

Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και Κοινότητες της Πρακτικής

Δήμητρα Ελευθεριάδου, Αναστασία Βλάχου

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, η γονεϊκή εμπλοκή, αλλά και η συνεργασία σχολείου-οικογένειας βρίσκονται στο επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος και της εκπαιδευτικής πολιτικής (Μότση & Σταυρόπουλος, 2017). Καθοριστικό ρόλο έχει παίξει η αναγνώριση του ρόλου των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους με/χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και αναπηρία (ΕΕΑ/Α) (Μότση & Σταυρόπουλος, 2017). Επίσης, σχολείο και οικογένεια θεωρούνται ότι συμβάλουν καθοριστικά στην ανάπτυξη του παιδιού, όταν λειτουργούν συμπληρωματικά και συντονισμένα (Τολόγλου & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2019). Παράλληλα, την εποχή μας χαρακτηρίζουν παγκόσμιες πολιτικές, ιστορικές και κοινωνικό-οικονομικές αλλαγές που υπαγορεύουν καλή γνώση της σχέσης σχολείου-οικογένειας. Προβληματίζει δε ιδιαίτερα η σχολική αποτυχία και η δυσαρέσκεια των γονέων μαθητών¹ με ή χωρίς ΕΕΑ/Α, (βλ. ΙΕΠ, 2021, άξονες 2 και 5). Για αυτό, παρατηρείται μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τις ξεχωριστές λειτουργίες-ρόλους σχολείου-οικογένειας στη συνεργασία τους, για να αντιμετωπιστούν οι σύνθετες ανάγκες όλων των μαθητών, με ΕΕΑ/Α ή χωρίς (Graham, 2020).

Οι αρχές της ισότητας, της ισοτιμίας και του σεβασμού των θεμελιωδών δικαιωμάτων επηρέασε την αναγνώριση του πολυσύνθετου δυναμικού ρόλου των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Graham, 2020), όπως και η πρόσφατη πανδημία (Haisraeli & Fogiel-Bijaoui, 2021). Οι συνεργατικές πρακτικές γονέων-εκπαιδευτικών αποτελούν σημαντική παράμετρο για την εκπαίδευση των μαθητών με ΕΕΑ/Α και το θεσμό της ένταξης (Σιαμαντά & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2018). Ωστόσο, η ρητορική απέχει από την πράξη, εφόσον η συνεργασία γονέων και επαγγελματιών είναι άنيση, αφού οι γονείς παραμένουν «χωρίς φωνή» έναντι των επαγγελματιών εκπαίδευσης (Καϊάφα & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2018). Συνεπώς, όταν γίνεται λόγος για ένταξη μα-

1. Χάριν συντομίας, η αναφορά σε μαθητές/μαθήτριες, άνδρες/γυναίκες εκπαιδευτικούς ή πατέρες/μητέρες, γίνεται με τη χρήση του αρσενικού γένους, π.χ. «ο μαθητής», ο «εκπαιδευτικός», ο «γονέας».

θητών με ΕΕΑ/Α, είναι σημαντικό να συνεξεταστούν εννοιολογικά όροι, όπως «συνεργασία», «γονεϊκή εμπλοκή», «συμμετοχή» και «εταιρική», καθώς είναι παρεμφερείς, επικαλυπτόμενοι και αλληλοσυμπληρούμενοι (Ελευθεριάδου, 2022).

Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: αποσαφήνιση του όρου

Στην πανδημία, κατέστη σαφές ότι σχολείο και οικογένεια πρέπει να συνεργαστούν, προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών (Haisraeli & Fogiel-Bijaoui, 2021). Για να υπάρξει συνεργασία, όμως, προαπαιτούμενο είναι η εμπλοκή του γονέα στην εκπαίδευση του παιδιού του. Αυτό φάνηκε περισσότερο παρά ποτέ αναγκαίο στα δια ζώσης και εξ αποστάσεως μαθήματα που επέβαλε η πανδημία (Haisraeli & Fogiel-Bijaoui, 2021). Συνεπώς, είναι αναγκαίο αρχικά να προσεγγιστεί εννοιολογικά ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή».

Η «γονεϊκή εμπλοκή» είναι αρκετά ασαφής όρος εννοιολογικά και, πολλές φορές, επικαλύπτεται από άλλους παρόμοιους όρους, όπως η «συνεργασία» και η «συμμετοχή» (Ελευθεριάδου, 2022). Βιβλιογραφικά, παρατηρείται ασάφεια ως προς το αν αναφέρεται σε συγκεκριμένες συμπεριφορές του γονέα στο σπίτι (π.χ. τη μελέτη) ή στο σχολείο (π.χ. συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες). Περισσότερο συνδέεται η γονεϊκή εμπλοκή με τη συμπεριφορά των γονέων, τις μορφές και τους τύπους που αυτή εκλαμβάνει, αλλά και με τη συχνότητα επικοινωνίας γονέων-σχολείου (Ελευθεριάδου, 2022· Epstein, 2010· Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2017). Μάλιστα, η «γονεϊκή εμπλοκή» σχετίζεται με τις αντιλήψεις, τις γονεϊκές πρακτικές, τη σχολική εμπειρία και την κοινωνικοποίηση του παιδιού, αλλά και με τη σχέση αλληλεπίδρασης γονέων και εμπλεκόμενων φορέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, το κοινωνικό περιβάλλον και το ίδιο το παιδί (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2017). Ουσιαστικά, η «γονεϊκή εμπλοκή» εμπερικλείει ποικίλες διεργασίες, αντιλήψεις, συμπεριφορές, πρακτικές και σχέσεις που λειτουργούν αλληλεπιδραστικά με τους υπάρχοντες θεσμούς και αξίες που καθορίζουν τη σχέση οικογένειας-κοινωνικού περιβάλλοντος (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2017).

Η απουσία, όμως, ενός κοινά αποδεκτού ορισμού της «γονεϊκής εμπλοκής» κωλύει την εξαγωγή ασφαλούς συμπεράσματος. Διαπιστώνεται δε ότι οι περισσότεροι ορισμοί εμπίπτουν σε πέντε γενικές κατηγορίες που αφορούν: α) τις γονεϊκές προσδοκίες, β) τις διαδικασίες που επιλέγει ο γονέας να εμπλακεί στην εκπαίδευση του παιδιού, γ) την επικοινωνία σχολείου-γονέα-μαθητή, δ) τη γονεϊκή συμμετοχή σε σχολικές δράσεις, και ε) τη λήψη αποφάσεων (Epstein, 2010). Όσον αφορά το τελευταίο και στα πλαίσια της συνεργασίας

γονέων-εκπαιδευτικών με στόχο την ένταξη των μαθητών με ΕΕΑ/Α, πρέπει να ερευνηθεί με σοβαρότητα και ορθή κρίση το ερώτημα: ποιου η αντίληψη ή η οπτική θεωρείται σημαίνουσα, σε ποιο πλαίσιο, με ποιες συνέπειες και γιατί; (Barton, 2012: 23).

Εξίσου δύσκολα, όμως, αποδίδεται το περιεχόμενο των όρων «εταιρικότητα» και «συμμετοχή». Η «γονεϊκή εμπλοκή», συνήθως, συνδέεται με τα γονικά καθήκοντα και δραστηριότητες που αναλαμβάνει ο γονέας, αναλόγως των αναγκών του παιδιού του, ενώ η «συμμετοχή» και η «εταιρικότητα» υπονοούν σχέσεις εξουσίας, δικαιώματα και υποχρεώσεις των εμπλεκόμενων σε ορισμένη διαδικασία, αλλά και συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, οπότε διαφαίνονται και σχέσεις υπεροχής και υποταγής (Ελευθεριάδου, 2022). Η «συμμετοχή» και η «εταιρικότητα» απαιτούν να μοιράζονται «ειδικού» και γονείς γνώσεις, πληροφορίες, δεξιότητες και εμπειρίες ισότιμα, προκειμένου να βοηθήσουν το παιδί να εκπαιδευτεί και να ξεπεράσει τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει κατά την εκπαίδευσή του (Eleftheriadou & Vlachou, 2020). Κοινό σημείο των συγκεκριμένων όρων δείχνει να είναι ο παράγοντας «επικοινωνία», ενώ η ύπαρξη σχέσης υποταγής-υπεροχής διαφοροποιεί την «εμπλοκή», που συνδέεται με τη δραστηριοποίηση σε ένα τομέα, από τη «συμμετοχή», όπου εγείρονται θέματα εξουσίας και δικαιωμάτων.

Στην παρούσα μελέτη, χρησιμοποιείται ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή», επειδή είναι ο πλέον διαδεδομένος στη βιβλιογραφία και συνδέεται με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Για παράδειγμα, η Epstein (2010) θεωρεί τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας ως «εταιρικότητα», συνδέοντας την με έξι δείκτες γονεϊκής εμπλοκής: τη Γονεϊκή μέριμνα, την Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, την Εθελοντική απασχόληση του γονέα στο σχολείο ή την τάξη, τη Λήψη αποφάσεων και τη Συνεργασία με την κοινότητα. Φαίνεται ότι η «γονεϊκή εμπλοκή» ως όρος, εκτός των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που επιλέγουν ή στις οποίες καλούνται να συνεργαστούν γονείς και εκπαιδευτικοί, τακτικά ή όχι, εντός/εκτός σχολείου, καλύπτει όλο το φάσμα των σχέσεων σχολείου-οικογένειας, ενώ εμπεριέχει και στοιχεία από αυτά που περιγράφουν τους όρους «συμμετοχή»-«συνεργασία» (Ελευθεριάδου, 2022).

Στην εκπαιδευτική πράξη, η συνεργασία απαιτεί ομαδική δουλειά. Ωστόσο, οι γονείς στο φάσμα της εξουσίας φαίνεται να έχουν τοποθετηθεί από την εξάρτηση και την παθητικότητα έως και την ενεργό συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων (Ελευθεριάδου, 2022). Συνήθως, όμως, οι γονείς αλληλεπιδρούν με άτομα ή οργανισμούς με ισχυρότερη δύναμη από αυτούς ως προς τις αποφάσεις που αφορούν την εκπαίδευση ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Armstrong, 1995). Τότε, φαίνεται η ανισότητα στην κατανομή της δύναμης μεταξύ γονέων, ιδιαίτερα εκείνων από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, και επαγ-

γελματιών της εκπαίδευσης (Ελευθεριάδου, 2022), αλλά και η ηγεμονία των «ειδικών», των εκπαιδευτικών, που είναι η ομάδα ελέγχου, έναντι των «μαθητευόμενων» γονέων που παραχωρούν την εξουσία με συναίνεση στους προηγούμενους σε μια κατεστημένη κατάσταση, χωρίς, βέβαια, να αποκλείεται το γεγονός της αντίδρασης π.χ. των γονέων της εργατικής τάξης. Όλα εξαρτώνται από το πώς οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία εκλαμβάνουν τη σχέση και το ρόλο τους. Αν μοιράζονται τη γνώση, τότε υπερνικούνται τυχόν εμπόδια επικοινωνίας, οπότε ανάγεται η επαφή τους σε συνεργασία (Ελευθεριάδου, 2022), σημείο κομβικό για τις Κοινότητες της Πρακτικής (ΚτΠ) εντός των οποίων εξετάζεται στην παρούσα μελέτη η συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού, ως φαίνεται ακολούθως.

Συνεργασία σχολείου-οικογένειας και Κοινότητες της Πρακτικής

Ο Wenger (1998) υποστηρίζει ότι όλοι ανήκουμε σε ΚτΠ. Αυτό σημαίνει αμοιβαιότητα και διαπραγμάτευση των ρόλων των εμπλεκομένων, αναλόγως των περιστάσεων και των διαφορετικών σφαιρών επικοινωνίας με τους άλλους, εμπειρότερους ή λιγότερο έμπειρους, ώστε να μετασχηματίσουν τη γνώση σε πρακτική, είτε είναι γονείς, είτε εκπαιδευτικοί μαθητών με/χωρίς ΕΕΑ/Α (Eleftheriadou & Vlachou, 2020).

Μια ΚτΠ συνδυάζει τρία δομικά συστατικά: το *Πεδίο* (domain), την *Κοινότητα* (community), και την *(Κοινή) Πρακτική* (shared practice) (Wenger, McDermott & Snyder, 2002). Συγκεκριμένα, το *Πεδίο* εξελίσσεται με την Κοινότητα, καθοδηγεί τη μάθηση των μελών αυτής, αποτελεί το κοινό σημείο αναφοράς των μελών της και την αίσθηση της κοινής ταυτότητας, εμπνέει τη συμμετοχή των μελών, επιβεβαιώνει το στόχο, τη συνεισφορά τους, τη δέσμευσή τους, νοηματοδοτεί τις πράξεις τους, και τους βοηθά να επιλέξουν τι να μοιραστούν ή να απορρίψουν από τη διαδικασία της μάθησης. Συμβάλλει στη δημιουργία της αίσθησης του «ανήκειν» και της συμμετοχικότητας σε μια κοινότητα, και ορίζεται ή επαναπροσδιορίζεται, για να δώσει νόημα σε ό τι αξίζει το ενδιαφέρον των μελών της (Eleftheriadou & Vlachou, 2020).

Η *Κοινότητα* είναι ο κοινωνικός ιστός της μάθησης, η «πλατφόρμα», όπου «πατούν» τα μέλη της, για δομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης, αμοιβαίας δέσμευσης και αλληλόδρασης στο διηκεές (Eleftheriadou & Vlachou, 2020). Ομοιογένεια και απόλυτη ταύτιση δεν είναι απαραίτητη, γιατί η Κοινότητα μπορεί να αλλάξει σύνθεση ανάλογα με τα υπάρχοντα μέλη και τα χαρακτηριστικά τους. Βασικά συστατικά της ΚτΠ είναι η εμπιστοσύνη, ο σεβασμός και η συλλογικότητα που αποτελεί προϊόν κοινωνικού διαλόγου και διεργασίας, οπότε η κοινότητα γίνεται παραγωγική, έστω και με διαφωνίες και συγκρούσεις. Το να

μοιράζονται τα μέλη της ΚτΠ ένα σύστημα αξιών και πεποιθήσεων είναι απαιτούμενο, όπως και η διαπραγμάτευση του δικαιώματος του ανήκειν και συμμετέχειν σε αυτήν (Eleftheriadou & Vlachou, 2020). Επομένως, *Κοινότητες* είναι ένα σύνολο ανθρώπων που ενδιαφέρονται, μοιράζονται και αλληλεπιδρούν μέσα σε ένα κοινό πεδίο ενδιαφέροντος με κοινές πρακτικές και στόχους.

Τέλος, η *Πρακτική* αποτελεί το προϊόν κοινών δράσεων, την «εργαλειοθήκη» της ΚτΠ. Περιλαμβάνει πηγές και (ε)-εργαλεία που χρησιμοποιούνται/δημιουργούνται από την Κοινότητα. Τα τρία χαρακτηριστικά της ΚτΠ πρέπει να συνυπάρχουν, διαφορετικά η Κοινότητα κινδυνεύει, λόγω αλληλοαναιρέσης (Wenger, κ.ά., 2002). Κατά την πανδημία, αναδείχθηκαν τα e-εργαλεία. Μπορούσαν, όμως, να καλύψουν τις ανάγκες όλων των μαθητών και όχι των προνομιούχων, ή δημιουργήθηκαν συνθήκες αποκλεισμού; Συνεργάστηκε επί της ουσίας σχολείο-οικογένεια;

Η συνεργασία στις ΚτΠ επιτυγχάνεται υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Για παράδειγμα, επηρεάζεται από τη διαμόρφωση των ταυτοτήτων και την ανάληψη των αναμενόμενων ρόλων για γονείς-εκπαιδευτικούς μέσα στα πλαίσια της «μαθητείας»-συνεργασίας κατά την εκπαίδευση του παιδιού με/χωρίς ΕΕΑ/Α (Eleftheriadou & Vlachou, 2020). Οι γονείς, ως άτυποι «εκπαιδευτές», μέσω της μάθησης και της εκπαίδευσης, εξασφαλίζουν-διεκδικούν τη συμμετοχή τους στην ΚτΠ επί ίσοις όροις με τους εκπαιδευτικούς. Το «ανήκειν», η συνεργασία και η διαπραγμάτευση αλληλοσυνδέονται. Ενδέχεται να προκύψουν συγκρούσεις και κενά επικοινωνίας, χρήση ή κατάχρηση εξουσίας, καθώς τα μέλη μαθαίνουν να καταθέτουν τη γνώση τους και να τη μετατρέπουν σε πρακτική, να συμμετέχουν και να συνεργάζονται. Μια πετυχημένη ΚτΠ καλλιεργεί τη συνεργασία, την ενεργή συμμετοχή και τη διάθεση στα μέλη της να μοιραστούν την υπάρχουσα γνώση και να χρησιμοποιούν την κοινότητα ως πηγή νέας γνώσης (Wenger, κ.ά., 2002). Αυτό, όμως, συμβαίνει μόνο εάν αναπτυχθούν σχέσεις εμπιστοσύνης, σεβασμού και αμοιβαιότητας μεταξύ των μελών, οπότε η εμπιστοσύνη νομιμοποιεί την ιδιότητα του μέλους (Lalunein, 2010: 180).

Επίσης, η επικοινωνία είναι πολύ σημαντική. Μέσω αυτής μπορεί να δημιουργηθεί στα μέλη κοινή κατανόηση του πεδίου, κοινό ρεπερτόριο και όραμα, σχέσεις στηριζόμενες στο σεβασμό και την εμπιστοσύνη (Wenger, κ.ά., 2002), αμφίδρομη επικοινωνία πληροφοριών, αλλά και αντίληψη ισότιμης συνεργασίας μεταξύ «ειδικών»-εκπαιδευτικών και γονέων. Όμως, στη συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του «ειδικού» έναντι του γονέα, ασχέτως αν όλοι οι γονείς δεν είναι ίδιοι (Vincent, 1996), οπότε η σχέση αυτή δε χαρακτηρίζεται ισότιμη.

Ένας τρόπος για να συνεργαστούν γονείς/εκπαιδευτικοί ως μέλη μιας ΚτΠ είναι να εμπλακούν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες εντός/εκτός σχολείου

(βλ. Εξατομικευμένο Πρόγραμμα Εκπαίδευσης, ΕΠΕ), οπότε να μετατρέψουν τη γνώση σε πρακτική. Οι εξωδιδασκτικές δραστηριότητες ενδυναμώνουν την επικοινωνία-συνεργασία σχολείου-οικογένειας και είναι μεγάλης σημασίας για την εξέλιξη του παιδιού, ιδιαίτερα, αν είναι στοχευμένες. Μέσω αυτών μπορεί να επαναπροσδιοριστεί το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, περιλαμβάνοντας δραστηριότητες, που μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο που σκέφτονται, αισθάνονται, πιστεύουν και ενεργούν (Erstein, 2010) ως μέλη της κοινότητας. Εκτός από τα ακαδημαϊκά οφέλη, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες λειτουργούν ως αρμός μεταξύ του παιδιού και των άλλων, αφού, συνήθως, κατευθύνονται από κάποιον σημαντικό ενήλικα που το επιβλέπει, συμβάλλοντας στη συναισθηματική και γνωστική εξέλιξη του (Baumeister & Leary, 1995). Επομένως, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες είναι σημαντικές για την πρόοδο και εξέλιξη του παιδιού και ενισχύουν τη συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού.

Μεθοδολογία

Σκοπός

Με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία και εντός του θεωρητικού πλαισίου των ΚτΠ, η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση της συνεργασίας γονέα-εκπαιδευτικού μαθητών με ΜΔ, επειδή οι συγκεκριμένοι μαθητές αποτελούν το μεγαλύτερο μαθητικό πληθυσμό μαθητών με ΕΕΑ/Α (Παντελιάδου & Μπότσαζ, 2007). Η παρούσα μελέτη εντάσσεται σε ευρύτερη έρευνα της γονεϊκής εμπλοκής από την οπτική γονέων/εκπαιδευτικών με μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση (βλ. Ελευθεριάδου, 2022). Εδώ, παρουσιάζεται μέρος της ποιοτικής προσέγγισης σχετικό με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Τίθενται δε τα ακόλουθα ερωτήματα:

1.α. Ποιες οι απόψεις γονέων/εκπαιδευτικών μαθητών με ΜΔ σχετικά με τη συνεργασία τους στην εκπαίδευση αυτών των παιδιών και ποια χαρακτηριστικά αποδίδουν σε αυτή;

1.β. Διαφοροποιούνται οι απόψεις γονέων/εκπαιδευτικών περί συνεργασίας στην εκπαίδευση μαθητών με ΜΔ, αναλόγως της σχέσης του γονέα προς το παιδί με ΜΔ (μητέρα/πατέρα), του τύπου του εκπαιδευτικού (γενικής/ειδικής εκπαίδευσης) ή της ιδιότητας του συμμετέχοντα (γονέας/εκπαιδευτικός) στην εκπαίδευση του;

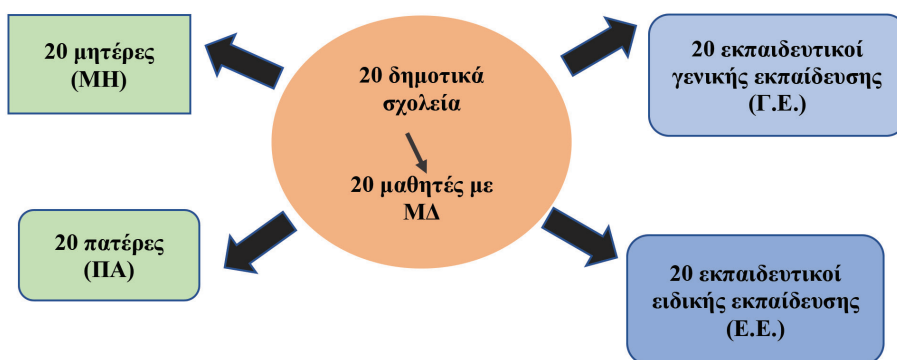
2.α. Ποιες πρακτικές χρησιμοποιούν γονείς/εκπαιδευτικοί στην εκπαίδευση των μαθητών με ΜΔ;

2.β. Διαφοροποιούνται οι πρακτικές γονέων/εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση μαθητών με ΜΔ, αναλόγως της σχέσης του γονέα προς το παιδί (μητέρα/

πατέρας), του τύπου του εκπαιδευτικού (γενικής/ειδικής εκπαίδευσης) ή της ιδιότητας του συμμετέχοντα (γονέα/εκπαιδευτικός) στην εκπαίδευση του;

Συμμετέχοντες- Διαδικασία-Κριτήρια συλλογής των δεδομένων

Πραγματοποιήθηκαν 80 ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις με μητέρες (ΜΗ) και πατέρες (ΠΑ), εκπαιδευτικούς γενικής (Γ.Ε.) και ειδικής εκπαίδευσης (Ε.Ε.) 20 μαθητών με ΜΔ (βλ. Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Οι συμμετέχοντες

Εκ των συμμετεχόντων γονέων, το 50% των μητέρων και το 70% των πατέρων ήταν μεταξύ 41 έως 50 ετών. Εκ των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι Γ.Ε. (70%) ήταν γυναίκες ηλικίας 41 έως 50 ετών (60%). Οι μισοί εκπαιδευτικοί Γ.Ε. ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας (50%), λίγοι είχαν παρακολουθήσει Πρόγραμμα Εξομοίωσης (25%), και οι μισοί και πλέον είχαν προϋπηρεσία από 11 έως 20 έτη (60%). Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς Ε.Ε., οι μισοί εξ αυτών ήταν άντρες (50%) και οι υπόλοιποι γυναίκες (50%) μεταξύ 41 έως 50 ετών (60%), λιγότεροι από τους μισούς είχαν μετεκπαιδευτεί στην ειδική αγωγή (40%), ενώ το 1/3 αυτών είχαν κάνει εξομοίωση (30%). Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών Ε.Ε. (85%) είχε προϋπηρεσία από 21 έως 30 έτη, το 55% είχε από 1 έως και 10 έτη σε Τ.Ε. (55%) έναντι του 45% που είχε 10 χρόνια προϋπηρεσίας.

Με άδεια του Υ.ΠΑΙ.Θ. πραγματοποιήθηκε βολική δειγματοληψία σε σχολεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ' Αθήνας, βάσει των εξής κριτηρίων: α) οι μαθητές φοιτούσαν σε δημόσια δημοτικά σχολεία, είχαν πιστοποιημένες ΜΔ και παρακολουθούσαν μαθήματα στο τμήμα ένταξης (Τ.Ε.) κάποιες ώρες της εβδομάδας, β) οικειοθελής συμμετοχή γονέων και εκπαιδευ-

τικών Γ.Ε. και Ε.Ε. του ίδιου μαθητή με ΜΔ, με διασφάλιση της ανωνυμίας.

Οι συνεντεύξεις διάρκεσαν περίπου 40-50 λεπτά της ώρας, μαγνητοφωνήθηκαν, κατόπιν άδειας των συνεντευξιζόμενων, και απομαγνητοφωνήθηκαν αυτολεξεί για την πλήρη και ακριβή καταγραφή των απαντήσεων.

Εργαλείο

Δημιουργήθηκαν πρωτόκολλα για γονείς/εκπαιδευτικούς αποτελούμενα από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, οι γονείς απάντησαν σε δώδεκα (12) ερωτήσεις, ενώ οι εκπαιδευτικοί σε (5) ερωτήματα σχετικά με τα κοινωνικό-δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Στο δεύτερο μέρος, υπήρχαν ερωτήματα «ανοικτού» ή «κλειστού» τύπου, περιγραφικά, γνώμης, αξιολόγησης και συχνότητας που αφορούσαν τη γονεϊκή εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεωρίας των ΚτΠ. Οι ερωτήσεις (44 για γονείς και 46 για εκπαιδευτικούς) είναι κατανεμημένες σε πέντε θεματικές, εντός του θεωρητικού πλαισίου των ΚτΠ με συνολικά 19 κώδικες ανάλυσης. Στην παρούσα μελέτη, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των εξής δύο κωδίκων ανάλυσης (θεματική 4- Λήψη αποφάσεων):

- Συνεργασία σχολείου-οικογένειας υπό την οπτική των γονέων/εκπαιδευτικών μαθητών με ΜΔ.
- Δέσμευση γονέων/εκπαιδευτικών σε κοινές πρακτικές για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή με ΜΔ.

Ακολουθούν τα αποτελέσματα των αναλύσεων.

Αποτελέσματα

Από τη θεματική ανάλυση των απαντήσεων γονέων/εκπαιδευτικών προέκυψαν τα εξής:

- *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας υπό την οπτική γονέων/εκπαιδευτικών μαθητών με ΜΔ*

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (95%) (Γ.Ε.=19, Ε.Ε.=20) θεωρούσαν ότι υπήρχε συνεργασία εκπαιδευτικού-γονέα, κυρίως, με τη μητέρα. Το 7.5% αυτών θεωρούσε τη συνεργασία επιτυχή (Γ.Ε.=1, Ε.Ε.=2), λόγω επαφής με την οικογένεια, ενώ το 10% (Γ.Ε.=2, Ε.Ε.=2) θεωρούσε ότι η συνεργασία με την οικογένεια μπορούσε να βελτιωθεί. Μόνο ένας εκπαιδευτικός Ε.Ε. ανέφερε μονομερή σχέση με τους γονείς, λόγω επικοινωνίας μόνο με τη μητέρα. Η επαφή και η επικοινωνία με τους γονείς θεωρήθηκε σημαντικός παράγοντας για καλή σχέση-συνεργασία εκπαιδευτικών/γονέων.

«Με την οικογένεια, ναι (υπάρχει συνεργασία), διότι υπάρχει επαφή. Τους βλέπεις τους ανθρώπους. Δεν είναι αρνητικοί και στο να κουβεντιάσουμε και στο να μιλήσουμε. Είναι πετυχημένη (η συνεργασία), διότι υπάρχει επικοινωνία, επαφή.» (Σ17 Ε.Ε.)

«Είναι μονομερής, από την πλευρά μου. Δεν έχει προχωρήσει ακόμη όσο θα ήθελα. Έχω ενημερώσει την οικογένεια και μου κάνει εντύπωση, δηλαδή, η μητέρα μου ανέφερε ότι ο πατέρας, για να βοηθήσει στα όσα προβλήματα του παιδιού, παρακολουθεί συμβουλευτική γονέων. Άρα, είναι διαθέσιμος. Τώρα, στον χώρο του σχολείου, γιατί δεν πλησίασε ακόμη! Ίσως, ευθύνεται το ωράριο του.» (Σ11 Ε.Ε.)

Σύμφωνα με τους περισσότερους γονείς (77.5%) (ΜΗ=16, ΠΑ=15) υπήρχε συνεργασία γονέα/εκπαιδευτικού, λόγω επικοινωνίας και θετικού κλίματος. Συνήθως, η επικοινωνία αφορούσε την πρόοδο ή τις δυσκολίες του μαθητή.

«(Υπάρχει συνεργασία), γιατί έχω επαφή με τους δασκάλους, με ενημερώνουν. Τους ρωτάω [...] με έβαλε κάτω η κυρία (εκπαιδευτικός Γ.Ε.) [...] μιλήσαμε για τις δυσκολίες του παιδιού μου, μιλάμε τακτικά.» (ΜΗ05)

«Εντάξει. Πιστεύω ότι [...] οι δάσκαλοι είναι άνθρωποι που καταλαβαίνουν, με κατανόηση (άρα η συνεργασία είναι καλή;) πιστεύω ότι, ναι.» (Σ06 ΠΑ)

Ωστόσο, υπήρξαν γονείς που ανέφεραν ότι η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς δεν ήταν καλή. Το 17.5% των γονέων (ΜΗ=4, ΠΑ=3) απέδωσαν την έλλειψη συνεργασίας με το σχολείο στην αδιαφορία των εκπαιδευτικών ή την έλλειψη ουσιαστικής συνεργασίας.

«Όχι, (δεν υπάρχει συνεργασία). Σε τι να συνεργαστεί (ο δάσκαλος) πάνω σε τι, δηλαδή, σε τι να μιλήσουμε, να συνεργαστούμε; (Για τις δυσκολίες του παιδιού σας;) Όχι, πέρα από το χαρτί που έχω φέρει από το (φορέα) δεν υπάρχει κάτι άλλο [...] μόνο μας καλούν να πάρουμε τους ελέγχους [...] εγώ την κάνω την κίνηση, αν δεν την κάνω;» (Σ09 ΜΗ)

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, «συνεργασία» σημαίνει: επικοινωνία (20%) (Γ.Ε.=5, Ε.Ε.=3), συνεχή συνεργασία σχολείου-οικογένειας (32.5%) (Γ.Ε.=8, Ε.Ε.=5).

«Πιστεύω σε ένα μοντέλο συνεργασίας που θα έχει μια σταθερή επικοινωνία με το γονιό σε τακτή βάση για να βλέπουμε κάθε φορά τι πρόβλημα προκύπτει και που κολλάει το παιδί.» (Σ05 Γ.Ε.)

«Να υπάρχει ενημέρωση και από τη δική μας την πλευρά και από την οικογένεια και οτιδήποτε καινούργιο προκύπτει να το λέμε. Ακόμη, να υπάρχει υποστήριξη από ειδικούς σε θέματα που δεν είναι της άμεσης αρμοδιότητας μας, πχ. ψυχολόγος.» (Σ09 Ε.Ε.)

Για τους γονείς, «συνεργασία» σημαίνει αλληλοβοήθεια και εμπιστοσύνη μεταξύ γονέων-εκπαιδευτικών (17.5%) (ΜΗ=5, ΠΑ=7), συνεργασία με ειδικό π.χ. ψυχολόγο (10%) (ΜΗ=2, ΠΑ=2), διάκριση ρόλων μεταξύ γονέων-εκπαιδευτικών (5%) (ΜΗ=1, ΠΑ=1), και ύπαρξη κοινών στόχων, για κοινή αντιμετώπιση των ΜΔ του παιδιού (5%) (ΜΗ=1, ΠΑ=1). Αξιοσημείωτο είναι ότι οι γονείς υπερθεμάτισαν την επικοινωνία μεταξύ γονέα-εκπαιδευτικού (42.5%) (ΜΗ=10, ΠΑ=7).

«(Πρέπει) να υπάρχει η επικοινωνία του δασκάλου με το γονιό, να είναι τακτική, [...] να μπορούν να συζητήσουν τα προβλήματα, να γίνεται πιο συχνή ειδικά για το δημοτικό [...] Ό,τι παίρνει στο σπίτι ο γονιός, να το μεταφέρει στο δάσκαλο και το αντίθετο.» (Σ10 ΠΑ)

«Εγώ νομίζω η συνεργασία σχετίζεται με το θέμα του ψυχολόγου, αν υπήρχε στο σχολείο [...] θα κάλυπτε όλη τη γκάμα του προβλήματος [...] στο χώρο του σπιτιού ο γονέας δεν είναι εκπαιδευτικός για να το βοηθήσει. Θεωρώ ότι κάποιος ειδικός θα έπρεπε να είναι με το παιδί πιο πολλές ώρες [...] για να δουλέψουν με το παιδί στο σχολείο, ώστε να έχουμε καλύτερα αποτελέσματα.» (Σ10 ΜΗ)

«Στη συνεργασία θα πρέπει (κανείς) να ξεκαθαρίσει τους ρόλους και τους στόχους, πώς θα πρέπει να βοηθήσει ο καθένας. Και η συνεργασία βέβαια (υπάρχει). όταν οι τομείς αυτοί είναι κοινοί, για να μπορέσουν να συνεργάζονται και (θα πρέπει) να έχουν κοινούς στόχους, να μην είναι ο ένας (ο γονέας και ο στόχος του) ανάποδος από τον άλλο (εκπαιδευτικός και ο στόχος του).» (Σ19 ΠΑ)

- *Δέσμευση γονέων/εκπαιδευτικών σε κοινές πρακτικές για την αντιμετώπιση των δυσκολιών του μαθητή με ΜΔ*

Λίγοι εκπαιδευτικοί Γ.Ε./Ε.Ε. (30%) (Γ.Ε.=6, Ε.Ε.=6) και οι μισοί γονείς (50%) (ΜΗ=10, ΠΑ=10) δεν εμπλέκονταν σε κάποια κοινή σχολική δραστηριότητα.

«Με τους γονείς, όχι, δεν έχουμε κάνει κάτι κοινό ακόμη.» (Γ.Ε.)

«Όχι, δεν κάνουμε κάτι μαζί.» (Σ12 ΜΗ)

Ωστόσο, η επικοινωνία εκπαιδευτικών/γονέων στο σχολείο και η κατ' οίκον μελέτη αναφέρθηκε από τους μισούς περίπου εκπαιδευτικούς (52,5%) (Γ.Ε.=9, Ε.Ε.=12) και γονείς (50%) (ΜΗ=16, ΠΑ=4). Κατά κύριο λόγο οι μητέρες (90%) συμμετέχουν στην κατ' οίκον μελέτη του παιδιού ενώ οι πατέρες (30%) σε δράσεις, όπως αθλήματα.

«Έχουμε προγραμματίσει 1-2 συγκεντρώσεις με τους γονείς και κάνουμε συζήτηση.» (Σ02 Ε.Ε.)

«Ναι, καμιά φορά συμβουλευόμαστε το δάσκαλο πώς να διαβάσουμε.» (Σ06 ΜΗ)

«(Εμπλέκεστε σε κάποια σχολική δραστηριότητα με τους δασκάλους;). Εγώ, όχι (δεν εμπλέκομαι). Η σύζυγος μου, ναι (εμπλέκεται). (Σε τι εμπλέκεται;) Για το διάβασμα συζητάνε. Εμείς ασχολούμαστε με το ποδόσφαιρο (εγώ και το παιδί μου).» (Σ03 ΠΑ)

Επίσης, λίγοι εκπαιδευτικοί (25%) (Γ.Ε.=4, Ε.Ε.=6) και μια μητέρα ανέφεραν ότι εμπλέκονταν με κοινή πρωτοβουλία σε σχολικές δράσεις. Αντίθετα, επτά εκπαιδευτικοί (17.5%) (Γ.Ε.=4, Ε.Ε.=3) και δύο μητέρες (10%) ανέλαβαν την πρωτοβουλία. Ας σημειωθεί ότι γονείς/εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν περισσότερο στις προσκλήσεις του σχολείου για επικοινωνία. Επίσης, τέσσερις μητέρες (20%) συμμετείχαν στο σύλλογο γονέων. Σχεδόν οι μισοί πατέρες (40%) υπογράμμισαν ότι οι σύζυγοι τους εμπλέκονταν με ζητήματα που αφορούσαν την εκπαίδευση του παιδιού ή το σχολείο.

«Τη μητέρα συνήθως, βλέπω και με τη μητέρα συνήθως συζητώ. Βρισκόμαστε ακόμη στην αυλή του σχολείου και συζητάμε για τις δυσκολίες του Λευτέρη. Επίσης, συναντιόμαστε στους ελέγχους, την μέρα γονέων τον Οκτώβρη, μια φορά το μήνα κλπ.» (Σ09 Ε.Ε.)

«(Εμπλέκεστε σε κάποια σχολική δραστηριότητα με τους δασκάλους;). Άμα με ζητήσουν είμαι πάντα εκεί. Το σχολείο (έχει την πρωτοβουλία). Μας καλούν μια φορά το μήνα.» (Σ18 ΜΗ)

«(Εμπλέκεστε σε κάποια σχολική δραστηριότητα με τους δασκάλους;). Η γυναίκα μου ασχολιόταν. Ήταν στο σύλλογο (Γονέων και Κηδεμόνων).» (Σ01 ΠΑ)

Όσον αφορά τη δημιουργία/συμμετοχή σε ένα ΕΠΕ, έντεκα εκπαιδευτικοί Γ.Ε. (55%) γνώριζαν για αυτό. Ωστόσο, είτε ο εκπαιδευτικός Ε.Ε. (15%) είχε αναλάβει εξ ολοκλήρου το ΕΠΕ, είτε οι εκπαιδευτικοί Γ.Ε. συζητούσαν με τον εκπαιδευτικό Ε.Ε., προτείνοντας κάποια σημεία για εξάσκηση του παιδιού στο Τ.Ε. (15%), ή ακόμη διευκόλυναν τη μετάβαση του μαθητή στο Τ.Ε. (15%). Ακόμη, το 40% των εκπαιδευτικών Γ.Ε. δε γνώριζε την ύπαρξη του ΕΠΕ, ενώ πίστευαν ότι, ίσως, υπήρχε κάποιο πρόγραμμα, αλλά εφαρμόζονταν μόνο στο Τ.Ε..

«Ξεχωρίζω ασκήσεις ή λέω στο παιδί «αν θέλεις αυτή κάνε την, αν θέλεις μην την κάνεις». (είναι όμως σε ένα γενικότερο πρόγραμμα που έχετε αποφασίσει κάποια άτομα;) με τον κύριο (εκπαιδευτικό Ε.Ε.) το έχουμε συμφωνήσει. Και να μην υπήρχε δάσκαλος ένταξης, θα το έκανα από μόνη μου, αλλά εφόσον υπάρχει ο κύριος (ο εκπαιδευτικός Ε.Ε.) συνεργαζόμαστε από κοινού.» (Σ12 Γ.Ε.)

«Διευκόλυνα την μετάβαση του, την απουσία του από τα δικά μου μαθήματα, από τα μαθήματα της τάξης.» (Σ01 Γ.Ε.)

«(Υπάρχει ΕΠΕ που αφορά τον Παναγιώτη και να εφαρμόζεται στο

σχολείο; Στην γενική τάξη;), όχι. Φαντάζομαι πως υπάρχει στο τμήμα
ένταξης, αλλά δεν το ξέρω.» (Σ02 Γ.Ε.)

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Ε.Ε. (80%) υποστήριξαν ότι υπήρχε ΕΠΕ για
το οποίο είχε ενημερωθεί και συναινούσε ο εκπαιδευτικός Γ.Ε.. Επίσης, λίγοι
(25%) ισχυρίστηκαν ότι είχαν ενημερώσει τους γονείς για το ΕΠΕ.

«Ναι. Υπήρχε (ΕΠΕ). Είχα δημιουργήσει αυτό το πρόγραμμα (ΕΠΕ) με
βάση τις μαθησιακές ανάγκες του μαθητή. (Οι γονείς τι ρόλο έπαιξαν
στο εκπαιδευτικό αυτό πρόγραμμα;) είχαν ενημερωθεί και ήταν σύμφω-
νοι. Δεν έφεραν κάποιες αντιρρήσεις.» (Σ01 Ε.Ε.)

Ωστόσο, η μητέρα στην ίδια περίπτωση φάνηκε να συγχέει τη φοίτηση στο
Τ.Ε. με το ΕΠΕ, ενώ δεν είχε ενημερωθεί για αυτό.

«Συνήθως, στην ένταξη το κάθε παιδί έμπαινε μόνο του. Ήταν μόνος
του. Δεν ξέρω κάτι» (Σ01 ΜΗ)

Τέσσερις εκπαιδευτικοί Ε.Ε. (20%) εφάρμοζαν κάποιο εκπαιδευτικό πρό-
γραμμα για παιδιά με ΜΔ που φοιτούσαν στο Τ.Ε.

«Ακολουθούμε αυτό που ακολουθούμε (στο Τ.Ε.) για όλα τα παιδιά που
έχουν τα συγκεκριμένα προβλήματα.» (Σ17 Ε.Ε.)

Ουσιαστικά, δε διαπιστώθηκε συνεργασία γονέων/εκπαιδευτικών και μετα-
ξύ των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μαθησιακή στήριξη του μαθητή με ΜΔ.

«Εξατομικευμένο (πρόγραμμα) υπάρχει στην διαδικασία της παραγωγής
του λόγου. Ακολουθώντας (τη γενική τάξη) είμαστε στη διαδικασία να
κάνουμε ανάπτυξη γραπτού κειμένου. (Σε αυτό το εξατομικευμένο δεν
συμμετέχει και ο εκπαιδευτικός Γ.Ε.;) το εξατομικευμένο είναι αποκλει-
στικά δικό μου και του παιδιού σε συνάρτηση για να έχει την πρακτική
του αξία με αυτά που κάνουνε μέσα στην τάξη. Γνωρίζει ο δάσκαλος
(Γ.Ε.) τι του κάνω εγώ και ότι προσπαθώ να ακολουθώ όποτε κάτι θα
παρατηρήσει και θα με ενημερώσει.» (Σ11 Ε.Ε.)

«Υπάρχει ΕΠΕ. Το είχα σχεδιάσει εγώ. Το είχα συζητήσει με τη μαμά,
όχι με τον δάσκαλο της τάξης.» (Σ03 Ε.Ε.)

Από την πλευρά τους οι γονείς δείχνουν να αγνοούν την ύπαρξη του ΕΠΕ,
αφού σχεδόν οι μισές μητέρες (45%) και πολλοί πατέρες (80%) ανέφεραν ότι
δεν υπήρχε ΕΠΕ. Σε ελάχιστες περιπτώσεις οι γονείς (10%) (ΜΗ=2, ΠΑ=2)
θεωρούσαν ότι υπήρχε ΕΠΕ, αλλά το συνέδεαν με το Τ.Ε..

«Δεν νομίζω ότι υπάρχει κάτι!! Δεν κατάλαβα τι εννοείτε!!! (υπάρχει
ένα πρόγραμμα που σας λένε ότι έχουμε βάλει αυτούς τους στόχους και
να τους έχετε συζητήσει μαζί;) όχι, δεν νομίζω. Δεν έχει πέσει κάτι στην
αντίληψή μου!» (Σ06 ΜΗ)

«Όχι, δεν ξέρω κάτι τέτοιο.» (Σ07 ΠΑ) «Πέρα από το τμήμα ένταξης,
δεν νομίζω ότι υπάρχει τίποτε άλλο.» (Σ19 ΠΑ)

Συζήτηση-συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη, παρότι μικρή στο μέγεθος, είναι σημαντική, διότι μπορεί να αποτελέσει το εφαλτήριο για μεγαλύτερες που θα αξιοποιήσουν τη θεωρία των ΚτΠ, ώστε η θεωρία να γίνει πράξη στο σύγχρονο σχολείο, προωθώντας τη συνεργασία γονέων/εκπαιδευτικών προς όφελος όλων των μαθητών. Επίσης, μπορεί να συμβάλλει στη συζήτηση σχετικά με την ενίσχυση των πρακτικών εμπλοκής των γονέων μαθητών με ΜΔ στην εκπαίδευσή τους.

Επιχειρήθηκε η διερεύνηση της οπτικής γονέων/εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού υπό το πρίσμα της θεωρίας των ΚτΠ των Wenger, κ.ά. (2002), μιας θεωρίας ελάχιστα συνδεδεμένης με την εκπαίδευση. Συνήθως, οι ερευνητές ελέγχουν τις απόψεις γονέων ή εκπαιδευτικών. Αντίθετα, η μελέτη αυτή παρουσιάζει τις απόψεις γονέων/εκπαιδευτικών μαθητών με ΜΔ, καθώς οι ΜΔ αποτελούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ΕΕΑ/Α (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007). Όσον αφορά τους γονείς, παρότι ο σύγχρονος πατέρας φαίνεται να εμπλέκεται πλέον ενεργά στη λήψη των αποφάσεων σχετικά με το παιδί του με θετικές συνέπειες για την ακαδημαϊκή του πρόοδο (Lynch, 2019), η σχετική βιβλιογραφία είναι ακόμη περιορισμένη (Kadar-Satat, Szaboki & Byerly, 2017).

Διαπιστώθηκε ελάχιστη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών/γονέων για την αντιμετώπιση των ΜΔ του παιδιού στο σχολείο. Προφανώς, εκπαιδευτικοί και γονείς εκλάμβαναν το ρόλο τους διαφορετικά, όχι ως «εταιρικότητα», «συμμετοχή» επί ίσοις όροις στην ΚτΠ (Wenger, κ.ά., 2002).

Επίσης, κάποιοι εκπαιδευτικοί και γονείς δήλωσαν ότι δεν εμπλέκονταν σε κοινή σχολική δραστηριότητα, ενώ οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί και γονείς θεώρησαν ως κοινή πρακτική την επικοινωνία και τη συμμετοχή των γονέων στην κατ' οίκον μελέτη του παιδιού. Μολονότι η λήψη αποφάσεων αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της γονεϊκής εμπλοκής (Epstein, 2010), εδώ γονείς/εκπαιδευτικοί απέχουν πολύ από την ισότιμη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, τη συνεργασία και την χάραξη κοινής πολιτικής, βασικά χαρακτηριστικά των ΚτΠ (Eleftheriadou & Vlachou, 2020). Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τους Καϊάφα & Ντεροπούλου-Ντέρου (2018) που επισημαίνουν την ελλιπή αλληλεπίδραση και συμμετοχή των γονέων στη λήψη των αποφάσεων σχετικά με τα παιδιά τους με αναπηρία. Έως σήμερα η συνεργασία σχολείου-οικογένειας δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς, αφού συχνά οι «ειδικοί» αναλαμβάνουν ηγετικό ρόλο στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και αποφάσεις με τους γονείς να διατηρούν ένα εκτελεστικό-παθητικό ρόλο (Τολόγλου & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2019). Οι σχέσεις, δηλαδή, σχολείου-οικογένειας είναι άνισες (Καϊάφα & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2018), οπότε εμπο-

δίξουν την ανάπτυξη συνεργασίας επί ίσοις όροις (Καϊάφα & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2018).

Επιπλέον, εντοπίζεται το δίπολο «γενική-ειδική αγωγή» με την ένταξη να περιορίζεται στο Τ.Ε. που λειτουργεί με τον εκπαιδευτικό Ε.Ε., τον «ειδικό», που εφαρμόζει το ΕΠΕ που, συνήθως, είναι αυτοσχέδιο και προσωπικό δημιούργημα (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020).

Κατά την πανδημία, φάνηκε περισσότερο παρά ποτέ ότι οι ΚτΠ ως θεωρία μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική πράξη, εφόσον εν μία νυκτί εκπαιδευτικοί, μαθητές, και γονείς, χωρίς προετοιμασία και με ελλείψεις υλικοτεχνικού εξοπλισμού, κλήθηκαν να διαφοροποιήσουν το πλαίσιο επικοινωνίας τους και να χρησιμοποιήσουν τις προσφερόμενες e-πλατφόρμες είτε για διδασκαλία, είτε για επικοινωνία και ενημέρωση (Τζιμόπουλος, Προβελέγγιος, & Ιωσηφίδου, 2020), κυρίως, όμως, για e-συνεργασία.

Σαφώς, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας είναι απαραίτητη για την πρόοδο των μαθητών και την ένταξη. Εξίσου, αναγκαίος είναι και ο θεμελιώδης μετασχηματισμός της κοινωνικής, πολιτισμικής και παιδαγωγικής ζωής τους σχολείου (Armstrong, 1995), ώστε η συνεργασία σχολείου-οικογένειας και η ένταξη να πραγματοποιηθούν. Την εποχή του lockdown οι γονείς μπορούσαν να παρακολουθούν τα διαδικτυακά μαθήματα των παιδιών τους, μαθαίνοντας για την εκπαιδευτική πράξη, δίνοντας έμφαση όχι στο τι μάθαιναν τα παιδιά τους, αλλά πώς το μάθαιναν (Haisraeli & Fogiel-Bijaoui, 2021), οπότε περισσότερο παρά ποτέ κατέστη αναγκαία η συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Παράλληλα, αναδύεται το θέμα της συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών Γ.Ε. και Ε.Ε.. Σημαντικό είναι να μάθουν να μοιράζονται γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να στηρίζουν από κοινού τους μαθητές τους με ΜΔ με νέες μεθόδους εξατομικευμένης μάθησης (Παπαδημητρίου & Κουτσοκλένης, 2020). Άρα, αναδύεται η ανάγκη για μια πιο ολοκληρωμένη ακαδημαϊκή προετοιμασία των μελλοντικών δασκάλων.

Η εκπαιδευτική πράξη θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από συνεργατικές πρακτικές για εκπαιδευτικούς-μαθητές, εκπαιδευτικούς-εκπαιδευτικούς, γονείς-εκπαιδευτικούς. Είναι ξεκάθαρο ότι μέχρι σήμερα προβάλλεται το μοντέλο του «επαίοντα-ειδικού» που ορίζει τις πρακτικές και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας (Τολόγλου & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2019), με τους εκπαιδευτικούς να λειτουργούν ως εκτελεστικά όργανα, και γονείς και μαθητές να ασφυκτιούν και να αγχώνονται. Συνεπώς, είναι σημαντική η κατανόηση του περιεχομένου της «γονεϊκής εμπλοκής» και της «συνεργασίας» γονέα/εκπαιδευτικού μαθητών με/χωρίς ΜΔ. Εφόσον «ένταξη» δεν είναι απλά ένας τεχνικός όρος, αλλά μια εκπαιδευτική προσέγγιση συνδεδεμένη με πολιτικές πρακτικές (Graham, 2020), θα πρέπει να προωθηθούν οι ενταξιακές αξίες στη νομοθεσία, το σχο-

λείο, και την κοινωνία, ώστε να συνδεθούν με την αποδοχή της διαφοροποίησης, τη συνεργασία και την ετερότητα, αξίες που πρεσβεύουν οι ΚτΠ.

Βιβλιογραφία

- Armstrong, D. (1995). *Power and partnership in education-parents, children and special educational needs*. London: Routledge.
- Barton, L. (2012). Η πολιτική της ένταξης (inclusion). Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις. Θεωρία και Πράξη* (σσ. 53-64). Αθήνα: Πεδίο.
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497-529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497.
- Eleftheriadou, D., & Vlachou, A. (2020). Inclusion and Communities of Practice: the reification of the role(s)/identities of teachers and parents of students with 407 learning disabilities. *International Journal about Parents in Education*, 12(1), 72-84.
- Ελευθεριάδου, Δ. (2022). *Η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: η οπτική γονέων και εκπαιδευτικών με μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση*. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Epstein, J. L. (2010). Caring Connections. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 65-95. Doi: 10.1177/003172171009200318.
- Graham, L. J. (2020). Inclusive education in the 21st century. In L. J. Graham (ed.), *Inclusive Education for the 21st century. Theory, policy and practice* (pp. 3-26). London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Haisraeli, A., & Fogiel-Bijaoui, S. (2021). Parental involvement in school pedagogy: a threat or a promise? *Educational Review*. DOI: 10.1080/0080/00131911.2021.1935489.
- ΙΕΠ (2021). *Αξιολόγηση σχολικών μονάδων. Συλλογικός Προγραμματισμός-Εσωτερική και Εξωτερική Αξιολόγηση του έργου της σχολικής μονάδας*.
- Kadar-Satat, G., Szaboki, R., & Byerly, A. (2017). Father Involvement in Primary Schools: A Pilot Study in East Lothian. *Fathers Network Scotland*. http://www.fathersnetwork.org.uk/dad_friendly_schools
- Καϊάφα, Μ., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2018). Σχέσεις συνεργασίας γονέων αναπήρων παιδιών και ειδικών επαγγελματιών: διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών τους. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στη αναπηρία* (σσ. 149-173). Αθήνα: Πεδίο.

- Laluvein, J. (2010). Parents, Teachers and the “Community of Practice”. *The Qualitative Report*, 15(1), 176-196.
- Lynch, J. (2019). Father reflections on their involvement with Primary school students: Connections to School Literacy Learning. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 68(1), 396-416. Doi: 10.1177/2381336919870210.
- Mann, G., Hodge, N., Runswick-Cole, K., Gilmore, L., Mavropoulou, S., Fleming, K., & Graham, L. J. (2020). Developing productive partnerships with parents and carers. *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice*, 336-357.
- Μότση, Σ., & Σταυρόπουλος, Β. (2017). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: απόψεις γονέων παιδιών με αυτισμό για τη συνεργασία τους με τους Εκπαιδευτικούς και το Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό. *PRIME*, 10(1).
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσα, Γ. (Επιμ.) (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.
- Παπαδημητρίου, Β., & Κουτσοκλένης, Α. (2020). Αποτίμηση της εξέλιξης της Παράλληλης Στήριξης την πενταετία 2014-2019 μέσω συγκεντρωτικών δεδομένων. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 98-117.
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2017). Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του «εκπαιδευτικού θύλακα» του παιδιού. Διάλογο! *Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, 97-122. <https://doi.org/10.12681/dial.14050>.
- Σιαμαντά, Β. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2018). Το σχολείο εί. είναι μόνο για... για τους μαθητές»: διερευνώντας τις απόψεις και τις εμπειρίες μαθητών/τριών τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης δημοτικής εκπαίδευσης αναφορικά με τις προκλήσεις και προοπτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στη αναπηρία* (σσ. 57-82). Αθήνα: Πεδίο.
- Τολόγλου, Μ. Μ., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2019). Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών, ειδικών επαγγελματιών και γονέων στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος της συνεργασίας στην ενταξιακή εκπαίδευση. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου (επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία* (σσ. 163-187). Αθήνα: Πεδίο.
- Τζιμόπουλος, Ν., Προβελέγγιος, Π., & Ιωσηφίδου, Μ. (2020). *Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι Έλληνες εκπαιδευτικοί κατά την πρώτη περίοδο της πανδημίας 2020*. Έρευνα στο πλαίσιο των σεμιναρίων της ελληνικής κοινότητας e Twinning. Διαδικτυακό περιοδικό e-diktyo.
- Vincent, C. (1996). *Parents and Teachers: Power and Participation*. London:

Falmer Press.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wenger, E., Mc Dermott, R., & Snyder, W.C. (2002). *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Cambridge, USA: Harvard Business School Press.

Abstract

This study in a comparative way examines parent/teacher perceptions of home-school collaboration in the education of children with learning difficulties, via 80 person-to-person semi-structured interviews, based on the theoretical framework of Communities of Practice (Wenger, McDermott, & Snyder, 2002). According to parent/teacher responses, both parents/teachers mostly link school-family “collaboration” with “communication”, among other factors. Additionally, although there is an IEP, parents relate it with the resource room that their children attend, whereas half of the general teachers are just posted and consent that the student goes to the resource room. The above qualitative findings are discussed in relation to their implications in promoting parent-teacher collaboration, as well as inclusion.

Key-words: Parent/teacher collaboration, Communities of Practice, Learning disabilities, Inclusion

Δήμητρα Ελευθεριάδου
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Δρ. ΠΤΕΑ
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Τηλ.: 6972940092
E-mail: dimiele4@gmail.com

Αναστασία Βλάχου
Καθηγήτρια ΠαιΤΔΕ
Φιλοσοφική Σχολή-ΕΚΠΑ
Τηλ.: 6978713353
E-mail: anavl@eds.uoa.gr