

# Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

## ΣΕ ΜΙΑ ΣΤΑΘΕΡΗ ΠΟΡΕΙΑ ΑΠΟΜΑΚΡΥΝΣΗΣ ΑΠΟ ΤΟΝ ΑΥΤΑΡΧΙΣΜΟ ΚΑΙ ΣΤΑΔΙΑΚΗΣ ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗΣ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ – ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

**Ημέλλου Όλγα (PhD)**

Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών,  
Ορθοπαιδαγωγός & Εργοθεραπεύτρια, Διδάσκουσα στο ΜΔΔΕ (Τμήμα Ειδικής Αγωγής)  
olgimellou@gmail.com

**Χαρούπιας Αριστείδης (PhD)**

Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, Διδάκτωρ Ειδικής  
Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών, Ορθοπαιδαγωγός,  
Διδάσκων στο ΜΔΔΕ (Τμήμα Ειδικής Αγωγής)  
acharoupias@gmail.com

**Περίληψη:** Σήμερα, στα πλαίσια του θεσμού της οικογένειας, ένα νέο μοντέλο γονέα αναδεικνύεται. Στο μοντέλο αυτό οι αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες και η εφευρετικότητα στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων, είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για την αποτελεσματική υποστήριξη του μαθητή στην προσπάθεια του σχολείου να το ετοιμάσει για μια απαιτητική κοινωνία. Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η διαδικασία της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική ζωή, οι παράμετροί της και ο ρόλος τους στη διασύνδεση με την κοινωνία. Παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της αλληλεπίδρασης σχολείου-κοινωνίας. Τέλος, προτείνεται ένα μοντέλο συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινωνίας, το οποίο θεωρούμε, ότι είναι συμβατό με την ταχύτατα μεταβαλλόμενη ελληνική κοινωνία.

**Λέξεις – κλειδιά:** γονεϊκή εμπλοκή, σχολική κοινότητα, οικογένεια, κοινωνία, μοντέλο συνεργασίας

### Εισαγωγικά

Στη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας του 20ου αιώνα, «κοσμογονικές» αλλαγές ανέδειξαν ως επείγουσα προτεραιότητα την ανάγκη ειρηνικής συμβίωσης των πολιτών σε μια κοινωνία πολυπολιτισμική, στην οποία η παραγωγή της γνώσης συσχετίζεται όλο και περισσότερο με τις δεξιότητες διαχείρισης της πληροφορίας. Το ελληνικό σχολείο, μικρογραφία μιας κοινωνίας αμήχανης μπροστά σ' αυτές τις πρόσφατες, σχετικά, αλλαγές, τις οποίες επέβαλλαν οι νέοι κανόνες κοινωνικής συμβίωσης και τα διαμορφούμενα νέα ήθη, αγωνίζεται και αγωνιά να ισορροπήσει ανάμεσα στο παλιό και στο νέο.

Στο πεδίο της οικογένειας, το παράδειγμα του «γονέα αφέντη», αυταρχικό απολίθωμα άλλων εποχών υποχωρεί σταδιακά μπροστά στην ανάγκη ανάδειξης και εγκαθίδρυσης ενός νέου φιλελεύθερου πρότυπου γονέα. Στη διαμορφούμενη νέα πραγματικότητα, ωστόσο, συνυπάρχουν παλαιότερες στάσεις και αντιλήψεις, οι οποίες αφορούν και σχετίζονται με την ανατροφή των νηπίων και των παιδιών. Δηλωτικές των πεπαλαιωμένων αντιλήψεων που κυριαρχούσαν στη σχέση γονέων–σχολείου, ακόμα και στα τελευταία τριάντα χρόνια του 20ου αιώνα, είναι η προτροπή του γονέα προς τον εκπαιδευτικό του παιδιού του, όπως καταγράφεται από το μυθιστοριογράφο, ποιητή και θεατρικό συγγραφέα Νίκο Καζαντζάκη: «*Το κρέας δικό σου, τα κόκαλα δικά μου • μην τον λυπάσαι, δέρνε τον, κάμε τον άνθρωπο*» (Καζαντζάκης, 1982: 54).

Η ως άνω αναφορά φαντάζει παρωχημένη και, ίσως, εξωπραγματική. Θα ήταν πράγματι παρωχημένη εάν μπορούσαμε να παραβλέψουμε τα γραφόμενα, λίγα χρόνια πριν, στον ημερήσιο τύπο, με τη συνεισφορά του οποίου αναδεικνύεται η νομοθετική κατοχύρωση της απαγόρευσης της χειροδικίας στα σχολεία (Νόμος για το... βαρύ χέρι καθηγητών, 2005). Η νομοθετική αυτή απαγόρευση επανέφερε στις μνήμες των παλαιότερων πολιτών εκείνο που εθεωρείτο κανόνας και σήμερα πλέον αποτελεί μία, καθ' όλα απαξιωτική για τον πολιτισμό μας, εξαίρεση. Μια εξαίρεση που, ωστόσο, χρειάστηκε νομοθετική ρύθμιση προκειμένου να διαγραφεί από τη σχολική καθημερινότητα! Μια σχολική πραγματικότητα η οποία διατηρεί ακόμα και σήμερα υποδηλώσεις αυταρχισμού, με τοξικές επιδράσεις που φτάνουν ως τις σχέσεις γονέα-νηπίου/παιδιού και αλλοιώνουν την αρμονία, η οποία θεωρείται απαραίτητη προκειμένου να είναι και να παραμείνουν υγιείς οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Ο ιδιόρρυθμος αυτός αυταρχισμός, ο οποίος συνεχίζει, ακόμα και σήμερα, να επηρεάζει αρνητικά την ελληνική κοινωνική πραγματικότητα, επιστρέφει συχνά με το ένδυμα της ανοχής και καταστρέφει τις ανθρώπινες σχέσεις σε βαθμό που να γίνεται πλέον επιτακτική η ανάγκη συγκρότησης ενός νέου γονεϊκού παραδείγματος.

Θεωρούμε ότι στη δεύτερη δεκαετία του 21ου αιώνα ο χαρακτηρισμός του γονέα από νέες ιδιότητες αποτελεί επείγουσα προτεραιότητα. Ως κυρίαρχα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του νέου παραδείγματος γονέα, αναδεικνύονται οι αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες και ανάμεσά τους προεξέχουσα θέση κατέχουν το χιούμορ και η δυνατότητα προαγωγής της εφευρετικότητας στην επίλυση προβληματικών καταστάσεων. Ως βασικοί στόχοι αναδεικνύονται πλέον η στήριξη της αποτελεσματικότητας των ενεργειών του νηπίου/παιδιού και η συμπαράσταση στο σχολείο, με στόχο τη διαμόρφωση ενός εμπλουτισμένου περιβάλλοντος μάθησης. Η διαμόρφωση ενός μελετημένου εμπλουτισμένου περιβάλλοντος μάθησης είναι απαραίτητη προϋπόθεση στην υποστήριξη της προετοιμασίας του νηπίου/παιδιού, προκειμένου να λειτουργήσει αποτελεσματικά σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη και απαιτητική κοινωνία, την κοινωνία της πληροφορίας η οποία στηρίζει την παραγωγή γνώσης.

Η αποδοχή της νέας αυτής απαιτητικής τάξης πραγμάτων επιβάλλει την αναγνώριση, και αυτό όχι μόνο σε επίπεδο ρητορικής, της ανάγκης συμμετοχής και πολυδιάστατης εμπλοκής των γονέων στη σχέση οικογένειας-σχολείου. Η ανάγκη, ωστόσο, ανάδειξης της εμπλοκής αυτής δεν αποτελεί μόνο εμπειρική διαπίστωση όσων θεσμικά λειτουργούν μέσα στη σχολική κοινότητα. Έρευνες έχουν αναγνωρίσει ως σημαντική μεταβλητή στην αποτελεσματικότητα του σχολείου και στην απόδοση των μαθητών τη γονεϊκή εμπλοκή (Munn, 1993, Schneider & Coleman, 1993). Αν και οι απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών για το είδος, το εύρος και την ποιότητα της εμπλοκής μπορεί να διαφέρουν (Πετρίδου, 2008, Σωτηρέλης, 2008), αυτό δεν εμποδίζει τη διαμόρφωση μιας, όλο και περισσότερο αναπτυσσόμενης, κοινής παραδοχής της αναγκαιότητάς της.

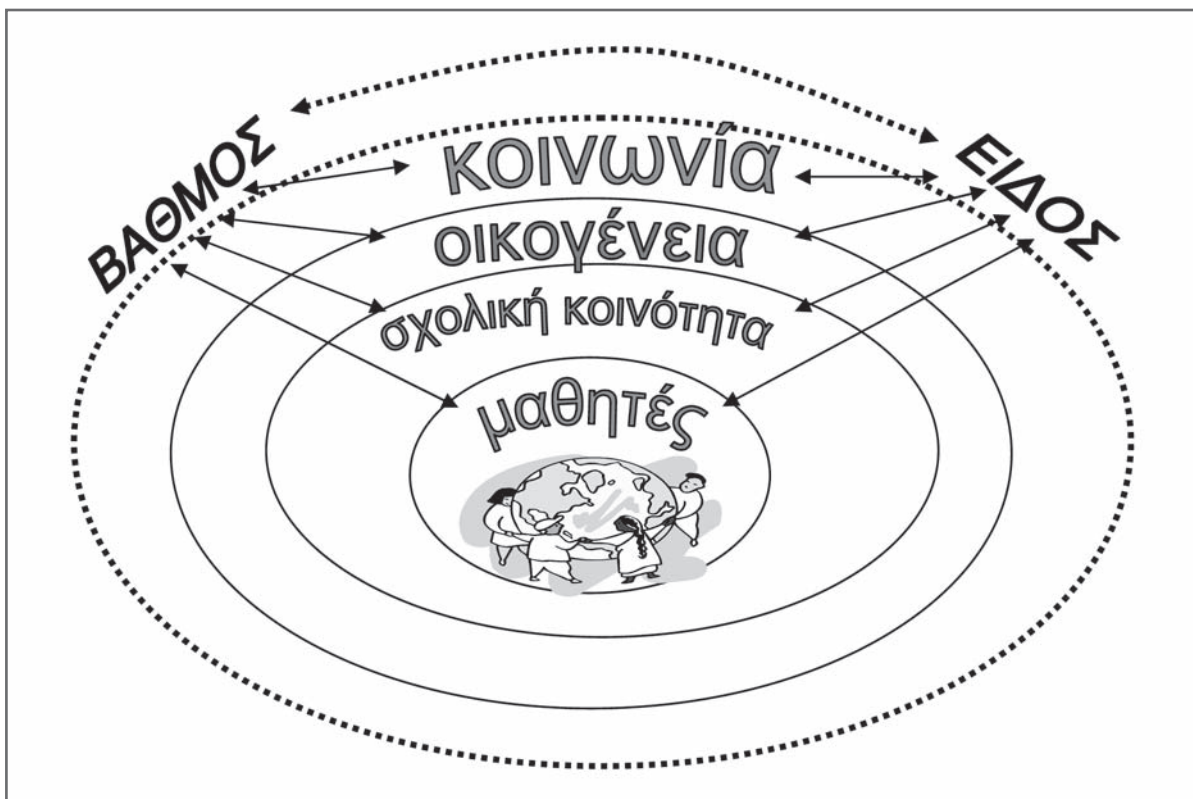
Η αναγκαιότητα παρουσίας αυτής της εμπλοκής, μάλιστα, γίνεται όλο και περισσότερο αναγκαία και επιτακτική στις περιπτώσεις μαθητών με ιδιαιτερότητες (Χαρούπιας & Ημέλλου, 2006), όπως μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ε.ε.α.), δυσκολίες μάθησης, προβλήματα συμπεριφοράς (Λαμπράκης, 2008) ή/και διαφορετική από την ελληνική πρώτη γλώσσα (Ζαφειροπούλου, 2009). Σύμφωνα με απόψεις εκπαιδευτικών, οι γονείς των μαθητών με ε.ε.α. αντιμετωπίζονται είτε ως εφαρμοστές των σκοπών και των μέτρων που ορίζονται από το σχολείο - με μικρή δυνατότητα να επηρεάσουν τον τρόπο που γίνονται αυτά τα πράγματα - είτε ως «πελάτες» και μέρος του προβλήματος του παιδιού τους (Fylling & Sanvin, 1999). Η κατανομή δύναμης, η οποία ενυπάρχει στην καταγραφείσα αυτή σχέση γονέων-σχολείου είναι ανισότιμη, μη αμοιβαία, κατευθύνεται από τη διαφορετική θέση του νηπίου/παιδιού και αντιπροσωπεύει ένα εμπόδιο στην ανάπτυξη της σχέσης ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο. Μια ανισοτιμία, τα αίτια της οποίας θα μπορούσαν να αναζητηθούν τόσο στην κοινωνικά προσδιορισμένη σχέση

δύναμης ανάμεσα σε γονείς και τους επαγγελματίες όσο και στο «*στίγμα της διαφοράς*», το οποίο επιβάλλει περιορισμούς στους γονείς και τους παρεμποδίζει στις προσπάθειες που καταβάλλουν να σχηματοποιήσουν συλλογική αντίδραση στα τεκταινόμενα στο σχολείο. Για τους σκοπούς της μελέτης μας θα προσδιορίσουμε τις παραμέτρους αυτές της γονεϊκής εμπλοκής.

## 1. Παράμετροι της εμπλοκής των γονέων στη σχολική ζωή

Παράμετρο, στα πλαίσια αυτής της μελέτης, θεωρούμε κάθε παράγοντα που ορίζει ένα σύστημα και προσδιορίζει ή περιορίζει τη λειτουργία του. Ως εμπλοκή θεωρούμε τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς και οι σημαντικοί άλλοι συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους, τη σχολική κοινότητα και την κοινωνία.

Η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή προσδιορίζεται από τη σχέση των ενεργειών τους με τους σκοπούς της σχολικής εκπαίδευσης και τους αποδεκτούς σκοπούς της φροντίδας και της επιμέλειας των γονέων προς τα παιδιά τους. Η αποτελεσματικότητα της διαμορφούμενης σχέσης των γονέων με τη σχολική κοινότητα προσδιορίζεται από γενικές και επιμέρους παραμέτρους. Ως γενικές παραμέτρους προτείνουμε δύο: μία ποσοτική, το βαθμό της εμπλοκής (πόσες φορές σε βάθος χρόνου οι γονείς αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες ή συμμετέχουν) και μία ποιοτική, το είδος της εμπλοκής (τα χαρακτηριστικά, την ιδιαίτερη ταυτότητα της εμπλοκής). Κάθε μια από τις γενικές αυτές παραμέτρους μπορεί να επηρεάσει και να επηρεαστεί από τις επιμέρους παραμέτρους της γονεϊκής εμπλοκής, οι οποίες είναι: (α) η κοινωνία (τοπική και ευρύτερη), (β) οι γονείς (ως πρόσωπα και ως συγκροτημένες ομάδες), (γ) η σχολική κοινότητα και (δ) ο μαθητής. Η αλληλεπίδραση των παραμέτρων αυτών επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής. Οι αλληλεπιδράσεις που μπορούν να συμβούν εικονίζονται στο Σχήμα 1.



Σχήμα 1: Αλληλεπίδραση παραγόντων που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο.

Αναλυτικά, σε επίπεδο κοινωνίας, η γονεϊκή εμπλοκή διευκολύνει την άσκηση της κοινωνικής πολιτικής σε θέματα και ζητήματα παιδείας. Το σχολείο δεν αποτελεί απομονωμένη νησίδα, ούτε και είναι μια ανεξάρτητη δομή σε μια κοινωνική πραγματικότητα συνεχών και έντονων αλληλεπιδράσεων μεταξύ των κοινωνικών εταίρων. Η διαμεσολάβηση στην εγκαθίδρυση κοινωνικών δεσμών μεταξύ προσώπων και οργανισμών είναι μία από τις πλέον σημαντικές παραμέτρους του σχολικού θεσμού. Οι γονείς μπορούν να παρεμβαίνουν και να συμπληρώνουν την κοινωνική πολιτική ενός κράτους σε θέματα παιδείας. Οι γονείς ως εθελοντές είναι χρήσιμοι στην τοπική και στην ευρύτερη κοινωνία, μπορούν να αποτελέσουν παράδειγμα ενός μοντέλου ουσιαστικού πολίτη, του «πολίτη που νοιάζεται», και να μεταφέρουν την εμπειρία που αποκτούν συμμετέχοντας σε εθελοντικές οργανώσεις, σε επίπεδο σχολείου, σε ευρύτερες κοινωνικές εθελοντικές οργανώσεις (ενώσεις για τα δικαιώματα του πολίτη, ενώσεις καταναλωτών κ.λ.π.). Ο γονέας-εθελοντής ισχυροποιεί τον κοινωνικό ιστό και βελτιώνει την κοινωνική πραγματικότητα σε τοπικό και ευρύτερο επίπεδο. Η αδιαφορία για τα κοινά ή η κοινωνική αντιπαλότητα και η εχθρότητα, οι οποίες εμφανίζονται σε μορφές της κοινωνικής ζωής (χουλιγκανισμός στο ποδόσφαιρο, κομματικός φανατισμός κ.τ.ό.) έχουν, κατά σημαντικό ποσοστό, τις ρίζες τους τόσο στη λειτουργία του θεσμού της οικογένειας, όσο και στα σχολικά δρώμενα. Ο σχεδιασμός της δομής των οργάνων, τα οποία είναι υπεύθυνα για τη λήψη των αποφάσεων, με τρόπο που να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων, δημιουργεί το απαραίτητο αίσθημα συνευθύνης, ώστε, στη συνέχεια, να υπάρχει η απαραίτητη δέσμευση για την υλοποίηση των αποφάσεων.

Το σχολείο, ως κοινότητα ενεργών πολιτών, αποτελεί το θεσμό που κατ' εξοχήν μπορεί να προσφέρει υπηρεσίες σημαντικές στην προσπάθεια προαγωγής της κοινωνικής συνοχής. Πολλά από τα προβλήματα της κοινωνίας προέρχονται από την αδυναμία ενσυναίσθησης των πολιτών προς όσους βρίσκονται σε ανάγκη και προς τα πρόσωπα που είναι εμφανώς διαφορετικά (στο φύλο, στη φυλή, στα νοητικά ή στα σωματικά χαρακτηριστικά κ.λ.π.). Η υποστήριξη του εθελοντισμού προσφέρει πολύτιμες υπηρεσίες στην ανάπτυξη της αίσθησης του «ανήκειν» στα νήπια και τα παιδιά και επιτρέπει στις οικογένειές τους να προτείνουν παραδείγματα ορθής κοινωνικής πρακτικής.

Σε επίπεδο γονέων (ως προσώπων και συμμετοχών σε συλλογικές οργανώσεις), η εμπλοκή επηρεάζει και επηρεάζεται από παράγοντες όπως είναι το μορφωτικό επίπεδο, η κοινωνική τάξη, η δημοκρατική συνείδηση και η οικονομική αυτάρκεια. Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και οι σχολικές φιλοδοξίες των μαθητών έχουν θετική συσχέτιση με την επίδοσή τους στο σχολείο, ενώ η σχολική επίδοση είναι συνάρτηση των αντιλήψεων, των ερεθισμάτων και των δεξιοτήτων που αποκτώνται στην οικογένεια (Ιντζεβίδου, 2008). Οι ενδοοικογενειακοί παράγοντες, με τη σειρά τους, επηρεάζουν τον αιτιολογικό προσδιορισμό της επίδοσης των μαθητών από τους γονείς τους. Η θεωρία του αιτιολογικού προσδιορισμού της επίδοσης αποτελεί μια σημαντική παράμετρο της εμπλοκής των γονέων, η οποία έχει μελετηθεί σε έκταση από πολλούς ερευνητές, και αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι γονείς αντιλαμβάνονται τις σχέσεις αιτίας-αποτελέσματος. Στα συμπεράσματα σχετικών ερευνών γίνεται σαφές ότι οι γονείς που αποδίδουν την επίδοση του παιδιού τους σε εσωτερικά, ως προς το παιδί, αίτια, όπως η προσπάθεια, τείνουν να έχουν παιδιά που ομοίως αποδίδουν την επίδοσή τους στη δική τους προσπάθεια (Γεωργίου, 1999).

Οι γονείς, συνήθως, αναλαμβάνουν να φέρουν σε πέρας ένα έργο δύσκολο και ιδιαίτερα απαιτητικό. Στις ευθύνες και στις απαιτήσεις τους εμπεριέχεται η επιμέλεια της ανατροφής και της φροντίδας των νηπίων/παιδιών. Οι νέοι γονείς προσέρχονται, συνήθως, χωρίς επαρκή πληροφόρηση και συστηματική προετοιμασία. Ερευνητές υποστηρίζουν ότι είναι σημαντικό να γίνει σαφές πως η κάθε οικογένεια δεν αποτελεί απλά μια οικολογία, αλλά δημιουργεί μια

οικολογία, την οικολογία της συγκεκριμένης οικογένειας (Gallimore, Weisner, Kaufman & Bernheimer, 1989). Την οικολογία αυτή συγκροτούν δώδεκα ευρείες περιοχές, κάθε μία από τις οποίες θα πρέπει να αξιολογείται αναφορικά με: (i) τα διαθέσιμα μέσα και τους περιορισμούς, (ii) τους στόχους και τις αξίες και (iii) τις λειτουργικές προσαρμογές για την εγκαθίδρυση μιας καθημερινής ρουτίνας (Nihira, Weisner & Bernheimer, 1994). Οι περιοχές αυτές είναι οι ακόλουθες: (α) εργασία και οικονομική βάση, (β) δημόσια υγεία και δημογραφικά στοιχεία οικογένειας και κοινότητας, (γ) ασφάλεια σπιτιού και γειτονιάς, (δ) κατανομή εργασίας ανά φύλο, ηλικία και άλλα χαρακτηριστικά, (ε) φροντίδα νηπίου/παιδιού, (στ) ρόλος της μητέρας, του πατέρα και των σημαντικών άλλων στη φροντίδα του νηπίου/παιδιού, (ζ) σύνθεση ομάδας συνομηλίκων και ομάδας παιχνιδιού του νηπίου/παιδιού, (η) δομή και ποιότητα της σχέσης των συζυγικών ρόλων, (θ) δίκτυα, υποστήριξη και εμπλοκή σε γυναικείες οργανώσεις, (ι) πολλαπλές πηγές πολιτισμικής επιρροής του παιδιού, διαθέσιμες στην κοινότητα, (ια) πηγές γονεϊκής πληροφόρησης για θέματα σχετικά με το νήπιο/παιδί και την οικογένεια και (ιβ) βαθμός ετερογένειας της κοινότητας.

Εστιάζοντας στο θέμα της καθημερινής ρουτίνας – θέμα ιδιαίτερα σημαντικό στις οικογένειες με νήπια/παιδιά με ε.ε.α. - η διατήρησή της, μέσω συνεχών λειτουργικών προσαρμογών, είναι μια διαρκής προσπάθεια της οικογένειας και όχι ένα μεταβατικό στάδιο στη ζωή της οικογένειας ή στην ανάπτυξη του νηπίου/παιδιού, η οποία χαρακτηρίζεται τόσο από ένταση όσο και από ποικιλία τύπων. Ειδικότερα, έρευνες έχουν καταδείξει ότι ακόμα κι όταν η ένταση των λειτουργικών προσαρμογών παραμένει σταθερή ή και μειώνεται με το πέρασμα του χρόνου, παρατηρείται αύξηση στους τύπους των λειτουργικών προσαρμογών μιας οικογένειας (Gallimore, Coots, Garnier & Guthrie, 1996). Παράλληλα, σε όλες τις ηλικίες των παιδιών, η ένταση των λειτουργικών προσαρμογών συσχετίζεται με τα χαρακτηριστικά του νηπίου/παιδιού, τα οποία ευθέως συσχετίζονται με την καθημερινή ρουτίνα.

Σε επίπεδο *σχολικής κοινότητας*, κάθε σχολική μονάδα αποτελεί ένα ιδιόμορφο κοινωνικό κύτταρο, το οποίο επηρεάζει και επηρεάζεται από τις άλλες παραμέτρους. Το σχολείο συνεργάζεται με τα όργανα που εκπροσωπούν το γονεϊκό κίνημα και με τους ίδιους τους γονείς ως πρόσωπα, για το σχεδιασμό και την υλοποίηση πρακτικών αμφίδρομης επικοινωνίας σχολείου–οικογένειας. Οι πρακτικές αυτές, αν και έχουν ως στόχο τη διασφάλιση του συμφέροντος των νηπίων/παιδιών, δεν χαρακτηρίζονται πάντα ως αποτελεσματικές (Στεριούλας, 2008).

Το σχολείο, προκειμένου να γίνει δυνατός ο προσδιορισμός των μαθησιακών στόχων των νηπίων/παιδιών, είναι αναγκαίο να διασφαλίζει τις συνθήκες συνεργασίας του προσωπικού του σχολείου, των γονέων και των σημαντικών άλλων. Μέσα από συστηματική συνεργασία διαμορφώνονται οι συνθήκες που θα επιτρέψουν το σχεδιασμό δραστηριοτήτων υλοποίησης των στόχων στο σπίτι και στη κοινότητα, την ανάδειξη δηλ. του ρόλου των γονέων ως εφαρμοστών (Fylling & Sanvin, 1999). Έχει καταγραφεί πως ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποδοχή μιας μεθόδου αντιμετώπισης, γενικά, είναι η γονεϊκή αποδοχή της συγκεκριμένης μεθόδου. Η αποδοχή μιας μεθόδου επηρεάζεται επιπλέον από τον τρόπο παρουσίασής της, τη σύγκριση με άλλες μεθόδους, την ποσότητα του παρουσιαζόμενου περιγραφικού και εκπαιδευτικού υλικού, τη σοβαρότητα της δυσκολίας που βιώνει το νήπιο/παιδί και τα δικαιώματα του κάθε νηπίου/παιδιού ως αποδέκτη εκπαιδευτικών υπηρεσιών (Smith & Linscheid, 1994).

Οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν στις σχολικές διεργασίες με μια σειρά από ενέργειες και δραστηριότητες, όπως: (α) ομάδες γονέων (ψυχολογική υποστήριξη, εκπαιδευτικά-συμπεριφορικά εργαστήρια, παροχή πληροφοριών), (β) ατομική υποστήριξη, (γ) σύνδεσμοι σπιτιού-σχολείου (δημοσιεύματα, εκθέσεις, βελτίωση του χώρου του σχολείου) και (δ) ενεργός συμμετοχή στις

δράσεις της σχολικής κοινότητας (ενώσεις γονέων, κοινά συμβάντα, δραστηριότητες σπιτιού που σχετίζονται με τη μάθηση του παιδιού) (Cunningham & Davis, 1985: 118-149).

Το παιδαγωγικό κλίμα που εγκαθιδρύεται από τα στελέχη της εκπαίδευσης (σχολικοί σύμβουλοι, προϊστάμενες Νηπιαγωγείων, διευθυντές και υποδιευθυντές σχολικών μονάδων) και το προσωπικό του σχολείου θέτουν το μέτρο της αναγνώρισης του γονέα στη σχολική κοινότητα ως καλοδεχούμενου, αποδεκτού υπό όρους ή «*αποδιοπομπαίου*». Το παιδαγωγικό κλίμα αναφέρεται άμεσα στην πολιτική του σχολείου. Η πολιτική του σχολείου δεν είναι κάτι προκατασκευασμένο, μια νομοθετική πρόβλεψη, αλλά το αποτέλεσμα μιας συνεχούς έλλογης διαπραγμάτευσης των θεσμών για την ισορροπία του συστήματος ανάμεσα στο εφικτό και το ιδεώδες. Υπάρχει, κατά συνέπεια, πάντα η ανάγκη να εμπλέκονται τα σχολεία σε μια αναστοχαστική διαδικασία, προκειμένου να αναπτύξουν: (α) σαφή άποψη για το τι σημαίνει ενεργός συμμετοχή των μαθητών και (β) ένα κοινό λεξιλόγιο επικοινωνίας αυτής της άποψης ανάμεσα σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς (Beveridge, 2004). Κάθε αναστοχαστική διαδικασία επιβάλλει την εγκαθίδρυση ενός αποτελεσματικού συστήματος επικοινωνίας των συνεργαζόμενων μερών. Τα είδη των καναλιών επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας προσδιορίζονται από τους θεσμικούς εταίρους. Η επικοινωνία αυτή, στην οποία μπορούν να συμμετέχουν και τα νήπια/παιδιά, μπορεί να είναι προφορική ή/και γραπτή. Η γραπτή επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί με: (α) το τετράδιο επικοινωνίας σχολείου-σπιτιού, το οποίο μπορεί να εξελιχθεί και σε εργαλείο εμπλοκής και των νηπίων/παιδιών, (β) το ημερολόγιο προγραμματισμού δραστηριοτήτων, το οποίο είναι εργαλείο χρονοκατανομής επαναλαμβανόμενων δραστηριοτήτων, διαδικασιών, γεγονότων, εργασιών για το σπίτι κ.λ.π., με ενδιάμεσο ελεύθερο χώρο για να προστεθούν σχόλια από τους γονείς, (γ) τις ετήσιες αναφορές και (δ) το Ατομικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (Α.Π.Ε.) του μαθητή με ε.ε.α. (Ημέλλου, 2007, Ημέλλου & Χαρούπιας, 2009). Η προφορική επικοινωνία μπορεί να επιτευχθεί με: (α) επισκέψεις στο σπίτι, (β) απογεύματα γονέων, με ή χωρίς τη συμμετοχή των νηπίων/παιδιών, και (γ) ετήσιες συναντήσεις για τα νήπια/παιδιά με επίσημη διάγνωση ε.ε.α. (Beveridge, 2004).

Το σχολείο καλείται, σε συνεργασία με άλλους θεσμούς της Πολιτείας, να επενδύσει στη διαδικασία εξασφάλισης και διαρκούς ενίσχυσης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των γονέων σε θέματα και ζητήματα που σχετίζονται με τον, ιδιαίτερα κρίσιμο για την ανατροφή των παιδιών, ρόλο τους. Περιοχές στις οποίες καλείται το σχολείο να ενεργοποιηθεί και να προσφέρει έργο είναι: (i) η εξασφάλιση συστηματικής υποστήριξης στις περιπτώσεις που η οικογένεια αναζητεί υπηρεσίες συμβουλευτικής και υποστήριξης για θέματα παιδείας και ε.ε.α. και (ii) ο υποστηρικτικός και διευκολυντικός ρόλος του στη δημιουργία δικτύων πληροφόρησης και αλληλοβοήθειας μεταξύ των γονέων. Τα δίκτυα των γονέων μπορούν να αποδειχθούν πολύτιμα για τη βελτίωση της ποιότητας της σχολικής ζωής και την ενίσχυση του αισθήματος συμμετοχής των γονέων στην υπόθεση της παιδείας των τέκνων τους.

Τα συμπεράσματα που αφορούν την ιεράρχηση της σημαντικότητας των παραμέτρων δεν μπορούν να θεωρηθούν οριστικά, ούτε και μπορούν να γενικευθούν σε κάθε σχολική κοινότητα και κατ' επέκταση σε κάθε κοινωνία. Στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας, οι σημαντικότερες παράμετροι, οι οποίες εμφανώς επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις διαρκείς αλληλεπιδράσεις, είναι: η αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού προσωπικού με τους γονείς (βαθμός και είδος), η αλληλεπίδραση των μαθητών με το εκπαιδευτικό προσωπικό και οι τρόποι με τους οποίους οι σχέσεις αυτές επηρεάζουν το βαθμό και το είδος της εμπλοκής των γονέων στη σχολική κοινότητα.

Στη σχολική πραγματικότητα, οι συνθήκες αλληλεπίδρασης των θεσμικών εταίρων δεν είναι πάντα οι αναμενόμενες (Λαμπράκης, 2008, Στεριούλας, 2008, Σωτηρέλης, 2008, Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2007). Αιτίες της «καχυποψίας» που συχνά παρατηρείται και της αντίστασης που αυτή συνεπάγεται, είναι πολλές. Ο ερευνητής Alastair Macbeth, θεωρεί ως πιθανούς λόγους της αντίστασης των εκπαιδευτικών, στη συνεργασία με τους γονείς, τη συνήθεια της μη συνεργασίας, την πίεση που ήδη βιώνουν στην εργασία τους, τη θεώρηση της συνεργασίας ως απειλή, τη μη συμπερίληψη της συνεργασίας αυτής στην εργασιακή σχέση που έχουν υπογράψει, τη μη ενασχόληση των εκπαιδευτικών αρχών με το συγκεκριμένο ζήτημα, την ιεράρχησή της σε χαμηλή θέση προτεραιότητας για αλλαγή και τη μη συνειδητοποίηση της σημασίας της γονεϊκής εμπλοκής, γενικότερα (Macbeth, 1988: 330).

Από την πλευρά του γονεϊκού κινήματος, έχει αναπτυχθεί έντονη κριτική για τους λειτουργούς του σχολικού θεσμού. Οι βασικές κατηγορίες στην κριτική που ασκούν οι γονείς αφορούν την ανεπαρκή, ασαφή, υπερβολική ή μη κατανοητή πληροφόρηση (επικοινωνία), την έλλειψη συναισθήματος από τη μεριά του εκπαιδευτικού (ενσυναίσθηση), την ικανότητα του εκπαιδευτικού, τη διαθεσιμότητα των αναγκαίων μέσων, την οργάνωση, τη συνέχεια και την αποτελεσματικότητα (Cunningham & Davis, 1985: 4-6).

Τέλος, σε επίπεδο *μαθητών*, οι οποίοι και αποτελούν το επίκεντρο και το στόχο της όλης προσπάθειας, με τη σειρά τους αυτοί επηρεάζουν το όλο σύστημα. Η παράμετρος της ηλικίας αναδεικνύεται σημαντική για το βαθμό και το είδος της εμπλοκής. Στο Νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, η εμπλοκή των γονέων διαπιστώνεται ότι είναι σχετικά αυξημένη και περισσότερο ποιοτική, ενώ με την πορεία του μαθητή προς τις ανώτερες βαθμίδες μειώνεται και σταδιακά χάνει την αποτελεσματικότητά της. Ακόμα, η απόδοση της αποτυχίας των μαθητών σε έμφυτα χαρακτηριστικά, όπως η ικανότητα, λειτουργεί αρνητικά για τον ίδιο το μαθητή, καθώς διατρέχει τον κίνδυνο να αναπτύξει χαμηλό αυτοσυναίσθημα, να παραιτηθεί κάθε προσπάθειας και να αναπτύξει μια θέση γνωστή ως επίκτητη αδυναμία ή επίκτητη ανεπάρκεια (learned helplessness) (Dweck, 2000). Αναφορικά με τα παιδιά με ε.ε.α. και ειδικότερα αυτά με ήπιες δυσκολίες μάθησης, η επιτυχία ή η αποτυχία τους αποδίδεται από τα ίδια στις συμπεριφορές άλλων προσώπων ή σε περιβαλλοντικούς παράγοντες και όχι στην ατομική προσπάθεια ή στην ικανότητα (Ημέλλου, 2003: 66), γεγονός που καθιστά την εξωτερική ενίσχυση από εκπαιδευτικούς και γονείς παράγοντα ιδιαίτερα σημαντικό για τη μάθηση του παιδιού.

Οι γενικές και οι επιμέρους παράμετροι της γονεϊκής εμπλοκής διαμορφώνονται από τη γενικότερη κουλτούρα διασύνδεσης/αλληλεπίδρασης κοινωνίας-οικογένειας-σχολείου-μαθητή και συντελούν στην περαιτέρω διαμόρφωσή της. Οι συνέπειες αυτής της αλληλεπίδρασης θεωρούμε ότι αξίζουν ιδιαίτερης προσοχής.

## 2. Συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής

Από την εμπλοκή των γονέων και της οικογένειας μπορούν να ωφεληθούν όλοι: τα *νήπια/παιδιά*, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, το σχολείο και η κοινωνία (Balster Lontos, 1992: 14-15). Ειδικότερα, τα *νήπια/παιδιά* παρουσιάζουν βελτιωμένη ακαδημαϊκή επίδοση, καλύτερη συμπεριφορά, μεγαλύτερη κινητοποίηση, κανονικότερη παρακολούθηση των μαθημάτων, χαμηλότερα ποσοστά σχολικής διαρροής, θετικότερη στάση απέναντι στην εργασία στο σπίτι και δέχονται αυξημένη υποστήριξη από τους γονείς και την κοινότητα.

Αναφορικά με την οικογένεια, οι *γονείς* οικειοποιούνται ιδέες από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στο σπίτι, μαθαίνουν περισσότερο για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της τάξης και για το εκπαιδευτικό

σύστημα και, τέλος, αλλάζουν τη συμπεριφορά τους στο σπίτι, έτσι ώστε να γίνονται περισσότερο υποστηρικτικοί στα παιδιά τους.

Σε επίπεδο σχολείου, οι εκπαιδευτικοί συναισθάνονται ότι η εργασία τους στο σχολείο διευκολύνεται από τους γονείς, οι οποίοι εμπλεκόμενοι έχουν την τάση να σχηματοποιούν θετικότερη άποψη για τους εκπαιδευτικούς. Η εμπλοκή των γονέων έχει ως αποτέλεσμα ένα σχολείο με αυξημένο το θετικό κλίμα, ενώ παράλληλα οδηγεί σε αισθήματα «ιδιοκτησίας», τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν σε αυξημένη υποστήριξη του σχολείου.

Βέβαια υπάρχει πάντα κίνδυνος η αύξηση της εμπλοκής των γονέων να ενισχύει την πιθανότητα να μιλούν οι ίδιοι για τα παιδιά τους περισσότερο από όσο εκείνα μιλούν για τον εαυτό τους (Beveridge, 2004).

### 3. Συζήτηση και προτάσεις

Στη Ελλάδα, η ισχύουσα νομοθεσία αναφέρεται στην πολιτική και τις διαδικασίες της γονεϊκής εμπλοκής (Ν. 1566/ΦΕΚ 167/τ.Α/1985• Ν. 2621/ΦΕΚ 136/τ.Α/1998• Π.Δ. 200/τ.Α/ΦΕΚ 161/1998• ΥΑ21072α/ΦΕΚ 303/τ.Β/2003• ΥΑ21072β/ΦΕΚ 304/τ.Β/2003), ενώ από το Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΒΜΘ) έχουν δρομολογηθεί αλλαγές προς ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία, στο οποίο «οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, οι μαθητές και η τοπική αυτοδιοίκηση έχουν θεσμικό και ουσιαστικό ρόλο» (ΥΠΔΒΜΘ, 2010). Ωστόσο, δεν υπάρχουν ακόμη επαρκή ερευνητικά δεδομένα, τα οποία να αναφέρονται σε σχολεία, τα οποία να επιχειρούν αξιολογήσεις των παραμέτρων εμπλοκής των γονέων μέσα από διαδικασίες έρευνας πεδίου και στα οποία να αναδεικνύεται ο μεταξύ τους συστηματικός διάλογος. Η διασύνδεση κοινωνίας–οικογένειας–σχολικής κοινότητας–μαθητή απαιτεί συστηματικό σχεδιασμό, επαρκή χρόνο για την υλοποίηση των σχεδίων και διάθεση διαπραγματεύσεως. Ο έλεγχος της υλοποίησης της προτεινόμενης καινοτομίας θα μπορούσε να γίνει με τη μεθοδολογία της έρευνας δράσης (action research). Θεωρούμε ότι οι εγγυήσεις επιτυχίας της υπάρχουν διαθέσιμες στις περιπτώσεις κατά τις οποίες σχεδιάζεται ως μια σειρά μικρών, διαδοχικών καινοτόμων δράσεων, κάθε μια από τις οποίες μπορεί να αξιολογείται προκειμένου να εγκαθιδρυθεί πάγια στις καθημερινές σχολικές ρουτίνες και πριν επιδιωχθεί η επόμενη. Έχει καταδειχθεί πως η επιτυχία φέρνει αυξημένη αυτοπεποίθηση και προθυμία για εξέλιξη (Cunningham & Davis, 1985: 149). Σε όσους επιδιώκουν την αναβάθμιση της συνεργασίας κοινωνίας–οικογένειας–σχολικής κοινότητας–μαθητή, η συνειδητοποίηση της ανάγκης τροποποίησης των απόψεων και των στάσεων τόσο των εκπαιδευτικών (Ημέλλου & Χαρούπιας, 2005) όσο και των γονέων και των σημαντικών άλλων προέχει. Αναφερόμαστε στην επιδίωξη αλλαγής της κουλτούρας της γονεϊκής εμπλοκής συνολικά, χωρίς την οποία αλλαγή οι, τυχόν, βελτιώσεις μπορεί να υπάρχουν και να διαπιστώνονται, αλλά παραμένουν προσωρινές και επιδεκτικές οπισθοδρόμησης στο αρχικό χαμηλό σημείο αποδοτικότητας.

Η αλλαγή κουλτούρας στη συνεργασία σχολικής κοινότητας–οικογένειας μπορεί να στηριχθεί σε μια φιλοσοφία η οποία να απορρέει από μακροχρόνια έρευνα στις σχολικές κοινότητες. Ο Alastair Macbeth προτείνει η συνεργασία αυτή να βασίζεται σε μια μελετημένη φιλοσοφία πρακτικής, σύμφωνα με την οποία: (α) οι γονείς είναι νομικά υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των παιδιών τους, (β) οι γονείς είναι πελάτες του σχολείου, (γ) μεγάλο μέρος της εκπαίδευσης λαμβάνει χώρα στο σπίτι (οι γονείς ως συνεκπαιδευτές), (δ) ο τρόπος που μαθαίνουν τα παιδιά και, συνακόλουθα, η ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες εξαρτάται, εν μέρει, από τη φύση των όσων «δίνουν» οι γονείς στα παιδιά τους και (ε) οι γονείς είναι τόσο εκπαιδευτικοί συνεργάτες όσο και πελάτες (Macbeth, 1988: 318).



Η μεταφορά της τεχνογνωσίας και η επιδιωκόμενη αλλαγή της πρακτικής μπορεί να γίνει μέσα από ένα συνεκτικό πρόγραμμα διασύνδεσης γονέων-εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα αντιμετωπίζει τους γονείς στο σχολείο τόσο ως εκπαιδευτικούς συνεργάτες όσο και ως πελάτες και αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποδοτικό. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα δίνει έμφαση στα εξής δώδεκα σημεία: (1) ύπαρξη διαρκούς συστήματος καλωσορίσματος, (2) παρουσίαση γραπτής έκθεσης για κάθε νήπιο/παιδί στους γονείς δύο φορές το χρόνο, με αναλυτικά σχόλια από τους εκπαιδευτικούς για την επίδοση, την προσπάθεια και τη συμπεριφορά, (3) οργάνωση συμβουλευτικής υποστήριξης τουλάχιστον δύο φορές το χρόνο ιδιωτικά (γονέας-εκπαιδευτικός) με τη γραπτή έκθεση ως αρχικό σημείο αναφοράς για το σχεδιασμό της επόμενης φάσης μάθησης του νηπίου/παιδιού, (4) οργάνωση συναντήσεων τάξης τουλάχιστον μια φορά το τρίμηνο, για την επεξήγηση της φύσης του επόμενου αναλυτικού προγράμματος και για την ανάλυση του τρόπου ενίσχυσης του προγράμματος στο σπίτι, (5) ίδρυση ένωσης γονέων ανοικτής σε όλους τους γονείς, με βασικά ενδιαφέροντα τις εκπαιδευτικές παροχές και τη διασύνδεση γονέων-εκπαιδευτικών και βασικές λειτουργίες τη συμβουλευτική και την πληροφόρηση, (6) ίδρυση σχολικής επιτροπής, η οποία να ελέγχει τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις, (7) σύνταξη δημοσιευμάτων του σχολείου για την πληροφόρηση των γονέων, τα οποία θα πρέπει να ετοιμάζονται με τη συνεργασία της ένωσης γονέων, (8) δικαίωμα των γονέων να δουν, σε λογικές χρονικές στιγμές, όλα τα επίσημα αρχεία που αφορούν το παιδί τους, (9) συμμετοχή γονέων στη λήψη αποφάσεων, (10) σύστημα επισκέψεων στο σπίτι για εξαιρετικές συνθήκες, (11) υποχρέωση εκπαιδευτικών να παρέχουν υπηρεσίες και συνεργασία στους γονείς και (12) κατανόηση, από τη μεριά των εκπαιδευτικών, ότι οι γονείς υπόκεινται στους κανονισμούς της εκπαιδευτικής αρχής και πρέπει να λειτουργούν εντός των σκοπών, των συστημάτων και των περιορισμών που θέτουν οι εθνικές και οι τοπικές δημοκρατικές διεργασίες (Macbeth, 1988: 319).

Οι προτεινόμενες στην εργασία αυτή τροποποιήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, θεωρούμε ότι δεν είναι εφικτό να πραγματοποιηθούν στα πλαίσια ενός αποσπασματικού σχεδίου περιορισμένων βελτιώσεων. Προτείνεται, κατά συνέπεια, μια ευρύτερη αλλαγή του συστήματος παιδείας, με τρόπο που οι γονείς και οι σημαντικοί άλλοι να αποτελέσουν αναπόσπαστο μέρος ενός εκπαιδευτικού συστήματος που να αποδίδει στην κοινωνία ένα σχολείο για όλους με όλους (Χαρούπιας, 1997: Παράρτημα Ι).

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

- Balster Lontos, L., (1992), **At-risk families and schools becoming partners**, U.S.A.: ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.
- Beveridge, S., (2004), Pupil participation and the home-school relationship, **European Journal of Special Needs Education**, 19 (1): 3-16.
- Γεωργίου, Σ., (1999), Αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς, εμπλοκή των γονέων και επίδοση του παιδιού, **Ψυχολογία**, 7 (2).
- Cunningham, C. & Davis H., (1985), **Working with parents. Frameworks for collaboration**, Milton Keynes & Philadelphia: Open University Press.
- Dweck, C. S., (2000), Επίκτητη ανεπάρκεια και αρνητική αξιολόγηση, στο Βοσνιάδου Σ. (επιμ.), **Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας. Τόμος Γ': Κοινωνική ανάπτυξη**, σ. 157-174, Αθήνα: Gutenberg Ψυχολογία.
- Fylling, I. & Sandvin, J.T., (1999), The role of parents in special education: The notion of partnership revised, **European Journal of Special Needs Education**, 14 (2): 144-157.

- Gallimore, R., Weisner, T.S., Kaufman, S.Z. & Bernheimer, L.P., (1989), The social construction of ecocultural niches: Family accommodation of developmentally delayed children, **American Journal on Mental Retardation**, 94: 216-230.
- Gallimore, R., Coots, J., Weisner, T., Garnier, H. & Guthrie, D., (1996), Family responses to children with early developmental delays II: Accommodation intensity and activity in early and middle childhood, **American Journal on Mental Retardation**, 101 (3): 215-232.
- Ζαφειροπούλου, Ε., (2009), **Σχέση σχολείου και οικογένειας μαθητών με εθνοπολιτισμικές διαφορές. Επισκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας**, Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδίκευσης «Σπουδές στην Εκπαίδευση», Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ημέλλου, Ο., (2003). **Ήπιες Δυσκολίες Μάθησης. Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο**, Αθήνα: Ατραπός.
- Ημέλλου, Ο., (2007), Πρακτικές σχεδιασμού και υλοποίησης ατομικών προγραμμάτων εκπαίδευσης μαθητών με ήπιες δυσκολίες μάθησης στο γενικό σχολείο. Η υπάρχουσα κατάσταση, κριτική και προτάσεις βελτίωσης, στο Ορφανός Π. (επιμ.), **Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης**, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ειδικής Αγωγής με διεθνή συμμετοχή, σ. 152-162, Εταιρεία Ειδικής Παιδαγωγικής Ελλάδος σε συνεργασία με τον Τομέα Ειδικής Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ημέλλου Ο. & Χαρούπιας, Α., (2005), Ο ρόλος της ενδοϋπηρεσιακής ειδίκευσης στην τροποποίηση της υιοθετούμενης προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών. Μια μελέτη περίπτωσης, **Νέα Παιδεία**, τ. 114: 34-42.
- Ημέλλου, Ο. & Χαρούπιας, Α., (2009), **Ατομικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης (Α.Π.Ε.)**, Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: [http://dipe-a.athin.att.sch.gr/ATOMIKO\\_PROGRAMMA\\_EKP.pdf](http://dipe-a.athin.att.sch.gr/ATOMIKO_PROGRAMMA_EKP.pdf)
- Ιντζεβίδου, Κ., (2008), **Η σχέση σχολείου-οικογένειας ως θέμα στην ερευνητική αρθρογραφία των περιοδικών Νέα Παιδεία, Παιδαγωγική Επιθεώρηση και Σύγχρονη Εκπαίδευση της περιόδου 1996-2006**, Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδίκευσης «Σπουδές στην Εκπαίδευση», Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Καζαντζάκης, Ν., (1982), **Αναφορά στον Γκρέκο**, Αθήνα: Εκδόσεις Ε.Ν. Καζαντζάκη.
- Λαμπράκης, Ε., (2008), **Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο. Μια ερευνητική προσέγγιση σε αντιλήψεις και απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης**, Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδίκευσης «Σπουδές στην Εκπαίδευση», Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Macbeth, A., (1988), Parent-teacher liaison: a minimum programme and a signed understanding, in McGrath, A. & Woodhead, M. (Eds.), **Family, school and society. A reader**, London: Hodder and Stoughton & Open University.
- Munn, P., (1993), Introduction, in Munn, P. (Ed.), **Parents and schools: Customers, managers or partners?** London: Routledge.
- Nihira, K., Weisner, T.S. & Bernheimer, L.P., (1994), Ecocultural assessment in families of children with developmental delays: Construct and concurrent validities, **American Journal on Mental Retardation**, 98 (5): 551-566.
- Νόμος για το... βαρύ χέρι καθηγητών, (2005, 3 Μαρτίου), **Εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ**, σ. Ν16.

- Πετρίδου, Σ., (2008), **Οι αντιλήψεις γονέων και δασκάλων για τη συνεργασία τους**, Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδίκευσης «Σπουδές στην Εκπαίδευση», Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Στεριούλας, Δ., (2008), **Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία μεταξύ της σχολικής μονάδας, συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και των τοπικών φορέων: Η περίπτωση των τριών ΕΠΑΛ του Δήμου Βόλου**, Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδίκευσης «Σπουδές στην Εκπαίδευση», Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σωτηρέλης, Σ., (2008), **Η συνεργασία γονιών-εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση**, Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδίκευσης «Σπουδές στην Εκπαίδευση», Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Schneider, B. & Coleman, J.S., (1993), **Parents, their children and schools**, Boulder, Colo: Westview Press.
- Smith, F.A. & Linscheid, T.R., (1994), Effect of parental acceptance or rejection of a proposed aversive intervention on treatment acceptability, **American Journal on Mental Retardation**, 99 (3): 262-269.
- ΥΠΔΒΜΘ, (2010), **Από το σήμερα στο Νέο Σχολείο, με Πρώτα το Μαθητή, Μέρος Α**, στο: [http://www.minedu.gov.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=402&Itemid=785&lang=el&limitstart=1](http://www.minedu.gov.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=402&Itemid=785&lang=el&limitstart=1) (ανακτημένο τη 02/07/2010).
- Χαρούπιας, Α., (1997), **Ειδική Εκπαίδευση. Θεωρία και πράξη. Τόμος 1: Οι νέες τεχνολογίες πληροφορικής στο σχολείο για όλους**, Αθήνα: Ατραπός.
- Χαρούπιας, Α. & Ημέλλου, Ο., (2006), Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και «μαθητές σε ανάγκη». Μια κριτική της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής απέναντι στους μαθητές με ιδιαιτερότητες και τις διαπιστωμένες ανάγκες τους, στο: Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.), **Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα. 9ο Διεθνές Συνέδριο. Τόμος Ι**, σ. 336-349, Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Π.Τ.Δ.Ε., Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.).
- Χριστοδούλου-Γκκλιάου, Ν., (2007), **Διερεύνηση της σχέσης νηπιαγωγών-γονιών στην προώθηση του εγγραμματισμού στο νηπιαγωγείο**, Διπλωματική Εργασία, Πάτρα: Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Ειδίκευσης «Σπουδές στην Εκπαίδευση», Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.