

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής

Μεταπτυχιακή Διατριβή



**Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Γονέων Σχετικά με το Ρόλο
της Γονεϊκής Εμπλοκής στη Διαχείριση Προβλημάτων
Συμπεριφοράς στο Πλαίσιο του Ενιαίου Σχολείου**

Χριστίνα Κυριάκογλου

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Μύρια Περίδου**

Μάιος 2018

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής

Μεταπτυχιακή Διατριβή

**Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών και Γονέων Σχετικά με το Ρόλο
της Γονεϊκής Εμπλοκής στη Διαχείριση Προβλημάτων
Συμπεριφοράς στο Πλαίσιο του Ενιαίου Σχολείου**

Χριστίνα Κυριάκογλου

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια
Μύρια Περίδου**

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή υποβλήθηκε προς μερική εκπλήρωση των απαιτήσεων για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών στις Επιστήμες της Αγωγής από τη Σχολή Οικονομικών Επιστημών και Διοίκησης του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Μάιος 2018

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να αποτυπώσει και να συνδυάσει τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γονέων παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς σχετικά με τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς, στο πλαίσιο του ενιαίου σχολείου, προκειμένου να πραγματοποιηθεί μία εις βάθος ανάλυσή τους. Επιμέρους ερωτήματα που εξετάζονται είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς στη μεταξύ τους συνεργασία και οι ανάγκες επιμόρφωσης τους πάνω σε θέματα που αφορούν τις αρχές αποτελεσματικής επικοινωνίας. Στο θεωρητικό πλαίσιο παρουσιάζονται πληροφορίες σχετικά με την πορεία προς την καθιέρωση της ενιαίας εκπαίδευσης, το θεσμικό της πλαίσιο, τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα καθώς και τη γονεϊκή εμπλοκή. Στη συνέχεια, ακολουθεί το ερευνητικό μέρος της. Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων ήταν οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Τα αποτελέσματα έκαναν φανερό πως γονείς και εκπαιδευτικοί επιθυμούν έντονα την τακτική επικοινωνία μεταξύ τους, εντούτοις, αναφέρουν πως αναδύονται ποικίλες πρακτικές, θεσμικές και προσωπικές δυσκολίες κατά την προσπάθεια πρακτικής εφαρμογής και πως αποτελεί αδήριτη ανάγκη η κατάλληλη επιμόρφωσή τους σχετικά τους τρόπους επίτευξης μίας αγαστής συνεργασίας μεταξύ τους. Ένα από τα πιο βασικά ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι ότι, παρότι υπήρξε καθολική ομοφωνία των εκπαιδευτικών και των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, εντούτοις, παρουσιάζονται ανεπαρκείς οι τρόποι εφαρμογής της.

Summary

The present study aims to capture and combine the views of primary school teachers and parents of children with behavioral problems about the importance of parental involvement in managing behavioral problems within the framework of the inclusive school in order to conduct an in-depth analysis of them. Other questions that are being addressed are the difficulties faced by teachers and parents in their co-operation and their educational needs on issues relating to the principles of effective communication. In the theoretical context, information is presented on the path towards the establishment of inclusive education, its institutional framework, emotional and behavioral problems as well as parental involvement. In order to realize this study the research tool that was used to explore the views of teachers and parents was semi-structured interviews. The results showed that parents and teachers strongly desire regular communication with each other; however, they report that a variety of practical, institutional and personal difficulties arise in its practical application, and that there is an urgent need for appropriate training on how to achieve good cooperation between them. One of the most important findings of the present study is that although there was a universal consensus among teachers and parents involved in the research on the importance of parental involvement of students with behavioral problems, however, there are inadequate ways of implementing it.

Ευχαριστίες

Κατ' αρχάς, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την επιβλέπουσά μου, κα Μύρια Πιερίδου, για την αγαστή συνεργασία μας καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής καθώς και για την εμφύσηση της αγάπης για την επιστημονική έρευνα. Κυριότερα, θα ήθελα να την ευχαριστήσω για την υπομονή, την επιμονή, το χρόνο, την παρότρυνσή μου για διαρκή αναζήτηση νέας γνώσης αλλά και για τη στοχευμένη και συνάμα ενθαρρυντική ανατροφοδότησή της. Η επιστημονική, πνευματική και ηθική στήριξή της κατά τη διάρκεια εκπόνησης της μεταπτυχιακής μου διατριβής διαφώτισε τον τρόπο σκέψης μου και συνέβαλε καθοριστικά στην επιτυχή περάτωσή της.

Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου, Στρατή και Μαρία Κυριάκογλου για την πολύπλευρη στήριξή και την ανιδιοτελή αγάπη τους όλα αυτά τα χρόνια.

Ως μια πράξη ευγνωμοσύνης, θα ήθελα να εκφράσω ένα «τεράστιο» ευχαριστώ στο σύντροφό της ζωής μου Γιώργο Λιβανό για την αγάπη, την ενθάρρυνση, την υπομονή και την ανυπολόγιστη στήριξη που μου προσέφερε σε όλες τις φάσεις υλοποίησης της μεταπτυχιακής διατριβής μου. Χάρη σ' εκείνον τον ταξίδι αυτό έγινε ευκολότερο και υλοποιήσιμο.

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή	1
2. Θεωρητικό πλαίσιο	6
2.1 Πορεία προς την ενιαία εκπαίδευση.....	6
2.2 Ορισμός ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.....	8
2.3 Θεσμικό πλαίσιο	10
2.4 Συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς.....	11
2.4.1 Ορισμοί	11
2.4.2 Χαρακτηριστικά και Δυσκολίες	12
2.5 Γονεϊκή εμπλοκή.....	15
2.5.1 Ορισμός και σημασία.....	15
2.5.2 Μορφές γονεϊκής εμπλοκής και οφέλη	16
2.5.3 Θεσμικό πλαίσιο	17
3. Μεθοδολογία	23
3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	23
3.2 Θεωρητικό πλαίσιο έρευνας.....	24
3.3 Συμμετέχοντες/ουσες	24
3.4 Συνέντευξη	26
3.4.1 Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της Συνέντευξης.....	27
3.5 Δυσκολίες κατά τη Διάρκεια της Συνέντευξης.....	28
3.6 Διεξαγωγή της έρευνας	29
3.7 Περιγραφή Διαδικασίας Ανάλυσης Δεδομένων.....	31
3.8 Ηθικά Ζητήματα	32
3.9 Περιορισμοί της Έρευνας	33

4. Αποτελέσματα	35
4.1 Ορισμός Εκπαιδευτικών και Γονέων για τη Γονεϊκή Εμπλοκή	36
4.1.1 Ορισμός εκπαιδευτικών	36
4.1.2 Ορισμός γονέων	37
4.2 Ρόλος της Γονεϊκής Εμπλοκής	38
4.2.1 Στάσεις εκπαιδευτικών	38
4.2.2 Στάσεις γονέων	42
4.3 Δυσκολίες στη Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών	44
4.3.1 Δυσκολίες εκπαιδευτικών	44
4.3.2 Δυσκολίες γονέων	46
4.4 Επιμόρφωση	48
4.4.1 Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών	48
4.4.2 Ανάγκες Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών	49
4.4.3 Επιμόρφωση Γονέων	50
4.4.4 Ανάγκες Επιμόρφωσης Γονέων	51
5. Συμπεράσματα -Συζήτηση	53
5.1 Ορισμός και Οφέλη της Γονεϊκής Εμπλοκής	53
5.2 Δυσκολίες στη Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών	55
5.3 Ανάγκες επιμόρφωσης	56
5.4 Κριτικός αναστοχασμός	57
5.5 Μελλοντικές έρευνες	57
6. Παράρτημα Α	60
A.1 Πρωτόκολλο Συνέντευξης Εκπαιδευτικών	60
A.2 Πρωτόκολλο Συνέντευξης Γονέων	63
7. Παράρτημα Β	66
8. Βιβλιογραφία	75
1. Ελληνική	75
2. Ξένη	76

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Η ενιαία εκπαίδευση παιδιών με ή/και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θεμέλιο λίθο της οποίας αποτελεί το αδιαμφισβήτητο δικαίωμα όλων των παιδιών για ενεργό συμμετοχή στη σχολική κοινότητα και ισότιμη παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών και εμπειριών μάθησης (Farell, 2004), είναι η κύρια πρόκληση που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς. Σκοπό της από κοινού εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.), στο πλαίσιο του ενιαίου σχολείου, αποτελεί η εξάλειψη των διακρίσεων και η προαγωγή του δικαιώματος όλων των μαθητών για πολύπλευρη κοινωνική και γνωστική τους ανάπτυξη (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006).

Ο δρόμος προς αυτή την κατεύθυνση άνοιξε με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) που έφερε για πρώτη φορά στο διεθνές προσκήνιο το θέμα της ενιαίας εκπαίδευσης, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από την παθολογία του ατόμου στην εύρεση κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών. Αναντίρρητα, σταθμό στην πορεία προς την ενιαία εκπαίδευση αποτελεί η Διεθνής Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNCHR, 1989) η οποία έθεσε ως στόχο τη διασφάλιση των δικαιωμάτων όλων των παιδιών, χωρίς εξαιρέσεις. Αναλυτικότερα, η ενιαία εκπαίδευση ενδιαφέρεται για τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για όλα τα παιδιά, απορρίπτοντας τις άλλες μορφές σχολικής φοίτησης, οι οποίες μη λαμβάνοντας υπόψη τους τα ανθρώπινα δικαιώματα αποκλείουν ορισμένους μαθητές, και θέτει ως στόχο την εκπαιδευτική αναθεώρηση και τη ριζική ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Slee, 2001).

Το εφαλτήριο για την ενιαία εκπαίδευση είναι η πεποίθηση πως η εκπαίδευση αποτελεί ένα βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και τη βάση για μια πιο δίκαιη κοινωνία, γι' αυτό κεντρική θέση στην ιδεολογία της κατέχει η έννοια της ισότητας των παρεχόμενων ευκαιριών και η δημιουργία ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών

συστημάτων που προϋποθέτουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών στις μαθησιακές και πολιτιστικές κοινότητες των γενικών σχολείων (Booth & Ainscow, 2002).

Σε τοπικό επίπεδο, διαχρονικά, η οπτική της ελληνικής κοινωνίας για τα άτομα με ε.ε.α. έχει διέλθει από αρκετά στάδια έως ότου οδηγηθεί στην επικρατούσα αντίληψη των τελευταίων ετών σχετικά με τη σημασία της ενιαίας εκπαίδευσης για όλους, αντίληψη η οποία κυριαρχεί και στην υπόλοιπη Ευρώπη (Κυπριωτάκης, 2002). Όσον αφορά την επίσημη θεσμοθέτησή της, ο Νόμος 3699/2008 (Ν. 3699/2008) έκανε φανερό την πρόθεση του νομοθέτη να θεσμοθετηθεί το ανωτέρω δικαίωμα των μαθητών με και χωρίς ε.ε.α., για παροχή ισότιμων ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην Ελλάδα.

Εξετάζοντας τη σημερινή πραγματικότητα, τα τελευταία έτη παρουσιάζουν αύξηση οι έρευνες που πραγματεύονται το θέμα των μαθητών που εμφανίζουν συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα, καθώς γίνονται πολυάριθμες αναφορές από ποικίλα εκπαιδευτικά συστήματα για αύξηση του αριθμού των μαθητών με τέτοιου τύπου δυσκολίες (McCall & Farrell, 2007· Cooper, 2008· Armstrong, 2013· Van Bergen et al., 2015· Hill et al., 2017· Rae et al., 2017· Cipriano et al., 2018· Emam, 2018· Rose et al., 2018). Αντίστοιχη αύξηση σημειώνεται και σε τοπικό πλαίσιο, με τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα να τονίζουν την αντιμετώπιση μιας επιδεινούμενης κατάστασης όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς ή/και συναισθηματικών προβλημάτων (Poulou, 2006· Didaskalou & Millward, 2010).

Παράλληλα με την αύξηση της συχνότητας εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς ή/και συναισθηματικών προβλημάτων, στο πλαίσιο της πραγμάτωσης του οράματος για την ενιαία εκπαίδευση, το ενδιαφέρον το σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών και των κοινοτήτων προσανατολίζεται στην προσπάθεια παροχής ισότιμων ευκαιριών για τους μαθητές με και χωρίς ε.ε.α. (Sugai & Horner, 2008), αφού η πραγμάτωση της ενιαίας εκπαίδευσης απαιτεί πολυεπίπεδη προσέγγιση και συνεργασία. Στο πλαίσιο της προαναφερθείσας πολυεπίπεδης προσέγγισης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών με συναισθηματικά ή/και συμπεριφορικά προβλήματα μία πολύ σημαντική συνιστώσα αποτελεί η εμπλοκή της γονεϊκής κοινότητας στην εκπαίδευση των μαθητών.

Επεξηγηματικά, η γονεϊκή εμπλοκή είναι απαραίτητη προκειμένου να υπάρξει επιτυχής έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για όλα τα παιδιά και δει για τα

παιδιά με ε.ε.α. (Σούλης, 2008). Η αξία της συμμετοχής των γονέων είναι ευρέως αποδεκτή αλλά η συμμετοχή είναι δύσκολο να προωθηθεί και να διατηρηθεί. Στο πλαίσιο της ενιαίας εκπαίδευσης τα σχολεία γίνονται όλο και πιο ποικίλα και μια μεγάλη πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών/ριών γεγονός που απαιτεί τη συνεργασία όλων των ενδιαφερόμενων ομάδων και κυρίως των γονέων (LaRocque et al., 2011). Η αυξημένη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους έχει πολλές θετικές επιδράσεις, στις οποίες περιλαμβάνονται τα αυξημένα επίπεδα επίτευξης πολύπλευρων στόχων των μαθητών (Epstein et al., 1997). Στόχος αυτής της συνεργασίας είναι η παροχή βοήθειας στους γονείς προκειμένου να υπάρξει ουσιαστική και μακροχρόνια βελτίωση στη συμπεριφορά του παιδιού τους καθώς και πολύπλευρη βελτίωση της ποιότητας ζωής όλης της οικογένειας (Lucyshyn & Albin, 1993). Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση έχει συσχετιστεί με ποικίλα θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα συμπεριλαμβανομένων των υψηλότερων μέσων όρων στα μαθήματα (Gutman & Midgley, 1999), του βαθμού επίτευξης της ανάγνωσης (Senechal & LeFevre, 2002), της γραφής (Epstein et al., 1997) και των μαθηματικών (Izzo et al., 1999). Επιπροσθέτως, άλλα ακαδημαϊκά οφέλη περιλαμβάνουν μικρότερα ποσοστά σχολικής διαρροής (Rumberger, 1995), λιγότερες αποβολές και τοποθετήσεις μαθητών σε πλαίσια ειδικής εκπαίδευσης (Miedel & Reynolds, 1999). Επίσης, ποικίλα θετικά συμπεριφορικά αποτελέσματα έχουν συσχετιστεί με τη γονεϊκή εμπλοκή, όπως η αυξημένη ικανότητα αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς (Brody et al., 1999) και τα υψηλότερα επίπεδα κοινωνικοποίησης (McWayne et al., 2004).

Η ιδέα ότι οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους μέσω της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση τους έχει εμπνεύσει μία γενιά πολιτικών μεταρρύθμισης του σχολείου (Thurston, 2005). Σε τοπικό επίπεδο, με τον Νόμο 3699/2008 (N. 3699/2008) γίνεται φανερό η πρόθεση του νομοθέτη για πιο ενεργό ρόλο της οικογένειας, αφού ο γονέας ή ο κηδεμόνας του/της μαθητή/τριας με ε.ε.α. δύναται να συμμετάσχει στη διαμόρφωση Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης του/της μαθητή/τριας, εκφράζοντας τις απόψεις του, όπως αναφέρθηκε και ανωτέρω.

Τα ανωτέρω ερευνητικά τεκμηριωμένα ευρήματα οδήγησαν την ερευνήτρια στην πραγμάτωση της παρούσας έρευνας που είχε ως στόχο τη διερεύνηση των αντιλήψεων τόσο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και των

γονέων σχετικά με τον ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο του ενιαίου σχολείου.

Στο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου, αρχικά παρουσιάζεται η πορεία προς την καθιέρωση της ενιαίας εκπαίδευσης τόσο σε διεθνές όσο και σε τοπικό επίπεδο. Εν συνεχεία, επιχειρείται η διασάφηση και η συζήτηση του όρου των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Ακολούθως, κρίθηκε αναγκαία η παρουσίαση των τάσεων του θεσμικού πλαισίου της ενιαίας εκπαίδευσης, αρχικά σε διεθνές και στη συνέχεια σε τοπικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, γίνεται μία προσπάθεια ορισμού των συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων και παράλληλα παρουσίαση των βασικών χαρακτηριστικών τους. Κλείνοντας, αναλύονται ο ορισμός, η σημασία, οι μορφές, τα οφέλη και το θεσμικό πλαίσιο της γονεϊκής εμπλοκής.

Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο τρόπος υλοποίησης της έρευνας. Επεξηγηματικά, η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε για τη διερεύνηση των αντιλήψεων τόσο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και των γονέων σχετικά με τον ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο του ενιαίου σχολείου οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε, διότι προσφέρει στον ερευνητή τη δυνατότητα να εμβαθύνει στις απόψεις των συμμετεχόντων, ενώ ταυτόχρονα του επιτρέπει να έχει τον έλεγχο της συζήτησης ώστε να μην οδηγείται εκτός θέματος. Επιπλέον, με το συγκεκριμένο εργαλείο δίνεται η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα και να αναλύσουν τις απόψεις τους αλλά και περαιτέρω ανησυχίες και προβληματισμούς που αναδύονται κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων (Smith, 1990· Creswell, 2011). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε γενικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στις τάξεις τους περιλαμβάνονται μαθητές/ριες τους που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς καθώς και οι γονείς μαθητών, οι οποίοι φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, έχουν τη δυνατότητα να μοιραστούν τις σκέψεις τους σχετικά με το ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής στο πλαίσιο του ενιαίου σχολείου.

Στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων παρουσιάζονται με βάση τη μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας, που προϋποθέτει την κωδικοποίηση των σημαντικότερων δεδομένων, την ομαδοποίησή τους, την κατάταξή τους σε κατηγορίες και την ανάλυση τους με βάση συγκεκριμένους άξονες (Creswell, 2011· Cohen et al. 2012) τα τελικά

αποτελέσματα της έρευνας. Συνοψίζοντας, γονείς και εκπαιδευτικοί φάνηκε πως επιθυμούν έντονα την τακτική επικοινωνία μεταξύ τους αφού συνηγορούν στην ουσιαστική συμβολή της στην προώθηση της ακαδημαϊκής και συμπεριφορικής εξέλιξης των μαθητών. Εντούτοις, αναφέρουν πως αναδύονται ποικίλες πρακτικές, θεσμικές και προσωπικές δυσκολίες κατά την προσπάθεια πρακτικής εφαρμογής της και πως αποτελεί αδήριτη ανάγκη η κατάλληλη επιμόρφωσή τους σχετικά τους τρόπους επίτευξης αγωγικής συνεργασίας μεταξύ τους.

Στο τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζονται συνοπτικά τα βασικά ερευνητικά ευρήματα πλαισιομένα και διασταυρωμένα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ένα από τα πιο βασικά ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι ότι παρότι υπήρξε καθολική ομοφωνία των εκπαιδευτικών και των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, εντούτοις, παρουσιάζονται ανεπαρκείς οι τρόποι εφαρμογής της. Αυτή η παράμετρος, φανερώνει την πολυπλοκότητα του θέματος της γονεϊκής εμπλοκής και των παραμέτρων της. Είναι σαφές, πως χρειάζεται προσπάθεια και αφοσίωση για την πραγμάτωση του οράματος επίτευξης της γονεϊκής εμπλοκής ώστε να υπάρξει ουσιαστική συνεργασία προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων.

Κεφάλαιο 2

Θεωρητικό πλαίσιο

Το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας, που αφορά τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και γονέων παιδιών που παρουσιάζουν συναισθηματικά ή/και συμπεριφορικά προβλήματα σχετικά με τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στη διαχείριση συναισθηματικών ή συμπεριφορικών προβλημάτων στο πλαίσιο του ενιαίου σχολείου, παρουσιάζεται στο παρόν κεφάλαιο.

2.1 Πορεία προς την ενιαία εκπαίδευση

Η ενιαία εκπαίδευση αποτελεί την κύρια πρόκληση που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα διεθνώς. Σκοπός της από κοινού εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο πλαίσιο του ενιαίου σχολείου, αποτελεί η εξάλειψη των διακρίσεων και η προαγωγή του δικαιώματος όλων των μαθητών για πολύπλευρη κοινωνική και γνωστική τους ανάπτυξη (Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006). Όπως υποστηρίζουν και Barton & Corbett (1993) οποιοσδήποτε αλλαγές υφίσταται η εκπαίδευση είναι απαραίτητα να πραγματοποιούνται υπό το πρίσμα της σχέσης τους με τις συνολικές εκπαιδευτικές εξελίξεις. Η ενιαία εκπαίδευση προσφέρει σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα να βιώσουν την επιτυχία σε οποιοδήποτε πλαίσιο ενώ ταυτόχρονα αποτελεί μία προσέγγιση που συνεπάγεται δέσμευση για κατάργηση των διαχωριστικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Οι βάσεις της τέθηκαν με τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNCHR, 1989) η οποία διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές, που έχουν ως στόχο τη διασφάλιση των δικαιωμάτων όλων των παιδιών, χωρίς εξαιρέσεις. Επεξηγηματικά, υποστηρίζεται η μη διακριτική μεταχείριση των παιδιών - για οποιοδήποτε λόγο, συμπεριλαμβανομένης της αναπηρίας - , το συμφέρον του παιδιού, η διασφάλιση του δικαιώματος στη ζωή, την

επιβίωση και την ανάπτυξη καθώς και το δικαίωμα να ακούγεται και να συμμετέχει (Mittler, 2009). Συγκεκριμένα το άρθρο 23 (UNCHR, 1989) αφορά τα παιδιά με αναπηρία και αναφέρει πως τα συμβαλλόμενα κράτη αναλαμβάνουν τις ακόλουθες δεσμεύσεις. Κατ' αρχάς δεσμεύονται να αναγνωρίζουν πως ένα παιδί με διανοητική ή σωματική αναπηρία πρέπει να απολαμβάνει μία πλήρη και αξιοπρεπή ζωή σε συνθήκες που εξασφαλίζουν την αξιοπρέπεια του, προάγουν την αυτοπεποίθησή του και διευκολύνουν την ενεργό συμμετοχή του στην κοινότητα καθώς και να αναγνωρίζουν τα δικαιώματα των παιδιών με αναπηρία σε ειδική δωρεάν περίθαλψη. Επιπρόσθετα, δεσμεύονται να αναγνωρίζουν τις ειδικές ανάγκες ενός παιδιού με αναπηρία για παράταση της παροχής βοήθειας, λαμβάνοντας υπόψη τους οικονομικούς πόρους των γονέων, και αποσκοπώντας στη διασφάλιση της αποτελεσματικής πρόσβασης του παιδιού στην εκπαίδευση, την κατάρτιση, την υγειονομική περίθαλψη, τις υπηρεσίες αποκατάστασης, την προετοιμασία για την απασχόληση καθώς και την πολιτισμική και πνευματική του ανάπτυξη. Καταληκτικά, αναλαμβάνουν να προωθήσουν, στο πνεύμα της διεθνούς συνεργασίας, την ανταλλαγή κατάλληλων πληροφοριών στον τομέα της προληπτικής υγειονομικής περίθαλψης και της ιατρικής, ψυχολογικής και λειτουργικής αποκατάστασης των παιδιών με αναπηρία, συμπεριλαμβανομένης της διάδοσης καθώς και της πρόσβασης σε πληροφορίες σχετικά με τις μεθόδους αποκατάστασης, την εκπαίδευση και τις επαγγελματικές υπηρεσίες.

Με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994) ήρθε για πρώτη φορά διεθνώς στο προσκήνιο το θέμα της ενιαίας εκπαίδευσης, μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον από την παθολογία του ατόμου στην εύρεση κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών. Αναμφισβήτητα, το πιο σημαντικό διεθνές έγγραφο που έχει εμφανιστεί ποτέ στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης είναι η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), η οποία υποστήριξε ότι τα γενικά σχολεία με ενταξιακό προσανατολισμό αποτελούν το αποτελεσματικότερο μέσο καταπολέμησης των διακρίσεων και δημιουργούν μία κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς στην οποία είναι εφικτή η επίτευξη της εκπαίδευσης για όλους. Επιπλέον, τόνισε ότι τέτοιου τύπου σχολεία μπορούν να παράσχουν αποτελεσματική εκπαίδευση για την πλειονότητα των παιδιών, βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα και τελικά τη σχέση κόστους-αποτελεσματικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Ainscow & Miles, 2008). Άλλωστε, η ενιαία εκπαίδευση δεν είναι κάτι καινούριο που αναδύθηκε ξαφνικά στον τομέα της

εκπαίδευσης αλλά περισσότερο ο επαναπροσδιορισμός και η επανασχεδίαση των παλαιότερων ιδεών που αποδείχθηκε πως δεν αποδίδουν επαρκή «δικαιοσύνη» και ισότητα όπως επιτάσσει η νέα εποχή (Slee, 1998).

Συγκεκριμένα, η ενιαία εκπαίδευση προασπίζεται το δικαίωμα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να έχουν πρόσβαση στα γενικά σχολεία και να συνεκπαιδούνται μαζί με τα παιδιά χωρίς ε.ε.α. λαμβάνοντας, ταυτόχρονα, παιδοκεντρική εκπαίδευση βασιζόμενη στις ατομικές ανάγκες κάθε παιδιού. Τα στοιχεία που συνέλεξε ο Ainscow (2005) σε μία διαχρονική έρευνα 10 ετών παρέχουν ένα πλαίσιο για τον προσδιορισμό των μοχλών που μπορούν να οδηγήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε μία περισσότερο ενταξιακή κατεύθυνση. Αρχικά, έγινε φανερό πως η προσοχή θα πρέπει να εστιαστεί σε παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη σκέψης και πρακτικής μέσα στα σχολεία, καθώς και στις υπάρχουσες νοοτροπίες που δημιουργούν εμπόδια στους εκπαιδευόμενους. Επιπλέον, είναι ουσιώδες να καταβληθούν προσπάθειες για την ενθάρρυνση συντονισμένης και συνεχούς προσπάθειας γύρω από την ιδέα ότι είναι απίθανο να επιτευχθούν μεταβαλλόμενα αποτελέσματα για όλους τους μαθητές, εκτός αν υπάρξουν αλλαγές στις συμπεριφορές των ενηλίκων. Κατά συνέπεια, το σημείο εκκίνησης θα πρέπει να είναι τα μέλη του προσωπικού των σχολείων, διευρύνοντας την ικανότητά τους να φανταστούν τι αλλαγές δύνανται να επιτευχθούν (Ainscow & Sandill, 2010).

Θεμέλιο λίθο της ενιαίας εκπαίδευσης αποτελεί το αδιαμφισβήτητο δικαίωμα όλων των παιδιών να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική κοινότητα, να έχουν ισότιμη συμμετοχή στις παρεχόμενες ευκαιρίες και εμπειρίες μάθησης, να υπάρχει σεβασμός στην αντιμετώπισή τους και να διαθέτουν πλήρη πρόσβαση στην εκπαίδευση, η οποία αναλαμβάνει την υποχρέωση να αναδιαμορφώνεται διαρκώς ώστε να καλύπτει τις ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των παιδιών (Farell, 2004). Η ενιαία εκπαίδευση ενδιαφέρεται για τις εκπαιδευτικές εμπειρίες και τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για όλα τα παιδιά, απορρίπτοντας τις άλλες μορφές σχολικής φοίτησης που δεν λαμβάνουν υπόψη τους τα ανθρώπινα δικαιώματα και αποκλείουν τους μαθητές με βάση τη φυλή, την εθνικότητα, το φύλο, την αναπηρία, τη σεξουαλικότητα ή την κοινωνική θέση και θέτει ως στόχο την εκπαιδευτική αναθεώρηση και τη ριζική ανασυγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Slee, 2001).

2.2 Ορισμός ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών

Ο όρος ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.) αναφέρεται σε μαθησιακές, φυσικές, κοινωνικές ή συμπεριφορικές δυσκολίες καθώς και στην ύπαρξη κάποιου ειδικού ταλέντου που προϋποθέτουν την διαφοροποίηση του σχολικού προγράμματος για την κατάλληλη και αποτελεσματική εκπαίδευση των παιδιών (Heward, 2007· Χρηστάκης, 2011).

Σε ορισμένες χώρες η ενιαία εκπαίδευση θεωρείται ως προσέγγιση για την εξυπηρέτηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, διεθνώς θεωρείται ολοένα και ευρύτερα ως μεταρρύθμιση που υποστηρίζει και χαιρετίζει την ποικιλομορφία μεταξύ των μαθητών (UNESCO, 2001) και τα οφέλη της αφορούν όλα τα παιδιά με και χωρίς ε.ε.α. αφού μαθαίνουν να συνυπάρχουν με σεβασμό, αλληλοεκτίμηση και αλληλοκατανόηση (Σούλης, 2002· Ζονίου-Sideri & Vlachou, 2006· Heward, 2007· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Το εφαλτήριο για την ενιαία εκπαίδευση είναι η πεποίθηση πως η εκπαίδευση αποτελεί ένα βασικό ανθρώπινο δικαίωμα και τη βάση για μια πιο δίκαιη κοινωνία. Για πολλούς η ενιαία εκπαίδευση έχει παρερμηνευθεί ως μία προσέγγιση που εξυπηρετεί τα παιδιά με ε.ε.α. στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Ainscow, Booth & Dyson, 2006) και προϋποθέτει μόνο την χωροταξική μετακίνηση των μαθητών, ενώ παράλληλα συνεχίζεται να παρέχεται διαφορετική εκπαιδευτική εμπειρία στα παιδιά που ταυτοποιούνται ως μαθητές/τριες με ε.ε.α. σε σχέση με αυτήν που παρέχεται στους υπόλοιπους μαθητές παρόμοιας ηλικίας (Florian & Spratt, 2013). Αντίθετα, κεντρική θέση στην ιδεολογία της ενιαίας εκπαίδευσης κατέχει η έννοια της ισότητας των παρεχόμενων ευκαιριών και η δημιουργία ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών συστημάτων που προϋποθέτουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών στις μαθησιακές και πολιτιστικές κοινότητες των μαθητών των γενικών σχολείων (Booth & Ainscow, 2002).

Σε τοπικό επίπεδο, διαχρονικά, η οπτική της ελληνικής κοινωνίας για τα άτομα με ε.ε.α. έχει διέλθει από αρκετά στάδια. Αρχικά, θεωρούνταν θεμιτή και επιδιωκόταν η φυσική εξόντωσή τους, αφού λογίζονταν ως απορριπτέα από την πλειοψηφία της κοινωνίας (Κυπριωτάκης, 2002). Στη συνέχεια, η ιδρυματοποίησή τους θεωρήθηκε απαραίτητη προκειμένου να τους παρέχεται η απαραίτητη φύλαξη και φροντίδα (Στασινός, 2001). Αργότερα, όχι και πολύ μακριά από τη σημερινή εποχή, έγινε μία προσπάθεια εξωραϊσμού. Τα ειδικά σχολεία είχαν την αποκλειστική ευθύνη για την εκπαίδευσή τους, θεωρώντας πως με αυτόν τον τρόπο προάγεται η εξέλιξή τους και, παράλληλα,

προφυλάσσονται τόσο τα ίδια όσο και τα παιδιά που φοιτούν στα γενικά σχολεία από τις αλλαγές στην καθημερινότητα που πιθανώς να επέφερε η αλληλεπίδραση τους στο ίδιο σχολικό πλαίσιο (Κυπριωτάκης, 2002· Σούλης, 2002). Εντούτοις, τα τελευταία χρόνια, η επικρατούσα αντίληψη είναι αυτή της ολόπλευρης ισότητας των ανθρώπων ανεξάρτητα από την εθνικότητα, τη φυλή, τη θρησκεία και τις ικανότητές του και ως εκ τούτου η ελληνική κοινωνία οδηγήθηκε πλέον στο στάδιο της ενιαίας εκπαίδευσης για όλους, η οποία κυριαρχεί και στην υπόλοιπη Ευρώπη (Κυπριωτάκης, 2002).

2.3 Θεσμικό πλαίσιο

Η συμμετοχή όλων των παιδιών στην εκπαίδευση καθίσταται μείζουσα πρόκληση που αντιμετωπίζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε όλο τον κόσμο, τόσο στις αναπτυσσόμενες όσο και στις αναπτυγμένες χώρες (Ainscow & Sandill, 2010). Η θέσπιση νόμων για την ενιαία εκπαίδευση αποτελεί διεθνή τάση και ο νόμος «No Child Left Behind» με τον οποίο προωθείται η ισότιμη παροχή ευκαιριών εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές είναι μία συστηματική και ολοκληρωμένη πράξη μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης (Wanker & Christie, 2005).

Όσον αφορά την νομοθεσία σε τοπικό πλαίσιο, ο Νόμος 3699/2008 (Ν. 3699/2008) έκανε φανερή την πρόθεση του νομοθέτη να θεσμοθετηθεί το ανωτέρω δικαίωμα των μαθητών με και χωρίς ε.ε.α., για παροχή ισότιμων ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην Ελλάδα. Με τον νόμο 3699/2008 (Ν. 3699/2008) γίνεται προσπάθεια εφαρμογής των αρχών του «Σχεδιασμού για Όλους (Design for All)» στα σχολεία με στόχο τη διασφάλιση της προσβασιμότητας των μαθητών με ε.ε.α. τόσο στις υποδομές όσο και στο κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό προκειμένου η εκπαίδευσή που λαμβάνουν να καλύπτει τις ανάγκες τους. Επιπρόσθετα, γίνεται πιο ενεργός ο ρόλος της οικογένειας, καθώς ο γονέας ή ο κηδεμόνας του/της μαθητή/τριας με αναπηρία δύναται, πλέον, να διατυπώσει τις απόψεις του για τη διαμόρφωση Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης του/της μαθητή/τριας. Περισσότερο συμμετοχικός γίνεται και ο ρόλος των ίδιων των ατόμων με ε.ε.α, αφού στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας συμμετέχει εκπρόσωπος της Εθνικής Συνομοσπονδίας Ατόμων με Αναπηρία. Ωστόσο, στο νόμο 3699/2008 (Ν. 3699/2008) οι ε.ε.α. φαίνεται να προσεγγίζονται με βάση το ιατρικό μοντέλο, αφού το κριτήριο ένταξης των μαθητών στην γενική εκπαίδευση είναι οι δυνατότητες τους, φανερώνοντας μία προσκόλληση στην κλινική

εικόνα του/της μαθητή/τριας και στη διάγνωση του/της, γεγονός που αντίκεινται στις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης (Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012).

2.4 Συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς

Μία εκ των ποικίλων κατηγοριών που περιλαμβάνονται στον όρο ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι τα συναισθηματικά προβλήματα και τα προβλήματα συμπεριφοράς.

2.4.1 Ορισμοί

Δυστυχώς, όπως συμβαίνει σε πολλές κατηγορίες ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, παρουσιάζεται δυσκολία στην ύπαρξη γενικής ομοφωνίας, σε διεθνή κλίμακα, για τη διαμόρφωση ενός καθολικού ορισμού για τα συμπεριφορικά ή/και συναισθηματικά προβλήματα. Ενδεχομένως, οι δυσκολίες αυτές να οφείλονται αφενός στην περιπλοκότητα της ακριβούς μέτρησης της προσωπικότητας, του άγχους καθώς και άλλων ψυχολογικών εννοιών με βάση έγκυρα και αξιόπιστα κριτήρια και αφετέρου στην ποικιλομορφία των συμπτωμάτων καθώς και των συνθηκών κάτω από τις οποίες εμφανίζονται (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Ωστόσο, ο ορισμός του Συμβουλίου για τα Παιδιά με Συμπεριφορικές Διαταραχές καλύπτει πληρέστερα τις διαστάσεις του όρου. Σύμφωνα με αυτόν, «ο όρος συμπεριφορική ή συναισθηματική διαταραχή σημαίνει μία αναπηρία που χαρακτηρίζεται από συναισθηματικές ή συμπεριφορικές αντιδράσεις στα σχολικά προγράμματα τόσο διαφορετικές από τα κατάλληλα ηλικιακά, πολιτισμικά ή εθνικά πρότυπα που επηρεάζουν αρνητικά την εκπαιδευτική επίδοση, συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών, κοινωνικών, επαγγελματικών ή προσωπικών δεξιοτήτων· πρόκειται για κάτι περισσότερο από προσωρινές, αναμενόμενες αντιδράσεις σε στρεσογόνα γεγονότα του περιβάλλοντος· εκδηλώνεται με συνέπεια και σταθερότητα σε δύο διαφορετικά πλαίσια, εκ των οποίων τουλάχιστον το ένα σχετίζεται με το σχολείο· και παρατηρείται μη δεκτικότητα στην άμεση παρέμβαση στη γενική εκπαίδευση, ή η κατάσταση του παιδιού είναι τέτοια που η παρέμβαση στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης είναι ανεπαρκής.» (Heward, 2011, σελ. 197). Ο ορισμός αυτός παρουσιάζει τις εκπαιδευτικές διαστάσεις των προβλημάτων συμπεριφοράς και προσανατολίζεται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολικό πλαίσιο

λαμβάνοντας υπόψη το ηλικιακό, πολιτισμικό και εθνικό υπόβαθρο των μαθητών αυξάνοντας την πιθανότητα έγκαιρου εντοπισμού και πρώιμης παρέμβασης. Ωστόσο, δεν γίνεται προσπάθεια ολιστικής προσέγγισης και αναφορά στο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η ενιαία εκπαίδευση και οι κατάλληλοι φορείς, σε αυτό το πλαίσιο, αφήνοντας έτσι περιθώρια διαχωρισμού των μαθητών σε διαφορετικά πλαίσια εκπαίδευσης.

2.4.2 Χαρακτηριστικά και Δυσκολίες

Η συμπεριφορά των παιδιών με συναισθηματικά ή/και συμπεριφορικά προβλήματα διαφοροποιείται σημαντικά από αυτή των συνομηλίκων τους και τα επηρεάζει αρνητικά τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Οι συμπεριφορές αυτές ενδέχεται να χαρακτηρίζονται ως συμπεριφορές εξωτερίκευσης ή εσωτερίκευσης. Βασικό χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς εξωτερίκευσης αποτελεί η μη συμμόρφωση σε κανόνες ή οδηγίες σε βάθος χρόνου, γεγονός που δημιουργεί προβλήματα στις σχέσεις τους με τους/τις συμμαθητές/ριες αλλά και με τους/ις εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές/ριες που παρουσιάζουν συμπεριφορές εσωτερίκευσης εμφανίζουν τάσεις κοινωνικής απόσυρσης και απομόνωσης γεγονός που δυσκολεύει τον εντοπισμό τους, καθώς αρκετά συχνά η συμπεριφορά αυτή περνά απαρατήρητη (Heward, 2011). Επιπρόσθετα, η θυματοποίηση τους από τους συνομηλίκους έχει αναγνωριστεί ως σοβαρό εμπόδιο για την για την υγιή κοινωνική, συναισθηματική και σχολική προσαρμογή μεταξύ των παιδιών (Yoleri, 2015).

Όσον αφορά τις μορφές εκδήλωσης συναισθηματικών ή συμπεριφορικών προβλημάτων, οι Farmer, Bierman & The Conduct Problems Prevention Research Group (2002) διεξήγαγαν μία έρευνα σε 174 παιδιά της πρώτης τάξης του δημοτικού των Η.Π.Α. και κατέληξαν στα ακόλουθα ενδιαφέροντα ευρήματα. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα χωρίστηκαν σε τέσσερις κατηγορίες: επιθετικά και αποσυρμένα, επιθετικά μόνο, αποσυρμένα μόνο και παιδιά που δεν παρουσίαζαν προβλήματα συμπεριφοράς. Οι συγκρίσεις των ομάδων έκαναν φανερό πως τα παιδιά που ήταν επιθετικά και αποσυρμένα στην πρώτη τάξη είχαν εμφανίσει αυτή την συμπεριφορά ήδη από το νηπιαγωγείο. Επιπλέον, τα ελλείμματα που παρουσιάστηκαν στο νηπιαγωγείο συνέβαλαν στην εμφάνιση επιθετικής και αποσυρμένης συμπεριφοράς στην πρώτη τάξη του δημοτικού. Σε μεταγενέστερες τάξεις τα παιδιά με επιθετική και αποσυρμένη συμπεριφορά είχαν περισσότερες πιθανότητες από τις

υπόλοιπες ομάδες μαθητών να επιδείξουν κακές σχέσεις με τους/ις συμμαθητές/ριές τους και χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Τα ευρήματα αυτά είναι ενθαρρυντικά όσον αφορά τα αποτελέσματα που δύναται να επιφέρει η πρόωμη παρέμβαση.

Μαθητές/ριες που δεν υπακούουν στους κανόνες, που δεν ακολουθούν τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, εκφοβισμός αποτελούν κοινά προβλήματα στα σχολεία για αρκετές χώρες· παρεμβαίνουν στη διδασκαλία, δημιουργούν ένα μη ασφαλές περιβάλλον και αποτελούν πρόκληση για το προσωπικό του σχολείου (Ertesvag & Vaaland, 2007). Είναι γεγονός πως η προκλητική ή προβληματική συμπεριφορά που παρουσιάζει κάποιος/α μαθητής/τρια δύναται να επηρεάσει το κλίμα της τάξης με αποτέλεσμα η εκπαιδευτική εμπειρία τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών να σημειώσει σημαντική επιδείνωση. Επίσης, είναι σύνηθες, οι εκπαιδευτικοί να έχουν την τάση να επικεντρώνονται στα φυσικά χαρακτηριστικά μιας συμπεριφοράς, διότι εκείνα είναι περισσότερο εμφανή. Ωστόσο, μία τέτοια προσέγγιση δεν παρέχει πληροφορίες για τους παράγοντες ελέγχου της συμπεριφοράς και τα αίτια που την προκαλούν, αφού η ίδια συμπεριφορά ενδέχεται να υιοθετείται για διαφορετικούς λόγους από πλήθος μαθητών (Alberto & Troutman, 2013). Ως εκ τούτου, θα ήταν σοφότερο να αναζητηθούν τα αίτια, σε συνεργασία με την οικογένεια, και να διεξαχθούν κάποια βήματα για τη μείωση της προκλητικής συμπεριφοράς και την αντικατάστασή της με μία επιθυμητή συμπεριφορά προτού υλοποιηθεί προσφυγή σε κυρώσεις και τιμωρητικές συνέπειες, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να μειώσουν την προκλητική συμπεριφορά μόνο για βραχύ χρονικό διάστημα ενώ, ταυτόχρονα, δεν διδάσκουν στα παιδιά την επιθυμητή συμπεριφορά (Moreno, 2011).

Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε και τις αρνητικές επιδράσεις των συναισθηματικών ή/και συμπεριφορικών προβλημάτων που βιώνουν και τα ίδια τα παιδιά ώστε να είμαστε σε θέση να αναζητήσουμε τα αίτια τους. Ένα σημαντικό πρόβλημα με το οποίο έρχονται αντιμέτωπα τα παιδιά με συναισθηματικά ή/και συμπεριφορικά προβλήματα είναι ο στιγματισμός που συχνά τα ακολουθεί. Η Mowat (2014) διεξήγαγε μελέτη περίπτωσης σχετικά με τον στιγματισμό και την «ταμπελοποίηση» μαθητών με συναισθηματικά ή/και συμπεριφορικά προβλήματα σε δύο τοπικές αρχές της Σκωτίας και εξέτασε πώς η εφαρμογή ομάδων υποστήριξης επηρεάζει τους/τις μαθητές/τριες. Η μελέτη εφαρμόστηκε σε μαθητές/τριες ανώτερης πρωτοβάθμιας (10-12 ετών) και κατώτερης δευτεροβάθμιας (12-14 ετών) και τα αποτελέσματα παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον. Η έρευνα ήταν κυρίως ποιοτική και

βασίστηκε σε δεδομένα που προέρχονταν από ανοιχτά ερωτηματολόγια, συνεντεύξεις και συζητήσεις με τις ομάδες εστίασης. Οι απαντήσεις των μαθητών/ριών στην παρέμβαση ήταν σε μεγάλο βαθμό θετικές, ωστόσο υπήρχαν ενδείξεις πως μία μειοψηφία παιδιών είχε βιώσει την παρέμβαση ως στιγματισμό. Οι μεταβλητές που σχετίζονταν με τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και σεβασμού μεταξύ των μελών της ομάδας, τη σχέση με τους γονείς, την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού και την υιοθέτηση μιας προσέγγισης για όλο το σχολείο αναδείχθηκαν ως βασικές μεταβλητές για τον καθορισμό του τρόπου με τον οποίο βίωναν οι μαθητές/ριες την παρέμβαση.

Όσον αφορά τη σημερινή πραγματικότητα, τα τελευταία έτη παρουσιάζουν αύξηση οι έρευνες που πραγματεύονται το θέμα των μαθητών που εμφανίζουν συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα, καθώς γίνονται πολυάριθμες αναφορές από ποικίλα εκπαιδευτικά συστήματα για αύξηση του αριθμού των μαθητών με τέτοιου τύπου δυσκολίες (McCall & Farrell, 2007· Cooper, 2008· Armstrong, 2013· Van Bergen et al., 2015· Hill et al., 2017· Rae et al., 2017· Cipriano et al., 2018· Emam, 2018· Rose et al., 2018). Αντίστοιχη αύξηση σημειώνεται και σε τοπικό πλαίσιο, με τους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα να τονίζουν την αντιμετώπιση μιας επιδεινούμενης κατάστασης όσον αφορά τη συχνότητα εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς ή/και συναισθηματικών προβλημάτων (Poulou, 2006· Didaskalou & Millward, 2010).

Παράλληλα με την αύξηση της συχνότητας εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς ή/και συναισθηματικών προβλημάτων, στο πλαίσιο της πραγμάτωσης του οράματος για την ενιαία εκπαίδευση, το ενδιαφέρον των σχολικών μονάδων, των εκπαιδευτικών και των κοινοτήτων προσανατολίζεται στην προσπάθεια παροχής ισότιμων ευκαιριών για τους μαθητές με και χωρίς ε.ε.α. (Sugai & Horner, 2008), αφού η πραγμάτωση της ενιαίας εκπαίδευσης απαιτεί πολυεπίπεδη προσέγγιση και συνεργασία. Τα θετικά αποτελέσματα της αυτής της προσέγγισης έγιναν φανερά και σε έρευνα των Nocera, Whitbread & Nocera (2015) η οποία πραγματοποιήθηκε σε περίπου 300 μαθητές/τριες γυμνασίου χαμηλής επίδοσης του οποίου σημαντικός αριθμός μαθητών/τριών εμφάνιζε προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία ακολουθούνταν από αναφορές και αποβολές από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας, που συνδύαζε ποιοτικές αλλά και ποσοτικές μεθόδους συλλογής δεδομένων έκαναν φανερό πως με την εφαρμογή ενός προγράμματος προώθησης θετικής συμπεριφοράς - το οποίο δεν αφορά μεμονωμένα άτομα αλλά το σύνολο της

διευθυντικής ομάδας, των εκπαιδευτικών, του προσωπικού, των μαθητών και των γονέων, και η επιτυχία του συνδέεται με την επαρκή εφαρμογή τους (Sugai & Horner, 2002) - μειώθηκαν οι παραπομπές πειθαρχίας και οι αποβολές όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς, και παρατηρήθηκε βελτίωση του σχολικού κλίματος. Επιπλέον, τα αποτελέσματα του σχολείου σε εξετάσεις παρουσίασαν βελτίωση και σε ακαδημαϊκό επίπεδο, συγκεκριμένα στη γλώσσα και στα μαθηματικά παρουσιάστηκε βελτίωση σε ποσοστά 25% και 11% αντίστοιχα.

2.5 Γονεϊκή εμπλοκή

Στο πλαίσιο της πολυεπίπεδης προσέγγισης για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών με συναισθηματικά ή/και συμπεριφορικά προβλήματα μία πολύ σημαντική συνιστώσα είναι η εμπλοκή της γονεϊκής κοινότητας στην εκπαίδευση των μαθητών.

2.5.1 Ορισμός και σημασία

Για τη γονεϊκή εμπλοκή υφίστανται πολυάριθμοι ορισμοί, οι οποίοι συχνά δεν συμφωνούν μεταξύ τους. Οι Hill et al. (2004: 1491) ορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή ως «αλληλεπιδράσεις των γονέων με τα σχολεία και με τα παιδιά τους για την προώθηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας» ενώ οι LaRocque et al. (2011) την ορίζουν ως το βαθμό στον οποίο επενδύουν οι γονείς ή οι «φροντιστές» των παιδιών στην εκπαίδευσή τους. Ωστόσο, ο ορισμός του Lim (2008 στο Heward, 2011: 66) ως «οποιοσδήποτε δραστηριότητες παρέχονται και ενθαρρύνονται από το σχολείο και οι οποίες προτρέπουν τους γονείς να δουλέψουν με στόχο τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών τους» φαίνεται να είναι πληρέστερος καθώς πέρα από τη συμβολή της εμπλοκής των γονέων στις ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών περιλαμβάνει και τον ουσιαστικό ρόλο τους στην ευρύτερη ανάπτυξη των παιδιών τους.

Η γονεϊκή εμπλοκή είναι απαραίτητη προκειμένου να υπάρξει επιτυχής έκβαση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για όλα τα παιδιά και δει για τα παιδιά με ε.ε.α. (Σούλης, 2008). Η αξία της συμμετοχής των γονέων είναι ευρέως αποδεκτή αλλά η συμμετοχή τους είναι δύσκολο να προωθηθεί και να διατηρηθεί. Στο πλαίσιο της ενιαίας εκπαίδευσης, τα σχολεία γίνονται όλο και πιο ποικίλα και μια μεγάλη πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι η κάλυψη των αναγκών όλων των

μαθητών/ριών γεγονός που απαιτεί τη συνεργασία όλων των ενδιαφερόμενων ομάδων και κυρίως των γονέων (LaRocque et al., 2011). Η αυξημένη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους έχει πολλές θετικές επιδράσεις, στις οποίες περιλαμβάνονται τα αυξημένα επίπεδα επίτευξης πολύπλευρων στόχων των μαθητών (Erstein et al., 1997). Στόχος αυτής της συνεργασίας είναι η παροχή βοήθειας στους γονείς προκειμένου να υπάρξει ουσιαστική και μακροχρόνια βελτίωση στη συμπεριφορά του παιδιού τους καθώς και βελτίωση της ποιότητας ζωής όλης της οικογένειας (Lucyshyn & Albin, 1993). Σύμφωνα με τον Heward (2011) οι ακόλουθοι παράγοντες συνέβαλαν στην ανάδειξη της σπουδαιότητας της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών με ε.ε.α. Καταρχάς, οι γονείς εκφράζουν την επιθυμία για ενεργό συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Επίσης, οι επιδράσεις της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών/τριών είναι θετικές και τρίτον, το δικαίωμα των γονέων για συμμετοχή στην εκπαίδευση έχει θεσμοθετηθεί σε αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα.

2.5.2 Μορφές γονεϊκής εμπλοκής και οφέλη

Αναντίρρητα, σημείο αναφοράς της γονεϊκής εμπλοκής αποτελούν οι τρόποι με τους οποίους δύνανται οι γονείς να επηρεάσουν θετικά τα παιδιά τους. Οι γονείς που έχουν μία θετική στάση απέναντι στην εκπαίδευση του παιδιού τους, το σχολείο και το δάσκαλο έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν θετικά την επίδοση του παιδιού τους με δύο μηχανισμούς: α) με το να ασχολούνται με το παιδί ώστε να αυξηθεί η αυτογνωσία του και να βελτιωθεί η αυτοεικόνα του και β) με την αλληλεπίδραση τους με το δάσκαλο και το σχολείο ώστε να προωθηθεί μία ισχυρότερη και πιο θετική σχέση μεταξύ μαθητών και δασκάλων (Torop et al., 2010).

Οι μορφές με τις οποίες επιτυγχάνεται η εμπλοκή των γονέων καθώς και ο ρόλος που μπορούν λάβουν ποικίλουν. Ακολουθώντας, παρουσιάζονται τέσσερις από αυτές, οι οποίες θεωρούνται ουσιώδεις. Κατ' αρχάς οι γονείς δύνανται να υιοθετήσουν, κάποιες φορές, τον ρόλο του παιδαγωγού. Οι μαθητές/τριες με ε.ε.α. έχουν το προσωπικό τους στυλ μάθησης και, αρκετές φορές, χρειάζονται συστηματική διδασκαλία, και εξάσκηση των νεοαποκτηθεισών δεξιοτήτων και σε άλλο πλαίσιο, πέραν του σχολικού. Σε αυτό οι γονείς δύνανται να φανούν αρωγοί εξασκώντας στο σπίτι νεοαποκτηθείσες δεξιότητες των παιδιών (Heward, 2011· Peterander, 2001). Επίσης, σημαντική είναι η δημιουργία υποστηρικτικών ομάδων για τους γονείς. Τα προγράμματα εκπαίδευσης

γονέων χρονολογούνται από τις αρχές του 1800 και μπορούν να λάβουν διάφορες μορφές (Heward, 2011). Σε αυτά οι γονείς, μέσω της συμβουλευτικής, είναι σε θέση να εντοπίσουν συμπεριφορές που χρήζουν τροποποίησης και να παράσχουν στήριξη όποτε για όσο χρονικό διάστημα κρίνεται αυτό αναγκαίο (Κυπριωτάκης, 1995). Μια ακόμα ενδιαφέρουσα μορφή γονεϊκής εμπλοκής αποτελούν οι ομάδες Γονέας με Γονέα. Μέσω αυτών των προγραμμάτων οι γονείς αισθάνονται πως δεν είναι μόνοι και εμφανίζονται πιο δεκτικοί στην παροχή συμβουλών από ανθρώπους που έχουν παρόμοια βιώματα με εκείνους. (Heward, 2011). Ακόμη, οι γονείς μπορούν να φανούν σπουδαίοι ερευνητικοί συνεργάτες, καθώς έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες στους ερευνητές κατά τη διαδικασία διεξαγωγής μίας έρευνας (Heward, 2011).

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση έχει συσχετιστεί με ποικίλα θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα συμπεριλαμβανομένων των υψηλότερων μέσων όρων στα μαθήματα (Gutman & Midgley, 1999), του βαθμού επίτευξης της ανάγνωσης (Senechal & LeFevre, 2002), της γραφής (Erstein et al., 1997) και των μαθηματικών (Izzo et al., 1999). Επιπροσθέτως, άλλα ακαδημαϊκά οφέλη περιλαμβάνουν μικρότερα ποσοστά σχολικής διαρροής (Rumberger, 1995) καθώς και λιγότερες αποβολές και τοποθετήσεις μαθητών σε πλαίσια ειδικής εκπαίδευσης (Miedel & Reynolds, 1999). Επίσης, θετικά συμπεριφορικά αποτελέσματα έχουν συσχετιστεί με τη γονεϊκή εμπλοκή όπως η αυξημένη ικανότητα αυτορρύθμισης της συμπεριφοράς (Brody et al., 1999) και τα υψηλότερα επίπεδα κοινωνικοποίησης (McWayne et al., 2004).

2.5.3 Θεσμικό πλαίσιο

Σε διεθνές επίπεδο, οι θετικές επιπτώσεις της γονεϊκής εμπλοκής στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών έχουν αναγνωριστεί όχι μόνο από τους/ις διευθυντές/ριες των σχολείων και τους/ις εκπαιδευτικούς αλλά και από τους/ις υπεύθυνους/ες χάραξης πολιτικής που συνένωσαν διαφορετικές πτυχές της γονεϊκής εμπλοκής διαμορφώνοντας νέες εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και μεταρρυθμίσεις (LaRocque et al., 2011· Topor et al., 2010). Η ιδέα ότι οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους μέσω της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση τους έχει εμπνεύσει μία γενιά πολιτικών μεταρρύθμισης του σχολείου (Thurston, 2005). Η σημασία της συμμετοχής των γονέων υπογραμμίστηκε και οριοθετήθηκε με το No Child Left Behind Act (2002), σύμφωνα με το οποίο τα σχολεία

έλαβαν οδηγίες να εμπλέξουν τις οικογένειες στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων σε τακτική και αμφίδρομη επικοινωνία που θα περιελάμβαναν ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών καθώς και διάφορες σχολικές δραστηριότητες. Λόγω των πιέσεων που ασκεί η διοίκηση μέσω της μερικής σύνδεσης χρηματοδοτήσεων των σχολείων με τα επιτυχή προγράμματα γονεϊκής εμπλοκής και την υιοθέτηση πολλαπλών μεταρρυθμίσεων οι οποίες περιλαμβάνουν τη γονεϊκή εμπλοκή ως αναπόσπαστο μέρος τους (Warren, 2005) τα σχολεία στις Η.Π.Α. εργάζονται πάνω στο σχεδιασμό και την εφαρμογή διαφόρων πρωτοβουλιών συμμετοχής των γονέων, με τη ελπίδα βελτίωσης των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών.

Σε τοπικό επίπεδο, με τον Νόμο 3699/2008 (Ν. 3699/2008) γίνεται φανερό η πρόθεση του νομοθέτη για πιο ενεργό ρόλο της οικογένειας, αφού ο γονέας ή ο κηδεμόνας του/της μαθητή/τριας με ε.ε.α. δύναται να συμμετάσχει στη διαμόρφωση Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης του/ης μαθητή/ριας, εκφράζοντας τις απόψεις του. Οι Birbili και Tzioga (2014) με έρευνα που διεξήγαγαν σε 48 οικογένειες και 3 εκπαιδευτικούς που κατοικούν στη Βόρεια Ελλάδα χρησιμοποιώντας την παρατήρηση και τα ερωτηματολόγια τεκμηριώνουν τη σπουδαιότητα της αλλαγής που επιφέρει η εμπλοκή της οικογένειας στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος μαθητών/τριών με ε.ε.α. Τα ευρήματα της έρευνας που διεξήγαγαν έδειξαν πως με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας οι εκπαιδευτικοί δύναται να λάβουν από την οικογένεια τεκμηριωμένες απόψεις σχετικά με την πρόοδο του/της μαθητή/τριας και να ανακαλύψουν άγνωστες πτυχές και δυνατότητες των μαθητών/τριών.

Οι στόχοι της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας είναι πολλαπλοί σύμφωνα με τον (Peterander, 2001). Καταρχάς, υφίσταται ανάγκη ενίσχυσης της επάρκειας των γονέων, καθώς η οικογένεια ενός παιδιού με ε.ε.α. αντιμετωπίζει καθημερινά ποικίλες προκλήσεις στις οποίες καλείται να ανταποκριθεί. Συνεπώς, η ενίσχυση της κρίνεται απαραίτητη, ώστε να επιτευχθεί καλύτερη οργάνωσή της και μακροπρόθεσμα βελτίωση της καθημερινότητας του/ης μαθητή/ριας και της οικογένειάς του/ης. Επιπλέον, είναι αναγκαίο να διαμορφωθεί ένα οικογενειακό περιβάλλον το οποίο θα συμβάλλει στην ακαδημαϊκή, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του/ης μαθητή/ριας. Προκειμένου να συμβεί αυτό η οικογένεια, συχνά, έχει ανάγκη από βοήθεια προκειμένου να επιτύχει τη βελτίωση των συνθηκών ζωής η οποία θα έχει

θετική συμβολή στην ανάπτυξη του μαθητή. Έναν ακόμα θεμελιώδη στόχο της γονεϊκής εμπλοκής αποτελεί η δημιουργία συνθηκών θετικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέων και μαθητών/τριών, αφού αυτή αποτελεί βασικό παράγοντα εξέλιξης του/της μαθητή/τριας. Επιπρόσθετα, η δημιουργία ενός πλαισίου διαλόγου μεταξύ σχολείου και οικογένειας συντελεί στην πολύπλευρη ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας.

Παράλληλα, σύμφωνα με τον Voorhis (2004), οι εκπαιδευτικοί συχνά αγωνίζονται να βρουν τρόπους να προσφέρουν εξατομικευμένες μαθησιακές δραστηριότητες στους μαθητές. Η πραγματικότητα, εντούτοις, της τάξης είναι πως υπάρχει μία τεράστια ύλη που πρέπει να διδάσκεται με περιορισμένο χρόνο και πόρους. Η κάλυψη των αναγκών όλων των μαθητών/τριών στο πλαίσιο της τάξης είναι ένα δύσκολο και αποθαρρυντικό έργο. Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να κατορθώσουν να ανταποκριθούν σε αυτή την απαίτηση, οφείλουν να εκμεταλλευτούν όλους τους διαθέσιμους πόρους, συμπεριλαμβανομένης της οικογένειας. Για να συμβεί αυτό, το σχολείο θα πρέπει να εμπλέξει τα μέλη της οικογένειας στις στρατηγικές και τις τεχνικές μάθησης που θα μπορούσαν να χρησιμοποιούν στο σπίτι, ώστε να υποστηρίξουν τους/ις μαθητές/ριες στην τάξη. Για την υποστήριξη της διδασκαλίας στην τάξη, τα αποτελεσματικά προγράμματα εμπλοκής της οικογένειας και της κοινότητας θα πρέπει να σχεδιάζονται προσεκτικά και να προσφέρουν τα ακόλουθα. Πρώτον, σύνδεση των στόχων του/της μαθητή/τριας με τα πρότυπα του σχολείου. Δεύτερον, συμμετοχή των οικογενειών σε δραστηριότητες που εστιάζουν άμεσα σε θέματα σχετικά με τη μάθηση των μαθητών/τριών. Τρίτον, χρήση ποικίλων στρατηγικών επικοινωνίας με στόχο την ενημέρωση των μελών της οικογένειας σχετικά με το τι συμβαίνει στην τάξη και το τι χρειάζεται για τη στήριξη της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών. Τέταρτον, οικοδόμηση μιας σχολικής κουλτούρας η οποία είναι ενιαία και υποστηρικτική προς την εμπλοκή της οικογένειας και της κοινότητας.

Προκειμένου, βέβαια, να έχει αποτελεσματική έκβαση η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων κρίνεται απαραίτητο να τηρούνται κάποιες βασικές αρχές (Heward, 2011). Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι δεκτικός στις δηλώσεις των γονέων, διότι αισθανόμενοι την εκτίμηση και τον σεβασμό των απόψεών τους από την πλευρά του/ης εκπαιδευτικού καθίσταται πιο πιθανό οι γονείς μοιραστούν περισσότερες και πιο ουσιαστικές πληροφορίες για τους μαθητές. Επιπλέον, ο/η

εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ενεργητικός ακροατής και να ανταποκρίνεται στα λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα του γονέα θέτοντας αποτελεσματικές ερωτήσεις στους γονείς, κατά προτίμηση ανοικτού τύπου, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να παράσχουν περισσότερες πληροφορίες (Heward, 2011) οι οποίες έχει παρατηρηθεί πως συμβάλλουν στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών (Φτιάκα, 2008). Επιπρόσθετα, οι γονείς κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας με τον/ην εκπαιδευτικό θα πρέπει να ενημερώνονται για τα θετικά επιτεύγματα και τη βελτίωση της συμπεριφοράς του παιδιού τους, ώστε να ενθαρρύνεται η γονεϊκή εμπλοκή. Κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας, η συζήτηση είναι βασικό να εστιάζεται στην ακαδημαϊκή και συμπεριφορική εξέλιξη του/της μαθητή/τριας και ο/η εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να εστιάσει εκ νέου στο θέμα όταν συζήτηση παρεκκλίνει από το στόχο της (Heward, 2011).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού μαθητών/τριών με ε.ε.α. στη γονεϊκή εμπλοκή είναι πολυδιάστατος. Η συνεργασία του/ης με τους γονείς αποτελεί βασικό μέρος της δουλειάς του/ης και οφείλει να εμφανίζει τη δυνατότητα διαχείρισης τόσο του/ης μαθητή/τριας όσο και του ευρύτερου πλαισίου στο οποίο εντάσσεται, οικογένεια και κοινωνικό περιβάλλον. Θεμέλιος λίθος αυτής της σχέσης είναι η ισότιμη αντιμετώπιση των γονέων και η από κοινού παραδοχή πως στόχο και των δύο πλευρών αποτελεί η αντιμετώπιση των προβλημάτων του/της μαθητή/τριας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Κοντοπούλου, 2001). Είναι σημαντικό ο/η εκπαιδευτικός να δημιουργήσει μια σχέση με τους γονείς η οποία θα βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη που θα του/της παρέχει τη δυνατότητα να ενημερώνει τους γονείς τόσο για τα επιτεύγματα του παιδιού όσο και για τα προβλήματα που κατά καιρούς αντιμετωπίζει. Ακόμη, οφείλει να ενημερώνεται επαρκώς έτσι ώστε να δύναται να παράσχει βοήθεια και καθοδήγηση στους γονείς όσον αφορά τον τρόπο καλύτερης συνεργασίας με τον/ην μαθητή/τρια αλλά και να τους παραπέμπει στις αρμόδιες ειδικότητες, όταν και εάν κρίνεται αυτό απαραίτητο. Τέλος, στο πλαίσιο του ρόλου του/ης εκπαιδευτικού εντάσσεται και η παροχή συμβουλευτικής στήριξης στους γονείς, χωρίς φυσικά να υποκαθιστά τον ρόλο του/ης ψυχοθεραπευτή/τριας (Κοντοπούλου, 2011). Ο/Η εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να λειτουργεί στο πλαίσιο του ρόλου του/ης, όπως αναλύθηκε παραπάνω, καθώς ένα βασικό πρόβλημα το οποίο σημειώνουν οι γονείς παιδιών με ε.ε.α. είναι η έλλειψη ενημέρωσης, καθοδήγησης και βοήθειας από τους ειδικούς (Βλάχου & Μαυροπαλιάς, 2008).

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται αρκετές στρατηγικές επικοινωνίας, ωστόσο προτείνεται συνδυασμός και εναλλαγή μεθόδων, καθώς καμία από αυτές δεν καθίσταται επαρκής από μόνη της (Heward, 2011). Ενδεικτικά, ακολούθως παρουσιάζονται κάποιες από αυτές. Ο Voorhis (2004) προτείνει τη χρήση παιχνιδιών ρόλων για την εκπαίδευση των γονέων σχετικά με τον ενδεδειγμένο τρόπο εργασίας με τα παιδιά στο σπίτι. Επίσης, συμπληρώνει πως προκειμένου το οικογενειακό περιβάλλον να είναι σε θέση να αξιολογεί την εκπαιδευτική πορεία του/ης μαθητή/ριας καλό θα ήταν να υπάρχει ενημέρωση σχετικά με τα εργαλεία, τα κριτήρια αξιολόγησης και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τον/ην εκπαιδευτικό. Επιπρόσθετα, ευχάριστη στρατηγική θα μπορούσε να αποτελέσει η διοργάνωση και η από κοινού συμμετοχή σε αγώνες ανάγνωσης, μαθηματικών, φυσικής κ.λπ. Επιπλέον, ο/η εκπαιδευτικός θα ήταν χρήσιμο να αναλάβει τη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού το οποίο οι μαθητές θα δύνανται να δανείζονται και να χρησιμοποιούν στο σπίτι. Θεμελιώδης είναι η ενημέρωση των γονέων αναφορικά με το με ποιους ακαδημαϊκούς στόχους σχετίζονται οι δραστηριότητες στις οποίες εμπλέκονται τα παιδιά στο σχολείο. Ο Heward (2011) προσθέτει πως η γραπτή και η τηλεφωνική επικοινωνία καθώς και οι συναντήσεις δια ζώσης αποτελούν βασικές στρατηγικές επικοινωνίας μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού. Τέλος, οι Lazaridou & Gravaní-Kassida (2015) τονίζουν πως αναγνώριση του δικαιώματος των γονέων για συμμετοχή στις επιτροπές του σχολείου αλλά και η ενθάρρυνσή τους προς αυτό, ειδικά για εκείνους που εμφανίζουν μεγαλύτερες πιθανότητες περιθωριοποίησης (π.χ. γονείς παιδιών με ε.ε.α., γονείς προσφυγόπουλων) είναι μία στρατηγική.

Όσον αφορά τις επιδράσεις της γονεϊκής εμπλοκής, οι Barge & Loges (2003) διεξήγαγαν έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου σε γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές/ριες που ετοιμάζονταν να αποφοιτήσουν από το Λύκειο σχετικά με την επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών. Δύο κοινά θέματα προέκυψαν από τις απαντήσεις των γονέων, των μαθητών και των εκπαιδευτικών σχετικά με το τι θεωρείται υψηλής ποιότητας γονεϊκή συμμετοχή και επικοινωνία: α) η οικοδόμηση θετικών σχέσεων με τους/ις εκπαιδευτικούς και β) η παρακολούθηση της ακαδημαϊκής εξέλιξης του παιδιού. Και οι τρεις ομάδες ένωσαν πως με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνταν θετικές σχέσεις και σημείωσαν πως η ενεργός επικοινωνία με τους/ις εκπαιδευτικούς έπαιξε σημαντικό ρόλο. Ακόμη, οι συμμετέχοντες/ουσες εντόπισαν μία ποικιλία στρατηγικών επικοινωνίας για την ανάπτυξη θετικών σχέσεων

με τους γονείς συμπεριλαμβανομένης της παρακολούθησης επίσημων προγραμματισμένων εκδηλώσεων, τις συναντήσεις εκπαιδευτικών-γονέων, της τηλεφωνικής επικοινωνίας με τους/ις εκπαιδευτικούς, και της συμπλήρωσης καρτελών αναφοράς και εκθέσεων προόδου από τους/ις καθηγητές/ριες. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως οι γονείς θα έπρεπε να έρχονται σε συχνή επικοινωνία με το σχολείο και να αποφεύγεται η επιλογή ενός προτύπου επικοινωνίας όπου η επαφή εμφανίζεται μόνο όταν προκύπτει κάποιο πρόβλημα.

Από τα παραπάνω κρίνεται ουσιώδης η διερεύνηση των αντιλήψεων τόσο των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όσο και των γονέων σχετικά σχετικά με τον ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο του ενιαίου σχολείου.

Κεφάλαιο 3

Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να αποτυπώσει και να συνδυάσει τις απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γονέων παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς σχετικά με τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο του ενιαίου σχολείου, προκειμένου να πραγματοποιηθεί μία εις βάθος ανάλυσή τους. Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει τα βήματα της ερευνητικής διαδικασίας προς επίτευξη αυτού του στόχου.

3.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γονέων παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς σχετικά με τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο του ενιαίου σχολείου.

Στην έρευνα επιχειρείται να απαντηθούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και των γονέων παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς σχετικά με το ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς;
- Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι γονείς παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς στη μεταξύ τους συνεργασία;

- Ποιες είναι οι ανάγκες ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πάνω σε θέματα που αφορούν τις αρχές αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους γονείς;
- Ποιες είναι οι ανάγκες εκπαίδευσης των γονέων σε θέματα που αφορούν την αποτελεσματική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους;

3.2 Θεωρητικό πλαίσιο έρευνας

Όσον αφορά την εκπαιδευτική έρευνα υφίστανται τρεις προσεγγίσεις: η ποσοτική, η ποιοτική και μικτή. Στην παρούσα έρευνα λόγω του ότι σκοπός της είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γονέων παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς σχετικά με τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο του ενιαίου σχολείου θεωρήθηκε καταλληλότερη η επιλογή της ποιοτικής έρευνας. Η προαναφερθείσα μέθοδος παρέχει αρκετές δυνατότητες στον/ην ερευνητή/ρια. Καταρχάς, του/ης δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσει εις βάθος το φαινόμενο που έχει τεθεί προς διερεύνηση δίχως να εστιάζει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων (Pieridou & Phtiaka, 2012). Επιπλέον, υπάρχει μία πιο ευέλικτη και κυκλική μορφή στην ερευνητική διαδικασία, καθώς οι συμμετέχοντες/ουσες έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν ανησυχίες και απόψεις που δεν είχε προβλέψει ο/η ερευνητής/ρια και να οδηγήσουν την έρευνα σε νέους δρόμους (Creswell, 2011). Επιπρόσθετα, όπως τονίζει η Bell (1997) επιλέγοντας τη συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο ο/η ερευνητής/ρια έχει τη δυνατότητα να αντιληφθεί και να λάβει υπόψη του αντιδράσεις και συναισθήματα των συμμετεχόντων, γεγονός που θα ήταν αδύνατον να πραγματοποιηθεί με τα ερωτηματολόγια.

3.3 Συμμετέχοντες/ουσες

Σύμφωνα με τον Creswell (2011) το δείγμα της έρευνας νοείται ως μία υποομάδα του πληθυσμού-στόχου (ομάδα ατόμων με ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά) την οποία ο ερευνητής θέτει προς μελέτη. Στη συγκεκριμένη έρευνα ακολουθήθηκε η στρατηγική της βολικής δειγματοληψίας, η οποία αφορά μία δειγματοληπτική στρατηγική χωρίς πιθανότητα, κατά την οποία επιλέγονται άτομα που είναι προσβάσιμα στον/ην ερευνητή/ρια και προτίθενται να συμμετάσχουν στην έρευνα (Cohen et al., 2012). Φυσικά, με αυτόν τον τρόπο ο/η ερευνητής/ρια δεν δύναται να είναι βέβαιος/η πως

το δείγμα που έχει επιλέξει είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού και ως εκ τούτου δεν υφίσταται δυνατότητα γενίκευσης. Εντούτοις, το δείγμα είναι ικανό να παράσχει χρήσιμες πληροφορίες και να εκφράσει τις απόψεις του στα ερωτήματα που τίθενται (Creswell, 2011).

Συμμετέχοντες/ουσες της παρούσας έρευνας αποτελούν α) εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε γενικές τάξεις την πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στους/ις μαθητές/ριες τους περιλαμβάνονται παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και β) γονείς μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και τα παιδιά τους φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι συμμετέχοντες/ουσες αντιπροσωπεύουν και τα δύο φύλα με στόχο τη διερεύνηση τη διερεύνηση του αν παίζει ρόλο το φύλο στις απόψεις των εκπαιδευτικών ή/και των γονέων. Ο τόπος υπηρετήσης των εκπαιδευτικών, κατά την περίοδο διεξαγωγής των συνεντεύξεων, καθώς και ο τόπος κατοικίας των γονέων είναι ο Νομός Χίου.

Αναλυτικότερα, το δείγμα αποτελείται από 5 εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε γενικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στους/ις μαθητές/ριες τους περιλαμβάνονται παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και 5 γονείς παιδιών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Όσον αφορά τους/ις εκπαιδευτικούς, οι 3 είναι γυναίκες και οι 2 είναι άνδρες. Ως προς την ηλικία, οι 2 είναι μεταξύ 21 και 30 ετών και οι 3 μεταξύ 31 και 40 ετών. Όσον αφορά τους γονείς, οι 3 είναι γυναίκες και οι 2 είναι άνδρες. Ως προς την ηλικία, οι 3 είναι μεταξύ 31 και 40 ετών και 2 είναι μεταξύ 41 και 50 ετών. Οι πληροφορίες αυτές παρουσιάζονται συνοπτικά στους ακόλουθους πίνακες.

Πίνακας 1: Ποσοστό Συμμετεχόντων ανά Φύλο

Ποσοστό Συμμετεχόντων ανά Φύλο			
Φύλο	Εκπαιδευτικοί	Γονείς	Σύνολο
Άνδρες	2	2	4
Γυναίκες	3	3	6

Πίνακας 2: Κατανομή Συμμετεχόντων ως προς την Ηλικία

Κατανομή Συμμετεχόντων ως προς την Ηλικία			
Ηλικία	Εκπαιδευτικοί	Γονείς	Σύνολο
21-30	2	0	2
31-40	3	3	6
41-50	0	2	2

3.4 Συνέντευξη

Στην παρούσα έρευνα το εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες θεωρήθηκαν ως η καταλληλότερη μέθοδος για τη διερεύνηση αντιλήψεων, στάσεων και απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων όσον αφορά τον ορισμό, το ρόλο, τις δυσκολίες και την επιμόρφωση αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στο πλαίσιο του ενιαίου σχολείου. Επιλέχθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη έναντι της αδόμητης ή δομημένης συνέντευξης, καθώς αν και η αδόμητη συνέντευξη δίνει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να δώσουν πιο αυθόρμητες και γνήσιες απαντήσεις, ωστόσο, ελλοχεύει ο κίνδυνος παρέκκλισης της συζήτησης εκτός του ερευνητικού σκοπού (Cohen et al., 2012). Επιπροσθέτως, η δομημένη συνέντευξη προϋποθέτει ερωτήσεις με αυστηρή δομή και όρια, γεγονός που δυσκολεύει τους συμμετέχοντες να ανοιχθούν και να δώσουν αυθόρμητες, αυθεντικές και ειλικρινείς απαντήσεις (Robson, 2002; Fontana & Frey, 2005). Ως εκ τούτου, η ημι-δομημένη συνέντευξη θεωρήθηκε η πλέον κατάλληλη μέθοδος, αφού προσφέρει στον ερευνητή τη δυνατότητα να εμβαθύνει στις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών, ενώ ταυτόχρονα του επιτρέπει να έχει τον έλεγχο της συζήτησης ώστε να μην οδηγείται εκτός θέματος (Cohen et al., 2012). Επιπλέον, με το συγκεκριμένο εργαλείο δίνεται η ευκαιρία στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα και να αναλύσουν τις απόψεις τους αλλά και περαιτέρω ανησυχίες και προβληματισμούς που αναδύονται κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων (Smith, 1990; Creswell, 2011). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε γενικές τάξεις την πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και έχουν στις τάξεις τους μαθητές/ριες τους που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς καθώς και οι γονείς μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και φοιτούν στην

πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχουν τη δυνατότητα να μοιραστούν τις σκέψεις τους σχετικά με το ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής στο πλαίσιο του ενιαίου σχολείου.

Σημειώνεται, επίσης, ότι η χρήση ερωτηματολογίων θεωρήθηκε ότι θα περιόριζε τους/ις συμμετέχοντες/ουσες στις απαντήσεις τους, γεγονός που θα στερούσε τη δυνατότητα συλλογής ουσιωδών πληροφοριών από την ερευνήτρια. Επιπρόσθετα, ο μικρός αριθμός των συμμετεχόντων παρείχε τη δυνατότητα αξιοποίησης των πλεονεκτημάτων της συνέντευξης.

3.4.1 Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα της Συνέντευξης

Στην ποιοτική έρευνα το εργαλείο των συνεντεύξεων παρουσιάζει πλεονεκτήματα αλλά και μειονεκτήματα. Ένα βασικό πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι η δυνατότητα διερεύνησης απόψεων, στάσεων, αντιλήψεων, κινήτρων που υποκρύπτονται, συναισθημάτων που δεν δύνανται να αναπαρασταθούν μέσω ερωτηματολογίων καθώς και περίπλοκων κοινωνικών διαδικασιών και συμπεριφορών (Cohen, 2012). Ακόμη, μέσω των συνεντεύξεων ο ερευνητής δύναται να αξιοποιήσει άμεσα τις απαντήσεις που δέχεται, να θέσει διευκρινιστικές ερωτήσεις, σε περίπτωση που κρίνεται αναγκαίο, και να λάβει επιπλέον απαντήσεις σε θέματα που δεν είχαν συμπεριληφθεί αρχικά στην έρευνα αλλά μέσω των απαντήσεων των συμμετεχόντων φάνηκε πως παίζουν σημαντικό ρόλο στο υπό διερεύνηση θέμα (Altrichter at al., 2001). Επιπρόσθετα, στις περιπτώσεις που ο/η ερευνητής/ρια δεν έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει άμεσα τους/ις συμμετέχοντες/ουσες η επιλογή των συνεντεύξεων του/ης επιτρέπει τη συλλογή χρήσιμων πληροφοριών, αφού οι συμμετέχοντες/ουσες μπορούν οι ίδιοι/ες να περιγράψουν και να αναλύσουν λεπτομερώς προσωπικά στοιχεία και εμπειρίες. Ένα ακόμα ουσιώδες πλεονέκτημα της συνέντευξης, σε σχέση με την παρατήρηση συγκεκριμένα, είναι ότι προσφέρεται στον/ην ερευνητή/ρια η δυνατότητα προσδιορισμού των πληροφοριών που ενδιαφέρεται να συλλέξει, αφού επιλέγοντας ορθές ερωτήσεις θα λαμβάνει και τις σχετικές απαντήσεις (Creswell, 2011). Ένα, επιπλέον, όφελος των συνεντεύξεων έγκειται στη ικανότητά τους να αποκαλύψουν τον προσωπικό κοινωνικό κόσμο του/ης ερωτηθέντος/είσας και να αποκτήσουν γνώσεις για εναλλακτικούς τρόπους ερμηνείας και θέασης των εμπειριών τους (Qu & Dumay, 2011).

Αναγνωρίζεται, ωστόσο, ότι οι συνεντεύξεις παρουσιάζουν και μερικά μειονεκτήματα. Οι πληροφορίες που συλλέγονται είναι πιθανό να επηρεάζονται από τις απόψεις, τις

αντιλήψεις και την υποκειμενικότητα του ερευνητή, καθώς φιλτράρονται και ερμηνεύονται από τον ίδιο (Cohen et al., 2012). Επίσης, λόγω του ότι οι συνεντεύξεις πραγματοποιούνται σε ορισμένο χρονικό πλαίσιο ο/η ερωτώμενος/η ενδέχεται να δώσει βεβιασμένες απαντήσεις, καθώς ο χρόνος μπορεί να μην του φανεί επαρκής. Επίσης, τα δεδομένα που συλλέγονται μπορεί να είναι παραπλανητικά και το άτομο να διαμορφώνει τις απαντήσεις του ανάλογα με αυτό που θεωρεί πως θα επιθυμούσε να ακούσει ο συνεντευκτής (Qu & Dumay, 2011). Επιπρόσθετα, όσον αφορά τον τρόπο που απαντούν οι συμμετέχοντες δύνανται να δεχθούν επιρροές από την παρουσία του/ης ερευνητή/ριας και τα λεκτικά αλλά και μη λεκτικά μηνύματα που εκείνος/η εκπέμπει. Ένα ακόμα αρνητικό έγκειται στο ότι οι απαντήσεις των ερωτωμένων ίσως να είναι δυσνόητες και ασαφής με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να γίνουν αντιληπτές και να ερμηνευθούν από τον ερευνητή (Creswell, 2011). Τα ζητήματα εξοπλισμού θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα επιπλέον πρόβλημα, αν και με την εξέλιξη της τεχνολογίας αυτή η δυσκολία τείνει να εκλείψει. Συμπερασματικά, ο ερευνητής θα πρέπει καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων να είναι σε εγρήγορση και να διακρίνεται από κριτική σκέψη ώστε να μπορέσει να μειώσει στο ελάχιστο δυνατό τα μειονεκτήματα του ερευνητικού εργαλείου που έχει επιλέξει.

Όσον αφορά τον/ην ερευνήτρια, σύμφωνα με τον Creswell (2011) θα πρέπει να είναι λακωνικός αλλά και σαφής. Παράλληλα, να είναι σε θέση να διαχειρίζεται πιθανά συναισθηματικά ξεσπάσματα και να διαθέτει στρατηγικές επικοινωνίας ώστε να βοηθά τους ερωτώμενους να ανοιχθούν και να έχουν το θάρρος να μιλήσουν ώστε να δώσουν ειλικρινείς και αυθόρμητες απαντήσεις. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης στην παρούσα έρευνα επεξηγούνται στο επόμενο υποκεφάλαιο.

3.5 Δυσκολίες κατά τη Διάρκεια της Συνέντευξης

Φυσικά, η εύρεση της βέλτιστης δυνατής λύσης στα προβλήματα που ανακύπτουν είναι δυνατή όταν αντιμετωπίζονται με αίσθημα αισιοδοξίας, υπομονή και επιμονή.

Στην παρούσα έρευνα εμφανίστηκε δυσκολία στην εύρεση γονέων παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς πρόθυμων να συμμετάσχουν. Πιο συγκεκριμένα, οι γυναίκες εμφανίζονταν περισσότερο πρόθυμες απ' ότι οι άνδρες ενώ η διασφάλιση

των προσωπικών δεδομένων τόσο των ίδιων όσο και των παιδιών φάνηκε πως ήταν η μεγαλύτερη αγωνία των γονέων. Επιπλέον, κάποιιοι εκδήλωσαν δισταγμό ως προς το ερευνητικό εργαλείο καθώς το ερωτηματολόγιο θα ήταν πιο απρόσωπο και θα απαιτούσε λιγότερο χρόνο, όπως οι ίδιοι δήλωσαν. Οι προαναφερθείσες δυσκολίες ξεπεράστηκαν με την υπενθύμιση της διαβεβαίωσης της ερευνήτριας πως τα προσωπικά τους στοιχεία θα παραμείνουν απόρρητα (Creswell, 2011). Επιπρόσθετα, η ερευνήτρια υπενθύμιζε στους συμμετέχοντες πως η διαδικασία δεν θα ήταν τόσο χρονοβόρα και πως είχαν τη δυνατότητα να αποσυρθούν από τη διαδικασία όποτε οι ίδιοι αισθάνονταν αυτήν τη επιθυμία καθώς και να αρνηθούν να απαντήσουν σε κάποια ερώτηση, σε περίπτωση που ένιωθαν άβολα.

Μία επιπλέον δυσκολία εμφανίστηκε στην επικοινωνία με τους/ις εκπαιδευτικούς λόγω διαφορετικών ωραρίων εργασίας με την ερευνήτρια. Οι εκπαιδευτικοί εργάζονταν πρωινές ώρες, ενώ τα ωράρια εργασίας της ερευνήτριας καταλάμβαναν τις απογευματινές ώρες της ημέρας. Η δυσκολία αυτή ξεπεράστηκε αφού οι συναντήσεις για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων έλαβαν χώρα κατά τη διάρκεια του Σαββατοκύριακου.

Τέλος, μία δυσκολία που δεν είχε προβλεφθεί αφορούσε την εμφάνιση κάποιων προβλημάτων υγείας της ερευνήτριας που δυσχέραιναν τις μετακινήσεις της και ξεπεράστηκαν με την πολύτιμη συνδρομή και αρωγή των αγαπημένων της προσώπων. Αυτό διευκόλυνε τόσο την ίδια όσο και τους συμμετέχοντες, οι οποίοι δεν επιβαρύνθηκαν με επιπλέον αλλαγές στο πρόγραμμα συνέντευξης ή με μετακινήσεις.

Διαφαίνεται, λοιπόν, η αναγκαιότητα για την κατάλληλη προετοιμασία του/ης ερευνητή/τριας ώστε να διαθέτει τα απαραίτητα εφόδια, την αυτοπεποίθηση αλλά και το ψυχικό σθένος να διαχειρίζεται καταστάσεις που δεν είχαν προβλεφθεί ώστε να κατορθώσει να επιτύχει τον στόχο του/της.

3.6 Διεξαγωγή της έρευνας

Παρακάτω παρουσιάζονται εκτενέστερα οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν από την ερευνήτρια με στόχο την επιτυχή υλοποίηση της έρευνας.

Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων η ερευνήτρια, κατά την περίοδο του φθινοπώρου, κατέγραψε μία λίστα με τους/τις **εκπαιδευτικούς** που πιθανώς να

ήθελαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Στη συνέχεια, επικοινωνήσε τηλεφωνικώς μαζί τους ώστε να συζητήσουν και να γίνει μία πρώτα σύντομη ενημέρωση για την έρευνα. Έπειτα, η ερευνήτρια τους ζήτησε να έχουν μία προσωπική συνάντηση διά ζώσης ώστε να ενημερωθούν εκτενέστερα για την έρευνα και να λυθούν ενδεχόμενες απορίες τους.

Οι **προσωπικές συναντήσεις** με τους/ις πέντε εκπαιδευτικούς έλαβαν χώρα ξεχωριστά με κάθε συμμετέχοντα. Κατά τη διάρκεια της πρώτης συνάντησης, η ερευνήτρια ενημέρωσε τους/ις εκπαιδευτικούς για το θέμα και το σκοπό της έρευνας. Εν συνεχεία, τους/ις διαβεβαίωσε πως σε περίπτωση που συμφωνήσουν να συμμετάσχουν οι απαντήσεις τους θα είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο από την ερευνήτρια για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Επιπρόσθετα, ενημερώθηκαν για το δικαίωμά τους να αποχωρήσουν από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή παρουσιαστεί αυτή η ανάγκη. Οι εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, θεώρησαν το θέμα ενδιαφέρον και εξέφρασαν την επιθυμία τους να συμμετάσχουν στην έρευνα. Όσοι θέλησαν να λάβουν μέρος και ανέφεραν πως στην τάξη που διδάσκουν υπάρχουν μαθητές που παρουσιάζουν συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα συμμετείχαν μέρος στην έρευνα.

Ο **χώρος διεξαγωγής της συνέντευξης** επιλεγόταν μετά από συζήτηση με τους/ις συμμετέχοντες/ουσες ώστε να είναι οικείος και προσβάσιμος στους/ις εκπαιδευτικούς. Στο ξεκίνημα της συνέντευξης, κάποιοι από τους/ις εκπαιδευτικούς, αρχικά, φαίνονταν διστακτικοί και αμήχανοι, καθώς στο παρελθόν δεν είχαν λάβει μέρος σε ποιοτική έρευνα παρά μόνο σε ποσοτική. Εντούτοις, στη συνέχεια και καθώς προχωρούσε η συνέντευξη όλοι οι εκπαιδευτικοί εμφανίστηκαν πρόθυμοι να μοιραστούν τις σκέψεις τους με βάση τις εμπειρίες τους σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, εφόσον τους υπενθυμίστηκε ξανά από την ερευνήτρια ο στόχος της έρευνας και η εναρμόνισή της με τη δεοντολογία της έρευνας.

Παράλληλα, κατά την περίοδο του φθινοπώρου η ερευνήτρια κατέγραψε μία λίστα με τους **γονείς** παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευσης και πιθανώς να ήθελαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Στη συνέχεια, επικοινωνήσε τηλεφωνικώς μαζί τους ώστε μέσα από τη συζήτηση να γίνει μία πρώτη ενημέρωση για την έρευνα και να προταθεί μία προσωπική συνάντηση με την ερευνήτρια.

Οι **προσωπικές συναντήσεις** με τους πέντε γονείς έλαβαν χώρα ξεχωριστά με κάθε γονέα. Το βασικό κριτήριο συμμετοχής τους ήταν να έχουν παιδί που να παρουσιάζει συναισθηματικά ή/και συμπεριφορικά προβλήματα και να φοιτά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Κατά την πρώτη συνάντηση, η ερευνήτρια ενημέρωσε τους γονείς για το θέμα και το σκοπό της έρευνας. Εν συνεχεία, τους διαβεβαίωσε πως σε περίπτωση που συμφωνήσουν να συμμετάσχουν οι απαντήσεις τους θα είναι εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν μόνο από την ερευνήτρια για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας. Επιπρόσθετα, ενημερώθηκαν για το δικαίωμά τους να αποχωρήσουν από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή νιώσουν αυτή την ανάγκη. Σημειώνεται ότι οι γονείς παρουσίασαν περισσότερους δισταγμούς απ' ότι οι εκπαιδευτικοί, και ειδικότερα οι άνδρες, πιθανώς λόγω της περιορισμένης εμπλοκής τους σε άλλες έρευνες. Οι γονείς στην πλειοψηφία τους θεώρησαν το θέμα ενδιαφέρον και φάνηκε να έχουν την ανάγκη να νιώσουν πως ακούγεται και η δική τους άποψη στο θέμα αυτό, βασικός λόγος για τον οποίο συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα. Όσοι θέλησαν να συμμετάσχουν έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Ο **χώρος διεξαγωγής** έρευνας επιλεγόταν μετά από συζήτηση με τους συμμετέχοντες με στόχο να είναι οικείος και προσβάσιμος στους γονείς, ώστε να μοιραστούν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες. Όλοι οι γονείς, ιδιαίτερα οι άνδρες, αρχικά φαίνονταν διστακτικοί και αμήχανοι, καθώς δεν είχαν λάβει μέρος σε κάποια έρευνα στο παρελθόν. Στη συνέχεια, όμως, καθώς προχωρούσε η συνέντευξη όλοι οι γονείς ήταν πρόθυμοι να μοιραστούν τις σκέψεις τους σχετικά με το ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν καθώς και την ενημέρωση που έχουν σχετικά με το θέμα.

Μετά το πέρας των συνεντεύξεων η ερευνήτρια ευχαρίστησε τόσο τους/τις εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς για τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

3.7 Περιγραφή Διαδικασίας Ανάλυσης Δεδομένων

Η διαδικασία της ανάλυσης δεδομένων σύμφωνα με τον Creswell (2011) αποτελεί μία χρονοβόρα διαδικασία καθώς ο όγκος πληροφοριών προς οργάνωση είναι τεράστιος

και απαιτεί οργανωμένη και αφοσιωμένη δουλειά. Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκαν τα στάδια της μεταγραφής των δεδομένων, της προκαταρκτικής διερευνητικής τους ανάλυσης, της κωδικοποίησής τους, της περιγραφής τους και της δημιουργίας κατηγοριών.

Κατά το στάδιο της μεταγραφής μετατρέπεται το υλικό των συνεντεύξεων, το οποίο συλλέχθηκε με συσκευή ηχογράφησης, σε αρχείο ήχου που στη συνέχεια μεταφέρθηκε στον υπολογιστή ώστε να μετατραπεί σε δεδομένα κειμένου (Creswell, 2011). Αργότερα, η ερευνήτρια απομαγνητοφώνησε τις συνεντεύξεις, ώστε να είναι δυνατή η ανάλυσή τους, έπειτα από πολυάριθμες αναγνώσεις. Η ανάλυση έγινε αρχικά μέσα από ιδιόχειρες σημειώσεις, με στόχο την μετέπειτα κωδικοποίηση των δεδομένων και την αποφυγή παρερμηνείας και παρανόησης (Creswell, 2011). Μετά την προκαταρκτική ανάλυση των δεδομένων η κωδικοποίηση τους βασίστηκε στα στάδια που προτείνονται από τον Creswell (2011), σύμφωνα με τον οποίο αρχικά γίνεται αρκετές φορές ανάγνωση των δεδομένων κειμένου και ακολουθεί ο διαχωρισμός του σε τμήματα πληροφοριών και ταυτόχρονα εύρεση επικεφαλίδων. Εν συνεχεία, τα τμήματα πληροφοριών προσδιορίζονται με τη χρήση κωδικών και γίνεται προσπάθεια μείωσης των πλεοναζόντων κωδικών με αποτέλεσμα την τελική μορφοποίηση των κατηγοριών (Παράρτημα Β). Οι τελικές κατηγορίες που προέκυψαν παρουσιάζονται στο κεφάλαιο των αποτελεσμάτων.

3.8 Ηθικά Ζητήματα

Κάθε επιστημονική εργασία είναι απαραίτητο να επιδεικνύει τον δέοντα σεβασμό στην ερευνητική δεοντολογία, τηρώντας τα όρια που θεωρούνται αποδεκτά από την κοινωνία και την επιστημονική κοινότητα, ώστε αφενός τα αποτελέσματα να χαρακτηρίζονται όσο το δυνατόν πιο έγκυρα και αφετέρου ο/ ερευνητής/ρια να έχει κινηθεί στο πλαίσιο της αρμόζουσας συμπεριφοράς (Cohen et al., 2008) . Ως εκ τούτου οι συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες έλαβαν χώρα σε μέρα, ώρα και τόπο που εξυπηρετούσε τους συμμετέχοντες. Προκειμένου να υπάρχει ένα ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο η ερευνήτρια θα είχε τη δυνατότητα να κινηθεί με ευελιξία οι ερωτήσεις είχαν προετοιμαστεί από πριν λαμβάνοντας υπ' όψιν το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας (Παράρτημα Α). Σύμφωνα με την ερευνητική μεθοδολογία, πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων η ερευνήτρια ενημέρωσε τους συμμετέχοντες σχετικά με τον σκοπό της έρευνας και το πλαίσιο χρήσης των πληροφοριών που θα

συλλέγονταν κατά τις συνεντεύξεις ζητώντας της συγκατάθεσή τους για τη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης (Coolican, 2004). Επιπρόσθετα, η ερευνήτρια ενημέρωνε τους συμμετέχοντες για τη χρονική διάρκεια της συνέντευξης και για τη δυνατότητα να αποσυρθούν από τη διαδικασία όποτε και εάν οι ίδιοι το επιθυμούσαν καθώς και να αρνηθούν να απαντήσουν σε κάποια ερώτηση, σε περίπτωση που ένιωθαν άβολα.

Επιπλέον, πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων μελετήθηκαν λάθη που εμφανίζονται συχνά στις συνεντεύξεις, όπως η σκόπιμη καθοδήγηση από τον ερευνητή, τον κλίμα αποδοκιμασίας, οι επαναλαμβανόμενες ερωτήσεις και τα δυσνόητα ερωτήματα (Robson 2002, Cohen et al., 2012) προκειμένου να καταστεί δυνατή η αποφυγή τους από την ερευνήτρια. Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας, πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων με τους συμμετέχοντες έγινε πιλοτική δοκιμή με μία εκπαιδευτικό που εργάζεται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, με την οποία η ερευνήτρια συνδέεται φιλικά. Στόχος της πιλοτικής δοκιμής ήταν να ληφθεί ανατροφοδότηση με σκοπό την όσο το δυνατόν μεγαλύτερη μείωση πιθανότητας εμφάνισης λαθών, καθώς και την εξοικείωση της ερευνήτριας με το ερευνητικό εργαλείο, ώστε να έχει τη δυνατότητα τήρησης μιας ουδέτερης στάσης που δεν θα επηρέαζε τις απαντήσεις των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2003).

3.9 Περιορισμοί της Έρευνας

Στην παρούσα έρευνα παρουσιάστηκαν ορισμένοι περιορισμοί κατά την επιλογή του δείγματος. Ένας περιορισμός ήταν η διεξαγωγή της έρευνας σε συγκεκριμένο νησί, καθώς λόγω της μόνιμης κατοικίας της συμμετέχουσας η διεξαγωγή των συνεντεύξεων και σε άλλες πόλεις θα προϋπέθετε ταξίδια υψηλού κόστους και άδεια από την εργασία κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Παράλληλα, προκύπτουν περιορισμοί και από τη χρήση της συνέντευξης ως ερευνητικού εργαλείου. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων υφίστατο άνετο και φιλικό κλίμα μεταξύ ερευνήτριας και συμμετεχόντων και σε συνδυασμό με την προσωπική σχέση της ερευνήτριας με ορισμένο αριθμό συμμετεχόντων ενδέχεται να επηρέασε τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς και να τους οδήγησε να δώσουν ως έναν βαθμό κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις ή απαντήσεις που να εικάζουν πως θα ήταν αρεστές στην ερευνήτρια (Cohen et al., 2012). Φυσικά, για την αποφυγή της

πιθανότητας λήψης κοινωνικά επιθυμητών απαντήσεων οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν για την αμεροληψία της ερευνήτριας, την ανωνυμία των απαντήσεων και τη χρήση των πληροφοριών αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς, εντούτοις, θεωρείται και πάλι πιθανό ορισμένοι γονείς ή/ και εκπαιδευτικοί να μην έδωσαν απόλυτα ειλικρινείς απαντήσεις.

Επιπλέον, υπάρχουν περιορισμοί σχετικοί με την επιλογή της ποιοτικής έρευνας και του εργαλείου συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις και ο περιορισμένος αριθμός συμμετεχόντων δεν επιτρέπει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό (Cohen et al., 2012; Creswell, 2011). Ως εκ τούτου, υπάρχει πιθανότητα εάν μελετούνταν μεγαλύτερο δείγμα ή υπήρχε τυχαία δειγματοληψία τα αποτελέσματα να ήταν πιο εμπλουτισμένα ή και διαφορετικά, ανάλογα με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Ωστόσο, τα ανωτέρω δεν αποτέλεσαν εμπόδιο για την παρούσα έρευνα, εφόσον στόχος της δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά η εις βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γονέων παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς σχετικά με τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο του ενιαίου σχολείου.

Κεφάλαιο 4

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, που αφορούν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και γονέων παιδιών που παρουσιάζουν συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα σχετικά με τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στη διαχείριση συναισθηματικών ή συμπεριφορικών προβλημάτων στο πλαίσιο του ενιαίου σχολείου, παρουσιάζονται στο παρόν κεφάλαιο. Η ερευνήτρια αφού στηρίχθηκε στη μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας, προέβη σε κωδικοποίηση των σημαντικότερων δεδομένων, τα ομαδοποίησε και τα κατέταξε σε κατηγορίες. Εν συνεχεία, βασιζόμενη σε συγκεκριμένους άξονες των προαναφερθεισών κατηγοριών κατέληξε στα τελικά αποτελέσματα της έρευνας.

Στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου εκθέτονται τα αποτελέσματα της έρευνας ταξινομημένα ανάλογα με τους άξονες στους οποίους στηρίχθηκαν. Αναλυτικότερα, οι άξονες αυτοί διακρίνονται, ως προς το περιεχόμενό τους, στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών - που υπηρετούν σε γενικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στους/ις μαθητές/τριες τους περιλαμβάνονται παιδιά που παρουσιάζουν συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα - και των γονέων - μαθητών που παρουσιάζουν συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα και τα παιδιά τους φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση - σχετικά με τον ορισμό και το ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς στη μεταξύ τους συνεργασία. Ακολούθως, παραθέτονται τα αποτελέσματα της έρευνας σχετικά με το είδος και την επάρκεια της επιμόρφωσης που έχουν ήδη λάβει οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς για θέματα αποτελεσματικής επικοινωνίας και γονεϊκής εμπλοκής καθώς και οι ανάγκες περαιτέρω επιμόρφωσης που διαφάνηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις.

Η οργάνωση των αποτελεσμάτων έγινε με τέτοιο τρόπο, ώστε να διαφανεί η συσχέτισή τους με τα ερευνητικά ερωτήματα και, παράλληλα, να αναδυθούν τα νέα θέματα προς διερεύνηση που πηγάζουν από αυτά.

4.1 Ορισμός Εκπαιδευτικών και Γονέων για τη Γονεϊκή Εμπλοκή

Η διασάφηση του ορισμού της γονεϊκής εμπλοκής από τους/ις εκπαιδευτικούς και από τους γονείς θεωρήθηκε θεμελιώδης για τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς ο ορισμός εμπεριέχει προσδοκίες και αντίληψη για τους ρόλους της κάθε ομάδας εμπλεκομένων.

4.1.1 Ορισμός εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τους τρόπους της γονεϊκής εμπλοκής και οι πέντε **εκπαιδευτικοί** ανέφεραν τις προγραμματισμένες συναντήσεις ως ιδανικό τρόπο επικοινωνίας ενώ τέσσερις στους πέντε σημείωσαν πως ενοχλούνται από τις μη προκαθορισμένες επισκέψεις των γονέων στο σχολείο. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη άποψη ενός/μίας εκπαιδευτικού:

«Θεωρώ πως η καλύτερη επικοινωνία με τους γονείς επιτυγχάνεται μέσω οργανωμένων συναντήσεων σε καθορισμένο χρόνο, στις οποίες μπορούμε να τους ενημερώσουμε ολοκληρωμένα για την εξέλιξη των παιδιών. Οι ξαφνικές συναντήσεις δεν είναι εξίσου αποτελεσματικές και αρκετές φορές μας φέρνουν σε δύσκολη θέση.»

Ενδειγμένος τρόπος γονεϊκής εμπλοκής θεωρήθηκε από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών, τέσσερις στους πέντε, η συμμετοχή τους στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ώστε να έρχονται σε επαφή τόσο με το σχολείο όσο και με άλλους γονείς, καθώς, όπως αναφέρουν, οι μαθητές με συναισθηματικά ή/και συμπεριφορικά προβλήματα είναι συχνά απομονωμένοι και περιθωριοποιημένοι. Η θετική επίδραση που έχει η συμμετοχή γονέων στο σύλλογο στην κοινωνικοποίηση των μαθητών αλλά και η ανησυχία των εκπαιδευτικών για την κοινωνική απόσυρση των μαθητών τονίστηκε στην ακόλουθη δήλωση:

«Η εμπειρία μου μέχρι σήμερα μου έχει δείξει πως όταν οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στο σύλλογο τα παιδιά αποκτούν ευκολότερα φίλους και γίνονται περισσότερο αποδεκτά από τους συνομήλικους τους. Η πτυχή αυτή είναι πολύ σημαντική, αφού δεν είναι λίγες οι φορές που τα παιδιά είναι απομονωμένα και δεν έχουν παρέες.»

Θετικοί στην εθελοντική εργασία των γονέων στο σύλλογο, σύμφωνα και με το πιο πάνω απόσπασμα, του σχολείου εμφανίστηκαν μόνο δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων ο ένας ανέφερε χαρακτηριστικά:

«Οι γονείς που δεν εργάζονται θα μπορούσαν να βοηθούν στο σχολείο. Για παράδειγμα θα ήταν ωραίο να οργανώσουν τη δανειστική βιβλιοθήκη και να προτρέπουν τους μαθητές να διαβάζουν εξωσχολικά βιβλία.»

Καταληκτικά, μόνο ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς πρόσθεσε πως θα ήταν ωφέλιμο οι γονείς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το πρόγραμμα του/ης μαθητή/ριας.

4.1.2 Ορισμός γονέων

Όσον αφορά τους τρόπους γονεϊκής εμπλοκής όλοι οι **γονείς** εξέφρασαν την επιθυμία για μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη εμπλοκή τους και την πεποίθησή τους πως κάτι τέτοιο θα βοηθούσε σε μεγάλο βαθμό τα παιδιά τους. Αυτή τους η ανάγκη αναπαρίσταται χαρακτηριστικά στο ακόλουθο απόσπασμα:

«Θα ήθελα να υπάρχει τακτικότερη και πιο ουσιαστική επικοινωνία με τη δασκάλα του παιδιού. Είμαι βέβαιη πως κάτι τέτοιο μόνο ευεργετικά αποτελέσματα θα μπορούσε να έχει και θα βοηθούσε και το παιδί αλλά και εμάς.»

Επιπλέον, όλοι επεσήμαναν πως οι προγραμματισμένες συναντήσεις δεν επαρκούν και πως θα ήθελαν να υπάρχουν και εναλλακτικοί τρόποι εμπλοκής τους. Σημαντικό είναι πως τρεις στους πέντε γονείς ανέφεραν ότι η συμμετοχή τους στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, συχνά, αποτελεί μία αρνητική εμπειρία, καθώς τυγχάνουν εχθρικής αντιμετώπισης από τους υπόλοιπους γονείς. Η άποψη αυτή έρχεται σε αντίθεση με τη θετική εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στους συλλόγους. Συγκεκριμένα, ένας γονέας ανέφερε ότι:

«Η συμμετοχή μου στο σύλλογο συνοδεύεται, συνήθως, από παράπονα που εκφράζουν οι γονείς για τη συμπεριφορά του παιδιού μου με αποτέλεσμα να καλούμαι πολλές φορές να απολογηθώ για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και για συμπεριφορές του μέσα στην τάξη.»

Επιπροσθέτως, όλοι οι γονείς ανέφεραν πως θα ήθελαν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού τους και ένας στους πέντε πρότεινε την εθελοντική εργασία των γονέων στο σχολείο.

4.2 Ρόλος της Γονεϊκής Εμπλοκής

Τα αποτελέσματα σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων αναφορικά με το ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής αναλύονται στην παρούσα ενότητα.

4.2.1 Στάσεις εκπαιδευτικών

Όλοι οι **εκπαιδευτικοί** (πέντε στους πέντε) που συμμετείχαν στην έρευνα υπηρετούν σε γενικές τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στους/ις μαθητές/ριες τους περιλαμβάνονται παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Το σύνολο των εκπαιδευτικών (πέντε στους πέντε) θεωρεί πολύ σημαντικό το ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής τόσο για τη σωστή λειτουργία του σχολείου όσο και για την επίτευξη των στόχων των μαθητών/ριών και την επιτυχή ενσωμάτωση τους στο σχολικό περιβάλλον. Ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα που φανερώνει την άποψη των εκπαιδευτικών είναι το ακόλουθο:

«Η συνεργασία μας με τους γονείς είναι απαραίτητη προκειμένου να επιτευχθεί η ενσωμάτωση των παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Όσο καλύτερα συνεργαζόμαστε, έχοντας το ίδιο όραμα, τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν να βελτιωθεί το γνωστικό επίπεδο αλλά και η συμπεριφορά των μαθητών, γεγονός που ωφελεί το σχολείο στο σύνολό του.»

Επιπρόσθετα, τρεις στους πέντε εκπαιδευτικούς θεωρούν πως ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενημερώνεται για προβλήματα που αντιμετωπίζει ο μαθητής καθώς αυτά ενδέχεται να ασκούν επιρροή στην πορεία του/ης μαθητή/ριας στο σχολείο. Αυτό σημειώθηκε έντονα από έναν/μία εκπαιδευτικό που δήλωσε:

«Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/ριες επηρεάζουν τη σχολική τους επίδοση και τη συμπεριφορά τους σχολείο, π.χ. έντονα και απρόσμενα ξεσπάσματα. Όταν οι γονείς μας ενημερώνουν γι' αυτά μπορούμε να είμαστε κι εμείς καλύτερα προετοιμασμένοι και να βοηθήσουμε το παιδί όσο το δυνατόν καλύτερα όταν υπάρχει ανάγκη.»

Αντίστοιχα, ακόμη τρεις στους πέντε εκπαιδευτικούς αναφέρουν πως αποτελεί καθήκον του σχολείου η ενημέρωση των γονέων σχετικά με την πρόοδο του παιδιού τους στο σχολείο καθώς και τα συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα που παρουσιάζονται. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί φανέρωσαν ότι ο ρόλος του σχολείου στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας είναι εξαιρετικά σημαντικός, καθώς μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία μιας αποτελεσματικής συνεργασίας. Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός ανέφερε ότι:

«Φυσικά, η συνεργασία θα πρέπει να είναι αμφίδρομη. Είναι καθήκον μας να επικοινωνούμε με τους γονείς και να τους ενημερώνουμε για την εξέλιξη του παιδιού τους και για τα συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα που καλούμαστε να διαχειριστούμε κατά καιρούς.»

Παράλληλα, όλοι οι εκπαιδευτικοί (πέντε στους πέντε) επισημαίνουν πως οι γονείς θα πρέπει να έχουν τακτική επικοινωνία με τους/ις εκπαιδευτικούς, να ακούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι στο σχολικό περιβάλλον και να τους βοηθούν στην επίλυσή τους. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως στην παρούσα φάση η συνεργασία που έχουν με τους γονείς είναι ελλιπής και χρήζει σημαντικής βελτίωσης στον τομέα της συμπεριφοράς και πειθαρχίας, επισημαίνοντας πως:

«Δυστυχώς, οι γονείς αρκετές φορές δεν είναι πρόθυμοι να ακούσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε στο σχολικό περιβάλλον και υιοθετούν μία αμυντική στάση. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τη σποραδική και όχι συστηματική επικοινωνία με το σχολείο, δυσχεραίνει τη συνεργασία μας μαζί τους.»

Επιπλέον, δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς προσθέτουν πως χωρίς τη συμβολή των γονέων οι προσπάθειες που γίνονται στο σχολείο για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης αλλά και της συμπεριφοράς των μαθητών/ριών δεν δύνανται να έχουν

αποτέλεσμα. Η εξίσωση «εκπαιδευτικός και γονέας = καλύτερα αποτελέσματα για τα παιδιά», διατυπώθηκε χαρακτηριστικά μέσα από το ακόλουθο απόσπασμα:

«Οι γονείς είναι ο κύριος αρωγός μας σε όλες τις προσπάθειες που καταβάλλουμε προκειμένου να υπάρξουν θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά και στη σχολική επίδοση των μαθητών μας, γι' αυτό και η συνεργασία μαζί τους κρίνεται απαραίτητη.»

Αυτό υποστηρίχθηκε, εξάλλου, και για το θέμα των κανόνων σωστής συμπεριφοράς από άλλους τέσσερις εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διευκρίνισαν πως οι γονείς οφείλουν να διδάσκουν στα παιδιά τρόπους καλής συμπεριφοράς ώστε να γνωρίζουν πώς θα πρέπει να συμπεριφέρονται στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης. Αρκετοί εκπαιδευτικοί (τέσσερις στους πέντε) έκαναν και τη σύνδεση των τρόπων καλής συμπεριφοράς με την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την προετοιμασία των παιδιών για ομαλή ένταξη στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Σημειώνεται, τέλος, ότι το θέμα της συμπεριφοράς και της πειθαρχίας φάνηκε να προβληματίζει όλους ανεξαιρέτως τους συμμετέχοντες (πέντε στους πέντε) στην έρευνα, οι οποίοι τόνισαν την πεποίθησή τους σχετικά με τη δυνατότητα των γονέων να βοηθήσουν στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι μαθητές καθώς και στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Παρακάτω παρατίθενται οι απόψεις μερικών εκπαιδευτικών που αναφέρουν το σημαντικό ρόλο που δύναται να διαδραματίσουν οι γονείς σε σχέση με τη σχολική συμπεριφορά:

«Το φαινόμενο της έλλειψης πειθαρχίας και ανυπακοής των κανόνων του σχολείου είναι καθημερινό. Σε συνεργασία με τους γονείς θα ήταν εφικτό να μειωθούν αυτά τα φαινόμενα και γιατί όχι να ελαχιστοποιηθούν.»

«Τα παιδιά, ειδικά στις μικρές τάξεις του δημοτικού, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα όρια τους στο σχολικό περιβάλλον. Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να διαδραματίσουν πολύ σημαντικό ρόλο σε αυτό, βοηθώντας τα να μάθουν να διαχειρίζονται το θυμό τους και κατ' επέκταση να προσαρμόζονται καλύτερα στο σχολείο.»

Διαφαίνεται, μέσα από τα αποσπάσματα, ότι οι εκπαιδευτικοί συνδέουν το θέμα της πειθαρχίας με τους γονείς, και την ικανότητά τους να οριοθετήσουν τα παιδιά τους. Το

θέμα πειθαρχίας, το οποίο ήταν άρρηκτα συνδεδεμένο με τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, φάνηκε να είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως τέσσερις εκπαιδευτικοί επεσήμαναν πως προτεραιότητα τους αποτελεί η βελτίωση των συναισθηματικών ή/και συμπεριφορικών προβλημάτων των μαθητών/ριών σε σχέση με τη σχολική επίδοση. Χαρακτηριστικά, ένας εκπαιδευτικός δήλωσε:

«Κύριο μέλημά μας αποτελεί η βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών και του κλίματος της τάξης σε ευρύτερο επίπεδο. Όταν επιτυγχάνεται αυτός ο στόχος, συνήθως, επέρχεται και η βελτίωση των σχολικών επιδόσεων.»

Πίσω από την παραπάνω δήλωση, και από τις δηλώσεις των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών, ήταν η πεποίθηση ότι η βελτίωση της συμπεριφοράς θα ενίσχυε το θετικό μαθησιακό κλίμα στην τάξη, και κατ' επέκταση θα βελτίωνε την ποιότητα της διδασκαλίας, η οποία συχνά διαταράσσεται λόγω της εμφάνισης των προβλημάτων στη συμπεριφορά. Επιπλέον, φάνηκε σύνδεση μεταξύ συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης καθώς η βελτίωση της συμπεριφοράς επιφέρει θετικά αποτελέσματα και σε γνωστικό επίπεδο.

Παράλληλα, μερικοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν και το θέμα της εμπλοκής των γονέων στην κατ' οίκον εργασία. Πιο αναλυτικά, τέσσερις στους πέντε εξέφρασαν την άποψη πως οι γονείς οφείλουν να ενημερωθούν σχετικά με τους τρόπους με τους μπορούν να βοηθούν τα παιδιά στις κατ' οίκον εργασίες που ανατίθενται στους μαθητές. Από τους τέσσερις εκπαιδευτικούς, οι τρεις πρόσθεσαν πως οι γονείς θα πρέπει να λάβουν υποστήριξη με το στόχο την παροχή κατάλληλης βοήθειας στα παιδιά για τη βελτίωση των συναισθηματικών ή/και συμπεριφορικών προβλημάτων καθώς δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις.

Σημειώνεται πως μόνο ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς ανέφερε ότι παρέχει οδηγίες στους γονείς σχετικά με τέτοιους τρόπους βοήθειας των παιδιών ενώ δύο εκπαιδευτικοί πρόσθεσαν πως οι γονείς υποχρεούνται να κατανοούν τις τακτικές και τα προγράμματα που ακολουθεί το σχολείο.

Όπως γίνεται φανερό από τα παραπάνω, αν και οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως οι γονείς πρέπει να λάβουν ενημέρωση και υποστήριξη, εντούτοις αφήνουν αόριστη την πηγή υποστήριξης. Με αυτό τον τρόπο υπονοείται πως οι ίδιοι δεν φέρουν ευθύνη στο

θέμα αυτό, ενώ παράλληλα ούτε το σχολείο φαίνεται να πρέπει να αναλάβει αυτό το ρόλο. Κατά συνέπεια, αυτό έρχεται σε αντίθεση τόσο με τη πολιτική του Υπουργείου, που πρεσβεύει τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας, όσο και με την άποψη των ίδιων των εκπαιδευτικών για το σημαντικό ρόλο και τα θετικά αποτελέσματα που μπορεί να φέρει η ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των ίδιων και των γονέων.

Καταληκτικά, ένας/μία εκπαιδευτικός στους πέντε αναφέρθηκε στη θετική συνεισφορά της γονεϊκής εμπλοκής στη στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο. Χαρακτηριστικά, ανέφερε πως:

«Όσο περισσότερη επικοινωνία και ουσιαστική συνεργασία υπάρχει με τους γονείς τόσο καλύτερη είναι και η στάση τους απέναντι στο σχολείο. Με αυτό τον τρόπο εμφανίζονται και πιο πρόθυμοι να μας βοηθήσουν όταν παρουσιάζεται κάποιο πρόβλημα στη φοίτηση των μαθητών/ριών.»

4.2.2 Στάσεις γονέων

Στην έρευνα εκτός από εκπαιδευτικοί συμμετείχαν και **γονείς** μαθητών που παρουσιάζουν συναισθηματικά ή/και συμπεριφορικά προβλήματα και τα παιδιά τους φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Όλοι οι γονείς (πέντε στους πέντε), όπως και οι εκπαιδευτικοί, θεώρησαν απαραίτητη την επικοινωνία και τη συνεργασία τους με τους/ις εκπαιδευτικούς του σχολείου. Επιπλέον, ανέφεραν πως η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία δύναται να βοηθήσει στον κοινό στόχο εκπαιδευτικών και γονέων, δηλαδή, στη βελτίωση της συμπεριφοράς και συνάμα της σχολικής επίδοσης των παιδιών τους. Η σύνδεση της σχολικής επιτυχίας και της επίτευξης συμπεριφορικών στόχων τονίζεται στο ακόλουθο απόσπασμα:

«Όταν συνεργαζόμαστε αρμονικά δίνουμε το έναυσμα στο παιδί να μάθει κι εκείνο να συνεργάζεται με τους δασκάλους και τους συμμαθητές του.»

Επιπλέον, δύο στους πέντε γονείς πρόσθεσαν πως αυτή η συνεργασία βοηθά στη διαμόρφωση θετικής στάσης του/ης μαθητή/ριας απέναντι στο σχολείο και στα μαθήματα παρέχοντάς του/ης κίνητρα ώστε να προσπαθήσει περισσότερο συνδράμοντας, παράλληλα, στην βελτίωση της αυτοεικόνας του/ης μαθητή/ριας και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του/ης. Επιπροσθέτως, όπως είχε αναφέρει στη συνέντευξη του και ένας εκπαιδευτικός, δύο στους πέντε γονείς τόνισαν πως η

τακτική επικοινωνία τους με το σχολείο βοηθά και τους ίδιους στο να επιθυμούν και να επιδιώκουν συνεργάζονται με το σχολείο σε μεγαλύτερο βαθμό. Το θεμελιώδη ρόλο που διαδραματίζει η γονεϊκή εμπλοκή στη στάση τόσο των γονέων όσο και των μαθητών/τριών απέναντι στο σχολείο επεσήμανε ένας γονέας στο ακόλουθο απόσπασμα:

«Φέτος, που υπάρχει καλύτερη συνεργασία με το δάσκαλο της τάξης πηγαίνω με άλλη διάθεση στο σχολείο κι έχω περισσότερη όρεξη να βοηθήσω σε ό,τι μας ζητείται μέσω του συλλόγου. Επιπλέον, έχω παρατηρήσει πως το παιδί μου αντιμετωπίζει πιο θετικά το σχολείο και είναι πιο χαρούμενο όταν επιστρέφει από αυτό.»

Επίσης, τρεις στους πέντε γονείς φάνηκε να θεωρούν πως με την εμπλοκή τους τους προσφέρεται η δυνατότητα κατανόησης εις βάθος των εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού τους γεγονός που συντελεί στην καλύτερη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού τους, όπως φανερώνει η ακόλουθη δήλωση:

«Οι εκπαιδευτικοί με τις γνώσεις που έχουν μας βοηθούν να καταλάβουμε καλύτερα από πού πηγάζουν οι δυσκολίες του παιδιού μας και έτσι μπορούμε να το βοηθήσουμε με το σωστό τρόπο ώστε να έχει τη δυνατότητα να ανταπεξέρχεται καλύτερα στα μαθήματα.»

Στο θετικό ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής όσον αφορά τη συμμετοχή του παιδιού στις δραστηριότητες της τάξης αλλά και στη σύναψη δεσμών φιλίας με τους/ις συμμαθητές/ριες του/ις αναφέρθηκαν τρεις γονείς φανερώνοντας τη σύνδεση της γονεϊκής εμπλοκής με την κοινωνικοποίηση του παιδιού, όπως γίνεται εμφανές στην ακόλουθη δήλωση ενός γονέα:

«Η συχνότερη επικοινωνία μας με τη δασκάλα μας βοήθησε να καταλάβουμε καλύτερα τις δυσκολίες του και να το βοηθήσουμε πιο στοχευμένα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να βελτιωθεί η ψυχολογική του κατάσταση και να αποκτήσει, επιτέλους, φίλους.»

Ακόμη, η πλειονότητα των γονέων, τέσσερις στους πέντε, ανέφερε πως η συνεργασία τους με το σχολείο επιδρά θετικά στην επικοινωνία που έχουν οι ίδιοι με τα παιδιά τους.

Συνοψίζοντας, όλοι οι γονείς, πέντε στους πέντε, φάνηκε πως αντιμετωπίζουν πολύ θετικά την εμπλοκή τους στο σχολείο αναφέροντας πως μέσα από τη συνεργασία τους με τους/ις εκπαιδευτικούς θα δοθεί η δυνατότητα να βρεθούν μέθοδοι που θα συντελούν τόσο στη συναισθηματική - συμπεριφορική όσο και στη γνωστική εξέλιξη του παιδιού.

4.3 Δυσκολίες στη Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων φανέρωσε πως υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς στη μεταξύ τους συνεργασία. Αναλυτικότερα, οι δυσκολίες αυτές δύνανται να κατηγοριοποιηθούν σε **πρακτικές, θεσμικές και προσωπικές**.

4.3.1 Δυσκολίες εκπαιδευτικών

Όσον αφορά τις **πρακτικές** δυσκολίες, και οι πέντε **εκπαιδευτικοί** ανέφεραν πως το μεγαλύτερο πρόβλημα έγκειται στην έλλειψη χρόνου των γονέων, καθώς η πλειονότητα τους εργάζεται με αποτέλεσμα η εύρεση ελεύθερου χρόνου να είναι αρκετά δύσκολη, όπως φαίνεται στην ακόλουθη δήλωση:

«Η μεγαλύτερη δυσκολία μου αντιμετωπίζω στη συνεργασία μου με τους γονείς είναι η απουσία τους από τις συναντήσεις λόγω δουλειάς, όπως οι ίδιοι επισημαίνουν.»

Επιπρόσθετα, δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς είπαν πως το κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο των γονέων αρκετές φορές καθιστά δύσκολη την εύρεση ενός κοινού πλαισίου διαλόγου και ορισμού στόχων για τη συναισθηματική, συμπεριφορική και γνωστική εξέλιξη του/ης μαθητή/ριας.

Επίσης, αρκετοί **θεσμικοί** παράγοντες φάνηκε να αποθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, τέσσερις στους πέντε, ανέφεραν πως ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου δεν βοηθά την ύπαρξη ουσιαστικής γονεϊκής εμπλοκής ενώ το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα που υποχρεούνται να ακολουθούν δεν τους παρέχει τη δυνατότητα αφιέρωσης χρόνου σε

εναλλακτικές μεθόδους ουσιαστικής εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, η έλλειψη οργάνωσης προγραμμάτων γονεϊκής εμπλοκής από την πολιτεία φάνηκε να προβληματίζει τρεις στους/ις πέντε εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα αποσπάσματα:

«Η κάλυψη της ύλης που ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένας διαρκής μοχλός πίεσης που δεν μας δίνει τη δυνατότητα να παρεκκλίνουμε από το ωρολόγιο πρόγραμμα και να βρούμε περισσότερο και ποιοτικότερο χρόνο επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών μας.»

«Είναι ανάγκη το Υπουργείο να μας βοηθήσει και πρακτικά στην ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής με την οργάνωση προγραμμάτων και την παροχή υλικού προς ενημέρωσή μας.»

Πολλοί **προσωπικοί** λόγοι προκαλούν, επίσης, δυσκολίες στη γονεϊκή εμπλοκή. Κατ' αρχάς οι στάσεις των γονέων φαίνεται να θεωρούνται εμπόδιο για τους/ις εκπαιδευτικούς. Επεξηγηματικά, τέσσερις στους/ις πέντε εκπαιδευτικούς αναφέρουν πως οι γονείς συχνά αδιαφορούν και αγνοούν τις επανειλημμένες προσπάθειες τους να εμπλακούν ουσιαστικά, δείχνοντας απρόθυμοι να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο/η εκπαιδευτικός στο σχολείο και να βοηθήσουν στην επίλυση των προβλημάτων. Το γεγονός αυτό έρχεται σε αντίθεση με την επιθυμία που δήλωσαν οι γονείς για περισσότερη εμπλοκή τους και φανερώνει την ανάγκη ύπαρξης ενός καλύτερου πλαισίου διαλόγου ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη δήλωση ενός εκπαιδευτικού:

«Τα προβλήματα που καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε εντός και εκτός της τάξης είναι πολλά και, αρκετές φορές, οι γονείς τα υποβαθμίζουν με αποτέλεσμα να μη δίνεται η πρέπουσα σημασία σε αυτά.»

Η έντονη επικριτικότητα και η εχθρικότητα κάποιων γονέων αναφέρθηκε από δύο εκπαιδευτικούς ως μία σημαντική δυσκολία που καλούνται να αντιμετωπίσουν. Επίσης, τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς αναφέρουν πως αρκετά συχνά οι γονείς έχουν υπερβολικές απαιτήσεις από εκείνους/ες και επιζητούν τη διαρκή ενασχόληση τους μόνο με το παιδί τους. Επιπλέον, τρεις στους/ις πέντε εκπαιδευτικούς αναφέρουν πως αρκετοί γονείς δεν είναι θέση να αποδεχτούν το μέγεθος των δυσκολιών που

αντιμετωπίζει το παιδί και, κάνοντας μία λανθασμένη αξιολόγηση των προβλημάτων του, δεν συνεργάζονται όπως θα έπρεπε για την εξεύρεση λύσεων.

4.3.2 Δυσκολίες γονέων

Οι **πρακτικοί** λόγοι φάνηκε πως προβληματίζουν και τους **γονείς**. Όλοι, και οι πέντε ανεξαιρέτως, ανέφεραν πως η έλλειψη χρόνου αποτελεί τροχοπέδη στη συνεργασία τους με τους/ις εκπαιδευτικούς. Το ωράριο εργασίας τους δεν τους επιτρέπει να έρχονται σε επαφή με τους/ις εκπαιδευτικούς τις ώρες που εκείνοι επιθυμούν. Επιπλέον, ανέφεραν πως η έλλειψη ευελιξίας των εκπαιδευτικών και η επιθυμία τους να συζητούν με τους γονείς σε συγκεκριμένες, πρωινές, ώρες συνεργασίας είναι ένα βασικό πρόβλημα. Παρακάτω παρατίθενται οι απόψεις μερικών γονέων που αναφέρουν τις πρακτικές δυσκολίες που ανακύπτουν στην προσπάθεια για αύξηση της συνεργασίας με το σχολείο:

«Τόσο εγώ όσο και ο σύζυγός μου εργαζόμαστε έως αργά το μεσημέρι με αποτέλεσμα να μην έχουμε τη δυνατότητα να πηγαίνουμε στο σχολείο τις ώρες που μας λέει η δασκάλα ότι μπορεί να μας συναντήσει.»

«Θεωρώ πως θα ήταν καλό να υπάρχουν και κάποιες μεσημεριανές ή απογευματινές ώρες που να μπορούμε να επικοινωνήσουμε με τον δάσκαλο. Η εργασία μου είναι τέτοια που δεν μπορώ λείπω συχνά τις πρωινές ώρες.»

Όσον αφορά τους **θεσμικούς** παράγοντες, στην πλειονότητά τους, τέσσερις στους πέντε, φάνηκε να έχουν άγνοια για το θεσμοθετημένο πλέον δικαίωμά τους να συνεργάζονται με το σχολείο. Επιπλέον, όλοι, πέντε στους πέντε, ανέφεραν πως υπάρχει έλλειψη ενημέρωσης από τους αρμόδιους φορείς σχετικά με τους πιθανούς τρόπους εμπλοκής τους και τέσσερις από αυτούς τόνισαν στην έλλειψη οργάνωσης προγραμμάτων γονεϊκής εμπλοκής από την πολιτεία γεγονός στο οποίο αναφέρθηκαν και τρεις εκπαιδευτικοί. Ο προβληματισμός τους σχετικά με τις ανωτέρω ελλείψεις εκφράστηκε χαρακτηριστικά μέσα από την δήλωση ενός γονέα:

«Θα ήθελα να μας ενημερώνει το κράτος αναφορικά με το πώς μπορούμε να συνεργαστούμε καλύτερα με το σχολείο, οργανώνοντας τέτοια προγράμματα. Πιστεύω πως οι περισσότεροι από εμάς θα ήταν παραπάνω από πρόθυμοι να λάβουν μέρος σε κάτι τέτοιο.»

Τέλος, δύο στους πέντε τόνισαν πως αρκετές φορές λόγω του στιγματισμού των παιδιών τους δεν τυγχάνουν αποδοχής στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.

Και οι γονείς αναφέρθηκαν σε αρκετούς **προσωπικούς** λόγους που δυσχεραίνουν την εμπλοκή τους. Τρεις στους πέντε γονείς ανέφεραν πως οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν μαζί τους κατά κύριο λόγο για να αναφέρουν τα παράπονα τους για τις αρνητικές συμπεριφορές του/της μαθητή/τριας γεγονός που τους αποθαρρύνει από τη εμπλοκή τους καθώς και πως οι εκπαιδευτικοί δεν τους αναθέτουν ρόλους. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα:

«Γνωρίζω, πλέον, πως όταν βλέπω κλήση από το σχολείο, ο δάσκαλος θα θέλει να μου πει τα παράπονά του για το παιδί οπότε προτιμώ να μην έχουμε και τόσο τακτική επικοινωνία.»

Επιπρόσθετα η πλειονότητα των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα, τέσσερις στους πέντε, τόνισαν πως οι εκπαιδευτικοί συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και την προσπάθεια που καταβάλλουν, ενώ ένας στους πέντε γονείς πρόσθεσε πως λόγω των δυσκολιών συμπεριφοράς που παρουσιάζει το παιδί του/ης ο/η εκπαιδευτικός της τάξης του/ης συμπεριφέρεται σαν να είναι αντίπαλοι και όχι σύμμαχοι στην εξέλιξη του/της μαθητή/τριας. Στην ακόλουθη δήλωση περιγράφεται η παραπάνω δυσκολία:

«Μερικές φορές η δασκάλα μου δίνει την εντύπωση πως δεν με καταλαβαίνει και δυσκολεύεται να αντιληφθεί πως αντίστοιχα προβλήματα αντιμετωπίζουμε κι εμείς στο σπίτι.»

Η έλλειψη καθοδήγησης τους από τους/ις εκπαιδευτικούς φάνηκε να προβληματίζει τέσσερις στους πέντε γονείς, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με τον ολόπλευρο ρόλο του εκπαιδευτικού που πρεσβεύει το όραμα της ενιαίας εκπαίδευσης. Η αντίθεση αυτή αναδύεται μέσα από της παρακάτω δήλωση:

«Οι εκπαιδευτικοί μας ζητούν να βρούμε λύσεις χωρίς να μας βοηθούν να καταλάβουμε με ποιο τρόπο θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε καλύτερα το παιδί με αποτέλεσμα να αναζητούμε μόνοι μας τέτοιους τρόπους, οι οποίοι δεν γνωρίζουμε πάντα αν είναι οι σωστοί.»

Επιπλέον, δύο στους πέντε γονείς ανέφεραν πως συχνά οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να τους υποτιμούν, να τους απαξιώνουν και να έχουν επικριτική συμπεριφορά απέναντί τους, παρουσία και άλλων γονέων, κατά τη διάρκεια των ομαδικών συναντήσεων για την ενημέρωση των γονέων της τάξης. Παράλληλα, επίσης δύο στους πέντε γονείς, είπαν πως οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται απρόθυμοι να δημιουργήσουν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης για τον/τη μαθητή/τρια και δεν δίνουν περαιτέρω χώρο στους γονείς προκειμένου να εμπλακούν περισσότερο.

4.4 Επιμόρφωση

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται οι **μορφές**, ο **χαρακτήρας** και η **συχνότητα** της επιμόρφωσης πάνω σε θέματα γονεϊκής εμπλοκής που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα. Επίσης, παρουσιάζονται και οι ανάγκες επιμόρφωσης που προέκυψαν μέσα από τη συνέντευξη.

4.4.1 Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στους/ις εκπαιδευτικούς όσον αφορά την εκπαίδευσή τους πάνω σε θέματα γονεϊκής εμπλοκής. Αναλυτικότερα, ο/η ένας/μία στους πέντε δεν είχε λάβει καθόλου εκπαίδευση ενώ οι τέσσερις, αν και είχαν λάβει, δεν ήταν ικανοποιημένοι από την παρεχόμενη εκπαίδευση.

Αναφορικά με το πόσο καλά ενημερωμένοι θεωρούν οι εκπαιδευτικοί πως είναι σχετικά με τα θέματα που αφορούν τις αρχές αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους γονείς δύο εκπαιδευτικοί στους πέντε αναφέρουν πως είναι μέτρια ενημερωμένοι, επίσης δύο στους πέντε αναφέρουν πως είναι λίγο ενημερωμένοι ενώ ένας/μία εκπαιδευτικός ανέφερε πως δεν είναι καθόλου ενημερωμένος/η. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει ενημέρωση τόνισαν πως αυτή ήταν επιφανειακή και δεν τους παρείχε ουσιαστική βοήθεια στις δυσκολίες που ανακύπτουν κατά την επικοινωνία τους με τους γονείς. Η έλλειψη μίας βαθύτερης ενημέρωσης φαίνεται χαρακτηριστικά στην ακόλουθη δήλωση:

«Το θέμα αυτό προσεγγίστηκε εντελώς επιφανειακά και δεν μπορώ να πω πως με βοήθησε να βρω λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζω όταν προσπαθώ να συνεργαστώ με τους γονείς.»

Αξιοσημείωτο είναι πως κανένας από τους πέντε δεν είχε λάβει επιμόρφωση σχετικά με τις αρχές αποτελεσματικής επικοινωνίας συγκεκριμένα με γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Παράλληλα, τέσσερις εκπαιδευτικοί στους πέντε δήλωσαν πως έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, οι δύο εκ των οποίων είχαν λάβει κάποια ενημέρωση στο πλαίσιο των σεμιναρίων που παρέχονται από σχολικούς συμβούλους. Εντούτοις, αυτή ήταν σποραδική και ελλιπής και δεν τους παρείχε ολόπλευρη ενημέρωση σχετικά τις αρχές αποτελεσματικής επικοινωνίας και την ενθάρρυνση των γονέων για ουσιαστικότερη εμπλοκή τους. Επιπρόσθετα, δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς ανέφεραν πως είχαν λάβει κάποια ενημέρωση στο πλαίσιο ιδιωτικών προγραμμάτων επιμόρφωσης που είχαν παρακολουθήσει με δική τους πρωτοβουλία και επί πληρωμή. Όλοι, και οι πέντε, συμφώνησαν πως δεν ήταν καθόλου ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που είχαν λάβει και εξέφρασαν την επιθυμία οι επιμορφώσεις να περιλαμβάνουν περισσότερα και πιο πρακτικά θέματα, να γίνεται περισσότερη εμβάθυνση και σε περισσότερη συχνότητα. Καταληκτικά, κανείς από τους πέντε δεν φάνηκε να είναι ικανοποιημένος από τις γνώσεις που έχει λάβει.

4.4.2 Ανάγκες Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών

Όλοι οι **εκπαιδευτικοί**, πέντε στους πέντε, δήλωσαν ότι επιθυμούν να πραγματοποιούνται πιο συχνά ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα, στα οποία να καλύπτονται ποικίλα θέματα. Επεξηγηματικά, θα ήθελαν να λαμβάνουν ενημέρωση σχετικά με τις στρατηγικές επικοινωνίας με τους γονείς, τους τρόπους που θα μπορούσαν να ενθαρρύνουν την εμπλοκή τους καθώς και τις πρακτικές λύσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν. Μία στους πέντε εκπαιδευτικούς δήλωσε χαρακτηριστικά:

«Πιστεύω πως είναι απαραίτητο να υπάρχουν ενδοϋπηρεσιακά προγράμματα ώστε να μαθαίνουμε πως μπορούμε να επικοινωνούμε καλύτερα με τους γονείς και να ξέρουμε πώς να διαχειριστούμε τα προβλήματα που παρουσιάζονται. Νομίζω πως κάτι τέτοιο το έχουν ανάγκη όλοι οι συνάδελφοι.»

Όσον αφορά το χαρακτήρα της επιμόρφωσης κανένας από τους/ις πέντε εκπαιδευτικούς δεν εξέφρασε την επιθυμία για μεμονωμένη θεωρητική προσέγγιση.

Πιο συγκεκριμένα, δύο στους/ις πέντε εκπαιδευτικούς ανέφεραν πως θα ήθελαν να έχει μόνο πρακτικό χαρακτήρα ώστε να τους/ις βοηθήσει περισσότερο στην καθημερινότητα τους, ενώ τρεις στους/ις πέντε ανέφεραν πως θα προτιμούσαν η επιμόρφωση να αποτελείται από θεωρητικό και πρακτικό μέρος ώστε να είναι πιο σφαιρική. Επιπλέον, δύο από τους/ις πέντε επεσήμαναν πως θα ήταν ενδιαφέρον να υπάρξουν και σεμινάρια βιωματικού χαρακτήρα. Αντιπροσωπευτική είναι η ακόλουθη δήλωση:

«Η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι κατά κόρον πρακτική ή έστω μετά τη θεωρητική προσέγγιση να ακολουθεί ένα μεγάλο κομμάτι σχετικά με την πρακτική εφαρμογή. Η θεωρία είναι καλή αλλά πολλές φορές δυσκολευόμαστε να την εφαρμόσουμε στην πράξη.»

Όσον αφορά τον φορέα και τον χρόνο υλοποίησης τους, όλοι, και οι πέντε που συμμετείχαν στην έρευνα, τόνισαν πως θα πρέπει να είναι δωρεάν και φορέας υλοποίησης να είναι το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας, ενώ δύο από εκείνους επεσήμαναν πως σε αυτά θα πρέπει να λαμβάνουν μέρος όλοι οι εκπαιδευτικοί, μόνιμοι και αναπληρωτές. Το ακόλουθο απόσπασμα είναι χαρακτηριστικό:

«Εννοείται πως θα πρέπει να είναι δωρεάν και να υλοποιείται υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας. Μόνο έτσι θα μπορούμε να λάβουμε μέρος όλοι, να εξασφαλιστεί ένα καλό επίπεδο και να εφαρμοστεί σε όλα τα σχολεία.»

Σχετικά με το χρόνο υλοποίησης, τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς πρότειναν να λαμβάνουν χώρα εντός του εργασιακού τους ωραρίου, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους ενώ ένας στους/ις πέντε εκπαιδευτικούς πρότεινε να πραγματοποιείται εκτός ωραρίου ώστε να μη χάνουν μάθημα οι μαθητές/ριες.

4.4.3 Επιμόρφωση Γονέων

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έκανε φανερή την ύπαρξη διαφοροποίησης και ανάμεσα στους **γονείς** σχετικά με τις γνώσεις που έχουν λάβει όσον αφορά την επικοινωνία τους με το σχολείο. Αναλυτικότερα, ένας στους/ις πέντε γονείς δήλωσε πως έχει παρακολουθήσει ένα δημόσιο και δωρεάν σεμινάριο συμβουλευτικής γονέων στο πλαίσιο του οποίου είχε αναφερθεί η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής με το σχολείο, χωρίς να επεκταθεί περισσότερο, ενώ άλλοι δύο στους πέντε γονείς ανέφεραν

πως έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο ιδιωτικών φορέων με θέμα την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο πλαίσιο του οποίου υπήρχε θεματική ενότητα που αφορούσε την επικοινωνία μεταξύ γονέων και σχολείου. Σημείωσαν, ωστόσο, πως οι πληροφορίες που έλαβαν ήταν ελάχιστες και το κόστος του σεμιναρίου ήταν αρκετά υψηλό:

«Προ δύο ετών είχα παρακολουθήσει ένα σεμινάριο με θέμα την εκπαίδευση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Εκεί μας πρότειναν να έχουμε τακτική επαφή με τους εκπαιδευτικούς, γιατί αυτό θα είναι προς όφελος των παιδιών, αλλά δεν μας έδωσαν πολλές πληροφορίες. Εκτός αυτού τα δίδακτρα ήταν πολύ υψηλά και είναι δύσκολο να δίνουμε τόσα χρήματα λόγω της οικονομικής μας κατάστασης.»

Επιπροσθέτως, δύο στους πέντε γονείς είπαν πως είχαν λάβει κάποια ενημέρωση από τα ΚΕΔΔΥ και τον/ην παιδοψυχίατρο που παρακολουθούσε το παιδί στο πλαίσιο της αξιολόγησής του. Ωστόσο, και αυτοί σημείωσαν πως η ενημέρωση ήταν ελάχιστη και ελλιπής και δεν τους βοήθησε ουσιαστικά στην επικοινωνία τους με το σχολείο. Σχετικά με την ενημέρωση μέσω αυτών των φορέων ένας γονέας δήλωσε χαρακτηριστικά:

«Ο παιδοψυχίατρος του νοσοκομείου που βλέπει το παιδί μας είπε πως θα ήταν καλό έχουμε κοινούς στόχους και καλή συνεργασία με το σχολείο, αλλά δεν μας έδωσε πιο συγκεκριμένες πληροφορίες.»

4.4.4 Ανάγκες Επιμόρφωσης Γονέων

Όλοι οι γονείς, πέντε στους πέντε, φάνηκε πως επιθυμούν την ενημέρωσή τους σε θέματα σχετικά με την εμπλοκή τους με το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, και οι πέντε είπαν πως ήθελαν να ενημερωθούν καλύτερα σχετικά με το θεσμικό πλαίσιο της εμπλοκής τους καθώς και με τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να εμπλακούν. Επιπλέον, δύο στους πέντε γονείς εξέφρασαν την επιθυμία τους να μάθουν τρόπους καλύτερης προσέγγισης των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να έχουν μία πιο γόνιμη επικοινωνία. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση παρατίθεται:

«Θα ήθελα να έχω καλύτερη ενημέρωση όσον αφορά τους τρόπους συνεργασίας με το σχολείο ώστε να μπορώ να βοηθήσω καλύτερα το παιδί μου. Θα ήταν όμορφο να μπορούμε να έχουμε μια αρμονική και καλή σχέση με τους εκπαιδευτικούς.»

Όσον αφορά τον φορέα και τον χρόνο υλοποίησης όλοι, πέντε στους πέντε, ανέφεραν πως ο φορέας υλοποίησης θα πρέπει να είναι δημόσιος καθώς η οικονομική τους κατάσταση είναι ήδη επιβαρυνμένη και ξοδεύουν αρκετά χρήματα στο πλαίσιο της βελτίωσης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους. Επιπρόσθετα, οι ίδιοι ανέφεραν πως καλό θα ήταν να λαμβάνουν χώρα τα Σαββατοκύριακα, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να τα παρακολουθήσουν. Ο ρόλος των οικονομικών δυσκολιών στη λήψη κατάλληλης ενημέρωσης φαίνεται χαρακτηριστικά στο ακόλουθο απόσπασμα:

«Καλό θα ήταν να υπάρξουν δωρεάν σεμινάρια γιατί τα οικονομικά μας περιθώρια είναι ήδη στενά. Κάθε μήνα ξοδεύουμε αρκετά χρήματα σε εργοθεραπεία, παιδοψυχίατρο και ειδική αγωγή προκειμένου να βοηθήσουμε το παιδί.»

Καταληκτικά, οι γονείς φαίνονται πολύ πρόθυμοι να αφιερώσουν χρόνο για την καλύτερη ενημέρωσή τους σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή ώστε να είναι σε θέση να την εφαρμόζουν αποτελεσματικά με το σχολείο των παιδιών τους.

Συνοψίζοντας, γονείς και εκπαιδευτικοί φαίνεται πως επιθυμούν έντονα την τακτική επικοινωνία μεταξύ τους, αφού συνηγορούν στην ουσιαστική συμβολή της στην προώθηση της ακαδημαϊκής και συμπεριφορικής εξέλιξης των μαθητών. Εντούτοις, αναφέρουν πως αναδύονται ποικίλες πρακτικές, θεσμικές και προσωπικές δυσκολίες κατά την προσπάθεια πρακτικής εφαρμογής και πως αποτελεί αδήριτη ανάγκη η κατάλληλη επιμόρφωσή τους σχετικά τους τρόπους επίτευξης αγωγικής συνεργασίας μεταξύ τους. Συμπερασματικά, είναι ενδιαφέρον να εξεταστεί η ύπαρξη συνάφειας των αποτελεσμάτων με τη βιβλιογραφία.

Κεφάλαιο 5

Συμπεράσματα - Συζήτηση

Στο παρόν κεφάλαιο της έρευνας γίνεται μία προσπάθεια σύζευξης των αποτελεσμάτων που απορρέουν από τα ερευνητικά ερωτήματα με το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας, ώστε να αποδοθεί μία όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα της έρευνας. Τα συμπεράσματα οργανώνονται με βάση τη σχέση τους με τον ορισμό και τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής, με δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς καθώς και με τις ανάγκες επιμόρφωσης. Στη συνέχεια, επιχειρείται ένας κριτικός αναστοχασμός της ερευνήτριας και οι προτάσεις της για μελλοντικές έρευνες.

Η επίτευξη του οράματος της ενιαίας εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο πλαίσιο του οποίου θα προάγεται το δικαίωμα όλων των μαθητών για πολύπλευρη κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη (Booth & Ainscow, 2002· Zoniou-Sideri & Vlachou, 2006), αποτελεί μία δύσκολη, πολύπλευρη και πολυπαραγοντική διαδικασία η οποία επιτυγχάνεται με παράλληλη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων (Sugai & Horner, 2008) προς όφελος κατά κύριο λόγο των μαθητών αλλά και ευρύτερα, των οικογενειών, των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας.

5.1 Ορισμός και Οφέλη της Γονεϊκής Εμπλοκής

Βασιζόμενη στην παραδοχή της σημασίας της γονεϊκής εμπλοκής για την πραγμάτωση αυτού του οράματος (Epstein et al., 1997 · Heward, 2011· LaRocque et al., 2011 · Lucyshyn & Albin, 1993· Σούλης, 2008) και τα ποικίλα θετικά ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά αποτελέσματα που αυτή συνεπάγεται (Brody et al., 1999 · Epstein et al., 1997· Gutman & Midgley, 1999· Izzo et al., 1999· Miedel & Reynolds, 1999· Rumberger, 1995· Senechal & LeFevre, 2002· McWayne et al., 2004) κρίνεται ουσιώδης η διερεύνηση του ορισμού της τόσο από τους/ις εκπαιδευτικούς όσο και από τους

γονείς. Όπως διαφάνηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν πως η μεταξύ τους συνεργασία είναι απαραίτητη τόσο για τη σωστή λειτουργία του σχολείου όσο και για την επίτευξη των ακαδημαϊκών και συμπεριφορικών στόχων των μαθητών/ριών και την επιτυχή ενσωμάτωση τους στο σχολικό περιβάλλον. Σύμπνοια φαίνεται, επίσης, να υφίσταται όσον αφορά τις θετικές επιδράσεις της γονεϊκής εμπλοκής τόσο στην κοινωνικοποίηση των μαθητών που παρουσιάζουν συναισθηματικά ή/και συμπεριφορικά προβλήματα όσο και στην επίτευξη συμπεριφορικών στόχων. Επιπρόσθετα, οι γονείς εξέφρασαν έντονα την επιθυμία τους για ενεργό συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους, συμπέρασμα που συμπίπτει με τη θέση του Heward (2011). Επιπλέον, τονίστηκε τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς η θετική επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στη μείωση φαινομένων κοινωνικής απόσυρσης και στιγματισμού των μαθητών/ριών καθώς και στην αύξηση της συμμετοχής του παιδιού στις δραστηριότητες της τάξης. Τα αποτελέσματα αυτά είναι ενθαρρυντικά καθώς ο στιγματισμός και η θυματοποίηση των παιδιών αποτελούν σημαντικό εμπόδιο για την υγιή ανάπτυξη και προσαρμογή του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον (Yoleri, 2015).

Ένα ακόμη όφελος της γονεϊκής εμπλοκής που τονίστηκε από τους/ις εκπαιδευτικούς είναι η σύνδεση της βελτίωσης της συμπεριφοράς, που επιφέρει η γονεϊκή εμπλοκή, με την ενίσχυση του ευρύτερου θετικού μαθησιακού κλίματος της τάξης και της ποιότητας της διδασκαλίας. Η σημασία του συγκεκριμένου ευρήματος ενισχύεται από τα αποτελέσματα της έρευνας των Ertesvag & Vaaland (2007) που είχαν εντοπίσει την σημαντική επιδείνωση του κλίματος της τάξης και της εκπαιδευτικής εμπειρίας μαθητών και εκπαιδευτικών από την ύπαρξη φαινομένων προβλημάτων συμπεριφοράς. Ταυτόχρονα, γίνεται φανερό πως τα οφέλη της ενιαίας εκπαίδευσης και της γονεϊκής εμπλοκής αφορούν όλα τα παιδιά και όχι μόνο τα παιδιά με ε.ε.α. (Ainscow, Booth & Dyson, 2006· Booth & Ainscow, 2002).

Ωστόσο, υπάρχει διαφοροποίηση όσον αφορά τον ορισμό και τους τρόπους υλοποίησης της εν λόγω συνεργασίας. Αναλυτικότερα, παρά την ύπαρξη ποικίλων στρατηγικών επικοινωνίας και τρόπων ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής (Heward, 2011· Lazaridou & Gravani-Kassida, 2015· Voorhis, 2004) οι εκπαιδευτικοί, όπως έγινε φανερό, θεωρούν ως ενδεδειγμένους τρόπους γονεϊκής εμπλοκής τις προγραμματισμένες συναντήσεις και τη συμμετοχή των γονέων στο σύλλογο γονέων

και κηδεμόνων. Επιπρόσθετα, οι γονείς επεσήμαναν πως οι προγραμματισμένες συναντήσεις δεν είναι επαρκείς ενώ αρκετοί αναφέρθηκαν στην αρνητική εμπειρία που έχουν βιώσει με τη συμμετοχή τους στο σύλλογο λόγω της εχθρικής αντιμετώπισης των άλλων γονέων, ενισχύοντας την αναφορά των Lazaridou & Gravanis-Kassida (2015) για μεγάλες πιθανότητες περιθωριοποίησης των γονέων παιδιών με ε.ε.α.

Αδιαμφισβήτητα, σοφότερη προσέγγιση της γονεϊκής εμπλοκής αποτελεί η απομάκρυνση από τα φυσικά χαρακτηριστικά των προβλημάτων συμπεριφοράς και παράλληλη αναζήτηση των αιτιών (Alberto & Troutman, 2013) ώστε σταδιακά να επιτευχθεί η μείωση της προκλητικής συμπεριφοράς και η αντικατάστασή της από μία επιθυμητή (Moreno, 2011), γεγονός στο οποίο θα μπορούσε να βοηθήσει και η υιοθέτηση ενός προγράμματος προώθησης θετικής συμπεριφοράς στο οποίο εμπλέκεται όλη η σχολική κοινότητα (Sugai & Horner, 2002). Θετικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν πως αποτελεί αμφίδρομο καθήκον τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών η τακτική ενημέρωση σχετικά με τις δυσκολίες του μαθητή και η πεποίθησή τους πως οι γονείς σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς δύνανται σε θέματα συμπεριφοράς και πειθαρχίας, τα οποία είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (Ertesvag & Vaaland, 2007) φάνηκε πως απασχολούν ιδιαίτερα όλους τους συμμετέχοντες. Αυτή η διάθεση ενημέρωσης θα μπορούσε μελλοντικά να οδηγήσει και στον απώτερο στόχο της πρώιμης παρέμβασης (Farmer et al., 2002).

5.2 Δυσκολίες στη Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών

Προκειμένου να επιτύχει το ενιαίο σχολείο απαιτούνται ριζικές αλλαγές, μία εκ των οποίων είναι η θέσπιση νόμων προς αυτή την κατεύθυνση (Ντεροπούλου-Ντέρου 2012· Wanker & Christie, 2005). Θετικό βήμα προς αυτή την κατεύθυνση είναι η χάραξη νέων πολιτικών μεταρρυθμίσεων που αναγνωρίζοντας τη συμβολή των γονέων στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους προχώρησαν στη θέσπιση νόμων με στόχο να γίνει πιο ενεργός ο ρόλος τους τόσο διεθνώς (LaRocque et al., 2011· Topor et al., 2010) όσο και σε τοπικό πλαίσιο (Birbili & Tzioga, 2014). Εντούτοις, όσα

προκύπτουν από την έρευνα εγείρουν ανησυχίες και αποτελούν ενδείξεις μιας προβληματικής πορείας όσον αφορά την εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου καθώς γονείς και εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως υφίσταται έλλειψη προγραμμάτων προώθησης της γονεϊκής εμπλοκής ενώ αρκετοί γονείς φάνηκε πως έχουν πλήρη άγνοια για τη δυνατότητα πιο ενεργούς συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική πορεία του παιδιού τους.

Επιπρόσθετα, πέρα από την έλλειψη χρόνου, που φάνηκε να αποτελεί βασικό εμπόδιο στην πραγμάτωση της γονεϊκής εμπλοκής, γονείς και εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν έντονα στη δυσκολία εύρεσης δίαυλου επικοινωνίας, στην έλλειψη ενσυναίσθησης και κατανόησης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν καθώς και στις υπερβολικές απαιτήσεις της άλλης πλευράς. Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να μη χρησιμοποιούν τις ενδεδειγμένες στρατηγικές επικοινωνίας που αποτελούν τη βάση για την αποτελεσματική έκβαση της γονεϊκής εμπλοκής (Heward, 2011· Φτιάκα, 2008). Ακόμη, παρότι θεμέλιος λίθος της γονέων – εκπαιδευτικών είναι η ισότιμη αντιμετώπιση των γονέων και η από κοινού παραδοχή αφενός των δυσκολιών που αντιμετωπίζει η κάθε πλευρά και αφετέρου του κοινού στόχου τους (Κοντοπούλου, 2011), οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα φάνηκε να μην βαδίζουν προς αυτή την κατεύθυνση. Παράλληλα, οι γονείς εξέφρασαν το πρόβλημα της έλλειψης ενημέρωσης και καθοδήγησης από τους εκπαιδευτικούς γεγονός που συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας των Βλάχου & Μαυροπαλιά (2008). Ως απαύγασμα των προρρηθέντων έρχεται η αναφορά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα στην παρουσία ανάγκης ενημέρωσης και υποστήριξης των γονέων χωρίς, ωστόσο, οι ίδιοι να θέλουν να αναλάβουν αυτό το ρόλο. Κατά συνέπεια φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται τον πολυδιάστατο ρόλο τους στη γονεϊκή εμπλοκή (Κοντοπούλου, 2011).

5.3 Ανάγκες επιμόρφωσης

Όσον αφορά την επιμόρφωση εκπαιδευτικοί και γονείς φάνηκε πως έχουν λάβει είτε καθόλου είτε ανεπαρκή και αποσπασματική ενημέρωση σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την πρόθεση του νομοθέτη στον Νόμο 3699/2008 (Ν. 3699/2008) για πιο ενεργό ρόλο της οικογένειας, αφού όπως φάνηκε από την παρούσα έρευνα η ενημέρωση γονέων και εκπαιδευτικών επαφίεται μόνο

στην κατ' επιλογή παρακολούθηση ιδιωτικών επιμορφωτικών προγραμμάτων, συχνά υψηλού κόστους. Χωρίς την αντίστοιχη επιμόρφωση οι γονείς και εκπαιδευτικοί δεν δύνανται να αναγνωρίσουν τον πολυδιάστατο ρόλο τους στην γονεϊκή εμπλοκή οφέλη που αυτή επιφέρει τόσο σε γνωστικό όσο και σε συμπεριφορικό επίπεδο (Hill et al., 2004· LaRocque et al. 2011· Lim, 2008 στο Heward, 2011· Peterander, 2001· et al., 2010)

Ως απαύγασμα των προρρηθέντων προκύπτει η επιτακτική ανάγκη ουσιαστικής και συστηματικής επιμόρφωσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή.

5.4 Κριτικός αναστοχασμός

Η παρούσα έρευνα είναι σημαντική για τους συμμετέχοντες επειδή η ερευνήτρια θα κάνει διάχυση των αποτελεσμάτων και ως εκ τούτου γονείς και εκπαιδευτικοί θα έχουν τη δυνατότητα αναστοχασμού των ευρημάτων και, παράλληλα, σφαιρικότερης ανάλυσης της γονεϊκής εμπλοκής, γεγονός που δύναται επιφέρει βελτίωση στην μεταξύ τους επικοινωνία.

Εξίσου σημαντική είναι και για την ερευνήτρια καθώς μέσω αυτής είχε τη δυνατότητα να βελτιώσει τις ερευνητικές τις δεξιότητες και παράλληλα να επεκτείνει τις γνώσεις της πάνω στα θέματα της ενιαίας εκπαίδευσης, των συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων καθώς και της γονεϊκής εμπλοκής, γεγονός που θα τη βοηθήσει στην πρακτική εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική της πραγματικότητα.

5.5 Μελλοντικές έρευνες

Η παρούσα έρευνα έχει αναδείξει σημαντικά ευρήματα, ωστόσο εφόσον διενεργήθηκε στο πλαίσιο μίας μεταπτυχιακής διατριβής υπόκεινται σε κάποιους περιορισμούς ως προς τον αριθμό των συμμετεχόντων, τον χρόνο υλοποίησης και τη δυνατότητα γενίκευση των αποτελεσμάτων τα οποία περιγράφονται αναλυτικά στο κεφάλαιο 3.9. Πρόθεση της ερευνήτριας ήταν η εις βάθος διερεύνηση απόψεων, στάσεων, αντιλήψεων, κινήτρων που υποκρύπτονται, συναισθημάτων που δεν δύνανται να αναπαρασταθούν μέσω ερωτηματολογίων καθώς και περίπλοκων κοινωνικών διαδικασιών (Altrichter at al., 2001· Creswell, 2011) και συμπεριφορών των γονέων

και των εκπαιδευτικών γι' αυτό επιλέχθηκε η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο. Ο περιορισμένος χρόνος και αριθμός συμμετεχόντων προκύπτουν από τον περιορισμένο χρόνο που διέθετε η ερευνήτρια λόγω της υλοποίησής της στο πλαίσιο μίας μεταπτυχιακής διατριβής.

Κατά συνέπεια, η ερευνήτρια εισηγείται όπως, ως συνέχεια της παρούσας έρευνας, διερευνηθεί το ίδιο θέμα με τη μέθοδο της έρευνας δράσης η οποία επιτρέπει την εις βάθος συλλογή δεδομένων συνδυάζοντας τη δράση και τον προβληματισμό με την πρόθεση βελτίωσης της πρακτικής (Cohen et al., 2012). Η έρευνα δράσης είναι μία συστηματική διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι συλλέγουν δεδομένα σχετικά με το εκπαιδευτικό πλαίσιο, τη διδασκαλία και τους μαθητές και κάνουν αναστοχασμό πάνω σε αυτά ώστε να προβούν στις απαραίτητες αλλαγές με βάση τα ευρήματά τους (Creswell, 2011). Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θα έχουν τη δυνατότητα να επεξεργαστούν τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία έχοντας παράλληλα τη δυνατότητα να βελτιωθούν και να έρθουν πιο κοντά στο στόχο της γόνιμης γονεϊκής εμπλοκής.

Μία ακόμα εισήγηση της ερευνήτριας είναι η διερεύνηση του παρόντος θέματος με μία έρευνα μικτών μεθόδων, συλλέγοντας παράλληλα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Με αυτό τον τρόπο θα υπάρχει η δυνατότητα αξιοποίησης των πλεονεκτημάτων και των δύο μεθόδων τα ποσοτικά δεδομένα θα δώσουν μία εικόνα για τη συχνότητα, τις γενικές εμπειρίες και το μέγεθος των τάσεων ενώ τα ποιοτικά θα δώσουν τη δυνατότητα να μελετηθούν εις βάθος αυτές τις τάσεις (Creswell, 2011). Κατά συνέπεια, μέσω της ποσοτικής μεθόδου θα αποτυπωθεί μία πιο γενική εικόνα σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς ενώ με την ποιοτική μέθοδο θα γίνει μία βαθύτερη διερεύνηση των γενικών τάσεων.

Ένα από τα πιο βασικά ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι ότι παρότι υπήρξε καθολική ομοφωνία των εκπαιδευτικών και των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα σχετικά με τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής μαθητών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς, εντούτοις, παρουσιάζονται ανεπαρκείς οι τρόποι εφαρμογής της. Συμπερασματικά, ως προέκταση της παρούσας έρευνας, θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθούν οι λόγοι για τους οποίους ενώ αναγνωρίζεται η σημασία της υφίσταται αδυναμία εύρεσης τρόπων εφαρμογής της.

Μόνο αυτή η παράμετρος φανερώνει την πολυπλοκότητα του θέματος της γονεϊκής εμπλοκής και των παραμέτρων της. Συμπερασματικά, χρειάζεται προσπάθεια και αφοσίωση για την πραγμάτωση του οράματος επίτευξης της γονεϊκής εμπλοκής ώστε να υπάρχει ουσιαστική συνεργασία προς όφελος όλων των εμπλεκομένων.

Παράρτημα Α

Στο παρόν παράρτημα παρατίθενται τα πρωτόκολλα συνέντευξης.

A.1 Πρωτόκολλο Συνέντευξης Εκπαιδευτικών

Θέμα: αντιλήψεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και γονέων παιδιών που παρουσιάζουν συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα σχετικά με τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στη διαχείριση συναισθηματικών ή συμπεριφορικών προβλημάτων στο πλαίσιο του ενιαίου σχολείου.

Ώρα Συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Τόπος:

Άτομο που Παίρνει τη Συνέντευξη:

Άτομο που δίνει τη Συνέντευξη:

Μέρος που Δίνεται η Συνέντευξη:

Καλημέρα/Καλησπέρα,

Ονομάζομαι Χριστίνα Κυριάκογλου, είμαι φιλόλογος και παράλληλα φοιτώ στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών των Επιστημών της Αγωγής με κατεύθυνση την Ειδική Εκπαίδευση του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Η αφιέρωση λίγου από το χρόνο σας για τη λήψη της παρούσας συνέντευξης αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην έρευνα, την οποία εκπονώ της μεταπτυχιακής μου διατριβής.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γονέων παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς σχετικά με τη σημασία της γονεϊκής

εμπλοκής στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο του ενιαίου σχολείου.

Χωρίς τη συμμετοχή σας η διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας καθίσταται αδύνατη. Τα ονόματά σας δεν θα συσχετιστούν με κανένα τρόπο με τα ευρήματα και θα διατηρηθεί η πλήρης ανωνυμία σας.

Δεν υπάρχουν κίνδυνοι που συσχετίζονται με αυτή τη μελέτη. Αντίθετα, τα ευρήματα θα ωφελήσουν την εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολό της.

Φυσικά, διατηρείτε το δικαίωμα να αρνηθείτε τη συμμετοχή σας στην έρευνα ή να αποσυρθείτε οποιαδήποτε στιγμή επιθυμείτε.

Δημογραφικά Στοιχεία:

1.Φύλο:

Άνδρας

Γυναίκα

2.Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση; :

Άγαμος - η Διαζευγμένος- η

Έγγαμος - η Συμβίωση

Χήρος - α

3.Έχετε παιδιά; Πόσα; : _____

4.Πόσα χρόνια υπηρετείτε στην εκπαίδευση; :

0 - 5 έτη 11 - 20 έτη

6 - 10 έτη άνω των 20 ετών

5. Εκτός του βασικού πτυχίου σας έχετε άλλες σπουδές;

Μετεκπαίδευση Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

Άλλο πτυχίο ΑΕΙ ή ΤΕΙ

Ερωτήσεις:

- Παρακαλώ περιγράψτε την άποψη σας σχετικά με τον ορισμό της γονεϊκής εμπλοκής.
- Πόσο σημαντικό θεωρείτε το ρόλο τη γονεϊκής εμπλοκής στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών/τριών σας;
- Ποιοι πιστεύετε πως είναι οι ενδεδειγμένοι τρόποι γονεϊκής εμπλοκής;
- Αντιμετωπίζετε στη συνεργασία σας με τους γονείς; Αν ναι, ποιες είναι αυτές;
- Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τη γονεϊκή εμπλοκή και τις αρχές αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους γονείς;
- Θα θέλατε να λάβετε κάποια (περαιτέρω) επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τη γονεϊκή εμπλοκή και τις αρχές αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους γονείς;

Κλείσιμο:

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και την αφιέρωση του χρόνου σας για συμμετοχή σας σε αυτή τη συνέντευξη. Οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν εμπιστευτικές. Θα χαρώ να συνεργαστούμε ξανά σε κάποια μελλοντική έρευνα.

A.2 Πρωτόκολλο Συνέντευξης Γονέων

Θέμα: αντιλήψεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και γονέων παιδιών που παρουσιάζουν συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα σχετικά με τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στη διαχείριση συναισθηματικών ή συμπεριφορικών προβλημάτων στο πλαίσιο του ενιαίου σχολείου.

Ώρα Συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Τόπος:

Άτομο που Παίρνει τη Συνέντευξη:

Άτομο που δίνει τη Συνέντευξη:

Μέρος που Δίνεται η Συνέντευξη:

Καλημέρα/Καλησπέρα,

Ονομάζομαι Χριστίνα Κυριάκογλου, είμαι φιλόλογος και, παράλληλα, φοιτώ στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών των Επιστημών της Αγωγής με κατεύθυνση την Ειδική Εκπαίδευση του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Η αφιέρωση λίγου από το χρόνο σας για τη λήψη της παρούσας συνέντευξης αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην έρευνα, την οποία εκπονώ της μεταπτυχιακής μου διατριβής.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών γενικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γονέων παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς σχετικά με τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στο πλαίσιο του ενιαίου σχολείου.

Χωρίς τη συμμετοχή σας η διεξαγωγή της εν λόγω έρευνας καθίσταται αδύνατη. Τα ονόματά σας δεν θα συσχετιστούν με κανένα τρόπο με τα ευρήματα και θα διατηρηθεί η πλήρης ανωνυμία σας.

Δεν υπάρχουν κίνδυνοι που συσχετίζονται με αυτή τη μελέτη. Αντίθετα, τα ευρήματα θα ωφελήσουν την εκπαιδευτική κοινότητα στο σύνολό της.

Φυσικά, διατηρείτε το δικαίωμα να αρνηθείτε τη συμμετοχή σας στην έρευνα ή να αποσυρθείτε οποιαδήποτε στιγμή επιθυμείτε.

Δημογραφικά Στοιχεία:

1. Φύλο:

Άνδρας

Γυναίκα

2. Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση; :

Άγαμος - η Διαζευγμένος- η

Έγγαμος - η Συμβίωση

Χήρος - α

3. Έχετε παιδιά; Πόσα; : _____

4. Επίπεδο Εκπαίδευσης:

Απόφοιτος Γυμνασίου Απόφοιτος Λυκείου

Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ Μεταπτυχιακό Διδακτορικό

Ερωτήσεις:

- Παρακαλώ περιγράψτε την άποψη σας σχετικά με τον ορισμό της γονεϊκής εμπλοκής.
- Πόσο σημαντικό θεωρείτε το ρόλο τη γονεϊκής εμπλοκής στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού σας;
- Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στη συνεργασία σας με το σχολείο;
- Ποιοι πιστεύετε πως είναι οι ενδεδειγμένοι τρόποι συνεργασίας σας με το σχολείο;
- Έχετε λάβει κάποια επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τη γονεϊκή εμπλοκή και τις αρχές αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους/ις εκπαιδευτικούς;
- Θα θέλατε να λάβετε κάποια (περαιτέρω) επιμόρφωση σε θέματα που αφορούν τη γονεϊκή εμπλοκή και τις αρχές αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς;

Κλείσιμο:

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και την αφιέρωση του χρόνου σας για συμμετοχή σας σε αυτή τη συνέντευξη. Οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν εμπιστευτικές. Θα χαρώ να συνεργαστούμε ξανά σε κάποια μελλοντική έρευνα.

Παράρτημα Β

Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται οι συγκριτικοί πίνακες των αποτελεσμάτων.

Β. 1 Συγκριτικοί Πίνακες

Πίνακας 3: Δηλώσεις Σχετικά με τον Ορισμό της Γονεϊκής Εμπλοκής	
<p><u>Εκπαιδευτικοί:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• ιδανικός τρόπος επικοινωνίας είναι οι προγραμματισμένες συναντήσεις (5)• ενόχληση από τις μη προκαθορισμένες συναντήσεις (4)• ενδεδειγμένος τρόπος γονεϊκής εμπλοκής: συμμετοχή των γονέων στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων (4)• θετικοί στην εθελοντική εργασία των γονέων στο σύλλογο (2)• ωφέλιμη η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων σχετικά με το πρόγραμμα των μαθητών (1)	<p><u>Γονείς:</u></p> <ul style="list-style-type: none">• επιθυμία για μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη εμπλοκή (5)• οι προγραμματισμένες συναντήσεις δεν επαρκούν και θα ήθελαν να υπάρχουν και εναλλακτικοί τρόποι εμπλοκής τους (5)• η συμμετοχή τους στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων αποτελεί μία αρνητική εμπειρία (3)• θα ήθελαν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαιδευτική πορεία του παιδιού τους (5)• εθελοντική εργασία των γονέων στο σχολείο(1)

Πίνακας 4: Δηλώσεις σχετικά με το Ρόλο της Γονεϊκής Εμπλοκής

<u>Εκπαιδευτικοί:</u>	<u>Γονείς:</u>
<ul style="list-style-type: none">• πολύ σημαντικός ο ρόλος της γονεϊκής εμπλοκής τόσο για τη σωστή λειτουργία του σχολείου όσο και για την επίτευξη των στόχων των μαθητών και την επιτυχή ενσωμάτωση τους στο σχολικό περιβάλλον (5)• ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενημερώνεται για προβλήματα που αντιμετωπίζει ο μαθητής καθώς αυτά ενδέχεται να ασκούν επιρροή στην πορεία του/της μαθητή/τριας στο σχολείο (3)• αποτελεί καθήκον του σχολείου η ενημέρωση των γονέων σχετικά με την πρόοδο του παιδιού τους στο σχολείο καθώς και τα συναισθηματικά ή συμπεριφορικά προβλήματα που παρουσιάζονται (3)• οι γονείς θα πρέπει να έχουν τακτική επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς, να ακούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι στο σχολικό περιβάλλον και να τους βοηθούν στην επίλυσή τους (5)• στην παρούσα φάση η συνεργασία που έχουν με τους γονείς είναι ελλιπής και χρήζει σημαντικής βελτίωσης στον τομέα της συμπεριφοράς και πειθαρχίας (5)• χωρίς τη συμβολή των γονέων οι προσπάθειες που γίνονται στο σχολείο για τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης αλλά και της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών δεν δύνανται να έχουν	<ul style="list-style-type: none">• απαραίτητη την επικοινωνία και τη συνεργασία τους με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου (5)• η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία δύναται να βοηθήσει στον κοινό στόχο εκπαιδευτικών και γονέων, δηλαδή, στη βελτίωση της συμπεριφοράς και συνάμα της σχολικής επίδοσης των παιδιών τους (5)• η συνεργασία βοηθά στη διαμόρφωση θετικής στάσης του/της μαθητή/τριας απέναντι στο σχολείο και στα μαθήματα παρέχοντάς του/της κίνητρα ώστε να προσπαθήσει περισσότερο συνδράμοντας, παράλληλα, στην βελτίωση της αυτοεικόνας του/της μαθητή/τριας και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησής του/της (2)• η τακτική επικοινωνία τους με το σχολείο ενισχύει την επιθυμία εμπλοκής τους σε μεγαλύτερο βαθμό με την πάροδο του χρόνου (2)• θεωρούν πως με την εμπλοκή τους τους προσφέρεται η δυνατότητα κατανόησης εις βάθος των εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού τους γεγονός που συντελεί στην

<p>αποτέλεσμα (2)</p> <ul style="list-style-type: none"> • οι γονείς οφείλουν να διδάσκουν στα παιδιά τρόπους καλής συμπεριφοράς ώστε να γνωρίζουν πώς θα πρέπει να συμπεριφέρονται στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης (4) • σύνδεση των τρόπων καλής συμπεριφοράς με την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την προετοιμασία των παιδιών για ομαλή ένταξη στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (4) • δυνατότητα των γονέων να βοηθήσουν στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς που παρουσιάζουν οι μαθητές καθώς και στη βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης (5) • προτεραιότητα τους αποτελεί η βελτίωση των συναισθηματικών ή συμπεριφορικών προβλημάτων των μαθητών/τριών σε σχέση με τη σχολική επίδοση (4) • οι γονείς οφείλουν να ενημερωθούν σχετικά με τους τρόπους με τους μπορούν να βοηθούν τα παιδιά στις κατ' οίκον εργασίες που ανατίθενται στους μαθητές (4) • οι γονείς θα πρέπει να λάβουν υποστήριξη με το στόχο την παροχή κατάλληλης βοήθειας στα παιδιά για τη βελτίωση των συναισθηματικών ή συμπεριφορικών προβλημάτων καθώς δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις (3) • παρέχει οδηγίες στους γονείς σχετικά με τέτοιους τρόπους βοήθειας των παιδιών (1) • οι γονείς υποχρεούνται να κατανοούν τις τακτικές και τα προγράμματα που ακολουθεί το σχολείο (2) 	<p>καλύτερη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού τους (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • θετικός ο ρόλος της γονεϊκής εμπλοκής όσον αφορά τη συμμετοχή του παιδιού στις δραστηριότητες της τάξης αλλά και στη σύναψη δεσμών φιλίας με τους/τις συμμαθητές/τριες του/ις (3) • η συνεργασία τους με το σχολείο επιδρά θετικά στην επικοινωνία που έχουν οι ίδιοι με τα παιδιά τους (4) • αντιμετωπίζουν πολύ θετικά την εμπλοκή τους στο σχολείο αναφέροντας πως μέσα από τη συνεργασία τους με τους/τις εκπαιδευτικούς θα είχαν τη δυνατότητα βρεθούν μέθοδοι που θα συντελούν τόσο στη συναισθηματική - συμπεριφορική όσο και στη γνωστική εξέλιξη του παιδιού (5)
--	--

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• θετική συνεισφορά της γονεϊκής εμπλοκής στη στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο (1) | |
|---|--|

Πίνακας 5: Δηλώσεις σχετικά με τις Δυσκολίες στη μεταξύ τους συνεργασία

<u>Εκπαιδευτικοί:</u>	<u>Γονείς:</u>
<p><i>Πρακτικές:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• έλλειψη χρόνου των γονέων καθώς η πλειονότητα τους εργάζεται με αποτέλεσμα η εύρεση ελεύθερου χρόνου να είναι αρκετά δύσκολη (5)• το κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο των γονέων αρκετές φορές καθιστά δύσκολη την εύρεση ενός κοινού πλαισίου διαλόγου και ορισμού στόχων για τη συναισθηματική, συμπεριφορική και γνωστική εξέλιξη του/της μαθητή/τριας (2)	<p><i>Πρακτικές:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• έλλειψη χρόνου αποτελεί τροχοπέδη στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς (5)• έλλειψη ευελιξίας των εκπαιδευτικών και η επιθυμία τους να συζητούν με τους γονείς σε συγκεκριμένες πρωινές ώρες συνεργασίας είναι ένα βασικό πρόβλημα (5)
<p><i>Θεσμικές:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου δεν βοηθά την ύπαρξη ουσιαστικής γονεϊκής εμπλοκής ενώ το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα που υποχρεούνται να ακολουθούν δεν τους παρέχει τη δυνατότητα αφιέρωσης χρόνου σε εναλλακτικές μεθόδους ουσιαστικής εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (4)• έλλειψη οργάνωσης προγραμμάτων γονεϊκής εμπλοκής από την πολιτεία (3)	<p><i>Θεσμικές:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• άγνοια για το θεσμοθετημένο πλέον δικαίωμά τους να συνεργάζονται με το σχολείο (4)• έλλειψη ενημέρωσης από τους αρμόδιους φορείς σχετικά με τους πιθανούς τρόπους εμπλοκής τους (5)• οργάνωσης προγραμμάτων γονεϊκής εμπλοκής από την πολιτεία (4)
<p><i>Προσωπικές:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• οι γονείς συχνά αδιαφορούν και αγνοούν τους επανειλημμένες προσπάθειες τους	<p><i>Προσωπικές:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• πως οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν μαζί τους κατά κύριο λόγο για να αναφέρουν

<p>να εμπλακούν ουσιαστικά, δείχνοντας απρόθυμοι να κατανοήσουν τους δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο/η εκπαιδευτικός στο σχολείο και να βοηθήσουν στην επίλυση των προβλημάτων (4)</p> <ul style="list-style-type: none"> • έντονη επικριτικότητα και η εχθρικήτητα κάποιων γονέων (2) • οι γονείς έχουν υπερβολικές απαιτήσεις από εκείνους/ες και επιζητούν τη διαρκή ενασχόληση τους μόνο με το παιδί τους (4) • αρκετοί γονείς δεν είναι θέση να αποδεχτούν το μέγεθος των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί και κάνοντας μία λανθασμένη αξιολόγηση των προβλημάτων του δεν συνεργάζονται τους θα έπρεπε για την εξεύρεση λύσεων (3) 	<p>τα παράπονα τους για τις αρνητικές συμπεριφορές του/της μαθητή/τριας γεγονός που τους αποθαρρύνει από τη εμπλοκή τους (3)</p> <ul style="list-style-type: none"> • οι εκπαιδευτικοί δεν τους αναθέτουν ρόλους (3) • οι εκπαιδευτικοί συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και την προσπάθεια που καταβάλλουν (4) • λόγω των δυσκολιών συμπεριφοράς που παρουσιάζει το παιδί του/της ο/η εκπαιδευτικός της τάξης του/της συμπεριφέρεται σαν να είναι αντίπαλοι και όχι σύμμαχοι στην εξέλιξη του/της μαθητή/τριας (1) • έλλειψη καθοδήγησης τους από τους εκπαιδευτικούς (4) • οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να τους υποτιμούν, να τους απαξιώνουν και να έχουν επικριτική συμπεριφορά απέναντί τους παρουσία και άλλων γονέων κατά τη διάρκεια των ομαδικών συναντήσεων για την ενημέρωση των γονέων της τάξης (2) • οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται απρόθυμοι να δημιουργήσουν ένα εξατομικευμένο πρόγραμμα παρέμβασης για τον/τη μαθητή/τρια και δεν δίνουν περαιτέρω χώρο στους γονείς προκειμένου να εμπλακούν περισσότερο (2)
--	--

Πίνακας 6: Επιμόρφωση

<u>Εκπαιδευτικοί:</u>	<u>Γονείς:</u>
<ul style="list-style-type: none">• είχαν λάβει επιμόρφωση αλλά δεν ήταν ικανοποιημένοι από την παρεχόμενη εκπαίδευση (4)• δεν είχε λάβει καθόλου εκπαίδευση (1)• είναι μέτρια ενημερωμένοι σχετικά με τα θέματα που αφορούν τις αρχές αποτελεσματικής επικοινωνίας (2)• είναι λίγο ενημερωμένοι σχετικά με τα θέματα που αφορούν τις αρχές αποτελεσματικής επικοινωνίας (2)• δεν είναι καθόλου ενημερωμένος/η σχετικά με τα θέματα που αφορούν τις αρχές αποτελεσματικής επικοινωνίας (1)• δεν είχαν λάβει επιμόρφωση σχετικά με τις αρχές αποτελεσματικής επικοινωνίας συγκεκριμένα με γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (5)• έχουν παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα επιμόρφωσης σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή ενώ οι δύο είχαν λάβει κάποια ενημέρωση στο πλαίσιο των σεμιναρίων που παρέχονται από σχολικούς συμβούλους(4)• είχαν λάβει κάποια ενημέρωση στο πλαίσιο ιδιωτικών προγραμμάτων επιμόρφωσης που είχαν παρακολουθήσει με δική τους πρωτοβουλία και επί πληρωμή (2)• δεν ήταν καθόλου ικανοποιημένοι από την επιμόρφωση που είχαν λάβει και εξέφρασαν την επιθυμία να περιλαμβάνει	<ul style="list-style-type: none">• έχει παρακολουθήσει ένα δημόσιο και δωρεάν σεμινάριο συμβουλευτικής γονέων στο πλαίσιο του οποίου είχε αναφερθεί η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής με το σχολείο (1)• έχουν παρακολουθήσει σεμινάριο ιδιωτικών φορέων με θέμα την εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο πλαίσιο του οποίου υπήρχε θεματική ενότητα που αφορούσε την επικοινωνία μεταξύ γονέων και σχολείου (2)• είχαν λάβει κάποια ενημέρωση από τα ΚΕΔΔΥ και τον παιδοψυχίατρο που παρακολουθούσε το παιδί στο πλαίσιο της αξιολόγησής του (2)

<p>περισσότερα και πιο πρακτικά θέματα, να γίνεται περισσότερη εμβάθυνση και σε περισσότερη συχνότητα (5)</p>	
---	--

Πίνακας 7: Ανάγκες επιμόρφωσης

<u>Εκπαιδευτικοί:</u>	<u>Γονείς:</u>
<ul style="list-style-type: none">• επιθυμούν να πραγματοποιούνται πιο συχνά ενδοϋπηρεσιακά επιμορφωτικά προγράμματα, στα οποία να καλύπτονται ποικίλα θέματα (5)• θα ήθελαν να έχει μόνο πρακτικό χαρακτήρα ώστε να τους βοηθήσει περισσότερο στην καθημερινότητα τους (2)• θα προτιμούσαν η επιμόρφωση να αποτελείται από θεωρητικό και πρακτικό μέρος ώστε να είναι σφαιρική (3)• θα ήταν ενδιαφέρον να υπάρξουν και σεμινάρια βιωματικού χαρακτήρα (2)• θα πρέπει να είναι δωρεάν και φορέας υλοποίησης να είναι το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας (5)• θα πρέπει να λαμβάνουν μέρος όλοι οι εκπαιδευτικοί, μόνιμοι και αναπληρωτές (2)• να λαμβάνουν χώρα εντός του εργασιακού τους ωραρίου, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (4)• πρότεινε να πραγματοποιείται εκτός ωραρίου ώστε να μη χάνουν μάθημα οι μαθητές/τριες (1)	<ul style="list-style-type: none">• επιθυμούν την ενημέρωσή τους σε θέματα σχετικά με την εμπλοκή τους με το σχολείο (5)• να μάθουν τρόπους καλύτερης προσέγγισης των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να έχουν μία πιο γόνιμη επικοινωνία (2)• ο φορέας υλοποίησης θα πρέπει να είναι δημόσιος καθώς η οικονομική τους κατάσταση είναι ήδη επιβαρυσμένη και ξοδεύουν αρκετά χρήματα στο πλαίσιο της βελτίωσης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους (5)• καλό θα ήταν να λαμβάνουν χώρα τα Σαββατοκύριακα ώστε να έχουν τη δυνατότητα να τα παρακολουθήσουν (5)

Βιβλιογραφία

1. Ελληνική

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια εισαγωγή στις Μεθόδους Έρευνας Δράσης*. Δεληγιάννη, Μ. (μτφρ.), Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βλάχου, Α., Μαυροπαλιάς, Τ. (2008). Εκπαίδευση και σχολική ένταξη παιδιών με αναπηρίες: Η οπτική των γονέων), στο Φτιάκα, Ε. (2008) *Περάστε για έναν καφέ, Ταξιδευτής*.

Creswell, 2011

Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, μία εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. (Επιμ. Α. Δαβάζογλου & Κ. Μ. Κόκκινος, μτφρ. Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα: Τόπος.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Κοντοπούλου, Μ. (2001). Συμβουλευτική γονέων στα πλαίσια της πρώιμης παρέμβασης: η συμβολή των εκπαιδευτικών. Στο Μ. Τζουριάδου (Επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 160-183). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Κυπριωτάκης, Α. (2002). Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα: χθες, σήμερα και αύριο. Στο Δ. Χατζηδήμου, Ελ., Ταρατόρη, & Μ. Κουγιουρούκη (Επιμ. Εκδ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: Η εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης στην Ελλάδα τα τελευταία 50 χρόνια* (σελ. 279-295). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Νόμος 3699/2008. Ο Περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Νόμος. (2008, 2 Οκτωβρίου). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας Αρ. 3699*, σελ. 3499-3520.

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ. έκδ.), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική, Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης* (σελ. 123-151). Αθήνα: Πεδίο.

Peterander, F. (2001). Η καλύτερη ποιότητα συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και επαγγελματίες στην πρώιμη παρέμβαση. Στο Μ. Τζουριάδου (Επιμ.), *Πρώιμη Παρέμβαση Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σσ. 160-183). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες* (Τόμος Α). Αθήνα: Ατραπός.

Σούλης, Σ. Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξη* (Τόμος Α'). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σούλης, Σ. Γ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους* (Τόμος Β'). Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. Π. (2001). *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Gutenberg: Αθήνα

Φτιάκα, Ε. (2008) Η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο μέσα από τα μάτια των γονιών: Επιτυχίες, προβλήματα και συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Στο Ε. Φτιάκα (Επιμ.), *Περάστε για έναν καφέ*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή* (Τόμος Α). Αθήνα: Διάδραση.

2. Ξένη

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change?, *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. Ανακτήθηκε στις 28/10/2017 από <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10833-005-1298-4?LI=true>.

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A., (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge. Ανακτήθηκε στις 8/11/2017 από <https://core.ac.uk/download/pdf/309634.pdf>.

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making Education for All inclusive: where next?., *Prospects*, 38(1), 15-34. Ανακτήθηκε στις 25/10/2017 από <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11125-008-9055-0>.

Ainscow, M., & Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organizational cultures and leadership., *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 401-416. Ανακτήθηκε στις 28/10/2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603110802504903>.

Alberto, P. A., & Troutman, A. C. (2013). Determining the Function of Behavior στο *Applied Behavior Analysis for Teachers* (pp. 172-203). USA: Pearson.

Armstrong, D. (2013). Educator perceptions of children who present with social, emotional and behavioural difficulties: a literature review with implications for recent educational policy in England and internationally. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), 731-745. Ανακτήθηκε στις 7/11/2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2013.823245>.

Barge, J. K., & Loges, W. E. (2003). Parent, Student, and Teacher Perceptions of Parental Involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31(2), 140-163. Ανακτήθηκε στις 14/11/2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0090988032000064597?needAccess=true>.

Barton, L., & Corbett, J. (1993). Special needs in further education: the challenge of inclusive provision. *European Journal of Special Needs Education*, 8(1), 14-23. Ανακτήθηκε στις 14/11/2017 από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0885625930080102>

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Birbili, M. & Tzioga, K. (2014). Involving parents in children's assessment: lessons from the Greek context. *Early Years: An International Research Journal*, 34(2), 161-174. Ανακτήθηκε στις 7/11/2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09575146.2014.894498>.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Center for Studies on Inclusive Education. Ανακτήθηκε στις 20/10/2017 από <http://csie.org.uk/resources/translations/IndexEnglish.pdf>.

Brody, G. H., Flor, D. L., & Gibson, N. M. (1999). Linking Maternal Efficacy Beliefs, Developmental Goals, Parenting Practices, and Child Competence in Rural Single-Parent African American Families. *Child Development*, 70(5), 1197-1208. Ανακτήθηκε στις 29/12/2017 από <http://www.academicroom.com/article/linking-maternal-efficacy-beliefs-developmental-goals-parenting-practices-and-child-competence-rural-single-parent-afric>

Cipriano, C., Barnes, T. N., Bertoli M. C., & Rivers, S. E. (2018) Applying the classroom assessment scoring system in classrooms serving students with emotional and behavioural disorders, *Emotional and Behavioural Difficulties*. Ανακτήθηκε στις 10/5/2018 από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632752.2018.1461454>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2012). *Research Methods in Education*. Ανακτήθηκε στις 22/4/2018 από <https://eportfoliogr.weebly.com/uploads/2/1/0/4/21044446/research-methods-in-education-sixth-edition.pdf>

Coolican, H. (2004). *Research Methods and Statistics in Psychology* (4th edn). London: Hodder & Stoughton.

Cooper, P. (2008). Nurturing attachment to school: contemporary perspectives on social, emotional and behavioural difficulties. *Pastoral Care in Education*, 26(1), 13-22. Ανακτήθηκε στις 7/11/2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02643940701848570?src=recsys>.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση*. Τσορμπατζούδης, Χ. (Επιμ.). Αθήνα: Ίων.

Didaskalou, E. S., & Millward, A. J. (2010). Greek teachers' perspectives on behavior problems: implications for policy-makers and practitioners. *European Journal of Special Needs Education*, 16(3), 289-299. Ανακτήθηκε στις 16/03/2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856250110074427>.

ED.gov. 2013. "No Child Left Behind." Ανακτήθηκε στις 22/12/2017 από <https://www2.ed.gov/nclb/landing.jhtml>

Emam, M. M. (2018). Academic and social attributions as predictors of emotional and behavioural difficulties in students referred for learning disabilities and typically achieving students: the female profile in Oman, *Emotional and Behavioural Difficulties*. Ανακτήθηκε στις 27/4/2018 από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632752.2018.1455629>

Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G. and Simon, B. S. (1997). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*, Thousand Oaks, CA: Corwin.

Ertesvag, S. K., & Vaaland, G. S. (2007). Prevention and Reduction of Behavioural Problems in School: An evaluation of the Respect Program. *Educational Psychology*, 27(6), 713-736. Ανακτήθηκε στις 5/12/2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410701309258>.

Farell, P. (2004). School Psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International*, 25(1), 5-19. Ανακτήθηκε στις 20/10/2017 από <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.840.6998&rep=rep1&type=pdf>.

Farmer, A. D., Bierman, K. L., & The Conduct Problems Prevention Research Group (2002). Predictors and Consequences of Aggressive-Withdrawn Problem Profiles in Early Grade School. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 31(3), 299-311. Ανακτήθηκε στις 15/11/2017 από http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15374424JCCP3103_02.

Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. Ανακτήθηκε στις 8/11/2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2013.778111>.

Fontana, A. & Frey, J. H. (2005). The Interview: From natural stance to political involvement. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Eds). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Gonzales-DeHass, A. R., Willems, P. A., & Holbein, M. F. D. (2005). Examining the Relationships between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review* 17 (2), 99–123. Ανακτήθηκε στις 6/11/2017 από <http://cel.webofknowledge.com/InboundService.do?customersID=atyponcel&smartRedirect=yes&mode=FullRecord&IsProductCode=Yes&product=CEL&Init=Yes&Func=Frame&action=retrieve&SrcApp=literatum&SrcAuth=atyponcel&SID=F2REbUvvtjhQFT3gEIX&UT=WOS%3A000229220900001>

Gutman, L. M., & Midgley, C. (1999). The Role of Protective Factors in Supporting the Academic Achievement of Poor African American Students During the Middle School Transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 223-248. Ανακτήθηκε στις 8/11/2017 από https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/45287/10964_2004_Article_222514.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hill, N.E., Castellino, D.R., Lansford, J.E., Nowlin, P., Dodge, K.A., Bates, J.E., & Pettit, G.S. (2004). Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75, 1491–1509. Ανακτήθηκε στις 6/11/2017 από <http://psycnet.apa.org/buy/2009-05916-011>

Hill, N.E., Pratt, M. L., Kanji, Z., & Bartoli, A. J. (2017). Motor and coordination difficulties in children with emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(4), 293-302. Ανακτήθηκε στις 27/4/2018 από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632752.2017.1287400>

Izzo, C. V., Weissberg, R.P., Kaspro, W. J., & Fendrich, M. (1999). A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839. Ανακτήθηκε στις 29/12/2017 από <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1022262625984>

LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 115-122. Ανακτήθηκε στις 6/11/2017 από <https://www.tandfonline.com/doi/10.1080/10459880903472876>

Lucyshyn, J. M., & Albin, R. W. (1993). Comprehensive support to families of children with disabilities and behavior problems: Keeping it “friendly.” In G. H. S. Singer & L. E. Powers (Eds.), *Families, disability, and empowerment: Active coping skills and strategies for family interventions* (pp. 365–407). Baltimore, MD: Brookes.

McCall, L. & Farrell, P. (2007). Methods Used by Educational Psychologists to Assess Children with Emotional and Behavioural Difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 9(3), 164-169. Ανακτήθηκε στις 7/11/2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0266736930090306>.

McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377. Ανακτήθηκε στις 29/12/2017 από <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.10163>

Miedel, W. T., & Reynolds A. J. (1999). Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does It Matter?, *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402 Ανακτήθηκε στις 29/12/2017 από <https://experts.umn.edu/en/publications/parent-involvement-in-early-intervention-for-disadvantaged-childr-2>

Mittler, P. (2009). The global context of inclusive education, the role of the United Nations. In D., Mitchell (Ed.), *Contextualizing inclusive education, evaluating, old and new international perspectives* (pp. 22-36). Oxfordshire: Routledge.

Moreno, G (2011). Addressing challenging behaviours in the general education setting: conducting a teacher-based Functional Behavioural Assessment (FBA). *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 39(4), 363-371. Ανακτήθηκε στις 15/01/2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004270903530458>.

Mowat, J. G. (2014). “Inclusion – that word!” examining some of the tensions in supporting pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties/needs. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(2), 153-172. Ανακτήθηκε στις 2/12/2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632752.2014.927965?src=recsys>.

Nocera, E. J., Whitbread, K. M., & Nocera, G. P. (2015). Impact of School-wide Positive Behavior Supports on Student Behavior in the Middle Grades. *Research in Middle Level Education*, 37(8), 1-14. Ανακτήθηκε στις 25/10/2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19404476.2014.11462111>.

No Child Left Behind Act of 2001, P.L. 107-110, 20 U.S.C. § 6319 (2002). Ανακτήθηκε στις 17/1/2018 από <https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/107-110.pdf>

Pieridou, M. & Phtiaka, H. (2012). Qualitative Methodology and Inclusion: Questions and Reflections. In: *Crisis and the Role of Pedagogy: Institutions, Values, Society* (Tsaggaridou, N.; Mavrou, K.; Symeonidou, S. Phtiaka, E. Symeou, L. and Elia, I. eds.), Nicosia, Cyprus, pp. 341–350. Ανακτήθηκε στις 28/10/2017 από <http://oro.open.ac.uk/45669/2/Pieridou%26Phtiaka.pdf>

Poulou, M. (2006). The prevention of emotional and behavioral difficulties in schools: Teachers' suggestions. *Education psychology in practice*, 21(1). Ανακτήθηκε στις 16/3/2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02667360500035181>.

Qu, S. Q., & Dumay, J. (2011). The qualitative research interview. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3), 238-264. Ανακτήθηκε στις 16/3/2017 από https://www.researchgate.net/profile/John_Dumay/publication/227430203_The_qualitative_research_interview/links/0c96052b7890f84793000000/The-qualitative-research-interview.pdf

Rae, T., Cowell, N., & Field, L. (2017). Supporting teachers' well-being in the context of schools for children with social, emotional, and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(3), 200-218. Ανακτήθηκε στις 27/4/2018 από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632752.2017.1331969?src=recsys>

Robson, C. (2002). *Real World Research*. Oxford: Blackwell Publishing.

Rose, J., Stanforth, A., Gilmore, G., & Bevan-Brown, J. (2018) "You have to do something beyond containing": developing inclusive systems in a partnership of primary schools, *Emotional and Behavioural Difficulties*. Ανακτήθηκε στις 10/5/2018 από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632752.2018.1461470>

Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625.

Ανακτήθηκε στις 29/12/2017 από

https://www.researchgate.net/profile/Russell_Rumberger/publication/44819580_Dropping_Out_of_Middle_School_A_Multilevel_Analysis_of_Students_and_Schools/links/0a85e53500aab8be3c000000.pdf

Senechal, M. & LeFevre, J-A. (2002). Parental Involvement in the Development of Children's Reading Skill: A Five-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73(2), 445-460.

Ανακτήθηκε στις 17/12/2017 από [http://ici-elm-](http://ici-elm-pd.wikispaces.umb.edu/file/view/Parental%20Involvement%20in%20the%20Development%20of%20Children's%20Reading%20Skill.pdf)

[pd.wikispaces.umb.edu/file/view/Parental%20Involvement%20in%20the%20Development%20of%20Children's%20Reading%20Skill.pdf](http://ici-elm-pd.wikispaces.umb.edu/file/view/Parental%20Involvement%20in%20the%20Development%20of%20Children's%20Reading%20Skill.pdf)

Slee, R. (1998). Inclusive Education? This Must Signify "New Times" in Educational Research. *British Journal of Educational Studies*, 46(4), 440-454. Ανακτήθηκε στις

17/12/2017 από <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1111/1467-8527.00095>

Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5(2-3), 167-

177. Ανακτήθηκε στις 17/12/2017 από

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110010035832>

Smith, J. K. (2009). *The nature of social and educational inquiry: empiricism versus interpretation*. Nordwood, NJ: Ablex.

Sugai, G., & Horner, R. (2002). The Evolution of Discipline Practices: School-Wide Positive Behavior Supports. *Child & Family Behavior Therapy*, 24(1-2), 23-50.

Ανακτήθηκε στις 15/01/2017 από

http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J019v24n01_03.

Thurston, D. (2005). Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School. *Sociology of Education* 78, 233-249.

Ανακτήθηκε στις 15/01/2017 από

<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003804070507800303>

Topor, D. R., Susan P. K., Terri L. S., & Susan D. C. 2010. Parent Involvement and Student Academic Performance: A Multiple Mediation Analysis. *Journal of Prevention &*

Intervention in the Community 38 (3), 183–197. Ανακτήθηκε στις 2/10/2017 από <https://www.tandfonline.com/doi/10.1080/10852352.2010.486297>

UNCHR (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Ανακτήθηκε στις 3/12/2017 από <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Unesco.

UNESCO (2001). *The open files on inclusive education*. Paris: Unesco.

Van Bergen, P., Graham, L. J., Sweller, N. & Dodd, H. F. The psychology of containment: (mis) representing emotional and behavioural difficulties in Australian schools. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 20(1), 64-81. Ανακτήθηκε στις 7/11/2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632752.2014.947101?src=recsys>.

Voorhis, F.V. (2004). *Learning outside of the classroom: What teachers can do to involve family in supporting classroom instruction*. Baltimore, MD: National Center for Family and Community Connections with Schools.

Wanker, W. P., & Christie, K. (2005). State Implementation of the No Child Left Behind Act. *Peabody Journal of Education*, 80(2), 57-72. Ανακτήθηκε στις 22/10/2018 από https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327930pje8002_4

Warren, M. R., (2005). Communities and Schools: A New View of Urban Education Form. *Harvard Educational Review*, 75(2), 133-173. Ανακτήθηκε στις 17/1/2018 από https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/38610871/Warren_2005.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1527759847&Signature=x%2BNb3PRxgYrGoVAEZFiNIQSfK8M%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCommunities and Schools A New View of U r.pdf

Yoleri, S. (2015). Preschool children's scholl adjustment: indicators of behaviour problems, gender, and peer victimization. *Education 3-13*, (43)6, 630-640. Ανακτήθηκε στις 14/11/2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004279.2013.848915>.

Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 10(4-5), 379-394. Ανακτήθηκε στις 25/10/2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603110500430690>.