

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση & Οργάνωση
Εκπαιδευτικών Μονάδων

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Ο ρόλος της συνεργασίας που αναπτύσσει ο Εκπαιδευτικός με τους γονείς, στα πλαίσια διαχείρισης των Διαταραχών Διαγωγής που παρουσιάζουν τα παιδιά, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στη Δυτική Θεσσαλονίκη»

της

ΒΙΓΛΑ ΜΑΡΙΑΣ

ΑΜ: 007/2019

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Στάμου Ελένη

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 2021

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Διεθνούς Πανεπιστημίου Ελλάδος, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 23 Απριλίου 2021

Η Δηλούσα: Βίγλα Μαρία

Στον σύζυγό μου και τους γονείς μου,
για την αγάπη τους και τη στήριξή τους,
σε κάθε βήμα εξέλιξης και προόδου μου....

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια κ. Στάμου Ελένη για την εξαιρετική συνεργασία, τη σωστή καθοδήγηση και την αμέριστη υποστήριξη της σε όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Οι πολύτιμες συμβουλές της αποτέλεσαν την πυξίδα στο όμορφο αυτό ταξίδι μου.

Επιπλέον, ευχαριστώ θερμά όλους τους συναδέλφους που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιό μου και βοήθησαν σημαντικά στην ολοκλήρωση της έρευνας.

Τέλος, ένα ιδιαίτερο ευχαριστώ στην οικογένεια και τους φίλους μου που ήταν δίπλα μου, πίστεψαν στους στόχους μου και συμπαραστάθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σχολείο αποτελεί τον χώρο που κάθε παιδί αφιερώνει τον περισσότερο χρόνο του μετά την οικογένειά του. Μέσα σε αυτό δρα, αναπτύσσεται, μαθαίνει να λειτουργεί, να εκφράζεται και να συνεργάζεται. Αποτελεί σημαντικό κομμάτι της ανάπτυξης και τη ζωής του και αυτό καθιστά αναγκαία τη συνεργασία πολλών ανθρώπων, ομάδων και ειδικοτήτων. Η μεγαλύτερη βέβαια συνεργασία που χρειάζεται να επιτευχθεί είναι αυτή ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια/κηδεμόνες των μαθητών, καθώς μέσα από αυτή θα υπάρχουν ευεργετικά αποτελέσματα για τους μαθητές.

Η μεγαλύτερη όμως, δυσκολία καθίσταται στη διαφορετικότητα που παρατηρείται ανάμεσα στους μαθητές, καθώς η κάθε περίπτωση χρήζει διαφορετικής μεταχείρισης, ιδιαίτερης φροντίδας και προσοχής και σίγουρα τις μεθοδευμένες και συγχρονισμένες προσπάθειες του σχολικού και του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Έτσι, η παρούσα έρευνα εστιάζει στη διαχείριση παιδιών με Διαταραχές Διαγωγής και στο ποιος είναι ο ρόλος συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων/ κηδεμόνων στη σωστή διαχείρισή τους. Όπου αφού έγινε θεωρητική διερεύνηση του θέματος, ακολούθησε η καταγραφή από απόψεων εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Δυτική Θεσσαλονίκη.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνηθεί ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον στη διαχείριση παιδιών με Διαταραχές Διαγωγής. Με αυτό τον τρόπο θα γίνει προσπάθεια να αναδειχτεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τέτοιους μαθητές και πώς η δική τους διαχείριση θα βοηθήσει τους γονείς να εντοπίσουν τις συμπεριφορές αυτές, να μιλήσουν για αυτές και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό να μπορέσουν να καθοδηγηθούν, να ενεργήσουν κατάλληλα και να βοηθήσουν στην καλύτερη αντιμετώπιση προβλημάτων που προκύπτουν για την ομαλότερη ανάπτυξη του παιδιού σε ένα υγιές και όμορφο περιβάλλον που θα αναδείξει τα καλύτερα χαρακτηριστικά του.

Λέξεις κλειδιά: σχολείο, συνεργασία σχολείου – οικογένειας, συμπεριφορικές διαταραχές, διαταραχή διαγωγής, διαχείριση

ABSTRACT

School is the place where every child spends most of his time after his home. Inside the school a child acts, develops, learns to be operating, learns to express himself and to cooperate. It is an important part of his development and his life and this makes necessary the cooperation of many people, groups and specialties. Of course, the biggest collaboration that needs to be achieved is the one between the school and the students' family / guardians, as through it there will be beneficial results for the students.

The biggest difficulty, however, is the difference that is observed between the students, as each case needs different treatment, special care and attention and certainly the methodical and synchronized efforts of the school and family environment.

The present project focuses on the management of children with Behavioral Disorders and what is the role of cooperation of teachers and parents / guardians in their proper management. Initially, a theoretical investigation of the subject was made and followed by the recording from the point of view of teachers of Primary Education in Western Thessaloniki.

The purpose of this project is to investigate what is the role of teachers in collaboration with the family environment in the management of children with Behavioral Disorders. In this way, an attempt will be made to highlight whether teachers treat such students and how their own management will help parents identify behaviors and then talk about them.

Furthermore, conclusions will be drawn as to whether working with the teacher will be able to guide parents to act appropriately and help better deal with the problems that arise. All this will be done with the aim of the smoother development of the child in a healthy and beautiful environment that will highlight its best features.

Keywords: school, school-family cooperation, behavioral disorders, conduct disorder, management

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<u>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</u>	σελ.5
<u>ABSTRACT</u>	σελ.6
<u>ΕΙΔΑΓΩΓΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ</u>	σελ.9-10
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ</u>	σελ.10
<u>1.1 Ορισμοί</u>	σελ.10
<u>1.1.1 Ορισμός Διαγωγής</u>	σελ.10-11
<u>1.1.2 Ορισμός της Διαταραχής</u>	σελ.11 -12
<u>1.1.3 Συναισθηματική Διαταραχή και χαρακτηριστικά</u>	σελ.12-13
<u>1.1.4 Ορισμός της συναισθηματικής ή συμπεριφορικής διαταραχής από το CCBD</u>	σελ.13
<u>1.2. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ</u>	σελ.14-15
<u>1.3. ΤΥΠΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ – ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΔΙΑΓΩΓΗΣ</u> ...σελ.15	
<u>1.3.1 Διαταραχή Διαγωγής</u>	σελ. 16-17
<u>1.3.2 Αιτίες</u>	σελ.17-18
<u>1.3.3. Προβλήματα που παρουσιάζονται</u>	σελ.18-21
<u>1.3.4. Θεραπεία</u>	σελ.21-23
<u>1.4. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ</u>	σελ.23
<u>1.4.1. Η έννοια του σχολείου</u>	σελ.23-24
<u>1.4.2. Σχολικό κλίμα – κλίμα συνεργασίας σχολείου- οικογένειας</u>	σελ.24-25
<u>1.4.3. Οφέλη συνεργασίας σχολείου - οικογένειας</u>	σελ.25-26
<u>1.4.4. Η αναγκαιότητα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων για τους μαθητές</u>	σελ.26-28
<u>1.4.5. Η αναγκαιότητα συνεργασίας εκπαιδευτικών – γονέων για τους εκπαιδευτικούς</u>	σελ.28
<u>1.4.6. Η αναγκαιότητα συνεργασίας εκπαιδευτικών – γονέων για τους γονείς</u>	σελ. 29
<u>1.4.7. Εμπλοκή γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία</u>	σελ. 29-33

<u>1.5. ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ –ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ</u>	σελ.33-36
<u>1.5.1. Θεωρητικά μοντέλα αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών – γονέων στην ειδική αγωγή και τύποι δεσμών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια</u>	σελ. 36-39
<u>1.5.2. Τύποι δεσμών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια</u>	σελ.39-40
<u>1.6. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΥΝ ΤΙΣ ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ</u>	σελ. 40-47
<u>1.7. ΒΕΛΤΙΩΣΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ –ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ</u>	σελ. 47-50
<u>1.8. ΈΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ</u>	σελ. 50 -53
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</u>	σελ.54
<u>2.1.Σκοποί και υποθέσεις της έρευνας</u>	σελ.54-55
<u>2.2.Μεθοδολογική Προσέγγιση</u>	σελ.55
<u>2.3.Μέθοδος συλλογής δεδομένων</u>	σελ.55-56
<u>2.4. Εργαλεία έρευνας</u>	σελ.56-57
<u>2.5. Δείγμα της έρευνας</u>	σελ. 57-59
<u>2.6. Περιορισμοί της έρευνας</u>	σελ.59
<u>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ</u>	σελ.59
<u>3.1.Περιγραφική στατιστική ανάλυση</u>	σελ.60-62
<u>3.2.Επαγωγική ανάλυση</u>	σελ.62-71
<u>3.3.Συμπεράσματα</u>	σελ.71-75
<u>3.4. Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες</u>	σελ. 75-76
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σελ. 77-79
ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	σελ. 80-87
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	σελ. 88

Εισαγωγή

Η παιδική ηλικία είναι για τους περισσότερους μια χαρούμενη και σημαντική περίοδος της ζωής, για μερικούς όμως, είναι πιο δύσκολη και επικρατεί μια συνεχής αναστάτωση. Μερικά παιδιά συνηθίζουν να επιτίθενται σε άλλα παιδιά, γεγονός που έχει αρνητικά αποτελέσματα και συνέπειες και μερικά που είναι αποσυρμένα και ντροπαλά και είναι απομακρυσμένα από τον περίγυρο. Η κάθε περίπτωση από αυτές κάνει τα παιδιά να αντιμετωπίζουν μεγάλα προβλήματα στο παιχνίδι τους, τις φιλικές σχέσεις τους, αλλά και στη μάθησή τους που γίνεται με εξαιρετική δυσκολία. Τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται παιδιά με διαταραχές συναισθηματικές ή συμπεριφορικές. Μέσα σε αυτές τις διαταραχές άξια μελέτης είναι η Διαταραχή της Διαγωγής που μπορεί να εκφράζεται με ποικίλες συμπεριφορές σε διαφορετικούς συνδυασμούς. Αυτή εκδηλώνεται κυρίως με επιθετικότητα σε ανθρώπους και ζώα με άλλες παραβιάσεις, όπως κλοπή ή καταστροφή ξένης περιουσίας. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά με τη διαταραχή αυτή, μπορεί να εκφοβίζουν, να απειλούν, να κάνουν οπλοχρησία με οποιοδήποτε αντικείμενο θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν για τον σκοπό αυτό, να προβαίνουν σε διαρρήξεις, κλοπές μικροαντικειμένων, ληστείες, σε βανδαλισμούς στο σχολείο, σε αυτοκίνητα ή άλλους δημόσιους και ιδιωτικούς χώρους. Επίσης, είναι συχνό το φαινόμενο να μην υπακούουν σε οικογενειακούς κανόνες και να κάνουν πράξεις, χωρίς να έχουν τη συγκατάθεση των γονέων. Κάνουν αρκετές απουσίες στο σχολείο και αποφεύγουν τις υποχρεώσεις συχνά με ψέματα και εξαπάτες. Η Διαταραχή Αγωγής εμφανίζεται κυρίως μετά τα δέκα έτη του παιδιού, έχοντας πιθανότητα να εμφανιστεί και σε πιο μικρή ηλικία και φυσικά να συνεχιστεί και στη ενήλικη ζωή με σοβαρές παραβιάσεις του νόμου.

Σε κάθε περίπτωση όμως, που υπάρχει κάποιο πρόβλημα, χρειάζεται αρχικά ο εντοπισμός του και στη συνέχεια η παρέμβαση και η προσπάθεια επίλυσής του. Σε αυτή την περίπτωση, καθώς το παιδί μοιράζει τις περισσότερες ώρες τις ζωής του ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, είναι αναγκαίο αυτοί οι δύο φορείς να συνεργαστούν και να προσπαθήσουν μαζί να βοηθήσουν το παιδί. Το πρόβλημα αυτό συνήθως ξεκινάει από το οικογενειακό περιβάλλον, έτσι με την κατάλληλη παρέμβαση του ειδικού από το σχολείο και τη συνεργασία μεταξύ τους θα μπορέσουν να γίνουν οι κατάλληλες δράσεις για να βελτιωθεί ο τρόπος που αντιδρά το παιδί, που σκέφτεται και που λειτουργεί στο περιβάλλον του, αλλά και στους γύρω του. Αν

μελετηθεί και γίνει αντιληπτή η μεγάλη σημασία και επίδραση που έχει στο παιδί η συνεργασία οικογένειας και σχολείου θα γίνει και πιο εύκολη η προσπάθεια για την καλύτερη δυνατή αντιμετώπιση του προβλήματος. Εξάλλου τα παιδιά με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές συγκεντρώνουν ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών που η ειδική αγωγή είναι σημαντικά βοηθητική. Συνεπώς, καθώς αυτά τα παιδιά χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και αντιμετώπισης είναι σημαντική η ορθή και συστηματική παρακολούθησή τους, αλλά και εργασία πάνω στο θέμα που αντιμετωπίζουν. Σίγουρα οι γονείς χρειάζονται τις ειδικές γνώσεις που παρέχει ο δάσκαλος και ο δάσκαλος χρειάζεται τη βοήθεια, αλλά και τη συνεχή προσπάθεια και εργασία από το σπίτι για να καταφέρουν να δουλεύουν για έναν κοινό στόχο και να ακολουθούν την ίδια κατευθυντήρια γραμμή που δε θα παρεκκλίνει και δε θα δυσκολεύει την επίτευξη του στόχου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

1.1. ΟΡΙΣΜΟΙ

1.1.1 Ορισμός Διαγωγής

Στον όρο «διαγωγή» περιλαμβάνεται η συμπεριφορά των μαθητών που εκδηλώνεται με οποιονδήποτε τρόπο και πράξεις εκτός και εντός της σχολικής κοινότητας. Η διαγωγή έχει ταυτιστεί με την έννοια του σχολείου και αποτελεί υποχρέωση των μαθητών και θεωρείται αναγκαία η συμμόρφωσή τους στους κανόνες της σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και στις ηθικές αρχές του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζουν. Σε κάθε περίπτωση μάλιστα, που παρατηρείται παράβλεψη αυτής, ακολουθεί κινητοποίηση, παιδαγωγικός έλεγχος και κάποιες φορές η επιβολή κυρώσεων. Στα πλαίσια μάλιστα, της σχολικής κοινότητα η διαγωγή χαρακτηρίζεται «κοσμοιάτη», «κόσμια», «επίμεμπτη», ανάλογα με την αντίστοιχη συμπεριφορά των μαθητών. Ως «κοσμοιάτη» θεωρείται η διαγωγή του μαθητή που τηρεί απόλυτα τους κανόνες του σχολείου. Με «κόσμια» διαγωγή χαρακτηρίζονται οι μαθητές που εφαρμόζει τους κανόνες του σχολείου, αλλά με κάποιες παρεκκλίσεις. Τέλος, «επίμεμπτη» διαγωγή έχει ο μαθητής που παρεκκλίνει από τους κανόνες σε βαθμό μη επιτρεπτό, αλλά κρίνεται επιδεκτική η παιδαγωγική βελτίωση και διόρθωση στο σχολικό περιβάλλον. Αν κριθεί ότι δεν μπορεί να υπάρξει βελτίωση στο ίδιο σχολικό περιβάλλον, γίνεται η μεταφορά του σε νέο. Η διαγωγή στους μαθητές δίνεται στο

τέλος κάθε σχολικής χρονιάς και καταγράφονται στα βιβλία του σχολείου πιθανές παρεκκλίσεις. Η περιγραφή της διαγωγής των μαθητών, με καθαρά παιδαγωγικό χαρακτήρα, αποτελεί στοιχείο αποκλειστικής χρήσης από το σχολείο και δεν επιτρέπεται καμία αλλαγή της διαγωγής μετά το πέρας του μαθητή από συγκεκριμένη βαθμίδα.

1.1.2 Ορισμός Διαταραχής

Η συμπεριφορά ενός παιδιού περιλαμβάνει τις πράξεις και τις αντιδράσεις του σε κάθε ερέθισμα και είναι απαραίτητο να παρατηρηθεί και να καταγραφεί συστηματικά (λαμβάνοντας πάντοτε υπόψη τις συνθήκες μέσα στις οποίες εκδηλώνεται), για να κατανοήσουμε τη διάθεση του παιδιού απέναντι στον εαυτό του και το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει και μεγαλώνει (Χρηστάκης, 2010)

Σύμφωνα λοιπόν, με τους Καλαντζή – Αζίζι, 1985, «μια συμπεριφορά είναι προβληματική ή διαταραγμένη η ανεπιθύμητη, όταν ενοχλεί το ίδιο το παιδί ή συγγενικά του πρόσωπα και προκαλεί δυσάρεστα συναισθήματα στο ίδιο ή στα πρόσωπα του περιβάλλοντός του».

Οι διαταραχές συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία αντιπροσωπεύουν, με βάση διεθνή ερευνητικά δεδομένα, τις πιο επίμονες και κοινές μορφές διαπροσωπικών δυσλειτουργιών, οι οποίες επηρεάζουν και εμποδίζουν τη σχολική προσαρμογή και ένταξη του παιδιού (Wilmshurst, 2011). Αυτές καλύπτουν ένα ευρύ πεδίο, κάνοντας εμφάνιση οι ήπιες παρενοχλήσεις, οι καβγάδες κατά το παιχνίδι, η αρνητικότητα και συνεχίζοντας οι πιο σοβαρές μορφές επιθετικότητας, όπως η βία, οι βανδαλισμοί και οι κλοπές (Κουρκούτας, 2017).

Γίνεται εύκολα κατανοητό πως προβληματικές συμπεριφορές, οι οποίες δεν αντιμετωπίζονται εγκαίρως, μετατρέπονται σε ακόμα μεγαλύτερες που είναι πιο δύσκολο να αντιμετωπιστούν στην πορεία. Οι μικρές ηλικίες χαρακτηρίζονται από δυσκολία ελέγχου της επιθετικότητας και των παρορμήσεων που στη διάρκεια της εφηβείας μπορούν να παρουσιάσουν αύξηση σε ένταση και συχνότητα και να πάρουν τη μορφή παραβατικής συμπεριφοράς (Κουρκούτας, 2017).

Είναι δύσκολο να δοθεί ένας σαφής ορισμός των συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών. Η αιτία αυτής της δυσκολίας οφείλεται σε πολλούς λόγους με πρωταρχική αιτία την απουσία διευκρίνισης για το τι είναι καλή ψυχική υγεία. Πολλά παιδιά συμπεριφέρονται με λανθασμένο τρόπο και συχνά «ακατάλληλα», αλλά πρέπει να μελετηθεί η ένταση, η συχνότητα και η διάρκεια

αυτών των συμπεριφορών για να θεωρηθεί «αναπηρία» της συμπεριφοράς. Επιπλέον, διακρίνεται με δυσκολία, καθώς ορισμένες θεωρίες σχετικά με τις συναισθηματικές διαταραχές διαφέρουν μεταξύ τους κι έτσι δε μπορεί να βγει ένα ενιαίο και ξεκάθαρο συμπέρασμα. Ακόμα, σημειώνεται μεγάλη διαφορά ανάμεσα σε χώρες και πολιτισμούς για το τι θεωρούν κατάλληλη συμπεριφορά και τέλος, οι συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές λειτουργούν ταυτόχρονα με άλλες αναπηρίες, με βασικό πυρήνα τις μαθησιακές δυσκολίες, και δημιουργείται σύγχυση στο προσδιορισμό της συνθήκης μεταξύ της αιτίας και του αποτελέσματος. Ως φυσικό επακόλουθο των παραπάνω είναι να έχουν προταθεί πολλοί ορισμοί για τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές, αλλά με επικρατέστερους αυτούς της Νομοθετικής Πράξης για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρίες (IDEA) και αυτός που προτάθηκε από έναν Συνασπισμό Επαγγελματικών Συλλόγων που ασχολούνται με παιδιά με τέτοιου είδους διαταραχές.

1.1.3 Συναισθηματική Διαταραχή και χαρακτηριστικά.

Μια από τις κατηγορίες της IDEA είναι και η συναισθηματική διαταραχή και τα παιδιά που την έχουν χρήζουν βοήθειας της ειδικής αγωγής. Από την IDEA «συναισθηματική διαταραχή είναι μια συνθήκη εκδήλωσης ενός ή περισσότερων από τα επόμενα χαρακτηριστικά για μεγάλο χρονικό διάστημα και σε έντονο βαθμό που φτάνει στο σημείο να επηρεάζει αρνητικά την επίδοση στην εκπαίδευση». Τα στοιχεία που μπορεί να παρουσιάζει είναι αρχικά, η δυσκολία μάθησης, η οποία δεν μπορεί να εξηγηθεί από νοητικούς και αισθητηριακούς παράγοντες ή παράγοντες υγείας. Επιπλέον, η αδυναμία δημιουργίας ή διατήρησης ικανοποιητικών προσωπικών σχέσεων με συνομηλίκους και δασκάλους και η παρουσία ακατάλληλων μορφών συμπεριφοράς ή αισθημάτων υπό κανονικές συνθήκες. Ακόμα ένα στοιχείο είναι αν παρουσιάσει γενική διάχυτη διάθεση δυστυχίας ή κατάθλιψης ή αν έχει τάση ανάπτυξης σωματικών συμπτωμάτων ή φόβων σχετικών με προσωπικά και σχολικά προβλήματα. Σε πρώτο στάδιο ο ορισμός φαίνεται αρκετά σαφής και προσδιορίζει τρεις συνθήκες που πρέπει να ικανοποιούνται :χρόνος, σοβαρότητα και δυσκολία στο σχολείο. Με μια δεύτερη ανάγνωση όμως, γίνεται κατανοητό ότι υπάρχουν ασάφειες και εξαρτώνται πολλά από την υποκειμενική κρίση όσων σχετίζονται με την εκπαίδευση και την αξιολόγηση του παιδιού. Πολλά παιδιά, τα οποία αντιμετωπίζουν

σημαντικές δυσκολίες στο σχολείο εξαιτίας της συμπεριφοράς τους, δε δικαιούνται ειδική αγωγή σύμφωνα με την «IDEA», γιατί τα προβλήματά τους θεωρούνται «απλώς» διαταραχές διαγωγής ή προβλήματα πειθαρχίας (Forness & Kavale, 2000). Έτσι, η απόκλιση κάποιων παιδιών με βάση κάποιων χαρακτηριστικών και υποκειμενικών κριτηρίων προκαλεί έντονες αντιδράσεις και κριτικές για τον ορισμό.

1.1.4 Ορισμός της συναισθηματικής ή συμπεριφορικής διαταραχής από το CCBD

Ως αντιστάθμισμα στους προβληματισμούς για τον προηγούμενο ορισμό, το Συμβούλιο για τα Παιδιά με Συμπεριφορικές Διαταραχές (Council for the Children with Behavioral Disorders – CCBD) (CCBD, 1989, 2000) έφτιαξε έναν νέο ορισμό, χρησιμοποιώντας τον όρο συναισθηματική ή συμπεριφορική διαταραχή. Σύμφωνα λοιπόν, με αυτόν «συναισθηματική ή συμπεριφορική διαταραχή σημαίνει μία αναπηρία που χαρακτηρίζεται από συναισθηματικές ή συμπεριφορικές αντιδράσεις στα σχολικά προγράμματα τόσο διαφορετικές από τα κατάλληλα ηλικιακά, πολιτισμικά ή εθνικά πρότυπα που επηρεάζουν αρνητικά την εκπαιδευτική επίδοση, συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών, κοινωνικών, επαγγελματικών ή προσωπικών δεξιοτήτων. Πρόκειται για κάτι περισσότερο από προσωρινές, αναμενόμενες αντιδράσεις σε στρεσογόνα γεγονότα του περιβάλλοντος. Εκδηλώνεται με συνέπεια και σταθερότητα σε δύο διαφορετικά πλαίσια, εκ των οποίων τουλάχιστον το ένα σχετίζεται με το σχολείο και παρατηρείται μη δεκτικότητα στην άμεση παρέμβαση στη γενική εκπαίδευση, ή η κατάσταση του παιδιού είναι τέτοια που η παρέμβαση στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης είναι ανεπαρκής. Επίσης, σύμφωνα με τον όρο περιλαμβάνεται μια αναπηρία που συνυπάρχει με άλλες και τέλος περιλαμβάνει και τη σχιζοφρένεια, τη συναισθηματική διαταραχή, την αγχώδη διαταραχή ή άλλη υφιστάμενη διαταραχή της διαγωγής ή της προσαρμογής που επηρεάζει το παιδί, εφόσον η διαταραχή επηρεάζει την εκπαιδευτική επίδοση». (Federal Register, February 10, 1993, σελ. 7938).

Τα πλεονεκτήματα αυτού του ορισμού σύμφωνα με το Συμβούλιο είναι η αποσαφήνιση των εκπαιδευτικών διαστάσεων της αναπηρίας και ταυτόχρονα η άμεση εστίαση στη συμπεριφορά του παιδιού στα σχολικά πλαίσια. Επιπλέον, οριοθετεί τις κατάλληλες ηλικίες και τα εθνικά και πολιτισμικά πρότυπα και αυξάνει την πιθανότητα πρώιμου εντοπισμού της παρέμβασης.

1.2. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Τα παιδιά με συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές είναι αυτά που υπολείπονται σημαντικά από τα πρότυπα της πολιτισμικής και ηλικιακής ομάδας σχετικά με συμπεριφορές εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης.

Τα παιδιά με τέτοιου είδους διαταραχές συχνά παρουσιάζουν αντικοινωνικές συμπεριφορές και συμπεριφορές εξωτερίκευσης. Σχετικά με τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν τα παιδιά με συμπεριφορές εξωτερίκευσης σε μεγάλη συχνότητα είναι το ότι σηκώνονται από τη θέση τους, φωνάζουν και μιλούν δυνατά ή βρίζουν, όπως και συχνά ενοχλούν τους συμμαθητές τους. Ακόμα, συνηθίζουν να χτυπούν ή να μπλέκονται σε φασαρίες, αλλά και να λογομαχούν σε μεγάλο βαθμό. Δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο να κλέβουν, να λένε ψέματα, να μη συμμορφώνονται με οδηγίες και να έχουν εκρήξεις θυμού. (H.M. Walker)

Ως «μη συμμόρφωση» σύμφωνα με τους «Rhode, Jensen και Reavis, 1998» «ορίζεται απλά η μη εκτέλεση μιας οδηγίας εντός μιας λογικής χρονικής περιόδου. Φαίνεται πως οι περισσότερες διαφωνίες, εκρήξεις θυμού, καβγάδες ή παραβίαση κανόνων έχουν δευτερεύουσα θέση σε σχέση με την αποφυγή εκκλήσεων ή απαιτούμενων έργων». Έτσι, λοιπόν, παιδιά που βρίσκονται για μεγάλο χρονικό διάστημα σε ένα τέτοιο πλαίσιο δυσκολεύουν σε σημαντικό βαθμό τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τη διδακτική διαδικασία και τη μετατρέπουν σε μια δυσάρεστη και δύσκολη εμπειρία.

Πολλές φορές είναι δύσκολο να γίνει διάκριση των παιδιών με συμπεριφορικές διαταραχές από άλλα παιδιά που απλά αρκετές φορές ενοχλούν τους άλλους, κλαίνε ή αρνούνται να συμμορφωθούν σε κανόνες. Μια διαφορά των παιδιών με αυτές τις διαταραχές είναι πως η συμπεριφορά τους δεν απορρέει συνήθως από κάποια αφορμή ή είναι μικρή που δε δικαιολογεί την τόσο έντονη αντίδραση. Τα παιδιά αυτά φαίνεται να διακατέχονται από μια συνεχή σύγκρουση και η επιθετικότητα μπορεί να έχει τόσο λεκτική όσο και σωματική μορφή. Όλη αυτή η συμπεριφορά τους είναι και η αιτία που συχνά αυτά τα παιδιά προκαλούν τη δυσαρέσκεια του περίγυρου και δε δημιουργούν εύκολα φιλικές σχέσεις.

Ο Rutter (1976) δήλωσε πως παρά την πεποίθηση πολλών πως η κατάσταση των παιδιών μπορεί να βελτιωθεί με το πέρασμα του χρόνου και την ωριμότητά τους,

τα θετικά αποτελέσματα παρατηρούνται σε παιδιά με ηπιότερα προβλήματα, όπως φόβος και διαταραχές λόγου. Αντίθετα, τα αποτελέσματα δεν είναι τόσο ενθαρρυντικά για τα παιδιά που εμφανίζουν σταθερά πρότυπα επιθετικής συμπεριφοράς και αντικοινωνικής, παραβατικής συμπεριφοράς. (J.R. Nelson, Stage, Duppong – Hurley, Synhorst & Epstein, 2007, Trembley, 2000)

Κάποια όμως παιδιά με συμπεριφορικές διαταραχές δεν παρουσιάζουν συμπεριφορές εξωτερίκευσης, αλλά αντίθετα εσωτερίκευσης που πολλά από αυτά φτάνουν στο σημείο της αντικοινωνικότητας, στοιχείο που αποτελεί μεγάλο εμπόδιο για την ανάπτυξή τους. Αυτά τα παιδιά δε διαθέτουν κοινωνικές δεξιότητες, έτσι δε δημιουργούν εύκολα φιλίες και συχνά οδηγούνται σε ονειροπολήσεις και φαντασιώσεις. Τους διακατέχει φόβος για συγκεκριμένα πράγματα, χωρίς να συνδέονται με κάποιον λόγο, συχνά παραπονιούνται ότι είναι αδιάθετα και περνούν περιόδους κατάθλιψης (King, Heyne & Ollendick, 2005 · Maag & Swearer, 2005). Μια μεγάλη διαφορά σε σχέση με τα παιδιά εξωτερίκευσης είναι ότι αυτά μπορούν να μη γίνουν εύκολα αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς. Βέβαια παρουσιάζουν μεγάλη βελτίωση αν γίνει η έγκαιρη διάγνωση και η σωστή προσέγγισή τους. Έτσι, σύμφωνα με τον Morris, η προσεκτική στοχοθέτηση σε σχέση με τις κοινωνικές δεξιότητες και τις δεξιότητες αυτοκαθορισμού που πρέπει να μάθει το παιδί, και η συστηματική ρύθμιση ευκαιριών για εκδήλωση και ενίσχυση αυτών των συμπεριφορών συχνά αποδεικνύονται επιτυχείς. Είναι σημαντικό να τονιστεί το γεγονός ότι δεν πρέπει να θεωρείται πως αυτά τα προβλήματα είναι προσωρινά. Το άγχος σε μεγάλο βαθμό και οι διαταραχές της διάθεσης αποτελούν επικίνδυνα στοιχεία τόσο για την επίδοση των παιδιών, αλλά και για την ίδια την ύπαρξή τους. Αν δεν υπάρχει διάγνωση και μια ουσιαστική αντιμετώπιση με αποτελεσματικό χαρακτήρα, μερικά παιδιά με ακραίες συναισθηματικές διαταραχές είναι δυνατό να οδηγήσουν σε αυτοτραυματισμό ή ακόμα και σε θάνατο εξαιτίας χρήσης ουσιών, λιμοκτονίας ή αυτοκτονικής συμπεριφοράς (Webber & Plotts, 2008)

1.3. ΤΥΠΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ – ΔΙΑΤΑΡΑΧΗ ΔΙΑΓΩΓΗΣ

Το DSM 5 (American Psychiatric Association 2013) διέκρινε τα προβλήματα συμπεριφοράς σε τρεις τύπους:

- 1) Εναντιωματική προκλητική διαταραχή
- 2) Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ)

3) Διαταραχή Διαγωγής

1.3.1 Διαταραχή Διαγωγής

Με το πέρασμα των χρόνων διακρίνουμε όλο και μεγαλύτερη αύξηση της παιδικής εγκληματικότητας που γεννά μεγάλες ανησυχίες στον κόσμο γενικά και ακόμα περισσότερο στον κόσμο των ειδικών. Στο πλαίσιο της παιδικής ηλικίας υπάρχουν περιπτώσεις αντικοινωνικότητας και επιθετικές συμπεριφορές που δημιουργούν μεγάλα προβλήματα στον πληθυσμό των παιδιών και έχουν κινητοποιήσει έντονα τις επιστημονικές έρευνες για την εύρεση των ιδανικότερων μεθόδων πρόληψης και αντιμετώπισης αυτών των προβλημάτων. Όταν αυτές οι μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς είναι επίμονες και σοβαρές, συναντώνται στον τομέα της ψυχοπαθολογίας ως «Διαταραχή Διαγωγής» αν και καλύπτει ένα μεγάλο φάσμα μορφών συμπεριφοράς. Βέβαια, στους ερευνητές επικρατεί η άποψη ότι «μόνο ένα ποσοστό των ανθρώπων που εκδηλώνουν αντικοινωνική συμπεριφορά εμπίπτουν πραγματικά στο πλαίσιο της ψυχοπαθολογίας», (Richters & Cicchetti, 1993 βλ. Κάκουρας & Μανιαδάκη, 2002 σελ. 136). Υπάρχουν όμως, στον αντίποδα και αυτοί που πιστεύουν πως «αυτού του είδους η αντικοινωνική συμπεριφορά πρόκειται για τη λειτουργική αντίδραση ορισμένων ατόμων σε περιβάλλοντα που προκαλούν την επιθετικότητα και υποθάλπουν την εγκληματικότητα», (Hinshaw & Anderson, 1996 βλ. Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002 σελ. 136).

Έρευνες έχουν δείξει ότι η διαταραχή αυτή συναντάται πολύ συχνότερα στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, με αναλογία τέσσερα προς ένα (American Psychiatric Assosiation, 1987). Συνήθως τα παιδιά αυτά είναι επιθετικά και συχνά ξεκινούν σωματικούς καβγάδες ή επιτίθενται σε ζώα, εκδηλώνουν μανία καταστροφής, είναι ανυπάκουα και λένε ψέματα πολλά για να αποφύγουν τις υποχρεώσεις τους, είναι μη συνεργάσιμα, επίμονα και διαταράσσουν τη ζωή των άλλων. Επίσης, συχνά εκφοβίζουν, απειλούν ή τρομοκρατούν του άλλους και μπορεί να μένουν έξω χωρίς την άδεια των γονιών τους ή να φεύγουν από το σπίτι τη διάρκεια της νύχτας. Τέλος, κάνουν αδικαιολόγητες απουσίες στο σχολείο και βάζουν φωτιά με πρόθεση την πρόκληση καταστροφών. Παρουσιάζουν έτσι, μια σταθερή και επαναλαμβανόμενη αντίδραση, η οποία παραβιάζει τους κοινωνικούς κανόνες και αποτελεί απειλή για τη σωματική ακεραιότητα τόσο των ανθρώπων, όσο και των ζώων.

Τα παραπάνω κριτήρια ομαδοποιούνται ακόμα περισσότερο σε 4 κατηγορίες με πρώτη την επιθετικότητα τόσο σε ανθρώπους όσο και σε ζώα με τη μορφή εκφοβισμού, σωματικής βίας, οπλοχρησίας και σεξουαλικού εξαναγκασμού. Στη δεύτερη κατηγορία βρίσκεται η καταστροφή της ιδιοκτησίας με κάθε μορφή, όπως η φωτιά. Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν οι απάτες και οι κλοπές, οι οποίες εκδηλώνονται με διάρρηξη, κλοπές αντικειμένων και επανειλημμένα ψεύδη. Στην τέταρτη και τελευταία κατηγορία βρίσκονται οι παραβιάσεις κανόνων σε μεγάλο βαθμό, όπως το να μένουν τη νύχτα εκτός σπιτιού, χωρίς την άδεια των γονέων, η απομάκρυνση γενικά από τον χώρο του σπιτιού και οι αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο.

Για την ορθή διάγνωση χρειάζεται να εντοπίζονται τουλάχιστον 3 από τα παραπάνω συμπτώματα μέσα σε ένα χρονικό όριο των 12 μηνών, σε δύο τουλάχιστον περιβάλλοντα (σχολείο, σπίτι), καθώς και σημαντική έκπτωση στην ακαδημαϊκή και κοινωνική λειτουργικότητα του παιδιού. Σύμφωνα με το DSM-IV, διακρίνονται δύο τύποι με βάση την ηλικία έναρξης της διαταραχής. Αν εμφανιστεί έστω ένα κριτήριο πριν την ηλικία των 10 ετών, τότε ανήκει στον παιδικό τύπο έναρξης, ενώ αντίθετα αν απουσιάζει κάποιο κριτήριο πριν από αυτή την ηλικία, γίνεται λόγος για τον τύπο εφηβικής έναρξης. Το μέγεθος της βλάβης που προκαλούν τα συμπτώματα στους άλλους, χωρίζουν τη διαταραχή διαγωγής σε ήπια, μέτρια ή βαριά.

Τις περισσότερες φορές οι μελέτες και οι διαγνώσεις γίνονται πιο εύκολες και ακριβείς, όταν υπάρχουν ομαδοποιήσεις και κατηγοριοποιήσεις. Στα πλαίσια αυτά λοιπόν, σχετικά με την επιθετική συμπεριφορά, οι ερευνητές δημιούργησαν τέσσερις κατηγορίες παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Στην πρώτη κατηγορία είναι τα παιδιά με επιθετική συμπεριφορά, αλλά δεν είναι καταστροφική, για παράδειγμα έχουν πείσμα, είναι αντιδραστικά και επικρατούν οι λεκτικοί διαπληκτισμοί. Στη δεύτερη κατηγορία είναι αυτά που εκδηλώνουν καταστροφική συμπεριφορά, όπως η άσκηση βίας και ακολουθεί η κατηγορία παιδιών με συγκαλυμμένη καταστροφική συμπεριφορά, όπως κλοπές και πολλά ψέματα. Τέλος, είναι η κατηγορία των παιδιών με συγκαλυμμένη μη καταστροφική συμπεριφορά, όπου βρίσκονται όσα παιδιά κάνουν για παράδειγμα χρήση ουσιών και μικροαπάτες.

1.3.2 Αιτίες

Σύμφωνα με τους Hinshaw & Anderson, «οι αιτίες αυτής της διαταραχής μπορούν να αναζητηθούν πιθανόν σε βιολογικούς παράγοντες, στους οποίους μελετάται το επίπεδο διέγερσης του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος, καθώς και ορισμένοι νευροδιαβιβαστές και ορμόνες που θεωρούνται ότι σχετίζονται με την εκδήλωση επιθετικότητας, όπως η τεστοστερόνη και η σεροτονίνη», (Hinshaw & Anderson, 1996). Πέρα όμως, από τους βιολογικούς παράγοντες στη διαταραχή διαγωγής μερίδιο ευθύνης φαίνεται να έχει και η οικογένεια. Η ύπαρξη της αυτής της διαταραχής στους γονείς δίνει μεγάλες πιθανότητες να εμφανιστεί μετέπειτα και στα παιδιά (Faraone et al., 1991 βλ. Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002 σελ 141), με μεγαλύτερη βαρύτητα στους πατεράδες των παιδιών με διαταραχή διαγωγής (Lahey et al., 1988 βλ. Κάκουρος & Μανιαδιάκη, 2002 σελ. 141). Επίσης, το οικογενειακό περιβάλλον είναι δυνατόν να επηρεάσει σε ψυχολογικό επίπεδο, είτε να επηρεάζεται από γενετικούς παράγοντες ή να είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης γονιδίων και περιβάλλοντος (Frick & Jackson, 1993 βλ.Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002 σελ. 142). Στους σημαντικούς παράγοντες επίσης, της εκδήλωσης της διαταραχής εντάσσεται και η ποιότητα των ενδοοικογενειακών σχέσεων, καθώς και ο τρόπος λειτουργίας της οικογένειας. Επιπλέον, οι πιθανότητες εκδήλωσης της διαταραχής της διαγωγής αυξάνονται με τις άσχημες συζυγικές σχέσεις, ένα διαζύγιο στην οικογένεια, ο θάνατος των γονιών και άλλες τραυματικές εμπειρίες κατά την παιδική ηλικία (Dodge et al., 1990· Κάκουρος & Μανιαδάκη , 2002 σελ. 143).

1.3.3. Προβλήματα που παρουσιάζονται

Όπως είναι λογικό μία διαταραχή, έτσι και αυτή συνοδεύεται από μερικά προβλήματα, τα οποία είτε υπάρχουν μαζί με τη διαταραχή, είτε επηρεάζουν αυξητικά την πιθανότητα εμφάνισής της ή αποτελούν αποτέλεσμα της διαταραχής. Ο Δείκτης Νοημοσύνης των παιδιών με διαταραχή διαγωγής είναι κατά μέσο όρο 8 μονάδες χαμηλότερος από αυτό των συνομηλίκων τους, ενώ υστερούν στις προφορικές δοκιμασίες (Lynam et al., 1993 βλ. Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002 σελ. 145). Τα γνωστικά και γλωσσικά αυτά ελλείμματα έχει διαπιστωθεί σε πολλές περιπτώσεις ότι προϋπάρχουν της διαταραχής διαγωγής, χωρίς όμως να σημαίνει ότι όσα παιδιά έχουν αυτά τα ελλείμματα θα παρουσιάσουν στην πορεία σίγουρα διαταραχές διαγωγής. Αν όμως, αυτά τα ελλείμματα συνδυάζονται με άσχημο οικογενειακό περιβάλλον, καθίσταται δυσκολότερη η επικοινωνία του παιδιού με

τους γονείς και έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αρνητικών συναισθημάτων, την αύξηση των τιμωριών και τη συρρίκνωση των θετικών αλληλεπιδράσεων. Η παρουσία ελλειμμάτων επεκτείνεται και στον τομέα της επεξεργασίας πληροφοριών που προέρχεται από διάφορες κοινωνικές καταστάσεις και τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιούν αυτή την επεξεργασία. (Crick & Dodge, 1994 βλ. Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002 σελ 145).

Συχνά, τα παιδιά αυτά θεωρούν υπεύθυνους τους άλλους για τις επιθετικές διαθέσεις τους ή υποτιμούν τις συνέπειες της δικής τους επιθετικής συμπεριφοράς, ενώ δυσκολεύονται να αντιληφθούν τις πραγματικές προθέσεις των άλλων απέναντί τους, με αποτέλεσμα να τις παρερμηνεύουν (Dodge et al., 1995 βλ. Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002 σελ. 145). Οι μαθησιακές δυσκολίες μαζί με τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις συνοδεύουν τη διαταραχή διαγωγής αν και πολλοί ειδικοί υποστηρίζουν πως αυτός ο συνδυασμός στην ηλικία λίγο πριν την εφηβεία ταυτίζεται με την παρουσία ΔΕΠ-Υ και με παρεμβαλλόμενες μεταβλητές, όπως τις διαταραχές στην ανάπτυξη του λόγου, το χαμηλό κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο κ.α. και δε βρίσκονται σε άμεση σύνδεση με τη διαταραχή διαγωγής (Frick et al., 1991 βλ. Κάκουρος & Μανιαδάκη 2002 σελ. 146). Βέβαια όταν πρόκειται για την ηλικία της εφηβείας, η σχέση αυτή είναι πιο περίπλοκη και πολλές φορές σχετίζεται με την εμφάνιση περιστατικών σχολικής αποτυχίας, καθώς και δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση, σε αλληλεπίδραση με δύσκολες ενδοοικογενειακές σχέσεις και απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων (Hinshaw, 1992 βλ. Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002 σελ. 147).

Όπως έχει αναφερθεί και στην αρχή η διαταραχή είναι μία κατηγορία των συμπεριφορικών προβλημάτων. Αυτά τα προβλήματα ταυτίζονται με παιδική επιθετικότητα με προέκταση την παιδική εγκληματικότητα. Έρευνες βέβαια έχουν δείξει πως τα παιδιά αυτά σε εφηβική και ενήλικη ηλικία συνδέονται με μαθησιακές δυσκολίες από την παιδική τους ηλικία. Το Εθνικό Κέντρο Κρατικών Δικαστηρίων διεξήγαγε μια έρευνα (Dupinavt, 1982), που έδειξε ότι το 36% των φυλακισμένων νέων αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι δύο φορές περισσότερο πιθανό να εμφανίσουν παραβατικές συμπεριφορές από τα παιδιά που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες.

Ο Brier (1989) προσπαθώντας να μελετήσει τη σχέση παιδικής παραβατικότητας και μαθησιακών δυσκολιών κατέληξε σε τρεις υποθέσεις. Η πρώτη υπόθεση είναι αυτή της ευαισθησίας/ ευπάθειας, η οποία προτείνει ότι οι νευρολογικές και διανοητικές δυσκολίες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

οδηγούν σε αντικοινωνική συμπεριφορά. Σε αυτές τις δυσκολίες περιλαμβάνονται προβλήματα σχετικά με τον αυθορμητισμό και την προσοχή, όπως και με την κατανόηση, την κρίση και κοινωνική αντίληψη. Από τα παραπάνω προκύπτει πως τα παιδιά που παρουσιάζουν συνδυαστικά μαθησιακές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ, έχουν αυξημένες πιθανότητες για παραβατική συμπεριφορά σε σχέση με όσα παιδιά έχουν μόνο μαθησιακές δυσκολίες. Στα παιδιά με αυξημένες πιθανότητες αντικοινωνικής συμπεριφοράς είναι και όσα παιδιά μειονεκτούν στη γλώσσα, καθώς καθίστανται ανέκανα να διαχειριστούν και να κατανοήσουν πλήρως τη γλώσσα και δημιουργούνται προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις, αφού δημιουργούνται παρεξηγήσεις και προβλήματα που δεν μπορούν να λύσουν εύκολα. Εξάλλου, σε πολλές περιπτώσεις παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αδυνατούν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τις εξωτερικές εκφράσεις των άλλων και τον τόνο της φωνής και κατά συνέπεια παρερμηνεύουν τα μηνύματα που δέχονται και αντιδρούν με επιθετικό τρόπο σε πολλές περιπτώσεις. Η δεύτερη υπόθεση σχετίζεται με τη σχολική αποτυχία, η οποία στηρίζει ότι η σχολική αποτυχία που συχνά σχετίζεται με τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών, είναι υπαίτια για την παραβατικότητα. Πολλές φορές τα παιδιά αυτά βιώνουν την κριτική και την απόρριψη, την αίσθηση της αρνητικής αυτοεικόνας, την παραίτηση και όλα αυτά οδηγούν στην απομάκρυνση και την παραίτηση από το σχολείο. Η σχολική αυτή αποτυχία έχει αποδειχτεί ότι σε πολλές περιπτώσεις οδηγεί στην παραβατικότητα, καθώς εκείνα τα παιδιά προσπαθούν πάρα πολύ για να πετύχουν κάτι, χρειάζονται περισσότερο κόπο και προσπάθεια από τα υπόλοιπα παιδιά, έτσι η απόρριψη βιώνεται σε μεγαλύτερο βαθμό, η αντίδραση είναι εντονότερη και συνοδεύεται με παραβατικές πράξεις. Στην τρίτη και τελευταία υπόθεση περιλαμβάνεται η διαφορετική μεταχείριση. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες υπολείπονται στις κοινωνικές δεξιότητες κι έτσι έρχονται συχνά αντιμέτωπα με σκληρές κριτικές και απορρίψεις που δε βιώνεις οι υπόλοιποι μαθητές που δεν παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Ένα άρθρο των Vallance, Cummings και Humphries (1998) μελετά ακριβώς τις αιτίες που συνδέει τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες με συμπεριφορικά προβλήματα. Ο ακρογωνιαίος λίθος σε αυτή τη σχέση φαίνεται να είναι η έκπτωση που παρατηρείται στην κοινωνική ομιλία και επικοινωνία σε αυτά τα παιδιά. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από ένα εύρος μειονεκτημάτων στην έκφραση και ερμηνεία του κοινωνικού λόγου (Lapadat, 1991; Mathinos, 1991). Είναι σημαντικό πως τα παιδιά

με μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να εκφραστούν απόλυτα, να κατανοήσουν διαφορούμενες προτάσεις, αλλά και να εκφράσουν και τα ίδια το τι λέει κάποιος άλλος. Ως φυσικό επακόλουθο των παραπάνω είναι να μην μπορούν να βγάλουν ορθά συμπεράσματα, αλλά και να μην κατανοούν τη μεταφορική σημασία της γλώσσας.

Πάνω σε αυτό τον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων και της δυνατότητας επικοινωνίας και δημιουργίας σχέσεων και τι σχέση που έχουν όλα αυτά με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς, μερικοί θεωρητικοί (Cantwell & Baker, 1991) κατέληξαν στο ότι οι μειωμένες αυτές κοινωνικές δεξιότητες συνδέονται πιο άμεσα με την ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς σε αντίθεση με τις επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες επηρεάζουν πιο έμμεσα τα παιδιά για την εκδήλωση τέτοιου είδους προβλημάτων. Οι δυο αυτές συνιστώσες, ο κοινωνικός λόγος και η επικοινωνία, συνθέτουν το μέσον που τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν διαπροσωπικές σχέσεις και να κατανοήσουν τον περίγυρό τους. Αν όμως, αυτά αποτύχουν να κατανοήσουν τους άλλους, τις σκέψεις και τα συναισθήματα αυτών και ταυτόχρονα αδυνατούν να εκφράσουν τις δικές τους σκέψεις και απόψεις, οδηγούνται στην απουσία φιλικών σχέσεων και κυρίως στην αδυναμία να ακολουθήσουν κανόνες συμπεριφοράς, να μπουν σε όρια και πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Συμπεραίνοντας, η Διαταραχή Διαγωγής εμφανίζει σε αυξημένο βαθμό συννοσηρότητα με αυτοκτονικά επεισόδια και αυτοκαταστροφικές τάσεις, καθώς και με καταθλιπτικά επεισόδια. Επιπλέον, συνυπάρχει συχνά με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ- Υ), με Διαταραχές Συναισθήματος και με Μετατραυματική Διαταραχή του Στρες. Ακόμα, συνδέονται με Διαταραχές στη Σκέψη, Νευρολογικές Διαταραχές και Κατάχρηση εξαρτησιογόνων ουσιών. Δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο να συνοδεύονται με γνωσιακά ελλείμματα και χαμηλές ή χαμηλότερες επιδόσεις σε νοητικό επίπεδο που βρίσκεται κάτω από τα φυσιολογικά όρια. Τέλος, έχει αποδειχτεί ότι εμφανίζεται παράλληλα με Μαθησιακές Δυσκολίες και αυξημένο ποσοστό σχολικής αποτυχίας. Έτσι, σύμφωνα με τους Τσόμπελα & Αρμενάκα, «η Διαταραχή Διαγωγής παρουσιάζει υψηλό ποσοστό συννοσηρότητας με πολλές ψυχικές νόσους ή δυσκολίες στο σχολείο, στοιχεία που το καθένα από αυτά είναι δυνατό να αποτελέσει ένα ανεξάρτητο και επιπρόσθετο παράγοντα επικινδυνότητας για την εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς». (Τσόπελας & Αρμενάκα, 2012).

1.3.4 ΘΕΡΑΠΕΙΑ

Όπως όλα τα προβλήματα έτσι και σε αυτό είναι φυσικό να έγιναν πολλές προσπάθειες για να βρεθούν λύσεις αντιμετώπισής του, ειδικά όταν πρόκειται για συμπεριφορές παιδιών που επηρεάζουν σημαντικά την πορεία, την εξέλιξη, αλλά και τη βιωσιμότητά τους. Παρ' όλα αυτά, η φύση του προβλήματος και η πολυπρισματική και ανομοιογενής αιτιότητά του, θέτει δύσκολη την εύρεση συγκεκριμένης και αποδεδειγμένα αποτελεσματικής θεραπείας.

Στην προσπάθεια όμως για την αντιμετώπιση της Διαταραχής της Διαγωγής προτείνονται να ακολουθηθούν μερικά θεραπευτικά σχήματα. Κυρίαρχη θέση σε αυτές κατέχει η συνάντηση της οικογένειας με κάποιος ειδικό και η καθοδήγησή τους από αυτούς, που θα έχει ως αποτέλεσμα οι γονείς να μπορούν να κατανοούν και να είναι πιο κοντά στα παιδιά τους ` να καταφέρουν να δημιουργήσουν ποιοτικό χρόνο μαζί τους, μαθαίνοντάς τους τη συνεργασία και γενικότερα να επιτύχουν τη βελτίωση των οικογενειακών αλληλεπιδράσεων και την επικοινωνία μεταξύ τους όλα τα μέλη της οικογένειας. Ο σημαντικός ρόλος που παίζει η οικογένεια στη θεραπεία και την αντιμετώπιση αυτής της διαταραχής θα αναφερθεί και θα μελετηθεί και στη συνέχεια και είναι αναγκαίο να τονιστεί πόσο σημαντική είναι η συμβολή και η συνεργασία της οικογένειας. Σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν, σπουδαίο ρόλο διαδραματίζει και η εκπαίδευση των γονέων, όπου με αυτήν οι γονείς θα μάθουν να διαχειρίζονται τα παιδιά τους και να μετατρέπουν κάθε αρνητική συμπεριφορά σε θετική.

Σε ατομικό επίπεδο, εξαιρετικά βοηθητικές είναι οι ατομικές θεραπείες-συμβουλευτική που στοχεύουν στη στήριξη και τη βοήθεια των παιδιών και των εφήβων να καταφέρουν να οριοθετήσουν τον θυμό τους, ώστε να φτάσουν στο σημείο να επιλύουν τις διαφορές τους ειρηνικά, όμορφα και με τρόπους κοινωνικά αποδεκτούς. Εκτός από τις θεραπείες με συμβουλευτικό χαρακτήρα, σημαντικές είναι και οι θεραπείες γνωστικού – συμπεριφορικού τύπου, οι οποίες στοχεύουν στην αναμόρφωση και αναδιοργάνωση της σκέψης του παιδιού, γεγονός που θα φανεί βοηθητικός παράγοντας στη βελτίωση των δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων, τη διαχείριση του θυμού του, αλλά και τις δυνατότητες και δεξιότητες δεοντολογικών συλλογιστικών σχημάτων.

Στις θεραπείες που συνιστάνται είναι και οι φαρμακολογικές, οι οποίες δεν έχουν εγκριθεί επίσημα ή δε στοχεύουν απόλυτα στη Διαταραχή Διαγωγής, αλλά βασικά σε κάποια από τα συμπτώματά της ή σε ασθένειες που εντοπίζονται

ταυτόχρονα, όπως η ΔΕΠ- Υ και η κατάθλιψη. Τέλος, χρήσιμες είναι και οι θεραπευτικές κοινότητες με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και διαπροσωπικών σχέσεων. Εν κατακλείδι, έχει αποδειχτεί ότι η Διαταραχή της Διαγωγής είναι πολυδιάστατη και έτσι χρειάζεται να είναι και η θεραπεία της για να έχει όσο το δυνατόν καλύτερα αποτελέσματα.

1.4. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

1.4.1 Έννοια του σχολείου

Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2002), «το σχολείο αποτελεί έναν παιδαγωγικό οργανισμό που οφείλει να υλοποιεί τους παιδαγωγικούς σκοπούς του, καθώς και εκείνους που σχετίζονται με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και που τελικά συμβάλλουν στην κοινωνική μάθηση». Από τη μεριά της κοινωνικής επιστήμης σύμφωνα με τον Κιρκιγιάννη, «το σχολείο εκλαμβάνεται ως κοινωνικό σύστημα υψηλής πολυπλοκότητας που αποτελείται από υποσυστήματα – εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και εντάσσεται μέσα σε ένα ευρύτερο περιβάλλον, το οποίο επηρεάζει και από το οποίο επηρεάζεται», (Κιρκιγιάννη, 2009). «Δέχεται εισροές από το ευρύτερο περιβάλλον, τις μετασχηματίζει μέσα από διάφορες διεργασίες και παράγει αποτελέσματα, όπως για τις στάσεις και τις γνώσεις των μαθητών, στοιχεία τα οποία εκρέει στο περιβάλλον» (Πασιάρδης, 2004: 28-29).

Το σχολείο αποτελεί ένα πολύ σημαντικό μέρος για τα παιδιά, καθώς εκεί περνούν το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της καθημερινότητάς τους μετά την οικογένεια. Αυτό και μόνο το γεγονός προσδίδει στο σχολείο μεγάλη βαρύτητα και είναι απαραίτητο να γίνεται προσεκτική παρατήρηση των μαθητών, της πορείας τους, της εξέλιξής τους και της συμπεριφοράς τους με ακόμα μεγαλύτερη έμφαση στα παιδιά που δείχνουν διαταραχές κάθε είδους και πιο συγκεκριμένα συμπεριφορικές. Η παρατήρηση θα βοηθήσει στον εντοπισμό των παραγόντων που οδηγούν σε τέτοιου είδους συμπεριφορές και αφού τα περισσότερα παιδιά με συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές δε διαγιγνώσκονται μέχρι να ξεκινήσουν το σχολείο, είναι λογικό να αναζητούνται οι πιθανές αιτίες μέσα σε αυτό. Στις εκπαιδευτικές πρακτικές που συμβάλλουν στην ανάπτυξη συναισθηματικών ή συμπεριφορικών προβλημάτων στα παιδιά, περιλαμβάνεται η αναποτελεσματική διδασκαλία που

οδηγεί σε ακαδημαϊκή αποτυχία, οι ασαφείς κανόνες και προσδοκίες για κατάλληλη συμπεριφορά, οι ασυνεπείς και τιμωρητικές πρακτικές πειθαρχίας, ο περιορισμένος έπαινος και αποδοχή από την πλευρά των δασκάλων της ακαδημαϊκής και κοινωνικής συμπεριφοράς και η αποτυχία εξατομίκευσης της διδασκαλίας, ώστε να προσαρμόζεται στη διαφορετικότητα των μαθητών (Furlong et al., 2004· Lago – Delello, 1998· Kauffman 2005· Sprague & Walker, 2000).

Ο εκπαιδευτικός και οι ενέργειές του μπορεί να επιδεινώσουν τις αποκλίνουσες συμπεριφορές ακόμα και αν θεωρεί ότι βοηθάει ή προσπαθεί για αυτό. Συχνό σενάριο σε μια τάξη είναι ο εκπαιδευτικός να προσπαθεί να επικοινωνήσει με τον μαθητή και εκείνος να τον αγνοεί και αυτή η συμπεριφορά του μαθητή συχνά οδηγεί σε παρακάλια ή απειλές του δασκάλου, οι οποίες αντιμετωπίζονται από τον μαθητή με δικαιολογίες, διαφωνίες και στο τέλος πιθανόν με έκρηξη θυμού. Αυτή η αντίδραση είναι πάντα απεχθής για τον δάσκαλο και πολύ συχνά φτάνει στο σημείο να σταματήσει να απευθύνει τον λόγο στον μαθητή και να μη του δίνει προσοχή, ενισχύοντας έτσι τη διασπαστική συμπεριφορά του μαθητή και ταυτόχρονα ο μαθητής σταματάει την έκρηξη του θυμού , αλλά ενισχύει με αυτό τον τρόπο τη συμπεριφορά απόσυρσης του αιτήματος του δασκάλου (Gunter, Denny, Jack, Shores & Nelson, 1993· Maag, 2001). Αυτή η διαδικασία αποκαλείται *εξαναγκαστικός έλεγχος πόνου*, γιατί το παιδί μαθαίνει να χρησιμοποιεί οδυνηρή συμπεριφορά, όπως οι διαφωνίες, οι δικαιολογίες, ο θυμός και η σωματική επιθετικότητα, για να πετύχει αυτό που θέλει. (Patterson, 1982).

1.4.2 Σχολικό κλίμα – κλίμα συνεργασίας σχολείου- οικογένειας

«Το σχολικό κλίμα διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στους λόγους που επηρεάζουν την πιθανότητα για μια σχολική μονάδα να χαρακτηριστεί δραστική σε συνεργασία με το πρόσωπο της εκπαιδευτικής ηγεσίας, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, αλλά και τις προσδοκίες τους, το διδακτικό έργο, τη σχολική επίδοση και τη συμμετοχή των γονέων», (Πασιάρδης & Πασιαρδή, 2000). Ως σχολικό κλίμα ορίζονται: «οι συλλογικές πεποιθήσεις όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία γύρω από το γενικότερο περιβάλλον του σχολείου και πιο συγκεκριμένα ο όρος περιλαμβάνει τις έννοιες της ποιότητας του σχολικού περιβάλλοντος και της συνολικής προσωπικότητας του σχολείου» (Hoy and Miskel, 2005: 185).

Σε μελέτες (Ματθαίου κ.α., 2000), για την αξιολόγηση του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο, ένας από τους έξι δείκτες που αναλύεται η θεματική περιοχή « σχέσεις – κλίμα» είναι και οι σχέσεις σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος. Οι δείκτες αυτοί είναι η παρουσία της μονάδας, οι σχέσεις μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι σχέσεις εκπαιδευτικών με τους μαθητές, αλλά και μαθητών μεταξύ τους. Επίσης, περιλαμβάνονται οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας και οι σχέσεις του σχολείου με το θεσμικό του περιβάλλον.

«Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι γίνονται πολλές επισημάνσεις από τους παιδαγωγούς που ισχυρίζονται ότι δεν υφίσταται εποικοδομητική αγωγή χωρίς τη συμπαράσταση της οικογένειας και γι' αυτό τον λόγο η ενεργοποίηση των οικογενειών τίθεται πλέον συχνά ως στόχος πολλών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων», (Ματσαγγούρας, 2008). Η Ευρωπαϊκή Ένωση δίνει μεγάλη έμφαση στην ενίσχυση αυτής της συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, στοχεύοντας μεταξύ άλλων και στην αύξηση της συμμετοχής στη δια βίου εκπαίδευση (Mylonakou & Kekes, 2005), ενώ αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο στην επίτευξη και αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει η σχολική μονάδα, αποτελώντας ένα από τα 16 κριτήρια ποιότητας της εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2000 : 47).

1.4.3 Οφέλη συνεργασίας σχολείου - οικογένειας

«Τα οφέλη που προκύπτουν από την επιτυχή συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια είναι πολλά για όλους τους εμπλεκόμενους», (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005 · Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009 · Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006 · Keyes, 2002). Αδιαμφισβήτητα όμως, για να σημειωθούν επιθυμητά και θετικά αποτελέσματα για όλους, απαιτείται κοινή προσπάθεια, τόσο από τους γονείς, όσο και από τους εκπαιδευτικούς (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006 : 41).

Αρχικά, οι θετικές επιδράσεις για το ίδιο το παιδί είναι σημαντικές, καθώς από αυτή τη συνεργασία μπορεί να επηρεαστεί η πορεία του παιδιού (Μπρούζος, 2002: 104). Όταν οι γονείς έχουν μια συνεχή αλληλεπίδραση με το παιδί, επηρεάζουν τα κίνητρά τους, τις στάσεις στις αξίες, στις αντιλήψεις, στις φιλοδοξίες του και κατ' επέκταση επιδρούν στη μόρφωσή του (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005 : 75). «Η σχολική επίδοση των μαθητών είναι ανοδική, όταν συνεργάζονται οι δάσκαλοι με τους γονείς, καθώς ενημερώνονται για την πρόοδό του, τη συμπεριφορά του, τις

κλίσεις, τις συνήθειές του, τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον του, ενώ αισθανόμενο τη φροντίδα και την ενθάρρυνση από δασκάλους και γονείς, εργάζεται πιο επίμονα, σκληρά και αποδοτικά», (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006), ενώ έχει ιδιαίτερα θετικές συνέπειες στις στάσεις και τη συμπεριφορά του σε ό, τι αφορά τη σχολική ζωή του (Καστανίδου, 2004· Νόβα – Καλτσούνη, 2004· Hoover – Dempsey et al, 2005· Mapp, 2003)

Τα οφέλη φαίνονται να μην περιορίζονται στους μαθητές, αλλά να επεκτείνονται και στους γονείς, οι οποίοι αρχίζουν να αλλάζουν στάση απέναντι στο σχολείο και δείχνουν περισσότερο την εκτίμησή τους στο έργο των εκπαιδευτικών(Symeou, 2002· Powell et al, 2010). Από τη στιγμή που συμμετέχουν και έχουν επαφή με το σχολείο μπορούν να αντιλαμβάνονται καλύτερα τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008) και έτσι δείχνουν πρόθυμοι να στηρίζουν το έργο τους και να τους συμπαρασταθούν. Επιπλέον, η ουσιαστική επικοινωνία είναι αρωγός για τον γονιό να πληροφορηθεί για τις αδυναμίες του παιδιού του και τους τρόπους να τις αντιμετωπίζει πιο αποτελεσματικά, ενώ ταυτόχρονα γεννιέται ένα θετικό κλίμα ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικό, όπου αν προκύψουν προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού ή μαθησιακά, να μπορεί να εξασφαλίσει τη βοήθεια του δασκάλου σε μια τέτοια περίπτωση (Γκλιάου —Χριστοδούλου, 2005· Νόβα – Καλτσούνη, 2004).

Τέλος, όπως είναι φυσικό επηρεάζονται θετικά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, καθώς με την ορθή συνεργασία με τους γονείς, βελτιώνεται η διδακτική τους απόδοση (Συμεού, 2003). Με τον τρόπο αυτό κατανοούν τις ατομικές ανάγκες των μαθητών, αφού έρχονται σε επικοινωνία με τους γονείς που τους γνωρίζουν καλά και διαμορφώνουν νέες διδακτικές προσεγγίσεις και είναι πιο ευέλικτοι σε μεθόδους και πρακτικές. Με αυτό τον τρόπο ουσιαστικοποιούν τη συνεργασία τους με τους γονείς, την οποία θεωρούν σημαντικό πεδίο επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτοεπιβεβαίωσης (Ματσαγγούρας, Μακρή – Μπότσαρη, 2003), ενώ νιώθουν την υποστήριξη των γονέων στο έργο τους (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006).

1.4.4 Η αναγκαιότητα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων για τους μαθητές

Αρκετές έρευνες έχουν αποδείξει πως η αυξημένη σχολική επιτυχία των παιδιών ταυτίζεται και με την αυξημένη γονεϊκή συμμετοχή (Keith & Keith, 1993·

Miedel & Reynolds, 1999). Είναι άξιο να σημειωθεί ότι, «η συμμετοχή των γονέων έχει συνδεθεί και με τη γλωσσική ανάπτυξη μέχρι και την κοινωνικοποίηση των παιδιών», (Hill, 2001· Hill & Craft, 2003). Άλλωστε έχει αποδειχτεί πως «η συμμετοχή των γονέων ωφελεί όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την ηλικία, το γνωστικό προφίλ, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το πολιτισμικό πλαίσιο που βρίσκονται», (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Αρκετές έρευνες, όπως αυτές των Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn και Van Voorhis (2002), έχουν δείξει πως το παιδί τα πλεονεκτήματα που έχει με αυτή τη συνεργασία σχετίζονται με την υψηλότερη μαθησιακή ανάπτυξή του, τη βελτιωμένη συμπεριφορά του στο σπίτι, αλλά και στο προσχολικό πρόγραμμα, όπως και με τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων του και στη σχολική προσαρμογή του.

Επιπλέον, η στήριξη και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση ωθεί τους μαθητές να βελτιώσουν τη στάση τους απέναντι στο σχολείο, να αποκτήσουν κίνητρα για τη μάθηση και να νιώθουν επαρκείς (Fan & Williams, 2010· Hill & Craft, 2003· Sakellariou & Rentzou, 2008). Επίσης, όπως τονίζει η Epstein (1992)> «οι μαθητές αποδίδουν καλύτερα στη σχολική εργασία, έχουν θετικότερη στάση απέναντι στο σχολείο και εκδηλώνουν θετικές συμπεριφορές, όταν οι γονείς τους είναι καλά ενημερωμένοι, διατηρώντας στενή επαφή με το σχολικό περιβάλλον». Όταν συνεργάζεται η οικογένεια με το σχολείο δημιουργείται η βάση για να πραγματοποιηθούν συλλογικές προσπάθειες για την ενίσχυση των ικανοτήτων των παιδιών και να λύσουν τα προβλήματά τους στο σχολείο και στο σπίτι (Sheridan & Kratochwill, 2008).

Η συνεργασία αυτή είναι εξίσου σημαντική και στην ειδική αγωγή, όπου μελέτες έχουν δείξει ότι η συμμετοχή των γονέων οδηγεί σε θετικά αποτελέσματα, όπως είναι η μεγαλύτερη γενίκευση και διατήρηση των ωφελειών από τις θεραπείες (Koegel, Koegel & Shreibman, 1991· Spann, Kohler & Soenkse, 2003), η αύξηση της συνολικής ακαδημαϊκής επίδοσης και η διαρκέστερη φοίτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Walker, Colvin & Ramsey, 1995). Χαρακτηριστικό μάλιστα για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι το γεγονός πως, «με αυτό τον τρόπο δημιουργείται σταθερότητα σε δύο σημαντικούς χώρους (σχολείο-οικογένεια), όπου ο μαθητής αναπτύσσεται και οι ευκαιρίες για μάθηση είναι πιο πολλές, καθώς εκκινούν στο σχολείο και ολοκληρώνονται στο σπίτι», (Τσιμπιδάκη, 2007). Έχει αποδειχτεί ακόμα, πως, «η ανάμειξη των γονέων στη σχολική διαδικασία αποφέρει θετικά αποτελέσματα στην επιτυχή μετάβαση των μαθητών με ειδικές ανάγκες από την

ειδική στη γενική εκπαίδευση που είναι και ο απώτερος στόχος αυτών των παιδιών», (Jordan, Orozco & Averett, 2001). Με αυτό τον τρόπο μειώνεται και η σχολική διαρροή και μπορεί να βοηθηθεί η σχολική λειτουργικότητα του μαθητή με τη βελτίωση συμπεριφορών και κοινωνικής επάρκειας και των κοινωνικών σχέσεων, όπως μαθητή – εκπαιδευτικού ή μαθητή – συμμαθητών (Jordan, Orozco & Averett, 2001).

1.4.5 Η αναγκαιότητα συνεργασίας εκπαιδευτικών – γονέων για τους εκπαιδευτικούς

Η συνεργασία των γονέων και του σχολείου δεν είναι ευεργετική μόνο για τους μαθητές, αλλά φαίνεται να επιδρά θετικά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Όταν οι γονείς συνεργάζονται με το διδακτικό προσωπικό, έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν περισσότερο τη θέση που βρίσκεται ο εκπαιδευτικός και τις δυσκολίες που εκείνος έχει να αντιμετωπίσει καθημερινά. Το γεγονός αυτό μετέπειτα κάνει τους γονείς από την κατανόηση να περάσουν στη στήριξη και την επιθυμία της βοήθειας. Παράλληλα δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν καλύτερα και πιο ουσιαστικά τους μαθητές και τις οικογένειές τους (Δασκαλάκη, Δρόσος & Κυρίδης, 2003). Επίσης, «η γονεϊκή εμπλοκή ενισχύει το ηθικό των εκπαιδευτικών και κατ' αυτόν τον τρόπο βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους», (Green, Walker, Hoover – Dempsey & Sandler, 2007· Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas & Zenakou, 2009). Επιπλέον, η καλύτερη κατανόηση των παιδιών και των αναγκών τους οδηγεί στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος που προσαρμόζεται στις ανάγκες του μαθητή (Sakellariou & Rentzou, 2008· Salend, 1990).

«Οι εκπαιδευτικοί με αυτόν τον τρόπο έχουν πρόσβαση σε μια ποικίλη κλίμακα κοινωνικών ενισχυτών που παρέχουν οι γονείς και αυξάνονται οι ευκαιρίες για ενίσχυση των κατάλληλων συμπεριφορών εντός και εκτός σχολικού πλαισίου», (Τσιμπιδάκη, 2007). Μέσα σε μια τέτοια κατεύθυνση και κλίμα επιτυγχάνεται η μείωση του άγχους (Lazar & Slostad, 1999), μεγαλύτερη αναγνώριση εκ μέρους των γονέων των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών και εκτίμησης προς το πρόσωπό τους (Christenson & Cleary, 1990· Hara & Burke, 1988). Η Bainbridge (όπως αναφέρεται στο Rentzou, 2004) κατάφερε να συνοψίσει τα θετικά ως προς τους εκπαιδευτικούς

που είναι η βελτίωση της επικοινωνίας με τους γονείς, η γνώση των προσδοκιών των γονέων και οι ευκαιρίες να δουλεύουν σε αρμονία με τους γονείς με μείωση των συγκρούσεων.

1.4.6 Η αναγκαιότητα συνεργασίας εκπαιδευτικών – γονέων για τους γονείς

Όλα τα στοιχεία συγκλίνουν στα θετικά αποτελέσματα που έχει η συνεργασία σχολείου και γονέων και καθιστά αναγκαία τη σύναψη αυτών των σχέσεων. Με τη συνεχή ενημέρωση και ψυχολογική υποστήριξη των εκπαιδευτικών προς τους γονείς, οι γονείς καταφέρνουν να ενημερώνονται για την πορεία του παιδιού σε τακτά χρονικά διαστήματα, νιώθουν καλύτερα και βελτιώνουν την επικοινωνία τους με τα παιδιά στο σπίτι (Τσιμπιδάκη, 2007). «Η παροχή παρεμβάσεων από τους γονείς στα παιδιά σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, πολλές φορές αναφέρουν αυξημένο αίσθημα πληρότητας και μειωμένα συναισθήματα κατάθλιψης και άγχους που τους καθιστούν περισσότερο αποτελεσματικούς στη φροντίδα τους», (Ozonoff & Cathcart, 1998). Τέλος, «η γονεϊκή εμπλοκή είναι απαραίτητη για τη δημιουργία του ΕΕΠ του μαθητή», (Smith, 1990· Turnbull, Wilcox & Stowe, 2002). Σε όλα αυτά συμφωνούν και οι Hoover- Dempsey και Sandler (1997), οι οποίοι υποστηρίζουν πως οι γονείς έχουν μεγαλύτερα επίπεδα ικανοποίησης, όταν συμμετέχουν στη διαδικασία διαμόρφωσης του ΕΕΠ.

1.4.7 Εμπλοκή γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία

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

Γονεϊκή εμπλοκή

Μετά από μακροπερίοδες έρευνες έχει καθιερωθεί η άποψη πως τα παιδιά με δυσκολίες στην εκπαίδευση έχει ευεργετικά αποτελέσματα αν οι γονείς έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και συμμετέχουν σε αυτή τόσο δια μέσου του σχολείου, αλλά και μέσα από το σπίτι. «Ως αποτέλεσμα των πολιτικών και των πρωτοβουλιών, το ζήτημα της σχέσης γονέων – εκπαιδευτικών στην ειδική

εκπαίδευση έχει λάβει αύξουσα προσοχή τα τελευταία χρόνια»,(Cassandra, 2012) (Mc Dermott – Fasy, 2009).

Έτσι, μέσα από αυτή την ανάγκη συνεργασίας σχολείου και γονέων γεννήθηκε ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή», η οποία περιλαμβάνει οποιαδήποτε μορφή συνεργασίας γονέα – εκπαιδευτικού, από μια επίσκεψη του γονέα στον χώρο του σχολείου μέχρι την πιο στενή επαφή του σχολείου με τις οικογένειες των παιδιών (Γεωργίου, 2000), ακόμα και τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων της διοίκησης του σχολείου (Brito & Waller, 1994). Βέβαια ο Marioribanks, (1983) και ο Watson, (1983) εννοούν μόνο την προφορική στήριξη του γονέα προς το παιδί σχετικά με θέματα του σχολείου. Ο Pelco (2000) και οι συνεργάτες του καθορίζουν τη συνεργασία αυτή με τη μορφή δραστηριοτήτων που έχουν ως στόχο την καλυτέρευση της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου – οικογένειας με αποτέλεσμα να βελτιώσουν την επίδοση των μαθητών (Μπίμπου-Νάκου, Στογιαννίδου, 2006). Μια άλλη άποψη έρχεται από τον Koutrouba (2009) που με τον όρο εννοεί «τη συμπεριφορά των γονέων στο σχολείο και στο σπίτι με στόχο την πρόοδο των παιδιών τους». Επιπλέον, μπορεί να εννοεί «τη συμμετοχή των γονέων σε μια πιο έντονη και συνεχή επικοινωνία που σκοπό έχει τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών στις δραστηριότητες που γίνονται στο σχολείο αλλά και στο σπίτι», (Jeynes, 2012), (Bower & Griffin, 2011). «Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να σχετίζονται με τη βοήθεια των γονέων στο σπίτι, με τη συζήτηση με τα παιδιά για τα θέματα που αφορούν το σχολείο, αλλά και επισκέψεις στο χώρο του σχολείου για λήψη αποφάσεων που έχουν σχέση με την πολιτική του», (Lavenda, 2011).

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω γίνεται εύκολα κατανοητό πως η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να διαχωριστεί σε δύο κλάδους, η μία στο πλαίσιο του σχολείου και η άλλη στο σπίτι. «Η σχέση σχολείου – οικογένειας συνθέτει τη βάση της γονεϊκής εμπλοκής, όπου οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που την καθορίζουν», (Συμεού, 2003). Οι τρόποι που μπορεί να γίνει αυτή η εμπλοκή είναι ποικίλοι. Μπορεί να έχει τη μορφή της γραπτής επικοινωνίας, όπως το τετράδιο επικοινωνίας. Ακόμα μπορεί να έχουν πρόσβαση οι γονείς στα αρχεία των παιδιών με συμμετοχή των γονέων σε σχολικές οργανώσεις και ομάδες γονέων – εκπαιδευτικών. Τέλος, αξιοσημείωτη είναι και η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς μέσω επισκέψεων στο σπίτι και την αποστολή ενημερωτικών εντύπων στους γονείς (Τσιμπιδάκη, 2007).

Αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχει διαφορετική οπτική ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για την έννοια της εμπλοκής των γονέων. «Η μεριά των

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

Η μεγάλη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής συνδέεται με την αποτελεσματικότητα και την επιτυχία της σωστής λειτουργίας ενός «καλού» σχολείου. Σε διεθνή έρευνα (π.χ. Hoover – Dempsey, Bassler, Brissie, 1987, (Georgiou, 1996) έχει φανεί ότι στον προσδιορισμό ενός σχολείου ως αποτελεσματικού, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει η ενεργός ενασχόληση και συμμετοχή των γονέων με τα σχολεία, αλλά και η επιθυμία τους να βοηθήσουν τα παιδιά να προοδεύσουν. Τα σχολεία αυτά ενημερώνουν τους γονείς για την πρόοδο των παιδιών τους σε διάφορους τομείς του αναλυτικού προγράμματος και για τις ικανότητές τους στο μέλλον. Επιπλέον, «στα αποτελεσματικά σχολεία είναι δυνατή η ελεύθερη είσοδος, έτσι ώστε οι γονείς να μπορούν να επικοινωνούν κάθε στιγμή που χρειάζεται με τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και άλλα μέλη της σχολικής μονάδας, συζητώντας και εκφράζοντας τη γνώμη τους για διάφορα θέματα, νιώθοντας με αυτό τον τρόπο οικεία.», (Πασιαρδής, 2004).

Γονεϊκή συμμετοχή

Η γονεϊκή εμπλοκή είναι ένας όρος που συχνά συγχέεται με τη γονεϊκή συμμετοχή, αλλά αξίζει να αναφερθεί και να μελετηθεί. Μία ουσιαστική διαφορά τους είναι πως η γονεϊκή εμπλοκή σχετίζεται με τις διαδικασίες στις οποίες μπορεί να εμπλακεί ο γονέας στη σχολική ζωή του παιδιού, οι οποίες καθορίζονται από τους εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με την γονεϊκή συμμετοχή που σχετίζεται με τις ίσες αρμοδιότητες γονέων και εκπαιδευτικών στη σχολική ζωή των παιδιών (Symeoy, 2001), (Oostdam, Hooge, 2013). Στα πλαίσια της ειδικής αγωγής που θα γίνει και η

συγκεκριμένη έρευνα, οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν λαμβάνοντας πολλούς ρόλους. Μπορούν να συνεργάζονται ως υποστηρικτές, εκπαιδευόμενοι, εκπαιδευτές των παιδιών τους, εθελοντές στην τάξη ακόμα και ως συνεργάτες στη σχεδίαση της εκπαιδευτικής πολιτικής (Wolfendale, 1999).

Γονεϊκή συνεργασία

Η γονεϊκή συνεργασία σε σχέση με τον πιο τυπικό και αποστασιοποιημένο ρόλο των γονέων στη γονεϊκή εμπλοκή, φαίνεται γονείς και εκπαιδευτικοί να έχουν έναν πιο ενωτικό χαρακτήρα. «Μέσω της συνεργασίας αυτής δηλώνονται τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις που έχουν σχολείο και οικογένεια και η κοινή συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων για την πρόοδο των μαθητών», (Συμέου, 2003). «Η συνεργασία στηρίζεται στην ίση εμπλοκή των δύο φορέων με την από κοινού λήψη αποφάσεων με σκοπό τα βέλτιστα οφέλη για τους μαθητές», (Vincent & Tomlinson, 1997). «Όπως προκύπτει υπάρχει ένας κοινός στόχος και η δυνατότητα αλλαγής κάποιων αποφάσεων και από τους δύο συνεργαζόμενους φορείς, όταν αυτό καθίσταται αναγκαίο», (Murray, 2000). «Αυτή η δυνατότητα μετατροπής κάποιων αποφάσεων δηλώνει την ισοτιμία, δίχως να υπερνικά η εμπειρία και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ορισμένα θέματα», (Phtiaka, 1996).

Όταν οι σχέσεις σχολείου – οικογένειας βρίσκονται στο πλαίσιο της συμμετοχής τότε γίνεται λόγος για συνεργασία ή συνεταιρισμό. Μέσα από αρκετές έρευνες προκύπτει ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων ανάπτυξης των δεσμών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια που σχετίζεται με τη μεταξύ τους εμπλοκή και το πώς αυτή μπορεί να μετατραπεί σε ουσιαστική και αμοιβαία συνεργασία. Το πρώτο στάδιο περιέχει την εξάρτηση, όπου οι γονείς είναι παθητικοί απέναντι στις εμπειρίες και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο στάδιο περιέχεται η συνδρομή, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί υπολογίζουν περισσότερο τη συμμετοχή των οικογενειών και οι απόψεις των γονέων γίνονται αποδεκτές. Το τρίτο στάδιο είναι αυτό της αλληλεπίδρασης στο οποίο είναι αναπόφευκτη η συμβολή των γονέων, καθώς πιστεύουν πως είναι απαραίτητη η ενεργός συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Τέταρτο και τελευταίο στάδιο είναι αυτό που σχετίζεται με τη συνεργασία και τον συνεταιρισμό, όπου ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αποτελεί κοινή

συνισταμένη συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων (Martin, Ranson, Tall, 1997, (Μερκούρη & Σταμάτης 2009), (Συμεού, 2002).

Εν κατακλείδι η χρήση του όρου συνεργασία περιλαμβάνει την έννοια της ίσης συμμετοχής των φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. «Τα στοιχεία που καθορίζουν αυτή τη συνεργατική σχέση είναι η ενεργή συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, με την ίση κατανομή των ρόλων, την ανάθεση ευθυνών, δικαιοδοσιών και δικαιωμάτων, αλλά και με την αποδοχή και τη βοήθεια σε όλες τις υπηρεσίες», (Τσιμπιδάκη, 2007). Σε αντιδιαστολή ο όρος γονεϊκή εμπλοκή περιλαμβάνει τις δραστηριότητες εκείνες που καθορίζονται και ξεκινούν από το σχολείο, έχοντας τους γονείς ως απλούς παρατηρητές δράσεων και διατηρώντας αποστάσεις. Αδιαμφισβήτητα, η γονεϊκή συμμετοχή συνδέεται με τη γονεϊκή συνεργασία.

1.5. Μοντέλα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας

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

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

Από την άλλη το οργανισμικό μοντέλο βασίζεται στις απόψεις των Weber και Parsons, στο οποίο «το σχολείο παρουσιάζεται ως οργανισμός και οι οργανισμοί επιτυγχάνουν τους στόχους τους, όταν οι ιεραρχικές δομές έχουν ξεκάθαρες αρμοδιότητες και έτσι αποφεύγεται η επικάλυψη ρόλων και ευθυνών δρώντας

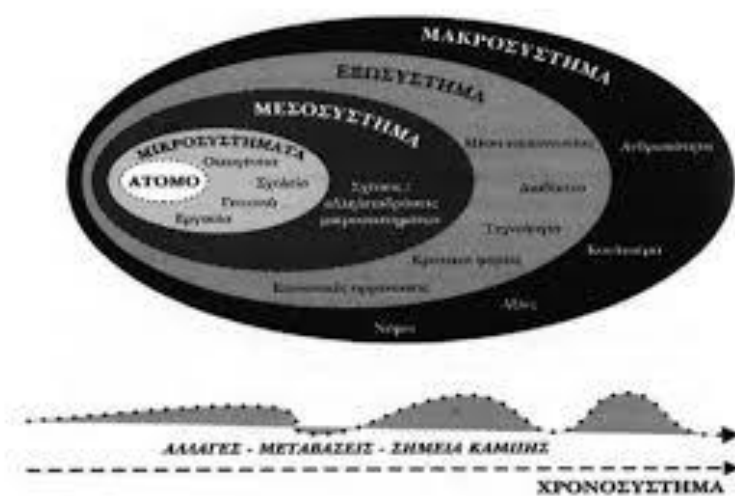
ταυτόχρονα.» Όπως και στο προηγούμενο μοντέλο, έτσι και σε αυτό έχουν παρουσιαστεί κάποια προβλήματα με κυριότερο τη διστακτικότητα που παρουσιάζουν τόσο οι γονείς, όσο και οι εκπαιδευτικοί για τη συνεργασία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι γονείς να επικοινωνούν με τους γονείς μόνο όταν το παιδί αντιμετωπίζει μαθησιακά ή προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο και με τη σειρά τους οι γονείς απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς μόνο όταν το παιδί παρουσιάζει δυσκολίες στο σπίτι. Συνεπώς, το μοντέλο αυτό λειτουργεί αρκετά αποθαρρυντικά ως προς την αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας (Γεωργίου, 2000· Τσιμπιδάκη, 2007).

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

Στη συνέχεια, το πολιτικό μοντέλο του Easton περιγράφει τις συναλλαγές μεταξύ των οργανισμών που αλληλοεξαρτώνται και βρίσκει εφαρμογή και στο εκπαιδευτικό σύστημα. «Το εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζεται και δοκιμάζεται από ομάδες, όπως είναι οι οργανωμένοι γονείς, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, η εκκλησία κ.α. Οι πιέσεις που δέχεται είναι πολλές φορές αλληλοσυγκρουόμενες και συχνά απαιτείται συμβιβασμό των ακραίων θέσεων», (Γεωργίου, 2000· Τσιμπιδάκη, 2007).

Σε ένα άλλο μοντέλο, το οικοσυστημικό, που διατυπώθηκε από τον Bronfenbrenner, «το σχολείο και η οικογένεια αντιμετωπίζονται ως οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος, των οποίων η αλληλεπίδραση όχι μόνο δεν εμποδίζεται, αλλά θεωρείται αυτονόητη.» Στη θεώρηση αυτή το άτομο συμμετέχει σε πέντε διαφορετικές κατηγορίες συστημάτων: το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα, το μακροσύστημα και το χρονοσύστημα. Στο παρακάτω σχήμα

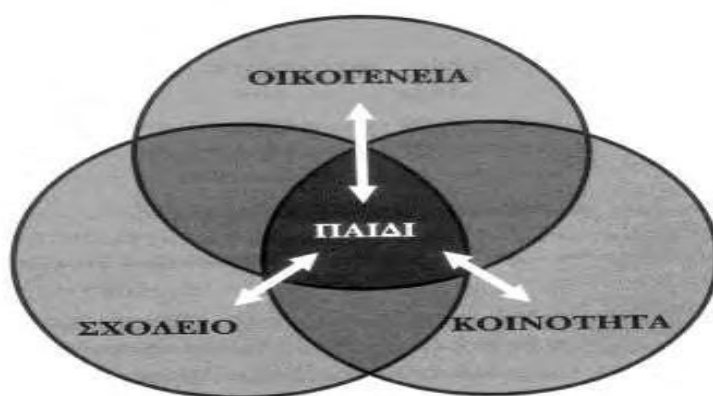
διακρίνονται τα συστήματα που αντιστοιχούν σε κάθε κατηγορία των συστημάτων που αναφέρθηκαν. Οι αλληλεπιδράσεις στα μικροσυστήματα είναι έντονες και καθώς το άτομο αναπτύσσεται. Στο μεσοσύστημα καλείται να λειτουργήσει κάθε προσπάθεια για βελτίωση και αλλαγή στη συμπεριφορά των παιδιών. Σχετικά με το εξωσύστημα, σε πολλές περιπτώσεις, αυτά που συμβαίνουν επιδρούν στη λειτουργία των δύο παραπάνω συστημάτων και συνεπώς επηρεάζουν έμμεσα το παιδί. Το μακροσύστημα αποτελεί το εξωτερικό σύστημα, το οποίο δεν είναι στατικό, αλλά εξελίσσεται δυναμικά. «Διάφορες οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές ή τεχνολογικές αλλαγές, καταστροφές, μπορούν να διαφοροποιηθούν τη φιλοσοφία του», (Μυλωνάκου – Κέκε, 2006· Τσιμπιδάκη, 2007). Τέλος, το χρονοσύστημα αντιπροσωπεύει τη χρονική συνιστώσα που εμπεριέχεται στο σύνολο των παραπάνω συστημάτων.



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

Τέλος, το σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής προτάθηκε από την Epstein και θεωρείται ότι η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα αλληλεπιδρούν έχοντας ως σημείο τομής τον μαθητή. Η Epstein (Epstein & Sheldon, 2002) υποστηρίζει ότι «οι κοινές δράσεις σχολείου – οικογένειας – κοινότητας μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να πετύχουν σε πρώτο στάδιο στο σχολείο και σε δεύτερο στη ζωή, να ενισχύσουν τις ικανότητες των γονέων για αποτελεσματικότερη εκπαίδευση του παιδιού τους, αλλά και να βοηθήσουν τους

εκπαιδευτικούς στο έργο τους.» Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, «η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα, παριστάνονται από τρεις επικαλυπτόμενες σφαίρες που έχουν ως σημείο τομής τους το παιδί, όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχήμα. Οι τρεις σφαίρες πλησιάζουν ή απομακρύνονται μεταξύ τους ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τον βαθμό ευαισθητοποίησης της κοινότητας σε θέματα εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην Ελλάδα, ωστόσο, επικρατεί δυσπιστία μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών και η συνεργασία τους δεν είναι ουσιαστική», (Γεωργίου, 2000 · Μυλωνάκου _ Κέκε, 2006· Τσιμπιδάκη, 2007).



Οι επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής της Epstein

1.5.1. Θεωρητικά μοντέλα αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών – γονέων στην ειδική αγωγή και τύποι δεσμών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια

Στην ειδική αγωγή η συνεργασία αυτή μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι ακόμα πιο σημαντική μιας και χρειάζονται τα παιδιά αυτά μεγαλύτερη βοήθεια και υποστήριξη που επιτυγχάνεται μέσω αυτής της συνεργασίας. Στον κλάδο αυτό οι γονείς στην αρχή δεν είχαν κάποια υποστήριξη και ο εκπαιδευτικός είχε αποκλειστικά τον ρόλο του ειδικού. Η κατάσταση αυτή με το πέρασμα του χρόνου άλλαξε και μετατράπηκε σε συνεργασία των εμπλεκόμενων μερών. «Η εξέλιξη αυτή της σχέσης μεταξύ των γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες και των εκπαιδευτικών περιγράφεται μέσα από πέντε μοντέλα, όπως το μοντέλο του ειδικού, της μεταμόσχευσης, το καταναλωτικό μοντέλο, το μοντέλο ισχυροποίησης και το μοντέλο διαπραγμάτευσης», (Dale, 2000· Τσιμπιδάκη, 2007).

Αρχικά, το μοντέλο του ειδικού σχετίζεται με τον παραδοσιακό τρόπο εργασίας μεταξύ των ειδικών και του γονέα παιδιού με ειδικές ανάγκες. Σε αυτό το μοντέλο ο επαγγελματίας με τις εξειδικευμένες του γνώσεις καθοδηγεί τον γονέα στις ανάγκες που έχει. «Το μοντέλο του ειδικού περιγράφει έναν ειδήμονα ειδικό, ο οποίος αποφασίζει για όλα τα ζητήματα και επιλέγει τις πληροφορίες που χρειάζεται ο γονέας. Ο ρόλος του γονέα είναι ουσιαστικά παθητικός και συνυφασμένος με την εκτέλεση οδηγιών, αποκλείοντας τους γονείς από όλες τις διαδικασίες συνολικά», (Dale, 2000· Τσιμπιδάκη, 2007). Η δεκαετία του 1970 ήταν αυτή που επικράτησε αυτό το μοντέλο μέχρι που έγιναν ενστάσεις για τη μη ουσιαστική εμπλοκή του γονέα στις εκπαιδευτικές αποφάσεις, τη διαδικασία αξιολόγησης και θεραπείας και έτσι δέχτηκε έντονη κριτική. «Όλοι οι εμπλεκόμενοι, δηλαδή γονείς, επαγγελματίες υγείας, κυβερνητικές αρχές, πρόβαλλαν συζητήσεις για μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων, με αποτέλεσμα το μοντέλο να δεχτεί έντονη κριτική, καθώς καλλιεργεί την εξάρτηση γονέων από ειδικούς και όχι τη συνεργασία με το σχολείο»,(Dale, 2000). Παρά τις επικρίσεις αυτές, υπάρχουν ακόμα επαγγελματίες που επηρεάζονται από αυτό το μοντέλο και ελλοχεύει ο κίνδυνος να αγνοηθούν πολύ σημαντικές πληροφορίες που θα μπορούσε να παρέχει ο γονέας και αφορούν στην κατανόηση και αξιολόγηση του μαθητή με ειδικές ανάγκες (Cunningham & Davis, 1985· Dale, 2000).

Στη συνέχεια προτάθηκε από την Dorothy Jeffree το μοντέλο της μεταμόσχευσης, το οποίο δίνει έμφαση στο οικογενειακό περιβάλλον και στους γονείς ως βοηθούς- εκπαιδευτές. Ο ειδικός μεταμοσχεύει τις γνώσεις του στους γονείς, δίνοντας κάποιες οδηγίες και παίρνοντας πίσω κάποια ανατροφοδότηση. Ο επαγγελματίας έχει δηλαδή τον ρόλο του μεταβιβαστή γνώσεων. Οι γονείς εμπλέκονται ενεργά και συμμετέχουν σε όσα συμβαίνουν συνολικά (Dale, 2000· Τσιμπιδάκη, 2007). Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των γονέων, καθώς συμμετέχουν περισσότερο, χωρίς όμως να φτάνουν σε επίπεδα αλληλεπίδρασης, δηλαδή ο γονέας εφαρμόζει απλά τις αποφάσεις και τις οδηγίες των επαγγελματιών. Ο ειδικός έχει τον κύριο ρόλο μιας και σχεδιάζει, παίρνει αποφάσεις, αξιολογεί, ακόμα και αν οι γονείς έχουν διαφορετικές απόψεις (Cunningham & Davis, 1985· Dale, 2000).

Επόμενο μοντέλο είναι το καταναλωτικό που αναπτύχθηκε από τους Cunningham και Davis το 1985 και είναι ένα από τα πρώτα πλαίσια συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και επαγγελματίες της ειδικής αγωγής. Όσοι στήριζαν αυτό το

μοντέλο ισχυρίζονταν ότι είναι πρόπον να δοθούν δικαιώματα στους γονείς μέσω μεταβίβασης ενός μέρους της δύναμης των επαγγελματικών σε αυτούς. Το μοντέλο αυτό υπογραμμίζει ότι ο γονέας έχει κάποιες ειδικές γνώσεις για το παιδί και είναι ξεχωριστές από τις γνώσεις του ειδικού (Dale, 2000· Τσιμπιδάκη, 2007). Επιπλέον, οι γονείς έχουν τον ρόλο του καταναλωτή γνώσεων. Ο γονέας επιλέγει πλέον τις προτάσεις των ειδικών που θεωρεί εκείνος πιο χρήσιμες και μοιάζει με το μοντέλο μεταμόσχευσης, όπου ο ειδικός μεταβιβάζει τις γνώσεις του στους γονείς. Η διαφορά βέβαια σε αυτό το μοντέλο είναι πως η λήψη αποφάσεων επιτυγχάνεται μέσω αμφίδρομου διαλόγου και διαπραγμάτευσης. Ο ειδικός δέχεται την άποψη και τις πληροφορίες που έχει ο γονέας για το παιδί και αυτό τον βοηθάει να αποκτή μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για τον μαθητή. Έτσι, «η έννοια της διαπραγμάτευσης κάνει πρώτη φορά την εμφάνισή της και βοηθάει σημαντικά στη λήψη αποφάσεων για το παιδί και οι δυο πλευρές προσπαθούν να καταλήξουν σε αμοιβαία αποδεκτές συμφωνίες», (Cunningham & Davis, 1985· Dale, 2000).

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

Τέλος, έρχεται το μοντέλο διαπραγμάτευσης που συνδυάζει στοιχεία από το καταναλωτικό μοντέλο και το μοντέλο ισχυροποίησης, παρέχοντας βέβαια έναν επιπλέον τρόπο εναλλακτικής εργασίας. Το μοντέλο δίνει έμφαση στο ότι γονείς και ειδικοί μπορούν να προσφέρουν πολλά τόσο στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αλλά και στα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται μία σχέση συνεισφοράς, που συχνά βέβαια μπορεί αν έρθουν σε αντιπαράθεση, λόγω των

διαφορετικών κοινωνικών τους ρόλων. Τη γεφύρωση των διαφορών που πιθανόν να προκύψουν αναλαμβάνει ο ειδικός δια μέσου της καλής και ορθής πληροφόρησης, όπως και της σωστής ακρόασης των προβληματισμών από μεριάς των γονέων. Ο γονέας και ο ειδικός καλούνται να αντιμετωπίζουν από κοινού τις καταστάσεις που προκύπτουν, να παραθέτουν τις απόψεις τους για την αντιμετώπισή τους και να αναλογίζονται ταυτόχρονα αν οι διαφορές τους είναι επιλύσιμες και σε ποιο βαθμό επηρεάζονται από τη θέση και τους ρόλους της άλλης μεριάς. Στο μοντέλο αυτό ο ειδικός διατηρεί τη θέση του, αλλά οι εξουσίες του είναι ασθενέστερες, καθώς ο γονέας μπορεί να επεμβαίνει στη λήψη των αποφάσεων (Dale, 2000· Τσιμπιδάκη, 2007).

Εν κατακλείδι, γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι η χρονολογία που αναπτύχθηκε το κάθε μοντέλο ποικίλει ως προς τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε γονείς και ειδικούς. Σε όλα τα μοντέλα υπήρχαν οι θετικές και οι αρνητικές κριτικές, αλλά το καθένα από αυτά έβαλε το δικό του λιθαράκι στην εξέλιξη και την πορεία αυτής της συνεργασίας.

1.5.2. Τύποι δεσμών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση υπάρχουν διάφοροι δεσμοί ανάμεσα σε σχολείο και οικογένεια και πιο συγκεκριμένα τη γονεϊκή εμπλοκή. Ο πρώτος δεσμός φαίνεται να είναι αυτός που προτείνει ο Fullan το 1982, ο οποίος προτείνει τέσσερις τύπους συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό μπορεί να γίνει είτε με τη συμμετοχή στη διδασκαλία στο σπίτι, αλλά και στο σχολείο, η εθελοντική κοινοτική εργασία και τέλος η συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου. Από την άλλη η Epstein (1995) προτείνει έξι τύπους σχέσεων, οι οποίες έχουν πρακτικές με διαφορετικούς στόχους. «Ως πρώτος στόχος τίθεται η επικοινωνία σχολείου – οικογένειας, όπου η σχέση είναι αμφίδρομη. Δεύτερος στόχος είναι η εθελοντική εργασία των γονέων στο σχολείο. Ως τρίτος στόχος είναι η βοήθεια του σχολείου στο σπίτι, δηλαδή οι ενέργειες που κάνει το σχολείο, ώστε ο μαθητής να μπορεί να απολαμβάνει ένα αποδοτικό μαθησιακό περιβάλλον στο σπίτι. Επιπλέον, τέταρτος στόχος είναι η βοήθεια κατ' οίκον εργασία του παιδιού, έχοντας τους εκπαιδευτικούς αρωγούς στο σπίτι για όσο διάστημα χρειάζεται. Σαν πέμπτος στόχος τίθεται η συμμετοχή των γονέων σε θέματα διοίκησης του σχολείου και ειδικότερα στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το παιδί τους. Τέλος, στον έκτο στόχο

είναι η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, μέσω της αξιοποίησης κοινοτικών πόρων για την κάλυψη των αναγκών των σχολείων και κάποιων οικογενειών.»

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

Σύμφωνα με τα παραπάνω και με τον Γεωργίου (2000) οι τυπολογίες που αναφέρθηκαν είναι ιδανικές καταστάσεις που σπάνια επικρατούν στα σχολεία. Έτσι, κάθε σχολείο λειτουργεί σύμφωνα με τους δικούς του κανόνες και μπορεί να κυμαίνεται από το ελάχιστο επίπεδο της απλής εμπλοκής ως το μέγιστο που είναι η συνεργασία.

1.6. Παράγοντες που διαμορφώνουν τις στάσεις των γονέων σχετικά με τη συνεργασία τους με το σχολείο

«Η σχέση εκπαιδευτικών – γονέων επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως η κουλτούρα, οι αξίες, το περιβάλλον προέλευσής του, η εθνικότητά τους, το κοινωνικοοικονομικό και το μορφωτικό τους επίπεδο, οι επιδράσεις της τεχνολογίας, οι πιέσεις από το εργασιακό περιβάλλον, η αλλαγή στις κοινωνικές δομές της οικογένειας, ο τρόπος που παραδοσιακά γονείς και εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, οι προσδοκίες τους, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και ο τρόπος επικοινωνίας του», (Keyes, 2002).

Όλοι όμως οι παραπάνω παράγοντες αλληλεπιδρούν και σχετίζονται τόσο με τον ίδιο τον γονέα και τη σχολική μονάδα, όσο και με το παιδί και την κοινωνία και σίγουρα όλοι επηρεάζουν εξίσου την ποιότητα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Αρχικά, θα αναλυθούν κάποιοι από τους παράγοντες που αφορούν τον γονέα.

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

Ηλικία του γονέα: Ένας από τους παράγοντες που επηρεάζει αρκετά την προσπάθεια και το κλίμα της συνεργασίας είναι η ηλικία, καθώς σύμφωνα και με έρευνα των Δ.Πνευματικού, Π. Παπακανάκη και Ε. Γάκη (2008:194 – 214) οι νεότεροι ηλικιακά γονείς είναι πολύ πιο εύκολο και πιθανό να αντέξουν το συναισθηματικό κόστος της διαδικασίας της γονεϊκής εμπλοκής. Σε παραπλήσια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα του Σ. Σούλη (2008: 254 – 265), η οποία έδειξε ότι οι γονείς μεγαλύτερης ηλικίας, δε δείχνουν διατεθειμένοι αν έχουν μια πιο στενή συνεργασία με το σχολείο.

Κοινωνικοοικονομικό – μορφωτικό επίπεδο: Έρευνες έχουν καταλήξει στο ότι και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει σημαντικά τις σχέσεις συνεργασίας σχολείου και οικογένειας (Hill & Taylor, 2004· Vincent & Martin, 2002· Weininger & Lareau, 2003). «Όσο υψηλότερο είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, τόσο μεγαλύτερη είναι η συχνότητα της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες του σχολείου και η επαφή τους με τους εκπαιδευτικούς», (Συμεού, 2003). «Οι γονείς από υψηλά κοινωνικο – οικονομικά στρώματα προσφέρουν στο

παιδί τους καλύτερες ευκαιρίες διαπαιδαγώγησης εκτός σχολείου, οι οποίες σε συνδυασμό με τις εξίσου υψηλές προσδοκίες που υπάρχουν, δημιουργούν το κατάλληλο κλίμα για μια ευνοϊκή σχολική καριέρα», (Hill et al, 2004).

Σε αντιδιαστολή με τα παραπάνω έρχεται το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο που φαίνεται ότι λειτουργεί ως ανασταλτικός παράγοντας σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή (Γεωργίου, 2000 · Συμεού, 2003). Αυτή η αποστασιοποίηση οδηγεί τους συγκεκριμένους γονείς στην άγνοια τόσο της σχολικής διαδικασίας, όσο και των πρακτικών που εφαρμόζονται σε αυτό. Βέβαια, υπάρχουν και γονείς που παρά το υψηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρό τους, δεν μπορούν να λόγω της δουλειάς τους, όπως η αδυναμία λήψης αδειών, να παραβρεθούν και να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες (Γεωργίου, 2000), αλλά ίσως και να έχουν υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι και γενικά διάφορες υποχρεώσεις που δεν μπορεί να ασχοληθεί κανείς άλλος (Σακκάς, 2002).

«Στους γονείς που έχουν μια απόσταση από το σχολείο υπάρχει η άποψη πως η εκπαίδευση είναι αποκλειστικό καθήκον του εκπαιδευτικού, σε αντίθεση με τους γονείς που ανήκουν σε μεσαία ή ανώτερα στρώματα, οι οποίοι θεωρούν τον εαυτό τους συνυπεύθυνο για την εκπαίδευση των παιδιών τους», (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008). Επιπλέον, από μακριά έχουν το σχολείο και οικογένειες που δε δείχνουν εκτίμηση σε αυτό και θεωρούν ότι δεν παρέχει ουσιαστική μόρφωση στα παιδιά τους. «Αρκετές φορές γονείς με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είναι δυνατόν να μη θεωρούν τους εκπαιδευτικούς άτομα αρκετά ικανά, για να αποτελέσουν πρότυπα για τα δικά τους παιδιά , με αποτέλεσμα να συμμετέχουν ελάχιστα στις σχολικές διαδικασίες», (Γεωργίου, 2000). Δε λείπουν και φορές που οι πολιτισμικές διαφορές μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ή το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, κάνουν τους γονείς να νιώθουν παρείσακτοι στο σχολείο (Γεωργίου, 2000· Patrikakou & Weissberg, 2000). Με αυτό τον τρόπο μπορεί να νιώθουν αμηχανία σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, που πολλές φορές εκδηλώνεται με αντίσταση από τη μεριά τους στην επαφή με το σχολείο και εκλαμβάνεται ως αδιαφορία (Γεωργίου, 2000).

Τελευταίες έρευνες (Hanafin & Lynch, 2002) διαφωνούν σε έναν βαθμό με τα παραπάνω συμπεράσματα, καθώς στηρίζουν πως δεν είναι απόλυτο ότι γονείς με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν είναι αρκετά ικανοί για να εμπλέκονται στη σχολική ζωή του παιδιού ή να είναι αδιάφοροι για την εκπαίδευσή τους. Στα ίδια πλαίσια κυμαίνεται και η έρευνα της Mapp (2003), σύμφωνα με την οποία

εμφανίζονται γονείς με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο να εκφράζουν την επιθυμία να βοηθήσουν τα παιδιά τους όσο το δυνατόν περισσότερο, ώστε να σημειωθεί ακαδημαϊκή πρόοδος. Σε αυτές τις περιπτώσεις αναζητούνται οι ευθύνες για τη μη συμμετοχή των γονέων σε φορείς λήψης αποφάσεων, στις δομές όπως έχουν διαμορφωθεί και στις πρακτικές που εφαρμόζονται στο σχολικό σύστημα και οι οποίες ενισχύουν τις κοινωνικές ανισότητες.

Στον κομμάτι του μορφωτικού επιπέδου, φαίνεται πως οι γονείς που το κατέχουν, αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα της συμμετοχής τους στη σχολική ζωή μέσα από την ενημέρωση και την αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς (Hill & Taylor, 2004) και εμπλέκονται πιο αποτελεσματικά στα σχολικά θέματα του παιδιού τους (Γεωργίου, 2000). Ακόμα, έρευνες (Kohl et al., 2000) έδειξαν πως η επαφή του γονιού με τον εκπαιδευτικό επηρεάζεται από το μορφωτικό επίπεδο των γονιών, όπως και η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο, αλλά και στο σπίτι. Επιπλέον, οι γονείς που κατανοούν το έργο των εκπαιδευτικών και δείχνουν την εκτίμησή τους προς αυτούς, επιτυγχάνεται η επικοινωνία, ο αλληλοσεβασμός και η εμπιστοσύνη ανάμεσά τους για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών (Γεωργίου, 2000). Σε συνάρτηση με τα παραπάνω έχουν παρατηρηθεί γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, οι οποίοι δίνουν την απαραίτητη σημασία στη σχολική διαδικασία, καθώς νιώθουν κατώτεροι σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του δασκάλου (Hill & Taylor, 2004). Οι έρευνες αποδεικνύουν ότι γονείς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο, παρουσιάζουν αμηχανία και ντροπή ως προς το χαμηλό του επίπεδο ή τον μη καλλιεργημένο γλωσσικό τους κώδικα (Νόβα – Καλτσούνη, 2004· Keyes, 2002). Αυτός είναι και ένας σημαντικός λόγος που κρατούν αποστάσεις από το σχολείο και νιώθουν ότι η δική τους παρουσία ή συνεργασία είναι περιττή (Μάνεσης, 2008). Τέλος, οι λιγότερες μορφωμένες μητέρες δε γνωρίζουν αρκετά για την επίδοση του παιδιού τους στο σχολείο, δε διατηρούν στενή επαφή με τον εκπαιδευτικό και δεν αναλαμβάνουν ενεργό δράση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του παιδιού (Γεωργίου, 2000· Christenson & Sheridan, 2001· Davis – Kean & Eccles, 2005).

Χώρα καταγωγής: Ανάμεσα σε όλα τα παραπάνω έχει φανεί πως, «οι οικονομικοί και πολιτικοί μετανάστες – γονείς επηρεάζουν τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. Τα πολιτισμικά πρότυπα επηρεάζουν τον βαθμό εμπλοκής των γονέων στη σχολική ζωή, αφού οι αντιλήψεις της κάθε κουλτούρας σχετικά με τον ρόλο των γονέων και των εκπαιδευτικών συχνά διαφοροποιούνται μεταξύ τους», (

Mapp, 2003· Trumbull, Rothstein – Fish & Hernandez, 2003). Οι αλλόγλωσσοι γονείς ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, μόλις δεν κατανοούν τι ακριβώς θέλουν να πουν οι ενήλικες και τα παιδιά ή όταν δεν μπορούν να διαβάσουν τις προσκλήσεις του σχολείου που ενημερώνουν τους γονείς για διάφορες δραστηριότητες συμμετοχής, αποφεύγουν την εμπλοκή τους στην τάξη και στο σχολείο (Davis – Kean & Eccles, 2005), ενώ πολλές φορές νιώθουν έως και παρείσακτοι, καθώς η κατάσταση αυτή τους εντείνει το αίσθημα φόβου και κατωτερότητας (Pera, 2000· Patrikakou & Weissberg, 2000· Γεωργίου, 2000). Όλα τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται χαμηλές προσδοκίες αυτών των γονιών προς τα παιδιά τους (Patrikakou & Weissberg, 2000). «Πολλές φορές οι αλλοδαποί γονείς επί των πλείστων αποφεύγουν επαφές με τα σχολικά δρώμενα, όπως συγκεντρώσεις του σχολείου, συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, λόγω των πολιτισμικών τους διαφορών με την κυρίαρχη εθνική κουλτούρα», (Pera, 2000) .

Η μορφή της οικογένειας – οικογενειακή κατάσταση: Όπως είναι αναμενόμενο η κοινωνία είναι ένας ζωντανός οργανισμός που αλλάζει με το πέρασμα του χρόνου και μαζί με αυτήν αλλάζει και η οικογένεια και το σχολείο, καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους. «Η δομή της οικογένειας έχει αποδειχθεί ότι επιδρά στον βαθμό εμπλοκής των γονιών», (Patrikakou & Weissberg, 2000). Οι μητέρες πλέον μπορεί να εργάζονται αρκετές ώρες, ενώ συχνά αντικαθιστούν τον ρόλο του πατέρα. Οι πατέρες με τη σειρά τους μπορεί να κάνουν τις δουλειές του σπιτιού και τα μεγαλύτερα αδέρφια να αναλαμβάνουν τον ρόλο του προστάτη για τα μικρότερα αδέρφια. Έτσι, «το σχολείο δεν έχει πρόσβαση σε έναν μόνο ενήλικα για να ανταλλάσει πληροφορίες μαζί του», (Keyes, 2002). Επιπλέον, «η έξοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας, τα διαζύγια και οι μονογονεϊκές οικογένειες ανατρέπουν τις παραδοσιακές αξίες, γεγονός που επηρεάζει τη σχέση και την επικοινωνία γονιών και εκπαιδευτικών», (Μπαμπάλης, 2005). Ειδικά για έναν ανύπαντρο γονέα, ο οποίος δεν έχει να μοιραστεί τις ευθύνες με κάποιον σύζυγο, είναι ενδεχομένως πιο δύσκολο να συμμετέχει σε δραστηριότητες που αφορούν τη σχολική ζωή του παιδιού του (Patrikakou & Weissberg, 2000).

Άλλοι παράγοντες σχετικά με τους γονείς: Συμπληρωματικά με όλα τα παραπάνω σημαντικό παράγοντα απομάκρυνσης του γονέα από την εκπαιδευτική διαδικασία είναι η έλλειψη χρόνου. Πιο συγκεκριμένα, «το πρόγραμμα εργασίας και οι

ανταγωνιστικές απαιτήσεις του γονεϊκού χρόνου σήμερα, εμποδίζουν έντονα τη συνεργασία γονέων και σχολείου», (Baker, 2000). Επίσης, οι γονείς επηρεάζονται από τις εμπειρίες που είχαν οι ίδιοι από τα σχολικά χρόνια. «Η αντίσταση προκαλείται κυρίως, όταν προϋπάρχει αρνητική εμπειρία, όπου η αλλαγή προκάλεσε προβλήματα για την αντιμετώπιση της οποίας χρειάζεται να υπάρξει υποστήριξη», (Vakola et al., 2004). «Οι αρνητικές εμπειρίες που βίωσαν οι ίδιοι τους ακολουθούν και καθορίζουν τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις τους , με αποτέλεσμα να συμπεριφέρονται με τρόπο που αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς», (Μπρούζος, 2002). Επίσης, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι προσδοκίες των γονέων σε συνδυασμό με τις πεποιθήσεις τους για την εκπαιδευτική διαδικασία. «Γονείς με υψηλές προσδοκίες για την επιτυχία του παιδιού τους φαίνεται να συνδέονται με την ενεργότερη εμπλοκή τους στη σχολική κοινότητα», (Πνευματικός, Παπακανάκη & Γάκη, 2008· Γεωργίου, 2000), ενώ αντίθετα «σε μια θετική από την πλευρά του γονέα θεώρηση της συνεισφοράς του στην εκπαίδευση του παιδιού του, τον ωθεί στην ενεργητικότερη συμμετοχή του στη σχολική ζωή και ενισχύει το αίσθημα της αποτελεσματικότητας του ρόλου του», (Sheldon, 2002).

Παραπάνω αναλύθηκαν οι παράγοντες που επηρεάζουν σχετικά με τους γονείς. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά και σε παράγοντες που αφορούν άλλους τομείς, όπως η σχολική μονάδα. Τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικά για την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και τον βαθμό που γίνεται αυτό. Έρευνες (Feuerstein, 2000· Tveit, 2009) στηρίζουν ότι τα χαρακτηριστικά του σχολείου, όπως η περιοχή που βρίσκεται αυτό, καθορίζουν σημαντικά στο κλίμα συνεργασίας. Επιπλέον, σχολεία μεγάλα σε μέγεθος, πολυπρόσωπα και με σύνθετο τρόπο οργάνωσης, λειτουργούν ανασταλτικά ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή, αφού ο γονιός δεν είναι αποδέκτης μιας προσωπικής επαφής (Hoover – Dempsey et. Al, 2002).

Η κοινωνία δε γινόταν να λείπει από τους παράγοντες, καθώς μαζί με το σχολείο και την οικογένεια αποτελούν ένα σύστημα αλληλοεξαρτώμενο που αλληλεπιδρά όμως και καθορίζει σημαντικά τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου. Η κοινωνία μπορεί να επηρεάσει και να καθορίσει τη στάση που θα υιοθετήσουν οι γονείς απέναντι στις εκπαιδευτικές τάσεις. Αρχικά, σημαντικό ρόλο παίζει το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο που έχει η κοινότητα, καθώς όπως αναφέρεται από τους Davis – Kean & Eccles (2005: 59-60), «όταν η οικογένεια

διαμένει σε κακόφημη συνοικία, εστιάζει κατά κύριο λόγο τις προσπάθειές της στην προστασία του παιδιού από αρνητικές επιδράσεις του περιβάλλοντος και αλληλεπιδρά με το σχολείο κυρίως σε θέματα ασφάλειας του παιδιού, ενώ σε αντίθετη περίπτωση οι γονείς εμπλέκονται σε πολλές δραστηριότητες του σχολείου». Έναν ακόμα σπουδαίο ρόλο παίζει και το μέγεθος του πληθυσμού της κοινότητας, καθώς έρευνες έχουν αποδείξει ότι γονείς σε μικρές επαρχιακές κοινότητες συμμετέχουν περισσότερο σε δραστηριότητες του σχολείου από γονείς που μένουν σε πόλεις, έχοντας το ίδιο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. «Στις μικρές κοινότητες οι γονείς προσφέρουν εθελοντικά τη βοήθειά τους στο σχολείο σε μεγαλύτερο βαθμό από εκείνους διαμένουν στις πόλεις», (Γεωργίου, 2000). Σε αυτό το σημείο θα γίνει αναφορά στη σχέση των γονέων με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας που φαίνεται να είναι καθοριστική για τη δημιουργία ή μη της γέφυρας επικοινωνίας και συνεργασίας των γονιών με το σχολείο. Ο Πασιαρδής (2004) τονίζει πως, «η εκπαιδευτική ηγεσία είναι το «κλειδί» για να επιτευχθεί η σχολική αποτελεσματικότητα. Ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται η ηγεσία του σχολείου, καθορίζει και την έκταση των σχέσεων σχολείου και οικογένειας, αφού οφείλει να γνωρίζει την «τέχνη» της επικοινωνίας και της συνεργασίας», (Griffith, 2001· Reiffer, 2003), προάγοντας την ομαδικότητα, την υπευθυνότητα και την εμπιστοσύνη (Πασιαρδής, 2004). Αδιαμφισβήτητα, ο αποτελεσματικός διευθυντής είναι αυτός ο οποίος γνωρίζει καλά με ποιον τρόπο να προσεγγίσει τους γονείς, πώς να ενθαρρύνει τον τρόπο αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και πώς να προάγει τη μεταξύ τους συνεργασία, αντιμετωπίζοντας κρίσιμες καταστάσεις όταν αυτές προκύψουν (Griffith, 2001· Πασιαρδής, 2004· Χατζηπαναγιώτου, 2008). «Ο διευθυντής είναι αυτός που θα ενθαρρύνει τους γονείς να κατανοήσουν τη σημασία της συμμετοχής και της συνεργασίας με το σχολείο», (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008: 170).

Σε όλους του παράγοντες δεν πρέπει να παραληφθεί η σημασία που έχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός σε αυτή τη συνεργασία. Ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί θα προσεγγίσουν τους γονείς είναι καθοριστικός, ώστε να πειστούν οι γονείς ότι είναι απαραίτητη η βοήθειά τους για το έργο του σχολείου (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005). «Η διάθεση των εκπαιδευτικών να ξεκινήσουν και να διατηρήσουν έναν διάλογο με τους γονείς προκειμένου να μετατραπούν τα σχολεία σε χώρους φιλικούς προς τις οικογένειες των μαθητών, έχει ιδιαίτερη σημασία», (Γεωργίου, 2000). Συνεπώς, «ένα σχολείο που αντιλαμβάνεται τον ουσιαστικό ρόλο των γονέων στη

βελτίωση του κλίματος μάθησης, είναι πολύ πιθανόν να οργανώσει μελλοντικές δραστηριότητες που θα έχουν στόνο να εμπλέξουν όλους τους γονείς και όχι μόνο αυτούς που συμμετέχουν ήδη», (Γεωργίου, 2000). Σε πολλές περιπτώσεις όμως, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι γονείς είναι καλύτερα να μένουν μακριά από το σχολείο (Dodd & Konzal, 2000), καθώς ισχυρίζονται πως σαν επαγγελματίες είναι ειδικοί για τη μόρφωση των παιδιών και οι γονείς δε θα πρέπει να επεμβαίνουν στο έργο τους (Μπρούζος, 2002) και μάλιστα αρκετές φορές θεωρούν τη συμμετοχή των γονέων ως απειλή για τη θέση και τον επαγγελματισμό τους (Baeck, 2010).

1.7. Βελτίωση συνεργασίας σχολείου - οικογένειας

Είναι πλέον αναγνωρισμένο το πόσο αναγκαία καθίσταται η συνεργασία και η επικοινωνία γονέων και σχολείου με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της εκπαίδευσης και την εισαγωγή καινοτόμων πρακτικών στη σχολική κοινότητα και αξίζει να σημειωθεί πως καταβάλλονται σοβαρές προσπάθειες για τη βελτίωση και ενίσχυση των σχέσεων σχολείου – οικογένειας (Νόβα – Καλτσούνη, 2004· Συμεού, 2003).

Οι νέες αυτές αντιλήψεις της παιδαγωγικής και της συμβουλευτικής για την αμφίδρομη και ισότιμη σχέση σχολείου – οικογένειας σε συνδυασμό με τις σύγχρονες αντιλήψεις για την ενεργό συμμετοχή και τα αυξημένα δικαιώματα των πολιτών, αλλά και την αυξημένη αμφισβήτηση της απόλυτης εξουσίας των ειδικών, καθώς και του ίδιου του σχολείου ως θεσμού (Husen, 1992· Κελπανίδης, 2002:268,) που αναδείχτηκε στο δεύτερο ήμισυ του 20^{ου} αιώνα, οδήγησαν τους γονείς να αποκτήσουν θεσμοθετημένα δικαιώματα συμμετοχής στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής, αλλά και στη διαμόρφωση της ζωής της σχολικής μονάδας, όπου φοιτούν τα παιδιά τους (Epstein, 1992 οπ. αναφ. στο Ματσαγγούρας & Βερδής, 2003:8).

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να θεσμοθετηθεί η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στα εκπαιδευτικά δρώμενα με το άρθρο 53 του Ν. 1566/85, ενώ μέχρι τότε ήταν προαιρετική και αφηνόταν στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου να καλέσει τους γονείς σε συνεργασία. Το άρθρο αυτό αντικαταστήθηκε από το άρθρο 2 παραγρ. 1β του Ν. 2624/98. Έτσι, σε κάθε σχολείο συγκροτείται Σύλλογος Γονέων, που αποτελείται από όλους τους γονείς των μαθητών. Παρ' όλες τις προσπάθειες όμως, έχει αποδειχτεί ότι ο ρόλος των γονιών είναι αρκετά πιο παθητικός από αυτό που προσδοκούταν. Η σύνταξη συλλογικών οργάνων δίνει έναν πιο γραφειοκρατικό ρόλο στον γονέα, απομακρύνοντάς τον από την ενεργό και ουσιαστική συμμετοχή

στη σχολική καθημερινότητα. Κατά συνέπεια είναι στην ευχέρεια του εκάστοτε γονέα να αναλάβει αυτοβούλως έναν πιο ενεργό ρόλο, ώστε να συμμετέχει ουσιαστικά στην παροχή παιδείας του παιδιού του, αφού τα συλλογικά όργανα μοιάζουν δυσκίνητα (Σκουρή & Κουτούπα – Ρεγκάτου, 2007, οπ. αναφ. στο Πανηγυριτζόγλου, 2009).

Το ελληνικό σχολείο με τη νομοθεσία που υπήρχε ενέκρινε την τυπική εκπροσώπηση ή συμμετοχή των γονέων, απουσιάζοντας από ουσιαστικές ενέργειες και δραστηριότητες για το μέλλον των παιδιών. Στο εξωτερικό όμως, οι συνθήκες είναι πιο ευνοϊκές για του γονείς και με μεγαλύτερες αρμοδιότητες ως προς αυτούς. Κάθε γονέας που ανήκει σε οποιαδήποτε χώρα της Ευρώπης αντιπροσωπεύεται στην εκπαιδευτική κοινότητα μέσω των οργανώσεων των γονέων. Σε Ευρωπαϊκό Επίπεδο, έχει δημιουργηθεί ο Ευρωπαϊκός Σύλλογος Γονέων (γνωστός και ως EPA- European Parents Association), ο οποίος μέσω εκλεγμένων μελών από όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, είναι ο υπεύθυνος για την αναγνώριση της θέσης και των δικαιωμάτων του γονέα στην εκπαίδευση του παιδιού του, ώστε ο γονέας να έχει τον κύριο λόγο στην ανατροφή των παιδιών του, καθώς και να συμμετέχει ενεργά και ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε αυτά τα πλαίσια κινήθηκαν αρκετές χώρες και δημιούργησαν μεικτούς συλλόγους γονέων και δασκάλων (Parents and Teachers Associations) (PTA), που είχαν ως στόχο την εξάλειψη τριβών στις σχέσεις σχολείου – οικογένειας (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003). Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η Αμερική που τελευταία κάνει μεγάλη προσπάθεια για να αναπτύξει εκπαιδευτικού συνεταιρισμούς, οι οποίοι στοχεύουν στη γονεϊκή εμπλοκή και τη συμμετοχή της οικογένειας στην προσπάθεια για κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών (Γεωργίου, 2000).

Η ανάγκη εμπλοκής και συνεργασίας των γονέων με το σχολείο, καθώς και η ανάγκη συγχρονισμού με τις ανάγκες της νέας κοινωνίας, καθιστά σημαντική την επιμόρφωση των σημερινών και μελλοντικών γονέων σε θέματα διαπαιδαγώγησης και συμπεριφοράς απέναντι στα παιδιά τους, αλλά και στην προετοιμασία και την εκπαίδευσή τους, για να ανταπεξέρχονται όσο το δυνατόν καλύτερα στις απαιτήσεις της σχολικής κοινότητας. Αυτός ακριβώς ήταν και ο λόγος που δημιουργήθηκαν οι Σχολές Γονέων.

Οι Σχολές Γονέων άρχισαν να λειτουργούν στην Ελλάδα το 1962, σε συνεργασία με την Τοπική και Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση, καθώς και με Συλλόγους

Γονέων και Κηδεμόνων Δημόσιων και Ιδιωτικών Εκπαιδευτηρίων. Σκοπός των σχολών αυτών είναι η στήριξη του δοκιμαζόμενου θεσμού της οικογένειας και η προστασία της ψυχικής υγείας ανηλίκων και ενήλικων ατόμων μέσα στο σύστημα της οικογένειας (specialeducation.gr, 2006). Πρόκειται κυρίως για επιμορφωτικά σεμινάρια Δια Βίου μάθησης και εκπαίδευσης ενηλίκων και στοχεύουν στην εκπαίδευση των γονέων σε θέματα που σχετίζονται με:

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

Ανάμεσα στους στόχους των σχολών είναι και η σωστή επικοινωνία γονέα και σχολείου και τονίζεται η σημασία της ορθής εμπλοκής στη σχολική διαδικασία, καθώς αυτή επιδρά θετικά στη συμπεριφορά και την ανάπτυξη του παιδιού. Αντίστοιχα και οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να επιμορφωθούν πάνω στην επικοινωνία και τη συνεργασία σχολείου και γονέων, καθώς δεν υπάρχουν τέτοιου είδους υπηρεσίες για τους εκπαιδευτικούς (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005). Για αυτό τον λόγο χρειάζεται να αποκτήσουν παιδαγωγική κατάρτιση και να επιμορφώνονται διαρκώς (Ματσαγγούρας, 2008· Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008). Συνεπώς, συνίσταται η ουσιαστική ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον καθοριστικό ρόλο που κατέχουν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών.

Αδιαμφισβήτητα όμως, είναι σημαντικό να οριοθετηθούν οι ρόλοι εκ των προτέρων, να ενημερώνεται η διοίκηση του σχολείου και να οργανώνονται κάποιες συναντήσεις / σεμινάρια όπου δίνεται η δυνατότητα τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο

και στους γονείς να γνωριστούν και να ανταλλάξουν απόψεις (Ψάλτης & Γαβριηλίδου, 1985 οπ. αναφ. στο Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005: 79). Τέλος, «οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε ακόμα να ενημερώνονται για αποτελέσματα ερευνών που αποδεικνύουν τη θετική επίδραση της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, ενώ θα μπορούσε να αναπτυχθεί ένα πρόγραμμα βαθμιαίας συμμετοχής γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία που θα περιλαμβάνει δραστηριότητες εφαρμόσιμες στην ελληνική πραγματικότητα», (Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2005).

1.8. Έρευνες για τις πεποιθήσεις εκπαιδευτικών και γονέων για τις σχέσεις τους στην ειδική αγωγή

Η προσπάθεια και η ανάγκη για συνεργασία σχολείου και οικογένειας έχει εξαπλωθεί σε παγκόσμιο επίπεδο τόσο στην εκπαιδευτική, όσο και νομοθετική πολιτική, καθώς τα περισσότερα παιδιά με ειδικές ανάγκες χρειάζονται και τη στήριξη και τη συνεργασία ενός ευρέως φάσματος εμπλεκομένων, όπως είναι οι κοινωνικές υπηρεσίες, η οικογένεια, το σχολείο και οι θεραπευτές (Τσιμπιδάκη, 2007). Στην Ελλάδα ενώ υπάρχουν πολλές έρευνες για τη σχέση αυτή για τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη, δεν ισχύει το ίδιο για και τις έρευνες που αφορούν τη σχέση ειδικού παιδαγωγού – γονέα μαθητή με αναπηρία (Georgiou, 1999).

Έρευνες στην Ελλάδα αναδεικνύουν πως η αλληλεπίδραση σχολείου και οικογένειας μαθητών με ειδικές ανάγκες προβάλλεται από τους γονείς ως ανύπαρκτη, δύσκολη και ως πηγή άγχους (Παντελιάδου, Παπαδιώτου, Προβόκας & Σανδραβέλης, 1994· Τσιμπιδάκη, 2005). Σε έρευνα που διεξήγαγε η Τσιμπιδάκη σε ελληνικές οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες προσχολικής αγωγής (2005), βρέθηκε ότι οι γονείς κατακλύζονταν από άγχος εξαιτίας της κακής επικοινωνίας τους με το σχολείο στην αρχή της ακαδημαϊκής χρονιάς. Σχετικά με την ειδική αγωγή η Phiatka (2001) σε έρευνα που έκανε για τη σχέση σχολείου και οικογένειας, συμπέρανε πως το σχολείο και η οικογένεια διαφέρουν στις προσδοκίες που έχουν για τον μαθητή, γεγονός που δημιουργήσε συγκρούσεις, αποξένωση, έλλειψη κατανόησης και χαμηλή ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα της οικογένειας. Επιπλέον, η Φτιάκα (2004) με έρευνα της σε γονείς σχετικά με τη σχέση σχολείου – οικογένειας κατά τη φάση ένταξης του μαθητή με ειδικές ανάγκες, κατέληξε ότι υπάρχει διαφωνία ανάμεσα σε προσδοκίες των δύο μερών. Αυτό το γεγονός προκαλεί σύγκρουση με αποτέλεσμα την έλλειψη κατανόησης και τη μείωση

της ενσυναίσθησης των εκπαιδευτικών για τους γονείς. Η κατάσταση αυτή αποδόθηκε στο ελαττωματικό μοντέλο ερμηνείας των σχέσεων με τους γονείς από την πλευρά του σχολείου.

Μια ακόμα έρευνα της Μαρκουλάκη (2011) σχετικά με τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όσον αφορούσε τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η σχέση σχολείου – οικογένειας παρουσιάζει έλλειψη σεβασμού, κατανόησης και επικοινωνίας εξαιτίας λανθασμένων αντιλήψεων, ανεπαρκούς κατάρτισης και έλλειψης εμπειρίας, καθώς και αδυναμίας του εκπαιδευτικού συστήματος να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών. Αυτή η έλλειψη γνώσεων και εμπειρίας δημιουργεί δυσκολίες τόσο στη μαθησιακή διαδικασία, όσο και στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Εάν και οι εμπλεκόμενοι που ρωτήθηκαν ήταν θετικοί σχετικά με τη συνεργασία, υποστήριζαν ότι αντιμετώπιζαν δυσκολίες κατά την υλοποίηση ισορροπημένων και λειτουργικών σχέσεων. Συγκεκριμένα το σημαντικό ποσοστό του 71% των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα δήλωσε πως αντιμετώπιζε προβλήματα με τους γονείς των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί συχνά απογοητεύονται που κάποιοι γονείς δεν ανταποκρίνονται θετικά, δίνοντας έτσι την εντύπωση ότι δεν ενδιαφέρονται για την πρόοδο των παιδιών τους (Gorman, 2004; Seligman, 2000).

Η Τσιμπιδάκη (2013) με έρευνά της θέλησε να διερευνήσει την επικοινωνία που αναπτύσσεται ανάμεσα στους γονείς παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τους εργαζόμενους στην ειδική αγωγή μέσα από την προοπτική των ίδιων των εργαζομένων. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη ήθελε να ερευνήσει πώς οι ειδικοί έβλεπαν την επικοινωνία, την περιγραφή την επικοινωνίας (τύπος, συχνότητα, χώρος, τρόπος, ενέργειες, άτομα και θέματα επικοινωνίας), τις δυσκολίες κατά την επικοινωνία και την αντιμετώπιση των δυσκολιών, καθώς και τις προτάσεις για αποτελεσματική επικοινωνία. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η πλειονότητα των εργαζομένων προσδιόρισε την επικοινωνία ως μία συνεχή επαφή και ανταλλαγή πληροφοριών. Σχετικά με την περιγραφή της επικοινωνίας, η μητέρα ήταν το βασικό άτομο που έρχεται σε επικοινωνία με τους ειδικούς. Οι ειδικοί έδειξαν να μην είναι σίγουροι για το αν οι γονείς είναι τελικά συνεργάσιμοι, αλλά τόνισαν ότι οι γονείς εμφανίζονται να ακολουθούν τις υποδείξεις και τις συμβουλές τους σε μεγάλο ποσοστό. Ακόμα, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως η επικοινωνία γίνεται σε τακτά διαστήματα και γίνεται κυρίως με διαπροσωπική επαφή. Οι αιτίες

για τα εμπόδια της επικοινωνίας φαίνεται να σχετίζονται τόσο με τους γονείς με την έλλειψη διάθεσης και αρνητική στάση, αλλά και με τους εκπαιδευτικούς με την έλλειψη εμπειρίας ή και χρόνου, αλλά και με τον τρόπο επικοινωνίας της σχολικής μονάδας με την οικογένεια. Ως βασικοί και αποτελεσματικοί τρόποι επικοινωνίας προτάθηκαν η ανταλλαγή πληροφοριών μέσω επιστολών, αναφορών και επισκέψεων και η παρουσία, η εμπλοκή των γονέων στην όλη λειτουργία των μονάδων και η υλοποίηση ομάδων γονέων στην όλη λειτουργία των μονάδων και η υλοποίηση ομάδων γονέων, συναντήσεων και ομιλιών. Οι συμμετέχοντες φάνηκε να πιστεύουν ότι οι γονείς επιζητούσαν την επικοινωνία, ώστε να συζητήσουν θέματα με επίκεντρο το παιδί και κυρίως οι ειδικοί έθεταν ως θέματα επικοινωνίας πιο πρακτικά ζητήματα, όπως πρακτικές αντιμετώπισης/ αποκατάστασης του παιδιού, το ΕΕΠ, αλλά και τη σημαντικότητα της κατανόησης των μηνυμάτων τους από την πλευρά των γονέων.

Σε μία ακόμα έρευνα των Δαβάζογλου και Κοκκίνου (2003) σε γονείς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες για τη σχέση με τους εκπαιδευτικούς, η πλειοψηφία των γονέων επιθυμούσε την ενεργό εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που εντόπιζε και ενημέρωνε τους ίδιους για τα προβλήματα του παιδιού. Οι γονείς φαίνεται να επισκέπτονταν περισσότερο το σχολείο στο Γυμνάσιο, γιατί τότε ήταν που ανησυχούσαν παραπάνω για την πρόοδο των παιδιών τους, ένιωθαν ότι η στάση των εκπαιδευτικών ήταν αρνητική απέναντί τους και επισκέπτονταν το σχολείο συχνότερα με δική τους πρωτοβουλία. Όμως, η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς υλοποιούνταν σε μεγαλύτερο βαθμό στην περίπτωση που τα παιδιά φοιτούσαν στο Δημοτικό, γιατί τότε οι γονείς αισθάνονταν λιγότερο απόμακρη τη στάση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα που κατέληξε η συγκεκριμένη έρευνα ήταν ότι η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο είναι ακόμη σε αρχικά στάδια, δεν αποτελεί συνθήκη που προκύπτει μέσω κοινής συμφωνίας γονέων – εκπαιδευτικών σχετικά με το είδος της εμπλοκής που επιθυμούν και δε φαίνεται να είναι συντονισμένη.

Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι Kayama, Haight, MaryKu, Cho και Lee (2017) στην οποία ήθελαν να μελετήσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ιαπωνία, τη Νότια Κορέα, την Ταϊβάν και τις ΗΠΑ σχετικά με το πώς το στίγμα της αναπηρίας επηρεάζει τις σχέσεις με τους γονείς μαθητών με αναπηρίες και πώς ανταποκρίνονται οι ίδιοι σε αυτές τις προκλήσεις, είδαν πως οι εκπαιδευτικοί από όλες τις πολιτισμικές ομάδες χαρακτήρισαν την ανάπτυξη σχέσεων

συνεργασίας με τους γονείς ως κρίσιμη και σημαντική για την υποστήριξη της σχολικής επιτυχίας των παιδιών με αναπηρίες.

Επίσης, σε έρευνα που διεξήγαγε ο Wilkinson (2005), διαπιστώθηκε πως γονείς και εκπαιδευτικοί μπορούσαν να συνεργαστούν με πολύ θετικά αποτελέσματα. Στην έρευνα αυτή, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν να συμμετέχουν σε ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς με σκοπό να κατανοήσουν τις ανάγκες των παιδιών και να βοηθήσουν έμπρακτα στην αντιμετώπιση των δυσκολιών τους. Ανάλογο πρόγραμμα παρουσιάστηκε και σε μια ακόμη έρευνα των Shepherd και Kervick (2015), οι οποίοι περιέγραψαν τα αποτελέσματα που σχετίζονται με ένα πρόγραμμα ανάπτυξης ηγετικών ικανοτήτων γνωστό ως «Parents as Collaborative Leaders», που εφαρμόστηκε σε γονείς μαθητών με ειδικές ανάγκες στις ΗΠΑ. Το πρόγραμμα αυτό στόχευε στην ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων με αζατομικευμένες εμπειρίες πρακτικής άσκησης σε τοπικό, κρατικό και εθνικό επίπεδο. Οι γονείς ανέφεραν μια σειρά θετικών αποτελεσμάτων, συμπεριλαμβανομένων των δεξιοτήτων και των εμπειριών που αποκτήθηκαν μέσω του προγράμματος, της αυξημένης συμμετοχής σε δραστηριότητες εκπαιδευτικής πολιτικής, της αυξημένης δικτύωσης και των ευνοϊκότερων σχέσεων με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Στην έρευνα των Κοντοπούλου και Τζιβινίκου (2004) διερευνήθηκαν οι απόψεις των γονέων για την ενημέρωση, τη συμμετοχή και τη στήριξη που έχουν από το νέο θεσμικό πλαίσιο της ειδικής αγωγής, τα τμήματα Ένταξης. Οι γονείς απάντησαν ότι δεν έχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία τη θέση που τους αναλογεί σύμφωνα με τον νόμο, τις αρχές της ένταξης και το νέο μοντέλο συντροφικότητας μεταξύ γονέων και επαγγελματιών.

Επίσης, οι Hebel και Persitz (2014) σε έρευνα σε 20 γονείς μαθητών με ειδικές ανάγκες που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία στο Ισραήλ για την άποψή τους περί γονεϊκής εμπλοκής στο ΕΕΠ των παιδιών τους, βρήκαν ότι η θετική συνεργασία των γονέων βελτίωσε την αίσθηση της αποτελεσματικότητας των γονέων σε σχέση με το ΕΕΠ και είχε καλύτερα αποτελέσματα στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών. Ακόμα, το επίπεδο της γονεϊκής συμμετοχής διέφερε ανάλογα με τον τύπο της αναπηρίας και τις ειδικές ανάγκες των παιδιών.

Συμπερασματικά, όλες οι έρευνες έχουν επιδείξει τα ευεργετικά αποτελέσματα που έχει η συνεργασία σχολείου και οικογένειας σε όλους και κυρίως στα παιδιά και πιο συγκεκριμένα στα παιδιά με ειδικές ανάγκες, τα οποία έχουν

περισσότερο από όλους τη στήριξη και τη βοήθεια για να μπορέσουν να εξελιχθούν και να φτάσουν στο καλύτερο δυνατό σημείο που μπορούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

2.1. ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί ποιοι είναι οι ρόλοι που διαμορφώνονται από τη συνεργασία εκπαιδευτικών – γονέων μαθητή με Διαταραχές Διαγωγής στα πλαίσια της διαχείρισής του. Μέσα από το βασικό ερώτημα προκύπτουν κάποιες υποθέσεις που στοχεύουν στις απαντήσεις τους μέσα από τα συμπεράσματα και την ανάλυση των ερωτηματολογίων. Έτσι:

1. Ένας βασικός ρόλος της συνεργασίας εκπαιδευτικού – γονέων του μαθητή με Διαταραχές Διαγωγής είναι η αναζήτηση πληροφοριών για τις αποκλίνοσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι και η διεύρυνση της αντιμετώπισης αυτών των συμπεριφορών από τους γονείς του;
2. Διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς του μαθητή με Διαταραχές Διαγωγής η ενημέρωση των γονέων από τον εκπαιδευτικό για τις συμπεριφορές του μαθητή στο σχολείο και η ενημέρωση αυτή στηρίζεται στην αναφορά και των θετικών και των αρνητικών στοιχείων του μαθητή;
3. Ο ρόλος της συνεργασίας εκπαιδευτικού – γονέων του μαθητή με Διαταραχές Διαγωγής μπορεί να γίνει με την υπόδειξη από τον εκπαιδευτικό στους γονείς του για τη θετική συμβολή τους που εστιάζεται στην ανάληψη ευθύνης του γονέα, αλλά και στους τρόπους με τους οποίους αυτοί μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους;
4. Τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις δράσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία με τους γονείς;

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και όσα αναφέρθηκαν παραπάνω μπορούν να βγουν κάποιες υποθέσεις για τα επιμέρους ερωτήματα και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν μετά την ανάλυση των ερωτηματολογίων.

- 1) Υποθέτουμε πως οι εκπαιδευτικοί μέσα από την συνεργασία τους με τους γονείς μπορούν να συλλέξουν πληροφορίες για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές που παρουσιάζουν οι μαθητές στο σπίτι και πώς οι γονείς τις διαχειρίζονται αυτές μέσα στο σπίτι, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα στον εκπαιδευτικό για το παιδί.
- 2) Υποθέτουμε ότι η αναφορά των εκπαιδευτικών στα θετικά και αρνητικά στοιχεία του μαθητή, δίνει μια ολοκληρωμένη εικόνα στους γονείς για τον μαθητή και βοηθάει στην ομαλή συνεργασία του εκπαιδευτικού μαζί τους.
- 3) Υποθέτουμε πως οι εκπαιδευτικοί αν έχουν καλή σχέση με τους γονείς, μπορούν πιο εύκολα να υποδείξουν τρόπους που μπορούν να βοηθήσουν το παιδί, αλλά και να τους δώσουν να κατανοήσουν ότι πρέπει να αναλάβουν και οι ίδιοι ευθύνες για την καλύτερη δυνατή αντιμετώπιση του προβλήματος.
- 4) Υποθέτουμε πως η θέση εργασίας, η ηλικία, τα χρόνια προϋπηρεσίας και το φύλο των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη συνεργασία με τους γονείς.

2.2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Για να μπορέσει η είναι αξιόπιστη μία έρευνα και να υπάρχει ορθή κατανομή των πόρων είναι απαραίτητος ο λεπτομερής και προσεκτικός σχεδιασμός της μεθοδολογίας που θα διεξαχθεί η έρευνα. Επιπλέον, απαραίτητες θεωρούνται και οι αναφορές σε σχετικές έννοιες των ερευνητικών υποθέσεων στο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής επισκόπησης και αποτελούν ακρογωνιαίο λίθο για τη διεγερμένη ανάπτυξη μιας έρευνας.

Είναι αναγκαίο οι έρευνες να είναι απαλλαγμένες από υποκειμενικό χαρακτήρα του κάθε ερευνητή. Οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα βρίσκονται σε συνάρτηση κυρίως με την επιλογή της μεθόδου συλλογής δεδομένων, την ποιότητα και την ποσότητα του δείγματος. Συνεπώς, αποτελεί μέγιστης σημασίας η επιλογή του ερευνητικού δείγματος, καθώς διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για τη διεξαγωγή της έρευνας.

2.3 ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η επιλογή της μεθόδου συλλογής δεδομένων είναι η πρωτογενής έρευνα και τα στοιχεία συλλέχτηκαν από τον ερευνητή. Η παρούσα έρευνα στο τέλος θα επιβεβαιώσει ή θα απορρίψει υποθέσεις με τελικό στόχο τη διεύρυνση των γνώσεων και των συμπερασμάτων σχετικά με τη σημασία της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας πάνω στα παιδιά με Διαταραχές Διαγωγής και σε ποιον βαθμό. Τα εργαλεία έρευνας είναι τα ερωτηματολόγια.

Πρόκειται για μία ποσοτική έρευνα, η οποία οδηγήθηκε στα συμπεράσματα μέσα από το βασικό της εργαλείο, τα ερωτηματολόγια. Η ποσοτική έρευνα χρησιμοποιείται για τη συστηματική διερεύνηση φαινομένων που χρειάζονται στατιστική ανάλυση και ποσοτικοποίηση αποτελεσμάτων. Τα ερωτηματολόγια θα δώσουν σε αρκετό βαθμό την αντικειμενικότητα που χρειάζεται η έρευνα, καθώς είναι ανώνυμα και ο ερευνητής δεν επηρεάζει τους ερωτηθέντες με το προσωπικό του ύφος μιας και είναι πιο αποστασιοποιημένα. Εξάλλου, το ερωτηματολόγιο θεωρείται η πεμπτούσια της έρευνας, καθώς παράγει νέα γνώση.

Συνοψίζοντας, η παρούσα διπλωματική εργασία κάνει χρήση πρωτογενούς έρευνας με ποσοτικό εργαλείο, τα ερωτηματολόγια.

2.4. ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το ερωτηματολόγιο συνιστάται για την συλλογή νέων δεδομένων και την εξαγωγή αποτελεσμάτων σε νούμερα ή ποσά, τα οποία δύναται να επεξεργαστούν με στατιστικές αναλύσεις. Οι δομημένες απαντήσεις καθιστούν αξιόπιστα συμπεράσματα και τεκμηριώνουν τις επικρατέστερες απόψεις. Οι ερωτώμενοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, μέσω της πλατφόρμας “google form”, τον Δεκέμβριο του 2020.

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο. Κατασκευάστηκε ηλεκτρονικά διότι με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η εύκολη και γρήγορη συγκέντρωση δεδομένων (Creswell, 2011). Αποτελείται από τρεις ενότητες.

Η πρώτη ενότητα αποτελείται από 6 ερωτήσεις κλειστού τύπου, οι οποίες σχετίζονται με δημογραφικά στοιχεία (βαθμίδα εκπαίδευσης, νομός σχολικής μονάδας, θέση εργασίας, χρόνια προϋπηρεσίας, φύλο, ηλικία).

Η επόμενη ενότητα αφορά τους τρόπους συνεργασίας με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν διαταραχές συμπεριφοράς/διαγωγής. Κατά πόσο αυτοί αναζητούν πληροφορίες για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του παιδιού στο σπίτι,

αλλά και ποιοι είναι οι τρόποι αντιμετώπισης που ακολουθούν οι γονείς σε αυτές. Επίσης, αν και πόσο συχνά ο εκπαιδευτικός ενημερώνει τους γονείς για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σχολείο και στη συνέχεια πόσο συχνά προετοιμάζεται ο εκπαιδευτικός από πριν για τη συνάντηση με τους γονείς, όπου θα συζητήσουν για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές. Επόμενες ερωτήσεις σχετίζονται με το αν και πόσο συχνά γίνεται αναφορά στους γονείς για τα θετικά και αρνητικά στοιχεία του μαθητή. Ακολουθούν οι τρεις τελευταίες δράσεις που αφορούν κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί κάνουν αίτημα ανάληψης ευθύνης από τον γονέα σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους, αν υποδεικνύουν τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους και αν αιτούνται να αποταθούν οι γονείς σε κάποιο ειδικό πλαίσιο.

Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερωτηματολογίου

Σύμφωνα με τον Creswell (2011), ένας από τους στόχους μιας καλής έρευνας αποτελούν οι αξιόπιστες και έγκυρες μετρήσεις. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου, ελέγχεται η σταθερότητα και η συνέπεια των τιμών.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας alpha (α) του Cronbach. Σύμφωνα με τους Babbie, Wagner, & Zaino (2018), οι τιμές εγκυρότητας που είναι μεγαλύτερες της τιμής 0,70 ή κοντά σε αυτή την τιμή θεωρούνται αποδεκτές.

Αρχικά υπολογίστηκε ο συντελεστής αξιοπιστίας για το σύνολο των ερωτήσεων και το αποτέλεσμα είναι 0,915.

2.5. ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής Θεσσαλονίκης που στοχεύει στην προσωπική τους κατάθεση των εμπειριών τους και της κατάστασης που επικρατεί στα σχολεία τους σχετικά με τα άτομα που παρουσιάζουν συμπεριφορικά προβλήματα, με τις δράσεις που πραγματοποιούν σχετικά με αυτό και τη συνεργασία τους τόσο με τα μέλη της σχολικής μονάδας, όσο και με τους γονείς / κηδεμόνες των παιδιών αυτών. Η επιλογή του δείγματος έγινε με γνώμονα το σχολείο που υπηρετούν και τη σχολική βαθμίδα. Οι ερωτήσεις είναι κατανοητές και συμπληρώνονται με σχετική ευκολία, σε εύλογο χρονικό διάστημα. Το δείγμα αποτελείται από 123 ερωτηματολόγια και

συγκεντρώθηκε σε διάστημα δεκαπέντε ημερών. Σχετικά με τη μέθοδο δειγματοληψίας, χρησιμοποιήθηκε η βολική δειγματοληψία. Στη βολική δειγματοληψία επιλέγονται τα πλησιέστερα άτομα για να χρησιμεύσουν ως απαντώντες στο ερωτηματολόγιο, και η εν λόγω διαδικασία συνεχίζεται μέχρι να συγκεντρωθεί το δείγμα που έχει οριστεί από τον ερευνητή (Cohen et,al 1994).

Συμμετέχοντες

Το 7% εργάζονται σε παιδικό σταθμό νηπιαγωγείο, το 88% εργάζονται σε δημοτικό, το 1% σε ειδικό νηπιαγωγείο και το 1% σε ειδικό δημοτικό. Το 7% είναι διευθυντές, το 5% είναι υποδιευθυντές, και το 88% είναι εκπαιδευτικοί. Ο μέσος όρος των ετών εργασίας είναι 14 έτη (13,55).

Το 86% είναι γυναίκες και το 14% είναι άνδρες. Ηλικιακά το 52% είναι έως 32 ετών, το 22% είναι από 36 έως 50 ετών, και το 26% είναι από 51 έως 67 ετών.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία

	N	%
Σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης εργάζεστε		
Παιδικός σταθμός νηπιαγωγείο	9	7.3
Δημοτικό	108	87.8
Ειδικό νηπιαγωγείο	1	0.8
Ειδικό δημοτικό	5	1
Ποια θέση εργασίας κατέχετε στον οργανισμό		
Διευθυντής	9	7.3
Υποδιευθυντής	6	4.9
Εκπαιδευτικός(διδασκτικό προσωπικό)	108	87.8
Φύλο		
Άνδρας	17	13.8
Γυναίκα	106	86.2

Ηλικία		
Έως 36 ετών	64	52
Από 36 έως 50 ετών	27	22
Από 51 έως 67 ετών	32	26

2.6. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα δεν παρουσίασε μεγάλα προβλήματα για την διεξαγωγή της. Ο μεγαλύτερος περιορισμός ήταν η κατάσταση που επικρατεί στη χώρα με τον ιό και την κατάσταση περιορισμού που βρισκόμαστε. Το γεγονός αυτό εμπόδισε την προσωπική επαφή και διαμοιρασμό των ερωτηματολογίων σε σχολικές μονάδες και συναδέλφους μας και τα σχολεία ήταν κλειστά και οι μετακινήσεις περιορισμένες. Με αυτόν τον τρόπο δεν μπόρεσαν να το συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο άτομα που δε γνωρίζουν καλά από υπολογιστές, ώστε να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικά. Επιπλέον, το θέμα της έρευνας είναι αρκετά πρωτοπόρο που χρειάζεται σίγουρα μεγαλύτερο δείγμα και από μεγαλύτερη γεωγραφική μερίδα για να βγουν πιο ολοκληρωμένα συμπεράσματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το στατιστικό πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων είναι το πρόγραμμα IBM SPSS (Statistical Package for Social Sciences) και πιο συγκεκριμένα η έκδοση 25. Καταχωρήθηκαν τα δεδομένα το πρόγραμμα κατηγοριοποιήθηκαν και στη συνέχεια εξήχθησαν τα αποτελέσματα μέσω της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής. Για την περαιτέρω επεξεργασία των δεδομένων με σκοπό να διερευνηθεί η τυχόν ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ ορισμένων μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκε το fisher's exact test.

Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας είναι 0,05

Οι δύο υποθέσεις που θέτουμε είναι οι εξής:

H0: Οι δύο προς εξέταση μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους

H1: Οι δύο προς εξέταση μεταβλητές είναι εξαρτημένες μεταξύ τους

4.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Αποτελέσματα

Ενότητα Β

Το 39% και 46% αναζητούν πληροφορίες για το ποιες είναι οι αποκλίνουσες συμπεριφορές, του μαθητή, στο σπίτι του συχνά και πάντα αντίστοιχα, το 14% το πράττουν μερικές φορές.

Το 37% και 57% ενημερώνουν για την αντιμετώπιση των αποκλινουσών συμπεριφορών του παιδιού, στο σχολείο συχνά και πάντα αντίστοιχα. Αξίζει να σημειωθεί πως κανείς δεν απαντά πως δεν ενημερώνουν ποτέ ή σπάνια.

Το 33% και 54% ζητούν πληροφορίες για τον τρόπο αντιμετώπισης των αποκλινουσών συμπεριφορών του μαθητή στο σπίτι, και το 11% απαντούν πως το κάνουν μερικές φορές.

Το 39% και το 44% απαντούν πως προετοιμάζονται από πριν τη συνάντηση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή συχνά και πάντα αντίστοιχα, και το 13% το προετοιμάζονται μερικές φορές.

Μόλις το 2% αναφέρουν μερικές φορές τα θετικά στοιχεία του μαθητή, ενώ το 10% δεν αναφέρουν ποτέ τα αρνητικά στοιχεία και το 11% το κάνουν σπάνια.

Το 23% δεν κάνουν ποτέ αίτημα για ανάληψη ευθύνης από το γονέα σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους, το 17% το κάνουν σπάνια και το 30% το κάνουν μερικές φορές

Μόλις το 2% υποδεικνύουν τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους, το 6% το κάνουν σπάνια, και το 15% το κάνουν μερικές φορές.

Το 6% των ερωτηθέντων απαντούν πως δεν αιτούνται ποτέ να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΠΚ, ΚΕΣΥ...κλπ), το 15% το κάνουν σπάνια, και το 25% μερικές φορές.

Πίνακας 1: Πόσο συχνά κάνετε τις παρακάτω ενέργειες στη συνεργασία σας με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν Διαταραχές Συμπεριφοράς/Διαγωγής

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
--	------	--------	---------------	-------	-------

	%	%	%	%	%
Αναζητώ πληροφορίες για το ποιες είναι οι αποκλίνουσες συμπεριφορές, του μαθητή, στο σπίτι του	0,8	0,8	13,8	39	45,5
Ενημερώνω για την αντιμετώπιση των αποκλινουσών συμπεριφορών του παιδιού, στο σχολείο			35,7	36,6	57,7
Ζητώ πληροφορίες για τον τρόπο αντιμετώπισης των αποκλινουσών συμπεριφορών του μαθητή στο σπίτι	0,8	1,6	10,6	33,3	53,7
Προετοιμάζομαι από πριν τη συνάντηση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	0,8	3,3	13	39	43,9
Αναφέρω τα θετικά στοιχεία του μαθητή			1,6	21,1	77,2
Αναφέρω τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή	9,8	10,6	28,5	27,6	23,6
Κάνω αίτημα για ανάληψη ευθύνης	22,8	17,1	30,1	17,1	13

από το γονέα σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους					
Υποδεικνύω τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους	1,6	5,7	15,4	37,4	39,8
Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΠΠΚ, ΚΕΣΥ...κλπ)	5,7	12,2	29,3	36,6	16,3

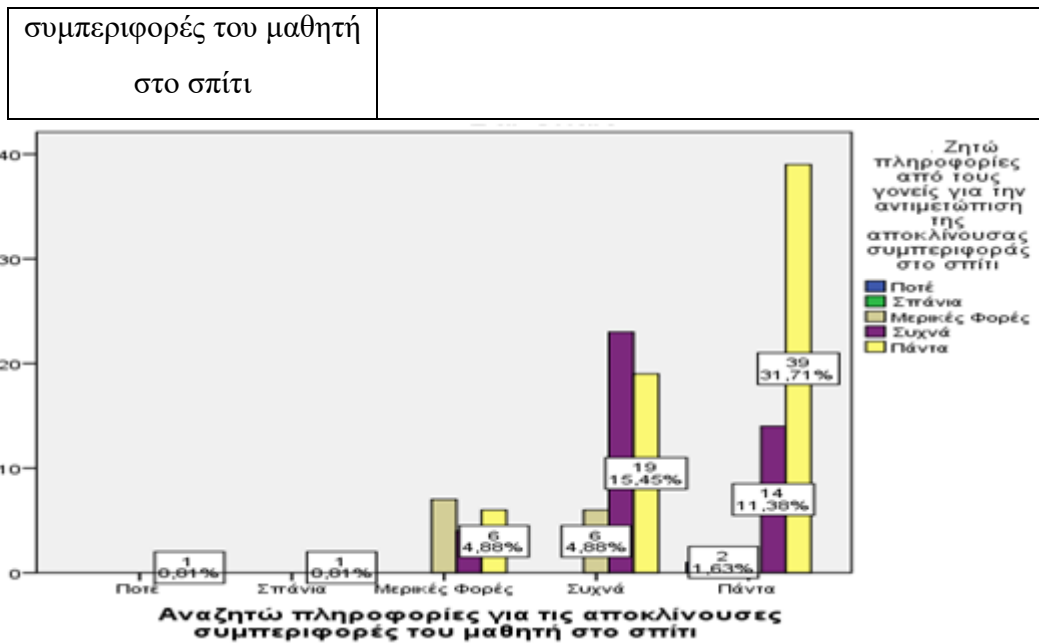
3.2 ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Η πρώτη συσχέτιση αφορά τις ερωτήσεις 1 και 3 από το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου που σχετίζονται με την αναζήτηση πληροφοριών για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι, καθώς και με την αναζήτηση πληροφοριών για τον τρόπο αντιμετώπισης των αποκλινουσών συμπεριφορών του ίδιου στο σπίτι.

Η σχέση ανάμεσα στην αναζήτηση πληροφοριών για το ποιες είναι οι αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι του και στην αναζήτηση πληροφοριών για τον τρόπο αντιμετώπισης των αποκλινουσών συμπεριφορών στο σπίτι βρέθηκε στατιστικά σημαντική $\chi^2 = 44.932$ $p = 0.000 < 0.05$.

Πίνακας 2: Συσχέτιση (B1 και B3)

	Ζητώ πληροφορίες από τους γονείς για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σπίτι
Αναζητώ πληροφορίες για τις αποκλίνουσες	P=0.000

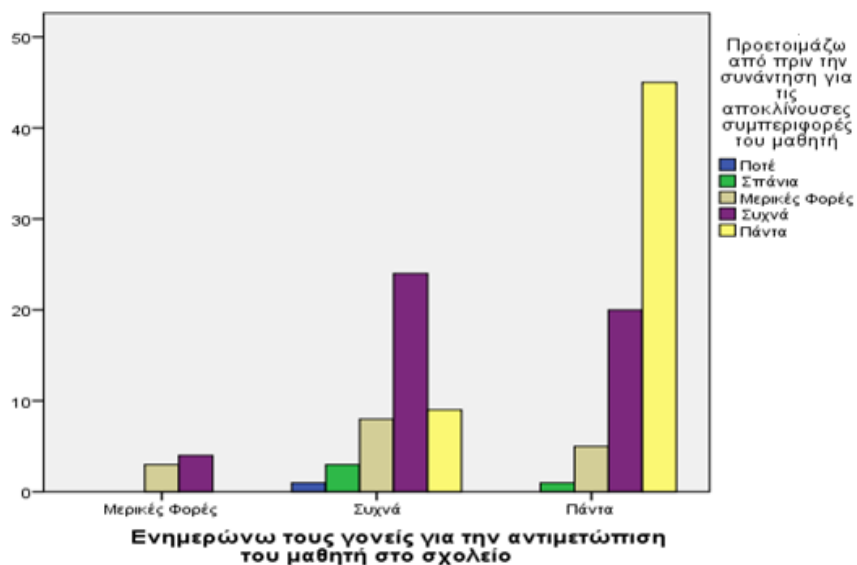


Γράφημα 1

Η επόμενη συσχέτιση αφορά το πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους γονείς για την αντιμετώπιση των αποκλίνουσών συμπεριφορών του παιδιού στο σχολείο σε σχέση με την προετοιμασία που κάνουν πριν τη συνάντηση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή. Η σχέση λοιπόν, ανάμεσα στην ενημέρωση για την αντιμετώπιση των αποκλίνουσών συμπεριφορών και της προετοιμασίας από πριν βρέθηκε στατιστικά σημαντική $\chi^2=33.027$ $p=0.000<0.05$ και φαίνεται οι εκπαιδευτικοί να προετοιμάζονται σχετικά με το θέμα πριν τη συνάντηση με τους γονείς.

Πίνακας 3: Συσχέτιση (B2 και B4)

	Προετοιμάζω από πριν την συνάντηση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή
Ενημερώνω τους γονείς για την αντιμετώπιση του μαθητή στο σχολείο	P=0.000

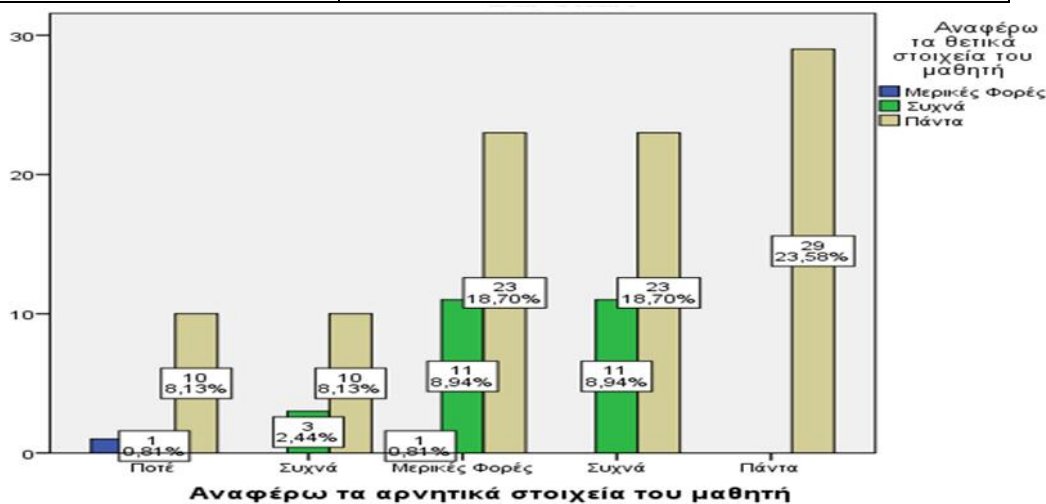


Γράφημα 2

Μία ακόμα συσχέτιση που είναι σημαντική να μελετηθεί είναι αυτή ανάμεσα στην αναφορά του εκπαιδευτικού στα θετικά στοιχεία του μαθητή και στην αντίστοιχη αναφορά στα αρνητικά που βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντική $\chi^2=20.483$ $p=0.001<0.05$.

Πίνακας 4: Συσχέτιση (B5 και B6)

	Αναφέρω τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή
Αναφέρω τα θετικά στοιχεία του μαθητή	P=0.001



Γράφημα 3

Η σχέση ανάμεσα στο αίτημα για ανάληψη ευθύνης από τον γονέα και της υπόδειξης των τρόπων βοήθειας του παιδιού και της αίτησης για ειδικό πλαίσιο βρέθηκε στατιστικά μη σημαντική $\chi^2 (16)=18.054$ $p=0.210>0.05$.

Πίνακας 5: Συσχέτιση (B7 και B8)

	Υποδεικνύω τρόπους που μπορούν, οι γονείς, να βοηθήσουν το παιδί τους
Κάνω αίτημα στους γονείς για ανάληψη ευθύνης σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους	P=0.210

Αντίστοιχα, η σχέση ανάμεσα στο αίτημα για ανάληψη ευθύνης από τον γονέα και στην ενημέρωση ειδικού πλαισίου (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ) βρέθηκε στατιστικά μη σημαντική $\chi^2 (16)=22.887$ $p=0.072>0.05$

Πίνακας 6: Συσχέτιση (B7 και B9)

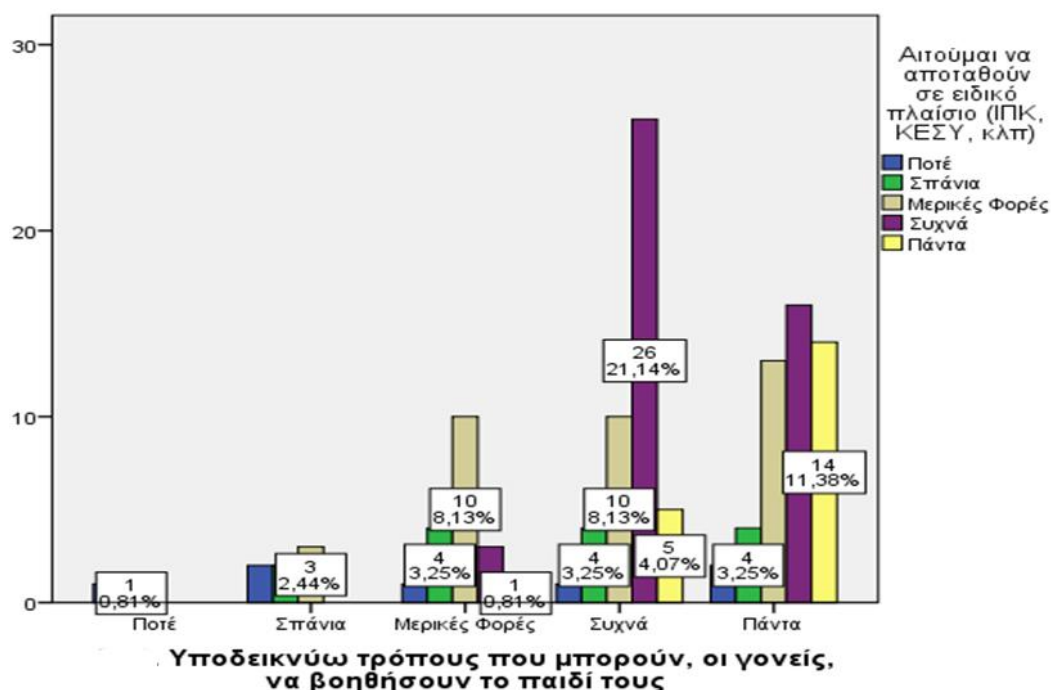
	Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ, κλπ)
Κάνω αίτημα στους γονείς για ανάληψη ευθύνης σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους	P=0.072

Αξίζει να σημειωθεί η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην υπόδειξη του εκπαιδευτικού τρόπων με τους οποίους οι γονείς θα μπορούσαν να βοηθήσουν το παιδί τους και κίνηση για να γίνει κάποια αίτηση να απευθυνθούν οι γονείς σε κάποιο ειδικό πλαίσιο

(ΙΠΚ, ΚΕΣΥ κλπ.). Φαίνεται λοιπόν, αυτή η σχέση να σημειώνει στατιστικά μια σημαντικότητα $\chi^2=37.540$ $p=0.000<0.05$

Πίνακας 7: Συσχέτιση (B8 και B9)

	Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ, κλπ)
Υποδεικνύω τρόπους που μπορούν, οι γονείς, να βοηθήσουν το παιδί τους	P=0.000



Γράφημα 4

Παρακάτω υπάρχουν κάποιες συσχετίσεις που αφορούν τις δράσεις των εκπαιδευτικών και κατά πόσο αυτές επηρεάζονται από το φύλο του εκπαιδευτικού. Ενώ η αναζήτηση πληροφοριών για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι φαίνεται να μην επηρεάζεται από το φύλο ($\chi^2=5.870$ $p=0.195>0.05$), δεν ισχύει το ίδιο και με τη σχέση ανάμεσα στην ενημέρωση των γονέων για την αντιμετώπιση του μαθητή στο σχολείο και του φύλου ($\chi^2(2)=13.774$ $p=0.001<0.05$)

Πίνακας 8: Συσχέτιση (B1 και A5)

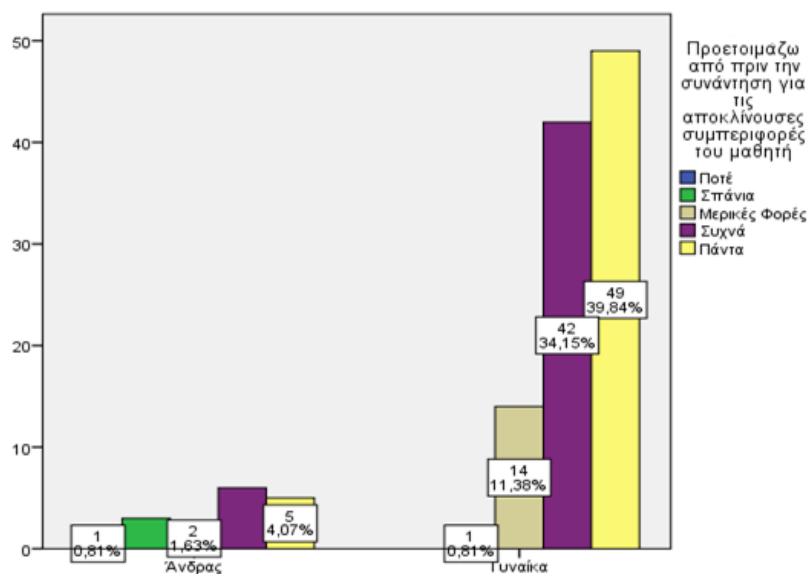
	Φύλο
Αναζητώ πληροφορίες για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι	P=0.195

Η σχέση ανάμεσα στην πληροφόρηση από τους γονείς για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς του μαθητή και του φύλου βρέθηκε στατιστικά μη σημαντική $\chi^2 = 5.580$ $p=0.721 > 0.05$

Πίνακας 9: Συσχέτιση (B3 και A5)

	Φύλο
Ζητώ πληροφορίες από τους γονείς για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σπίτι	P=0.721

Στατιστικά σημαντική ($\chi^2 (2)=13.312$ $p=0.005 < 0.05$) είναι και η σχέση του φύλου του εκπαιδευτικού με την προετοιμασία αυτού από πριν για την αναφορά των αποκλινουσών συμπεριφορών του μαθητή.



Γράφημα 6

Στη συνέχεια, η σχέση ανάμεσα στην αναζήτηση πληροφοριών για το ποιες είναι οι αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι και η θέση εργασίας φαίνεται να είναι στατιστικά μη σημαντική ($\chi^2 (8)=10.880 p=0.336>0.05$) και το ίδιο φαίνεται να ισχύει και με τη σχέση της ενημέρωσης για την αντιμετώπιση των αποκλινουσών συμπεριφορών του παιδιού στο σχολείο και τη θέση εργασίας που φαίνεται να είναι εξίσου μη σημαντική ($\chi^2 (4)=6.868 p=0.111>0.05$).

Πίνακας 10: Συσχέτιση (B1 και A3)

	Θέση εργασίας
Αναζητώ πληροφορίες για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι	P=0.336

Πίνακας 11: Συσχέτιση (B2 και A3)

	Θέση εργασίας
Ενημερώνω τους γονείς	P=0.111

για την αντιμετώπιση του μαθητή στο σχολείο	
---	--

Στις συσχετίσεις με τη θέση εργασίας και την αναζήτηση πληροφοριών για τον τρόπο αντιμετώπισης αποκλινουσών συμπεριφορών των παιδιών στο σχολείο, όπως και την από πριν προετοιμασία για τη συνάντηση σχετικά με τις αποκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών, δεν παρουσιάζεται στατιστική σημαντικότητα.

Πίνακας 12: Συσχέτιση (B3 και A3)

	Θέση εργασίας
Ζητώ πληροφορίες από τους γονείς για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σπίτι	P=0.458

Πίνακας 13: Συσχέτιση (B4 και A3)

	Θέση εργασίας
Προετοιμάζω από πριν την συνάντηση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	P=0.069

Οι επόμενες συσχετίσεις αφορούν την ηλικία των εκπαιδευτικών με ορισμένες δράσεις των εκπαιδευτικών και κατά πόσο η ηλικία μπορεί να τις επηρεάζει. Έτσι, λοιπόν, η πρώτη σχέση της ηλικίας του εκπαιδευτικού και την αναζήτηση πληροφοριών για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι φαίνεται να μην είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2 (8)=9.137$ $p=0.271>0.05$).

Πίνακας 14: Συσχέτιση (B1 και A6)

	ηλικία
Αναζητώ πληροφορίες για τις αποκλίνουσες	P=0.271

συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι	
--------------------------------------	--

Στα επίπεδα μη σημαντικότητας είναι και οι σχέσεις της ηλικίας με την αναζήτηση των πληροφοριών από τους γονείς για τον τρόπο αντιμετώπισης αποκλινουσών συμπεριφορών των παιδιών στο σχολείο ($\chi^2 = 8.116$ $p=0.368 > 0.05$), αλλά και με την προετοιμασία από πριν για τη συνάντηση με τους γονείς σχετικά με τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή ($\chi^2 = 5.211$ $p=0.785 > 0.05$).

Πίνακας 15: Συσχέτιση (B3 και A6)

	ηλικία
Ζητώ πληροφορίες από τους γονείς για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σπίτι	P=0.368

Πίνακας 16: Συσχέτιση (B4 και A6)

	ηλικία
Προετοιμάζω από πριν την συνάντηση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	P=0.785

Η σχέση ανάμεσα στην αναζήτηση πληροφοριών για το ποιες είναι οι αποκλίνουσες συμπεριφορές, της ενημέρωσης για την αντιμετώπισή τους της αναζήτησης πληροφοριών για την αντιμετώπισή τους και της προετοιμασίας πριν τη συνάντηση δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές

	Προϋπηρεσία
Αναζητώ πληροφορίες	P=0.379

για το ποιες είναι οι αποκλίνουσες συμπεριφορές, του μαθητού, στο σπίτι του	
Ζητώ πληροφορίες για τον τρόπο αντιμετώπισης των αποκλιουσών συμπεριφορών του μαθητή στο σπίτι	P=0,490
Προετοιμάζομαι από πριν τη συνάντηση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	P=0,235

3.3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μετά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την ανάλυση των ερωτηματολογίων προέκυψαν αρκετά συμπεράσματα σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζει η συνεργασία που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με τους γονείς και οι ρόλοι που διαμορφώνονται από τη συνεργασία αυτή για την ορθή και πιο αποτελεσματική διαχείριση παιδιών με Διαταραχές Διαγωγής. Με τη μελέτη των ερωτηματολογίων φάνηκε πως η πλειοψηφία των ερωτηθέντων με ποσοστό 88% εργάζονται σε Δημοτικό σχολείο και ο μέσος όρος εργασίας είναι τα 14 έτη.

Στη συνέχεια, μελετήθηκαν κάποιες δράσεις εκπαιδευτικών σε σχέση με τη συνεργασία με τους γονείς. Από αυτές φαίνεται πως το 42% των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται συχνά και δείχνουν ενδιαφέρον για την αναζήτηση πληροφοριών των αποκλιουσών συμπεριφορών του μαθητή στο σπίτι. Πάνω από το 80% οι εκπαιδευτικοί ζητούν πληροφορίες για τον τρόπο αντιμετώπισης των αποκλιουσών συμπεριφορών του μαθητή στο σπίτι και όλοι δήλωσαν είτε σε μεγάλο βαθμό, είτε σε μικρότερο πως προετοιμάζονται από πριν για τη συνάντηση με τους γονείς για να

συζητήσουν τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή. Επιπλέον, με τα αποτελέσματα επιβεβαιώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στα θετικά του μαθητή και είναι πιο εύκολα να μιλήσουν για αυτά στους γονείς από το να αναφερθούν στα αρνητικά του στοιχεία, καθώς το 21% δήλωσε πως δεν αναφέρονται ποτέ ή σπάνια σε αυτά.

Το αίτημα για ανάληψη ευθύνης από τον γονέα σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους φαίνεται να μη το ζητάει το 23% και το ποσοστό που το κάνει συχνά είναι πολύ χαμηλό. Αυτό το γεγονός επιβεβαιώνει και η βιβλιογραφία που επισημαίνει πως οι γονείς σε μεγάλο βαθμό αρνούνται να δεχτούν το πρόβλημα του παιδιού τους και δε διαχειρίζονται εύκολα την κατάσταση «Υπάρχουν διάφορα ψυχολογικά μοντέλα για να περιγραφούν και να εξηγηθούν οι αντιδράσεις των γονέων στα πρώτα νέα ή στην διάγνωση. Κανένα από αυτά δεν μπορεί να καθοδηγήσει πλήρως και να εξηγήσει ολόκληρη την ποικιλία και την ένταση των αντιδράσεων που μπορεί να βιώνουν οι γονείς» (Dale 2000: 70). Τα αποτελέσματα της έρευνας με το μόλις 2% των εκπαιδευτικών να δηλώνει πως «πάντα» προσπαθεί να υποδείξει τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους, δείχνει ακριβώς ότι επηρεάζονται από τη στάση αυτή των γονέων. Στην αρνητική αυτή πορεία κινούνται και τα αποτελέσματα για το πόσο οι εκπαιδευτικοί αιτούνται να αποταθούν οι γονείς σε κάποιο ειδικό πλαίσιο, όπως το ΠΠΚ, το ΚΕΣΥ κλπ., που το 6% δήλωσε ότι δεν το κάνει ποτέ και το 40% να το κάνει σπάνια ή και μερικές φορές.

Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στην ανάλυση των αποτελεσμάτων για τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής στην έρευνα. Έτσι, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση υποθέταμε πως οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συνεργασία τους με τους γονείς μπορούν να αναζητήσουν και να συλλέξουν πληροφορίες σχετικά με τις αποκλίνουσες συμπεριφορές που εμφανίζονται στο σπίτι και με ποιον τρόπο οι γονείς τις διαχειρίζονται. Την υπόθεσή μας αυτή την επιβεβαιώνουν και τα αποτελέσματα της έρευνας και με τα υψηλά ποσοστά των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι ενδιαφέρονται να μάθουν από τους γονείς για τις συμπεριφορές των παιδιών στο σπίτι και πώς αυτοί το διαχειρίζονται, όπως και ρωτούν για τους τρόπους που αυτοί διαλέγουν να το διαχειριστούν. Επίσης, η συσχέτιση που έγινε ανάμεσα σε αυτές τις δύο δράσεις φάνηκε να δείχνει μία σχέση στατιστικά σημαντική ανάμεσα σε αυτές τις δύο δράσεις ($p=0.000<0.05$). Συνεπώς, εξαρτάται η αναζήτηση

πληροφοριών για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές στο σπίτι με την αναζήτηση της αντιμετώπισής τους από τους γονείς σε αυτό.

Στο δεύτερο ερώτημα που θέσαμε, υποθέσαμε πως η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων μαθητών με Διαταραχές Διαγωγής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ολοκληρωμένη ενημέρωση των γονέων για τις συμπεριφορές του μαθητή, αναφερόμενος τόσο στα θετικά όσο και στα αρνητικά στοιχεία του μαθητή. Φαίνεται να μεν οι εκπαιδευτικοί σε συναντήσεις με τους γονείς αναφέρονται πολύ συχνά στα θετικά στοιχεία των μαθητών με Διαταραχές Αγωγής, αλλά δε συμβαίνει το ίδιο και με τα αρνητικά στοιχεία, όπου σημαντικό ποσοστό (21%) δεν αναφέρεται ποτέ σε αυτά. Στη συσχέτιση που έγινε ανάμεσα στην αναφορά των θετικών και των αρνητικών στοιχείων του μαθητή, φάνηκε ότι η σχέση αυτή στατιστικά είναι σημαντική με $P=0.001$. Επομένως, η σχέση που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός με το οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά το πόσο θα συζητάνε μεταξύ τους εξίσου τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή, γεγονός που συντελεί σημαντικά στην ολοκληρωμένη εικόνα του μαθητή και την καλύτερη αντιμετώπισή του αργότερα.

Το τρίτο ερώτημα σχετίζεται με τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ο εκπαιδευτικός στους γονείς με το να τους υποδείξει τρόπους που μπορούν να χρησιμοποιήσουν, ώστε να βοηθήσουν αποτελεσματικά και ουσιαστικά το παιδί τους, σε συνδυασμό πάντα με την ανάληψη ευθύνης που θα τους ζητηθεί να πάρουν σε αυτόν τον τομέα. Υποθέσαμε λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί αν έχουν μία δημιουργική συνεργασία με τους γονείς και αναπτύξουν μία σχέση εμπιστοσύνης μπορούν να τους υποδείξουν τρόπους δράσης για την ενίσχυση του παιδιού τους, αλλά και να κατανοήσουν τη σημαντικότητα που έχει η ανάληψη των ευθυνών από μεριάς τους για να υπάρχουν αποτελέσματα. Παρόλα αυτά η έρευνα έδειξε χαμηλά ποσοστά των εκπαιδευτικών που κάνουν αίτηση για ανάληψη ευθύνης στους γονείς και ακόμα πιο χαμηλά ποσοστά, μόλις 2% που υποδεικνύει πάντα τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν. Το γεγονός αυτό επιβεβαίωσε ο πίνακας συσχέτισης (πίνακας 5), στον οποίο φαίνεται να μη βρέθηκε στατιστικά σημαντική η σχέση ανάμεσα σε αυτές τις δύο δράσεις ($P= 0.210$). Στο ίδιο πλαίσιο φαίνεται να κινείται και μία ακόμα δράση των εκπαιδευτικών που επηρεάζεται και απορρέει από τις παραπάνω και σχετίζεται με το αν κάνουν κάποιο αίτημα στους γονείς στο να απευθυνθούν σε ειδικό πλαίσιο για την εξέταση του παιδιού τους. Οι απαντήσεις που δόθηκαν από τους εκπαιδευτικούς δείχνουν ότι χαμηλό ποσοστό το κάνει πάντα

(25%), ενώ το 40% το κάνει από ποτέ έως μερικές φορές. Φαίνεται λοιπόν, μία μικρή συγκράτηση των εκπαιδευτικών να κάνουν έναν τέτοιο αίτημα στους γονείς. Η συσχέτιση που έγινε ανάμεσα στην αίτηση να αποταθούν οι γονείς σε ένα ειδικό πλαίσιο και πόσο αυτή εξαρτάται από την αίτηση για ανάληψη ευθύνης των γονέων σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους φαίνεται να μην είναι στατιστικά σημαντική με $P=0.072>0.05$. Συνεπώς, η αίτηση ανάληψης ευθύνης των γονέων δεν επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς στο να ζητήσουν από τους γονείς να απευθυνθούν σε κάποιο πιο ειδικό πλαίσιο που θα βοηθήσει περαιτέρω στη διάγνωση και την αντιμετώπιση του προβλήματος. Αντίθετα όμως, αξίζει να σημειωθεί μία άλλη σχέση που μελετήθηκε και αυτή είναι η σχέση που συνδέει την αίτηση των εκπαιδευτικών προς τους γονείς στο να απευθυνθούν σε ειδικό πλαίσιο, με την υπόδειξη τρόπων με τους οποίους οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους. Η συσχέτιση αυτή με $P=0.000$ φαίνεται να είναι στατιστικά σημαντική και αυτό δείχνει πως οι εκπαιδευτικοί που καταφέρνουν να μιλήσουν στους γονείς και να τους ζητήσουν να απευθυνθούν σε πιο ειδικούς, είναι αυτοί που μπορούν και πιο εύκολα να δείξουν στους γονείς τρόπους με τους οποίους μπορούν να είναι βοηθητικοί και υποστηρικτικοί προς τα παιδιά τους.

Σε μια περαιτέρω ανάλυση των αποτελεσμάτων, ενδιαφέρον έδειξαν κάποιες συσχετίσεις που μελετήθηκαν ανάμεσα στις δράσεις των εκπαιδευτικών και τα δημογραφικά στοιχεία. Η αναζήτηση πληροφοριών για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή στο σπίτι φαίνεται να μην επηρεάζεται από το φύλο του εκπαιδευτικού ($P=0.195>0.05$). Εν συνεχεία, στη μελέτη της σχέσης του φύλου με την αναζήτηση πληροφοριών από τους γονείς για την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σπίτι, φαίνεται να μην επηρεάζει, ενώ δε συμβαίνει το ίδιο με την προετοιμασία από πριν για τη συνάντηση με τους γονείς και τη συζήτηση με αυτούς των αποκλινουσών συμπεριφορών του μαθητή, με μεγαλύτερη προετοιμασία αυτή των γυναικών.

Η επόμενη κατηγορία που μελετήθηκε είναι η θέση που κατέχει ο εκπαιδευτικός σε σχέση με ορισμένες δράσεις που ακολουθεί. Έτσι, η αναζήτηση πληροφοριών σχετικά με τις αποκλίνουσες συμπεριφορές στο σπίτι του μαθητή δείχνει να μην επηρεάζεται από τη θέση που κατέχει ο εκπαιδευτικός κι έτσι γίνεται με τον ίδιο ρυθμό σε οποιαδήποτε θέση και αν είχε. Το ίδιο όμως, φαίνεται να ισχύει με τη θέση εργασίας και την ενημέρωση που γίνεται στον γονέα για την αντιμετώπιση

αποκλινουσών συμπεριφορών του παιδιού στο σχολείο, στο οποίο δεν παρουσιάζει εξίσου στατιστική σημαντικότητα ($P=0.111$).

Στη συνέχεια, εξετάστηκε κατά πόσο η ηλικία του εκπαιδευτικού επηρεάζει τις δράσεις του και το πώς διαχειρίζεται τις καταστάσεις με τους γονείς παιδιών με Διαταραχές Διαγωγής και αποδείχτηκε πως καμία από τις δράσεις που αναφέρθηκαν δεν επηρεάζεται από την ηλικία. Στα ίδια πλαίσια κινήθηκε η μελέτη των σχέσεων μεταξύ των δράσεων και την προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών, όπου δεν εμφανίστηκε καμία στατιστική σημαντικότητα σε αυτές τις συσχετίσεις.

Εν κατακλείδι, μέσα από τα αποτελέσματα έγινε αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί κάνουν μεγάλη προσπάθεια και επιθυμούν να αναπτύξουν μια υγιή σχέση και σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στο σχολείο και το οικογενειακό περιβάλλον και μέσα από αυτήν να νιώσει ο μαθητής με Διαταραχές Διαγωγής μεγαλύτερη ασφάλεια και να μπορέσουν να φανούν θετικά αποτελέσματα. Φαίνεται βέβαια, πως υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν τις δράσεις των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα να περιορίζουν τον ρόλο τους ως έναν βαθμό. Η συνεχής προσπάθεια συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων σίγουρα θα βοηθήσει να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που υπάρχουν, να νιώσουν εμπιστοσύνη και ασφάλεια και οι δύο πλευρές και να οδηγηθούν στην αρμονική και ιδιαίτερα σημαντική συνεργασία τους με επιτυχία.

3.4. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Από τις περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στη χώρα μας έχει γίνει αντιληπτό πως συλλέγονται επί των πλείστων οι απόψεις των εκπαιδευτικών και βγαίνουν συμπεράσματα από αυτές. Θα είχε μεγάλο ενδιαφέρον λοιπόν, στο ίδιο θέμα να μελετηθεί τόσο από τη μεριά και των γονέων παιδιών με Διαταραχές Διαγωγής μιας και πρόκειται για έρευνα πάνω στη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων και αποτελεί μια πιο ολοκληρωμένη έρευνα όταν μελετώνται όλες οι πλευρές. Επίσης, εξαιρετικά χρήσιμο θα ήταν να γίνει έρευνα από τη μεριά των ίδιων των παιδιών με Διαταραχές Διαγωγής, καθώς είναι σημαντικό να δούμε πώς αντιλαμβάνονται και οι ίδιοι οι μαθητές την κατάσταση που βιώνουν και τη σχέση σχολείου και οικογένειας. Τέλος, θα ήταν μια όμορφη ιδέα να γίνει μία παραπλήσια έρευνα από τους εκπαιδευτικούς μετά από επιμόρφωση κάποιων μηνών πάνω σε αυτό

το ζήτημα και να συγκριθούν τα αποτελέσματα των δύο ερευνών για να μελετηθεί και κατά πόσο η επιμόρφωση και η επιπλέον προσπάθεια έχει αποτελέσματα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Ίων

Γεωργίου, Σ. (2000). Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν.,(2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου- οικογένειας. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, (10), 74-83.

Δαβάζογλου, Α., & Κόκκινος, Κ. (2003). Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Δασκαλάκη, Ν., Δρόσος, Β., & Κυρίδης, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτική πραγματικότητα* (σσ. 205-215). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. *(2002°). Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: Αναπτυξιακή Προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.

Κιρκιγιάννη, Π. Φ., (2009). Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. Τα Εκπαιδευτικά, τχ 103-104, 95-119

Κουρκούτας, Η. (2017). Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές Διαταραχές στα Παιδιά. Αθήνα: Τόπος

Μάνεσης, Ν.,(2008). Η κοινωνική κατηγορία των νέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς στο: Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος,(2008).Σχολείο και οικογένεια, (6), 173-192. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

Μαρκουλάκη, Θ. (2011). Πώς η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με παιδιά με ειδικές ανάγκες μπορεί να αποτελέσει θετικό παράγοντα εξέλιξης στην ανάπτυξη και πρόοδό τους. Στο Ε. Παπανής & Π. Γιαβρίμης (Επιμ.) *Διεθνές Συνέδριο Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική Και Πράξη στην Ειδική Αγωγή*, 8-10 Οκτωβρίου 2010 (σ. 14-29). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου – Πρόγραμμα « Συμβουλευτική και Μεθοδολογία Ψυχολογικής Έρευνας».

Ματσαγγούρας, Η. Γ., & Πούλου, Μ. Σ., (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. Μέντορας, Περιοδικό Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Ερευνών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, (11), 27- 41.

Ματσαγγούρας Η., (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας. Τόμος 6. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σσ. 68-95.

Ματσαγγούρας, Η. & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών: εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:
<http://eliasmatsagouras.webnode.com/άρθρα>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Συμεού, Λ. (2002). Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής. Πρακτικά του 7ου Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου. Η εκπαιδευτική έρευνα στην εποχή της Παγκοσμιοποίησης, 1, σσ. 263-273.

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

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

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

Τσόπελας, Χ., & Αρμενάκα. (2012) Από τη διαταραχή διαγωγής της παιδικής ηλικίας στην ψυχοπαθητικότητα στην ενήλικη ζωή, ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗ, 23 (Παράρτημα), 107-116

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

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

- Apuke, O. (2017). 'Quantitative research methods, a synopsis approach'. *Arabian Journal of Business & Management Review*, 6(10), pp. 40-49.
- Babbie, E., Wagner III, W.E. and Zaino, J., (2018) *Adventures in social research: Data analysis using IBM® SPSS® Statistics*. Sage Publications.
- Baek, U.,- D.K., (2010). " We are the professionals" :a study of teachers views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31(3), 323-335.
- Baker, A. J. (2000). Parent involvement for the middle level years: Recommendations for schools. *Schools in the Middle*, 9 (9), 26-30.
- Bower A.H. & Griffin D. (2011). Can the Epstein Model of Parental Involvement Work in a High-Minority, High-Poverty Elementary School? A Case Study? *American School Counselor Association*, 15(2), σσ. 77-87.
- Brier, N. (1989). The relationship between learning disability and delinquency: A review and reappraisal. *Journal of Learning Disabilities*, 22(9), 546-553
- Brito J. & Waller H.. (1994). *Ruling the margins: Problematizing parental involvement*. London: Institute of education: University of London.
- Cantwell, D. P., & Baker, L. (1991a). Association between attention deficit/hyperactivity disorder and learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 88-95. • Cantwell, D. P., & Baker, L. (1991b). *Psychiatric and developmental disorders in children with communication disorder*. Washington, DC: American Psychiatric Press.
- Cassandra, B. (2012). *Parent-Teacher Partnerships in Special Education*. Rhode Island: The Feinstein School of Education & Human Development.
- Christenson, S. & Sheridan, S. (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: The Guilford Press
- Christenson, S.L., & Cleary, M. (1990). Consultation and the parent-educator partnership: A perspective. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1, 219-241
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K., (1994) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μετάφραση από τα αγγλικά, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Crick, N., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social-information- processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101
- Cunningham, C., & Davis, H. (1985). *Working with Parents: Frameworks for Collaboration*. Milton Keynes: Open University Press.

- Dale, N. (2000). *Working with Families of Children with Special Needs*. London: Routledge.
- Davis-Kean, P. & Eccles, J. (2005). Influences and Challenges to Better ParentSchool Collaborations. In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Reeding & H. Walberg (Ed.), *School-Family Partnerships for Children's Success*. New York: Teachers College Press, 57-73.
- Denzin, N.K., and Lincoln, Y.S. (2005a) *The Sage handbook of qualitative research*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dodd, A. W., & Konzal, J. L. (2000). Parents and educators as partners. *The High School Magazine*, 7(5), 8-13.
- Dodge, K. A., Bates, J., & Pettit, G. S. (1990). Mechanisms in the cycle of violence. *Science*, 250, 1678-1683.
- Dunivant, N. (1982). The relationship between learning disabilities and juvenile delinquency. NC SCR-072. Williamsburg, VA: National Center for State Courts.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R., & Van Voorhis, F.L. (2002). *School, community, and community partnerships: Your handbook for action (2nd ed.)* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Epstein, J.L. & Sheldon, S.B. (2002). Present and accounted for : Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research*, 95, 308 – 318.
- Epstein, J.L. (1995). School/family/community involvement. *Journal of Educational Research*, 95, 308 – 318.
- Epstein, J.L. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of educational research* (6th ed., pp. 1139 – 1512). New York: MacMillan.
- Fan, W., & Williams, C. (2010). *The effects of parental involvement on students' academic self – efficacy, engagement and intrinsic motivation*. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74.
- Faraone, S. V., Biederman, J., Keenan, K., & Tsuang, M. T. (1991). Separation of DSM-III attention deficit disorder and conduct disorder: Evidence from a family genetic study of American child psychiatry parents, *Psychological Medicine*, 21. 109-121.
- Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *Journal of Education Research*, 94, 29-39.
- Forness, S.R., & Kavale, K.A. (2000). Emotional or behavior disorders: Background and current status of the E/BD terminology and definition. *Behavioral Disorders*, 25, 264 – 269.
- Frick, P. J., & Jackson, Y. K. (1993). Family functioning and childhood antisocial behavior: Yet another interpretation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 22, 410-419.

- Frick, P. J., Kamphaus, R. W., Lahey, B. B., Christ, M. A. G., Hart, E. L., & Tannenbaum, T. E. (1991). Academic underachievement and the disruptive behaviour disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 289-294.
- Georgiou, S. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences of achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 409-429.
- Georgiou, S. N. (1996). Parental Involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1(3), σσ. 189-209.
- Gorman, J. C., (2004). *Working with challenging parents of students with special needs*. London: Corwin Press.
- Green, C.L, Walker, K.V., Hoover – Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (2007). Parents' motivation for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parent involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 531 – 544.
- Griffith, J. (2001). Principal leadership of parent involvement. *Journal of Educational Administration*, 39 (2), 162-186
- Gunter, P.L., Denny, R.K., Jack, S.L., Shores, R.E., & Nelson, C.M.(1993). *Aversive stimuli in academic interactions between students with serious emotional disturbance and their teachers*. *Behavioral Disorders*, 18, 265-274.
- Hanafin, J., & Lynch, A. (2002), Peripheral voices: parental involvement, social class and educational disadvantage, *British Journal of Sociology of Education*, τ. 23, σσ. 35-49
- Hara, S.R., & Burke, D.J. (1998). Parental involvement: The key to improved student achievement. *School Community Journal*, 8(2), 9-19.
- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Hill, N.E., & Craft, S.A. (2003). Parent – school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African – American and Euro – American families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74 – 83.
- Hill, N. E. (2001). Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The role of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93, 686 – 697.
- Hinshaw. S. P.. & Anderson. C. A. (1996). Conduct and oppositional defiant disorders. In E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.). *Child Psychopathology* (pp. 113- 149). New York: Guilford Press
- Hinshaw. S. P. (1992). Externalising behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*. III. 127-155.

Hoover- Dempsey, K. V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S., & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K., Reed, R. P. (2002). Teachers Involving Parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education* 18, 843– 867.

Hoover – Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.

Hoover-Dempsey K.V., Bassler O.C., Brissie J.S. (1987). Parent Involvement: Contributions of Teacher Efficacy, School Socioeconomic Status and Other School Characteristics.

Hoy, W. & Miskel, C. (2005). *Educational Administration Theory, Research and Practice*, New York: Mc Graw -Hill, Inc.

Jeynes, W. (2012). "A meta-Analysis of the efficacy of different types of parental involvement for urban students". *Urban Education*, 47(4), σσ. 706-742.

Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2001). *Emerging issues in school, family, & community connections (annual synthesis)*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.

Kauffman, J.M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (8th ed.)* Upper Saddle River, NJ: Merrill/ Prentice Hall.

Keith, T., & Keith, P. (1993). Does family involvement affect eight – grade student achievement? Structural analysis of national data. *School Psychology Review*, 22(3), 474-496.

Keyes, C. R. (2002). A way of Thinking about Parent / Teacher partnerships for Teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10 (3), 177-191.

King, N.J., Heyne, D., & Ollendick, T.H. (2005). *Cognitive-behavioral interventions for anxiety and phobic disorders in children : A review. Behavioral Disorders*, 30.

Koegel, R.L., Koegel, L.K., & Schreibman, L. (1991). Assessing and training parents in teaching pivotal behaviors. In R. Prinz (Ed.), *Advances in behavioral assessment of children and families* (pp. 36-52). London: Jessica Kingsley.

Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahan, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38(6), 501-523

Koutrouba K., Antonopoulou E., Tsitsas G. & Zenakou E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *School Psychology International*, 30(3), σσ. 311-328.

Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. *International Journal of Early Childhood*, 29(1), 19-25.

- Lago- Delello, E. (1998). *Classroom dynamics and the development of serious emotional disturbance*. *Exceptional Children*, 64, 479-492.
- Lahey, B. B., Piacentini, J. C., McBurnett, K., Stone, P., Hartdagen, S., & Hynd, G. (1988). Psychopathology and antisocial behaviour in the parents of children with conduct disorder and hyperactivity. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 163-170
- Lavenda, O. (2011). Parental involvement in school: A test of Hoover-Dempsey and Sandler's model among Jewish and Arab parents in Israel. *Children and Youth Services Review*, 33, σσ. 927-935.
- Lazar, A., & Slostad, F. (1999). How to overcome obstacles to parent-teacher partnerships. *Clearing House*, 72(4), 206-210.
- Lynum, D., MolTitt, T. K., & Stouthamer- Loeber, M. (1993). Explaining the relation between IQ and delinquency: Race, class, test motivation, school failure or self- control. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 187-196.
- Maag, J.W., & Swearer, S.M. (2005). *Cognitive – behavioral interventions for depression: Review and implications for school personnel*. *Behavioral Disorders*, 30, 259 – 276.
- Maag, J.W.(2001). *Rewarded by punishment: Reflections on the disuse of positive reinforcement on schools*. *Exceptional Children*, 67, 173-186.
- Mapp, K.L.(2003).Having their say: Parents describe Why and How they are Engaged in Their Children' s Learning. *The school Community Journal*, 13 (1), 35-64.
- Marioribanks, K. (1983). The evaluation of a family learning model. *Studies in Educational Evaluation*, 2, σσ. 343-351.
- Martin J., Ranson S., Tall G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review*, 29(1), σσ. 39-55.
- Mc Dermott-Fasy, C. E. (2009). *Family-School Partnerships in Special Education: A Narrative Study of Parental Experiences*. Boston: Boston College.
- Miedel, W.T., & Reynolds, A.J. (1999). Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does It Matter?. *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Morris, T.L. (2004). Treatment of social phobia in children and adolescents. In P.M. Barrett & T.H. Ollendick (Eds.), *Handbook of interventions that work with children and adolescents: Prevention and treatment* (pp. 171 – 186) London : Wiley.
- Murray, P. (2000). Disabled children, Parents and Professionals: partnership on whose terms? *Disability & Society*, 15(4), σσ. 683-698.
- Mylonakou, I. & Kekes, I. (2005). Syneducation (Synekpaidefsis): Reinforcing communication and strengthening cooperation among students, parents and schools. Harvard Family Research Project, March, 1-9. Harvard Graduate School of Education.

- Nelson, J.R., Stage, S., Duppong- Hurley, K. Synhorst, L., & Epstein, M.H. (2007). *Risk factors predictive of the problem behavior of children at risk for emotional and behavioral disorders. Exceptional Children, 73, 376-379.*
- Oostdam R., Hooge E. (2013). Making the difference with active parenting; Forming educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education.*
- Ozonoff, S. & Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 28, 25-32.*
- Patrikakou E. N. & Weisseberg, R.P., (2000).Parents' Perceptions of Teacher Outreach and Parent Involvement in Children' s Education. *Journal of Prevention & Intervention in the Community, 20, 103-119*
- Patterson, G.R. (1982). *Coercive family process.* Eugene, OR: Castilia.
- Peiffer, P. (2003). An examination of attitudes of high school principals toward parental involvement in Michigan's schools (Doctoral dissertation, Central Michigan University). *Dissertations International Abstracts, 64 (02), 63.*
- Pelco L.E., Ries R.R., Jacobson L. & Melka S. (2000). Perspectives and practices in family-school partnerships: A national survey of school psychologists. *School Psychology Review, 29(2), σσ. 235-251.*
- Pepa, D.C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research, 94 (1), 42-54.*
- Phtiaka, H. (2001). Cyprus: Special education and home school partnership. *Mediterranean Journal of Education Studies, 6(2), 141 – 167.*
- Phtiaka , H. (1996). Each to his own? Home-school relations in Cyprus. *Forum of Education, 51(1), σσ. 47-59.*
- Rentzou, K. (2004). *Working with parents in the UK and Greek pre- school settings : A care study.* (Unpublished Postgraduate study). Brunel University, London.
- Reynolds, A. J., & Clements, M. A. (2005). (2005). Parent involvement and children's school success. (E. Patrikakou, & R. P. Weissberg, Επιμ.) New York: Teachers College Press.
- Richters, J. E., & Cicchetti, D. (1993). Mark Twain meets DSM-I11-R; Conduct disorder, development and the concept of harmful dysfunction. *Development and Psychopathology', 5, 5-29.*
- Rhode, G., Jenson, W.R., & Reavis, H.K. (1998) *The tough kid book: Practical classroom management strategies.* Longmont, CO: Sopris West.
- Rutter, M. (1976). *Helping troubled children. New York : Plenum.*

- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2008). Evaluating provisions for parents and parental involvement in Greek preschool settings. *The International Journal of the Humanities*, 6(9), 95-106
- Salend, S.J. (1990). *Effective mainstreaming*. New York: Macmillan.
- Seligman, M. (2000). *Conducting effective conferences with parents of children with disabilities*. London: Guilford Press.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), 301-316
- Sheridan, S.M., & Kratochwill, T.R. (2008). *Conjoint behavioral consultation*. New York : Springer.
- Smith, S.W. (1990). Individualized education programs (IEPs): from intent to acquiescence. *Exceptional Children*, 57, 6-14.
- Sprague, J., & Walker, H. (2000). *Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior*. *Exceptional Children*, 66, 367 -379.
- Spann, K.E., & Diliberto, L.A. (2010). Guidelines for Successful Parent Involvement, Working With Parents of Students with Disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 42(6), 58-63.
- Spann, S.J., Kohler, F.W., & Soenksen, D. (2003). Examining parents involvement in and perceptions of special education services: An interview with families in a parent support group. *Focus on Autism & Other Developmental Disabilities*, 18(4), 228-237.
- Symeou, L. (2002). Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers' and parents' perspectives. *The School Community Journal*, 2 (12), 7-34.
- Symeoy, L. (2001). Family-school liaisons in Cyprus: an investigation of families' perspectives and needs. In Smit, F., van der Wolf, K., & Slegers, P. (Eds.) *A Bridge to the future. Collaboration between parents, schools and communities*, σσ. 33-43.
- Trembley, R.E. (2000). *The development of aggressive behavior during childhood :What have we learned in the past century?* *International Journal of Behavioral Development*, 24, 129-141.
- Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., & Hernandez, E., (2003). Parent Involvement in Schooling- According to Whose Values? *The school Community Journal*, 13(2), 45-72
- Turnbull, H.R., Wilcox, B.L., & Stowe, M.J. (2002). A brief overview of special education law with focus on autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 479-493
- Tveit, A. D. (2009). A parental voice: parents as equal and dependent – rhetoric about parents, teachers, and their conversations. *Educational Review*, 61 (3), 289–300.

- Vakola, M., Tsaousis, I. & Nikolaou, I. (2004). The role of emotional intelligence and personality variables on attitudes toward organizational change. *Journal of Managerial Psychology*, 19 (2), pp. 88 – 110.
- Vallance. D. D., Cummings. R. L., & Humpries. T. (1998). Mediators of the risk for problem behavior in children with language learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31(2), 160-171
- Vincent, C., & J. Martin. (2002). Class, culture and agency: Researching parental voice. *Discourse: Studies in the Culture Politics of Education*, 23 (1), 109–28.
- Vincent C. & Tomlinson S. (1997). Home-school relationships: The "swarming of disciplinary mechanisms"? *British Educational Research Journal*, 23(3), σσ. 361- 377.
- Walker, H.M. (1997). *The acting out child: Coping with classroom disruption (2nd ed.)*. Longmont, CO: Sopris West.
- Walker, H.M., Colvin, G., Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Watson T., Brown J., Swick W. (1983). The relationship of parents' support to children's school achievement. *Child Welfare*, σσ. 62,176.
- Webber, J., & Plotts, C.A. (2008). *Emotional and behavioral disorders :Theory and practice (5th ed.)* Boston :Allyn and Bacon.
- Weininger, E.B., and A. Lareau. (2003). Translating Bourdieu into the American context: The question of social class and family–school relations. *Poetics*, 31, 375–402.
- Wilmshurst, L.(2011). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Wolfendale, S. (1999). Parents as partners in research and evaluation: methodological and ethical issues and solutions. *British Journal of Special Education*, 26(3), σσ. 164- 169.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1. Σε ποια βαθμίδα της εκπαίδευσης εργάζεστε :

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Νηπιαγωγείο – Παιδικός σταθμός | <input type="checkbox"/> Γενικό Λύκειο |
| <input type="checkbox"/> Δημοτικό | <input type="checkbox"/> ΕΠΑΛ-ΕΠΑΣ |
| <input type="checkbox"/> Ειδικό Νηπιαγωγείο | <input type="checkbox"/> Ειδικό Λύκειο |
| <input type="checkbox"/> Ειδικό Δημοτικό | <input type="checkbox"/> ΕΕΕΕΚ |
| <input type="checkbox"/> Γυμνάσιο | <input type="checkbox"/> ΕΣΠΕΡΙΝΟ |
| <input type="checkbox"/> Ειδικό Γυμνάσιο | <input type="checkbox"/> Άλλο : |

2. Σε ποιο νομό εδρεύει η σχολική μονάδα που εργάζεστε (Σε ποιο νομό εργάζεστε) :

.....

3. Ποια θέση εργασίας κατέχετε στον οργανισμό :

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Διευθυντής/Γυμνασιάρχης/Λυκειαρχής | <input type="checkbox"/> Διδακτικό προσωπικό |
| <input type="checkbox"/> Υποδιευθυντής | |

4. Πόσα χρόνια εργάζεστε, ως εκπαιδευτικός, συνολικά :.....

5. Ποιο είναι το φύλο σας :

- Άνδρας
 Γυναίκα

6. Ποια είναι η ηλικία σας :

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Έως 35 ετών | <input type="checkbox"/> Από 51 έως 67 ετών (και πλέον) |
| <input type="checkbox"/> Από 36 έως 50 ετών | |

Β. Πόσο συχνά κάνετε τις παρακάτω ενέργειες στη συνεργασία σας με τους γονείς των παιδιών που παρουσιάζουν Διαταραχές Συμπεριφοράς/Διαγωγής

	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1. Αναζητώ πληροφορίες για το ποιες είναι οι αποκλίνουσες συμπεριφορές, του μαθητού, στο σπίτι του	1	2	3	4	5
2. Ενημερώνω για την αντιμετώπιση των αποκλινουσών συμπεριφορών του παιδιού, στο σχολείο	1	2	3	4	5
3. Ζητώ πληροφορίες για τον τρόπο αντιμετώπισης των αποκλινουσών συμπεριφορών του μαθητή στο σπίτι	1	2	3	4	5
4. Προετοιμάζομαι από πριν τη συνάντηση για τις αποκλίνουσες συμπεριφορές του μαθητή	1	2	3	4	5
5. Αναφέρω τα θετικά στοιχεία του μαθητή	1	2	3	4	5
6. Αναφέρω τα αρνητικά στοιχεία του μαθητή	1	2	3	4	5
7. Κάνω αίτημα για ανάληψη ευθύνης από το γονέα σχετικά με τις δυσκολίες του παιδιού τους	1	2	3	4	5
8. Υποδεικνύω τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους	1	2	3	4	5
9. Αιτούμαι να αποταθούν σε ειδικό πλαίσιο (ΙΠΚ, ΚΕΣΥ...κλπ)	1	2	3	4	5