



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Συνεργασία σχολείου και οικογένειας για την εκπαίδευση μαθητών Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα

Σαμουλαδάς Πασχάλης

Θεσσαλονίκη 2023



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

«Επιστήμες της Αγωγής: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ειδική Αγωγή»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Συνεργασία σχολείου και οικογένειας για την εκπαίδευση μαθητών Πρωτοβάθμιας
Εκπαίδευσης με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα

School and family collaboration for the education of Primary School students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder

Σαμουλαδάς Πασχάλης

Εξεταστική Επιτροπή

Ιωάννης Αγαλιώτης, Καθηγητής

Βασιλική Γιαννούλη, Επίκουρη Καθηγήτρια (Επόπτρια)

Λευκοθέα Καρτασίδου, Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη 2023

Ο/η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

..... (υπογραφή).....

Σαμουλαδάς Πασχάλης

Περιεχόμενα

| | |
|---|----|
| Περιεχόμενα | 4 |
| Περίληψη..... | 6 |
| Abstract | 8 |
| Εισαγωγή..... | 9 |
| 1 ^ο Κεφάλαιο: Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας | 13 |
| 1.1. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)..... | 15 |
| 1.1.1. Επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή..... | 16 |
| 1.1.2. Διάγνωση της ΔΕΠ-Υ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση..... | 18 |
| 1.1.3. Αντιμετώπιση..... | 19 |
| 1.2. Συνεργασία σχολείου και οικογένειας | 22 |
| 1.2.1. Μορφές συνεργασίας οικογένειας-σχολείου..... | 24 |
| 1.2.2. Η σημαντικότητα/σημασία της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με παιδιά με ΔΕΠ..... | 30 |
| 1.2.3. Οφέλη της καλής σχέσης-συνεργασίας σχολείου και οικογενειών με παιδιά με ΔΕΠΥ..... | 32 |
| 1.2.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την καλή και συχνή συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων | 36 |
| 1.3. Σκοπός της εργασίας..... | 40 |
| 1.4. Ερευνητικά ερωτήματα..... | 41 |
| 2 ^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία έρευνας | 43 |
| 2.1. Ερευνητική στρατηγική | 43 |
| 2.2. Δείγμα- Συμμετέχοντες..... | 43 |
| 2.3. Διαδικασία..... | 43 |
| 2.4. Ανάλυση | 46 |
| 3 ^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα..... | 47 |
| 3.1. Η επίδραση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, στην ανίχνευση της διαταραχής και αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά | 47 |
| 3.2. Οφέλη που προκύπτουν από την καλή συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων για τα παιδιά με ΔΕΠΥ μέσα από την κοινή τους συμμετοχή σε προγράμματα παρέμβασης | |
| 65 | |
| 3.3. Πως η σχέση γονέων και εκπαιδευτικών διαμορφώνει την συνεργασία σχολείου – οικογένειας όσον αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα και την κοινωνική ευημερία των παιδιών με ΔΕΠΥ..... | 78 |

| | |
|--|-----|
| 4 ^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις | 92 |
| 4.1. Συζήτηση | 92 |
| 4.2. Συμπεράσματα..... | 102 |
| 4.3. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις..... | 104 |
| 4.4. Περιορισμοί..... | 105 |
| 4.5. Μελλοντικές προτάσεις..... | 106 |
| Βιβλιογραφικές αναφορές..... | 109 |

Περίληψη

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ, Attention Deficit Hyperactivity Disorder-ADHD), αποτελεί μία από τις πιο συχνές νευροαναπτυξιακές διαταραχές της παιδικής ηλικίας. Οι δυσκολίες που προκύπτουν από τα συμπτώματα της, έχουν αρνητικές συνέπειες, στην ψυχοκοινωνική εξέλιξη των παιδιών και την ένταξή τους στην ενήλικη ζωή. Επομένως, η έγκαιρη παρατήρηση και η ανίχνευση των συμπτωμάτων της διαταραχής, αλλά και η άμεση παρέμβαση, όταν το παιδί είναι ακόμη σε ηλικία ανάπτυξης, καθίστανται ιδιαίτερα ευεργετικές. Σε αυτό το πλαίσιο, η υγιής συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου κρίνεται απαραίτητη για τη βελτίωση του μαθησιακού και συμπεριφορικού προφίλ αυτών των παιδιών, δεδομένου ότι περνούν το μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους σε αυτούς τους δύο θεσμούς. Ωστόσο, η ποικιλία των παρεμβατικών προγραμμάτων και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων στις σχετικές έρευνες παρουσιάζει αντιφατικά αποτελέσματα. Αυτές οι ελλείψεις αφορούν ουσιαστικές παραμέτρους της συγκεκριμένης αλληλεπίδρασης, όπως η σημασία, τα οφέλη και η ποιότητα και η συχνότητα της συνεργασίας για την εκπαίδευση των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με ΔΕΠ-Υ. Υπό αυτό το πρίσμα, σκοπό της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης, μέσα από τη μελέτη 35 ερευνητικών μελετών, αποτελεί η διερεύνηση της σημασίας της συνεργασίας του σχολείου με τις οικογένειες παιδιών με ΔΕΠ-Υ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από τη συνεργασία των δύο πλευρών για τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Επιπλέον, σημαντική θεωρείται και η διερεύνηση της μορφής της συχνότητας της συνεργασίας και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή αναπτύσσεται και εξελίσσεται. Όπως διαπιστώνεται η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποδεικνύεται ζωτικής σημασίας για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών και συναισθηματικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, τα οποία μπορεί να οδηγήσουν σε χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ωστόσο, η δημιουργία λειτουργικών και ισορροπημένων συνεργασιών μεταξύ οικογένειας με παιδιά

με ΔΕΠ-Υ και σχολείου αντιμετωπίζεται ως πρόκληση, παρά τη θετική στάση προς τη συνεργασία και των δύο μερών.

Λέξεις κλειδιά: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, συνεργασία οικογένειας-σχολείου, ΔΕΠ-Υ, σημασία, οφέλη, μορφή

Abstract

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), is one of the most common neurodevelopmental disorders in children. The difficulties caused by its symptoms can have a negative influence on children's psychosocial development and their chances of successful transition into adulthood. As a result, it is critical to recognize and manage these signs early in a child's development. Fostering a tight and effective collaboration between families and schools is considered critical in this respect, considering that children with ADHD spend a substantial amount of their lives in these two institutions. Nonetheless, existing research on intervention programs and approaches in this environment produces contradictory outcomes. These disparities concern essential aspects of this partnership, such as its relevance, advantages, and the quality and frequency of participation in the education of Primary School pupils with ADHD. Given these ambiguities, the major goal of this literature review, which includes an analysis of 35 research articles, is to investigate the importance of school-family collaboration for children with ADHD in primary school. It also tries to clarify the benefits of such partnership for the benefit of children, teachers, and parents. Furthermore, the review aims to investigate the dynamics of collaboration, such as its frequency and the environment in which it occurs. The findings emphasize the critical significance of collaboration between schools and families in effectively addressing the psychological and emotional issues that children with ADHD face, which can impair academic achievement. Despite both sides' eagerness to engage constructively, building a successful and happy collaboration between families of children with ADHD and schools remains a tough struggle.

Keywords: Primary Education, family-school cooperation, ADHD, importance, benefits, form

Εισαγωγή

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ, Attention Deficit Hyperactivity Disorder-ADHD), αποτελεί μία από τις πιο συχνές νευροαναπτυξιακές διαταραχές της παιδικής ηλικίας. Βασικά χαρακτηριστικά της διαταραχής αποτελούν η απροσεξία, η παρορμητικότητα και η υπερκινητικότητα (Halperin, Gittelman, Klein, & Rudel, 1984· Barkley & Poillion, 1994· Πεχλιβανίδης και συν., 2012). Η ανίχνευση δε της ΔΕΠ-Υ πραγματοποιείται, συνήθως, στην πρώτη εκπαιδευτική βαθμίδα (DuPaul & Stoner, 2014).

Οι δυσκολίες που προκύπτουν από τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, έχουν αρνητικές συνέπειες, στην ψυχοκοινωνική εξέλιξη των ατόμων και την ένταξή τους στην ενήλικη ζωή. Απόρροια, δε, των προαναφερθέντων συμπτωμάτων, για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αποτελούν τα φαινόμενα επιθετικής συμπεριφοράς, έντονης εσωστρέφειας και κοινωνικής απομόνωσης αλλά και οι δυσκολίες στη συμμετοχή τους στη σχολική κοινότητα. Από την άλλη πλευρά, η περιφρόνηση των οικογενειακών κανόνων και του αποδεκτού τρόπου αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό γίνεσθαι και η μειωμένη ακαδημαϊκή απόδοση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, αποτελεί συνεχή πηγή άγχους για τα μέλη της οικογένειάς τους (Ηλδικίδης, 2021). Επομένως, η έγκαιρη παρατήρηση και η ανίχνευση των συμπτωμάτων της διαταραχής, αλλά και η άμεση παρέμβαση, όταν το παιδί είναι ακόμη σε ηλικία ανάπτυξης, καθίστανται ιδιαίτερα ευεργετικές (Δημητροπούλου, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί, ως παρατηρητές της ψυχοκοινωνικής, ψυχοσυναισθηματικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης και εξέλιξης των παιδιών, είναι οι πρώτοι που έρχονται σε επαφή με την κλινική εικόνα τους. Συνεπώς, η ικανότητα παρατήρησης των συμπτωμάτων και της εξέλιξης της διαταραχής από αυτούς προσλαμβάνει ακόμη μεγαλύτερη σημασία, καθώς συχνά διαπιστώνεται ότι προλαβαίνουν τη διάγνωση των επαγγελματιών υγείας και των γονέων των μαθητών (Platzman et al., 1992· Barkley & Poillion, 1994· Sciutto, Terjesen, & Frank, 2000· Snider, Busch, & Arrowood, 2003· Παπαδάτος, 2010).

Σε αυτό το πλαίσιο, η υγιής συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου κρίνεται απαραίτητη για τη βελτίωση του μαθησιακού και συμπεριφορικού προφίλ αυτών των παιδιών, δεδομένου ότι περνούν το μεγαλύτερο μέρος της ζωής τους σε αυτούς τους δύο θεσμούς (Ηλδικίδης, 2021). Εντούτοις, όσο ο αριθμός των μαθητών που διαγιγνώσκονται με ΔΕΠ-Υ αυξάνεται, η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου καθίσταται δυσχερής, τόσο σε επίπεδο οργάνωσης του σχολείου, στη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τους φορείς υποστήριξης, στην αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων, όσο και σε επίπεδο της διδασκαλίας και της εφαρμογής ενταξιακής παιδαγωγικής στην τάξη (Τσιμπιδάκη, 2013· Παπαδανιήλ, 2018).

Η αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας για την εκπαίδευση μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με ΔΕΠ-Υ, διαπιστώνεται σε πλήθος ερευνών (π.χ. Mautone et al., 2012· Villodas, McBurnett, Kaiser, Rooney, & Pfiffner, 2013· Abbasi, Khodamoradi, & Peyghambari, 2015· Hinshaw, 2018· Thiessen, 2021). Ωστόσο, η ποικιλία των παρεμβατικών προγραμμάτων και των μεθοδολογικών προσεγγίσεων στις σχετικές έρευνες παρουσιάζει αντιφατικά αποτελέσματα. Αυτές οι ελλείψεις αφορούν ουσιαστικές παραμέτρους της συγκεκριμένης αλληλεπίδρασης, όπως η σημασία, τα οφέλη και η ποιότητα και η συχνότητα της συνεργασίας για την εκπαίδευση των μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με ΔΕΠ-Υ (Antonia et al., 2019).

Υπό αυτό το πρίσμα, σκοπό της παρούσας βιβλιογραφικής έρευνας αποτελεί η διερεύνηση της σημασίας της συνεργασίας του σχολείου με τις οικογένειες παιδιών με ΔΕΠ-Υ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από τη συνεργασία των δύο πλευρών για τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Επιπλέον, σημαντική θεωρείται και η διερεύνηση του είδους της συχνότητας της συνεργασίας και το οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή αναπτύσσεται και εξελίσσεται, με στόχο το παιδί με ΔΕΠ-Υ να μπορέσει να κοινωνικοποιηθεί και να ανταπεξέλθει στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις.

Συνακόλουθα, η παρούσα μεταπτυχιακή διατριβή διακρίνεται σε τρία τμήματα. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα της εργασίας προσφέρει μια θεωρητική περιγραφή για τη διαταραχή. Αναλύονται οι επιπτώσεις της στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, η δυνατότητα διάγνωσης της στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, και οι διάφορες προσεγγίσεις αντιμετώπισης της.

Αντίστοιχα, στη δεύτερη ενότητα του θεωρητικού μέρους, εξετάζεται η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, παρουσιάζοντας τις διάφορες μορφές συνεργασίας και τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Αναδεικνύονται τα οφέλη αυτής της συνεργασίας και η συχνότητα με την οποία οφείλει να πραγματοποιείται αυτή.

Σύμφωνα με μελέτες, δεν υφίσταται μια και μόνη αποδεκτή τυπολογία ανάλυσης της σχέσης-δεσμού ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Γεωργίου, 2000). Επιπρόσθετα, επιβεβαιώνεται η επίδραση της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου στην πληρέστερη αξιολόγηση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ (Hebert, Crittenden, & Dalrymple, 2004· Guerra & Brown, 2012), ενώ αναφέρεται ότι η ουσιώδης σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού και γονέων έχει ευεργετικές αλλαγές στην παιδαγωγική διαδικασία και στη διάπλαση των παιδιών.

Στη συνέχεια, περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας, συμπεριλαμβανομένων των ερευνητικών ερωτημάτων, του σχεδιασμού της μελέτης και της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Ειδικότερα, με στόχο την κριτική διερεύνηση και ανάλυση υπό μελέτη θέματος, μέσα από τη μελέτη 35 ερευνητικών μελετών, ως μεθοδολογική προσέγγιση επιλέχθηκε η βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Στα αποτελέσματα της έρευνας, αποπειράται η ανάδειξη της σημασίας της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, καθώς και των πλεονεκτημάτων που προκύπτουν για τα παιδιά που πάσχουν από ΔΕΠ-Υ. Επιπλέον, αναλύεται το είδος και η συχνότητα της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Στη συζήτηση και τα συμπεράσματα, συνοψίζονται τα κύρια ευρήματα της έρευνας. Τέλος, παρουσιάζονται προτάσεις για την μεθοδολογική προσέγγιση του υπό μελέτη θέματος από μελλοντικές έρευνες.

1^ο Κεφάλαιο: Θεωρητική θεμελίωση της έρευνας

Η σχέση σχολείου-οικογένειας φαίνεται πως είναι ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας στην υγιή γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Υπό το πρίσμα αυτό, η κατανόηση της σημαντικότητας της αποτελεσματικής συνεργασίας και της ουσιώδους επικοινωνίας εκπαιδευτικών-γονέων καθιστά αναγκαία τη μελέτη του θέματος με τον ευρύτερο δυνατό τρόπο και την κατανόηση των παραγόντων που την συνιστούν (Hornby & Lafaele, 2011· Kim & Hill, 2015· Sheridan et al., 2019· Ζηλιασκοπούλου, 2021).

Σύμφωνα με δεδομένα ερευνών, διάφοροι παράγοντες διαμορφώνουν τη δομή της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, οι οποίοι αφορούν όλα τα εμπλεκόμενα μέρη: παιδιά, εκπαιδευτικούς, γονείς και σχολική μονάδα. Στους παράγοντες που σχετίζονται με τους γονείς περιλαμβάνονται η δομή της οικογένειας, το αίσθημα αυτο-αποτελεσματικότητας των γονέων, τα ατομικά τους χαρακτηριστικά (όπως το επίπεδο μόρφωσης) και οι προσδοκίες και οι απόψεις των γονιών σχετικά με τις ειδικές ανάγκες των παιδιών τους. Σε ό,τι αφορά τους παράγοντες που σχετίζονται με τα παιδιά, συμπεριλαμβάνονται το φύλο, η ηλικία και η ακαδημαϊκή επίδοση τους. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, οι παράγοντες που επηρεάζουν τη δομή της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας περιλαμβάνουν τα προσωπικά τους (όπως το φύλο) και επαγγελματικά (όπως η προϋπηρεσία) χαρακτηριστικά τους, τις προσδοκίες και τις απόψεις τους σχετικά με την εν λόγω συνεργασία, το στυλ διδασκαλίας και άλλες σχετικές παραμέτρους. Οι παράγοντες αυτοί διαμορφώνουν το χαρακτήρα του παιδιού, τις δυσκολίες στη διάγνωση της διαταραχής, τη συνύπαρξή της με άλλες διαταραχές, την ψυχολογία και τις προσδοκίες των γονέων και των εκπαιδευτικών ως προς την αντιμετώπισή της, τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες αλλά και το χαρακτήρα της σχολικής μονάδας (Πνευματικός και συν., 2008).

Παρά την παραδοχή της σπουδαιότητας της σχέσης-δεσμού μεταξύ σχολείου και οικογένειας, αυτή δεν είναι πάντα ανεμπόδιστη, ιδιαίτερα όσον αφορά παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα παιδιά που έρχονται αντιμέτωπα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς ΕΙΕΑ, εκδηλώνουν ένα ευρύ φάσμα διανοητικών και σωματικών δυσκολιών που δυσχεραίνουν τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές αντιδράσεις τους, αισθητηριακά προβλήματα σχετικά με την όραση ή την ακοή, δυσκολίες στην έκφραση και την επικοινωνία, καθώς και μαθησιακές δυσκολίες σε ένα ή περισσότερα πεδία της σχολικής διαδικασίας (DES, 1992).

Οι παραπάνω δυσκολίες, οι οποίες ίσως εκδηλώνονται μεμονωμένα ή συνδυαστικά, περιορίζουν τη φυσιολογική ενσωμάτωση των παιδιών στο κοινωνικό περιβάλλον και δεν καθιστούν εύκολη την αυτονομία τους, και παράλληλα καθιστούν απαραίτητη την εφαρμογή μη τυπικών μεθόδων διδασκαλίας και εκπαίδευσης (Ζαφειριάδης, 2003). Επιπλέον, η αναπηρία ακολουθείται από την κοινωνική στιγματοποίηση και απόρριψη από την κοινωνία (Marshak, Seligman, & Prezant, 1999).

Επομένως, η ύπαρξη ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών αποτελεί ένα ευρύ φάσμα προκλήσεων για τα παιδιά, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Η επιτυχημένη αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών προϋποθέτει συνεργασία και συντονισμό μεταξύ των φορέων που εμπλέκονται, προκειμένου να υπάρξει πρόωμη παρέμβαση, σωστή υποστήριξη και ενίσχυση αυτών των παιδιών και ομαλή ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Συγκεκριμένα στην περίπτωση παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ), η σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αποτελεί υψίστης σημασίας παράγοντα, καθώς μελέτες έχουν αναδείξει ότι η συνεργασία αυτή έχει θετικά αποτελέσματα, ιδίως όσον αφορά την γενικότερη εφαρμογή και διατήρηση των αποτελεσμάτων από τα ψυχοεκπαιδευτικά παρεμβατικά προγράμματα και τα φαρμακευτικά πρωτόκολλα (Spann, Kohler & Soenkse, 2003), την αύξηση της ευρύτερης σχολικής επίδοσης και τη μη διακοπτόμενη παραμονή των μαθητών στο εκπαιδευτικό

σύστημα (Walker, Colvin & Ramsey, 1995). Ωστόσο, η συνεργασία με τους γονείς των παιδιών είναι συχνό πρόβλημα που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί (Schatz et al., 2021).

Αυτός είναι ο λόγος όπου το συγκεκριμένο γεγονός χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, διότι η ποιότητα της σχέσης των δύο πλευρών ορίζει και τον τρόπο όπου τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ θα αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του σχολείου και γενικότερα τις προκλήσεις της ζωής.

1.1. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)

Ως ΔΕΠ-Υ ορίζεται η νευροαναπτυξιακή διαταραχή, με συμπτωματολογία που δημιουργεί δυσκολίες στη λειτουργικότητα του ατόμου αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον του. (Barkley & Poillion, 1994· Thapar, 2018). Σύμφωνα με την πέμπτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (DSM-V), η ΔΕΠ-Υ περιλαμβάνεται στην κατηγορία των διαταραχών ελλειμματικής προσοχής και διασπαστικής συμπεριφοράς, μαζί με τη Διαταραχή της Διαγωγής και την Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή (DSM-V, 2013· Reed et al., 2019).

Η εκδήλωση της «διαταραχής» διαθέτει ετερογένεια στα συμπτώματά της (Κουμούλα, 2012). Ωστόσο, η συμπτωματολογία της ΔΕΠ-Υ χαρακτηρίζεται, πρωτίστως, από διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα και παρορμητικότητα (πρωτογενή συμπτώματα), ενδείξεις οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με τα αναπτυξιακά στάδια του ατόμου (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000· APA, 2008). Σε κάθε περίπτωση, η ΔΕΠ-Υ είναι εκ γενετής διαταραχή με διάρκεια στο χρόνο, η οποία προκαλεί, επιπρόσθετα, σημαντικές και ποικίλες δυσκολίες, όπως, επί παραδείγματι, έλλειψη κοινωνικών επαφών που επηρεάζουν τη λειτουργία και την ανάπτυξη των παιδιών (Καπογιάννη, 2015· National Institute of Mental Health - NIMH, 2022).

Η κληρονομικότητα και νευρολογικοί παράγοντες αποτελούν πιθανές αιτίες εμφάνισης της ΔΕΠ-Υ (Pauls, 1991). Επίσης, ως αιτίες εμφάνισης της διαταραχής, θεωρούνται το χαμηλό βάρος κατά τη γέννηση, οι περιγεννητικές ανωμαλίες και η

πιθανότητα διαβίωσης του παιδιού σε ένα ψυχοκοινωνικά δυσμενές περιβάλλον (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000).

Στη βιβλιογραφία, πολλοί ερευνητές συνδέουν την εμφάνιση συμπτωμάτων ΔΕΠ-Υ με εγκεφαλικές βλάβες στην ευρύτερη περιοχή του προμετωπιαίου, συνειρμικού φλοιού ή στο θάλαμο, στην παρεγκεφαλίδα και στα βασικά γάγγλια και με τη μειωμένη ροή του αίματος στον εγκέφαλο (Λαμπράκης, 2022). Αντίθετα, σε άλλες έρευνες, για την εμφάνιση της διαταραχής ενοχοποιούνται η ατελής σύνδεση νευροδιαβιβαστών όπως η νοραδρεναλίνη και η ντοπαμίνη (Anastopoulos, Paige-Temple, & Shaffer, 2003· Mitranont, Bousai, Soonthornchart, Tuanghirunvimon, & Mitranont, 2018· Morris, Sheen, Ling, Foley, & Sciberras, 2020).

Επιπλέον, σε αρκετές περιπτώσεις στα άτομα με ΔΕΠ-Υ εμφανίζεται συνύπαρξη με άλλες διαταραχές όπως, για παράδειγμα, διπολική διαταραχή, διαταραχή συμπεριφοράς, μαθησιακές και γνωστικές δυσκολίες. Μάλιστα, εξαιτίας της αδυναμίας διαχείρισης της συναισθηματικής τους κατάστασης, κάποια παιδιά παρουσιάζουν ψυχωτικά επεισόδια και διαταραχή προσωπικότητας (Storebø & Simonsen, 2013· Cortese et al., 2016· Silverstein et al., 2018). Συνεπώς, η διαφοροδιάγνωση και η χρήση διαγνωστικών εργαλείων, ανάλογα με την ηλικία εμφάνισης των συμπτωμάτων, τη σοβαρότητά τους και το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού, κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της εκτίμησης των ειδικών (Αγαπητού, 2003· Antonia et al., 2019).

1.1.1. Επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πορεία του μαθητή

Μετατοπίζοντας το ερευνητικό ενδιαφέρον στο σχολικό πλαίσιο, αξίζει να επισημανθεί ότι, μελέτες αναδεικνύουν την συνύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών και ΔΕΠ-Υ, η οποία συνοδεύεται από την εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών που είναι πιθανό να οδηγήσουν σε χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, χαμηλές μαθησιακές προσδοκίες και αποτυχία ολοκλήρωσης των ακαδημαϊκών σπουδών (Perroud et al., 2014· Erskine et al., 2016· Τζαμαλή, & Σπυρόπουλος, 2018· Δεληβοριά-Δημαρέλου, 2022). Οι μαθητές αυτοί

παρόλο που εμφανίζουν συμπτώματα της διαταραχής δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα με τις διανοητικές ικανότητές τους.

Στην περίπτωση της ελλειμματικής προσοχής, το παιδί θεωρείται αφηρημένο, καθώς δεν δύναται να εστιάσει την προσοχή του σε συγκεκριμένα πράγματα, ενώ εμφανίζονται φαινόμενα ανυπακοής οδηγιών και μη ολοκλήρωσης των σχολικών εργασιών. Από την άλλη, η υπερκινητικότητα καθιστά το παιδί υπερδραστήριο, στο σχολικό χώρο, εν συγκρίσει με τους συνομήλικούς του, ενώ η παρορμητικότητα εκδηλώνεται με πράξεις, εν απουσία σκέψης, ανυπομονησίας, κυκλοθυμίας και νευρικών κινήσεων των άκρων (Μάνου, 1997). Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί, ότι συχνά υπάρχει κίνδυνος ο αυθορμητισμός και η ενεργητικότητα των παιδιών, παρόλο που αποτελούν συμπεριφορές φυσιολογικές σε σχέση με το αναπτυξιακό στάδιό τους, να παρερμηνευτούν (Μανιαδάκη, 2012).

Ακόμη, οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν γνωστικές δυσλειτουργίες (δευτερογενή συμπτώματα) όπως η αδυναμία επίλυσης προβλημάτων, η απουσία ευελιξίας, η αναστολή της απόκρισης κ.ά.. Εξίσου σημαντικές, είναι οι συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, καθώς παρουσιάζουν συναισθηματική αστάθεια, θυμό, έλλειψη κινήτρων και αυτοπεποίθησης και χαμηλά επίπεδα διάθεσης (Storebø et al., 2018).

Η χαμηλή ακαδημαϊκή απόδοση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ συνδέεται και με την προετοιμασία τους για τα μαθήματά τους στο σπίτι, δυσκολίες στην ανάπτυξη του λόγου και στην ανάγνωση. Ειδικότερα, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν δυσκολίες οργάνωσης και τήρησης χρονικών ορίων στην ολοκλήρωση των εργασιών τους (Βαλιώτη, 2022).

Ταυτοχρόνως, οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν ορισμένα ελλείμματα στη μνήμη εργασίας, σε σύγκριση με τους συνομηλικούς τους τυπικής ανάπτυξης. Ειδικότερα, η μνήμη εργασίας αποτελεί μία εκτελεστική εγκεφαλική λειτουργία, η οποία παρουσιάζει διαφοροποιήσεις, σε σχέση με όλους τους άλλους τύπους μνήμης (π.χ. αισθητηριακή). Η λειτουργία της μνήμης εργασίας εμφανίζει αυξημένη δραστηριότητα σε σύγκριση με τη

βραχυπρόθεσμη μνήμη, καθώς στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, οι πληροφορίες αποθηκεύονται με παθητικό τρόπο. Από την άλλη πλευρά, η μνήμη εργασίας αποτελεί μία ιδιαίτερα σύνθετη λειτουργία του γνωστικού τομέα, καθώς το άτομο πρέπει να θυμάται κάποιες πληροφορίες κατά τη διάρκεια εκτέλεσης μίας δραστηριότητας. Επομένως, τα ελλείμματα που παρουσιάζουν τα παιδιά και οι έφηβοι με ΔΕΠ-Υ τους προκαλούν προβλήματα κατά την εκτέλεση διάφορων δραστηριοτήτων που απαιτείται η παράλληλη διαχείριση πληροφοριών που ήδη έχουν αποκτήσει (Λαμπράκης, 2022).

Επειδή οι προαναφερόμενες λειτουργίες είναι καθοριστικές για την ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών όπως η ανάγνωση η γραφή τα μαθηματικά, συνεπώς, η παρουσία της ΔΕΠ-Υ σχετίζεται με χαμηλές σχολικές επιδόσεις στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία, τα μαθηματικά αλλά και με υψηλά ποσοστά επαναφοίτησης στην ίδια τάξη, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι μαθητές που εμφανίζουν συμπτώματα της διαταραχής έχουν μεγαλύτερη ανάγκη να ενταχθούν σε υποστηρικτικά σχολικά προγράμματα και θεραπευτικά προγράμματα (π.χ. αισθητηριακές παρεμβάσεις) εκτός σχολείου (Loe & Feldman, 2007). Προσέτι, η αντιμετώπιση των προβλημάτων της διαταραχής στους μαθητές απαιτεί την εφαρμογή εξατομικευμένων παρεμβάσεων, οι οποίες έχουν στόχο την αντιμετώπιση των συγκεκριμένων ελλειμμάτων.

1.1.2. Διάγνωση της ΔΕΠ-Υ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Για τη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM-V, προβλέπεται ότι απαιτείται η παρουσία τεσσάρων συμπτωμάτων είτε απροσεξίας είτε υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας, αντί για τα έξι που απαιτούνται σήμερα για τους ενήλικες και τους μεγαλύτερους εφήβους, άνω των 17 ετών. Επίσης, η ηλικία εμφάνισης των συμπτωμάτων απροσεξίας ή υπερκινητικότητας έχει μετατεθεί από την ηλικία των επτά ετών στην ηλικία των 12 ετών, ενώ τα συμπτώματα θα πρέπει να εμφανίζονται σε δύο τουλάχιστον διαφορετικά περιβάλλοντα του ατόμου (π.χ. στο σπίτι και στο σχολείο).

Ακόμη, τα συμπτώματα πρέπει να προκαλούν λειτουργική έκπτωση σε τουλάχιστον έναν από τους ακόλουθους τομείς: οικογένεια, σχολείο, κοινωνικό περιβάλλον (APA, 2013).

Η ηλικία διαπιστώνεται ότι διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διάγνωση της ΔΕΠ-Υ, καθώς η διαταραχή διαθέτει μεγαλύτερη συχνότητα εκδήλωσης σε παιδιά 3-7 ετών (Skounti, Philalithis, Mpitzaraki, Vamvoukas, & Galanakis, 2007). Με δεδομένο μάλιστα ότι, η συνύπαρξη της ΔΕΠ-Υ με επιπρόσθετες διαταραχές θεωρείται αρκετά συχνό φαινόμενο, είναι εμφανής ο λόγος για τον οποίο ο σχολικός χώρος διευκολύνει την εκτίμηση των συγκεκριμένων περιστατικών και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση αποτελούν συνήθως την αρχική πηγή ανίχνευσης των συμπτωμάτων της (Barkley & Poillion, 1994· Gesser-Edelsburg & Boukai, 2019· Λαμπράκης, 2022).

Μάλιστα, αξίζει να αναφερθεί ότι οι δάσκαλοι της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης βρέθηκαν να έχουν υψηλότερα επίπεδα γνώσεων σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ από τους συναδέλφους τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στο ότι περνούν μεγαλύτερες χρονικές περιόδους με τα ίδια τα παιδιά (Jerome et al., 1994· West et al., 2005· Fabiano & Caserta, 2018· Λαμπράκης, 2022).

Κατά την αξιολόγηση της ΔΕΠ-Υ, στο σχολικό περιβάλλον, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι πολλά από τα συμπτώματα μπορεί να μην είναι εμφανή όταν το παιδί ασχολείται με ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες δραστηριότητες σε ένα αυστηρά δομημένο περιβάλλον. Επιπλέον, η ψυχολογική και συναισθηματική κατάσταση των εκπαιδευτικών, μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τον προσδιορισμό της προβληματικής συμπεριφοράς ως παθολογικής συμπεριφοράς του παιδιού (Πολυχρονοπούλου, 2012).

1.1.3. Αντιμετώπιση

Με απώτερο στόχο τη μείωση της έντασης των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ και τη βελτίωση της ποιότητας ζωής και της λειτουργικότητας του παιδιού, οι προσπάθειες αντιμετώπισης της διαταραχής, οδήγησαν κατά καιρούς, σε διαφορετικές προσεγγίσεις (NIMH, 2022).

Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή του θεραπευτικού σχήματος αποτελούν η ηλικία, το ιατρικό ιστορικό και η κατάσταση της υγείας του παιδιού, η διάρκεια και η ένταση των συμπτωμάτων, η ελαχιστοποίηση της ανάπτυξης αντίστασης σε συγκεκριμένη φαρμακευτική αγωγή ή θεραπεία και οι προσδοκίες για το θεραπευτικό αποτέλεσμα (John Hopkins Medicine, 2019).

Γενικότερα, οι θεραπευτικές προσεγγίσεις της ΔΕΠ-Υ δύναται να χωριστούν σε δυο κατηγορίες, στις μη φαρμακευτικές και στις φαρμακευτικές θεραπείες (Austerman, 2015). Η φαρμακευτική αντιμετώπιση (π.χ. με τη χορήγηση μεθυλφαινιδάτης) αποσκοπεί στη μείωση των πρωτογενών συμπτωμάτων της διαταραχής και την αύξηση της λειτουργικότητας του ατόμου (Austerman, 2015· Storebø, 2019). Αντίθετα, η μη φαρμακευτική αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ περιλαμβάνει προσεγγίσεις, όπως η γονική υποστήριξη και εκπαίδευση και γνωστικές, συμπεριφορικές και γνωστικοσυμπεριφορικές παρεμβάσεις. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις συνίσταται ο συνδυασμός των δυο θεραπευτικών σχημάτων.

Η οικογενειακή προσέγγιση αποτελεί δημοφιλή μορφή μη φαρμακευτικής αντιμετώπισης της διαταραχής. Πιθανή ερμηνεία για τη δημοφιλία αυτής της προσέγγισης αποτελεί το γεγονός ότι οι γονείς εκπαιδεύονται από τους θεραπευτές προκειμένου να ανιχνεύουν και να ενθαρρύνουν την τροποποίηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των παιδιών, παροτρύνοντάς τα, να βελτιώσουν ή να αποκτήσουν κοινωνικές, και μη δεξιότητες (NIMH, 2022). Ομοίως, με την εκπαίδευση των γονέων στη συμπεριφορική διαχείριση, οι γονείς μπορούν να αναγνωρίζουν και να ανταμείβουν τη «θετική» συμπεριφορά των παιδιών τους και να αποθαρρύνουν την αρνητική. Επιπλέον, η εκπαίδευση των γονέων σε τεχνικές διαχείρισης του άγχους μπορεί να βελτιώσει την ικανότητα του παιδιού τους να αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις και να επιτυγχάνει καλύτερα αποτελέσματα (NIMH, 2019).

Αντίστοιχα, η αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ στο σχολικό περιβάλλον, μέσω συμπεριφορικών γνωστικοσυμπεριφορικών παρεμβάσεων στο σχολικό περιβάλλον οδηγεί

συχνά σε αποτελεσματική διαχείριση της διαταραχής. Στο πλαίσιο αυτό αποτελεσματικές συμπεριφορικές στρατηγικές αποτελούν, η διατήρησης της καθημερινής ρουτίνας και η δημιουργία ενός δομημένου περιβάλλοντος, η δημιουργία εμπιστοσύνης με κάθε παιδί που αντιμετωπίζει ΔΕΠ-Υ, η θέσπιση θετικών κανόνων συμπεριφοράς κ.ά..

Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθούν και οι μαθησιακές στρατηγικές αντιμετώπισης της διαταραχής. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε αποτελεσματικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη για τη διαχείριση των μαθησιακών προβλημάτων των παιδιών με ΔΕΠ-Υ περιλαμβάνουν τη δομή και τη σαφήνεια στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, την ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής των παιδιών με ΔΕΠ-Υ μέσα στην τάξη κ.ά. (Μαντζαρίδου, 2022). Οι εν λόγω προσεγγίσεις ενισχύουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόζονται, εστιάζοντας στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, όπως η απουσία ελέγχου της συναισθηματικής τους κατάστασης και των κοινωνικών δεξιοτήτων, ως απόρροια της εξέλιξης των συμπτωμάτων της διαταραχής (Στασινός, 2016).

Σύμφωνα με μελέτες, ο συνδυασμός των δυο προσεγγίσεων που περιλαμβάνει την συνεργασία σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος συντελεί στην αξιοποίηση του συνόλου των δυνατοτήτων των παιδιών, αποσοβώντας τα μειονεκτήματα έκαστης προσέγγισης όταν αυτή εφαρμόζεται μεμονωμένα (NIMH, 2022). Πιο συγκεκριμένα, σε πολλά οικογενειακά περιβάλλοντα κυριαρχούν η απογοήτευση και ο θυμός των οικείων από τη συμπεριφορά του παιδιού, ως αποτέλεσμα των συμπτωμάτων της διαταραχής, με αποτέλεσμα τόσο το παιδί όσο και ο γονέας να χρειάζονται ψυχολογική υποστήριξη για τον έλεγχο των αρνητικών συναισθημάτων. Στον αντίποδα, εντός σχολικού πλαισίου, οι αρνητικές πεποιθήσεις και οι απόψεις σχετικά με το επίπεδο αυτο-αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών διαμορφώνουν τη στάση τους απέναντι σε αυτά τα παιδιά (Ohan, Visser, Strain, & Allen, 2011· Gibbs et al., 2019). Μάλιστα, οι παρεμβάσεις που βασίζονται

στο σχολείο χρησιμοποιούνται σπάνια και όταν εφαρμόζονται θεωρείται ότι είναι αναποτελεσματικές, σε σύγκριση με αυτές με την συμμετοχή γονέων (Rogers et al., 2015)

Εν κατακλείδι, η ΔΕΠ-Υ αποτελεί πολύ κοινή διαταραχή ανάμεσα στα παιδιά που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Bélanger, Andrews, Gray, & Korczak, 2018). Ωστόσο, η στήριξη από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον τους μπορεί να μειώσει σημαντικά τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων, διαθέτοντας θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη, στην κοινωνική προσαρμογή και στη γενικότερη ποιότητα της ζωής των μικρών μαθητών (John Hopkins Medicine, 2019). Συνεπώς, η αγωγική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων κρίνεται απαραίτητη.

Έρευνες συγκλίνουν στο γεγονός ότι για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, η συνεργασία οικογένειας-σχολείου, στα εκπαιδευτικά δρώμενα, διαθέτει ευεργετικά αποτελέσματα για τους μικρούς μαθητές (Cassandra, 2012). Ωστόσο, σημαντικές διαστάσεις αυτής της αλληλεπίδρασης, όπως η σημασία, τα οφέλη, η ποιότητα και η συχνότητα της συνεργασίας αυτής στην εκπαίδευση παιδιών με ΔΕΠ-Υ δε διερευνώνται διεξοδικά στη βιβλιογραφία (Tárraga García, García Fernández, & Ruiz-Gallardo, 2017).

1.2. Συνεργασία σχολείου και οικογένειας

Ο σχολικός θεσμός είναι ιδιαίτερος σημαντικός για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, καθώς εκεί περνούν τον περισσότερο χρόνο της καθημερινότητάς τους μετά την οικογενειακή εστία (Λαμπράκης, 2022). Το γεγονός αυτό προσδίδει στο θεσμό ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς η παρατήρηση των μαθητών που εμφανίζουν συμπεριφορικές ή συναισθηματικές διαταραχές, δεν διαγιγνώσκονται έως ότου αρχίσουν να φοιτούν στο σχολείο (Ηλδικίδης, 2021). Εντούτοις, σύμφωνα με μελέτες, η συνεργασία του σχολικού με το οικογενειακό περιβάλλον διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην παροχή ουσιαστικής βοήθειας στους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, είτε μέσω της ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών για την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική πορεία εξέλιξης του

παιδιού, είτε μέσω της ανάπτυξης μηχανισμών διαχείρισης της διαταραχής (Τσιμπιδάκη, 2013· Λαμπράκης, 2022).

Παρά την κοινή παραδοχή της σημαντικότητας της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, ο παράγοντας αυτός δεν έχει αναπτυχθεί σε ικανοποιητικό επίπεδο μέχρι σήμερα. Στις μέρες μας, το σχολικό περιβάλλον αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο για το έργο του στην εκπαίδευση των παιδιών, αλλά και οι γονείς, πλέον, αναγνωρίζουν το σπουδαίο ρόλο του σχολείου ως φορέα διαπαιδαγώγησης (Cuffaro et al., 1998· Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003).

Ωστόσο, παρά τα ενθαρρυντικά αυτά στοιχεία, διαπιστώνεται, εξ αμφοτέρων των πλευρών, αποποίηση και μετατόπιση ευθυνών, αλλά και ασυμφωνία ως προς τις προσδοκίες τους (Βάμβουκας, 2002). Μάλιστα, η επικοινωνία τους θεωρείται από επιφανειακή έως και ανύπαρκτη (Τολόγλου 2018). Συνεπώς, η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου δεν αποτελεί ταυτόχρονα εχέγγυο σαφήνειας και αμοιβαιότητας, ως προς την ισότιμη συμμετοχή γονέων και εκπαιδευτικών στη μόρφωση των παιδιών. Πρόκειται ουσιαστικά για δύο θεσμούς με συχνά διαφορετικές και ενίοτε αντικρουόμενους ρόλους, αντιλήψεις και στόχους, παρόλο που και οι δύο καλούνται να συνεισφέρουν στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών (Dowling & Osborne, 2001).

Έτσι συχνά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ αποτελεί μέσο για να επιτευχθεί η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, καθώς οι δύο πλευρές απαλλάσσονται από την ευθύνη της κακής συμπεριφοράς του παιδιού, η οποία τώρα θεωρείται αποτέλεσμα διαταραχής (Wienen, Sluiter, Thoutenhoofd, de Jonge & Batstra, 2019). Ωστόσο, στη βιβλιογραφία υποστηρίζεται ότι η ιατρικοποίηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές μπορεί να απαλλάσσει τους εκπαιδευτικούς από την ευθύνη, αλλά ταυτόχρονα επιβαρύνει τους γονείς και ιδιαίτερα τις μητέρες ως προς την αντιμετώπισή της (Honkasilta & Vehkakoski, 2019). Δυστυχώς εντός ελλαδικού χώρου, αν και εντοπίζονται αρκετές έρευνες για τη σπουδαιότητα της συνεργασίας της οικογένειας-

σχολείου στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, δεν ισχύει το ίδιο για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ (Georgiou, 1999).

1.2.1. Μορφές συνεργασίας οικογένειας-σχολείου

Σύμφωνα με μελέτες, δεν υφίσταται μια και μόνη αποδεκτή τυπολογία ανάλυσης της σχέσης-δεσμού ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Τονίζεται, ωστόσο, ότι όλες οι κατηγοριοποιήσεις που αναφέρονται, σε έρευνες, προσεγγίζουν το ιδανικό και δύσκολα εφαρμόζονται σε όλες τις σχολικές μονάδες (Γεωργίου, 2000).

Ενδεικτικά, σύμφωνα με τους Fullan (1982), Tomlinson (1991) και Martin, Ranson και Tall (1997), διακρίνονται τέσσερις τύποι (στάδια) γονεϊκής συμμετοχής, οι οποίοι περιλαμβάνουν τη συμμετοχή στη διαδικασία της διδασκαλίας, είτε μέσω της ενεργού συμμετοχής στην τάξη, είτε μέσω της υποστήριξης των παιδιών στο σπίτι, την ανεπίσημη-παθητική συμμετοχή της οικογένειας σε σχολικές δράσεις, και την επίσημη συμμετοχή των γονέων σε θέματα διοίκησης του σχολείου.

Η πιο κοινά αποδεκτή τυπολογία της σχέσης σχολείου-οικογένειας, η οποία χαρακτηρίζεται από έξι κατηγορίες, διατυπώνεται από την Epstein (1995). Ο πρώτος τύπος αναφέρεται στη σχέση αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής πληροφοριών μεταξύ γονέων και σχολείου, όπου ο γονέας λαμβάνει πληροφορίες σχετικά με την πρόοδο του παιδιού, ενώ το σχολείο ενημερώνεται για τα γεγονότα που διαδραματίζονται στο οικογενειακό περιβάλλον (Πολυχρονοπούλου, 2012). Η δεύτερη κατηγορία αφορά την προσφορά εθελοντικών υπηρεσιών, από πλευράς των γονέων, στη σχολική κοινότητα, είτε σε μόνιμη βάση είτε ευκαιριακά (π.χ. συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις). Η τρίτη μορφή αναφέρεται στη δημιουργία ενός ευνοϊκού μαθησιακού περιβάλλοντος στο σπίτι με τη συνδρομή του σχολείου, ενώ η τέταρτη μορφή περιλαμβάνει την παροχή επιπρόσθετης υποστήριξης για την κατ' οίκον εργασία του παιδιού σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό (Mautone et al., 2014). Ο πέμπτος τύπος αναφέρεται στη συμμετοχή των γονέων σε διοικητικά θέματα και τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το παιδί τους, ενώ ο τελευταίος

τύπος αφορά τη συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, χρησιμοποιώντας κοινοτικούς πόρους και υπηρεσίες για την ικανοποίηση των αναγκών του σχολείου και συγκεκριμένων οικογενειών (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Όσον αφορά την ειδική αγωγή, η σχέση μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών αποκτά ιδιαίτερη σπουδαιότητα, δεδομένου ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ χρήζουν περισσότερης υποστήριξης και βοήθειας, η οποία παρέχεται μέσω της συνεργασίας αυτής. Παλαιότερα, ο ρόλος του ειδικού καλυπτόταν εξ ολοκλήρου από τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, με το πέρασ του χρόνου, η ανάγκη της συνεργασίας και του συντονισμού μεταξύ σχολείου και οικογένειας κατέστη περισσότερο αναγκαία.

Η ανάπτυξη αυτής της συνεργασίας περιγράφεται μέσω πέντε μοντέλων, όπως παρουσιάζονται από τους Dale (2000) και Τσιμπιδάκη (2007). Τα μοντέλα αυτά είναι το μοντέλο του ειδικού, της μεταμόσχευσης, το καταναλωτικό μοντέλο, το μοντέλο ισχυροποίησης και το μοντέλο διαπραγμάτευσης.

Σύμφωνα με το μοντέλο του ειδικού, ο εκπαιδευτικός κατέχει τον πρωταρχικό ρόλο και συμβουλεύει το γονέα ως προς την αντιμετώπιση των ιδιομορφιών του παιδιού. Στο μοντέλο αυτό, ο γονέας παρουσιάζεται ως παθητικός αποδοχέας, καθώς πορεύεται με τις οδηγίες και επιλογές του εκπαιδευτικού, χωρίς να συμμετέχει στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων και αξιολόγησης της διαταραχής του παιδιού. Αυτή το μοντέλο έχει ως αποτέλεσμα την αποξένωση του γονέα από την εκπαιδευτική διαδικασία, ενθαρρύνοντας την εξάρτησή του από τους ειδικούς (Dale, 2000). Κατά συνέπεια, χάνεται σημαντικός όγκος πληροφοριών που θα μπορούσε να δίνεται από το γονέα και θα συνέβαλλε στην κατανόηση και αξιολόγηση των αναγκών του παιδιού.

Από την άλλη πλευρά, το μοντέλο της μεταμόσχευσης ενισχύει την ιδέα ότι το οικογενειακό περιβάλλον αποτελεί σπουδαίο παράγοντα για την εκπαιδευτική διαδικασία και ορίζει τους γονείς ως σημαντικούς συνεργάτες. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, ο εκπαιδευτικός (παιδαγωγός) μεταβιβάζει τις ειδικές του γνώσεις στους γονείς, δίνοντάς τους συμβουλές και λαμβάνοντας συνεχή ανατροφοδότηση από αυτούς σχετικά με το

παιδί. Παρά τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών, η διαδικασία αυτή δε γνωστοποιείται ως επαρκής σε επίπεδα ίσης αλληλεπίδρασης, αναδεικνύοντας ένα προβληματικό μοντέλο. Ο γονέας, στην προκειμένη περίπτωση, είναι το εκτελεστικό όργανο των αποφάσεων και οδηγιών που δίνονται από τον ειδικό (παιδαγωγό), ο οποίος κατέχει μια κυρίαρχη θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ειδικός φέρει το ρόλο της σχεδίασης, της απόφασης και της αξιολόγησης, χωρίς να είναι υπόχρεος στις απόψεις και προτιμήσεις των γονέων όσον αφορά την εκπαίδευση του παιδιού (Cunningham & Davis, 1985). Οι γονείς, ως εκ τούτου, διαδραματίζουν έναν πιο αποκομμένο και απόμακρο ρόλο στον τρόπο λήψης αποφάσεων και αξιολόγησης της εκπαίδευσης του παιδιού τους.

Το καταναλωτικό μοντέλο φέρνει στην επιφάνεια μια καινοτόμο προσέγγιση για τη σχέση ανάμεσα στους γονείς και τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης στα πλαίσια της ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι γονείς είναι ενεργά μέλη στην διαπαιδαγώγηση του παιδιού, μέσω της μετατόπισης ενός μέρους της εξουσίας που προηγουμένως κατείχαν οι φορείς υποστήριξης και οι εκπαιδευτικοί, προς τους γονείς. Σύμφωνα με την παραπάνω προσέγγιση, ο γονέας διαθέτει κάποιες πληροφορίες για την πρόοδο του παιδιού τους στο σχολείο, που ξεχωρίζουν από τις γνώσεις του ειδικού (Τσιμπιδάκη, 2007).

Σε αυτό το πλαίσιο, το καταναλωτικό μοντέλο απευθύνεται στους γονείς ως "καταναλωτές γνώσης", καθώς τους παρέχεται η δυνατότητα να επιλέξουν από τις προτάσεις που δίνονται από τους ειδικούς, αυτές που θεωρούν καλύτερες και πιο χρήσιμες για το παιδί τους. Αυτό το μοντέλο έχει κοινά χαρακτηριστικά με το μοντέλο μεταμόσχευσης, όπου ο ειδικός δίνει τις γνώσεις του στους γονείς. Η διαφορά, ωστόσο, βρίσκεται στη μεθοδολογία με την οποία οι αποφάσεις λαμβάνονται, καθώς στο καταναλωτικό μοντέλο, αυτές επιλέγονται μέσω αμφίδρομης ανατροφοδότησης και διαπραγμάτευσης μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μερών. Ως εκ τούτου, ο ειδικός είναι ανοιχτός στο να λάβει υπόψη του τις πληροφορίες που παρέχονται από την οπτική του

γονέα σχετικά με το παιδί, επιτρέποντας την ανάπτυξη μιας πιο σφαιρικής εικόνας για το μαθητή. Μέσω αυτού του διαλόγου και της διαπραγμάτευσης, πραγματοποιείται μια πιο κατάλληλη λήψη αποφάσεων για το παιδί και παρέχεται η δυνατότητα επιλογής συμφωνιών που είναι αποδεκτές εξ ίσου από όλες τις πλευρές (Dale, 2000).

Το μοντέλο της ισχυροποίησης διακατέχεται από γνωρίσματα του καταναλωτικού μοντέλου και του κοινωνικού δικτύου αναδεικνύοντας μια νέα οπτική ως προς τη συνεργασία μεταξύ γονέων και επαγγελματιών όσον αφορά την ειδική αγωγή. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι γονείς αναγνωρίζονται ως καταναλωτές πληροφοριών, διότι έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν σύμφωνα με προσωπικά κριτήρια, ενώ ταυτόχρονα αντιμετωπίζονται ως ένα κοινωνικό δίκτυο που επηρεάζει τη μέθοδο την οποία τα μέλη της οικογένειας ακολουθούν με το παιδί.

Βάσει αυτού του μοντέλου, οι γονείς κατέχουν σημαντικό ρόλο ως προς το σχεδιασμό, την οργάνωση και τη λήψη αποφάσεων όσον αφορά την εκπαίδευση του παιδιού τους. Ο ειδικός φέρει την ευθύνη σχεδίασης των παρεμβάσεων οι οποίες έχουν σκοπό την ενδυνάμωση και υποστήριξη των γονέων, δίνοντάς τους απαραίτητες πληροφορίες που θα τους επιτρέψουν να φέρουν εις πέρας επιτυχώς τις προκλήσεις που προκύπτουν από την ειδική αγωγή. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το μοντέλο της ισχυροποίησης εξασφαλίζει την καλύτερη συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις που αφορούν το παιδί τους, κάνοντάς τους πιο ισχυρά μέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία και προάγοντας την αυτονομία και την αυτοπεποίθησή τους. Ένα από τα καίρια πλεονεκτήματα αυτού του μοντέλου είναι η ευελιξία του και η ικανότητα προσαρμογής χωρίς να επηρεάζεται από τη μορφή οικογένειας.

Το μοντέλο της διαπραγμάτευσης εκπροσωπεί μια διαφορετική προσέγγιση που συνδυάζει στοιχεία από το καταναλωτικό μοντέλο και το μοντέλο ισχυροποίησης, προσφέροντας μία καινούργια μέθοδο αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέων και ειδικών στο πλαίσιο της φροντίδας και υποστήριξης παιδιών και των υπολοίπων μελών της οικογένειας. Με γνώμονα αυτό το μοντέλο συμπεραίνεται ότι τόσο οι γονείς όσο και οι ειδικοί έχουν τη

δυνατότητα να συνεισφέρουν στη φροντίδα και υποστήριξη των παιδιών και να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζονται σε αυτό το πεδίο. Ταυτόχρονα, το μοντέλο αναγνωρίζει την περίπτωση που ενδέχεται να προκληθούν συγκρούσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών λόγω των διαφορετικών κοινωνικών ρόλων τους.

Συνολικά, το μοντέλο διαπραγμάτευσης διαθέτει μια διαφορετική οπτική στη συνεργασία μεταξύ γονέων και ειδικών, καθιστώντας εφικτή την ομαλή αλληλεπίδραση και την ουσιώδη αντιμετώπιση των αναγκών των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Η διαπραγμάτευση αυτή ενισχύει την κατανόηση των διαφορετικών ιδεολογιών και επιδιώξεων των μερών, εντός ενός θετικού και ασφαλούς κλίματος συνεργασίας και συμβιβασμού για την καλύτερη φροντίδα του παιδιού. Ωστόσο, ο ειδικός διατηρεί τη θέση του, αλλά οι εξουσίες του είναι περιορισμένες επειδή οι γονείς μπορούν να παρεμβαίνουν στη λήψη αποφάσεων (Τσιμπιδάκη, 2007).

Συμπερασματικά, το κάθε μοντέλο φαίνεται να υποστηρίζει διαφορετικές δυνατότητες και προκλήσεις στη σχέση μεταξύ γονέων και ειδικών, καθώς σε κάθε ένα από αυτά αντιστοιχεί μια εξέλιξη στην κοινωνική δυναμική και αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων φορέων. Η επιλογή για την υιοθέτηση και εφαρμογή τους είναι άμεσα εξαρτώμενη από τις εκάστοτε συνθήκες και ανάγκες, καθώς και από την κοινωνική, πολιτισμική και παιδαγωγική πραγματικότητα της προκείμενης χρονικής στιγμής (Ηλδικίδης, 2021).

Εντούτοις, αξίζει να επισημανθεί ότι, οι όροι γονεϊκή εμπλοκή, συμμετοχή και συνεργασία ενίοτε συγχέονται μεταξύ τους. Ειδικότερα, η γονεϊκή εμπλοκή αναφέρεται στη συμμετοχή των κηδεμόνων στη σχολική καθημερινότητα των μαθητών. Αντιθέτως, ο ορός γονεϊκή συμμετοχή χαρακτηρίζει την ισότιμη ευθύνη εκπαιδευτικών και γονέων στην παιδαγωγική και μαθησιακή πορεία των παιδιών (Oostdam & Hooge, 2013). Επίσης, η συνεργασία οικογένειας και σχολείου με έναν ενωτικό προσανατολισμό ως προς την παροχή γνώσεων και τη διάπλαση της συμπεριφοράς και του χαρακτήρα των μικρών παιδιών, όπως υποστηρίζει ο Συμέου (2003), στηρίζεται στην ισότιμη συμμετοχή των δύο

μερών στην λήψη αποφάσεων για την πρόοδο και τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Κατά συνέπεια, η συνεργασία των δύο θεσμών στηρίζεται στην ισότιμη συμμετοχή των δύο μερών στην λήψη αποφάσεων για την πρόοδο και τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών (Murray, 2000).

Στον ελληνικό χώρο, το δικαίωμα συμμετοχής των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα θεσμοθετήθηκε με το νόμο Ν.1566/85. Σε αυτόν περιγράφονται οι τυπικές και άτυπες μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ γονέων και σχολείου. Οι τυπικές μορφές περιλαμβάνουν ομαδικές συναντήσεις γονέων για παρακολούθηση της προόδου των μαθητών και ενημέρωση για διάφορα θέματα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Οι άτυπες μορφές περιλαμβάνουν ατομικές συζητήσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις, βοήθεια στις σχολικές εργασίες, επισκέψεις του εκπαιδευτικού στο σπίτι του μαθητή, και επικοινωνία μέσω τηλεφώνου ή ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2008).

Ως εκ τούτου, και σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι σημαντικό να καταστεί κατανοητό, ότι η συνεργασία οικογένειας-σχολείου διαθέτει δύο βασικές εκφάνσεις. Μια η οποία αφορά στη λειτουργία της εντός του σχολικού χώρου και μια η οποία αφορά στη λειτουργία της στο οικογενειακό πλαίσιο (Συμεού, 2003).

Στην Ελλάδα, η μορφή της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας βρίσκεται σε ένα εμβρυϊκό, αλλά ταυτόχρονα εξελικτικό στάδιο. Σε προηγούμενες εποχές, επικρατούσε το μοντέλο του ειδικού, όπου οι εκπαιδευτικοί είχαν τον κύριο ρόλο στις αποφάσεις αναφορικά με την εκπαίδευση, ενώ οι γονείς περιοριζόντουσαν στο να δέχονται αυτές τις αποφάσεις. Ωστόσο, παρατηρήθηκε μια «ακραία» μετάβαση προς το μοντέλο της ισχυροποίησης, με τους γονείς να εκφράζουν αξιολογικές κρίσεις για τη εκπαιδευτική διαδικασία (Postic, 1998· Μπέκου, 2020). Σήμερα, σχολείο και οικογένεια επιδιώκουν να βρουν μια "κοινή γλώσσα" για μια αμφίδρομη και ισότιμη σχέση, παρά τις αντιφάσεις και τις προκλήσεις στην αλληλεπίδραση των δύο πλευρών. Αυτή η εξέλιξη αποτελεί

σημαντικό βήμα προς τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των δύο πλευρών.

Συνοψίζοντας, η μορφή που θα πάρει η συνεργασία οικογένειας-σχολείου διαφέρει αναλόγως της διαφορετικής οπτικής γωνίας θέασής της. Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται, δικαιολογούνται από την τυπική ή μη τυπική συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξαρτήτως της σχέσης τους με το σχολείο, ανάλογα με την προσωπικότητα και τις στάσεις τους (Γεωργίου, 2000, Reynolds & Clements, 2005).

Συνολικά, τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι στην Ελλάδα η σχέση σχολείου και οικογένειας χρειάζεται βελτίωση και αλλαγές στην προσέγγιση που ακολουθείται. Είναι αναγκαίο να ενθαρρυνθεί η δημιουργία μοντέλων συνεργασίας που θα προάγουν την αμφίδρομη επικοινωνία, την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών προκειμένου να βελτιωθεί η εκπαίδευση και η στήριξη των παιδιών (Μπέκου, 2020).

1.2.2. Η σημαντικότητα/σημασία της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με παιδιά με ΔΕΠ

Διερευνώντας δε τη σημασία της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου, σύμφωνα με τα πορίσματα ερευνών, διαπιστώνεται ισχυρή σχέση μεταξύ του επιπέδου γονεϊκής συμμετοχής στο σχολείο και της κοινωνικής, συναισθηματικής και ακαδημαϊκής ανάπτυξης των παιδιών. Μάλιστα, σε έρευνες καταδεικνύεται ότι, οι γονείς επηρεάζουν θετικά το εν γένει εκπαιδευτικό περιβάλλον (Mautone et al., 2015· Sygioroulou et al., 2016· Σαμαρά, 2016· Πανταζή, 2021).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει, επίσης, πως η πραγματοποίηση συλλογικών προσπαθειών και η επίλυση προβλημάτων στο σπίτι ή στο σχολείο, βασίζεται στην εποικοδομητική συνεργασία οικογένειας και σχολείου (Sheridan & Kratochwill, 2008). Αντιθέτως, η απουσία κλίματος εμπιστοσύνης, αλληλοσεβασμού και ασφάλειας στην επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου ενδέχεται να

επιδεινώσει περαιτέρω τα προβλήματα των παιδιών, δεδομένου ότι επιφορτίζονται με την ευθύνη του αγγελιοφόρου μηνυμάτων από το ένα σύστημα στο άλλο (Dowling & Osborne, 2001· Τσιμπιδάκη, 2013).

Βασική και εξαιρετικής σημασίας κρίνεται η συνεργασία οικογένειας-σχολείου όσον αφορά τα παιδιά με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ), ιδιαίτερα στην ευρύτερη εφαρμογή και διατήρηση των θεραπευτικών οφελών (Spann, Kohler & Soenkse, 2003). Προς την ίδια κατεύθυνση, η σταθερότητα και η συναισθηματική ασφάλεια όταν επικρατούν στους δύο αυτούς σημαντικούς χώρους, όπου οι μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΕΕΑ) αναπτύσσονται (σχολείο-οικογένεια), αποφέρει θετικά αποτελέσματα στην ομαλή συμπερίληψη των μαθητών αυτών σε σχολεία γενικής εκπαίδευσης, καθώς καθιστά εφικτή τη λειτουργικότητάς τους. Ακόμη, αυτού του είδους η συνεργασία μειώνει σημαντικά τα ποσοστά μαθητικής διαρροής (Jordan, Orozco & Averett, 2001· Spann et al., 2003).

Επιπρόσθετα, σε έρευνα επιβεβαιώνεται η επίδραση της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου στην πληρέστερη αξιολόγηση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ, δεδομένου ότι προκύπτει κενό στις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά τη διαταραχή (Hebert, Crittenden, & Dalrymple, 2004· Guerra & Brown, 2012). Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται τα πλέον κατάλληλα άτομα να βοηθήσουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ να υπερβούν όλους εκείνους τους περιορισμούς που η διαταραχή επιβάλλει, καθώς στην τάξη γίνονται εμφανή τα χαρακτηριστικά και τα γνωρίσματα που τη χαρακτηρίζουν (Αντωνοπούλου, Σταμπολτζή, & Κουβαβά, 2010· Fuermaier, et al. 2014· Παπαδανιήλ, 2018). Επομένως, είναι εξαιρετικά σημαντικό να ενισχυθούν οι σχέσεις μεταξύ οικογένειας και σχολείου για την κάλυψη των προσωπικών, κοινωνικών και εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Η βέλτιστη προσέγγιση περιλαμβάνει τη σύνδεση οικογένειας και σχολείου για την αντιμετώπιση των προβληματικών συμπεριφορών (Λαμπράκης, 2022).

1.2.3. Οφέλη της καλής σχέσης-συνεργασίας σχολείου και οικογενειών με παιδιά με ΔΕΠΥ

Η επιτυχής σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας επιφέρει σημαντικά αποτελέσματα για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, χαρακτηρίζοντας όλο το κοινωνικοσυναισθηματικό και γνωστικό φάσμα της ανάπτυξης ενός ανήλικου ατόμου (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2008). Η άποψη των ενηλίκων σχετικά με τις δυνατότητες και τα προβλήματα ενός παιδιού επηρεάζει σημαντικά την συμπεριφορά τους προς το παιδί αυτό και, εν συνεχεία, έχει άμεσο αντίκτυπο τόσο στις αντιδράσεις του ίδιου του παιδιού, όσο και στην εικόνα που διαμορφώνει για τον εαυτό του. Για το λόγο αυτό, είναι υψίστης σημασίας να δημιουργούν οι γονείς και οι παιδαγωγοί μία αντιπροσωπευτική εικόνα για τη φύση των δυσκολιών που καλείται να αντιμετωπίσει ένα παιδί, ώστε η συμπεριφορά τους να είναι όσο το δυνατόν πιο υποστηρικτική και αποτελεσματική (Κακούρος και συν., 1997).

Σχετικές έρευνες κατέδειξαν ότι η σχολική επιτυχία των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, ίσως να οφείλεται στην **εποικοδομητική συνεργασία οικογένειας-σχολείου** (Μπρούζος, 2002· Καραμπά, 2019). Μάλιστα, τα ευεργετικά αποτελέσματα της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου στα παιδιά αυτά εμφανίζονται σε κάθε περίπτωση, ανεξάρτητα από την ηλικία, το γνωστικό προφίλ, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το πολιτισμικό υπόβαθρο του παιδιού (Hill & Craft, 2003· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009· Đurišić & Bunijevac, 2017).

Επιπρόσθετα, **η συνεχής αλληλεπίδραση οικογένειας-σχολείου** επηρεάζει θετικά και τα κίνητρα, τις στάσεις, τις αξίες, τις αντιλήψεις και τις προσδοκίες των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, γεγονός που με τη σειρά του έχει επίδραση στην εκπαίδευσή τους (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005· Hornby & Lafaele, 2011). Ακόμη, παρατηρείται βελτίωση της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών και, κατ' επέκταση, των κοινωνικών σχέσεων που συνάπτουν με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ αισθανόμενοι τη φροντίδα και την υποστήριξη από δασκάλους, συμμαθητές και γονείς, εργάζονται πιο επίμονα, σκληρά και αποδοτικά. Σε συμπεριφορικό επίπεδο, η ουσιαστική συνεργασία οικογένειας-σχολείου αποδίδει σημαντικά οφέλη στους μαθητές

όπως η ανάπτυξη εγγενών κινήτρων και δεξιοτήτων αυτοβοήθειας και αυτο-αποτελεσματικότητας ενώ, συμπληρωματικά, συμβάλλει στην καλλιέργεια γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών καθώς οι γονείς ενθαρρύνονται να αποτελούν πρότυπα για τα παιδιά τους και να συμμετέχουν ενεργά στις σχολικές δραστηριότητες (Hoover-Dempsey et al, 2005· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2007· Fan & Williams, 2010· Šukys, Dumčienė, & Larėnienė, 2015· Καραμπά, 2019).

Επιπλέον, συχνά τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν προβλήματα στις σχέσεις και με τους συμμαθητές τους. Οι παρεμβάσεις που αποσκοπούν στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ αυτών των παιδιών που εμφανίζουν τα συμπτώματα της διαταραχής και των συμμαθητών που δεν αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικές δυσκολίες, αποτελούν προστατευτικό παράγοντα για τη μετέπειτα πορεία των πρώτων. Υπό αυτές τις συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί καθίστανται διαμεσολαβητές μεταξύ των μαθητών με ΔΕΠ-Υ και των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, διασφαλίζοντας την ομαλή ένταξη των παιδιών αυτών στο σχολικό περιβάλλον (Παπαδανιήλ, 2018).

Στο πλαίσιο της απρόσκοπτης ένταξης των παιδιών αυτών στο σχολικό περιβάλλον, η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες αναδεικνύεται ως ουσιώδης παράγοντας. Η παροχή εποπτείας και υποστήριξης από τους γονείς αποδεικνύεται εξαιρετικά σημαντική, καθώς μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθηση και την κοινωνική ένταξη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ αλλά και να αντιμετωπίσουν προκλήσεις που ενδέχεται να προκύψουν στις κοινωνικές τους σχέσεις με τους συμμαθητές τους. Έτσι, η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αναδεικνύεται ως προστατευτικός παράγοντας που επηρεάζει θετικά τη μελλοντική εκπαιδευτική και κοινωνική πορεία των παιδιών αυτών (Παπαδανιήλ, 2018).

Ωστόσο, τα θετικά αποτελέσματα της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου δεν περιορίζονται μόνο στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, αλλά επεκτείνονται και στο οικογενειακό πλαίσιο. Σύμφωνα με έρευνα, οι γονείς αντιμετωπίζουν διαφορετικά το σχολικό θεσμό, αναπτύσσουν θετική στάση απέναντι στο έργο των εκπαιδευτικών και, συνεπώς,

εμφανίζονται πιο πρόθυμοι να συνδράμουν στους στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματος (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008). Επίσης, η ουσιαστική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων συμβάλλει στην αποτελεσματική εκπλήρωση των γονεϊκών υποχρεώσεών τους (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Ως επακόλουθο οι γονείς διακατέχονται από μειωμένα αγχωτικά-καταθλιπτικά συμπτώματα και ένα αίσθημα ικανοποίησης-επάρκειας, που ενισχύεται από την πρόσβαση σε σημαντικές πηγές πληροφόρησης για την ουσιαστική φροντίδα των παιδιών (Turnbull, III, Wilcox, & Stowe, 2002).

Μάλιστα, σύμφωνα με τις έρευνες των Shepherd και Kervick (2015), αναφέρουν ως προς την ύπαρξη επικοινωνιακής σχέσης σχολείου-οικογένειας την ύπαρξη θετικότερων εμπειριών και την ανάπτυξη δεξιοτήτων τους μέσω της εφαρμογής αντίστοιχων παρεμβατικών προγραμμάτων που υποστηρίζουν την συνεχή αλληλεπίδραση σχολείου-οικογένειας οδηγώντας τους σε αυξημένη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, και σε καλύτερη δικτύωση και ειλικρινείς σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό. Επίσης, σύμφωνα με τις αναφορές των Hebel και Persitz (2014) οι γονείς υποστηρίζουν ότι η συνεργασία τους με το σχολείο βελτίωσε την αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους ως προς τις ανάγκες των παιδιών τους. Ωστόσο, υποστηρίζεται από τους ίδιους ερευνητές, το γεγονός ότι το επίπεδο της γονεϊκής συμμετοχής εξαρτάται από τον τύπο της αναπηρίας και τις ειδικές ανάγκες των παιδιών.

Προσέτι, η στενή σχέση οικογένειας-σχολείου έχει θετικό αντίκτυπο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, καθώς ενισχύει σημαντικά τις διδακτικές τους ικανότητες (Συμεού, 2003). Ειδικότερα, η συνεργασία αυτή δίνει τη δυνατότητα στους διδάσκοντες να κατανοήσουν ευκολότερα τις ανάγκες των παιδιών, καθώς βρίσκονται σε επαφή με τους γονείς τους, οι οποίοι γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητές τους (Πολυχρονοπούλου, 2004). Επομένως, σε ένα τέτοιο κλίμα συνεργασίας, μειώνεται το άγχος των εκπαιδευτικών, αναπτρώνεται το ηθικό τους, βελτιώνεται η εργασιακή τους αποδοτικότητα, ενώ οι ίδιοι διαθέτουν υψηλότερο βαθμό ετοιμότητας ως προς τους τρόπους επίλυσης των

συγκρούσεών τους με τους γονείς, λόγω της μη συμμορφωμένης συμπεριφοράς των παιδιών (Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas, & Zenakou, 2009· Rogers, Wiener, Marton, & Tannock, 2009). Κατά συνέπεια, η συνεργασία γονέων-δασκάλων καθίσταται πιο ουσιαστική, ενώ οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεπιβεβαίωση (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003).

Η εκπαιδευτική ομάδα, μέσω της πρόσβασής της σε δεδομένα και κοινωνικούς ενισχυτές που αναφέρονται από τους γονείς (Δασκαλάκη, Δρόσος, & Κυρίδης, 2003), έχει τη δυνατότητα να αναγνωρίσει καλύτερα τις ανάγκες, τις επιθυμίες και τις προσδοκίες των γονέων και των παιδιών. Αυτό τους δίνει τη δυνατότητα να προσαρμόσουν καλύτερα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις εκάστοτε ανάγκες κάθε μαθητή (Sakellariou & Rentzou, 2008) και να ενθαρρύνουν τις ευκαιρίες για την ενίσχυση αποδεκτών συμπεριφορών τόσο εντός όσο και εκτός του σχολείου (Τσιμπιδάκη, 2007).

Συνεπώς, η συνεργασία των δυο πλευρών και η ουσιαστική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού και γονέων έχει ευεργετικές αλλαγές στην παιδαγωγική διαδικασία και στη διάπλαση των παιδιών. Επίσης, αξίζει να τονιστεί, ότι η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης εξαρτάται εν πολλοίς από την ανάπτυξη της ποιοτικής συνεργατικής σχέσης μεταξύ τους. Πρωταρχικό σημερινό μέλημα της ειδικής αγωγής αποτελεί η ανάπτυξη μιας σχέσης συνεργασίας στο πλαίσιο της οποίας όλοι οι εμπλεκόμενοι (εκπαιδευτικοί, επαγγελματίες ψυχικής υγείας και γονείς) θα μοιράζονται ισοδύναμες εμπειρίες και γνώσεις (Μπρούζος, 2004). Κύρια χαρακτηριστικά μίας υγιούς σχέσης μεταξύ των οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος αποτελούν η ενεργητική συμμετοχή στη λήψη-εφαρμογή αποφάσεων, η ισότητα ρόλων, η υιοθέτηση-συνεισφορά στο σύνολο των υπηρεσιών και ο διαμοιρασμός δικαιωμάτων-ευθυνών-αρμοδιοτήτων (Γεωργίου, 2000).

1.2.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την καλή και συχνή συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων

Όπως προαναφέρθηκε, η χρήση του όρου συνεργασία, στο πλαίσιο του σχολείου, μεταφράζεται ως η ίση συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και η ως η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των γονέων και της οικογένειας. Σε κάθε περίπτωση, η από κοινού επικοινωνία και εργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας για την επιτυχία των ακαδημαϊκών και αναπτυξιακών στόχων των παιδιών, αποτελεί τον κύριο γνώμονα, γύρω από τον οποίο δομούν τις δράσεις τους οι δυο πλευρές για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν. Σε αυτό το πλαίσιο, η ποιοτική συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στις οικογένειες με παιδιά με ΔΕΠΥ αναφέρεται στη στενή και αποτελεσματική αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, προκειμένου να επιτευχθούν κοινός ακαδημαϊκοί και αναπτυξιακοί στόχοι για τα παιδιά. Αυτή η συνεργασία περιλαμβάνει τη συνεχή και ανοικτή επικοινωνία μεταξύ των δύο μερών, την ίση συμμετοχή εκπαιδευτικών και γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και την υποστήριξη των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες τους. Καίριο σημείο είναι η διαρκής ανατροφοδότηση και η επίτευξη αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των εμπλεκόμενων πλευρών, με στόχο την επίτευξη της εκπαιδευτικής απόδοσης και της ευημερίας των παιδιών (Chen, 2019). Αντίστοιχα, η γονεϊκή εμπλοκή περιλαμβάνει τη συμμετοχή των κηδεμόνων σε καθημερινές δραστηριότητες, οι οποίες καθορίζονται και εκκινούνται από το σχολικό περιβάλλον, κρατώντας τους, ωστόσο, σε συναισθηματική απόσταση από αυτό (Bemak & Cornely, 2002· Walker et al., 2010· Φουρνογεράκη, 2017· Ηλδικίδης, 2020).

Με δεδομένα τα ανωτέρω, είναι πασιφανές ότι, ιδιαίτερα στο χώρο της ειδικής αγωγής, η προαναφερθείσα συνεργασία εμφανίζεται ιδιαίτερα σημαντική, δεδομένου ότι οι μαθητές με ΕΕΑ χρήζουν αυξημένης στήριξης και βοήθειας, η οποία επηρεάζεται από την συχνότητα και την ποιότητα της συμμετοχής της οικογένειας στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των μαθητών, με κοινό στόχο την ενδυνάμωσή τους (Murray, 2000· Τσιμπιδάκη, 2007· Κιρκιγιάννη, 2012· Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Ειδικότερα, η ποιότητα και η συχνότητα της συνεργασίας μεταξύ γονέων-εκπαιδευτικών οριοθετεί την επαφή που διαμορφώνει το οικογενειακό πλαίσιο με το σχολείο φοίτησης του παιδιού. Κατά τη συνεργασία τους με το σχολείο, οι γονείς δυνητικά διατηρούν μια παθητική στάση ή μπορεί να συμμετέχουν πιο ενεργά. Στον αντίποδα, ανάλογα με τη στάση του απέναντι στη συνεργασία με τους γονείς, τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά του παιδιού, το σχολείο μπορεί να προσφεύγει σε αυξομείωση της ποσότητας και της ποιότητας της συνεργασίας του με την οικογένεια του παιδιού, άλλοτε με άμεσο και άλλοτε με έμμεσο τρόπο (Γεωργίου, 2011).

Στους παράγοντες που συμβάλλουν στην ενίσχυση της ποιότητας και της συχνότητας της συνεργασίας της οικογένειας-σχολείου συγκαταλέγονται η κουλτούρα, οι αξίες, το περιβάλλον προέλευσης και η εθνικότητα της οικογένειας, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (π.χ, φύλο) και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των γονέων, ο τρόπος που γονείς και εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους και ο τρόπος επικοινωνίας τους (Keyes, 2002). Όλοι οι ανωτέρω παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται τόσο με την οικογένεια, τη σχολική μονάδα και το παιδί όσο και με την κοινωνία, επηρεάζουν εξίσου την ποιότητα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας.

Ειδικότερα, αναφορικά με το φύλο, σε έρευνες φαίνεται ότι η μητέρα ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ εμπλέκεται περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού και έχει υψηλότερες προσδοκίες για αυξημένα μαθησιακά αποτελέσματα, σε σύγκριση με τον πατέρα (Fabiano, 2007· Honkasilta, Vehkakoski, & Vehmas, 2014· Fabiano & Caserta, 2018). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να πραγματοποιεί συχνότερες επισκέψεις στη σχολική μονάδα και να διατηρεί στενότερη επαφή με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Επιπρόσθετα, όσον αφορά την ηλικία των γονέων, διαφαίνεται ότι οι μεγαλύτεροι ηλικιακά γονείς, δε δείχνουν διατεθειμένοι να έχουν μια πιο στενή συνεργασία με το σχολείο (Γεωργίου, 2000).

Όσον αφορά στο μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, η διεθνής βιβλιογραφία υποστηρίζει, ότι διαδραματίζει βασικό ρόλο στη διαμορφωμένη σχέση της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας (Weininger & Lareau, 2003· Hill &

Taylor, 2004). Τις περισσότερες φορές, μάλιστα, το υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, συνδέεται με αυξημένη συχνότητα συμμετοχής στις σχολικές δράσεις και επαφή με τους εκπαιδευτικούς (Συμεού, 2003). Ωστόσο, η άποψη αυτή αμφισβητείται σε άλλη έρευνα, σύμφωνα με την οποία οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο επιθυμούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους όσο το δυνατόν περισσότερο, ώστε να σημειώσουν ακαδημαϊκή επιτυχία παρά το γεγονός ότι αισθάνονται άβολα με εκπαιδευτικούς υψηλής μόρφωσης (Hanafin & Lynch, 2002· Mapp, 2003).

Πέραν των ανωτέρω παραγόντων, η συχνότητα και η ποιότητα της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου επηρεάζεται και από την έλλειψη ελεύθερου χρόνου των γονέων (Baker, 2000). Η έλλειψη ελεύθερου χρόνου είναι ο βασικός λόγος που η συντριπτική πλειονότητα των γονέων δεν αποδίδουν σημασία στην εκπαιδευτική διαδικασία ή νιώθουν ανεπιθύμητοι στο σχολικό περιβάλλον (Đurišić & Bunijevac, 2017).

Παράλληλα, οι γονείς αποφεύγουν τις τακτικές επισκέψεις στο σχολείο επειδή η συζήτηση για τις δυσκολίες του παιδιού, αντικατοπτρίζει τη συνειδητοποίηση του μεγέθους του προβλήματος που, θεωρητικά, «οι ίδιοι δημιούργησαν». Ως εκ τούτου, δεν θέτουν ερωτήσεις για τα θέματα που τους απασχολούν από φόβο ή ενοχές (Πολυχρονοπούλου, 2004). Επιπλέον, όταν λαμβάνουν πληροφορίες σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς/μάθησης του παιδιού ή την καθυστέρηση στην αξιοποίηση των ευκαιριών, επιρρίπτουν ευθύνες στον εκπαιδευτικό της τάξης εμποδίζοντας κάθε επικοινωνία μαζί του (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2007).

Επίσης, υπάρχουν πολλές έρευνες στις οποίες έχει καταγραφεί, ότι κοινωνικοί παράγοντες όπως ο τόπος διαμονής και το μορφωτικό επίπεδο φαίνεται να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις στάσεις των γονέων όσον αφορά τη συνεργασία τους με το σχολείο, ενώ κομβικό ρόλο παίζουν και οι προσδοκίες των γονέων σε συνδυασμό με τις πεποιθήσεις τους για την εκπαιδευτική διαδικασία (Davis-Kean & Eccles, 2005· Πνευματικός, Παπακανάκη & Γάκη, 2008). Ακόμη, οι υψηλές προσδοκίες των γονέων για την απόδοση του παιδιού τους αλλά και ο τρόπος ερμηνείας της επιτυχίας του φαίνεται να

συνδέονται με την ενεργότερη εμπλοκή τους στη σχολική κοινότητα (Sheldon, 2002· Γεωργίου, 2011).

Επιπρόσθετα, οι γονείς μαθητών που φοιτούν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Šukys et al., 2015). Αυτό οφείλεται στην άποψη ότι η ενεργός συμμετοχή τους στα πρώτα έτη του δημοτικού, αποτελεί κρίσιμη περίοδο για τα παιδιά τους (Γεωργίου, 2011). Αντίστοιχα, και η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί των πρώτων τάξεων ζητούν τη βοήθεια των γονέων είναι μεγαλύτερη. Αντίθετα, η συνεργασία οικογένειας-σχολείου παρουσιάζει φθίνουσα πορεία από το τέλος του δημοτικού σχολείου προς το γυμνάσιο (Xanthacou, Babalis, & Stavrou, 2013). Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί της πρώτης βαθμίδας τείνουν να υιοθετούν συνεργατική στάση προς τους γονείς εφαρμόζοντας συνήθως ένα δημοκρατικό στυλ διδασκαλίας ενώ αντιμετωπίζουν την τακτική συνεργασία με την οικογένεια των μαθητών με ΔΕΠΥ ως επιτακτική ανάγκη (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2008). Αυτό οφείλεται στη γνωστική αδυναμία των γονέων να ανταπεξέλθουν στο τεράστιο και απαιτητικό μαθησιακό υλικό που χρησιμοποιείται στις μεγαλύτερες τάξεις (Κιρκιγιάννη, 2012).

Καταληκτικά, πρέπει να τονιστεί η συνεργασία της οικογένειας με την ηγεσία του σχολείου. Η συμπεριφορά της σχολικής ηγεσίας καθορίζει και την συχνότητα και ποιότητα των σχέσεων σχολείου-οικογένειας, η οποία αναμφισβήτητα ενθαρρύνει την επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Ολοκληρώνοντας, παρά την αναγνώριση της ζωτικής σημασίας της συχνής και ουσιαστικής συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς, καθώς και την επίδρασή της στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, παρατηρείται έλλειψη ερευνητικών εργασιών που επικεντρώνονται στην ανάλυση της στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο. Συνεπώς, απαιτείται η διεξαγωγή ερευνητικών προσπαθειών, με στόχο την διερεύνηση του ως άνω ερευνητικού κενού.

1.3. Σκοπός της εργασίας

Στη συνεκπαίδευση, κατά την πρώιμη σχολική περίοδο, ουσιώδη σημασία έχει η διαδικασία της δημιουργίας κατάλληλου πλαισίου, το οποίο οφείλει να περιορίζει τις μαθησιακές δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ, με σκοπό να διευκολυνθεί η κοινωνική ενσωμάτωσή τους και να εξαλειφθούν φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού. Κυρίαρχα στοιχεία αποτελούν η έγκαιρη και ακριβής εκτίμηση της διαταραχής και οι κατάλληλες παρεμβάσεις για την υπέρβαση των όποιων δυσκολιών αντιμετωπίζει το παιδί. Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος των εκπαιδευτικών και γονέων κρίνεται σημαντικός, καθώς, όπως προαναφέρθηκε, οι γνώσεις τους για τη σωστή διαχείριση των μικρών μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι παρουσιάζουν μαθησιακά και συμπεριφορικά ελλείμματα είναι ζωτικής σημασίας (Κακούρος, Παπαηλίου, & Μπαδικιάν, 2006).

Ωστόσο, περιορισμένος κρίνεται ο αριθμός των ερευνών στον ελλαδικό χώρο που διερευνούν το ρόλο της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου στην υποστήριξη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (Boethel, 2003· Jeynes, 2003· Kayama et al., 2017· Mautone et al., 2014). Η βιβλιογραφία προσεγγίζει ορισμένες μόνο παραμέτρους (π.χ. ακαδημαϊκά αποτελέσματα) της αλληλεπίδρασης σχολείου-οικογένειας, γεγονός που συνεπάγεται πολλά βιβλιογραφικά και ερευνητικά κενά (Jeynes, 2007· Τσιμπιδάκη, 2013).

Υπό αυτό το πρίσμα, βασικό σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της σχέσης-συνεργασίας του σχολείου με τις οικογένειες μαθητών με ΔΕΠ-Υ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία των δύο πλευρών για τα παιδιά αυτά. Επιπλέον σημαντικό θεωρείται να διερευνηθεί αν η μορφή αυτής της συνεργασίας (ενεργητική vs. παθητική) όσο και η συχνότητα αυτής επιδρά στην καλή συνεργασία σχολείου-γονέων με παιδιά με ΔΕΠΥ, με στόχο το παιδί με ΔΕΠ-Υ να μπορέσει να κοινωνικοποιηθεί και να ανταπεξέλθει στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις (Kayama et al., 2017· Σαμαρά, 2016).

Σε αυτό το σημείο επισημαίνεται ότι η λέξη "μορφή" αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται και λειτουργεί αυτή η συνεργασία, περιλαμβάνοντας τις πρακτικές,

και τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των εμπλεκομένων μερών. Αντίστοιχα, η λέξη ποιότητα αναφέρεται στη στενή και συχνή αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, με στόχο την επίτευξη της εκπαιδευτικής απόδοσης και της ευημερίας των παιδιών. Αυτή η συνεργασία περιλαμβάνει τη συνεχή και ανοικτή επικοινωνία μεταξύ των δύο μερών, την κοινή εργασία για την εκπαίδευση των παιδιών, καθώς και την μεταξύ τους υποστήριξη, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες του κάθε παιδιού (Chen, 2019).

Τα πορίσματα της παρούσας εργασίας μπορούν να αποτελέσουν παρακαταθήκη θεωρητικής γνώσης, στο χώρο της ειδικής αγωγής, σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται τη ΔΕΠ-Υ, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς και πώς η μορφή της μεταξύ τους συνεργασία μπορεί να επηρεάσει την αντιμετώπιση (Turnbull & Turnbull, 2014).

Επιπλέον, τα σημεία σύγκλισης των ερευνητικών δεδομένων, αναφορικά με τα οφέλη που προκύπτουν από την καλή και συχνή συνεργασία μεταξύ σχολείου-γονέων με παιδιά με ΔΕΠΥ θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη στρατηγικών ενίσχυσης της υπό μελέτης συνεργασίας, για την εφαρμογή κατάλληλων εξειδικευμένων παρεμβάσεων από την πολιτεία, στον ευρύτερο χώρο της ψυχικής, υγείας, το σχολείο και την οικογένεια (Σαραφίδου, 2011). Τέλος, η παρούσα εργασία ενδέχεται να λειτουργήσει ως αφετηρία για την περαιτέρω διερεύνηση θεμάτων που σχετίζονται με το οικείο περιβάλλον των μαθητών με ΔΕΠ-Υ (Dawson, Wymbs, Marshall, Mautone, & Power, 2014).

1.4. Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, τέθηκαν προς εξέταση τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς η συνεργασία γονέων παιδιών με ΔΕΠΥ και εκπαιδευτικών στο σχολείο μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών, συναισθηματικών και μαθησιακών δυσκολιών που η διαταραχή δημιουργεί;
2. Ποια είναι τα αναδύομενα οφέλη που προκύπτουν από την καλή συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων για τα παιδιά με ΔΕΠΥ μέσα από την κοινή τους συμμετοχή σε προγράμματα παρέμβασης;

3. Πως η σχέση γονέων και εκπαιδευτικών διαμορφώνει την συνεργασία σχολείου – οικογένειας όσον αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα και την κοινωνική ευημερία των παιδιών με ΔΕΠΥ;

2^ο Κεφάλαιο: Μεθοδολογία έρευνας

2.1. Ερευνητική στρατηγική

Στόχος μιας βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι η κριτική διερεύνηση και ανάλυση ενός κοινωνικού φαινομένου μέσα από τη μελέτη προγενέστερων διεθνών δεδομένων σχετικών με το υπό μελέτη θέμα, τονίζοντας τις ασυνέπειες και σκιαγραφώντας πιθανές μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις (Hart, 1998· Καλφόπουλος, 2003· Kunisch et al., 2018). Εντούτοις, ως προσέγγιση η βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν αποσκοπεί στη γενίκευση των ευρημάτων που αναδύονται. Με βάση τους κανόνες για τη διεξαγωγή βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων, οι εν λόγω έρευνες σχεδιάζονται έτσι ώστε να περιλαμβάνουν ένα ευρύ και αντιπροσωπευτικό δείγμα, αλλά όχι απαραίτητα το σύνολο των δημοσιευμένων ερευνών που σχετίζονται με το υπό μελέτη θέμα (Βαλιώτη, 2022). Σε κάθε περίπτωση, η επιλογή της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθοδολογίας ανταποκρίνεται καλύτερα στο σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας (Aguinis, Ravi & Alabduljader, 2020).

2.2. Δείγμα- Συμμετέχοντες

Στην παρούσα εργασία συμπεριλαμβάνονται ερευνητικές μελέτες που χρησιμοποιούν, ως συμμετέχοντες, εκπαιδευτικούς και γονείς, προκειμένου να ενισχύσουν ή να επιβεβαιώσουν τα ερευνητικά ερωτήματα που προαναφέρθηκαν. Επιπλέον, στην αρθρογραφία συμπεριλαμβάνονται μαθητές που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο). Το ηλικιακό εύρος των συμμετεχόντων είναι εκτεταμένο, καθώς ο κύριος στόχος είναι να αξιολογηθούν τα αποτελέσματα των παρεμβατικών προγραμμάτων σε βάθος χρόνου.

2.3. Διαδικασία

Για την ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης, αρχικά, πραγματοποιήθηκε εντοπισμός, οριοθέτηση και διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος, το οποίο σχετίζεται με τη συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες παιδιών με ΔΕΠ-Υ στην Πρωτοβάθμια

εκπαίδευση, τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από τη συνεργασία των δύο πλευρών για τα παιδιά και την επίδραση της συχνότητας-ποιότητας της συνεργασίας μεταξύ τους. Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε εκτενής βιβλιογραφική ανασκόπηση, μέσω της οποίας συγκεντρώθηκε πλήθος επιστημονικών άρθρων σχετικών με τη ΔΕΠ-Υ σε παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης, τον ρόλο του εκπαιδευτικού και της οικογένειας.

Ακολούθως, διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και καθορίστηκε ο σκοπός της Διπλωματικής Εργασίας. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε η αποδελτίωση των μελετών που συγκεντρώθηκαν. Από τις βιβλιογραφικές πηγές που συγκεντρώθηκαν, επιλέχθηκαν μόνο εκείνες που διέθεταν τη μεγαλύτερη συνάφεια ως προς τη συγγραφή του θεωρητικού πλαισίου, την ανάλυση περιεχομένου και την καταγραφή των αποτελεσμάτων. Η συγγραφή των τελευταίων ενοτήτων της εργασίας ολοκληρώθηκε με την παράθεση των συμπερασμάτων, της περίληψης και των προτάσεων για μελλοντική έρευνα.

Για τις ανάγκες εκπόνησης της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης συλλέχθηκαν, μελετήθηκαν και παρατέθηκαν 35 ξενόγλωσσα επιστημονικά άρθρα, δημοσιευμένα από το 2000 και μετά με θεματολογία σχετική με τη ΔΕΠ-Υ και συμμετέχοντες παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς. Σε αυτό το πλαίσιο, αναζητήθηκαν επιστημονικές μελέτες σε ηλεκτρονικά ακαδημαϊκά αποθετήρια και βάσεις δεδομένων όπως είναι τα GoogleScholar, Cochrane Database, Elsevier, PubMed, ScienceDirect, Scopus, Springer Link, Taylor & Francis και Wiley Online Library και Scopus.

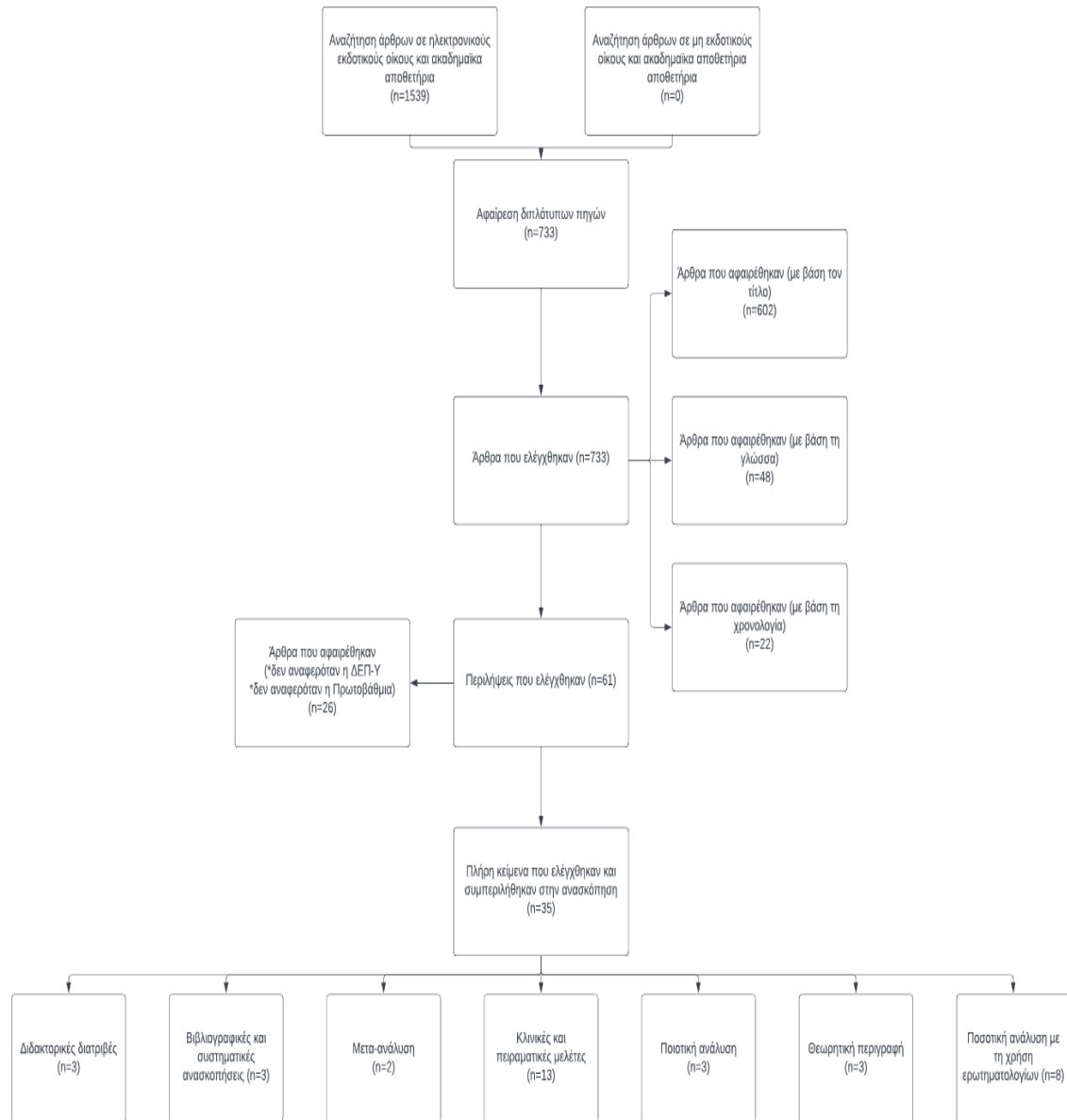
Οι λέξεις-κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν για την αναζήτηση επιστημονικών πηγών ήταν Attention Deficit Hyperactivity Disorder-ADHD, family school cooperation, communication, partnership και engagement, disability, special educational needs, primary school, teachers, parents, students with ADHD καθώς και η ελληνική απόδοση αυτών. Κατά την αναζήτηση των βιβλιογραφικών πηγών, οι λέξεις κλειδιά χρησιμοποιήθηκαν συνδυαστικά αλλά και μεμονωμένα (Κανελλόπουλος & Κουτσούμπα, 2019).

Στα κριτήρια ένταξης των μελετών στην ανασκόπηση συμπεριλαμβάνονται η αγγλική γλώσσα δημοσίευσης, το χρονικό διάστημα εντοπισμού των άρθρων (μέσα στην

τελευταία εικοσαετία), ενώ ο διερευνώμενος πληθυσμός ήταν γονείς, εκπαιδευτικοί και μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Antonia et al., 2019). Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί ότι, στην περίπτωση που περισσότερες από μία μελέτες πραγματεύονταν το ίδιο θέμα, επιλέχθηκε η πιο πρόσφατα δημοσιευμένη μελέτη (Hooper-Greenhill, 2013· Βαλιώτη, 2022).

Η κατηγοριοποίηση των άρθρων πραγματοποιήθηκε ανάλογα με το έτος δημοσίευσης και τα άτομα που συμμετείχαν (γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές) στην εκάστοτε έρευνα.

Στην εικόνα που ακολουθεί (Εικόνα 1) αναπαρίσταται διαγραμματικά η ροή εύρεσης της βιβλιογραφίας της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας (Βαλιώτη, 2022).



Εικόνα 1- Διάγραμμα ροής εύρεσης βιβλιογραφικών πηγών

2.4. Ανάλυση

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στην εξέταση των στοιχείων και των πληροφοριών με χρήση ποιοτικής ανάλυσης, καθώς πρόκειται για μια οργανωμένη βιβλιογραφική ανασκόπηση στην οποία δεν είναι εφικτή η εφαρμογή στατιστικών αναλύσεων. Κατά την ποιοτική αυτή ανάλυση, δεν περιοριστήκαμε μόνο στην αξιολόγηση των ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στα συμπεράσματα των μελετών, αλλά αναλύσαμε επίσης και τις ιδιαιτερότητές τους.

3^ο Κεφάλαιο: Αποτελέσματα

Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει τη συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας, επαγγελματιών ψυχικής υγείας και μαθητών με ΔΕΠ-Υ ένα πεδίο, όπου τα ερευνητικά δεδομένα καταλήγουν σε αντικρουόμενα συμπεράσματα (Singer, 2002). Η παρουσία αυτών αντικρουόμενων αποτελεσμάτων πιθανόν να οφείλεται στις διαφορετικές αξίες που χαρακτηρίζουν το ελληνικό οικογενειακό και σχολικό πλαίσιο. Επίσης παρα το γεγονός ότι εντοπίστηκε μεγάλος αριθμός ερευνών για τη συνεργατική σχέση γονέων-εκπαιδευτικών παιδιών τυπικής ανάπτυξης, ελάχιστες στον ελλαδικό χώρο είναι οι έρευνες που αφορούν τη συνεργασία οικογένειας-σχολείου μαθητών με ΔΕΠ-Υ (Georgiou, 1999). Δεδομένου των προαναφερόμενων δυσκολιών η ανάγκη αναγνώρισης και στήριξης της γονεϊκής συμμετοχής στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, καθίσταται επιτακτική (Τσιμπιδάκη, 2007).

Επομένως, η παρούσα εργασία αποσκοπεί στη διερεύνηση της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και των οικογενειών με παιδιά με ΔΕΠ-Υ στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Εστιάζοντας την προσοχή στα παιδιά αυτά, η εργασία στοχεύει στην ανάδειξη των πλεονεκτημάτων που προκύπτουν από την συνεργασία των δύο πλευρών, καθώς και στον προσδιορισμό της συχνότητας και του πλαισίου εντός του οποίου αυτή η συνεργασία αναπτύσσεται. Τα ερευνητικά ερωτήματα αποτελούν τους άξονες γύρω από τους οποίους θα δομηθεί η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εργασίας.

3.1. Η επίδραση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, στην ανίχνευση της διαταραχής και αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά

Η συνοπτική παρουσίαση των βασικών ερευνών οι οποίες σχετίζονται με τη σημασία της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου παρουσιάζεται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1- Παρουσίαση βασικών ευρημάτων από έρευνες σχετιζόμενες με σημασία της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου

| A/A | Ερευνητές | Προέλευση | Σκοπός | Μέθοδος | Συμμετέχοντες | Αποτελέσματα |
|-----|--|-----------|---|---|---|--|
| 1 | LeFever, Villers, Morrow, & Vaughn, 2001 | Αμερική | Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ και των δυσμενών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων για τους μαθητές. Επιπλέον, αποπειράθηκε η ανίχνευση των ποσοστών αντιμετώπισης των συμπτωμάτων με τη χρήση φαρμακευτικών και μη φαρμακευτικών παρεμβάσεων. | Κλινική μελέτη με τη χρήση φαρμακευτικών, συμπεριφορικών και του συνδυασμού αυτών παρεμβάσεων | Συμμετείχαν 808 μαθητές-τριες που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία | Εγείρονται ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών, παρά τη διαπιστωμένη κλινική αποτελεσματικότητά τους. Η έρευνα καταδεικνύει την αποτελεσματικότητα συμπεριφορικών και συνδυαστικών παρεμβάσεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, αναδεικνύεται η ζωτική σημασία της λειτουργικής συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και του γονεϊς ως κλειδί για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας αυτών των παρεμβάσεων στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, καθώς έτσι η εφαρμογή των παρεμβάσεων γίνεται σε πραγματικές συνθήκες αντιμετώπισης της διαταραχής. |
| 2 | West, Taylor, Houghton, & Hudyma, 2005 | Ωκεανία | Η διερεύνηση της καταλληλότητας της χρήσης του ερωτηματολογίου Knowledge Attention Deficit Disorder Questionnaire (KADD-Q) ως εργαλείου ανίχνευσης των γνώσεων εκπαιδευτικών και γονέων για τη ΔΕΠ-Υ | Ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου | Συμμετείχαν 256 εκπαιδευτικοί και 92 γονεϊς παιδιών με ΔΕΠ-Υ | Διαπιστώθηκαν οι λανθασμένες αντιλήψεις των δασκάλων και των γονέων, κυρίως, ως προς τα χαρακτηριστικά και τους τρόπους αντιμετώπισης της διαταραχής. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίθηκε απαραίτητη. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν την καθοριστική σημασία της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας ως προς τη βελτίωση της κατανόησης της διαταραχής και την ανίχνευση των συμπτωμάτων της. |
| 3 | Hodge & Runswick-Cole, 2008 | Ευρώπη | Περιγραφή των διαφορών στις απόψεις γονέων με παιδιά με αναπηρία και ΕΕΑ και εκπαιδευτικών ως προς τη συνεργασία μεταξύ τους | Θεωρητική ανασκόπηση | - | Αναλύεται η έννοια της συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών. Στα εμπόδια συγκαταλέγονται η αποποίηση και μετατόπιση ευθυνών, η ασάφεια του ρόλου γονέων και εκπαιδευτικών, αλλά και ασυμφωνία ως προς τις προσδοκίες τους. Αντίθετα |

| | | | | | | |
|---|---|---------|---|---|---|---|
| | | | | | | παράγοντες που ενισχύουν την συνεργασία των δυο ομάδων είναι η προθυμία επικοινωνίας και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τα παιδιά |
| 4 | Rogers, Wiener, Marton, & Tannock, 2009 | Αμερική | Η εξέταση των διαφορών στη συμμετοχή και την παροχή βοήθειας των γονέων παιδιών με ΔΕΠ-Υ και γονέων παιδιών χωρίς ΔΕΠ-Υ στις εργασίες στο σπίτι. | Ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου | 101 παιδιά μεταξύ 8 και 12 ετών (53 γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ, 48 γονείς παιδιών χωρίς ΔΕΠ-Υ) | Σε σύγκριση με τους γονείς τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, οι γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ ανέφεραν ότι αισθάνονται λιγότερο αποτελεσματικοί ως προς τη βοήθεια που προσφέρουν στα παιδιά στις εργασίες, παρά το γεγονός ότι έχουν παρόμοιες πεποιθήσεις αναφορικά με το ρόλο τους και διαθέτουν παρόμοιες γνώσεις και δεξιότητες. Τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας αναδεικνύουν τη σημασία της συνεργασίας εκπαιδευτικών και των γονέων με παιδιά με ΔΕΠ-Υ στα μαθησιακά αποτελέσματα τους, σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής πορείας τους. Συγχρόνως, αναδεικνύεται η ανάγκη βελτίωσης των αντιλήψεων των γονέων όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία και η δημιουργία ευνοϊκού περιβάλλοντος στο σχολικό πλαίσιο μέσω της ουσιαστικής συνεργασίας των δύο μερών, με σκοπό να ενθαρρυνθεί η ενεργή συμμετοχή των γονέων, ώστε να αντιμετωπίζονται πιθανές αρνητικές αντιλήψεις. |
| 5 | Semke, Garbacz, Kwon, Sheridan, & Woods, 2010 | Αμερική | Η εξέταση των αντιλήψεων των γονέων παιδιών με αποδιοργανωτικές συμπεριφορές σχετικά με τις πεποιθήσεις τους αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και την αυτο-αποτελεσματικότητά τους ως μηχανισμούς που επηρεάζουν το άγχος τους για τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση του παιδιού. | Εξίσωση δομικού μοντέλου | Συμμετείχαν 207 γονείς και παιδιά από το νηπιαγωγείο έως τη Γ' Δημοτικού | Το άγχος των γονέων και οι αρνητικές πεποιθήσεις τους σχετικά με το ρόλο και την αποτελεσματικότητα τους σε θέματα βοήθειας στα μαθήματα των παιδιών στο σπίτι επηρεάζει τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών. Το άρθρο αναδεικνύει τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, αποδεικνύοντας ότι οι από κοινού προσπάθειες που καταβάλλονται από εκπαιδευτικούς και γονείς για την ενίσχυση της συμμετοχής των τελευταίων στην |

| | | | | | | |
|---|---------------------------------|---------|---|---|--|--|
| | | | | | | εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να έχουν θετική επίδραση στην αποτελεσματικότητα των αντίστοιχων παρεμβάσεων. Αυτό αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία για οικογένειες που αντιμετωπίζουν ψυχολογικό άγχος λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους. Το άρθρο αναδεικνύει, επίσης, την αναγκαιότητα περαιτέρω ερευνητικής δραστηριότητας, προκειμένου να ενισχυθεί και περαιτέρω βελτιωθεί η συνεργασία μεταξύ αυτών των δύο σημαντικών παραγόντων, προς όφελος της παιδαγωγικής διαδικασίας και της εκπαίδευσης των παιδιών. |
| 6 | Frigerio, Montali, & Fine, 2013 | Ευρώπη | Η ανάλυση της αλληλεπίδρασης των σημαντικών άλλων (επαγγελματίες ψυχικής υγείας, γονείς και εκπαιδευτικοί) στη ζωή ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ | Ποιοτική ανάλυση (συνεντεύξεις και ομάδες εστίασης) | 13 επαγγελματίες ψυχικής υγείας, 54 εκπαιδευτικοί υπηρετούντες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και 35 γονείς | Διαπιστώθηκε αποποίηση και μετατόπιση ευθυνών, αλλά και ασυμφωνία ως προς την οριοθέτηση του ρόλου των επαγγελματιών και των γονέων ως προς τις υποχρεώσεις τους απέναντι στα παιδιά. |
| 7 | O'Dell, 2013 | Αμερική | Η διερεύνηση της σχέσης της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού και της σχέσης γονέα-παιδιού με τη συμπεριφορά στην τάξη και την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών | Διδακτορική διατριβή-Εξίσωση δομικού μοντέλου | 241 οικογένειες (42 ομάδα ελέγχου 199 ομάδα στόχου) | Βελτιώσεις στην αυτο-αποτελεσματικότητα και στο ρόλο των γονέων βρέθηκε ότι συμβάλλουν σημαντικά στην αλλαγή στην ακαδημαϊκή επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των γονέων συνδέεται στενά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στην τάξη όσον αφορά τη συμπεριφορά και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των παιδιών. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους συνδέεται με τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, όπως αυτή αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς. |
| 8 | Majko, 2013 | Ευρώπη | Η περιγραφή του παρεμβατικού προγράμματος FSS (Family School Success) που συνδέει το οικογενειακό με το σχολικό | Περιγραφική παρουσίαση του προγράμματος | - | Οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια τα οποία συχνά παρερμηνεύονται από |

| | | | | | | |
|---|---|---------|---|-------------------------|--------------------------------------|---|
| | | | περιβάλλον για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών που λαμβάνουν διάγνωση της ΔΕΠ-Υ | | | εκπαιδευτικούς και γονείς ως σκόπιμες συμπεριφορές. Σε αυτό το πλαίσιο η σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει το καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο μέσο για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και συμπεριφορικών αναγκών των παιδιών με ΔΕΠ-Υ μέσω της από κοινού ανίχνευσης, ανατροφοδότησης και αντιμετώπισης της διαταραχής. |
| 4 | Villodas, McBurnett, Kaiser, Rooney, & Pffifner, 2013 | Αμερική | <p>Σκοπός της μελέτης ήταν διερεύνηση της αναγκαιότητας της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών με φορείς υποστήριξης (επαγγελματίες ψυχικής υγείας) όσον αφορά το συντονισμό του προγράμματος CLS. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 2 σχολεία (6 παιδιά σε κάθε σχολείο) κατά τη διάρκεια 3 ετών. Η ομαδική εκπαίδευση γονέων, η παρέμβαση βελτίωσης της συμπεριφοράς και των δεξιοτήτων των παιδιών συντονίστηκαν από ψυχολόγους.</p> <p>Περαιτέρω στόχος της έρευνας ήταν ο προσδιορισμός της αποτελεσματικότητας του προγράμματος σε παιδιά που εμφανίζουν ταυτόχρονα συμπτώματα Εναντιωματικής Προκλητικής Διαταραχής (Oppositional Defiant Disorder- ODD) εκτός από προβλήματα ΔΕΠ-Υ και παιδιά που εμφανίζουν μόνο συμπτώματα ΔΕΠ-Υ.</p> | Πειραματική μελέτη- CLS | 57 παιδιά μαθητές δημοτικού σχολείου | <p>Τα αποτελέσματα κατέδειξαν σταθερές βελτιώσεις στην κοινωνική και συμπεριφορική λειτουργία στο σχολείο και στο σπίτι, όπως αναφέρθηκαν τόσο από τους γονείς όσο και από τους δασκάλους. Αυτές οι βελτιώσεις παρατηρήθηκαν σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ μόνο, καθώς και σε παιδιά στα οποία παρατηρείται η συνύπαρξη προβλημάτων ΔΕΠ-Υ και ODD.</p> <p>Επιπλέον, η μελέτη υπογράμμισε τη σημασία της τήρησης και της ενίσχυσης της εκπαίδευσης των γονέων, καθώς και της προώθησης των δεξιοτήτων του παιδιού, στη μείωση της σοβαρότητας των συμπτωμάτων ΔΕΠ-Υ και ODD και των προβληματικών συμπεριφορών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά εμφάνισαν μεγαλύτερη βελτίωση στην κοινωνική λειτουργία όταν οι γονείς εφάρμοζαν με συνέπεια τις στρατηγικές που έμαθαν και ενθάρρυναν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών.</p> <p>Επιπλέον, η μελέτη αποκάλυψε μια σχέση μεταξύ των αξιολογήσεων των επαγγελματιών υγείας και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμόρφωση των γονέων στις οδηγίες του προγράμματός και της συχνότητας εφαρμογής τους και τα προβλήματα συμπεριφοράς αλλά και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών.</p> |

| | | | | | | |
|----|--|---------|--|--|---|--|
| | | | | | | Τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τον κρίσιμο ρόλο της συμμετοχής των γονέων, την τήρηση των στρατηγικών θεραπείας και την προώθηση των δεξιοτήτων του παιδιού στη διευκόλυνση των θετικών αποτελεσμάτων. |
| 9 | Abbasi, Khodamoradi, & Peyghambari, 2015 | Ασία | Προσδιορισμός του επιπολασμού της διαταραχής και της σχέσης του με την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και το στυλ προσκόλλησης των γονέων | Ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου | 500 μαθητές (250 κορίτσια 250 αγόρια) | Τα προβλήματα κοινωνικοποίησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ στο σχολικό περιβάλλον αποτελούν άμεση συνέπεια της ανασφαλούς-αμφιθυμικής προσκόλλησης που διατηρούν οι γονείς μαζί τους. Όπως διαπιστώθηκε η στενή σχέση σχολείου οικογένειας αποτελεί το αποτελεσματικότερο μέσο για την αντιμετώπιση των συναισθηματικών δυσκολιών των παιδιών με ΔΕΠ-Υ προσφέροντας τους, την επιβεβαίωση, την ασφάλεια και την αποδοχή που έχουν ανάγκη. |
| 10 | Gormley et al., 2019 | Αμερική | Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας προγράμματος συμβουλευτικής συμπεριφορικού τύπου (Conjoint behavioral Consultation-CBC) για μαθητές που εμφανίζουν συμπτώματα ΔΕΠ-Υ αμέσως μετά την παρέμβαση και 12 μήνες αργότερα | Ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου (χρησιμοποιήσέ δεδομένα από μεγαλύτερη τυχαιοποιημένη ελεγχόμενη δοκιμή) | 45 μαθητές και οι γονείς τους (29 παιδιά ομάδα στόχου- 16 παιδιά ομάδα ελέγχου) | Τα αποτελέσματά της ανέδειξαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών που υποβλήθηκαν στη θεραπεία με βάση το πρόγραμμα και εκείνων που παρέμειναν στην ομάδα ελέγχου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές στην ομάδα στόχου παρουσίασαν (σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων) βελτίωση της υπερκινητικότητας που συνεπάγεται η διαταραχή αλλά και βελτίωση και συμπεριφορά της συνολικής στάσης και συμπεριφοράς τους μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι η θετική επίδραση των παρεμβατικών προγραμμάτων στα οποία συμμετέχουν μόνο γονείς είναι βραχυπρόθεσμη. Επίσης, αναγνωρίζεται η σημασία της συνεργασίας σχολείου-οικογενειών με παιδιά με ΔΕΠ-Υ στην ευρύτερη εφαρμογή και διατήρηση των θεραπευτικών οφελών στην ακαδημαϊκή, συναισθηματική και |

| | | | | | | |
|----|----------------------|---------|---|---|-------------------------------------|---|
| | | | | | | κοινωνική ανάπτυξη και πρόοδο των παιδιών. |
| 11 | Fabiano et al., 2021 | Αμερική | Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του παρεμβατικού προγράμματος COACHES για την αύξηση της γονεϊκής συμμετοχής και υποστήριξης στην εκπαίδευση των παιδιών | Πειραματική μελέτη (αθλητικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες για τα παιδιά και εκπαίδευση γονέων) | 61 γονείς και τα παιδιά τους | Οι συμμετέχοντες γονείς στο πρόγραμμα έδειξαν βελτιωμένη συμπεριφορά ως προς τη χρήση επαίνου και τα αρνητικά και επικριτικά σχόλια προς τα παιδιά |
| 12 | Thiessen, 2021 | Αμερική | Η διερεύνηση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας παιδιών με ΔΕΠ-Υ | Διδακτορική διατριβή- Ποιοτική ανάλυση | 5 γονείς | Ο κοινωνικός στιγματισμός και η αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος ως προς την υποστήριξη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ προέκυψαν ως θέματα αναφορικά με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας |
| 13 | Long, 2022 | Αμερική | Αυτή η μελέτη στοχεύει να κατανοήσει τις βιωμένες εμπειρίες των γονέων των παιδιών και να καθορίσει πώς η εκπαίδευση γονέων ως προς τη συμπεριφορά τους, μπορεί να μειώσει το άγχος, να υποστηρίξει την οικογενειακή ευημερία και να αυξήσει τη συμμετοχή των γονέων στη μάθηση του παιδιού | Διδακτορική διατριβή- Ποιοτική ανάλυση (φαινομενολογική προσέγγιση) | 10 γονείς παιδιών ηλικίας 5-18 ετών | Από αυτή την έρευνα, προέκυψαν έξι θέματα: (α) η απογοήτευση των γονέων αναφορικά με τη ΔΕΠ-Υ, (β) η συνειδητοποίηση της ανάγκης για βοήθεια, (γ) εύρεση του κατάλληλου επαγγελματία, (δ) βελτίωση των δεξιοτήτων αυτοφροντίδας του παιδιού, (ε) στρατηγικές που βοηθούν στη μάθηση και (στ) συνεργασίες σχολείου-οικογένειας . Οι γονείς παρατήρησαν βελτιώσεις στο σπίτι και βοηθούσαν στη μάθηση των παιδιών τους ενώ οι περισσότεροι ανέφεραν ότι διατηρούσαν καλές σχέσεις με το σχολείο |

Στις μέρες μας, η ΔΕΠ-Υ αποτελεί μια αρκετά συχνή διαταραχή ανάμεσα στα παιδιά που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Σε ό,τι έχει σχέση με την εκδήλωση και τα συμπτώματά της, αυτά επιφέρουν αρνητικές συνέπειες, οι οποίες αφορούν στη διαμόρφωση προβληματικών κοινωνικών, συναισθηματικών συμπεριφορών των παιδιών στη διάρκεια της εφηβείας και της ενήλικης ζωής (LeFever, Villers, Morrow, & Vaughn, 2001· West, Taylor, Houghton, & Hudyma, 2005· Abbasi et al., 2015). Συνακόλουθα, καθίσταται σαφές ότι η **συνεργασία σχολείου-οικογένειας** αποτελεί επιτακτική ανάγκη ως προς την έγκαιρη αντιμετώπιση των συμπτωμάτων της διαταραχής.

Η ανίχνευση της ΔΕΠ-Υ γίνεται μέσω της συλλογής πληροφοριών, οι οποίες στη συνέχεια συντίθενται και αναλύονται όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς, αλλά από όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαίδευση του μαθητή. Ωστόσο, στη μελέτη των LeFever et al. (2001), όπου διερευνήθηκε η ικανότητα των παρεμβατικών προγραμμάτων να αντιμετωπίζουν επαρκώς τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών που έλαβαν διάγνωση ΔΕΠ-Υ, τα πορίσματα έδειξαν ότι η αποτελεσματικότητα της αντιμετώπισης των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ, παρά τη διαπιστωμένη βελτίωση της κλινικής εικόνας των παιδιών, ήταν σε χαμηλά επίπεδα, κυρίως λόγω της μειωμένης ικανότητας ανίχνευσης των συμπτωμάτων της διαταραχής από γονείς και εκπαιδευτικούς. Από τους τομείς που εξετάστηκαν, οι δάσκαλοι και οι γονείς βρέθηκαν να έχουν τις περισσότερες γνώσεις σχετικά με τα αίτια της διαταραχής και μη επαρκείς γνώσεις σχετικά με την αντιμετώπισή της (Sciutto et al., 2000). Λόγω του ότι η αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ χρήζει μιας πολυπαραγοντικής προσέγγισης η **συμμετοχή** των εκπαιδευτικών και των γονέων σε αυτήν έχει χαρακτηριστεί υψίστης σημασίας γεγονός που αναδεικνύεται και από την έρευνα των LeFever et al. (2001). Μάλιστα, όπως διαπιστώνεται η αμφίδρομη επικοινωνία και η κοινή αντίληψη των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΕΠΥ στο σχολικό πλαίσιο ενισχύουν τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αντιμετώπιση της διαταραχής προϋποθέτει κατάλληλη επαγγελματική ανάπτυξη που στηρίζεται σε γενικές και στοχευμένες γνώσεις, οι οποίες μπορούν να

αποκτηθούν μόνο μέσω της αगाστής σχέσης γονέων και δασκάλων (Goldstein & Goldstein, 1998). Σύμφωνα, δε, με τη μελέτη η αगाστή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με παιδιά με ΔΕΠΥ αναφέρεται στην ανταλλαγή γνώσεων που μπορούν να αποκτηθούν μόνο μέσω της ανοιχτής επικοινωνίας μεταξύ τους. Συνεπώς, βάσει της έρευνας, επισημαίνεται η καθοριστική σημασία της λειτουργικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, ως κλειδί για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας παρεμβάσεων που αφορούν στα στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, δεδομένου ότι με αυτόν τον τρόπο θεωρείται ότι αυτές πραγματοποιούνται σε πραγματικές συνθήκες.

Τα ίδια αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν και σε άλλη μελέτη (West et al., 2005) η οποία διερεύνησε την καταλληλότητα της χρήσης του ερωτηματολογίου Knowledge Attention Deficit Disorder Questionnaire (KADD-Q) ως εργαλείου ανίχνευσης των γνώσεων εκπαιδευτικών και γονέων για τη ΔΕΠ-Υ. Τα αποτελέσματα που πρόεκυψαν από την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των γονέων μέσω του σχετικού ερωτηματολογίου, έδειξαν ότι η ικανότητα αναγνώρισης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ ήταν σε χαμηλά επίπεδα. Επομένως, τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν την καθοριστική σημασία της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας ως προς τη βελτίωση της κατανόησης της διαταραχής και την ανίχνευση των συμπτωμάτων της. Μάλιστα, υπογραμμίζεται η σημασία της συνεργασίας, ως προς την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ αυτών των δύο ομάδων.

Επίσης, στην περιγραφική παρουσίαση που πραγματοποιήθηκε σε έρευνα (Majko, 2013) αναφορικά με την περιγραφή του παρεμβατικού προγράμματος FSS (Family School Success) που συνδέει το οικογενειακό με το σχολικό περιβάλλον για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών που λαμβάνουν διάγνωση της ΔΕΠ-Υ, διαφάνηκε πως οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν πολλά εμπόδια τα οποία συχνά παρερμηνεύονται από εκπαιδευτικούς και γονείς ως σκόπιμες συμπεριφορές. Σε αυτό το πλαίσιο η σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει το καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο μέσο για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και συμπεριφορικών αναγκών των παιδιών

με ΔΕΠ-Υ μέσω της από κοινού ανίχνευσης, ανατροφοδότησης και αντιμετώπισης της διαταραχής. Επίσης τονίζεται ότι η αποδοχή της διαταραχής από τους γονείς και η παροχή κατευθυντήριων γραμμών με εποικοδομητικό τρόπο από τους εκπαιδευτικούς θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις για την επίτευξη της αγωγικής συνεργασίας μεταξύ τους.

Επομένως, σε ό,τι αφορά στην ικανότητα ανίχνευσης της ΔΕΠ-Υ, τα ευρήματα των μελετών καταδεικνύουν ότι η ανίχνευση και η αντιμετώπισή της αποτελεί δύσκολη διαδικασία τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους γονείς. Κάποιοι ερευνητές αποδίδουν την αδυναμία ανίχνευσης στις μη επαρκείς γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη διαταραχή (West et al., 2005). Άλλοι πάλι ερευνητές αποδίδουν την αδυναμία ανίχνευσης σε παρανοήσεις, καθώς συχνά υπάρχει κίνδυνος ο αυθορμητισμός και η ενεργητικότητα των παιδιών, παρόλο που αποτελούν συμπεριφορές φυσιολογικές σε σχέση με το αναπτυξιακό στάδιο τους, να παρερμηνευτούν (Majko, 2013). Στην πλειονότητα των μελετών, ωστόσο, η συνεργασία οικογένειας και σχολείου -ανεξαρτήτως αναφοράς στη διαταραχή- θεωρήθηκε από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρέασαν την ικανότητα ανίχνευσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων (West et al., 2005· Majko, 2013· Sharp, Penner, Marais, & Skinner, 2018· Breaux et al., 2021). Μάλιστα, διαπιστώνεται ότι η συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων βασίζεται, κυρίως, στην ανταλλαγή πληροφοριών που αφορούν την ανίχνευση και την αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ. Ωστόσο, από την έρευνα των Scitutto et al. (2000), προέκυψε ότι εκπαιδευτικοί και γονείς διαθέτουν διαφορετικές γνώσεις, με τους εκπαιδευτικούς να γνωρίζουν περισσότερα για τα αίτια της διαταραχής και τους γονείς περισσότερα για τη συμπτωματολογία της.

Συνεπώς, η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων δίνει τη δυνατότητα στους πρώτους να συλλέξουν πολλές και διάφορες πληροφορίες για το παιδί σχετικά με την ανάπτυξη, τις συνήθειες και τις ανάγκες του παιδιού, οι οποίες είναι καίριας σημασίας για τη διάπλαση ολοκληρωμένης εικόνας για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ. Στον αντίποδα, η σχέση σχολείου-οικογένειας μπορεί να ενθαρρύνει τους γονείς ως προς την παρατήρηση πιθανών

αλλαγών και προβλημάτων στη συμπεριφορά ή τις επιδόσεις των παιδιών στο σχολείο. Το γεγονός αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της στενής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων με παιδιά με ΔΕΠΥ και της ενεργής συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών (Goldstein & Goldstein, 1998).

Η σημασία της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου καταγράφεται και σε μεταγενέστερες μελέτες στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές ερευνητικές προσεγγίσεις από εκείνες των προηγούμενων ερευνών. Σε μελέτη των Hodge και Runswick-Cole, (2008) περιγράφηκε, σε θεωρητικό επίπεδο, η διάσταση στις απόψεις γονέων με παιδιά με αναπηρία και ΕΕΑ και εκπαιδευτικών ως προς τη συνεργασία μεταξύ τους. Οι ερευνητές θεώρησαν πως τα αποτελέσματα αυτά πιθανόν να μην οφείλονταν στην προθυμία επικοινωνίας και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τα παιδιά, αλλά περισσότερο στην παθητική στάση που διατηρούν οι γονείς απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών λόγω της στρέβλωσης των σχέσεων εξουσίας η οποία οδηγεί σε άνιση κατανομή αρμοδιοτήτων και υποχρεώσεων με συνακόλουθο τις πολλαπλές συγκρούσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Συνεπώς, οι γονείς πρέπει να αντιληφθούν ότι η ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους και η ανοικτή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς είναι ουσιώδεις παράγοντες για τη βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ τους.

Περνώντας τώρα στην διερεύνηση των διαφορών στη συμμετοχή και την παροχή βοήθειας των γονέων παιδιών με ΔΕΠ-Υ και γονέων παιδιών χωρίς ΔΕΠ-Υ στις εργασίες στο σπίτι, από την επισκόπηση των βιβλιογραφικών αναφορών προκύπτει πως οι μελέτες που διερεύνησαν το συγκεκριμένο θέμα είναι ελάχιστες. Ως αποτέλεσμα, λόγω του περιορισμένου αριθμού βιβλιογραφικών αναφορών, η παρούσα εργασία επικεντρώθηκε στην εκτίμηση της συνεργασίας μεταξύ γονέων και της παροχής υποστήριξης προς τα παιδιά τους. Αυτό έγινε χωρίς να ληφθούν υπόψη τυχόν διαφορές που ενδέχεται να

υπάρχουν ανάμεσα σε γονείς με και χωρίς παιδιά με ΔΕΠ-Υ, όσον αφορά τη συμμετοχή τους στη διαδικασία εκπαίδευσης και την εκτέλεση εργασιών στο σπίτι.

Σε έρευνα (Rogers et al., 2009) που συμμετείχαν 101 παιδιά μεταξύ 8 και 12 ετών (53 γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ, 48 γονείς παιδιών χωρίς ΔΕΠ-Υ), οι διαφορές στις απόψεις των γονέων, σχετικά με τη συμπτωματολογία της ΔΕΠ-Υ, αξιολογήθηκαν με τα ερευνητικά εργαλεία *Conners' Rating Scales* (κλινική αξιολόγηση της διαταραχής), *Wechsler Intelligence Scale for Children-Fourth Edition (WISC-IV; Wechsler, 2003)* και *Wechsler Abbreviated Scale of Intelligence* (ψυχολογική εκτίμηση), ενώ οι γονείς συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια *Parent Involvement Project-Parent Questionnaire* για την εκτίμηση των παραγόντων που επιδρούν στη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους και το *Family-School Questionnaire* για την εκτίμηση των απόψεων τους για τη συμμετοχή και την παροχή βοήθειας στις εργασίες του σχολείου. Όπως διαπιστώθηκε, οι γονείς των παιδιών με ΔΕΠ-Υ πιστεύουν ότι πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (πεποιθήσεις ρόλου) και ότι η εμπλοκή τους διαθέτει θετικά αποτελέσματα (αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας τους). Επίσης αντιλαμβάνονται ότι η συμμετοχή τους εκτιμάται από τους εκπαιδευτικούς και έχουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες, και το χρόνο για να γίνει αυτό. Επίσης τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι γονείς των παιδιών της ομάδας στόχου συμμετείχαν σε μια σειρά από δραστηριότητες με στόχο την υποστήριξη της μάθησης των παιδιών τους, όπως καθιέρωση ρουτίνας για την εργασία στο σπίτι, και παροχή βοήθειας στα παιδιά για την ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης (Rogers et al., 2009). Συμπερασματικά οι Rogers et al., (2009) κατέληξαν ότι σε σύγκριση με τους γονείς των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών, οι γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ ανέφεραν ότι αισθάνονται λιγότερο αποτελεσματικοί ως προς τη βοήθεια που προσφέρουν στα παιδιά στις εργασίες, παρά το γεγονός ότι έχουν παρόμοιες πεποιθήσεις αναφορικά με το ρόλο τους και διαθέτουν παρόμοιες γνώσεις και δεξιότητες. Η διαφορά στο επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων αποδόθηκε από τους

ερευνητές στα διαφορετικά επίπεδα συνεργασίας σχολείου οικογένειας ανάλογα με το βαθμό εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Όπως φαίνεται η παρουσία παιδιού με ΔΕΠ-Υ στην οικογένεια μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τα συναισθήματα και την συμμετοχή των γονέων στη μάθηση του παιδιού τους και την συνεργασία τους με το σχολείο. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, οι γονείς παιδιών τυπικής ανάπτυξης, οι οποίοι εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, διατηρούν στενότερες σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς. Παρατηρείται, επίσης στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, ότι στην περίπτωση παιδιών με ΔΕΠ-Υ, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητη και μετά το δημοτικό. Όσον αφορά τη συνεργασία σχολείου οικογένειας, τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας αναδεικνύουν τη σημασία της στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών, σε όλα τα στάδια της εκπαιδευτικής πορείας τους. Συγχρόνως, αναδεικνύεται η ανάγκη βελτίωσης των αντιλήψεων των γονέων όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία και η δημιουργία ευνοϊκού περιβάλλοντος στο σχολικό πλαίσιο μέσω της ουσιαστικής συνεργασίας των δύο μερών, με σκοπό να ενθαρρυνθεί η ενεργή συμμετοχή των γονέων, ώστε να αντιμετωπίζονται τυχόν αρνητικά γεγονότα.

Ομοίως, σχετικά με το ρόλο και την αποτελεσματικότητα των γονέων παιδιών με αποδιοργανωτικές συμπεριφορές σε θέματα βοήθειας στις εργασίες, στην έρευνα των Semke, Garbacz, Kwon, Sheridan και Woods (2010), διερευνήθηκαν οι πεποιθήσεις τους αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, με την αρωγή εξίσωσης δομικού μοντέλου. Στην έρευνα συμμετείχαν 207 γονείς και παιδιά από το νηπιαγωγείο έως τη Γ' Δημοτικού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το άγχος των γονέων και οι αρνητικές πεποιθήσεις τους σχετικά με το ρόλο και την αποτελεσματικότητά τους σε θέματα βοήθειας στα μαθήματα των παιδιών στο σπίτι επηρέαζε τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών και βελτιώνει τη συνεργασία τους με το σχολείο.

Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα διδακτορικής διατριβής που διενεργήθηκε, επίσης, στην Αμερική (O'Dell, 2013). Στη συγκεκριμένη μελέτη συμμετείχαν 241

οικογένειες (42 γονείς ως ομάδα ελέγχου και 199 γονείς ως ομάδα στόχου), οι οποίες συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια Parent as Educator Scale, The Parent-Child Relationship Questionnaire και The Homework Performance Questionnaire- Teacher Version. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η αυτο-αποτελεσματικότητα των γονέων συνδέεται στενά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στην τάξη όσον αφορά τη συμπεριφορά και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των παιδιών. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους συνδέεται με τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών, όπως αυτή αξιολογήθηκε από τους εκπαιδευτικούς. Γενικά, διαφαίνεται ότι οι γονείς που εκδηλώνουν ενεργό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών τους, αναγνωρίζοντας την σημασία αυτής της συμμετοχής τους, εμφανίζουν αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα και επικοινωνούν πιο συχνά με τους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, η υποστηρικτική και θετική στάση των γονέων διαπιστώνεται ότι μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την εκπαιδευτική πορεία και τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Αντίστοιχα, σε έτερη διδακτορική διατριβή, η οποία εστίασε στη χρήση ποιοτικής μεθόδου (Long, 2022), διαπιστώθηκε ότι η συνεργασία σχολείου οικογένειας επιδρά θετικά στην απογοήτευση των γονέων αναφορικά με τη ΔΕΠ-Υ, στην συνειδητοποίηση της ανάγκης για βοήθεια, στην εύρεση του κατάλληλου φορέα στήριξης, στην προσδοκία για την βελτίωση των δεξιοτήτων αυτοφροντίδας του παιδιού, στο άγχος και τις αρνητικές πεποιθήσεις των γονέων.

Τα αποτελέσματα των προαναφερόμενων ερευνών υποδεικνύουν ότι οι πρωτογενείς ενδείξεις της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής με Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) μπορεί να συμβάλουν στα αρνητικά συναισθήματα που αντιμετωπίζουν οι γονείς και στη χαμηλή συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης των παιδιών τους. Η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου μπορεί να αντιμετωπίσει την επίδραση του άγχους στη συμμετοχή της οικογένειας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Οι γονείς που αντιμετωπίζουν αγχώδη συναισθήματα και αμφισβητούν την αποτελεσματικότητα της ανατροφής που δίνουν στα παιδιά, ενδέχεται να μη γνωρίζουν τα οφέλη που προκύπτουν από τη

συμμετοχή τους στη σχολική ζωή ή σε σχολικά προγράμματα. Ωστόσο, παρατηρείται ότι οι γονείς, συχνά, αντιλαμβάνονται το σχολείο των παιδιών τους ως λιγότερο φιλόξενο αν και αντιμετωπίζουν αυξημένα αιτήματα για συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς. Η αναγνώριση, δε, από τους δασκάλους ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν αγχωτικές προκλήσεις στη διαδικασία της διδασκαλίας (LaCay & Fernandez, 2000) επιβεβαιώνει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι γονείς ως προς τη συμμετοχή τους στη διαδικασία μάθησης των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, υποδηλώνοντας μία πιθανή αρνητική ή καταναγκαστική δυναμική στη σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Rogers et al., 2009· O'Dell, 2013).

Στον αντίποδα, η αποσύνδεση των παιδιών από το σχολικό περιβάλλον επιφέρει πτώση στην ακαδημαϊκή επίδοσή τους, ενώ το αίσθημα του «ανήκειν» που προσφέρει το σχολείο βελτιώνει την ψυχική υγεία των παιδιών (Sharp, Penner, Marais, & Skinner, 2018· Breaux et al., 2021). Επίσης, σε πρόσφατη έρευνα των Breaux et al. (2021) διαπιστώθηκε ότι τα πλεονεκτήματα του εκάστοτε πλαισίου, όταν το οικογενειακό ή το σχολικό περιβάλλον ενισχύονται μεμονωμένα, δύνανται να αποδυναμωθούν. Αντιθέτως, τα αποτελέσματα παρεμβατικών προγραμμάτων τα οποία ερείδονται στη συνεργασία οικογένειας-σχολείου παρουσιάζουν διατήρηση των αποτελεσμάτων τους μετά το πέρας του προγράμματος (Gormley et al., 2019). Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, η συνεργασία μεταξύ οικογενειών με παιδιά με ΔΕΠ-Υ και σχολείου αποτελεί δευτερεύον θέμα για την πλειονότητα των μελετών, παρά το γεγονός ότι εντοπίζεται μεγάλος αριθμός ερευνών για τη συνεργατική σχέση γονέων-εκπαιδευτικών παιδιών τυπικής ανάπτυξης και με μαθησιακές δυσκολίες.

Ειδικότερα, όσον αφορά στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ οι Abbasi, Khodamoradi και Peyghambari (2015) στη συστηματική τους ανασκόπηση διερεύνησαν τον επιπολασμό της διαταραχής και τη σχέσης της με την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και το στυλ προσκόλλησης των γονέων. Η επεξεργασία των στοιχείων που συνέλεξαν τους οδήγησε στο συμπέρασμα ότι τα προβλήματα κοινωνικοποίησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά

αυτά στο σχολικό περιβάλλον αποτελούν άμεση συνέπεια της ανασφαλούς αμφιθυμικής προσκόλλησης που διατηρούν οι γονείς μαζί τους και δυσχεραίνουν την επικοινωνία μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών. Αντίστοιχα, Gormley και συνεργάτες (2019), που πραγματοποίησαν ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου χρησιμοποιώντας δεδομένα από μεγαλύτερη τυχαιοποιημένη ελεγχόμενη δοκιμή, για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας προγράμματος συμβουλευτικής συμπεριφορικού τύπου (Conjoint behavioral Consultation-CBC) σε μαθητές που εμφανίζουν συμπτώματα ΔΕΠ-Υ, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η θετική επίδραση των παρεμβατικών προγραμμάτων στα οποία συμμετέχουν μόνο γονείς είναι βραχυπρόθεσμη. Τα πορίσματα της έρευνας αυτής, έδειξαν την επίδραση της αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας ιδιαίτερα στην περίπτωση της αξιολόγησης των προβληματικών συμπεριφορών. Μάλιστα, η εμπειρία των εκπαιδευτικών και η γνωστοποίηση των αδυναμιών των παιδιών στους γονείς, από πλευράς τους, διαπιστώνεται ότι παράγει μεγαλύτερα οφέλη για τα παιδιά με ΔΕΠΥ, όσον αφορά στην εκτίμηση της βελτίωσης των προβληματικών συμπεριφορών τους σε σχέση με τα οφέλη που τα παιδιά αποκομίζουν όταν οι γονείς βασίζονται μόνο στις δικές τους προσωπικές εμπειρίες και αντιλήψεις.

Αντίθετα, παρεμβατικά προγράμματα, των οποίων το περιεχόμενο σχετιζόταν με τη συμμετοχή γονέων, εκπαιδευτικών και παιδιών συνέβαλαν σημαντικά στη βελτίωση της συμπεριφοράς των γονέων ως προς τη χρήση επαίνου και την αποφυγή επικριτικών σχολίων προς τα παιδιά (Fabiano et al., 2021). Τα ευρήματα τεκμηριώνουν την σημασία της εποικοδομητικής συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών στη βελτίωση των προβληματικών συμπεριφορών των παιδιών που αποδίδονται στη διαταραχή. Οι γονείς ασκούν θετική επίδραση μέσω της χρήσης του επαίνου, του καθορισμού ορίων και την αποφυγή επικριτικών σχολίων προς τα παιδιά. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί δρουν υποστηρικτικά ως προς την βελτίωση της συμπεριφοράς των γονέων παρατηρώντας τη συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη και αξιολογώντας την πρόοδό τους, με τα ανωτέρω να αποδίδουν θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη των παιδιών με

ΔΕΠΥ. Επομένως, η επιστημονική έρευνα υποδεικνύει ότι τα ψυχοκοινωνικά προγράμματα παρέμβασης που ενέχουν συμμετοχή γονέων, εκπαιδευτικών και παιδιών επιφέρουν βελτίωση στη συμπεριφορά των γονέων από τη μια πλευρά αλλά και ενισχύουν τη συνεργασία σχολείου οικογένειας, με σκοπό να αντιμετωπιστούν στοχευμένα οι προβληματικές συμπεριφορές και να αναπτυχθούν οι ικανότητες των παιδιών (Majko, 2013).

Γενικώς, η παρουσία της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής με Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ) αποτελεί θέμα που βρίσκεται στο επίκεντρο επιστημονικών και κοινωνικών αντιθέσεων, σχετικά με την ικανότητα ανίχνευσής της από γονείς και δασκάλους αλλά και τον καλύτερο τρόπο αντιμετώπισής της από πλευράς τους. Σε μια απόπειρα να αιτιολογήσουν τα αποτελέσματα, οι ερευνητές αποδίδουν τη χαμηλή ικανότητα ανίχνευσης και αντιμετώπισης της διαταραχής από τους εκπαιδευτικούς στην ελλιπή κατάρτισή τους και στην ετερογενή φύση της (Newcorn et al., 2001· Timimi et al., 2004· Nair et al., 2006· Singh, 2008). Στην ίδια γραμμή βρίσκεται και η έρευνα των Frigerio, Montali και Fine (2013) η οποία αξιολόγησε την αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων (επαγγελματίες ψυχικής υγείας, γονείς και εκπαιδευτικοί) στη ζωή ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ. Στην έρευνα συμμετείχαν 13 επαγγελματίες ψυχικής υγείας, 54 εκπαιδευτικοί υπηρετούντες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και 35 γονείς. Από την επεξεργασία των δεδομένων διαπιστώθηκε αποποίηση και μετατόπιση ευθυνών, αλλά και ασυμφωνία ως προς την οριοθέτηση του ρόλου των επαγγελματιών και των γονέων ως προς τις υποχρεώσεις τους απέναντι στα παιδιά.

Γενικά φαίνεται, πως οι περισσότερες έρευνες της βιβλιογραφίας, διαπιστώνουν θετική σχέση μεταξύ επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριών γονέων-εκπαιδευτικών και μαθησιακής πορείας των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (LeFever et al., 2001· West et al., 2005· Sharp, Penner, Marais, & Skinner, 2018· Breaux et al., 2021), ιδιαίτερα στην περίπτωση παιδιών μικρής ηλικίας (Rogers et al., 2009). Επίσης, τονίζεται ότι η αποδοχή της

διαταραχής από τους γονείς, η αυξημένη διάθεση για συμμετοχή στην εκπαιδευτική ζωή των παιδιών και η παροχή κατευθυντήριων γραμμών με υποστηρικτικό τρόπο από τους εκπαιδευτικούς θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις για την επίτευξη της αγωγικής συνεργασίας μεταξύ τους (Hodge & Runswick-Cole, 2008· O'Dell, 2013· Majko, 2013).

Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο η συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των φορέων υποστήριξης, των εκπαιδευτικών και των γονέων μπορεί να βοηθήσει σε καλύτερη εγκυρότερη διάγνωση και διαχείριση του προβλήματος. Ωστόσο, οι αμοιβαίες κατηγορίες μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και φορέων υποστήριξης αποτελούν συστατικά στοιχεία των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των ενηλίκων που παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και θα πρέπει να επιλύονται για την ομαλότερη και αποτελεσματικότερη ένταξη τους στην σχολική κοινότητα (Singh, 2011· Frigerio, Montali, & Fine, 2013).

Ενδεικτική είναι η έρευνα των Frigerio, Montali και Fine (2013) η οποία αξιολόγησε την αλληλεπίδραση των εμπλεκόμενων (επαγγελματίες ψυχικής υγείας, γονείς και εκπαιδευτικοί) στη ζωή ενός παιδιού με ΔΕΠ-Υ. Στην έρευνα συμμετείχαν 13 επαγγελματίες ψυχικής υγείας, 54 εκπαιδευτικοί υπηρετούντες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και 35 γονείς. Από την επεξεργασία των δεδομένων διαπιστώθηκε αποποίηση και μετατόπιση ευθυνών, αλλά και ασυμφωνία ως προς την οριοθέτηση του ρόλου των επαγγελματιών και των γονέων ως προς τις υποχρεώσεις τους απέναντι στα παιδιά. Συνεπώς, προκειμένου να αποτραπούν οι δυσμενείς επιπτώσεις που σχετίζονται με τη διαταραχή, κρίνεται απαραίτητη η στενή συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων φορέων. Σε αυτό το πλαίσιο, η λειτουργική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων παίζει καίριο ρόλο στην επίλυση των ζητημάτων και των συγκρούσεων που προκύπτουν μεταξύ των εμπλεκόμενων στην ζωή του παιδιού με ΔΕΠΥ.

Αν και οι περισσότερες έρευνες φαίνεται να συγκλίνουν στην άποψη πως οι κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ συνδέονται με την έλλειψη αποδοχής και επιβεβαίωσης από το οικείο περιβάλλον (σημαντικοί άλλοι) τους, την τάση

προσκόλλησης των γονέων στα παιδιά, την έλλειψη υποστήριξης από ειδικούς επαγγελματίες υγείας ως προς την εκπαίδευση των γονέων και για τη βελτίωση της ποιότητα της σχέσης τους με τα παιδιά και την αναποτελεσματική συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου (Abbasi et al., 2015). Αν και λιγοστές, οι θεραπευτικές προσεγγίσεις που εστιάζουν στην ενίσχυση της σχέσης οικογένειας-σχολείου και την εκπαίδευση των γονέων είναι αυτές που μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών αμβλύνοντας την εκπαίδευση των γονέων πέραν την απλής παροχής βοήθειας στους μαθητές στις κατ' οίκον εργασίες και την συμμετοχή των εκπαιδευτικών πέραν της απλής αξιολόγησης της απόδοσης τη συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΕΠΥ (Power, Karustis, & Habboushe, 2001· Booster, Mautone, Nissley-Tsiopinis, Van Dyke, & Power, 2016· Nguyen, 2018). Ενώ και η συνεργασία με τους τοπικούς φορείς και επαγγελματίες υγείας συνδράμει θετικά στη σχέση οικογένειας-σχολείου (Pfiffner, Villodas, Kaiser, Rooney, & McBurnett, 2013· Pfiffner et al., 2016· Nguyen, 2018).

Συνεπώς, απαιτείται εκπαίδευση τόσο των γονέων όσο και των δασκάλων αναφορικά με τις αιτίες διαταραχής, την αντιμετώπιση της και το περιεχόμενο των παρεμβάσεων (Rogers et al., 2009). Από τα αποτελέσματα όλων των προαναφερόμενων ερευνών προκύπτει ότι η αμοιβαία συνεργασία οικογένειας-σχολείου επιφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο στις γνώσεις, στη συμπεριφορά και στη λειτουργικότητα των παιδιών, όσο και στην κατανόηση της διαταραχής από τους συμμετέχοντες, γονείς και εκπαιδευτικούς ώστε να οδηγηθούμε στην επίτευξη του αισθήματος του ανήκειν όλων στην σχολική κοινότητα-(Pfiffner et al., 2013· Sharp, Penner, Marais, & Skinner, 2018· Sharp et al., 2018 Thiessen, 2021).

3.2. Οφέλη που προκύπτουν από την καλή συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων για τα παιδιά με ΔΕΠΥ μέσα από την κοινή τους συμμετοχή σε προγράμματα παρέμβασης

Η συνοπτική παρουσίαση των βασικών ερευνών οι οποίες σχετίζονται με τα οφέλη από τη συνεργασία οικογένειας σχολείου για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αποτυπώνεται στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2- Παρουσίαση βασικών ευρημάτων από παρεμβατικές έρευνες σχετιζόμενες με την καλή λειτουργική συνεργασία σχολείου-οικογένειας

| A/A | Ερευνητές | Προέλευση | Σκοπός | Μέθοδος | Συμμετέχοντες | Αποτελέσματα |
|-----|---|-----------|---|------------------------|---|---|
| 1 | DuPaul, Eckert, & Vilardo, 2012 | Αμερική | Ο κύριος στόχος της μελέτης ήταν η αξιολόγηση των επιπτώσεων παρεμβατικών προγραμμάτων στη συμπεριφορά και την ακαδημαϊκή απόδοση των παιδιών. Ως δευτερεύοντες στόχοι τέθηκαν η ανάλυση πιθανών διαφορών μεταξύ των διάφορων τύπων παρεμβάσεων (μέσω τεχνικών διαχείρισης της ευκαιρίας, γνωσιακοσυμπεριφορικών παρεμβάσεων και προγραμμάτων με βάση την ακαδημαϊκή επίδοση) και ο εντοπισμός πιθανών παραγόντων (όπως ο τύπος δημοσίευσης και το σχολικό περιβάλλον) που επηρεάζουν τα αποτελέσματα των παρεμβάσεων. | Μετα-ανάλυση | 60 μελέτες από το 1996-2010 | Τα ευρήματα της μελέτης υποδεικνύουν ότι οι παρεμβάσεις συσχετίζονται με μέτρια έως μεγάλα μεγέθη επίδρασης στην ακαδημαϊκή και συμπεριφορική λειτουργικότητα των μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Συγκεκριμένα, το μέγεθος επίδρασης των συμπεριφορικών παρεμβάσεων φαίνεται να είναι παρόμοιο με αυτό που παρατηρείται κατά τη χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής, ενώ το μέγεθος επίδρασης ως προς την ακαδημαϊκή απόδοση είναι ακόμα υψηλότερο. Επομένως, το γεγονός ότι οι παρεμβάσεις που λαμβάνουν χώρα στο χώρο του σχολείου βελτιώνουν την ακαδημαϊκή επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών, τουλάχιστον βραχυπρόθεσμα, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για την εφαρμογή σχολικών προγραμμάτων που θα πρέπει να εφαρμόζονται όσο το δυνατόν νωρίτερα για όσο το δυνατόν περισσότερους μαθητές με ΔΕΠΥ. |
| 3 | Power et al., 2012 | Αμερική | Η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας παρεμβατικού προγράμματος 12 εβδομαδιαίων συναντήσεων συμβουλευτικής συμπεριφορικού τύπου (6 ομαδικές, 4 εξατομικευμένες οικογενειακές και 2 συναντήσεις στο σχολείο) Family-School Success-FSS όσον αφορά την αύξηση της συμμετοχής της οικογένειας στην εκπαίδευση και τη βελτίωση της ποιότητας της σχέσης και της αλληλεπίδρασης γονέα-εκπαιδευτικού, την απόδοση των παιδιών στις εργασίες στο σπίτι βελτίωση των αλληλεπιδράσεων γονέα-παιδιού, την μείωση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ στο σπίτι και στο σχολείο και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης. Τα αποτελέσματα αξιολογήθηκαν αμέσως και 3 μήνες μετά. Τα αποτελέσματα συγκρίθηκαν με αυτά του παρεμβατικού προγράμματος (Coping With ADHD Through Relationships and Education [CARE]). | Πειραματική μελέτη-FSS | 199 παιδιά (το 43% λάμβαναν φαρμακευτική αγωγή-ομάδα ελέγχου) | Σχετικά με την αποτελεσματικότητα του FSS, το πρόγραμμα φάνηκε ότι προωθεί τη συμμετοχή των οικογενειών στην εκπαίδευση και τη συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι διαθέτει σημαντική επίδραση στο βαθμό συμμετοχής των οικογενειών στην εκπαίδευση, στην ποιότητα της σχέσης οικογένειας-σχολείου, στην απόδοση των εργασιών στο σπίτι και στη γονική συμπεριφορά. |
| 3 | Pfiffner, Villodas, Kaiser, Rooney, & McBurnett, 2013 | Αμερική | Σκοπός της μελέτης ήταν να επεκτείνει την υπάρχουσα γνώση εξετάζοντας τα αποτελέσματα πριν και μετά την παρέμβαση Collaborative Life Skills Program [CLS]. Το πρόγραμμα διήρκεσε 12 εβδομάδες και εφαρμόστηκε από 10 επαγγελματίες ψυχικής υγείας στο σχολείο και | Πειραματική μελέτη-CLS | 57 παιδιά του δημοτικού (οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τους) | Σε σύγκριση με πριν την εφαρμογή προγράμματος, μετά την εφαρμογή του παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση σε όλες τις μετρήσεις, με σημαντικές επιδράσεις στην ένταση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ, τις δεξιότητες οργάνωσης και τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σπίτι, στην |

| | | | | | | |
|---|--|---------|--|--|---|---|
| | | | περιελάμβανε ομαδικές συναντήσεις εκπαίδευσης γονέων ως προς τη συμπεριφορά, τη συμπεριφορά των παιδιών μέσα στην τάξη, τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους και τη θετική ενίσχυση της ανεξαρτησίας τους. Ειδικότερα, στη μελέτη, διερευνήθηκαν αντικειμενικά δεδομένα ως προς την επίδοση των παιδιών (π.χ. βαθμολογία σε μαθήματα) και παρατηρήσεις στην τάξη σχετικά με τη μαθησιακή δέσμευση. Επιπλέον, η μελέτη επιδίωξε να αξιολογήσει τους πιθανούς μηχανισμούς που επηρεάζουν τις αλλαγές κατά την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ, με σκοπό την καλύτερη κατανόηση του ρόλου της μεταβολής των συμπτωμάτων της. | | | ακαδημαϊκή επίδοση (σύμφωνα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών) αξιολογούνται από τους καθηγητές και τη συμμετοχή των μαθητών. Τα ευρήματα υποστηρίζουν την υψηλή αποτελεσματικότητα του CLS τόσο στη σχετική μείωση της έντασης των συμπτωμάτων όσο και στη βελτίωση των οργανωτικών δεξιοτήτων. Επίσης, τονίστηκε η αναγκαιότητα συνεργασίας με φορείς υποστήριξης (επαγγελματίες ψυχικής υγείας). Ειδικότερα, όσον αφορά τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αυτή αφορούσε στην αξιοποίηση ενός συστήματος ανταμοιβών από πλευράς των γονέων για να προσφέρουν θετική ανατροφοδότηση στα παιδιά τους, να ανακατευθύνουν τη συμπεριφορά τους και να βελτιώσουν τις κοινωνικές και μη δεξιότητές τους. |
| 4 | Booster, Mautone, Nissley-Tsiopinis, Van Dyke, & Power, 2016 | Αμερική | Η μελέτη στόχευε στην ανάλυση πιθανών διαμεσολαβητικών παραγόντων (μεταβολές στις γονικές πρακτικές φροντίδας, βελτίωση της ποιότητας της σχέσης μεταξύ γονέων και δασκάλων) στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών, ειδικότερα στον τομέα των εργασιών που εκτελούνται στο σπίτι, μέσα από το πρόγραμμα FSS, λαμβάνοντας υπόψη τις έρευνες που υποστηρίζουν ότι η βελτίωση της συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου μεσολαβεί στα ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά αποτελέσματα των παιδιών. | Πειραματική μελέτη-FSS (εξίσωση δομικού μοντέλου) | 181 παιδιά του δημοτικού | Όπως παρατηρήθηκε η μείωση των αρνητικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι γονείς στην ανατροφή των παιδιών λειτουργεί ως ενδιάμεσος παράγοντας στη συσχέτιση μεταξύ των αποτελεσμάτων της παρέμβασης FSS και των βελτιώσεων που αναφέρουν τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι σχετικά με την επίδοση στις εργασίες στο σπίτι. Ωστόσο, η υπόθεση ότι οι βελτιώσεις στη σχέση οικογένειας-σχολείου λειτουργούν ως μεσολαβητής στα αποτελέσματα της παρέμβασης δεν υποστηρίχθηκε, καθώς δεν παρατηρήθηκε σημαντική επίδραση της ποιότητας της σχέσης γονέα-δασκάλου ούτε στις αναφορές των γονέων ούτε των δασκάλων για την επίδοση των εργασιών στο σπίτι. Ενδέχεται οι διαφορές στα ευρήματα μεταξύ αυτών των μελετών να οφείλονται εν μέρει στην ερευνητική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε. |
| 5 | Sheridan et al., 2017 | Αμερική | Σκοπό της έρευνας αποτέλεσε η αναπαραγωγή και η επέκταση προγενέστερης μελέτης των ίδιων για τη διερεύνηση της επίδρασης της συμβουλευτικής συμπεριφορικού τύπου σε αγροτικές περιοχές. Περαιτέρω στόχο αποτέλεσε ο προσδιορισμός του τρόπου με τον οποίο η παρέμβαση FSS συμβάλλει στη μείωση των σχολικών προβλημάτων και στην προώθηση των κοινωνικοσυμπεριφορικών δεξιοτήτων των μαθητών και τη σχέση οικογένειας-σχολείου αυτών των περιοχών. | Τυχαιοποιημένη ελεγχόμενη δοκιμή της συμβουλευτικής συμπεριφορικού τύπου (CBC) σχετικά με τα αποτελέσματα των μαθητών και τις σχέσεις δασκάλου-γονέα | Οι συμμετέχοντες ήταν 267 μαθητές των τάξεων K-3, οι γονείς τους και 152 δάσκαλοι | Παρατηρήθηκε βελτίωση τόσο αναφορικά με τις αρνητικές συμπεριφορές (αφηρημάδα και υπερδιέγερση) όσο και στις επιθυμητές συμπεριφορές (συγκέντρωση και κοινωνική αλληλεπίδραση) στην τάξη. Επιπλέον, καταδείχθηκαν σημαντικά ποσοστά βελτίωσης στη σχέση εκπαιδευτικών γονέων. Τέλος, η σχέση δασκάλου-γονέα βρέθηκε ότι μεσολαβεί στη σχετική επίδραση του προγράμματος στα αποτελέσματα των μαθητών |
| 6 | Hinshaw, 2018 | Αμερική | Η διαμάχη σχετικά με τις διαστάσεις των συμπτωμάτων των προβλημάτων της ΔΕΠ-Υ, είναι | Θεωρητική περιγραφή | | Η ΔΕΠ-Υ αποτελεί ένα παγκόσμιο, αμφιλεγόμενο θέμα που απαιτεί πολυεπίπεδες προσπάθειες στον |

| | | | | | | |
|---|----------------------|---------|--|----------------------------------|--|--|
| | | | ευρέως διαδεδομένη. Σε αυτό το άρθρο, πραγματοποιείται αναφορά στους αιτιολογικούς παράγοντες και τους μηχανισμούς της διαταραχής. Παρόλο που η κληρονομικότητα έχει σημαίνοντα ρόλο, η ΔΕΠ-Υ εκδηλώνεται μέσω συναλλακτικών μοτίβων επιρροής που σχετίζονται με παράγοντες που συνδέονται με την οικογένεια, το σχολείο, τους συνομηλίκους, την τοπική κοινωνία και την πολιτική. Επιπλέον, οι στρατηγικές παρεμβάσεων πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τόσο τις φαρμακευτικές όσο και τις συμπεριφορικές μεθόδους, εάν ο στόχος είναι η ενίσχυση των ικανοτήτων και όχι απλά η μείωση των συμπτωμάτων καθ'αυτών. Η ολοκληρωμένη κατανόηση της διαταραχής απαιτεί πολυεπίπεδη ανάλυση. | | | τομέα της επιστημονικής έρευνας, της παροχής κλινικών υπηρεσιών, που εκδηλώνεται μέσω συναλλακτικών μοτίβων επιρροής που σχετίζονται με παράγοντες που συνδέονται με την οικογένεια, το σχολείο, τους συνομηλίκους, την τοπική κοινωνία και την πολιτική |
| 7 | Morris et al., 2019 | Αμερική | Ο σκοπός της έρευνας η προσαρμογή του προγράμματος FSS (με σκοπό να επιτραπεί η παροχή του εκτός πλαισίου τυχαιοποιημένης ελεγχόμενης μελέτης. Δεύτερον, να αξιολογηθεί η εφαρμογή της νέας έκδοσης του FSS εάν μπορεί να πραγματοποιηθεί χωρίς χρηματοδότηση. Τρίτον, να διερευνηθεί εάν οι οικογένειες που συμμετέχουν παρουσιάζουν βελτίωση στα βασικά αποτελέσματα. (παρακολούθηση και τήρηση μιας συγκεκριμένης σειράς στις εργασίες στο σπίτι). | Πειραματική μελέτη-FSS | 115 παιδιά και οι γονείς τους | Όπως και η αρχική παρέμβαση, έτσι και η προσαρμοσμένη προέβλεπε την επίβλεψη του παιδιού κατά τη διάρκεια των συνεδριών, με στόχο τον έλεγχο της συμμόρφωσης των γονέων στις ασκήσεις. Επιπλέον, η παρούσα μελέτη αποκάλυψε ότι ο έλεγχος της παρακολούθησης της συμμόρφωσης των γονέων στον προγραμματισμένο χρόνο κατά τις συνεδρίες καθώς και η συμμόρφωσή τους στις ασκήσεις για το σπίτι ανάμεσα στις συνεδρίες προέβλεπαν τη γονική αυτο-αποτελεσματικότητα και την απόδοση του παιδιού. Επιπλέον, τα ευρήματα καταδεικνύουν τη σχετική σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική πραγματικότητα του παιδιού και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας ως προς τη συστηματική συμμετοχή των γονέων στις εργασίες στο σπίτι. |
| 8 | Faradilla, 2020 | Ασία | Η εξέταση των παρεμβατικών προγραμμάτων που συμπεριλαμβάνουν γονείς ή/και συνομηλίκους με στόχο τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Συγκεκριμένα, πραγματοποιείται ανασκόπηση των διάφορων παρεμβάσεων που έχουν εφαρμοστεί, συμπεριλαμβανομένων τους τύπους των παρεμβάσεων, των συμμετεχόντων, των μέσων και του συνόλου των παρεμβάσεων. | Βιβλιογραφική ανασκόπηση | Εμπειρικές έρευνες 2000-2018 που εξετάζουν την βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΕΠ-Υ | Σε σύγκριση με άλλους τύπους παρεμβάσεων, η εκπαίδευση όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες και οι παρεμβάσεις με βάση το παιχνίδι, που περιλάμβαναν συνομηλίκους και γονείς, χρησιμοποιήθηκαν συχνότερα και αποδείχθηκαν αποτελεσματικές στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. |
| 9 | Roberts et al., 2020 | Αμερική | Το παρόν άρθρο αναφέρεται σε διάφορες προσεγγίσεις στο σπίτι που μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία της ανάγνωσης στην τάξη για μαθητές με ΔΕΠ-Υ, να ενθαρρύνουν τη δέσμευση και να ενισχύσουν τα κίνητρα τους. | Θεωρητική περιγραφή προσεγγίσεων | - | Και οι τρεις προσεγγίσεις βελτιώνουν τόσο την αναγνωστική ικανότητα όσο και τα προβλήματα συμπεριφοράς αλλά και την ακαδημαϊκή απόδοση μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Τέτοιες προσπάθειες, όταν συνδέονται με ένα ολοκληρωμένο σύστημα |

| | | | | | | |
|----|--------------------|---------|--|---|---|--|
| | | | Αναλύονται δύο ερευνητικές προσεγγίσεις για τη βελτίωση της επικοινωνίας ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο οι ημερήσιες κάρτες αναφοράς (DRCs) και οι εργασίες Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS). Παράλληλα, περιγράφεται μια τρίτη, πιο εντατική προσέγγιση η συμβουλευτική συμπεριφορικού τύπου (CBC), η οποία απαιτεί συναντήσεις συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, γονέων και ενός επαγγελματία προκειμένου να αναπτυχθούν κοινές στρατηγικές για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής και συμπεριφορικής απόδοσης των μαθητών. Η ενισχυμένη επικοινωνία και η προσήλωση στη συνεργασία σχολείου οικογένειας αποτελούν τα κύρια χαρακτηριστικά της κάθε προσέγγισης. | | | υποστήριξης οικογένειας-σχολείου επιτυγχάνουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για γονείς εκπαιδευτικούς και μαθητές |
| 10 | Smith et al., 2020 | Αμερική | Σκοπός αυτής της μετα-ανάλυσης είναι, η ανάλυση των αποτελεσμάτων παρεμβάσεων σχετικά με τη συνεργασία οικογένειας-σχολείου περιλαμβανομένων των κοινωνικών, συναισθηματικών και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων, αλλά και τα οφέλη για τους γονείς, συμπεριλαμβανομένων των στάσεων και των πρακτικών τους, και τη σχέση οικογένειας-σχολείου. Περαιτέρω σκοπό αποτελεί η διερεύνηση συγκεκριμένων μεθόδων παρέμβασης, όπως η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, οι δραστηριότητες γονέα-παιδιού, η εκπαίδευση των γονέων και οι επισκέψεις στο σπίτι. | Μετα-ανάλυση | 31 μελέτες που αφορούσαν τη συνεργασία σχολείου οικογένειας παιδιών δημοτικού και αφορούσαν την κοινωνική, συμπεριφορική και συναισθηματική λειτουργικότητα των παιδιών | Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι παρεμβάσεις που βασίζονται στη συνεργασία οικογένειας-σχολείου έχουν σαν αποτέλεσμα θετικές επιδράσεις στα περισσότερα αποτελέσματα για το παιδί, την οικογένεια και τις σχέσεις τους. Αξιοσημείωτο είναι ότι η εν λόγω συνεργασία δεν επηρεάζει σημαντικά την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Τα οφέλη αυτών των παρεμβάσεων επικεντρώνονται στην κοινωνική και συναισθηματική επικοινωνία και τη τη ρύθμιση της συμπεριφοράς των παιδιών. Επιπλέον, δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές επιπτώσεις από τη χρήση των κατ' οίκον επισκέψεων ως συμπληρωματικής στρατηγικής. Ενδεχομένως, αυτή η στρατηγική να παρέχει οφέλη τα οποία δεν αξιολογήθηκαν, όπως οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων των γονέων ή η κοινωνική υποστήριξη. |
| 11 | Long, 2022 | Αμερική | Αυτή η μελέτη στοχεύει να κατανοήσει τις βιωμένες εμπειρίες των γονέων των παιδιών και να καθορίσει πώς η εκπαίδευση γονέων ως προς τη συμπεριφορά τους μπορεί να μειώσει το άγχος, να υποστηρίξει την οικογενειακή ευημερία και να αυξήσει τη συμμετοχή των γονέων στη μάθηση του παιδιού | Διδακτορική διατριβή- Ποιοτική ανάλυση (φαινομενολογική προσέγγιση) | 10 γονείς παιδιών ηλικίας 5-18 ετών | Από αυτή την έρευνα, προέκυψαν έξι θέματα: (α) η απογοήτευση των γονέων αναφορικά με τη ΔΕΠ-Υ, (β) η συνειδητοποίηση της ανάγκης για βοήθεια, (γ) εύρεση του κατάλληλου επαγγελματία, (δ) βελτίωση των δεξιοτήτων αυτοφροντίδας του παιδιού, (ε) στρατηγικές που βοηθούν στη μάθηση και (στ) συνεργασίες σχολείου και σπιτιού. Οι γονείς παρατήρησαν βελτιώσεις στο σπίτι και βοήθησαν στη μάθηση των παιδιών τους ενώ οι περισσότεροι ανέφεραν ότι διατηρούσαν καλές σχέσεις με το σχολείο |

Στο συγκεκριμένο ερευνητικό ερώτημα αναζητήθηκαν και εντοπίστηκαν έρευνες από το διεθνή χώρο που εξέταζαν τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία οικογένειας σχολείου για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ.

Τα οφέλη που προκύπτουν, σύμφωνα με τις έρευνες που εντοπίστηκαν, για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ καλύπτουν όλο το αναπτυξιακό φάσμα της ζωής τους. Ειδικότερα, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι μια λειτουργική συνεργασία οικογένειας-σχολείου βοηθά τους νεαρούς μαθητές που εμφανίζουν συμπτώματα της διαταραχής να ολοκληρώνουν ευκολότερα τις κατ' οίκον εργασίες (Liu, Lewis, & Evans, 2012· Mautone et al., 2012, 2014· Booster et al., 2016· Fabiano et al., 2021). Άλλωστε, ο βασικότερος λόγος που οδηγεί τους γονείς σε αναζήτηση εξειδικευμένων υπηρεσιών είναι η παροχή βοήθειας για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών αυτών.

Σε μία απόπειρα να προσδιορίσουν τις αποτελεσματικότερες παρεμβάσεις σχετικά με την ακαδημαϊκή απόδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, οι DuPaul, Eckert, και Vilaro (2012), διεξήγαγαν μετα-ανάλυση στην οποία συμπεριλήφθηκαν συνολικά 60 μελέτες από το 1996 έως το 2010. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι παρεμβάσεις συσχετίζονται με μέτρια έως μεγάλα μεγέθη επίδρασης στην ακαδημαϊκή και συμπεριφορική λειτουργικότητα των μαθητών. Ειδικότερα, το μέγεθος επίδρασης των συμπεριφορικών παρεμβάσεων φαίνεται να είναι παρόμοιο με αυτό που παρατηρείται κατά τη χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής, ενώ το μέγεθος επίδρασης ως προς την ακαδημαϊκή απόδοση είναι ακόμα υψηλότερο. Η αυξημένη ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (η οποία οφείλεται κυρίως στην από κοινού διαχείριση της διαταραχής από γονείς και εκπαιδευτικούς) κρίνεται σημαντική δεδομένης της σημασίας των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων για αυτούς τους μαθητές. Επομένως, υπογραμμίζεται η ανάγκη για την εφαρμογή σχολικών προγραμμάτων, στα οποία συμμετέχουν γονείς και εκπαιδευτικοί, που θα επικεντρώνονται στη βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης, τουλάχιστον βραχυπρόθεσμα.

Τη σπουδαιότητα της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου τονίζουν στην έρευνά τους οι Power et al. (2012), στην Αμερική. Σκοπό της μελέτη αποτέλεσε η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας παρεμβατικού προγράμματος 12 εβδομαδιαίων συναντήσεων συμβουλευτικής συμπεριφορικού τύπου (6 ομαδικές, 4 εξατομικευμένες οικογενειακές και 2 συναντήσεις στο σχολείο) με το όνομα Family–School Success-FSS που αφορά στην αύξηση της συμμετοχής της οικογένειας στην εκπαίδευση και τη βελτίωση της ποιότητα της σχέσης και της αλληλεπίδρασης γονέα-εκπαιδευτικού, την απόδοση των παιδιών στις εργασίες στο σπίτι, στη βελτίωση των αλληλεπιδράσεων γονέα-παιδιού, τη μείωση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ στο σπίτι και στο σχολείο και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης. Τα αποτελέσματα αξιολογήθηκαν αμέσως μετά το τέλος του προγράμματος και 3 μήνες μετά. Τα αποτελέσματα συγκρίθηκαν με αυτά του παρεμβατικού προγράμματος (Coping With ADHD Through Relationships and Education [CARE]). Η χορήγηση ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε για να προσδιορίσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων 199 παιδιών που διαγνώστηκαν με ΔΕΠ-Υ (το 43% λάμβαναν φαρμακευτική αγωγή- ομάδα ελέγχου). Σχετικά με την αποτελεσματικότητα του FSS, το πρόγραμμα φάνηκε ότι έχει σημαντική επίδραση στο βαθμό συμμετοχής των οικογενειών στην εκπαίδευση, στην ποιότητα της σχέσης οικογένειας-σχολείου, στην απόδοση των εργασιών στο σπίτι και στη γονική συμπεριφορά. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι η αποτελεσματικότητα του προγράμματος FSS που αποδείχθηκε παρόλο που περίπου το 40% των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα έπαιρναν τη βέλτιστη δόση φαρμάκου. Στα πλεονεκτήματα της παρέμβασης, ως απόρροια της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας περιλαμβάνονται η αλληλεπίδραση γονέα-εκπαιδευτικού, η βελτιωμένη ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών στις εργασίες στο σπίτι, η βελτίωση της αλληλεπίδρασης γονέα-παιδιού, η μείωση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ στο σπίτι και στο σχολείο και τη βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης.

Στο ίδιο πνεύμα, η υγιής συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου κρίνεται απαραίτητη για τη βελτίωση του κοινωνικού και συμπεριφορικού προφίλ των παιδιών στο

σπίτι και στο σχολείο (Liu, Lewis, & Evans, 2012· Booster et al., 2016· Fabiano et al., 2021). Πιο συγκεκριμένα, σε πολλές έρευνες, οι μελετητές διερεύνησαν τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών-γονέων μαθητών με ΔΕΠ-Υ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Όπως διαπιστώθηκε μια λειτουργική συνεργασία σχολείου- οικογένειας θα μπορεί να καθορίσει και την ποιότητα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης που θα αναπτυχθεί ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία [γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς] (Mautone et al., 2014).

Οι Pfiffner, Villodas, Kaiser, Rooney και McBurnett (2013) αποπειράθηκαν να επεκτείνουν την υπάρχουσα γνώση σε σχέση με τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα της συνεργασίας σχολείου και οικογενειών με παιδιά με ΔΕΠ-Υ, εξετάζοντας την ακαδημαϊκή απόδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση Collaborative Life Skills Program (CLS). Το πρόγραμμα διήρκησε 12 εβδομάδες και εφαρμόστηκε από 10 επαγγελματίες ψυχικής υγείας στο σχολείο και περιλάμβανε ομαδικές συναντήσεις εκπαίδευσης γονέων ως προς τη γενικότερη συμπεριφορά τους, τη συμπεριφορά των παιδιών μέσα στην τάξη, τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους και τη θετική ενίσχυση της ανεξαρτησίας τους. Ειδικότερα, στη μελέτη, διερευνήθηκαν αντικειμενικά δεδομένα ως προς την επίδοση των παιδιών (π.χ. βαθμολογία σε μαθήματα) και παρατηρήσεις στην τάξη. Η εν λόγω παρέμβαση περιελάμβανε ημερήσιες αξιολογήσεις από γονείς και εκπαιδευτικούς (Classroom Challenge [CC]) και εργασίες για το σπίτι. Επιπρόσθετα, περιλάμβανε δέκα ομαδικές συνεδρίες γονέων διάρκειας 1 ώρας αναφορικά με την αποτελεσματική χρήση του επαίνου και των πειθαρχικών σχολίων και στρατηγικές διαχείρισης των δυσκολιών που συνήθως σχετίζονται με τη ΔΕΠΥ και δέκα ομαδικές συνεδρίες παιδιών διάρκειας 40 λεπτών κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας. Επιπλέον, η μελέτη επιδίωξε να αξιολογήσει τους πιθανούς μηχανισμούς που επηρεάζουν τις αλλαγές κατά την αντιμετώπιση της ΔΕΠ-Υ, με σκοπό την καλύτερη κατανόηση του ρόλου της μεταβολής των συμπτωμάτων της. Το μέγεθος του δείγματος ήταν 57 παιδιά του δημοτικού (οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί τους). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας,

λόγω των ομαδικών συναντήσεων εκπαίδευσης γονέων ως προς τη γενικότερη συμπεριφορά, τη συμπεριφορά των παιδιών μέσα στην τάξη, τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους και τη θετική ενίσχυση της ανεξαρτησίας τους συνδυαστικά με τις δέκα ομαδικές συνεδρίες γονέων διάρκειας 1 ώρας αναφορικά με την αποτελεσματική χρήση του επαίνου και των πειθαρχικών σχολίων και στρατηγικές διαχείρισης των δυσκολιών που συνήθως σχετίζονται με τη ΔΕΠΥ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η από κοινού αξιολόγηση της μαθησιακής και συμπεριφορικής πορείας των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, χαρακτηριστικά μιας καλής και λειτουργικής σχέσης σχολείου οικογένειας, οδήγησαν σε σημαντική βελτίωση σε όλες τις μετρήσεις, με σημαντικές επιδράσεις στην ένταση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ, τις δεξιότητες οργάνωσης και τα προβλήματα συμπεριφοράς στο σπίτι, στην ακαδημαϊκή επίδοση (σύμφωνα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών) και τη συμμετοχή των μαθητών στην τάξη. Τα ευρήματα υποστήριξαν την υψηλή αποτελεσματικότητα του προγράμματος CLS τόσο στη μείωση της έντασης των συμπτωμάτων όσο και στη βελτίωση των οργανωτικών δεξιοτήτων. Επίσης, στην εν λόγω έρευνα τονίζεται η αναγκαιότητα περαιτέρω συνεργασίας με φορείς υποστήριξης (επαγγελματίες ψυχικής υγείας).

Σε άλλη έρευνα, οι Booster, Mautone, Nissley-Tsiopinis, Van Dyke και Power, (2016) συμπεριέλαβαν στην ανάλυσή τους πιθανούς διαμεσολαβητικούς παράγοντες (μεταβολές στις γονικές πρακτικές φροντίδας, βελτίωση της ποιότητας της σχέσης μεταξύ γονέων και δασκάλων) στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών, ειδικότερα στον τομέα των εργασιών που εκτελούνται στο σπίτι, μέσα από το πρόγραμμα FSS. Στη μελέτη αυτή συμμετείχαν συνολικά 181 παιδιά του δημοτικού. Με τη διαδικασία της εξίσωσης δομικού μοντέλου, παρατηρήθηκε ότι τα αρνητικά και επικριτικά σχόλια των γονέων προς τα παιδιά λειτουργούν ως ενδιάμεσος παράγοντας στη σχέση μεταξύ των αποτελεσμάτων της παρέμβασης FSS και την επίδοση των παιδιών στις εργασίες στο σπίτι. Ωστόσο, η υπόθεση ότι η βελτίωση στη σχέση οικογένειας-σχολείου θα λειτουργούσε ως παράγοντας που θα ενίσχυε τα αποτελέσματα των παιδιών, δεν υποστηρίχθηκε. Οι ερευνητές

αποδίδουν το εν λόγω εύρημα εν μέρει στη διαφορετική ερευνητική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε σε σχέση με άλλες μελέτες.

Τα ίδια αποτελέσματα επιβεβαιώθηκαν και στη μελέτη των Sheridan et al. (2017), οι οποίοι χρησιμοποίησαν το ίδιο πρόγραμμα αυτή τη φορά σε παιδιά αγροτικών περιοχών. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την αξιολόγηση των παιδιών από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς έδειξαν βελτίωση τόσο αναφορικά με τις αρνητικές συμπεριφορές (αφηρημάδα και υπερδιέγερση) όσο και στις επιθυμητές συμπεριφορές (συγκέντρωση και κοινωνική αλληλεπίδραση) στην τάξη. Ωστόσο, σε αυτή την έρευνα καταδείχτηκαν σημαντικά ποσοστά βελτίωσης στη σχέση εκπαιδευτικών γονέων, ενώ η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων βρέθηκε ότι μεσολαβεί στην επίδραση του προγράμματος στα αποτελέσματα των μαθητών.

Οι δυσκολίες στην εύρεση χρηματοδότησης και στη συλλογή δεδομένων του προγράμματος FSS αλλά και τα πολλαπλά του οφέλη οδήγησε τους Morris et al. (2019) να πειραματιστούν με ένα νέο πλαίσιο εφαρμογής. Πιο συγκεκριμένα, οι μελετητές διερεύνησαν την αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης παρέμβασης, βάσει σχολίων που συλλέχθηκαν από ιατρούς και οικογένειες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Οι αλλαγές που έγιναν είχαν ως στόχο να διασφαλίσουν την εφαρμογή του προγράμματος στο περιβάλλον ενός διαγνωστικού κέντρου. Στα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι όπως και η αρχική παρέμβαση, έτσι και η προσαρμοσμένη εκδοχή της προέβλεπε την ένταση επίβλεψης των παιδιών κατά τη διάρκεια των συνεδριών, με στόχο τον έλεγχο της συμμόρφωσης των γονέων στις ασκήσεις. Επιπλέον, η μελέτη αποκάλυψε ότι ο έλεγχος της παρακολούθησης της συμμόρφωσης των γονέων κατά τις συνεδρίες καθώς και η συμμόρφωσή τους στις ασκήσεις για το σπίτι ανάμεσα στις συνεδρίες προέβλεπαν τη γονική αυτοαποτελεσματικότητα και την απόδοση του παιδιού. Αφήνουν, μάλιστα, ανοικτό το ενδεχόμενο η εφαρμογή του προγράμματος να πραγματοποιείται πλέον εκτός κλινικού πλαισίου. Επιπλέον, τα ευρήματα καταδεικνύουν τη σημασία της γονεϊκής

εμπλοκής στη σχολική πραγματικότητα του παιδιού και τη συνεργασία σχολείου οικογένειας ως προς τη συστηματική συμμετοχή των γονέων στις εργασίες στο σπίτι.

Επίσης, σημαντικά κρίνονται και τα οφέλη που αφορούν στη βελτίωση της αυτοαντίληψης, της αυτοεκτίμησης και στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών η οποία βελτιώνεται μέσω της συναναστροφής τους με τους συμμαθητές τους, τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και εκτός σχολικού ωραρίου (Walker et al., 2010· Booster et al., 2016). Έτσι, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και επικοινωνιακές στρατηγικές, οι οποίες θεωρούνται καθοριστικής σημασίας για την ομαλή εξέλιξη και την κοινωνική τους ένταξη (Đurišić & Bunijevac, 2017).

Μάλιστα, σε ό, τι αφορά τη συμμετοχή των συνομηλίκων, σε βιβλιογραφική ανασκόπηση στην οποία συμπεριλήφθηκαν εμπειρικές έρευνες από το 2000 έως το 2018 εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα παρεμβατικών προγραμμάτων που συμπεριλαμβάνουν γονείς ή/και συνομηλίκους με στόχο τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ (Faradilla, 2020). Όπως διαπιστώθηκε σε σύγκριση με άλλους τύπους παρεμβάσεων, η εκπαίδευση όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες και οι παρεμβάσεις με βάση το παιχνίδι, που περιλάμβαναν συνομηλίκους αποδείχθηκαν πιο αποτελεσματικές στη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΕΠ-Υ σε σχέση με τις παρεμβάσεις στις οποίες συμμετείχαν γονείς. Εντούτοις, δίνεται έμφαση στο γεγονός πως η συνεχής συνεργασία μεταξύ γονέων, συνομηλίκων και εκπαιδευτικών καθιστά ένα σημαντικό πλαίσιο για την ενίσχυση της αντίληψης και υποστήριξης των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, η οποία μπορεί να συντελέσει στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων παρεμβάσεων που θα έχουν ως αποτέλεσμα την επιτυχία και την ευζωία των παιδιών.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να τονιστεί, ότι σύμφωνα με τα πορίσματα της εν λόγω έρευνας, ωφελούνται παράλληλα και τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, καθώς μαθαίνουν να αποδέχονται τα «μειονεκτήματα» και να σέβονται την ιδιαιτερότητα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (Faradilla, 2020). Ακόμη, αναπτύσσουν αισθήματα αποδοχής και συμπάθειας για τη

διαφορετικότητα. Τα εν λόγω πορίσματα επιβεβαιώνονται και σε άλλες έρευνες (Walker et al., 2010· Booster et al., 2016· Yotyodying & Wild, 2019· Fabiano et al., 2021).

Οι προαναφερόμενες παρεμβάσεις και τα οφέλη αυτών στην ακαδημαϊκή επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, έχοντας ως βάση την λειτουργική συνεργασία οικογένειας -σχολείου, μπορούν να οδηγήσουν σε μεγιστοποίηση των οφελών όταν συνδέονται και με άλλες παρεμβατικές προσεγγίσεις όπως οι ημερήσιες κάρτες αναφοράς (DRCs), οι εργασίες Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS), και η συμβουλευτική συμπεριφορικού τύπου (CBC) (Walker et al., 2010· Booster et al., 2016· Fabiano & Caserta, 2018· Yotyodying & Wild, 2019· Faradilla, 2020· Roberts et al., 2020· Fabiano et al., 2021). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του θεωρητικού άρθρου των Roberts et al. (2020), το οποίο αναφέρεται στην περιγραφή τριών προσεγγίσεων που μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία της ανάγνωσης στην τάξη για μαθητές με ΔΕΠ-Υ, να ενθαρρύνουν τη δέσμευση και να ενισχύσουν τα κίνητρά τους και οι τρεις παρεμβάσεις βελτιώνουν τόσο την αναγνωστική ικανότητα όσο και τα προβλήματα συμπεριφοράς αλλά και την ακαδημαϊκή απόδοση μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Τέτοιες προσπάθειες, όταν συνδέονται με συνεργατικές σχέσεις σχολείου-οικογένειας επιτυγχάνουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα για γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ωστόσο, το παρεμβατικό πρόγραμμα που έχει χρησιμοποιηθεί στις περισσότερες έρευνες είναι το Family-School Success-FSS (Mautone et al., 2012).

Σε ό, τι αφορά την επίδραση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας στα δυνητικά αποτελέσματα των παρεμβάσεων, οι Smith et al. (2020), στη μετα-ανάλυσή τους, συνέκριναν τα αποτελέσματα παρεμβατικών προγραμμάτων αναφορικά με τα κοινωνικά, συναισθηματικά και ακαδημαϊκά οφέλη για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, αλλά και τα οφέλη για τους γονείς, συμπεριλαμβανομένων των στάσεων και των πρακτικών τους, και τη σχέση οικογένειας-σχολείου. Σε αυτή τη μετα-ανάλυση συμπεριλήφθηκαν 31 μελέτες που αφορούσαν τη συνεργασία σχολείου οικογένειας παιδιών δημοτικού και αφορούσαν την κοινωνική, συμπεριφορική κοινωνικοσυναισθηματική λειτουργικότητα των παιδιών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι παρεμβάσεις που βασίζονται στη συνεργασία οικογένειας-σχολείου διαθέτουν θετικές επιδράσεις στα περισσότερα αποτελέσματα για το παιδί, την οικογένεια και τις σχέσεις τους. Τα οφέλη αυτών των παρεμβάσεων επικεντρώνονται στην κοινωνικοποίηση, τη συναισθηματική ανάπτυξη και τη ρύθμιση της συμπεριφοράς των παιδιών.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι τα οφέλη της αγωγής συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου διαχέονται σ' όλους τους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, είναι σαφές ότι από την πλειονότητα των ερευνών δε δίνεται προσοχή στις αδυναμίες αλλά στις δεξιότητες των μαθητών με ΔΕΠ-Υ με απώτερο στόχο την επιτυχή διαχείριση της καθημερινότητάς τους (Walker et al., 2010· Hornby & Lafaele, 2011· Razali, Toran, Kamaralzaman, Salleh, & Yasin, 2013· Παπαδανήλ, 2018· Βαλιώτη, 2022· Λαμπράκης, 2022).

Καταληκτικά, μια λειτουργική συνεργασία οικογένειας σχολείου διαπιστώνεται ότι αποσκοπεί, πρωτίστως, στην αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών. Η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα τους γονείς των παιδιών αλλά και τους εκπαιδευτικούς, καθώς λόγω της αυξημένης ακαδημαϊκής επιτυχίας των μαθητών, παρατηρείται βελτιωμένη ικανοποίηση γονέων και δασκάλων και βελτιωμένο σχολικό κλίμα (Đurišić & Bunijevac, 2017).

Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα ερευνών, η αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και δασκάλων είναι αμφίδρομη και συναλλακτική. Οι παρεμβάσεις για την ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών με ΔΕΠ-Υ θα πρέπει επίσης να εξετάζουν προσεκτικά την ποσότητα και την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων του σχολείου με τις οικογένειες (O'Dell, 2013). Ως εκ τούτου, στην παρούσα εργασία κρίθηκε απαραίτητο να εξεταστούν και αυτοί οι παράμετροι.

3.3. Πως η σχέση γονέων και εκπαιδευτικών διαμορφώνει την συνεργασία σχολείου – οικογένειας όσον αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα και την κοινωνική ευημερία των παιδιών με ΔΕΠΥ

Η συνοπτική παρουσίαση των βασικών ερευνών οι οποίες σχετίζονται με το είδος και τη συχνότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας αποτυπώνονται στον Πίνακα 3.

Σημειώνεται ότι στην παρούσα ενότητα, το είδος της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών αναφέρεται στο ποιοι γονείς είναι πιο πιθανό να επισκέπτονται το σχολείο, πότε το κάνουν, και τι τους καθοδηγεί σε αυτήν τη συμπεριφορά. Επιπλέον, εξετάζει πώς οι γονείς βιώνουν τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς και πώς η μεταξύ τους πορεία επικοινωνία επηρεάζει τη σχολική πορεία των παιδιών τους. Επομένως, η ύπαρξη μιας λειτουργικής/αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και των γονέων εκφράζεται μέσα από την συμμετοχή των γονέων στην μαθησιακή πορεία του παιδιού με ΔΕΠ-Υ, την αμοιβαία αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και την αμοιβαία υποστήριξη ανάμεσα στους γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Πίνακας 3- Παρουσίαση βασικών ευρημάτων ερευνών

| A/A | Ερευνητές | Προέλευση | Σκοπός | Μέθοδος | Συμμετέχοντες | Αποτελέσματα |
|-----|--|-----------|--|---|--|--|
| 1 | Fabiano, 2007 | Αμερική | Η διερεύνηση του βαθμού συμπερίληψης των πατέρων στις μελέτες για τη ΔΕΠ-Υ σε Γνωσιακά- Συμπεριφορικά προγράμματα εκπαίδευσης γονέων (Behavioral Parent Training- BPT) | Συστηματική ανασκόπηση | 32 μελέτες (τα παιδιά διαγνώστηκαν με ΔΕΠ-Υ χωρίς συννοσηρότητα, φυσιολογική νοητική ανάπτυξη, ανήλικοι, τουλάχιστον η μια παρέμβαση περιλαμβάνει εκπαίδευση γονέων) | Η έλλειψη ευελιξίας ως προς το περιεχόμενο των προγραμμάτων σχετικά με τη συμμετοχή του πατέρα και ο κοινωνικός ρόλος της μητέρας συντελούν στην ανεπαρκή συμμετοχή του πατέρα, καθώς η συμμετοχή τους αποκλείεται από την αρχική κλινική αλληλεπίδραση. Επιπλέον, η στερεοτυπικά, ανδρική ανωτερότητα δεν αναγνωρίζεται στα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων γεγονός που μπορεί να ενοχλήσει αρκετούς γονείς. Σε κάθε περίπτωση, η εμπλοκή του πατέρα φαίνεται να βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού, τη σχολική του επίδοση και τη συμπεριφορά του. |
| 2 | Murray, Rabiner, Schulte, & Newitt, 2008 | Αμερική | Η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας προγράμματος με ημερήσιες κάρτες αναφοράς (DRC) σε μαθητές δημοτικού με ΔΕΠ-Υ και προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη με τη συμμετοχή γονέων και εκπαιδευτικών. Οι συναντήσεις γονέων και δασκάλων πραγματοποιούνταν στο σχολείο κάθε 2-3 εβδομάδες σε καθορισμένο χρόνο από τους γονείς και τους δασκάλους, με ορισμένους μαθητές να παρακολουθούν επίσης ορισμένες συναντήσεις. | Πειραματική μελέτη- πρόγραμμα παρέμβασης με ημερήσιες κάρτες αναφοράς (DRC) | 24 παιδιά διαγνωσμένα με ΔΕΠ-Υ (τουλάχιστον έξι συμπτώματα) και προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη, οι γονείς τους και οι εκπαιδευτικοί της τάξης | Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υποδεικνύουν ότι η εφαρμογή της παρέμβασης είναι εφικτή τόσο για τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς. Αναφορικά με τη συχνότητα των συναντήσεων, αυτές διήρκεσαν 4 μήνες, περισσότερο από το χρονικό διάστημα που συνήθως αφιερώνεται σε συναντήσεις γονέων και δασκάλων για ένα μαθητή με ΔΕΠ-Υ. Επιπλέον, παρατηρήθηκε βελτίωση στην ακαδημαϊκή απόδοση των παιδιών και τη συμπεριφορά τους στην τάξη σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών |
| 3 | Honkasilta, Vehkakoski, & Vehmas, 2014 | Ευρώπη | Σκοπό της μελέτης αποτέλεσε η ανάλυση της συμπεριφοράς των μητέρων παιδιών με ΔΕΠ-Υ σχετικά με τη σχολική πορεία των παιδιών τους. Επιπλέον, εξετάζονται οι τρόποι με τους | Ποιοτική μελέτη- ανάλυση λόγου | 18 μητέρες παιδιών με ΔΕΠ-Υ | Τα αποτελέσματα της μελέτης αποκαλύπτουν ότι οι μητέρες παιδιών με ΔΕΠ-Υ αποδίδουν ευθύνες στους εκπαιδευτικούς ως προς την παθητική και επιφανειακή αντιμετώπιση των |

| | | | | | | |
|---|----------------------|---------|--|---|--|--|
| | | | <p>οποίους οι αντιλήψεις των μητέρων επικεντρώνονται στη σχολική εμπειρία, προκαλώντας συγχρόνως συγκεκριμένες απόψεις σχετικά με το σχολείο και το πλαίσιο εξουσίας του.</p> | | | <p>παιδιών. Σε αυτή τη βάση επιδιώκουν έναν ενεργητικότερο ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών, θεωρώντας τον εαυτό τους ως "καλή μητέρα". Επιπλέον, οι μητέρες έδειξαν έλλειψη εμπιστοσύνης προς τις γνώσεις των δασκάλων σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ και, συνεπώς, την ικανότητά τους να υποστηρίξουν την ψυχοκοινωνική ευημερία των παιδιών τους στο σχολείο. Επομένως, αναμενόμενη θεωρείται η μετατόπιση των ευθυνών προς τους δασκάλους και η επιθυμία για επιπρόσθετη επιμόρφωση από την πλευρά τους, δεδομένου ότι οι μητέρες ισχυρίζονται ότι οι γνώσεις τους αναφορικά με τη διαταραχή υπερτερούν αυτές των εκπαιδευτικών.</p> |
| 5 | Mautone et al., 2014 | Αμερική | <p>Η εξέταση της συγκλίνουσας εγκυρότητας του ερωτηματολογίου "Ποιότητα της σχέσης γονέα-δασκάλου" (Quality of Parent-Teacher Relationship-PTIQ), με σκοπό να καθοριστεί η δυνατότητα αξιολόγησης της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Ειδικότερα, εξετάστηκε η περίπτωση η δυνατότητα ύπαρξης ενός μόνο κοινού ερωτηματολογίου για γονείς και εκπαιδευτικούς εν συγκρίσει με διανομή δυο διαφορετικών ερωτηματολογίων.</p> | Ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίου | Στη μελέτη συμμετείχαν γονείς και εκπαιδευτικοί 260 παιδιών στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό που είχαν συμμετάσχει σε μία από τις δύο μεγαλύτερες μελέτες (Mautone et al., 2012; Power et al., 2012). | <p>Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι η ποιότητα της σχέσης γονέα-εκπαιδευτικού συνδέεται στενά με την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας οικογένειας-σχολείου αναφορικά με τις εργασίες στο σπίτι. Αντίθετα, οι βαθμολογίες των γονέων δε συσχετίστηκαν με την απόδοση των μαθητών στο σπίτι, υπογραμμίζοντας ότι πολλοί παράγοντες που σχετίζονται με τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία εκτός από την ποιότητα της σχέσης γονέα-δασκάλου έχουν επίδραση στην πραγματική απόδοση των μαθητών. Επιπλέον, οι αξιολογήσεις των γονέων για την ποιότητα της σχέσης γονέα-δασκάλου έδειξαν μόνο χαμηλή συσχέτιση με παράγοντες που σχετίζονται με τη συμμετοχή των γονέων στο σπίτι στην εκπαίδευση, υποδηλώνοντας τη σχετική ανεξαρτησία αυτών των δύο διαστάσεων της οικογενειακής</p> |

| | | | | | | |
|---|---|---------|---|-------------------------|---|---|
| | | | | | | συμμετοχής (δηλ. συμμετοχή στο σπίτι έναντι ποιότητας της σχέσης οικογένειας-σχολείου). Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την υπευθυνότητα και την ικανότητα των μαθητών στην εργασία στο σπίτι συνδέονται με τις αντιλήψεις τους για την ποιότητα της επικοινωνίας σπίτι-σχολείο. |
| 6 | Garbacz, Sheridan, Koziol, Kwon, & Holmes, 2015 | Αμερική | Ο προσδιορισμός του βαθμού στον οποίο η ταύτιση απόψεων γονέων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη μεταξύ τους επικοινωνία επιδρούν στα αποτελέσματα της συμβουλευτικής συμπεριφορικού τύπου (CBC) στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών | Πειραματική μελέτη -CBC | 66 παιδιά που φοιτούν στην πρώτη εκπαιδευτική βαθμίδα, οι γονείς τους και 74 δάσκαλοι | Αυτή η μελέτη είναι η πρώτη που καταδεικνύει ότι οι επιπτώσεις της CBC στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών εξαρτώνται από τον βαθμό ταύτισης απόψεων ανάμεσα τους όταν επικοινωνούν. Είναι αξιοσημείωτο ότι η αναφορά των γονέων για τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών δεν εξαρτάται από την ποιότητα της επικοινωνίας γονέα-δασκάλου. Αυτό σημαίνει ότι το CBC είναι ιδιαίτερα ευεργετικό όταν η ποιότητα της επικοινωνίας των γονέων και των δασκάλων κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα. |
| 7 | Clarke et al., 2015 | Αμερική | Αποσαφήνιση της γονεϊκής εμπλοκής εξετάζοντας τις διαστάσεις της συχνότητάς της και την τήρηση του υψηλού βαθμού συνεργασίας στις εργασίες. Εφαρμόστηκε το πρόγραμμα FSS | Πειραματική μελέτη- FSS | 92 γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ | Παρά το γεγονός ότι ο αριθμός των συνεδριών που διεξήχθησαν και η συχνότητα της εμπλοκής των γονέων φάνηκε να συσχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, η ποιότητα της δέσμευσης των γονέων (μέσω της ολοκλήρωσης των εργασιών) διαφαίνεται ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας. Στο πλαίσιο της παρέμβασης, η δέσμευση των γονέων στην ολοκλήρωση των εργασιών συνέβαλε μοναδικά στην πρόβλεψη της γονικής αυτο-αποτελεσματικότητας, της σχέσης γονέα-δασκάλου, της ανατροφής |

| | | | | | | |
|----|--|---------|--|-------------------------|--------------------------|---|
| | | | | | | των παιδιών μέσω θετικής συμμετοχής, της προσήλωσης του παιδιού στα καθήκοντα και της επίδοσης των εργασιών στο σπίτι. |
| 8 | Rogers, Boggia, Ogg, & Volpe, 2015 | Ευρώπη | Διερεύνηση των γνώσεων σχετικά με τη λειτουργία στο σχολικό περιβάλλον των παιδιών με ΔΕΠΥ και περιγραφή παρεμβατικών προγραμμάτων με επίκεντρο την τάξη, το σχολείο και την οικογένεια. Ως θεωρητική βάση χρησιμοποιείται η Οικολογική Θεωρία Συστημάτων που αναφέρεται στη γνωστική, ηθική και σχεσιακή ανάπτυξη του ατόμου μέσα από τα διαφορετικά περιβάλλοντα | Θεωρητική προσέγγιση | | Η διάγνωση της ΔΕΠ-Υ στην παιδική ηλικία έχει σοβαρές επιπτώσεις σε πολλούς τομείς της σχολικής ζωής των παιδιών. Όπως διαπιστώνεται η ΔΕΠ-Υ έχει ευρεία επίδραση στη λειτουργικότητα των παιδιών. Έτσι οι απλουστευμένες προσεγγίσεις μπορεί να μην είναι επαρκείς για να αντιμετωπίσουν τις ποικίλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά στο σχολείο. Για την κάλυψη των αναγκών αυτών των παιδιών απαιτούνται συνεργατικά θεραπευτικά προγράμματα για τη ΔΕΠ-Υ, τα οποία θα εξετάζουν προσεκτικά τη φύση και την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. Επιπλέον, λαμβάνεται υπόψη η ποικιλομορφία συμπτωμάτων και συνύπαρξη διαταραχών που χαρακτηρίζει αυτά τα παιδιά. Επομένως, οι θεραπευτικές προσεγγίσεις πρέπει να είναι εξατομικευμένες και στοχευμένες. |
| 9 | Booster, Mautone, Nissley-Tsiopinis, Van Dyke, & Power, 2016 | Αμερική | Η μελέτη εξέτασε πιθανούς μεσολαβητές βελτίωσης των εργασιών στο σπίτι ως αποτέλεσμα της παρέμβασης FSS. Συγκεκριμένα, οι αλλαγές στις πρακτικές των γονέων και η συνεργασία οικογένειας-σχολείου εξετάστηκαν ως πιθανοί μεσολαβητές της σχέσης μεταξύ του FSS και των βελτιώσεων στην απόδοση των μαθητών στο σπίτι. | Πειραματική μελέτη- FSS | 181 παιδιά του δημοτικού | Ούτε η προαγωγή θετικών γονεϊκών πρακτικών ούτε η βελτίωση της σχέσης οικογένειας σχολείου φάνηκε να επιδρούν στην απόδοση των παιδιών στις εργασίες |
| 10 | Fabiano & Caserta, 2018 | Αμερική | Η ανίχνευση των λόγων για τους οποίους παρατηρείται έλλειψη συμπεριληψης του πατέρα στις παρεμβάσεις που αφορούν τα | Συστηματική ανασκόπηση | 64 μελέτες | Η κύρια ευθύνη για τη φροντίδα του παιδιού αποδίδεται στη μητέρα. Ακόμη, η απουσία της μητέρας μπορεί να γίνει τροχοπέδη |

| | | | | | | |
|----|-------------------------|--------|---|--------------------------|--|--|
| | | | <p>παιδιά με ΔΕΠ-Υ και η διερεύνηση της βιβλιογραφίας αναφορικά με παράγοντες στο σχεδιασμό και τις παρεμβάσεις που θα βελτιώσουν τις αντιλήψεις περί συμμετοχής του πατέρα στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Η ανασκόπηση επικεντρώνεται σε τέσσερις τομείς που αφορούν το ρόλο του πατέρα: (α) συμπερίληψη, (β) δέσμευση, (γ) διατήρηση συμμετοχής και (δ) μέτρηση των αποτελεσμάτων.</p> | | | <p>στη μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού ως μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα, δεδομένου ότι η θεωρία της κοινωνικής μάθησης προβλέπει ότι η μητέρα παρατηρεί και επισημαίνει συχνότερα τα την εμφάνιση συμπτωμάτων που απαιτούν προσοχή λόγω του κοινωνικού της ρόλου. Ως εκ τούτου, αναφορικά με τη συχνότητα και την ποιότητα της σχέσης σχολείου οικογένειας, η μητέρα συμμετέχει πιο ενεργά και συχνότερα στην εκπαίδευση του παιδιού.</p> |
| 11 | Yotyodying & Wild, 2019 | Ευρώπη | <p>Η έρευνα αποτελεί μέρος ενός ερευνητικού προγράμματος που εξετάζει τις αντιλήψεις των γονέων για την αποτελεσματική επικοινωνία οικογένειας-σχολείου και της συμμετοχής τους στις εργασίες στο σπίτι για μαθητές δημοτικού σχολείου. Παράλληλα διερευνήθηκε η σχέση με τρεις μεταβλητές: τον αριθμό των βιβλίων στο σπίτι, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το αίσθημα κοινωνικού αποκλεισμού των γονέων.</p> | Εξίσωση δομικού μοντέλου | 343 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες | <p>Τα αποτελέσματα δείχνουν, ανάλογα με το πολιτιστικό πλαίσιο, ότι οι γονείς μαθητών με ΔΕΠ-Υ που φοιτούν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό στις δραστηριότητες ανάγνωσης στο σπίτι, ιδιαίτερα όταν αντιλαμβάνονται ότι η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους είναι αποτελεσματική με την έννοια ότι οι δάσκαλοι συνεργάζονται μαζί τους σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο, είναι ανοικτοί στην επικοινωνία μαζί τους και τους παρέχουν υποστηρικτικές συμβουλές και υλικό για να βοηθήσουν τα παιδιά να επιτύχουν στο σχολείο.</p> <p>Εξετάζοντας τις επιπτώσεις χαρακτηριστικών της οικογένειας, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι τα τρία χαρακτηριστικά (αριθμός βιβλίων στο σπίτι, μορφωτικό επίπεδο των γονέων και αίσθημα κοινωνικού αποκλεισμού των γονέων) φαίνεται να λειτουργούν ως εμπόδια στη συμμετοχή των γονέων στις εργασίες στο σπίτι.</p> |

Οι προαναφερόμενες έρευνες και τα αποτελέσματα αυτών, στην παρούσα ενότητα, αφορούν στο 3ο ερευνητικό ερώτημα. Εντούτοις, οι έρευνες οι οποίες επικεντρώθηκαν στη μελέτη του είδους και της συχνότητας της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου δε διαθέτουν πολύ ενθαρρυντικά αποτελέσματα.

Η ύπαρξη μια λειτουργικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας διαφαίνεται μέσα από την αμοιβαία αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και την αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού προσωπικού.

Μία ενδιαφέρουσα έρευνα υλοποιήθηκε και από τους Garbacz, Sheridan, Koziol, Kwon, & Holmes (2015) σε 66 παιδιά που φοιτούν στην πρώτη εκπαιδευτική βαθμίδα, τους γονείς και 74 δασκάλους, με σκοπό να προσδιορίσει το βαθμό στον οποίο η ταύτιση απόψεων γονέων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη μεταξύ τους επικοινωνία επιδρούν στα αποτελέσματα της συμβουλευτικής συμπεριφορικού τύπου (CBC) στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Συγκεκριμένα, λοιπόν, αυτή η μελέτη είναι η πρώτη που καταδεικνύει ότι οι επιπτώσεις της CBC στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών που αναφέρουν οι δάσκαλοι εξαρτώνται από την ποιότητα και συχνότητα της επικοινωνίας γονέα-δασκάλου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνα η εποικοδομητική επικοινωνία-σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, παρά τις διαφορετικές απόψεις τους, διαθέτει θετικότερη επίδραση στις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, σε σύγκριση με όταν υπάρχει ομοφωνία στις απόψεις τους. Θα πρέπει να τονιστεί ότι η έννοια της ομοφωνίας αφορά στην παθητική αποδοχή των απόψεων των εκπαιδευτικών από τους γονείς.

Οι Yotyodying & Wild (2019), επίσης, διερεύνησαν το θέμα της επικοινωνίας οικογένειας-σχολείου και της συμμετοχής των γονέων στις εργασίες στο σπίτι για μαθητές δημοτικού σχολείου σε σχέση με τρεις μεταβλητές: τον αριθμό των βιβλίων στο σπίτι, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το αίσθημα κοινωνικού αποκλεισμού των γονέων, σε 343 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι οι γονείς μαθητών με ΔΕΠ-Υ που φοιτούν σε σχολεία της

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό στις δραστηριότητες ανάγνωσης στο σπίτι, ιδιαίτερα όταν αντιλαμβάνονται ότι η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους είναι αποτελεσματική, είναι ανοικτοί στην επικοινωνία μαζί τους και τους παρέχουν ανατροφοδότηση, υποστηρικτικές συμβουλές και υλικό για να βοηθήσουν τα παιδιά να επιτύχουν στο σχολείο. Εξετάζοντας τις επιπτώσεις των χαρακτηριστικών της οικογένειας, τα αποτελέσματα υποδεικνύουν ότι τα τρία χαρακτηριστικά (αριθμός των βιβλίων στο σπίτι, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το αίσθημα κοινωνικού αποκλεισμού των γονέων) φαίνεται να λειτουργούν και ως ανασταλτικοί παράγοντες στη συμμετοχή των γονέων στις εργασίες στο σπίτι. Συνεπώς, το μορφωτικό επίπεδο διαδραματίζει βασικό ρόλο στη μορφή της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας (Weininger & Lareau, 2003· Hill & Taylor, 2004).

Παρόμοια οι Clarke et al. (2015), πραγματοποίησαν μία έρευνα σε 92 γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ, με σκοπό να αποσαφηνίσουν τις διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής εξετάζοντας τη συχνότητα και την τήρηση του υψηλού βαθμού συνεργασίας στις εργασίες στο σπίτι με την εφαρμογή του προγράμματος FSS. Όπως διαπιστώθηκε, παρά το γεγονός ότι ο αριθμός των συνεδριών που διεξήχθησαν και η συχνότητα της εμπλοκής των γονέων φάνηκε να συσχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της παρέμβασης, η ποιότητα της δέσμευσης των γονέων (μέσω της ολοκλήρωσης των εργασιών) διαφαίνεται ισχυρότερος προγνωστικός παράγοντας της αποτελεσματικότητας. Στο πλαίσιο της παρέμβασης, η δέσμευση των γονέων στην ολοκλήρωση των εργασιών συνέβαλε μοναδικά στην πρόβλεψη της γονικής αυτοαποτελεσματικότητας, της σχέσης γονέα-δασκάλου, της ανατροφής των παιδιών μέσω θετικής συμμετοχής, της προσήλωσης του παιδιού στα καθήκοντα και της επίδοσης των εργασιών στο σπίτι. Συνεπώς, η αφοσίωση των γονέων στην ολοκλήρωση των καθηκόντων που αφορούν στην εκπαίδευση του παιδιού με ΔΕΠ-Υ συμβάλει σημαντικά στην προώθηση της λειτουργικής συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

Η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου έχει αναγνωριστεί ως ένας κρίσιμος παράγοντας για την αποτελεσματική εκπαίδευση και ανάπτυξη των παιδιών με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Ωστόσο, παρατηρείται ότι συχνά ο πατέρας δε συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού, με αποτέλεσμα να υπάρχει ένα κενό στη συνεργασία και την υποστήριξη που παρέχεται από την οικογένεια. Η απουσία αυτής της συμμετοχής του πατέρα μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην εκπαιδευτική πορεία και την ευζωία του παιδιού με ΔΕΠ-Υ.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με μια συστηματική ανασκόπηση (Fabiano, 2007), στην οποία συμπεριλήφθηκαν 32 μελέτες, διαπιστώθηκε ότι, η έλλειψη ευελιξίας του περιεχομένου των προγραμμάτων ως προς τη συμμετοχή του πατέρα και ο κοινωνικός ρόλος της μητέρας συντελούν στην ανεπαρκή συμμετοχή του πατέρα στην εκπαίδευση του παιδιού με ΔΕΠ-Υ. Επιπλέον, η, στερεοτυπικά, ανδρική ανωτερότητα δεν αναγνωρίζεται στα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων γεγονός που μπορεί να ενοχλήσει αρκετούς γονείς. Σε κάθε περίπτωση, η εμπλοκή του πατέρα φαίνεται να βελτιώνει τις κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού, τη σχολική του επίδοση και τη συμπεριφορά του.

Παρόμοια αποτελέσματα διαπιστώθηκαν και σε συστηματική ανασκόπηση στην οποία διερευνήθηκε η ανίχνευση των λόγων για τους οποίους παρατηρείται έλλειψη συμπερίληψης του πατέρα στις παρεμβάσεις που αφορούν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Η ανασκόπηση επικεντρώθηκε σε τέσσερις βασικούς τομείς της βιβλιογραφίας που αφορούν στο ρόλο του πατέρα: (α) συμπερίληψη, (β) δέσμευση, (γ) διατήρηση συμμετοχής και (δ) μέτρηση των αποτελεσμάτων (Fabiano & Caserta, 2018). Για τη συλλογή των δεδομένων οι ερευνητές χρησιμοποίησαν 64 μελέτες. Τα αποτελέσματα και αυτής της ανασκόπησης επιβεβαίωσαν το γεγονός ότι η κύρια ευθύνη για τη φροντίδα του παιδιού αποδίδεται στη μητέρα. Ακόμη, η απουσία της μητέρας μπορεί να γίνει τροχοπέδη στη μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού ως μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα, δεδομένου ότι η θεωρία της κοινωνικής μάθησης προβλέπει ότι η μητέρα παρατηρεί και επισημαίνει συχνότερα την εμφάνιση συμπτωμάτων που απαιτούν προσοχή λόγω του κοινωνικού της ρόλου.

Επομένως προκύπτει ότι η λειτουργική συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών απαιτεί την ενεργή και συχνή συμμετοχή και των δύο γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πιο συγκεκριμένα, αναφορικά με το είδος της συνεργασίας, σε έρευνες στις οποίες συμμετείχαν γονείς και εκπαιδευτικοί, παιδιών σε δημοτικά σχολεία γενικής ή ειδικής αγωγής, για το ποιόν της μεταξύ τους συνεργασίας, υποστηρίζεται ότι η αγαστή συνεργασία θεωρείται αναγκαία και από τις δύο πλευρές. Βασικές επιδιώξεις γονέων και εκπαιδευτικών αποτελούν η βελτίωση της σχολικής συμπεριφοράς των παιδιών, η αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αποτελεσματική επικοινωνία γονέα-παιδιού και η καλύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών τους αναγκών από τους γονείς (Syriopoulou-Delli, Cassimos & Polychronopoulou, 2016· Hummel, Cohen, Gessulat, & Anders, 2022).

Εντούτοις, τις περισσότερες φορές η συνεργασία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζεται προβληματική με τους κηδεμόνες των παιδιών να ισχυρίζονται ότι δεν τους παρέχεται επαρκής και έγκυρη ανατροφοδότηση για την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Συνακόλουθα, οι οικογένειες των παιδιών με ΔΕΠ-Υ αισθάνονται ότι οι συμβουλές-παροτρύνσεις τους δεν εισακούονται από την πλευρά των δασκάλων, με τους εκπαιδευτικούς να εμφανίζονται αντίθετοι ως προς την ανάληψη υποχρεώσεων που ισχυρίζονται ότι αποτελούν αρμοδιότητα των γονέων (Manz, Fantuzzo, & Power, 2004· Σταμάτη, 2016· Clarke et al., 2015).

Σημαντικά ευρήματα, στο πλαίσιο του είδους της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογενειών παιδιών με ΔΕΠ-Υ, τα οποία φαίνεται να δυναμιτίζουν την αναμενόμενη καλή και λειτουργική σχέση μεταξύ τους, έχουν αναφερθεί από τους Honkasilta, Vehkakoski, & Vehmas (2014) μέσα από έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 18 μητέρες παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Από τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαιώθηκε ότι οι μητέρες παιδιών με ΔΕΠ-Υ αποδίδουν ευθύνες στους εκπαιδευτικούς ως προς την παθητική και επιφανειακή αντιμετώπιση των παιδιών τους. Σε αυτή τη βάση επιδιώκουν έναν

ενεργητικότερο ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών, θεωρώντας τον εαυτό τους ως «καλή μητέρα». Επιπλέον, οι μητέρες έδειξαν έλλειψη εμπιστοσύνης προς τις γνώσεις των δασκάλων σχετικά με τη ΔΕΠ-Υ και, συνεπώς, την ικανότητά τους να υποστηρίξουν την ψυχοκοινωνική ευημερία των παιδιών τους στο σχολείο. Επομένως, αναμενόμενη θεωρείται η μετατόπιση των ευθυνών προς τους δασκάλους και η επιθυμία για επιπρόσθετη επιμόρφωση από την πλευρά τους, δεδομένου ότι οι μητέρες ισχυρίζονται ότι οι γνώσεις τους αναφορικά με τη διαταραχή υπερτερούν αυτές των εκπαιδευτικών. Αντίστοιχα ευρήματα έχουν διαπιστωθεί και στη θεωρητική ανάλυση των Rogers, Boggia, Ogg και Volpe (2015), οι οποίοι επισημαίνουν ότι για την κάλυψη των αναγκών αυτών των παιδιών απαιτούνται συνεργατικά θεραπευτικά προγράμματα, τα οποία θα εξετάζουν προσεκτικά τη φύση και την ποιότητα των σχέσεων μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων. Ακόμη μέσα από μία μεγάλη έρευνα που έγινε από τους Mautone et al. (2014) σε γονείς και εκπαιδευτικούς 260 παιδιών στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό που έγινε αντιληπτό ότι η ποιότητα της σχέσης γονέα-εκπαιδευτικού συνδέεται στενά με την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας οικογένειας-σχολείου αναφορικά με τις εργασίες στο σπίτι. Αντίθετα, οι βαθμολογίες των γονέων δε συσχετίστηκαν με την απόδοση των μαθητών στο σπίτι, υπογραμμίζοντας ότι πολλοί άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία εκτός από την ποιότητα της σχέσης γονέα-δασκάλου έχουν επίδραση στην πραγματική απόδοση των μαθητών. Επιπλέον, οι αξιολογήσεις των γονέων για την ποιότητα της σχέσης γονέα-δασκάλου έδειξαν μόνο χαμηλή συσχέτιση με παράγοντες που σχετίζονται με τη συμμετοχή των γονέων στο σπίτι, υποδηλώνοντας τη σχετική ανεξαρτησία αυτών των δύο διαστάσεων της οικογενειακής συμμετοχής (δηλ. συμμετοχή στο σπίτι έναντι ποιότητας της σχέσης οικογένειας-σχολείου). Συμπερασματικά, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την υπευθυνότητα και την ικανότητα των μαθητών στην εργασία στο σπίτι συνδέονται με τις αντιλήψεις τους για την ποιότητα της επικοινωνίας οικογένειας-σχολείου. Από την άλλη πλευρά, οι Booster, Mautone, Nissley-Tsiopinis, Van Dyke και Power, (2016), μέσα από την πραγματοποίηση πειραματικής

μελέτης με τη χρήση του προγράμματος FSS τόνισαν ότι ούτε η προαγωγή των θετικών γονεϊκών πρακτικών ούτε η βελτίωση της σχέσης οικογένειας σχολείου φάνηκε να επιδρούν στην απόδοση των παιδιών στις εργασίες.

Συμπερασματικά, σε ορισμένες περιπτώσεις, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων δεν είναι πάντα λειτουργική. Αυτό μπορεί να συμβαίνει όταν υπάρχουν μετατόπιση ευθυνών ή έλλειψη επικοινωνίας και εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο πλευρών. Σε τέτοιες περιπτώσεις, είναι σημαντικό να αναζητηθούν τρόποι βελτίωσης, προκειμένου να διασφαλιστεί ότι η εκπαιδευτική πορεία του παιδιού παραμένει στο επίκεντρο των προσπαθειών τους.

Όσον αφορά τη συχνότητα, γονείς και εκπαιδευτικοί εκτιμούν θετικά την συχνή και εποικοδομητική επικοινωνία μεταξύ σχολείου-οικογένειας, κάνοντας λόγο για μια συνειδητή ανταλλαγή πληροφοριών (Kazantzis et al., 2010). Μάλιστα, αυτή η ανταλλαγή πληροφοριών, καθώς και το επίπεδο της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών με ΔΕΠ-Υ εκλαμβάνεται από τους γονείς τους ως αξιολόγηση της αυτο-αποτελεσματικότητάς τους στη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση του παιδιού τους (Βαλιώτη, 2022).

Σε αυτό το πλαίσιο, μέσα από μία έρευνα των Murray, Rabiner, Schulte, & Newitt (2008) με συμμετοχή 24 παιδιών διαγνωσμένων με ΔΕΠ-Υ (τουλάχιστον έξι συμπτώματα) και προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη, τονίστηκαν σημαντικά ευρήματα σχετικά με τη συχνότητα συμμετοχής των γονέων σε προγράμματα αντιμετώπισης των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ, στο σχολείο. Χαρακτηριστικά, σε ότι έχει να κάνει με τη συχνότητα των συναντήσεων αυτές διήρκησαν 4 μήνες, περισσότερο από το χρονικό διάστημα που συνήθως αφιερώνεται σε συναντήσεις γονέων και δασκάλων για ένα μαθητή με ΔΕΠ-Υ γεγονός που οδήγησε σε βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών και τη συμπεριφορά τους στην τάξη, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, αποδίδεται στην αυξημένη συχνότητα της συμμετοχής των γονέων στο πρόγραμμα.

Επίσης, στην έρευνα των Villodas, McBurnett, Kaiser, Rooney, & Pfiffner (2013), όπου συμμετείχαν 57 παιδιά μαθητές δημοτικού σχολείου, διερευνήθηκε η αναγκαιότητα της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών με φορείς υποστήριξης (επαγγελματίες ψυχικής υγείας) όσον αφορά το συντονισμό του προγράμματος CLS για ένα αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα 3 ετών. Το πρόγραμμα και εφαρμόστηκε σε 2 σχολεία (6 παιδιά σε κάθε σχολείο). Περαιτέρω στόχος της έρευνας ήταν ο προσδιορισμός της αποτελεσματικότητας του προγράμματος σε παιδιά που εμφανίζουν ταυτόχρονα συμπτώματα Εναντιωματικής Προκλητικής Διαταραχής (Oppositional Defiant Disorder- ODD) εκτός από συμπτώματα ΔΕΠ-Υ και παιδιά που εμφανίζουν μόνο συμπτώματα ΔΕΠ-Υ.

Συμπερασματικά, η συχνότητα της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων πρέπει να είναι συχνή και μακροχρόνια για να επιφέρει τα βέλτιστα αποτελέσματα στην εκπαίδευση των παιδιών. Η συχνή και μακροχρόνια συνεργασία δημιουργεί ένα σταθερό και υποστηρικτικό περιβάλλον που προάγει την επιτυχία και την ανάπτυξη των μαθητών σε όλους τους τομείς της ζωής τους.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα κατέδειξαν σταθερές βελτιώσεις στην κοινωνική και συμπεριφορική λειτουργία τόσο στα παιδιά με ΔΕΠΥ όσο και σε εκείνα που συνυπήρχε ΔΕΠΥ και Εναντιωματική Προκλητική Διαταραχή στο σχολείο και στο σπίτι, όπως αναφέρθηκαν τόσο από τους γονείς όσο και από τους δασκάλους, τα οποία εν μέρη αποδόθηκαν στη μεγάλη χρονική διάρκεια του προγράμματος.

Επιπλέον, η μελέτη υπογράμμισε τη σημασία της παρατεταμένης δέσμευσης των γονέων ως προς τη συχνή εφαρμογή των στρατηγικών που περιελάμβανε το πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, τα παιδιά εμφάνισαν μεγαλύτερη βελτίωση στην κοινωνική λειτουργία όταν οι γονείς εφαρμόζαν συχνά και με συνέπεια τις στρατηγικές που έμαθαν και ενθάρρυναν την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των παιδιών. Ακόμη, η μελέτη αποκάλυψε μια σχέση μεταξύ των αξιολογήσεων των επαγγελματιών υγείας και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμόρφωση στις οδηγίες του προγράμματός και της συχνότητας

εφαρμογής τους και τα προβλήματα συμπεριφοράς αλλά και τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών.

Συμπερασματικά, η δημιουργία λειτουργικών-ισορροπημένων συνεργασιών αποτελεί δύσκολο εγχείρημα τόσο για τις οικογένειες όσο και για το σχολείο, παρά την υιοθέτηση μιας θετικής στάσης, και των δυο πλευρών, ως προς τη συνεργασία αυτή (Seligman, 2000· DuPaul, Eckert, & Vilaro, 2012). Παρά τα ενθαρρυντικά στοιχεία που προκύπτουν, διαπιστώνεται, εξ αμφοτέρων των πλευρών, αποποίηση και μετατόπιση ευθυνών, αλλά και ασυμφωνία ως προς την οριοθέτηση του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών ως προς τις υποχρεώσεις τους απέναντι στα παιδιά με ΔΕΠ-Υ, ανάλογα με το ισχύον εκπαιδευτικό θεσμικό πλαίσιο στο κάθε πολιτισμικό πλαίσιο (Honkasilta et al., 2014· Booster et al., 2016· Gormley et al., 2019). Σε κάθε περίπτωση, η ποιότητα και όχι η συχνότητα των επαφών που αναπτύσσεται μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, θα καθορίσει και τη σχέση της αλληλεπίδρασης που θα αναπτυχθεί (Hornby & Lafaele, 2011· Mautone et al., 2014· Clarke et al., 2015· Rogers, Boggia, Ogg, & Volpe, 2015).

4^ο Κεφάλαιο: Συζήτηση-Συμπεράσματα-Προτάσεις

4.1. Συζήτηση

Βασικό σκοπό της παρούσας βιβλιογραφικής έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση της σχέσης-συνεργασίας του σχολείου με τις οικογένειες παιδιών με ΔΕΠ-Υ στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν από τη συνεργασία των δύο πλευρών για τα παιδιά αυτά. Επιπλέον, σημαντική θεωρήθηκε και η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η σχέση γονέων και εκπαιδευτικών διαμορφώνει την συνεργασία σχολείου-οικογένειας όσον αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα και την κοινωνική ευημερία των παιδιών με ΔΕΠΥ, με στόχο το παιδί με ΔΕΠ-Υ να μπορέσει να κοινωνικοποιηθεί και να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες εκπαιδευτικές απαιτήσεις (Kayama et al.,2017, Σαμαρά, 2016).

Πιο συγκεκριμένα και σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σχετικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα το οποίο διερευνούσε πως η συνεργασία γονέων παιδιών με ΔΕΠΥ και εκπαιδευτικών στο σχολείο μπορεί να επηρεάσει την αποτελεσματική αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών, συναισθηματικών και μαθησιακών δυσκολιών που η διαταραχή δημιουργεί, διαφάνηκε ότι, γενικότερα, εφαρμόζονται διαφορετικές παρεμβάσεις ανάλογα με τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, καθώς διαφορετικά για κάθε παιδί είναι και τα ελλείμματα που εντοπίζονται. Συνεπώς, απαιτείται εκπαίδευση τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών όσον αφορά τα αίτια της διαταραχής και το περιεχόμενο των παρεμβατικών προγραμμάτων (Rogers et al., 2009). Ωστόσο, από τα αποτελέσματα των ερευνών προκύπτει ότι η συνεργασία οικογένειας-σχολείου οδηγεί σε θετικότερα αποτελέσματα τόσο για τις γνώσεις, τη συμπεριφορά και τη λειτουργικότητα των παιδιών όσο και για την κατανόηση της διαταραχής από τους συμμετέχοντες, ανεξαρτήτως ομάδας και ατομικών χαρακτηριστικών (LeFever, Villers, Morrow, & Vaughn, 2001· West, Taylor, Houghton, & Hudyma, 2005· Rogers, Wiener, Marton, & Tannock,

2009· O'Dell, 2013· Majko, 2013· Pfiffner et al., 2013· Abbasi, Khodamoradi, & Peyghambari, 2015· Sharp et al., 2018·Gormley et al., 2019· Thiessen, 2021· Long, 2022).

Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανασκόπησης, ιδίως από την ξένη βιβλιογραφία, καταδεικνύεται ότι οι γνώσεις των εκπαιδευτικών τόσο για τη φύση της ΔΕΠ-Υ όσο και για τα συμπτώματά της, είναι, γενικότερα, ελλιπείς. Εντούτοις, είναι επιστημονικά αποδεκτό ότι τα συμπτώματα της διαταραχής γίνονται αντιληπτά πιο δύσκολα όσο τα παιδιά είναι σε μικρή ηλικία. Παράλληλα τονίζεται και η παρουσία προκαταλήψεων, ως προς τις γενικότερες ικανότητες των μαθητών που παρουσιάζουν τη διαταραχή, από πλευράς των εκπαιδευτικών, παρά το γεγονός ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ μπορεί να έχουν φυσιολογικό ή ακόμα και υψηλό δείκτη νοημοσύνης. Τούτο πιθανόν ερμηνεύεται στη βάση των χαμηλών προσδοκιών για αυτά τα παιδιά από τους εκπαιδευτικούς αλλά και των χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων αυτών των μαθητών (Λαμπράκης, 2022).

Οι ελληνικές μελέτες καταλήγουν σε παρόμοιες διαπιστώσεις (Βαλιώτη, 2022· Λαμπράκης, 2022). Η συντριπτική πλειονότητα των ερευνών, με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, αφορούν στην αναγνώριση-ανίχνευση διαταραχών παιδικής ηλικίας ενώ οι μελέτες στις οποίες συμμετείχαν παιδιά και γονείς εστιάζουν στη χρήση παιδαγωγικών πρακτικών, όπως η ήρεμη και θετική προσέγγιση, η αυξημένη χρήση επαίνου και τα μειωμένα αρνητικά και επικριτικά σχόλια καθώς και στην χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών όπως η προσεκτική ακρόαση και η ενθάρρυνση έκφρασης των παιδιών από τους ενήλικες στοχεύουν στην καλύτερη αντιμετώπιση ψυχοκοινωνικών, συναισθηματικών και μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Εντούτοις, σε ελληνική έρευνα (Λαμπράκης, 2022), στην οποία περιλαμβάνεται η εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης με τη χρήση παιδαγωγικών πρακτικών για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με ΔΕΠ-Υ, επισημαίνεται τόσο η αναγκαιότητα προσαρμογής του προγράμματος σπουδών σχετικά με πρακτικές για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών με ΔΕΠ-Υ όσο και η οριοθέτηση του προγράμματος

παρέμβασης, η οποία θα πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένα όρια και περιορισμούς για γονείς και εκπαιδευτικούς, καθώς από αυτή εξαρτάται η εν γένει αποτελεσματικότητά του. Επιπλέον, από την ανάλυση προέκυψε ότι η συνεργασία ή η έλλειψή της μεταξύ οικογένειας και σχολείου μπορεί να επηρεάσει την πορεία ανάπτυξης του παιδιού με ΔΕΠ-Υ.

Μολονότι, ορισμένες από τις προαναφερόμενες παιδαγωγικές πρακτικές (π.χ μείωση αρνητικών και επικριτικών σχολίων) διαθέτουν πρακτική αξία, η βιβλιογραφική έρευνα αποκάλυψε ότι, ιδανικά, οι παρεμβάσεις θα πρέπει να είναι εξατομικευμένες και προσαρμοσμένες στις ανάγκες και στις ικανότητες του εκάστοτε παιδιού με ΔΕΠ-Υ (Λαμπράκης, 2022). Επιπρόσθετα, στο διεθνή χώρο καταγράφηκαν και άλλοι τρόποι παρέμβασης όπως η γνωστική και η συνεργατική θεραπευτική παρέμβαση και οι μέθοδοι αυτοελέγχου σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ αλλά και βελτίωση των ελλειμματικών επιτελικών λειτουργιών, σε εκπαιδευτικούς γονείς και επαγγελματίες υγείας (Hahn-Markowitz, Berger, Manor, & Maeir, 2016· Chaimaha, Sriphetcharawut, Lersilp, & Chinchai, 2017· Sluiter, Groen, de Jonge, & Tucha, 2019). Σε κάθε περίπτωση, τα θετικά αποτελέσματα των παρεμβάσεων, υπό την προϋπόθεση της καλής και λειτουργικής σχέσης σχολείου οικογένειας, αποσκοπούν, πρωτίστως, στη βελτίωση της ακαδημαϊκή απόδοσης και τη συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (DuPaul et al., 2012).

Συμπερασματικά, στις περισσότερες έρευνες που παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα οι ερευνητικές παρεμβάσεις που εφαρμόστηκαν για την καλύτερη αντίληψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είχαν θετικά αποτελέσματα ως προς την ακαδημαϊκή βελτίωση των παιδιών αυτών (O'Dell, 2013), το επίπεδο προσοχής και συγκέντρωσής τους (LeFever et al., 2001· Majko, 2013· Fabiano et al., 2021· Long, 2022) αλλά και μείωση της υπερκινητικότητας και της παρορμητικότητάς τους (LeFever et al., 2001· Abbasi et al., 2015· Gormley et al., 2019).

Από την ανάλυση των επιστημονικών πηγών, διαφαίνεται η συμβολή των γονέων στην ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Αυτή η συμβολή λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ του οικογενειακού και του σχολικού πλαισίου, τα οποία αποτελούν αυτόνομα μικροσυστήματα. Η συμμετοχή των γονέων διαμεσολαβεί στην ενίσχυση της ικανότητας των παιδιών, αποσκοπώντας στη μεταφορά των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτούν στο σχολείο στο κοινωνικό περιβάλλον τους, καθώς αναγνωρίζεται ο σοβαρός αντίκτυπος της συμπεριφοράς των παιδιών στην παρούσα και μελλοντική στάση των ατόμων του κοινωνικού συνόλου στο οποίο ανήκουν (Blamires et al., 2013· Παπαδανιήλ, 2018· Λαμπράκης, 2022).

Αντίστοιχα, όσον αφορά την στάση της οικογένειας με παιδιά με ΔΕΠΥ τονίζεται ότι η ανοιχτή επικοινωνία και η κοινή αντίληψη των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν αυτά τα παιδιά στο σχολικό πλαίσιο ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ των δύο ομάδων (LeFever et al., 2001). Επίσης, διαπιστώνεται ότι είναι σημαντικό οι γονείς να αναγνωρίσουν τη σημασία της ενεργής συμμετοχής τους στη μάθηση των παιδιών τους και να διαθέτουν θετική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς (Goldstein & Goldstein, 1998· Hodge & Runswick-Cole, 2008). Μάλιστα, η στήριξη και η αμοιβαία κατανόηση ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς κρινονται καθοριστικές για τη διαχείριση των προκλήσεων που προκύπτουν (O'Dell, 2013· Fabiano et al., 2021).

Συνεπώς, επιβεβαιώνεται η σημασία της λειτουργικής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, τόσο στην ανίχνευση των συμπτωμάτων της διαταραχής όσο και στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών και μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ.

Αναφορικά με τον προσανατολισμό της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου, αυτός, κυρίως, αποσκοπεί στην αύξηση και την ενθάρρυνση της συμμετοχής του οικογενειακού περιβάλλοντος στην ακαδημαϊκή ζωή του παιδιού με ΔΕΠ-Υ (Liu et al., 2012). Το βασικό δε πλεονέκτημα της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου αποτελεί η βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών (Boonk et al., 2018).

Ακολούθως, το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αναφερόταν στα οφέλη που προκύπτουν από την καλή συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων για τα παιδιά με ΔΕΠΥ μέσα από την κοινή τους συμμετοχή σε προγράμματα παρέμβασης. Από την ανάλυση των βιβλιογραφικών πηγών φάνηκε ότι στα θετικά αποτελέσματα αυτής της συνεργασίας συγκαταλέγονται η ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων και σχέσεων, η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της συναισθηματικής ασφάλειας των μικρών μαθητών, η βελτίωση της σχολικής επίδοσής τους μέσω του αυξημένου ενδιαφέροντος της οικογένειας για τη μάθηση και τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, η σταθερή παρουσία και η θετική στάση προς το σχολείο και τα μαθήματα, καθώς και η βελτίωση της καθημερινής συμπεριφοράς τους στο σχολικό περιβάλλον. Η συνεργασία ανάμεσα στους δύο θεσμούς διαπιστώνεται, επίσης, ότι συμβάλλει στην ενίσχυση των γνωστικών και συμπεριφορικών δεξιοτήτων των παιδιών και στη βελτίωση της κοινωνικοποίησής τους στο σχολικό περιβάλλον (DuPau et al., 2012· Power et al., 2012· Pfiffner et al., 2013· Booster et al., 2016· Sheridan et al., 2017· Hinshaw, 2018).

Τα ευρήματα επιβεβαιώνονται και σε άλλες διεθνείς έρευνες στις οποίες εξετάζεται η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Morris et al., 2019· Roberts et al., 2020· Smith et al., 2020). Μάλιστα, όπως υποστηρίζεται η σημασία της συνεργασίας και συμμετοχής των γονέων με το σχολείο αποσκοπεί στο γενικότερο συμφέρον της οικογένειας, ενώ συνδέεται με την ομαλή εκπαιδευτική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Boethel, 2003· Jeynes, 2003· DuPaul et al., 2012· Power et al., 2012· Pfiffner et al., 2013). Επιπροσθέτως, η εποικοδομητική αλληλεπίδραση της οικογένειας με το σχολείο συμβάλλει στην αύξηση της γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση του παιδιού, με αποτέλεσμα την αναβάθμιση της απόδοσής του, τη βελτίωση των στάσεών του προς το σχολείο, την αυξημένη συμμετοχή σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες καθώς και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, της κοινωνικής επάρκειας, της επιθυμίας για μάθηση και της ψυχολογικής του υγείας (Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn & Van Voochis, 2002· Houtenville & Conway, 2008· Fan & Williams,

2010). Συνοψίζοντας, από τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύεται ότι μια λειτουργική συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου ωφελεί, πρωτίστως, την ακαδημαϊκή εξέλιξη και την καλή προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο.

Σε παλαιότερες έρευνες υποστηρίζεται πως η υπό μελέτη συνεργασία ωφελεί, πρωτίστως, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και δευτερευόντως τους εκπαιδευτικούς και το οικογενειακό περιβάλλον. Το εν λόγω πόρισμα εγείρει διαφορούμενες ερμηνείες, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι ως επί το πλείστον συμμετέχουν στις αντίστοιχες έρευνες, δίνουν έμφαση στη διδασκαλία και εκπαίδευση των μαθητών και δευτερευόντως στην υποστήριξη της οικογένειας ή την προσωπική τους βελτίωση. Ως εκ τούτου, η διαφορά στις αντιλήψεις τους σε σύγκριση με αυτές των οικογενειών των παιδιών με ΔΕΠ-Υ ως προς τα οφέλη της μεταξύ τους συνεργασίας είναι αναμενόμενη (Mautone et al., 2012· Sygiourou-Delli et al., 2016).

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των ευρημάτων της παρούσας, αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, οφείλει να αναφερθεί η αποτελεσματικότητα των παρεμβατικών προγραμμάτων στα οποία εντάσσεται η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογενειών με παιδιά με ΔΕΠΥ. Γενικότερα φαίνεται ότι οι παρεμβάσεις που περιλαμβάνουν την εν λόγω συνεργασία έχουν θετικά αποτελέσματα. Ως επί το πλείστον, τα παρεμβατικά προγράμματα στοχεύουν στη βελτίωση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση και την αλληλεπίδραση γονέων-εκπαιδευτικών (Power et al., 2012) ή στην από κοινού αξιολόγηση και την ανταλλαγή απόψεων γονέων και εκπαιδευτικών (DuPaul et al., 2012). Παρόλα αυτά, εντοπίστηκε και έρευνα στην οποία υποστηρίζεται ότι η βελτίωση της σχέσης οικογένειας-σχολείου δεν αποτελεί ουσιαστική παράμετρο της βελτίωσης των συμπεριφορικών και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των παιδιών (Booster et al., 2016). Συμπερασματικά, καθίσταται σαφές ότι, γενικότερα, η συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων, είναι κρίσιμη για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης και της συμπεριφοράς των παιδιών με ΔΕΠΥ. Συνεπώς, παρεμβατικά προγράμματα που στοχεύουν στη βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης, των δεξιοτήτων οργάνωσης και της διαχείρισης

συμπεριφορικών δυσκολιών των παιδιών με ΔΕΠΥ, αναμένεται να βασίζονται, πρωτίστως, στη συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το πως η σχέση γονέων και εκπαιδευτικών διαμορφώνει την συνεργασία σχολείου-οικογένειας όσον αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα και την κοινωνική ευημερία των παιδιών με ΔΕΠΥ, αναμενόμενη θεωρείται η διαπίστωση σύμφωνα με την οποία, η δημιουργία λειτουργικών-ισορροπημένων συνεργασιών αποτελεί δύσκολο εγχείρημα τόσο για τις οικογένειες όσο και για το σχολείο, παρά την υιοθέτηση μιας θετικής στάσης προς τη συνεργασία όλων των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Seligman, 2000· DuPaul et al., 2012). Παρά τα ενθαρρυντικά στοιχεία που προκύπτουν, με τους γονείς να επιδιώκουν έναν ενεργητικότερο ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών (Honkasilta et al., 2014) και τους εκπαιδευτικούς να είναι ανοικτοί στην επικοινωνία με τους γονείς (Yotyodying & Wild, 2019), διαπιστώνεται, εξ αμφοτέρων των πλευρών, αποποίηση και μετατόπιση ευθυνών, αλλά και ασυμφωνία ως προς την οριοθέτηση του επαγγελματικού ρόλου των εκπαιδευτικών ανάλογα με το ισχύον εκπαιδευτικό θεσμικό γίνεσθαι στο κάθε πολιτισμικό πλαίσιο (Booster et al., 2016· Gormley et al., 2019). Σε κάθε περίπτωση, η ποιότητα και όχι η συχνότητα των επαφών που αναπτύσσεται μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, θα καθορίσει και τη σχέση της αλληλεπίδρασης που θα αναπτυχθεί (Hornby & Lafaele, 2011· Mautone, Marcelle, Tresco, & Power, 2014· Clarke et al., 2015· Rogers et al., 2015).

Σε αυτή την περίπτωση, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με προγενέστερή της (Frigerio, Montali, & Fine, 2013), στην οποία υποστηρίζεται πως η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου αποτελεί αδιαμφισβήτητα πολυσύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία. Ωστόσο, αυτό που προκύπτει, κατά γενική ομολογία, είναι η προαγωγή της ολόπλευρης ανάπτυξης και η επιτυχία της ακαδημαϊκής απόδοσης των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, η οποία δύναται να επιτευχθεί μόνο όταν σχολείο και οικογένεια αλληλοεπιδρούν ως ισότιμα μέλη μιας ομάδα, η οποία στοχεύει να δημιουργήσει ευκαιρίες

για τους μαθητές, προκειμένου να αναπτύξουν τις κοινωνικές, συναισθηματικές και ακαδημαϊκές τους ικανότητες (Galloway, Armstrong, & Tomlinson, 2013· Armstrong, 2020). Επομένως, θα πρέπει να εξεταστούν μέθοδοι βελτίωσης της εν λόγω συνεργασίας, προκειμένου να εξασφαλιστεί ότι η εκπαιδευτική πορεία του παιδιού παραμένει στο επίκεντρο των προσπαθειών εκπαιδευτικών και γονέων.

Ανάλογες διαπιστώσεις καταγράφονται και σε έρευνες στην Ελλάδα. Η κυριότερη μορφή συνεργασίας οικογένειας-σχολείου παιδιών με ΔΕΠ-Υ βρέθηκε να είναι η τυπική, η οποία περιλαμβάνει την πραγματοποίηση προκαθορισμένων συναντήσεων μετά από παραίνεση των εκπαιδευτικών, η έγγραφη και τηλεφωνική επικοινωνία και η γονεϊκή συμμετοχή στις σχολικές εκδηλώσεις. Αντίθετα, η μη τυπική μορφή συνεργασίας, όπως η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στην οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων-εργαστηρίων στο σχολείο, δε συνηθίζεται να εφαρμόζεται στη χώρα μας. Παρόμοια αποτελέσματα καταγράφηκαν και σε παλαιότερη έρευνα, στην οποία υποστηρίζεται ότι οι προτιμώμενοι, από τους γονείς, τρόποι επικοινωνίας είναι η διαπροσωπική συζήτηση ακολουθούμενη από την τηλεφωνική και την έγγραφη επικοινωνία (Tucker & Schwartz, 2013). Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι η επικοινωνία κυρίως εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, φαίνεται ότι επιθυμούν την παρουσία των γονέων στο σχολείο (Μπρούζος, 1998). Οι γονείς φαίνεται ότι συμμορφώνονται περισσότερο με τις συμβουλές και τις οδηγίες των εκπαιδευτικών, μοτίβο που συνάδει με το μοντέλο του ειδήμονα που επικρατεί στην ελληνική πραγματικότητα, όπου ο γονέας ακολουθεί πιστά και άκριτα τις οδηγίες του εκπαιδευτικού (Dale, 2000).

Αναφορικά με τον παράγοντα συχνότητα επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, από την ανάλυση των ερευνών των Murray et al., (2008), Villodas et al., (2013) και Clarke et al., (2015) διαφάνηκε ότι κρίνεται ικανοποιητική. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με πολλές έρευνες που υποστηρίζουν το ενδιαφέρον των γονέων για συχνή ενημέρωση σχετικά με την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών τους (Σαμαρά, 2016). Επιπλέον, από τα αποτελέσματα αποδεικνύεται ότι η αυξημένη συχνότητα επικοινωνίας

μεταξύ των δύο πλευρών συνδέεται με την υπέρβαση των εμποδίων επικοινωνίας μεταξύ τους (Κιρκιγιάννη, 2012). Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, οι περισσότερες συνεργατικές προσπάθειες πραγματοποιούνται με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, πράγμα που υποδεικνύει ότι η συχνή παρουσία των γονέων στο σχολείο σχετίζεται περισσότερο με την ανάληψη διαδικαστικών ρόλων και όχι τόσο με ουσιαστικές δράσεις. Μάλιστα, σε άλλη έρευνα διαπιστώνεται ότι η βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών σχετίζεται περισσότερο με τη συμμετοχή των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες παρά με τη συμμετοχή τους στην ευρύτερη σχολική ζωή (Πνευματικός, Παπακανάκη & Γάκη, 2008). Επομένως, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων συνήθως περιορίζεται σε συγκεκριμένες υποχρεώσεις και σπάνια επεκτείνεται σε πιο πολύπλοκες και ουσιαστικές δράσεις (Βαλιώτη, 2022).

Σχετικά με την ποιότητα της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, παρατηρείται ότι αυτή δεν είναι ιδιαίτερα υψηλή, στην πλειονότητα των ερευνών που εντοπίστηκαν, καθώς οι γονείς δεν αναλαμβάνουν σαφή ρόλο, ενώ η συμμετοχή τους είναι σχετικά περιορισμένη (Frigerio, Montali, & Fine, 2013· Villodas et al., 2013· Mautone et al., 2014· Garbacz, et al., 2015). Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί καταβάλλουν διάφορες προσπάθειες για την επικοινωνία με τους γονείς και υπάρχει γενικά υψηλό εύρος συνεργασίας μεταξύ των δύο θεσμών, ο ρόλος των γονέων δεν αναγνωρίζεται επαρκώς σε αυτήν τη διαδικασία (Zablotsky, Boswell & Smith, 2012).

Ως αιτία των δυσκολιών στην επικοινωνία μεταξύ των δύο θεσμών, εντοπίζεται η υιοθέτηση μιας αρνητικής στάσης από τους γονείς έναντι των εκπαιδευτικών, καθώς και η έλλειψη επαρκούς κατάρτισης και εμπειρίας του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς (Syriopoulou-Delli et al., 2016· Hummel et al., 2022). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δε συσχετίζουν το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων με τα χαμηλά επίπεδα γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση, παρά τους αντίθετους θεωρητικούς ισχυρισμούς (Pang & Watkins, 2000· Τσιμπιδάκη, 2013), Σε κάθε περίπτωση, παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να αποδίδουν μεγαλύτερη

ευθύνη στους γονείς για τη δυσκολία ανάπτυξης μιας αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ τους (Power et al., 2012· Syriopoulou-Delli et al., 2016· Roberts et al., 2020).

Όσον αφορά τη βασική πρόκληση των συγκρούσεων μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας κατά τη συμπερίληψη σε αυτό μαθητών με ΔΕΠ-Υ, αυτή είναι η έλλειψη αμοιβαίας κατανόησης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, λόγω των αντικρουόμενων προσδοκιών από τις δύο πλευρές (Φτιάκα, 2004). Η ακατάλληλη στάση των εκπαιδευτικών κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους γονείς έγινε εμφανής και στην έρευνα της Πολυχρονοπούλου (2004). Συγκεκριμένα, στην εν λόγω έρευνα, αν και οι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν τη μεγαλύτερη ευθύνη, αδιαφορούσαν για τις ανάγκες των γονέων, διατηρούσαν επαγγελματική απόσταση, πραγματοποιούσαν σπάνιες και ακατανόητες συναντήσεις, παρείχαν μη παραγωγική πληροφόρηση και ενημέρωναν μόνο για την πρόοδο του μαθητή.

Ολοκληρώνοντας, η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου αντιπροσωπεύει ένα σημαντικό μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Τα αποτελέσματα από την έρευνα και τις παρεμβάσεις σε αυτό το πεδίο υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα της ενεργού συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ειδικά όσον αφορά τη μεταφορά γνώσεων και δεξιοτήτων από το σχολείο στο κοινωνικό περιβάλλον. Επιπλέον, παρατηρείται ότι αυτή η συνεργασία συνήθως έχει θετικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή απόδοση και στη βελτίωση της συμπεριφοράς των παιδιών.

Ωστόσο, παρά τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα αυτής της συνεργασίας, αναγνωρίζεται η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα προκειμένου να εξακριβωθεί η πλήρης αποτελεσματικότητα της. Το γεγονός ότι η πλειονότητα των μελετών βασίζεται σε ανασκοπήσεις και ποιοτικές έρευνες καθιστά σαφή την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα με ποσοτικές μεθόδους. Τέλος, παρά τη θετική επικράτηση της συνεργασίας, αναδεικνύονται δυσκολίες όσον αφορά τον καθορισμό των ρόλων ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Η ποιότητα της αλληλεπίδρασης και η επίτευξη κοινών εκπαιδευτικών

στόχων αποτελούν τον κεντρικό παράγοντα για επιτυχία, αλλά αυτό απαιτεί διαρκή προσπάθεια και υποστήριξη από όλες τις πλευρές.

Συνοψίζοντας, προκύπτει η ανάγκη για επικοινωνία και επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων στην ανάπτυξη παιδιών με ΔΕΠ-Υ μέσω της οικοδόμησης μιας πραγματικά συνεργατικής σχέσης μεταξύ οικογένειας και σχολείου. Η κύρια προτεραιότητα είναι η επίτευξη μιας επικοινωνίας-συνεργασίας που αναγνωρίζει τις ίσες δεξιότητες και την εμπειρία των εμπλεκομένων, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζει και τη διαφορετικότητα, προσδίδοντας ίση αξία σε κάθε συνεργάτη στη σχέση αυτή (Τσιμπιδάκη, 2013).

4.2. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποτελεί κρίσιμο παράγοντα ως την αποτελεσματικότερη ανίχνευση των παιδιών ΔΕΠ-Υ, καθώς αποτελεί διαταραχή που μπορεί να εκδηλώνεται με ποικίλους τρόπους και να παρουσιάζει διαφορετικά συμπτώματα σε κάθε παιδί. Αυτή η ποικιλομορφία καθιστά δύσκολη την αναγνώριση της, καθώς εκπαιδευτικοί και γονείς, μεμονωμένα, μπορεί να μην είναι εξοικειωμένοι με όλες τις δυνατές εκδηλώσεις της. Σε αυτό το πλαίσιο, η συνεργασία με τους γονείς γίνεται αναγκαία, καθώς αυτοί έχουν μια μοναδική γνώση για τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη του παιδιού τους στο σπίτι (Rogers et al., 2009· Δημητροπούλου, 2019). Σε κάθε περίπτωση, επιβεβαιώνεται ότι η συνεργασία οικογένειας-σχολείου έχει θετική επίδραση στην πληρέστερη αξιολόγηση των συμπτωμάτων της διαταραχής (Rogers et al., 2009).

Παράλληλα, καθώς το σχολικό περιβάλλον διευκολύνει την εκτίμηση των συγκεκριμένων περιστατικών, δεδομένης της εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών με ΔΕΠ-Υ, τα παρεμβατικά προγράμματα που περιλαμβάνουν την συνεργασία σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος οδηγούν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της διαταραχής (NIMH, 2022). Μάλιστα, η στήριξη από το οικογενειακό και σχολικό

περιβάλλον των παιδιών μπορεί να μειώσει σημαντικά τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων, διαθέτοντας θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη, στην κοινωνική προσαρμογή και στη γενικότερη ποιότητα της ζωής των μικρών μαθητών (John Hopkins Medicine, 2019).

Επίσης, τα κυριότερα οφέλη που προκύπτουν από την ουσιαστική συνεργασία σχολείου-οικογένειας για τα παιδιά είναι η βελτίωση των ψυχοκοινωνικών και μαθησιακών δυσκολιών τους. Πιο συγκεκριμένα, η συνεργασία αυτή επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά τους στο σχολείο, ενισχύοντας την κοινωνική τους επίδοση, επηρεάζοντας τη μελλοντική τους πορεία. Επιπλέον, θετικά αποτελέσματα παρατηρούνται ως προς την ακαδημαϊκή βελτίωση των παιδιών αυτών, το επίπεδο προσοχής και συγκέντρωσής τους αλλά και μείωση της υπερκινητικότητας και της παρορμητικότητάς τους (Gormley et al., 2019· Long, 2022).

Αναφορικά με το πως η σχέση γονέων και εκπαιδευτικών διαμορφώνει την συνεργασία σχολείου – οικογένειας όσον αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα και την κοινωνική ευημερία των παιδιών με ΔΕΠΥ, αυτή, διαπιστώνεται ότι η επιτυχία της ακαδημαϊκής πορείας των παιδιών αυτών απαιτεί την ισότιμη συμμετοχή και των δύο πλευρών. Παρά τις δυσκολίες, περισσότερο η ποιότητα των επαφών, παρά η συχνότητά τους, αποδεικνύεται καθοριστική για την ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ τους (Rogers et al., 2015).

Επίσης, όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται και λειτουργεί αυτή η συνεργασία, παρατηρείται ότι η σχέση αυτή περιορίζεται ως επί το πλείστον σε μια τυπική προσέγγιση, ανταλλαγής πληροφοριών και παρατηρήσεων μεταξύ των δύο μερών. Επομένως, η υπό μελέτη συνεργασία, συχνά, επαφίεται στο «μεράκι» των εκπαιδευτικών και στη διάθεση των γονέων για συμμετοχή στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών (Hummel et al., 2022).

Ολοκληρώνοντας, η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου αποτελεί βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ. Εντούτοις, η δημιουργία λειτουργικών και ισορροπημένων συνεργασιών μεταξύ οικογένειας με παιδιά με ΔΕΠ-Υ και σχολείου αντιμετωπίζεται ως πρόκληση, παρά τη θετική στάση προς τη συνεργασία και των δύο μερών (Seligman, 2000· DuPaul et al., 2012).

4.3. Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα μέσα με τα οποία κοινωνίες και κράτη επενδύουν στο μέλλον. Όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως των ιδιοτήτων τους, έχουν το δικαίωμα να λαμβάνουν μια εκπαίδευση που θα τους προετοιμάσει για τη ζωή και θα τους εφοδιάσει με τις απαραίτητες δεξιότητες και γνώσεις. Μεταξύ αυτών των μαθητών, βρίσκουμε και εκείνους που εμφανίζουν συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ, μια διαταραχή που επηρεάζει σημαντικά την καθημερινή τους ζωή.

Μάλιστα, η εκπαίδευση αυτών των μαθητών απαιτεί μια προσεκτικά σχεδιασμένη και συντονισμένη προσπάθεια από σχολείο και οικογένεια. Στην παρούσα εργασία αναδείχθηκε η σημασία της συνεργασίας αυτών των δύο θεσμών για τη συνολική βελτίωση και ανάπτυξη αυτών των παιδιών.

Στο πλαίσιο αυτό, αναδύεται η ανάγκη για περαιτέρω κατανόηση των εκπαιδευτικών προοπτικών που ανοίγονται με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας για την εκπαίδευση μαθητών με ΔΕΠ-Υ. Από την εξατομίκευση της εκπαίδευσης και την ενίσχυση των γονικών δεξιοτήτων, μέχρι τη σημασία της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης, η συνεργασία αυτή διαμορφώνει το εκπαιδευτικό τοπίο προς όφελος όλων των εμπλεκομένων.

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι η κατανόηση των ατομικών αναγκών και δυσκολιών των μαθητών με ΔΕΠ-Υ επιβάλλει την ανάπτυξη εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί, με την αρωγή των γονέων, πρέπει να εξατομικεύουν τη διδασκαλία και την υποστήριξη προκειμένου να βοηθήσουν κάθε μαθητή να αναπτύξει το

δυναμικό του. Επομένως, η επιμόρφωση και η ανάπτυξη των διδακτικών ικανοτήτων των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των μαθητών με ΔΕΠ-Υ κρίνεται απαραίτητη. Μάλιστα, όπως διαπιστώνεται, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες είναι θεμελιώδης για την επιτυχία των μαθητών με ΔΕΠ-Υ.

Από την άλλη πλευρά, απαιτείται ενίσχυση των δεξιοτήτων των γονέων. Οι οικογένειες με παιδιά με ΔΕΠ-Υ χρειάζονται εκπαίδευση για να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών τους και να υποστηρίξουν την εκπαίδευσή τους. Υπηρεσίες "Συμβουλευτικής Γονέων" και προγράμματα κατάρτισης μπορούν να ενισχύσουν τις γονικές δεξιότητες (Βαλιώτη, 2022).

Συνοψίζοντας, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι κρίσιμη για την επιτυχία των μαθητών, και η τυπική προσέγγιση πρέπει να εμπλουτιστεί με την αυξημένη, σε συχνότητα, συμμετοχή από τους γονείς. Μόνο μέσα από αυτήν την ενεργή συνεργασία μπορεί να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον που ευνοεί την ανάπτυξη και την εκπαίδευση των παιδιών με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο. Συνεπώς, η συνεργασία μεταξύ σχολείων και οικογενειών οφείλει, πρωτίστως, να εστιάζει στην ανάπτυξη κοινών εκπαιδευτικών στόχων, από πλευράς εκπαιδευτικών και γονέων, για τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της συνοχής και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών προσπαθειών, αλλά αυτό απαιτεί διαρκή προσπάθεια και υποστήριξη από όλες τις πλευρές.

4.4. Περιορισμοί

Ωστόσο, η εργασία στηριζόμενη μεθοδολογικά στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, δε μπόρεσε να αποφύγει περιορισμούς που αφορούν το μικρό αριθμό ερευνητικών πηγών σχετικών με το υπό μελέτη ζήτημα. Παρόλο που η ΔΕΠ-Υ αποτελεί θέμα με μεγάλο επιστημονικό ενδιαφέρον, ο αριθμός των επιστημονικών εργασιών που τη μελετούν από την οπτική γωνία που επιλέξαμε, ήταν μικρός. Επιπρόσθετο περιορισμό συνιστά η ο

μικρός αριθμός των επιστημονικών άρθρων και εργασιών που εντοπίστηκαν με προέλευση την Ευρώπη, και ιδιαίτερα την Ελλάδα γλώσσα, καθώς η πλειονότητα των μελετών αφορούσε βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις ή ποιοτικές έρευνες, ενώ τα περισσότερα από τα επιστημονικά άρθρα προέρχονται από την Αμερικανική ήπειρο. Στο ίδιο πλαίσιο τα περισσότερα παρεμβατικά προγράμματα έχουν εφαρμοστεί εκτός Ελλάδος.

Ακόμη, στους περιορισμούς της παρούσας μελέτης περιλαμβάνεται η περιορισμένη διαθεσιμότητα παλιότερων ερευνών που αναφέρονται στις υπο μελέτη παραμέτρους της εργασίας. Ωστόσο, κρίνεται σημαντικό να επισημανθεί πως η ερευνητική δραστηριότητα σε αυτόν τον συγκεκριμένο τομέα είναι περιορισμένη και εξελίσσεται σταδιακά. Αυτό σημαίνει ότι το υπάρχον υλικό που διατίθεται για ανάλυση ως προς τη σημασία και τη μορφή της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι περιορισμένο, προκαλώντας προκλήσεις στην εξονυχιστική διερεύνηση των επιπτώσεών τους.

Επομένως, λόγω των περιορισμών που προαναφέρθηκαν, πρόσφατες μελέτες εξακολουθούν να διαθέτουν αξία και να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση της διαταραχής εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

4.5. Μελλοντικές προτάσεις

Βάσει των περιορισμών της εργασίας, μελλοντικές έρευνες μπορούν να επικεντρωθούν σε θέματα που θα επεκτείνουν, εμπειρικά, τα αποτελέσματα της παρούσης εργασίας, τα οποία αφορούν στη σχέση και στην επικοινωνία μεταξύ γονέων μαθητών με ΔΕΠ-Υ και εκπαιδευτικής κοινότητας. Ειδικότερα στην χώρα μας θα πρέπει να δοκιμαστούν παρεμβατικά προγράμματα που εμπλέκουν εκπαιδεύουν γονείς και εκπαιδευτικούς στην λειτουργικότερη συνεργασία τους με στόχο την καλύτερη αντιμετώπιση των δυσκολιών των παιδιών με ΔΕΠ-Υ.

Ωστόσο, δεδομένου ότι η υπάρχουσα βιβλιογραφία επικεντρώνεται κυρίως στις απόψεις των γονέων, θα μπορούσε να διεξαχθεί μια αντίστοιχη μελέτη που θα εξετάσει τις

απόψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία τους με του γονείς με παιδιά με ΔΕΠ-Υ, προκειμένου να συσχετιστούν και να συγκριθούν τα αποτελέσματά της με αυτά της παρούσας εργασίας.

Επιπρόσθετα, στην παρούσα έρευνα παρουσιάστηκαν ποικίλα παρεμβατικά προγράμματα που μπορούν να εφαρμοστούν σε μαθητές με ΔΕΠ-Υ (π.χ. FSS, CARE). Είναι, συνεπώς, απαραίτητη η περεταίρω έρευνα και δοκιμή της αποτελεσματικότητας αυτών των παρεμβατικών προγραμμάτων στον ελλαδικό χώρο με ποσοτικά δεδομένα, προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές με ΔΕΠ-Υ σε οποιοδήποτε επίπεδο τάξης, καθώς και να παρέχουν εξειδικευμένες τεχνικές και μεθόδους για τους μαθητές που τις έχουν ανάγκη, χωρίς να αποσπώνται από το σύνολο της τάξης ή να χρειάζεται να αποχωρήσουν από το κανονικό περιβάλλον της τάξης για να τα ακολουθήσουν. Επιπλέον, θα πρέπει να εφαρμοστούν παρεμβατικά προγράμματα που εστιάζουν στην τακτική επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και την παρακολούθηση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών ώστε να διασφαλίσουν ότι οι ανάγκες των παιδιών προσεγγίζονται εγκαίρως και αποτελεσματικά.

Τέλος, η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποτελεί θεμέλιο πυλώνα για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την επίτευξη ανώτερων επιπέδων εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Στο πλαίσιο της συνεργασίας αυτής, η φύση της οφείλει να είναι συνεκτική και προσανατολισμένη προς το κοινό στόχο της εκπαίδευσης των μαθητών με ΔΕΠ-Υ.

Επομένως, το σχολείο θα πρέπει να δημιουργήσει ανοιχτά κανάλια επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών. Αυτό περιλαμβάνει τη θεσμοθέτηση τακτικής ανταλλαγής πληροφοριών σχετικά με την εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών, τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και τις εκδηλώσεις του σχολείου. Επίσης, οφείλει να υποστηρίξει την ολοκληρωμένη εκπαίδευση των γονέων και κηδεμόνων σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους. Σε αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να διεξάγονται εκπαιδευτικά

προγράμματα και παρέχονται πόροι που επιτρέπουν στις οικογένειες να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους.

Τέλος, θα πρέπει να επενδύσει στη δημιουργία κοινών εκπαιδευτικών στόχων μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Η κατοχύρωση αυτών των στόχων σε ένα πλαίσιο συνεργασίας εξασφαλίζει ότι όλοι οι εμπλεκόμενοι συμβάλλουν στην εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών.

Συνοψίζοντας, είναι εμφανές ότι γονείς και εκπαιδευτικοί πρέπει να υιοθετήσουν μια νέα παιδαγωγική προσέγγιση και να μοιραστούν τις συμπληρωματικές τους εμπειρίες και γνώσεις μέσω της δημιουργίας γεφυρών. Αυτό θα οδηγήσει σε ένα σχολείο που είναι πλουσιότερο σε καινοτομίες και εμπειρίες, καθώς και πιο αποτελεσματικό στο να ασκεί πιέσεις για αλλαγή σε μια κοινωνία που βασίζεται στην αρχή της δημοκρατίας (Βαλιώτη, 2022).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abbasi, K., Khodamoradi, S., & Peyghambari, S. (2015). The prevalence of ADHD Deficiency and its relationship with social growth and attachment style of parents among elementary school students. *BMJ*, 5(S3), 899–910. <https://doi.org/10.1136/bmj.329.7470.0-g>
- Aguinis, H., Ramani, R. S., & Alabduljader, N. (2020). Best-Practice Recommendations for Producers, Evaluators, and Users of Methodological Literature Reviews. *Organizational Research Methods*, 1–37. <https://doi.org/10.1177/1094428120943281>
- American Psychological Association. (2008). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. <https://www.apa.org>. Retrieved from <https://www.apa.org/topics/adhd>
- Anastopoulos, A. D., E. Paige Temple, & Shaffer, S. A. (2003). *Attention deficit/hyperactivity disorder*. 418–440. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139087094.018>
- Antonia, K., Stavroula, A. A., Giagkos, L., Demetris, L., Petros, G., & Zoe, K. (2019). Attitudes and knowledge of potential organ donors' families and of nurses regarding transplantations: systematic review. *Rostrum of Asclepius/Vima tou Asklipiou*, 18(2).
- Austerman, J. (2015). ADHD and behavioral disorders: Assessment, management, and an update from DSM-5. *Cleveland Clinic Journal of Medicine*, 82(suppl 1), S2–S7. <https://doi.org/10.3949/ccjm.82.s1.01>
- Baker, A. J. (2000). Parental Involvement for the Middle Level Years: Recommendations for Schools. *Schools in the Middle*, 9(9), 26–30.
- Barkley, R. A., & Poillion, M. J. (1994). Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment. *Behavioral Disorders*, 19(2), 150–152. <https://doi.org/10.1177/019874299401900205>

- Bélanger, S. A., Andrews, D., Gray, C., & Korczak, D. (2018). ADHD in children and youth: Part 1—Etiology, diagnosis, and comorbidity. *Paediatrics & Child Health*, 23(7), 447–453. <https://doi.org/10.1093/pch/pxy109>
- Blamires, M., Blamires, J., & Robertson, C. (2013). *Parent-teacher partnership: Practical approaches to meet special educational needs*. Routledge
- Boethel, M. (2003). *Diversity: School, families and community connections. Annual Synthesis*. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Boonk, L., Gijsselaers, H. J. M., Ritzen, H., & Brand-Gruwel, S. (2018). A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24(1), 10–30. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Booster, G. D., Mautone, J. A., Nissley-Tsiopinis, J., Van Dyke, D., & Power, T. J. (2016). Reductions in Negative Parenting Practices Mediate the Effect of a Family–School Intervention for Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review*, 45(2), 192–208. <https://doi.org/10.17105/spr45-2.192-208>
- Breaux, R., Dunn, N. C., Langberg, J. M., Cusick, C. N., Dvorsky, M. R., & Becker, S. P. (2021). COVID-19 Resulted in Lower Grades for Male High School Students and Students With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 26(7), 1011–1017. <https://doi.org/10.1177/10870547211044211>
- Cassandra, B. (2012). *Parent-Teacher Partnerships in Special Education*. Rhode Island: The Feinstein School of Education & Human Development.
- Chaimaha, N., Sriphetcharawut, S., Lersilp, S., & Chinchai, S. (2017). Effectiveness of therapeutic programs for students with ADHD with executive function deficits. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 10(4), 436–456. <https://doi.org/10.1080/19411243.2017.1359131>
- Clarke, A. T., Marshall, S. A., Mautone, J. A., Soffer, S. L., Jones, H. A., Costigan, T.

- E., ... Power, T. J. (2015). Parent Attendance and Homework Adherence Predict Response to a Family–School Intervention for Children With ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 44(1), 58–67. <https://doi.org/10.1080/15374416.2013.794697>
- Cortese, S., Moreira-Maia, C. R., St. Fleur, D., Morcillo-Peñalver, C., Rohde, L. A., & Faraone, S. V. (2016). Association Between ADHD and Obesity: A Systematic Review and Meta-Analysis. *American Journal of Psychiatry*, 173(1), 34–43. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2015.15020266>
- Cuffaro, H., Κουτσουβάνου, Ε., Kazuko, K. & Shapiro, E., (1998). *Θεωρία και μεθοδολογία της προσχολικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πατάκη
- Dale, N. (2000). *Working with Families of Children with Special Needs*. London: Routledge
- Davis-Kean, P. & Eccles, J. (2005). Influences and Challenges to Better ParentSchool Collaborations. In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Reeding & H. Walberg (Ed.), *School-Family Partnerships for Children's Success*. New York: Teachers College Press, 57-73
- Dawson, A. E., Wymbs, B. T., Marshall, S. A., Mautone, J. A., & Power, T. J. (2014). The Role of Parental ADHD in Sustaining the Effects of a Family-School Intervention for ADHD. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 45(3), 305–319. <https://doi.org/10.1080/15374416.2014.963858>
- Dowling, E., & Osborne, E. L. (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο* (No. IKEETRANS-2020-115). Gutenberg.
- DuPaul, G. J., Eckert, T. L., & Vilardo, B. (2012). The Effects of School-Based Interventions for Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Meta-Analysis 1996–2010. *School Psychology Review*, 41(4), 387–412. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087496>
- Durišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental Involvement as a Important Factor for

- Successful Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137–153. <https://doi.org/10.26529/cepsj.291>
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships - ProQuest. Retrieved from www.proquest.com website: <https://www.proquest.com/openview/9e3a9e802f80705150dceec414b8ed1c/1?pq-origsite=gscholar&cbl=41842>
- Erskine, H. E., Norman, R. E., Ferrari, A. J., Chan, G. C. K., Copeland, W. E., Whiteford, H. A., & Scott, J. G. (2016). Long-Term Outcomes of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Conduct Disorder: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(10), 841–850. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.06.016>
- Fabiano, G. A., & Caserta, A. (2018). Future Directions in Father Inclusion, Engagement, Retention, and Positive Outcomes in Child and Adolescent Research. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(5), 847–862. <https://doi.org/10.1080/15374416.2018.1485106>
- Fabiano, G. A., Schatz, N. K., Lupas, K., Gordon, C., Hayes, T., Tower, D., ... Hulme, K. (2021). A school-based parenting program for children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Impact on paternal caregivers. *Journal of School Psychology*, 86, 133–150. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.04.002>
- Fabiano, G. A., Schatz, N. K., Lupas, K., Gordon, C., Hayes, T., Tower, D., ... Hulme, K. (2021). A school-based parenting program for children with attention-deficit/hyperactivity disorder: Impact on paternal caregivers. *Journal of School Psychology*, 86, 133–150. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.04.002>
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53–74. <https://doi.org/10.1080/01443410903353302>
- Faradilla, A. (2020). Social Skill Interventions on Children with Attention-Deficit

- Hyperactivity Disorder (ADHD): Parents and Peers Involvement. *Proceedings of the 5th ASEAN Conference on Psychology, Counselling, and Humanities (ACPCH 2019)*, 395, 1–5. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200120.001>
- França, E., & Carla, L. (2022). Inclusion of students with intellectual disabilities: Resources and difficulties of family and teachers. *Educação Em Revista/Belo Horizonte*, 38. <https://doi.org/10.1590/0102-469826627en>
- Freedman, J. E., & Honkasilta, J. M. (2017). Dictating the boundaries of ab/normality: a critical discourse analysis of the diagnostic criteria for attention deficit hyperactivity disorder and hyperkinetic disorder. *Disability & Society*, 32(4), 565–588. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1296819>
- Frigerio, A., Montali, L., & Fine, M. (2013). Attention deficit/hyperactivity disorder blame game: A study on the positioning of professionals, teachers and parents. *Health: An Interdisciplinary Journal for the Social Study of Health, Illness and Medicine*, 17(6), 584–604. <https://doi.org/10.1177/1363459312472083>
- Fuermaier, A. B. M., Tucha, L., Koerts, J., Weisbrod, M., Lange, K. W., Aschenbrenner, S., & Tucha, O. (2016). Effects of methylphenidate on memory functions of adults with ADHD. *Applied Neuropsychology: Adult*, 24(3), 199–211. <https://doi.org/10.1080/23279095.2015.1124108>
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teacher's College Press.
- Galloway, D. M., Armstrong, D., & Tomlinson, S. (2013). *The assessment of special educational needs: Whose problem?* Routledge.
- Georgiou, S. N. (1999). Parental attributions as predictors of involvement and influences on child achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 69(3), 409–429. <https://doi.org/10.1348/000709999157806>
- Gesser-Edelsburg, A., & Hamade Boukai, R. (2019). Does the education system serve as a persuasion agent for recommending ADHD diagnosis and medication uptake? A qualitative case study to identify and characterize the persuasion strategies of

- Israeli teachers and school counselors. *BMC Psychiatry*, 19(1), 153.
<https://doi.org/10.1186/s12888-019-2120-9>
- Gibbs, S., Beckmann, J. F., Elliott, J., Metsäpelto, R.-L., Vehkakoski, T., & Aro, M. (2019). What's in a name: the effect of category labels on teachers' beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 115–127.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1652441>
- Gormley, M. J., Sheridan, S. M., Dizona, P. J., Witte, A. L., Wheeler, L. A., Eastberg, S. R. A., & Cheng, K. C. (2019). Conjoint Behavioral Consultation for Students Exhibiting Symptoms of ADHD: Effects at Post-treatment and One-Year Follow-Up. *School Mental Health*, 12, 53–56. <https://doi.org/10.1007/s12310-019-09342-0>
- Guerra, F. R., & Brown, M. S. (2012). Teacher Knowledge of Attention Deficit Hyperactivity Disorder among Middle School Students in South Texas. *RMLE Online*, 36(3), 1–7. <https://doi.org/10.1080/19404476.2012.11462096>
- Hahn-Markowitz, J., Berger, I., Manor, I., & Maeir, A. (2016). Efficacy of Cognitive-Functional (Cog-Fun) Occupational Therapy Intervention Among Children With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 24(5), 108705471666695.
<https://doi.org/10.1177/1087054716666695>
- Halperin, J. M., Gittelman, R., Klein, D. F., & Rudel, R. G. (1984). Reading-disabled hyperactive children: A distinct subgroup of Attention Deficit Disorder with Hyperactivity? *Journal of Abnormal Child Psychology*, 12(1), 1–14.
<https://doi.org/10.1007/bf00913458>
- Hanafin, J., & Lynch, A. (2002). Peripheral Voices: Parental involvement, social class, and educational disadvantage. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 35–49.
<https://doi.org/10.1080/01425690120102845>
- Hart, C. (1998). *Doing a Literature Review: Releasing the Social Science Research Imagination*. London: SAGE Publications Ltd.
- Herbert, J. D., Crittenden, K., & Dalrymple, K. L. (2004). Knowledge of Social Anxiety

- Disorder Relative to Attention Deficit Hyperactivity Disorder Among Educational Professionals. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(2), 366–372.
https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3302_18
- Hill, N. E., & Craft, S. A. (2003). Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 74–83.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.74>
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and Children’s Academic Achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161–164.
<https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Hinshaw, S. P. (2018). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Controversy, Developmental Mechanisms, and Multiple Levels of Analysis. *Annual Review of Clinical Psychology*, 14(1), 291–316. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050817-084917>
- Hodge, N., & Runswick-Cole, K. (2008). Problematizing parent–professional partnerships in education. *Disability & Society*, 23(6), 637–647.
<https://doi.org/10.1080/09687590802328543>
- Honkasilta, J., & Vehkakoski, T. (2019). The premise, promise and disillusion of the ADHD categorisation – family narrative about the child’s broken school trajectory. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(3), 273–286.
<https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1609269>
- Honkasilta, J., Vehkakoski, T., & Vehmas, S. (2014). Power Struggle, Submission and Partnership: Agency Constructions of Mothers of Children with ADHD Diagnosis in Their Narrated School Involvement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(6), 674–690. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.965794>
- Honkasilta, J., Vehkakoski, T., & Vehmas, S. (2014). Power Struggle, Submission and Partnership: Agency Constructions of Mothers of Children with ADHD Diagnosis

- in Their Narrated School Involvement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(6), 674–690. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.965794>
- Hoover-Dempsey, Kathleen V., Walker, Joan M. T., Sandler, Howard M., Whetsel, D., Green, Christa L., Wilkins, Andrew S., & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. <https://doi.org/10.1086/499194>
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37–52. <https://doi.org/10.1080/00131911.2010.488049>
- Houtenville, A. J., & Conway, K. S. (2008). Parental Effort, School Resources, and Student Achievement. *Journal of Human Resources*, 43(2), 437–453. <https://doi.org/10.3368/jhr.43.2.437>
- Hummel, T. G., Cohen, F., Gessulat, J., & Anders, Y. (2022). Measuring interaction quality between parents and professionals and its relation to preschool characteristics. *International Journal of Educational Research Open*, 3, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100195>
- Jerome, L., Gordon, M., & Hustler, P. (1994). A Comparison of American and Canadian Teachers' Knowledge and Attitudes towards Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Adhd). *The Canadian Journal of Psychiatry*, 39(9), 563–567. <https://doi.org/10.1177/070674379403900909>
- Jeynes, W. H. (2003). A Meta-Analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 202–218. <https://doi.org/10.1177/0013124502239392>
- Jeynes, W. H. (2007). The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 42(1), 82–110. <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- John Hopkins Medicine. (2019). Attention-Deficit / hyperactivity disorder (ADHD) in

- children. Retrieved from John Hopkins Medicine website:
<https://www.hopkinsmedicine.org/health/conditions-and-diseases/adhdadd>
- Jordan, C., Orozco, E., & Averett, A. (2001). *Emerging issues in school, family, & community connections (annual synthesis)*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory
- Karteczka-Świątek, K., Opozda-Suder, S., & Strojny, A. (2022). Psychosocial functioning of adolescents with ADHD in the family, school and peer group: A scoping review protocol. *PLOS ONE*, *17*(6), e0269495. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0269495>
- Kayama, M., Haight, W., Ku, M. L. M., Cho, M., & Lee, H. Y. (2017). East Asian and US educators' reflections on how stigmatization affects their relationships with parents whose children have disabilities: Challenges and solutions. *Children and Youth Services Review*, *73*, 128–144. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.12.010>
- Kazantzis, N., Whittington, C., & Dattilio, F. (2010). Meta-Analysis of Homework Effects in Cognitive and Behavioral Therapy: A Replication and Extension. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *17*(2), 144–156. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2850.2010.01204.x>
- Keyes, C. R. (2002). A Way of Thinking about Parent/Teacher Partnerships for Teachers
Le partenariat parent/enseignant: Un autre point de vue Una forma de reflexionar sobre la asociacio´n Padre/Maestro para maestros. *International Journal of Early Years Education*, *10*(3), 177–191. <https://doi.org/10.1080/0966976022000044726>
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, *30*(3), 311–328. <https://doi.org/10.1177/0143034309106497>
- Kunisch, S., Menz, M., Bartunek, J. M., Cardinal, L. B., & Denyer, D. (2018). Feature Topic at Organizational Research Methods. *Organizational Research Methods*, *21*(3), 519–523. <https://doi.org/10.1177/1094428118770750>
- LeFever, G. B., Villers, M. S., Morrow, A. L., & Vaughn, E. S. (2001). Parental

- perceptions of adverse educational outcomes among children diagnosed and treated for ADHD: A call for improved school/provider collaboration. *Psychology in the Schools*, 39(1), 63–71. <https://doi.org/10.1002/pits.10000>
- Liu, J., Lewis, G., & Evans, L. (2012). Understanding aggressive behaviour across the lifespan. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 20(2), 156–168. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2012.01902.x>
- Loe, I., & Feldman, H. (2007). Academic and Educational Outcomes of Children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6), 643-654
- Majko, A. (2013). Promoting family and school success for children with ADHD. The 1st International Conference on “Research and Education – Challenges Towards the Future” (ICRAE2013), 24-25 May 2013, University of Shkodra “Luigj Gurakuqi” Shkodra, Albania
- Manz, P. H., Fantuzzo, J. W., & Power, T. J. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology*, 42(6), 461–475. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2004.08.002>
- Mapp, K. (2003). *Having Their Say: Parents Describe Why and How They are Engaged in Their Children's Learning*. Retrieved from <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=687a70cad91186418e1e57aa758f869ab24814da>
- Mautone, J. A., Lefler, E. K., & Power, T. J. (2011). Promoting Family and School Success for Children With ADHD: Strengthening Relationships While Building Skills. *Theory into Practice*, 50(1), 43–51. <https://doi.org/10.1080/00405841.2010.534937>
- Mautone, J. A., Marcelle, E., Tresco, K. E., & Power, T. J. (2014). ASSESSING THE QUALITY OF PARENT-TEACHER RELATIONSHIPS FOR STUDENTS WITH ADHD. *Psychology in the Schools*, 52(2), 196–207. <https://doi.org/10.1002/pits.21817>

- Mautone, J. A., Marshall, S. A., Sharman, J., Eiraldi, R. B., Jawad, A. F., & Power, T. J. (2012). Development of a Family–School Intervention for Young Children With Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *School Psychology Review, 41*(4), 447–466. <https://doi.org/10.1080/02796015.2012.12087499>
- Mitrpanont, J., Bousai, B., Soonthornchart, N., Tuanghirunvimon, K., & Mitrpanont, T. (2018). iCare-ADHD: A Mobile Application Prototype For Early Child Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *2018 Seventh ICT International Student Project Conference (ICT-ISPC)*. <https://doi.org/10.1109/ict-ispc.2018.8523973>
- Morris, S. H., Nahmias, A., Nissley-Tsiopinis, J., Orapallo, A., Power, T. J., & Mautone, J. A. (2019). Research to Practice: Implementation of Family School Success for Parents of Children With ADHD. *Cognitive and Behavioral Practice, 26*(3), 535–546. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2019.03.002>
- Morris, S., Sheen, J., Ling, M., Foley, D., & Sciberras, E. (2020). Interventions for Adolescents With ADHD to Improve Peer Social Functioning: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Attention Disorders, 25*(10), 108705472090651. <https://doi.org/10.1177/1087054720906514>
- Murray, D. W., Rabiner, D., Schulte, A., & Newitt, K. (2008). Feasibility and Integrity of a Parent–Teacher Consultation Intervention for ADHD Students. *Child & Youth Care Forum, 37*(3), 111–126. <https://doi.org/10.1007/s10566-008-9054-6>
- Murray, P. (2000). Disabled Children, Parents and Professionals: Partnership on whose terms? *Disability & Society, 15*(4), 683–698. <https://doi.org/10.1080/09687590050058251>
- National Institute of Mental Health. (2022, September). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. Retrieved from www.nimh.nih.gov website: <https://www.nimh.nih.gov/health/topics/attention-deficit-hyperactivity-disorder-adhd>
- Nguyen, M. (2018). *Examining the relationships between school engagement, physical activity, and attention-deficit hyperactivity disorder in children using the ecological*

- model* (Masters Thesis). University of Nebraska Medical Center
- O'Dell, S. M. (2013). *Understanding the Contributions of Family Processes to Educational Outcomes for Children with ADHD: A Longitudinal Analysis*. Lehigh University.
- Ohan, J. L., Visser, T. A. W., Strain, M. C., & Allen, L. (2011). Teachers' and education students' perceptions of and reactions to children with and without the diagnostic label "ADHD." *Journal of School Psychology, 49*(1), 81–105. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.10.001>
- Pang, I-Wah., & Watkins, D. (2000). Towards a Psychological Model of Teacher–Parent Communication in Hong Kong Primary Schools. *Educational Studies, 26*(2), 141–163. <https://doi.org/10.1080/713664272>
- Pauls, D. L. (1991). Genetic Factors in the Expression of Attention-Deficit Hyperactivity Disorder. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology, 1*(5), 353–360. <https://doi.org/10.1089/cap.1991.1.353>
- Perroud, N., Cordera, P., Zimmermann, J., Michalopoulos, G., Bancila, V., Prada, P., ... Aubry, J.-M. (2014). Comorbidity between attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and bipolar disorder in a specialized mood disorders outpatient clinic. *Journal of Affective Disorders, 168*, 161–166. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.06.053>
- Pfiffner, L. J., Rooney, M., Haack, L., Villodas, M., Delucchi, K., & McBurnett, K. (2016). A Randomized Controlled Trial of a School-Implemented School–Home Intervention for Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Symptoms and Impairment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 55*(9), 762–770. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.05.023>
- Pfiffner, L. J., Villodas, M., Kaiser, N., Rooney, M., & McBurnett, K. (2013). Educational outcomes of a collaborative school–home behavioral intervention for ADHD. *School Psychology Quarterly, 28*(1), 25–36. <https://doi.org/10.1037/spq0000016>
- Platzman, K. A., Stoy, M. R., Brown, R. T., Coles, C. D., Smith, I. E., & Falek, A. (1992).

- Review of observational methods in attention deficit hyperactivity disorder (ADHD): Implications for diagnosis. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 155–177. <https://doi.org/10.1037/h0088258>
- Power, T. J., Karustis, J. L., & Habboushe, D. (2001). *Homework success for children with ADHD: A family–school intervention program*. New York: Guilford
- Power, T. J., Mautone, J. A., Soffer, S. L., Clarke, A. T., Marshall, S. A., Sharman, J., ... Jawad, A. F. (2012). A family–school intervention for children with ADHD: Results of a randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(4), 611–623. <https://doi.org/10.1037/a0028188>
- Reed, G. M., First, M. B., Kogan, C. S., Hyman, S. E., Gureje, O., Gaebel, W., ... Ayuso-Mateos, J. L. (2019). Innovations and changes in the ICD-11 classification of mental, behavioural and neurodevelopmental disorders. *World Psychiatry*, 18(1), 3–19. <https://doi.org/10.1002/wps.20611>
- Reynolds, A. J., & Clements, M. A. (2005). Parent involvement and children’s school success. In *Family-school partnerships*. Teachers College Press.
- Roberts, G. J., Miller, G. E., Watts, G. W., Malala, D. K., Amidon, B. E., & Strain, P. (2020). Intensifying Reading Instruction for Students With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Practices to Support Classroom Instruction and Family–School Collaboration. *Beyond Behavior*, 29(1), 42–51. <https://doi.org/10.1177/1074295620902471>
- Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R. (2009). Parental involvement in children’s learning: Comparing parents of children with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of School Psychology*, 47(3), 167–185. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.02.001>
- Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R. (2009). Parental involvement in children’s learning: Comparing parents of children with and without Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder (ADHD). *Journal of School Psychology*, 47(3),

167–185. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.02.001>

- Rogers, M., Boggia, J., Ogg, J., & Volpe, R. (2015). The Ecology of ADHD in the Schools. *Current Developmental Disorders Reports*, 2(1), 23–29. <https://doi.org/10.1007/s40474-015-0038-6>
- Sciutto, M. J., Terjesen, M. D., & Frank, A. S. B. (2000). Teachers' knowledge and misperceptions of attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 37(2), 115-122.
- Seligman, M. (2000). Conducting effective conferences with parents of children with disabilities. London: Guilford Press
- Semke, C. A., Garbacz, S. A., Kwon, K., Sheridan, S. M., & Woods, K. E. (2010). Family involvement for children with disruptive behaviors: The role of parenting stress and motivational beliefs. *Journal of School Psychology*, 48(4), 293–312. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.04.001>
- Sharp, C., Penner, F., Marais, L., & Skinner, D. (2018). School connectedness as psychological resilience factor in children affected by HIV/AIDS. *AIDS Care*, 30(sup4), 34–41. <https://doi.org/10.1080/09540121.2018.1511045>
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' Social Networks and Beliefs as Predictors of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), 301–316. <https://doi.org/10.1086/499705>
- Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2008). *Conjoint behavioral consultation: Promoting family–school connections and interventions* (2nd ed.). New York: Springer
- Sheridan, S. M., Witte, A. L., Holmes, S. R., Coutts, M. J., Dent, A. L., Kunz, G. M., & Wu, C. (2017). A randomized trial examining the effects of Conjoint Behavioral Consultation in rural schools: Student outcomes and the mediating role of the teacher–parent relationship. *Journal of School Psychology*, 61, 33–53. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.12.002>
- Silverstein, M. J., Faraone, S. V., Leon, T. L., Biederman, J., Spencer, T. J., & Adler, L. A.

- (2018). The Relationship Between Executive Function Deficits and DSM-5-Defined ADHD Symptoms. *Journal of Attention Disorders*, 24(1), 41–51. <https://doi.org/10.1177/1087054718804347>
- Singer, G. H. S. (2002). Suggestions for a Pragmatic Program of Research on Families and Disability. *The Journal of Special Education*, 36(3), 150–156. <https://doi.org/10.1177/00224669020360030501>
- Skounti, M., Philalithis, A., Mpitzaraki, K., Vamvoukas, M., & Galanakis, E. (2007). Attention-deficit/hyperactivity disorder in schoolchildren in Crete. *Acta Paediatrica*, 95(6), 658–663. <https://doi.org/10.1111/j.1651-2227.2006.tb02312.x>
- Sluiter, M. N., Groen, Y., de Jonge, P., & Tucha, O. (2019). Exploring neuropsychological effects of a self-monitoring intervention for ADHD-symptoms in school. *Applied Neuropsychology: Child*, 9(3), 246–258. <https://doi.org/10.1080/21622965.2019.1575218>
- Smith, T. E., Holmes, S. R., Sheridan, S. M., Cooper, J. M., Bloomfield, B. S., & Preast, J. L. (2020). The Effects of Consultation-based Family-school Engagement on Student and Parent Outcomes: A Meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 31(3), 1–29. <https://doi.org/10.1080/10474412.2020.1749062>
- Snider, V. E., Busch, T., & Arrowood, L. (2003). Teacher Knowledge of Stimulant Medication and ADHD. *Remedial and Special Education*, 24(1), 46–56. <https://doi.org/10.1177/074193250302400105>
- Spann, S. J., Kohler, F. W., & Soenksen, D. (2003). Examining Parents' Involvement in and Perceptions of Special Education Services. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18(4), 228–237. <https://doi.org/10.1177/10883576030180040401>
- Storebø, O. J., & Simonsen, E. (2013). Is ADHD an early stage in the development of borderline personality disorder? *Nordic Journal of Psychiatry*, 68(5), 289–295.

<https://doi.org/10.3109/08039488.2013.841992>

- Storebø, O. J., Elmoose Andersen, M., Skoog, M., Joost Hansen, S., Simonsen, E., Pedersen, N., ... Gluud, C. (2019). Social skills training for attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children aged 5 to 18 years. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (6), 1–149. <https://doi.org/10.1002/14651858.cd008223.pub3>
- Storebø, O. J., Pedersen, N., Ramstad, E., Kielsholm, M. L., Nielsen, S. S., Krogh, H. B., ... Aagaard, L. (2018). Methylphenidate for attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) in children and adolescents - assessment of adverse events in non-randomised studies. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 5(5). <https://doi.org/10.1002/14651858.cd012069.pub2>
- Šukys, S., Dumčienė, A., & Lapėnienė, D. (2015). Parental Involvement in Inclusive Education of Children with Special Educational Needs. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 43(2), 327–338. <https://doi.org/10.2224/sbp.2015.43.2.327>
- Syriopoulou-Delli, C. K., Cassimos, D. C., & Polychronopoulou, S. A. (2016). Collaboration between teachers and parents of children with ASD on issues of education. *Research in Developmental Disabilities*, 55, 330–345. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.04.011>
- Tárraga García, V., García Fernández, B., & Ruiz-Gallardo, J. R. (2017). Home-based family involvement and academic achievement: a case study in primary education. *Educational Studies*, 44(3), 361–375. <https://doi.org/10.1080/03055698.2017.1373636>
- Thapar, A. (2018). Discoveries on the Genetics of ADHD in the 21st Century: New Findings and Their Implications. *American Journal of Psychiatry*, 175(10), 943–950. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2018.18040383>
- Thiessen, N. (2021). *Knowing my child: family-centric parent engagement and ADHD at school* (Doctoral dissertation). Faculty of Social Work, University of Regina.
- Tomlinson, S. (1991). *Teachers and parents: Home-school partnerships*. London: Institute

for Public Policy Research.

- Tucker, V., & Schwartz, I. (2013). Parents' Perspectives of Collaboration with School Professionals: Barriers and Facilitators to Successful Partnerships in Planning for Students with ASD. *School Mental Health*, 5(1), 3–14. <https://doi.org/10.1007/s12310-012-9102-0>
- Turnbull, III, H. R., Wilcox, B. L., & Stowe, M. J. (2002). A Brief Overview of Special Education Law with Focus on Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32(5), 479–493. <https://doi.org/10.1023/a:1020550107880>
- Turnbull, R., & Turnbull, A. (2014). Looking Backward and Framing the Future for Parents' Aspirations for Their Children With Disabilities. *Remedial and Special Education*, 36(1), 52–57. <https://doi.org/10.1177/0741932514553124>
- Villodas, M. T., McBurnett, K., Kaiser, N., Rooney, M., & Pfiffner, L. J. (2013). Additive Effects of Parent Adherence on Social and Behavioral Outcomes of a Collaborative School–Home Behavioral Intervention for ADHD. *Child Psychiatry & Human Development*, 45(3), 348–360. <https://doi.org/10.1007/s10578-013-0405-7>
- Walker, J. M. T., Shenker, S. S., & Hoover-Dempsey, K. V. (2010). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? Implications for School Counselors. *Professional School Counseling*, 14(1), 27–41. <https://doi.org/10.1177/2156759x1001400104>
- Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American context: the question of social class and family-school relations. *Poetics*, 31(5-6), 375–402. [https://doi.org/10.1016/s0304-422x\(03\)00034-2](https://doi.org/10.1016/s0304-422x(03)00034-2)
- West, J., Taylor, M., Houghton, S., & Hudyma, S. (2005). A Comparison of Teachers' and Parents' Knowledge and Beliefs About Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder(ADHD). *School Psychology International*, 26(2), 192–208. <https://doi.org/10.1177/0143034305052913>
- Wienen, A. W., Sluiter, M. N., Thoutenhoofd, E., de Jonge, P., & Batstra, L. (2019). The

- advantages of an ADHD classification from the perspective of teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 1–14.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580838>
- Xanthacou, Y., Babalis, T., & Stavrou, N. A. (2013). The Role of Parental Involvement in Classroom Life in Greek Primary and Secondary Education. *Psychology*, 04(02), 118–123. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.42017>
- Yonezawa, S. (2000). Unpacking the black box of tracking decisions: Critical tales of families navigating the course of placement process. In M. Sanders (Eds) *Schooling students placed at risk: Research, policy, practice in the education of poor and minority adolescents* (pp. 109-140). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Yotyodying, S., & Wild, E. (2019). Effective family–school communication for students with learning disabilities: Associations with parental involvement at home and in school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22, 1–12.
<https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100317>
- Zablotsky, B., Boswell, K., & Smith, C. (2012). An Evaluation of School Involvement and Satisfaction of Parents of Children with Autism Spectrum Disorders. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 117(4), 316–330.
<https://doi.org/10.1352/1944-7558-117.4.316>
- Αγαπητού, Π. (2003). *Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα: συμπεριφορική, νοητική και νευροψυχολογική διαφοροποίηση* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου. Τμήμα Παιδαγωγικό Ειδικής Αγωγής).
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αθήνα: Ίων
- Αντωνοπούλου, Α., Σταμπολτζή, Α., & Κουβαβά, Σ. (2010). Γνώσεις δασκάλων σχετικά με τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 1, 162-180.

- Βαλιώτη, Ε. (2022). Σύγκριση παιδιών και εφήβων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής - Υπερκινητικότητας και συνομηλίκων τους με Ήπια Νοητική Αναπηρία ως προς τις κοινωνικές δεξιότητες: Μία βιβλιογραφική ανασκόπηση επιπτώσεων, αξιολογήσεων και παρεμβατικών προγραμμάτων (Διπλωματική εργασία) Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
- Βάμβουκας, Μ., (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ. (2011). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν.,(2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου- οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (10), 74-83
- Δεληβοριά-Δημαρέλου, Χ. Α. (2022). Αξιολόγηση της Σχολικής Ετοιμότητας κατά την Έναρξη Φοίτησης στην Α' Δημοτικού: Μελέτη Περίπτωσης (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Δημητροπούλου, Δ. (2019). Ικανότητα ανίχνευσης παιδιών με αναπτυξιακή διαταραχή κινητικού συντονισμού από δασκάλους, καθηγητές φυσικής αγωγής και νηπιαγωγούς με τη χρήση της λίστας παρατήρησης της δέσμης κινητικής αξιολόγησης MABC-2 (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Ηλδικίδης, Π. (2021). *Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιώς.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2000). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε., Παπαηλιού, Χ., & Μπαδικιάν, Μ. (2006). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση και την αντιμετώπιση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-

- Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 117-130.
- Κάκουρος, Ε., Παπαηλιού, Χ., & Μπαδικιάν, Μ. (2006). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση και την αντιμετώπιση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ). *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 117-130.
- Καλφόπουλος, Θ. (2003). *Η Ποιοτική Παράδοση στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Παγώνα.
- Κανελλόπουλος, Α., & Κουτσούμπα, Μ. Ι. (2019). Η Έρευνα για την Τηλεδιάσκεψη στην εξΑΕ. Μία Βιβλιογραφική Ανασκόπηση. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(2), 54-77.
- Καπογιάννη, Ε. (2015). *Μεθοδολογία Παρέμβασης (ΕΑΕ04) σε μαθητή με ΔΕΠΥ και ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη σχολική ένταξη* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Φιλολογίας .
- Καραμπά, Α. (2019). *Οι απόψεις των γονέων παιδιών με αναπηρία που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση για τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς* (Διπλωματική εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2012). Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 95-120
- Κοντοπούλου, Μ., & Τζιβνίκου, Σ. (2004). Κριτική θεώρηση ενός «νέου» θεσμού στο χώρο της ειδικής αγωγής: Η οπτική των γονιών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38, 110-126.
- Λαμπράκης, Α. (2022). *Η ΔΕΠ-Υ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση–Βασικοί τρόποι διαχείρισης. Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
- Μανιαδάκη, Κ. (2012). *Τα βασικά χαρακτηριστικά της ΔΕΠ-Υ στην πορεία της ανάπτυξης*. (Ε. Κάκουρος, & Κ. Μανιαδάκη, Επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Μάνου, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής, Θεσσαλονίκη*. University studio

press

- Ματσαγγούρας, Η., & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 5-23.
- Ματσαγγούρας, Η., & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση των εκπαιδευτικών: εννοιολογική οριοθέτηση, σπουδαιότητα και παράγοντες πρόβλεψης. *Κίνητρο*, 5, 157-172.
- Ματσαγγούρας, Η., & Πούλου, Μ. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (επιμ.) *Σχολείο και Οικογένεια*, 6, 35-67.
- Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Ψυχολογική Εταιρία Βορείου Ελλάδος*, 6, 69-96.
- Μπρούζος, Α. (2002). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, 97-135
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2007). *Σχολείο, οικογένεια και κοινότητα: Αναπτύσσοντας τη συνεργασία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση
- Παπαδανιήλ, Μ. (2018). Αξιολόγηση προγράμματος ψυχοκινητικής παρέμβασης με παραμύθια ως προς την επίδραση του στις αντιλήψεις μαθητών της Πρώτης Δημοτικού για τα άτομα με αναπηρία (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*.

Αθήνα: Gutenberg

- Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 1, 4-28.
- Πεχλιβανίδης, Α., & Παπανικολάου, Κ. (2022). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας Από τις υπερκινητικές στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές. *Archives of Hellenic Medicine/Arheia Ellenikes Iatrikes*, 39(2), 151-162
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Στο Α. Μπούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλώτης, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια* (σελ. 193-216). Αθήνα: Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Ελληνικά Γράμματα
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όρασης: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 1, 35-49.
- Πολυχρονοπούλου, Στ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Σαμαρά, Ε. (2016, Ιούνιος). *Η συνεργασία ανάμεσα σε δασκάλους ειδικής αγωγής και γονείς παιδιών με βαριές αναπηρίες*. Ανακοίνωση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης και Ειδικής Αγωγής. Αθήνα
- Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων: Η ερευνητική εμπειρία*. Αθήνα: Gutenberg
- Στασινός, Δ. (2016). *Η Ειδική Εκπαίδευση 200 plus. Για μία συμπεριληπτική ή Ολική Εκπαίδευση στο νέο ψηφιακό σχολείο χωρίς αποκλεισμούς*. Αθήνα: Παπαζήση

- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Τζαμαλή, Α., & Σπυρόπουλος, Τ. (2020). Σχέδιο Ερευνητικής Πρότασης για τους τρόπους αντιμετώπισης της ΔΕΠΥ από τους Εκπαιδευτικούς της Παράλληλης Στήριξης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1068–1087. <https://doi.org/10.12681/edusc.2800>
- Τολόγλου, Μ. Μ. (2018). Συνεργατικές πρακτικές εκπαιδευτικών, ειδικών επαγγελματιών και γονέων στο πλαίσιο της γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος της συνεργασίας στην ενταξιακή εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1108-1118.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο: Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες και Σχολείο, μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Παπαζήση
- Φτιάκα, Ε. (2004). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας στο γενικό και το ειδικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, 67-85.