

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου
Σχολή Οικονομικών Επιστημών και
Διοίκησης

Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών
Επιστήμες της Αγωγής

Μεταπτυχιακή Διατριβή



Καλλιτεχνικές Δραστηριότητες (Εικαστικά, Μουσική, Θέατρο) στο
Δημοτικό Σχολείο: Παιδιά με Αναπηρία και ο Ρόλος των Γονέων
στην Ανάπτυξη Αυτών των Δραστηριοτήτων

Παναγιώτα Τζέλλα

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Μύρια Περίδου

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

Ιούνιος 2017

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή πραγματεύεται το ρόλο των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων (εικαστικά, μουσική, θέατρο) στο γενικό δημοτικό σχολείο και το ρόλο των γονέων παιδιών με αναπηρία ως προς την ανάπτυξη και εφαρμογή τους σύμφωνα με τις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης που διασφαλίζουν ίσες μαθησιακές ευκαιρίες και παρέχουν σεβασμό στις ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν από τη μαθητική ετερότητα μέσα σε ένα σχολείο που θα στοχεύει στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές χωρίς στιγματισμούς. Η μεταπτυχιακή διατριβή στοχεύει να παρουσιάσει τις υφιστάμενες καλλιτεχνικές δραστηριότητες στο δημοτικό σχολείο για τα παιδιά με αναπηρία και τις απόψεις των γονέων τους σε αυτό το θέμα. Αποσκοπεί στο να βρει αν υπάρχει επικοινωνία μεταξύ οικογένειας παιδιών με αναπηρία και εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη και εφαρμογή καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και τι είδους επικοινωνία είναι αυτή. Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος με τη χρήση ερωτηματολογίου, και τα δεδομένα αναλύθηκαν μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS. Από την ανάλυση διαφαίνεται ότι οι γονείς γνωρίζουν ότι τα εικαστικά, η μουσική και το θέατρο διδάσκονται στο σχολείο και συμβάλλουν στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με αναπηρία. Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αν και υφίσταται μικρή επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου, με τις κυριότερες μορφές επικοινωνίας να είναι οι συναντήσεις γονέων και η τηλεφωνική και γραπτή επικοινωνία, οι γονείς θεωρούν θετική τη συμβολή όλων των ειδών επικοινωνίας στην ενίσχυση της επικοινωνίας με στόχο την ανάπτυξη καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Ωστόσο, φαίνεται να διακατέχονται από θετικότερες απόψεις για τη συμβολή των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, όταν επικοινωνούν συχνότερα με τον εκπαιδευτικό μέσω τηλεφώνου και συναντήσεων γονέων.

Summary

This postgraduate dissertation relates to the role of artistic activities (visual arts, music, theater) in general elementary school and the role of parents of children with disabilities in their development and implementation according to the principles of inclusive education ensuring equal learning opportunities and provide respect for the varied educational needs arising from student diversity within a school that aims to provide quality education to all students without stigmatization. The postgraduate dissertation aims to present the existing artistic activities in elementary school for children with disabilities and the views of their parents on this topic. It aims to find out if there is communication between the family of disabled children and teachers about the development and implementation of artistic activities and what kind of communication is this. The quantitative method was chosen using a questionnaire. Data were analyzed through the SPSS statistical program. The analysis showed that parents are informed about the teaching of visual arts, music and theater at school and they are aware of their contribution to the cognitive, social and emotional development of students with disabilities. Also, the results showed that although there is little communication between family and school, with the most important kinds of communication being parenting meetings and phone and written communication, parents consider positive the contribution of all types of communication to the enhancement of communication aimed at development of artistic activities. However, they appear to be more positive about the contribution of artistic activities to the cognitive, social and emotional development of students when they communicate more frequently with the teacher through telephone and parenting meetings.

Ευχαριστίες

Η διεξαγωγή μιας μεταπτυχιακής διατριβής αποτελεί μια σκληρή, κοπιαστική αλλά ταυτόχρονα εποικοδομητική εμπειρία. Φτάνοντας στην ολοκλήρωσή της συνειδητοποίησα ότι αποτέλεσε καρπό προσωπικού αγώνα αλλά και υποστήριξης πολλών ατόμων που με περιβάλλουν και θα ήθελα να τους εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κ. Μύρια Περίδου, καθηγήτρια του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου, η οποία με εισήγαγε σε θέματα ενιαίας εκπαίδευσης, γονεϊκής εμπλοκής και γενικότερα ζητήματα οικογένειας και σχολείου. Κυρίως, όμως, θα ήθελα να την ευχαριστήσω για την ουσιαστική της στήριξη, επιμονή και υπομονή που έδειξε καθόλη τη διάρκεια συγγραφής της μεταπτυχιακής διατριβής παρέχοντάς μου στοχευμένη ανατροφοδότηση που διεύρυνε τους ορίζοντές μου και συμβουλές διαχείρισης του άγχους που προέκυπτε λόγω επαγγελματικών και προσωπικών υποχρεώσεων.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Βάσω Βασιλείου, υπεύθυνη Γραμματειακής Υποστήριξης του προγράμματος, για τις πολύτιμες πληροφορίες που μου παρείχε σχετικά με διαδικαστικά θέματα κατά τη διεκπεραίωση της μεταπτυχιακής διατριβής. Επιπρόσθετα, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής που πρόθυμα θα μελετήσουν την παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή.

Τέλος, το μεγαλύτερο «ευχαριστώ» το οφείλω δικαιωματικά στην οικογένειά μου, που ήταν η δύναμή μου όλο αυτό το χρονικό διάστημα. Ευχαριστώ θερμά τους γονείς μου, Τασούλα και Μάνθο, την αδερφή μου Σωτηρία και τον σύζυγό μου Αιμίλιο που από την πρώτη στιγμή με ενθάρρυναν να συνεχίσω τις σπουδές μου και στάθηκαν δίπλα μου κάθε φορά που το άγχος και η προσωπική κούραση με κυρίευαν.

Περιεχόμενα

| | |
|--|-----------|
| Σελίδα Τίτλου..... | i |
| Σελίδα με τη σύνθεση της εξεταστικής επιτροπής..... | iii |
| Περίληψη..... | iv |
| Summary..... | v |
| Ευχαριστίες..... | vi |
| Περιεχόμενα..... | vii |
| Κεφάλαια..... | |
| 1 Εισαγωγή..... | 1 |
| 2 Βιβλιογραφική Επισκόπηση..... | 7 |
| 2.1 Ένα Σχολείο για Όλους..... | 8 |
| 2.2 Διεθνείς Συμβάσεις και Διακηρύξεις..... | 9 |
| 2.3 Μορφές Τέχνης στο Δημοτικό Σχολείο και Οφέλη για Παιδιά με και χωρίς Αναπηρία..... | 10 |
| 2.3.1 Εικαστικά..... | 10 |
| 2.3.2 Θέατρο..... | 13 |
| 2.3.3 Μουσική..... | 16 |
| 2.4 Γονείς Παιδιών με Αναπηρία και Καλλιτεχνικές Δραστηριότητες..... | 18 |
| 2.4.1 Γονείς Παιδιών με Αναπηρία και Ενιαία Εκπαίδευση..... | 18 |
| 2.4.2 Γονείς Παιδιών με Αναπηρία και Δραστηριότητες Αναψυχής..... | 21 |
| 2.4.3 Οφέλη Γονεϊκής Εμπλοκής..... | 23 |
| 2.4.4 Μορφές Γονεϊκής Εμπλοκής..... | 26 |
| 2.5 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα..... | 27 |
| 3 Μεθοδολογία..... | 29 |
| 3.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα..... | 29 |
| 3.2 Πρόσφατες Έρευνες με Παρόμοια Θεματική..... | 30 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 3.3 | Θεωρητικό Πλαίσιο Έρευνας..... | 31 |
| 3.3.1 | Στρατηγική..... | 33 |
| 3.4 | Συμμετέχοντες-Δειγματοληψία..... | 34 |
| 3.5 | Ερωτηματολόγιο..... | 36 |
| 3.5.1 | Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα Ερωτηματολογίου..... | 36 |
| 3.5.2 | Θέματα Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας..... | 37 |
| 3.6 | Περιγραφή Μεθόδου Συλλογής Δεδομένων..... | 38 |
| 3.7 | Διαδικασία Διεξαγωγής Έρευνας..... | 40 |
| 3.7.1 | Δυσκολίες Χρήσης Ερωτηματολογίου..... | 41 |
| 3.8 | Περιγραφή Διαδικασίας Ανάλυσης Δεδομένων..... | 41 |
| 3.9 | Ηθικά Διλήμματα..... | 43 |
| 4 | Αποτελέσματα..... | 44 |
| 4.1 | Παρουσίαση και Ανάλυση Αποτελεσμάτων..... | 45 |
| 4.1.1 | Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες είναι οι υφιστάμενες καλλιτεχνικές δραστηριότητες και ο ρόλος τους στο γενικό δημοτικό σχολείο για παιδιά με αναπηρία;..... | 45 |
| 4.1.2 | Σύνοψη Αποτελεσμάτων για το Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα..... | 49 |
| 4.1.3 | Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα: Υπάρχει επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με αναπηρία σχετικά με την ανάπτυξη και εφαρμογή καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και τι είδους είναι;..... | 51 |
| 4.1.4 | Σύνοψη Αποτελεσμάτων για το Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα..... | 54 |
| 4.1.5 | Τρίτο Ερευνητικό Ερώτημα: Με ποιο τρόπο σχετίζεται η επικοινωνία εκπαιδευτικών και οικογένειας σχετικά με την ανάπτυξη καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων;..... | 55 |
| 4.1.6 | Σύνοψη Αποτελεσμάτων για το Τρίτο Ερευνητικό Ερώτημα..... | 60 |
| 5 | Συμπεράσματα..... | 62 |
| 5.1 | Βασικές Επισημάνσεις..... | 62 |
| 5.2 | Περιορισμοί και Επιπτώσεις της Έρευνας..... | 69 |

| | |
|--|------------|
| Βιβλιογραφία..... | 72 |
| Παραρτήματα..... | |
| A Ερωτηματολόγιο..... | 93 |
| B Συνοδευτική επιστολή προς γονείς..... | 111 |
| Γ Πίνακες..... | 113 |
| Δ Διαγράμματα..... | 199 |

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

-Να χρησιμοποιείς ό,τι ταλέντα έχεις. Το δάσος θα ήταν ένα πολύ σιωπηλό μέρος αν τα μόνα πουλιά που κελαηδούσαν, ήταν αυτά που κελαηδούν καλύτερα.-

Henry Van Dyke, Αμερικανός συγγραφέας, εκπαιδευτικός και κληρικός

Ο Henry Van Dyke με την παραπάνω ρήση του προτρέπει τους ανθρώπους να χρησιμοποιούν ό,τι ταλέντα και δυνατότητες διαθέτουν, διότι όπως μέσα σε ένα δάσος κελαηδούν όλα τα πουλιά ανεξαιρέτως ικανοτήτων και προκύπτει ένα ηχηρό δάσος με πολλές μελωδίες, έτσι και στον κόσμο των ανθρώπων θεωρεί απαραίτητη αυτή την ύπαρξη διαφορετικών ατομικών στοιχείων που η σύμπτυξή τους θα οδηγήσει και πάλι σε ένα θετικό αποτέλεσμα. Επομένως, αν μεταφερθούν τα λόγια του παραπάνω συγγραφέα στο σχολικό πλαίσιο, αμέσως ανατέλλουν οι διαφορετικές μαθητικές ανάγκες και δυνατότητες που ενυπάρχουν, και που αρμόζει να αξιοποιηθούν, ώστε όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς διακρίσεις.

Αναδύεται, συνεπώς, σύμφωνα με την UN Convention of the Rights of the Child (1989) η ανάγκη ύπαρξης ενός σχολείου για όλους που θα σέβεται τη διαφορετικότητα των μαθητών εστιάζοντας στην ιδιότητά τους και όχι στο είδος της αναπηρίας και θα στηρίζεται σε δημοκρατικές αρχές περί ισότητας δικαιωμάτων και παροχής μαθησιακών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές χωρίς διακρίσεις και στιγματισμούς (Florian & Spratt, 2013 · Ζώνιου-Σιδέρη, 2000 α · Λύρα, 2016 · Σούλης, 2008). Πρόκειται, όχι για μια απλή μετακίνηση μαθητών με αναπηρία στη γενική τάξη, αλλά για μια νέα διεθνή εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά με αναπηρία (ΠΜΑ) που προωθεί τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της ενιαίας εκπαίδευσης υιοθετώντας προσεγγίσεις που ανταποκρίνονται σε ποικίλες εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από τη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών τεχνικών και της διδακτέας ύλης (Florian & Spratt, 2013 · Λιασίδου, 2013).

Ο ισχύων νόμος για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση 3699/2008 ορίζει την ενιαία εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία ως το καταλληλότερο μέσο επίτευξης του παραπάνω στόχου. Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και η διακήρυξη της Σαλαμάνκα που έθεσε τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους στην παγκόσμια ατζέντα, θεωρώντας την αναπηρία ως μια και μόνο παράμετρο διαφορετικότητας μεταξύ των μαθητών. Κατά συνέπεια, θεωρεί ότι τα ΠΜΑ πρέπει να εντάσσονται στη γενική τάξη με κατάλληλα διαμορφωμένα προγράμματα, ώστε να τους παρέχονται ισότιμες μαθησιακές ευκαιρίες και ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (UNESCO, 1994).

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, στο γενικό σχολείο διδάσκονται σε όλα τα παιδιά, εκτός από τα γλωσσικά και τα θετικά μαθήματα, τα εικαστικά, η μουσική και το θέατρο που ανήκουν στον τομέα της αισθητικής αγωγής, χωρίς όμως να γίνεται κάποια χωριστή σημείωση για την προσέγγισή τους από ΠΜΑ (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 α· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 β· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 γ· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 δ· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 ε· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 στ· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 ζ· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 η), αν και σύμφωνα με τις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης και το νόμο 3699/2008 πρέπει τα παραπάνω διδακτικά αντικείμενα να προσαρμόζονται σύμφωνα με όλες τις μαθητικές ανάγκες σε ένα σχολείο για όλους, ώστε κανείς μαθητής να μην περιθωριοποιείται και να αξιοποιεί στο έπακρο τις δυνατότητές

του (Λιασίδου, 2013 · Σούλης, 2008). Φυσικά, προς αυτή την κατεύθυνση, σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 μπορεί να συνδράμει και η οικογένεια με το αναφαίρετο δικαίωμα που κατέχει αναφορικά με την εμπλοκή της στην εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύοντας στην από κοινού δημιουργία προγράμματος με το σχολείο για το ΠΜΑ, ώστε να ενταχθεί ομαλότερα στη γενική τάξη και να επιτύχει μέσα από ένα κλίμα σεβασμού της διαφορετικότητάς του και εμπιστοσύνης (Heward, 2011). Η οικογένεια αρμόζει να είναι σύμμαχος του σχολείου και να απαιτεί τη μεταξύ τους συνεργασία για μεγαλύτερο εκπαιδευτικό όφελος του ΠΜΑ και λόγω του ότι είναι η πρώτη κοινωνική ομάδα στην οποία εντάσσεται ένα παιδί και επομένως το γνωρίζει καλύτερα από τον καθένα και λόγω του ότι προσφέρει πληροφορίες στο σχολείο, ώστε το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα να αποβεί αποτελεσματικότερο (Heward, 2011). Επομένως, στην παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή τίγονται θέματα που αφορούν στις παραπάνω καλλιτεχνικές δραστηριότητες (ΚΔ) και το ρόλο των γονέων ΠΜΑ ως προς την προώθησή τους στο γενικό δημοτικό σχολείο.

Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με το να παρουσιάσουν το ρόλο των ΚΔ στην ευρύτερη ανάπτυξη μαθητών με και χωρίς αναπηρίες, όπως για παράδειγμα τα εικαστικά συντελούν στη γνωστική ανάπτυξη καθώς αναπτύσσουν ικανότητες συσχετισμού, αντίληψης (Malley & Silverstein, 2014) και βελτιώνουν την κατανόηση θετικών μαθημάτων, μέσω οπτικών αναπαραστάσεων (Taylor & Villanueva, 2014). Το θέατρο αυξάνει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα με αποτέλεσμα να βελτιώνεται ο γραπτός λόγος (DeMichele, 2015 · Εφραιμίδης, 2011) και η μουσική προσφέρει ακαδημαϊκά οφέλη στην ανάπτυξη λόγου και γλώσσας μέσω της γνώσης των ρυθμών και των οργάνων (Sobol, 2014).

Αναφορικά με τον κοινωνικό τομέα, οι μαθητές μέσω ΚΔ βελτιώνουν την κοινωνική τους συμπεριφορά εμφανίζοντας κατάλληλες κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές (DeMichele, 2015 · Malley & Silverstein, 2014 · Okikawa, 2012), συνεργάζονται και μαθαίνουν να αποδέχονται το διαφορετικό, συμμετέχοντας σε αντίστοιχες ΚΔ (Darrow & Segall, 2015 · Hartigan, 2012 · Malley & Silverstein, 2014). Επίσης, οι μαθητές συνήθως μέσω ΚΔ ενισχύουν την αυτοεκτίμησή τους, εκφράζουν και διαχειρίζονται καλύτερα τα συναισθήματά τους (Bygrave, 1997 · Crimmens,

2006 · Εφραιμίδης, 2011· Pelliteri, 2000) και διατηρούν θετικά συναισθήματα προς τους άλλους (Ρέππα, 2011).

Αν και τα οφέλη που προκύπτουν από τις ΚΔ είναι αρκετά για όλους τους μαθητές και οι γονείς επιβεβαιώνουν την κοινωνική (Clarke, 2006), συναισθηματική (Down, 2008) και γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών μέσω ΚΔ (Asbourne & Andres, 2015 · Gudek & Karakaya, 2013), συχνά γονείς ΠΜΑ αναφέρουν ότι οι εγκαταστάσεις είναι ελλιπείς, με αποτέλεσμα τα ΠΜΑ να είναι παθητικοί δέκτες των ΚΔ, διότι δεν υπάρχει ένα ασφαλές και ευπρόσδεκτο για αυτά περιβάλλον (Clarke, 2006 · Jeans & Magee, 2010). Ωστόσο, η βιβλιογραφία παρουσιάζει έλλειψη σχετικά με το ρόλο των γονέων στο παραπάνω θέμα αν και πολλάκις έχει υπογραμμίσει τα οφέλη της γονικής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία, που συχνά σχετίζονται με ακαδημαϊκή και κοινωνική πρόοδο (Heward, 2011 · Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2008), ομαλότερη ένταξη ΠΜΑ στη μάθηση (Boutsκου, 2007 · Συμεωνίδου, 2008) και μεγαλύτερη αποδοτικότητα σε εκπαιδευτικά προγράμματα για ΠΜΑ (Phtiaka, 2004). Παράλληλα σημειώνεται ότι, έχουν εντοπιστεί αρκετά εμπόδια στη συνεργασία οικογένειας και σχολείου που κυρίως εστιάζουν σε απουσία υποστηρικτικών δομών, επικοινωνίας με εκπαιδευτικούς και συνεργασίας με ειδικούς εκπαιδευτικούς (Βλάχου & Μαυροπαλιάς, 2008 · Boutsκου, 2007 · Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2008).

Επομένως, μέσα από την παρούσα έρευνα αναγνωρίζεται ο σημαντικός ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν οι γονείς ΠΜΑ στην ανάπτυξη ΚΔ, και κατά συνέπεια δίνεται φωνή σε μια ομάδα γονέων που συχνά υφίσταται περιθωριοποίηση. Παράλληλα, επιχειρείται να καλυφθεί το υπάρχον βιβλιογραφικό κενό στο υπό διερεύνηση θέμα, στοχεύοντας στην παρουσίαση των υφιστάμενων ΚΔ στο δημοτικό σχολείο για τα ΠΜΑ και τις απόψεις των γονέων ΠΜΑ σε αυτό το θέμα. Επίσης, η έρευνα αποσκοπεί στο να βρει αν υπάρχει επικοινωνία και σχέση μεταξύ οικογένειας ΠΜΑ και εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη και εφαρμογή ΚΔ και τι είδους επικοινωνία είναι αυτή.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της μεταπτυχιακής διατριβής είναι :

- 1) Ποιες είναι οι υφιστάμενες καλλιτεχνικές δραστηριότητες και ο ρόλος τους στο γενικό δημοτικό σχολείο για τα παιδιά με αναπηρία;
- 2) Υπάρχει επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με αναπηρία σχετικά με την ανάπτυξη και εφαρμογή καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων και τι είδους είναι;
- 3) Με ποιο τρόπο σχετίζεται η επικοινωνία εκπαιδευτικών και οικογένειας σχετικά με την ανάπτυξη καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων;

Τα κεφάλαια της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής περιλαμβάνουν τη βιβλιογραφική επισκόπηση, τη μεθοδολογία, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας που υλοποιήθηκε.

Επιγραμματικά, το κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης (κεφάλαιο 2) αναφέρεται στο θεωρητικό πλαίσιο της ενιαίας εκπαίδευσης και σε διεθνείς συμβάσεις και διακηρύξεις που κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση. Επίσης, παρουσιάζονται τα οφέλη των εικαστικών, του θεάτρου και της μουσικής σε παιδιά με και χωρίς αναπηρία αναφορικά με την ανάπτυξη του γνωστικού, κοινωνικού και συναισθηματικού κόσμου των μαθητών. Έπειτα, παρουσιάζονται οι απόψεις γονέων ΠΜΑ ως προς την ενιαία εκπαίδευση και τις δραστηριότητες αναψυχής και ακολούθως τα οφέλη από την γονεϊκή εμπλοκή στη μαθητική διαδικασία καθώς και οι μορφές της. Τέλος, αναφέρονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της μεταπτυχιακής διατριβής.

Το κεφάλαιο της μεθοδολογίας (κεφάλαιο 3), αρχικά, αναφέρεται ξανά επιγραμματικά στον σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και παραθέτει πρόσφατες έρευνες με παρόμοια θεματική. Έπειτα, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, εξηγούνται οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκε η ποσοτική μέθοδος και στη συνέχεια περιγράφονται η στρατηγική, οι συμμετέχοντες, η δειγματοληψία και το εργαλείο συλλογής δεδομένων. Ακολούθως, περιγράφονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του εργαλείου και θίγονται θέματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Στη συνέχεια, περιγράφονται η μέθοδος συλλογής δεδομένων, η διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας και οι τυχόν δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη χρήση του

εργαλείου. Τέλος, περιγράφονται συνοπτικά η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων και τα ηθικά διλήμματα.

Το κεφάλαιο των αποτελεσμάτων (κεφάλαιο 4) παρουσιάζει και αναλύει τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συλλογή των δεδομένων μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS. Το κεφάλαιο οργανώθηκε με βάση το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της μεταπτυχιακής διατριβής. Συγκεκριμένα, αναφέρεται το ερευνητικό ερώτημα, παρατίθενται οι στατιστικές αναλύσεις που απαντούν σε αυτό και ύστερα από κάθε ερευνητικό ερώτημα ακολουθεί η σύνοψη των αποτελεσμάτων.

Το κεφάλαιο των συμπερασμάτων (κεφάλαιο 5) συνθέτει τις βασικές επισημάνσεις που προέκυψαν από τα αποτελέσματα. Γίνεται προσπάθεια σύνδεσης των αποτελεσμάτων με αντίστοιχα ευρήματα που παρουσιάστηκαν στη βιβλιογραφική επισκόπηση, αναφέρονται τυχόν ελλείψεις και γίνεται σύνδεση με το θεωρητικό πλαίσιο της ενιαίας εκπαίδευσης. Έπειτα, γίνεται κριτικός αναστοχασμός όπου παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας και οι επιπτώσεις των ευρημάτων στην πρακτική της ερευνήτριας, στο θεωρητικό πλαίσιο και τη μελλοντική πρακτική.

Κεφάλαιο 2

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Το παρόν κεφάλαιο έχει στόχο να καλύψει το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίζεται η μεταπτυχιακή διατριβή παρουσιάζοντας τη βιβλιογραφική επισκόπηση που σχετίζεται με τις ΚΔ στο δημοτικό σχολείο και το ρόλο των γονέων ΠΜΑ στην ανάπτυξή τους.

Αρχικά, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της ενιαίας εκπαίδευσης, η οποία διατηρεί το όραμα ενός σχολείου για όλα τα παιδιά, επισημαίνοντας τα βασικά του στοιχεία. Στη συνέχεια γίνεται σύντομη αναφορά στη συμβολή διεθνών συμβάσεων και διακηρύξεων που ενισχύουν τα δικαιώματα ΠΜΑ¹ και την ενσωμάτωσή τους στο γενικό σχολείο. Έπειτα, το κεφάλαιο εστιάζει στα πολλαπλά οφέλη των διάφορων μορφών τέχνης στο γενικό σχολείο λαμβάνοντας υπόψη το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών γενικής και ειδικής αγωγής καθώς και αποτελέσματα ερευνών στον συγκεκριμένο τομέα.

¹ Σημειώνεται ότι στην κατηγορία παιδιών με αναπηρία ανήκουν μαθητές με κινητικές αναπηρίες, πολλαπλές αναπηρίες, προβλήματα ακοής, ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα, βαριά νοητική καθυστέρηση, ελαφριά και μέτρια νοητική καθυστέρηση, τύφλωση και αυτισμό (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004, α-η).

Έπειτα, επιχειρείται η σύνδεση των ΚΔ με τα ΠΜΑ και το ρόλο των γονέων. Στη βάση αυτού, παρουσιάζονται τα θετικά αποτελέσματα της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι λόγοι που κάνουν αναγκαία την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας ως ένα μέσο γονεϊκής εμπλοκής καθώς και οι διάφορες μορφές επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

2.1 Ένα Σχολείο για Όλους

-Θα πρέπει να ξέρουμε όλοι ότι η διαφορετικότητα κεντάει ένα πλούσιο χαλί, και πρέπει να καταλάβουμε πως όλοι οι κόμποι του χαλιού έχουν ισότιμη αξία, ανεξάρτητα από το χρώμα τους.-

Maya Angelou, 1928-2014, Αφροαμερικανίδα ποιήτρια

Εάν το βαθύτερο νόημα, που κρύβουν τα λόγια της ποιήτριας, προσαρμοστεί στο πλαίσιο του σχολείου, συμβολίζοντας το σχολείο με ένα χαλί του οποίου οι κόμποι είναι οι μαθητές με τα ποικίλα χαρακτηριστικά τους, τότε αναφύεται η ανάγκη εύρεσης ενός ιδανικού πλαισίου εκπαίδευσης που θα ικανοποιεί και θα σέβεται τις ανάγκες όλων των μαθητών (Φύλλα Εφημερίδας της Κυβέρνησης (ΦΕΚ), 199 τ. Α'/2008). Κομβικό σημείο στη διασφάλιση παροχής ίσων ευκαιριών μάθησης και κοινωνικής ζωής για όλα τα παιδιά αποτελεί ο ισχύων νόμος για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση 3699/2008 που ορίζει την ενιαία εκπαίδευση ως το κατάλληλο μέσο επίτευξης του παραπάνω στόχου. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από ένα σχολείο για όλους που θα αποδέχεται τη διαφορετικότητα. Η ισχύουσα νομοθεσία προωθεί την ενιαία εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρίες και επικεντρώνεται στην ιδιότητα του μαθητή και όχι στο είδος της αναπηρίας (ΦΕΚ 199 τ. Α'/2008).

Ένα σχολείο για όλους είναι ο ιδανικός, δημοκρατικός εκπαιδευτικός χώρος που παρέχει ισότητα και υψηλής ποιότητας εκπαίδευση θέτοντας υψηλούς στόχους για όλα τα παιδιά, λαμβάνει υπόψη τα διαφορετικά μαθητικά στιλ στην οργάνωση και το σχεδιασμό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, αποδέχεται τη διαφορετικότητα και ενθαρρύνει τη συμμετοχή και αλληλεπίδραση όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τα

ατομικά τους χαρακτηριστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, αίροντας εμπόδια που δυσχέραιναν την ανάμειξή τους στη διαδικασία της μάθησης (Βαστάκη, 2011· Ζώνιου – Σιδέρη, 2000 α· Ζώνιου – Σιδέρη, 2000 β· Λύρα, 2016· Σούλης, 2008· ΦΕΚ 199 τ. Α'/2008).

2.2 Διεθνείς Συμβάσεις και Διακηρύξεις

Υπάρχουν ποικίλες διεθνείς συμβάσεις και διακηρύξεις που κινούνται προς την κατεύθυνση της ενιαίας εκπαίδευσης, και έθεσαν το σχολείο για όλους και συνάμα την ενιαία εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία στην παγκόσμια ατζέντα (Κυπριωτάκη, 2015). Η UNESCO Salamanca Statement and Framework for Action (1994) υποστηρίζει ότι οι μαθητές με αναπηρία πρέπει να εντάσσονται στο γενικό σχολείο με εξειδικευμένα προγράμματα διδασκαλίας από καταρτισμένους εκπαιδευτικούς που θα σέβονται τη διαφορετικότητά τους, θα τους παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης και θα υπάρχει συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κυβερνήσεων (UNESCO, 1994).

Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται σημαντικά διεθνή ορόσημα όπως η Sundberg Declaration on Actions and Strategies for Education, Prevention and Integration (1981), που εστιάζει στο αναφαίρετο δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία για συμμετοχή στην εκπαίδευση, παροχή ευκαιριών για κοινωνική ανέλιξη και ισότιμη πρόσβαση σε θέματα πληροφορίας και πολιτισμού (Κυπριωτάκη, 2015). Επίσης, η UN Convention on the Rights of the Child (1989) επισημαίνει το δικαίωμα όλων των παιδιών για ισότιμη αντιμετώπιση άνευ διακρίσεων σε θέματα συμμετοχής και επιβίωσης και συνάμα θέτει τις βάσεις, ώστε τα ΠΜΑ να αξιοποιούν στο έπακρο τις δυνατότητές τους (Κυπριωτάκη, 2015). Η Universal Declaration of Human Rights (1948) καθώς και η World Declaration for Education for all (1990), (όπως αναφέρεται στο Mittler, 2009) προωθούν μια εκπαίδευση για όλα τα παιδιά στην οποία να αποκτούν πρόσβαση όλοι οι μαθητές μειώνοντας τα στερεότυπα που οδηγούν σε διακρίσεις και φαινόμενα αναλφαβητισμού (Κυπριωτάκη, 2015· UNESCO, 1990).

Στη βασική εκπαίδευση στο δημοτικό ανήκει και η διδασκαλία των διδακτικών αντικειμένων της αισθητικής αγωγής, όπως μουσική, εικαστικά και θέατρο, των οποίων η συμβολή στη γενικότερη ανάπτυξη των μαθητών αναλύεται ακολούθως (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003).

2.3 Μορφές Τέχνης στο Δημοτικό Σχολείο και Οφέλη για Παιδιά με και χωρίς Αναπηρία

Το παιδί έρχεται σε επαφή με διάφορες μορφές τέχνης από τα πρώτα έτη της ζωής του αρχίζοντας να ασχολείται συστηματικότερα με τα εικαστικά, το θέατρο και τη μουσική στο γενικό σχολείο καθώς τόσο το γενικό όσο και το ειδικό πλαίσιο αγωγής δίνουν βαρύτητα στη διδασκαλία τους (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 α· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 β· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 γ· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 δ· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 ε· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 στ· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 ζ· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 η). Σημειώνεται ότι οι ΚΔ διδάσκονται από εκπαιδευτικό γενικής αγωγής ή εκπαιδευτικό αντίστοιχης ειδικότητας, απευθύνονται σε όλα τα παιδιά, όπως προστάζει η αρχή της ενιαίας εκπαίδευσης για ισότιμη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς όμως να γίνεται χωριστή αναφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών γενικής αγωγής για την προσέγγιση των μαθημάτων από μαθητές με αναπηρία (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003).

Εκτός όμως από τη συμβολή του σχολείου στην ενασχόληση των μαθητών με τις ΚΔ, αρμόζει να συζητηθούν ποια είναι η συμβολή των ΚΔ στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη μαθητών με και χωρίς αναπηρία και να δοθεί έμφαση στο ρόλο των γονέων ΠΜΑ ως προς την ανάπτυξη και προώθησή τους, μιας και το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει μελετηθεί επαρκώς και δεν έχει δοθεί η ευκαιρία σε αυτή την ομάδα γονέων να φανερώσει τις απόψεις της και να εμπλουτίσει τη βιβλιογραφία με νέα στοιχεία. Έτσι, ενισχύεται το όραμα της ενιαίας εκπαίδευσης αποσκοπώντας στην παροχή ίσων ευκαιριών συμμετοχής ανεξαρτήτως ατομικών χαρακτηριστικών (Κυπριωτάκη, 2015· Σούλης, 2008· UNESCO, 1990).

2.3.1 Εικαστικά

Οι Dhanapal, Kanapathy, Mastan & Ehsan et al., (2014) τονίζουν ότι «το μάθημα των εικαστικών αρμόζει να ενσωματωθεί στη διδασκαλία και τη μάθηση όλων των διδακτικών αντικειμένων σε όλα τα επίπεδα καθώς συνεισφέρει στο να δημιουργηθεί μια γενιά που θα μπορεί να επιζήσει σε έναν κόσμο που σταδιακά αλλάζει και έχει υψηλές απαιτήσεις» (σ. 21). Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμο, επομένως, να διαλευκανθεί με ποιο τρόπο τα εικαστικά δύναται να αποβούν σπουδαίο εργαλείο για όλους τους μαθητές, εστιάζοντας στα οφέλη που προσφέρουν μέσω της διδασκαλίας τους, στον γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα.

Όσον αφορά στον γνωστικό τομέα, βοηθούν στην ανάπτυξη της αντίληψης (Σιδηρόπουλος, 2015 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003), την ενίσχυση της μνήμης μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων (Nixon, 2016) και της κριτικής σκέψης (Dhanapal et al., 2014 · Lazo & Smith, 2014 · Nixon, 2016 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003 · Vitulli & Santoli, 2013) καθώς λειτουργούν ως εργαλείο σκέψης μέσω του οποίου ο μαθητής ερχόμενος σε επαφή με νέο λεξιλόγιο (Vitulli & Santoli, 2013) και υλικά (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003) μπορεί να συνθέτει, να αναλύει και να αξιολογεί μια πληροφορία (Lazo & Smith, 2014 · Vitulli & Santoli, 2013).

Παράλληλα, βελτιώνεται η ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών καθώς αναπτύσσονται γνωστικές δεξιότητες σε όλους τους μαθητές (Malley & Silverstein, 2014 · Σιδηρόπουλος, 2015 · Talebzadeh & Jafari, 2012) και ιδιαίτερα οι μαθητές με αναπηρία αναπτύσσουν έννοιες χώρου, τάξης και ακολούθησης οδηγιών (Silver, 1989) και ενδυναμώνουν τις δεξιότητες συσχέτισης, παρουσίασης εννοιών και πρόβλεψης σχέσεων (Silver, 1989 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004, α-η). Συνάμα παρατηρείται υψηλό επίπεδο δημιουργικής σκέψης τόσο σε όλους τους μαθητές (Chisti & Jehangir, 2014 · Miletic & Vukicevic, 2013) όσο και συγκεκριμένα στους μαθητές με αναπηρία καθώς μέσω εικαστικών αναπαραστάσεων, ενεργοποιούν τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την οπτική τους αντίληψη (Salakhon, Salakhova & Nasbullov, 2016 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004, α-η).

Για παράδειγμα, η ζωγραφιά αποτελεί μια ωφέλιμη δραστηριότητα για ΠΜΑ καθώς συγχωνεύει τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους και αποτελεί διέξοδο από τις καθημερινές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν λόγω της αναπηρίας τους (Martin, 2009). Ωστόσο, συχνά ΠΜΑ δυσκολεύονται στο να ταιριάξουν το χρώμα μιας ζωγραφιάς με το χρώμα ενός αντικειμένου, όταν το ένα από τα δύο περιέχει διαφορετικό χρώμα (Stephenson, 2009 · Stephenson, 2007). Οι Silvestre και Cambra (2009) απέδειξαν ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ προφορικής γλώσσας και ζωγραφιάς. Συγκεκριμένα, παρατήρησαν ότι ΠΜΑ με υψηλό δείκτη προφορικής γλώσσας προσέφεραν πιο ολοκληρωμένες ανθρώπινες φιγούρες και επεσήμαναν ότι η σχέση μεταξύ των δύο διαφέρει βασιζόμενη στο περιεχόμενο που απεικονίζεται κάθε φορά.

Τέλος, η χρήση οπτικών αναπαραστάσεων, όπως ζωγραφιές και εννοιολογικοί χάρτες, βοηθά στην αύξηση του ενδιαφέροντος για μάθηση και είναι αποτελεσματική στη διδασκαλία των κλασμάτων και των ποσοστών σε μαθητές με και χωρίς αναπηρία (Dennis, Knight & Jerman, 2015 · Talebzadeh & Jafari, 2012) καθώς επίσης και της φυσικής, όπου βοηθά στην οργάνωση των σκέψεων και την ενθύμηση των πληροφοριών (Dhanapal et al., 2014 · Taylor & Villanueva, 2014) που συμβάλλουν στην προσωπική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη, την ενεργοποίηση του αυτοσχεδιασμού, τη λεκτική έκφραση σκέψεων (Σιδηρόπουλος, 2015) καθώς και την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αποκλίνουσας σκέψης που λειτουργούν ως δια βίου εφόδια (Camp, Admiraal, Drie & Rijlaarsdam, 2015).

Σχετικά με τον κοινωνικό τομέα τα εικαστικά παρέχουν σε όλους τους μαθητές ευκαιρίες συνεργασίας και επικοινωνίας, ώστε να οικοδομήσουν υγιείς κοινωνικές σχέσεις μέσα από την κοινή τους συμμετοχή σε εικαστικές δημιουργίες και ανταλλαγή εμπειριών με τους άλλους (Chou, Feng & Lee, 2016 · Kadar, Babarour & Sabourimoghaddam, 2013 · Malley & Siverstein, 2014 · Nixon, 2016 · Salakhov et al., 2016 · Σιδηρόπουλος, 2015 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003). Επίσης, οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Chisti & Jehangir, 2014 · Kadar et al., 2013) και αποδοχής της διαφορετικότητας (Hill, Croydon, Greathead, Kenny, Yates & Pellicano, 2006 · Kadar et al., 2013 · Malley & Siverstein, 2014 · Σιδηρόπουλος, 2015 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004, α-η), κάτι που συνάδει με τις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης για σεβασμό στα δικαιώματα και στις ατομικές διαφορές που δεν

αρμόζει να αποτελούν ένδειξη αποκλεισμού από κοινωνικές και μαθησιακές ευκαιρίες (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000 α · Ζώνιου – Σιδέρη, 2000 β · UNESCO, 1990).

Επομένως, μέσω της έμφασης που αποδίδεται στην επικοινωνία μέσω των εικαστικών, αναπτύσσεται η πολιτισμική ταυτότητα του καθενός (Silver, 1989 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004, α-η) με αποτέλεσμα να προωθείται η κοινωνική εξέλιξη ατόμων με και χωρίς αναπηρία (Dhanapal et al., 2014 · Talebzadeh & Jafari, 2012) έτσι ώστε όλοι, ανεξαιρέτως ατομικών διαφορών, να τυγχάνουν ισότιμων κοινωνικών ευκαιριών (Σούλης, 2008 · UNESCO, 1990).

Επιπλέον, τα εικαστικά έχουν σπουδαίο ρόλο στην ενδυνάμωση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και του συναισθηματικού κόσμου προάγοντας μέσω κατάλληλων δραστηριοτήτων την ψυχοκοινωνική υγεία όλων των μαθητών μειώνοντας το άγχος τους (Miletic & Vukicevic, 2013 · Nixon, 2016 · Σιδηρόπουλος, 2015 · Talebzadeh & Jafari, 2012 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003) και αποκτώντας ετοιμότητα και αντοχή σε συναισθηματικές προκλήσεις (Nixon, 2016). Μαθαίνουντας τεχνικές έκφρασης (Chisti & Jehangir, 2014 · Nixon, 2016 · Σιδηρόπουλος, 2015 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003), διαχείρισης και αναγνώρισης των συναισθημάτων τους αλλά και των άλλων (Nixon, 2016), συχνά αναπτύσσονται αυξημένα αισθήματα αυτοεκτίμησης, αυτογνωσίας (Σιδηρόπουλος, 2015) και ικανοποίησης (Dhanapal et al., 2014).

2.3.2 Θέατρο

Η θεατρική αγωγή ανήκει στα διδασκόμενα μαθήματα της αισθητικής αγωγής στο γενικό σχολείο και συνδυάζει οπτικά και απτικά μέσα για να προσεγγίζει πολυαισθητηριακά το γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό κόσμο ιδιαίτερα μαθητών με αναπηρία (Okikawa, 2012 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003).

Η επαφή με το θέατρο καλλιεργεί σε πολλούς μαθητές διανοητικές, γλωσσικές, αισθητικές και λεκτικές δεξιότητες (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003 · Miller, 2011) που συντελούν στη γνωστική ανάπτυξη τους (Miller, 2011). Ωστόσο, αν και οι Corbett, Gunther,

Comins, Price, Ryan, Simon, Schupp και Rios (2011) καταγράφουν μερική βελτίωση των διανοητικών ικανοτήτων ΠΜΑ, όταν ασχολούνται με το θέατρο, σύμφωνα με τους Trowsdale και Hayhow (2015) η θεατρική αγωγή αυξάνει τις ανθρώπινες ικανότητες ΠΜΑ, διότι μπορούν να εξελίξουν το γραπτό λόγο και να αποκτήσουν ευχέρεια μέσω γραφής κωμικού ή σύντομης μορφής αυτοσχέδιου θεατρικού κειμένου (DeMichele, 2015). Επίσης, βελτιώνεται η αναγνωστική ικανότητα και η σχολική συμμετοχή πολλών μαθητών με αναπηρία μέσω θεατρικών δραστηριοτήτων (Hartigan, 2012 · Lewis & Feng, 2014).

Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό εργαλείο που τους καλλιεργεί γλωσσικά και αισθητικά, τους παρέχει πληροφορίες και γνώσεις για το θέατρο (Bhattacharyya & Gupta, 2013 · DeMichele, 2015 · Green, 2015 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003) και τους μαθαίνει νέο λεξιλόγιο (DeMichele, 2015 · Green, 2015 · Miller, 2011). Συχνά, πολλά ΠΜΑ βελτιώνουν την αναγνωστική και ακουστική τους ικανότητα μέσω της ενασχόλησής τους με θεατρικά κείμενα και της Ελληνικής Νοηματικής Γλώσσας (Okikawa, 2012· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004, α-η). Επίσης, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και κατανοούν βαθύτερα το νόημα ενός κειμένου (Miller, 2011) και συνήθως, αποκτούν ανοχή στη διαφορετικότητα καθώς έρχονται σε επαφή με κείμενα που παρουσιάζουν τη διαφορετικότητα των ανθρώπων (Greene, 2015), κάτι από το οποίο διαφαίνεται η διάθεση των εκπαιδευτικών για αποδοχή όλων των μαθητών χωρίς διακρίσεις σε ένα σχολείο για όλους που συνάδει με τις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης (Florian & Spratt, 2013 · Liasidou, 2015 · Liasidou, 2013 · Liasidou, 2012 · Σούλης, 2008).

Επίσης, η θεατρική αγωγή χρησιμοποιώντας κινήσεις που ενεργοποιούν τις σωματικές ικανότητες, συντελεί στη βελτίωση του συντονισμού του σώματος (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004, α-η) και χρησιμοποιώντας θεατρικές φανταστικές δραστηριότητες, αυξάνει τη δημιουργικότητα και τη φαντασία όλων των παιδιών (Εφραιμίδης, 2011 · Miller, 2011 · Mishra, 2013 · Okikawa, 2012 · Trowsdale & Hayhow, 2015) καθώς και των ικανοτήτων τους για εκμάθηση στρατηγικών χαλάρωσης (Hayes, Cantillon & Hafler, 2014) και κατανόησης και επίλυσης απλών προβλημάτων (Trowsdale & Hayhow, 2015).

Βέβαια, το θέατρο προσφέρει και κοινωνικά οφέλη σε όλους τους μαθητές καθώς τους βοηθά να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας (Crimmens, 2006 · Εφραιμίδης, 2011 · Μπάκα, 2011 · Ρέππα, 2011), όπως η πειθώ (Bhattacharyya & Gupta, 2013 · Hayes et al., 2014 · Mishra, 2013). Τους βοηθά σε δεξιότητες συνεργασίας και εδραίωσης κοινωνικών σχέσεων και κατάλληλα αποδεκτών κοινωνικών συμπεριφορών (Bhattacharyya & Gupta, 2013 · Corbet et al., 2011 · Εφραιμίδης, 2011 · Hartigan, 2012 · Hayes et al., 2014 · Mishra, 2013 · Okikawa, 2012 · Trowsdale & Hayhow, 2015 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004, α-η) καθώς και ισότιμης συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως προστάζει η αρχή της ενιαίας εκπαίδευσης (Εφραιμίδης, 2011 · DeMichele, 2015 · Trowsdale & Hayhow, 2015).

Επομένως, λειτουργεί ως ένα μέσο επικοινωνίας μεταξύ όλων των μαθητών (Bose, 2013 · Bhattacharyya & Gupta, 2013 · Mishra, 2013 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003) όπου οι τελευταίοι μαθαίνουν να συμμετέχουν συλλογικά σε θεατρικές δραστηριότητες, να αλληλεπιδρούν, να συνεργάζονται και να ενθαρρύνονται να εκφράζονται δημιουργικά (Bhattacharyya & Gupta, 2013 · Miller, 2011· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003). Η δημιουργική έκφραση μέσω του θεάτρου γίνεται εντονότερη, όταν το θέατρο αντιμετωπίζεται ως ψυχαγωγικό μέσο (Bhattacharyya & Gupta, 2013) που πολλές φορές, μέσω κατάλληλων δραστηριοτήτων, βοηθά τους μαθητές να γίνονται γνώστες τεχνικών επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων (Miller, 2011).

Το εν λόγω μάθημα δίνει βαρύτητα στο συναισθηματικό κόσμο των μαθητών (Mishra, 2013) προσπαθώντας να τους καλλιεργήσει θετικά συναισθήματα προς όλους τους συνομηλίκους (Miller, 2011 · Ρέππα, 2011). Επίσης, βελτιώνει τη συναισθηματική τους λειτουργία (Corbett et al., 2011) καθώς γίνεται προσπάθεια όλοι οι μαθητές να μπορούν να κατανοούν τα συναισθήματα του άλλου (Green, 2015), να εκφράζουν βαθύτερα συναισθήματα (Hayes et al., 2014 · Mishra, 2013) και να τα ρυθμίζουν (Hartigan, 2012).

Τέλος, οι μαθητές είναι σε θέση να αναπτύξουν συνείδηση της ταυτότητάς τους και να αποκτούν θετική στάση για τον εαυτό τους μέσω της δραματοθεραπείας, που συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης (Μπάκα, 2011), της αυτοεκτίμησης

(Crimmens, 2006 · Εφραιμίδης, 2011) και της αυτοπεποίθησης μαθητών με αναπηρία (DeMichele, 2015 · Okikawa, 2012).

2.3.3 Μουσική

Η αισθητική αγωγή στο δημοτικό σχολείο περιλαμβάνει και τη διδασκαλία της μουσικής (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003). Το να γνωρίζει ένα παιδί να παίζει ένα μουσικό όργανο αποτελεί εμπειρία που συνδέεται με την προσωπική του ανάπτυξη και εξέλιξη και γι' αυτό στη Σκωτία υπάρχουν εξοπλισμένα κέντρα μουσικής εκπαίδευσης που αναλαμβάνουν την εκμάθηση μουσικού οργάνου σε όλους τους μαθητές (Moscardini, Barron & Wilson, 2013). Αν και αυτό συνάδει με την αρχή της ενιαίας εκπαίδευσης, ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν ότι οι μαθητές με αναπηρία έχουν χαμηλή πρόσβαση σε μουσικές δραστηριότητες και γενικά στην εκμάθηση μουσικού οργάνου παρά τα οφέλη τους σε διάφορους τομείς (Lubet, 2011 · Moscardini et al., 2013).

Διαμέσου της διδασκαλίας της μουσικής σε όλους τους μαθητές και ειδικά σε μαθητές με αναπηρία προκύπτουν αναπτυξιακά και γνωστικά οφέλη (Gerry, Unrau & Trainor, 2012 · Kaviani, Mirbaha, Pournaseh & Sagan, 2014 · Pearce & Rohrmeier, 2012 · Pit & Hargreaves, 2016 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003) που σχετίζονται με την εκμάθηση νέας ορολογίας, απόκτησης γνώσης των μουσικών οργάνων (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003) και ανάπτυξης γνωστικών, οπτικών, φωνητικών και ακουστικών δεξιοτήτων που βοηθούν στη λεκτική έκφραση των σκέψεων και βιωμάτων (Σιδηρόπουλος, 2015 · Sobol, 2014 · Kaviani et al., 2014 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003). Συνάμα, ευρήματα έρευνας έχουν δείξει ότι μέσω συστηματικής διδασκαλίας της μουσικής παρατηρήθηκαν βελτίωση στην αφομοίωση νέων πληροφοριών (Jucan & Simion, 2015), αυξημένες λεκτικές και μη λεκτικές ικανότητες καθώς και αυξημένοι δείκτες ευφυΐας, μνήμης (Council, 2012 · Kaviani et al., 2014 · Sobol, 2014), εστίασης της προσοχής, αναπαραγωγής και γνώσης ρυθμών και μουσικών οργάνων καθώς και ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών (Sobol, 2014) και δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Bygrave, 1997 · Darrow & Segall, 2015 · DeVries, Beck, Stacey,

Winslow & Meines, 2015 · Howell, Flowers & Wheaton, 1995 · Pelliteri, 2000 · Petruta-Maria, 2015 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004, α-η).

Επιπρόσθετες έρευνες κατέληξαν στο ότι οι μουσικές δραστηριότητες βελτιώνουν την αντιληπτική ικανότητα όλων των μαθητών και συγκεκριμένα των μαθητών με αναπηρία ως προς την απόκτηση καλύτερης αντίληψης του σώματός τους μέσα από σωματικές και κιναισθητικές δραστηριότητες (DeVries et al., 2015 · Pelliteri, 2000). Παράλληλα, η μουσική διδασκαλία προωθεί την εξέλιξη όλων των μαθητών ως προς τη βελτίωση λόγου, γλώσσας, αναγνωστικής ικανότητας και κατανόησης κειμένου (DeVries et al., 2015 · Pearce & Rohrmeier, 2012 · Pelliteri, 2000 · Register, Darrow, Standley & Swedberg, 2007 · Σιδηρόπουλος, 2015). Επίσης, παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για μάθηση (Talebzadeh & Safari, 2012) και αυξημένη φαντασία, όταν εμπλέκεται η μουσική στο γλωσσικό μάθημα (Council, 2012).

Βέβαια, είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι μαθητές με αναπηρία μπορούν να επιτύχουν στο μάθημα της μουσικής, όταν ακολουθούνται στρατηγικές μάθησης που τους διευκολύνουν, όπως η επανάληψη που βοηθά στην κατανόηση των εννοιών, η επιλογή όπου ο ίδιος ο μαθητής καλείται να επιλέξει το μουσικό όργανο με το οποίο θα ασχοληθεί, ο αυξημένος χρόνος απόκρισης, το θετικό περιβάλλον μάθησης και οι σαφείς οδηγίες (Gerrity, Hourigan & Horton, 2013). Επιπρόσθετα, η χρήση κοχλιακού εμφυτεύματος και η γνώση γραφής Braille σε συγκεκριμένη ομάδα ΠΜΑ αποτελούν απαραίτητα εφόδια κατανόησης της μουσικής σημειογραφίας (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 δ · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 ε).

Μέσα από τη διδασκαλία της μουσικής οι μαθητές εξελίσσονται κοινωνικά (Council, 2012 · Gerry et al., 2012 · Jucan & Simion, 2015 · Morehouse, 2013 · Pit & Hargreaves, 2016 · Σιδηρόπουλος, 2015 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003), επειδή αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται, αποκτούν κοινωνικές εμπειρίες και κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές (Council, 2012 · Σιδηρόπουλος, 2015 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003). Μέσω ομαδικών μουσικών συνθέσεων και ομαδικού τραγουδιού υλοποιείται η αισθητική καλλιέργεια των παιδιών και η δημιουργική τους έκφραση (Bygrave, 1997 · Darrow & Segall, 2015 · Darrow, 2014 · DeVries et al., 2015 · Humpal, 1991 · Pelliteri, 2000 · Petruta-Maria, 2015 · Σπετσώνης & Πατσταντζόπουλος, 2013 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ,

2003 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004, α-η). Η μουσική λειτουργεί ως μέσο επικοινωνίας (Council, 2012) που μπορεί να βελτιώνει τη θετική συμπεριφορά απέναντι σε συνομηλίκους (Gerry et al., 2012 · Jucan & Simion, 2015), την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση (Council, 2012).

Παράλληλα, η θεραπευτική της χρήση σε όλους αλλά ειδικά σε ΠΜΑ διαφαίνεται μέσα από μουσικές δραστηριότητες που προάγουν τη βελτίωση της διάθεσής τους (Darrow & Segall, 2015 · Park, Chong & Kim, 2015), τη μείωση του άγχους (Park et al., 2015 · Talebzadeh & Safari, 2012) και τη βελτίωση των συναισθηματικών τους δεξιοτήτων. Οι μαθητές, τέλος, μαθαίνουν πιο εύκολα να διαχειρίζονται, να εκφράζουν και να μοιράζονται τα συναισθήματά τους μέσω της μουσικής (Bygrave, 1997 · Darrow, 2014 · Jucan & Simion, 2015 · Morehouse, 2013 · Park et al., 2015 · Pit & Hargreaves, 2016 · Σιδηρόπουλος, 2015 · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003) και συνάμα ενδυναμώνονται τα αισθήματα της αυτοαντίληψης, της αυτοεκτίμησης (Bygrave, 1997 · Darrow, 2014 · Park et al., 2015 · Pelliteri, 2000 · Petruta-Maria, 2015) και της αυτοπροστασίας (DeVries et al., 2015 · Pelliteri, 2000).

2.4 Γονείς Παιδιών με Αναπηρία και Καλλιτεχνικές Δραστηριότητες

Όπως προαναφέρθηκε, τα εικαστικά, το θέατρο και η μουσική ενισχύουν όλους τους μαθητές γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά. Ο ρόλος όμως που διαδραματίζουν οι γονείς στην ανάπτυξη αυτών των δραστηριοτήτων μέσω της εμπλοκής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, δε θίχθηκε ικανοποιητικά σε ερευνητικό πεδίο. Η παρούσα ενότητα θα προσπαθήσει να παρουσιάσει αρχικά τις απόψεις γονέων για την ενιαία εκπαίδευση και τις δραστηριότητες αναψυχής, καθώς σημειώθηκε βιβλιογραφική έλλειψη στην παράθεση απόψεων γονέων ΠΜΑ σχετικά με τις συγκεκριμένες ΚΔ. Έπειτα, θα παρουσιαστούν τα θετικά σημεία και οι τρόποι γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2.4.1 Γονείς Παιδιών με Αναπηρία και Ενιαία Εκπαίδευση

Πολλοί γονείς ΠΜΑ αντιμετωπίζουν δυσκολία στην αποδοχή της πραγματικότητας σχετικά με το ότι το παιδί τους χαρακτηρίζεται από κάποια μορφή αναπηρίας, κι έτσι διακατέχονται από αισθήματα φόβου, θλίψης και απόσυρσης από την ιδέα της ενιαίας εκπαίδευσης (Κοντοπούλου, 2001). Πολλές φορές, αν δεν αποδεχθούν την πραγματικότητα, αναζητούν τους ειδικούς για την επιβεβαίωση ή την απόρριψη της διάγνωσης, αναζητούν τα αίτια, πιθανές θεραπείες και προβάλλουν μη ρεαλιστικές απαιτήσεις από το παιδί που εμποδίζουν τη μέγιστη ανάπτυξή του ή αντίθετα το υπερπροστατεύουν μειώνοντας τις απαιτήσεις τους (Παντελιάδου, 2007). Συνήθως, η ευθύνη επιρρίπτεται στο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς οι γονείς έρχονται αντιμέτωποι με ένα σύστημα που περιθωριοποιεί τα παιδιά τους κυρίως λόγω έλλειψης κατάλληλων εξειδικευμένων προγραμμάτων και έλλειψης ενημέρωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού που καθίσταται ανίκανο να τους παρέχει ουσιαστική βοήθεια (Κοντοπούλου, 2001).

Η έρευνα των Πιερίδου και Φτιάκα (2011) επισήμανε αυτή την περιθωριοποίηση των μαθητών με αναπηρία καθώς οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής υπερτόνιζαν τις αδυναμίες των μαθητών για να δικαιολογήσουν το διαχωρισμό τους από τη γενική τάξη. Επίσης, αυτοί οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι αποτελούν τη μοναδική έγκυρη πηγή γνώσης και δε λάμβαναν υπόψη τις απόψεις των γενικών δασκάλων και των γονέων αναφορικά με την ανάπτυξη προγράμματος μαθητών με αναπηρία, με αποτέλεσμα οι γονείς να απογοητεύονται και να ανησυχούν για το μέλλον του παιδιού και να βλέπουν το όραμα της ενιαίας εκπαίδευσης ολοένα να απομακρύνεται (Πιερίδου & Φτιάκα, 2011). Συνεπώς, αν και η ενιαία εκπαίδευση αποτελεί διεθνή εκπαιδευτική πολιτική για ΠΜΑ και προωθεί νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, ώστε να καλύπτονται όλες οι εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα σχολείο όπου θα υπάρχουν αποδοχή της διαφορετικότητας, άρση των προκαταλήψεων και ισότιμη παροχή ευκαιριών και δικαιωμάτων σε όλους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000 α · Ζώνιου-Σιδέρη, 2000 β · Λιασίδου, 2013), υφίσταται, σύμφωνα με τους γονείς, περιθωριοποίηση αυτών των μαθητών από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα.

Φυσικά, υπάρχουν πολλοί γονείς που ενώ εκφράζουν θετική στάση προς την ενιαία εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς αναπηρία, παράλληλα διστάζουν ή ανησυχούν για

τα παιδιά τους μέσα από την εφαρμογή της (Vlachou, Karadimou & Koutsogeorgou, 2016 · Leyser & Kirk, 2004). Η επιτυχημένη ενσωμάτωση μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις απόψεις που έχουν οι γονείς παιδιών χωρίς αναπηρία για την ενιαία εκπαίδευση (Kalyva, Georgiadi & Tsakiris, 2007).

Συγκεκριμένα, πολλοί είναι οι γονείς που έχουν θετική προς ουδέτερη στάση για την ενιαία εκπαίδευση λόγω έλλειψης ενημέρωσης τόσο για την ιδέα της ενιαίας εκπαίδευσης όσο και για την κατηγοριοποίηση των διάφορων μορφών αναπηρίας (Kalyva et al., 2007). Επομένως, καταλήγουν στο ότι η ενιαία εκπαίδευση επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική πορεία ενός μαθητή με αναπηρία, ενώ επηρεάζει είτε θετικά είτε αρνητικά την πρόοδο ενός παιδιού χωρίς αναπηρία (Vlachou et al., 2016 · Leyser & Kirk, 2004). Πιστεύουν ότι το γενικό σχολείο πρέπει να κινητοποιεί τα ΠΜΑ, να υπάρχει ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (Abu-Hamour & Muhaidat, 2014) και να εμπλέκονται οι γονείς στην προώθηση πιο ενιαίων εκπαιδευτικών πρακτικών, διότι η ενιαία εκπαίδευση απαιτεί αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και δεν είναι απλά η μετακίνηση των παιδιών σε ένα πλαίσιο που οδηγεί στο διαχωρισμό τους (Florian & Spratt, 2013). Ωστόσο, οι γονείς εκφράζουν έντονη ανησυχία για τη σωματική ακεραιότητα των παιδιών τους, όταν συναναστρέφονται με ΠΜΑ (Soulis, Georgiou, Dimoula & Rapti, 2016 · Vlachou et al., 2016).

Πολλοί γονείς ΠΜΑ παρουσιάζουν άγνοια σχετικά με το πλαίσιο εκπαίδευσης του παιδιού τους και της διδακτέας ύλης λόγω της μη συμμετοχής στις συγκεντρώσεις γονέων. Ωστόσο, υποστηρίζουν την ιδέα της ενιαίας εκπαίδευσης, διότι θεωρούν ότι προκύπτουν μαθησιακά, κοινωνικά και συναισθηματικά οφέλη για τα παιδιά, αλλά ταυτόχρονα ανησυχούν για πιθανή κοινωνική απομόνωση, χαμηλής ποιότητας διδασκαλία και στόχοι, την κατάρτιση και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού και τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων (Abu-Hamour & Muhaidat, 2014 · Frederickson, Dunsmuir, Lang & Monsen, 2004 · Leyser & Kirk, 2004). Αν και οι περισσότεροι μαθητές διατηρούν θετική στάση έναντι συμμαθητών με αναπηρία, δεν είναι υπέρ της ενιαίας εκπαίδευσης λόγω φύλου, ηλικίας, προηγούμενης εμπειρίας με ΠΜΑ και θεωρούν ότι πρέπει να είναι σε ξεχωριστά τμήματα (Soulis et al., 2016),

γεγονός που δεν ενθαρρύνει την εφαρμογή της ενιαίας εκπαίδευσης και έρχεται σε αντίθεση με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα που έθεσε ως στόχο τη δημιουργία σχολείων για όλους και θεώρησε την αναπηρία ως μια μόνο παράμετρο διαφορετικότητας μεταξύ των μαθητών (Unesco, 1994). Συνεπώς, άλλοι γονείς ΠΜΑ επιθυμούν τα παιδιά τους να είναι στη γενική τάξη και άλλοι προτιμούν τις ειδικές τάξεις. Είναι αξιοσημείωτο ότι πιο θετική στάση απέναντι στην ενιαία εκπαίδευση είχαν οι γονείς ΠΜΑ των οποίων τα παιδιά δε φοιτούσαν στη γενική τάξη (Abu-Hamour & Muhaidat, 2014 · Leysen & Kirk, 2004).

Επιπρόσθετες έρευνες των Βλάχου και Μαυροπαλιάς (2008) και της Phtiaka (2006) καταδεικνύουν τις θετικές στάσεις των γονέων ΠΜΑ ως προς την ενιαία εκπαίδευση απορρίπτοντας τα ειδικά σχολεία καθώς πιστεύουν ότι αυτή είναι η μόνη πραγματικά διαθέσιμη επιλογή για τα παιδιά τους που θα τα οδηγήσει σε μαθησιακή και κοινωνική ανάπτυξη χωρίς στιγματισμούς. Ωστόσο, οι γονείς φαίνονται απαισιόδοξοι ως προς την εφαρμογή της καθώς παρατηρούν ότι το σχολείο δεν είναι έτοιμο να δεχθεί το όραμα της ενιαίας εκπαίδευσης, επειδή εντοπίζονται έλλειψη κατάλληλων δομών, δυσκολία στη συνεργασία οικογένειας και σχολείου, απομόνωση των μαθητών από τους συμμαθητές και μη αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς (Βλάχου & Μαυροπαλιάς, 2008 · Phtiaka, 2006).

Συνοπτικά, αξίζει να σημειωθεί ότι αν οι γονείς έχουν θετικές εμπειρίες από την ενιαία εκπαίδευση, τότε την αντιλαμβάνονται πιο θετικά. Σημαντικό ρόλο στην προώθηση της ενιαίας εκπαίδευσης, σύμφωνα με γονείς, διαδραματίζουν οι ικανότητες του εκπαιδευτικού, η αυτοεκτίμηση του μαθητή, που ενισχύεται, όταν ενσωματώνεται και μεταχειρίζεται ισότιμα στο γενικό σχολείο (Hotulainen & Takala, 2014), η αποδοχή των συμμαθητών και των γενικών δασκάλων, η διαφοροποίηση της ύλης (Phtiaka, 2006), το μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο των γονέων και η οικογενειακή τους κατάσταση (Βλάχου & Μαυροπαλιάς, 2008).

2.4.2 Γονείς Παιδιών με Αναπηρία και Δραστηριότητες Αναψυχής

Το πλαίσιο της ενιαίας εκπαίδευσης σύμφωνα με το νόμο 3699/2008 προστάζει ίση συμμετοχή και πρόσβαση όλων των μαθητών σε εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες με απώτερο σκοπό την ευρύτερη ανάπτυξη του μαθητή. Αυτές οι δραστηριότητες ενισχύουν την κοινωνική εξέλιξη, την αυτοπεποίθηση, ενδυναμώνουν τη δυναμική της οικογένειας (Clarke, 2006 · Duquette, Carbonneau & Jourdan-Ionescu, 2015) και εμπυχώνουν ΠΜΑ (Down, 2008). Για παράδειγμα, αρκετοί γονείς αντιμετωπίζουν θετικά τη μουσική ως προς τη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού και θεωρούν σημαντική την εξωσχολική ενασχόληση των παιδιών με αυτή (Asbourne & Andres, 2015 · Gudek & Karakaya, 2013 · Polkki, Kohonen & Laukkala, 2012 · Simion, 2015).

Ωστόσο, πολλοί γονείς ΠΜΑ καταθέτουν ότι αν και οι δραστηριότητες αναψυχής λειτουργούν ως πολύτιμο εργαλείο χειρισμού του κοινωνικού αποκλεισμού οικογενειών με ΠΜΑ διότι κοινωνικοποιούν τα παιδιά, εγείρεται η ανάγκη δημιουργίας ενός ασφαλούς και ευπρόσδεκτου περιβάλλοντος για τα παιδιά αυτά (Jeans & Magee, 2010). Πολλές φορές επισημαίνουν ότι τα ΠΜΑ καταλήγουν ως παθητικοί δέκτες των δραστηριοτήτων, επειδή η πρόσβαση και οι εγκαταστάσεις είναι ελλιπείς και δεν εξυπηρετούν τις ανάγκες τους (Adam, Kumi-Kyereme & Boakye, 2016 · Clarke, 2006 · Hodge & Runswick-Cole, 2013) και αυτό συνεπάγεται πολύ μικρότερη συμμετοχή (Dunst, Hamby & Snyder, 2009 · King, Petrenchik, Law & Hyrley, 2009 · Shikako-Thomas & Law, 2015) με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην είναι στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να μην αξιοποιούνται στο μέγιστο οι δυνατότητές τους, όπως προστάζει η ιδέα της ενιαίας εκπαίδευσης (Λιασίδου, 2015). Συνεπώς, ενώ υπάρχουν αρκετές πολιτικές που ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των ΠΜΑ στις δραστηριότητες αναψυχής, λίγες είναι αυτές που έχουν προνοήσει να είναι εξοπλισμένες με ειδικούς μηχανισμούς και σχέδια δράσης που να βοηθούν τα παιδιά (Shikako-Thomas & Law, 2015).

Τέλος, σύμφωνα με γονείς, άλλοι λόγοι που επηρεάζουν τη συμμετοχή ΠΜΑ στις δραστηριότητες αναψυχής είναι η ηλικία, το φύλο, το οικογενειακό εισόδημα και το είδος της αναπηρίας, χωρίς όμως να παρουσιάζεται αλλαγή στην ένταση για κοινωνική συμμετοχή, όπως παρουσιάζεται σε παιδιά χωρίς αναπηρία. Συνήθως τα ΠΜΑ απασχολούνται σε δραστηριότητες που υλοποιούνται κοντά στην κατοικία

τους και προάγουν την αυτοεκτίμηση και τις κοινωνικές τους δεξιότητες (King et al., 2009). Άραγε οι γονείς τι ρόλο παίζουν στην ανάπτυξη ΚΔ;

2.4.3 Οφέλη Γονεϊκής Εμπλοκής

Η οικογένεια είναι η πρώτη κοινωνική ομάδα στην οποία εντάσσεται ένα παιδί κατά τη γέννησή του μέχρι τη φοίτησή του στο σχολείο. Μέσα στους κόλπους της οικογένειας αναπτύσσεται γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά, μαθαίνει δεξιότητες, κανόνες συμπεριφοράς και ο γονέας αναλαμβάνει ρόλο δασκάλου μέσω της ενθάρρυνσης και ανατροφοδότησης του παιδιού. Τη στιγμή όμως που το παιδί θα εισέλθει στο σχολείο, κρίνεται αναγκαία η επικοινωνία οικογένειας και σχολείου για πολλούς λόγους (Heward, 2011).

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που δικαιολογούν τη σημασία της επικοινωνίας και συνεργασίας οικογένειας και σχολείου. Αρχικά, ο Heward (2011) αναφέρει ότι η γονεϊκή εμπλοκή θεωρείται θεμέλιο της ειδικής αγωγής καθώς οι γονείς αποτελούν πλούσια πηγή πληροφοριών, γνωρίζουν και ενδιαφέρονται περισσότερο από όλους για το παιδί και συνεχώς ασχολούνται με το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα. Οι Musti-Rao & Cartledge (2004) θεωρούν ότι η γονεϊκή εμπλοκή εδραιώνεται μέσω της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας. Ορόσημο στη θεσμοθέτηση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα αποτελεί ο νόμος 3699/2008. Σύμφωνα με τη νομοθεσία ο γονέας για να μπορεί να επιτύχει καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα για το παιδί, μπορεί να συμμετέχει ενεργά στις διαδικασίες διάγνωσης, αξιολόγησης και επαναξιολόγησης και διαμόρφωσης εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος καθώς και στη λήψη αποφάσεων για το παιδί (ΦΕΚ 199 τ. Α'/2008).

Μιας και το οικογενειακό υπόβαθρο συνδέεται με τη σχολική επιτυχία (Shah, Atta, Qureshi & Shah, 2012), οι Hoover-Dempsey, Walker, Sandler, Whetsel, Green, Wilkins και Closson (2005) υποστηρίζουν ότι πολλοί γονείς αναμειγνύονται περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία ύστερα από παρότρυνση του εκπαιδευτικού, διότι βοηθούν τα παιδιά τους να έχουν καλύτερη ακαδημαϊκή πορεία (Heward, 2011 · Lau,

2013 · Rodriguez, Blatz & Elbaum, 2014) και πλουσιότερο λεξιλόγιο (Lau, 2013). Το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων συχνά σχετίζεται με υψηλότερη γονεϊκή εμπλοκή και επομένως καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Oxford & Lee, 2011 · Stull, 2013). Γονείς που συμμετείχαν σε εκπαιδευτικά προγράμματα είχαν περισσότερη επαφή με το σχολείο και ως αποτέλεσμα καλύτερη μαθησιακή πορεία των παιδιών (Murray, McFarland-Piazza & Harisson, 2015). Συνάμα, η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ΠΜΑ αυξάνεται και οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, όταν οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, λαμβάνουν αποφάσεις (Heward, 2011 · Phtiaka, 2004) και η πολιτεία τους κινητοποιεί αντίστοιχα (Power & Clark, 2000).

Επιπρόσθετα, οι Ζώνιου-Σιδέρη και Ντεροπούλου-Ντέρου (2008) και η Συμεωνίδου (2008) υποστηρίζουν ότι οι γονείς πρέπει να επιζητούν τη συνεργασία με το σχολείο διότι επηρεάζουν την εκπαιδευτική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και μ' αυτόν τον τρόπο γίνονται συνήγοροι των δικαιωμάτων του, ώστε να διευκολύνεται η ένταξή του στο γενικό σχολείο (Boutskou, 2007 · Συμεωνίδου, 2008). Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αρμόζει να συνεργάζονται για το σχεδιασμό προγράμματος ένταξης του μαθητή, σύμφωνα με τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), ώστε να μπορέσει να ενταχθεί στη γενική τάξη, να αξιοποιεί τις δυνατότητές του και να δοθεί έμφαση στην ιδιότητα του μαθητή και όχι στο γεγονός της αναπηρίας, ώστε να συμμετέχει ισότιμα σε ένα σχολείο που προωθεί υψηλούς στόχους για όλους και σεβασμό στην ετερότητα (Liasidou, 2015 · Λύρα, 2016 · Σούλης, 2008).

Εντούτοις, έρευνα στο ελληνικό πλαίσιο καταδεικνύει ανεπαρκή επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου παρά το ότι οι γονείς τη θεωρούν θεμέλιο για τη μαθησιακή και ψυχολογική ανάπτυξη των μαθητών (Antonopoulou, Koutrouba & Babalis, 2011) καθώς διευκολύνει την ένταξη ΠΜΑ στο γενικό πλαίσιο (Boutskou, 2007 · Συμεωνίδου, 2008). Παρατηρούνται άνισες σχέσεις και έλλειψη συνεργασίας μεταξύ ειδικών και γονέων (Boutskou, 2007) καθώς και μη συμμετοχή γονέων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων λόγω του ότι οι ειδικές δασκάλες θεωρούνται έγκυρη πηγή γνώσης αναφορικά με τη δημιουργία προγράμματος (Πιερίδου & Φτιάκα, 2011) και εξαιτίας διαφωνιών μεταξύ εκπαιδευτικών και του ότι οι διευθυντές προωθούν

τη χωριστή τάξη για ΠΜΑ, με αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται και αυτό να είναι αντίθετο με τις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης (Phtiaka, 2006).

Η Παντελιάδου (2007) τονίζει ότι συχνά προκύπτουν δυσκολίες στη συνεργασία οικογένειας και σχολείου, διότι οι γονείς συχνά έχουν αρνητική στάση έναντι του εκπαιδευτικού, δεν τον εμπιστεύονται και συγκρούονται μαζί του αναφορικά με τις απόψεις τους για τις δυνατότητες των μαθητών. Επίσης, η συμμετοχή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτάται συχνά από το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο που ίσως κάποια μερίδα γονέων να μη διαθέτει, με αποτέλεσμα η επικοινωνία μεταξύ τους να δυσχεραίνεται (Παντελιάδου, 2007). Η Παπαδοπούλου (2014) επισημαίνει ότι αν και οι γονείς φαίνεται να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, το σχολείο πρέπει να εντάξει μετά από συστηματική διερεύνηση προγράμματα συνεργασίας οικογένειας-σχολείου, ώστε να υπάρξει μεγαλύτερη ανταπόκριση στη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπλέον, οι Ρουλου και Matsagouras (2007) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται υπεύθυνοι για την ενημέρωση των γονέων σχετικά με την πορεία του μαθητή και οι γονείς θεωρούνται υπεύθυνοι για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την πορεία του μαθητή στο σπίτι και την κοινωνική, σωματική και συναισθηματική του ανάπτυξη. Επομένως, καταγράφονται ξεχωριστοί ρόλοι οικογένειας - σχολείου ως προς τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι που δε συνάδει με το νόμο 3699/2008 για την ισότιμη συμμετοχή και λήψη αποφάσεων της οικογένειας στη μάθηση (Βλάχου & Μαυροπαλιάς, 2008) καθώς λίγοι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία (Φωκά & Κακοκέφαλου, 2015).

Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που αναφέρουν ότι προκύπτουν συγκρουόμενα αποτελέσματα από τη γονεϊκή παρέμβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω διαφορετικού πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου (McNeal, 2001 · Rodriguez et al., 2014). Συχνά γονείς ΠΜΑ νομίζουν ότι δεν πρέπει να βοηθούν τα παιδιά τους, διότι έτσι κι αλλιώς θα έχουν χαμηλές επιδόσεις (Rodriguez et al., 2014) και άλλοι αναφέρουν είτε θετικά είτε αρνητικά είτε ουδέτερα αποτελέσματα σε θέματα γνώσης και συμπεριφοράς από τη γονεϊκή παρέμβαση (McNeal, 2001). Βέβαια,

υπάρχουν πολλοί γονείς που αναζητούν τρόπους επικοινωνίας με το σχολείο, ώστε τα παιδιά τους να τύχουν καλύτερης ακαδημαϊκής εξέλιξης (Rodriguez et al., 2014).

2.4.4 Μορφές Γονεϊκής Εμπλοκής

Αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα τόσο στο ρόλο του εκπαιδευτικού όσο και του γονέα στην ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών επικοινωνίας που θα συμβάλλουν στην καλύτερη μαθησιακή πορεία του μαθητή (Heward, 2011 · Phtiaka, 2006 · Πιερίδου, 2016 · Voorhis, 2004) και θα στηρίζονται στον αλληλοσεβασμό, την αλληλοκατανόηση, την ίση συμμετοχή στη δημιουργία εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, το μοίρασμα ευθυνών και την επιδίωξη κοινών στόχων για το μαθητή (Πιερίδου, 2016). Θεμέλιο για αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποτελεί η τακτική της αμφίπλευρης επικοινωνίας μεταξύ των δύο που βασίζεται σε ειλικρινή και ανοιχτή συζήτηση μεταξύ τους (Heward, 2011).

Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός για να ενισχύσει τη γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να αποδέχεται τις δηλώσεις του γονέα, να τον ακούει προσεχτικά, να τον ενθαρρύνει, να εστιάζει στο πρόγραμμα του μαθητή, να σέβεται τα δικαιώματα του μαθητή, να μοιράζεται με το γονέα πληροφορίες που σχετίζονται με το μαθητή, να δημιουργεί θετικό περιβάλλον μάθησης στο σπίτι (Paterander, 2001) και να θέτει ανοιχτές ερωτήσεις στο γονέα για να εξασφαλίσει περισσότερες πληροφορίες για το προφίλ του μαθητή (Heward, 2011· Phtiaka, 2006 · Πιερίδου, 2016).

Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός μπορεί να ορίσει συναντήσεις με τους γονείς όπου θα συζητά τη μαθησιακή πορεία του μαθητή, να επικοινωνεί μέσω ιστοσελίδας, τηλεφωνικώς ή γραπτώς με τους γονείς μέσω συμβολαίων σπιτιού-σχολείου και ευχάριστων μηνυμάτων που θα επισημαίνουν την πρόοδο του μαθητή (Heward, 2011). Στην Ελλάδα, οι γονείς προτιμούν κυρίως τις τυπικές μορφές συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως ατομικές ή ομαδικές συναντήσεις και προσκλήσεις από τους εκπαιδευτικούς για προσέλευση στο σχολείο για ζητήματα

επίδοσης και συμπεριφοράς και όχι συμμετοχή σε συλλόγους γονέων ή άλλων μορφών επικοινωνίας (Παπαδοπούλου, 2014 · Ρουλίου & Matsagouras, 2007). Ο Voorhis (2004) αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνεργάζεται με τους γονείς μέσω υλοποίησης βραδιών γονέων, όπου θα εξηγούνται οι μέθοδοι που εφαρμόζει στην τάξη και τα υλικά, θα τους ενημερώνει και θα εκτελούνται παιχνίδια ρόλων μεταξύ των γονέων προς όφελος των παιδιών.

Από την άλλη πλευρά, οι γονείς πρέπει να επιδιώκουν συχνή και ειλικρινή επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό, ώστε να ενημερώνονται για τα επιτεύγματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός, να μοιράζονται χρήσιμες πληροφορίες εκτός σπιτιού και να συμμετέχουν ισότιμα στη δημιουργία προγράμματος (Heward, 2011). Ωστόσο, υπάρχουν αρκετές έρευνες που εμφάνισαν δυσκολίες στην επικοινωνία-συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου και κυρίως επικεντρώνονταν σε ελλείψεις υποστηρικτικών δομών (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2008), έλλειψη επικοινωνίας και ασθενή συνεργασία μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού (Phtiaika, 2006). Τέλος, παρατηρήθηκε έλλειψη ενημέρωσης, καθοδήγησης και βοήθειας από εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής αλλά και από υπηρεσίες που σχετίζονται άμεσα με το χώρο των ειδικών αναγκών (Βλάχου & Μαυροπαλιάς, 2008).

Επομένως, αφού αναφέρθηκαν οι λόγοι που εξηγούν την ύπαρξη αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου καθώς και οι στρατηγικές επικοινωνίας μεταξύ των δύο, αξίζει να διερευνηθεί περαιτέρω με ποιο τρόπο και αν οι γονείς ΠΜΑ συμβάλλουν στην ανάπτυξη ΚΔ.

2.5 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Ο σκοπός της μεταπτυχιακής διατριβής είναι να διερευνήσει το ρόλο των γονέων ΠΜΑ στην ανάπτυξη ΚΔ στο γενικό δημοτικό σχολείο. Η διατριβή έχει στόχο να παρουσιάσει τις υφιστάμενες ΚΔ στο δημοτικό σχολείο για τα ΠΜΑ και τις απόψεις των γονέων ΠΜΑ σε αυτό το θέμα. Επίσης, αποσκοπεί στο να βρει αν υπάρχει επικοινωνία και

σχέση μεταξύ οικογένειας ΠΜΑ και εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη και εφαρμογή ΚΔ και τι είδους επικοινωνία είναι αυτή.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της μεταπτυχιακής διατριβής είναι :

- 1) Ποιες είναι οι υφιστάμενες ΚΔ και ο ρόλος τους στο γενικό δημοτικό σχολείο για τα ΠΜΑ;
- 2) Υπάρχει επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ΠΜΑ σχετικά με την ανάπτυξη και εφαρμογή ΚΔ και τι είδους είναι;
- 3) Με ποιο τρόπο σχετίζεται η επικοινωνία εκπαιδευτικών και οικογένειας σχετικά με την ανάπτυξη ΚΔ;

Κεφάλαιο 3

Μεθοδολογία

Το παρόν κεφάλαιο καλύπτει τη μεθοδολογία της μεταπτυχιακής διατριβής παρουσιάζοντας το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματά της, πρόσφατες έρευνες με παρόμοια θεματική καθώς και το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Ακολούθως περιγράφονται οι συμμετέχοντες, η μέθοδος συλλογής των δεδομένων με τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά της, οι δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά τη χρήση του και η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων. Τέλος, τίγονται ηθικά ζητήματα.

3.1 Σκοπός και Ερευνητικά Ερωτήματα

Επιγραμματικά, ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί αν οι γονείς ΠΜΑ έχουν σχέση με την ανάπτυξη ΚΔ και τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

- 1) Ποιες είναι οι υφιστάμενες ΚΔ και ο ρόλος τους στο γενικό δημοτικό σχολείο για τα ΠΜΑ;
- 2) Υπάρχει επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ΠΜΑ σχετικά με την ανάπτυξη και εφαρμογή ΚΔ και τι είδους είναι;
- 3) Με ποιο τρόπο σχετίζεται η επικοινωνία εκπαιδευτικών και οικογένειας σχετικά με την ανάπτυξη ΚΔ;

Συνεπώς, η έρευνα στοχεύει στη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις απόψεις γονέων ΠΜΑ για τις ΚΔ, το είδος επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας και να βρεθεί

αν υπάρχει σχέση μεταξύ επικοινωνίας οικογένειας και σχολείου και ανάπτυξης ΚΔ καθώς και ποιο είδος συμβάλλει περισσότερο προς αυτή την κατεύθυνση.

3.2 Πρόσφατες Έρευνες με Παρόμοια Θεματική

Αν και οι ΚΔ διευρύνουν τους γνωστικούς, κοινωνικούς και συναισθηματικούς ορίζοντες των μαθητών, παρατηρείται βιβλιογραφική έλλειψη σχετικά με τις απόψεις γονέων ΠΜΑ για αυτά τα μαθήματα. Αρκετοί γονείς δηλώνουν ότι η ενασχόληση των ΠΜΑ με δραστηριότητες αναψυχής, τους βοηθούν στην κοινωνική τους εξέλιξη, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, την ενδυνάμωση της δυναμικής της οικογένειας (Clarke, 2006 · Duquette et al., 2015) και τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη τους (Asbourne & Andres, 2015 · Gudek & Karakaya, 2013 · Polkki et al., 2012 · Simion, 2015). Επίσης, αν και θεωρούν ότι οι εν λόγω δραστηριότητες προσφέρουν θετικά συναισθήματα στα παιδιά (Down, 2008), αναφέρουν ότι πολλές φορές ΠΜΑ συμμετέχουν ελάχιστα σε αυτές, διότι η πρόσβαση και οι εγκαταστάσεις είναι ελλιπείς (Adam et al., 2016 · Clarke, 2006 · Hodge & Runswick-Cole, 2013) με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ένα ευπρόσδεκτο και σύμφωνο με τις ανάγκες τους περιβάλλον (Jeans & Magee, 2010).

Θα ήταν χρήσιμο τόσο για την εκπαιδευτική όσο και για τη γονεϊκή κοινότητα να υπήρχαν ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το ρόλο των γονέων στην ανάπτυξη ΚΔ. Πολλοί γονείς υποστηρίζουν ότι εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία ύστερα από εκπαιδευτική παρότρυνση (Hoover et al., 2005), διότι θεωρούν ότι τα παιδιά βελτιώνονται ακαδημαϊκά (Heward, 2011 · Law, 2013 · Murray, McFarland-Piazza & Harrison, 2015 · Rodriguez et al., 2014). Αν και η γονική εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι θεσμοθετημένη από το νόμο 3699/2008, προκύπτουν αντικρουόμενα αποτελέσματα για την εφαρμογή της λόγω διαφορετικού πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου (McNeal, 2001 · Rodriguez et al., 2014) αλλά και λόγω παρωχημένων απόψεων γονέων ότι τα παιδιά τους λόγω της αναπηρίας δε θα βελτιωθούν μαθησιακά μέσω της δικής τους εμπλοκής (Rodriguez et al., 2014).

Βέβαια, πολλοί είναι κι εκείνοι που αναζητούν τρόπους επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό (Antonopoulou et al., 2011 · Rodriguez et al., 2014). Ενδεικτικά, η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αρμόζει να είναι αμφίπλευρη, ειλικρινής, να υλοποιείται μέσω συναντήσεων με το γονέα, διαμέσου ιστοσελίδας, γραπτής ή τηλεφωνικής επικοινωνίας, συμβολαίου σπιτιού-σχολείου (Antonopoulou et al., 2011 · Gonzalez & Jackson, 2013 · Heward, 2011 · Hirsto, 2010) καθώς και μέσω βραδιών γονέων, όπου εξηγούνται οι διδακτικές μέθοδοι, η χρήση των μαθητικών υλικών και πραγματοποιούνται παιχνίδια ρόλων με διάφορα μαθητικά σενάρια (Musti-Rao & Cartledge, 2004 · Voorhis, 2004).

Όλοι οι τρόποι επικοινωνίας προϋποθέτουν σεβασμό στα δικαιώματα του μαθητή, του γονέα και του εκπαιδευτικού (Heward, 2011 · Phtiaka, 2006 · Πιερίδου, 2016). Ωστόσο, απαιτείται περισσότερη έρευνα σχετικά με την επικοινωνία οικογένειας και σχολείου, διότι έχουν επισημανθεί δυσκολίες, όπως έλλειψη επικοινωνίας και ασθενής συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέα (Phtiaka, 2006), έλλειψη ενημέρωσης και βοήθειας από εκπαιδευτικούς προς γονείς (Βλάχου & Μαυροπαλιάς, 2008) και έλλειψη υποστηρικτικών δομών (Ζώνιου- Σιδέρη & Ντεροπούλου – Ντέρου, 2008).

3.3 Θεωρητικό Πλαίσιο Έρευνας

Το θέμα της παρούσας διατριβής διερευνάται μέσω διεξαγωγής ποσοτικής έρευνας. Πρόκειται για ένα είδος εκπαιδευτικής έρευνας που διαφέρει σε αρκετά σημεία από τη διεξαγωγή της ποιοτικής.

Στην ποσοτική έρευνα ο ερευνητής αποφασίζει ποιο θα είναι το υπό μελέτη θέμα, θέτει ερωτήματα μικρού εύρους, συλλέγει δεδομένα που εκφράζονται και αναλύονται ποσοτικά μέσω της στατιστικής και διεξάγει την έρευνα αμερόληπτα (Creswell, 2011) τηρώντας ουδέτερο ύφος και παρεμβάλλοντας ανάμεσα στον ίδιο και τους συμμετέχοντες το όργανο συλλογής δεδομένων (Ιορδάνου, 2015). Επομένως, επιλέχθηκε το συγκεκριμένο είδος έρευνας διότι το ερευνητικό πρόβλημα μπορεί να απαντηθεί καλύτερα μέσα από μια ποσοτική μελέτη, όπου «ο ερευνητής θα

προσπαθήσει να επαληθεύσει τη γενική τάση των απαντήσεων από τα άτομα και να επισημάνει πώς αυτή η τάση διαφέρει από άτομο σε άτομο» (Creswell, 2011: 71).

Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια θα ασχοληθεί με ερευνητικά προβλήματα που περιγράφουν τάσεις ή εξηγούν σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών χωρίς να ενδιαφέρεται για λεπτομερή κατανόηση ή διερεύνηση του προβλήματος, όπως στην ποιοτική (Ιορδάνου, 2015 · Creswell, 2011). Επομένως, ο στόχος είναι η περιγραφή των απόψεων γονέων ΠΜΑ σχετικά με τις ΚΔ και η εύρεση σχέσεων μεταξύ επικοινωνίας οικογένειας και σχολείου και ανάπτυξης ΚΔ καθώς και ποιο είδος συμβάλλει περισσότερο προς αυτή την κατεύθυνση.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι περισσότερο αναγκαία στην ποσοτική παρά στην ποιοτική έρευνα, διότι παρουσιάζει το ερευνητικό πρόβλημα, τεκμηριώνει την αναγκαιότητα ύπαρξης της έρευνας και προτείνει το σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2011). Ο σκοπός διατυπώνεται με σαφέστερο τρόπο, σε σχέση με μια ποιοτική, αναζητώντας μετρήσιμα αποτελέσματα, η συλλογή των δεδομένων γίνεται με εργαλεία που διαθέτουν προκαθορισμένες ερωτήσεις και απαντήσεις και πρόκειται για συλλογή αριθμητικών δεδομένων μέσα από ένα μεγάλο αριθμό ατόμων (Ιορδάνου, 2015 · Creswell, 2011). Αντίθετα, η ποιοτική έρευνα χρειάζεται μικρό αριθμό ατόμων, γενικές ερωτήσεις και τα δεδομένα που συλλέγονται περιλαμβάνουν κείμενα (Ιορδάνου, 2015 · Creswell, 2011).

Η ανάλυση των δεδομένων στην ποσοτική έρευνα γίνεται μέσω της στατιστικής και έγκειται στην περιγραφή απόψεων, τη συσχέτιση μεταξύ μεταβλητών και τη σύγκριση διαφορών στις ομάδες (Ιορδάνου, 2015 · Creswell, 2011). Δεν γίνονται αναλύσεις κειμένων ούτε η ανάλυση των δεδομένων περιλαμβάνει την ανάπτυξη θεμάτων, όπως γίνεται στην ποιοτική (Creswell, 2011). Η ποσοτική έρευνα ερμηνεύει τα αποτελέσματά της συγκρίνοντάς τα με προηγούμενες έρευνες ή προβλέψεις και προσπαθεί να τα γενικεύσει σε μεγαλύτερους πληθυσμούς (Ιορδάνου, 2015 · Creswell, 2011).

Επιπλέον, η ποσοτική έρευνα ακολουθεί συγκεκριμένα κριτήρια για να την αξιολογήσει κανείς. Ακολουθεί μια δομημένη και γραμμική μορφή ερευνητικής διαδικασίας: εισαγωγή, βιβλιογραφική ανασκόπηση, μεθοδολογία, αποτελέσματα και συζήτηση και χρησιμοποιεί εργαλεία που έχουν αποδείξει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους (Ιορδάνου, 2015 · Creswell, 2011).

Συνεπώς, η ερευνήτρια χρησιμοποιεί την ποσοτική μέθοδο για τη διεξαγωγή της έρευνας διότι μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, που προηγήθηκε, τεκμηρίωσε την αναγκαιότητα ύπαρξης αυτής της έρευνας και στοχεύει να εξάγει συμπεράσματα που να μπορούν να γενικευτούν σε ολόκληρο τον πληθυσμό και όχι μόνο στο δείγμα. Γι' αυτό το λόγο αποφάσισε να απευθυνθεί σε αρκετά μεγάλο δείγμα και να θέσει στους συμμετέχοντες ερωτήματα μικρού εύρους μέσω οργάνου συλλογής δεδομένων, να συλλέξει τις απαντήσεις τους και μέσω στατιστικών αναλύσεων να περιγράψει τις απόψεις των γονέων ΠΜΑ για τις ΚΔ και να βρει σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών αναφορικά με την ύπαρξη επικοινωνίας οικογένειας-σχολείου ως προς την ανάπτυξη ΚΔ καθώς και ποιο είδος επικοινωνίας συμβάλλει περισσότερο προς αυτή την κατεύθυνση.

3.3.1 Στρατηγική

Τα ερευνητικά ερωτήματα θα απαντηθούν μέσω ποσοτικής, επεξηγηματικής συσχετιστικής έρευνας. Η συσχέτιση αναφέρεται στον στατιστικό έλεγχο που προσδιορίζει την τάση που έχουν δύο ή περισσότερες μεταβλητές να μεταβάλλονται συνέχεια (Creswell, 2011).

Ο συσχετιστικός ερευνητικός σχεδιασμός χρησιμοποιείται όταν ο ερευνητής επιθυμεί να εξηγήσει ή να προβλέψει τη σχέση ανάμεσα σε μεταβλητές. Στόχος της είναι η περιγραφή και η μέτρηση του βαθμού συσχέτισης ανάμεσα σε μεταβλητές και η ερμηνεία των συσχετίσεων γίνεται ως προς τρεις διαστάσεις: κατεύθυνση, μορφή και ισχύς (Creswell, 2011). Πρόκειται για ένα είδος έρευνας που χαρακτηρίζεται από ευελιξία, αλλά ο ερευνητής δε μπορεί να ελέγξει τις μεταβλητές, να διατυπώσει σχέσεις

αιτίας-αιτιατού, παρά μόνο να διερευνήσει σχέσεις ανάμεσα σε μεταβλητές (Creswell, 2011).

Επομένως, η παρούσα έρευνα θα διεξαχθεί μέσω επεξηγηματικής συσχετιστικής έρευνας, διότι αποσκοπεί στην παρουσίαση και εξήγηση της ύπαρξης μιας πιθανής σχέσης μεταξύ των απόψεων των γονέων ΠΜΑ σχετικά με την ανάπτυξη ΚΔ στο δημοτικό σχολείο, της επικοινωνίας γονέων ΠΜΑ και εκπαιδευτικών σχετικά με το θέμα και της μορφής της επικοινωνίας μεταξύ των δύο για την ανάπτυξη αυτών καθώς και σε ποιο βαθμό συµμεταβάλλονται αυτές οι μεταβλητές.

3.4 Συµμετέχοντες – Δειγµατοληψία

Αρχικά, καθορίζονται η μονάδα ανάλυσης, ο πληθυσµός, ο πληθυσµός-στόχος και το δείγµα της παρούσας έρευνας. Ως μονάδα ανάλυσης ορίζεται το επίπεδο από το οποίο θα συγκεντρωθούν τα δεδοµένα (Creswell, 2011) και στη συγκεκριµένη περίπτωση αφορά στους γονείς. Σύµφωνα µε τον Creswell (2011) «ένας πληθυσµός – στόχος είναι μια οµάδα ατόµων µε ορισµένα κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσµατα που ο ερευνητής µπορεί να προσδιορίσει και να µελετήσει» (σ. 179). Εποµένως, ο πληθυσµός της παρούσας έρευνας σχετίζεται µε τον πληθυσµό των γονέων ΠΜΑ και ο πληθυσµός-στόχος είναι οι γονείς ΠΜΑ στο δηµοτικό σχολείο.

Το δείγµα αποτελεί μια υποοµάδα του πληθυσµού-στόχου που προσεγγίζει και µελετά ο ερευνητής για να γενικεύσει τα ευρήµατά του σε αυτόν τον πληθυσµό (Βάµβουκας, 2007 · Cohen, Manion & Morrison, 2008 · Creswell, 2011· Robson, 2010). Συνεπώς, το δείγµα της έρευνας απαρτίζουν οι γονείς ΠΜΑ σε δηµοτικά σχολεία της Κεντρικής Ελλάδας.²

Πραγµατοποιήθηκε βολική δειγµατοληψία, που ανήκει στο είδος δειγµατοληψίας χωρίς πιθανότητα, διότι σε αυτή την περίπτωση επιλέγονται άτοµα πρόθυµα και

² Για σκοπούς ανωνυµίας και προστασίας της ιδιωτικής ζωής των συµµετεχόντων, η ακριβής τοποθεσία από την οποία προέρχονται η ερευνήτρια και οι συµµετέχοντες κρατείται ανώνυµη.

βολικά ως προς την διαδικασία και αναμένεται ότι τα ερευνητικά ερωτήματα θα απαντηθούν καλύτερα λόγω του ότι τα άτομα αντιπροσωπεύουν κάποιο χαρακτηριστικό (Βάμβουκας, 2007 · Creswell, 2011). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μια χρονική στιγμή και αναλύθηκαν ως μια ομάδα, όπως προτάσσει ο επεξηγηματικός συσχετιστικός σχεδιασμός (Creswell, 2011).

Οι συμμετέχοντες θεωρούνται βολικά άτομα καθώς στην ίδια περιοχή διαμένει και η ερευνήτρια. Επομένως, δεν τίθενται θέματα κόστους ή εύρεσης επιπρόσθετου χρόνου για τη μετακίνηση της ερευνήτριας στον τόπο διαμονής των συμμετεχόντων. Ακόμη, μιας και είναι γονείς ΠΜΑ σε δημοτικά σχολεία της Κεντρικής Ελλάδας, καλύπτουν ένα μέρος του ευρύτερου πληθυσμού, αυτού των γονέων ΠΜΑ. Πρόκειται για πρόθυμα άτομα, αφού ασχολήθηκαν εθελοντικά με το εργαλείο της έρευνας (βλ. Παράρτημα Α για περισσότερες πληροφορίες). Τέλος, η πρόσβαση στα σχολεία ήταν σχετικά εύκολη, γιατί η ερευνήτρια είτε εργαζόταν σε σχολεία της περιοχής είτε διατηρούσε φιλικές σχέσεις με τη διεύθυνση των σχολείων και με αρκετούς γονείς.

Ωστόσο, το δείγμα ίσως να μη θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό, διότι τα δεδομένα προέρχονται από βολική δειγματοληψία και εκπροσωπούν μια συγκεκριμένη περιοχή της Ελλάδας (Creswell, 2011). Επομένως, ο στόχος είναι να φανούν οι γενικές τάσεις σχετικά με τα καλλιτεχνικά και η διαπίστωση ή όχι κάποιας σχέσης μεταξύ των μεταβλητών με απώτερο σκοπό τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό (Creswell, 2011).

Το μέγεθος του δείγματος πρέπει να είναι μεγάλο, γιατί έτσι εξασφαλίζεται μικρότερη πιθανότητα σφάλματος μεταξύ της εκτίμησης του δείγματος και της πραγματικής τιμής του πληθυσμού (Creswell, 2011). Για να χρησιμοποιηθεί συσχετιστική στατιστική, το δείγμα πρέπει να είναι τουλάχιστον τριάντα ατόμων, ώστε να είναι εφικτή η στατιστική ανάλυση των δεδομένων (Cohen et al., 2008 · Creswell, 2011). Επίσης, σύμφωνα με τον Βάμβουκα (2007) αν τα χαρακτηριστικά που θέλει ο ερευνητής να μελετήσει είναι συνήθη και απαντώνται σε ένα μεγάλο ποσοστό ατόμων του πληθυσμού, τότε ένα δείγμα διακοσίων περίπου ατόμων είναι κατάλληλο.

Ωστόσο, οι Cohen et al., (2008) και ο Robson (2010) θεωρούν ότι σε μια έρευνα επισκόπησης ένα δείγμα περίπου εκατό ατόμων είναι κατάλληλο για γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επομένως, λόγω του ότι δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος κανόνας που να προσδιορίζει επακριβώς την καταλληλότητα του μεγέθους η οποία μπορεί να εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, όπως κόστος, σωματική κούραση (Cohen et al., 2008), σε αυτή την έρευνα έγινε συλλογή δεδομένων από 86 γονείς ΠΜΑ από διάφορα σχολεία της Κεντρικής Ελλάδας, ώστε να υπάρξει μικρότερη πιθανότητα σφάλματος. Έγινε προσπάθεια να υπάρξει όσο το δυνατόν πιο ισότιμη ανταπόκριση μεταξύ γυναικών και ανδρών στην έρευνα και για να αντιμετωπιστεί ενδεχομένη απώλεια συμμετεχόντων, το εργαλείο της έρευνας διανεμήθηκε σε 100 άτομα.

3.5 Ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από ερωτήσεις σχετικές με ένα θέμα, που οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν γραπτώς και συγκεντρώνει πληροφορίες που αφορούν σε γνώσεις, αξίες, προτιμήσεις και στάσεις των συμμετεχόντων (Creswell, 2011). Το περιεχόμενό του στηρίζεται στον σκοπό, τους στόχους και στα ερευνητικά ερωτήματα. Δύναται να περιλαμβάνει ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου, διάταξης και κλίμακας. Στη σύνταξη του ερωτηματολογίου οι λέξεις πρέπει να έχουν λειτουργική σημασία, οι ερωτήσεις να είναι απλές, να αποφεύγονται οι αρνήσεις, να παρέχονται εναλλακτικές απαντήσεις και να μην υποδεικνύεται η απάντηση (Ιορδάνου, 2016).

Μετά τον τίτλο της έρευνας, ακολουθούν οι οδηγίες συμπλήρωσης των ερωτήσεων και τοποθετούνται πρώτα οι ερωτήσεις που εύκολα απαντώνται και έπειτα οι ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου (Ιορδάνου, 2016). Η χορήγησή του συνοδεύεται από επιστολή που παρέχει επιπρόσθετες πληροφορίες και μπορεί να γίνει μέσω ταχυδρομείου, τηλεφώνου, επίσκεψης σε ομάδα ατόμων και μέσω διαδικτύου (Creswell, 2011 · Ιορδάνου, 2016).

3.5.1 Πλεονεκτήματα και Μειονεκτήματα Ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε μεγάλο δείγμα ατόμων, οπότε εξασφαλίζονται πιθανότατα πιο έγκυρα και αξιόπιστα αποτελέσματα. Όλοι οι συμμετέχοντες έχουν το ίδιο πλαίσιο αναφοράς και συμπληρώνουν το εργαλείο στον προσωπικό τους χώρο και χρόνο. Πρόκειται για έναν οικονομικό τρόπο συλλογής δεδομένων, διότι οι απαντήσεις των συμμετεχόντων κωδικοποιούνται και αναλύονται εύκολα μέσω στατιστικού προγράμματος, εφόσον προϋπάρχει σχετική γνώση από τον ερευνητή (Creswell, 2011 · Ιορδάνου, 2016).

Ωστόσο, ο ερευνητής αφιερώνει αρκετό χρόνο στην προετοιμασία, τη δοκιμή και τον ανασχηματισμό του εργαλείου μέχρι να το χορηγήσει. Επίσης, δε γνωρίζει αν οι συμμετέχοντες απάντησαν με ειλικρίνεια στις ερωτήσεις, οι οποίες ορίστηκαν με εξωτερικά και μόνο κριτήρια και είναι τυποποιημένες, με αποτέλεσμα να μην υπάρχουν πληροφορίες σε βάθος. Τέλος, η μη επιστροφή ενός σημαντικού αριθμού ερωτηματολογίων στον ερευνητή, οδηγεί στη μείωση της αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος (Ιορδάνου, 2016).

3.5.2 Θέματα Αξιοπιστίας και Εγκυρότητας

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα αναφέρονται στα αποτελέσματα και όχι στα όργανα μέτρησης. Οι μετρήσεις ενός ερευνητή είναι αξιόπιστες όταν δίνονται τα ίδια αποτελέσματα σε επαναλαμβανόμενες μετρήσεις υπό τις ίδιες συνθήκες. Οι μετρήσεις χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα όταν το όργανο μέτρησης μετρά πραγματικά αυτό που σημειώνει ότι μετρά (Creswell, 2011 · Ιορδάνου, 2016).

Αναμένεται ότι δε θα προκύψουν θέματα αξιοπιστίας με το εργαλείο, διότι προβλέφθηκε ώστε οι ερωτήσεις να μη βασίζονται στη μνήμη και να μην περιέχουν ασαφείς και άγνωστους όρους, η διαδικασία χορήγησης να είναι ίδια σε όλους και να υπάρχουν ερωτήσεις που να διαφαίνεται αν ο συμμετέχων απαντά με τον ίδιο τρόπο. Κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων θα ελεγχθεί ο συντελεστής άλφα για να εξακριβωθεί η εσωτερική συνέπεια των τιμών του κάθε ατόμου και θα υλοποιηθούν τα

τεστ του Kuder-Richardson και του Spearman – Brown για να υπολογιστεί η αξιοπιστία ολόκληρου του τεστ (Creswell, 2011 · Ιορδάνου, 2016).

Ωστόσο, θέματα αξιοπιστίας αποφεύγονται, όταν ο ερευνητής είναι ξεκούραστος τόσο κατά τη συγγραφή των ερωτήσεων ώστε οι συμμετέχοντες να κατανοούν τα ερωτήματα όσο και κατά την προσεκτική κωδικοποίηση των απαντήσεων (Creswell, 2011 · Ιορδάνου, 2016).

Η εγκυρότητα των μετρήσεων διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική. Η εξωτερική εγκυρότητα αναφέρεται στο βαθμό γενίκευσης των αποτελεσμάτων, ενώ η εσωτερική σχετίζεται με το βαθμό που τα αποτελέσματα της έρευνας οφείλονται σε μεταβλητές που ελέγχει ο ερευνητής και όχι σε άλλους παράγοντες (Creswell, 2011 · Ιορδάνου, 2016).

Θέματα εγκυρότητας μπορεί να αφορούν στο κατά πόσο οι συμμετέχοντες απάντησαν με προσοχή και στο κατά πόσο όσοι δεν συμπλήρωσαν το εργαλείο θα έδιναν όμοιες απαντήσεις με εκείνους που το συμπλήρωσαν. Η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων στην παρούσα έρευνα διασφαλίζεται μέσω του καλού σχεδιασμού του εργαλείου, της ικανότητας πρόβλεψης μέσα από τις τιμές και τις ποικίλες πληροφορίες που αναδύονται από τα ερωτήματα (Ιορδάνου, 2016).

Τα αποτελέσματα είναι δυνατόν να χαρακτηριστούν από εγκυρότητα φαινομενική, διότι τα ερωτήματα φαίνονται κατάλληλα από μη ειδικούς στο θέμα μέσω της πιλοτικής χορήγησής τους σε γονείς. Χαρακτηρίζονται από εγκυρότητα περιεχομένου, διότι τα ερωτήματα και οι τιμές αντιπροσωπεύουν όλα τα πιθανά ερωτήματα. Επίσης, θα βρεθεί ο δείκτης Cronbach's alpha (α) για να υπολογιστεί η εσωτερική συνέπεια, δηλαδή σε ποιο βαθμό οι διαφορετικές ερωτήσεις μετρούν το ίδιο χαρακτηριστικό (Creswell, 2011 · Ιορδάνου, 2016). Τέλος, διαθέτει μεγάλο βαθμό εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής καθώς οι ερωτήσεις έχουν νόημα και μετρούν ό, τι ψάχνει η ερευνήτρια για να την οδηγήσουν σε συμπεράσματα (Creswell, 2011).

3.6 Περιγραφή Μεθόδου Συλλογής Δεδομένων

Το εργαλείο που θα χρησιμοποιηθεί για τη συλλογή των δεδομένων είναι ένα αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο σαράντα εννέα ερωτήσεων (βλ. Παράρτημα Α για περισσότερες πληροφορίες). Αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού τύπου, όπου ο συμμετέχων καλείται να επιλέξει την απάντηση από μια σειρά επιλογών που του δίνονται. Το ερωτηματολόγιο περιέχει 18 κατηγοριακές ερωτήσεις, 30 ερωτήσεις κλίμακας και 1 διάταξης.

Οι ερωτήσεις 1, 3-12, 18, 21, 25-27, 32 και 34 είναι κατηγορικές, όπου οι συμμετέχοντες θα επιλέξουν ως απάντηση την κατηγορία στην οποία εμπίπτουν. Η ερώτηση 40 είναι κλίμακα διάταξης, όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να ιεραρχήσουν τις προτιμήσεις τους και οι ερωτήσεις 2, 13-17, 19-20, 22-24, 28-31, 33, 35-39 και 41-49 είναι ερωτήσεις κλίμακας, όπου οι ερωτηθέντες καλούνται να επιλέξουν το βαθμό συχνότητας ή προτίμησης ή ενημέρωσης ή συμφωνίας ή διαφωνίας με κάποια δήλωση της ερευνήτριας.

Οι πέντε πρώτες ερωτήσεις αφορούν σε προσωπικά στοιχεία του συμμετέχοντα που κρίνονται απαραίτητα για την περιγραφή του δείγματος κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Οι υπόλοιπες ερωτήσεις σχετίζονται με απόψεις γονέων ΠΜΑ σχετικά με τις ΚΔ και την επικοινωνία τους με το σχολείο.

Οι ερωτήσεις που σχετίζονται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα είναι οι ερωτήσεις 6-21, 23-25 και 28-31 που θίγονται στο θέμα 1 στο ερωτηματολόγιο. Ως βασικοί δείκτες μέτρησης λαμβάνονται υπόψη το αν οι γονείς γνωρίζουν τη διδασκαλία ΚΔ στο σχολείο και αν το παιδί τους διδάσκεται αυτά τα μαθήματα, ο βαθμός συχνότητας παρακολούθησης και ενασχόλησης των παιδιών με ΚΔ και οι προσωπικές απόψεις των γονέων για τη συμβολή των μαθημάτων αυτών στη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού καθώς και οι τρόποι προώθησης αυτής της ενασχόλησης. Οι συγκεκριμένοι δείκτες συμπίπτουν με τον τρόπο που και άλλοι ερευνητές μέτρησαν τις απόψεις γονέων για τις ΚΔ (Asbourne & Andres, 2015 · Clarke, 2006 · Duquette et al., 2015 · Gudek & Karakaya, 2013 · Polkki et al., 2012 · Simion, 2015).

Το δεύτερο και τρίτο ερευνητικό ερώτημα σχετίζονται με τις ερωτήσεις 13-17, 19-20 από το πρώτο θέμα του ερωτηματολογίου και με τις ερωτήσεις 26-49 που βρίσκονται στο δεύτερο και τρίτο θέμα. Ως βασικοί δείκτες μέτρησης θεωρούνται οι απόψεις των γονέων για τη συμβολή των ΚΔ στην ανάπτυξη του μαθητή, η συχνότητα επικοινωνίας του γονέα με τον εκπαιδευτικό, η παρότρυνση του εκπαιδευτικού για συμμετοχή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία, το γονικό ενδιαφέρον για την πρόοδο του μαθητή στις ΚΔ, η αποδοχή του παιδιού από τους συμμαθητές, η διάθεση γονέα και εκπαιδευτικού να αλληλομοιραστούν πληροφορίες για το παιδί, οι εκπαιδευτικές πρακτικές, η συμμετοχή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι απόψεις των γονέων τόσο για τη συμβολή όσο και για τη συχνότητα με την οποία υλοποιούνται οι συναντήσεις γονέων, η ιστοσελίδα, η τηλεφωνική και γραπτή επικοινωνία και οι βραδιές γονέων. Οι εν λόγω δείκτες συνάδουν με τον τρόπο που και άλλοι ερευνητές μέτρησαν τη συχνότητα και το είδος της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Antonopoulou et al., 2011 · Gonzalez & Jackson, 2013 · Hirsto, 2010 · Murray, McFarland-Piazza & Harrison, 2015 · Musti-Rao & Cartledge, 2004 · Power & Clark, 2000).

3.7 Διαδικασία Διεξαγωγής Έρευνας

Η ερευνήτρια από τις αρχές του Νοέμβρη του 2016 ήρθε σε προσωπική επαφή με αρκετούς διευθυντές σχολείων που διατηρεί φιλικές ή και εργασιακές σχέσεις και τους ενημέρωσε σχετικά με την έρευνα. Τους δόθηκαν οι βασικοί θεματικοί άξονες της έρευνας μαζί με μια συνοδευτική επιστολή που εξηγεί το σκοπό της έρευνας αλλά και θέματα δεοντολογίας που αφορούν στους συμμετέχοντες (βλ. Παράρτημα Β για περισσότερες πληροφορίες). Σκοπός της ερευνήτριας ήταν αφού εγκριθεί το περιεχόμενο και η καταλληλότητα της έρευνας για τους γονείς από τους διευθυντές, να δοθεί στην ερευνήτρια η ευκαιρία να συγκεντρώσει γονείς παιδιών που έχουν διαγνωστεί από το Κέντρο Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ).

Οι διευθυντές των σχολείων ήταν θετικοί για το περιεχόμενο και το σκοπό της έρευνας και αφού πείστηκαν πως οι γονείς δεν διατρέχουν κάποιο κίνδυνο, δέχτηκαν να γίνει η προσέγγιση των γονέων με διακριτικό τρόπο, ώστε να μη στιγματιστούν, σε ώρα εκτός

σχολικού ωραρίου. Οι διευθυντές αποφάσισαν για λόγους εμπιστευτικότητας να επικοινωνήσουν οι ίδιοι με τους γονείς και να τους καλέσουν σε μια συνάντηση μια προκαθορισμένη ημέρα και ώρα ενημερώνοντάς τους και για την παρουσία της ερευνήτριας. Η ερευνήτρια οργάνωσε συγκεντρώσεις αυτών των γονέων ανά σχολεία κατά τους μήνες Νοέμβριο και Δεκέμβριο, ώστε οι γονείς να την γνωρίσουν πριν οριστεί η ημέρα όπου θα διανεμηθεί το ερωτηματολόγιο. Στους γονείς δόθηκαν πληροφορίες σχετικά με την ερευνήτρια, το ερωτηματολόγιο, το σκοπό και τη χρησιμότητα της έρευνας για τους ίδιους. Αφού ολοκληρώθηκαν οι συγκεντρώσεις επιτυχώς, οι περισσότεροι δέχτηκαν να συμμετέχουν και να οριστεί μια νέα συνάντηση.

Η νέα συνάντηση με τους γονείς και τους διευθυντές ορίστηκε να γίνει το Φεβρουάριο, όπου έλαβαν το ερωτηματολόγιο, τη συνοδευτική επιστολή, τους τρόπους επικοινωνίας με την ερευνήτρια για επίλυση αποριών, ενημερώθηκαν για το χρονικό περιθώριο της εθελοντικής συμπλήρωσης του εργαλείου και για τον τρόπο επιστροφής του στο διευθυντή του σχολείου ανώνυμα σε κλειστό φάκελο. Η ερευνήτρια αφού έλαβε ειδοποίηση από το διευθυντή του κάθε σχολείου ότι ολοκληρώθηκε η διαδικασία, το επισκέφθηκε για να συλλέξει τα δεδομένα.

3.7.1 Δυσκολίες Χρήσης Ερωτηματολογίου

Κατά τη χρήση του ερωτηματολογίου στο χρονικό περιθώριο που δόθηκε στους γονείς δε διαπιστώθηκαν δυσκολίες κατά τη συμπλήρωσή του μιας και οι θεματικοί του άξονες ορίστηκαν με λεπτομέρεια κατά τις συναντήσεις γονέων.

3.8 Περιγραφή Διαδικασίας Ανάλυσης Δεδομένων

Σύμφωνα με τον Creswell (2011) «η προετοιμασία και η οργάνωση των δεδομένων για ανάλυση στην ποσοτική έρευνα περιλαμβάνει την απόδοση τιμών στα δεδομένα και τη δημιουργία ενός κώδικα, τον προσδιορισμό του είδους των τιμών που θα χρησιμοποιηθούν, την επιλογή ενός στατιστικού προγράμματος στον υπολογιστή, την εισαγωγή των δεδομένων που θα αναλυθούν στο πρόγραμμα και τον έλεγχο για μη αποδεκτές τιμές»(σ. 213).

Η τιμή αναφέρεται στη μεμονωμένη τιμή που αποδίδεται σε κάθε ερώτηση του υποκειμένου στην έρευνα και η απόδοση τιμών αναφέρεται στο ότι ο ερευνητής καλείται να αποδώσει μια αριθμητική τιμή σε κάθε κατηγορία απαντήσεων για κάθε ερώτηση. Ο κώδικας είναι μια λίστα μεταβλητών του ερευνητή που φανερώνει τη διαδικασία κωδικοποίησης των απαντήσεων (Creswell, 2011).

Η ερευνήτρια απέδωσε αριθμητικές τιμές σε όλες τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ανά ερώτημα, ώστε να κωδικοποιηθούν και έπειτα προχώρησε σε περιγραφική και επαγωγική ανάλυση των δεδομένων μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS, όπου καταχωρήθηκαν οι ερωτήσεις με βάση το αν ανήκουν σε κατηγοριακή, διατακτική, αναλογική ή ισοδιαστημική κλίμακα. Χρησιμοποιήθηκε κωδικός για τις μη έγκυρες απαντήσεις, δηλαδή αν ο συμμετέχων δεν απάντησε σε κάποια ερώτηση ή έδωσε δύο απαντήσεις ή η ερώτηση ήταν άσχετη με τον ίδιο (Creswell, 2011).

Η περιγραφική στατιστική των δεδομένων, εκτός του ότι είναι σημαντική για τον έλεγχο των δεδομένων, φανερώνει τις γενικές τάσεις στα δεδομένα παρουσιάζοντας συνοπτικά το δείγμα μέσω της μέσης τιμής, της δεσπόζουσας τιμής και της διαμέσου, την εξάπλωση των τιμών μέσω της διακύμανσης, της τυπικής απόκλισης και του εύρους. Περιλαμβάνει επομένως στατιστικούς δείκτες, πίνακες συχνοτήτων και διαγράμματα εξάγοντας συμπεράσματα μόνο για το δείγμα χωρίς να προχωρά σε αιτιώδεις σχέσεις (Creswell, 2011).

Η επαγωγική στατιστική υλοποιήθηκε μέσω επιλογής στατιστικών κριτηρίων για να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με κάποιο πληθυσμό, να γίνουν συσχετίσεις δύο ή περισσότερων μεταβλητών και να ελεγχθούν υποθέσεις σχετικές με τις διαφορές ανάμεσα στις ομάδες ή τις σχέσεις των μεταβλητών (Creswell, 2011). Ο έλεγχος των υποθέσεων ξεκινά με το να προσδιοριστεί η μηδενική και η εναλλακτική υπόθεση, να οριστεί το επίπεδο σημαντικότητας, δηλαδή ένα επίπεδο πιθανοτήτων που φανερώνει το μέγιστο βαθμό στον οποίο οι παρατηρούμενες διαφορές οφείλονται στην τύχη, να υπολογιστούν τα στατιστικά του δείγματος, εφόσον έγινε η συγκέντρωση των δεδομένων και να αποφασιστεί η αποδοχή ή η απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης (Creswell, 2011). Τα αποτελέσματα και από τα δύο είδη ανάλυσης δύναται να παρουσιαστούν σε μορφή πίνακα, διαγράμματος ή λεκτικά.

Τέλος, χρησιμοποιούνται μη παραμετρικά κριτήρια για την επαγωγική στατιστική ανάλυση των δεδομένων, διότι δεν ικανοποιούνται τα παραμετρικά κριτήρια που ορίζουν ότι το δείγμα πρέπει να είναι τυχαίο και οι εξαρτημένες μεταβλητές να μετριοούνται μόνο σε ισοδιαστημικές ή αναλογικές κλίμακες (Creswell, 2011 ·Robson, 2010).

3.9 Ηθικά ζητήματα

Στην παρούσα έρευνα τηρήθηκαν κάποιες βασικές ηθικές πρακτικές που αφορούν στους συμμετέχοντες. Οι διευθυντές και οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν εκτενώς για θέματα της έρευνας τόσο προφορικά όσο και γραπτώς μέσω της συνοδευτικής επιστολής που τους δόθηκε (βλ. Παράρτημα Β για περισσότερες πληροφορίες).

Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό και τη χρήση των αποτελεσμάτων της έρευνας, την εθελοντική συμμετοχή, τον τρόπο επιστροφής του εργαλείου, το δικαίωμα απόσυρσης από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή, τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της ιδιωτικής τους ζωής μέσω απόδοσης αριθμού σε κάθε ερωτηματολόγιο, τη διάθεση μη πρόκλησης κακού και της εμπιστευτικότητας των δεδομένων τα οποία δε θα παραποιηθούν και δόθηκαν διευκρινίσεις όπου ήταν αναγκαίο (Creswell, 2011). Τέλος, απονεμήθηκαν ευχαριστίες σε όλους τους συμμετέχοντες και διαβεβαιώθηκαν ότι θα ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας.

Κεφάλαιο 4

Αποτελέσματα

Το παρόν κεφάλαιο πραγματεύεται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την περιγραφική και επαγωγική ανάλυση των δεδομένων μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS. Υλοποιείται περιγραφική ανάλυση των αποτελεσμάτων, ώστε να παρουσιαστούν συνοπτικά οι απόψεις του δείγματος αλλά και επαγωγική ανάλυση για να βρεθούν σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών και να υπάρξει γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό από όπου προέρχεται το δείγμα.

Κατά την περιγραφική ανάλυση παρατίθενται περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες και κατά την επαγωγική γίνονται έλεγχοι στατιστικής σημαντικότητας για να βρεθεί αν η διαφορά ή η σχέση μεταξύ των μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντική, δηλαδή ότι πιθανότατα είναι αληθινή και δεν είναι προϊόν τύχης. Προσδιορίζεται η μηδενική και η εναλλακτική υπόθεση, ορίζεται το επίπεδο σημαντικότητας (p value) να είναι μικρότερο του 0,05 και τέλος λαμβάνεται η απόφαση για την αποδοχή ή απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης. Οι πίνακες και τα διαγράμματα που σχετίζονται με τις εν λόγω αναλύσεις παρατίθενται στα παραρτήματα Γ και Δ αντίστοιχα. Γίνεται προσπάθεια ομαδοποίησης των αποτελεσμάτων, ώστε να σχετίζονται άμεσα με τα ερευνητικά ερωτήματα της μεταπτυχιακής διατριβής. Σε κάθε ερευνητικό ερώτημα επεξηγείται ο τρόπος οργάνωσης των αποτελεσμάτων, υλοποιείται η σύνδεσή τους με τα ερευνητικά ερωτήματα και ακολουθεί η σύνοψη των κύριων πληροφοριών.

4.1 Παρουσίαση και Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Αρχικά, υλοποιείται περιγραφική ανάλυση για να εντοπιστούν τα κύρια χαρακτηριστικά του δείγματος. Ο πίνακας 1 και το διάγραμμα 1 (βλ. Παράρτημα Γ και Δ) δείχνουν ότι το δείγμα απαρτίζεται από 86 συμμετέχοντες και συγκεκριμένα 31 άνδρες και 55 γυναίκες. Επίσης, ο πίνακας 2 και το διάγραμμα 2 αναφέρουν ότι το 74,4% του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 41-60 ετών και το 81,4% είναι έγγαμο βάσει του πίνακα 4 και του διαγράμματος 4. Σύμφωνα με τον πίνακα 3 και το διάγραμμα 3 υπάρχουν 8 γονείς Α' τάξης, 14 γονείς Β' τάξης, 29 γονείς Γ' τάξης, 12 γονείς Δ' τάξης, 14 γονείς Ε' τάξης και 9 γονείς Στ' τάξης. Τέλος, με βάση τον πίνακα 5 και το διάγραμμα 5 όλοι οι γονείς δήλωσαν ότι το παιδί τους έχει διαγνωστεί από το ΚΕΔΔΥ.

4.1.1 Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα: Ποιες είναι οι υφιστάμενες ΚΔ και ο ρόλος τους στο γενικό δημοτικό σχολείο για τα ΠΜΑ;

Με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα τόσο της γενικής όσο και της ειδικής αγωγής υφίσταται διδασκαλία της μουσικής, των εικαστικών και του θεάτρου στο σχολείο (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 α· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 β· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 γ· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 δ· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 ε· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 στ· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 ζ· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 η). Βάσει δείγματος διαφαίνεται ότι όλοι οι γονείς γνωρίζουν ότι στο σχολείο διδάσκονται μουσική, εικαστικά και το 79,1% δήλωσε ότι γνωρίζει τη διδασκαλία του θεάτρου. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι το παιδί τους διδάσκεται μουσική και εικαστικά, αλλά όσον αφορά στο μάθημα του θεάτρου οι απόψεις δίστανται καθώς το 47,4% ανέφερε ότι το παιδί τους δε διδάσκεται θέατρο και το 52,3% ότι διδάσκεται. Οι πίνακες και τα διαγράμματα 6, 7, 8, 9, 10 και 11 αποδεικνύουν τα παραπάνω καθώς αναγράφουν την επικρατούσα τιμή (mode) σε κάθε άποψη του γονέα σχετικά με το αν γνωρίζουν ότι οι ΚΔ διδάσκονται στο σχολείο και αν το παιδί τους διδάσκεται μουσική, εικαστικά και θέατρο.

Σχετικά με τη διερεύνηση του ρόλου των ΚΔ στο γενικό σχολείο για τα ΠΜΑ λήφθηκαν υπόψη οι απόψεις των γονέων σχετικά με τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους μέσα από τις ΚΔ και οι σχέσεις μεταξύ μεταβλητών που εξετάστηκαν μέσω επαγωγικής στατιστικής. Αρχικά, σύμφωνα με τους πίνακες και τα διαγράμματα 12 και 13, το 54,7% των γονέων συμφωνεί πως οι ΚΔ διευρύνουν το γνωστικό ορίζοντα των μαθητών και το 68,6% συμφωνεί ότι συμβάλλουν στην κοινωνική εξέλιξη. Αντίθετα, ο πίνακας και το διάγραμμα 14 αποκαλύπτει ότι ενώ το 47,7% συμφωνεί ότι οι ΚΔ συμβάλλουν στη συναισθηματική ανάπτυξη, υπάρχει και μια σημαντική μερίδα γονέων που αντιστοιχεί στο 44,2% του δείγματος που ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με την παραπάνω δήλωση. Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω θετικές αντιλήψεις των γονέων ως προς τη συμβολή των ΚΔ στο γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα των μαθητών, κρίθηκε σκόπιμο να διερευνηθούν ποιες μεταβλητές σχετίζονται σημαντικά προς αυτή την κατεύθυνση.

Συγκεκριμένα, υλοποιήθηκε Chi-square test και ο πίνακας 15 δείχνει ότι υπάρχει ενός ασθενούς βαθμού θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας με την οποία οι γονείς παρακολουθούν δια βίου μάθησης ΚΔ και της άποψής τους ότι αυτές κοινωνικοποιούν τα παιδιά ($r_{ho}=0,376$, $p<0,05$). Ομοίως, ο πίνακας 16 δείχνει ότι υπάρχει ενός μετρίου βαθμού αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της παραπάνω μεταβλητής και της άποψής τους ότι τα παιδιά αναπτύσσονται συναισθηματικά μέσω ΚΔ ($r_{ho}=-0,505$, $p<0,05$). Επομένως, η πλειοψηφία των γονέων που δηλώνει ότι παρακολουθεί συχνά δια βίου μάθησης ΚΔ φαίνεται να πιστεύει πως τα παιδιά αναπτύσσονται περισσότερο κοινωνικά και συναισθηματικά μέσω ΚΔ.

Οι πίνακες 17, 18 και τα αντίστοιχα Chi-square tests δείχνουν ότι υπάρχει ενός ασθενούς βαθμού θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του ενδιαφέροντος των γονέων για ενημέρωση της προόδου στις ΚΔ και της άποψής τους ότι αυτές συμβάλλουν στη γνωστική καλλιέργεια του παιδιού ($r_{ho}=0,216$, $p<0,05$) και σημειώνεται ενός μετρίου βαθμού θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση της εν λόγω μεταβλητής και της άποψής τους ότι οι ΚΔ συμβάλλουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ($r_{ho}=0,422$, $p<0,05$). Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς που δηλώνουν ότι ενδιαφέρονται για την πρόοδο των μαθητών στις ΚΔ, δηλώνουν ότι αυτές συνεισφέρουν στη γνωστική και κοινωνική μαθητική εξέλιξη.

Επιπλέον, ο πίνακας 19 παρουσιάζει, μέσω Chi-square test, ενός ασθενούς βαθμού θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ενασχόληση του μαθητή με εξωσχολική ΚΔ και την άποψη των γονέων ότι αυτή βοηθά στη γνωστική εξέλιξη ($r_{ho}=0,276, p=0,010$). Μέσω του ίδιου test και του πίνακα 20, απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση που αναφέρει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της μαθητικής ενασχόλησης με εξωσχολική ΚΔ και της άποψης των γονέων ότι μέσω αυτής υπάρχει συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, διότι σημειώνεται ενός μετρίου βαθμού αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση ($r_{ho}= -0,403, p=0,000$). Συνεπώς, όσοι γονείς αναφέρουν ότι τα παιδιά τους ασχολούνται με κάποια εξωσχολική ΚΔ, έχουν πιο θετικές απόψεις σχετικά με τη συμβολή της στο γνωστικό και συναισθηματικό τομέα. Ωστόσο, φαίνεται ότι η συχνότητα ενασχόλησης του παιδιού με την ΚΔ σχετίζεται μόνο με την άποψη των γονέων ότι αυτή συμβάλλει στην γνωστική ανάπτυξη και όχι στη συναισθηματική που προηγουμένως αναφέρθηκε. Ο πίνακας 21, συνεπώς, δείχνει ενός ασθενούς βαθμού στατιστικά σημαντική θετική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών ($r_{ho}=0,339, p=0,001$) που σημαίνει ότι η άποψη των γονέων ότι οι ΚΔ βοηθούν στη γνωστική ανάπτυξη ενισχύεται περισσότερο όταν η ενασχόληση των παιδιών με τα καλλιτεχνικά γίνεται συχνότερα.

Επιπρόσθετος έλεγχος ανεξαρτησίας έδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της άποψης των γονέων ότι οι ΚΔ βοηθούν στη γνωστική ανάπτυξη και της συχνότητας με την οποία γονείς και παιδιά παρακολουθούν μαζί τέτοιου είδους ΚΔ. Ο πίνακας 22 έδειξε πολύ ισχυρή αρνητική συσχέτιση που είναι στατιστικά σημαντική ($r_{ho}=-0,872, p<0,05$) και ως αποτέλεσμα απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση που αναφέρει πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών.

Επιπλέον, το Mann-Whitney U test παρουσίασε στατιστικά σημαντική διαφορά στον πίνακα 23α μεταξύ των γονέων που πιστεύουν ότι το παιδί τους πρέπει να παρακολουθεί τις ΚΔ στην ίδια τάξη με τους συμμαθητές του και των γονέων που δεν το πιστεύουν ως προς την άποψή τους ότι οι ΚΔ συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων ($U=330,000, p<0,05$). Αυτό σημαίνει ότι η άποψη για κοινωνική μαθητική ανάπτυξη μέσω ΚΔ, είναι υψηλότερη στην ομάδα των γονέων που πιστεύει ότι το παιδί τους πρέπει να παρακολουθεί τις ΚΔ στην ίδια τάξη με τους

συμμαθητές του. Όμως, σύμφωνα με τον πίνακα 23β, το 54,7% των γονέων θεωρεί σημαντική, εκτός από την παρακολούθηση ΚΔ στην ίδια τάξη με τους συμμαθητές του, και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου καθώς δηλώνει ότι η συμμετοχή του παιδιού στις ΚΔ προωθείται αρκετά μέσω αυτής.

Ακόμη, οι πίνακες 24, 25 δείχνουν ότι υπάρχουν ασθενείς σημαντικές στατιστικά σχέσεις μεταξύ της αποδοχής του μαθητή με αναπηρία από τους συμμαθητές και της άποψης των γονέων ότι οι ΚΔ συμβάλλουν στη γνωστική ($r_{ho}=0,241$, $p<0,05$) και κοινωνική ανάπτυξη ($r_{ho}=-0,245$, $p<0,05$). Δηλαδή, οι γονείς που δηλώνουν ότι η αποδοχή του παιδιού τους ενισχύει περισσότερο τη συμμετοχή του στο μάθημα, φαίνεται να έχουν πιο θετικές απόψεις για την γνωστική και κοινωνική εξέλιξη του μαθητή μέσω ΚΔ.

Ακολουθώντας, ο πίνακας 26 δείχνει ότι υπάρχει ενός μετρίου βαθμού αρνητική συσχέτιση που είναι στατιστικά σημαντική ($r_{ho}=-0,532$, $p<0,05$) μεταξύ του κατά πόσο ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τη συμμετοχή ΠΜΑ στις ΚΔ και την άποψη των γονέων ότι αυτές βοηθούν γνωστικά. Επομένως, οι γονείς που θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει περισσότερο τους μαθητές με αναπηρία να συμμετέχουν στο μάθημα, εμφανίζουν θετικότερες απόψεις σχετικά με την γνωστική ανάπτυξη του μαθητή μέσω ΚΔ.

Έπειτα, υλοποιήθηκαν Kruskal - Wallis tests για να βρεθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις πρακτικές που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός στην τάξη για την ένταξη μαθητών με αναπηρία ως προς την άποψη των γονέων ότι οι ΚΔ συμβάλλουν στην γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Οι μηδενικές υποθέσεις αναφέρουν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των μεταβλητών. Ωστόσο, οι πίνακες 27, 28, 29 δείχνουν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις πρακτικές που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός και στην άποψη των γονέων ότι οι ΚΔ συμβάλλουν στη γνωστική ($\chi^2 (9)=34,142$, $p<0,05$), κοινωνική ($\chi^2 (9)=53,671$, $p<0,05$) και συναισθηματική εξέλιξη ($\chi^2 (9)=42,665$, $p<0,05$). Επομένως, απορρίπτονται οι μηδενικές υποθέσεις και σύμφωνα με τους γονείς η συμβολή των ΚΔ στο γνωστικό, κοινωνικό και

συναισθηματικό τομέα αυξάνεται σε σχέση με το είδος των πρακτικών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός.

Οι πίνακες 30, 31 δείχνουν ότι υπάρχει ενός ασθενούς βαθμού στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του κατά πόσο συμμετέχει ο γονέας στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος για τα εικαστικά και της άποψής του ότι οι ΚΔ ενισχύουν τον κοινωνικό ($r_{ho}=-0,349$, $p<0,05$) και συναισθηματικό τομέα των μαθητών με αναπηρία ($r_{ho}=0,229$, $p<0,05$). Επομένως, οι γονείς που φαίνεται να συμμετέχουν περισσότερο στη δημιουργία προγράμματος εικαστικών για το παιδί τους, εμφανίζουν και πιο θετικές στάσεις για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών μέσω ΚΔ.

Ομοίως, οι πίνακες 32α, 32β δείχνουν ότι υπάρχει ενός ασθενούς βαθμού στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ του κατά πόσο συμμετέχει ο γονέας στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος για το θέατρο και της άποψης του γονέα ότι οι ΚΔ ενισχύουν το γνωστικό ($r_{ho}=-0,300$, $p<0,05$) και κοινωνικό τομέα των μαθητών με αναπηρία ($r_{ho}= -0,281$, $p<0,05$). Επομένως, οι γονείς που συμμετέχουν περισσότερο στη δημιουργία προγράμματος θεάτρου για το παιδί τους, εμφανίζουν και πιο θετικές στάσεις για την γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών μέσω ΚΔ.

4.1.2 Σύνοψη Αποτελεσμάτων για το Πρώτο Ερευνητικό Ερώτημα

Λαμβάνοντας υπόψη το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών γενικής και ειδικής αγωγής (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 α· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 β· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 γ· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 δ· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 ε· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 στ· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 ζ· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 η) καθώς και τις απόψεις γονέων ΠΜΑ, οι υφιστάμενες ΚΔ που διδάσκονται στο γενικό σχολείο και τις γνωρίζουν και οι γονείς είναι η μουσική, τα εικαστικά και το θέατρο. Ωστόσο, μια σημαντική μερίδα γονέων αναφέρει ότι δε γνωρίζει αν το παιδί τους διδάσκεται θέατρο στο γενικό σχολείο, ενώ κάτι αντίστοιχο δεν παρατηρείται με τη διδασκαλία μουσικής και εικαστικών. Η πλειοψηφία των γονέων θεωρεί ότι οι εν λόγω ΚΔ συμβάλλουν στη γνωστική, κοινωνική και

συναισθηματική διεύρυνση των μαθητών και προς αυτή την κατεύθυνση λαμβάνονται υπόψη διάφορες μεταβλητές.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην προώθηση του γνωστικού ορίζοντα των μαθητών μέσω ΚΔ σχετίζονται άμεσα το γονικό ενδιαφέρον για την πρόοδο του μαθητή στις ΚΔ, η ενασχόλησή του με εξωσχολικές ΚΔ και η συχνότητα με την οποία ο γονέας παρακολουθεί μαζί με το παιδί ΚΔ. Επιπρόσθετα, η γνωστική ανάπτυξη του μαθητή μέσω ΚΔ αυξάνεται όταν ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει το μαθητή με αναπηρία να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιώντας διάφορες πρακτικές και οι συμμαθητές του τον αποδέχονται. Τέλος, όταν ο γονέας συμμετέχει στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας για το θέατρο, φαίνεται ότι ο μαθητής εμφανίζει περισσότερες ευκαιρίες γνωστικής ανάπτυξης, κάτι που δεν παρατηρήθηκε μέσω της δημιουργίας προγράμματος μουσικής και εικαστικών.

Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσω ΚΔ σχετίζεται κυρίως με τη συχνότητα παρακολούθησης των γονέων καλλιτεχνικών προγραμμάτων δια βίου μάθησης και το γονικό ενδιαφέρον για την πρόοδο του παιδιού στις ΚΔ. Επίσης, σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων η συμμετοχή του παιδιού στο μάθημα προωθείται μέσω της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου και η κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών φαίνεται να διευρύνεται όταν το παιδί τους εκπαιδεύεται στην ίδια τάξη με τους συμμαθητές του, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει το μαθητή με αναπηρία να συμμετέχει στην τάξη χρησιμοποιώντας διάφορα είδη πρακτικών και ο γονέας συμμετέχει στη δημιουργία προγράμματος εικαστικών και θεάτρου.

Η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών με αναπηρία σχετίζεται με τη συχνότητα παρακολούθησης των γονέων καλλιτεχνικών προγραμμάτων δια βίου μάθησης, την εξωσχολική ενασχόληση με κάποια ΚΔ, τα διάφορα είδη πρακτικών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να εντάσσει όλους τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία και με τη συμμετοχή του γονέα στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος για τα εικαστικά.

4.1.3 Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα: Υπάρχει επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ΠΜΑ σχετικά με την ανάπτυξη και εφαρμογή ΚΔ και τι είδους είναι;

Σύμφωνα με τη νομοθεσία 3699/2008 η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι θεσμοθετημένη και έγκειται στο δικαίωμα των γονέων για ενεργό συμμετοχή στις διαδικασίες διάγνωσης, αξιολόγησης, επαναξιολόγησης και διαμόρφωσης εξατομικευμένου προγράμματος καθώς και στη λήψη αποφάσεων για το παιδί τους. Βάσει δείγματος ο πίνακας 33α δείχνει ότι το 75,6% γνωρίζει το παραπάνω θεσμοθετημένο δικαίωμα και ο πίνακας 34 δείχνει ότι το 58,1% έχει ενημερωθεί από τον εκπαιδευτικό και το 22,1% από προσωπική αναζήτηση στο διαδίκτυο. Ο πίνακας 33β παρουσιάζει μια στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ της γνώσης του παραπάνω δικαιώματος των γονέων και της ενασχόλησης των παιδιών τους με ΚΔ ($\chi^2(1)=10,482, p<0,05$). Επομένως, φαίνεται ότι οι γονείς που γνωρίζουν τα δικαιώματά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν παιδιά που εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά ενασχόλησης με ΚΔ.

Ωστόσο, παρόλο που η πλειοψηφία των γονέων φαίνεται ενήμερη του δικαιώματός της για ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι γονείς συμμετέχουν είτε λίγο (41,9%) είτε καθόλου (43,0%) στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος για το παιδί τους σύμφωνα με τον πίνακα 35. Ομοίως, η πλειοψηφία των γονέων δήλωσε ότι συμμετέχει λίγο στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος για τη μουσική (πίνακας 36) και καθόλου είτε λίγο για τα εικαστικά και το θέατρο (πίνακες 37 & 38). Επομένως, παρατηρείται μικρή επικοινωνία σχολείου και οικογένειας τόσο ως προς τη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος για το μαθητή όσο και για τις ΚΔ. Ιδιαίτερη εντύπωση προκλήθηκε στο μάθημα του θεάτρου όπου σημειώθηκε ποσοστό 96,5% που δήλωσε ότι δε συμμετέχει καθόλου στη δημιουργία προγράμματος για το θέατρο (πίνακας 38).

Το Mann-Whitney U test εξέτασε αν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ όσων γονέων γνωρίζουν το δικαίωμά τους για ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και όσων δεν γνωρίζουν αναφορικά με το αν συμμετέχουν τόσο στη

δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος για το παιδί τους αλλά και συγκεκριμένα για τις ΚΔ. Συγκεκριμένα, ο πίνακας 39 έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων γονέων ως προς τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ($U=467,000$, $p<0,05$). Ομοίως, οι πίνακες 40, 41 έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων γονέων τόσο ως προς τη συμμετοχή τους στο μάθημα των εικαστικών ($U=458,500$, $p=0,014$) όσο και του θεάτρου ($U=585,000$, $p=0,002$). Ωστόσο, ο πίνακας 42 δείχνει ότι δε σημειώθηκε σχετική διαφορά ως προς το μάθημα της μουσικής ($U=675,500$, $p>0,05$). Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς που ανήκουν στην ομάδα που γνωρίζουν τα δικαιώματά τους εμφανίζουν λίγο μεγαλύτερα ποσοστά συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα για τα μαθήματα των εικαστικών και του θεάτρου.

Αξίζει βέβαια να διερευνηθούν ακόμη οι τρόποι καθώς και η συχνότητα επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ώστε να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα για το αν τελικά υφίσταται επικοινωνία μεταξύ των δύο ως προς την ανάπτυξη ΚΔ αλλά και ποιο είδος επικοινωνίας από όλα σχετίζεται περισσότερο προς αυτή την κατεύθυνση. Ο πίνακας 43 δείχνει ότι οι περισσότεροι γονείς ΠΜΑ (68,6%) αναζητούν τον εκπαιδευτικό ΚΔ πολύ σπάνια, δηλαδή μια φορά το τρίμηνο, για να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους, κάτι που υποδηλώνει ελάχιστη επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα.

Σύμφωνα με τον πίνακα 44 η πλειοψηφία των γονέων δήλωσε ότι ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κυρίως τη συνάντηση γονέων (45,3%) και την τηλεφωνική επικοινωνία (29,1%), ώστε ο γονέας να συμμετέχει στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος. Ομοίως και ο εκπαιδευτικός των ΚΔ, σύμφωνα με το δείγμα, κάνει κυρίως συναντήσεις γονέων (47,7%) και τηλεφωνεί στους γονείς (32,6%) για να έρθει σε επικοινωνία μαζί τους, όπως φαίνεται από τον πίνακα 45. Ο ίδιος πίνακας δείχνει ότι το 11,6% του δείγματος δήλωσε ότι υλοποιείται γραπτή επικοινωνία από τον εκπαιδευτικό, το 5,8% δήλωσε ότι ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την ιστοσελίδα και το 2,3% τις βραδιές γονέων. Συγκεκριμένα, οι πίνακες 46-50 προσφέρουν στοιχεία για το πόσο συχνά ο γονέας έρχεται σε επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό ανάλογα με το είδος επικοινωνίας που χρησιμοποιεί.

Η συνάντηση γονέων σύμφωνα με την πλειοψηφία των γονέων γίνεται κυρίως πολύ σπάνια, δηλαδή μια φορά το τρίμηνο, είτε συχνά, δηλαδή μια φορά το μήνα (πίνακας 46). Μέσα από τους πίνακες 48-49 διαφαίνεται ότι η πλειοψηφία των γονέων χρησιμοποιεί συχνά, δηλαδή μια φορά το μήνα, τη γραπτή και την τηλεφωνική επικοινωνία για να επικοινωνήσει με τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, μια σημαντική μερίδα γονέων (81,4%) δε χρησιμοποιεί καθόλου την ιστοσελίδα ως μέσο επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό (πίνακας 47) αλλά ούτε και τις βραδιές γονέων (πίνακας 50).

Παρά τα διαφορετικά είδη συχνότητας με τα οποία επικοινωνούν οι γονείς με τον εκπαιδευτικό ανάλογα με το είδος της επικοινωνίας, σημειώθηκαν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά αποτελέσματα στους πίνακες 51-55 κατά τη διερεύνηση των απόψεων των γονέων για το ποιο είδος επικοινωνίας θεωρούν ότι συμβάλλει περισσότερο στην ενίσχυση της επικοινωνίας τους με τον εκπαιδευτικό προς ανάπτυξη ΚΔ. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των γονέων θεωρεί ότι προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλουν πάρα πολύ η συνάντηση γονέων και η τηλεφωνική επικοινωνία και έπειτα η γραπτή επικοινωνία, η ιστοσελίδα και οι βραδιές γονέων.

Εντούτοις, η πλειοψηφία των γονέων σύμφωνα με τις δηλώσεις τους και τους πίνακες 56-60 αναφέρει ότι ανταποκρίνεται συχνά, δηλαδή μια φορά το μήνα, στη γραπτή και τηλεφωνική επικοινωνία του εκπαιδευτικού προς τον ίδιο, ενώ πολύ σπάνια, δηλαδή μια φορά το τρίμηνο, ανταποκρίνεται στη συνάντηση γονέων, στην ιστοσελίδα και τις βραδιές γονέων. Ο πίνακας 61 ενισχύει την παραπάνω ρήση καθώς παρουσιάζει, μέσω χ^2 test, μια στατιστικώς σημαντική θετική σχέση μετρίου βαθμού ανάμεσα στη συχνότητα επικοινωνίας γονέα - εκπαιδευτικού και της εκπαιδευτικής παρότρυνσης για επικοινωνία του γονέα με τον εκπαιδευτικό ($r=0,541$, $p<0,05$). Επομένως, ο εκπαιδευτικός που παροτρύνει περισσότερο τους γονείς να επικοινωνούν μαζί του, αυτοί είναι και οι γονείς που τηλεφωνούν και πιο συχνά στον εκπαιδευτικό.

Επιπρόσθετα θέματα που δύναται να συζητούν ο εκπαιδευτικός και ο γονέας, ώστε να διαλευκανθεί αν υφίσταται επικοινωνία μεταξύ τους, παρουσιάζονται στους πίνακες 62-68. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των γονέων αναφέρει ότι στις συζητήσεις που έχει με τον εκπαιδευτικό συζητούν πολύ για τα χαρακτηριστικά του μαθητή (πίνακας 62) και συζητούν αρκετά για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο γονέας στο σπίτι αλλά και

ο εκπαιδευτικός στην τάξη (πίνακες 63-64). Επίσης, βάσει δείγματος η πλειοψηφία των γονέων δηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός φαίνεται να δέχεται πολύ τις συμβουλές των γονέων για το παιδί τους, αλλά και ο γονέας τις συμβουλές του εκπαιδευτικού για το παιδί (πίνακες 67-68).

Τέλος, μέσα από τους πίνακες 65-66 φαίνεται το κατά πόσο ο εκπαιδευτικός εισηγείται ενασχόληση με ΚΔ στο σπίτι αλλά και εκτός σπιτιού. Συγκεκριμένα, το 32,6% δηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός εισηγείται αρκετά την ενασχόληση με ΚΔ στο σπίτι και το 39,5% δηλώνει ότι ο εκπαιδευτικός εισηγείται αρκετά την εξωσχολική ενασχόληση με ΚΔ.

4.1.4 Σύνοψη Αποτελεσμάτων για το Δεύτερο Ερευνητικό Ερώτημα

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνά την ύπαρξη επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου γενικά αλλά και συγκεκριμένα ως προς την ανάπτυξη και εφαρμογή ΚΔ. Εξετάζει, επίσης, ποιο από όλα τα είδη επικοινωνίας συμβάλλει περισσότερο προς αυτή την κατεύθυνση.

Αρχικά, επισημαίνεται ότι υφίσταται επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας γενικά καθώς και συγκεκριμένα για τις ΚΔ. Αυτό διαφαίνεται μέσα από τα διάφορα είδη επικοινωνίας που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός για να έρθει σε επαφή με την οικογένεια αλλά και από τις προσπάθειες του γονέα να επικοινωνήσει με το σχολείο.

Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός εφαρμόζει κυρίως τη συνάντηση γονέων και την τηλεφωνική και γραπτή επικοινωνία για να επικοινωνήσει με το γονέα. Στις συζητήσεις μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού συνήθως μιλούν πολύ οι δυο πλευρές για τα χαρακτηριστικά του παιδιού, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός και ο γονέας σε σχέση με το μαθητή και παρέχονται συμβουλές για το παιδί που γίνονται δεκτές από τον εκπαιδευτικό προς τον γονέα αλλά και το αντίθετο. Ωστόσο, οι γονείς ανταποκρίνονται μια φορά το μήνα στη γραπτή και τηλεφωνική επικοινωνία, ενώ μια φορά το τρίμηνο στη συνάντηση γονέων για να ενημερωθούν για την πρόοδο του

μαθητή. Στις βραδιές γονέων και την ιστοσελίδα δεν ανταποκρίνονται καθόλου συχνά. Αξίζει να σημειωθεί ότι αν και οι περισσότεροι γονείς είναι ενήμεροι από τον εκπαιδευτικό για τα δικαιώματά τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρατηρείται μικρή συμμετοχή στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος στις ΚΔ, ενώ σημειώθηκε σημαντική διαφορά ανάμεσα σε όσους γνωρίζουν τα δικαιώματά τους και σε όσους δεν τα γνωρίζουν ως προς τη συμμετοχή τους στη δημιουργία προγράμματος και την ενασχόληση των παιδιών τους με ΚΔ.

Επομένως, αν και υφίσταται επικοινωνία, η επικοινωνία αυτή δε σημειώνεται συχνά. Σε αυτό ίσως βοηθούσε η παρότρυνση του εκπαιδευτικού μιας και βρέθηκε σημαντική σχέση μεταξύ της εκπαιδευτικής παρότρυνσης και της συχνότητας της τηλεφωνικής επικοινωνίας του γονέα προς τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, παρά τη μικρή συχνότητα που παρατηρείται στην επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η πλειοψηφία των γονέων διατηρεί θετικές στάσεις για τη συμβολή των ειδών επικοινωνίας ως προς την ενίσχυση της επικοινωνίας και ανάπτυξης ΚΔ. Συγκεκριμένα, θεωρεί ότι προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλει περισσότερο η συνάντηση γονέων, έπειτα η τηλεφωνική επικοινωνία, μετά η γραπτή επικοινωνία και τέλος η ιστοσελίδα και οι βραδιές γονέων.

4.1.5 Τρίτο Ερευνητικό Ερώτημα: Με ποιο τρόπο σχετίζεται η επικοινωνία εκπαιδευτικών και οικογένειας σχετικά με την ανάπτυξη ΚΔ;

Αρχικά, ο πίνακας 69 παρουσιάζει ότι υπάρχει ενός μετρίου βαθμού αρνητική συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας με την οποία οι γονείς επικοινωνούν με τον εκπαιδευτικό για να ενημερωθούν για την πρόοδο του μαθητή στις ΚΔ και την άποψη των γονέων ότι αυτές αναπτύσσουν συναισθηματικά τους μαθητές. Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική ($r_{ho}=-0,515$, $p<0,05$) και αυτό σημαίνει ότι οι γονείς που ενημερώνονται συχνότερα για την πρόοδο των μαθητών στις ΚΔ, τείνουν να έχουν θετικότερες απόψεις για αυτά τα μαθήματα ως προς την συναισθηματική ανάπτυξη που προσφέρουν στους μαθητές.

Επίσης, οι πίνακες 70, 71 δείχνουν ότι οι διάφοροι τρόποι επικοινωνίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός συσχετίζονται σημαντικά με τις απόψεις των γονέων ότι οι ΚΔ αναπτύσσουν γνωστικά ($r_{ho}=-0,358$, $p<0,05$) και κοινωνικά τα παιδιά ($r_{ho}=0,264$, $p<0,05$). Ο πίνακας 72 δείχνει ότι οι διάφοροι τρόποι επικοινωνίας του εκπαιδευτικού σχετίζονται σημαντικά με τη συμμετοχή του γονέα στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας για το θέατρο ($r_{ho}=0,282$, $p<0,05$) και πρόκειται για ασθενούς βαθμού συσχέτιση. Το Kruskal Wallis test (πίνακας 73) έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στα διάφορα είδη επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων ως προς τη συχνότητα των τελευταίων να ενημερώνονται για την πρόοδο του μαθητή στις ΚΔ ($\chi^2(4)=21,995$, $p<0,05$) που σημαίνει ότι όταν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί κυρίως τη συνάντηση γονέων και την τηλεφωνική επικοινωνία, οι γονείς φαίνεται να επικοινωνούν συχνότερα μαζί του για να ενημερωθούν για την πρόοδο του μαθητή.

Επιπρόσθετα, ο πίνακας 74 δείχνει ότι υπάρχει στατιστικά ενός ισχυρού βαθμού σημαντική θετική σχέση μεταξύ της συχνότητας που γίνεται η συνάντηση γονέων και της άποψης των γονέων ότι οι ΚΔ ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες ($r_{ho}=0,603$, $p<0,05$). Αντίθετα, ο πίνακας 75 δείχνει ότι υπάρχει μια αρνητική στατιστικά σημαντική σχέση ισχυρού βαθμού μεταξύ της συχνότητας υλοποίησης συναντήσεων γονέων και της συχνότητας ενασχόλησης του παιδιού με ΚΔ ($r_{ho}=-0,508$, $p<0,05$). Επίσης, στον πίνακα 76 παρατηρείται θετική στατιστικά σημαντική σχέση ασθενούς βαθμού ανάμεσα στην προηγούμενη μεταβλητή και το ενδιαφέρον του γονέα να ενημερωθεί για την πρόοδο του μαθητή στις ΚΔ ($r_{ho}=0,323$, $p<0,05$). Ομοίως, στον πίνακα 77 παρατηρείται ενός ασθενούς βαθμού αρνητική στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη συχνότητα συνάντησης γονέων και τη συμμετοχή του γονέα στη δημιουργία προγράμματος για το θέατρο ($r_{ho}=-0,349$, $p<0,05$). Τέλος, ο πίνακας 78 δείχνει ότι υπάρχει ενός ισχυρού βαθμού θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα συναντήσεων γονέων και τη διάθεση του εκπαιδευτικού για εισήγηση ενασχόλησης με εξωσχολική ΚΔ ($r_{ho}=0,682$, $p<0,05$). Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι οι γονείς που συμμετέχουν συχνότερα στις συναντήσεις γονέων τείνουν να έχουν θετικότερες στάσεις σχετικά με την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών μέσω ΚΔ, τα παιδιά τους ασχολούνται συχνότερα με ΚΔ, ενδιαφέρονται περισσότερο για την πρόδο τους στις ΚΔ, συμμετέχουν περισσότερο στη δημιουργία εξατομικευμένου

προγράμματος για το θέατρο και δέχονται περισσότερο τις εισηγήσεις του εκπαιδευτικού για εξωσχολική ενασχόληση των παιδιών με ΚΔ.

Αναφορικά με τη συχνότητα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό μέσω ιστοσελίδας οι πίνακες 79-81 δείχνουν ότι υπάρχει ενός μετρίου βαθμού στατιστικά σημαντική συσχέτιση τόσο μεταξύ αυτής και της συχνότητας παρακολούθησης των γονέων ΚΔ ($r_{ho}= 0,552, p<0,05$) όσο και της άποψης των γονέων ότι οι ΚΔ συμβάλλουν στη γνωστική ($r_{ho}=-0,260, p<0,05$) και συναισθηματική ανάπτυξη ($r_{ho}=-0,483, p<0,05$). Επίσης, στους πίνακες 82-85 η συχνότητα επικοινωνίας μέσω ιστοσελίδας σχετίζεται σημαντικά με μέτριο βαθμό και με το ενδιαφέρον του γονέα για ενημέρωση της προόδου του μαθητή στις ΚΔ ($r_{ho}=0,440, p<0,05$), με ασθενή βαθμό με τη συχνότητα που οι γονείς και τα παιδιά τους παρακολουθούν μαζί ΚΔ ($r_{ho}=0,221, p<0,05$), με ασθενή βαθμό με τη συμμετοχή των γονέων ως προς τη δημιουργία προγράμματος για το θέατρο ($r_{ho}=0,398, p<0,05$) και με μέτριο βαθμό αρνητική στατιστικά σημαντική σχέση με την εισήγηση του εκπαιδευτικού για ενασχόληση με ΚΔ στο σπίτι ($r_{ho}=-0,503, p<0,05$). Επομένως, η συχνότητα με την οποία οι γονείς επικοινωνούν μέσω ιστοσελίδας με τον εκπαιδευτικό φαίνεται να είναι μεγαλύτερη στους γονείς που δηλώνουν ότι συχνότερα παρακολουθούν ΚΔ δια βίου μάθησης, έχουν θετικότερες απόψεις σχετικά με το ότι οι ΚΔ συντελούν στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, συμμετέχουν περισσότερο στη δημιουργία προγράμματος για το θέατρο, ενημερώνονται περισσότερο για την πρόοδο του παιδιού στις ΚΔ και δέχονται περισσότερο τις εισηγήσεις του εκπαιδευτικού για ενασχόληση με ΚΔ στο σπίτι.

Επιπλέον, οι πίνακες 86-87 δείχνουν ότι η συχνότητα γραπτής επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό σχετίζεται θετικά και στατιστικώς σημαντικά τόσο με τις απόψεις των γονέων που δηλώνουν ότι οι ΚΔ συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη με μέτριο βαθμό ($r_{ho}=0,447, p<0,05$) όσο και στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού με ασθενή βαθμό ($r_{ho}=0,233, p<0,05$). Ο πίνακας 88 δείχνει ότι το παραπάνω είδος επικοινωνίας σχετίζεται αρνητικά και στατιστικά σημαντικά με ασθενή βαθμό με το ενδιαφέρον του γονέα να ενημερωθεί για την πρόοδο του μαθητή στις ΚΔ ($r_{ho}=-0,364, p<0,05$) και ο πίνακας 89 παρουσιάζει μια αρνητική στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ της συχνότητας της γραπτής επικοινωνίας και της συχνότητας παρακολούθησης των

γονέων ΚΔ με τα παιδιά ($r_{ho}=-0,353$, $p<0,05$). Επίσης, οι πίνακες 90, 91 δείχνουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του παραπάνω είδους επικοινωνίας και της συμμετοχής των γονέων στη δημιουργία προγράμματος για τη μουσική ($r_{ho}=0,228$, $p<0,05$) και τα εικαστικά ($r_{ho}=-0,513$, $p<0,05$).

Ομοίως, ο πίνακας 92 παρουσιάζει ενός ισχυρού βαθμού θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συχνότητα γραπτής επικοινωνίας και της εισήγησης του εκπαιδευτικού για ενασχόληση με ΚΔ στο σπίτι που είναι στατιστικά σημαντική ($r_{ho}=0,722$, $p<0,05$) και ο πίνακας 93 δείχνει ότι υπάρχει ενός ασθενούς βαθμού αρνητική συσχέτιση μεταξύ του παραπάνω είδους επικοινωνίας και της εισήγησης του εκπαιδευτικού για εξωσχολική ενασχόληση με ΚΔ που είναι στατιστικά σημαντική ($r_{ho}=-0,272$, $p<0,05$). Συνεπώς, οι γονείς που φαίνεται να χρησιμοποιούν συχνότερα τη γραπτή επικοινωνία εμφανίζουν θετικότερες στάσεις σχετικά με τη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών μέσω ΚΔ, ενδιαφέρονται περισσότερο για την πρόοδο σε αυτά τα μαθήματα, παρακολουθούν συχνότερα με τα παιδιά ΚΔ, συμμετέχουν περισσότερο στη δημιουργία προγραμμάτων μουσικής και εικαστικών και δέχονται περισσότερο τις εισηγήσεις του εκπαιδευτικού για ενασχόληση με ΚΔ στο σπίτι αλλά και εκτός σπιτιού.

Η συχνότητα τηλεφωνικής επικοινωνίας του γονέα με τον εκπαιδευτικό σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τις απόψεις των γονέων που θεωρούν ότι οι ΚΔ διευρύνουν το γνωστικό ($r_{ho}=-0,386$, $p<0,05$), κοινωνικό ($r_{ho}=0,382$, $p<0,05$) και συναισθηματικό τομέα των μαθητών ($r_{ho}=-0,346$, $p<0,05$), όπως φαίνεται μέσα από τους πίνακες 94-96. Επίσης, οι πίνακες 97, 98 δείχνουν ότι η συχνότητα τηλεφωνικής επικοινωνίας παρουσιάζει μια θετική συσχέτιση μετρίου βαθμού με το ενδιαφέρον των γονέων να ενημερώνονται για την πρόοδο στις ΚΔ που είναι στατιστικά σημαντική ($r_{ho}=0,502$, $p<0,05$) καθώς και ενός ασθενούς βαθμού στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με τη συχνότητα που οι γονείς μαζί με τα παιδιά παρακολουθούν ΚΔ ($r_{ho}=0,290$, $p<0,05$). Επιπρόσθετα, οι πίνακες 99-100 δείχνουν ότι μεταξύ της συχνότητας της τηλεφωνικής επικοινωνίας και της συμμετοχής των γονέων στη δημιουργία προγράμματος στα εικαστικά και το θέατρο υπάρχει σχέση που είναι αρνητικώς στατιστικώς σημαντική για τα εικαστικά ($r_{ho}=-0,242$, $p<0,05$) και θετικώς στατιστικώς σημαντική για το θέατρο ($r_{ho}=0,347$, $p<0,05$). Τέλος, ο πίνακας 101 παρουσιάζει μια θετική συσχέτιση ισχυρού βαθμού μεταξύ του παραπάνω είδους επικοινωνίας και της εισήγησης του

εκπαιδευτικού για εξωσχολική ενασχόληση με ΚΔ που είναι στατιστικά σημαντική ($r_{ho}=0,476$, $p<0,05$). Επομένως, οι γονείς που δηλώνουν ότι συχνότερα επικοινωνούν με τον εκπαιδευτικό μέσω τηλεφώνου τείνουν να συμμετέχουν συχνότερα μόνοι ή και με τα παιδιά σε ΚΔ δια βίου μάθησης, πιστεύουν περισσότερο στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη μέσω των ΚΔ, επιθυμούν περισσότερο να ενημερώνονται για την πρόοδο των μαθητών στις ΚΔ και δέχονται περισσότερο τις εισηγήσεις του εκπαιδευτικού για εξωσχολική ενασχόληση με ΚΔ.

Ακολούθως, ο πίνακας 101 παρουσιάζει ότι υπάρχει μια ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των βραδιών γονέων και της συχνότητας παρακολούθησης καλλιτεχνικών προγραμμάτων δια βίου μάθησης από τους γονείς που είναι στατιστικά σημαντική ($r_{ho}=0,626$, $p<0,05$). Επίσης, σύμφωνα με τους πίνακες 102-105 η συχνότητα υλοποίησης βραδιών γονέων σχετίζεται αρνητικά και σημαντικά με τις απόψεις των γονέων ότι οι ΚΔ συμβάλλουν στο γνωστικό ($r_{ho}=-0,278$, $p<0,05$), κοινωνικό ($r_{ho}=-0,424$, $p<0,05$) και συναισθηματικό τομέα των μαθητών ($r_{ho}=-0,345$, $p<0,05$). Ομοίως, σύμφωνα με τον πίνακα 106 το παραπάνω είδος επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό συσχετίζεται ασθενώς σημαντικά και θετικά με τη συχνότητα που οι γονείς και τα παιδιά παρακολουθούν μαζί ΚΔ ($r_{ho}=0,293$, $p<0,05$). Τέλος, ο πίνακας 107 δείχνει ότι υπάρχει σημαντική θετική σχέση μετρίου βαθμού μεταξύ της συχνότητας υλοποίησης βραδιών γονέων και της συμμετοχής των γονέων στη δημιουργία προγράμματος για το θέατρο που είναι σημαντική στατιστικά ($r_{ho}=0,556$, $p<0,05$) και ο πίνακας 108 δείχνει ότι υπάρχει αρνητική σημαντική στατιστικώς συσχέτιση ασθενούς βαθμού μεταξύ του παραπάνω είδους επικοινωνίας και της εισήγησης του εκπαιδευτικού για ενασχόληση με ΚΔ στο σπίτι ($r_{ho}=-0,292$, $p<0,05$). Επομένως, οι γονείς που δηλώνουν ότι συχνότερα συμμετέχουν σε βραδιές γονέων, τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο μόνοι ή και με τα παιδιά σε ΚΔ δια βίου μάθησης, να έχουν θετικότερες απόψεις για τη συμβολή των ΚΔ στο γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα των μαθητών, συμμετέχουν περισσότερο στη δημιουργία προγράμματος για το θέατρο και δέχονται περισσότερο τις εισηγήσεις του εκπαιδευτικού για ενασχόληση με ΚΔ στο σπίτι.

Επιπλέον, υλοποιήθηκαν Kruskal-Wallis tests για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα διάφορα είδη επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογένειας ως προς τη συχνότητα επικοινωνίας του γονέα με τον

εκπαιδευτικό και τις εισηγήσεις του εκπαιδευτικού για ενασχόληση με ΚΔ εντός και εκτός σπιτιού. Οι πίνακες 109-111 δείχνουν ότι προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα διάφορα είδη επικοινωνίας ως προς τη συχνότητα επικοινωνίας των γονέων με τον εκπαιδευτικό για να ενημερωθούν για την πρόοδο του μαθητή στις ΚΔ ($\chi^2 (4)=24,201, p<0,05$), ως προς τις εισηγήσεις του εκπαιδευτικού για ενασχόληση εντός σπιτιού με ΚΔ ($\chi^2 (4)=20,960, p<0,05$) και εκτός σπιτιού ($\chi^2 (4)=19,701, p<0,05$) που σημαίνει ότι οι μεγαλύτερες διαφορές σημειώθηκαν μεταξύ των γονέων που χρησιμοποιούν τη συνάντηση γονέων και την τηλεφωνική επικοινωνία.

4.1.6 Σύνοψη Αποτελεσμάτων για το Τρίτο Ερευνητικό Ερώτημα

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά με ποιο τρόπο σχετίζεται η επικοινωνία οικογένειας και σχολείου σχετικά με την ανάπτυξη ΚΔ και οι αναλύσεις που υλοποιήθηκαν εστίασαν κυρίως στα διάφορα είδη επικοινωνίας μεταξύ των δύο ως προς διάφορα θέματα που καταδεικνύουν την προώθηση των ΚΔ.

Συγκεκριμένα, μέσα από τις αναλύσεις διαφαίνεται ότι οι γονείς έχουν θετικότερες απόψεις για τη συμβολή των ΚΔ στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη όταν επικοινωνούν συχνότερα μέσω τηλεφώνου με τον εκπαιδευτικό και έπειτα μέσω ιστοσελίδας και συνάντησης γονέων. Επίσης, οι περισσότεροι γονείς φαίνεται να παρακολουθούν μόνοι ή και με τα παιδιά περισσότερες ΚΔ όταν επικοινωνούν με τον εκπαιδευτικό κυρίως μέσω τηλεφώνου και ιστοσελίδας. Οι περισσότεροι γονείς του δείγματος ενδιαφέρονται περισσότερο για την πρόοδο του παιδιού στις ΚΔ όταν έχουν τηλεφωνική επικοινωνία, συμμετέχουν στις συναντήσεις γονέων και επικοινωνούν μέσω ιστοσελίδας. Οι περισσότεροι γονείς τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο στη δημιουργία προγράμματος για το θέατρο όταν επικοινωνούν συχνά με τον εκπαιδευτικό μέσω τηλεφώνου, ιστοσελίδας και συνάντησης γονέων, ενώ για τα εικαστικά συνήθως επιλέγουν τη γραπτή ή την τηλεφωνική επικοινωνία. Επιπλέον, οι περισσότεροι γονείς συνήθως επικοινωνούν με τον εκπαιδευτικό μέσω συναντήσεων γονέων, τηλεφώνου και γραπτώς για να

ενημερωθούν για εισηγήσεις ενασχόλησης με ΚΔ στο σπίτι και μέσω ιστοσελίδας, βραδιών γονέων και γραπτής επικοινωνίας για εκτός σπιτιού ΚΔ.

Συνοπτικά, παρόλο που όλα τα είδη επικοινωνίας οικογένειας και σχολείου προσφέρουν άλλοτε μικρή και άλλοτε μεγαλύτερη ανάπτυξη ΚΔ και παρά τις θετικές στάσεις των γονέων για τη συμβολή των ειδών επικοινωνίας στην ενίσχυση της επικοινωνίας οικογένειας και σχολείου, επισημαίνεται ότι κυρίως μέσα από τις συναντήσεις γονέων και την τηλεφωνική επικοινωνία αναπτύσσονται και εφαρμόζονται περισσότερο οι ΚΔ, όπως δείχνουν οι πίνακες 109-111 καθώς και οι προτιμήσεις των γονέων ως προς τα είδη επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται συνηθέστερα.

Κεφάλαιο 5

Συμπεράσματα

Το παρόν κεφάλαιο στοχεύει στη σύνθεση των βασικών επισημάνσεων που προκύπτουν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, τα οποία συνδέονται τόσο με τη βιβλιογραφική επισκόπηση όσο και με το θεωρητικό πλαίσιο της ενιαίας εκπαίδευσης. Αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας, τυχόν ελλείψεις, οι επιπτώσεις που έχουν τα ευρήματα στο πλαίσιο εργασίας της ερευνήτριας και τέλος υλοποιείται σύνδεση με το ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο, την πρακτική και την μελλοντική πρακτική.

5.1 Βασικές Επισημάνσεις

-Η σπουδαιότητα στην τέχνη δεν είναι να βρίσκει αυτό που είναι κοινό, αλλά αυτό που είναι μοναδικό.

Isaac Bashevis Singer, 1902-1991, συγγραφέας

Λαμβάνοντας ως αφορμή το παραπάνω απόφθεγμα για βαθύτερο αναστοχασμό, αναδύεται η ανάγκη εύρεσης εκείνου του μοναδικού στοιχείου στην τέχνη που θα το κάνει ξεχωριστό και σημαντικό. Επομένως, αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στη μοναδικότητα που κρύβει ο καθένας καθώς αποτελεί βασικό προσόν στις τέχνες. Φυσικά, η ένθερμη υποστήριξη των ατομικών διαφορών και δικαιωμάτων συνάδει με τις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης, τη διακήρυξη της Σαλαμάνκα (Unesco, 1994) και το νόμο 3699/2008 που προωθούν τη μετάβαση από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας ΠΜΑ σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, όπου οι

προκαταλήψεις και οι διαχωρισμοί δεν έχουν θέση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000 α · Ζώνιου-Σιδέρη, 2000 β), δηλαδή σε ένα σχολείο για όλους που θα υποστηρίζει παιδαγωγικές προσεγγίσεις που να ανταποκρίνονται σε όλες τις εκπαιδευτικές ανάγκες και οι μαθητές θα φτάνουν στο μέγιστο των ικανοτήτων τους (Florian & Spratt, 2013 · Λιασίδου, 2013 · Λιασίδου, 2015 · Σούλης, 2008). Επομένως, αρμόζει τα ΠΜΑ να εντάσσονται στη γενική τάξη και να βρίσκονται στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας (Λιασίδου, 2015) μέσα από αναπροσαρμογή και διαφοροποίηση της ύλης και των πρακτικών (Λιασίδου, 2013), ώστε να είναι σε θέση να παρακολουθούν όλα τα διδακτικά αντικείμενα, όπως αυτά που ανήκουν στην αισθητική αγωγή, καθώς προσφέρουν ποικίλα οφέλη στους παρακάτω τομείς.

Ο στόχος της παρούσας μεταπτυχιακής διατριβής έγκειται στην εύρεση του ρόλου των γονέων ΠΜΑ στην προώθηση ΚΔ. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την παρουσίαση των υφιστάμενων ΚΔ και το ρόλο τους στο γενικό σχολείο για ΠΜΑ και την εύρεση επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας καθώς και ποιο είδος επικοινωνίας συμβάλλει περισσότερο προς την ανάπτυξη και εφαρμογή των ΚΔ.

Αρχικά, αν και οι ΚΔ διδάσκονται στο γενικό σχολείο είτε από εκπαιδευτικό γενικής αγωγής είτε από εκπαιδευτικό ειδικότητας (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 α· ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 β · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 γ · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 δ · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 ε · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 στ · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 ζ · ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2004 η) και αυτό το γνωρίζουν οι γονείς, σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, δε γίνεται κάποια χωριστή αναφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών γενικής αγωγής για την προσέγγιση των ΚΔ από ΠΜΑ (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 2003). Παρόλο που οι απόψεις των γονέων φαίνεται να δίστανται σχετικά με το αν το παιδί τους διδάσκεται θέατρο στο γενικό σχολείο, διατηρούν θετικές στάσεις έναντι του ρόλου των ΚΔ στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των ΠΜΑ λαμβάνοντας διάφορους παράγοντες υπόψη προς αυτή την κατεύθυνση.

Η πλειοψηφία των γονέων θεωρεί ότι οι ΚΔ ενισχύουν τον γνωστικό ορίζοντα των ΠΜΑ και αυτό συνδέεται άμεσα με ευρήματα άλλων ερευνητών που υποστηρίζουν πως οι μαθητές μέσω ΚΔ βελτιώνουν την αντίληψή τους (DeVries et al., 2015 · Pelliteri, 2000 · Salakhov et al., 2016 · Σιδηρόπουλος, 2015), μαθαίνουν νέο

λεξιλόγιο (DeMichele, 2015 · Vitulli & Santoli, 2013), γνώσεις και νέες πληροφορίες (Bhattacharyya & Gupta, 2013 · Green, 2015) και γενικά αναπτύσσουν δεξιότητες δημιουργικής σκέψης (Chisti & Jehangir, 2014 · Malley & Silverstein, 2014 · Miletic & Vukicevic, 2013). Επίσης, καλλιεργούν λεκτικές και γλωσσικές δεξιότητες (Miller, 2011) που βελτιώνουν το γραπτό λόγο (DeMichele, 2015) και την κατανόηση κειμένου (Pearce & Rohrmeier, 2012 · Pelliteri, 2000), που οδηγούν σε αυξημένο ενδιαφέρον για μάθηση και μαθησιακή εξέλιξη (Talebzadeh & Safari, 2012).

Βέβαια, η πλειοψηφία των γονέων θεωρεί ότι η ενίσχυση του γνωστικού ορίζοντα των ΠΜΑ ενισχύεται όταν οι γονείς ενδιαφέρονται για την πρόοδο των ΠΜΑ στις ΚΔ και συμμετέχουν στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος, κάτι που συνάδει με αντίστοιχα ευρήματα ερευνητών που επισημαίνουν θετικά στοιχεία από τη γονική εμπλοκή στη μαθητική διαδικασία (Heward, 2011), όπως καλύτερη μαθησιακή πορεία (Heward, 2011 · Lau, 2013 · Murray et al., 2015 · Rodriguez et al., 2014) και αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για ΠΜΑ (Heward, 2011 · Phtiaka, 2004), διότι γίνονται συνήγοροι των δικαιωμάτων τους και διευκολύνεται η ένταξή τους στη γενική τάξη (Boutskou, 2007 · Συμεωνίδου, 2008). Ωστόσο, αν και οι McNeal (2001) και οι Rodriguez et al., (2014) σημειώνουν συγκρουόμενα αποτελέσματα από τη γονική παρέμβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω διαφορετικού πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου, στην παρούσα έρευνα δε διαπιστώθηκε κάτι ανάλογο.

Επίσης, πολλοί γονείς θεωρούν ότι ο γνωστικός ορίζοντας των ΠΜΑ εξελίσσεται όταν τα παιδιά ασχολούνται με κάποια εξωσχολική ΚΔ και οι ίδιοι παρακολουθούν συχνά δια βίου προγράμματα ΚΔ. Παράλληλα, θεωρούν σημαντικό ο εκπαιδευτικός, χρησιμοποιώντας διάφορες πρακτικές, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή του ΠΜΑ στη μάθηση, ώστε να γίνεται αποδεκτό από τους συνομηλίκους, κάτι που βρίσκει σύμφωνους τους Hotulainen & Takala (2014) και την Phtiaka (2006) ώστε να παρέχεται ισότιμη πρόσβαση σε ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές μέσα σε ένα σχολείο χωρίς διακρίσεις (Σούλης, 2008).

Επιπρόσθετα, οι ΚΔ συμβάλλουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, σύμφωνα με τους γονείς, κάτι που σημείωσαν και άλλοι ερευνητές κάνοντας λόγο για ανάπτυξη

δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας, οικοδόμησης σχέσεων (Chou et al., 2016 · Council, 2012 · Crimmens, 2006 · Εφραμίδης, 2011 ·Kadar et al., 2013· Vlachou et al., 2016), επίλυσης προβλημάτων (Chisti & Jehangir, 2014), δημιουργικής έκφρασης (Bygrave, 1997 · Darrow, 2014 · Pelliteri, 2000) και αποδοχής της διαφορετικότητας μέσω ανάπτυξης της πολιτισμικής ταυτότητας του καθενός (Hill et al., 2006 · Silver, 1989). Σύμφωνα με τους γονείς, προς αυτή την κατεύθυνση, συμβάλλουν η συχνότητα με την οποία οι ίδιοι παρακολουθούν ΚΔ, το ενδιαφέρον για την πρόοδο του παιδιού στις ΚΔ και η συχνότητα με την οποία συμμετέχουν στη δημιουργία προγράμματος. Επιπλέον, πιστεύουν ότι επέρχεται περισσότερη κοινωνική εξέλιξη όταν το παιδί τους παρακολουθεί ΚΔ στη γενική τάξη, επομένως φαίνεται ότι είναι υπέρμαχοι της ενιαίας εκπαίδευσης κάτι που συνάδει με την έρευνα των Βλάχου και Μαυροπαλιάς (2008), των Kalyva et al. (2007), των Leyser & Kirk (2004), της Pthiaka (2006) και των Vlachou et al. (2016), όπου διαφαίνονται οι θετικές στάσεις των γονέων έναντι της ενιαίας εκπαίδευσης ως προς τα μαθησιακά, κοινωνικά και συναισθηματικά οφέλη που προσφέρει στους μαθητές.

Επίσης, οι γονείς θεωρούν ότι τα ΠΜΑ αναπτύσσονται περισσότερο κοινωνικά, όταν ο εκπαιδευτικός τα ενθαρρύνει να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία χρησιμοποιώντας διάφορες πρακτικές, όπως υποστηρίζουν και οι Heward (2011), Lau (2013) και Rodriguez et al. (2014). Ωστόσο, αν και οι γονείς φαίνεται να δίνουν σημασία στην υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου ως προς την ομαλότερη ένταξη του ΠΜΑ, έχουν εντοπιστεί αρκετές ελλείψεις σε υποστηρικτικές δομές και εγκαταστάσεις (Adam et al., 2016 · Jeans & Magee, 2010 · Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2008) που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των ΠΜΑ στη μαθησιακή διαδικασία, με αποτέλεσμα συχνά να γίνονται παθητικοί αποδέκτες των ΚΔ και αυτό να μη συνάδει με τις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης που προστάζουν ισότητα στην παροχή ευκαιριών και σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα (Λιασίδου, 2013 ·UNESCO, 1994).

Εκτός από τη συμβολή των ΚΔ στη γνωστική και κοινωνική εξέλιξη, οι γονείς θεωρούν ότι υπάρχει και συναισθηματική εξέλιξη των ΠΜΑ μέσω των ΚΔ. Η άποψή τους συνδέεται με ευρήματα άλλων ερευνητών που επισημαίνουν τη συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών μέσω ΚΔ καθώς παρατηρείται ενδυνάμωση της

συμπεριφοράς και της ψυχοκοινωνικής τους υγείας (Miletic & Vukicevin, 2013), ετοιμότητα σε συναισθηματικές προκλήσεις (Nixon, 2016) και διαχείριση και αναγνώριση των συναισθημάτων (Bygrave, 1997 · Darrow, 2014 · Hartigan, 2012 · Miller, 2011 · Nixon, 2016 · Ρέππα, 2011 · Σιδηρόπουλος, 2015). Επίσης, μέσω των ΚΔ ενδυναμώνονται αισθήματα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης που προάγουν τη βελτίωση της διάθεσης (Darrow & Segall, 2015 · Park et al., 2015) και τη μείωση του άγχους (Park et al., 2015). Σύμφωνα με τους γονείς της παρούσας έρευνας, η συχνή παρακολούθηση των γονέων ΚΔ, η συμμετοχή τους στη δημιουργία προγράμματος, οι διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές που ενισχύουν τη συμμετοχή ΠΜΑ στη μάθηση καθώς και οι εισηγήσεις του εκπαιδευτικού για ενασχόληση με ΚΔ, συμβάλλουν στην άποψή τους ότι οι ΚΔ βελτιώνουν το συναισθηματικό κόσμο των ΠΜΑ.

Η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή εκτός από το ρόλο των ΚΔ στη γενικότερη ανάπτυξη των ΠΜΑ, εστίασε και στο ρόλο των γονέων ως προς την ανάπτυξη και εφαρμογή τους. Αρχικά, επισημαίνεται ότι η επικοινωνία οικογένειας-σχολείου αποτελεί θεσμοθετημένο δικαίωμα των γονέων καθώς ο νόμος 3699/2008 τους παρέχει το δικαίωμα να εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία για από κοινού δημιουργία προγράμματος και λήψη αποφάσεων προς όφελος του παιδιού. Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι υφίσταται επικοινωνία μεταξύ σχολείου-οικογένειας και αυτό διαφαίνεται διαμέσου των διάφορων εκπαιδευτικών τεχνικών που χρησιμοποιούνται καθώς και μέσα από τις γονικές προσπάθειες για επικοινωνία με το σχολείο. Η πλειοψηφία των γονέων της παρούσας έρευνας, αν και είναι ενήμερη των δικαιωμάτων της για συμμετοχή στη δημιουργία προγράμματος, κυρίως από τον εκπαιδευτικό, δε συμμετέχει πολύ σε αυτό και σημειώθηκε διαφορά μεταξύ όσων γονέων γνωρίζουν τα δικαιώματά τους και όσων δεν γνωρίζουν ως προς τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και ως προς την ενασχόληση των παιδιών με ΚΔ. Όσοι γονείς γνωρίζουν τα δικαιώματά τους φαίνεται να προωθούν μεγαλύτερη ενασχόληση των ΠΜΑ με ΚΔ και να ασχολούνται περισσότερο με τη μαθησιακή διαδικασία.

Επίσης, είναι αξιοσημείωτο ότι παρατηρήθηκε ελάχιστη γονική συμμετοχή στη δημιουργία προγράμματος μουσικής, εικαστικών και καθόλου στο θέατρο. Οι γονείς

αναζητούν τον εκπαιδευτικό μια φορά το τρίμηνο για να ενημερωθούν για την πρόοδο του παιδιού, γεγονός που αποκαλύπτει ότι υπάρχει επικοινωνία αλλά αυτή είναι μικρή. Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με την έρευνα, εφαρμόζει κυρίως τη συνάντηση γονέων και την τηλεφωνική επικοινωνία για να προσεγγίσει τους γονείς. Δεν εφαρμόζει καθόλου συχνά τις βραδιές γονέων και τη χρήση ιστοσελίδας.

Από τη μεριά τους οι γονείς κυρίως συμμετέχουν μια φορά το τρίμηνο ή το μήνα σε συναντήσεις γονέων ή μια φορά το μήνα επικοινωνούν με τον εκπαιδευτικό γραπτώς ή τηλεφωνικώς. Συνήθως, οι δυο πλευρές συζητούν για τα χαρακτηριστικά των ΠΜΑ, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στην τάξη και ο γονέας στο σπίτι και παρέχονται συμβουλές προς όφελος του παιδιού, οι οποίες γίνονται αποδεκτές και από τις δυο πλευρές. Αν και αυτό υποστηρίζεται από τους Heward (2011), Paterander (2001), Phtiaka (2006) και Πιερίδου (2016), οι Roulou και Matsagouras (2007) κατέγραψαν ξεχωριστούς ρόλους οικογένειας - σχολείου καθώς οι γονείς θεωρούνται υπεύθυνοι να ενημερώνουν τον εκπαιδευτικό για την πορεία του παιδιού στο σπίτι και ο εκπαιδευτικός να ενημερώνει το γονέα για την πορεία του στο σχολείο. Επομένως, διαφαίνεται ξανά ο μικρός βαθμός επικοινωνίας οικογένειας και σχολείου. Αυτό το εύρημα συνάδει και με ευρήματα της Παπαδοπούλου (2014) που επισημαίνει την ανάγκη δημιουργίας προγραμμάτων συνεργασίας οικογένειας-σχολείου, ώστε να επιτευχθεί μεγαλύτερη γονική ανταπόκριση στη μαθησιακή διαδικασία, των Antonopoulou et al. (2011) που κάνουν λόγο για ανεπαρκή επικοινωνία μεταξύ των δύο, ελλιπείς υποστηρικτικές δομές (Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2008), διαφωνίες μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ως προς τις δυνατότητες των παιδιών (Παντελιάδου, 2007), άνιση σχέση μεταξύ γονέων και ειδικών και μη συμμετοχή τους σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Boutskou, 2007 · Phtiaka, 2006 · Πιερίδου & Φτιάκα, 2011). Ως αποτέλεσμα, υπάρχει σύγκρουση με το νόμο 3699/2008 και τις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης που προστάζουν ισότιμη συμμετοχή των γονέων σε διαδικασίες μάθησης με απώτερο στόχο την αφαίρεση εμποδίων που δυσχεραίνουν την πρόσβαση ΠΜΑ στη γενική τάξη, ώστε όλοι οι μαθητές να λαμβάνουν ποιοτική εκπαίδευση σε ένα σχολείο για όλους (Λιασίδου, 2013 · Σούλης, 2008).

Παρόλο που οι γονείς δείχνουν προτίμηση για συμμετοχή στις συναντήσεις γονέων και την τηλεφωνική και γραπτή επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό, διατηρούν θετικές στάσεις έναντι όλων των ειδών επικοινωνίας που εν δυνάμει ενισχύουν τη μεταξύ τους επικοινωνία. Βέβαια, θεωρούν ότι προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλουν αρχικά οι συναντήσεις γονέων, έπειτα η τηλεφωνική και γραπτή επικοινωνία και τέλος οι βραδιές γονέων και η ιστοσελίδα. Αυτό συνάδει με την έρευνα της Παπαδοπούλου (2014) και των Ρουλίου και Matsagouras (2007), όπου οι γονείς προτιμούν τις τυπικές μορφές επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό, όπως τις προγραμματισμένες ατομικές και ομαδικές συναντήσεις για να ενημερωθούν για την πρόοδο του παιδιού, γεγονός που υποδηλώνει μια αποστασιοποιημένη σχέση μεταξύ τους.

Επομένως, κυρίως μέσω συναντήσεων γονέων και τηλεφωνικής επικοινωνίας αναπτύσσονται και εφαρμόζονται περισσότερο οι ΚΔ, διότι οι περισσότεροι γονείς αποκτούν θετικότερες απόψεις για τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη των ΠΜΑ μέσω ΚΔ και συχνά φαίνεται να παρακολουθούν συχνότερα ΚΔ μόνοι ή και με τα παιδιά. Ακόμη, ενδιαφέρονται περισσότερο για την πρόοδο του παιδιού στις ΚΔ συμμετέχοντας περισσότερο στη δημιουργία προγράμματος θεάτρου και εικαστικών και προωθώντας την ενασχόληση των παιδιών με ΚΔ στο σπίτι.

Συνοπτικά, αξίζει να επισημανθεί ότι οι ΚΔ διδάσκονται στο γενικό σχολείο σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα και οι γονείς είναι ενήμεροι. Διατηρούν θετικότερες στάσεις ως προς την γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική πρόοδο των ΠΜΑ μέσω ΚΔ, όταν δείχνουν ενδιαφέρον για την πρόοδο του ΠΜΑ σε αυτά τα μαθήματα, παρακολουθούν ΚΔ, υπάρχουν οι κατάλληλες υποδομές, συμμετέχουν στη δημιουργία προγράμματος και ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές για να ενισχύσει τη συμμετοχή ΠΜΑ στο μάθημα και να καλλιεργήσει την ετερότητα σε όλους τους μαθητές. Κατ' αυτόν τον τρόπο, γεφυρώνεται το χάσμα μεταξύ μαθητών με και χωρίς αναπηρία, ώστε όλοι οι μαθητές να τυγχάνουν ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και υψηλών στόχων (Λύρα, 2016). Επίσης, αίρονται οι προκαταλήψεις περί αναπηρίας θέτοντας τα ΠΜΑ στο κέντρο της μάθησης παρέχοντας ποιοτική εκπαίδευση σε όλους τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά μαθητικά

στιλ σε ένα σχολείο χωρίς στιγματισμούς (Florian & Spratt, 2013 · Λιασίδου, 2015 · Λύρα, 2016 · Σούλης, 2008).

5.2 Περιορισμοί και Επιπτώσεις της Έρευνας

Κατά τη διάρκεια της έρευνας καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε τα αποτελέσματα να είναι έγκυρα και τεκμηριωμένα. Ωστόσο, η έρευνα υπόκειται σε κάποιους μεθοδολογικούς περιορισμούς.

Αρχικά, εάν υπήρχε περισσότερος χρόνος και διάθεση από τη μεριά των γονέων καθώς και περισσότερος χρόνος από τη μεριά της ερευνήτριας θα μπορούσε να εξασφαλιστεί μεγαλύτερο δείγμα και από άλλα γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας με στόχο την ασφαλέστερη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ολόκληρο τον πληθυσμό. Επίσης, θα μπορούσε να γίνει συλλογή δεδομένων και από εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, καλλιτεχνικών ειδικοτήτων και μαθητών με και χωρίς αναπηρία για το συγκεκριμένο θέμα.

Ένας άλλος περιορισμός έγκειται στο ότι υπήρχε μόνο ένα όργανο συλλογής δεδομένων και η απορία συνίσταται στο κατά πόσο οι συμμετέχοντες απάντησαν με ειλικρίνεια στο ερωτηματολόγιο και κατά πόσο κατανόησαν τις ερωτήσεις. Βέβαια, έγινε προσπάθεια αποφυγής των παραπάνω καθώς έλαβαν συνοδευτική επιστολή που τους προέτρεπε να επικοινωνήσουν με την ερευνήτρια για τυχόν διευκρινίσεις και απορίες.

Εξαιτίας του ότι τα αποτελέσματα της έρευνας συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των απόψεων γονέων ΠΜΑ για τις ΚΔ και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να προωθηθούν, η ερευνήτρια θα μπορούσε να τα λάβει υπόψη της και σε μελλοντική έρευνα να ασχοληθεί τόσο με τη διερεύνηση των απόψεων ΠΜΑ στο συγκεκριμένο θέμα όσο και με τη διερεύνηση των αιτιών μη συχνής ενασχόλησης εκπαιδευτικών και γονέων με τις βραδιές γονέων και την ιστοσελίδα, μιας και διαπιστώθηκε ελάχιστη ως μηδαμινή επικοινωνία σχολείου-οικογένειας με τα παραπάνω είδη.

Επίσης, μελλοντικά θα μπορούσε να υλοποιηθεί παρέμβαση μέσω εκπαιδευτικού προγράμματος σχετικά με τις ΚΔ και το ρόλο των γονέων ως προς την προώθηση ΚΔ. Το πρόγραμμα δύναται να απασχολήσει γονείς και μαθητές. Μετά την υλοποίηση της παρέμβασης μπορεί να γίνει σύγκριση των αποτελεσμάτων με την παρούσα έρευνα. Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να γίνει κάποια χρηματοδότηση, ώστε να επιτευχθεί επέκταση της παρούσας έρευνας με συλλογή δεδομένων από όλη τη χώρα διαμέσου ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων και άλλων μέσων συλλογής δεδομένων για πληρέστερη και ασφαλέστερη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Μετά την υλοποίηση της παρέμβασης και αφού περάσει κάποιο χρονικό διάστημα, θα μπορούσε να ξαναγίνει η έρευνα με τα ίδια άτομα, ώστε να γίνει σύγκριση των απόψεών τους σε διαφορετικό χρόνο, με απώτερο στόχο τη δημιουργία σχετικών προγραμμάτων που προάγουν τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου στο πλαίσιο των ΚΔ, ώστε να συνάδουν με τις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης. Έτσι, διαμέσου της γονικής συμμετοχής στην ανάπτυξη και εφαρμογή ΚΔ, όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως προσωπικών διαφορών θα μπορούν ισότιμα να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να αξιοποιούν στο έπακρο τις δυνατότητές τους (Λιασίδου, 2013) μέσα σε ένα σχολείο που επανεξετάζει τις αξίες, τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τους στόχους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000 α · Ζώνιου-Σιδέρη, 2000 β), σέβεται και προάγει την ετερότητα εστιάζοντας στην ιδιότητα του μαθητή και όχι στο γεγονός της αναπηρίας αποκαθιστώντας το κύρος του (Σούλης, 2008).

Επομένως, εγείρεται η ανάγκη στα επόμενα χρόνια οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς να αντιληφθούν καλύτερα την ανάγκη και τα οφέλη της ενιαίας εκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρία, ώστε να αποσκοπούν στην ενιαία εκπαίδευσή τους και όχι απλά στην τοποθέτηση ΠΜΑ στη γενική τάξη. Φυσικά, η πολιτεία μπορεί να συνδράμει σε αυτό παρέχοντας την κατάλληλη ενημέρωση και εκπαίδευση σε γονείς και εκπαιδευτικούς, ώστε κανείς μαθητής να μη μείνει εκτός μαθησιακής διαδικασίας λόγω κάποιας ιδιαιτερότητας που τον περικλείει καθώς η διακήρυξη της Σαλαμάνκα θεώρησε την αναπηρία ως μια και μόνο παράμετρο διαφορετικότητας μεταξύ των μαθητών (Unesco, 1994). Συνεπώς, ο καταλληλότερος χώρος, όπου όλοι οι μαθητές τυγχάνουν ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων, ανεξαρτήτως διαφορών, είναι το σχολείο για όλους που είναι σύμφωνο με το νόμο 3699/2008 και τις αρχές της ενιαίας εκπαίδευσης που ένθερμα υποστηρίζουν την άρση των προκαταλήψεων περί

αναπηρίας, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την διαμόρφωση όρων ισότητας που οδηγούν σε ποιοτική εκπαίδευση (Florian & Spratt, 2013 · Ζώνιου-Σιδέρη, 2000 α · Σούλης, 2008).

Βιβλιογραφία

- Abu-Hamour, B., & Muhaidat, M. (2014). Parents' attitudes towards inclusion of students with autism in Jordan. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 567-579. Ανακτήθηκε στις 7/10/2016 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2013.802026>
- Adam, I., Kumi-Kyereme, A., & Boakye, K. A. (2016). Leisure motivation of people with physical and visual disabilities in Ghana. *Leisure Studies*, 1-14. Ανακτήθηκε στις 6/10/2016 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02614367.2016.1182203>
- Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37(3), 333-344. Ανακτήθηκε στις 17/1/2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03055698.2010.506332>
- Ashbourne, D., & Andres, L. (2015). Athletics, Music, Languages, and Leadership: How Parents Influence the Extracurricular Activities of Their Children. *Canadian Journal of Education*, 38(2), 1. Ανακτήθηκε στις 3/10/2016 από [.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=22&sid=2a1e15ec-6f8c-49cb-a16c-bd89d4d2ffa6%40sessionmgr4006&hid=4208](http://www.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=22&sid=2a1e15ec-6f8c-49cb-a16c-bd89d4d2ffa6%40sessionmgr4006&hid=4208)
- Βάμβουκας, Μ. (2007). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Βαστάκη, Μ. (2011). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε κανονικές σχολικές τάξεις: Διδασκαλία και μάθηση. Στο Ε. Παπανής, & Π. Γιαβρίμης (Επιμ.), *Έρευνα, εκπαιδευτική πολιτική & πράξη στην ειδική αγωγή. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος & Κέντρο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων Πανεπιστημίου Κρήτης (σσ. 191-203)*. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Πρόγραμμα «Συμβουλευτική και Μεθοδολογία Ψυχολογικής Έρευνας». Ανακτήθηκε στις 2/3/2016 από <http://schoolpress.sch.gr/eperiodiko/files/2015/04/%CE%A0%CE%A1%CE%91%CE%9A%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%91->

[%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%95%CE%94%CE%A1%CE%99%CE%9F%CE%A5-%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9D%CE%91%CE%A3-2.pdf](#)

Bhattacharyya, K. K., & Gupta, D. D. (2013). Interpreting theatre as a communication medium. *Global Media Journal – Indian Edition*, 4 (2), 1-10.

Βλάχου, Α., & Μαυροπαλιάς, Τ. (2008). Εκπαίδευση και σχολική ένταξη παιδιών με αναπηρίες: Η οπτική των γονέων. Στο Ε. Φτιάκα (Επιμ. έκδ.) *Περάστε για καφέ: Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας* (σ. 87-121). Αθήνα: Ταξιδευτής. Ανακτήθηκε στις 12/1/2016 από <http://eclass.ouc.ac.cy/mod/folder/view.php?id=73125>

Bose, S. (2013). Theatre, communication & development. *Global Media Journal: Indian Edition*, 4 (2), 1-5.

Boutskou, E. (2007). Constructing the “parents” in primary schools in GreeceQ special education teachers’ whispers. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 140-144

Bygrave, P. L. (1997). Students with learning difficulties: Skill development through the music program. In *ASME XI National Conference Proceedings: New Sounds for a New Century* (p. 48). Australian Society for Music Education. Ανακτήθηκε στη 1/10/2016 από <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=18&sid=ff4ff17c-58a1-443a-ac47-5f085b6784f7%40sessionmgr106&hid=114&bdata=jnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=066550694357321&db=edsih>

Chishti, R., & Jehangir, F. (2014). Positive effects of elementary visual art on problem solving ability in later years of life. *FWU Journal of Social Sciences*, 8 (1), 83-88.

Chou, W. C., Feng, H., & Lee, G. T. (2016). Use of a Behavioral Art Program to Improve Social Skills of Two Children with Autism Spectrum Disorders. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(2), 195-210. Ανακτήθηκε στις 2/10/2016 από <http://search.proquest.com/docview/1789770401/fulltextPDF/B511343EE964BA6PQ/1?accountid=36196>

Clarke, H. (2006). Preventing social exclusion of disabled children and their families: literature review paper produced for the National Evaluation of the Children's

Fund. Ανακτήθηκε στις 6/10/2016 από <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR782.pdf>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Council, S. C. (2012, Νοέμβριος). *The importance of music-a national plan for music education*. Ανακτήθηκε στις 9/11/2015 από https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/180973/DFE-00086-2011.pdf Corbett, B. A., Gunther, J. R.,

Comins, D., Price, J., Ryan, N., Simon, D., ... & Rios, T. (2011). Brief report: theatre as therapy for children with autism spectrum disorder. *Journal of autism and developmental disorders*, 41(4), 505-511. Ανακτήθηκε στη 1/10/2016 από s.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=21&sid=c34510a3-cd04-48db-94f7-d99ec3c5d572%40sessionmgr4010&hid=4110

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Περιστέρι: Έλλην.

Crimmens, P. (2006). *Drama therapy and storymaking in special education*. Jessica Kingsley Publishers. Ανακτήθηκε στη 1/10/2016 από <http://eds.a.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMTY3MDk5X19BTg2?sid=c34510a3-cd04-48db-94f7-d99ec3c5d572@sessionmgr4010&vid=12&format=EB&rid=102>

Darrow, A. A. (2014). Promoting social and emotional growth of students with disabilities. *General Music Today*, 28 (1), 29-32. DOI: 10.1177/1048371314541955

Darrow, A. A., & Segall, L. (2015). Students With Disabilities Using Music to Promote Health and Wellness. *General Music Today*, 1048371315591054. Ανακτήθηκε στη 1/10/2016 από <http://eds.b.ebscohost.com/eds/delivery?sid=ff4ff17c-58a1-443a-ac47-5f085b6784f7%40sessionmgr106&vid=6&hid=114&ReturnUrl=http%3a%2f%2feds.b.ebscohost.com%2feds%2fdetail%2fdetail%3fsid%3dff4ff17c-58a1-443a-ac47->

5f085b6784f7%2540sessionmgr106%26vid%3d5%26hid%3d114%26bdata%3dInNpdGU9ZWRzLWxpdmU%253d

DeMichele, M. (2015). Improv and ink: Increasing individual writing fluency with collaborative improv. *International Journal of Education & the Arts*, 16(10).

Ανακτήθηκε στη 1/10/2016 από

<http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=7&sid=c34510a3-cd04-48db-94f7-d99ec3c5d572%40sessionmgr4010&hid=4110>

Dennis, M. S., Knight, J., & Jerman, O. (2016). Teaching high school students with learning disabilities to use model drawing strategy to solve fraction and percentage word problems. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60(1), 10-21. Ανακτήθηκε στις 5/10/2016 από

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1045988X.2014.954514?needAccess=true>

De Vries, D., Beck, T., Stacey, B., Winslow, K., & Meines, K. (2015). Music as a Therapeutic Intervention with Autism: A Systematic Review of the Literature. *Therapeutic Recreation Journal*, 49(3), 220. Ανακτήθηκε στη 1/10/2016 από

<http://search.proquest.com/openview/4add4410c3af8e56ff5e79a4ad52615d/1?pq-origsite=gscholar>

Dhanapal, S., Kanapathy, R., Mastan, J., & Ehsan, S. D. (2014). A study to understand the role of visual arts in the teaching and learning of science. In *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 15 (2).

Downs, M. L. (2008). Leisure routines: Parents and children with disability sharing occupation. *Journal of Occupational Science*, 15(2), 105-110. Ανακτήθηκε στις 6/10/2016 από

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14427591.2008.9686616>

Dunst, C. J., Hamby, D., & Snyder, D. (2009). Preschool children's emerging participation in leisure and recreation activities. *World Leisure Journal*, 51(4), 219-228. Ανακτήθηκε στις 6/10/2016 από

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/04419057.2009.9674601>

Duquette, M. M., Carbonneau, H., & Jourdan-Ionescu, C. (2015). Young people with disabilities: the influence of leisure experiences on family dynamics. *Annals of*

Leisure Research, 1-19. Ανακτήθηκε στις 6/10/2016 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/11745398.2015.1122537>

Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες Νόμος. (2008, 2 Οκτωβρίου). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας* τεύχος 1, Αρ.199 3699/2008 , σσ. 3499-3520. Ανακτήθηκε στις 9/11/2015 από <http://eclass.ouc.ac.cy/mod/folder/view.php?id=70189>

Εφραιμίδης, Π. Ι. (2011). Πρόταση για την αξιοποίηση δεδομένων και τεχνικών του εκπαιδευτικού δράματος κατά τη διδασκαλία εννοιών των θρησκευτικών του δημοτικού σχολείου σε μαθητές με ελαφρά ή μέτρια νοητική υστέρηση. Στο Δ. Γουδήρας (Επιμ.), *Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες: Μια πρόκληση για το σχολείο και την κοινωνία. Πρακτικά ΙΔ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος Πανεπιστήμιο Μακεδονίας* (περίληψη πρακτικών) (σσ. 97-98). Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 30/3/2016 από <http://www.pee.gr/wp-content/uploads/programme.pdf>

Florian, L. and Spratt, J. (2013). 'Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice'. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. Ανακτήθηκε στις 20/9/2016 από <http://eclass.ouc.ac.cy/course/view.php?id=538>

Frederickson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., & Monsen, J. J. (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 37-57. Ανακτήθηκε στις 16/5/2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1360311032000159456>

Φτιάκα, Ε. (2011). Ο ρόλος των γονιών στην ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες: Προτεραιότητες και προσωπικό κόστος. Στο Δ. Γουδήρας, & Μ. Ράντζου (επιμ.), *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες: Μια πρόκληση για το σχολείο και την κοινωνία. Πρακτικά ΙΔ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (σ. 141), Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος

Φωκά, Μ. Θ., & Κακοκέφαλου, Θ. (2015). *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Η οπτική των γονέων* (Doctoral dissertation). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε στις 13/5/2017 από <http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/8641/1/%ce%a3%cf>

%85%ce%bd%ce%b5%cf%81%ce%b3%ce%b1%cf%83%ce%af%ce%b1%20%cf%83%cf%87%ce%bf%ce%bb%ce%b5%ce%af%ce%bf%cf%85%20-%20%ce%bf%ce%b9%ce%ba%ce%bf%ce%b3%ce%ad%ce%bd%ce%b5%ce%b9%ce%b1%cf%82.%20%ce%97%20%ce%bf%cf%80%cf%84%ce%b9%ce%ba%ce%ae%20%cf%84%cf%89%ce%bd%20%ce%b3%ce%bf%ce%bd%ce%ad%cf%89%ce%bd.pdf

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (Επιμ. έκδ.).(2000α). *Ένταξη: ουτοπία ή πραγματικότητα; Η Εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. 1 Ανακτήθηκε στις 9/11/2015 από <http://eclass.ouc.ac.cy/mod/folder/view.php?id=70082>

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000β). Η εξέλιξη της ειδικής εκπαίδευσης, από το ειδικό στο γενικό σχολείο. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ. έκδ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους* (σελ. 27-44). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ανακτήθηκε στις 9/11/2015 από <http://eclass.ouc.ac.cy/mod/folder/view.php?id=70082>

Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2008). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Ανάλυση λόγου των εμπειριών γονέων παιδιών με αναπηρίες. Στο Ε. Φτιάκα (Επιμ. έκδ.) *Περάστε για καφέ: Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας* (σ. 69-86). Αθήνα: Ταξιδευτής. Ανακτήθηκε στις 12/1/2016 από <http://eclass.ouc.ac.cy/mod/folder/view.php?id=73125>

Gerrity, K. W., Hourigan, R. M., & Horton, P. W. (2013). Conditions that facilitate music learning among students with special needs: A mixed-methods inquiry. *Journal of Research in Music Education*, 0022429413485428. Ανακτήθηκε στη 1/10/2016 από <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=9&sid=ff4ff17c-58a1-443a-ac47-5f085b6784f7%40sessionmgr106&hid=114&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=EJ1015074&db=eric>

Gerry, D., Unrau, A., & Trainor, L. J. (2012). Active music classes in infancy enhance musical, communicative and social development. *Developmental science*, 15(3), 398-407.

González, R. L., & Jackson, C. L. (2013). Engaging with parents: The relationship between school engagement efforts, social class, and learning. *School Effectiveness and School Improvement*, 24(3), 316-335. Ανακτήθηκε στις

17/1/2017

από

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09243453.2012.680893?needAccess=true>

- Greene, J. P. (2015). Learning from live theater: Students realize gains in knowledge, tolerance, and more. *Education Next*, 15(1), 55.
- Gudek, B., & Karakaya, I. (2013). Improving an attitude scale of parents concerning music education in elementary schools and analyzing attitudes according to the different variables. *Elementary education online*, 12(2), 308-319. Ανακτήθηκε στις 3/10/2016 από <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=19&sid=2a1e15ec-6f8c-49cb-a16c-bd89d4d2ffa6%40sessionmgr4006&hid=4208>
- Hartigan, P. (2012). Using Theater to Teach Social Skills: Researchers Document Improvements for Children with Autism. *Education Digest: Essential Readings Condensed For Quick Review*, 77(9), 30-34. Ανακτήθηκε στη 1/10/2016 από <http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?sid=c34510a3-cd04-48db-94f7-d99ec3c5d572%40sessionmgr4010&vid=20&hid=4110&bdata=JnNpdGU9ZWZlLWxpdmU%3d#AN=82981795&db=f5h>
- Hayes, P., Cantillon, P., & Hafler, M. (2014). Discovering emotional honesty through devised theatre. *The clinical teacher*, 11(2), 84-87.
- Heward, W. L. (2011). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες, μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση* (Επιμ. Α. Δαβάζογλου & Κ. Μ. Κόκκινος, μτφρ. Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα: Τόπος (Πρωτότυπη έκδοση, 2009).
- Hill, V., Croydon, A., Greathead, S., Kenny, L., Yates, R., & Pellicano, E. (2006). Research methods for children with multiple needs: Developing techniques to facilitate all children and young people to have 'a voice'. *Educational & Child Psychology*, 33(3), 27. Ανακτήθηκε στις 2/10/2016 από <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=d5941b62-21ed-4764-9a37-a83b29dff0c9%40sessionmgr4006&hid=4113>
- Hirsto, L. (2010). Strategies in home and school collaboration among early education teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 99-108.
- Hodge, N., & Runswick-Cole, K. (2013). 'They never pass me the ball': exposing ableism through the leisure experiences of disabled children, young people

and their families. *Children's Geographies*, 11(3), 311-325. Ανακτήθηκε στις 6/10/2016 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14733285.2013.812275>

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.

Hotulainen, R., & Takala, M. (2014). Parents' views on the success of integration of students with special education needs. *International Journal of Inclusive Education*, 18(2), 140-154. DOI: 10.1080/13603116.2012.759630 Ανακτήθηκε στις 7/10/2016 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2012.759630>

Howell, R. D., Flowers, P. J., & Wheaton, J. E. (1995). The effects of keyboard experiences on rhythmic responses of elementary school children with physical disabilities. *Journal of Music Therapy*, 32(2), 91-112. Ανακτήθηκε στη 1/10/2016 από <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=14&sid=ff4ff17c-58a1-443a-ac47-5f085b6784f7%40sessionmgr106&hid=114&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=61200773&db=edb>

Humpal, M. (1991). The effects of an integrated early childhood music program on social interaction among children with handicaps and their typical peers. *Journal of Music Therapy*, 28(3), 161-177. Ανακτήθηκε στη 1/10/2016 από <http://jmt.oxfordjournals.org/content/28/3/161.short>

Ιορδάνου, Κ. (Οκτώβριος, 2016). *Εφαρμοσμένη εκπαιδευτική έρευνα (ΕΠΑ 51) 3^η ΟΣΣ*. Παρουσίαση Powerpoint από διδακτικό υλικό σας θεματικής ενότητας Εφαρμοσμένη Εκπαιδευτική Έρευνα (ΕΠΑ 51). Ανακτήθηκε στις 20/1/2016 από <http://eclass.ouc.ac.cy/mod/forum/discuss.php?d=50773>

Ιορδάνου, Κ. (Οκτώβριος, 2015). *Εφαρμοσμένη εκπαιδευτική έρευνα (ΕΠΑ 51) Ενότητα 2: Προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική έρευνα*. Παρουσίαση Powerpoint από διδακτικό υλικό σας θεματικής ενότητας Εφαρμοσμένη Εκπαιδευτική Έρευνα (ΕΠΑ 51). Ανακτήθηκε στις 19/10/2015 από <http://eclass.ouc.ac.cy/mod/forum/discuss.php?d=50773>

- Jeanes, R., & Magee, J. (2010). Social exclusion and access to leisure in Northern Ireland communities: Examining the experiences of parents with disabled children. *Loisir et Société/Society and Leisure*, 33(2), 221-249. Ανακτήθηκε στις 6/10/2016 από <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/07053436.2010.10707810?needAccess=true>
- Jucan, D., & Simion, A. (2015). Music background in the classroom: Its role in the development of social-emotional competence in preschool children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 620-626.
- Kalyva, E., Georgiadi, M., & Tsakiris, V. (2007). Attitudes of Greek parents of primary school children without special educational needs to inclusion. *European journal of special needs education*, 22(3), 295-305. DOI:10.1080/08856250701430869 Ανακτήθηκε στις 25/10/2016 από <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08856250701430869?needAccess=true>
- Kamp, M. T., Admiraal, W., Drie, J., & Rijlaarsdam, G. (2015). Enhancing divergent thinking in visual arts education: Effects of explicit instruction of meta-cognition. *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 47-58. Ανακτήθηκε στις 2/10/2016 από <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=d5941b62-21ed-4764-9a37-a83b29dff0c9%40sessionmgr4006&hid=4113>
- Kaviani, H., Mirbaha, H., Pournaseh, M., & Sagan, O. (2014). Can music lessons increase the performance of preschool children in IQ tests?. *Cognitive processing*, 15(1), 77-84.
- Khadar, M. G., Babapour, J., & Sabourimoghaddam, H. (2013). The Effect of Art Therapy based on Painting Therapy in Reducing Symptoms of Separation Anxiety Disorder (SAD) in Elementary School Boys. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1697-1703.
- King, G., Law, M., Hurley, P., Petrenchik, T., & Schwellnus, H. (2010). A developmental comparison of the out-of-school recreation and leisure activity participation of boys and girls with and without physical disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 77-107. Ανακτήθηκε στις

6/10/2016

από

<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10349120903537988>

King, G., Petrenchik, T., Law, M., & Hurley, P. (2009). The enjoyment of formal and informal recreation and leisure activities: A comparison of school-aged children with and without physical disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 109-130. Ανακτήθηκε στις 6/10/2016 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10349120902868558>

Kokaridas, D., Vlachaki, G., Zournatzi, E., & Patsiaouras, A. (2008). Parental attitudes regarding inclusion of children with disabilities in Greek education settings. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 2(3), 1-14. Ανακτήθηκε στις 12/5/2017 από <http://corescholar.libraries.wright.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=ejie>

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

Κυπριωτάκη, Μ. (Οκτώβριος, 2015). *Μέρος Α: Θεωρητικό, ιστορικό & νομοθετικό πλαίσιο της Ειδικής Εκπαίδευσης Διεθνείς συμβάσεις και διακηρύξεις*, Παρουσίαση PowerPoint από διδακτικό υλικό της θεματικής ενότητας Ειδική Εκπαίδευση Ι: Σύγχρονες θεωρίες για παιδιά με ειδικές ανάγκες (ΕΠΑ 77Κ). Ανακτήθηκε στις 27/10/2015 από <http://eclass.ouc.ac.cy/mod/folder/view.php?id=69829>

Lazo, V. G. & Smith, J. (2014). Developing thinking skills through the visual: An autographical journey. *International Journal of Education through Art*, 10 (1), 99-116.

Lau, W. F. K. (2013). Examining a brief measure of parent involvement in children's education. *Contemporary School Psychology: Formerly "The California School Psychologist"*, 17(1), 11-21.

Lewis, M., & Feng, J. (2014). The Effect of Readers' Theatre on the Reading Ability of Elementary Special Education Students. *Online Submission*. Ανακτήθηκε στη

1/10/2016 από s.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=8&sid=c34510a3-cd04-48db-94f7-d99ec3c5d572%40sessionmgr4010&hid=4110&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#db=eric&AN=ED557788

Leyser, Y., & Kirk*, R. (2004). Evaluating inclusion: An examination of parent views and factors influencing their perspectives. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 271-285. Ανακτήθηκε στις 7/10/2016 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1034912042000259233>

Liasidou, A (2015) Inclusive Education and the issue of Change: Theory, Policy and Pedagogy. London: Palgrave Macmillan (Chapter 5). Ανακτήθηκε στις 20/9/2016 από <http://eclass.ouc.ac.cy/course/view.php?id=538>

Liasidou, A (2013) Bilingual and special educational needs in inclusive classrooms: Some critical and pedagogical considerations. *Support for Learning*, 28(2), 11-16 Ανακτήθηκε στις 20/9/2016 από <http://eclass.ouc.ac.cy/course/view.php?id=538>

Liasidou, A (2012). Inclusive education politics and policymaking. London: Continuum (Chapter 6) Ανακτήθηκε στις 20/9/2016 από <http://eclass.ouc.ac.cy/course/view.php?id=538>

Lubet, A. (2011). Disability rights, music and the case for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 57-70. Ανακτήθηκε στις 6/10/2016 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603110903125178?scroll=top&needAccess=true>

Λύρα, Ο. (Ιανουάριος, 2016). *Μέρος Α: Θεωρητικό, ιστορικό & νομοθετικό πλαίσιο της Ειδικής Εκπαίδευσης Ειδική Εκπαίδευση και Ενιαία Εκπαίδευση*, Παρουσίαση PowerPoint από διδακτικό υλικό της θεματικής ενότητας Ειδική Εκπαίδευση Ι: Σύγχρονες θεωρίες για παιδιά με ειδικές ανάγκες (ΕΠΑ 77Κ). Ανακτήθηκε στις 27/10/2015 από <http://eclass.ouc.ac.cy/mod/folder/view.php?id=69829>

Macklem, G., Kruger, L. J., & Struzziero, J. (2002). Using e-mail to collaborate with professionals and parents. *Special Services in the Schools*, 17(1-2), 77-95. Ανακτήθηκε στις 19/1/2017 από

http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1300/J008v17n01_05?needAccess=true

- Malin, H. (2012). Creating a children's art world: Negotiating participation, identity, and meaning in the elementary school art room. *International Journal of Education & the Arts*, 13(6), 1-22.
- Malley, S. M., & Silverstein, L. B. (2014). Examining the intersection of arts education and special education. *Arts Education Policy Review*, 115(2), 39-43. Αναρτήθηκε στη 1/10/2016 από <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=31&sid=c34510a3-cd04-48db-94f7-d99ec3c5d572%40sessionmgr4010&hid=4110>
- Martin, N. (2009). *Art as an early intervention tool for children with autism*. Jessica Kingsley Publishers. Ανακτήθηκε στις 2/10/2016 από <http://eds.a.ebscohost.com/eds/ebookviewer/ebook/bmxLYmtfXzI5MTg2Nl9fQU41?sid=d5941b62-21ed-4764-9a37-a83b29dff0c9@sessionmgr4006&vid=21&format=EK&lpid=navPoint-12&rid=0>
- McNeal, R. B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *The Journal of Socio-Economics*, 30(2), 171-179.
- Miller, L. (2011). Theatre Arts Programs: Impact of cognitive development in Elementary School Students. *Online Submission*.
- Miletic, N., & Vukicevic, N. (2013). Children's creative work—a comparative approach to teaching visual art and music. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 1966-1970.
- Mishra, D. (2013). Theatre and communication : Exploring the process of life. *Global Media Journal: Indian Edition*, 4 (2), 1-7.
- Morehouse, P. G. (2013). The importance of music making in child development. *YC Young Children*, 68(4), 82-87. Moscardini, L., Barron, D. S., & Wilson, A. (2013). Who gets to play? Investigating equity in musical instrument instruction in Scottish primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 17(6), 646-662. Ανακτήθηκε στις 6/10/2016 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2012.705338>

- Μπάκα, Ε. (2011). Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης. Στο Δ. Γουδήρας (Επιμ.), Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες: Μια πρόκληση για το σχολείο και την κοινωνία. Πρακτικά ΙΔ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος Πανεπιστήμιο Μακεδονίας (περίληψη πρακτικών) (σσ. 163-164). Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 15/10/2016 από <http://www.pee.gr/wp-content/uploads/programme.pdf>
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., & Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent-teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1031-1052. Ανακτήθηκε στις 19/1/2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2014.975223>
- Musti-Rao, S., & Cartledge, G. (2004). Making home an advantage in the prevention of reading failure: Strategies for collaborating with parents in urban schools. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 48(4), 15-21. Ανακτήθηκε στις 17/1/2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3200/PSFL.48.4.15-21?needAccess=true>
- Nixon, M. (2016). Knowing me knowing you: enhancing emotional literacy through visual arts. *International Journal of Education through Art*, 12(2), 181-193. Ανακτήθηκε στη 1/10/2016 από <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=38&sid=c34510a3-cd04-48db-94f7-d99ec3c5d572%40sessionmgr4010&hid=4110>
- Okikawa, L. C. (2012). Putting it together: musical theater and literacy for children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 106(6), 370. Ανακτήθηκε στις 2/10/2016 από <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&sid=d5941b62-21ed-4764-9a37-a83b29dff0c9%40sessionmgr4006&hid=4113>
- Oxford, M. L., & Lee, J. O. (2011). The effect of family processes on school achievement as moderated by socioeconomic context. *Journal of school psychology*, 49(5), 597-612.
- Παντελιάδου, Σ. (2007). Οικογένειες με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Σ. Παντελιάδου, & Γ. Μπότσας (επιμ.), *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά* (σσ. 16-20). Βόλος: Γράφημα

- Παπαδοπούλου, Α. (2014). Οι αντιλήψεις γονέων για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι προσδοκίες τους από τις παιδαγωγικές συναντήσεις στο Δημοτικό Σχολείο. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος»*, 2(2), σσ. 73-85 Ανακτήθηκε στις 10/5/2017 από <http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2014/teuxos2/5.pdf>
- Park, H. Y., Chong, H. J., & Kim, S. J. (2015). A comparative study on the attitudes and uses of music by adults with visual impairments and those who are sighted. *Journal of Visual Impairment & Blindness (Online)*, 109(4), 303. Ανακτήθηκε στις 3/10/2016 από <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=28&sid=2a1e15ec-6f8c-49cb-a16c-bd89d4d2ffa6%40sessionmgr4006&hid=4208>
- Paterander, 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. 209-232). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς
- Pearce, M., & Rohrmeier, M. (2012). Music cognition and the cognitive sciences. *Topics in cognitive science*, 4(4), 468-484.
- Pellitteri, J. (2000). THE CONSULTANT'S CORNER:" Music Therapy in the Special Education Setting". *Journal of educational and psychological consultation*, 11(3-4), 379-391. Ανακτήθηκε στη 1/10/2016 από <http://eds.b.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=31&sid=ff4ff17c-58a1-443a-ac47-5f085b6784f7%40sessionmgr106&hid=114>
- Petruta-Maria, C. (2015). The Role of Art and Music Therapy Techniques in the Educational System of Children with Special Problems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 187, 277-282.
- Phtiaka, H. (2006). From separation to integration: parental assessment of State intervention. *International studies in sociology of education*, 16(3), 175-189. Ανακτήθηκε στις 16/4/2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/09620210601037720?needAccess=true>
- Phtiaka, H. (2004). Home school relationships in special and mainstream schools, *Educational Review*, 37, 67-85

- Πιερίδου, Μ. (Ιανουάριος, 2016). *Μέρος Β: Παιδαγωγικό και πρακτικό πλαίσιο ειδικής εκπαίδευσης Συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας*. PowerPoint από διδακτικό υλικό της θεματικής ενότητας Ειδική Εκπαίδευση Ι: Σύγχρονες θεωρίες για παιδιά με ειδικές ανάγκες (ΕΠΑ 77Κ). Ανακτήθηκε στις 5/1/2016 από <http://eclass.ouc.ac.cy/mod/folder/view.php?id=73127>
- Πιερίδου, Μ., Φτιάκα, Ε. (2011). Ειδικοί και γονείς παιδιών με αναπηρίες στα γενικά σχολεία της Κύπρου: Συνεργασία ή συνομωσία; Στο Δ. Γουδήρας, & Μ. Ράντζου (επιμ), *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες: Μια πρόκληση για το σχολείο και την κοινωνία. Πρακτικά ΙΔ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (σ. 141), Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος
- Pitt, J., & Hargreaves, D. J. (2016). Attitudes towards and perceptions of the rationale for parent-child group music making with young children. *Music Education Research*, 1-17. Ανακτήθηκε στις 7/10/2016 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14613808.2016.1145644>
- Pölkki, T., Korhonen, A., & Laukkala, H. (2012). Expectations associated with the use of music in neonatal intensive care: A survey from the viewpoint of parents. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 17(4), 321-328. Ανακτήθηκε στις 3/10/2016 από [.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=23&sid=2a1e15ec-6f8c-49cb-a16c-bd89d4d2ffa6%40sessionmgr4006&hid=4208](http://www.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=23&sid=2a1e15ec-6f8c-49cb-a16c-bd89d4d2ffa6%40sessionmgr4006&hid=4208)
- Poulou, M., & Matsagouras, E. (2007). School-family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 83-89.
- Power, S., & Clark, A. (2000). The right to know: parents, school reports and parents' evenings. *Research Papers in Education*, 15(1), 25-48. Ανακτήθηκε στις 19/1/2017 από <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/026715200362934?needAccess=true>
- Register, D., Darrow, A. A., Swedberg, O., & Standley, J. (2007). The use of music to enhance reading skills of second grade students and students with reading disabilities. *Journal of Music Therapy*, 44(1), 23-37. Ανακτήθηκε στη 1/10/2016 από <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=16&sid=ff4ff17c-58a1->

443a-ac47-

5f085b6784f7%40sessionmgr106&hid=114&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#db=edb&AN=25029657

- Ρέππα, Γ. (2011). Καλλιεργώντας τα συναισθήματα σε μαθητές / τριες με ειδικές ανάγκες μέσω του θεατρικού παιχνιδιού και της μουσικοκινητικής αγωγής. Στο Δ. Γουδήρας (Επιμ.), Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες: *Μια πρόκληση για το σχολείο και την κοινωνία. Πρακτικά ΙΔ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος Πανεπιστήμιο Μακεδονίας* (περίληψη πρακτικών) (σσ. 101-102). Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε στις 15/10/2016 από <http://www.pee.gr/wp-content/uploads/programme.pdf>
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg .
- Rodriguez, R. J., Blatz, E. T., & Elbaum, B. (2014). Parents' views of schools' involvement efforts. *Exceptional Children*, 81(1), 79-95.
- Salakhov, R. F., Salakhova, R. I., & Nasibullo, R. R. (2016). Esthetic Education of Children with Special Needs by Means of Computer Art. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(6). Ανακτήθηκε στη 1/10/2016 από <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=34&sid=c34510a3-cd04-48db-94f7-d99ec3c5d572%40sessionmgr4010&hid=4110>
- Shah, M., Atta, A., Qureshi, M. I., & Shah, H. (2012). Impact of socio economic status (SES) of family on the academic achievements of students. *Gomal University Journal of Research*, 28(1), 12-17.
- Shikako-Thomas, K., & Law, M. (2015). Policies supporting participation in leisure activities for children and youth with disabilities in Canada: from policy to play. *Disability & Society*, 30(3), 381-400. Ανακτήθηκε στις 6/10/2016 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09687599.2015.1009001>
- Σιδηρόπουλος, Δ. (2015). Δημιουργικές και εκφραστικές εικαστικές και μουσικές δραστηριότητες θεραπευτικής τέχνης: συμβολή στην προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας των μαθητών στη σχολική τάξη. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 1 (1). Ανακτήθηκε στις 5/10/2016 από <http://periodiko.inpatra.gr/issue/issue1/> :
- Silver, R. A. (1978). *Developing Cognitive and Creative Skills Through Art: Programs For Children with Communication Disorders Or Learning Disabilities*. University

Park Press. Ανακτήθηκε στις 2/10/2016 από <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410479.pdf>

Silvestre, N., & Cambra, C. (2009). The relationship between drawing and oral language in deaf students aged three to five. *European journal of psychology of education*, 24(1), 3-15. Ανακτήθηκε στις 5/10/2016 από s.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=14&sid=5076549b-ea0c-439d-a1ba-343f7d0ce12e%40sessionmgr4006&hid=4108

Simion, A. G. (2015). Musical Education in the Romanian School System from the Parents' Perspective. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 484-489. Ανακτήθηκε στη 1/10/2016 από <http://resolver.ebscohost.com/openurl?sid=EBSCO%3aedself&genre=article&issn=18770428&ISBN=&volume=209&issue=&date=20151203&spage=484&pages=484-489&title=Procedia+-+Social+and+Behavioral+Sciences&atitle=Musical+Education+in+the+Romanian+School+System+from+the+Parents%e2%80%99+Perspective&aulast=Simion%2c+Anca-Georgiana&id=DOI%3a10.1016%2fj.sbspro.2015.11.275&site=ftf-live>

Sobol, E. S. (2014). *Autism Research: Music Aptitude's Effect on Developmental/Academic Gains for Students with Significant Cognitive/Language Delays*. St. John's University, New York. Ανακτήθηκε στη 1/10/2016 από <http://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=7&sid=ff4ff17c-58a1-443a-ac47-5f085b6784f7%40sessionmgr106&hid=114&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmU%3d#AN=ED557093&db=eric>

Σούλης, Σ. (2008). Εννοιολογικοί προσδιορισμοί: Επανακατασκευάζοντας τις έννοιες «αναπηρία»-«συνεκπαίδευση». *Ένα σχολείο για όλους* (σσ. 29-46). Αθήνα: Gutenberg Ανακτήθηκε στις 20/10/2015 από <http://eclass.ouc.ac.cy/mod/folder/view.php?id=69375>

Soulis, S. G., Georgiou, A., Dimoula, K., & Rapti, D. (2016). Surveying inclusion in Greece: empirical research in 2683 primary school students. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 770-783. Ανακτήθηκε στις 16/5/2017 από

<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13603116.2015.1111447?nedAccess=true>

- Σπετσώνης, Μ., Πατσαντζόπουλος, Κ. (2013). Προγράμματα μουσικής αγωγής για παιδιά με ειδικές ανάγκες. *Διλήμματα και προοπτικές στην ειδική εκπαίδευση. Πρακτικά 3^{ου} Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* (περίληψη πρακτικών) (χ.σ). Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 5/10/2016 από <http://www.pee.gr/?p=2281>
- Stephenson, J. (2009). Recognition and use of line drawings by children with severe intellectual disabilities: The effects of color and outline shape. *Augmentative and Alternative Communication*, 25(1), 55-67. Ανακτήθηκε στις 5/10/2016 από <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?sid=5076549b-ea0c-439d-a1ba-343f7d0ce12e%40sessionmgr4006&vid=8&hid=4108>
- Stephenson, J. (2007). The effect of color on the recognition and use of line drawings by children with severe intellectual disabilities. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(1), 44-55. Ανακτήθηκε στις 5/10/2016 από <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=5076549b-ea0c-439d-a1ba-343f7d0ce12e%40sessionmgr4006&hid=4108>
- Stull, J. (2013). Family socioeconomic status, parent expectations, and a child's achievement. *Research in Education*, 90(1), 53-67.
- Συμεωνίδου, Σ. (2008). Η ανάμιξη των γονέων των ανάπηρων παιδιών στην εκπαιδευτική πολιτική, στο Φτιάκα, Ε. (επιμ) (2008) *Περάστε για ένα καφέ*, Ταξιδευτής
- Talebzadeh, F., & Jafari, P. (2012). How sport and art could be effective in the fields of social, cognitive and emotional learning?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 1610-1615.
- Taylor, J., & Villanueva, M. G. (2014). THE POWER OF MULTIMODAL REPRESENTATIONS. *Science and Children*, 51(5), 60. Ανακτήθηκε στις 5/10/2016 από <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=18&sid=5076549b-ea0c-439d-a1ba-343f7d0ce12e%40sessionmgr4006&hid=4108>
- Trowsdale, J., & Hayhow, R. (2015). Psycho-physical theatre practice as embodied learning for young people with learning disabilities. *International Journal of*

Inclusive Education, 19(10), 1022-1036. Ανακτήθηκε στις 6/10/2016 από <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2015.1031832>

ΥΠΕΠΘ, & ΠΙ. (2004 α). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με μέτρια και ελαφριά νοητική καθυστέρηση*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε στις 2/3/2016 από <http://users.sch.gr/stefanski/amea/aps-metria-elafria-kathisterisi.pdf>

ΥΠΕΠΘ, & ΠΙ. (2004 β). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με κινητικές αναπηρίες όλων των βαθμίδων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε στις 20/9/2016 από <http://users.sch.gr/stefanski/amea/aps-kinitikes-1.pdf>

ΥΠΕΠΘ, & ΠΙ. (2004 γ). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με αυτισμό*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε στις 20/9/2016 από http://www.pi-schools.gr/special_education/aps-depps-autismos.pdf

ΥΠΕΠΘ, & ΠΙ. (2004 δ). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με προβλήματα ακοής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε στις 20/9/2016 από http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/analytika/analytika.htm

ΥΠΕΠΘ, & ΠΙ. (2004 ε). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για τυφλούς μαθητές*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε στις 20/9/2016 από http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/analytika/analytika.htm

ΥΠΕΠΘ, & ΠΙ. (2004 στ). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε στις 20/9/2016 από http://www.pi-schools.gr/special_education_new/html/gr/8emata/analytika/analytika.htm

ΥΠΕΠΘ, & ΠΙ. (2004 ζ). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με*

βαριά νοητική καθυστέρηση. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε στις 20/9/2016 από <http://users.sch.gr/stefanski/amea/aps-varia-kathisterisi.pdf>

ΥΠΕΠΘ, & ΠΙ. (2004 η). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης για μαθητές με πολλαπλές αναπηρίες*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε στις 20/9/2016 από <http://users.sch.gr/stefanski/amea/aps-tiflokofous-1.pdf>

ΥΠΕΠΘ, & ΠΙ. (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης (τ.Β)*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris: Unesco. Ανακτήθηκε στις 7/10/2015 από <http://eclass.ouc.ac.cy/mod/folder/view.php?id=64688>

UNESCO (1990). *World Declaration for education for all*. Paris: Unesco. Ανακτήθηκε στις 29/11/2015 από http://www.ifa.de/fileadmin/pdf/abk/inter/unesco_jomtien.pdf

Vitulli, P., & Santoli, S. (2013). Visual arts and social studies: Powerful partners in promoting critical thinking skills. *Social Studies Research and Practice*, 8(1), 117-134.

Vlachou, A., Karadimou, S., & Koutsogeorgou, E. (2016). Exploring the views and beliefs of parents of typically developing children about inclusion and inclusive education. *Educational Research*, 1-16. Ανακτήθηκε στις 25/10/2016 από <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131881.2016.1232918?nedAccess=true> DOI: 10.1080/00131881.2016.1232918

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. Ανακτήθηκε στις 12/1/2016 από <http://eclass.ouc.ac.cy/mod/folder/view.php?id=73125>

Watanabe, T., & Koba yashi, M. (2002). A prototype of the freely rewritable tactile drawing system for persons who are blind. *JOURNAL OF VISUAL IMPAIRMENT AND BLINDNESS*, 96(6), 460-464. Ανακτήθηκε στις 5/10/2016 από

<http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=19&sid=5076549b-ea0c-439d-a1ba-343f7d0ce12e%40sessionmgr4006&hid=4108>

Παράρτημα Α

Ερωτηματολόγιο

Διερεύνηση απόψεων γονέων παιδιών με αναπηρία σχετικά με τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες(εικαστικά, μουσική, θέατρο) στο δημοτικό σχολείο και την ύπαρξη επικοινωνίας τους με το σχολείο για την ανάπτυξη ΚΔ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Οδηγίες απάντησης: Σημειώστε ανώνυμα, αν επιθυμείτε με ένα **X** την απάντησή σας.

1. Σημειώστε το φύλο σας.

Άνδρας

Γυναίκα

2. Σημειώστε σε ποια ηλικιακή ομάδα ανήκετε.

18-25

26-40

41-60

3. Σημειώστε την τάξη στην οποία φοιτά το παιδί σας.

Α' Δημοτικού Δ' Δημοτικού

Β' Δημοτικού Ε' Δημοτικού

Γ' Δημοτικού Στ' Δημοτικού

4. Σημειώστε την οικογενειακή σας κατάσταση.

Έγγαμος/η

Άγαμος/η

Διαζευγμένος/η

Χήρος/α

Θέμα 1: Γνώσεις και απόψεις για τη συμμετοχή παιδιών σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες στο σχολείο

5. Σημειώστε αν το παιδί σας έχει διαγνωστεί από το ΚΕΔΔΥ (Κέντρο Διάγνωσης, Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης).

Ναι, έχει διαγνωστεί.

Όχι, δεν έχει διαγνωστεί.

6. Σημειώστε αν γνωρίζετε ότι η μουσική διδάσκεται στο δημοτικό σχολείο.

Ναι, το γνωρίζω.

Όχι, δεν το γνωρίζω.

7. Σημειώστε αν γνωρίζετε ότι τα εικαστικά διδάσκονται στο δημοτικό σχολείο.

Ναι, το γνωρίζω.

Όχι, δεν το γνωρίζω.

8. Σημειώστε αν γνωρίζετε ότι το θέατρο διδάσκεται στο δημοτικό σχολείο.

Ναι, το γνωρίζω.

Όχι, δεν το γνωρίζω.

9. Το παιδί σας διδάσκεται μουσική στο δημοτικό σχολείο;

Ναι

Όχι

10. Το παιδί σας διδάσκεται εικαστικά στο δημοτικό σχολείο;

Ναι

Όχι

11. Το παιδί σας διδάσκεται θέατρο στο δημοτικό σχολείο;

Ναι

Όχι

12. Έχετε παρακολουθήσει κάποιο πρόγραμμα δια βίου μάθησης σχετικά με καλλιτεχνικές δραστηριότητες (εικαστικά, μουσική, θέατρο;

Ναι

Όχι

13. Σημειώστε το βαθμό συχνότητας με τον οποίο παρακολουθείτε προγράμματα δια βίου μάθησης σχετικά με καλλιτεχνικές δραστηριότητες, όπως εικαστικά, μουσική και θέατρο.

Πολύ λίγο (1 φορά το χρόνο)

Λίγο (1 φορά το εξάμηνο)

Συχνά (1 φορά το τρίμηνο)

Πολύ συχνά (1 φορά το μήνα)

Πάρα πολύ συχνά (2 φορές το μήνα)

14. Τα μαθήματα των Εικαστικών, της Μουσικής και του Θεάτρου βοηθούν στη διεύρυνση του γνωστικού ορίζοντα του παιδιού.

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

15. Τα μαθήματα των Εικαστικών, της Μουσικής και του Θεάτρου βοηθούν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού.

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

16. Τα μαθήματα των Εικαστικών, της Μουσικής και του Θεάτρου βοηθούν στην ανάπτυξη του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού.

Συμφωνώ απόλυτα

Συμφωνώ

Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ

Διαφωνώ

Διαφωνώ απόλυτα

17. Σημειώστε κατά πόσο σας ενδιαφέρει η πρόοδος του παιδιού σας στα μαθήματα των εικαστικών, του θεάτρου και σας μουσικής.

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

18. Το παιδί σας ασχολείται με κάποια / κάποιες εξωσχολική/ές καλλιτεχνική/ές δραστηριότητες (εικαστικά, μουσική, θέατρο);

Ναι

Όχι

19. Αν ναι, τότε σημειώστε πόσο συχνά ασχολείται με κάποια /ες εξωσχολική/ές καλλιτεχνική/ες δραστηριότητα/ες.

Καθόλου

Πολύ σπάνια (1 φορά την εβδομάδα)

Σπάνια (2 φορές την εβδομάδα)

Συχνά (3 φορές την εβδομάδα)

Πολύ συχνά (4-5 φορές την εβδομάδα)

20. Σημειώστε το βαθμό συχνότητας με τον οποίο παρακολουθείτε μαζί με το παιδί σας καλλιτεχνικές δραστηριότητες, όπως συναυλία, παιδικό θέατρο, κουκλοθέατρο, εικαστικό εργαστήριο, επίσκεψη σε μουσείο κ.λ.π.

Καθόλου

Πολύ σπάνια (1 φορά το μήνα)

Σπάνια (2 φορές το μήνα)

Συχνά (3 φορές το μήνα)

Πολύ συχνά (4 φορές το μήνα)

21. Πιστεύετε ότι το παιδί σας πρέπει να παρακολουθεί τα καλλιτεχνικά μαθήματα στην ίδια τάξη με τους συμμαθητές του;

Ναι

Όχι

22. Σημειώστε κατά πόσο η συμμετοχή του παιδιού σας στα καλλιτεχνικά μαθήματα προωθείται από την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου, όπως κατάλληλα οργανωμένες αίθουσες, εργαστήρι μουσικής, εργαστήρι εικαστικών, εργαστήρι θεάτρου κ.λ.π.

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

23. Σημειώστε κατά πόσο η συμμετοχή του παιδιού σας στα καλλιτεχνικά μαθήματα ενισχύεται από την αποδοχή του από τους συμμαθητές του.

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

24. Σημειώστε κατά πόσο πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων ενθαρρύνει τους μαθητές με αναπηρία να συμμετέχουν στο μάθημα.

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

25. Σημειώστε ποιες από τις παρακάτω πρακτικές θεωρείτε ότι συμβάλλουν στην ένταξη του παιδιού σας στο μάθημα.

Εργασία σε ομάδες

Δραστηριότητες κοινωνικοποίησης των παιδιών

Δραστηριότητες αποδοχής της διαφορετικότητας

Τροποποίηση της ύλης σύμφωνα με τις ανάγκες του παιδιού

Χρήση εποπτικών μέσων κατά τη διδασκαλία

Προσαρμογή των δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις ανάγκες του παιδιού

Οργάνωση τάξης σύμφωνα με τις ανάγκες του παιδιού

Μη συχνή αλλαγή εκπαιδευτικού ανά σχολική χρονιά

Παρακολούθηση τμήματος ένταξης

Εξατομικευμένη διδασκαλία

26. Γνωρίζετε ότι ως γονέας έχετε το δικαίωμα ενεργούς συμμετοχής στις διαδικασίες διάγνωσης, αξιολόγησης, επαναξιολόγησης και διαμόρφωσης εξατομικευμένου προγράμματος καθώς και στη λήψη αποφάσεων για το παιδί σας;

Ναι, το γνωρίζω.

Όχι, δεν το γνωρίζω.

27. Εάν απαντήσατε θετικά στην παραπάνω ερώτηση, παρακαλώ σημειώστε τον τρόπο από τον οποίο το γνωρίζετε.

Προσωπική αναζήτηση νομοθεσίας

Αναζήτηση μέσω διαδικτύου

Επικοινωνία με εκπαιδευτικό

Επικοινωνία με υπουργείο παιδείας

Επικοινωνία με σχολικό ψυχολόγο

Άλλο:

28. Σημειώστε το κατά πόσο συμμετέχετε στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος του παιδιού σας.

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

29. Σημειώστε το κατά πόσο συμμετέχετε στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος του παιδιού σας για το μάθημα της μουσικής.

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

30. Σημειώστε το κατά πόσο συμμετέχετε στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος του παιδιού σας για το μάθημα των εικαστικών.

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

31. Σημειώστε το κατά πόσο συμμετέχετε στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος του παιδιού σας για το μάθημα του θεάτρου.

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

Θέμα 2: Τρόποι και συχνότητα επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων

32. Σημειώστε ποιον ή ποιους από τους παρακάτω τρόπους επικοινωνίας χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός για να συμμετέχετε στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος.

Συνάντηση γονέων

Ιστοσελίδα

Τηλεφωνική επικοινωνία

Γραπτή επικοινωνία

Βραδιές γονέων

Άλλο:

33. Σημειώστε πόσο συχνά έρχεστε σε επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων για να ενημερωθείτε για την πρόοδο του παιδιού.

Καθόλου

Πολύ σπάνια (1 φορά το τρίμηνο)

Σπάνια (1 φορά το δίμηνο)

Συχνά (1 φορά το μήνα)

Πολύ συχνά (2 φορές το μήνα)

34. Σημειώστε ποιο ή ποια από τα παρακάτω είδη επικοινωνίας εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων για να έρθει σε επικοινωνία μαζί σας τις περισσότερες φορές.

Συνάντηση γονέων

Ιστοσελίδα

Τηλεφωνική επικοινωνία

Γραπτή επικοινωνία

Βραδιές γονέων

Άλλο:

35. Πόσο συχνά γίνεται η συνάντηση γονέων;

Καθόλου

Πολύ σπάνια (1 φορά το τρίμηνο)

Σπάνια (1 φορά το δίμηνο)

Συχνά (1 φορά το μήνα)

Πολύ συχνά (2 φορές το μήνα)

36. Πόσο συχνά επικοινωνείτε με τον εκπαιδευτικό μέσω ιστοσελίδας;

Καθόλου

Πολύ σπάνια (1 φορά το τρίμηνο)

Σπάνια (1 φορά το δίμηνο)

Συχνά (1 φορά το μήνα)

Πολύ συχνά (2 φορές το μήνα)

37. Πόσο συχνά επικοινωνείτε με τον εκπαιδευτικό μέσω γραπτής επικοινωνίας;

Καθόλου

Πολύ σπάνια (1 φορά το τρίμηνο)

Σπάνια (1 φορά το δίμηνο)

Συχνά (1 φορά το μήνα)

Πολύ συχνά (2 φορές το μήνα)

38. Πόσο συχνά επικοινωνείτε με τον εκπαιδευτικό μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας;

Καθόλου

Πολύ σπάνια (1 φορά το τρίμηνο)

Σπάνια (1 φορά το δίμηνο)

Συχνά (1 φορά το μήνα)

Πολύ συχνά (2 φορές το μήνα)

39. Πόσο συχνά γίνονται βραδιές γονέων;

Καθόλου

Πολύ σπάνια (1 φορά το τρίμηνο)

Σπάνια (1 φορά το δίμηνο)

Συχνά (1 φορά το μήνα)

Πολύ συχνά (2 φορές το μήνα)

40. Ιεραρχήστε τα παρακάτω είδη επικοινωνίας από το 1 ως το 5 (1=συμβάλλει λίγο και 5=συμβάλλει πάρα πολύ) με βάση αυτό που

θεωρείτε ότι συμβάλλει περισσότερο στην ενίσχυση της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας και της ανάπτυξης των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων.

Συνάντηση γονέων

Ιστοσελίδα

Τηλεφωνική επικοινωνία

Γραπτή επικοινωνία

Βραδιές γονέων

41. Σημειώστε το βαθμό συχνότητας με τον οποίο ανταποκρίνεστε στο κάθε είδος επικοινωνίας που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων.

| | Καθόλου | Πολύ σπάνια (1 φορά το τρίμηνο) | Σπάνια (1 φορά το δίμηνο) | Συχνά (1 φορά το μήνα) | Πολύ συχνά (2 φορές το μήνα) |
|------------------------|---------|------------------------------------|------------------------------|---------------------------|---------------------------------|
| Συνάντηση γονέων | | | | | |
| Ιστοσελίδα | | | | | |
| Τηλεφωνική επικοινωνία | | | | | |
| Γραπτή επικοινωνία | | | | | |
| Βραδιές γονέων | | | | | |

42. Σημειώστε κατά πόσο ο εκπαιδευτικός καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων σας παροτρύνει να επικοινωνείτε μαζί του.

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

Θέμα 3: Θέματα επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων

43. Σημειώστε κατά πόσο συζητάτε με τον εκπαιδευτικό καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων για χαρακτηριστικά του παιδιού σας.

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

44. Σημειώστε κατά πόσο συζητάτε με τον εκπαιδευτικό καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων για δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στο σπίτι και σχετίζονται με το παιδί.

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

45.Σημειώστε κατά πόσο συζητάτε με τον εκπαιδευτικό καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων για δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη.

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

46.Σημειώστε κατά πόσο ο εκπαιδευτικός καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων εισηγείται ενασχόληση με καλλιτεχνικές δραστηριοτήτων στο σπίτι, όπως ζωγραφική, παρακολούθηση θεατρικής παράστασης, ανάγνωση σεναρίων, ενασχόληση με πίνακες ζωγραφικής, άκουσμα μελωδιών κ.λ.π.

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

47.Σημειώστε κατά πόσο ο εκπαιδευτικός καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων εισηγείται ενασχόληση με εξωσχολικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες, όπως εκμάθηση μουσικού οργάνου, συμμετοχή σε θεατρική παράσταση, συμμετοχή σε χορωδία, συμμετοχή σε εικαστικό εργαστήριο κ.λ.π.

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

48.Σημειώστε κατά πόσο πιστεύετε ότι ο εκπαιδευτικός καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων λαμβάνει υπόψη του τις συμβουλές που του παρέχετε σχετικά με το παιδί.

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

49.Σημειώστε κατά πόσο λαμβάνετε υπόψη τις συμβουλές που σας παρέχει ο εκπαιδευτικός των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων σχετικά με το παιδί σας.

Καθόλου

Λίγο

Αρκετά

Πολύ

Πάρα πολύ

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και το χρόνο σας!

Παράρτημα Β

Συνοδευτική επιστολή προς γονείς

5/11/2017

Αγαπητοί γονείς,

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις απόψεις των γονέων παιδιών με αναπηρία που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο μέσα στα πλαίσια ολοκλήρωσης του μεταπτυχιακού μου στις Επιστήμες της Αγωγής με κατεύθυνση Ειδική Εκπαίδευση στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου. Η μελέτη έχει τίτλο «Διερεύνηση απόψεων γονέων παιδιών με αναπηρία σχετικά με τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες (εικαστικά, μουσική, θέατρο) στο δημοτικό σχολείο και την επικοινωνία τους με το σχολείο για την ανάπτυξη καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων». Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι απόψεις γονέων παιδιών με αναπηρία σχετικά με την ενασχόληση των παιδιών τους με καλλιτεχνικές δραστηριότητες στο δημοτικό σχολείο αλλά και την επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας με στόχο την προώθηση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων.

Εφόσον στο σχολείο σας διδάσκονται υποχρεωτικά στους/ις μαθητές/τριες Μουσική, Εικαστικά και Θέατρο από τους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς, θα σας παρακαλούσα όπως συμμετέχετε ανώνυμα και εμπιστευτικά στην έρευνα αυτή, και έπειτα να ενημερωθείτε για τα ευρήματά της.

Οι παρακάτω πληροφορίες παρέχονται για να σας βοηθήσουν να αποφασίσετε αν επιθυμείτε να συμμετέχετε στην παρούσα μελέτη.

Τα δεδομένα θα συγκεντρωθούν μέσω διανομής ερωτηματολογίου προς τους γονείς παιδιών με αναπηρία/ ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο δημοτικό σχολείο. Επιλέχθηκε το παραπάνω δείγμα καθώς απουσιάζει βιβλιογραφικά η άποψη των γονέων στο θέμα αυτό, και η έρευνα θα επιχειρήσει να καλύψει αυτό το κενό. Σημειώνεται ότι διασφαλίζεται η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα του

ερωτηματολογίου καθώς σε κάθε ερωτηματολόγιο αποδίδεται ένας αριθμός και δε ζητούνται προσωπικά δεδομένα. Επίσης, τα ερευνητικά δεδομένα που θα προκύψουν δε θα δημοσιοποιηθούν, αλλά θα παρουσιαστούν μόνο στη μεταπτυχιακή διατριβή που θα υποβληθεί στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, στην επιβλέπουσα καθηγήτρια του Πανεπιστημίου, και σε εσάς εφόσον το επιθυμείτε.

Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου αντιστοιχεί σε πέντε με επτά λεπτά και οι συμμετέχοντες θα πρέπει να επιστρέψουν το ερωτηματολόγιο ανώνυμα σε κλειστό φάκελο που θα σας δοθεί από την ερευνήτρια, εντός μιας εβδομάδας στη διεύθυνση του σχολείου. Οι συμμετέχοντες παρακαλούνται θερμά να απαντήσουν όλες τις ερωτήσεις, στις οποίες ζητείται η ειλικρινής τους άποψη.

Μη διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου, εάν έχετε απορίες σχετικά με το ερωτηματολόγιο.

Ευχαριστώ θερμά για το χρόνο που διαθέσατε και ευελπιστώ στη θετική σας ανταπόκριση.

Με εκτίμηση,



Παναγιώτα Τζέλλα

Πληροφορίες για την ερευνήτρια:

Παναγιώτα Τζέλλα: εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης – μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, στο πρόγραμμα Επιστήμες της Αγωγής με κατεύθυνση Ειδική Εκπαίδευση

Τηλέφωνο επικοινωνίας: 6976512458

Ηλεκτρονική διεύθυνση: ptzella@gmail.com

Παράρτημα Γ

Πίνακες

Πίνακας 1. Φύλο

ΦΥΛΟ

Mode=2

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ANΔΡΑΣ | 31 | 36,0 | 36,0 | 36,0 |
| ΓΥΝΑΙΚΑ | 55 | 64,0 | 64,0 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 2. Ηλικιακή Ομάδα γονέων

ΗΛΙΚΙΑ

Mode=3

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 18-25 | 6 | 7,0 | 7,0 | 7,0 |
| 26-40 | 16 | 18,6 | 18,6 | 25,6 |
| 41-60 | 64 | 74,4 | 74,4 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Median=3

Πίνακας 3. Τάξη φοίτησης παιδιών

ΤΑΞΗ

Mode=3

| | Frequenc y | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|---------------|---------|------------------|-----------------------|
| Valid A | 8 | 9,3 | 9,3 | 9,3 |
| B | 14 | 16,3 | 16,3 | 25,6 |
| Γ | 29 | 33,7 | 33,7 | 59,3 |
| Δ | 12 | 14,0 | 14,0 | 73,3 |
| E | 14 | 16,3 | 16,3 | 89,5 |
| ΣΤ | 9 | 10,5 | 10,5 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 4. Οικογενειακή κατάσταση συμμετεχόντων

ΟΙΚΟΓ

| | Frequenc y | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------------|---------------|---------|------------------|-----------------------|
| Valid ΕΓΓΑΜΟΣ | 70 | 81,4 | 81,4 | 81,4 |
| ΔΙΑΖΕΥΓΜΕΝ ΟΣ | 16 | 18,6 | 18,6 | 100,0 |

| | | | | | |
|-------|----|-------|-------|--|--------|
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | | Mode=1 |
|-------|----|-------|-------|--|--------|

Πίνακας 5. Αριθμός μαθητών που έχουν διαγνωστεί από το ΚΕΔΔΥ

ΚΕΔΔΥ Mode =1

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid NAI ΕΧΕΙ ΔΙΑΓΝΩΣΤΕΙ | 86 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Πίνακας 6. Αριθμός γονέων που γνωρίζουν τη διδασκαλία της μουσικής στο σχολείο

ΜΟΥΣΓΝΩΣ Mode=1

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid NAI ΓΝΩΡΙΖΩ | 86 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |

Πίνακας 7. Αριθμός γονέων που γνωρίζουν τη διδασκαλία των εικαστικών στο σχολείο

ΕΙΚΑΣΓΝΩΣ

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| | | | | |

| | | | | | |
|-------|----------------|----|-------|-------|-------|
| Valid | ΝΑΙ ΓΝΩΡΙΖΩ | 86 | 100,0 | 100,0 | 100,0 |
|-------|----------------|----|-------|-------|-------|

Mode=1

Πίνακας 8. Αριθμός γονέων που γνωρίζουν τη διδασκαλία του θεάτρου στο σχολείο

ΘΕΑΤΡΓΝΩΣ

Mode=1

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | ΝΑΙ ΓΝΩΡΙΖΩ | 68 | 79,1 | 79,1 |
| | ΟΧΙ ΔΕ ΓΝΩΡΙΖΩ | 18 | 20,9 | 100,0 |
| Total | | 86 | 100,0 | |

Πίνακας 9. Αριθμός γονέων των οποίων τα παιδιά διδάσκονται μουσική

ΜΟΥΣΔΙΔΑΣ

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------------------------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | ΝΑΙ ΔΙΔΑΣΚΕΤΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ | 76 | 88,4 | 88,4 |
| | ΟΧΙ ΔΕ ΔΙΔΑΣΚΕΤΑΙ ΜΟΥΣΙΚΗ | 10 | 11,6 | 100,0 |
| Total | | 86 | 100,0 | |

Mode=1

Πίνακας 10. Αριθμός γονέων των οποίων τα παιδιά διδάσκονται θέατρο

ΘΕΑΤΡΔΙΔΑΣΚ

| | Frequenc y | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------------------------|---------------|---------|------------------|-----------------------|
| Valid ΝΑΙ ΔΙΔΑΣΚΕΤΑΙ ΘΕΑΤΡΟ | 45 | 52,3 | 52,3 | 52,3 |
| ΟΧΙ ΔΕ ΔΙΔΑΣΚΕΤΑΙ ΘΕΑΤΡΟ | 41 | 47,7 | 47,7 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Mode=1

Πίνακας 11. Αριθμός γονέων των οποίων τα παιδιά διδάσκονται εικαστικά

ΕΙΚΑΣΔΙΔΑΣ

| | Frequenc y | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------------------------|---------------|---------|------------------|-----------------------|
| Valid ΝΑΙ ΔΙΔΑΣΚΕΤΑΙ ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ | 64 | 74,4 | 74,4 | 74,4 |
| ΟΧΙ ΔΕ ΔΙΔΑΣΚΕΤΑΙ ΕΙΚΑΣΤΙΚΑ | 22 | 25,6 | 25,6 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Mode=1

Πίνακας 12. Δηλώσεις συμφωνίας/διαφωνίας γονέων σχετικά με τη συμβολή των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού

Mode=2

Median=2

ΓΝΩΣΤΑΝΑΠΤ

| | Frequenc y | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------------------------|---------------|---------|------------------|-----------------------|
| Valid ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ | 15 | 17,4 | 17,4 | 17,4 |
| ΣΥΜΦΩΝΩ | 47 | 54,7 | 54,7 | 72,1 |
| ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ | 19 | 22,1 | 22,1 | 94,2 |
| ΔΙΑΦΩΝΩ | 5 | 5,8 | 5,8 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 13. Δηλώσεις συμφωνίας/διαφωνίας γονέων σχετικά με τη συμβολή των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού

ΚΟΙΝΩΝΔΕΞ

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ | 27 | 31,4 | 31,4 | 31,4 |
| ΣΥΜΦΩΝΩ | 59 | 68,6 | 68,6 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Mode=2
Median=2

Πίνακας 14. Δηλώσεις συμφωνίας/διαφωνίας γονέων σχετικά με τη συμβολή των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στην συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού

ΣΥΝΑΙΣΘΑΝΑΠ

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΣΥΜΦΩΝΩ | 41 | 47,7 | 47,7 | 47,7 |
| ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ | 38 | 44,2 | 44,2 | 91,9 |
| ΔΙΑΦΩΝΩ | 7 | 8,1 | 8,1 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Mode=2

Median=3

Πίνακας 15. Συσχέτιση μεταξύ συχνότητας παρακολούθησης γονέων καλλιτεχνικών προγραμμάτων δια βίου μάθησης και των απόψεών τους ότι αυτές συμβάλλουν στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΟ Τ | ΚΟΙΝΩΝΔΕ Ε |
|-------------------|---------------|----------------------------|------------|---------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΟΤ | Correlation Coefficient | 1,000 | ,376** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,000 |
| | | N | 86 | 86 |
| | ΚΟΙΝΩΝΔΕ Ε | Correlation Coefficient | ,376** | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,000 | . |
| | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 16. Συσχέτιση μεταξύ συχνότητας παρακολούθησης γονέων καλλιτεχνικών προγραμμάτων δια βίου μάθησης και των απόψεών τους ότι αυτές συμβάλλουν στην συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού

Correlations

| | | ΣΥΧΝΟ Τ | ΣΥΝΑΙΣΘΑΝ ΑΠ |
|--|--|------------|-----------------|
| | | | |

| | | | | |
|----------------|--------------|-------------------------|---------|---------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΟΤ | Correlation Coefficient | 1,000 | -,505** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,000 |
| | | N | 86 | 86 |
| | ΣΥΝΑΙΣΘΑΝ ΑΠ | Correlation Coefficient | -,505** | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,000 | . |
| | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 17. Συσχέτιση μεταξύ του ενδιαφέροντος των γονέων να ενημερωθούν για την πρόοδο του παιδιού στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες και της άποψής τους ότι αυτές συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή

Correlations

| | | ΓΝΩΣΤΑΝΑ ΠΤ | ΠΡΟΟΔΟΣ |
|----------------|-------------|-------------------------|---------|
| Spearman's rho | ΓΝΩΣΤΑΝΑΠ Τ | Correlation Coefficient | ,216* |
| | | Sig. (2-tailed) | ,045 |
| | | N | 86 |
| | ΠΡΟΟΔΟΣ | Correlation Coefficient | ,216* |

| | | | |
|--|-----------------|------|----|
| | Sig. (2-tailed) | ,045 | . |
| | N | 86 | 86 |

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 18. Συσχέτιση μεταξύ του ενδιαφέροντος των γονέων να ενημερωθούν για την πρόοδο του παιδιού στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες και της άποψής τους ότι αυτές συμβάλλουν στην κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή

Correlations

| | | | ΠΡΟΟΔΟ Σ | ΚΟΙΝΩΝΔΕ Ξ |
|-------------------|---------|----------------------------|----------------------------|---------------|
| Spearman's rho | ΠΡΟΟΔΟΣ | Correlation Coefficient | 1,000 | ,422** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,000 |
| | | N | 86 | 86 |
| | | ΚΟΙΝΩΝΔΕ Ξ | Correlation Coefficient | ,422** |
| | | Sig. (2-tailed) | ,000 | . |
| | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 19. Συσχέτιση μεταξύ της ενασχόλησης του παιδιού με καλλιτεχνική δραστηριότητα και της άποψης των γονέων ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη γνωστική του ανάπτυξη

Correlations

| | | | ΓΝΩΣΤΑΝΑ ΠΤ | ΕΝΑΣΧ |
|-------------------|----------------|----------------------------|----------------|-------|
| Spearman's rho | ΓΝΩΣΤΑΝΑΠ Τ | Correlation Coefficient | 1,000 | ,276* |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,010 |
| | | N | 86 | 86 |
| | | <hr/> | | |
| | ΕΝΑΣΧ | Correlation Coefficient | ,276* | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,010 | . |
| | | N | 86 | 86 |

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 20. Συσχέτιση μεταξύ της ενασχόλησης του παιδιού με καλλιτεχνική δραστηριότητα και της άποψης των γονέων ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη συναισθηματική του ανάπτυξη

Correlations

| | | | ΕΝΑΣΧ | ΣΥΝΑΙΣΘΑΝ ΑΠ |
|-------------------|-------|----------------------------|-------|-----------------|
| Spearman's rho | ΕΝΑΣΧ | Correlation Coefficient | 1,000 | -,403** |

| | | | |
|-----------------|----------------------------|---------|-------|
| | Sig. (2-tailed) | . | ,000 |
| | N | 86 | 86 |
| ΣΥΝΑΙΣΘΑΝ ΑΠ | Correlation Coefficient | -,403** | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | . |
| | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 21. Συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας ενασχόλησης του παιδιού με καλλιτεχνική δραστηριότητα και της άποψης των γονέων ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη γνωστική του ανάπτυξη

Correlations

| | | ΓΝΩΣΤΑΝΑ ΠΤ | ΣΥΧΝΕΝΑΣ Χ |
|-------------------|-----------------|----------------------------|-----------------|
| Spearman's rho | ΓΝΩΣΤΑΝΑΠ Τ | Correlation Coefficient | 1,000 ,339** |
| | | Sig. (2-tailed) | . ,001 |
| | | N | 86 86 |
| | ΣΥΧΝΕΝΑΣΧ | Correlation Coefficient | ,339** 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 . | |
| | N | 86 86 | |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 22. Συσχέτιση μεταξύ συχνότητας παρακολούθησης ΚΔ γονέων και παιδιών και της άποψης των γονέων ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη γνωστική του ανάπτυξη

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΠΑΡΑΚ Ο | ΓΝΩΣΤΑΝΑ ΠΤ |
|-------------------|----------------|-----------------|----------------|----------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΠΑΡΑΚ Ο | Correlation | 1,000 | -,872** |
| | | Coefficient | | |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,000 |
| | | N | 86 | 86 |
| | ΓΝΩΣΤΑΝΑΠ Τ | Correlation | -,872** | 1,000 |
| | | Coefficient | | |
| | | Sig. (2-tailed) | ,000 | . |
| | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 23α. Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των γονέων που πιστεύουν ότι το παιδί τους πρέπει να παρακολουθεί τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες στην ίδια τάξη με τους συμμαθητές του και σε αυτούς που δεν το πιστεύουν ως προς την άποψή τους ότι αυτά τα μαθήματα συμβάλλουν στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού

Ranks

| | ΙΔΙΑΤΑΞΗ | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|-----------|----------|----|-----------|--------------|
| ΚΟΙΝΩΝΔΕΞ | ΝΑΙ | 71 | 40,65 | 2886,00 |
| | ΟΧΙ | 15 | 57,00 | 855,00 |
| | Total | 86 | | |

Test Statistics^a

| | ΚΟΙΝΩΝΔΕΞ |
|------------------------|-----------|
| Mann-Whitney U | 330,000 |
| Wilcoxon W | 2886,000 |
| Z | -2,867 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,004 |

a. Grouping Variable: ΙΔΙΑΤΑΞΗ

Πίνακας 23β. Δηλώσεις γονέων σχετικά με την προώθηση της συμμετοχής του παιδιού στο μάθημα των καλλιτεχνικών μέσω της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου

ΥΛΙΚΟΤΕΧΝ

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΛΙΓΟ | 20 | 23,3 | 23,3 | 23,3 |
| ΑΡΚΕΤΑ | 47 | 54,7 | 54,7 | 77,9 |
| ΠΟΛΥ | 12 | 14,0 | 14,0 | 91,9 |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 7 | 8,1 | 8,1 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 24. Συσχέτιση μεταξύ της αποδοχής των μαθητών με αναπηρία από τους συμμαθητές και της άποψης των γονέων ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού

Correlations

| | | | ΓΝΩΣΤΑΝΑ ΠΤ | ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΥΜΜΑΘ |
|----------------|---------------|-------------------------|-------------|----------------|
| Spearman's rho | ΓΝΩΣΤΑΝΑΠΤ | Correlation Coefficient | 1,000 | ,241* |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,026 |
| | | N | 86 | 86 |
| | ΑΠΟΔΟΧΗΣΥΜΜΑΘ | Correlation Coefficient | ,241* | 1,000 |

| | | | |
|--|-----------------|------|----|
| | Sig. (2-tailed) | ,026 | . |
| | N | 86 | 86 |

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 25. Συσχέτιση μεταξύ της αποδοχής των μαθητών με αναπηρία από τους συμμαθητές και της άποψης των γονέων ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού

Correlations

| | | | ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΥΜΜΑΘ | ΚΟΙΝΩΝΔΕ Ε |
|-------------------|-------------------|----------------------------|-------------------|---------------|
| Spearman's rho | ΑΠΟΔΟΧΗΣΥΜΜ ΑΘ | Correlation Coefficient | 1,000 | -,245* |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,023 |
| | | N | 86 | 86 |
| | ΚΟΙΝΩΝΔΕΕ | Correlation Coefficient | -,245* | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,023 | . |
| | | N | 86 | 86 |

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 26. Συσχέτιση μεταξύ της ενθάρρυνσης του εκπαιδευτικού για συμμετοχή μαθητών με αναπηρία στο μάθημα και της άποψης των γονέων ότι

οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού

Correlations

| | | | ΓΝΩΣΤΑΝΑ ΠΤ | ΕΝΘΑΡΡΥΝΣ ΗΕΚΠ |
|-------------------|-------------------|----------------------------|----------------|-------------------|
| Spearman's rho | ΓΝΩΣΤΑΝΑΠΤ | Correlation Coefficient | 1,000 | -,532** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,000 |
| | | N | 86 | 86 |
| | ΕΝΘΑΡΡΥΝΣΗΕΚ Π | Correlation Coefficient | -,532** | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,000 | . |
| | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 27. Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών πρακτικών και της άποψης των γονέων ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού

Ranks

| | ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ | N | Mean Rank |
|--|-----------|---|--------------|
| | | | |

| | | | |
|----------|-------------------|----|-------|
| ΓΝΩΣΤΑΝΑ | ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ | 7 | 72,00 |
| ΠΤ | ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ | | |
| | ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ | 10 | 39,00 |
| | ΠΑΙΔΙΩΝ | | |
| | ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ | | |
| | ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΤΗΣ | 5 | 39,00 |
| | ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ | | |
| | ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΥΛΗΣ | | |
| | ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ | 9 | 39,00 |
| | ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΟΥ | | |
| | ΠΑΙΔΙΟΥ | | |
| | ΧΡΗΣΗ ΕΠΟΠΤΙΚΩΝ | | |
| | ΜΕΣΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ | 16 | 23,50 |
| | ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ | | |
| | ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ | | |
| | ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ | | |
| | ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ | 7 | 51,43 |
| | ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΟΥ | | |
| | ΠΑΙΔΙΟΥ | | |
| | ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΑΞΗΣ | | |
| | ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ | 4 | 75,00 |
| | ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΟΥ | | |
| | ΠΑΙΔΙΟΥ | | |
| | ΜΗ ΣΥΧΝΗ ΑΛΛΑΓΗ | | |
| | ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΑΝΑ | 11 | 45,73 |
| | ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ | | |

| | | |
|--------------------------------------|----|-------|
| ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΝΤΑΞΗΣ | 10 | 48,90 |
| ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ | 7 | 39,00 |
| Total | 86 | |

Test Statistics^{a,b}

| | |
|-------------|----------------|
| | ΓΝΩΣΤΑΝΑ ΠΤ |
| Chi-Square | 34,142 |
| df | 9 |
| Asymp. Sig. | ,000 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Πίνακας 28. Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών πρακτικών και της άποψης των γονέων ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού

Ranks

| | ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ | N | Mean Rank |
|---|--|----|-----------|
| Ε | ΚΟΙΝΩΝΔΕ ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ | 7 | 57,00 |
| | ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ | 10 | 57,00 |
| | ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ | 5 | 14,00 |
| | ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΥΛΗΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ | 9 | 42,67 |
| | ΧΡΗΣΗ ΕΠΟΠΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ | 16 | 57,00 |
| | ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ | 7 | 57,00 |
| | ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΑΞΗΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ | 4 | 57,00 |

| | | |
|--|----|-------|
| ΜΗ ΣΥΧΝΗ ΑΛΛΑΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΑΝΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ | 11 | 37,45 |
| ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΝΤΑΞΗΣ | 10 | 26,90 |
| ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ | 7 | 14,00 |
| Total | 86 | |

Test Statistics^{a,b}

| | ΚΟΙΝΩΝΔΕ Ε |
|----------------|---------------|
| Chi-Square | 53,671 |
| df | 9 |
| Asymp. Sig. | ,000 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Πίνακας 29. Σύγκριση μέσω των όρων μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών πρακτικών και της άποψης των γονέων ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού

Ranks

| | ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ | N | Mean Rank |
|-----------------|--|----|-----------|
| ΣΥΝΑΙΣΘΑΝ ΑΠ | ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΕ ΟΜΑΔΕΣ | 7 | 21,00 |
| | ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ | 10 | 52,00 |
| | ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΑΠΟΔΟΧΗΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ | 5 | 60,50 |
| | ΤΡΟΠΟΠΟΙΗΣΗ ΥΛΗΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ | 9 | 21,00 |
| | ΧΡΗΣΗ ΕΠΟΠΤΙΚΩΝ ΜΕΣΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ | 16 | 33,69 |
| | ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ | 7 | 60,50 |
| | ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΤΑΞΗΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ | 4 | 60,50 |

| | | |
|--|----|-------|
| ΜΗ ΣΥΧΝΗ ΑΛΛΑΓΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΑΝΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΧΡΟΝΙΑ | 11 | 31,77 |
| ΠΑΡΑΚΟΛΟΥΘΗΣΗ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΝΤΑΞΗΣ | 10 | 60,50 |
| ΕΞΑΤΟΜΙΚΕΥΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ | 7 | 60,50 |
| Total | 86 | |

Test Statistics^{a,b}

| | |
|----------------|-----------------|
| | ΣΥΝΑΙΣΘΑΝ ΑΠ |
| Chi-Square | 42,665 |
| df | 9 |
| Asymp. Sig. | ,000 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Πίνακας 30. Συσχέτιση μεταξύ των γονέων που συμμετέχουν στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας για τα εικαστικά και της άποψής

τους ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες βοηθούν στην κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή

Correlations

| | | | ΣΥΜΜΕΙΚ ΑΣ | ΚΟΙΝΩΝΔΕ Ε |
|-------------------|---------------|-----------------|---------------|---------------|
| Spearman's rho | ΣΥΜΜΕΙΚΑ Σ | Correlation | 1,000 | -,349** |
| | | Coefficient | | |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,001 |
| | | N | 86 | 86 |
| | ΚΟΙΝΩΝΔΕ Ε | Correlation | -,349** | 1,000 |
| | | Coefficient | | |
| | | Sig. (2-tailed) | ,001 | . |
| | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 31. Συσχέτιση μεταξύ των γονέων που συμμετέχουν στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας για τα εικαστικά και της άποψής τους ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες βοηθούν στην συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή

Correlations

| | | | ΣΥΜΜΕΙΚ ΑΣ | ΣΥΝΑΙΣΘΑΝ ΑΠ |
|--|--|--|---------------|-----------------|
| | | | | |

| | | | | |
|----------------|--------------|-------------------------|-------|-------|
| Spearman's rho | ΣΥΜΜΕΙΚΑΣ | Correlation Coefficient | 1,000 | ,229* |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,034 |
| | | N | 86 | 86 |
| | ΣΥΝΑΙΣΘΑΝ ΑΠ | Correlation Coefficient | ,229* | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,034 | . |
| | | N | 86 | 86 |

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 32α. Συσχέτιση μεταξύ των γονέων που συμμετέχουν στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας για το θέατρο και της άποψής τους ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες βοηθούν στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή

Correlations

| | | ΓΝΩΣΤΑΝΑ ΠΤ | ΣΥΜΜΘΕΑ ΤΡ | |
|----------------|-------------|-------------------------|------------|---------|
| Spearman's rho | ΓΝΩΣΤΑΝΑΠ Τ | Correlation Coefficient | 1,000 | -,300** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,005 |
| | | N | 86 | 86 |

| | | | | |
|--|----------|-----------------|---------|-------|
| | ΣΥΜΜΘΕΑΤ | Correlation | | |
| | P | Coefficient | -,300** | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,005 | . |
| | N | | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 32β. Συσχέτιση μεταξύ των γονέων που συμμετέχουν στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας για το θέατρο και της άποψής τους ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες βοηθούν στην κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή

Correlations

| | | | ΣΥΜΜΘΕΑ TP | ΚΟΙΝΩΝΔΕ Ε |
|-------------------|---------------|-----------------|---------------|---------------|
| Spearman's rho | ΣΥΜΜΘΕΑΤ | Correlation | | |
| | P | Coefficient | 1,000 | -,281** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,009 |
| | N | | 86 | 86 |
| | | | | |
| | ΚΟΙΝΩΝΔΕ Ε | Correlation | | |
| | | Coefficient | -,281** | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,009 | . |
| | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 33α. Αριθμός γονέων που γνωρίζουν το δικαίωμά τους για ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία

ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΕΝΕΡΓΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤ

Mode=1

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΝΑΙ ΓΝΩΡΙΖΩ | 65 | 75,6 | 75,6 | 75,6 |
| OXI ΔΕ ΓΝΩΡΙΖΩ | 21 | 24,4 | 24,4 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 33β. Συσχέτιση της ενασχόλησης με καλλιτεχνική δραστηριότητα και τη γνώση του δικαιώματος των γονέων για ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία

Case Processing Summary

| | Cases | | | | | |
|--|-------|---------|---------|---------|-------|---------|
| | Valid | | Missing | | Total | |
| | N | Percent | N | Percent | N | Percent |
| ΕΝΑΣΧ * ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΕΝΕΡΓΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤ | 86 | 100,0% | 0 | 0,0% | 86 | 100,0% |

ΕΝΑΣΧ * ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΕΝΕΡΓΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤ

Crosstabulation

Count

| | ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΕΝΕΡΓΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤ | | Total |
|-----------|--------------------------|----------------------|-------|
| | ΝΑΙ ΓΝΩΡΙΖΩ | ΟΧΙ ΔΕ ΓΝΩΡΙΖΩ | |
| ΕΝΑΣΧ ΝΑΙ | 54 | 10 | 64 |
| ΟΧΙ | 11 | 11 | 22 |
| Total | 65 | 21 | 86 |

Chi-Square Tests

| | Value | df | Asymptotic Significance (2-sided) | Exact Sig. (2- sided) | Exact Sig. (1- sided) |
|---------------------------------------|---------------------|----|---|--------------------------|--------------------------|
| Pearson Chi-Square | 10,482 ^a | 1 | ,001 | | |
| Continuity Correction ^b | 8,702 | 1 | ,003 | | |
| Likelihood Ratio | 9,634 | 1 | ,002 | | |
| Fisher's Exact Test | | | | ,003 | ,002 |
| Linear-by-Linear Association | 10,360 | 1 | ,001 | | |
| N of Valid Cases | 86 | | | | |

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,37.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας 34. Τρόπος ενημέρωσης του δικαιώματος των γονέων για ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία

Mode=1

ΤΡΟΠΟΣΕΝΗΜ

| | Frequenc y | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--|---------------|---------|------------------|-----------------------|
| Valid ΠΡΟΣΩΠΙΚΗ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑΣ | 8 | 9,3 | 9,3 | 9,3 |
| ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΜΕΣΩ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ | 19 | 22,1 | 22,1 | 31,4 |
| ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ | 50 | 58,1 | 58,1 | 89,5 |
| ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ | 2 | 2,3 | 2,3 | 91,9 |
| ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΣΧΟΛΙΚΟ ΨΥΧΟΛΟΓΟ | 7 | 8,1 | 8,1 | 100,0 |

| | | | | |
|-------|----|-------|-------|--|
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |
|-------|----|-------|-------|--|

Πίνακας 35. Συμμετοχή γονέων στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας

ΣΥΜΜΠΡΟΓΡ

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΚΑΘΟΛΟΥ | 37 | 43,0 | 43,0 | 43,0 |
| ΛΙΓΟ | 36 | 41,9 | 41,9 | 84,9 |
| ΑΡΚΕΤΑ | 6 | 7,0 | 7,0 | 91,9 |
| ΠΟΛΥ | 4 | 4,7 | 4,7 | 96,5 |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 3 | 3,5 | 3,5 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Mode=1
Median=

Πίνακας 36. Συμμετοχή γονέων στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας για τη μουσική

Mode=2

Median=2

ΣΥΜΜΟΥΣ

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΚΑΘΟΛΟ Υ | 34 | 39,5 | 39,5 | 39,5 |
| ΛΙΓΟ | 43 | 50,0 | 50,0 | 89,5 |
| ΑΡΚΕΤΑ | 9 | 10,5 | 10,5 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 37. Συμμετοχή γονέων στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας για τα εικαστικά

ΣΥΜΜΕΙΚΑΣ

Mode=1

Median=1

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΚΑΘΟΛΟ Υ | 44 | 51,2 | 51,2 | 51,2 |
| ΛΙΓΟ | 26 | 30,2 | 30,2 | 81,4 |
| ΑΡΚΕΤΑ | 16 | 18,6 | 18,6 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 38. Συμμετοχή γονέων στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας για το θέατρο

ΣΥΜΜΘΕΑΤΡ

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΚΑΘΟΛΟ Υ | 83 | 96,5 | 96,5 | 96,5 |
| ΛΙΓΟ | 3 | 3,5 | 3,5 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 39. Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των γονέων που γνωρίζουν το δικαίωμά τους για ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και όσων δεν το γνωρίζουν ως προς τη συμμετοχή τους στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας για το μαθητή

Ranks

| | ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΕΝΕΡΓΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤ | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---------------|-----------------------------|----|-----------|--------------|
| ΣΥΜΜΠΡΟΓ P | ΝΑΙ ΓΝΩΡΙΖΩ | 65 | 40,18 | 2612,00 |
| | ΟΧΙ ΔΕ ΓΝΩΡΙΖΩ | 21 | 53,76 | 1129,00 |
| | Total | 86 | | |

Test Statistics^a

| | |
|--|---------------|
| | ΣΥΜΜΠΡΟΓ P |
|--|---------------|

| | |
|------------------------|----------|
| Mann-Whitney U | 467,000 |
| Wilcoxon W | 2612,000 |
| Z | -2,354 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,019 |

a. Grouping Variable:
ΔΙΚΑΙΩΜΑΕΝΕΡΓΟΥΣΣΥΜΜΕΤ

Πίνακας 40. Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των γονέων που γνωρίζουν το δικαίωμά τους για ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και όσων δεν το γνωρίζουν ως προς τη συμμετοχή τους στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας για τα εικαστικά

Ranks

| | ΔΙΚΑΙΩΜΑΕΝΕΡΓΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤ | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---------------|----------------------------|----|--------------|--------------------|
| ΣΥΜΜΕΙΚ ΑΣ | ΝΑΙ ΓΝΩΡΙΖΩ | 65 | 40,05 | 2603,50 |
| | ΟΧΙ ΔΕ ΓΝΩΡΙΖΩ | 21 | 54,17 | 1137,50 |
| | Total | 86 | | |

Test Statistics^a

| | |
|--|---------------|
| | ΣΥΜΜΕΙΚ ΑΣ |
|--|---------------|

| | |
|------------------------|----------|
| Mann-Whitney U | 458,500 |
| Wilcoxon W | 2603,500 |
| Z | -2,468 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,014 |

a. Grouping Variable:
ΔΙΚΑΙΩΜΑΕΝΕΡΓΟΥΣΣΥΜΜΕΤ

Πίνακας 41. Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των γονέων που γνωρίζουν το δικαίωμά τους για ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και όσων δεν το γνωρίζουν ως προς τη συμμετοχή τους στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας για το θέατρο

Ranks

| | ΔΙΚΑΙΩΜΑΕΝΕΡΓΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤ | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|---------------|----------------------------|----|--------------|--------------------|
| ΣΥΜΜΘΕΑ TP | ΝΑΙ ΓΝΩΡΙΖΩ | 65 | 42,00 | 2730,00 |
| | ΟΧΙ ΔΕ ΓΝΩΡΙΖΩ | 21 | 48,14 | 1011,00 |
| | Total | 86 | | |

Test Statistics^a

| | |
|--|---------------|
| | ΣΥΜΜΘΕΑ TP |
|--|---------------|

| | |
|------------------------|----------|
| Mann-Whitney U | 585,000 |
| Wilcoxon W | 2730,000 |
| Z | -3,084 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,002 |

a. Grouping Variable:
ΔΙΚΑΙΩΜΑΕΝΕΡΓΟΥΣΣΥΜΜΕΤ

Πίνακας 42. Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των γονέων που γνωρίζουν το δικαίωμά τους για ενεργό συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και όσων δεν το γνωρίζουν ως προς τη συμμετοχή τους στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας για τη μουσική

Ranks

| | ΔΙΚΑΙΩΜΑΕΝΕΡΓΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤ | N | Mean Rank | Sum of Ranks |
|--------------|----------------------------|----|--------------|--------------------|
| ΣΥΜΜΜΟ ΥΣ | ΝΑΙ ΓΝΩΡΙΖΩ | 65 | 43,61 | 2834,50 |
| | ΟΧΙ ΔΕ ΓΝΩΡΙΖΩ | 21 | 43,17 | 906,50 |
| | Total | 86 | | |

Test Statistics^a

| | |
|--|--------------|
| | ΣΥΜΜΜΟ ΥΣ |
|--|--------------|

| | |
|------------------------|---------|
| Mann-Whitney U | 675,500 |
| Wilcoxon W | 906,500 |
| Z | -,078 |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,938 |

a. Grouping Variable:
ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΕΝΕΡΓΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤ

Πίνακας 43. Συχνότητα επικοινωνίας γονέα με τον εκπαιδευτικό για ενημέρωση προόδου του μαθητή

ΣΥΧΝΕΠΙΚΟΙΝΩΝ

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΚΑΘΟΛΟΥ | 11 | 12,8 | 12,8 | 12,8 |
| ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ (1 ΦΟΡΑ ΤΟ ΤΡΙΜΗΝΟ) | 59 | 68,6 | 68,6 | 81,4 |
| ΣΠΑΝΙΑ (1 ΦΟΡΑ ΤΟ ΔΙΜΗΝΟ) | 16 | 18,6 | 18,6 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Mode=2

Median=2

Πίνακας 44. Απόψεις γονέων σχετικά με τους τρόπους επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια για τη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας

ΤΡΟΠΕΠΙΚΟΙΝ

| | Frequenc y | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|---------------|---------|------------------|-----------------------|
| Valid ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΓΟΝΕΩΝ | 39 | 45,3 | 45,3 | 45,3 |
| ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ | 11 | 12,8 | 12,8 | 58,1 |
| ΤΗΛΕΦΩΝΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ | 25 | 29,1 | 29,1 | 87,2 |
| ΓΡΑΠΤΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ | 9 | 10,5 | 10,5 | 97,7 |
| ΒΡΑΔΙΕΣ ΓΟΝΕΩΝ | 2 | 2,3 | 2,3 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Mode=1

Median=2

Πίνακας 45. Απόψεις γονέων σχετικά με τους τρόπους επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με την οικογένεια

Mode=1

Median=2

ΕΠΙΚΕΚΠΑΙΑ

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΓΟΝΕΩΝ | 41 | 47,7 | 47,7 | 47,7 |
| ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ | 5 | 5,8 | 5,8 | 53,5 |
| ΤΗΛΕΦΩΝΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ | 28 | 32,6 | 32,6 | 86,0 |
| ΓΡΑΠΤΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ | 10 | 11,6 | 11,6 | 97,7 |
| ΒΡΑΔΙΕΣ ΓΟΝΕΩΝ | 2 | 2,3 | 2,3 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 46. Συχνότητα υλοποίησης συναντήσεων γονέων

ΣΥΧΝΣΥΝΑΝΤΓΟΝ

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΚΑΘΟΛΟΥ | 3 | 3,5 | 3,5 | 3,5 |
| ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ (1 ΦΟΡΑ ΤΟ ΤΡΙΜΗΝΟ) | 45 | 52,3 | 52,3 | 55,8 |

| | | | | |
|---------------------------|----|-------|-------|-------|
| ΣΠΑΝΙΑ (1 ΦΟΡΑ ΤΟ ΔΙΜΗΝΟ) | 14 | 16,3 | 16,3 | 72,1 |
| ΣΥΧΝΑ (1 ΦΟΡΑ ΤΟ ΜΗΝΑ) | 24 | 27,9 | 27,9 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Mode=2

Median=2

Πίνακας 47. Συχνότητα επικοινωνίας γονέα με εκπαιδευτικό μέσω ιστοσελίδας

ΣΥΧΝΙΣΤΟΣΕΛ

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΚΑΘΟΛΟΥ | 70 | 81,4 | 81,4 | 81,4 |
| ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ (1 ΦΟΡΑ ΤΟ ΤΡΙΜΗΝΟ) | 16 | 18,6 | 18,6 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Mode=1

Median=1

Πίνακας 48. Συχνότητα γραπτής επικοινωνίας γονέα με εκπαιδευτικό

Mode=1

Median=1

ΣΥΧΝΗΓΡΑΠΤΗΣ

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΚΑΘΟΛΟΥ | 8 | 9,3 | 9,3 | 9,3 |
| ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ (1 ΦΟΡΑ ΤΟ ΤΡΙΜΗΝΟ) | 11 | 12,8 | 12,8 | 22,1 |
| ΣΠΑΝΙΑ (1 ΦΟΡΑ ΤΟ ΔΙΜΗΝΟ) | 3 | 3,5 | 3,5 | 25,6 |
| ΣΥΧΝΑ (1 ΦΟΡΑ ΤΟ ΜΗΝΑ) | 42 | 48,8 | 48,8 | 74,4 |
| ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ (2 ΦΟΡΕΣ ΤΟ ΜΗΝΑ) | 22 | 25,6 | 25,6 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 49. Συχνότητα τηλεφωνικής επικοινωνίας γονέα με εκπαιδευτικό

ΣΥΧΝΤΗΛΕΦΩΝ

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ (1 ΦΟΡΑ ΤΟ ΤΡΙΜΗΝΟ) | 26 | 30,2 | 30,2 | 30,2 |
| ΣΠΑΝΙΑ (1 ΦΟΡΑ ΤΟ ΔΙΜΗΝΟ) | 10 | 11,6 | 11,6 | 41,9 |

| | | | | |
|------------------------------|----|-------|-------|-------|
| ΣΥΧΝΑ (1 ΦΟΡΑ ΤΟ ΜΗΝΑ) | 46 | 53,5 | 53,5 | 95,3 |
| ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ (2 ΦΟΡΕΣ ΤΟ ΜΗΝΑ) | 4 | 4,7 | 4,7 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Mode=4

Median=4

Πίνακας 50. Συχνότητα επικοινωνίας γονέα- εκπαιδευτικού μέσω βραδίων γονέων

ΣΥΧΝΒΡΑΔΙΕΣ

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΚΑΘΟΛΟΥ | 77 | 89,5 | 89,5 | 89,5 |
| ΣΠΑΝΙΑ (1 ΦΟΡΑ ΤΟ ΔΙΜΗΝΟ) | 9 | 10,5 | 10,5 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Mode=1

Median=1

Πίνακας 51. Απόψεις γονέων σχετικά με τη συμβολή συναντήσεων γονέων στην ενίσχυση επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού

ΣΥΝΑΝΤΩΝΕΩΝ

Mode=5
Median=5

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΛΙΓΟ | 5 | 5,8 | 5,8 | 5,8 |
| ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΑΡΚΕΤΑ | 12 | 14,0 | 14,0 | 19,8 |
| ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΠΟΛΥ | 25 | 29,1 | 29,1 | 48,8 |
| ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 44 | 51,2 | 51,2 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 52. Απόψεις γονέων σχετικά με τη συμβολή ιστοσελίδας στην ενίσχυση επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού

ΙΣΤΟΣΕΛΑ

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΛΙΓΟ | 10 | 11,6 | 11,6 | 11,6 |
| ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΑΡΚΕΤΑ | 15 | 17,4 | 17,4 | 29,1 |
| ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΠΟΛΥ | 35 | 40,7 | 40,7 | 69,8 |
| ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 12 | 14,0 | 14,0 | 83,7 |
| ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 14 | 16,3 | 16,3 | 100,0 |

| | | | | | |
|-------|----|-------|-------|--|--------|
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | | Mode=3 |
|-------|----|-------|-------|--|--------|

Median=3

Πίνακας 53. Απόψεις γονέων σχετικά με τη συμβολή της τηλεφωνικής επικοινωνίας στην ενίσχυση επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού

| ΤΗΛΕΦΕΠΙΚΟΙΝ | | | | | Mode=5 |
|---------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|----------|
| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent | Median=4 |
| Valid ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ | 2 | 2,3 | 2,3 | 2,3 | |
| ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΑΡΚΕΤΑ | 28 | 32,6 | 32,6 | 34,9 | |
| ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΠΟΛΥ | 18 | 20,9 | 20,9 | 55,8 | |
| ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 38 | 44,2 | 44,2 | 100,0 | |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | | |

Πίνακας 54. Απόψεις γονέων σχετικά με τη συμβολή της γραπτής επικοινωνίας στην ενίσχυση επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού

Mode=4

Median=4

ΓΡΑΠΤΗΕΠΙΚΟΙΝΩΝ

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΛΙΓΟ | 6 | 7,0 | 7,0 | 7,0 |
| ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ | 11 | 12,8 | 12,8 | 19,8 |
| ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΑΡΚΕΤΑ | 25 | 29,1 | 29,1 | 48,8 |
| ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΠΟΛΥ | 31 | 36,0 | 36,0 | 84,9 |
| ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 13 | 15,1 | 15,1 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 55. Απόψεις γονέων σχετικά με τη συμβολή των βραδιών γονέων στην ενίσχυση επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού

ΒΡΑΔΙΕΣ

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΛΙΓΟ | 21 | 24,4 | 24,4 | 24,4 |
| ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ | 36 | 41,9 | 41,9 | 66,3 |
| ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΑΡΚΕΤΑ | 10 | 11,6 | 11,6 | 77,9 |
| ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΠΟΛΥ | 13 | 15,1 | 15,1 | 93,0 |

| | | | | | |
|----------------|----|-------|-------|-------|----------|
| ΣΥΜΒΑΛΛΕΙ ΠΑΡΑ | 6 | 7,0 | 7,0 | 100,0 | Mode=2 |
| ΠΟΛΥ | | | | | Median=2 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | | |

Πίνακας 56. Συχνότητα ανταπόκρισης γονέων στις συναντήσεις γονέων

ΣΥΧΝΣΥΝΑΝΤΗΣ

Mode=2

Median=3

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΚΑΘΟΛΟΥ | 10 | 11,6 | 11,6 | 11,6 |
| ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ | 30 | 34,9 | 34,9 | 46,5 |
| ΣΠΑΝΙΑ | 27 | 31,4 | 31,4 | 77,9 |
| ΣΥΧΝΑ | 17 | 19,8 | 19,8 | 97,7 |
| ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ | 2 | 2,3 | 2,3 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 57. Συχνότητα ανταπόκρισης γονέων στην ιστοσελίδα

ΣΥΧΝΟΤΙΣΤΟΣ

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΚΑΘΟΛΟΥ | 56 | 65,1 | 65,1 | 65,1 |
| ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ | 18 | 20,9 | 20,9 | 86,0 |
| ΣΠΑΝΙΑ | 6 | 7,0 | 7,0 | 93,0 |
| ΣΥΧΝΑ | 3 | 3,5 | 3,5 | 96,5 |
| ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ | 3 | 3,5 | 3,5 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Mode=1
Median=1

Πίνακας 58. Συχνότητα ανταπόκρισης γονέων στη γραπτή επικοινωνία

ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΣΥΧΝΑ | 58 | 67,4 | 67,4 | 67,4 |
| ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ | 28 | 32,6 | 32,6 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Mode=4
Median=4

Πίνακας 59. Συχνότητα ανταπόκρισης γονέων στις βραδιές γονέων

ΣΥΧΝΟΤΤΒΡΑΔ

Mode=1

Median=1

| | Frequenc y | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|---------------|---------|------------------|-----------------------|
| Valid ΚΑΘΟΛΟΥ | 46 | 53,5 | 53,5 | 53,5 |
| ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ | 35 | 40,7 | 40,7 | 94,2 |
| ΣΠΑΝΙΑ | 5 | 5,8 | 5,8 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 60. Συχνότητα ανταπόκρισης γονέων στην τηλεφωνική επικοινωνία

Mode=4

Median=

4

ΣΥΧΝΤΗΛΕΦ

| | Frequenc y | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|---------------|---------|------------------|-----------------------|
| Valid ΚΑΘΟΛΟΥ | 3 | 3,5 | 3,5 | 3,5 |
| ΠΟΛΥ ΣΠΑΝΙΑ | 9 | 10,5 | 10,5 | 14,0 |
| ΣΠΑΝΙΑ | 17 | 19,8 | 19,8 | 33,7 |
| ΣΥΧΝΑ | 39 | 45,3 | 45,3 | 79,1 |

| | | | | |
|---------------|----|-------|-------|-------|
| ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ | 18 | 20,9 | 20,9 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 61. Συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας ανταπόκρισης γονέων μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας και της εκπαιδευτικής παρότρυνσης για συμμετοχή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΤΗΛΕ ΦΩΝ | ΠΑΡΟΤΡΥΝΣ Η |
|-------------------|-----------------|----------------------------|-----------------|----------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΤΗΛΕΦΩ N | Correlation Coefficient | 1,000 | ,541** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,000 |
| | | N | 86 | 85 |
| | ΠΑΡΟΤΡΥΝΣΗ N | Correlation Coefficient | ,541** | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,000 | . |
| | | N | 85 | 85 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 62. Συχνότητα συζήτησης γονέα-εκπαιδευτικού για τα χαρακτηριστικά του παιδιού

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤ

Mode=

Median=4

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΚΑΘΟΛΟΥ | 9 | 10,5 | 10,5 | 10,5 |
| ΛΙΓΟ | 12 | 14,0 | 14,0 | 24,4 |
| ΑΡΚΕΤΑ | 20 | 23,3 | 23,3 | 47,7 |
| ΠΟΛΥ | 30 | 34,9 | 34,9 | 82,6 |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 15 | 17,4 | 17,4 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 63. Συχνότητα συζήτησης γονέα-εκπαιδευτικού για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο γονέας στο σπίτι σχετικά με το παιδί

ΔΥΣΚΟΛΙΕΣΓΟΝΕ

Mode=3

Median=3

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΛΙΓΟ | 23 | 26,7 | 26,7 | 26,7 |
| ΑΡΚΕΤΑ | 38 | 44,2 | 44,2 | 70,9 |
| ΠΟΛΥ | 14 | 16,3 | 16,3 | 87,2 |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 11 | 12,8 | 12,8 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 64. Συχνότητα συζήτησης γονέα-εκπαιδευτικού για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στην τάξη σχετικά με το παιδί

ΔΥΣΚΟΛΕΚΠΑΙΔ

Mode=3

Median=4

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΛΙΓΟ | 6 | 7,0 | 7,0 | 7,0 |
| ΑΡΚΕΤΑ | 28 | 32,6 | 32,6 | 39,5 |
| ΠΟΛΥ | 24 | 27,9 | 27,9 | 67,4 |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 28 | 32,6 | 32,6 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 65. Συχνότητα εισήγησης εκπαιδευτικού στο γονέα για ενασχόληση του μαθητή με καλλιτεχνικές δραστηριότητες στο σπίτι

ΕΙΣΗΓΕΝΑΣΧΟΛ

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΚΑΘΟΛΟΥ | 6 | 7,0 | 7,0 | 7,0 |
| ΛΙΓΟ | 18 | 20,9 | 20,9 | 27,9 |
| ΑΡΚΕΤΑ | 28 | 32,6 | 32,6 | 60,5 |
| ΠΟΛΥ | 20 | 23,3 | 23,3 | 83,7 |

| | | | | | |
|-------|----|-------|-------|-------|----------|
| ΠΑΡΑ | 14 | 16,3 | 16,3 | 100,0 | Mode=3 |
| ΠΟΛΥ | | | | | Median=3 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | | |

Πίνακας 66. Συχνότητα εισήγησης εκπαιδευτικού στο γονέα για ενασχόληση του μαθητή με εξωσχολική καλλιτεχνική δραστηριότητα

ΕΙΣΗΓΕΞΩΣΧΟΛ

Mode=3

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent | Median=3 |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|----------|
| Valid ΚΑΘΟΛΟΥ | 4 | 4,7 | 4,7 | 4,7 | |
| ΛΙΓΟ | 20 | 23,3 | 23,3 | 27,9 | |
| ΑΡΚΕΤΑ | 34 | 39,5 | 39,5 | 67,4 | |
| ΠΟΛΥ | 19 | 22,1 | 22,1 | 89,5 | |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 9 | 10,5 | 10,5 | 100,0 | |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | | |

Πίνακας 67. Συχνότητα αποδοχής των συμβουλών από το γονέα προς τον εκπαιδευτικό

ΣΥΜΒΠΡΟΣΕΚΠΑΙΔ

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΚΑΘΟΛΟΥ | 2 | 2,3 | 2,3 | 2,3 |
| ΛΙΓΟ | 10 | 11,6 | 11,6 | 14,0 |
| ΑΡΚΕΤΑ | 22 | 25,6 | 25,6 | 39,5 |
| ΠΟΛΥ | 29 | 33,7 | 33,7 | 73,3 |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 23 | 26,7 | 26,7 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Mode=4

Median=4

Πίνακας 68. Συχνότητα αποδοχής των συμβουλών από τον εκπαιδευτικό προς τον γονέα

ΣΥΜΒΠΡΟΣΓΟΝΕΑ

Mode=4Media

n=4

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ΛΙΓΟ | 3 | 3,5 | 3,5 | 3,5 |
| ΑΡΚΕΤΑ | 13 | 15,1 | 15,1 | 18,6 |
| ΠΟΛΥ | 38 | 44,2 | 44,2 | 62,8 |
| ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ | 32 | 37,2 | 37,2 | 100,0 |
| Total | 86 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 69. Συσχέτιση μεταξύ της συχνότητας επικοινωνίας γονέα - εκπαιδευτικού και της άποψης των γονέων ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΕΠΙΚΟ ΙΝΩΝ | ΣΥΝΑΙΣΘΑΝ ΑΠ |
|-------------------|-------------------|----------------------------|-------------------|-----------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΕΠΙΚΟΙΝ ΩΝ | Correlation Coefficient | 1,000 | -,515** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,000 |
| | | N | 86 | 86 |
| | ΣΥΝΑΙΣΘΑΝΑΠ | Correlation Coefficient | -,515** | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,000 | . |
| | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 70. Συσχέτιση μεταξύ των τρόπων επικοινωνίας γονέα - εκπαιδευτικού και της άποψης των γονέων ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών

Correlations

| | | ΤΡΟΠΕΠΙΚΟ ΙΝ | ΓΝΩΣΤΑΝΑ ΠΤ |
|--|--|-----------------|----------------|
| | | | |

| | | | | |
|----------------|------------|-----------------|---------|---------|
| Spearman's rho | ΤΡΟΠΕΠΙΚΟΙ | Correlation | 1,000 | -,358** |
| | N | Coefficient | | |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,001 |
| | | N | 86 | 86 |
| | ΓΝΩΣΤΑΝΑΠ | Correlation | -,358** | 1,000 |
| | T | Coefficient | | |
| | | Sig. (2-tailed) | ,001 | . |
| | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 71. Συσχέτιση μεταξύ των τρόπων επικοινωνίας γονέα - εκπαιδευτικού και της άποψης των γονέων ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών

Correlations

| | | | ΤΡΟΠΕΠΙΚΟ IN | ΚΟΙΝΩΝΔΕ Ε |
|----------------|------------|-----------------|-----------------|---------------|
| Spearman's rho | ΤΡΟΠΕΠΙΚΟΙ | Correlation | 1,000 | ,264* |
| | N | Coefficient | | |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,014 |
| | | N | 86 | 86 |
| | ΚΟΙΝΩΝΔΕΕ | Correlation | ,264* | 1,000 |
| | | Coefficient | | |
| | | Sig. (2-tailed) | ,014 | . |

| | | |
|---|----|----|
| N | 86 | 86 |
|---|----|----|

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 72. Συσχέτιση μεταξύ των τρόπων επικοινωνίας γονέα - εκπαιδευτικού και της συμμετοχής των γονέων στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας για το θέατρο

Correlations

| | | | ΤΡΟΠΕΠΙΚΟ IN | ΣΥΜΜΘΕΑ TP |
|-------------------|-----------------|----------------------------|-----------------|---------------|
| Spearman's rho | ΤΡΟΠΕΠΙΚΟΙ N | Correlation Coefficient | 1,000 | ,282** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,009 |
| | | N | 86 | 86 |
| | ΣΥΜΜΘΕΑTP | Correlation Coefficient | ,282** | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,009 | . |
| | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 73. Σύγκριση μέσω των όρων μεταξύ των διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού ως προς τη συχνότητα επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού

Ranks

| | ΤΡΟΠΕΠΙΚΟΙΝ | N | Mean Rank |
|---------------|------------------------|----|-----------|
| ΣΥΧΝΕΠΙΚΟΙΝΩΝ | ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΓΟΝΕΩΝ | 39 | 41,26 |
| | ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ | 11 | 54,64 |
| | ΤΗΛΕΦΩΝΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ | 25 | 51,50 |
| | ΓΡΑΠΤΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ | 9 | 17,67 |
| | ΒΡΑΔΙΕΣ ΓΟΝΕΩΝ | 2 | 42,25 |
| | Total | 86 | |

Test Statistics^{a,b}

| | ΣΥΧΝΕΠΙΚΟΙΝΩΝ |
|-------------|---------------|
| Chi-Square | 21,995 |
| df | 4 |
| Asymp. Sig. | ,000 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

ΤΡΟΠΕΠΙΚΟΙΝ

Πίνακας 74. Συσχέτιση της συχνότητας υλοποίησης συναντήσεων γονέων και της άποψης των γονέων ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΣΥΝΑ ΝΤΓΟΝ | ΚΟΙΝΩΝΔΕ Ξ |
|-------------------|-------------------|----------------------------|-------------------|---------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΣΥΝΑΝΤΓ ΟΝ | Correlation Coefficient | 1,000 | ,603** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,000 |
| | | N | 86 | 86 |
| | ΚΟΙΝΩΝΔΕΞ | Correlation Coefficient | ,603** | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,000 | . |
| | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 75. Συσχέτιση της συχνότητας υλοποίησης συναντήσεων γονέων με τη συχνότητα ενασχόλησης του μαθητή με καλλιτεχνική δραστηριότητα

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΣΥΝΑ ΝΤΓΟΝ | ΣΥΧΝΕΝΑΣ Χ |
|-------------------|-------------------|----------------------------|-------------------|---------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΣΥΝΑΝΤΓ ΟΝ | Correlation Coefficient | 1,000 | -,508** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,000 |
| | | N | 86 | 86 |
| | ΣΥΧΝΕΝΑΣΧ | Correlation Coefficient | -,508** | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,000 | . |
| | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 76. Συσχέτιση της συχνότητας υλοποίησης συναντήσεων γονέων με το ενδιαφέρον των γονέων για ενημέρωση της προόδου του μαθητή στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΣΥΝΑ ΝΤΓΟΝ | ΠΡΟΟΔΟ Σ |
|-------------------|-------------------|----------------------------|-------------------|-------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΣΥΝΑΝΤΓ ΟΝ | Correlation Coefficient | 1,000 | ,323** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,002 |
| | | N | 86 | 86 |

| | | | |
|---------|-------------------------|--------|-------|
| ΠΡΟΟΔΟΣ | Correlation Coefficient | ,323** | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,002 | . |
| | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 77. Συσχέτιση της συχνότητας υλοποίησης συναντήσεων γονέων με τη συμμετοχή των γονέων στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας για το θέατρο

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΣΥΝΑ ΝΤΓΟΝ | ΣΥΜΜΘΕΑ ΤΡ |
|----------------|-------------------|-------------------------|-------------------------|---------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΣΥΝΑΝΤΓ ΟΝ | Correlation Coefficient | 1,000 | -,349** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,001 |
| | | N | 86 | 86 |
| | | ΣΥΜΜΘΕΑΤΡ | Correlation Coefficient | -,349** |
| | | Sig. (2-tailed) | ,001 | . |
| | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 78. Συσχέτιση της συχνότητας υλοποίησης συναντήσεων γονέων με την εισήγηση του εκπαιδευτικού για εξωσχολική ενασχόληση του μαθητή με καλλιτεχνική δραστηριότητα

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΣΥΝΑ ΝΤΓΟΝ | ΕΙΣΗΓΕΕΩΣ ΧΟΛ |
|-------------------|-------------------|----------------------------|-------------------|------------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΣΥΝΑΝΤΓ ΟΝ | Correlation Coefficient | 1,000 | ,682** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,000 |
| | | N | 86 | 86 |
| | ΕΙΣΗΓΕΕΩΣΧΟΛ | Correlation Coefficient | ,682** | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,000 | . |
| | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 79. Συσχέτιση της συχνότητας επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού μέσω ιστοσελίδας και τη συχνότητα παρακολούθησης των γονέων καλλιτεχνικών προγραμμάτων δια βίου μάθησης

Correlations

| | | ΣΥΧΝΙΣΤΟΣ ΕΛ | ΣΥΧΝΟ Τ |
|--|--|-----------------|------------|
| | | | |

| | | | | |
|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|--------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΙΣΤΟΣΕ Λ | Correlation | 1,000 | ,552** |
| | | Coefficient | | |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,000 |
| | | N | 86 | 86 |
| | | ΣΥΧΝΟΤ | Correlation | ,552** |
| | | | Coefficient | 1,000 |
| | | | Sig. (2-tailed) | ,000 |
| | | | N | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 80. Συσχέτιση της συχνότητας επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού μέσω ιστοσελίδας και της άποψης των γονέων ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΙΣΤΟΣ ΕΛ | ΓΝΩΣΤΑΝΑ ΠΤ |
|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΙΣΤΟΣΕ Λ | Correlation | 1,000 | -,260* |
| | | Coefficient | | |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,015 |
| | | N | 86 | 86 |
| | | ΓΝΩΣΤΑΝΑΠ Τ | Correlation | -,260* |
| | | | Coefficient | 1,000 |

| | | | |
|--|-----------------|------|----|
| | Sig. (2-tailed) | ,015 | . |
| | N | 86 | 86 |

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 81. Συσχέτιση της συχνότητας επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού μέσω ιστοσελίδας και της άποψης των γονέων ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΙΣΤΟΣ ΕΛ | ΣΥΝΑΙΣΘΑΝ ΑΠ |
|-------------------|-----------------|----------------------------|----------------------------|-----------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΙΣΤΟΣ ΕΛ | Correlation Coefficient | 1,000 | -,483** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,000 |
| | | N | 86 | 86 |
| | | ΣΥΝΑΙΣΘΑΝ ΑΠ | Correlation Coefficient | -,483** |
| | | Sig. (2-tailed) | ,000 | . |
| | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 82. Συσχέτιση της συχνότητας επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού μέσω ιστοσελίδας και το ενδιαφέρον των γονέων για ενημέρωση της προόδου του μαθητή στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΙΣΤΟΣ ΕΛ | ΠΡΟΟΔΟ Σ |
|-------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΙΣΤΟΣΕ Λ | Correlation | 1,000 | ,440** |
| | | Coefficient | | |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,000 |
| | | N | 86 | 86 |
| | | | | |
| | ΠΡΟΟΔΟΣ | Correlation | ,440** | 1,000 |
| | | Coefficient | | |
| | | Sig. (2-tailed) | ,000 | . |
| | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 83. Συσχέτιση της συχνότητας επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού μέσω ιστοσελίδας και τη συχνότητα παρακολούθησης γονέων και παιδιών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΙΣΤΟΣ ΕΛ | ΣΥΧΝΠΑΡΑΚ Ο |
|-------------------|-----------------|-------------|-----------------|----------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΙΣΤΟΣΕ Λ | Correlation | 1,000 | ,221* |
| | | Coefficient | | |

| | | | |
|-----------------|----------------------------|-------|-------|
| | Sig. (2-tailed) | . | ,041 |
| | N | 86 | 86 |
| ΣΥΧΝΗΠΑΡΑΚ Ο | Correlation Coefficient | ,221* | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,041 | . |
| | N | 86 | 86 |

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 84. Συσχέτιση της συχνότητας επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού μέσω ιστοσελίδας και τη συμμετοχή για τη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας για το θέατρο

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΙΣΤΟΣ ΕΛ | ΣΥΜΜΘΕΑ ΤΡ |
|-------------------|-----------------|-----------------|-----------------|---------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΙΣΤΟΣΕ Λ | Correlation | 1,000 | ,398** |
| | | Coefficient | | |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,000 |
| | | N | 86 | 86 |
| ΣΥΜΜΘΕΑΤ Ρ | ΣΥΜΜΘΕΑΤ Ρ | Correlation | ,398** | 1,000 |
| | | Coefficient | | |
| | | Sig. (2-tailed) | ,000 | . |
| | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 85. Συσχέτιση της συχνότητας επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού μέσω ιστοσελίδας και των εισηγήσεων του εκπαιδευτικού για ενασχόληση του μαθητή με καλλιτεχνική δραστηριότητα στο σπίτι

Correlations

| | | ΣΥΧΝΙΣΤΟΣ ΕΛ | ΕΙΣΗΓΕΝΑΣ ΧΟΛ |
|-------------------|---|-----------------|------------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΙΣΤΟΣΕΛ Correlation Coefficient | 1,000 | -,503** |
| | Sig. (2-tailed) | . | ,000 |
| | N | 86 | 86 |
| ΕΙΣΗΓΕΝΑΣΧΟ Λ | Correlation Coefficient | -,503** | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | . |
| | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 86. Συσχέτιση της συχνότητας γραπτής επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού μέσω ιστοσελίδας και της άποψης των γονέων ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού

Correlations

| | | ΣΥΧΝΟΓΡΑΠΤ ΗΣ | ΓΝΩΣΤΑΝΑ ΠΤ |
|-------------------|------------------|----------------------------|----------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΟΓΡΑΠΤΗ Σ | Correlation Coefficient | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,447** |
| | | N | ,000 |
| | | 86 | 86 |
| | ΓΝΩΣΤΑΝΑΠ Τ | Correlation Coefficient | ,447** |
| | | Sig. (2-tailed) | 1,000 |
| | | N | ,000 |
| | | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 87. Συσχέτιση της συχνότητας γραπτής επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού μέσω ιστοσελίδας και της άποψης των γονέων ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού

Correlations

| | | ΣΥΧΝΟΓΡΑΠΤ ΗΣ | ΚΟΙΝΩΝΔΕ Ε |
|--|--|------------------|---------------|
| | | | |

| | | | | | |
|----------------|-----------|-----------------|-----------------|-------|-------|
| Spearman's rho | Σ | ΣΥΧΝΓΡΑΠΤΗ | Correlation | 1,000 | ,233* |
| | | | Coefficient | | |
| | | | Sig. (2-tailed) | . | ,031 |
| | | | N | 86 | 86 |
| | ΚΟΙΝΩΝΔΕΞ | Correlation | ,233* | 1,000 | |
| | | Coefficient | | | |
| | | Sig. (2-tailed) | ,031 | . | |
| | | N | 86 | 86 | |

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 88. Συσχέτιση της συχνότητας γραπτής επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού μέσω ιστοσελίδας και το ενδιαφέρον των γονέων για ενημέρωση της προόδου του μαθητή στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΓΡΑΠΤΗ | ΠΡΟΟΔΟ | |
|----------------|---|------------|-----------------|--------|---------|
| | | | ΗΣ | Σ | |
| Spearman's rho | Σ | ΣΥΧΝΓΡΑΠΤΗ | Correlation | 1,000 | -,364** |
| | | | Coefficient | | |
| | | | Sig. (2-tailed) | . | ,001 |
| | | | N | 86 | 86 |

| | | | |
|---------|-----------------|---------|-------|
| ΠΡΟΟΔΟΣ | Correlation | -,364** | 1,000 |
| | Coefficient | | |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 | . |
| | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 89. Συσχέτιση της συχνότητας γραπτής επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού μέσω ιστοσελίδας και της συχνότητας παρακολούθησης καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων γονέων και παιδιών

Correlations

| | | ΣΥΧΝΓΡΑΠΤ ΗΣ | ΣΥΧΝΠΑΡΑΚ Ο |
|-------------------|-----------------|-----------------|----------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΓΡΑΠΤΗ Σ | Correlation | 1,000 |
| | | Coefficient | |
| | | Sig. (2-tailed) | . |
| | | N | 86 |
| ΣΥΧΝΠΑΡΑΚ Ο | ΣΥΧΝΓΡΑΠΤΗ Σ | Correlation | -,353** |
| | | Coefficient | |
| | | Sig. (2-tailed) | ,001 |
| | | N | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 90. Συσχέτιση της συχνότητας γραπτής επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού μέσω ιστοσελίδας και της συμμετοχής του γονέα για δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας στη μουσική

Correlations

| | | ΣΥΧΝΗΓΡΑΠΤ ΗΣ | ΣΥΜΜΜΟ ΥΣ |
|-------------------|------------------|----------------------------|--------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΗΓΡΑΠΤΗ Σ | Correlation Coefficient | ,228* |
| | | Sig. (2-tailed) | ,035 |
| | | N | 86 |
| | ΣΥΜΜΜΟΥΣ | Correlation Coefficient | ,228* |
| | | Sig. (2-tailed) | ,035 |
| | | N | 86 |

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 91. Συσχέτιση της συχνότητας γραπτής επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού μέσω ιστοσελίδας και της συμμετοχής του γονέα για δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας στα εικαστικά

Correlations

| | | ΣΥΧΝΗΓΡΑΠΤ ΗΣ | ΣΥΜΜΕΙΚ ΑΣ |
|--|--|------------------|---------------|
| | | | |

| | | | | | |
|----------------|---|------------|-----------------|---------|---------|
| Spearman's rho | Σ | ΣΥΧΝΓΡΑΠΤΗ | Correlation | 1,000 | -,513** |
| | | | Coefficient | | |
| | | | Sig. (2-tailed) | . | ,000 |
| | | | N | 86 | 86 |
| | | ΣΥΜΜΕΙΚΑΣ | Correlation | -,513** | 1,000 |
| | | | Coefficient | | |
| | | | Sig. (2-tailed) | ,000 | . |
| | | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 92. Συσχέτιση της συχνότητας γραπτής επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού μέσω ιστοσελίδας και των εισηγήσεων του εκπαιδευτικού για ενασχόληση του μαθητή με καλλιτεχνική δραστηριότητα στο σπίτι

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΓΡΑΠΤΗ | ΕΙΣΗΓΕΝΑΣΧΟΛ | |
|----------------|---|--------------|-----------------|--------------|--------|
| Spearman's rho | Σ | ΣΥΧΝΓΡΑΠΤΗ | Correlation | 1,000 | ,722** |
| | | | Coefficient | | |
| | | | Sig. (2-tailed) | . | ,000 |
| | | | N | 86 | 86 |
| | | ΕΙΣΗΓΕΝΑΣΧΟΛ | Correlation | ,722** | 1,000 |
| | | | Coefficient | | |
| | | | Sig. (2-tailed) | ,000 | . |

| | | |
|---|----|----|
| N | 86 | 86 |
|---|----|----|

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 93. Συσχέτιση της συχνότητας γραπτής επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού μέσω ιστοσελίδας και των εισηγήσεων του εκπαιδευτικού για εξωσχολική ενασχόληση του μαθητή με καλλιτεχνική δραστηριότητα

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΓΡΑΠΤ ΗΣ | ΕΙΣΗΓΕΞΩΣ ΧΟΛ |
|-------------------|------------------|----------------------------|-----------------|------------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΓΡΑΠΤΗ Σ | Correlation Coefficient | 1,000 | -,272* |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,011 |
| | | N | 86 | 86 |
| | ΕΙΣΗΓΕΞΩΣΧΟ Λ | Correlation Coefficient | -,272* | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,011 | . |
| | | N | 86 | 86 |

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 94. Συσχέτιση της συχνότητας τηλεφωνικής επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού και της άποψης των γονέων ότι τα καλλιτεχνικά μαθήματα συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΤΗΛΕ ΦΩΝ | ΓΝΩΣΤΑΝΑ ΠΤ |
|-------------------|-----------------|----------------------------|-----------------|----------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΤΗΛΕΦΩ N | Correlation Coefficient | 1,000 | -,386** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,000 |
| | | N | 86 | 86 |
| | ΓΝΩΣΤΑΝΑΠΤ N | Correlation Coefficient | -,386** | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,000 | . |
| | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 95. Συσχέτιση της συχνότητας τηλεφωνικής επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού και της άποψης των γονέων ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΤΗΛΕ ΦΩΝ | ΚΟΙΝΩΝΔΕ Ε |
|-------------------|-----------------|----------------------------|-----------------|---------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΤΗΛΕΦΩ N | Correlation Coefficient | 1,000 | ,382** |
| | | | | |

| | | | |
|-----------|-------------------------|--------|-------|
| | Sig. (2-tailed) | . | ,000 |
| | N | 86 | 86 |
| KOINΩNΔEE | Correlation Coefficient | ,382** | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | . |
| | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 96. Συσχέτιση της συχνότητας τηλεφωνικής επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού και της άποψης των γονέων ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΤΗΛΕ ΦΩΝ | ΣΥΝΑΙΣΘΑΝ ΑΠ |
|-------------------|-----------------|-------------------------|-----------------|-----------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΤΗΛΕΦΩ | Correlation Coefficient | 1,000 | -,346** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,001 |
| | | N | 86 | 86 |
| | ΣΥΝΑΙΣΘΑΝΑ Π | Correlation Coefficient | -,346** | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,001 | . | |
| | N | 86 | 86 | |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 97. Συσχέτιση της συχνότητας τηλεφωνικής επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού και του ενδιαφέροντος του γονέα για ενημέρωση της προόδου του μαθητή στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες

Correlations

| | | ΣΥΧΝΤΗΛΕ ΦΩΝ | ΠΡΟΟΔΟ Σ |
|-------------------|----------------------------|-----------------|-------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΤΗΛΕΦΩ | 1,000 | ,502** |
| | N | | |
| | Correlation Coefficient | | |
| | Sig. (2-tailed) | . | ,000 |
| | N | 86 | 86 |
| | ΠΡΟΟΔΟΣ | ,502** | 1,000 |
| | N | | |
| | Correlation Coefficient | | |
| | Sig. (2-tailed) | ,000 | . |
| | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 98. Συσχέτιση της συχνότητας τηλεφωνικής επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού και της συχνότητας παρακολούθησης καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων γονέων και παιδιών

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΤΗΛΕ ΦΩΝ | ΣΥΧΝΠΑΡΑΚ Ο |
|-------------------|-----------------|----------------------------|-----------------|----------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΤΗΛΕΦΩ N | Correlation Coefficient | 1,000 | ,290** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,007 |
| | | N | 86 | 86 |
| | ΣΥΧΝΠΑΡΑΚΟ N | Correlation Coefficient | ,290** | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,007 | . |
| | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 99. Συσχέτιση της συχνότητας τηλεφωνικής επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού και της συμμετοχής του γονέα στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας για τα εικαστικά

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΤΗΛΕ ΦΩΝ | ΣΥΜΜΕΙΚ ΑΣ |
|-------------------|-----------------|----------------------------|-----------------|---------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΤΗΛΕΦΩ N | Correlation Coefficient | 1,000 | -,242* |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,025 |
| | | N | 86 | 86 |

| | | | |
|-----------|-------------------------|--------|-------|
| ΣΥΜΜΕΙΚΑΣ | Correlation Coefficient | -,242* | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,025 | . |
| | N | 86 | 86 |

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Πίνακας 100. Συσχέτιση της συχνότητας τηλεφωνικής επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού και της συμμετοχής του γονέα στη δημιουργία εξατομικευμένου προγράμματος διδασκαλίας για το θέατρο

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΤΗΛΕ ΦΩΝ | ΣΥΜΜΘΕΑ ΤΡ |
|-------------------|-----------------|-------------------------|-------------------------|---------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΤΗΛΕΦΩ N | Correlation Coefficient | 1,000 | ,347** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,001 |
| | | N | 86 | 86 |
| | | ΣΥΜΜΘΕΑΤΡ | Correlation Coefficient | ,347** |
| | | Sig. (2-tailed) | ,001 | . |
| | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 101. Συσχέτιση της συχνότητας τηλεφωνικής επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού και των εισηγήσεων του εκπαιδευτικού για εξωσχολική ενασχόληση του μαθητή με καλλιτεχνική δραστηριότητα

Correlations

| | | ΣΥΧΝΤΗΛΕ ΦΩΝ | ΕΙΣΗΓΕΞΩΣ ΧΟΛ |
|-------------------|------------------|----------------------------|------------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΤΗΛΕΦΩ N | Correlation Coefficient | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,476** |
| | | N | . 86 |
| | ΕΙΣΗΓΕΞΩΣΧΟ Λ | Correlation Coefficient | ,476** |
| | | Sig. (2-tailed) | 1,000 |
| | | N | ,000 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 102. Συσχέτιση συχνότητας υλοποίησης βραδιών γονέων και της συχνότητας των γονέων να παρακολουθούν καλλιτεχνικά προγράμματα δια βίου μάθησης

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΒΡΑΔΙ ΕΣ | ΣΥΧΝΟ Τ |
|-------------------|-----------------|----------------------------|-----------------|------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΒΡΑΔΙΕ Σ | Correlation Coefficient | 1,000 | ,626** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,000 |
| | | N | 86 | 86 |
| | | <hr/> | | |
| | ΣΥΧΝΟΤ | Correlation Coefficient | ,626** | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,000 | . |
| | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 103. Συσχέτιση συχνότητας υλοποίησης βραδιών γονέων και της συχνότητας των γονέων και της άποψης των γονέων ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΒΡΑΔΙ ΕΣ | ΓΝΩΣΤΑΝΑ ΠΤ |
|-------------------|-----------------|----------------------------|-----------------|----------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΒΡΑΔΙΕ Σ | Correlation Coefficient | 1,000 | -,278** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,010 |
| | | N | 86 | 86 |

| | | | |
|-----------|-----------------|---------|-------|
| ΓΝΩΣΤΑΝΑΠ | Correlation | | |
| T | Coefficient | -,278** | 1,000 |
| | Sig. (2-tailed) | ,010 | . |
| | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 104. Συσχέτιση συχνότητας υλοποίησης βραδιών γονέων και της συχνότητας των γονέων και της άποψης των γονέων ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στην κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή

Correlations

| | | ΣΥΧΝΒΡΑΔΙ ΕΣ | ΚΟΙΝΩΝΔΕ Ε |
|-------------------|-----------------|----------------------------|---------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΒΡΑΔΙΕ Σ | Correlation Coefficient | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | -,424** |
| | | N | . ,000 |
| | | N | 86 86 |
| | ΚΟΙΝΩΝΔΕΕ | Correlation Coefficient | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | -,424** |
| | | N | . ,000 |
| | | N | 86 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 105. Συσχέτιση συχνότητας υλοποίησης βραδιών γονέων και της συχνότητας των γονέων και της άποψης των γονέων ότι οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες συμβάλλουν στη συναισθηματική ανάπτυξη του μαθητή

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΒΡΑΔΙ ΕΣ | ΣΥΝΑΙΣΘΑΝ ΑΠ |
|-------------------|-----------------|----------------------------|-----------------|-----------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΒΡΑΔΙΕ Σ | Correlation Coefficient | 1,000 | -,345** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,001 |
| | | N | 86 | 86 |
| | ΣΥΝΑΙΣΘΑΝ ΑΠ | Correlation Coefficient | -,345** | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,001 | . |
| | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 106. Συσχέτιση συχνότητας υλοποίησης βραδιών γονέων και της συχνότητας παρακολούθησης γονέων και παιδιών καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΒΡΑΔΙ ΕΣ | ΣΥΧΝΠΑΡΑΚ Ο |
|--|--|--|-----------------|----------------|
|--|--|--|-----------------|----------------|

| | | | | |
|----------------|---|-----------------|--------|--------|
| Spearman's rho | Σ | Correlation | 1,000 | ,293** |
| | | Coefficient | | |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,006 |
| | | N | 86 | 86 |
| | O | Correlation | ,293** | 1,000 |
| | | Coefficient | | |
| | | Sig. (2-tailed) | ,006 | . |
| | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 107. Συσχέτιση συχνότητας υλοποίησης βραδίων γονέων και της συμμετοχής των γονέων στη δημιουργία προγράμματος διδασκαλίας για το θέατρο

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΒΡΑΔΙ ΕΣ | ΣΥΜΜΘΕΑ ΤΡ |
|----------------|---|-----------------|-----------------|---------------|
| Spearman's rho | Σ | Correlation | 1,000 | ,556** |
| | | Coefficient | | |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,000 |
| | | N | 86 | 86 |
| | P | Correlation | ,556** | 1,000 |
| | | Coefficient | | |
| | | Sig. (2-tailed) | ,000 | . |
| | | N | 86 | 86 |

| | | |
|---|----|----|
| N | 86 | 86 |
|---|----|----|

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 108. Συσχέτιση συχνότητας υλοποίησης βραδιών γονέων και των εισηγήσεων του εκπαιδευτικού για ενασχόληση του μαθητή με καλλιτεχνική δραστηριότητα στο σπίτι

Correlations

| | | | ΣΥΧΝΒΡΑΔΙ ΕΣ | ΕΙΣΗΓΕΝΑΣ ΧΟΛ |
|-------------------|------------------|----------------------------|-----------------|------------------|
| Spearman's rho | ΣΥΧΝΒΡΑΔΙΕΣ | Correlation Coefficient | 1,000 | -,292** |
| | | Sig. (2-tailed) | . | ,006 |
| | | N | 86 | 86 |
| | ΕΙΣΗΓΕΝΑΣΧΟ Λ | Correlation Coefficient | -,292** | 1,000 |
| | | Sig. (2-tailed) | ,006 | . |
| | | N | 86 | 86 |

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Πίνακας 109. Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού ως προς τη συχνότητα επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού

Ranks

| | ΕΠΙΚΕΚΠΑΙΔ | N | Mean Rank |
|---------------|------------------------|----|-----------|
| ΣΥΧΝΕΠΙΚΟΙΝΩΝ | ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΓΟΝΕΩΝ | 41 | 37,59 |
| | ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ | 5 | 78,50 |
| | ΤΗΛΕΦΩΝΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ | 28 | 44,30 |
| | ΓΡΑΠΤΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ | 10 | 41,00 |
| | ΒΡΑΔΙΕΣ ΓΟΝΕΩΝ | 2 | 78,50 |
| | Total | 86 | |

Test Statistics^{a,b}

| | ΣΥΧΝΕΠΙΚΟΙΝΩΝ |
|-------------|---------------|
| Chi-Square | 24,201 |
| df | 4 |
| Asymp. Sig. | ,000 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

ΕΠΙΚΕΚΠΑΙΔ

Πίνακας 110. Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού ως προς τις εισηγήσεις του εκπαιδευτικού για ενασχόληση του μαθητή με καλλιτεχνική δραστηριότητα στο σπίτι

Ranks

| | ΕΠΙΚΕΚΠΑΙΔ | N | Mean Rank |
|------------------|---------------------------|----|-----------|
| ΕΙΣΗΓΕΝΑΣΧ ΟΛ | ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΓΟΝΕΩΝ | 41 | 49,72 |
| | ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ | 5 | 15,50 |
| | ΤΗΛΕΦΩΝΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ | 28 | 32,96 |
| | ΓΡΑΠΤΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ | 10 | 62,50 |
| | ΒΡΑΔΙΕΣ ΓΟΝΕΩΝ | 2 | 38,50 |
| | Total | 86 | |

Test Statistics^{a,b}

| | |
|--|------------------|
| | ΕΙΣΗΓΕΝΑΣΧ ΟΛ |
|--|------------------|

| | |
|-------------|--------|
| Chi-Square | 20,960 |
| df | 4 |
| Asymp. Sig. | ,000 |

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable:

ΕΠΙΚΕΚΠΑΙΔ

Πίνακας 111. Σύγκριση μέσων όρων μεταξύ των διαφορετικών τρόπων επικοινωνίας γονέα-εκπαιδευτικού ως προς τις εισηγήσεις του εκπαιδευτικού για εξωσχολική ενασχόληση του μαθητή με καλλιτεχνική δραστηριότητα

Ranks

| | ΕΠΙΚΕΚΠΑΙΔ | N | Mean Rank |
|------------------|---------------------------|----|-----------|
| ΕΙΣΗΓΕΕΩΣΧΟ Λ | ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΓΟΝΕΩΝ | 41 | 36,76 |
| | ΙΣΤΟΣΕΛΙΔΑ | 5 | 76,40 |
| | ΤΗΛΕΦΩΝΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ | 28 | 50,71 |
| | ΓΡΑΠΤΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ | 10 | 41,50 |
| | ΒΡΑΔΙΕΣ ΓΟΝΕΩΝ | 2 | 8,50 |
| | Total | 86 | |

Test Statistics^{a,b}

| | ΕΙΣΗΓΕΣΕΩΣ ΧΟΛ |
|-------------|-------------------|
| Chi-Square | 19,701 |
| df | 4 |
| Asymp. Sig. | ,001 |

a. Kruskal Wallis Test

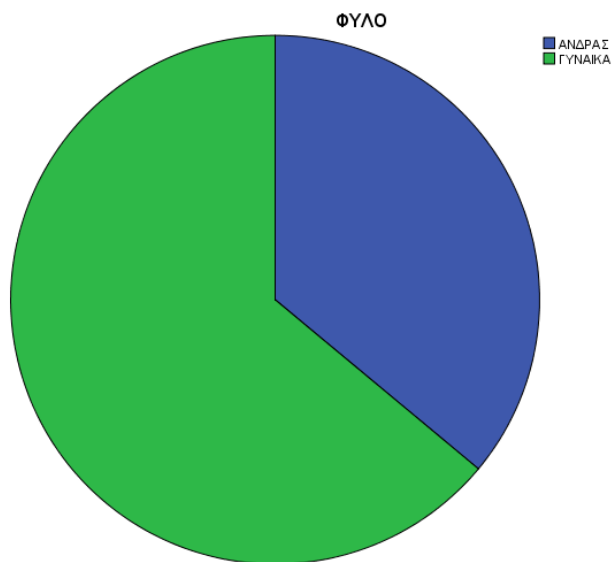
b. Grouping Variable:

ΕΠΙΚΕΚΠΑΙΔ

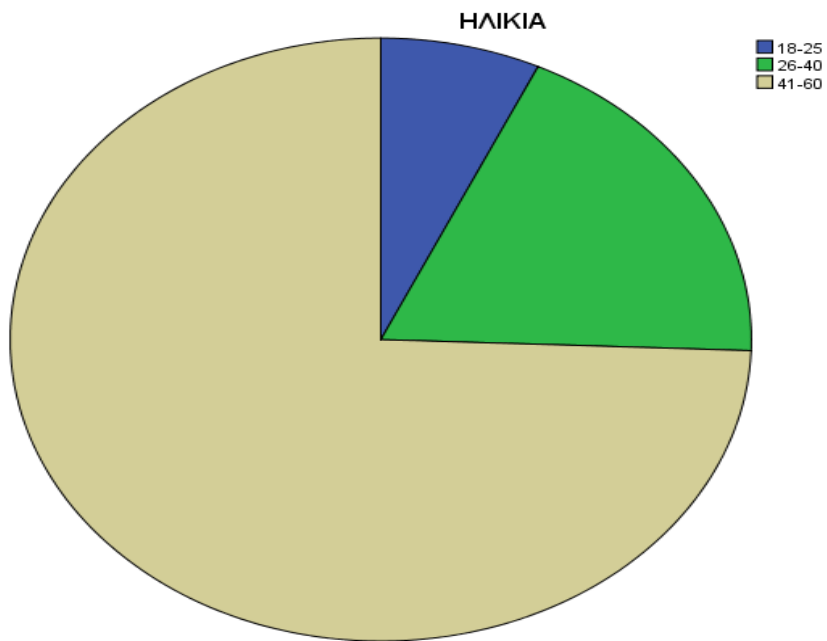
Παράρτημα Δ

Διαγράμματα

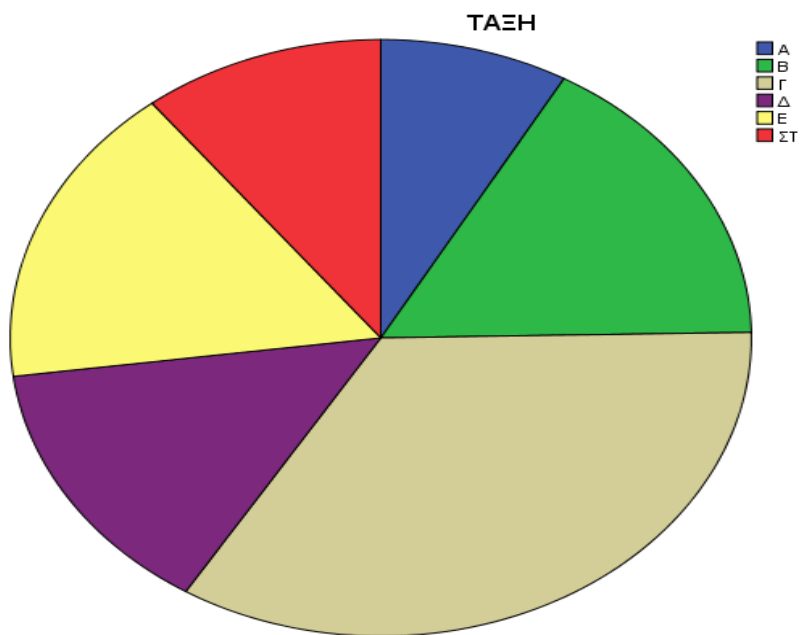
Διάγραμμα 1. Φύλο



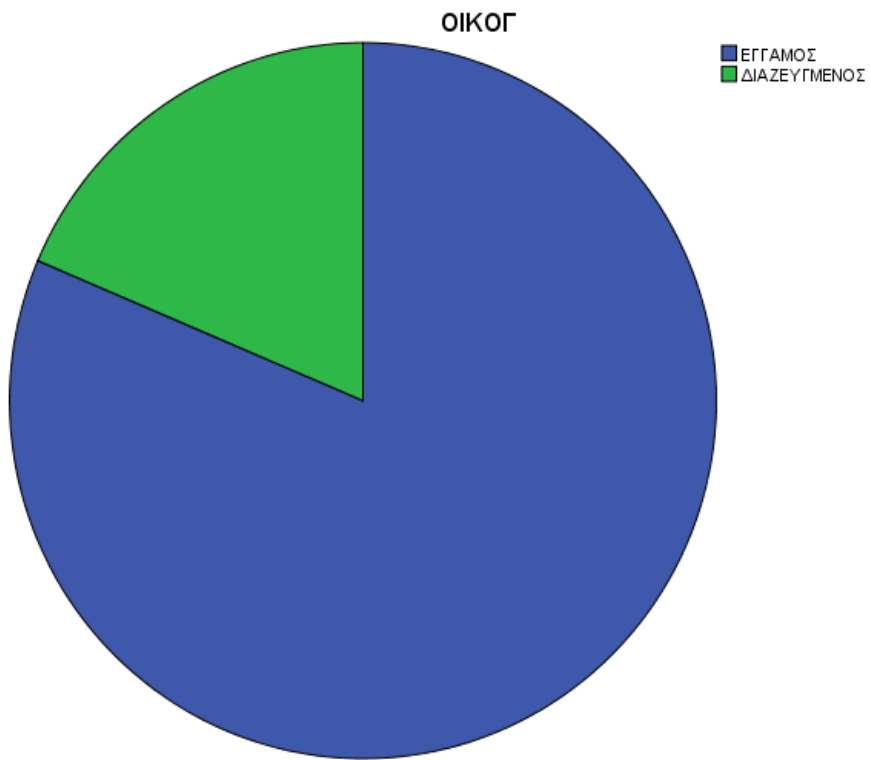
Διάγραμμα 2. Ηλικιακή ομάδα γονέων



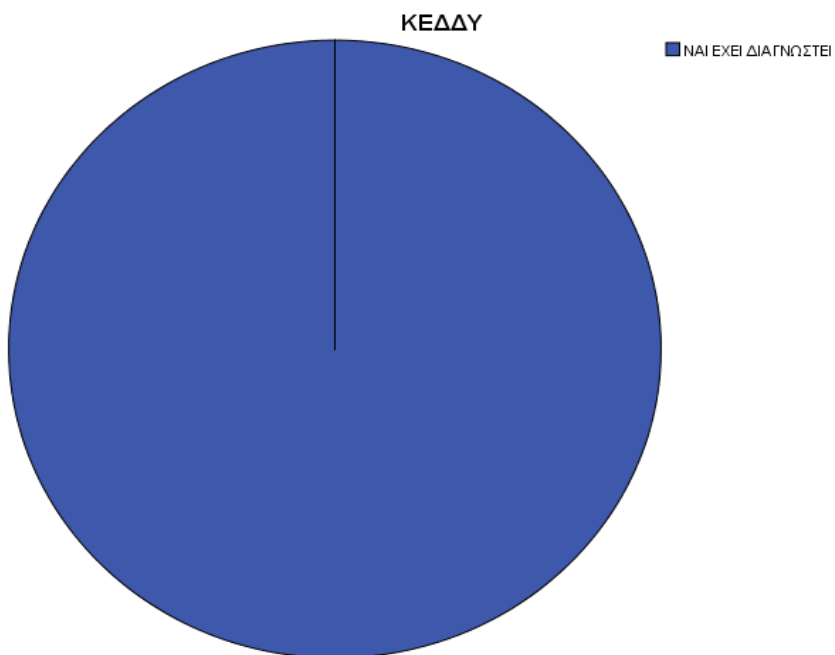
Διάγραμμα 3. Τάξη φοίτησης



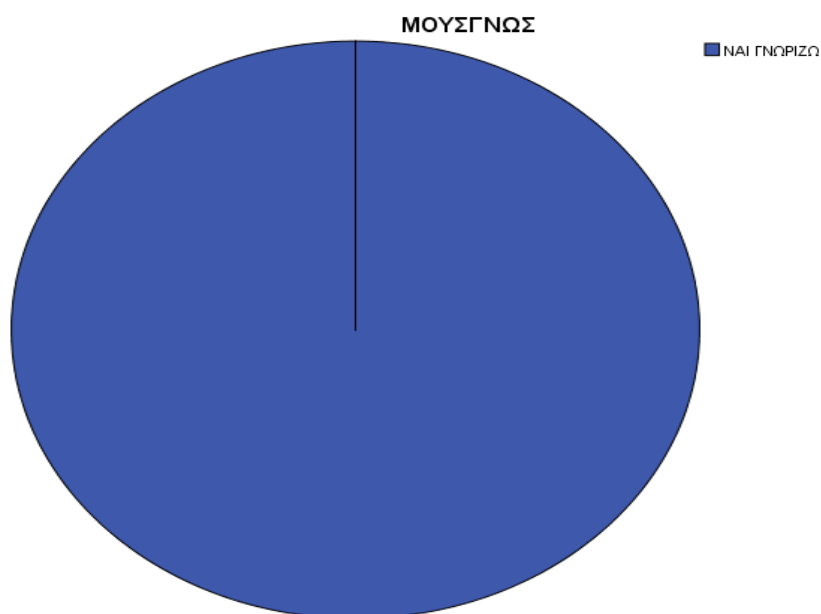
Διάγραμμα 4. Οικογενειακή κατάσταση γονέων



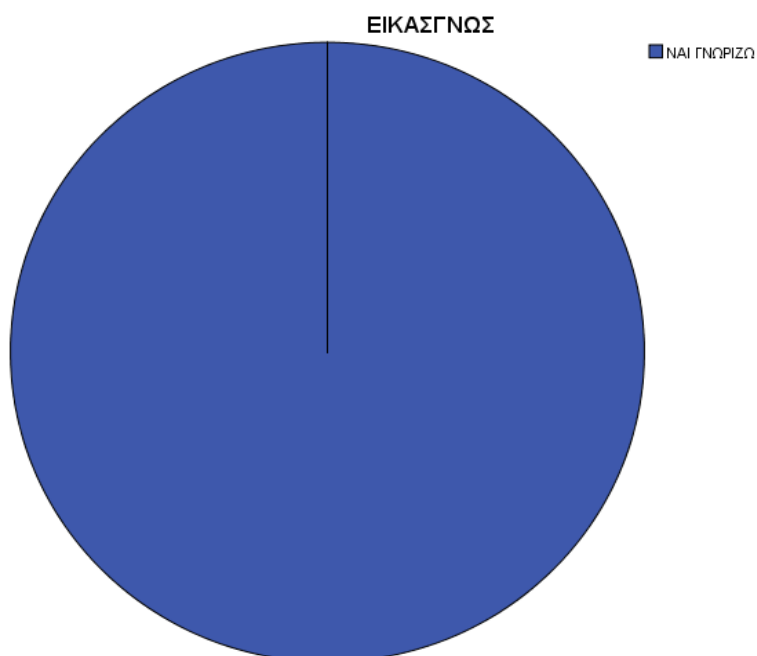
Διάγραμμα 5. Διάγνωση μαθητή από ΚΕΔΔΥ



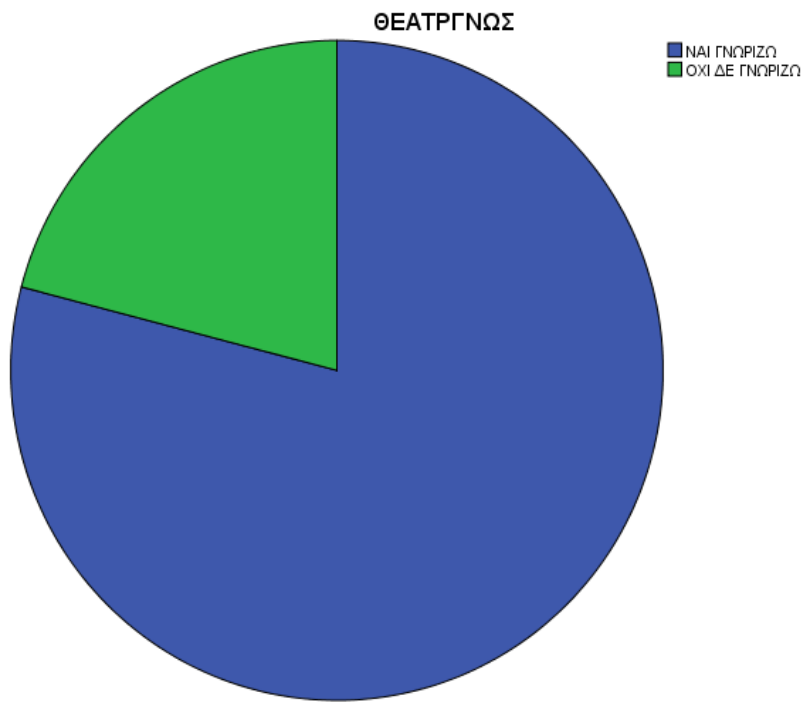
Διάγραμμα 6. Αριθμός γονέων που γνωρίζουν τη διδασκαλία της μουσικής στο σχολείο



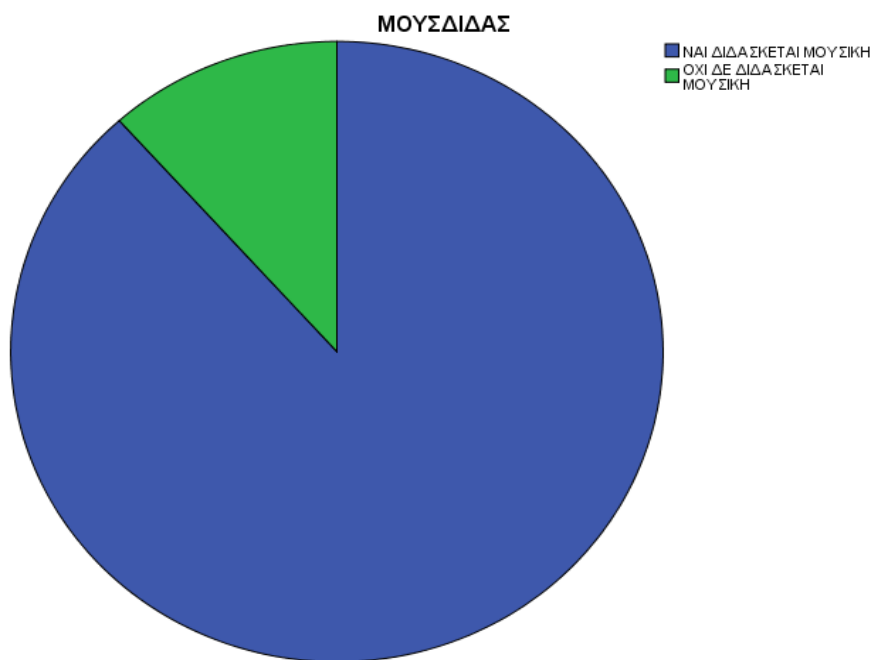
Διάγραμμα 7. Αριθμός γονέων που γνωρίζουν τη διδασκαλία των εικαστικών στο σχολείο



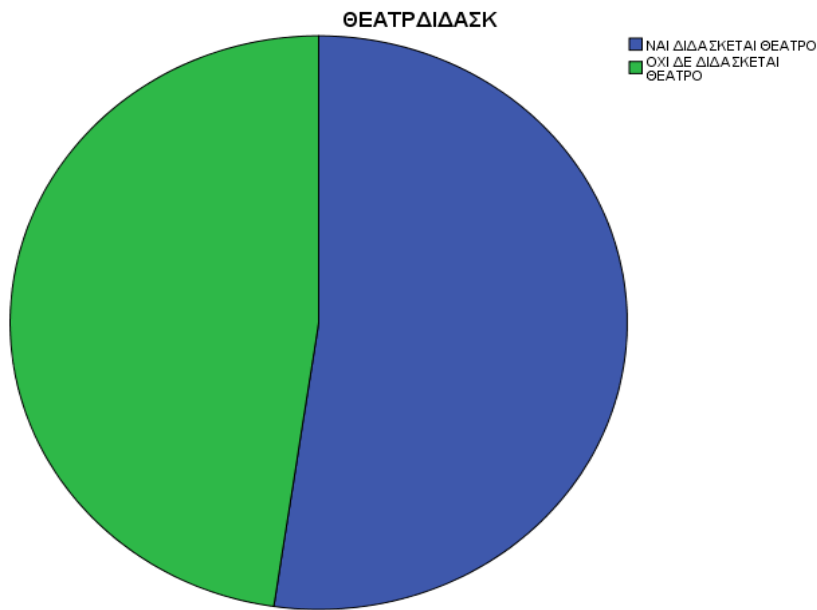
Διάγραμμα 8. Αριθμός γονέων που γνωρίζουν τη διδασκαλία του θεάτρου στο σχολείο



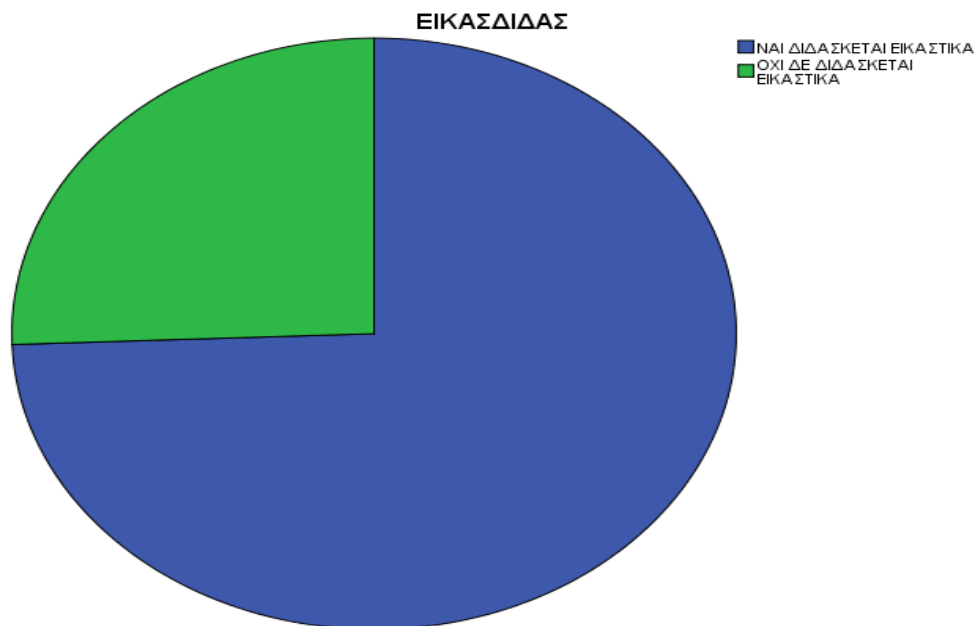
Διάγραμμα 9. Αριθμός γονέων των οποίων τα παιδιά διδάσκονται μουσική



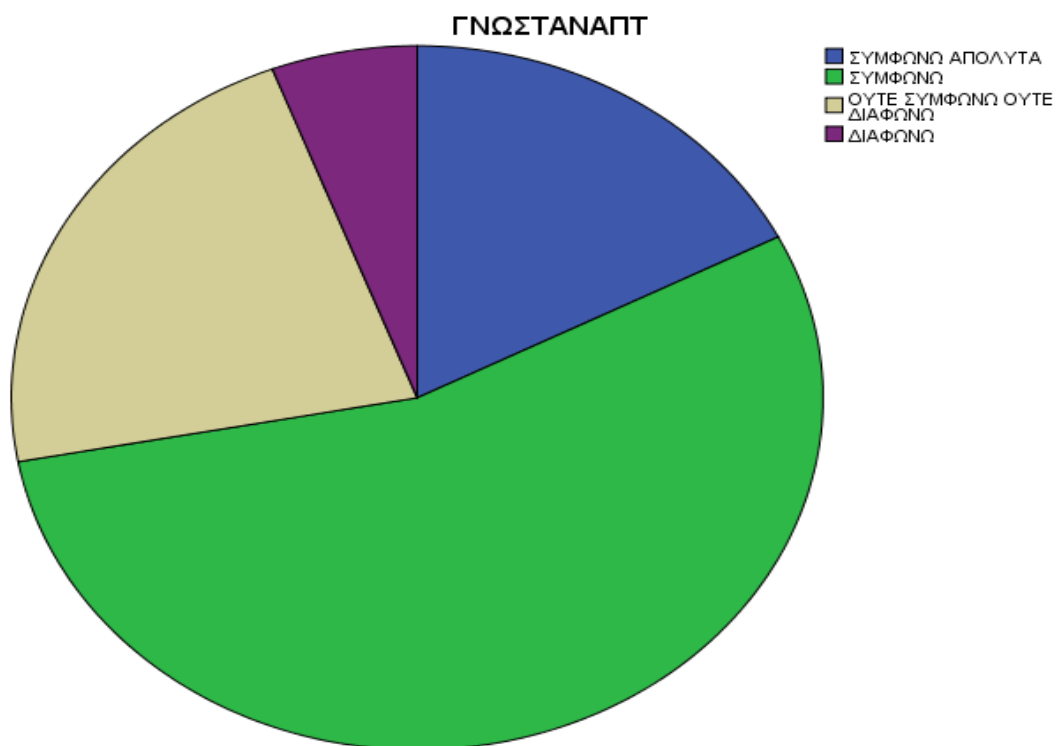
Διάγραμμα 10. Αριθμός γονέων των οποίων τα παιδιά διδάσκονται θέατρο



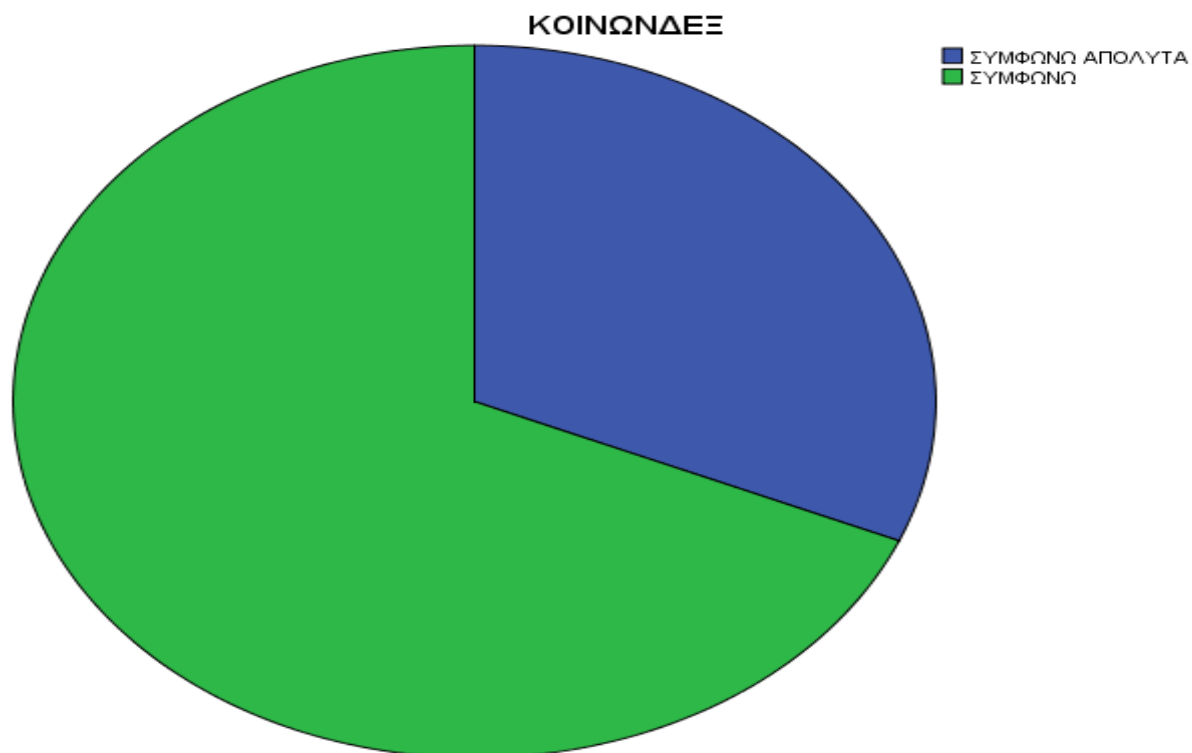
Διάγραμμα 11. Αριθμός γονέων των οποίων τα παιδιά διδάσκονται εικαστικά



Διάγραμμα 12. Δηλώσεις συμφωνίας/διαφωνίας γονέων σχετικά με τη συμβολή των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού



Διάγραμμα 13. Δηλώσεις συμφωνίας/διαφωνίας γονέων σχετικά με τη συμβολή των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού



Διάγραμμα 14. Δηλώσεις συμφωνίας/διαφωνίας γονέων σχετικά με τη συμβολή των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού

