

# Η ΣΧΕΣΗ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ

*Σπύρος Σούλης*

*Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

**Περίληψη:** Τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών έχει επικεντρωθεί στην ποιότητα της σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και στις οικογένειες των μαθητών. Υπάρχουν μαρτυρίες ότι όσο περισσότερο συνεργάζεται η οικογένεια με το σχολείο, τόσο πιο αποτελεσματική γίνεται η επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Αυτή η σχέση είναι ιδιαίτερα σημαντική στην περίπτωση παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Παρ' όλα αυτά, λιγοστές ελληνικές έρευνες έχουν μελετήσει τη σχέση των γονέων αυτών με το σχολείο των παιδιών τους. Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να εξετάσει πώς οι γονείς παιδιών με νοητική καθυστέρηση αντιλαμβάνονται τη συνεργασία τους με Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ). Συμμετέχοντες ήταν 200 γονείς από την Ήπειρο και την Αττική. Οι γονείς συμπλήρωσαν μια σειρά κλειστών και ανοικτών ερωτήσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μητέρες επικοινωνούσαν συχνότερα με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους απ' ό,τι οι πατέρες. Επίσης, βρέθηκε ότι οι γονείς επικαλούνταν τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις ως τον κύριο παράγοντα για την "περιορισμένη" επικοινωνία τους με τις ΣΜΕΑ. Επιπροσθέτως, καταγράφηκε μικρή συχνότητα επικοινωνίας των γονέων με τις ΣΜΕΑ όταν είχαν παιδιά με περισσότερο από 6 χρόνια φοίτησης σε αυτές. Τέλος, αναδείχθηκε η επιθυμία των γονέων για περισσότερη εμπλοκή τους στη διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών τους βασισμένη σε μια πιο ουσιαστική σχέση συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς.

**Λέξεις κλειδιά:** Γονείς, Νοητική Καθυστέρηση, Σχολείο.

**Διεύθυνση:** Σπύρος Σούλης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 451 10 Ιωάννινα. Τηλ.: 26510-95664, Email: ssoulis@cc.uoi.gr

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αποτελεί πλέον κοινή πεποίθηση όλων όσοι δραστηριοποιούνται στην εκπαίδευση παιδιών με νοητική καθυστέρηση ότι η εμπλοκή των γονέων στα προγράμματα εκπαίδευσης αυτών των παιδιών συμβάλλει στην αποτελεσματική εφαρμογή τους. Εξάλλου, η ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στους γονείς και στους ειδικούς παιδαγωγούς αποτυπώνεται στην αντίληψη που διαμορφώνει το παιδί με νοητική καθυστέρηση για το σχολείο και προσδιορίζει συνολικά τη σχολική του ζωή (Fornefeld, 2002). Μάλιστα, σχετικές έρευνες έδειξαν ότι όταν οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση του παιδιού, αυτό διαμορφώνει μια θετικότερη στάση απέναντι στα μαθησιακά περιεχόμενα και ταυτόχρονα αυξάνεται η μαθησιακή του ετοιμότητα (Hogenboom, 2003. Hornakova, 2004. Wilken, 2004).

Επομένως, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ιδιαίτερα σημαντική, γεγονός που οφείλεται μεταξύ άλλων και στους παρακάτω λόγους (Krause, 2002. Poertner, 2003): (α) Οι γονείς είναι συνήθως αυτοί που πρώτοι αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί τους εξαιτίας της νοητικής καθυστέρησης. Κατά συνέπεια, γνωρίζουν από πολύ νωρίς τις πραγματικές του ανάγκες. (β) Το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της ημέρας, το παιδί το περνά μαζί με τους γονείς του. Επομένως, μόνον αυτοί έχουν στη διάθεσή τους τον απαραίτητο χρόνο ώστε να το εξασκούν διαρκώς στις κοινωνικά επιθυμητές συμπεριφορές. (γ) Οι γονείς δρώντας ως πρότυπα μίμησης μπορούν να βοηθήσουν ουσιαστικά στην κοινωνικοποίηση του παιδιού.

Βεβαίως, η σπουδαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής δεν ήταν ανέκαθεν αναγνωρίσιμη από την Ειδική Παιδαγωγική –και κατ' επέκταση από τους εργαζόμενους στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ). Συγκεκριμένα, μελετώντας κανείς την "ποιότητα" των σχέσεων ανάμεσα στους ειδικούς παιδαγωγούς και στους γονείς, όπως αυτές καταγράφονται στα πλαίσια της ιστορικής διαδρομής που ακολούθησε η Ειδική Παιδαγωγική από την εμφάνισή της έως σήμερα, μπορεί να διαπιστώσει τρεις σημαντικές περιόδους (Möckel, Adam, & Adam, 1999).

**Α. Περίοδος της περιχαράκωσης και της μονομέρειας.** Σε αυτή την περίοδο, η Ειδική Παιδαγωγική επιχειρώντας να αναγνωρισθεί ως αυτόνομος κλάδος αποστασιοποιήθηκε από τους υπόλοιπους επιστημονικούς κλάδους. Πα-

ράλληλα, οι απαιτήσεις της κοινωνίας απέναντί της ήταν ιδιαίτερα αυξημένες, καθώς αναμενόταν ότι θα επίλυε κάθε πρόβλημα που συνδεόταν με την αναπηρία. Αποτέλεσμα των παραπάνω ήταν η Ειδική Παιδαγωγική να αντιμετωπίζει την παρουσία των γονέων άλλοτε με αρνητισμό και άλλοτε με καχυποψία. Με επιχειρήματα όπως «Οι γονείς δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις σχετικά με τη νοητική καθυστέρηση» ή «Είναι μονίμως ψυχικά φορτισμένοι από την κατάσταση του παιδιού τους» (Seifert, 2003, σ. 200) οι ειδικοί παιδαγωγοί υποστήριζαν ότι οι γονείς δεν είχαν θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το σχολείο αξιοποιούσε την παρουσία των γονέων μόνο σε οργανωτικό επίπεδο. Ζητούσε, παραδείγματος χάρη, τη συνεργασία τους μόνο και μόνο για να πραγματοποιήσει με επιτυχία τις όποιες εκδηλώσεις διοργάνωνε. Αλλά και οι γονείς δρώντας ως εκφραστές του δικαιώματος των παιδιών τους για καλύτερη εκπαίδευση –ρόλος που προκύπτει από το γονεϊκό καθήκον– κατέφευγαν συχνά σε υπερβολές, με αποτέλεσμα να εκλαμβάνεται η συμπεριφορά τους αυτή ως εχθρική (Bach, 2001).

**Β. Περίοδος της αυτοτέλειας.** Σε αυτή την περίοδο η Ειδική Παιδαγωγική καθιερώνεται ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος, οριοθετεί το αντικείμενό της και αναζητά τα μεθοδολογικά της εργαλεία. Ταυτόχρονα, άρχισε να εμβαθύνει σε θεωρητικά ζητήματα και να εξετάζει πώς οι θεωρητικές της προτάσεις θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε πρακτικό επίπεδο. Εγκαταλείποντας η Ειδική Παιδαγωγική ως επιστημονική κατεύθυνση την περίοδο της περιχαράκωσης και ομφαλοσκόπησης, οι ειδικοί παιδαγωγοί αισθάνθηκαν ότι πλέον αναγνωρίζεται η εξειδίκευσή τους από το κοινωνικό σύνολο, οπότε και αναζήτησαν τη συμμετοχή της οικογένειας στο έργο τους. Όμως και σ' αυτή την περίοδο, οι ειδικοί παιδαγωγοί εξακολούθησαν να ζητούν από τους γονείς απλώς να εκτελούν συγκεκριμένες οδηγίες, δίχως να τους εμπλέκουν ουσιαστικά στην εκπαίδευση των παιδιών, καθώς δε συζητούσαν και δε σχεδίαζαν μαζί τους τις ευρύτερες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Τους είχαν αναθέσει, δηλαδή, έναν εκτελεστικό ρόλο, ο οποίος ήταν επικεντρωμένος στην άμεση διαχείριση των καθημερινών προβλημάτων που προκύπτουν από τη νοητική καθυστέρηση στο σπίτι και όχι στην κατανόησή της, που οδηγεί τελικά στην μακροπρόθεσμη αντιμετώπισή της (Lindmeier, 2004).

**Γ. Περίοδος της διεπιστημονικότητας.** Πρόκειται για μια περίοδο που η Ειδική Παιδαγωγική αρχίζει να αναπτύσσει διάλογο με τους υπόλοιπους επιστημονικούς κλάδους ως ισότιμος συνομιλητής και να προσεγγίζει τα διάφορα θέματα διεπιστημονικά. Παράλληλα, καθώς δεν αμφισβητείται πλέον ο ρόλος και οι δυνατότητές της από το κοινωνικό σύνολο, αρχίζει να

παρεμβαίνει στα κοινωνικά δρώμενα και να προτείνει κοινωνικούς μετασχηματισμούς. Στα πλαίσια αυτής της διάδρασης ανάμεσα στους διάφορους επιστημονικούς κλάδους και της διεπιστημονικής πλέον προσέγγισης της αναπηρίας, οι ειδικοί παιδαγωγοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της ενεργούς εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού με νοητική καθυστέρηση (Schildmann, 2004). Οι ειδικοί παιδαγωγοί, δηλαδή, συζητούν, σχεδιάζουν, λαμβάνουν αποφάσεις, υλοποιούν και αξιολογούν τα σχετικά εκπαιδευτικά προγράμματα μαζί με τους γονείς. Μέσα σε ένα πλαίσιο ειλικρίνειας και σεβασμού των διαφορετικών αναγκών, δυνατοτήτων, γνώσεων, εμπειριών και αρμοδιοτήτων των εταίρων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή του μαθητή, του εκπαιδευτικού και του γονέα, συνεργάζονται μεταξύ τους με στόχο την αντιμετώπιση της αναπηρίας (Pielmaier & Steinebach, 2003).

Η βελτίωση της σχέσης σχολείου-οικογένειας οδηγεί τελικά στην αποτελεσματικότερη αξιοποίηση των δυνατοτήτων του παιδιού με νοητική καθυστέρηση (Mand, 2003). Παρά την αναγνώριση όμως της σπουδαιότητας αυτής της σχέσης, στην Ελλάδα απουσιάζουν σχετικές έρευνες. Αντίθετα, έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες με αντικείμενο τη σχέση μεταξύ γονέων με τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά και εκπαιδευτικών (Γεωργίου, 2000. Δασκαλάκη, Δρόσος, & Κυρίδης 2002). Εξάλλου, η καταγραφή και ανάλυση των απόψεων των γονέων σχετικά με την ποιότητα της σχέσης που έχουν αναπτύξει με το σχολείο μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στον επανασχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και να οδηγήσει σε ουσιαστικές βελτιώσεις την Ειδική Εκπαίδευση (Δαβάζογλου & Κόκκινος, 2003. Luder, 2003. Meifort, 2004. Ναζίρη, 1994. Σούλης, 2003).

### **Στόχοι – Υποθέσεις**

Στα πλαίσια των προαναφερομένων, διεξήχθη έρευνα που είχε ως στόχο να εξετάσει τη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και στους γονείς παιδιών με νοητική καθυστέρηση, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από την πλευρά των γονέων. Ειδικότερα, επιχειρήθηκε να διερευνηθούν περιγραφικά και ποιοτικά στοιχεία αυτής της σχέσης και συγκεκριμένα: (α) η συχνότητα επισκέψεων των γονέων στις ΣΜΕΑ και οι αιτίες που τις προκαλούν, (β) ο τρόπος επικοινωνίας του σχολείου με το σπίτι και οι αιτίες που πιθανώς παρεμποδίζουν την αύξηση της συχνότητας επικοινωνίας, (γ) οι διάφορες μορφές συνεργασίας που έχουν αναπτυχθεί ανάμεσα στους γονείς και στο εκπαιδευτικό προσωπικό των ΣΜΕΑ, (δ) ο βαθμός ικανοποίησης των γο-

νέων απ' αυτή τη συνεργασία, (ε) η διάθεση των γονέων να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με τους ειδικούς παιδαγωγούς και να συμμετάσχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Διάφορες εμπειρικές μελέτες έχουν δείξει ότι οι μητέρες εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους περισσότερο απ' ό,τι οι πατέρες (Bundschuh, 2002). Τα ευρήματα των ερευνών έδειξαν, επίσης, ότι οι αντιλήψεις γονέων με τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά για τη σχέση τους με το σχολείο διαφέρουν ανάλογα με τα χρόνια φοίτησης του παιδιού τους στο σχολείο (Essau, 2003. Liebenow, 2004. Straßmeier, 2000. Wöfl, 2001). Κατά συνέπεια, εξετάστηκε η επίδραση του φύλου των γονέων και των ετών φοίτησης του παιδιού τους σε ΣΜΕΑ στις απαντήσεις τους. Επιπλέον, διερευνήθηκε η άποψη, που έχει προκύψει από σχετικές έρευνες, ότι οι πατέρες επισκέπτονται το σχολείο κυρίως για να επιλύσουν προβλήματα που ανακύπτουν από τη συμπεριφορά των παιδιών τους (Wüllenweber, 2004). Μελετήθηκε, επίσης, η θέση ερευνητών ότι οι γονείς που δεν επισκέπτονται το σχολείο συχνά προβάλλουν ως δικαιολογία τις αυξημένες επαγγελματικές τους υποχρεώσεις (Forster, 2004). Παράλληλα, εξετάστηκε εάν υπήρχαν διαφορές στις απαντήσεις των γονέων ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο, καθώς αρκετές έρευνες διαπιστώνουν την ύπαρξη τέτοιων διαφοροποιήσεων (Hänsel & Schwager, 2003). Τέλος, εξετάστηκε η άποψη ορισμένων ερευνητών ότι οι περισσότεροι γονείς επιθυμούν μια ουσιαστικότερη συνεργασία με το σχολείο (Stiller, 2004. Strobel, 2005).

Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία (Seifert, 1999. Wilken, 2000), οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Οι μητέρες αναμένονταν να επισκέπτονται το σχολείο των παιδιών τους πιο συχνά απ' ό,τι οι πατέρες (Υπόθεση 1).
2. Οι γονείς που έχουν μακρόχρονη εμπειρία από τη λειτουργία του σχολείου αναμένονταν ότι δε θα το επισκέπτονται συχνά (Υπόθεση 2).
3. Οι πατέρες αναμένονταν να επισκέπτονται το σχολείο κυρίως για να διαχειριστούν προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους (Υπόθεση 3).
4. Οι γονείς αναμένονταν να προβάλλουν τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις προκειμένου να αιτιολογήσουν την "περιορισμένη" επικοινωνία τους με το σχολείο (Υπόθεση 4).
5. Οι γονείς ανώτερου μορφωτικού επιπέδου αναμένονταν να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι όσον αφορά τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας απ' ό,τι οι γονείς με κατώτερη ακαδημαϊκή μόρφωση (Υπόθεση 5).
6. Οι περισσότεροι από τους γονείς αναμένονταν να είναι διατεθειμένοι να έχουν μια στενότερη συνεργασία με το σχολείο (Υπόθεση 6).

## ΜΕΘΟΔΟΣ

### *Δείγμα*

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν γονείς από τις περιοχές της Ηπείρου και της Αττικής που είχαν παιδιά με νοητική καθυστέρηση, τα οποία φοιτούσαν σε Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ). Από τους 232 γονείς που αρχικά ενημερώθηκαν για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας, δέχτηκαν τελικά να συμμετάσχουν οι 200 (86.20%). Οι γονείς του δείγματος, 64 άντρες και 136 γυναίκες, εκπροσωπούσαν 124 αγόρια και 76 κορίτσια. Το δείγμα χωρίστηκε σε τρεις ομάδες: (α) ομάδα 64 γονέων με παιδιά που είχαν φοιτήσει σε ΣΜΕΑ από 1 έως 3 χρόνια (32%), (β) ομάδα 86 γονέων με παιδιά από 4 έως 6 χρόνια (43%), και (γ) ομάδα 50 γονέων με παιδιά με περισσότερα από 6 χρόνια (25%) (βλ. Πίνακα 1).

### *Εργαλεία της έρευνας*

Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν μια σειρά ερωτήσεων που οργανώνονταν σε δύο μέρη. Το πρώτο περιείχε ερωτήσεις συλλογής δημογραφικών στοιχείων του δείγματος (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο των γονέων) και των παιδιών τους (φύλο, χρόνια φοίτησης σε ΣΜΕΑ), ενώ οι ερωτήσεις του δεύτερου μέρους διερευνούσαν τις αντιλήψεις των γονέων για τη σχέση τους με το σχολείο. Προκειμένου να συνταχθεί το δεύτερο μέρος της σειράς των ερωτήσεων, έγιναν 16 συνεντεύξεις με γονείς παιδιών με νοητική καθυστέρηση, οι οποίοι ανταποκρίνονταν στα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, και οι οποίοι περιέγραψαν –με βάση μια σειρά ανοιχτών ερωτήσεων– τη σχέση τους με το σχολείο. Με βάση τις συνεντεύξεις αυτές διαμορφώθηκε η παρακάτω σειρά ερωτήσεων που δόθηκε στους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα (βλ. Παράρτημα Α).

Η Ερώτηση 1 αναφερόταν στη συχνότητα με την οποία οι γονείς επισκέπτονταν το σχολείο προκειμένου να συναντηθούν με τον/την εκπαιδευτικό ή το υπόλοιπο ειδικό προσωπικό (Ερώτηση 1). Οι απαντήσεις δίνονταν σε κλίμακα: "κάθε εβδομάδα", "κάθε 15ήμερο", "κάθε μήνα", "όχι τακτικά".

Στη συνέχεια, οι γονείς έπρεπε να τοποθετηθούν σε 8 προτάσεις (βλ. Παράρτημα) που επικεντρώνονταν στις αιτίες οι οποίες τους οδηγούν να επισκέπτονται το σχολείο (Ερώτηση 2). Οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν με βάση 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 = δεν ισχύει ποτέ, 2 =

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος ανά φύλο, ηλικία και μορφωτικό επίπεδο

	Φύλο		
	Ανδρες f (%)	Γυναίκες f (%)	Σύνολο
Ηλικία			
≤ 24	--	--	--
25-34	8 (4%)	24 (12%)	32 (16%)
35-44	15 (7.50%)	55 (27.50%)	70 (35%)
45-54	28 (14%)	52 (26%)	80 (40%)
≥ 55	13 (6.50%)	5 (2.50%)	18 (9%)
Μορφωτικό Επίπεδο			
A/θμια	3 (1.50%)	27 (13.50%)	30 (15%)
B/θμια	4 (2%)	74 (37%)	78 (39%)
Επ. Σχολή	50 (25%)	30 (15%)	80 (40%)
Αν. Σχολή	7 (3.50%)	5 (2.50%)	12 (6%)
Σύνολο	64 (32%)	136 (68%)	200 (100%)

**Σημείωση:** Α/θμια = Απόφοιτοι Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Β/θμια = Απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Επ. Σχολή = Πτυχιούχοι επαγγελματικών σχολών. Αν. Σχολή = Πτυχιούχοι ανώτερων και ανώτατων σχολών.

ισχύει λίγες φορές, 3 = ισχύει αρκετές φορές, 4 = ισχύει πολλές φορές, 5 = ισχύει πάντα).

Επίσης, κλήθηκαν να αναφέρουν τους τρόπους με τους οποίους επιλέγουν να επικοινωνήσουν με τον/την εκπαιδευτικό ή το υπόλοιπο ειδικό προσωπικό των ΣΜΕΑ (Ερώτηση 3). Εδώ, οι γονείς μπορούσαν να επιλέξουν μία από τις εναλλακτικές απαντήσεις: με "προσωπική επαφή", "τηλεφωνικά", και "με σημειώματα". Ακόμη, οι συμμετέχοντες έπρεπε να απαντήσουν με Ναι ή Όχι σε μία ερώτηση σχετική με το εάν αυτοί οι ίδιοι είχαν συνήθως την πρωτοβουλία της επικοινωνίας (Ερώτηση 4). Επίσης, έπρεπε να απαντήσουν με Ναι ή Όχι σε 4 προτάσεις που περιέγραφαν τις αιτίες που ενδεχομένως δυσχεραίνουν την επικοινωνία τους με το σχολείο (Ερώτηση 5). Οι αιτίες που μπορούσαν να επιλέξουν οι γονείς ήταν: "Το σχολείο αδυνατεί να βοηθήσει", "Αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις", "Αρνητική στάση των ειδικών παιδαγωγών απέναντί τους", "Δυσλειτουργικό το πρόγραμμα συναντήσεων".

Η Ερώτηση 6 αφορούσε το βαθμό ικανοποίησής τους από τη συνεργασία τους με το σχολείο. Η απάντηση δινόταν σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 = καθόλου ικανοποιημένοι, 2 = λίγο ικανοποιημένοι, 3 = αρκετά ικανοποιημένοι, 4 = πολύ ικανοποιημένοι, 5 = πάρα πολύ ικανοποιημένοι). Η Ερώτηση 7 αφορούσε την ετοιμότητά τους να συνεργαστούν πιο εποικοδομητικά με τις ΣΜΕΑ. Οι απαντήσεις ήταν Ναι ή Όχι στις προτά-

σεις: "Αισθάνομαι έτοιμος/μη να εμπλακώ ενεργά στην εκπαίδευση του παιδιού μου", "Είμαι διατεθειμένος/νη να συμμετάσχω στις δραστηριότητες που θα οργανώσει το σχολείο", "Είμαι έτοιμος/μη να συμμετέχω σε σχετικές επιμορφώσεις".

Τέλος, οι γονείς απάντησαν σε τρεις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις: Η πρώτη ανοιχτή ερώτηση αφορούσε τις διάφορες μορφές συνεργασίας που οι γονείς είχαν ήδη αναπτύξει με τους εκπαιδευτικούς όπως, για παράδειγμα, συμμετοχή στην οργάνωση εκδηλώσεων ή συνοδεία σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Η δεύτερη ανοιχτή ερώτηση, αφορούσε μόνον εκείνους που δήλωσαν ότι είναι λίγο ή καθόλου ικανοποιημένοι από τη συνεργασία τους με το σχολείο και τους ζητούσε να αιτιολογήσουν την επιλογή τους. Η τρίτη ανοιχτή ερώτηση αφορούσε τους γονείς που είχαν δηλώσει ότι είναι έτοιμοι να βελτιώσουν τη σχέση τους με το σχολείο και να καταθέσουν σχετικές προτάσεις.

### *Διαδικασία*

Η χορήγηση των ερωτήσεων έγινε από κατάλληλα εκπαιδευμένους βοηθούς- έρευνήτες στα σπίτια των γονέων, στις ΣΜΕΑ καθώς και σε Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης ατόμων με ειδικές ανάγκες, οι οποίοι και παρείχαν διευκρινίσεις σε τυχόν απορίες. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκούσε σχεδόν 30 λεπτά. Η συμμετοχή ήταν προαιρετική.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι απαντήσεις παρουσιάζονται ανά ερώτηση ώστε να ελεγχθούν οι υποθέσεις της έρευνας και να αποκαλυφθούν οι λόγοι που κατά τους γονείς επηρεάζουν τις σχέσεις τους με τις ΣΜΕΑ.

### *Επισκέψεις στις ΣΜΕΑ (Ερώτηση 1)*

Εξετάζοντας τη συχνότητα με την οποία οι γονείς επισκέπτονται τις ΣΜΕΑ προκειμένου να συναντήσουν τον/την εκπαιδευτικό ή το ειδικό επιστημονικό προσωπικό, βρέθηκε ότι το 50% των γονέων τις επισκέπτονται σε εβδομαδιαία ή 15ήμερη βάση και οι υπόλοιποι λιγότερο συχνά (βλ. Πίνακα 2). Το 26% των γονέων απάντησαν ότι δεν έχουν τακτικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς ή το ειδικό επιστημονικό προσωπικό. Δηλαδή, συνα-



Πίνακας 2. Επισκέψεις γονέων στις ΣΜΕΑ σε σχέση με το φύλο τους

	Επισκέψεις				Σύνολο f (%)
	Κάθε εβδομάδα f (%)	Κάθε 15ήμερο f (%)	Κάθε μήνα f (%)	Όχι τακτικά f (%)	
Άνδρες	--	9 (4.5%)	20 (10%)	35 (17.5%)	64 (32%)
Γυναίκες	60 (30%)	39 (19.5%)	20 (10%)	17 (8.5%)	136 (64%)
Σύνολο	60 (30%)	48 (24%)	40 (20%)	52 (26%)	200 (100%)

ντούν τον/την εκπαιδευτικό ή το ειδικό επιστημονικό προσωπικό μόνον όταν θεωρούν ότι το παιδί τους έχει δημιουργήσει κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα στη τάξη.

Η σύγκριση της συχνότητας των επισκέψεων στο σχολείο ανάλογα με το φύλο των γονέων έδειξε ότι υπήρχε σημαντική διαφορά ανάμεσα στους πατέρες και στις μητέρες,  $\chi^2(3, N = 200) = 67.85, p < .001$ . Είναι ενδεικτικό ότι από τους γονείς που συναντούν τον/την εκπαιδευτικό ή το ειδικό επιστημονικό προσωπικό σε εβδομαδιαία ή 15ήμερη βάση, το σύνολο σχεδόν είναι μητέρες (βλ. Πίνακα 2). Οι άντρες αναφέρουν κυρίως ότι πηγαίνουν "όχι τακτικά". Τα ευρήματα αυτά επαληθεύουν την Υπόθεση 1.

Σημαντικές ανάλογες διαφορές βρέθηκαν και στη σύγκριση της συχνότητας επισκέψεων των γονέων στις ΣΜΕΑ με τα χρόνια φοίτησης των παιδιών τους,  $\chi^2(6, N = 200) = 121.97, p < .001$  (βλ. Πίνακα 3). Ειδικότερα, βρέθηκε ότι όσο λιγότερο ήταν το χρονικό διάστημα που φοιτούσε το παιδί τους στις ΣΜΕΑ (1-3 χρόνια), τόσο μεγαλύτερη ήταν η συχνότητα επισκέψεων των γονέων σ' αυτές. Είναι χαρακτηριστικό ότι από το σύνολο του δείγματος οι γονείς που τα παιδιά τους φοιτούσαν για περισσότερα από έξι χρόνια στις ΣΜΕΑ ήταν αυτοί που είχαν το χαμηλότερο ποσοστό επικοινωνίας με τις ΣΜΕΑ (25%). Μάλιστα, συναντούσαν τον/την εκπαιδευτικό ή το ειδικό επιστημονικό προσωπικό μόνο σε περιπτώσεις μεγάλης ανάγκης, δηλαδή σπάνια. Αντιθέτως, οι γονείς που τα παιδιά τους φοιτούσαν έως και τρία χρόνια σε ΣΜΕΑ, σε ποσοστό 18% συνεργάζονταν με τους ειδικούς παιδαγωγούς σε εβδομαδιαία βάση. Μια μετακίνηση από την εβδομαδιαία σε πιο αραιά διαστήματα επισκέψεων ήταν φανερή στους γονείς με παιδιά που φοιτούσαν 4-6 χρόνια στις ΣΜΕΑ. Αυτά τα ευρήματα επαληθεύουν την Υπόθεση 2.

### Αιτίες επισκέψεων (Ερώτηση 2)

Οι απαντήσεις που αφορούσαν τις αιτίες που οδηγούν τους γονείς να επισκέπτονται τις ΣΜΕΑ δίνονται στον Πίνακα 4. Για να αναδειχθεί ο τρόπος

Πίνακας 3. Επισκέψεις γονέων στις ΣΜΕΑ σε σχέση με τα χρόνια φοίτησης των παιδιών του

Χρόνια	Επισκέψεις				
	Κάθε εβδομάδα f (%)	Κάθε 15ήμερο f (%)	Κάθε μήνα f (%)	Όχι τακτικά f (%)	Σύνολο f (%)
1 - 3	36 (18%)	18 (9%)	7 (3.5%)	3 (1.5%)	64 (32%)
4 - 6	24 (12%)	26 (13%)	27 (13.5%)	9 (4.5%)	86 (43%)
> 6	--	6 (3%)	4 (2%)	40 (20%)	50 (25%)
Σύνολο	60 (30%)	50 (25%)	38 (19%)	52 (26%)	200 (100%)

με τον οποίο τοποθετήθηκαν οι συμμετέχοντες στις 8 προτάσεις της ερώτησης αυτής λάβαμε υπόψη μόνο την επιλογή 5 = ισχύει πάντα. Συγκεκριμένα, αθροίσαμε τον αριθμό των γονέων που διάλεξαν την επιλογή 5 για κάθε πρόταση και υπολογίσαμε τα αντίστοιχα ποσοστά. Το 36.50% των ερωτηθέντων γονέων δήλωσαν ότι επισκέπτονται τις ΣΜΕΑ προκειμένου να συζητήσουν με τον/την εκπαιδευτικό ή το ειδικό επιστημονικό προσωπικό γενικά για το παιδί τους, ενώ το 13.50% απάντησαν ότι επισκέπτονται το σχολείο προκειμένου να ενημερωθούν για τη μαθησιακή πρόοδο του παιδιού τους. Εξίσου σημαντικό είναι και το ποσοστό εκείνων των γονέων που απάντησαν ότι επισκέπτονται τις ΣΜΕΑ για να ενημερωθούν σχετικά με παραβατικές συμπεριφορές που έχουν εκδηλώσει τα παιδιά τους (17.50%). Αντιθέτως, είναι μικρότερα τα ποσοστά εκείνων των γονέων που έρχονται σε επαφή με τις ΣΜΕΑ προκειμένου να εμπλακούν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (4%). Πολύ λίγοι ήταν και οι γονείς (3%) που δήλωσαν ότι επιδιώκουν κατά τις επισκέψεις τους τη συνεργασία με το ειδικό επιστημονικό προσωπικό (ψυχολόγο, λογοθεραπευτή, κοινωνικό φροντιστή, κ.λπ.). Ενώ μόνον το 8.50% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι επισκέπτονται τις ΣΜΕΑ προκειμένου να συζητήσουν με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.

Όσον αφορά τη σχέση αυτών των απαντήσεων με το φύλο των γονέων διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των πατέρων και των μητέρων του δείγματος,  $\chi^2(7, N = 200) = 52.63, p < .001$ . Περισσότερες ήταν οι μητέρες (10.50%) που επιθυμούσαν να ενημερώνονται για την εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών τους, ενώ τους πατέρες βρέθηκε να τους απασχολούν κυρίως τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών (14%), εύρημα που είναι σε συμφωνία με την Υπόθεση 3. Το κυρίαρχο θέμα, όμως, για τις μητέρες ήταν για να "συζητήσουν για το παιδί" (30%).

Ανάμεσα στις μεταβλητές "χρόνια σχολικής φοίτησης των παιδιών" και "αιτίες επίσκεψης των γονέων στις ΣΜΕΑ" δεν υπήρχε στατιστικώς σημαντική συνάφεια,  $\chi^2(14, N = 200) = 12.301, p > .05$ .

Πίνακας 4. Αιτίες επίσκεψης των γονέων στις ΣΜΕΑ σε σχέση με το φύλο τους

Αιτίες	Φύλο		
	Άνδρες f (%)	Γυναίκες f (%)	Σύνολο f (%)
Συζήτηση για το παιδί	12 (6%)	61 (30.5%)	73 (36.5%)
Διαχείριση παραβατικών συμπεριφορών	28 (14%)	7 (3.5%)	35 (17.5%)
Παρακολούθηση εκδηλώσεων	7 (3.5%)	9 (4.5%)	16 (8%)
Διοργάνωση εκδηλώσεων	2 (1%)	16 (8%)	18 (9%)
Εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία	2 (1%)	6 (3%)	8 (4%)
Ενημέρωση για τη μαθησιακή πρόοδο	6 (3%)	21 (10.5%)	27 (13.5%)
Συνεργασία με το σύλλογο γονέων	4 (2%)	13 (6.5%)	17 (8.5%)
Συζήτηση με το ειδικό προσωπικό	3 (1.5%)	3 (1.5%)	6 (3%)
Σύνολο	64 (32%)	136 (68%)	200 (100%)

### Τρόπος επικοινωνίας (Ερώτηση 3)

Η ανάλυση των απαντήσεων στο ερώτημα αναφορικά με τον τρόπο επικοινωνίας με τις ΣΜΕΑ έδειξε ότι το 31.50% των γονέων, ανεξαρτήτως φύλου, επιλέγει την προσωπική επαφή. Την τηλεφωνική επικοινωνία απάντησαν ότι την προτιμούν το 33.50% των γονέων, ενώ υπήρχε διαφορά φύλου. Οι πατέρες (οι 31 από τους 64, δηλαδή το 48.44% επί του συνόλου των ανδρών) δήλωσαν ότι προτιμούν περισσότερο την τηλεφωνική επικοινωνία σε σχέση με τις μητέρες (οι 36 από τις 136, δηλαδή το 26.47% επί του συνόλου των γυναικών),  $\chi^2(1, N = 67) = 6.27, p < .05$ . Στατιστικώς σημαντική ήταν, επίσης, η διαφορά μεταξύ των πατέρων (οι 33 από τους 64, δηλαδή το 51.56% επί του συνόλου των ανδρών) και των μητέρων (οι 38 από τις 136, δηλαδή το 27.94% επί του συνόλου των γυναικών) που ανέφεραν ότι επικοινωνούν με το σχολείο με τη χρήση σημειωμάτων,  $\chi^2(1, N = 71) = 6.84, p < .01$ .

### Πρωτοβουλία επικοινωνίας (Ερώτηση 4)

Βρέθηκε ότι οι περισσότεροι από τους γονείς που είχαν εμπειρία συνεργασίας με τις ΣΜΕΑ έως 6 χρόνια, δηλαδή το 65% των γονέων, τις επισκέπτονται με δική τους πρωτοβουλία. Όμως, αυτό το ποσοστό ήταν σημαντικά μειωμένο για τους γονείς που έχουν μακρόχρονη εμπειρία επαφής με τις ΣΜΕΑ (5.5%). Συνολικά, μόνον το 29.50% του συνόλου των ερωτηθέντων γονέων ανέφεραν ότι αναμένουν να προσκληθούν από τους εκπαιδευτικούς ή το ειδικό επιστημονικό προσωπικό για να επισκεφθούν τις ΣΜΕΑ (βλ. Πίνακα 5).

**Πίνακας 5. Πρωτοβουλία επικοινωνίας γονέων - ΣΜΕΑ σε σχέση με τα χρόνια φοίτησης των παιδιών τους**

Χρόνια	Πρωτοβουλία επικοινωνίας		
	Γονέων f (%)	Κατόπι πρόσκλησης f (%)	Σύνολο f (%)
1 - 3	60 (30%)	4 (2%)	64 (32%)
4 - 6	70 (35%)	16 (8%)	86 (43%)
> 6	11 (5.5%)	39 (19.5%)	50 (25%)
Σύνολο	141 (70.5%)	59 (29.5%)	200 (100%)

### **Δυσχέρεια επικοινωνίας (Ερώτηση 5)**

Ως προς τους λόγους που δυσχεραίνουν τη συχνή επαφή με τις ΣΜΕΑ (βλ. Πίνακα 6), οι γονείς σε ποσοστό 35.50% απάντησαν ότι "το σχολείο γενικά αδυνατεί να τους βοηθήσει". Αυτή η άποψη εκφράστηκε κατά κανόνα από γονείς που τα παιδιά τους φοιτούσαν σε ΣΜΕΑ για περισσότερο από έξι χρόνια (67.80%) και ιδιαίτερα από τους πατέρες που ήταν απόφοιτοι δημοτικού (66.67%). Σημαντικό ήταν και το ποσοστό των γονέων (34.50%) που απάντησαν ότι ευθύνονται οι αυξημένες επαγγελματικές τους υποχρεώσεις. Αυτή η απάντηση, που επαληθεύει την Υπόθεση 4, δόθηκε τόσο από τους άνδρες όσο και από τις γυναίκες του δείγματος. Λιγότεροι ήταν οι γονείς (16%) που απέδωσαν τις δυσκολίες επικοινωνίας με τις ΣΜΕΑ στην αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους. Παράλληλα, το 14% του δείγματος απάντησε ότι το πρόγραμμα συναντήσεων με τους γονείς που ορίζουν οι ΣΜΕΑ δεν τους διευκολύνει ώστε να τις επισκέπτονται συχνά.

### **Ικανοποίηση από τις σχέσεις με τις ΣΜΕΑ (Ερώτηση 6)**

Αναλύοντας τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στο ερώτημα "πόσο ικανοποιημένοι αισθάνονται από τις σχέσεις τους με τις ΣΜΕΑ" πολλοί γονείς (41%) απάντησαν ότι είναι "αρκετά" ευχαριστημένοι από τη συνεργασία (βλ. Πίνακα 7). Απ' αυτό το ποσοστό το 28.50% ήταν μητέρες, ενώ το 12.50% πατέρες. Αρκετά υψηλό ήταν, όμως, και το ποσοστό των γονέων (20%) που δήλωσαν "λίγο" ικανοποιημένοι από τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς ή το ειδικό επιστημονικό προσωπικό, ή "καθόλου ικανοποιημένοι" (12%). Ειδικότερα, η απάντηση "λίγο" δόθηκε συχνότερα από τους γονείς που ήταν απόφοιτοι Ανώτατων ή Ανώτερων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Επίσης, υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα σ' αυτή

**Πίνακας 6. Αιτίες που δυσχεραίνουν την επαφή των γονέων με τις ΣΜΕΑ σε σχέση με το φύλο τους**

Αιτίες	Φύλο		
	Ανδρες f (%)	Γυναίκες f (%)	Σύνολο f (%)
Το σχολείο αδυνατεί να βοηθήσει	37 (18.50%)	34 (17%)	71 (35.50%)
Αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις γονέων	20 (10%)	49 (24.50%)	69 (34.50%)
Αρνητική στάση εκπαιδευτικών	4 (2%)	28 (14%)	32 (16%)
Δυσλειτουργικό το πρόγραμμα συναντήσεων	3 (1.50%)	25 (12.50%)	28 (14%)
Σύνολο	64 (32%)	136 (68%)	200 (100%)

την ομάδα και στην ομάδα των γονέων που είχαν απολυτήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή ήταν απόφοιτοι επαγγελματικών σχολών,  $\chi^2(1, N = 40) = 11.16, p < .01$ . Το εύρημα αυτό, επαληθεύει την Υπόθεση 5. Από την άλλη, πρέπει να τονισθεί ότι το 27% των γονέων δήλωσαν ότι είναι "πολύ" ή "πάρα πολύ" ικανοποιημένοι.

#### **Ετοιμότητα γονέων για συνεργασία με τις ΣΜΕΑ (Ερώτηση 7)**

Η ανάλυση των απαντήσεων στην ερώτηση που αφορούσε την ετοιμότητα των γονέων να βελτιώσουν τις σχέσεις τους και να εμπλακούν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους έδειξε ότι το 87% "αισθάνονται έτοιμοι για κάτι τέτοιο", εύρημα το οποίο επιβεβαιώνει την Υπόθεση 6. Συγκεκριμένα, τόσο οι μητέρες (το 86.76% επί του συνόλου των 136 γυναικών) όσο και οι πατέρες (το 87.50% επί του συνόλου των 64 ανδρών) δήλωσαν διατεθειμένοι να συμμετάσχουν σε όλες τις απαραίτητες δραστηριότητες που θα οργανώσουν οι εκπαιδευτικοί ή το ειδικό επιστημονικό προσωπικό, καθώς και σε σχετικές επιμορφώσεις προκειμένου να βελτιωθούν οι σχέσεις τους με τις ΣΜΕΑ. Από τους γονείς (13%) που απάντησαν ότι "δεν έχουν διάθεση

**Πίνακας 7. Ικανοποίηση των γονέων από τις σχέσεις τους με τις ΣΜΕΑ**

	Πατέρες	Μητέρες	Σύνολο
	f (%)	f (%)	f (%)
Πάρα πολύ	5 (2.5%)	12 (6%)	17 (8.5%)
Πολύ	10 (5%)	27 (13.5%)	37 (18.5%)
Αρκετά	25 (12.5%)	57 (28.5%)	82 (41%)
Λίγο	18 (9%)	22 (11%)	40 (20%)
Καθόλου	6 (3%)	18 (9%)	24 (12%)
Σύνολο	64 (32%)	136 (68%)	200 (100%)

για μια ουσιαστικότερη συνεργασία με τον/την εκπαιδευτικό ή το ειδικό επιστημονικό προσωπικό", το 30.77% ήταν άνδρες και το 69.23% γυναίκες. Αιτιολογώντας την απάντησή τους αυτή ανέφεραν χαρακτηριστικά:

«... έχω κουραστεί πια», «Και παλαιότερα είχαν γίνει προσπάθειες αλλά δεν άλλαξε τίποτα», «ο καθένας κοιτάει τη δουλειά του», «Ποιος θα ασχοληθεί μαζί μας;».

### *Μορφές συνεργασίας (Ανοικτή Ερώτηση 1)*

Στη συνέχεια, ακολούθησε ποιοτική ανάλυση των απαντήσεων των γονέων σχετικά με τις μορφές συνεργασίας που έχουν αναπτύξει με τον/την εκπαιδευτικό ή το ειδικό προσωπικό των ΣΜΕΑ. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων προέκυψε ότι η συνεργασία αυτή περιορίζεται κυρίως στη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων. Μία μητέρα, χαρακτηριστικά, ανέφερε:

«Όταν είναι για γιορτές με φωνάζει [ο/η εκπαιδευτικός] και εγώ τρέχω. Εγώ όμως θα ήθελα να δω πώς είναι το παιδί στη τάξη».

Κάποια άλλη μητέρα που το παιδί της φοιτά σε ΣΜΕΑ έξι χρόνια παρατήρησε:

«Στην αρχή με ρωτούσαν. Πώς το έπαθε αυτό; Πόσο χρονών είμαι; Τι δουλειά κάνω; Πόσα χρήματα βγάζουμε; Πώς είναι στο σπίτι; Μου έλεγαν και τι να προσέξω. Τους ρωτούσα και εγώ. Τώρα όμως τι να τους ενοχλώ; ... Ξέρω. Όλο τα ίδια και τα ίδια ακούω ... Το πήρα απόφαση. Στο σχολείο πάω μόνο στις γιορτές».

Αρκετοί ήταν οι γονείς που υποστήριξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ή το ειδικό προσωπικό επικοινωνούν μαζί τους μόνο για να τους ενημερώσουν σχετικά με θέματα συμπεριφοράς και γενικότερης παρουσίας των παιδιών στο σχολείο, όπως, ενδεικτικά, για τις απρεπείς εκφράσεις τους, τη φασαρία που δημιουργούν στην τάξη, την καθαριότητα ή για την αναγκαιότητα τακτικής φοίτησης. Αξιοπρόσεκτες είναι και οι δηλώσεις των γονέων:

«... ποτέ δεν μου έχει πει [ο/η εκπαιδευτικός] πώς θα το διαβάσω [το παιδί] στο σπίτι» ή «... δεν του βάζει στο σπίτι δουλειά», «... δε με ρωτάει για το τι κάνει στο σπίτι».

Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί ότι δεν καταγράφηκαν οι αντίστοιχες απόψεις των εκπαιδευτικών και του ειδικού προσωπικού, γεγονός που θα διευκόλυνε τη συναγωγή αντικειμενικότερων συμπερασμάτων.

### **Αιτίες δυσαρέσκειας (Ανοικτή Ερώτηση 2)**

Οι γονείς που απάντησαν ότι είναι "λίγο" ή "καθόλου" ικανοποιημένοι από τις σχέσεις τους με τις ΣΜΕΑ αιτιολόγησαν την επιλογή τους αυτή ισχυριζόμενοι μεταξύ άλλων ότι ενώ οι ίδιοι επιθυμούν να συμμετέχουν ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι ειδικοί παιδαγωγοί δε φαίνεται να έχουν την ίδια διάθεση. Επίσης, ανέφεραν ότι οι ΣΜΕΑ δεν τους ενημερώνουν κατάλληλα, αγνοούν τις πραγματικές τους ανάγκες και δε φροντίζουν ώστε να συνεργάζονται οι γονείς μεταξύ τους. Ένας πατέρας παρατήρησε:

«Πηγαίνω στο σχολείο όποτε με καλούν. Συχνά με φωνάζουν για τις βαριές δουλειές. Αν και μου δείχνουν ότι με σέβονται, εγώ νιώθω σαν κομπάρσος».

### **Προτάσεις συνεργασίας (Ανοικτή Ερώτηση 3)**

Οι γονείς που ανέφεραν ότι επιθυμούν τη βελτίωση των σχέσεών τους με τους εκπαιδευτικούς και το ειδικό προσωπικό των ΣΜΕΑ, απαντώντας στην πρόσκληση να διατυπώσουν απόψεις σχετικά με τη βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, κατέθεσαν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες προτάσεις, όπως: (α) την καθιέρωση ανά δεκαπενθήμερο τακτικών συναντήσεων με τους ειδικούς παιδαγωγούς και το ειδικό προσωπικό, προκειμένου να ανταλλάσσουν απόψεις σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών, (β) την παροχή "ειδικών μαθημάτων", ώστε να μπορούν να βοηθούν τα παιδιά τους αποτελεσματικά, (γ) την ανάθεση σ' αυτούς του ρόλου του βοηθού, ώστε να εμπλακούν ενεργά στη διεξαγωγή του μαθήματος, και (δ) τη διοργάνωση συχνότερων εκδηλώσεων από τις ΣΜΕΑ με στόχο τη σύσφιξη των κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στους γονείς, αφού αντιμετωπίζουν το ίδιο πρόβλημα της αναπηρίας.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Πρώτα απ' όλα θα πρέπει να επισημανθεί η άρνηση αρκετών γονέων να συμμετάσχουν στην παρούσα έρευνα. Υπάρχουν αρκετές βιβλιογραφικές αναφορές που αποδίδουν αυτή την άρνηση είτε στην αμφισβήτηση από τους γονείς της χρησιμότητας των ερευνών που επικεντρώνονται στη νοητική καθυστέρηση είτε στη συστολή τους να συζητούν θέματα σχετικά με την κατάσταση του παιδιού τους (Kolbe, 2000. Suhreweier, 1999). Με βάση τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν γίνεται φανερό ότι οι σχέσεις ανάμεσα στους γονείς παιδιών με νοητική καθυστέρηση και στις ΣΜΕΑ έχουν σημαντικά περιθώρια βελτίωσης προς όφελος των παιδιών.

Ως προς τις συναντήσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς ή το ειδικό προσωπικό των ΣΜΕΑ, το εύρημα ότι οι μητέρες, σε σύγκριση με τους πατέρες, έχουν τακτικότερες συναντήσεις, είναι σύστοιχο με τα αποτελέσματα ανάλογων ερευνών που εμφανίζουν τις μητέρες να παρουσιάζονται πιο κοντά στα προβλήματα που προκαλεί η αναπηρία σε σχέση με τους πατέρες (Muehl, 1997. Pollmaecher & Pollmaecher, 1995). Αυτό το εύρημα είναι, επίσης, συναφές και με το ότι οι μητέρες, συγκριτικά με τους πατέρες, αξιολογούν περισσότερο θετικά την υφιστάμενη κατάσταση.

Από την άλλη, η επαλήθευση της υπόθεσης ότι οι γονείς που έχουν μακρόχρονη εμπειρία (> 6 ετών) από τη λειτουργία του σχολείου δεν το επισκέπτονται συχνά αναδεικνύει μεταξύ άλλων –όπως επισημαίνεται και στη σχετική βιβλιογραφία– την κόπωση των γονέων να αντιμετωπίζουν καθημερινά την αναπηρία και τις επιπτώσεις της. Φαίνεται, δηλαδή, ότι ο γονέας βιώνοντας για πολλά χρόνια την κατάσταση "νοητική καθυστέρηση" θεωρεί ότι "τίποτα δεν μπορεί πλέον να αλλάξει", οπότε απογοητευμένος αποφεύγει την επαφή με το σχολείο (Buraw, 2003. Dworschak, 2004).

Από τα ευρήματα σχετικά με τις αιτίες που οδηγούν τους γονείς να επισκέπτονται τις ΣΜΕΑ διαφαίνεται ότι ενώ σε θεωρητικό επίπεδο αναγνωρίζεται ο ιδιαίτερος ρόλος των γονέων στην εκπαιδευτική αντιμετώπιση της νοητικής καθυστέρησης, σε πρακτικό επίπεδο, αυτός ο νέος ρόλος τους, δηλαδή ο ρόλος του γονέα συν-εκπαιδευτή, δεν έχει γίνει συνειδητός από τους ίδιους τους γονείς, γεγονός για το οποίο ευθύνεται και το προσωπικό των εκπαιδευτικών δομών (Theiss, 2005). Πάντως, η επαλήθευση της υπόθεσης ότι οι γονείς ανώτερου μορφωτικού επιπέδου είναι λιγότερο ικανοποιημένοι όσον αφορά τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας απ' ό,τι οι γονείς με κατώτερη ακαδημαϊκή μόρφωση φαίνεται να συνδέεται με την πληρέστερη ενημέρωση που διαθέτουν οι πρώτοι σχετικά με την αναπηρία του παιδιού



τους – και συνεπώς έχουν αυξημένες προσδοκίες αναφορικά με τις δυνατότητες του σχολείου (Sarimski 2001).

Παράλληλα, το εύρημα ότι πολλοί γονείς προτάσσουν ως αιτία που δυσχεραίνει την επαφή τους με το σχολείο την αδυναμία του να τους βοηθήσει ουσιαστικά αντικατοπτρίζει τη γενικότερη αίσθηση που κατά κανόνα έχουν οι γονείς παιδιών με αναπηρία, ότι δηλαδή η οργανωμένη Πολιτεία τους αφήνει αβοήθητους (Huelshoff, 2001). Αλλά και η δήλωση πολλών γονέων ότι οι αυξημένες επαγγελματικές τους υποχρεώσεις δεν τους επιτρέπουν τη συχνή επαφή με το σχολείο αποτελεί μια δικαιολογία που επισημαίνεται συχνά στη ξενόγλωσση σχετική αρθρογραφία (Kniel & Windisch, 2005. Speck, 1996).

Επίσης, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι σχέσεις των γονέων με τις ΣΜΕΑ έχουν περισσότερο τυπικό χαρακτήρα και δεν ενθαρρύνεται η ουσιαστική, ενεργός συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η κατάσταση αυτή θα μπορούσε να αποδοθεί είτε στη δυσπιστία των ειδικών παιδαγωγών απέναντι στις ικανότητες των γονέων να διαδραματίσουν ρόλο "εκπαιδευτή" για τα παιδιά τους και αφετέρου στις υπερβολικές προσδοκίες και απαιτήσεις των γονέων αναφορικά με τις δυνατότητες μάθησης των παιδιών τους (Bless, 1995. von Hentig, 2003). Απέναντι στην κατάσταση αυτή καλούνται οι ΣΜΕΑ να αναλάβουν πρωτοβουλίες, οι οποίες θα συμβάλουν στη διαμόρφωση αποτελεσματικής συνεργασίας με τους γονείς. Πρώτα απ' όλα, χρειάζεται να γίνει κατανοητό απ' όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία ότι και για το παιδί με νοητική καθυστέρηση οι γονείς έχουν την κύρια ευθύνη και υποχρέωση για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Nußbeck, 2000). Γι' αυτό χρειάζονται την καλύτερη δυνατή υποστήριξη από τους διάφορους φορείς, ώστε να εκπληρώνουν με επιτυχία το γονεϊκό τους ρόλο.

Ακόμα, δεν πρέπει να παραβλέπεται ότι το παιδί με νοητική καθυστέρηση αποτελεί μέρος του συστήματος της οικογένειας (Engelbert, 1999. Hornakova, 2004). Δηλαδή, η νοητική καθυστέρηση δεν πλήττει μόνον το παιδί αλλά ολόκληρη την οικογένεια. Επομένως, οι όποιες παρεμβάσεις δεν πρέπει να περιορίζονται στο επίπεδο "παιδί με νοητική καθυστέρηση", αλλά να επεκτείνονται και στο επίπεδο "οικογένεια παιδιού με νοητική καθυστέρηση". Εξάλλου, η ιδιομορφία της κατάστασης "νοητική καθυστέρηση" δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται αποσπασματικά, όσο δηλαδή διαρκεί το ωράριο λειτουργίας των ΣΜΕΑ, αλλά επιβάλλεται, σε όλη τη διάρκεια της ημέρας, να παρέχεται στο παιδί ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης. Γι' αυτό καλείται κάθε γονέας παιδιού με νοητική καθυστέρηση να αναλαμβάνει το ρόλο του συν-εκπαιδευτή στο πλαίσιο μιας γόνιμης σχέσης συνεργασίας με το σχολείο

(Neuhäuser, 2004. Timmermann, 2004). Η υλοποίηση όμως μιας τέτοιας σχέσης προϋποθέτει εκ μέρους της Πολιτείας –και ειδικότερα των ΣΜΕΑ– τη λήψη και εφαρμογή συγκεκριμένων μέτρων και πρακτικών, απαραίτητων για την ουσιαστική και αποτελεσματική εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Βασική συνιστώσα της παραπάνω προοπτικής αποτελεί η αναγνώριση στους γονείς, μέσω νομοθετικών μέτρων, του δικαιώματος να έχουν ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Το δικαίωμα αυτό βρίσκει την πρακτική του εφαρμογή μέσα από τη συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και οριοθέτησης στόχων που αφορούν τη διαμόρφωση του κατάλληλου εκπαιδευτικού προγράμματος για τα παιδιά τους. Για να είναι όμως μια τέτοια συμμετοχή αποτελεσματική, είναι απαραίτητη η κάλυψη της πρωταρχικής ανάγκης των γονέων για παροχή έγκυρης και έγκαιρης ενημέρωσης σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και ικανότητες των παιδιών τους. Η πρόταση αυτή αφορά τη σύσταση διαγνωστικών/συμβουλευτικών ομάδων, στελεχωμένων από ειδικούς επιστήμονες (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, ειδικούς παιδαγωγούς, κ.ά.), των οποίων η εργασία θα συντονίζεται έτσι ώστε οι γονείς να παίρνουν ολοκληρωμένη απάντηση στα ερωτήματά τους και να καθοδηγούνται σε σωστούς χειρισμούς σχετικά με την αγωγή των παιδιών τους. Με την έννοια αυτή, κρίνεται απαραίτητη η πλήρης αξιοποίηση των επαγγελματιών που αποτελούν το ειδικό προσωπικό των ΣΜΕΑ ώστε δρώντας ως πρόσωπα αναφοράς για τους γονείς να τους ενδυναμώνουν κατάλληλα.

Όμως η παροχή πληροφόρησης προς τους γονείς δεν είναι αρκετή για να εδραιωθεί η αποτελεσματική συνεργασία τους με το σχολείο. Εξίσου βασικό παράγοντα αποτελεί η συστηματική παροχή επιμόρφωσης στους γονείς. Μέσα από εξειδικευμένα σεμινάρια και ειδικούς κύκλους μαθημάτων, οι γονείς πρέπει να ενημερώνονται για τις συγκεκριμένες ανάγκες των παιδιών τους, τα κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα και τους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι μπορούν να στηρίξουν και να συμπληρώσουν το έργο του σχολείου. Ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να δοθεί στην υποστήριξη εκείνων των γονέων που ανήκουν σε λιγότερο ευνοημένα κοινωνικά στρώματα προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία στο "νέο" τους ρόλο, σε εκείνον δηλαδή του συν-εκπαιδευτή. Βεβαίως, αξίζει να σημειωθεί ότι η ολοκληρωμένη εκπαίδευση των γονέων προϋποθέτει την αντίστοιχη επιμόρφωση των ειδικών παιδαγωγών, καθώς και όλου του ειδικού προσωπικού των ΣΜΕΑ, σε θέματα επιμόρφωσης ενηλίκων, συμβουλευτικής και επικοινωνίας με τους γονείς.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η παρουσία των παραπάνω οργανωτικών μέτρων πρέπει να συμπληρώνεται από την προέκταση της στήριξης των οικογενειών παιδιών με νοητική καθυστέρηση μέσα από τις μορφές συλλογικής δράσης που αυτές αναπτύσσουν. Ένας τέτοιος προσανατολισμός από την πλευρά της πολιτείας και των ΣΜΕΑ πολλαπλασιάζει τις θετικές συνέπειες παροχής των όποιων υπηρεσιών, καθώς οι σύλλογοι γονέων έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν, να πληροφορούν και να στηρίζουν τις οικογένειες σε συνεχή βάση. Επιπλέον, λειτουργούν ως συνδυαστικός κρίκος ανάμεσα στο σχολείο και το γονέα, αποτελώντας έναν σημαντικό συντελεστή αξιολόγησης της λειτουργίας του και συμβάλλοντας στη διαρκή αναβάθμιση και βελτίωσή του.

Η εφαρμογή όμως των οποιωνδήποτε μέτρων που αποσκοπούν στη βελτίωση των σχέσεων ανάμεσα στους γονείς παιδιών με νοητική καθυστέρηση και στις ΣΜΕΑ προϋποθέτει κυρίως τη συναίνεση των ειδικών παιδαγωγών και του λοιπού ειδικού προσωπικού που εργάζεται στις ΣΜΕΑ. Γι' αυτό επιβάλλεται η πραγματοποίηση σχετικής έρευνας, η οποία θα καταγράψει τις ανάλογες θέσεις τους. Παράλληλα, δε θα πρέπει να παραβλέπονται και οι σχετικές απόψεις των ίδιων των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Μόνον εφόσον ειδικοί παιδαγωγοί, ειδικό προσωπικό, γονείς και παιδιά αναπτύξουν μία ισόρροπη σχέση στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η οποία θα κατανοείται ως όλον, θα μπορέσουν να διαχειριστούν με επιτυχία τις συνέπειες που προκαλεί η νοητική καθυστέρηση τόσο στο άτομο όσο και στην κοινωνία.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α**

**Οι κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις στις οποίες απάντησαν οι γονείς**

\*  \*

**Μέρος Ι**

**Παρακαλούμε γράψτε ή σημειώστε με (x) την απάντησή σας στο κατάλληλο πλαίσιο ανάλογα με τη δική σας περίπτωση.**

1. Άνδρας  Γυναίκα
2. Ποια είναι η ηλικία σας; ..... ετών
3. Τι μόρφωση έχετε; Σημειώστε ό,τι σας ταιριάζει.
 

Απόφοιτος πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	<input type="checkbox"/>
Απόφοιτος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	<input type="checkbox"/>
Απόφοιτος επαγγελματικής σχολής	<input type="checkbox"/>
Απόφοιτος ανώτερης ή ανώτατης σχολής	<input type="checkbox"/>
4. Φύλο παιδιού: Αγόρι  Κορίτσι
5. Το παιδί φοιτεί σε Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής ..... χρόνια

**Μέρος ΙΙ**

**Στη συνέχεια, παρακαλούμε να απαντήσετε στις παρακάτω ερωτήσεις:**

1. Πόσο συχνά επισκέπτεστε το σχολείο προκειμένου να συναντηθείτε με τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας ή το υπόλοιπο ειδικό προσωπικό του σχολείου:
 

Κάθε εβδομάδα	<input type="checkbox"/>
Κάθε δεκαπενθήμερο	<input type="checkbox"/>
Κάθε μήνα	<input type="checkbox"/>
Όχι τακτικά	<input type="checkbox"/>
2. Παρακάτω καταγράφονται κάποιες αιτίες που οδηγούν τους γονείς να επισκεφτούν το σχολείο του παιδιού τους. Παρακαλούμε να διαβάσετε κάθε μια από τις προτάσεις αυτές και να αποφασίσετε αν εσείς προσωπικά επιλέγετε τη συγκεκριμένη αιτία που αναφέρεται σε κάθε πρόταση. Στη συνέχεια κυκλώστε τον αριθμό 1, 2, 3, 4 ή 5, που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο σύμφωνα με την παρακάτω κλίμακα:

1 = Δεν ισχύει ποτέ, 2 = Ισχύει λίγες φορές, 3 = Ισχύει αρκετές φορές, 4 = Ισχύει πολλές φορές, 5 = Ισχύει πάντα

Επισκέπτομαι το σχολείο:

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Προκειμένου να συζητήσω για το παιδί μου.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Προκειμένου να συζητήσω προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζει το παιδί μου.                          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Για να παρακολουθήσω τις εκδηλώσεις του σχολείου.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Για να λάβω μέρος στη διοργάνωση εκδηλώσεων του σχολείου.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Για να συμμετάσχω στην εκπαίδευση του παιδιού μου.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Για να ενημερωθώ για την πρόοδο του παιδιού μου.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Για να συμμετάσχω στη συγκέντρωση του συλλόγου γονέων.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Για να συζητήσω με κάποιο μέλος του ειδικού προσωπικού (ψυχολόγο, λογοθεραπευτή, εργοθεραπευτή, κ.λπ). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

3. Με ποιον τρόπο επικοινωνείτε με το δάσκαλο του παιδιού σας ή το υπόλοιπο ειδικό προσωπικό του σχολείου; Παρακαλούμε επιλέξτε μία από τις εναλλακτικές απαντήσεις:

- Με προσωπική επαφή
- Με τηλεφωνική συνομιλία
- Με σημειώματα

4. Προκειμένου να επικοινωνήσετε με το σχολείο, η πρωτοβουλία ανήκει συνήθως σε εσάς;

- Ναι  Όχι

5. Ποιοι από τους παρακάτω λόγους πιστεύετε ότι δυσχεραίνουν την επικοινωνία σας με το σχολείο;

- Πιστεύω ότι "το σχολείο δεν μπορεί να βοηθήσει". Ναι  Όχι
- Έχω αυξημένες επαγγελματικές υποχρεώσεις. Ναι  Όχι
- Πιστεύω ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί απέναντί μου. Ναι  Όχι
- Οι ώρες συνεργασίας που έχει καθορίσει το σχολείο δε με "βολεύουν". Ναι  Όχι

6. Για να απαντήσετε στην παρακάτω ερώτηση, κυκλώστε τον αριθμό 1, 2, 3, 4 ή 5, που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο σύμφωνα με την ακόλουθη κλίμακα:

1 = Καθόλου ικανοποιημένος/η, 2 = Λίγο ικανοποιημένος/η, 3 = Αρκετά ικανοποιημένος/η, 4 = Πολύ ικανοποιημένος/η, 5 = Πάρα πολύ ικανοποιημένος/η

Πόσο ικανοποιημένος / η είστε	1	2	3	4	5
από τη συνεργασία σας με το σχολείο;					

7. Ποιες από τις παρακάτω προτάσεις σας αντιπροσωπεύουν, προκειμένου να βελτιώσετε τη συνεργασία σας με το σχολείο;

Αισθάνομαι έτοιμος/η να εμπλακώ ενεργά στην εκπαίδευση του παιδιού μου.	Ναι	<input type="checkbox"/>	Όχι	<input type="checkbox"/>
---	-----	--------------------------	-----	--------------------------

Είμαι διατεθειμένος/η να συμμετάσχω στις δραστηριότητες που θα οργανώσει το σχολείο.	Ναι	<input type="checkbox"/>	Όχι	<input type="checkbox"/>
--	-----	--------------------------	-----	--------------------------

Είμαι έτοιμος/η να συμμετέχω σε σχετικές επιμορφώσεις.	Ναι	<input type="checkbox"/>	Όχι	<input type="checkbox"/>
--	-----	--------------------------	-----	--------------------------

### Μέρος III

1. Ποιους τρόπους συνεργασίας έχετε αναπτύξει με τον/την εκπαιδευτικό ή το ειδικό προσωπικό του σχολείου (π.χ., συμμετοχή στην οργάνωση εκδηλώσεων, συνοδεία σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, κ.ά.);

.....

.....

.....

2. Παρακαλούμε να απαντήσετε στην παρακάτω ερώτηση, μόνο στην περίπτωση που στην Ερώτηση 6 απαντήσατε ότι είστε λίγο ή καθόλου ικανοποιημένος/η από τη συνεργασία σας με το σχολείο. Αιτιολογήστε γιατί επέλεξε αυτή την απάντηση.

.....

.....

.....

3. Αν πιστεύετε ότι είστε έτοιμος/η να βελτιώσετε τη σχέση σας με το σχολείο, γράψτε με ποιο τρόπο πιστεύετε ότι μπορεί να γίνει αυτό:

.....  
.....  
.....

Σας ευχαριστούμε θερμά για τη συμμετοχή σας

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bach, H. (2001). *Pädagogik bei mentaler Beeinträchtigung. Revision der Geistigbehindertenpädagogik* [Παιδαγωγική της νοητικής δυσλειτουργίας. Αναθεώρηση της παιδαγωγικής της νοητικής καθυστέρησης]. Bern: Haupt.
- Bless, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration* [Προς την αποτελεσματικότητα της ένταξης]. Bern: Haupt.
- Bundschuh, K. (2002). *Heilpädagogische Psychologie* [Ψυχολογία της θεραπευτικής παιδαγωγικής]. München, Deutschland: Reinhardt.
- Burow, O. A. (2003). *Prinzipien erfolgreicher Erziehung* [Αρχές της επιτυχημένης εκπαίδευσης]. Bad Heilbrunn, Deutschland: Klinkhardt.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Δαβάζογλου, Α., & Κόκκινος, Κ. (2003). Η σχέση του σχολείου με οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 35, 97-114
- Δασκαλάκη, Ν., Δρόσος, Β., & Κυρίδης, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατούκης (Επιμ. Έκδ.), *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (σ. 205-215). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Dworschak, W. (2004). *Lebensqualität von Menschen mit geistiger Behinderung* [Ποιότητα ζωής ατόμων με Νοητική Καθυστέρηση]. Bad Heilbrunn, Deutschland: Klinkhardt.
- Engelbert, A. (1999). *Familien im Hilfenetz. Bedingungen und Folgen der Nutzung von Hilfen für behinderte Kinder* [Οικογένειες στο δίκτυο βοήθειας. Προϋποθέσεις και συνέπειες της χρήσης βοήθειας για παιδιά με αναπηρία]. Weinheim, Deutschland: Juventa.
- Essau, C. (2003). *Angst bei Kindern und Jugendlichen* [Ο φόβος σε παιδιά και έφηβους]. München, Deutschland: Reinhardt.
- Fornfeld, B. (2002). *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik* [Εισαγωγή στην παιδαγωγική της νοητικής καθυστέρησης]. München, Deutschland: Reinhardt.
- Forster, R. (2004). *Soziologie im Kontext von Behinderung* [Η κοινωνιολογία στο πλαίσιο της αναπηρίας]. Bad Heilbrunn, Deutschland: Klinkhardt.
- Hänsel, D. & Schwager, H.-J. (2003). *Einführung in die sonderpädagogische Schultheorie* [Εισαγωγή στη θεωρία του ειδικού σχολείου]. Weinheim, Deutschland: Beltz.
- Hogenboom, M. (2003). *Menschen mit geistiger Behinderung besser verstehen* [Πώς να καταλάβετε καλύτερα τα άτομα με νοητική καθυστέρηση]. München, Deutschland: Reinhardt.
- Hornakova, M. (2004). *Integrale Heilpädagogik* [Θεραπευτική παιδαγωγική της ενσωμάτωσης]. Bad Heilbrunn, Deutschland: Klinkhardt.

- Hülshoff, Th. (2001). *Emotionen* [Συναίσθημα]. München, Deutschland: Reinhardt.
- Kniel A., & Windisch, M. (2005). *People first*. München, Deutschland: Reinhardt.
- Kolbe, H. (2000). *Pädagogische Qualität. Mit Qualitätsmanagement nach ISO zur umfassenden Qualität im Behindertenheim* [Παιδαγωγική ποιότητα. Από τη διαχείριση συστημάτων ποιότητας κατά ISO στην εκτενή ποιότητα στο ίδρυμα ατόμων με αναπηρία]. Dortmund, Deutschland: Modernes Lernen.
- Krause, M. P. (2002). *Gesprächspsychotherapie und Beratung mit Eltern behinderter Kinder* [Ψυχοθεραπεία μέσα από τη συζήτηση και συμβουλευτική γονέων παιδιών με αναπηρία]. München, Deutschland: Reinhardt.
- Liebenow, H. (2004). *Konsequenz - Eltern lernen, was Kinder brauchen* [Η συνέπεια του να διδάσκεις σε γονείς τι χρειάζονται τα παιδιά]. München, Deutschland: Reinhardt.
- Lindmeier, C. (2004). *Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen* [Μελέτη βιογραφιών ατόμων με νοητική καθυστέρηση]. Weinheim, Deutschland: Juventa.
- Luder, R. (2003). *Neue Medien im Heil- und sonderpädagogischen Unterricht* [Νέες μέθοδοι στη θεραπευτική και στη διδασκαλία της ειδικής παιδαγωγικής]. Bern: Haupt.
- Mand, J. (2003). *Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule* [Προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς στο σχολείο]. Stuttgart, Deutschland: Kohlhammer.
- Meifort, B. (2004). *Die pragmatische Utopie* [Η πραγματιστική ουτοπία]. Bielefeld, Deutschland: Bertelsmann.
- Möckel, A., Adam, H., & Adam, G. (1999). *Quellen zur Erziehung von Kindern mit geistiger Behinderung* [Πηγές για την εκπαίδευση παιδιών με νοητική καθυστέρηση]. Würzburg, Deutschland: Bentheim.
- Mühl, H. (1997). *Einführung in die Schulpädagogik bei geistiger Behinderung* [Εισαγωγή στη σχολική παιδαγωγική της νοητικής καθυστέρησης]. Oldenburg, Deutschland: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Universität Oldenburg.
- Ναζιρη, Δ. (1994). Πατέρας και παιδί με ειδικές ανάγκες. Στο Μ. Καίλα, Ν. Πολεμικός, & Γ. Φιλίππου (Επιμ. Έκδ.), *Ατομα με ειδικές ανάγκες* (σ. 156-162). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Neuhäuser, G. (2004). *Syndrome beim Menschen mit geistiger Behinderung* [Σύνδρομα του ατόμου με νοητική καθυστέρηση]. Marburg, Deutschland: Lebenshilfe.
- Nußbeck, S. (2000). *Gestützte Kommunikation* [Υποστηριζόμενη επικοινωνία]. Göttingen, Deutschland: Hogrefe.
- Pielmaier, H., & Steinebach, C. (Eds.). (2003). *Gesichter der Heilpädagogik* [Πρόσωπα της θεραπευτικής παιδαγωγικής]. Heidelberg, Deutschland: Universitätsverlag C. Winter.
- Pörtner, M. (2003). *Brücken bauen* [Χτίζοντας γέφυρες]. Stuttgart, Deutschland: Klett-Cotta.
- Pollmächer, A., & Pollmächer, T. (1995). *Mein Baby ist behindert - Was tun?* [Το μωρό μου είναι παιδί με αναπηρία - Τι να κάνω;]. Stuttgart, Deutschland: Piper.
- Sarimski, K. (2001). *Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung* [Παιδιά και έφηβοι με νοητική καθυστέρηση]. Göttingen, Deutschland: Hogrefe.
- Schildmann, U. (2004). *Normalismusforschung über Behinderung und Geschlecht* [Έρευνα κανονικότητας πάνω στην αναπηρία και στο φύλο]. Opladen, Deutschland: Leske & Budrich.
- Seifert, M. (1999). Eine neue Familienkultur. Herausforderungen und Perspektiven von Familien mit behinderten Kindern [Μια νέα κουλτούρα για την οικογένεια. Προκλήσεις και προοπτικές για οικογένειες παιδιών με αναπηρία]. *Zusammen*, 19(1), 4-7.
- Seifert, M. (2003). Menschen mit schwerer geistiger Behinderung in Heimen [Ατομα με βαριά νοητική καθυστέρηση σε ιδρύματα]. In B. Fornfeldt & W. Dreher (Eds.), *Köln Impulse zur Geistigbehindertenpädagogik* (pp. 193-213). Köln, Deutschland: Universitätsverlag.



- Σούλης, Σ. (2003). Οικογένειες ατόμων με ειδικές ανάγκες μια δύσκολη κατάσταση στη σύγχρονη κοινωνία μας. Στο Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής (Επιμ. Έκδ.), *Η οικογένεια στη σύγχρονη κοινωνία: Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου* (σ. 137-142). Κομοτηνή: Αυτοέκδοση.
- Speck, O. (1996). *Erziehung und Achtung vor dem Anderen* [Αγωγή και εκτίμηση απέναντι στους άλλους]. München, Deutschland: Reinhardt.
- Stiller, K. T. (2004). *Kooperation zwischen Schule und Familie* [Συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια]. Bad Heilbrunn, Deutschland: Klinkhardt.
- Straßmeier, W. (2000) *Didaktik für den Unterricht mit geistigbehinderten Schülern* [Διδακτική για τη διδασκαλία μαθητών με νοητική καθυστέρηση]. München, Deutschland: Reinhardt.
- Strobel, B. (2005). *Heilpädagogik für Erzieher(innen)* [Θεραπευτική παιδαγωγική για εκπαιδευτικούς]. München, Deutschland: Reinhardt.
- Suhrweier, H. (1999). *Geistige Behinderung. Psychologie-Pädagogik-Therapie* [Νοητική καθυστέρηση. Ψυχολογία-παιδαγωγική-θεραπεία]. Neuwied, Deutschland: Luchterhand.
- Theiß, D. (2005). Selbstwahrgenommene Kompetenz und soziale Akzeptanz bei Personen mit geistiger Behinderung [Αυτο-αντιλαμβανόμενες ικανότητες και κοινωνική αποδοχή ατόμων με νοητική καθυστέρηση]. Bad Heilbrunn, Deutschland: Klinkhardt.
- Timmermann, K. (2004). *Du liebtest das Leben. Familienglück mit einem geistig behinderten Kind* [Αγαπούσες τη ζωή. Οικογενειακή ευτυχία με ένα παιδί με νοητική καθυστέρηση]. Langenhorn, Deutschland: Cobra.
- von Hentig, H. (2003). *Die Schule neu denken* [Νέα αντίληψη για το σχολείο]. Weinheim, Deutschland: Beltz.
- Wilken, E. (2000). *Eltern stärken. Erfahrungen in Seminaren für Eltern von Kindern mit Down-Syndrom* [Ενδυναμώνοντας τους γονείς. Εμπειρίες από σεμινάρια για γονείς παιδιών με σύνδρομο Down]. *Geistige Behinderung*, 39(3), 215-229.
- Wilken, E. (2004). *Menschen mit Down Syndrom in Familie, Schule und Gesellschaft* [Άτομα με σύνδρομο Down στην οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία]. Marburg, Deutschland: Lebenshilfe.
- Wöfl, E. (2001). *Gewaltbereite Jungen – Was kann Erziehung leisten?* [Αγόρια με προδιάθεση στη βία – Τι μπορεί να προσφέρει η εκπαίδευση;]. München, Germany: Reinhardt.
- Wüllenweber, E. (2004). *Soziale Probleme von Menschen mit geistiger Behinderung* [Κοινωνικά προβλήματα ατόμων με νοητική καθυστέρηση]. Stuttgart, Deutschland: Kohlhammer.

## THE RELATIONSHIP BETWEEN SPECIAL EDUCATION SCHOOL UNITS AND FAMILIES: THE CASE OF STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION

*Spiros Soulis*

*University of Ioannina, Greece*

**Abstract:** In recent years the interest of many researchers has been focused on the quality of the relationship between school and students' families. There is evidence that the stronger the collaboration between family and school is, the more efficient the attainment of educational goals becomes. This relationship is particularly important in the case of children with mental retardation. However, only a few Greek studies have addressed the significance of the relationship between these parents and the school of their children. The aim of this study was to examine how parents of children with mental retardation perceive the collaboration with their children's Special Education School Units (SESU). Two hundred parents from Epirus and Attica participated in the study. The parents answered a set of closed and open-ended questions. The results showed that more mothers than fathers engaged in communication with their children's teachers. Furthermore, parents tended to allege a heavy workload as the main factor causing the limited communication with the SESU. In addition, parents who had children with more than 6 years of education reported less frequent collaboration with SESU. Finally, parents' will to be more involved in educational decisions about their children's learning was revealed based on a more substantial collaboration with teachers.

**Key words:** Mental retardation, Parents, School

**Address:** Spiros Soulis, Department of Primary Education, University of Ioannina, 451 10 Ioannina, Greece. Phone: +30-26510-95664. Email: ssoulis@cc.uoi.gr