

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ
«ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ
ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ. ΑΠΟΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

ΠΡΕΝΤΖΑ ANNA

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΧΡΗΣΤΟΣ ΖΑΓΚΟΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ

2021

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»**

**ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ
«ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Η γονεϊκή εμπλοκή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η σχέση της
με τη σχολική επίδοση των μαθητών. Απόψεις γονέων και
εκπαιδευτικών**

Πρέντζα Άννα

Επιβλέπων καθηγητής: Χρήστος Ζάγκος

Εξεταστική επιτροπή

Χρήστος Ζάγκος, Επίκουρος Καθηγητής

Θεοχάρης Αθανασιάδης, Καθηγητής

Κωνσταντίνος Γκαραβέλας, Επίκουρος Καθηγητής

ΙΩΑΝΝΙΝΑ

2021

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Χρήστο Ζάγκο για το ενδιαφέρον, την υποστήριξη, τις πολύτιμες συμβουλές και τις καίριες παρατηρήσεις του στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας και στη συγγραφή της διπλωματικής εργασίας.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω όλους τους συναδέλφους μου εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών που δέχτηκαν να πάρουν μέρος στην ερευνητική μου προσπάθεια αφιερώνοντας τον πολύτιμο χρόνο τους, απάντησαν με προθυμία και ειλικρίνεια στις ερωτήσεις και συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η γονεϊκή εμπλοκή, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, αποτελεί μια σημαντική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας με πολλαπλά οφέλη για τα παιδιά, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο. Αποτελεί διεθνώς αντικείμενο μελέτης και έρευνας και η ενίσχυσή της ζητούμενο πολλών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Στόχος της παρούσας εργασίας ήταν η διερεύνηση και η συσχέτιση των απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, τους παράγοντες που την επηρεάζουν, τα οφέλη της, τη σχέση της με τη σχολική επίδοση και τις στρατηγικές ενίσχυσής της. Δείγμα της ποιοτικής έρευνας αποτέλεσαν δέκα εκπαιδευτικοί και δέκα γονείς μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε δημόσια σχολεία του νομού Άρτας. Από τη θεματική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων κατά το χρονικό διάστημα Σεπτεμβρίου-Οκτωβρίου 2020 προέκυψε ότι εκπαιδευτικοί και γονείς έχουν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή την οποία όμως θεωρούν μειωμένη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αναγνωρίζουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της και επισημαίνουν ότι η έκταση και η μορφή της καθορίζονται από παράγοντες σχετικούς με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, το σχολικό πλαίσιο και τα παιδιά. Εκπαιδευτικοί και γονείς μοιράζονται κοινές απόψεις για τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής: ενισχύει την επίδοση και τη αυτοεκτίμηση, συμβάλλει στην πρόληψη και την αντιμετώπιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών, βελτιώνει τις σχέσεις γονέων-μαθητών-εκπαιδευτικών, ενισχύει την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου, το κύρος του εκπαιδευτικού και την εικόνα του σχολείου. Τέλος, επισημαίνουν την ανάγκη ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής μέσω της ανάληψης πρωτοβουλιών και της συνεργασίας σχολείου και Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για θέματα γονεϊκής εμπλοκής.

Λέξεις-κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων, σχολική επίδοση.

ABSTRACT

According to the international literature, parental involvement, is an important component of the educational process with multiple benefits for children, parents, teachers and the school. It is the subject of international study and research and its strengthening is required for many educational reforms. The aim of this study was to investigate and correlate the views of teachers and parents of secondary school students about parental involvement, the factors that affect it, its benefits, its relationship with school performance and its reinforcement strategies. The sample of the qualitative research were ten teachers and ten parents of secondary school students in public schools in the prefecture of Arta. The thematic analysis of the research data, collected through semi-structured interviews during the period September-October 2020, showed that teachers and parents have a positive attitude towards parental involvement, but they consider it reduced in secondary education. They recognize its multidimensional nature and point out that its extent and form are determined by factors relevant to parents, teachers, school and children. Teachers and parents share common views on the benefits of parental involvement: it enhances performance and self-esteem, helps prevent and treat unwanted behaviors, improves parent-student-teacher relationships, enhances teacher effectiveness, as well as the teacher's prestige and the image of school. Finally, they point out the need to strengthen parental involvement through initiatives and cooperation between the school and the Parents and Guardians Association, as well as the need to train teachers on parental involvement issues.

Keywords: parental involvement, secondary education, views of teachers and parents, school performance

Πίνακας περιεχομένων

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	iv
ABSTRACT	v
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο	4
Η ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ	4
1.1. Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής (parental involvement)	4
1.2. Τύποι γονεϊκής εμπλοκής.....	5
1.3. Θεωρητικά μοντέλα σχέσεων σχολείου – οικογένειας.....	7
1.3.1. Το μοντέλο των Grolnick, Benjet, Kurowski και Apostoleris.....	7
1.3.2. Το μοντέλο των επιρροών και των συνεπειών της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο των Eccles και Harold	8
1.3.3. Το μοντέλο της Swarp.....	10
1.3.4. Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της οικογένειας και του σχολείου της Epstein	11
1.3.5. Η ταξινόμηση των μοντέλων σχέσεων σχολείου-οικογένειας του Ματσαγγούρα	14
1.4. Η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	16
1.4.1. Το θεσμικό πλαίσιο για τη γονεϊκή εμπλοκή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....	16
1.4.2. Το Καταστατικό Ίδρυσης και Λειτουργίας της Ανώτατης Συνομοσπονδίας Γονέων Μαθητών Ελλάδας (Α.Σ.Γ.Μ.Ε.)	19
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο	21
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ.....	21
2.1. Τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής.....	21
2.1.1. Τα οφέλη για τους μαθητές	21
2.1.2. Τα οφέλη για τους γονείς	22
2.1.3. Τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο	23
2.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή.....	23
2.2.1. Παράγοντες που διαφοροποιούν τη γονεϊκή εμπλοκή και σχετίζονται με τους γονείς	24
2.2.2. Παράγοντες που διαφοροποιούν τη γονεϊκή εμπλοκή και σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο.....	27
2.2.3. Παράγοντες που διαφοροποιούν τη γονεϊκή εμπλοκή και σχετίζονται με τα παιδιά	28
2.3. Απόψεις εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	30

2.4.Απόψεις γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση	33
ΜΕΡΟΣ Β΄ :Η ΕΡΕΥΝΑ	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο	35
Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	35
3.1. Η σημασία και η αναγκαιότητα της έρευνας.....	35
3.2. Ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα	36
3.3.Η ερευνητική μέθοδος	37
3.4.Το εργαλείο της έρευνας.....	38
3.5.Η μέθοδος επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων	39
3.6.Το δείγμα της έρευνας	40
3.7.Ο σχεδιασμός του ερευνητικού εργαλείου.....	42
3.8.Η διεξαγωγή της έρευνας-Θέματα δεοντολογίας	43
3.9.Η αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας.....	44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο	47
Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....	47
4.1. Κατηγορίες και Θέματα	47
4.2. Παρουσίαση των ευρημάτων από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών	48
4.2.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά	48
4.2.2. Τύποι και οι πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία....	48
4.2.3. Τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής	56
4.2.4. Οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη γονεϊκή εμπλοκή	64
4.2.5. Αποτίμηση και στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής.....	75
4.3. Παρουσίαση των ευρημάτων από τις συνεντεύξεις των γονέων	81
4.3.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά	81
4.3.2. Πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής.....	81
4.3.3. Τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής	88
4.3.4. Οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη γονεϊκή εμπλοκή	95
4.3.5.Αποτίμηση και στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής.....	107
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο.....	114
ΣΥΖΗΤΗΣΗ –ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ– ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ–ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	114
5.1. Συζήτηση-Συμπεράσματα	114
5.1.1. Απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για την έννοια και τις πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	114
5.1.2. Απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τη σχέση της με τη σχολική επίδοση	117

5.1.3. Απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη γονεϊκή εμπλοκή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	119
5.1.4. Απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για την αναγκαιότητα και τις στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.....	123
5.2.Περιορισμοί έρευνας – προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.....	125
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	127
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	127
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	131
ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ.....	140
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	141
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	142
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ.....	154

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η γονεϊκή εμπλοκή αναγνωρίζεται ως μια σημαντική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ως παράγοντας ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας και επίτευξης των στόχων του σχολείου (Epstein 1991,1995,2001· Hoover-Dempsey & Sandler, 1995· Ζάχος, 2007· Μπρούζος, 2002· Συμεού, 2008). Αποτελεί μια σύνθετη έννοια η οποία περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, που έχουν ως στόχο να ενισχύσουν τη μάθηση των παιδιών (Catsambis, 2001· Georgiou, 1997· Greenwood & Hickman, 1991· Συμεού, 2003).

Σύμφωνα με τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή επηρεάζει θετικά όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. (Γεωργίου, 2000· Epstein, 1992· Fan & Chen, 2001· Μυλωνάκου–Κεκέ, 2006). Συνδέεται θετικά με τη σχολική επίδοση και επιτυχία, με την κοινωνικοποίηση και την πρόληψη προβλημάτων συμπεριφοράς, με τη διαμόρφωση θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στο σχολείο, με την ενδυνάμωση της επικοινωνίας και των σχέσεων γονέων-παιδιών και με την ενίσχυση του έργου των εκπαιδευτικών. Για αυτό, η ενεργοποίηση και η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία τίθεται διεθνώς ως στόχος εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και θεωρείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση ένα από τα 16 κριτήρια ποιότητας της εκπαίδευσης (Χαραλάμπους, 2005).

Αν και τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση είναι πολλά, ωστόσο ο βαθμός και το είδος της δεν είναι σταθερά, αλλά επηρεάζονται και καθορίζονται από παράγοντες που σχετίζονται με τους γονείς, τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς (Γεωργίου, 2000· Epstein, 2007· Ευαγγέλου, 2017· Hoover-Dempsey et al., 1995, 1997, 2005· Lareau, 1987· Patrikakou & Weissberg, 2000· Symeou, 2005). Παράγοντες όπως το κοινωνικό-οικονομικό-μορφωτικό επίπεδο και το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, ο διαθέσιμος χρόνος, το φύλο των εμπλεκόμενων γονέων και του παιδιού, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των γονέων για το ακαδημαϊκό μέλλον των παιδιών τους, η τάξη φοίτησης, η επίδοση του παιδιού, το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, το σχολικό κλίμα, οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς και η στάση του διευθυντή της σχολικής μονάδας μπορούν να λειτουργήσουν ενθαρρυντικά ή αποθαρρυντικά στη γονεϊκή εμπλοκή.

Μολονότι η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής αναγνωρίζεται από εκπαιδευτικούς, γονείς και υπεύθυνους της εκπαίδευσης, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικά στη δευτεροβάθμια βαθμίδα της εκπαίδευσης έχει περισσότερο τυπικό παρά ουσιαστικό χαρακτήρα (Μπρούζος, 2002). Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας στο γυμνάσιο και το λύκειο περιορίζεται στο πλαίσιο θεσμοθετημένων επαφών κυρίως κατά την επίδοση της βαθμολογίας, κατά την προκαθορισμένη από το σχολείο ενημέρωση για την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών και κατά τις σχολικές εκδηλώσεις (Μπρούζος, 2002,2003).

Από την επισκόπηση της ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας προκύπτει περιορισμένος αριθμός ερευνών για τη γονεϊκή εμπλοκή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει και να συσχετίσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια και τις πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής, τους παράγοντες που την ενισχύουν ή την εμποδίζουν, τα οφέλη της για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη σχέση της με τη σχολική επίδοση των μαθητών και τις στρατηγικές ενίσχυσής της. Η διερεύνηση κρίνεται σημαντική γιατί, από τη μια πλευρά, οι απόψεις των γονέων καθορίζουν την έκταση και τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο σχολείο και στο σπίτι, με αποτέλεσμα να έχουν αντίκτυπο στη σχολική τους επίδοση και να επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Από την άλλη πλευρά, οι απόψεις και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή καθορίζουν τις πρακτικές που υιοθετούν στη συνεργασία με τους γονείς (Berthelsen & Walker, 2008 · Epstein, 2001).

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει τη θεωρητική προσέγγιση και οργανώνεται σε δύο κεφάλαια, ενώ το δεύτερο μέρος που αφορά στην έρευνα οργανώνεται σε τρία κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο και συγκεκριμένα στην πρώτη ενότητα παρουσιάζεται η πολυδιάστατη έννοια της γονεϊκής εμπλοκής, στη δεύτερη ενότητα αναφέρονται έξι σημαντικές τυπολογίες γονεϊκής εμπλοκής και στην τρίτη ενότητα περιγράφονται πέντε από τα σημαντικότερα θεωρητικά μοντέλα που συστηματοποιούν τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη γονεϊκή εμπλοκή και τους τύπους-μορφές με τις οποίες αυτή εκδηλώνεται. Τέλος, στην τέταρτη ενότητα του πρώτου κεφαλαίου παρουσιάζεται το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο για τη γονεϊκή εμπλοκή στη

δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το καταστατικό ίδρυσης και λειτουργίας της Ανώτερης Συνομοσπονδίας Γονέων Μαθητών Ελλάδος (Α.Σ.Γ.Μ.Ε.).

Στο δεύτερο κεφάλαιο και συγκεκριμένα στην πρώτη ενότητα γίνεται επισκόπηση της ξενόγλωσσης και ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας για τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής για τους μαθητές, τους γονείς τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο και στη δεύτερη ενότητα για τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη γονεϊκή εμπλοκή και σχετίζονται με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου και τα παιδιά. Στην τρίτη και τέταρτη ενότητα του κεφαλαίου παρουσιάζονται ελληνικές και διεθνείς έρευνες που μελέτησαν τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση.

Το δεύτερο μέρος, όπως προαναφέρθηκε, αφορά στην έρευνα. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας. Πιο αναλυτικά, παρουσιάζεται η αναγκαιότητα διεξαγωγής της, ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα, η ερευνητική μέθοδος, το εργαλείο έρευνας, το δείγμα, η μέθοδος επεξεργασίας και ανάλυσης των δεδομένων, η διαδικασία διεξαγωγής, καθώς και θέματα δεοντολογίας, αξιοπιστίας και εγκυρότητας της έρευνας. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο πέμπτο κεφάλαιο κατατίθενται τα συμπεράσματα και στη συνέχεια κάποιες καταληκτικές παρατηρήσεις για τους περιορισμούς της έρευνας και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες στο πεδίο της γονεϊκής εμπλοκής.

Μετά την παράθεση της βιβλιογραφίας, ακολουθούν τρία παραρτήματα. Σε αυτά παρατίθενται το έντυπο συναίνεσης συμμετοχής στην έρευνα (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α), τα δύο πρωτόκολλα συνέντευξης με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β) και δύο πίνακες με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των γονέων (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ).

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ-ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Η ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

1.1.Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής (parental involvement)

Για την έννοια γονεϊκή εμπλοκή (parental involvement) στην εκπαίδευση των παιδιών απαντώνται στη βιβλιογραφία διάφοροι ορισμοί, γεγονός που καταδεικνύει την πολυσημία της λόγω των διαφορετικών νοηματοδοτήσεων της από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Ζερβουδάκη, 2011). Ο όρος γονεϊκή εμπλοκή χρησιμοποιείται και από τους ερευνητές με ποικίλες εννοιολογικές προεκτάσεις, διότι κάθε ερευνητής περιγράφει μόνο ένα μέρος ή μια διάσταση της γονεϊκής εμπλοκής (Γκλιάνου-Χριστοδούλου, 2005). Πρόκειται επομένως για μια πολυδιάστατη έννοια η οποία περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο (Catsambis, 2001· Ford & Amaral, 2006· Georgiou, 1997· Patrikakou Weissberg Redding & Walberg, 2005· Συμεού, 2003).

Η γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι, περιλαμβάνει την επίβλεψη των καθημερινών δραστηριοτήτων των παιδιών και τη συζήτηση γονέα παιδιού για σχολικά θέματα (Fan & Chen, 2001· Ho & Wilms, 1996), τη συμμετοχή των γονέων στην προετοιμασία των παιδιών για το σχολείο (Pezdek, Berry & Renno, 2002), τη βοήθεια στο σπίτι για την εκπόνηση σχολικών εργασιών (Cooper, Lindsay, & Nye, 2000a, 2000b·Cooper, Robinson & Patall, 2006), τον έλεγχο της συμπεριφοράς του παιδιού τόσο εντός, όσο και εκτός σχολείου (Γεωργίου, 2000· Ho & Wilms, 1996), τις προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους (Davis &Kean, 2005· Marjoribanks, 1985, 1998), την ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση και τη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο (Greenhough & Hughes, 1998).

Η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο περιλαμβάνει την επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και την ενημέρωση για την πρόοδο του παιδιού (Hill & Taylor, 2004· Hong & Ho, 2005· Μάνεσης, 2008), την παρακολούθηση σχολικών δραστηριοτήτων (Hill & Taylor, 2004· Hong & Ho, 2005) , τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στο σχολείο μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων (Catsabis, 1998· Hill & Taylor, 2004), καθώς και την εθελοντική βοήθεια στο σχολείο (Davis, 1987).

Τα τελευταία χρόνια εκφράζεται έντονος προβληματισμός κατά πόσο ο όρος γονεϊκή εμπλοκή αποδίδει τις σύγχρονες αντιλήψεις για τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της συμμετοχής των γονιών και άλλων ατόμων του οικογενειακού περιβάλλοντος στην εκπαίδευση των παιδιών και της σχέσης που αναπτύσσεται με το σχολείο. Σύμφωνα με τους Πεντέρη και Πετρογιάννη (2013) «προτείνονται, έναντι της γονικής εμπλοκής, όροι όπως *γονική συμμετοχή* (parental participation) (Vyverman & Vettenburg, 2009), *σχέσεις/δεσμοί/σύνδεση σχολείου-οικογένειας* (school-family relations), *εκπαιδευτική συμμαχία/συνεταιρισμός* (educational partnership), *συμμαχία/συνεταιρισμός σχολείου-οικογένειας* (school-family partnerships) (Driessen, Smit, & Sleegers, 2005). Μεγαλύτερη απήχηση φαίνεται να έχει η χρήση του όρου *συμμαχία/συνεταιρισμός*, καθώς μορφοποιεί την έννοια μιας ουσιαστικά συνεργατικής σχέσης και δίνει έμφαση στο συντονισμό των δυνάμεων μεταξύ των πλαισίων που συμμετέχει το παιδί για την προαγωγή της μάθησης και της ανάπτυξής του (Epstein, 1995).

1.2. Τύποι γονεϊκής εμπλοκής

Τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται μία προσπάθεια από τους ερευνητές, ώστε να ομαδοποιηθούν οι διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής. Από τις πιο γνωστές τυπολογίες είναι α) των Greenwood και Hickman (1991), β) της Desimone (1999), γ) των Fan και Chen (2001), δ) των Ho και Willms (1996), (ε) της J. Epstein (1992, 1995, 1996, 2001) και (στ) του Georgiou (1996, 1997, 1999) στην ελληνική βιβλιογραφία.

α) Οι Greenwood και Hickman (1991) προτείνουν πέντε τύπους γονεϊκής εμπλοκής, οι οποίοι συνοπτικά είναι: 1) ενημέρωση των γονιών από τους εκπαιδευτικούς, 2) συμμετοχή των γονιών σε εθελοντικές δραστηριότητες του σχολείου, 3) εκπαίδευση στο σπίτι, 4) επιμόρφωση των γονιών πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα, και 5) συμμετοχή των γονιών σε θέματα διοίκησης του σχολείου.

β) Η Desimone (1999) αντίστοιχα περιγράφει δώδεκα τύπους γονεϊκής εμπλοκής: 1) την συζήτηση με το παιδί για τα οφέλη της εκπαίδευσης, 2) την ύπαρξη κανόνων και προγράμματος, που να αφορά τις εργασίες που ανατίθενται από το σχολείο, 3) την επίβλεψη των εργασιών αυτών, 4) την προσφορά εθελοντικής εργασίας στο σχολείο, 5) τη συζήτηση με το παιδί για την χάραξη εκπαιδευτικών στόχων, 6) τη συμμετοχή στους συλλόγους γονέων του σχολείου, 7) την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς για την πρόοδο του παιδιού, 8) την ύπαρξη κανόνων για τον ελεύθερο χρόνο, 9) τη

συζήτηση με το παιδί για την σχολική ζωή, 10) τη συζήτηση με το παιδί για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου, 11) τη συμμετοχή των γονιών στις συνεδριάσεις και συναντήσεις του σχολείου και 12) τη γνωριμία με τους γονείς των φίλων του παιδιού τους.

γ) Οι Fan και Chen (2001) περιγράφουν τρεις βασικές κατηγορίες: 1) τη συζήτηση μεταξύ του παιδιού και των γονέων για όλα τα θέματα που αφορούν στο σχολείο και στην εκπαίδευσή του, 2) την επίβλεψη του παιδιού το χρόνο που βρίσκεται εκτός σχολείου και 3) τις προσδοκίες που οι γονείς καλλιεργούν στο παιδί τους.

(δ) Οι Ho και Willms (1996) καταλήγουν σε τέσσερις τύπους: 1) επίβλεψη και έλεγχος από τους γονείς των εργασιών που αναθέτει το σχολείο στους μαθητές 2) συζήτηση για την σχολική καθημερινότητα και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα 3) επικοινωνία των γονιών με το σχολείο και 4) συμμετοχή των γονιών στις εκδηλώσεις του σχολείου.

(ε) Για την καλύτερη συστηματοποίηση των επιμέρους διαστάσεων της γονεϊκής εμπλοκής η Epstein περιγράφει έξι διακριτούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής (Μπόνια, 2010):

1) *Ανατροφή- Βασικές οικογενειακές υποχρεώσεις*: Οι γονείς δημιουργούν στο σπίτι συνθήκες που ευνοούν τη μάθηση, ενώ παράλληλα φροντίζουν για την υγεία, την ασφάλεια και τη διατροφή των παιδιών. Στη δημιουργία ενός θετικού οικογενειακού κλίματος που προάγει τη μάθηση του παιδιού συντελούν οι συζητήσεις των γονέων με τα παιδιά για θέματα που αφορούν στο σχολείο, η παροχή σταθερού χώρου για εκπαιδευτικές δραστηριότητες, η ανάπτυξη ενδιαφερόντων και δεξιοτήτων, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, ο σεβασμός της προσωπικότητας, οι υψηλές προσδοκίες των γονιών για το μέλλον των παιδιών και γενικά ο δημοκρατικός τρόπος ανατροφής των παιδιών. Το σχολείο λειτουργεί υποστηρικτικά, ηθικά ή πρακτικά, όταν η οικογένεια αδυνατεί να αντεπεξέλθει στο ρόλο της.

2) *Επικοινωνία σχολείου- οικογένειας*: Πρόκειται για ένα αμφίδρομο σύστημα επικοινωνίας μεταξύ σχολείου- οικογένειας με στόχο την ενημέρωση των γονέων για το σχολικό πρόγραμμα και τη σχολική πρόοδο των παιδιών, αλλά και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις οικογενειακές συνθήκες ή τις όποιες δυσκολίες αντιμετωπίζει το παιδί.

3) *Εθελοντική προσφορά των γονέων στο σχολείο*: Πρόκειται για συστηματική ή περιστασιακή υποστήριξη των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου.

4) *Μάθηση στο σπίτι- Βοήθεια στο παιδί στο σπίτι*: Πρόκειται για τη βοήθεια των γονέων σε εργασίες σχολικές που υλοποιούνται στο σπίτι ή τη βοήθεια κατανόησης σχολικών αντικειμένων ή τη συμβολή των γονέων στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των παιδιών.

5) *Λήψη κοινών αποφάσεων γονέων – εκπαιδευτικών*: Αφορά στη συμμετοχή των γονέων στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και τις σχολικές επιτροπές και στη λήψη αποφάσεων σχετικών με το εκπαιδευτικό γίνεσθαι στο πλαίσιο αυτών.

7) *Συνεργασία σχολείου- οικογένειας- κοινότητας*: Αφορά στην κινητοποίηση μελών της κοινότητας που δε σχετίζονται άμεσα με το σχολείο (δημοτική αρχή, πολιτιστικοί σύλλογοι...) και στη χρησιμοποίηση και αξιοποίηση των πόρων και των υπηρεσιών της κοινότητας προς όφελος της μάθησης των μαθητών.

Η τυπολογία της Epstein υιοθετείται από μεγάλο μέρος της ακαδημαϊκής κοινότητας και πλήθος ερευνών έχουν βασιστεί σε αυτήν.

στ) Ο Γεωργίου αναφέρει τους παρακάτω πέντε πιο συνηθισμένους τύπους γονικής εμπλοκής: 1) εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς 2) έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς 3) βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία 4) ανάπτυξη ενδιαφερόντων 5) επαφή με το σχολείο.

1.3.Θεωρητικά μοντέλα σχέσεων σχολείου – οικογένειας

Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα, τα οποία επιχειρούν να οργανώσουν τους ιδιαίτερους τρόπους με τους οποίους εκδηλώνεται και ερμηνεύεται η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση. Το καθένα από αυτά φωτίζει με διαφορετικό τρόπο τις διεργασίες που λαμβάνουν χώρα κατά την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, ενώ σε κάποια σημαντικός φαίνεται να είναι και ο ρόλος της ευρύτερης κοινότητας.

Στόχος του κεφαλαίου είναι η συνοπτική παρουσίαση ορισμένων βασικών θεωρητικών μοντέλων που συστηματοποιούν τόσο τους παράγοντες που διαμορφώνουν τη γονεϊκή εμπλοκή, όσο και τους τύπους-μορφές με τις οποίες αυτή εκδηλώνεται.

1.3.1. Το μοντέλο των Grolnick, Benjet, Kurowski και Apostoleris

Σύμφωνα με τους Grolnick, Benjet, Kurowski και Apostoleris (1997) η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία καθορίζεται από ατομικούς, περιβαλλοντικούς και θεσμικούς παράγοντες.

Ατομικοί παράγοντες: Αναφέρονται τα προσωπικά χαρακτηριστικά των γονέων και των παιδιών, τα οποία καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τη γονεϊκή εμπλοκή. Όσον αφορά στους γονείς, καθοριστικό παράγοντα για την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν οι αντιλήψεις και η στάση τους σχετικά με το ρόλο τους ως γονείς. Όταν θεωρούν ότι η θέση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντική ή όταν πιστεύουν ότι είναι γονεϊκό καθήκον τους η εμπλοκή, τότε αυξάνεται ο βαθμός εμπλοκής τους (Hoover – Dempsey & Sandler, 1995). Όσον αφορά στα παιδιά, τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους επηρεάζουν το βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής. Γονείς πρόθυμων να μάθουν μαθητών τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο από ότι γονείς μαθητών που θεωρούνται από τους ίδιους δύστροποι ή αδιάφοροι (Ames et al., 1993).

Περιβαλλοντικοί παράγοντες: Αναφέρονται παράγοντες σχετικοί με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο μεγαλώνει το παιδί και οι οποίοι επηρεάζουν την ανατροφή και την εκπαίδευσή του. Το οικονομικοκοινωνικό επίπεδο της οικογένειας και το ενδοοικογενειακό κλίμα καταγράφονται ως παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής.

Θεσμικοί παράγοντες: Οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών και του διευθυντή του σχολείου σχετικά με το ρόλο των γονέων και τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων επηρεάζουν την ποιότητα της σχέσης σχολείου-οικογένειας και το βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής σύμφωνα με τους Grolnick et al (1997). Όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν και υποστηρίζουν τη συμμετοχή των γονέων, εκείνοι ανταποκρίνονται θετικά και υιοθετούν μια θετική στάση απέναντι στο σχολείο. Παράλληλα οι μαθητές παρουσιάζουν καλύτερη σχολική επίδοση από τους μαθητές των οποίων οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί, αδιάφοροι ή επιφυλακτικοί ως προς την αξία και την αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής.

1.3.2. Το μοντέλο των επιρροών και των συνεπειών της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο των Eccles και Harold

Το «μοντέλο των επιρροών και των συνεπειών της γονικής εμπλοκής στο σχολείο» αντιμετωπίζει τη γονεϊκή εμπλοκή αφενός ως το αποτέλεσμα των δυναμικών επιρροών των χαρακτηριστικών των γονιών, των εκπαιδευτικών και των ίδιων των παιδιών και αφετέρου ως μεταβλητή πρόβλεψης των αποτελεσμάτων της σύνδεσης οικογένειας και σχολείου στα παιδιά (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Σύμφωνα με το μοντέλο των Eccles και Harold (1996) η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζεται από εξωγενείς μεταβλητές:

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της οικογένειας: Το οικονομικο-κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η θρησκευτική και πολιτισμική τους ταυτότητα, ο αριθμός των παιδιών της οικογένειας, οι αντιλήψεις των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών, η στάση τους απέναντι στο σχολείο, οι φιλοδοξίες ή οι προσδοκίες για τα παιδιά τους επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι περισσότερο μορφωμένοι γονείς, όσοι έχουν λίγα παιδιά ή όσοι έχουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο, εμπλέκονται περισσότερο. Αντίθετα, γονείς χαμηλού οικονομικο-κοινωνικού επιπέδου ή γονείς με αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο λόγω δικών τους αρνητικών εμπειριών ή φόβων για τις επιδόσεις του παιδιού τους, εμπλέκονται λιγότερο.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού: Το φύλο, η ηλικία, οι επιδόσεις, η προσωπικότητα του παιδιού επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Περισσότερο εμπλέκονται στην εκπαίδευση γονείς παιδιών μικρότερης ηλικίας, καλύτερων επιδόσεων, καθώς και παιδιών που είναι συνεργάσιμα ή αντιμετωπίζουν προβλήματα στο σχολείο.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κοινότητας- γειτονιάς: Η κοινωνική συνοχή, οι κοινωνικές νόρμες, ο βαθμός επικινδυνότητας επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Γονείς που ζουν σε περισσότερο ασφαλές περιοχές φροντίζουν περισσότερο για την εκπαίδευση των παιδιών, ενώ γονείς που ζουν σε περισσότερο υποβαθμισμένες περιοχές ενδιαφέρονται πρωτίστως για την εξασφάλιση θετικών εμπειριών και την ασφάλειά τους.

Τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού και του σχολείου: Η περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο, αλλά και η βαθμίδα εκπαίδευσης επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν σε σχολείο της γειτονιάς εμπλέκονται περισσότερο, καθώς το θεωρούν περισσότερο οικείο και ως προέκταση της οικογένειάς τους, όπως και γονείς μαθητών μικρότερης ηλικίας.

Οι εξωγενείς μεταβλητές που αναφέρθηκαν έχουν μεν επιρροή στη γονεϊκή εμπλοκή, αλλά έμμεση και απομακρυσμένη. Αντίθετα, οι στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για το ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν άμεση επίδραση στη γονεϊκή εμπλοκή. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, σημαντικό ρόλο παίζουν οι αντιλήψεις τους α) για το βαθμό καταλληλότητας των τύπων γονεϊκής εμπλοκής β) για το βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής γ) για τη δική τους

αποτελεσματικότητα στο να εμπλέκουν τους γονείς δ) για τη γνώση πρακτικών να εμπλέκουν τους γονείς ε) για τη διοργάνωση προγραμμάτων εφαρμογής των πρακτικών.(Μπόνια, 2010)

Σύμφωνα με το μοντέλο των Eccles και Harold η αλληλεπίδραση των στάσεων και των αντιλήψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τις εξωγενείς μεταβλητές καθορίζουν τελικά τις πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής . Αυτές στη συνέχεια συντελούν στην επίτευξη των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων που σχετίζονται με την αυτοαντίληψη των μαθητών, την επίδοση, τη θετική στάση προς το σχολείο, την ανάπτυξη ενδιαφερόντων.

1.3.3. Το μοντέλο της Swap

Σύμφωνα με τη Swap οι σχέσεις σχολείου- οικογένειας μπορούν να διαμορφώσουν τρία διαφορετικά μοντέλα (Μπόνια, 2010):

Το προστατευτικό μοντέλο: Στηρίζεται στο διαχωρισμό των ρόλων εκπαιδευτικών και γονέων όσον αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών και στην αποφυγή της σύγκρουσης των δύο αυτών συστημάτων. Στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού, που οι θεωρητική του αφετηρία βρίσκεται στη θεωρία του Parsons (1995), η εκπαίδευση των παιδιών και τα αποτελέσματά της θεωρούνται από τους γονείς ευθύνη αποκλειστικά των εκπαιδευτικών, κάτι το οποίο αποδέχονται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Σχολείο και οικογένεια, όταν ενεργούν αυτόνομα είναι πιο αποτελεσματικοί και γι' αυτό αποφεύγεται η εμπλοκή του ενός στο χώρο του άλλου.

Μοντέλο μεταβίβασης πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογένειας: Παρέχει τη δυνατότητα της εμπλοκής των γονέων προκειμένου να υποστηρίξουν τους στόχους του σχολείου, να δημιουργήσουν στο σπίτι συνθήκες ευνοϊκές για την εκπαιδευτική διαδικασία και να μεταφέρουν στους εκπαιδευτικούς τις αξίες της οικογένειας σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών, ώστε να συμβάλουν θετικά σε αυτή. Η επικοινωνία σχολείου – οικογένειας είναι απαραίτητη, πρέπει να αποτελεί πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών και δε χρειάζεται να είναι αμφίδρομη, αφού οι γονείς πρέπει να στηρίζουν τη θέση του σχολείου και να ακολουθούν τις οδηγίες και το σχεδιασμό του. Οι γονείς στο μοντέλο αυτό εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά δεν αποτελούν συνεργάτες των εκπαιδευτικών.

Συνεργατικό μοντέλο. Αναφέρεται στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας με στόχο την αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική επιτυχία. Η συνεργασία στο πλαίσιο του μοντέλου αυτού προϋποθέτει αμοιβαίο σεβασμό, σαφείς

υποχρεώσεις, κατανομή ευθυνών και συμμετοχή σε κοινές δραστηριότητες. Για την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας είναι απαραίτητοι τέσσερις παράγοντες:

i. Η αμφίδρομη επικοινωνία γονέων – εκπαιδευτικών, προκειμένου γονείς και εκπαιδευτικοί να αποκομίζουν και να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες σχετικές με τις ανάγκες του παιδιού, την πρόοδο, το οικογενειακό περιβάλλον και τον τρόπο λειτουργίας του σχολικού περιβάλλοντος.

ii. Η ενδυνάμωση της μάθησης στο σπίτι και το σχολείο μέσα από την προσπάθεια και των δύο σημαντικών για την εκπαίδευση των παιδιών θεσμών. Οι γονείς φροντίζουν να δημιουργούν ένα θετικό- υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης στο σπίτι, ενώ οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν συνθήκες ευχάριστης μάθησης μέσα από προγράμματα και δραστηριότητες διδασκαλίας. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν προγράμματα που δίνουν τη δυνατότητα εμπλοκής των γονέων στη λειτουργία της τάξης ή σε σχολικές δραστηριότητες, έτσι ώστε να μπορούν να κατανοούν τη μαθησιακή διαδικασία και να υιοθετούν τρόπους επίβλεψης και βοήθειας στις σχολικές εργασίες που υλοποιούνται στο σπίτι.

iii. Η παροχή αμοιβαίας υποστήριξης με την οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών με θέματα σχετικά με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των γονέων και με την οργάνωση δραστηριοτήτων (πολιτιστικών, αθλητικών....) ή την εθελοντική προσφορά στο σχολείο από την πλευρά των γονέων.

iv. Η λήψη κοινών αποφάσεων με σκοπό την επίλυση προβλημάτων σχετικών με το παιδί, την τάξη ή το σχολείο και την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

1.3.4. Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της οικογένειας και του σχολείου της Epstein

Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της οικογένειας και του σχολείου της Epstein (1987a, 1992, 1995, 1996, 2001a) εκφράζει τον ευρύτερο συστημικό τρόπο θεώρησης των πραγμάτων στη σχέση σχολείου- οικογένειας. Κάθε σύστημα που εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, το παιδί, και η κοινότητα, ασκεί μια επιρροή στα άλλα, την οποία επιρροή επιχειρεί να ερμηνεύσει το μοντέλο αυτό.

Η εξωτερική δομή του μοντέλου

Η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα αποτελούν τρεις αλληλοεπικαλυπτόμενες και αλληλοεξαρτώμενες σφαίρες (χώρους), οι οποίες έχουν

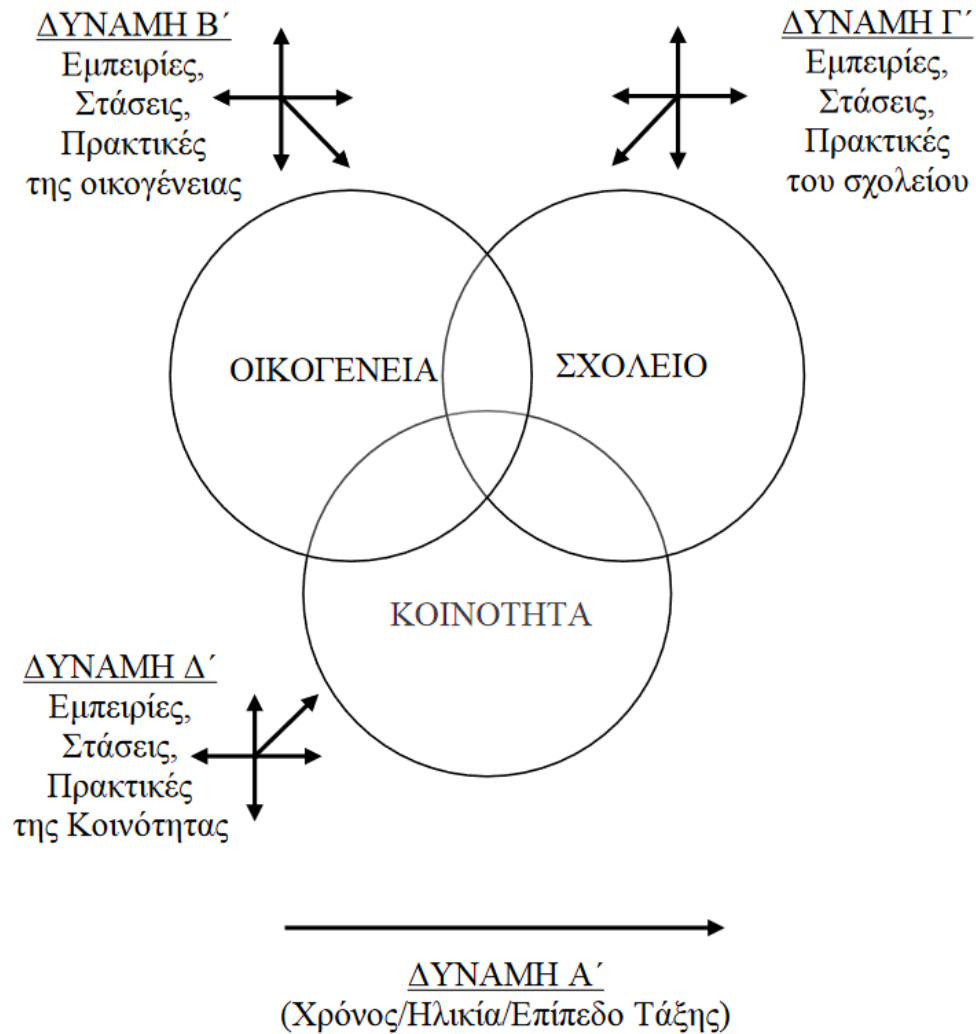
ως κοινό τόπο το παιδί και επηρεάζουν όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο βαθμός αλληλοεπικάλυψης και αλληλεπίδρασης των σφαιρών αυτών είναι συνάρτηση διαφόρων παραγόντων που επιδρούν ως δυνάμεις στις σφαίρες.

Η δύναμη Α είναι ο αναπτυξιακός και ιστορικός χρόνος και σχετίζεται με την ηλικία του παιδιού, τη βαθμίδα/την τάξη της εκπαίδευσης και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της χρονικής περιόδου που το παιδί φοιτά στο σχολείο. Ο βαθμός επικάλυψης των σφαιρών διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού και καταγράφεται μεγαλύτερος στην προσχολική ηλικία και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, ενώ είναι σημαντικά αποδυναμωμένος στις μεγαλύτερες τάξεις, αφού οι γονείς απομακρύνονται από το σχολείο, λόγω των αυξημένων απαιτήσεων του σχολείου, της αδυναμίας τους να βοηθήσουν ή της αντίδρασης των παιδιών.

Τη δύναμη Β αποτελούν η συσσωρευμένη εμπειρία, οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι πρακτικές των γονέων. Η επικάλυψη των σφαιρών είναι μεγαλύτερη, όταν οι γονείς θεωρούν σημαντική την εμπλοκή στο σχολείο, δείχνουν ενδιαφέρον για τη μάθηση των παιδιών τους και εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από την άλλη πλευρά, η συσσωρευμένη εμπειρία, οι αντιλήψεις, οι αξίες και οι στάσεις των εκπαιδευτικών που αποτελούν τη δύναμη Γ, επηρεάζουν το βαθμό εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η θετική ή ενθαρρυντική στάση των εκπαιδευτικών και η διάθεση συνεργασίας με τους γονείς ενισχύουν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλουν σε μεγαλύτερη επικάλυψη των σφαιρών. Αντίθετα, όταν υπάρχει δυσπιστία μεταξύ των δύο συστημάτων ή τυπική επικοινωνία, ο βαθμός επικάλυψης μειώνεται.

Τέλος, η συσσωρευμένη εμπειρία, οι αντιλήψεις, οι στάσεις και πρακτικές των μελών της κοινότητας, στην οποία εντάσσονται το σχολείο και η οικογένεια, αποτελούν τη δύναμη Δ. Η υποστηρικτική ή ενθαρρυντική στάση της κοινότητας, όσον αφορά στη γονεϊκή εμπλοκή οδηγεί σε μεγαλύτερη επικάλυψη.



Εικόνα 2: Απεικόνιση του μοντέλου των αλληλεπικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein

Πηγή: Epstein et al., 2002: 163

Η εσωτερική δομή του μοντέλου

Η εσωτερική δομή του μοντέλου αντανακλά:

α) δύο τύπους διαπροσωπικών σχέσεων και επιρροών: ο πρώτος αφορά τις αλληλεπιδράσεις στο εσωτερικό κάθε συστήματος (οικογένεια, σχολείο), ενώ ο δεύτερος τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συστημάτων και β) δύο επίπεδα αλληλεπίδρασης: την τυπική οργανωτικού τύπου επικοινωνία η οποία αναπτύσσεται ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο και τις πιο συγκεκριμένες ατομικές επαφές μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013)

Τα παιδιά έχουν κεντρική θέση στους τύπους διαπροσωπικών σχέσεων και στα επίπεδα αλληλεπίδρασης. Επηρεάζουν και επηρεάζονται από τα μέλη της

οικογένειας και τις αλλαγές που παρατηρούνται στη συμπεριφορά τους λόγω των πρακτικών του σχολείου, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς και τις αλλαγές του συστήματος εξαιτίας των πρακτικών των γονέων.

Η Epstein αναφέρει ότι η εξωτερική και εσωτερική δομή του μοντέλου είναι άμεσα συνδεδεμένες. Οι εσωτερικές σχέσεις και επιρροές που λαμβάνουν χώρα κατά την αλληλεπίδραση των δύο πλαισίων επηρεάζονται από τις δυνάμεις της εξωτερικής δομής.

1.3.5. Η ταξινόμηση των μοντέλων σχέσεων σχολείου-οικογένειας του Ματσαγγούρα

Ο Ματσαγγούρας (Ματσαγγούρας, 2008· Poulou & Matsagouras, 2007· Πούλου & Ματσαγγούρας, 2008) προτείνει τέσσερα διακριτά εναλλακτικά μοντέλα σχέσεων οικογένειας-σχολείου, τα οποία διασφαλίζουν διαφορετικού βαθμού σχέσεις, όπως είναι κατ' αύξουσα φορά, η επικοινωνία με τους γονείς, η γονεϊκή εμπλοκή, η γονεϊκή συμμετοχή και η εταιρική συνεργασία σχολείου- οικογένειας (Swar, 1993· Συμεού, 2003). Τα μοντέλα αυτά αντικατοπτρίζουν το διαφορετικό περιεχόμενο των ρόλων και των αρμοδιοτήτων γονέων και εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Στη διαμόρφωση του πλαισίου σχέσεων σχολείου- οικογένειας συμβάλλουν παράμετροι όπως α) ο ρόλος των κρατικών υπηρεσιών και της θεσμοθετημένης εξουσίας στο εσωτερικό τους β) οι ψυχοπαιδαγωγικοί όροι μάθησης και ανάπτυξης γ) τα οργανωτικά σχήματα λειτουργίας των θεσμών δ) τα δικαιώματα του πολίτη ε) οι κοινωνικές αντιλήψεις και προσδοκίες για το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας. Ανάλογα με το ποια από τις παραμέτρους κυριαρχεί κάθε φορά και πώς αλληλεπιδρά με τις υπόλοιπες προκύπτουν τα παρακάτω μοντέλα σχέσεων σχολείου οικογένειας.

ι. Τα σχολειοκεντρικά μοντέλα, στα οποία κυριαρχεί η παράμετρος της θεσμοθετημένης εξουσίας. Το σχολείο λειτουργεί ως κλειστό και ιεραρχικά οργανωμένο σύστημα με αυτονομία και αυτάρκεια και αποδέχεται τη θεωρία των ξεχωριστών δομών επιρροής. Οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας καθορίζονται με αποκλειστική πρωτοβουλία και ευθύνη του σχολείου, εξαντλούνται σε μια απλή και τυπική επικοινωνία, είναι ιεραρχικής μορφής και υλοποιούνται κατά τις προγραμματισμένες συναντήσεις ενημέρωσης γονέων. Ο ρόλος των γονέων περιορίζεται στο να παρέχουν πληροφορίες για το παιδί τους στους εκπαιδευτικούς και να δέχονται οδηγίες από αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί διεκδικούν την επαγγελματική

τους αυτονομία και έχουν την αποκλειστική ευθύνη για την εκπαιδευτική διαδικασία. Η εξουσία τους πηγάζει από τη θέση τους ως κρατικών λειτουργών. Βασική παραδοχή του μοντέλου αυτού είναι ότι η εκπαίδευση αποτελεί αποκλειστικό έργο του σχολείου, ενώ η αγωγή αποτελεί έργο και της οικογένειας.

ii. Τα συνεργατικά μοντέλα, στα οποία κυριαρχεί η ψυχοπαιδαγωγική παράμετρος. Σύμφωνα με τις επιστημονικές έρευνες, η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη του παιδιού. Η σχέση και η επικοινωνία σχολείου- οικογένειας εντατικοποιείται, γίνεται αμφίδρομη και αποκτά χαρακτηριστικά συνεργασίας. Ωστόσο, η συνεργασία δεν είναι ισότιμη, αφού η δικαιοδοσία λήψης αποφάσεων παραμένει στα χέρια των εκπαιδευτικών ως ειδικών, ενώ στους γονείς αναγνωρίζεται μόνο επικουρικός ρόλος. Ενδέχεται να πλαισιώνουν σχολικές επιτροπές, στις όμως διαθέτουν αποκλειστικά διεκπεραιωτικό ρόλο. Η δύναμη των εκπαιδευτικών πηγάζει από την εξειδικευμένη επαγγελματική τους κατάρτιση. Στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων τους οι γονείς περιορίζονται στις φροντιστηριακές δραστηριότητες στις κατ' οίκον εργασίες, στην παροχή πληροφοριών για το ιστορικό του παιδιού και τη μαθησιακή συμπεριφορά στο σπίτι. Ως προς τον τρόπο επικοινωνίας, εκτός από τις προσωπικές συναντήσεις, προβλέπεται και γραπτή επικοινωνία, έντυπη ή ηλεκτρονική.

iii. Τα διαπραγματευτικά μοντέλα, στα οποία κυριαρχούν η ψυχοπαιδαγωγική και η πολιτική παράμετρος, η οποία τονίζει τα ατομικά δικαιώματα των γονέων ως αποδεκτών των υπηρεσιών. Η ενεργοποίηση των γονέων είναι αυξημένη, έντονη και συστηματική και η εμπλοκή τους στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι είναι περισσότερο ισότιμη σε συγκεκριμένους, όμως, τομείς. Η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς θεσμοθετείται και μπορεί να γίνεται και με πρωτοβουλία των ίδιων των γονέων, ενώ οι θέσεις τους εκπροσωπούνται συλλογικά στα θεσμικά όργανα λειτουργίας του σχολείου. Αντικείμενο της συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών αποτελούν οι ανάγκες και οι ενδεχόμενες αδυναμίες ή μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών, αλλά και τα αναλυτικά προγράμματα και η γενική λειτουργία του σχολείου. Η θέση των εκπαιδευτικών από κυρίαρχη στα προηγούμενα μοντέλα εξελίσσεται σε ισότιμη, αλλά μόνο σε μερικούς τομείς. Βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία αυτού του μοντέλου αλληλεπίδρασης οικογένειας και σχολείου αποτελεί η ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

iv. Το οικογενειοκεντρικά μοντέλα, στα οποία κυριαρχεί η πολιτική παράμετρος με την προβολή των δικαιωμάτων των γονέων ως πολιτών, ως αποδεκτών των κρατικών υπηρεσιών και ως προσώπων σημαντικών στην εκπαίδευση των παιδιών. Οι γονείς έχουν αναβαθμισμένο λόγο και ρόλο ως τα πρόσωπα που γνωρίζουν καλύτερα από όλους τις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών τους και αξιώνουν να κάνουν οι ίδιοι τις κρίσιμες επιλογές που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (επιλογή σχολείου, αλλαγή τμήματος, επίσκεψη της τάξης, αυξημένη εκπροσώπηση στα όργανα λήψης αποφάσεων...). Έτσι, οι επιλογές τους καθίστανται ρυθμιστικός παράγοντας της εκπαίδευσης. Οι σχέσεις επικοινωνίας και συνεργασίας είναι ισότιμες και οι τελικές επιλογές των γονέων δεσμευτικές. Οι γονείς αναλαμβάνουν μέρος της ευθύνης της εκπαίδευσης και αξιώνουν από το σχολείο να αποδίδει λόγο για την αποτελεσματικότητά του, γεγονός που γίνεται αντιληπτό από τους εκπαιδευτικούς ως περιορισμός της επαγγελματικής τους αυτονομίας.

Τα θεωρητικά μοντέλα σχέσεων σχολείου- οικογένειας, καθώς και οι τύποι γονεϊκής εμπλοκής που παρουσιάστηκαν αποτελούν ένα μέρος των αντίστοιχων που έχουν διαμορφωθεί από τους ερευνητές και καταδεικνύουν πόσο πολυδιάστατη έννοια αποτελεί η γονεϊκή εμπλοκή και πόσοι και διαφορετικοί παράγοντες τη διαμορφώνουν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους. Παράγοντες που σχετίζονται τόσο με τα χαρακτηριστικά των γονέων(ηλικία, φύλο, οικονομικό-κοινωνικό επίπεδο, μορφωτικό επίπεδο, αντιλήψεις)και των παιδιών (φύλο, ηλικία...),όσο και με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών(φύλο, αντιλήψεις...).Τέλος, όλα τα μοντέλα που παρουσιάστηκαν αξιολογούν ως ιδιαίτερα σημαντική τη σχέση σχολείου-οικογένειας στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

1.4. Η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση στην Ελλάδα

1.4.1.Το θεσμικό πλαίσιο για τη γονεϊκή εμπλοκή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν προαιρετική στην Ελλάδα μέχρι το 1985 και εξαρτιόταν από την πρωτοβουλία της εκπαιδευτικής μονάδας. Θεσμοθετήθηκε με το νόμο 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985) για τη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο οποίος κατέστησε υποχρεωτική τη σύσταση και λειτουργία συλλόγων γονέων και

κηδεμόνων σε κάθε δημόσιο σχολείο. Σύμφωνα με το άρθρο 53 όπως αντικαταστάθηκε με την παρ.1 άρθρ.2 Ν.2621/1998 (ΦΕΚ 136Α/23-6-1998) και το άρθρο 51 του Ν.4415/2016 *«οι γονείς των μαθητών κάθε δημόσιου σχολείου συγκροτούν ένα σύλλογο γονέων που φέρει την επωνυμία του σχολείου και συμμετέχουν αυτοδικαίως σε αυτόν. Η διοίκηση του συλλόγου γονέων, καθώς και κάθε εκπρόσωπος στα προβλεπόμενα από την κείμενη νομοθεσία όργανα εκλέγονται με μυστική ψηφοφορία.»* Οι σύλλογοι γονέων των σχολείων της ίδιας κοινότητας ή δήμου ή δημοτικού διαμερίσματος συγκροτούν μία ένωση γονέων. Οι ενώσεις γονέων κάθε νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος συγκροτούν μία ομοσπονδία γονέων. Οι ομοσπονδίες γονέων της χώρας συγκροτούν μία συνομοσπονδία. Οι παραπάνω διατάξεις εφαρμόζονται και για τους συλλόγους γονέων των μαθητών των ιδιωτικών σχολικών μονάδων.

Σύμφωνα με το άρθρο 51 του νόμου 1566/1985 τα μέλη του διοικητικού συμβουλίου του συλλόγου γονέων συμμετέχουν στο σχολικό συμβούλιο που λειτουργεί σε κάθε σχολική μονάδα υπό την προεδρία του διευθυντή και με τη συμμετοχή του συλλόγου διδασκόντων, του εκπροσώπου της τοπικής αυτοδιοίκησης στη σχολική επιτροπή και τριών εκπροσώπων των μαθητικών κοινοτήτων. Έργο του σχολικού συμβουλίου, που συνεδριάζει υποχρεωτικά τρεις (3) φορές το χρόνο και έκτακτα, όταν χρειαστεί, είναι *«η εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο, η καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας διδασκόντων και οικογενειών των μαθητών καθώς και η υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος»*. Επιπλέον, σύμφωνα με το άρθρο 52 του παραπάνω νόμου, εκπρόσωπος του συλλόγου γονέων συμμετέχει στη σχολική επιτροπή που συγκροτείται σε κάθε δημόσιο σχολείο και έχει ως έργο της *«τη διαχείριση των πιστώσεων που διατίθενται για τις λειτουργικές δαπάνες, τη φροντίδα για την εξεύρεση άλλων πόρων, την ανάθεση της λειτουργίας των κυλικείων ύστερα από πλειοδοτικό διαγωνισμό και γενικότερα την ευθύνη για τον εφοδιασμό του σχολείου με όλα τα μέσα που είναι απαραίτητα για τη λειτουργία του, καθώς και την αντιμετώπιση κάθε λειτουργικού προβλήματος αυτού»*.

Τέλος, σύμφωνα με τα άρθρα 49 και 50 εκπρόσωποι των γονέων συμμετέχουν στις Δημοτικές-Κοινοτικές Επιτροπές Παιδείας και στις Νομαρχιακές Επιτροπές Παιδείας, οι οποίες εισηγούνται θέματα παιδείας όπως: *«οργάνωσης βιβλιοθηκών, σεμιναρίων γονέων και άλλων επιμορφωτικών και πολιτιστικών εκδηλώσεων, ίδρυσης, κατάργησης και συγχώνευσης σχολείων, κατανομής πιστώσεων στους οργανισμούς*

τοπικής αυτοδιοίκησης για την επισκευή και συντήρηση διδακτηρίων και για τις λειτουργικές δαπάνες των σχολείων και γενικότερα θέματα λειτουργίας των δημόσιων σχολείων του νομού». Οι εισηγήσεις των νομαρχιακών επιτροπών παιδείας που αναφέρονται σε γενικά θέματα παιδείας και στο περιεχόμενο σπουδών υποβάλλονται και στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας.

Με το νόμο 3852/2010, άρθρο 94, παρ. 4, ειδ. 19 «*Η εποπτεία και ο έλεγχος των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων*» παραχωρείται στους δήμους .

Όπως προκύπτει από τη νομοθεσία, η Πολιτεία θεσμοθέτησε μια τυπική συνεργασία ανάμεσα στη σχολική μονάδα και στους γονείς και μέσω αυτής περιόρισε το ρόλο των γονέων στη συμβολή τους σε ζητήματα λειτουργίας και οικονομικής διαχείρισης , όπως για παράδειγμα η διαχείριση των πιστώσεων και η βελτίωση της υλικοτεχνικής υποδομής της σχολικής μονάδας, προκειμένου να επιτευχθεί η εύρυθμη λειτουργία της (Σταμάτης, 2013).

Σε υπουργικές αποφάσεις που ακολούθησαν επισημαίνεται η ανάγκη καθιέρωσης επικοινωνίας και συνεργασίας οικογένειας σχολείου. Αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιες.

Στην υπουργική απόφαση Αριθ.Φ.353.1/324/105657/Δ1 (ΦΕΚ 1340/2002) Καθήκοντα και αρμοδιότητες του διδακτικού προσωπικού και του Συλλόγου Διδασκόντων ορίζεται στο άρθρο 36 παρ. 9 ότι οι εκπαιδευτικοί « *Μεριμνούν για τη δημιουργία κλίματος αρμονικής συνεργασίας και συνεχούς και αμφίδρομης επικοινωνίας με τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών και τους ενημερώνουν για τη φοίτηση, τη διαγωγή και την επίδοση των παιδιών τους.*» και στην παρ.13 ότι «*ενδιαφέρονται για τις συνθήκες ζωής των μαθητών τους στην οικογένεια και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, λαμβάνουν υπόψη τους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόοδο και συμπεριφορά των μαθητών τους και υιοθετούν κατάλληλες παιδαγωγικές ενέργειες, ώστε να αντιμετωπισθούν πιθανά προβλήματα.*» Τέλος στο άρθρο 39 παρ. 12 ορίζεται ότι ο σύλλογος διδασκόντων «*ενημερώνει, σε συνεργασία με το Διευθυντή, τους γονείς και κηδεμόνες, τουλάχιστον κάθε τρίμηνο ή τετράμηνο, σχετικά με τη φοίτηση, την πρόοδο και τη συμπεριφορά των μαθητών.*»

Με την υπουργική απόφαση 129431/ΓΔ4 (ΦΕΚ 4183/2020) ορίζεται σε κάθε σχολική μονάδα ένας εκπαιδευτικός μέλος του συλλόγου διδασκόντων ως Σύμβουλος Σχολικής ζωής με αρμοδιότητες μεταξύ άλλων α) «*τη συμβουλευτική καθοδήγηση, την ενημέρωση και την υποστήριξη μαθητών, γονέων και κηδεμόνων σε θέματα παιδαγωγικής, αντιμετώπισης ζητημάτων σε τομείς που απασχολούν τη σχολική*

μονάδα, όπως ενδεικτικά, η διευθέτηση κρίσεων, η πρόληψη ακραίων συμπεριφορών, και η διαχείριση μαθησιακών δυσκολιών» β) «την ενθάρρυνση και ενίσχυση της επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα» γ) «τη δημιουργική σύνδεση σχολείου, οικογένειας και κοινότητας και την συνεργασία τους, με στόχο τη διαχείριση κρίσεων.» Φαίνεται να αναγνωρίζεται με την απόφαση αυτή η σημασία της ενίσχυσης της επικοινωνίας σχολείου οικογένειας με στόχο τη διαχείριση κρίσεων, η οποία όμως ανατίθεται σε έναν εκπαιδευτικό, μέλος του συλλόγου διδασκόντων, χωρίς να προσδιορίζονται με σαφήνεια το πλαίσιο, η μορφή, τα όρια, τα μέσα και οι πρακτικές επίτευξης της επικοινωνίας και συνεργασίας.

Τέλος, στην υπουργική απόφαση 6603/ΓΔ4 (ΦΕΚ 140/2021) για τον συλλογικό προγραμματισμό, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο, για πρώτη φορά ορίζονται οι Σχέσεις σχολείου - οικογένειας ως θεματικός άξονας αποτίμησης της παιδαγωγικής και μαθησιακής λειτουργίας του σχολείου. Ως δείκτες αξιολόγησης του θεματικού άξονα «Σχέσεις σχολείου οικογένειας» ορίζονται «η ενίσχυση από τη σχολική μονάδα των διαύλων επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου – οικογένειας και η υποστήριξη δράσεων ενημέρωσης, συνεργασίας και επιμόρφωσης γονέων για θέματα κοινού ενδιαφέροντος». Ο Σύλλογος διδασκόντων σε πρώτη φάση (εσωτερική αξιολόγηση) αξιολογεί τη σχολική μονάδα ως προς το θεματικό άξονα «Σχέσεις σχολείου – οικογένειας» σε τετράβαθμη κλίμακα . Σε δεύτερη φάση την αξιολογεί ο Σ.Ε.Ε. Παιδαγωγικής Ευθύνης (εξωτερική αξιολόγηση) σε δεκάβαθμη κλίμακα. Και σε αυτή την υπουργική απόφαση δε καταγράφεται με σαφήνεια ούτε το πλαίσιο ούτε τα όρια ούτε οι πρακτικές υλοποίησης της επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, ενώ παράλληλα εγείρονται σοβαρές επιφυλάξεις και ενστάσεις τόσο για τους στόχους της αποτίμησης αυτής όσο και για τη χρήση ποσοτικής κλίμακας αξιολόγησης και τη δημοσιοποίηση της τελικής αποτίμησης.

1.4.2. Το Καταστατικό Ίδρυσης και Λειτουργίας της Ανώτατης Συνομοσπονδίας Γονέων Μαθητών Ελλάδας (Α.Σ.Γ.Μ.Ε.)

Στο πλαίσιο που ορίζει ο νόμος 1566/1985 κινείται το Καταστατικό ίδρυσης της Ανώτατης Συνομοσπονδίας Γονέων Μαθητών Ελλάδας (Α.Σ.Γ.Μ.Ε.). Σύμφωνα με το άρθρο 2 του καταστατικού σκοπός της ίδρυσης και λειτουργίας της Α.Σ.Γ.Μ.Ε είναι «*Η συνένωση όλων των Γονέων των μαθητών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Δημόσιων Σχολείων της Ελλάδας για τον* Διπλωματική Εργασία

συντονισμό, μελέτη και προβολή των προβλημάτων, την ουσιαστική συμμετοχή των γονέων στις διαδικασίες λειτουργίας των σχολείων, την προάσπιση και διεύρυνση της δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης, ουσιαστικά την κατάργηση στην πράξη της ιδιωτικής εκπαίδευσης και της παραπαιδείας, την ανάπτυξη και προαγωγή της Παιδείας, με απώτερο στόχο τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας» και, όπως αναφέρεται στην παρ. 19 ένας ειδικότερος σκοπός είναι «η συμπαράσταση στους εκπαιδευτικούς λειτουργούς για την ενίσχυση του έργου τους και την καλή, απρόσκοπτη και αδέσμευτη άσκηση του λειτουργήματός τους»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

2.1. Τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής

Σύμφωνα με τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή επηρεάζει θετικά όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. (Γεωργίου, 2000· Epstein, 1992· Fan & Chen, 2001· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006). Για αυτό η ενεργοποίηση και εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία τίθεται ως στόχος εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και θεωρείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση ένα από τα 16 κριτήρια ποιότητας της εκπαίδευσης (Χαραλάμπους, 2005)

2.1.1. Τα οφέλη για τους μαθητές

Όσον αφορά στους μαθητές, η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση και η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς έχει θετικά αποτελέσματα τόσο στην ακαδημαϊκή, όσο και στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή τους (Berthelsen & Walker, 2008· Carter, 2003· Edwards & Alldred, 2000· Lawson, 2003· Μπια, 2008· McClain, 2006· McConchie, 2004).

Η γονεϊκή εμπλοκή βελτιώνει τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη σχολική επίδοση των μαθητών (Anfara & Mertens, 2008· Γεωργίου, 1996· Epstein, 1992· Epstein, Simon & Salinas, 1997· Fan & Chen, 2001· Henderson & Map, 2002· Ho & Willms 1996· Laroque et.al., 2011· Μαρκάδας 2010· Jeynes, 2005· Sanders, 2001· Smith 2006· Symeou, 2001). Όταν οι γονείς εμπλέκονται με κάποιο τρόπο στην εκπαίδευση των παιδιών τους και έχουν προσδοκίες και φιλοδοξίες για αυτά, βελτιώνεται η προσοχή τους στην τάξη (Antunez, 2000· Menheere & Hooge, 2010), αυξάνεται το ενδιαφέρον, ενισχύονται τα κίνητρα για μάθηση (Antunez, 2000· Gonzalenz-DeHass & Willems, 2003· Trivette & Anderson, 1995) και κινητοποιούνται για την εκπλήρωση των σχολικών τους υποχρεώσεων και την επίτευξη των επαγγελματικών τους στόχων (Marjoribanks, 1998· Dowling & Pound, 2001). Επίσης, τα παιδιά αντιλαμβάνονται την αξία του σχολείου(Epstein, 1995· Μπια, 2008), διαμορφώνουν μια θετική στάση απέναντι σε αυτό (Ευαγγέλου, 2017· Ζάχος, 2007· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2007), και περιορίζεται το ποσοστό της σχολικής διαρροής (Barnard, 2004).

Επιπλέον, παρατηρείται θετική συσχέτιση μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής και της αυτοεκτίμησης των παιδιών (Ευαγγέλου, 2017· Ζάχος, 2007· Μπότσαρη, 2001). Τα παιδιά των οποίων οι γονείς εμπλέκονται στη σχολική τους ζωή νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια, ανταπεξέρχονται σε αγχώδεις καταστάσεις της σχολικής ζωής, επιτυγχάνουν στη ζωή τους (Epstein, 1995) και αναπτύσσουν θετικές σχέσεις με τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους (Bridge, 2001· Miedel & Reynolds, 1999).

Η συνεργασία γονέων-σχολείου και το ενδιαφέρον των γονέων για τη σχολική ζωή, συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Hornby & Lafaele, 2011,), στην κοινωνικοποίηση των μαθητών (Hill, 2001· Hill & Craft, 2003), στην πρόληψη προβληματικών συμπεριφορών (Ζάχος, 2007· Μπρούζος, 2002) και στην επίλυση προβλημάτων που αφορούν στη μάθηση και στη συμπεριφορά (Γκλιάου - Χριστοδούλου, 2005· Greenwood & Hickman, 1991· Πυργιωτάκης κ. συν., 2007)

2.1.2. Τα οφέλη για τους γονείς

Όσον αφορά στους γονείς, μέσα από την επικοινωνία και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας και τη σημασία του σχολείου (Epstein, 1995· Henderson & Berla, 1994· Παπανδρέου, 2007), να κατανοήσουν το έργο των εκπαιδευτικών και να τους υποστηρίξουν σε αυτό (Epstein & Dauber, 1991· Ευαγγέλου, 2017· Ho, 2009· Kourkoutas et al, 2015· Παπανδρέου, 2009· Rekalidou & Penderi, 2010), και τελικά να νιώσουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στο σχολείο (Wherry, 2003)

Επιπλέον, μέσα από την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και την κατ'οίκον βοήθεια που προσφέρουν στα παιδιά τους, γνωρίζουν και κατανοούν καλύτερα τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους και υιοθετούν νέες μορφές παιδαγωγικής συμπεριφοράς και νέες εκπαιδευτικές στρατηγικές με αποτέλεσμα την καλύτερη υποστήριξη των παιδιών τους (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005· Ho, 2009· Kourkoutas et al, 2015· Μπία, 2008· Σακελλαρίου, 2015).

Παράλληλα, βελτιώνεται η αντίληψη που έχουν για την ικανότητά τους να βοηθήσουν παιδιά τους (Blazer 2005), βελτιώνεται η αυτοεικόνα τους ως γονείς (Wadsworth & Remaley, 2007), ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους σχετικά με την άσκηση του γονεϊκού τους ρόλου (Συμεού, 2003), βελτιώνονται οι σχέσεις με τα παιδιά τους (Ευαγγέλου, 2017· Epstein, 1992) και ενισχύεται η λειτουργία της

οικογένειας (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Τέλος, οι γονείς που εμπλέκονται στη σχολική ζωή έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν άλλους γονείς, να ανταλλάξουν απόψεις και να συνεργαστούν μαζί τους (Ho, 2009), ενώ φαίνεται να διεκδικούν να συνεχίσουν και οι ίδιοι τη δια βίου εκπαίδευση (Wherry, 2003)

2.1.3. Τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο

Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση των ιδιαίτερων ικανοτήτων και των αναγκών των μαθητών τους μέσα από τις πληροφορίες που τους μεταφέρουν οι γονείς για διάφορες πτυχές της ζωής τους (Farrell & Collier, 2010). Καθιστά αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών (Antonopoulou at all, 2009· Epstein, 1995), αφού τους δίνει τη δυνατότητα, στηριγμένοι στα δεδομένα των γονιών, να πλησιάσουν καλύτερα τους μαθητές (Kourkoutas et al, 2015), να σχεδιάσουν σχολικά προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους (Kean & Eccless, 2005), να σχεδιάσουν διδακτικές δραστηριότητες και να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές πρακτικές αντίστοιχες με τις ανάγκες των μαθητών τους (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005· Μπούζος, 2002).

Επίσης, η επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς βελτιώνει την επαγγελματική αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών (Epstein & Dauber 1991· Kourkoutas et al, 2015), συμβάλλει στη μείωση των εκατέρωθεν προκαταλήψεων (Farrell & Collier, 2010), στη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Hornby & Lafaele, 2011), στην ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Ho, 2009) και στη μείωση των συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Ευαγγέλου, 2017). Κατά συνέπεια, συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου (Keramida, 2014), καθιστά πιο αποδοτικό το εκπαιδευτικό έργο (Ζάχος, 2007) και τελικά οδηγεί στην επίτευξη των στόχων του σχολείου (Ζάχος, 2007· Μπούζος, 2002).

2.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή

Σύμφωνα με τη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία το είδος, ο βαθμός και η έκταση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση επηρεάζονται και καθορίζονται από παράγοντες που σχετίζονται με τους ίδιους τους γονείς, τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. (Γεωργίου, 2000· Epstein, 2007· Ευαγγέλου, 2017· Hoover-

Dempsey et al., 1995· 1997· 2005· Lareau, 1987· Patrikakou & Weissberg, 2000· Symeou, 2005)

2.2.1. Παράγοντες που διαφοροποιούν τη γονεϊκή εμπλοκή και σχετίζονται με τους γονείς

Το κοινωνικό-οικονομικό-μορφωτικό επίπεδο και το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας, ο χρόνος, το φύλο του γονιού, ο τύπος της οικογένειας, οι στάσεις και αντιλήψεις των γονέων και οι προσδοκίες για το ακαδημαϊκό μέλλον των παιδιών τους καταγράφονται στη βιβλιογραφία ως παράγοντες που δρουν ενθαρρυντικά ή αποτρεπτικά προς τη γονεϊκή εμπλοκή.

- *Το κοινωνικό-οικονομικό-μορφωτικό επίπεδο και το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας.*

Πολλές έρευνες καταλήγουν στην ύπαρξη θετικής συσχέτισης ανάμεσα στο κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας και στη γονεϊκή εμπλοκή (Γεωργίου, 1993· Davis – Kean, 2005· Lareau, την αντίληψη ότι γονείς με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο 1987· Sheldon, 2002· Συμεού, 2003), ενώ κάποιες άλλες δεν αποδέχονται εμπλέκονται λιγότερο στα ζητήματα του σχολείου και στην πρόοδο των μαθητών (Ho Sui-Chu & Willms, 1996· Catsambis, 2001· Simon, 2004). Αρκετές έρευνες όμως, καταδεικνύουν ότι αυτό που παίζει τελικά σημαντικό ρόλο είναι το μορφωτικό επίπεδο, το οποίο εξασφαλίζει την πρόσβαση σε ορισμένα επαγγέλματα. (Hoover-Dempsey et al., 1995· Γεωργίου, 2000). Επομένως, το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας σε συνάρτηση με το μορφωτικό φαίνεται να επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς και τις αναπαραστάσεις των γονέων για το γονικό ρόλο. Κατά συνέπεια, επηρεάζει τις πρακτικές της εμπλοκής τους ως απόρροια των προηγούμενων (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995 & 1997). Το μορφωτικό επίπεδο διαμορφώνει καθοριστικά τις στάσεις και τις συμπεριφορές των γονέων απέναντι στο σχολείο ως αξία(Γεωργίου, 2000). Γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο (Κοντογιάννη & Οικονομίδης, 2014· Στύλα & Μιχαλοπούλου, 2016) καθώς φαίνεται ότι αισθάνονται άνετα στην επικοινωνία και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Και αυτό, διότι μοιράζονται το ίδιο κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο, έχουν ένα κοινά αντιληπτό γλωσσικό κώδικα με αυτούς και έχουν εξασφαλισμένη την αντιμετώπιση πρακτικών δυσκολιών όπως η μετάβασή τους στο σχολείο και η φροντίδα μικρότερων παιδιών στο σπίτι.(Lareau & Horvat, 1999). Παράλληλα, γονείς από

Διπλωματική Εργασία

κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και με κατώτερη μόρφωση θεωρούν συχνά ότι η εκπαίδευση είναι αποκλειστική ευθύνη των εκπαιδευτικών (Lareau, 1987· Sakellariou, 2007), δεν αντιλαμβάνονται τη σημασία της συνεργασίας με το σχολείο (Ευαγγέλου, 2017), αισθάνονται ανεπαρκείς να βοηθήσουν τα παιδιά τους λόγω έλλειψης γνώσεων (Γεωργίου, 2000· Epstein & Dauber 1991) και έχουν την αίσθηση ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν την ενεργό συμμετοχή τους (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003). Αντιθέτως, οι γονείς των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων τείνουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την επικοινωνία τους με το σχολείο και να την εμπλουτίζουν ως προς τα θέματα και την ποιότητά της (Μάνεσης, 2002· Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003). Τέλος, η δυσκολία χρήσης της γλώσσας, καθώς και η αδυναμία τους να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στο διάβασμα αποτελούν παράγοντες που αποτρέπουν την εμπλοκή κυρίως γονέων της εθνοπολιτισμικής ετερότητας (μειονότητες, μετανάστες) (Κοντογιάννη & Οικονομίδης, 2014· Lareau & Horvat, 1999· Μπρούζος, 2009).

- *Ο χρόνος και η ενέργεια, το φύλο του γονιού, η δομή της οικογένειας.*

Στις περισσότερες έρευνες η έλλειψη χρόνου, εξαιτίας οικογενειακών υποχρεώσεων, πολύωρης εργασίας και άστατων ωραρίων, αναφέρεται ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο (Antunez, 2000· Hoover-Dempsey et al., 1987· Lareau, 1987· Levine, 2002· Poulou & Matsagouras, 2007· Sanders & Epstein 1998). Ως προς το φύλο του γονέα στις έρευνες καταγράφεται μεγαλύτερη συμμετοχή της μητέρας έναντι του πατέρα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Baecck, 2010· Γεωργίου, 2000· Κλαδάκης, 2012· Symeou, 2005· 2009· Vassi et al., 2016). Επίσης, η μορφή της οικογένειας φαίνεται πως σχετίζεται θετικά με την εμπλοκή των γονέων, καθώς παρατηρείται ότι στις μονογονεϊκές οικογένειες η εμπλοκή είναι σχετικά περιορισμένη, έναντι της πυρηνικής, εξαιτίας του γεγονότος ότι την ανατροφή και την εκπαίδευση των παιδιών την έχει αναλάβει εξολοκλήρου μόνο ένας από τους δύο γονείς με αποτέλεσμα να διαθέτει λιγότερο χρόνο και πόρους (Hornby & Lafaele, 2011· Kohl, Lengua & McMahon, 2000). Τέλος, η μορφή και η ένταση της γονεϊκής εμπλοκής φαίνεται να επηρεάζονται από τον αριθμό των παιδιών της οικογένειας. Γονείς με περισσότερα από ένα παιδιά τείνουν να εμπλέκονται λιγότερο στην εκπαίδευση (Epstein, 1992· Γεωργίου, 2009· Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009)

- *Οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες των γονέων*

Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των γονέων για το σχολείο επηρεάζουν σημαντικά το είδος και την έκταση της γονεϊκής εμπλοκής. Αρνητικές εμπειρίες των γονέων από τη δική τους σχολική τους ζωή ως μαθητές συχνά αποθαρρύνουν τους γονείς, ενώ αντίθετα οι θετικές σχολικές εμπειρίες οδηγούν σε συχνότερη και ποιοτικότερη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (Ευαγγέλου, 2017· Keyes, 2000· Μπρούζος , 2003). Επίσης, αρνητικές εμπειρίες των γονέων από προηγούμενη επαφή τους με το σχολείο μπορούν να λειτουργήσουν αποτρεπτικά για τη γονεϊκή εμπλοκή (Antunez, 2000· Eccles & Harold, 1993).

Σύμφωνα με τους Hoover-Dempsey & Sandler (1997) η προσωπική αναπαράσταση του γονεϊκού ρόλου, ως αποτέλεσμα εσωτερικής διεργασίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα γονεϊκής εμπλοκής. Όταν οι γονείς θεωρούν ότι οι ίδιοι έχουν την ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών τους ή ότι οι ίδιοι μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά, εμπλέκονται περισσότερο. Αντίθετα, γονείς που αγνοούν τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να βοηθήσουν ή θεωρούν ότι δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις ή δεξιότητες αποφεύγουν την εμπλοκή και υιοθετούν έναν παθητικό ρόλο ή πιστεύουν ότι ο ρόλος αυτός ανήκει στο σχολείο. (Μπόνια, 2010). Επίσης, όταν οι γονείς έχουν την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την εμπλοκή τους, εμπλέκονται ενεργά (Dauber & Epstein, 1993· Hornby & Lafaele, 2011).

Γονείς που αποδίδουν τη σχολική επίδοση του παιδιού στην προσπάθεια που καταβάλλει το ίδιο τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία στο σπίτι ή στο σχολείο για να ενισχύσουν την προσπάθεια του παιδιού. Αντίθετα, γονείς που σχετίζουν την επίδοση του παιδιού με εσωτερικά αίτια (π.χ. νοημοσύνη) ή με τους εκπαιδευτικούς φαίνονται λιγότερο πρόθυμοι να εμπλακούν (Γεωργίου, 2000).

Οι προσδοκίες των γονέων για την ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού αποτελούν έναν ακόμη σημαντικό παράγοντα γονεϊκής εμπλοκής. Γονείς με υψηλές, αλλά ρεαλιστικές, προσδοκίες τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι (Grolnick et. al,1997 Κιρκιγιάννη, 2012 Μαρκάδας,2010). Τέλος, πολλές φορές η ίδια η αξιολόγηση του μαθητή μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη γονεϊκή εμπλοκή, όταν οι γονείς υπερεκτιμούν τις ικανότητες των παιδιών τους (Μπρούζος, 2003) ή όταν εκδηλώνουν υπερβολικές απαιτήσεις από τους εκπαιδευτικούς (Πυργιωτάκης, 1992)

2.2.2. Παράγοντες που διαφοροποιούν τη γονεϊκή εμπλοκή και σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο

Οι αναπαραστάσεις, οι στάσεις, οι πεποιθήσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών του σχολείου, οι σχολικές προσκλήσεις, το σχολικό κλίμα, η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας και η στάση του Διευθυντή της σχολικής μονάδας καταγράφονται στη βιβλιογραφία ως παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή.

Οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους καθορίζουν σημαντικά τη γονεϊκή εμπλοκή (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009). Όταν οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας αναγνωρίζουν την αξία της γονεϊκής εμπλοκής και θεωρούν τους γονείς σημαντικούς εταίρους στη μαθησιακή διαδικασία, ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή (Erstein, 1988· Κοντογιάννη & Οικονομίδης, 2014· Mapp, 2002· Μπόνια, 2010· Μπρούζος, 2009· Peña, 2000). Υιοθετούν πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς: αποστέλλουν συχνότερα προσκλήσεις, επικοινωνούν συχνότερα με τους γονείς, ενημερώνοντάς τους για το πρόγραμμα του σχολείου και την πρόοδο των παιδιών τους (Erstein & Dauber, 1991· Hoover-Dempsey & Sandler, 1995, 1997), αποστέλλουν εκπαιδευτικό υλικό και συμβουλές (Peña, 2000). Αντίθετα, εμπόδιο στη γονεϊκή εμπλοκή αποτελούν οι συχνές αμφιβολίες των εκπαιδευτικών σχετικά με τις ικανότητες των οικογενειών να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των μαθητών (Μπόνια, 2010).

Σύμφωνα με την Erstein οι προσκλήσεις των εκπαιδευτικών προς τους γονείς αποτελούν το ισχυρότερο κίνητρο γονεϊκής εμπλοκής, καθώς οι γονείς αισθάνονται ότι είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο (Dauber & Erstein, 1993· Erstein, 1986· Erstein & Van Voorhis, 2001) και γίνεται σεβαστή η επιθυμία τους να ενημερωθούν πώς μπορούν να συμβάλουν στη μαθησιακή διαδικασία (Hoover-Dempsey et al., 1995). Αυτό οδηγεί σε μια οικοδομητική συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (Adams & Christenson, 2000).

Συχνά οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και την αποθαρρύνουν, καθώς φοβούνται ότι το επαγγελματικό τους κύρος διατρέχει κίνδυνο από την εμπλοκή των γονέων ή νιώθουν ότι απειλούνται, ενώ επιθυμούν να έχουν οι ίδιοι την απόλυτη εξουσία και έλεγχο στο σχολείο τους (Δραγώνα, 2004· Keramida, 2014· Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003· Γεωργίου, 2000· Erstein, 2001· Συμεού, 2008). Εκπαιδευτικοί που φοβούνται την κριτική των γονέων τείνουν να

αποθαρρύνουν ή να εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή. (Hoover–Dempsey & Walker, 2002· Συμεού, 2008).

Μια άλλη παράμετρος που επηρεάζει τη συνεργασία εκπαιδευτικών –γονέων είναι η ελλιπής κατάρτιση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα γονεϊκής εμπλοκής(Μπόνια κ.συν., 2005· Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009· Συμεού, 2008). Συχνά παρατηρείται να υπάρχει θέληση από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όχι όμως και τα απαραίτητα εφόδια για την ενθάρρυνση της γονεϊκής εμπλοκής (Gonzalez-DeHass & Willems, 2003).

Επιπλέον, η στάση του διευθυντή της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικής σημασίας. Ο διευθυντής γενικά καλείται να μεταφέρει το μήνυμα της διδακτικής επάρκειας των εκπαιδευτικών σε γονείς και μαθητές, προσπαθώντας για την ενίσχυση της αποδοχής τους και την οικοδόμηση μέσω αυτής μιας θετικής συνεργατικής σχέσης (Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1987).

Όσον αφορά στο κλίμα του σχολείου, η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζεται από τον τρόπο που το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί δείχνουν το ενδιαφέρον τους για τα παιδιά, καθώς και από τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Όταν η κυρίαρχη νοοτροπία του σχολείου είναι αυταρχική, είναι πολύ δύσκολο να ενθαρρυνθεί ουσιαστικά η γονεϊκή εμπλοκή, ενώ αντίθετα σε σχολεία που διακρίνονται για τη δημοκρατικότητα στον τρόπο της λειτουργίας τους η συνεργασία με τους γονείς είναι πιθανότερη (Hornby, 2000·Olsen & Fuller, 2003). Επίσης, η έλλειψη διοικητικής υποστήριξης και χώρου κατάλληλου για διάλογο ενδέχεται να επηρεάζει αρνητικά τη γονεϊκή εμπλοκή (Gestwicki, 2000).

Τέλος, χαρακτηριστικά όπως το φύλο και η γονεϊκή ιδιότητα των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με τη γονεϊκή εμπλοκή, αφού φαίνεται ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί συνεργάζονται ευκολότερα με τους γονείς σε σχέση με τις γυναίκες (Μπρούζος, 2002), όπως και οι εκπαιδευτικοί που είναι οι ίδιοι γονείς(Μπόνια κ.συν., 2005). Όσον αφορά στην εκπαιδευτική προϋπηρεσία τα ερευνητικά δεδομένα δίστανται (Κλαδάκης, 2012).

2.2.3. Παράγοντες που διαφοροποιούν τη γονεϊκή εμπλοκή και σχετίζονται με τα παιδιά

Η τάξη φοίτησης, το φύλο, η σχολική επίδοση, η συμπεριφορά και η επιθυμία-ανάγκη του παιδιού για τη γονεϊκή εμπλοκή καταγράφονται στη βιβλιογραφία ως παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ηλικία και η τάξη φοίτησης του παιδιού επηρεάζουν καθοριστικά τη γονεϊκή εμπλοκή. Σε παιδιά μικρότερης ηλικίας οι γονείς εμπλέκονται με μεγαλύτερη συχνότητα και ένταση, λόγω της αντίληψης ότι τα παιδιά μικρής ηλικίας έχουν ανάγκη από περισσότερη συναισθηματική και γνωστική υποστήριξη. Αντίθετα, η εμπλοκή των γονέων μειώνεται σημαντικά καθώς τα παιδιά προχωρούν σε μεγαλύτερες τάξεις, λόγω της αντίληψης των γονέων ότι δεν είναι τόσο απαραίτητη, λόγω της δυσκολίας της ύλης των μαθημάτων και της επιθυμίας των παιδιών για ανεξαρτησία (Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007· Γεωργίου, 2000· Eccles & Harold, 1993· Epstein & Dauber, 1991· Ευαγγέλου, 2017· Νόβα-Καλτσούνη, 2004· Symeou, 2001). Ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μειώνονται σε μεγάλο βαθμό οι επισκέψεις των γονέων στο σχολείο (Καστανίδου, 2004) με συχνό φαινόμενο οι γονείς να πηγαίνουν στο σχολείο κυρίως στις περιπτώσεις που επιβάλλονται από το θεσμικό πλαίσιο (π.χ. εγγραφή, παράδοση βαθμολογίας) (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999).

Όσον αφορά στο φύλο, φαίνεται ότι οι γονείς των αγοριών εμπλέκονται περισσότερο ίσως επειδή αυτά αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες και είναι συχνά λιγότερο υπεύθυνα από τα κορίτσια στην ολοκλήρωση των εργασιών τους (Γεωργίου, 2000· Gronlick et al., 1997· Epstein & Van Voorhis, 2001)

Η γονεϊκή εμπλοκή έχει θετική συσχέτιση και με τη σχολική επίδοση. Φαίνεται ότι η επίδοση επηρεάζεται από τη γονεϊκή εμπλοκή αλλά και την επηρεάζει. Οι γονείς των μαθητών με υψηλή επίδοση, καλλιεργούν μεγαλύτερες προσδοκίες στα παιδιά τους, επιδιώκουν περισσότερο τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και ασχολούνται περισσότερο στο σπίτι. Όταν αργότερα οι γονείς κρίνουν ότι η επίδοση των παιδιών τους είναι καλή σύμφωνα με τις δικές τους προσδοκίες και τα μελλοντικά τους σχέδια, τείνουν να περιορίζουν την εμπλοκή τους, γιατί μειώνεται η ανησυχία τους και δεν τη θεωρούν πια απαραίτητη (Γεωργίου, 2000).

Τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι μια ακόμη παράμετρος που επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή, καθώς αποτελούν συχνή αιτία πρόσκλησης των γονιών στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς. Άλλες φορές οι γονείς αποφεύγουν να ανταποκριθούν σε αυτές, καθώς δεν αντέχουν να ακούσουν από τους εκπαιδευτικούς περιστατικά και απόψεις που γνωρίζουν ήδη ή θα τους δυσαρεστήσουν. Άλλες πάλι φορές προσέρχονται στο σχολείο, καθώς θέλουν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων, αλλά συχνά δε νιώθουν άνετα, καθώς αισθάνονται να ενοχοποιούνται

από τους εκπαιδευτικούς για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους (Hornby & Lafaele, 2011)

Τέλος ένας πολύ σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της γονεϊκής εμπλοκής είναι η επιθυμία και η ανάγκη του παιδιού για αυτή, όπως φαίνεται στις προσκλήσεις του παιδιού προς το γονιό για συμμετοχή (Davis-Kean & Eccles, 2005· Hoover-Dempsey, Walker & Sandler, 2005).

2.3.Απόψεις εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία και τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία, τις διαστάσεις και τις πρακτικές της, καθώς και για τους παράγοντες που την επηρεάζουν θετικά και αρνητικά, όπως καταγράφηκαν σε διεθνείς και ελληνικές έρευνες. Είναι σημαντικό να επισημανθεί στο σημείο αυτό ότι δεν υπάρχουν στην ελληνική βιβλιογραφία αρκετές έρευνες που να καταγράφουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, συμπεριλήφθηκαν στην τελευταία παράγραφο και απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες αναδείχθηκαν σε τρεις έρευνες.

Όπως διαπιστώνεται, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έχει γενικά θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, αναγνωρίζει την αξία της, τη θεωρεί χρήσιμη και ως εκ τούτου επιθυμεί τη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου (Bæck, 2009· Brandon, 2009· Epstein και Dauber, 1991· De Bruhl, 2006· Georgiou, 1996· Γούλα, 2017· Harris et al, 1999· Hoffman, 1997· Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas και Zenakou ,2009· Lazaridou και Gravani- Kassida, 2015· Μπούζος, 2003· Ramirez, 1999b· Taylor , 2006).

Αρκετά διαδεδομένη άποψη μεταξύ των εκπαιδευτικών είναι ότι η γονεϊκή εμπλοκή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενισχύει τη σχολική επίδοση των παιδιών και επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά τους (Catsambis ,2001· De Bruhl, 2006· Kreider et al., 2007· Jeynes, 2005), ενισχύει την αυτοπεποίθηση των παιδιών και συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνικότητάς τους (Kreider et al., 2007)

Αρκετοί εκπαιδευτικοί και διευθυντές β/θμιας εκπαίδευσης επιθυμούν την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής, καθώς δεν τη θεωρούν ικανοποιητική (Deslandes & Rousseau, 2007· Lazaridou και Gravani- Kassida 2015· Μπούζος, 2003) και

επισημαίνουν ως αναγκαία την ανάπτυξη σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων (Koutrouba et al.,2009· Μπρούζος, 2003). Ένα σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι το σχολείο αποκλείει τη γονεϊκή εμπλοκή, λόγω έλλειψης της κατάλληλης υποδομής προώθησης (Koutrouba at al., 2009)και της συγκεντρωτικής μορφής του εκπαιδευτικού συστήματος (Lazaridou και Gravanikassida 2015). Πολλοί εκπαιδευτικοί, ενώ θεωρητικά την αντιμετωπίζουν θετικά, θέτουν ως προϋπόθεση να έχουν οι ίδιοι τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας(Bæck, 2009) και να μην απειλείται ή αμφισβητείται το επαγγελματικό τους κύρος (Georgiou, 1996· 2000· Epstein, 2001).

Όσον αφορά στις προτιμώμενες πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής, καταγράφεται η επιθυμία των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να επικοινωνούν με τους γονείς μόνο για να πάρουν πληροφορίες σχετικά με τους μαθητές τους (Μπρούζος, 2003). Επίσης, αναδεικνύεται η άποψη ότι η ενδεδειγμένη πρακτική των γονέων είναι να δημιουργούν ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση και να συζητούν με τα παιδιά θέματα σχετικά με τις σχολικές τους δραστηριότητες (Hoffman, 1997). Αποτελεσματική πρακτική θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς η επικοινωνίαεκπαιδευτικών-γονέων (Brandon 2009· Epstein & Dauber,1991· Hoffman, 1997· Ramirez, 1999b· Wright, 2009,)η ενασχόληση των γονιών με το διάβασμα των παιδιών τους στο σπίτι (Brandon, 2009· Flakes ,2007· Ramirez, 1999b· Wright, 2009) και η ενημέρωση των γονιών σχετικά με την πρόοδο των παιδιών και τα σχολικά προγράμματα (Wright, 2009).Τέλος σημαντικό θεωρείται από πολλούς εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν οι γονείς σε οργανώσεις γονέων ή σχολικές επιτροπές (Ramirez, 1999b). Όσον αφορά στη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων εκφράζονται επιφυλάξεις από τους εκπαιδευτικούς (Flakes ,2007· Wright, 2009). Καταγράφεται ωστόσο και η άποψη ότι οι γονείς δε δείχνουν το ανάλογο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Harris et al, 1999).

Σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή, από τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφέρονται η έλλειψη διαθέσιμου χρόνου και το κλίμα του σχολείου (Γούλα, 2017), το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Γούλα, 2017· Hoffman, 1997· Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas και Zenakou ,2009· Μπρούζος, 2003), οι κοινές αντιλήψεις με τους γονείς (Epstein & Dauber ,1991), η στάση και οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών (Epstein & Dauber ,1991), οι στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο (Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas και Zenakou,

2009· Μπρούζος, 2003· Simon , 2004), οι προσωπικές εμπειρίες των γονέων από τη σχολική τους ζωή και η εκπαιδευτική προϋπηρεσία (Μπρούζος, 2003).

Όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, κρίθηκε σημαντικό να παρουσιαστούν τα δεδομένα τριών ερευνών. Σύμφωνα με την έρευνα των Μπόνια, Μπρούζου και Κοσσυβάκη (2008) σε 1121 εκπαιδευτικούς, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί σημαντική τη γονεϊκή εμπλοκή με την προϋπόθεση ότι οι ίδιοι θα έχουν τον έλεγχο. Επισημαίνουν ως παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή τη στάση των εκπαιδευτικών και των γονέων, το διαθέσιμο χρόνο και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τους γονείς, την εκπαιδευτική προϋπηρεσία και το μορφωτικό, γλωσσικό, πολιτιστικό και κοινωνικό επίπεδο των γονέων. Σύμφωνα με την έρευνα των Ματσαγγούρα και Πούλου (2009), που διερεύνησε τις αντιλήψεις 199 εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν θετική τη γονεϊκή εμπλοκή όταν υπάρχουν όρια, όταν οι γονείς δεν εμπλέκονται σε θέματα που αφορούν στη διδασκαλία και τη διοίκηση και όταν είναι σαφώς προσδιορισμένοι οι ρόλοι των εκπαιδευτικών και των γονιών καθώς και ο τρόπος της συνεργασίας τους. Στην έρευνα της Μυλωνονάκου-Κεκέ (2017) σε 364 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώνεται ότι επιθυμούν τη γονεϊκή εμπλοκή και προσδιορίζουν ως σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσής της το μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο των γονέων, τη στάση τους προς τους εκπαιδευτικούς, το σχολικό κλίμα και την προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών.

Από τη βιβλιογραφική επισκόπηση είναι φανερό ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό θεωρεί θετική τη γονεϊκή εμπλοκή, αν και παρουσιάζεται περιορισμένη, και διαπιστώνει ότι η πιο συχνή και επιθυμητή πρακτική της είναι η επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονιών. Αναγνωρίζει τη συμβολή της στην ενίσχυση της σχολικής επίδοσης, της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικότητας του παιδιού και επισημαίνει ως καθοριστικούς παράγοντες για την έκταση και τις πρακτικές της εκδήλωσής της τις στάσεις εκπαιδευτικών και γονιών, το κοινωνικό-μορφωτικό επίπεδο των γονιών, το σχολικό κλίμα, το διαθέσιμο χρόνο, τη διδακτική προϋπηρεσία και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

2.4. Απόψεις γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται απόψεις των γονέων για την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, όπως αναδείχθηκαν μετά από επισκόπηση της ξενόγλωσσης και ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται οι απόψεις των γονέων για τους λόγους εμπλοκής τους, για την αξία της, για τη συσχέτισή της με τη σχολική επίδοση, και για τις πρακτικές με τις οποίες εκδηλώνεται. Όσον αφορά στην ελληνική βιβλιογραφία, οι έρευνες είναι περιορισμένες και οι περισσότερες καταγράφουν τις απόψεις των γονέων παιδιών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και λίγες στη δευτεροβάθμια.

Όπως διαπιστώνεται από τις έρευνες, οι γονείς θεωρούν την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους ως μια διάσταση του γονεϊκού τους ρόλου που σχετίζεται με τις προσδοκίες που έχουν για την εκπαίδευση και το μέλλον των παιδιών τους (Diamond & Gomez, 2004). Οι προσδοκίες των γονιών δεν αφορούν μόνο στην επίδοση των παιδιών, αλλά και στην *ανάπτυξη ηθικών αξιών, στην καλλιέργεια της αυτογνωσίας των μαθητών, στην ανάπτυξη ευρωπαϊκής συνείδησης, στην αισθητική καλλιέργεια, στην απόκτηση θρησκευτικής συνείδησης, στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης* κ.ά. (Ματσαγκούρας & Βέρδης, 2003). Οι γονείς εμπλέκονται, καθώς θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους και τους εκπαιδευτικούς υπεύθυνους για την οργάνωση του μαθήματος και την ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009). Η αντίληψη των γονιών ότι αποτελούν υποστηρικτές της μαθησιακής διαδικασίας του παιδιού τους και η αίσθησή τους ότι είναι επαρκείς, επηρεάζει το βαθμό εμπλοκής τους (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Επίσης, οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν θεωρούν ότι αυτό θα έχει θετικά αποτελέσματα στη σχολική επίδοση και την αυτοεκτίμηση των παιδιών τους (Georgiou και Tourva, 2007· Ντινίδου, 2013) και όταν πιστεύουν ότι τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί το επιθυμούν (Hoover-Dempsey et al., 2001).

Η επίβλεψη ή η συμβολή των γονέων στις σχολικές εργασίες των παιδιών που υλοποιούνται στο σπίτι (Deslandes & Rousseau, 2007· Πνευματικού, Παπακανάκη & Γάκη 2008), η παρακολούθηση της προόδου των παιδιών, η καλλιέργεια φιλικού κλίματος με τους εκπαιδευτικούς, η ενημέρωση από τους εκπαιδευτικούς για τις αδυναμίες, αλλά και τις επιτυχίες των παιδιών (Barge & Loges 2003) και η παροχή γνώσεων και συμβουλών (McBride, Bae, & Blatchford, 2003) θεωρούνται από τους

γονείς ως σημαντικές μορφές-πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής που ενισχύουν την επίδοση των παιδιών τους. Υπάρχουν, όμως και γονείς που αναφέρουν ότι αισθάνονται άβολα, όταν οι εκπαιδευτικοί ζητούν οικογενειακές πληροφορίες που σχετίζονται άμεσα με το παιδί και διευκολύνουν τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τη δυναμική της οικογένειας, ώστε να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα του έργου τους (McBride, Bae, & Blatchford, 2003). Επίσης, κάποιοι γονείς δε θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή τους στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, την παρουσία τους σε σχολικές γιορτές, την εμπλοκή τους σε θέματα διοίκησης και σε εθελοντικές δραστηριότητες του σχολείου και δεν τη συσχετίζουν με τη σχολική επίδοση (Μάνεσης, 2004· Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009· Πνευματικού, Παπακανάκη & Γάκη, 2008).

Σχετικά με την πρωτοβουλία της επικοινωνίας, οι γονείς θεωρούν ότι πρέπει να ανήκει στους εκπαιδευτικούς (Bhering, 2002), ενώ όσον αφορά στη συχνότητα της συνεργασίας με το σχολείο αρκετοί γονείς θεωρούν ικανοποιητική τη μηνιαία συνεργασία κυρίως για μαθητές μικρότερων τάξεων (Μερκούρη & Σταμάτης, 2009).

Όσον αφορά στη συνεργασία με το σχολείο, διαπιστώνεται ότι κάποιοι γονείς εκδηλώνουν μια επιφυλακτική στάση σε σχέδια συνεργασίας με το σχολείο (King, 1996), άλλοι θεωρούν ότι η συνεργασία θα πρέπει να έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και να εστιάζει περισσότερο στην *ανθρώπινη διάσταση του μαθητή* (Σταμέλος & Μπαρτζάκη, 2005), ενώ άλλοι προσανατολίζονται σε ένα *σχολειοκεντρικό μοντέλο συνεργασίας* (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009).

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η μορφή της γονεϊκής εμπλοκής είναι συνάρτηση της νοηματοδότησής της από τους γονείς, της αναπαράστασης του γονεϊκού ρόλου και των προσδοκιών των γονιών για τους ίδιους και τα παιδιά τους από το σχολείο.

ΜΕΡΟΣ Β΄ :Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Η σημασία και η αναγκαιότητα της έρευνας

Όπως προκύπτει από την επισκόπηση της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας, η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή επηρεάζει θετικά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία: τους μαθητές, ενισχύοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα, τη σχολική τους επίδοση, την κοινωνικοποίηση και την ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Anfara & Mertens, 2008· Berthelsen & Walker, 2008· Hill & Craft, 2003), τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, καθιστώντας αποτελεσματικότερη τη διδασκαλία, καλλιεργώντας κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και συμβάλλοντας στην επίτευξη των στόχων του σχολείου (Erstein, 1995· Ho, 2009· Ζάχος, 2007· Μπρούζος, 2002) και τους γονείς ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους σχετικά με την άσκηση του γονεϊκού τους ρόλου, την κατανόηση και υποστήριξη των παιδιών τους και βελτιώνοντας τις σχέσεις τους (Ευαγγέλου, 2017· Ho, 2009· Kourkoutas et al, 2015· Συμεού, 2003).

Όμως, παρότι έχει αποδειχθεί ότι η εμπλοκή των γονιών στη σχολική ζωή έχει σημαντικά οφέλη τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους γονείς και για το σχολείο και συνδέεται με τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης, η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται να μειώνεται ή να αλλάζει μορφή σε σχέση με αυτή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός που ενδεχομένως λειτουργεί ανασταλτικά στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, και στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων του σχολείου (Bridge, 2001· Fan & Chen, 2001· Hill & Taylor, 2004).

Στην ελληνική βιβλιογραφία απαντώνται έρευνες που αφορούν στη γονεϊκή εμπλοκή στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ είναι μικρός ο αριθμός των ερευνών που αφορούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διερευνώνται κυρίως οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής και όχι των γονέων, ενώ κατά κύριο λόγο εφαρμόζονται ποσοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, οι οποίες δίνουν μετρήσιμα αποτελέσματα. Είναι σημαντικό, λοιπόν, να διερευνηθούν με τη βοήθεια ποιοτικής μεθοδολογικής

προσέγγισης, οι απόψεις τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων που τα παιδιά τους φοιτούν στο ελληνικό δημόσιο γυμνάσιο και λύκειο. Και αυτό γιατί, από τη μια πλευρά, οι απόψεις των γονέων καθορίζουν την έκταση και τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο σχολείο και στο σπίτι με αποτέλεσμα να έχουν αντίκτυπο στη σχολική τους επίδοση και να επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Από την άλλη πλευρά, οι πρακτικές συνεργασίας με τους γονείς που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί καθορίζονται από τις απόψεις και τη στάση τους για τη γονεϊκή εμπλοκή (Berthelsen & Walker, 2008 · Epstein, 2001).

Η παρούσα έρευνα αναμένεται να αναδείξει τις απόψεις των γονέων για την έννοια και τις πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής που εφαρμόζουν, για τους παράγοντες που δρουν ενθαρρυντικά ή ανασταλτικά στη γονεϊκή εμπλοκή και για τη συμβολή της στη θετική σχολική πορεία των μαθητών. Επίσης, να συσχετίσει τις απόψεις των γονέων με αυτές των εκπαιδευτικών για το ίδιο θέμα. Τέλος, να αποτελέσει το έναυσμα για την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της στην ανάπτυξη στρατηγικών συνεργασίας γονέων- εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με στόχο την ενίσχυση των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και την επίτευξη των στόχων του σχολείου.

3.2. Ο στόχος και τα ερευνητικά ερωτήματα

Ο στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την έννοια και τις πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής, τους παράγοντες που την ενισχύουν ή εμποδίζουν, τα οφέλη της για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη σχέση της με τη σχολική επίδοση των μαθητών και την επίτευξη των στόχων του σχολείου και τις στρατηγικές ενίσχυσής της. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

Α΄ Για τους εκπαιδευτικούς

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους τύπους και τις πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής που υιοθετούν οι γονείς μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σημασία και τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία;

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχέση της γονεϊκής εμπλοκής με τη σχολική επίδοση των μαθητών;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που ενισχύουν ή εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής;

Β' Για τους γονείς

- Ποιούς τύπους και ποιες πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής υιοθετούν οι γονείς μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;
- Ποιες είναι οι απόψεις των γονέων για τη σημασία και τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- Ποιες είναι οι απόψεις των γονέων για τη σχέση της γονεϊκής εμπλοκής με τη σχολική επίδοση των μαθητών;
- Ποιες είναι οι απόψεις των γονέων για τους παράγοντες που ενισχύουν ή εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή;
- Ποιες είναι οι απόψεις των γονέων για τις στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής;

3.3.Η ερευνητική μέθοδος

Η επιλογή της μεθοδολογίας και η σχετιζόμενη με αυτή μέθοδος έρευνας καθορίζονται από το σκοπό της έρευνας και το είδος των ερευνητικών ερωτημάτων που θέτει ο ερευνητής σε συνδυασμό με την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας που αφορά στις θεωρητικές προσεγγίσεις και τα ερευνητικά ευρήματα. Όσον αφορά στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας, μια από τις βασικές δυνατότητές τους είναι ότι επιτρέπουν, σε κάποιον βαθμό, την πρόσβαση στην υποκειμενική εμπειρία ή προοπτική των συμμετεχόντων και στη σύλληψη και κατανόηση των υποκειμενικών τους νοημάτων για το υπό διερεύνηση ζήτημα. (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Για το λόγο αυτό για τη συγκεκριμένη έρευνα προκρίθηκε ως καταλληλότερη η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης, καθώς ο στόχος της, όπως προαναφέρθηκε, ήταν μέσα από την κατάθεση των προσωπικών εμπειριών των εκπαιδευτικών και των γονέων μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η διερεύνηση και η κατανόηση των απόψεών τους σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή. Επιπλέον, μέσα από την ερμηνεία των απαντήσεών τους η όσο το δυνατόν πληρέστερη καταγραφή της ελληνικής

πραγματικότητας σχετικά με το ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής, καθώς και η εμβάθυνση επιπλέον σημείων που αναδείχθηκαν κατά την ερευνητική διαδικασία (Creswell, 2016).

3.4. Το εργαλείο της έρευνας

Ο στόχος της καταγραφής και της ερμηνείας των απόψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων οδήγησε στην επιλογή της συνέντευξης ως εργαλείου ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης στην παρούσα έρευνα. Στη συνέντευξη ο ερευνητής επιδιώκει να παράγει όσο το δυνατόν πλουσιότερο ερευνητικό υλικό δίνοντας την ευκαιρία στους συμμετέχοντες στην έρευνα να μιλήσουν για τις αντιλήψεις, τις σκέψεις ή τις εμπειρίες τους ελεύθερα και σε βάθος (Robson, 2007), καθώς θεωρεί τις εμπειρίες, τις απόψεις, τις ερμηνείες και τις διαδράσεις των ανθρώπων ως σημαντικές διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας την οποία μελετάει (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Από τους τύπους συνέντευξης κρίθηκε καταλληλότερη η ημιδομημένη συνέντευξη που αποτελείται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων και, μένοντας κοντά στους θεματικούς άξονες που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, χρησιμοποιείται ως οδηγός για τα θέματα που θεωρούνται σημαντικά για διερεύνηση στο πλαίσιο της συνέντευξης. Ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης εξασφαλίζει ευελιξία στον ερευνητή: α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, β) ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα με συμμετέχοντες που κρίνονται κατάλληλοι, γ) ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δ) ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων ή θεμάτων για συζήτηση (Cohen & Manion & Morrison, 1995· Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Robson, 2007). Επιπλέον, η ημιδομημένη συνέντευξη προσφέρει τη δυνατότητα διευκρινίσεων, έτσι ώστε να μην υπάρχουν παρανοήσεις είτε από την πλευρά των ερωτώμενων είτε από την πλευρά του ερευνητή και επιτρέπει την αξιοποίηση της μη λεκτικής επικοινωνίας (εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, στάση σώματος, παύσεις, επιτονισμός) η οποία δίνει μια πληρέστερη εικόνα.

Επιλέχθηκαν ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες, σε αντίθεση με τις ερωτήσεις κλειστού τύπου, επιτρέπουν στον ερωτώμενο να απαντήσει ελεύθερα, με ειλικρίνεια, χωρίς προκαθορισμούς και χωρίς να νιώθει ότι κατευθύνεται από το συνεντευκτή (Burton, 2000). Επίσης, του δίνουν τη δυνατότητα να απαντήσει όχι μονολεκτικά, αλλά περιγραφικά αναπτύσσοντας τις σκέψεις του, χρησιμοποιώντας

επιχειρήματα και κάνοντας τις απαραίτητες διευκρινίσεις, ενώ παράλληλα δημιουργούν φιλικό κλίμα (Cohen et al., 2008).

Από την άλλη, οι περιορισμοί της συνέντευξης αφορούν στο γεγονός ότι ο ερευνητής δεν έχει ουσιαστικά πρόσβαση στο μυαλό των ερωτώμενων και μπορεί να πληροφορηθεί μόνο για εκείνες τις διαστάσεις (αντιλήψεις, εμπειρίες, ερμηνείες) που οι συμμετέχοντες επιλέγουν να αποκαλύψουν στο πλαίσιο μιας ποιοτικής συνέντευξης. Επίσης, κάθε ερωτώμενος ενδέχεται να δίνει τις απαντήσεις που θεωρεί ότι επιθυμεί ο ερευνητής ή ο ερευνητής να τις αξιολογεί και να τις ερμηνεύει με υποκειμενικό τρόπο (Creswell, 2016)

3.5.Η μέθοδος επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων

Προκειμένου να δοθεί απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας εμπειρικής μελέτης επιχειρήθηκε η ανάλυση και η απόδοση νοήματος στα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν, δηλαδή τα μετεγγραμμένα κείμενα της συνέντευξης. Επιλέχθηκε ως μέθοδος προσέγγισης και ανάλυσης των δεδομένων η θεματική ανάλυση. Η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων» τα οποία προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα, και αποτελεί βασικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα (Braun & Clark, 2012). Από τα πολυάριθμα μοτίβα νοημάτων που μπορεί να ανιχνεύσει στα δεδομένα ο ερευνητής εστιάζει και αξιοποιεί εκείνα που συμβάλλουν στη διερεύνηση του θέματος που μελετά και απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία αποτελούν τον οδηγό της διαδικασίας (Braun & Clarke, 2012). Στη διαδικασία θεματικής ανάλυσης ο ερευνητής έχει έναν ενεργητικό και δημιουργικό ρόλο και μέσα από μια διαλογική σχέση με τα δεδομένα του παράγει και συγκροτεί τα θέματα (Τσιώλης, 2016).

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας της συνέντευξης η οποία καταγράφηκε μέσω ηχογράφησης, ακολούθησε η μετατροπή της ηχητικά καταγεγραμμένης συνέντευξης σε γραπτό κείμενο, δηλαδή η μετεγγραφή της (transcription). Κατά τη διαδικασία της μετεγγραφής χρησιμοποιήθηκε ένα πολύ απλό σύστημα σημειογραφίας που στόχευε στην ακριβή απόδοση του προφορικού λόγου του σενεντευξιαζόμενου χωρίς τη διόρθωση λαθών, παραδρομών ή παραλείψεων και με παράλληλη επισήμανση βασικών παραγωγιστικών στοιχείων (παύσεις, γέλιο, επιτονισμός) (Τσιώλης, 2016). Στη συνέχεια, με την προσεκτική και

επανελημμένη ανάγνωση έγινε προσπάθεια εξοικείωσης με το υλικό και εντοπίστηκαν τα αποσπάσματα που απαντούσαν στο κάθε ερώτημα. Καθώς η συνέντευξη ήταν μια διαλογική διαδικασία, εντοπίστηκαν αποσπάσματα σχετικά με κάποιο ερώτημα και σε άλλα σημεία του κειμένου, πέραν της απάντησης στο συγκεκριμένο ερώτημα. Τα αποσπάσματα επισημάνθηκαν με χρώμα και συγκεντρώθηκαν σε ένα ξεχωριστό αρχείο με τη διαδικασία της αντιγραφής και της επικόλλησης.

Ακολούθησε η «κωδικοποίηση» των δεδομένων, η απόδοση δηλαδή ενός εννοιολογικού προσδιορισμού, ενός κωδικού ο οποίος εξέφραζε το νόημα που αποδόθηκε από την ερευνήτρια στα δεδομένα έπειτα από την ερμηνεία και κατανόησή τους (Braun & Clarke, 2012 Τσιώλης, 2014). Εφόσον ένα απόσπασμα περιείχε περισσότερες από μία νοηματικές μονάδες, του αποδόθηκαν περισσότεροι κωδικοί ή και αντίστροφα ο ίδιος κωδικός αποδόθηκε σε περισσότερα αποσπάσματα. Η διαδικασία της κωδικοποίησης ήταν δημιουργική, καθώς αρκετοί κωδικοί τροποποιήθηκαν βάσει των νέων δεδομένων και συμπεριέλαβαν νέες εκδοχές του νοήματος των κειμένων. Κατά την κωδικοποίηση προέκυψαν κωδικοί που αντανάκλυσαν τα λόγια και τις αντιλήψεις των ερωτώμενων, αλλά παράλληλα αξιοποιήθηκαν και συνέβαλαν στην αναγνώριση μοτίβων νοήματος στα δεδομένα της έρευνας σχετικές ιδέες ή ευρήματα παλιότερων ερευνών που είχε αναδείξει η σχετική βιβλιογραφική επισκόπηση και αντλούν από το θεωρητικό πλαίσιο (Braun & Clarke, 2012).

Στη συνέχεια, ακολούθησε η μετάβαση από το επίπεδο των κωδικών σε εκείνο των θεμάτων. Τα θέματα είναι εννοιολογικές κατασκευές πιο γενικές και αφηρημένες από τους κωδικούς. Αντιστοιχούν σε ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο νοήματος και προκύπτουν από τη σύγκριση, την επεξεργασία, τη συγχώνευση ή τη μετακίνηση των κωδικών. Αποτελούν αυτόνομες εννοιολογικές οντότητες και μπορούν να λειτουργήσουν ως εκδοχές απάντησης στο ερευνητικό ερώτημα που εξετάζεται.

3.6. Το δείγμα της έρευνας

Ένα σημαντικό μέρος του ερευνητικού σχεδιασμού αποτελεί η διαδικασία της δειγματοληψίας, καθώς η επιλογή των συμμετεχόντων επηρεάζει τόσο την ποιότητα των δεδομένων όσο και τα συμπεράσματα της έρευνας (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα αποσκοπεί, κυρίως, να εντοπίσει αυτό

που ο Patton (2002) ονομάζει πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις (information-rich cases), δηλαδή περιπτώσεις οι οποίες «προσφέρονται για μελέτη εις βάθος» και από τις οποίες «κάποιος μπορεί να μάθει πολλά σχετικά με ζητήματα κεντρικής σημασίας για τον σκοπό της έρευνας». Ο ερευνητής που εφαρμόζει τη στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful ή αλλιώς purposive ή judgmental sampling) επιλέγει ενεργητικά και σκόπιμα το δείγμα εκείνο του οποίου τα μέλη θα εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνάς του. Για την παρούσα έρευνα συνδυάστηκαν δύο είδη της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful sampling), η δειγματοληψία κριτηρίου (criterion sampling) και η δειγματοληψία ευκολίας (Convenience sampling).

Δείγμα της έρευνας αποτελούν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και γονείς μαθητών γυμνασίου και λυκείου, στους οποίους είχε άμεση πρόσβαση η ερευνήτρια.

3.6.1. Εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Το δείγμα αποτελούν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο ίδιο σχολείο με την ερευνήτρια ή συνάδελφοι όμορων σχολείων στους οποίους η ερευνήτρια είχε εύκολη πρόσβαση. Η επιλογή του δείγματος έγινε ευκαιριακά, αλλά και εσκεμμένα, με κριτήρια α) την εκπροσώπηση και των δύο βαθμίδων της δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης (γυμνάσιο - λύκειο), καθώς η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση του παιδιού φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με το επίπεδο της τάξης β) την καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων που γ) διδάσκουν σε μαθητές προερχόμενους από διαφορετικά περιβάλλοντα.

Συγκεκριμένα, πρόκειται για δέκα εκπαιδευτικούς, εκ των οποίων οχτώ είναι γυναίκες και δύο άντρες, διαφορετικών ειδικοτήτων που διδάσκουν σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Άρτας. Εννέα είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και ένας αναπληρωτής. Από τους δέκα εκπαιδευτικούς δύο διδάσκουν σε Γενικό Λύκειο, τέσσερις σε Γυμνάσιο και τέσσερις σε Μουσικό Σχολείο (Γυμνάσιο –Λύκειο). Επίσης από το σύνολο των δέκα εκπαιδευτικών, πέντε διδάσκουν σε σχολεία της πόλης, μια σε σχολείο ορεινού δήμου και τέσσερις σε σχολική μονάδα (Μουσικό Σχολείο) που συγκεντρώνει μαθητές από όλο το νομό (κεντρικό, πεδινούς και ορεινούς δήμους). Η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών κυμαίνεται από πέντε έως δεκαεννέα χρόνια.

Το δείγμα «εξυπηρετεί» τις ανάγκες της έρευνας σε ικανοποιητικό βαθμό, αλλά όχι τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της.

3.6.2. Γονείς μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Το δείγμα αποτελούν γονείς μαθητών που φοιτούν σε γυμνάσια και λύκεια του Νομού Άρτας. Επιλέχθηκαν γονείς με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, ώστε να συγκεντρωθούν οι απαραίτητες πληροφορίες για τη διερεύνηση του θέματος.

Κριτήρια επιλογής αποτέλεσαν α) η βαθμίδα εκπαίδευσης και η τάξη φοίτησης του παιδιού, β) το σχολείο φοίτησης και γ) το φύλο του παιδιού. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελείται από δέκα μητέρες. Από αυτές, τέσσερις είναι μητέρες αγοριού, τρεις κοριτσιού, και τρεις αγοριού και κοριτσιού, ώστε να εκπροσωπούνται και τα δύο φύλα. Όσον αφορά στη βαθμίδα εκπαίδευσης, πέντε μητέρες έχουν παιδιά που φοιτούν στο λύκειο, δύο έχουν παιδιά που φοιτούν στο γυμνάσιο και τρεις έχουν παιδιά που φοιτούν στο γυμνάσιο και το λύκειο. Τέλος, τα παιδιά φοιτούν σε διαφορετικά σχολεία της πόλης της Άρτας, ώστε να καταγραφούν εμπειρίες συνεργασίας γονέων με εκπαιδευτικούς διαφορετικών σχολικών μονάδων. Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι δεν κατέστη δυνατό να συμμετέχουν στην έρευνα πατεράδες.

Το δείγμα «εξυπηρετεί» τις ανάγκες της έρευνας σε ικανοποιητικό βαθμό, αλλά, δεν εξυπηρετεί τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της.

3.7.Ο σχεδιασμός του ερευνητικού εργαλείου.

Μετά τη βιβλιογραφική επισκόπηση, ακολούθησε ο σχεδιασμός και η διάρθρωση των ερωτήσεων της συνέντευξης με κύριο γνώμονα τη συγκέντρωση των απαραίτητων πληροφοριών για την έρευνα, μέσα από την ελεύθερη έκφραση των προσωπικών απόψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων σε ένα ασφαλές και διαπνεύμενο από σεβασμό περιβάλλον.

Η συνέντευξη διαρθρώθηκε σε δύο μέρη. Το πρώτο έχει ως στόχο την καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών και των γονέων. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, περιλαμβάνει ερωτήσεις για την ηλικία, τη γονεϊκή ιδιότητα, τη διδακτική εμπειρία, την ακαδημαϊκή μόρφωση, τη σχέση εργασίας και τον τύπο σχολείου στο οποίο υπηρετούν. Όσον αφορά στους γονείς, περιλαμβάνει ερωτήσεις για την ηλικία, το φύλο, τον αριθμό και την τάξη φοίτησης των παιδιών, την ακαδημαϊκή τους μόρφωση και την επαγγελματική τους ιδιότητα.

Το δεύτερο μέρος διαρθρώνεται σε τέσσερις άξονες. Ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει εφτά ερωτήσεις που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για τους τύπους και τις πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής τόσο στο σπίτι όσο

και στο σχολείο. Στο δεύτερο άξονα, μέσα από εφτά ερωτήσεις διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για τη σημασία και τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής για τους μαθητές (με ιδιαίτερη αναφορά στη σχολική επίδοση), τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Ο τρίτος άξονας περιλαμβάνει έξι και οχτώ ερωτήσεις αντίστοιχα για τους παράγοντες που ενθαρρύνουν ή εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή και σχετίζονται με τους γονείς, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Στον τέταρτο και τελευταίο άξονα περιλαμβάνονται πέντε ερωτήσεις που διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για την αναγκαιότητα ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τις στρατηγικές που μπορεί να αναπτύξει το σχολείο ή ο σύλλογος γονέων για την επίτευξή της και για τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Για κάποιες από τις ερωτήσεις είχαν προετοιμαστεί συμπληρωματικές με στόχο τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών και των γονέων που ενδεχομένως θα αντιμετώπιζαν δυσκολίες ή θα ζητούσαν διευκρινήσεις. Η σειρά των ερωτήσεων αναπροσαρμόστηκε αρκετές φορές στη διάρκεια των συνεντεύξεων, καθώς η ερευνήτρια καθοδηγήθηκε στη διατύπωσή τους από τη ροή των απαντήσεων των ερωτώμενων.

3.8.Η διεξαγωγή της έρευνας-Θέματα δεοντολογίας

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το χρονικό διάστημα Σεπτέμβριος – Οκτώβριος 2020. Από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, τέσσερις πραγματοποιήθηκαν στο χώρο του σχολείου μετά την ολοκλήρωση του ωραρίου και έξι σε ιδιωτικό χώρο που επιλέχθηκε από τους συμμετέχοντες, ενώ όλες οι συνεντεύξεις των γονέων πραγματοποιήθηκαν στην οικία των γονέων. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από 30 έως 40 λεπτά. Οι πληροφορίες μαγνητοφωνήθηκαν και αποθηκεύτηκαν σε ηλεκτρονική μορφή.

Πριν την έναρξη των συνεντεύξεων η ερευνήτρια ενημέρωσε τους συμμετέχοντες για το σκοπό της έρευνας, καθώς και για τη διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης(διάρκεια, ηχογράφιση). Αφού διαβεβαίωσε για τη διασφάλιση της ανωνυμίας, την προστασία των προσωπικών δεδομένων και την εμπιστευτική καταγραφή των πληροφοριών, εξασφάλισε τη συγκατάθεσή τους (βλ. Έντυπο Συγκατάθεσης, ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α). Επιπλέον, διευκρίνισε ότι είχαν το δικαίωμα να αποσυρθούν από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιοδήποτε στάδιο ή να ζητήσουν

απόσυρση των πληροφοριών που θα προέκυπταν από την έρευνα, αν το έκριναν απαραίτητο (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Για την προστασία των προσωπικών δεδομένων και πληροφοριών τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς αναφέρονται στην έρευνα με ψευδώνυμα που προέκυψαν μετά από τυχαία αρίθμησης τους (E1, E2, E3...E10 για τους εκπαιδευτικούς), (Γ1, Γ2, Γ3.. Γ10 για τους γονείς) (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ)

3.9. Η αξιοπιστία και εγκυρότητα της έρευνας

Οι ποιοτικές έρευνες στο χώρο της εκπαίδευσης, τυγχάνουν πολύ μεγάλης κριτικής για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία τους (Συμεού, 2007). Οι ποιοτικές έρευνες έχουν κατηγορηθεί ότι χρησιμοποιούν “soft” (μαλακές, θαμπές) ερευνητικές διαδικασίες, ότι τα ευρήματά τους είναι «αποκυήματα φαντασίας, και όχι επιστήμη» και ότι οι ερευνητές που τις διεξάγουν «δεν έχουν κανένα τρόπο να επιβεβαιώσουν εάν το τι δηλώνουν είναι αληθινό ή όχι» (Denzin & Lincoln, 2000).

Για να διασφαλιστεί η ποιότητα και το κύρος της παρούσας ποιοτικής έρευνας, επιστρατεύτηκαν συγκεκριμένες στρατηγικές, οι οποίες επιχειρούσαν, αφενός να ικανοποιούν συγκεκριμένα κριτήρια ερευνητικής συνέπειας, και αφετέρου να αποκαλύπτουν λεπτομερώς την ερευνητική διαδικασία στον αναγνώστη για να μπορεί να προβαίνει ο ίδιος σε αξιολογική κρίση σε ό,τι αφορά στην εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας (Συμεού, 2007). Η εγκυρότητα (validity) είναι ένα επιστημικό κριτήριο: η θέση ότι τα πορίσματα των κοινωνικών επιστημονικών ερευνών είναι (ή πρέπει να είναι) έγκυρα αφορά τη θέση ότι τα ευρήματά τους είναι στην πραγματικότητα (ή πρέπει να είναι) αληθινά και συγκεκριμένα» (Schwandt, 1997). Η αξιοπιστία (credibility) σε μια ποιοτική έρευνα αναφέρεται στην ισχύ του μεθοδολογικού σχεδιασμού, στην ποιότητα των δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν κατά τη διάρκειά της και στο πώς αυτός ο σχεδιασμός και τα συγκεκριμένα δεδομένα οδηγούν σε αληθινά και άξια εμπιστοσύνης ευρήματα, υπό την έννοια ότι αναπαριστούν την πραγματικότητα (Levin & O’Donnell, 1999· Lincoln, 2001).

Η αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας υποστηρίχθηκε μέσα από τον έλεγχο των συμμετεχόντων (member checks). Τα δεδομένα που είχαν συλλεγεί από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις επιστράφηκαν στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα με σκοπό την επαλήθευση της αξιοπιστίας τους. Έτσι, επιτεύχθηκε η επιβεβαίωση των ευρημάτων της έρευνας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (participant validation). Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας

διασταυρώθηκαν με αυτά ανάλογων ερευνών. Επίσης, οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών συνδέθηκαν με τις συνεντεύξεις των γονέων.

Της διεξαγωγής των συνεντεύξεων, προηγήθηκε μια μικρής κλίμακας έρευνα με τη συμμετοχή ενός εκπαιδευτικού και ενός γονέα (πιλοτική μελέτη), προκειμένου να ελεγχθεί το πρωτόκολλο συνέντευξης που είχε δημιουργηθεί με βάση τη βιβλιογραφία, τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα. Ο έλεγχος που ακολούθησε επιβεβαίωσε την ικανοποιητική δομή του πρωτοκόλλου συνέντευξης, καθώς χρειάστηκαν ελάχιστες αλλαγές στη διατύπωση ορισμένων ερωτημάτων, για να γίνουν πιο κατανοητά, ενώ παράλληλα κρίθηκε αναγκαίο να τροποποιηθεί η σειρά και να συγχωνευθούν κάποια ερωτήματα, ώστε να είναι πιο αποτελεσματική η διαδικασία.

Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων αποφεύχθηκε οποιαδήποτε παρέμβαση της ερευνήτριας, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η αυθεντικότητα των δεδομένων και να αποφευχθεί κάθε είδους καθοδήγηση ή συναισθηματική παρέμβαση (Creswell, 2016). Το γεγονός ότι κατείχε και η ίδια η ερευνήτρια την ιδιότητα της εκπαιδευτικού τη βοήθησε να καθιερώσει μια σχέση εμπιστοσύνης με τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς και γονείς. Επίσης, έγινε προσπάθεια να υπάρχει μια αληθινή και συνεπής πυκνή περιγραφή των ευρημάτων της έρευνας και να ταξιδέψει τους αναγνώστες της στον κόσμο των συμμετεχόντων στην έρευνα. Με τον τρόπο αυτό οι αναγνώστες της έρευνας θα μπορούσαν να αναγνωρίσουν την εμπειρία των συμμετεχόντων και του ερευνητή και να τις αντιπαραβάλουν με τις δικές τους εμπειρίες και με αυτές που είχαν μελετήσει μέσα από άλλες εμπειρικές έρευνες (Συμεού, 2007). Για το σκοπό αυτό συμπεριλήφθηκε στην έκθεση των ευρημάτων η επιλεκτική παρουσίαση αποσπασμάτων των λεγομένων των συμμετεχόντων, ώστε να είναι ικανός ο αναγνώστης να κρίνει κατά πόσο οι συμπερασματικές ερμηνείες στην οποίες κατέληξε η έρευνα στηρίζονταν στις πραγματικότητες των συμμετεχόντων. Επιπλέον, παρουσιάστηκαν με συστηματικότητα και ακρίβεια τα μεθοδολογικά βήματα και οι μέθοδοι συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων και γενικά οι διαδικασίες που ακολούθηθηκαν σε όλη τη διάρκεια της έρευνας. Η έρευνα τέθηκε σε κάθε στάδιο υπό τη συνεχή και λεπτομερή επίβλεψη του υπεύθυνου καθηγητή προκειμένου να ενισχυθεί η αξιοπιστία και εγκυρότητα της μεθοδολογικής προσέγγισης (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Τέλος, η επανάληψη της έρευνας από άλλους ερευνητές ή από την ίδια την ερευνήτρια μέσα σ' ένα εύλογο χρονικό διάστημα και η

εύρεση ανάλογων στοιχείων θα ενίσχυαν σημαντικά την αξιοπιστία τόσο του ερευνητικού εργαλείου όσο και της συνολικής διαδικασίας (Cohen et al., 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και γονέων και την ανάλυση περιεχομένου που ακολούθησε παρουσιάζονται στη συνέχεια όπως οργανώθηκαν σε κατηγορίες και θέματα. Την ανάλυση των δεδομένων συνοδεύουν αποσπάσματα των λεγομένων των συμμετεχόντων, τα οποία επικυρώνουν την κατηγοριοποίηση των θεμάτων.

4.1. Κατηγορίες και Θέματα

Κατά την ανάλυση περιεχομένου προέκυψαν πέντε κατηγορίες και για τις δύο ομάδες των ερωτώμενων: α) δημογραφικά χαρακτηριστικά β) τύποι και πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής γ) οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής δ) παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή στ) αποτίμηση και στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής. Κάθε μια από τις κατηγορίες αυτές, εκτός από την πρώτη που αφορά στα δημογραφικά χαρακτηριστικά, διαρθρώνεται σε θέματα ως εξής:

β) τύποι και οι πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία

1. νοηματοδότηση της γονεϊκής εμπλοκής (μόνο για τους εκπαιδευτικούς)
2. πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής στο σπίτι
3. πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο (μορφή, συχνότητα)

γ) οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής

1. οφέλη για τα παιδιά
2. οφέλη για τους γονείς
3. οφέλη για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο

δ) παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή

1. παράγοντες σχετικοί με τους γονείς
2. παράγοντες σχετικοί με τα παιδιά
3. παράγοντες σχετικοί με τους εκπαιδευτικούς και το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου

ε) αποτίμηση και στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής

1. αποτίμηση της έκτασης και της μορφής της γονεϊκής εμπλοκής από τους εκπαιδευτικούς /γονείς
2. στρατηγικές που μπορεί να αναπτύξει το σχολείο

3. στρατηγικές που μπορεί να αναπτύξει ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων
4. η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της στην ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής

4.2. Παρουσίαση των ευρημάτων από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών

4.2.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Από τις ερωτήσεις του πρώτου μέρους της συνέντευξης των εκπαιδευτικών προέκυψαν πληροφορίες για το φύλο, την ηλικία, τη γονεϊκή ιδιότητα, την ακαδημαϊκή μόρφωση, την ειδικότητα, τη σχέση εργασίας, τη διδακτική εμπειρία, και τον τύπο σχολείου στο οποίο υπηρετούν.

Συγκεκριμένα, από τους δέκα ερωτώμενους εκπαιδευτικούς οι οχτώ είναι γυναίκες και οι δύο άντρες και η ηλικία τους κυμαίνεται από 30 έως 56 έτη με μέσο όρο τα 48,4 έτη. Από τους 10 εκπαιδευτικούς οι εφτά είναι γονείς. Ένας έχει παιδί προσχολικής ηλικίας, ένας παιδιά που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ένας στη δευτεροβάθμια και οι υπόλοιποι παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Όσον αφορά στην ακαδημαϊκή τους μόρφωση, εκτός από το βασικό πτυχίο, πέντε διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο, μια είναι υποψήφια διδάκτορας και δύο διαθέτουν και δεύτερο πτυχίο. Ως προς την ειδικότητα, δύο είναι φιλόλογοι, μία φιλόλογος γαλλικής γλώσσας, μία κοινωνιολόγος, μία θεολόγος, μια μαθηματικός, μια φυσικός, μια χημικός, ένας γυμναστής και ένας μουσικός. Οι εννέα στους δέκα εκπαιδευτικούς είναι μόνιμοι και ένας αναπληρωτής. Η διδακτική τους προϋπηρεσία κυμαίνεται από πέντε έως δεκαεννέα χρόνια. Από τους δέκα εκπαιδευτικούς, δύο διδάσκουν σε Γενικό Λύκειο, τέσσερις σε Γυμνάσιο και τέσσερις σε Μουσικό Σχολείο (Γυμνάσιο – Λύκειο). Επίσης από το σύνολο των δέκα εκπαιδευτικών, πέντε διδάσκουν σε σχολεία της πόλης της Άρτας, μια σε σχολείο ορεινού δήμου και τέσσερις σε σχολική μονάδα (Μουσικό Σχολείο Άρτας) που συγκεντρώνει μαθητές από όλο το νομό (πόλη, πεδινούς και ορεινούς δήμους). (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ)

4.2.2. Τύποι και οι πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία

4.2.2.1. Η νοηματοδότηση της γονεϊκής εμπλοκής

Η εισαγωγική ερώτηση αποσκοπούσε στη διερεύνηση της νοηματοδότησης του όρου γονεϊκή εμπλοκή από τους εκπαιδευτικούς. Στις απαντήσεις τους όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν τη διπλή της διάσταση: γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι και

στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί όρισαν τη γονεϊκή εμπλοκή α) ως συνεργασία του γονιού με το παιδί και με τους εκπαιδευτικούς, β) ως επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς για θέματα που αφορούν την επίδοση, τη συμπεριφορά, αλλά και κάθε σχολική δραστηριότητα αλλά και γ) ως ενδιαφέρον για όλα όσα συμβαίνουν στο σχολείο και σχετίζονται με τα μαθήματα, τη συμπεριφορά, τις σχέσεις με τους συμμαθητές του. Επίσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών συμπεριέλαβε στον ορισμό δ) τον έλεγχο και την παρακολούθηση της μελέτης του παιδιού, ε) τη βοήθεια στο διάβασμα και στις σχολικές εργασίες στο σπίτι. Τέλος, ένας εκπαιδευτικός όρισε ως γονεϊκή εμπλοκή στ) τη συνεισφορά απέναντι στο παιδί και στο σχολείο.

E1. «Ο γονιός συνεργάζεται με το παιδί σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία στο σπίτι, αλλά συνεργάζεται όσο είναι αυτό επιτρεπτό και με τον εκπαιδευτικό».

E7. «Σημαίνει ότι οι γονείς ενδιαφέρονται για το τι συμβαίνει στο σχολείο, και προσπαθούν να συνεισφέρουν είτε στο παιδί, είτε στο ίδιο το σχολείο».

E9. «Από το ενδιαφέρον του γονιού στο σπίτι, αν το διαβάσει, αν παρακολουθεί, αν ξέρει τι κάνει μέχρι και να φτάσει στην πόρτα του σχολείου και να ρωτήσει τον καθηγητή, το διευθυντή. Και όλο αυτό δε θα περιλαμβάνει μόνο τα μαθήματα, αλλά ταυτόχρονα και συμπεριφορά και κοινωνικοποίηση και ένα ευρύτερο πλέγμα δραστηριοτήτων του παιδιού».

E10. «Ως συμμετοχή του γονέα όχι μόνο στην εκπαίδευση αλλά και στη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο. Κάποιος γονιός να βοηθάει το παιδί του στα μαθήματα. Ή να ενδιαφέρεται για τη γενικότερη συμπεριφορά, όχι μόνο για το γνωστικό αντικείμενο, τις σχέσεις του με τους συμμαθητές του, τη συμπεριφορά του μέσα στην τάξη».

E2. «Βοήθεια στο σπίτι από όσους γονείς μπορούν. Είτε να τα διαβάσουν είτε να ελέγξουν αν έχουν διαβάσει και συμμετοχή στο σχολείο, δηλαδή πηγαίνουν, έχουν επαφή με τους καθηγητές».

4.2.2.2. Οι πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής στο σπίτι

Το δεύτερο ερώτημα αφορούσε στις πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής στο σπίτι. Εδώ οι απαντήσεις διαφοροποιούνται ανάλογα με τη βαθμίδα της εκπαίδευσης.

I.Επίβλεψη και έλεγχος της μαθησιακής διαδικασίας - βοήθεια στο διάβασμα

Όσον αφορά στους γονείς μαθητών του Γυμνασίου, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απαντά ότι εμπλέκονται με κάποιο τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία στο σπίτι, ενώ ένας εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οι γονείς δεν ασχολούνται καθόλου στο σπίτι. Όσον αφορά στη μορφή που παίρνει αυτή η ενασχόληση, οι εννέα εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι γονείς κυρίως επιβλέπουν τη μαθησιακή διαδικασία, ελέγχουν αν διάβασαν τα παιδιά, αν εκπόνησαν τις εργασίες και τους βοηθούν στα μαθήματα. Ένας εκπαιδευτικός αναφέρει επιπλέον ότι οι γονείς συμβάλλουν στην κάλυψη κενών που ενδεχομένως έχουν τα παιδιά με την εξασφάλιση εξωσχολικής βοήθειας. Εφτά εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το μορφωτικό-κοινωνικό επίπεδο του γονιού αποτελεί σημαντικό παράγοντα που διαφοροποιεί τη βοήθεια στο σπίτι. Όπως επισημαίνουν, οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο ή οι γονείς εκπαιδευτικοί μπορούν και επιδιώκουν να βοηθούν περισσότερο τα παιδιά τους στο διάβασμα στο σπίτι.

E1. «Στο γυμνάσιο επιβλέπουν κυρίως τη μαθησιακή διαδικασία».

E5. «Κυρίως τους επιβλέπουν, αλλά κάποιοι μπορούν και ουσιαστικά να τους βοηθήσουν στο διάβασμά τους».

E6. «Η προσωπική μου εκτίμηση είναι ότι, ειδικά γονείς, οι οποίοι είναι μορφωμένοι, έχουν τη μόρφωσή τους, τη γνώση τους, ασχολούνται πολύ περισσότερο και δεν είναι τυχαίο, όταν βλέπουμε πίσω μορφωμένους γονείς ή εκπαιδευτικούς τα παιδιά έχουν και καλύτερη επίδοση»

E2. «Πιστεύω ότι οι γονείς που είναι μορφωμένοι ασχολούνται περισσότερο με το αν διαβάζουν, με την επίδοσή τους κ.τ.λ Και προσπαθούν να καλύψουν από πολύ νωρίς κάποια κενά που μπορεί να έχουν σε σχέση με την επίδοση, βοηθώντας τα οι ίδιοι ή με εξωσχολική βοήθεια, φροντιστήρια. Τώρα οι γονείς που ανήκουν σε χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις θέλουν τα παιδιά τους να διαβάζουν περισσότερο και αυτοί έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στο σχολείο, ίσως γιατί δεν έχουν τις γνώσεις και τα χρήματα για να βοηθήσουν αλλιώς τα παιδιά τους.»

Όσον αφορά στους γονείς μαθητών Λυκείου, όλοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εμπλοκή τους στο σπίτι μειώνεται σημαντικά ή και απουσιάζει, κυρίως γιατί δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν, λόγω αυξημένης δυσκολίας των μαθημάτων και της προετοιμασίας για τις πανελλαδικές εξετάσεις. Επίσης ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι οι γονείς δείχνουν το ενδιαφέρον τους για την επίδοση και την πρόοδο των παιδιών με άλλους τρόπους, όπως νουθεσίες ή προτροπές.

E1. *«Όσο μεταβαίνουν από το γυμνάσιο στο λύκειο η εμπλοκή μειώνεται. Στο λύκειο που υπάρχει η προετοιμασία των πανελλαδικών δεν ισχύει αυτή η βοήθεια στα μαθήματα. Επειδή είναι εξεταστικοκεντρικό το σύστημά μας, από τη β' λυκείου είναι πολύ σπάνιο το φαινόμενο οι γονείς επί τούτου να πηγαίνουν πολλές φορές να ρωτάνε στο σχολείο. Γιατί έχουν εικόνα ήδη από τα φροντιστήρια των παιδιών».*

E6. *«Στα μεγαλύτερα παιδιά του Λυκείου δεν υπάρχει τόσο έλεγχος ή βοήθεια. Δεν μπορούν να βοηθήσουν, δεν ξέρουν τα γνωστικά αντικείμενα. Είναι υψηλού επιπέδου. Απλά, εκεί παρεμβαίνουν με νουθεσία, με φιλότιμο, με σκέψου το μέλλον σου και κάνε ό,τι καλύτερο μπορείς».*

II. Συζήτηση με τα παιδιά

Μια άλλη πρακτική γονεϊκής εμπλοκής που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι η διάθεση χρόνου από τους γονείς για συζήτηση με τα παιδιά τους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαπιστώνει ότι οι περισσότεροι γονείς συζητούν με τα παιδιά τους θέματα που αφορούν στους καθηγητές, στις σχέσεις με τους συμμαθητές, στα μαθήματα, στο κλίμα της τάξης. Και εδώ όμως η ηλικία αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα, καθώς, όπως υποστηρίζουν οι εκπαιδευτικοί, συζητούν κυρίως οι γονείς με τα παιδιά του Γυμνασίου. Ένας άλλος σημαντικός διαφοροποιητικός παράγοντας, όπως επισημαίνουν έξι εκπαιδευτικοί είναι η σχέση που έχουν οικοδομήσει οι γονείς με τα παιδιά τους.

E10. *«πιστεύω ότι και τα ίδια τα παιδιά θέλουν να συζητούν με τους γονείς για προβλήματα που υπάρχουν στο σχολικό χώρο, για προβλήματα υποδομής, για προβλήματα που πιθανώς δημιουργήθηκαν μέσα στην τάξη σε σχέση με κάποιον καθηγητή και με συμμαθητές τους που μπορεί να προκαλούν φασαρία ή να τους επηρεάζουν αρνητικά ή να τους ενοχλούν ή να τους κοροϊδεύουν».*

E5. «Ενώ οι μαθητές του λυκείου και επειδή έχουν μεγαλώσει και επειδή πιο σημαντικό ρόλο στη ζωή τους έχουν οι φίλοι και οι παρέες προτιμούν να συζητούν μεταξύ τους και όχι με τους γονείς τους. Ανάλογα βέβαια με την κάθε περίπτωση και τη σχέση που έχουν οι γονείς με το παιδί τους πάντοτε».

E4. «Εξαρτάται από τη σχέση γονέα- παιδιού, αν θα συζητήσουν. Αν υπάρχει καλή σχέση, εκεί θα πει το παιδί τι γίνεται στο σχολείο... Αν όμως δεν υπάρχει τόσο καλή σχέση δε θα πει».

4.2.2.3. Οι πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο (μορφή, περιεχόμενο, συχνότητα)

Οι πέντε επόμενες ερωτήσεις στόχευαν στην ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη μορφή, το περιεχόμενο και τη συχνότητα εκδήλωσής της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο.

1.Επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς

Όλοι οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι η πιο συνηθισμένη πρακτική είναι η προσωπική δια ζώσης επικοινωνία των γονιών με τους εκπαιδευτικούς, με στόχο την ενημέρωση και τη συζήτηση για την επίδοση, την πρόοδο και τη συμπεριφορά των μαθητών, την παραλαβή της βαθμολογίας του τετραμήνου και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει το παιδί ή η οικογένεια. Δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν επιπλέον ότι κάποιοι γονείς επισκέπτονται το σχολείο στην αρχή της χρονιάς έχοντας οι ίδιοι την ανάγκη να γνωρίσουν τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, καθώς εκείνοι δεν αποτελούν σταθερό προσωπικό των σχολείων, αλλά συχνά αλλάζουν σχολεία.

E4. «Όταν έρχονται συνήθως ρωτούν, ε τι άλλο; πρώτα η επίδοση! Υπάρχουν όμως και γονείς που ασχολούνται και με άλλα πράγματα, πόσο καλό είναι ένα παιδί, πώς στέκεται μέσα στην τάξη, πόσο κοινωνικοποιημένο είναι! Σπάνια έρχονται να πουν κάτι που μπορεί να συμβαίνει στο σπίτι και μπορεί να απασχολεί τα παιδιά τους»

E2. «Κυρίως έρχονται για να ρωτήσουν για την επίδοση και τους βαθμούς. Μου κάνει εντύπωση κάποιες φορές που κυρίως τους ενδιαφέρει πρώτα να ρωτήσουν πώς συμπεριφέρονται στους καθηγητές και στα άλλα παιδιά, παρά τι βαθμό έχουν ή αν γράφουν καλά. Θετική εντύπωση.»

E10. *«Γνωριμία με τους εκπαιδευτικούς- Ενημέρωση για την επίδοση και τη συμπεριφορά» .*

Κατά την άποψη της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών οι γονείς στις επισκέψεις τους στο σχολείο συζητούν περισσότερο με τους εκπαιδευτικούς των βασικών ειδικοτήτων - φιλόλογους, μαθηματικούς, εκπαιδευτικούς φυσικών επιστημών - και σπάνια απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς των υπόλοιπων ειδικοτήτων. Και αυτό γιατί, όπως αναφέρουν, τους ενδιαφέρει πρωτίστως η επίδοση των παιδιών. Οι τέσσερις εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο Μουσικό Σχολείο συμπεριλαμβάνουν στις ειδικότητες που κερδίζουν το ενδιαφέρον των γονιών και αυτή των καθηγητών μουσικής. Δύο εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι η βαθμίδα της εκπαίδευσης επηρεάζει και τη συνεργασία γονιών εκπαιδευτικών. Στο Γυμνάσιο οι γονείς επικοινωνούν με εκπαιδευτικούς περισσότερων ειδικοτήτων από ό,τι στο Λύκειο.

E4. *«Συνήθως όταν έρχονται ξεχωρίζουν κάποιους καθηγητές μάλλον για να ρωτήσουν. Συνήθως τις βασικές ειδικότητες: φιλόλογους, μαθηματικούς, φυσικούς... συνήθως αυτούς ρωτάνε. Τώρα, σπάνια νομίζω θα ρωτήσουν ένα γυμναστή αν το παιδί κάνει καλά γυμναστική ή πόσο κοινωνικοποιημένο είναι, πόσο εντάσσεται μέσα στην ομάδα, στα ομαδικά παιχνίδια και σε αυτά».*

E7. *«Τη δική μου ειδικότητα καθόλου δεν τη ρωτούν. Συνήθως κάθομαι μόνη μου. Συνήθως ξεκινάνε με το φιλόλογο και το μαθηματικό. Μετά πάνε στο φυσικό έχουν μια κατάταξη. Και συνήθως δε βγαίνει ο χρόνος γιατί αφιερώνουν πολύ χρόνο στον καθένα. Βλέπω ότι ρωτάνε και το μουσικό κομμάτι, τους ενδιαφέρει. Αλλά, δυστυχώς όχι η ξένη γλώσσα».*

E1. *«Συνήθως στο γυμνάσιο οι γονείς ρωτάνε όλες τις ειδικότητες, τουλάχιστον τις περισσότερες γιατί τους αφορά η γενικότερη επίδοση. Μεγαλώνοντας ίσως επιμένουν πιο πολύ στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν μαθήματα που αφορούν την κατεύθυνση που θα ακολουθήσουν τα παιδιά, γιατί τους ενδιαφέρει πιο πολύ ίσως αυτό».*

Ως προς τη συχνότητα της επικοινωνίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επισημαίνει ότι οι γονείς έρχονται στο σχολείο μια φορά στο πρώτο τετράμηνο και συνήθως συνδυάζουν την επίσκεψή τους με την προκαθορισμένη επίδοση της βαθμολογίας και μια ακόμη φορά στο δεύτερο τετράμηνο, γεγονός που τους

στεναχωρεί. Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ένα μικρό ποσοστό γονιών επισκέπτονται και δεύτερη φορά το σχολείο στο πρώτο τετράμηνο.

E1. «Συνήθως θα έρθουν στην έναρξη της σχολικής χρονιάς, εκεί που είναι να συγκροτηθεί ο σύλλογος, για να έρθουν σε επαφή και με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και σίγουρα θα έρθουν στην επίδοση των βαθμών για να ελέγξουν την επίδοση των παιδιών, αλλά θα έρθουν ίσως μια φορά και στο 2^ο τετράμηνο για να βεβαιωθούν ότι όλα είναι καλά και εξελίσσονται όπως πρέπει.»

E10. «Συνήθως 2-3 φορές. Δηλαδή θα δούμε το γονιό γύρω στις αρχές Οκτωβρίου να έρθει να ρωτήσει ή και να μας γνωρίσει πολλές φορές γιατί ως γνωστόν οι εκπαιδευτικοί αλλάζουν και σχολεία και μετά θα δούμε τους περισσότερους γονείς όταν θα δώσουμε βαθμούς, δηλαδή στο τέλος του τετραμήνου»

Όσον αφορά στην πρωτοβουλία για την επίσκεψη στο σχολείο, όλοι οι εκπαιδευτικοί απαντούν ότι υπάρχει ένα ποσοστό γονιών που προσέρχεται με δική του πρωτοβουλία στο σχολείο. Επισημαίνουν, όμως, ότι η πλειοψηφία των γονιών συνδυάζει την προσέλευση στο σχολείο με την επίδοση της βαθμολογίας που καθορίζεται από το σχολείο. Εφτά εκπαιδευτικοί προσθέτουν ότι οι γονείς έρχονται στο σχολείο και άλλες φορές ,έπειτα από πρόσκληση του διευθυντή ή ενός εκπαιδευτικού για την αντιμετώπιση κάποιου προβλήματος που έχει προκύψει και αφορά είτε στην επίδοση είτε στη συμπεριφορά του παιδιού.

E10. Η πρωτοβουλία της πρώτης επίσκεψης ανήκει στους γονείς και μετά τους καλούμε εμείς για να δώσουμε τους βαθμούς των παιδιών και μετά κάποιοι έρχονται με δική τους πρωτοβουλία, γιατί θέλουν να συζητήσουν για να έχουν γνώση για την πρόοδο του παιδιού και να ενημερωθούν γενικότερα για τη συμπεριφορά του και για προβλήματα που μπορεί να υπάρχουν».

E5. «Υπάρχουν όμως και περιπτώσεις γονέων που αναγκάζονται να έρθουν στο σχολείο, γιατί τους έχει καλέσει ο διευθυντής γιατί έχουν δημιουργηθεί διάφορα προβλήματα με τα παιδιά τους και πρέπει να έρθουν για να βρεθεί μια λύση. Συνήθως είναι ο διευθυντής τότε αυτός που καλεί. Αλλά, και ο υπεύθυνος καθηγητής μπορεί να έχει μια τέτοια πρωτοβουλία σε συνεννόηση βέβαια με το διευθυντή, αν διαπιστώσει ότι υπάρχουν προβλήματα, τότε μπορεί σε συνεννόηση πάντα να πάρει την πρωτοβουλία να καλέσει τους γονείς στο σχολείο για να συζητήσουν».

II. Συμμετοχή στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων

Σύμφωνα με την άποψη της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών, λίγοι γονείς συμμετέχουν στις διαδικασίες ανάδειξης και στις συνελεύσεις του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί, οι περισσότεροι γονείς αποφεύγουν αυτή την πρακτική της γονεϊκής εμπλοκής είτε γιατί δεν τους ενδιαφέρει, είτε γιατί θεωρούν ότι δεν έχει να προσφέρει κάτι σε αυτούς ή τα παιδιά τους, είτε γιατί έχουν υιοθετήσει γενικά μια αρνητική στάση για τα κοινά, είτε γιατί αισθάνονται ότι δεν έχει τη δύναμη ο Σύλλογος Γονέων να κάνει κάτι, να αλλάξει κάτι. Δύο εκπαιδευτικοί καταθέτουν την εμπειρία ότι οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στο σύλλογο γονέων, αν και αναγνωρίζουν ότι αυτό αποτελεί εξαίρεση. Ένας εκπαιδευτικός συσχετίζει τη συμμετοχή στο σύλλογο γονέων με το μέγεθος του σχολείου και την περιοχή, ενώ αρκετοί εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι δραστήριοι γονείς ή διευθυντές μπορούν να κινητοποιήσουν τους γονείς να συμμετέχουν.

E3. Όχι δε συμμετέχουν στο Σύλλογο Γονέων. Υποθέτω ότι θεωρούν ότι η διαδικασία αυτή είναι περιττή, χωρίς νόημα. Θεωρούν ότι ο σύλλογος δε θα κάνει κάτι. Τώρα γιατί; Αυτό που είναι να γίνει στο σχολείο θα γίνει ή θεωρούν ότι ο σύλλογος δεν τους αφορά. Αυτοί έχουν το παιδί τους, αρκεί που το παιδί τους τα πάει καλά, ή αν δεν τα πάει, έχουν το δικό τους πρόβλημα, το οποίο δε θα τους το λύσει ο σύλλογος.

E9. Σε γενικές γραμμές θεωρώ όχι, γιατί η πλειοψηφία έχει μια αρνητική στάση (αυτό δεν αφορά μόνο το σχολείο) για τα κοινά.

E1. Συμμετέχουν, αλλά πιο πολύ στο Γυμνάσιο από ό,τι στο Λύκειο. Για ζητήματα που αφορούν την κτηριακή ή υλικοτεχνική υποδομή δεν τους απασχολεί γιατί είναι μόνιμα διαχρονικά προβλήματα. Δε θεωρώ ότι δεν τους απασχολούν προσωπικά, αλλά πιστεύοντας ότι δε λύνονται άμεσα, δεν είναι και τόσο μεγάλη η εμπλοκή τους σε αυτά τα ζητήματα.

E10. Νομίζω ότι συμμετέχουν αρκετά. Βέβαια εγώ υπηρετώ σε ένα σχολείο που βρίσκεται σε αγροτική περιοχή. Από ότι βλέπω ο πρόεδρος και τα μέλη έρχονται στο σχολείο για να ενημερωθούν για τυχόν προβλήματα του σχολείου. Άρα αυτό σημαίνει ότι ως σύλλογος οι γονείς θέλουν να έχουν γνώση για το τι γίνεται στο σχολείο και αν

υπάρχουν προβλήματα εννοώ και για θέματα του κτηρίου, αλλά και προβλήματα μέσα στις ομάδες τις σχολικές.

III. Συμμετοχή σε δραστηριότητες και εκδηλώσεις του σχολείου

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι μοιρασμένες σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες και εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο και υλοποιούνται είτε στο χώρο του σχολείου είτε στην κοινότητα. Οι μισοί εκπαιδευτικοί παρατηρούν συμμετοχή κυρίως των γονέων που τα παιδιά τους εμπλέκονται στην εκδήλωση. Οι τέσσερις από τους πέντε αυτούς εκπαιδευτικούς υπηρετούν στο Μουσικό Σχολείο που η διοργάνωση εκδηλώσεων αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της λειτουργίας του. Και σε αυτό τον τύπο εμπλοκής δύο εκπαιδευτικοί συσχετίζουν τη συμμετοχή με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, καθώς διαπιστώνουν μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων μαθητών του Γυμνασίου.

E3. Έρχονται οι γονείς όταν τα παιδιά τους θα πάρουν τον έπαινο, να καμαρώσουν για τα παιδιά τους, και έρχονται μόνο αυτοί οι γονείς. Ή για να καμαρώσουν τα παιδιά τους που συμμετέχουν σε μια εκδήλωση. Μόνο αυτοί οι γονείς έρχονται.

E8. Οι πιο πολλοί ναι, αλλά μάλλον εξαιτίας του ότι είναι Μουσικό Σχολείο. Γιατί είναι η εκδήλωση αποτέλεσμα μιας διαδικασίας μάθησης του παιδιού, οπότε έρχονται για να δουν.

E4. Όχι.... Δε συμμετέχουν. Ένα πολύ μικρό ποσοστό. Ένα 10% και αυτό κι αν. Και πάλι από τα πιο μικρά παιδιά, του Γυμνασίου. Τα μεγάλα παιδιά όχι.

4.2.3. Τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής

Οι εφτά ερωτήσεις του δεύτερου άξονα στόχευαν στην ανάδειξη των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία ωφελεί όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτή, τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, αλλά και το ίδιο το σχολείο.

4.2.3.1. Τα οφέλη για τα παιδιά

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί τόνισαν τη θετική επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στην επίδοση, τη συμπεριφορά, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνικότητα των παιδιών.

I.Σχολική επίδοση

Όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή έχει θετική συσχέτιση με την επίδοση στα μαθήματα. Όπως αναφέρουν, μέσα από τη συζήτηση εκπαιδευτικών και γονέων και την ανταλλαγή πληροφοριών για τις αδυναμίες των παιδιών, αφενός αναπτύσσονται στο σχολείο οι κατάλληλες στρατηγικές που οδηγούν στη βελτίωση της επίδοσης και αφετέρου οι γονείς βοηθούν οι ίδιοι στο σπίτι τη μαθησιακή διαδικασία ή αναζητούν εξωσχολική βοήθεια. Επίσης, μέσα από την ενθάρρυνση των θετικών στοιχείων του μαθητή, που μπορεί να αναδειχθούν στη συζήτηση με τους γονείς, και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης οι εκπαιδευτικοί μπορεί να πετύχουν τη βελτίωση της επίδοσης. Δύο εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η βελτίωση της επίδοσης μπορεί να επιτευχθεί και μέσω του ελέγχου που νιώθουν ότι έχουν τα παιδιά λόγω της συνεργασίας γονιών –εκπαιδευτικών. Αυτή η πίεση ή ο έλεγχος δεν τους επιτρέπει να «χαλαρώσουν».

E4. «Ο γονιός επίσης μπορεί να μεταφέρει κάποιες πληροφορίες για το παιδί που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό στο έργο του και αυτό θα έχει θετικές συνέπειες στο παιδί. Αν μεταφέρουν στον εκπαιδευτικό τα προβλήματα που εντοπίζουν στο σπίτι, αυτό θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να στοχεύσει στο τι χρειάζεται το παιδί και θα το βοηθήσει».

E9. «Αν μας δώσουν πληροφορίες για τα παιδιά, για ικανότητες, δεξιότητες, ταλέντα, επιθυμίες των παιδιών τους που αυτοί μπορεί να τα βλέπουν και εγώ ως εκπαιδευτικός δεν μπορώ να τα δω.... οπότε μετά θα ξέρω και πώς μπορώ να κινηθώ καλύτερα μέσα στην αίθουσα».

E7. «Αφού υπάρχει αυτή η συνεννόηση με τους γονείς, μπορούμε εμείς ως καθηγητές να βρούμε τα θετικά στοιχεία που έχει, να τα ενθαρρύνουμε και να διορθώσει αυτά που είναι προβληματικά».

E5. «Άρα λοιπόν μια στενή σχέση με το γονέα μπορεί να δώσει πληροφορίες στο γονέα, ώστε[...]να τον βοηθήσει στη μελέτη του και στο διάβασμά του».

E6. «Καταρχάς εφόσον έχει και τον έλεγχο με αυτή τη συνεργασία δε θα αμελήσει το παιδί. Γιατί ως παιδί, όσο φιλομαθές και αν είναι, μπορεί κάποια στιγμή να κουραστεί. Γιατί είναι και πολύς ο φόρτος εργασίας των παιδιών. Ενώ, όταν έχει και την έγνοια ότι

θα με ελέγξει ο γονιός, σου λέει κάτι θα μου στερήσει μετά, δε θα πάω μια βόλτα... Θα είναι πιο υπεύθυνο... Προφανώς, ο γονεϊκός έλεγχος θεωρώ ότι συμβάλλει, συμβάλλει».

II. Συμπεριφορά

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο και η πρόληψη παραβατικών συμπεριφορών θεωρείται από όλους τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς ότι σχετίζεται με τη γονεϊκή εμπλοκή. Οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι, όταν οι γονείς προσέρχονται στο σχολείο μετά από πρόσκληση του διευθυντή ή κάποιου εκπαιδευτικού και συζητούν για την αντιμετώπιση κάποιου προβλήματος συμπεριφοράς του μαθητή (π.χ. καυγάς, καταστροφή, αγενής ή επιθετική συμπεριφορά), κάποιες φορές το πρόβλημα αντιμετωπίζεται και δεν επαναλαμβάνεται. Περισσότερο αποτελεσματική στην πρόληψη ανεπιθύμητων συμπεριφορών θεωρούν ότι είναι η γονεϊκή εμπλοκή με τη μορφή της συζήτησης στο σπίτι, αλλά και της αίσθησης ελέγχου από το γονέα.

E3. « Με τη συνεργασία με τους γονείς μπορείς και να αντιμετωπίσεις και να προλάβεις προβλήματα συμπεριφοράς. Είναι το α και το ω».

E6. «Και στη συμπεριφορά. Νιώθουν ότι υπάρχει η παρουσία του γονέα και εκεί και ενδεχομένως αυτός ο μικρός φόβος ή ο σεβασμός «α, θα μάθει τι κάνω» τον αποτρέπει από παραβατικές συμπεριφορές».

E1. «Νομίζω έχει θετικά αποτελέσματα και στη συμπεριφορά, γιατί γίνεται ανατροφοδότηση. Δηλαδή, αν ο γονιός ας πούμε ακούσει ή ενημερωθεί ότι το παιδί του δε συμμετέχει για παράδειγμα στο μάθημα, μπορεί να του τονίσει ότι δεν πρέπει να φοβάται να συμμετέχει, να μη φοβάται να κάνει λάθος, επομένως να το βοηθήσει να έχει πιο ενεργό εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη σχέση του με τους συμμαθητές»

E10 «...πιστεύω ότι οι κανόνες συμπεριφοράς που βάζει ο γονιός στο σπίτι επηρεάζουν και τη συμπεριφορά στο σχολείο. Τα παιδιά που ξέρουν να ακολουθούν κάποιους κανόνες και να είναι τυπικά, αυτό φαίνεται και μέσα στην τάξη».

III. Αυτοεκτίμηση-Συναισθηματική στήριξη

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ότι η συνεργασία του γονιού με τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο στέλνει στους μαθητές το μήνυμα ότι και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για αυτούς με αποτέλεσμα να νιώθουν ότι

στηρίζονται συναισθηματικά, να αισθάνονται ασφάλεια και να ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους.

E3. «Πρώτον το ότι ο γονιός ενδιαφέρεται και θέλει να μάθει πως ζει το παιδί του μέσα στο σχολείο, σίγουρα είναι πολύ θετικό για το παιδί. Ακόμη και αν το παιδί φοβάται ότι θα εκτεθεί, ότι θα μάθει ο γονιός πράγματα, και μόνο που θα δει ότι ο γονιός ενδιαφέρεται και ότι το σχολείο από την άλλη μεριά κι εκείνο ενδιαφέρεται, δε νοιώθει ότι είναι παραπεταμένο, αλλά ότι είναι μέσα στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της οικογένειας και του σχολείου. Άρα θεωρώ ότι είναι πολύ καλό για την προσωπικότητα του παιδιού, την αυτοεκτίμησή του. Ότι ενδιαφέρονται για αυτό».

E5. Εγώ δεν εστιάζω τόσο στη βοήθεια των γονέων στα μαθήματα, αλλά κυρίως στην ψυχολογική υποστήριξη των παιδιών. Όταν το παιδί αισθάνεται ότι ο γονιός, οι γονείς του, οι κηδεμόνες του, όποιος είναι τέλος πάντων, ενδιαφέρεται τόσο πολύ για το παιδί του και ότι το νοιάζεται, αν μη τι άλλο, αυτό θα έχει μόνο θετικά αποτελέσματα για το παιδί του. Ψυχολογική υποστήριξη. Νοιώθει ότι οι δικοί του άνθρωποι, η οικογένειά του είναι κοντά του, ότι νοιάζονται και ότι ενδιαφέρονται. Ειδικά στην εφηβεία. Οι έφηβοι ειδικά γκρινιάζουν και διαμαρτύρονται γιατί οι γονείς τους δεν τους προσέχουν τόσο πολύ ή ότι ενδιαφέρονται για τη δουλειά τους ή ότι ενδιαφέρονται για τόσα πράγματα. Υπάρχει και το χάσμα των γενεών σε αυτή την ηλικία. Οπότε μια τέτοια προσέγγιση, μια τέτοια συμπεριφορά από τους γονείς θα έστελνε ένα μήνυμα στο παιδί τους ότι είναι εκεί, είναι δίπλα τους, ότι τους στηρίζουν εκατό τοις εκατό. Και αυτό μόνο θετικά αποτελέσματα θα είχε».

E1. «Η συνεργασία οικογένειας και σχολείου μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να αισθανθεί μεγαλύτερη ασφάλεια. Δηλαδή να ξέρει ότι μπορεί να απευθυνθεί για κάποιο πρόβλημά του είτε στην οικογένεια είτε στο σχολείο».

E5. «Και το παιδί αισθάνεται καλύτερα στην τάξη. Αισθάνεται πιο ασφαλές. Ανοίγεται περισσότερο, αισθάνεται μια ασφάλεια, μια εμπιστοσύνη. Δεν ξέρω τι έχει συζητήσει με τους γονείς του στο σπίτι, αλλά εγώ αυτό το εισπράττω. Για αυτό το πιστεύω πάρα πολύ».

4.2.3.2. Τα οφέλη για τους γονείς

Όσον αφορά στα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής για τους ίδιους τους γονείς και τη σχέση τους με τα παιδιά τους, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ότι οι γονείς εισπράττουν ικανοποίηση και ευχαρίστηση, ενισχύουν την εμπιστοσύνη προς το σχολείο, απενοχοποιούνται για ενδεχόμενες παραλήψεις τους, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, νιώθουν επαρκείς, γνωρίζουν καλύτερα τα παιδιά τους, έρχονται πιο κοντά και ανοίγουν το δρόμο της επικοινωνίας μαζί τους, διασαφηνίζουν πτυχές του ρόλου τους ως γονείς, αισθάνονται καλύτερα μέσα στο ρόλο τους και αντιλαμβάνονται καλύτερα τη σχέση γονέα-παιδιού.

E5. «...νομίζω ότι και ο ίδιος ο γονιός θα αισθανθεί καλύτερα και ο ίδιος ψυχολογικά θα αισθανθεί ότι κάνει το δυνατόν καλύτερο για το παιδί του, χωρίς να έχει ενδόμυχα ενοχές ότι δε δίνει το εκατό τοις εκατό στο παιδί του».

E10. «... αντιλαμβάνονται και καλύτερα τη σχέση γονέα παιδιού. Ο ρόλος του γονιού δεν είναι ο παλιός αυταρχικός γονιός που θέλει να έχει τον έλεγχο για όλα, είναι ο ρόλος από τον οποίο το παιδί θα αντλήσει και την υποστήριξη και την αυτοπεποίθηση και την αγάπη πολλές φορές έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στο ρόλο που έχει ως μαθητής. Άρα ναι, σίγουρα πιστεύω ότι σε συνεργασία με το σχολείο οι γονείς αντιλαμβάνονται καλύτερα πώς θα πρέπει να διαχειριστούν τη σχέση τους με ένα μαθητή σε αυτή την ηλικία που είναι κάπως ευαίσθητη».

E5 . «...επειδή μιλάω και ως εκπαιδευτικός αλλά και ως γονιός μπορεί η επαφή με τους δασκάλους των παιδιών μας να μας εκπλήξει κιόλας. [...] Μπορεί να εκπλαγούμε θετικά, ευχάριστα. Να ανακαλύψουμε πράγματα για το παιδί μας, συμπεριφορές, ικανότητες, δεξιότητες που δεν τις είχαμε αντιληφθεί. Και αυτό θα ήταν πολύ καλό και για μας και για αυτούς».

E6. «...νιώθουν καλά. Πηγαίνω, ρωτώ, μαθαίνω, ενδιαφέρομαι. Προφανώς και νιώθουνε καλά και οι ίδιοι. Ότι ασχολήθηκα και με αυτό το κομμάτι του παιδιού μου. Δηλαδή, ευχαριστίεσαι ως γονιός, νιώθεις επαρκής».

E9. Νομίζω πως νοιώθουν πιο πολύ εμπιστοσύνη μετά στο σχολείο

Τρεις ωστόσο εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι για να είναι θετική επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στη σχέση γονιών παιδιών πρέπει οι γονείς να εμπλέκονται καλοπροαίρετα, με όρια και με διάθεση βοήθειας προς το παιδί. Σε αντίθετη περίπτωση μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα.

E1. «Μπορεί να βοηθήσει, εκτός αν ο γονιός το εκλάβει με λάθος τρόπο και δημιουργήσει πρόβλημα στο παιδί. Δηλαδή, αν δεν χρησιμοποιήσει αυτή την αδυναμία που του μεταφέρει ο εκπαιδευτικός για καλό του παιδιού, αλλά για επίκριση ή τιμωρία».

4.2.3.3. Τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο

Όλοι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν τα οφέλη που προκύπτουν για τους ίδιους και το εκπαιδευτικό τους έργο από τη γονεϊκή εμπλοκή κυρίως στο σχολείο, αλλά και στο σπίτι.

Απαντούν στο σύνολό τους ότι η συνεργασία με τους γονείς μπορεί να τους βοηθήσει στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου κυρίως μέσω της ενημέρωσής τους από τους γονείς για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού ή για προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει το παιδί ή η οικογένεια (οικονομικά, ψυχολογικά, κοινωνικά, υγείας...). Αν γνωρίζουν τις συνθήκες της οικογένειας, κάποια αδυναμία του παιδιού (επιπλέον των διαγνωσμένων μαθησιακών δυσκολιών για τις οποίες υπάρχει επίσημη ενημέρωση από τη διεύθυνση του σχολείου), ή κάποιο πρόβλημα που αντιμετωπίζει, κάποια ιδιαίτερη δεξιότητα ή κλίση, τότε θα μπορέσουν να αναπτύξουν την κατάλληλη στρατηγική για να το βοηθήσουν τόσο στο συναισθηματικό -κοινωνικό όσο και στο γνωστικό τομέα. Το θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό αυτό, καθώς αισθάνονται ότι δε γνωρίζουν τους μαθητές τους, εξαιτίας της μικρής εβδομαδιαίας συχνότητας διδασκαλίας σε κάθε τμήμα και της υπηρεσίας τους σε πολλά σχολεία. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα περισσότερα μαθήματα στο γυμνάσιο και το λύκειο (με εξαίρεση τα μαθηματικά όλων των τάξεων του γυμνασίου, τα αρχαία της α'λυκείου και τα μαθήματα της ομάδας προσανατολισμού στο λύκειο) διδάσκονται 2 ώρες την εβδομάδα, ενώ υπάρχουν και μαθήματα ωριαίας διδασκαλίας. Επίσης, δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι με τις πληροφορίες που θα μεταφέρουν οι ίδιοι στους γονείς σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζει το παιδί τους θα μπορέσουν και εκείνοι να το βοηθήσουν πιο αποτελεσματικά στο σπίτι και αυτό θα έχει αποτέλεσμα στο εκπαιδευτικό τους

έργο. Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί τονίζουν ότι η συνεργασία ενισχύει το κύρος του εκπαιδευτικού και την αυτοπεποίθησή του.

E5. «Μια ουσιαστική επικοινωνία και σχέση με τους γονείςεμένα προσωπικά θεωρώ ότι θα με διευκόλυνε αφάνταστα. Διότι, θα μάθαινα πάρα πολλά πράγματα για τους μαθητές μου που θα μου ήταν πολύ χρήσιμα και θα μπορούσα να τα αξιοποιήσω ή να τους προσέξω ιδιαίτερα μέσα στην τάξη. Πολλές φορές, επειδή μπαίνουμε σε πολλές τάξεις, έχουμε πάρα πολλούς μαθητές, τα μαθήματά μας είναι τέτοια που είναι δίωρα την εβδομάδα, που κάποιες ώρες χάνονται και τα λοιπά, με αποτέλεσμα φτάνουμε στο μέσο της χρονιάς ή ακόμη και στο τέλος της χρονιάς και δε γνωρίζουμε, ειδικά όταν πηγαίνουμε σε δύο ή και τρία σχολεία, γιατί υπάρχει και αυτό το πρόβλημα, που δε γνωρίζουμε τους γονείς ή τους μαθητές μας. Μια επικοινωνία, μια συζήτηση, μια επαφή εμένα προσωπικά θα με διευκόλυνε πάρα πολύ. Το να γνωρίζω τους μαθητές μου για μένα είναι βασικό. Όπως και μια καλή προετοιμασία που θα κάνω στο σπίτι για το μάθημά μου, εξίσου σημαντικό για μένα είναι και το να γνωρίζω σε ποιους απευθύνομαι. Θα με βοηθούσε και εμένα να κάνω το μάθημά μου ανάλογα».

E3. «Μακάρι να ξέραμε, πέρα από την επίσημη πληροφόρηση που έχουμε για παιδιά με μαθησιακά προβλήματα, το ιδιαίτερο περιβάλλον, αν υπάρχουν ιδιαίτερα προβλήματα σε μία οικογένεια, (πέρα και μακριά από το κουτσομπολιό) για να μπορούμε να κατανοήσουμε και να στηρίζουμε ένα παιδί. Γιατί ένα παιδί έρχεται συνεχώς απεριποίητο, μήπως συμβαίνει κάτι, μια παραίτηση της οικογένειας; Άρα, αν δεν έχει ένα οικογενειακό περιβάλλον που να ενδιαφέρεται για αυτό, πώς θα βρει τη δύναμη να κάτσει να διαβάσει;»

E6. «Προφανώς μας βοηθάει πάρα πολύ, πάρα πολύ! Μας λύνει τα χέρια, δηλαδή είναι το εφάληριο και μετά εμείς κάνουμε καλύτερα τη δουλειά μας».

E10. «Νομίζω ότι θα έπρεπε οι γονείς να επισκέπτονται περισσότερο το σχολείο και να υπάρχει ένας διάλογος με το σύλλογο καθηγητών που έχουν αναλάβει το παιδί, έτσι ώστε να εντοπίζονται ακριβώς τα προβλήματα και να ξέρουν και οι ίδιοι πώς μπορούν να βοηθήσουν και στο σπίτι περισσότερο».

E9. «Όταν είναι καλόπιστη, ναι, είναι σημαντική η συνεργασία. Δίνει κύρος στον καθηγητή!»

E5. «Με τους γονείς με τους οποίους έχω καλύτερη συνεργασία στο σχολείο έχω παρατηρήσει ότι, όταν έχουμε βρεθεί τυχαία έξω, παρακολουθώ, βλέπω στο βλέμμα τους την αποδοχή, την εμπιστοσύνη που πριν δεν την είχα. Διότι δεν τους γνώριζα και δεν με γνώριζαν. Υπήρχε μια ουδετερότητα και μια καχυποψία, αν θέλετε ακόμη. Αυτό το έχω παρατηρήσει. Γι αυτό πιστεύω πολύ σε αυτό. Με όσους γονείς έχω έρθει πιο κοντά έχω παρατηρήσει είναι οι σχέσεις όλων μας καλύτερες».

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους τονίζουν ότι μια καλή και συχνή συνεργασία με τους γονείς έχει θετικό αντίκτυπο και στο ίδιο το σχολείο ως οργανισμό, αφού επηρεάζει θετικά την εικόνα του σχολείου στην κοινωνία. Μέσω των γονιών μεταφέρεται το μήνυμα ότι το δημόσιο σχολείο ενδιαφέρεται για τη μαθησιακή πορεία του παιδιού, αναπτύσσει στρατηγικές ενίσχυσής της, στηρίζει το παιδί και την οικογένεια και επομένως λειτουργεί αποτελεσματικά.

E2. «Όταν οι γονείς πάνε στο σχολείο και βλέπουν ότι υπάρχει από την πλευρά των εκπαιδευτικών έγνοια για τα παιδιά, συνεργασία, συμπαράσταση, σίγουρα θα μεταφέρουν θετικά μηνύματα σε άλλους γονείς. Γιατί τα συζητάνε! Και αυτό θα έχει θετικό αντίκτυπο και στο σχολείο και στην εικόνα του και στην εκπαιδευτική διαδικασία».

E5. «Αλλά κι επιπλέον θα αναβαθμίσει και το ρόλο του σχολείου. Ακούμε πολύ συχνά διάφορα, ότι το σχολείο δεν είναι κοντά στην κοινωνία, ότι δεν είναι κοντά στους μαθητές. Ή οι γονείς και πάρα πολλοί άνθρωποι έξω από το σχολείο δε γνωρίζουν το έργο μας και μας κρίνουν λίγο αυστηρά και άδικα πολλές φορές. Οπότε μια τέτοια εικόνα θα αποκαταστήσει το σχολείο, τη δουλειά μας και το έργο του εκπαιδευτικού γενικότερα στην κοινωνία».

Αν και όλοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη συμβολή της συνεργασίας με τους γονείς στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου, όλοι ανεξαιρέτως θέτουν ως προϋπόθεση την ύπαρξη ορίων και σαφώς διακριτών ρόλων σε αυτή τη συνεργασία. Επισημαίνουν ότι συχνά οι γονείς επεμβαίνουν στο διδακτικό τους έργο, τους ελέγχουν, τους πιέζουν για τη βαθμολογία, αμφισβητούν την κρίση τους και το επαγγελματικό τους κύρος.

E6. «Να είναι διακριτοί οι ρόλοι βέβαια. Δεν μπορεί ο γονιός να βαθμολογήσει το παιδί, αν ήθελε να το βαθμολογήσει, να το κράταγε σπίτι να το βαθμολογήσει. Μέχρι εκεί. Από εκεί και πέρα αναλαμβάνουν άλλοι πιο ειδικοί».

E7. «Δεν πρέπει οι γονείς να μπερδευτούν ότι μπορούν να ανακατεύονται στη διδασκαλία. Μπορούν να συμμετέχουν σε κάποιες δράσεις, αλλά να επέμβουν στον τρόπο διδασκαλίας όχι!»

E2. « Κάποιες φορές εμπλέκονται σε θέματα που δεν τους αφορούν. Δηλαδή τι θέματα βάζουμε στις εξετάσεις, αν είναι εύκολα ή δύσκολα. Αλλά δεν έχουν την κρίση ούτε την ικανότητα να κρίνουν αν τα θέματα που βάζουμε εμείς ανταποκρίνονται σε αυτά που κάνουμε μέσα στην τάξη. Και αυτό είναι έλεγχος στη δουλειά μας. Δε χρειάζεται να επεμβαίνουν τόσο πολύ»

E6. « Όταν ο γονέας έρχεται επικριτικά ή μηδενίζοντας τα πάντα... Ναι... Υπάρχουν και αυτοί οι γονείς που θεωρούν ότι το παιδί μου άξιζε περισσότερο και το αδίκησες. Δεν έχουμε εμπάθεια με τα παιδιά προφανώς... Παρόλα αυτά ο γονέας ενδεχομένως στο μυαλό του κάνει κάποιες άλλες σκέψεις... Η η βαθμοθηρία. Δεν έχουνε ξεφύγει από τη βαθμοθηρία... Που θέλουνε να δούνε το 19, το 20, άσχετα αν στην ουσία αυτό είναι 15.Οπότε πιέζουν για μεγαλύτερο βαθμό.... Η βαθμοθηρία δεν έχει εκλείψει καθόλου!»

Τέλος ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι η στάση ενός γονέα μπορεί να έχει αρνητικά αποτελέσματα στο εκπαιδευτικό έργο, καθώς μπορεί η πίεση που ασκεί μέσω της συνεργασίας του με τους εκπαιδευτικούς και της εμπλοκής του στο διάβασμα του παιδιού να ενοχλεί, να αγχώνει το παιδί και να φέρνει αντίθετα αποτελέσματα.

E10 «Σίγουρα η πίεση που πολλές φορές νιώθουν τα παιδιά από τους γονείς δεν τα βοηθάει και στο γνωστικό και από άποψη ψυχολογίας».

4.2.4. Οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη γονεϊκή εμπλοκή

Οι έξι ερωτήσεις του τρίτου θεματικού άξονα είχαν ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη γονεϊκή εμπλοκή. Οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν παράγοντες που σχετίζονται με τους ίδιους τους γονείς και το σύλλογο γονέων, με τους εκπαιδευτικούς και το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, καθώς και με τα παιδιά.

4.2.4.1. Παράγοντες σχετικοί με τους γονείς

Όλοι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι, παρόλο που οι γονείς πολλές φορές δεν εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, ενδιαφέρονται για αυτά. Δεν καταγράφηκε καμία απάντηση που να αποδίδει αδιαφορία στους γονείς.

I. Πρακτικά προβλήματα: Έλλειψη χρόνου – τόπος διαμονής

Όσον αφορά στους παράγοντες που εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ο πιο συνηθισμένος είναι η έλλειψη χρόνου, λόγω της πολύωρης εργασίας των γονιών και των πολλών υποχρεώσεων (οικογενειακών, επαγγελματικών).

E8. «Δε θα έλεγα ότι είναι αδιάφοροι και για αυτό δεν έρχονται. Ίσως είναι ο τρόπος που δουλεύουν, το μέρος που βρίσκονται, δεν έχουν χρόνο..., δουλεύουν τις ώρες του σχολείου και δεν μπορούν να έρθουν, να πάρουν άδεια..... Η πληροφορούνται με άλλο τρόπο την επίδοση των παιδιών, τηλεφωνικά ή με άλλο μέσο».

II. Κοινωνικό- Επαγγελματικό-Μορφωτικό επίπεδο

Οι εκπαιδευτικοί στις απαντήσεις τους συσχετίζουν το κοινωνικό-επαγγελματικό επίπεδο του γονιού με το μορφωτικό. Σχετικά με το ρόλο που παίζει το μορφωτικό επίπεδο του γονιού στη γονεϊκή εμπλοκή αναδεικνύονται αντίθετες απόψεις. Εφτά εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζει το βαθμό και την ποιότητα της γονεϊκής εμπλοκής, ενώ τρεις υποστηρίζουν ότι δε συμβαίνει αυτό. Οι εκπαιδευτικοί που συσχετίζουν θετικά το μορφωτικό επίπεδο με τη γονεϊκή εμπλοκή επισημαίνουν ότι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο αποφεύγουν να εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί θεωρούν ότι δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις, ή αισθάνονται μειονεκτικά απέναντι στους εκπαιδευτικούς, ή φοβούνται ή δυσκολεύονται στην επικοινωνία. Ένας εκπαιδευτικός περιλαμβάνει στην απάντησή του και τα προβλήματα επικοινωνίας με τους αλλοδαπούς γονείς λόγω έλλειψης κοινού γλωσσικού κώδικα.

E3. «Και ίσως οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο να αισθάνονται μια ανασφάλεια, αν θα πάνε μπροστά στον καθηγητή και τους πει πώς πάει το παιδί στα αρχαία για παράδειγμα και τους εξηγεί και ο ίδιος δεν ξέρει αρχαία ή μαθηματικά, ίσως δεν μπορεί να καταλάβει τι του λέει ο καθηγητής ή νομίζει ότι δεν μπορεί να καταλάβει, νοιώθει μεγάλη ανασφάλεια ότι μειονεκτεί».

E7. Το σχολείο, όταν δεν έχουν πάει πολύ, το φοβούνται, είναι ένας τοίχος. Νομίζουν ότι οι γνώσεις που έχουν δεν είναι αρκετές και το φοβούνται. Το μορφωτικό επίπεδο παίζει ρόλο, παίζει ρόλο».

E10. Και επειδή έχουμε πάρα πολλές οικογένειες μεταναστών τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα είναι και πολλοί γονείς που δεν μιλούν και τη γλώσσα, άρα αποφεύγουν να έρθουν στο σχολείο γιατί πιστεύουν ότι δε θα μπορέσουν να συνεννοηθούν ή να βοηθήσουν το παιδί. Δεν έχουν δηλαδή την αυτοπεποίθηση να έρθουν στο σχολείο και να τους γνωρίσουμε, να επικοινωνήσουν μαζί μας. Ίσως αυτό το κάνουν από δικιά τους ανασφάλεια».

Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο αισθάνονται περισσότερο ασφαλείς και ικανοί να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς ή δίνουν μεγαλύτερη αξία στη μόρφωση.

E3. «Θεωρώ ότι ένας γονιός που κινείται σε ένα υψηλού κύρους επαγγελματικό τομέα ό ίδιος, αυτό μπορεί να του δίνει μια αυτοπεποίθηση ότι μπορεί να σταθεί ισάξια σε αυτό που μπορεί να θεωρείται παραδοσιακά ότι ο καθηγητής βρίσκεται ψηλά στην κοινωνική διαστρωμάτωση και έχει υψηλό γόητρο. Άρα θεωρεί τον εαυτό του ισάξιο, μπορεί να σταθεί ισάξια σε μια κουβέντα με ένα καθηγητή».

E6. «Ίσως γιατί δίνουν μεγαλύτερη αξία οι ίδιοι στη μόρφωση και στην εκπαίδευση των παιδιών τους και το... .. σπρώχνουνε με κάποιους τρόπους».

E1. «Έχω δει και τις δύο πλευρές, δύο όψεις. Δηλαδή έχω δει και γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο που δείχνουν μέγιστο ενδιαφέρον για τα παιδιά και το αντίθετο να μη δείχνουν καθόλου λόγω άλλων ζητημάτων, ενδοοικογενειακών. Το ίδιο και γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, κάποιοι να δείχνουν ενδιαφέρον και κάποιοι όχι. Δηλαδή δε θα έλεγα ότι συμβαίνει το ένα ή το άλλο».

Καταγράφεται, επίσης, και η άποψη ενός εκπαιδευτικού ότι κάποιες φορές γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο θεωρούν ότι οι ίδιοι μπορούν να αξιολογήσουν καλύτερα το παιδί τους με αποτέλεσμα πολλές φορές να υπερεκτιμούν τις δυνατότητές του και να αμφισβητούν την κρίση του εκπαιδευτικού.

E9. *«Μου έχει τύχει να έρχεται σπουδαγμένος γονιός με υφάκι, να μη θέλει να καταλάβει τη θέση του παιδιού, να θεωρούν ότι έχουν τον Αινστάιν, αλλά ο καθηγητής δεν το έχει καταλάβει και τον έχει αδικήσει που του βάλε αυτόν τον κακό βαθμό».*

III.Οι αντιλήψεις και οι εμπειρίες των γονιών

Σύμφωνα με την άποψη αρκετών εκπαιδευτικών η στάση που κρατούν οι γονείς απέναντι στο εκπαιδευτικό έργο που παράγεται στο δημόσιο γυμνάσιο –λύκειο επηρεάζει θετικά ή αρνητικά τη συνεργασία μαζί τους. Όταν οι γονείς δεν εμπιστεύονται το δημόσιο σχολείο, όταν πιστεύουν ότι είναι περισσότερο αξιόπιστη η ενημέρωση από το φροντιστήριο ή θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους, τότε αποφεύγουν την εμπλοκή.

E1. *«Επίσης, επειδή υπάρχει η άποψη ότι δε γίνεται η δουλειά που πρέπει στο δημόσιο σχολείο, αρκετοί γονείς πιστεύουν ότι δεν είναι και η άποψη του εκπαιδευτικού που είναι διορισμένος 100% αξιόπιστη, όσο μπορεί να είναι του φροντιστή».*

E3. *«Επίσης ένας λόγος είναι, όπως λένε ότι οι καθηγητές είναι αδιάφοροι, δεν τους νοιάζει, έχουν μια υπεροψία, ότι μπαίνουν βγαίνουν να πάρουν τα λεφτά τους και αδιαφορούν αν το παιδί τους κατάλαβε ή δεν κατάλαβε. Το έχω ακούσει και αυτό».*

E6. *«Και σου λέει ο γονιός: Τι να μου πούνε κι αυτοί; Ξέρω εγώ το παιδί μου. Αυτό. Και ρωτάνε και τα φροντιστήρια... και καλύπτονται από εκεί».*

Ένας ακόμη παράγοντας που, σύμφωνα με την άποψη τεσσάρων εκπαιδευτικών, διαφοροποιεί τη γονεϊκή εμπλοκή είναι η αντίληψη των γονιών για τα όρια του ρόλου τους στην εκπαίδευση των παιδιών, για την αποτελεσματικότητα της εμπλοκής καθώς και η στάση τους απέναντι στη μόρφωση. Γονείς που θεωρούν ότι η εκπαίδευση του παιδιού είναι αποκλειστικά ευθύνη των εκπαιδευτικών, γονείς που πιστεύουν ότι οι ίδιοι γνωρίζουν καλύτερα στα παιδιά τους, γονείς που δε θεωρούν σημαντική ή αποτελεσματική τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, γονείς που δεν αξιολογούν ως σημαντική αξία στη σημερινή εποχή τη μόρφωση αποφεύγουν να εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

E10. *«Θεωρούν ότι ειδήμονες για την πρόοδο των παιδιών είναι οι εκπαιδευτικοί και όχι οι ίδιοι. Αυτό δείχνει και την ανασφάλεια πολλών γονιών ή ότι δεν αντιλαμβάνονται*

ποιος είναι ο ρόλος τους. Συγγέουν δηλαδή το γονεϊκό ρόλο με αυτόν του εκπαιδευτικού».

E5. «[...]κάποιοι άλλοι ίσως να μην αντιλαμβάνονται κιόλας τη σπουδαιότητα αυτής της ενημέρωσης και της συνεργασίας. Θεωρώ ότι πάρα πολλοί άνθρωποι, πολλοί γονείς δε θεωρούν ότι είναι τόσο σημαντικό, ότι πρέπει να υπάρχει».

E3. «Έχω ακούσει γονέα να λέει τι να πάω να ρωτήσω; έτσι κι αλλιώς άσχημα πράγματα θα μου πουν. Προδιαγράφουν την κακή πορεία του παιδιού και θεωρούν ότι δεν μπορούν να παρέμβουν σε αυτό».

E6. «Και σου λέει ο γονιός: Τι να μου πούνε κι αυτοί; Ξέρω εγώ το παιδί μου. Αυτό. [...]Ενδεχομένως και η κουλτούρα να είναι τέτοια που δεν δίνουν και ιδιαίτερη σημασία στη μόρφωση.. Και τι έγινε; Άμα θέλει, ας διαβάσει! Εγώ του τό 'πα».

Οι προσωπικές εμπειρίες των γονιών από τη μαθητική τους ζωή διαμορφώνουν επίσης σε κάποιο βαθμό τη διάθεση συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, όπως αναφέρουν δύο εκπαιδευτικοί. Γονείς με αρνητικές σχολικές εμπειρίες, λόγω επίδοσης ή συμπεριφοράς, αποφεύγουν την εμπλοκή.

E10. «Επίσης και οι δικές τους εμπειρίες ως μαθητές επηρεάζει.[...] Επομένως, όσοι γονείς ήταν σε εισαγωγικά κακοί μαθητές, δεν είχαν καλή επίδοση ή η συμπεριφορά τους ήταν κάπως προβληματική, αυτό επιδρά και στην ψυχολογία τους και έτσι αποφεύγουν τον ίδιο το χώρο του σχολείου. Ίσως επειδή έχουν κακές εμπειρίες οι ίδιοι από τη μαθητική τους ηλικία».

IV.Οι προσδοκίες των γονιών

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς για την ακαδημαϊκή πορεία και το μέλλον των παιδιών τους είναι ο κυριότερος παράγοντας που λειτουργεί ενθαρρυντικά στη γονεϊκή εμπλοκή. Γονείς με υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους τείνουν να ασχολούνται με το διάβασμα των παιδιών στο σπίτι, αλλά και να επισκέπτονται πιο συχνά το σχολείο.

E4. «Η πρόοδος των παιδιών και ίσως έχουν προσδοκίες για τα παιδιά τους. Θέλουν να γίνουν κάτι. Έχουν ζήσει αυτοί πιο δύσκολα χρόνια και θέλουν να ζήσουν τα παιδιά τους καλύτερα».

E6. [...]τι προτεραιότητες βάζει ο γονιός! Αν προτεραιότητά σου είναι το παιδί σου και το μέλλον του και όχι η δουλειά σου για να βγάλεις πιο πολλά χρήματα, προφανώς θα ασχοληθείς, και στο σχολείο θα πας, θα βρεις το χρόνο και με τους συλλόγους θα ασχοληθείς και εκεί θα βρεις το χρόνο».

E8 « Ίσως είναι ο μεγαλύτερος παράγοντας η επίδοση των μαθητών και οι στόχοι που μπορεί να έχουν για την Τριτοβάθμια εκπαίδευση».

Δυο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι και η επιθυμία των γονιών για υψηλότερη βαθμολογία τους φέρνει συχνότερα στο χώρο του σχολείου.

E4. «Κάποιοι άλλοι μπορεί να έρχονται συστηματικά στο σχολείο για να εξασφαλίσουν καλύτερους βαθμούς για τα παιδιά».

V.Η αναπαράσταση του γονεϊκού ρόλου

Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως γονείς επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, σύμφωνα με την άποψη τριών εκπαιδευτικών. Οι γονείς που θεωρούν ότι είναι στοιχείο του γονεϊκού ρόλου η ενασχόληση με την εκπαίδευση του παιδιού, ότι έχουν «υποχρέωση» ως γονείς να δείξουν το ενδιαφέρον τους στο σχολείο ή οι γονείς που θέλουν να εξασφαλίσουν επιβεβαίωση για τους ίδιους μέσα από τα καλά λόγια που θα τους μεταφέρουν οι εκπαιδευτικοί για το παιδί τους τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο.

E1.[...]θέλουν να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί τους ίδιους, δηλαδή να ξέρουν ότι είναι εκεί για τα παιδιά τους».

E3. «Θέλουν να βοηθήσουν το παιδί τους[....] Έχω ακούσει, όμως, από γονείς, έξω από το σχολείο, σε παρέες, ότι επιδιώκουν να πάνε στο σχολείο και να ακούσουν έτσι ωραία λόγια για το παιδί τους, να παινευτούν για το παιδί τους.»

VI.Ο ρόλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων

Σε ερώτηση σχετικά με το ρόλο που μπορεί να έχει ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων στη γονεϊκή εμπλοκή, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ο τρόπος που λειτουργεί δεν την επηρεάζει ούτε θετικά ούτε και αρνητικά. Παράλληλα, επισημαίνουν ότι θα μπορούσε να επηρεάσει θετικά, αν περισσότεροι γονείς συμμετείχαν σε αυτόν και αν ήταν πιο δραστήριος.

E5. «Στις περισσότερες περιπτώσεις ο σύλλογος είναι απών. Ούτε ενθαρρύνει ούτε αποθαρρύνει».

4.2.4.2. Παράγοντες σχετικοί με τα παιδιά

I. Τάξη φοίτησης – Φύλο

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η ηλικία των παιδιών και η τάξη φοίτησης παίζουν καθοριστικό ρόλο στη γονεϊκή εμπλοκή. Θεωρούν ότι οι γονείς ασχολούνται περισσότερο με την εκπαίδευση των παιδιών, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, όταν τα παιδιά φοιτούν στο γυμνάσιο και πολύ λίγο, έως καθόλου, όταν φοιτούν στο λύκειο. Όσον αφορά στο φύλο μόνο ένας εκπαιδευτικός διαπιστώνει κάποια θετική συσχέτιση και αναφέρει με επιφύλαξη ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι μεγαλύτερη για τα κορίτσια .

E1. «Στο λύκειο η εμπλοκή φθίνει με την πάροδο των διδακτικών ετών. Επειδή είναι εξεταστικοκεντρικό το σύστημά μας, από τη β' λυκείου είναι πολύ σπάνιο το φαινόμενο οι γονείς επί τούτου να πηγαίνουν πολλές φορές να ρωτάνε στο σχολείο. Γιατί έχουν εικόνα ήδη από τα φροντιστήρια των παιδιών. [...] επειδή είναι στραμμένοι προς τις εξετάσεις, κοιτάζουν μόνο αυτή την πορεία του μαθητή».

E4. «Ίσως λίγο και το φύλο επηρεάζει. Ίσως λίγο τα κορίτσια είναι πιο πειθαρχημένα, πιο μελετηρά και τα αγόρια πιο ατίθασα και για τα κορίτσια ίσως πιο πολύ να εμπλέκονται οι γονείς».

II. Επίδοση

Όσον αφορά στο ρόλο της επίδοσης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή. Σύμφωνα με την άποψη πέντε εκπαιδευτικών, οι γονείς μαθητών με υψηλή επίδοση τείνουν να επικοινωνούν συχνότερα με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Δύο εκπαιδευτικοί καταθέτουν την άποψη ότι γονείς παιδιών με υψηλή επίδοση δεν νοιώθουν την ανάγκη να εμπλακούν γιατί έχουν προσωπική γνώση για αυτή, καθώς παρατηρούν τα παιδιά τους να μελετούν στο σπίτι και είναι σίγουροι ότι θα έχουν και καλή επίδοση στο σχολείο. Αντίθετα, οι γονείς μαθητών με χαμηλή επίδοση συχνά αποφεύγουν την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς είτε γιατί δεν αντέχουν να ακούσουν τα αρνητικά σχόλια των καθηγητών είτε γιατί θεωρούν ότι δε θα αλλάξει κάτι.

E10. «Τώρα όσον αφορά στην επίδοση των παιδιών, στην καλή επίδοση συνήθως οι γονείς έρχονται στο σχολείο. Δηλαδή, σπάνια κάποιος γονέας καλού μαθητή δεν έρχεται στο σχολείο... δε νομίζω να σκέφτεται.. αρνητικά για αυτό. Τώρα στην κακή επίδοση νομίζω συμβαίνει περισσότερο οι γονείς να μην έρχονται γιατί δε θέλουν να ακούσουν αυτό...».

E1. «Πολλές φορές οι γονείς «γνωρίζοντας» οι ίδιοι την επίδοση του παιδιού τους μπορεί να αποφεύγουν να ακούσουν ή να έρθουν αντιμέτωποι με κάποια αλήθεια που ίσως τους τρομάζει, επομένως αποφεύγουν για αυτό το λόγο. Ξέρουν τι είναι αυτό που φταίει, ξέρουν τι θα ακούσουν και ίσως να προσπαθούνε μόνοι τους. Αυτό μπορεί να αφορά όχι μόνο την επίδοση, αλλά και τη συμπεριφορά.».

E5. «Όταν είναι στο σπίτι ο γονιός το απόγευμα ξέρει αν το παιδί του διαβάζει ή δε διαβάζει. Οπότε αποφεύγουν κιόλας να έρθουν γιατί σκέπτονται τι παραπάνω θα μάθω, τι να ακούσω; Ξέρω».

III.Συμπεριφορά

Η συμπεριφορά των παιδιών, όπως εκδηλώνεται στο χώρο του σχολείου σχετίζεται θετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, σύμφωνα με την άποψη οχτώ εκπαιδευτικών. Υπάρχει μια ομάδα γονέων που αποφεύγει να επισκεφθεί το σχολείο όταν τα παιδιά τους κάνουν φασαρία στο μάθημα ή εμπλέκονται σε καυγάδες, γιατί δεν αντέχει να ακούσει τα αρνητικά σχόλια. Υπάρχουν όμως και γονείς που με δική τους πρωτοβουλία ή έπειτα από πρόσκληση του σχολείου συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς.

E4. «Τι να ακούσει; Πάλι τα ίδια και τα ίδια... Το χω ζήσει ... συνήθως από τα ζωνηρά παιδιά οι γονείς αυτοί δεν πάνε στο σχολείο. Ντρέπονται ο κόσμος».

E5. «Όλοι μας θέλουμε για τα παιδιά μας να ακούμε τα καλύτερα. Όταν δεν είναι, αποφεύγουμε και να τα ακούμε! Ίσως να είναι και αυτός ένας λόγος».

E8. «υπάρχουν όμως και περιπτώσεις γονέων που αναγκάζονται να έρθουν στο σχολείο, γιατί τους έχει καλέσει ο διευθυντής γιατί έχουν δημιουργηθεί διάφορα προβλήματα με τα παιδιά τους και πρέπει να έρθουν για να βρεθεί μια λύση. Και ανταποκρίνονται».

4.2.4.3. Παράγοντες σχετικοί με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο

I. Το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι το σχολικό περιβάλλον δεν είναι ευνοϊκό για τη συνεργασία με τους γονείς. Το κοινό γραφείο καθηγητών και ο χρόνος προσέλευσης των γονιών για ενημέρωση στα κενά ή στα διαλείμματα των εκπαιδευτικών πολλές φορές αποθαρρύνουν τους γονείς, καθώς δεν επιτρέπουν τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για προσωπική επικοινωνία.

E1. «Παραδείγματος χάριν το γραφείο των καθηγητών που είναι ένα, αυτό δημιουργεί προβλήματα. Στην περίπτωση που κάποιος γονιός θα ήθελε πιο ιδιαίτερη, αποκλειστική συζήτηση ή να πει κάτι για το οποίο θα ήθελε την εχεμύθεια τέλος πάντων ή την ιδιωτικότητά του, είναι δύσκολο να μπει σε ένα γραφείο και να έρθει ξαφνικά αντιμέτωπος με 30 εκπαιδευτικούς που θα ακούσουν το πρόβλημα. Υπάρχει ένα ζήτημα τεχνικής φύσης. Και άλλα πολλά τεχνικά ζητήματα. Μπορεί να έρθει να βρει έναν εκπαιδευτικό στο διάλειμμα και οι εκπαιδευτικοί στα διαλείμματα μπορεί να είναι απασχολημένοι, τυχαίνει να έχουν και άλλες δουλειές».

Ένας ακόμη παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή σχετίζεται συνολικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, τον εξετασιοκεντρικό του χαρακτήρα και την εμμονή στη βαθμολογία. Όπως αναφέρουν τρεις εκπαιδευτικοί, οι γονείς, ειδικά στο λύκειο, αποφεύγουν την επικοινωνία με το σχολείο γιατί επικεντρώνουν την προσοχή τους μόνο στις πανελλήνιες εξετάσεις για τις οποίες εμπιστεύονται περισσότερο την άποψη του φροντιστηρίου. Επίσης, ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι, λόγω της αυξημένης βαρύτητας και της εμμονής στη βαθμολογία οι γονείς αρκούνται στην βαθμολογία των διαγωνισμάτων και του τετραμήνου και δεν επιδιώκουν περισσότερη ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών τους.

E2. «Και επειδή υπάρχουν τα φροντιστήρια και τα παιδιά διαθέτουν πολύ χρόνο σε αυτά γι αυτό πολλοί γονείς πιστεύουν ότι από το σχολείο δε θα κερδίσουν κάτι, ώστε να έρθουν να μας ρωτήσουν. Κυρίως στο λύκειο συμβαίνει αυτό, επειδή είναι και το σύστημα εξεταστικό, γι'αυτό, όχι ότι εμείς δεν κάνουμε σωστά τη δουλειά μας. Αν αλλάξει το εξεταστικό σύστημα, θα αλλάξουν πολλά και στη σχέση γονιών σχολείου».

E5. «Πιστεύω ότι οι γονείς θεωρούν ότι καλύπτονται με τους βαθμούς. Έχουν συνηθίσει και σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα εδώ και δεκαετίες που βλέποντας το βαθμό, το 19 και το 20 αυτομάτως αυτός ο βαθμός τους τα λέει όλα Έχουν μάθει δηλαδή ότι το 12, το 13, το 14, το 15, το 19 και το 20 τους δίνουν όλες τις απαραίτητες πληροφορίες που πρέπει να έχουν για τα παιδιά τους. Εάν δουν 13, πιστεύουν ότι το παιδί τους πρέπει να στρωθεί στο διάβασμα, οπότε το βλέπουν έτσι, αν δουν 19, είναι καλυμμένοι, δεν ασχολούνται... Ίσως νάναι και αυτό. Έχουμε συνηθίσει σε μια τέτοια νοοτροπία, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, όπου ο βαθμός δείχνει την πραγματική εικόνα.»

II. Η στάση των εκπαιδευτικών και του διευθυντή

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι η στάση των συναδέλφων τους εκπαιδευτικών και του διευθυντή και ο τρόπος που επικοινωνούν με τους γονείς επηρεάζει τη διάθεση συνεργασίας των γονέων. Όπως αναφέρουν, όταν οι γονείς διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους, ότι έχουν τη διάθεση να τα βοηθήσουν, ότι είναι υποστηρικτικοί απέναντι στα παιδιά και τους ίδιους, όταν μιλούν θετικά και ρεαλιστικά, τότε τείνουν να αυξάνουν τη συχνότητα της επικοινωνίας. Αντίθετα, όταν οι γονείς έρχονται αντιμέτωποι με την επαναλαμβανόμενη αρνητική κριτική των εκπαιδευτικών, τότε απομακρύνονται από το σχολείο.

E2. «Επίσης ένας λόγος είναι, όπως λένε ότι οι καθηγητές είναι αδιάφοροι, δεν τους νοιάζει, έχουν μια υπεροψία, ότι μπαίνουν βγαίνουν να πάρουν τα λεφτά τους και αδιαφορούν αν το παιδί τους κατάλαβε ή δεν κατάλαβε».

E4. «Ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει να τονίσει τα θετικά στοιχεία του κάθε παιδιού. Γιατί κάθε παιδί έχει θετικά στοιχεία, δεν είναι όλα.... Ακόμα και στους αδύναμους μαθητές υπάρχουν θετικά στοιχεία, να τονίσει τα θετικά... Και έτσι οι γονείς δέχονται με πιο ευχάριστο τρόπο... Ενώ αν επιμένει δε διαβάζει, δε διαβάζει.... Σίγουρα το 'χει ακούσει ο γονιός άπειρες φορές, πριν του το πει ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός».

E1. Αν για παράδειγμα ο εκπαιδευτικός δε δίνει αναλυτικά κάποιες εξηγήσεις για την αξιολόγηση της επίδοσης του παιδιού και είναι παραπάνω λακωνικός από ότι πρέπει, ο γονιός αποθαρρύνεται. Ή ας πούμε δεν είναι ρεαλιστικός σε αυτά που λέει...».

E2. «Όσον αφορά στην επίδοση, όταν λέμε μόνο τα αρνητικά, αυτό πληγώνει τους γονείς και τους αποθαρρύνει από το να ζαναέρθουν. Ο τρόπος που λέμε κάτι έχει σημασία. Δεν πρέπει να μένουμε μόνο στα αρνητικά, γιατί και οι γονείς είναι άνθρωποι και θέλουν να ακούνε και κάτι ευχάριστο και θετικά για τα παιδιά τους. Αν βλέπαμε τα θετικά και τη βελτίωση και τα λέγαμε, αυτό θα άνοιγε μια γέφυρα επικοινωνίας με τους γονείς».

E10. «Και σίγουρα και από εμάς θα θέλει ο γονέας να δει έναν εκπαιδευτικό ως βοηθό, που να ενθαρρύνει πάντοτε το παιδί, τον γονέα να τον συμβουλεύει, να του φέρεται φιλικά. Η σχέση μας πρέπει να είναι πάνω από όλα ανθρώπινη σχέση με τους γονείς και συνεργατικοί».

Επίσης σημαντικός θεωρείται και ο ρόλος του διευθυντή, ο οποίος μπορεί να λειτουργήσει είτε ενθαρρυντικά είτε αποτρεπτικά στη γονεϊκή εμπλοκή.

E4. Και ο διευθυντής παίζει μεγάλο ρόλο. Το πόσο προσιτός είναι στους γονείς, το πόσο τους καλοδέχεται. Μπορεί να αποτρέψει το γονιό.... Είναι στον καθένα πώς θα τον προσεγγίσει το γονιό, ώστε και την επόμενη φορά να ζανάρθει ο γονέας με ευχάριστο τρόπο, όχι να λέει πού πάω...»

E1. Και η στάση του διευθυντή μπορεί αν επηρεάσει. Αλλά νομίζω ότι οι διευθυντές δεν είναι αποθαρρυντικοί, δηλαδή θέλουν τους γονείς να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για το καλό της σχολικής μονάδας

E10. «Σίγουρα δε θα πρέπει οι γονείς να βλέπουν από εμάς μια αυταρχική στάση κυρίως από το διευθυντή.»

E2. « Μετά έχει σημασία ο ρόλος του διευθυντή, αν είναι ενθαρρυντικός για τη συνεργασία. Επίσης μπορεί να ξέρει και πράγματα για τα παιδιά που δεν ξέρουμε εμείς, αλλά οι γονείς να του εμπιστεύονται πιο πολλά. Οπότε παίζει ρόλο η στάση του».

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό παράγοντα ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής της προσκλήσεις των εκπαιδευτικών προς τους γονείς. Όπως αναφέρουν, όταν οι εκπαιδευτικοί προσκαλούν οι ίδιοι τους γονείς για διάφορους λόγους και όχι μόνο για να μεταφέρουν αρνητικές συμπεριφορές ή αρνητικά σχόλια για τα παιδιά τους, τότε ανοίγουν ένα δρόμο επικοινωνίας με τους γονείς.

E5. «Ας μην καλούμε το γονιό μόνο όταν υπάρχει κάποια παραβατική συμπεριφορά, για να τον ενημερώσουμε για μια συμπεριφορά η οποία δεν είναι συμβατή με τους κανόνες του σχολείου. Ας πάρουμε μια πρωτοβουλία να καλέσουμε τους γονείς, θα έλεγα εγώ, ένα μήνα μετά την έναρξη του σχολείου, έτσι μια γνωριμία, μια συζήτηση με τους γονείς αρχικά. Για να τους δώσουμε λίγο το θάρρος να έρχονται αυτοί σιγά σιγά από μόνοι τους».

4.2.5. Αποτίμηση και στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής

Οι έξι ερωτήσεις του τέταρτου και τελευταίου άξονα είχαν ως στόχο την αποτίμηση της έκτασης και της μορφής στις γονεϊκής εμπλοκής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς και την καταγραφή των απόψεών τους σχετικά με την αναγκαιότητα και τις στρατηγικές ενίσχυσής της.

4.2.5.1. Αποτίμηση της έκτασης και της μορφής της γονεϊκής εμπλοκής από τους εκπαιδευτικούς-Η αναγκαιότητα ενίσχυσής της.

Οι εννέα από τους δέκα ερωτώμενους εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τη συχνότητα και την έκταση της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο και θα επιθυμούσαν την ενίσχυσή της. Πιο συγκεκριμένα, θα επιθυμούσαν να επισκέπτονται οι γονείς συχνότερα το σχολείο και να συνεργάζονται περισσότερο με τους εκπαιδευτικούς τόσο για θέματα επίδοσης του παιδιού όσο και συμπεριφοράς, καθώς θεωρούν ότι αυτό θα είχε θετικά αποτελέσματα στα παιδιά. Όλοι διευκρινίζουν ότι στη συνεργασία αυτή θα πρέπει να υπάρχουν όρια και σαφώς προσδιορισμένοι ρόλοι, χωρίς να εμπλέκονται οι γονείς σε θέματα διδασκαλίας. Επίσης, θα τους ικανοποιούσε η μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων σε εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο, καθώς και στις διαδικασίες του συλλόγου γονέων. Ένας εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι θα έβλεπε θετικά τη στήριξη των γονέων στη διοργάνωση εκδηλώσεων και στην εξασφάλιση πόρων. Όσον αφορά στις πρακτικής γονεϊκής εμπλοκής στο σπίτι, όπως σχολιάζει ένας εκπαιδευτικός αποτελεί προσωπική επιλογή του κάθε γονιού και για αυτό δε σχολιάζεται.

E2. «Όχι δεν τη θεωρώ ικανοποιητική. Θα μου άρεσε να υπάρχει μεγαλύτερη γονεϊκή εμπλοκή, αρκεί να μην εμπλέκονται σε θέματα που αφορούν σε εμάς, τους εκπαιδευτικούς».

E7. «Στο σπίτι εξαρτάται από τον καθένα τι μπορεί να προσφέρει στο παιδί, δεν είναι εύκολο. Στο σχολείο, όμως θα έπρεπε οι γονείς να είναι στο σχολείο και να βρεθεί ένα κοινό πράγμα για να μπορεί να νιώσουν και αυτοί καλά στο σχολείο και τα παιδιά».

E9. «Θα προτιμούσα να εμπλέκονται, εδώ θα προσέξω πώς θα το πω... όχι στη διαδικασία της μάθησης, η μάθηση είναι του καθηγητή. Δηλαδή όχι στο μάθημα, μη διδάσκεις αυτό ή πώς το διδάσκεις έτσι ή γιατί είπες αυτό, αλλά σε ένα επίπεδο, πες μας τι δραστηριότητες θέλεις να κάνεις έξω από το μάθημα και θα σου βρω εγώ λεφτά ή θα σου μαζέψω εγώ γονείς να μιλήσω για αυτή τη δραστηριότητα ώστε να μη σου πέσει εσένα πάνω το βάρος. Θα σε στηρίξω. Αυτό θέλω».

E1. «Πιστεύω ότι είναι αναγκαίο να ενισχυθεί, γιατί αυτό μπορεί να έχει οφέλη για την εκπαιδευτική διαδικασία. [...] Επομένως να υπάρχει μια συνεργασία για οποιαδήποτε επίλυση προβλημάτων, γιατί ξέρουμε ότι στην εποχή μας υπάρχουν πάρα πολλά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Επομένως πρέπει να ενισχυθεί. Και οι γονείς πρέπει να θέλουν να μάθουν για τα παιδιά τους, ακόμη και στην γ' λυκείου να είναι πρέπει να θέλουν να μάθουν για τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί όσο μπορούν. Βέβαια οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να κάνουν τόσα πολλά πράγματα».

E10. «Πιστεύω ότι δεν είναι η ιδανική. Θα ήθελα φυσικά να ενισχυθεί. Κατά καιρούς γίνονται προσπάθειες σε σχολικό επίπεδο και επίπεδο δήμου να δημιουργούνται σχολές γονέων προς ενημέρωση των γονέων και έτσι για διευκρινίσεις του ρόλου τους και της σχέσης τους με το σχολείο. Άρα νομίζω και ο ίδιος ο γονέας θα πρέπει να ενημερώνεται και το ίδιο το σχολείο να επιδιώκει να συνεργάζεται με τους γονείς έτσι ώστε να καλυτερεύσει η σχέση των δυο εμπλεκομένων».

4.2.5.2.Στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής που μπορεί να αναπτύξει το σχολείο

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το σχολείο θα μπορούσε να αναπτύξει κάποιες στρατηγικές για να ενισχύσει τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς: α) σταθερή, συστηματική και χρονικά προσδιορισμένη ατομική επικοινωνία β) συνάντηση γνωριμίας στην αρχή της σχολικής χρονιάς γ) τακτικές συναντήσεις ανά τμήμα ή τάξη για ενημέρωση για επίδοση, απουσίες, συμπεριφορά δ) εκδηλώσεις – συζητήσεις – σεμινάρια - ομάδες γονέων τις απογευματινές ώρες για

παιδαγωγικά θέματα, θέματα σχετικά με την εφηβεία και τις σχέσεις γονέων-παιδιών, θέματα σχετικά με την τεχνολογία ε) διοργάνωση εξωσχολικών δραστηριοτήτων, μουσικών, θεατρικών... στ) υλοποίηση δράσεων στο χώρο του σχολείου στο πλαίσιο μαθημάτων με τη συμμετοχή γονέων ζ) συμμετοχή των μαθητών σε πολιτιστικά, περιβαλλοντικά προγράμματα, Erasmus κ.τ.λ. στ) συνδιοργάνωση εκδηλώσεων ζ) πρόσκληση για οικονομική συμβολή στη διοργάνωση δραστηριοτήτων.

E2. «Συστηματική ενημέρωση, τακτική και για θέματα απουσιών και για θέματα γνωστικού αντικειμένου. Κάθε τάδε του μηνός.....»

E5. «Να καλέσουμε τους γονείς, θα έλεγα εγώ, ένα μήνα μετά την έναρξη του σχολείου, έτσι μια γνωριμία, μια συζήτηση με τους γονείς αρχικά. Για να τους δώσουμε λίγο το θάρρος να έρχονται αυτοί σιγά σιγά από μόνοι τους. Θα μπορούσαμε να αναλαμβάνουμε τέτοιες πρωτοβουλίες. Όταν γνωριστούμε καλύτερα, θα έχουν κι αυτοί την οικειότητα, το θάρρος να έρχονται να μας βρίσκουν και να συζητάμε διάφορα πράγματα.»

E4. «Ναι θα μπορούσε το σχολείο να καλέσει τους γονείς ανά τάξη καλύτερα. Να είναι πιο λίγοι και να είναι και πιο διαχειρίσιμοι. Έτσι θα μπορέσουν να κουβεντιάσουν καλύτερα με το σύλλογο ή με το διευθυντή. Ή σε κάποια τμήματα που έχουν παραβατική συμπεριφορά να προσκληθούν οι γονείς και να συζητήσουν με το σύλλογο... Και για πιο γενικά θέματα, παιδαγωγικά να συζητούν. Όσο πιο ενημερωμένοι είναι οι γονείς αυτό θα είναι προς όφελος των παιδιών».

E3. «Τώρα που το σκέφτομαι.... θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό και ότι πρέπει να γίνονται συζητήσεις-εκδηλώσεις με θέματα γενικότερα για την εφηβεία και τα προβλήματα των παιδιών ή για σχέσεις γονιών –παιδιών με πρωτοβουλία του σχολείου.[..]. Και όχι μια φορά, ένας κούκος δε φέρνει την άνοιξη, πιο τακτικά και ας ήταν αποτυχημένη η μια προσπάθεια, μια διάλεξη, ας επαναλαμβανόταν. Ας ήταν κι άλλες φορές για να γίνει λίγο συνείδηση και στους καθηγητές και στους γονείς ότι υπάρχει αυτή η δραστηριότητα. Αν δεν τολμήσουν την πρώτη φορά, μπορεί να βρουν χρόνο τη δεύτερη».

E1. «Επίσης μια φορά το χρόνο θα μπορούσε να γίνεται ένα event να υπάρχει μια συνεργασία των γονιών να κάνουν κάτι, να μπορούν και οι ίδιοι οι γονείς να έχουν συμμετοχή σε κάτι».

E6. «Είπαμε αυτό το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία που πρέπει να ξεκινήσει από το γονέα. Τώρα, μπορώ να αναφερθώ σε μουσικό σχολείο; Τα μουσικά για παράδειγμα που κάνουν τόσες πολλές εκδηλώσεις.... Αν δεν πάει ο γονιός να δει πρώτα και να καμαρώσει τα παιδιά του, ποιος θα πάει;»

E7. «Δράσεις που μπορεί να συμμετέχει. Μπορεί να κάνει και ο ίδιος κάτι. Η σεμινάρια για προβλήματα που μπορεί να συναντάει. Ξέρω εγώ είναι και γονείς που δεν έχουν μάθει να είναι γονείς».

E7. «Ναι θα μπορούσα και εγώ προσωπικά να βάλω κάτι μπρος, π.χ. μια εβδομάδα κινηματογραφική και να φέρω τους γονείς για κάτι άλλο που είναι και μέσα στο σχολείο και εκτός. Δεν το χω κάνει, αλλά θα μπορούσε να είναι ωραίο. Και έτσι θα προωθούσα και το αντικείμενό μου, τον πολιτισμό της Γαλλίας και αυτό θα ήταν καλύτερο για το εκπαιδευτικό μου έργο, για τα παιδιά και τους γονείς».

E9. «Δραστηριότητες, ώστε να ανατρέψει την αρνητική εικόνα που έχουν οι γονείς για το δημόσιο σχολείο. Ένα σχολείο που θα παίρνει προγράμματα, Erasmus, παλιά είχαμε τα πολιτιστικά, θα κάνει δραστηριότητες, θα πάρει τα παιδιά θα τα πάει να δουν κάτι, θα κάνει ομαδούλες, ακόμη και μετά το ωράριο και θα τα συζητάει, αυτά θα τα δει ο γονιός. Αν αυτό συνεχιστεί για χρόνια και δεν είναι μια φωτοβολίδα επειδή πέρασε ένας συνάδελφος, νομίζω ότι έτσι ανατρέπεις την εικόνα για το σχολείο και βάζεις τους γονείς στο παιχνίδι».

E9. «Τους λες θέλουμε να κάνουμε αυτό, πάρτε το επάνω σας, βοηθήστε μας, λύστε μας αυτό το θέμα. Που μπορεί να είναι ένα θέμα τεχνικό, μια πτυχή οικονομική ή κάτι άλλο. Τότε νομίζω ότι ανατρέπεις την εικόνα και ξεκινάς να συνδέσαι με τους γονείς σιγά σιγά. Κι έτσι βάζεις και το σύλλογο γονέων μέσα. Ποτέ βέβαια δε θα έχεις όλους τους γονείς».

Από τους δέκα ερωτώμενους εκπαιδευτικούς ένας μόνο θεωρεί ότι το σχολείο κάνει ήδη αρκετά και δεν είναι απαραίτητο να πάρει περαιτέρω πρωτοβουλίες για να ενισχύσει τη γονεϊκή εμπλοκή.

E8. «Δεν ξέρω κατά πόσο το σχολείο θα μπορούσε να κάνει κάτι παραπάνω. Εννοώ έχει ορίσει κάποιες ώρες που έρχονται οι γονείς να ενημερωθούν από τους εκπαιδευτικούς που είναι στο σχολείο. Δεν ξέρω αν θα μπορούσε να κάνει κάτι άλλο.... Όταν έχει ορίσει κάποιο πρόγραμμα. Να τους πάρει ένα τηλέφωνο να τους ενημερώσει για κάτι, ή πρέπει να έρθετε γιατί δεν έχετε εμφανιστεί ακόμη... μια επικοινωνία.... Δεν ξέρω...»

4.2.5.3. Στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής που μπορεί να αναπτύξει ο Σύλλογος γονέων και κηδεμόνων

Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ο Σύλλογος γονέων θα μπορούσε να ενισχύσει τη γονεϊκή εμπλοκή είτε καλώντας συστηματικά τους γονείς να συμμετέχουν σε συζητήσεις για θέματα που αφορούν στο σχολείο(π.χ. λειτουργίας, κτηριακής υποδομής) , είτε διοργανώνοντας σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς εκδηλώσεις, δραστηριότητες ή συζητήσεις για θέματα που απασχολούν τους γονείς.

E2. «Ναι να καλούν συχνότερα τους γονείς, να τους ενοχλούν περισσότερο ή να κάνουν κάποιες δραστηριότητες, ώστε να τραβήξουν το ενδιαφέρον τους. Π.χ. κάποια δραστηριότητα ή εκδήλωση στο τέλος της χρονιάς»

E1.»Αν την πρωτοβουλία για αυτό που είπα προηγουμένως, μια συζήτηση, ένα event την έπαιρνε ο σύλλογος γονέων δε θα με ενοχλούσε, αντίθετα θα έλεγα ότι ο σύλλογος είναι ενεργός, ενδιαφέρεται για τους μαθητές. Επομένως θα είχε μόνο θετικό αποτέλεσμα».

4.2.5.4. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της στην ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής

Από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς, τρεις απαντούν θετικά στην ερώτηση αν έχουν παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο σχετικό με τη συνεργασία σχολείου –γονέων, ένας εκπαιδευτικός απαντά ότι έχει παρακολουθήσει σχετική ημερίδα και ένας ότι έχει διαβάσει σχετικά βιβλία. Όσον αφορά το φορέα υλοποίησης ένας εκπαιδευτικός αναφέρει τη ΣΕΛΕΤΕ και δυο το Κέντρο Πρόληψης

Ναρκωτικών. Όλοι αποτιμούν θετικά το περιεχόμενο των επιμορφωτικών αυτών προγραμμάτων χωρίς να δίνουν λεπτομέρειες.

E3. «Έχω κάνει ΣΕΛΕΤΕ παιδαγωγική κατάρτιση, οπότε ένας κύκλος αφορούσε αυτό ακριβώς το θέμα. Αν και ήταν χρόνια πριν.... Έχω παρακολουθήσει επίσης ένα σεμινάριο για την ενδοσχολική βία, που πάλι ένα κομμάτι αφορούσε και την εμπλοκή των γονιών. Αυτό το σεμινάριο το έκανε το Κέντρο Πρόληψης της Άρτας. Έμεινα πολύ ευχαριστημένη».

E6. «Συγκεκριμένα, επίσημα όχι. Απλά έχω διαβάσει εεεεε με δική μου πρωτοβουλία διάφορα βιβλία και ως γονέας και ως εκπαιδευτικός. Δηλαδή και από τις δύο πλευρές. Απλά για να γίνω εγώ καλύτερη. Όχι όμως κάποιο οργανωμένο πρόγραμμα».

E10. «Ναι, παλιότερα μια ημερίδα με πρωτοβουλία κάποιου δήμου σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή και το ρόλο της οικογένειας σε προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει ο έφηβος. Σε θεωρητικό επίπεδο έμεινα ικανοποιημένη. Αλλά αυτά τα θέματα πρέπει να επαναλαμβάνονται».

Όσον αφορά στην αναγκαιότητα παρακολούθησης από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιμορφωτικών προγραμμάτων με θέμα τη γονεϊκή εμπλοκή όλοι οι ερωτώμενοι απαντούν θετικά και επισημαίνουν ότι θα συνέβαλε στην βελτίωση της συνεργασίας με τους γονείς προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

E6. «Βεβαίως! Θα γινόμουν καλύτερη δασκάλα! Πολύ καλύτερη: Απλά, θεωρώ ότι αυτό θα έπρεπε να είναι μέσα στα πλαίσια της προετοιμασίας ενός εκπαιδευτικού για να διοριστεί. Δεν μπορεί να επαφίεται η κοινωνία στη συνείδηση και την υπευθυνότητα του κάθε εκπαιδευτικού να κάνει αυτό μόνος του. [...]. Αν ήταν όμως υποχρεωτικό και μας δινόταν μέσα από την εκπαίδευσή μας, θα ήταν πάρα πολύ καλό»

E10. «Ναι, θα συμμετείχα σε κάποιο πρόγραμμα και για να ενημερωθώ και να λύσω κάποιες απορίες σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα».

4.3. Παρουσίαση των ευρημάτων από τις συνεντεύξεις των γονέων

4.3.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά

Από τις ερωτήσεις του πρώτου μέρους της συνέντευξης των γονέων προέκυψαν πληροφορίες για το φύλο και την ηλικία των γονέων, το φύλο, τον αριθμό και την τάξη φοίτησης των παιδιών, την ακαδημαϊκή μόρφωση και την επαγγελματική ιδιότητα των γονέων.

Συγκεκριμένα, και οι δέκα ερωτώμενες είναι γυναίκες ηλικίας από 40 έως 55 ετών με μέσο όρο τα 49,5 έτη. Έξι είναι μητέρες δύο παιδιών, δύο τριών και δύο ενός παιδιού. Όσον αφορά στο φύλο των παιδιών που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (τρεις μητέρες έχουν και μεγαλύτερα παιδιά), τέσσερις είναι μητέρες αγοριού, τρεις κοριτσιού, και τρεις αγοριού και κοριτσιού. Όσον αφορά στη βαθμίδα εκπαίδευσης των παιδιών, πέντε μητέρες έχουν παιδιά που φοιτούν στο λύκειο, εκ των οποίων ένα στην Α΄ Λυκείου, τρία στη Β΄ Λυκείου και ένα στη Γ΄ Λυκείου. Δύο μητέρες έχουν παιδιά που φοιτούν στο γυμνάσιο, εκ των οποίων ένα φοιτά στην Α΄ Γυμνασίου και ένα στη Γ΄ Γυμνασίου και τρεις έχουν παιδιά που φοιτούν στο γυμνάσιο και το λύκειο, εκ των οποίων ένα στη Β΄ Γυμνασίου, τρία στη Γ΄ Γυμνασίου και δύο στην Α΄ Λυκείου. Από τις δέκα μητέρες, έξι έχουν πτυχίο ΑΕΙ, μία πτυχίο ΤΕΙ και τρεις είναι απόφοιτες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, μία μητέρα έχει μεταπτυχιακό και μία δεύτερο πτυχίο. Ως προς την επαγγελματική τους ιδιότητα, πέντε είναι δημόσιοι υπάλληλοι, τρεις ιδιωτικοί υπάλληλοι και δύο ελεύθεροι επαγγελματίες. (ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ)

4.3.2. Πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής

Μέσα από τις επτά ερωτήσεις του πρώτου θεματικού άξονα διερευνήθηκαν οι τρόποι με τους οποίους εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, οι γονείς ασχολούνται με την εκπαίδευση των παιδιών τους τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο.

4.3.2.1. Οι πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής στο σπίτι

Όσον αφορά στη γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι καταγράφονται δύο πρακτικές: α) η επίβλεψη, ο έλεγχος της μαθησιακής διαδικασίας και η συμβολή στο διάβασμα και β) η συζήτηση με τα παιδιά. Τόσο η μορφή όσο και η έκταση της γονεϊκής εμπλοκής

διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία και την τάξη φοίτησης του παιδιού, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

I.Επίβλεψη και έλεγχος της μαθησιακής διαδικασίας - βοήθεια στο διάβασμα

Όλοι οι γονείς παιδιών Γυμνασίου απαντούν ότι συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο σπίτι. Όσον αφορά στη μορφή που έχει αυτή η συμμετοχή, αναφέρεται και από τους πέντε γονείς η επίβλεψη της μελέτης των παιδιών, ο έλεγχος των σχολικών εργασιών, η πίεση για περισσότερο διάβασμα. Μόνο ένας γονέας αναφέρει τη βοήθεια στο διάβασμα. Όπως επισημαίνει η πλειοψηφία των γονιών, δε βοηθούν στο διάβασμα γιατί τα μαθήματα είναι σαφώς δυσκολότερα από το δημοτικό, οι ίδιοι πιστεύουν ότι το διάβασμα πρέπει να αποτελεί ευθύνη των παιδιών, αλλά και τα ίδια τα παιδιά δεν το επιθυμούν.

Γ4. «Στο σπίτι δεν ασχολούμαι τώρα πια. Στο δημοτικό ασχολούμουν περισσότερο με τη μελέτη. Τώρα μόνο τα πιέζω λίγο διάβασε, γιατί δε διάβασες, πήγαινε να διαβάσεις! Μόνο αυτά. Δεν μπορώ να τα βοηθήσω περισσότερο. Μέχρι εκεί. Και τους έχω εμπιστοσύνη σε αυτά που μου λένε. Εξάλλου τώρα τα μαθήματα είναι και πιο απαιτητικά και δεν μπορώ να τα βοηθήσω. Αλλά πέρα από αυτό τώρα τους έχω εμπιστοσύνη, είναι δικό τους κομμάτι το διάβασμα και θέλω να μάθουν ότι είναι δική τους δουλειά το διάβασμα, δεν είναι δική μου».

Γ6. «Στην α΄ γυμνασίου ασχολούμουν περισσότερο. Από τη β΄ γυμνασίου όχι ιδιαίτερα, γιατί κυρίως δε με αφήνει, δεν μου το επιτρέπει, αν και θα το ήθελα».

Γ5. «Έχω μια επιτήρηση κατά πόσο κάνουν τις εργασίες τους, αν κάνει τα μαθήματά του ο γιός μου, αν λέει αλήθεια για αυτά που κάνει... Μέχρι αυτό το σημείο».

Γ7. «Αφιερώνω χρόνο για να επιβλέπω τις εργασίες και συμπληρωματικά βοηθάω για ότι μου ζητάνε».

Γ9. «Στο σπίτι βοηθάω λίγο στα φιλολογικά μαθήματα, γιατί εκεί αισθάνομαι ότι μπορώ και λίγο στα γαλλικά, γιατί δεν πάει φροντιστήριο. Κατά τα άλλα, ρωτάω κάθε μέρα αν διάβασε, αν έχει κάτι που θέλει βοήθεια. Τέτοια πράγματα. Αλλά, είναι γενικά καλός και νομίζω ότι δε χρειάζεται βοήθεια»

Όσον αφορά στους γονείς μαθητών λυκείου, μόνο μια μητέρα αναφέρει ότι ο σύζυγός της βοηθάει στο διάβασμα, γιατί είναι ο ίδιος εκπαιδευτικός. Οι υπόλοιπες μητέρες αναφέρουν ότι έχουν απλώς μια γενική εποπτεία της πορείας του παιδιού και μόνο μια ότι μπορεί να βοηθήσει σε κάποια εργασία, αν αυτό το ζητήσει το παιδί.

Γ1. «Στο σπίτι πολύ λίγο. Περισσότερο ρωτάω και μαθαίνω για διαγωνίσματα που ίσως έχει και έχω έτσι μια γενική εποπτεία».

Γ2. «Στο σπίτι παρακολουθώ την πορεία του παιδιού, αν αντιμετωπίζει δυσκολίες και στην επικοινωνία με τους καθηγητές και στην επικοινωνία με τους συμμαθητές της. Τα μαθήματα, αν έχει κάποια δυσκολία.... Δεν παρεμβαίνω πολύ, αλλά όταν εκείνη με ρωτά και καμιά φορά, όταν ρωτάμε και εμείς».

Γ3. «Στο σπίτι, στο διάβασμα δεν μπορώ να πω ότι συμμετέχω σε αυτή τη φάση, γιατί δεν μπορώ να παρακολουθήσω σε αυτή την ηλικία. Στις προηγούμενες τάξεις περισσότερο. Από κάποια στιγμή και μετά στο γυμνάσιο άρχισε να διαβάζει πιο πολύ μόνη της και στο λύκειο μετά έπαψα πια να παρακολουθώ αν θα διαβάζει καθημερινά. Όταν είναι μικρά τα παιδιά έχεις πιο πολλές δυνατότητες να τα βοηθήσεις στα μαθήματα, αλλά πρέπει σε αυτές τις ηλικίες να επιβλέπεις με κάποιο τρόπο ότι το παιδί διαβάζει, ασχολείται με τα μαθήματα. Θεωρώ ότι όταν ένα παιδί είναι πια αρκετά ώριμο και δεν υπάρχουν άλλα προβλήματα, δε χρειάζεται πια. Αλλά, συμμετέχει ο σύζυγος, γιατί είναι εκπαιδευτικός».

II. Συζήτηση με τα παιδιά

Μια άλλη πρακτική που αναφέρουν οι γονείς είναι η διάθεση χρόνου για συζήτηση με τα παιδιά τους. Όλες οι μητέρες αναφέρουν ότι συζητούν με τα παιδιά τους θέματα που αφορούν στη συμπεριφορά των καθηγητών, στον τρόπο διδασκαλίας, στη δυσκολία των μαθημάτων, στις εκδρομές, στο κλίμα του σχολείου και στις σχέσεις με τους συμμαθητές. Και σε αυτή την πρακτική φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση ανάλογα με την ηλικία. Οι μητέρες μαθητών λυκείου συζητούν, όταν τα ίδια τα παιδιά τους το επιδιώκουν θεωρώντας ότι υπάρχει κάποιο σημαντικό θέμα. Αντίθετα, οι μαθητές των πρώτων τάξεων του γυμνασίου συζητούν συχνότερα, καθώς οι γονείς το επιθυμούν και το επιδιώκουν. Τέλος, όπως αναφέρουν μητέρες μαθητών λυκείου, δε συζητούν με τα παιδιά τους θέματα που αφορούν στις φιλικές σχέσεις παρά μόνο όταν προκύπτουν προβλήματα. Μια μητέρα συνδέει τη διάθεση

για συζήτηση με το φύλο του παιδιού, καθώς όπως αναφέρει συζητά περισσότερο με την κόρη της που φοιτά στο λύκειο από ό,τι με το γιό που είναι μαθητής γυμνασίου.

Γ3. «Συζητάμε επίσης και κάποια θέματα σχετικά με το σχολείο, όταν προκύπτει κάτι σημαντικό. Στην καθημερινή κουβέντα μας είναι πώς πήγε το σχολείο σήμερα; Όλα καλά; Καλά κ.τ.λ. Αν υπάρξει κάτι ιδιαίτερο, θα μου το πει. Όχι τόσο στις δικές της φιλικές σχέσεις, εκτός αν είναι πολύ σοβαρό, όσο σε σχέση με το σχολείο, αν έχει γίνει κάτι με κάποιο καθηγητή, αυτά ναι. Πιο μικρή στο γυμνάσιο συζητούσαμε και για τις φιλικές σχέσεις πιο πολύ».

Γ4. «Συζητάμε και θέματα που αφορούν στη σχολική ζωή, δηλαδή σχέσεις με συμμαθητές και καθηγητές, αλλά μόνο όταν είναι κάτι πολύ έντονο. Όταν είναι θέματα της καθημερινότητας, δε θέλουν να τα συζητάνε. Λένε είναι κάτι που δε σε αφορά, είναι δικό μας θέμα. Αν είναι κάτι πιο σοβαρό π.χ. κάποιος καθηγητής να προσβάλει έντονα κάποιο μαθητή ή ο τρόπος που γίνεται το μάθημα, αν δεν κατανοούν πράγματα ή αν διαπιστώνουν ότι ο καθηγητής είναι αδιάφορος, ή να τους μιλάει άσχημα μέσα στην τάξη, ή αν πάρει κάποιο παιδί μια αποβολή αυτά είναι που θα τα σχολιάσουν... Αλλά πρέπει να είναι κάτι πολύ έντονο για να το συζητήσουν, αλλιώς θεωρούν ότι είναι κάτι δικό τους που δεν αφορά το γονιό και δεν το μοιράζονται».

Γ5. «Επίσης συζητάμε για το σχολείο. Το πρώτο που τα ρωτάμε είναι πώς πέρασες τη μέρα σου πέρα από τα μαθήματα. Μας ενδιαφέρει πάρα πολύ να έχουν καλές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και η συμπεριφορά προς το εκπαιδευτικό προσωπικό και γενικότερα».

Γ6. «Συζητάμε για θέματα του σχολείου, για τις σχέσεις με τους συμμαθητές, τους καθηγητές, για εκδρομές».

Γ7. «Συζητάμε και για θέματα που αφορούν τις σχέσεις με τους συμμαθητές ή τους καθηγητές περισσότερο όμως με την κόρη μου που είναι μεγαλύτερης ηλικίας. Ίσως επειδή είμαστε και του ίδιου φύλου και υπάρχει έτσι αμοιβαία κατανόηση».

4.3.2.2. Οι πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο (μορφή, περιεχόμενο, συχνότητα)

Οι πέντε επόμενες ερωτήσεις στόχευαν στην ανάδειξη των απόψεων των γονιών για τις πρακτικές της εμπλοκής τους στο σχολείο και τη συχνότητα εκδήλωσής τους.

I.Επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς

Όλοι οι γονείς απάντησαν ότι η πιο συνηθισμένη πρακτική είναι η επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς με στόχο την ενημέρωση και τη συζήτηση για την επίδοση, την πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιών, την παραλαβή της βαθμολογίας του τετραμήνου και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει το παιδί ή η οικογένειά τους.

Γ2. «Για την πρόοδο του παιδιού στα μαθήματα. Και συνήθως οι ίδιοι εκφράζουν την άποψή τους για τη συμπεριφορά του παιδιού και το χαρακτήρα του, επομένως δε χρειάζεται να κάνω εγώ συμπληρωματική ερώτηση πέρα από την επίδοση πώς είναι σαν παιδί, σαν συμπεριφορά. Και εμένα με ενδιαφέρει αυτό προσωπικά. Και εκείνοι να μην το έθιγαν, θα το ρωτούσα εγώ. Αλλά, δε χρειάζεται, γιατί προτρέχουν εκείνοι και λένε τι είδους χαρακτήρας είναι το παιδί και πώς συμπεριφέρεται».

Γ4. «Όχι μόνο να ρωτήσω για την επίδοση, γιατί παρατηρώ και τα παιδιά μου και ξέρω και πόσο διαβάζουν, αλλά κυρίως πώς είναι στο χώρο του σχολείου, πώς είναι η σχέση με τους συμμαθητές, πώς τα βλέπουν οι καθηγητές. Γιατί είναι πολύ σημαντικό να ακούσουμε και την άποψη του καθηγητή για το πώς είναι στο χώρο του σχολείου, αν έχουν κάποια άσχημη συμπεριφορά ή ποιος είναι ο ρόλος τους μέσα στην τάξη με τους συμμαθητές τους. Και είναι προτεραιότητα για μένα αυτό. Πρώτα ρωτάω αυτό ποια είναι η σχέση σας με την (όνομα), πώς τα πηγαίνετε με τον (όνομα) γιατί τον βλέπω αγχωμένο, αν υπάρχει σεβασμός και μετά για την επίδοση. Αυτό είναι το πρώτο κομμάτι για μένα».

Γ10. «Πηγαίνω μια φορά στο πρώτο τετράμηνο, όταν μας καλούν για τους βαθμούς. Τότε, ρωτάω και τους καθηγητές για την επίδοση του παιδιού και αν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα».

Ως προς τη συχνότητα της επικοινωνίας, η πλειοψηφία των ερωτώμενων απαντούν ότι επισκέπτονται το σχολείο μια φορά στο πρώτο τετράμηνο και συνήθως

συνδυάζουν την επίσκεψή τους με την προκαθορισμένη επίδοση της βαθμολογίας και μια ακόμη φορά στο δεύτερο τετράμηνο. Μια μητέρα μαθητή γυμνασίου αναφέρει ότι επισκέπτεται το σχολείο μια φορά το δίμηνο, ώστε να έχει το παιδί την αίσθηση του ελέγχου. Όσον αφορά στις ειδικότητες των καθηγητών που απευθύνονται, η πλειοψηφία απαντά ότι προσπαθεί να συνομιλεί με όσους περισσότερους καθηγητές μπορεί, ανεξάρτητα από ειδικότητα. Μια μητέρα μαθητή της Γ΄ Λυκείου αναφέρει ότι συζητά με τους καθηγητές της κατεύθυνσης.

Γ1. «Μια φορά στο τετράμηνο. Και συνομιλώ με τους καθηγητές όλων των ειδικοτήτων».

Γ2. «Με καθηγητές όλων των ειδικοτήτων, αν και συνήθως περιορίζομαι κάποιες φορές σε αυτούς που είναι εύκαιροι εκείνη τη στιγμή. Αλλά, δεν κάνω επιλογή ειδικοτήτων. Όποιος βρίσκεται εκεί, γιατί είναι περιορισμένος ο χρόνος. Συνήθως βρίσκονται αρκετοί καθηγητές, οπότε... βρίσκω και ρωτάω αρκετούς».

Γ4. «Μια φορά το τετράμηνο, καμιά φορά ίσως και πιο συχνά και θα επιδιώξω να συναντήσω και να μιλήσω με όλους τους εκπαιδευτικούς. Απλώς αυτοί που έχουν πολλές ώρες μπορούν να σου πουν περισσότερα γνωρίζουν καλύτερα το μαθητή και έχουν καλύτερη άποψη».

Γ5. «Πολύ αραιά. Συνήθως μια με δύο φορές το χρόνο. Προσπαθώ να βρω όλες τις ειδικότητες, με ενδιαφέρουν όλες οι ειδικότητες».

Γ6. «Πηγαίνω τουλάχιστον μια φορά το δίμηνο για να νοιώθει και το παιδί ότι υπάρχει ένας έλεγχος. Όχι μόνο για να πάρω τους βαθμούς, αλλά και άλλες φορές για ενημέρωση. Απευθύνομαι στους καθηγητές όλων των ειδικοτήτων, γιατί θεωρώ τη συμπεριφορά ότι έχει πρωτεύοντα ρόλο και ότι κάθε εκπαιδευτικός, ανεξάρτητα από την ειδικότητα, έχει το ρόλο του και είναι σεβαστή η άποψή του και θέλω να την ακούω».

Γ8. «Μια φορά στο τετράμηνο πηγαίνω στο σχολείο. Από πέρυσι που ήταν Β΄ λυκείου και κυρίως φέτος που είναι στη Γ΄ τάξη και θα δώσει εξετάσεις με ενδιαφέρει περισσότερο να ρωτήσω τους καθηγητές της κατεύθυνσης».

Στην ερώτηση σε ποιον ανήκει η πρωτοβουλία για την επίσκεψη στο σχολείο, όλες οι μητέρες απαντούν ότι προσέρχονται με δική τους πρωτοβουλία στο σχολείο. Επισημαίνουν, όμως, ότι συνδυάζουν την προσέλευση στο σχολείο με την επίδοση της βαθμολογίας που καθορίζεται από το σχολείο.

Γ5. «Με δική μας πρωτοβουλία. Δε χρειάστηκε να πάμε, επειδή μας κάλεσε κάποιος».

Γ2. «Όχι, δεν έχει τύχει να με καλέσει ποτέ το σχολείο. Πάντα δική μας είναι η πρωτοβουλία».

Γ3. «Εγώ αλλά, και όταν μας καλούν οι καθηγητές για ενημέρωση και για τους βαθμούς».

II. Συμμετοχή στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων

Από τις δέκα ερωτώμενες μητέρες μόνο τρεις απαντούν θετικά σε ερώτηση σχετική με τη συμμετοχή τους στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Και πάλι όμως η συμμετοχή τους είναι μικρή. Και οι τρεις είναι μητέρες μαθητών λυκείου. Όπως επισημαίνουν αποφεύγουν αυτή την πρακτική της γονεϊκής εμπλοκής είτε γιατί δεν έχουν χρόνο, είτε γιατί δεν έχουν δει το Σύλλογο Γονέων να κάνει κάτι, να αλλάζει κάτι.

Γ1. «Όχι δε συμμετέχω. Δεν έχω χρόνο. Η έλλειψη χρόνου είναι ο βασικός λόγος».

Γ2. «Έχω συμμετάσχει μόνο 2 φορές σε αυτά τα πέντε χρόνια. Δεν έχω καταφέρει να πάω σε άλλες συναντήσεις. Πάντα τύχαινε να είναι εκτός του προγράμματός μου. Δηλαδή, δε με βόλευαν οι ώρες ή οι δραστηριότητές μου. Συγκυρίες δηλαδή....»

Γ3. «Ναι, ανταποκρίνομαι στις προσκλήσεις. Όχι κάθε φορά. Ψηφίζω για το σύλλογο, έχω πάρει θέση αρκετές φορές σε διάφορα θέματα, αλλά δεν έχω βάλει ποτέ υποψηφιότητα ή έχω μπει στη διαδικασία να ασχοληθώ συστηματικά με κάτι τέτοιο. Τουλάχιστον όχι το γυμνάσιο, λύκειο. Στο δημοτικό πιο έντονα. Αλλά προσπαθώ να ενημερώνομαι».

Γ4. «Αραιά πηγαίνω. Δεν είμαι τελείως αρνητική. Όταν είναι κάτι όμως σημαντικό και πρέπει να συμμετέχω τότε συμμετέχω. Γιατί δε μένω μέσα στην πόλη και είναι δύσκολη η μετακίνηση».

Γ5. «Όχι, δε συμμετέχω. Όσες φορές στο παρελθόν είχαμε συμμετάσχει ήταν πολύ μικρή η συμμετοχή, δεν είδαμε ποτέ να γίνεται και κάτι. Οπότε θεωρούμε ότι αυτό το όργανο είναι ένα πολύ ισχυρό όργανο, αλλά έχει πολύ μικρή, πώς να το πώ, εμβέλεια, λειτουργία, δράση; Οπότε δεν έχω ασχοληθεί αν και θα ήθελα».

III. Συμμετοχή σε δραστηριότητες και εκδηλώσεις του σχολείου

Σε ερώτηση σχετικά με τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες και εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο και υλοποιούνται είτε στο χώρο του σχολείου είτε στην κοινότητα η πλειοψηφία απαντά ότι συμμετέχει, όταν προσκαλείται, όταν την αφορά ή την ενδιαφέρει το θέμα ή όταν συμμετέχουν τα παιδιά της.

Γ5. «Ναι προσπαθούμε να συμμετέχουμε. Ειδικά, όταν συμμετέχουν τα παιδιά μας».

Γ7. «Όταν είναι εκδηλώσεις που προσκαλούνται και οι γονείς, ναι συμμετέχω».

Γ2. «Έχω συμμετάσχει μόνο μια φορά σε μια συζήτηση για τις καταλήψεις που έγινε στο σχολείο. Δεν μπορώ να συμμετέχω σε άλλες εκδηλώσεις, δηλαδή σχολικές γιορτές, γιατί δουλεύω, οπότε βρίσκομαι τον αντίστοιχο χρόνο στη δουλειά».

4.3.3. Τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής

Οι πέντε επόμενες ερωτήσεις του δεύτερου θεματικού άξονα στόχευαν στην ανάδειξη των απόψεων των γονέων για τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής. Από τις απαντήσεις προέκυψε ότι οι γονείς θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους ωφελεί όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, δηλαδή τα παιδιά, τους ίδιους και τους εκπαιδευτικούς.

4.3.3.1. Τα οφέλη για τα παιδιά

Οι ερωτώμενες μητέρες αναγνώρισαν τη θετική επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στην επίδοση, τη συμπεριφορά, την αυτοεκτίμηση και τη συναισθηματική στήριξη των παιδιών.

I. Σχολική επίδοση

Όλοι οι γονείς υποστηρίζουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή έχει θετική συσχέτιση με την επίδοση στα μαθήματα. Όπως αναφέρουν, μέσα από τη συζήτηση εκπαιδευτικών και γονέων και την ανταλλαγή πληροφοριών για τις αδυναμίες των παιδιών, οι γονείς βοηθούν οι ίδιοι στο σπίτι τη μαθησιακή διαδικασία αναπτύσσοντας κατάλληλες στρατηγικές ή αναζητούν εξωσχολική βοήθεια και οι καθηγητές βοηθούν

περισσότερο στην τάξη. Επίσης, μέσα από την ενθάρρυνση των θετικών στοιχείων του μαθητή, που μπορεί να αναδειχθούν στη συζήτηση με τους γονείς, και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης μπορεί να επιτευχθεί η βελτίωση της επίδοσης. Μια μητέρα θεωρεί ότι η βελτίωση της επίδοσης μπορεί να επιτευχθεί, και μέσω του ελέγχου που νιώθουν ότι έχουν τα παιδιά λόγω της συνεργασίας γονιών – εκπαιδευτικών.

Γ1. «Ναι φυσικά. Από τις παρατηρήσεις που θα κάνει ένας καθηγητής για την επίδοση που μπορεί να έχει κάποιο πρόβλημα θα προσπαθήσω να του δώσω κάποια βοήθεια και αυτό θα βοηθήσει πιστεύω στην επίδοση. Ή από την άλλη την επιβράβευση των προσπαθειών του. Όταν οι καθηγητές αναγνωρίζουν την προσπάθεια που καταβάλλει, αυτό μπορεί να αποτελέσει κίνητρο ώστε να συνεχίσει με τον ίδιο τρόπο. Και έτσι ενισχύεται και η αυτοεκτίμηση του παιδιού».

Γ4. «Ναι βέβαια. Όταν για παράδειγμα έχει ένα πρόβλημα το παιδί είτε οικογενειακό, είτε υγείας, είτε έχει μια διάγνωση και αυτό το μοιραστώ με τον εκπαιδευτικό, μπορεί να με κατευθύνει κάπως πώς να το αντιμετωπίσω. Ή μπορεί να παρατηρήσει κάτι που εγώ δεν το είχα προσέξει ή δεν μου το είχε επισημάνει κάποιος σε μικρότερη ηλικία ή εγώ δεν ήμουν σε θέση να το ακούσω . Αυτό μπορεί να με κατευθύνει πώς να το βοηθήσω. Ή μπορεί να μου πει πώς πρέπει να γίνεται η μελέτη σε συγκεκριμένα πράγματα. Μπορεί να μου το επισημάνει και εγώ να το επισημάνω στα παιδιά μου και αυτό να τα βοηθήσει και να βελτιωθεί.»

Γ5. «Νομίζω πως ναι. Μέχρι ένα σημείο βέβαια. Δεν μπορούμε να κάνουμε θαύματα. Εμένα προσωπικά με έχει βοηθήσει αυτή η συνεργασία. Δηλαδή για πράγματα που δεν τα είχα αντιληφθεί ενημερώθηκα από το σχολείο και αυτό με βοήθησε να βοηθήσω το ίδιο το παιδί και πήγε καλύτερα. Και εμείς οι γονείς θα μπορούσαμε να βοηθήσουμε τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει κάποια θέματα του παιδιού και να βοηθήσει το παιδί, ώστε να πάει καλύτερα. Και την αυτοεκτίμηση ενισχύει».

Γ7. «Ναι φυσικά. Ο διάλογος με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να φέρει στην επιφάνεια προβλήματα που μπορεί να υπάρχουν και να μην τα έχω κατανοήσει μέχρι στιγμής, οπότε θεωρώ ότι βοηθάει πάρα πολύ».

Γ6. «Ναι, θεωρώ ότι είναι σημαντικό να υπάρχει ένας έλεγχος για να νοιώθει το παιδί ότι δεν είναι ανεξέλεγκτό. Νομίζω έχει νόημα. Παρατηρούσα ότι μετά από συναντήσεις, αν πήγαινα στο σχολείο, αν είχε λασκάρει στο διάβασμα ας πούμε, μαζευόταν μετά».

II. Συμπεριφορά

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο και η πρόληψη παραβατικών συμπεριφορών θεωρείται από όλους τους ερωτώμενους γονείς ότι επιτυγχάνεται με τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Όπως επισημαίνουν οι γονείς, όταν οι εκπαιδευτικοί τους μεταφέρουν κάποιο πρόβλημα που μπορεί να σχετίζεται με τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο, τότε προσπαθούν να το συζητήσουν με το παιδί στο σπίτι και να το αντιμετωπίσουν, ώστε να μην επαναληφθεί.

Γ1. «Φυσικά και μπορεί η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς να συμβάλει στη βελτίωση της επίδοσης και της συμπεριφοράς του μέσα από την επεξεργασία των παρατηρήσεων που θα μου έχουν κάνει οι καθηγητές».

Γ4. «Ε, βέβαια νομίζω ότι είναι το νούμερο ένα η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Αν δεν υπάρχει, μπορεί να υπάρχουν προβλήματα. Νομίζω αν υπάρχει αυτή η συνεργασία, μπορούν να λυθούν πάρα πολλά προβλήματα και σχετικά με την επίδοση και με τη συμπεριφορά. Και όχι οι εκπαιδευτικοί να μας καλούν μόνο όταν κάτι δεν πάει καλά, αλλά και όταν είναι καλά».

Γ5. «Νομίζω ότι πρέπει να γίνεται μια παρακολούθηση. Εμάς μας ενδιαφέρει πιο πολύ η συμπεριφορά. Οπότε από αυτή την άποψη να ελέγχουμε τη συμπεριφορά του παιδιού, αλλά και τη συμπεριφορά των υπολοίπων προς το παιδί μας».

Γ9. «Ναι, αν και δε μου έχει τύχει μέχρι τώρα να με καλέσουν στο σχολείο για κάποιο πρόβλημα συμπεριφοράς. Θα ήθελα να μου το πουν, αν συμβαίνει κάτι, μια φασαρία, μια αγενής συμπεριφορά. Και να συνεργαστούμε για να το αντιμετωπίσουμε. Νομίζω ότι όλους μας βοηθάει αυτό και εμάς και το παιδί και τους καθηγητές».

III. Αυτοεκτίμηση-Συναισθηματική στήριξη

Η πλειοψηφία των ερωτώμενων μητέρων αναγνωρίζει ότι η συζήτηση του γονιού με το παιδί για θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή το βοηθάει ψυχολογικά, καθώς το κάνει να αισθάνεται ότι έχει ένα πρόσωπο να συζητήσει μαζί του θέματα

που προκύπτουν στο σχολείο, σχετικά με τα μαθήματα, τις εξετάσεις ή τις σχέσεις και του προκαλούν άγχος και να νοιώσει ανακούφιση. Επίσης, η συνεργασία του γονιού με τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο στέλνει στο μαθητή το μήνυμα ότι και ο γονιός και οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για αυτόν, αναγνωρίζουν και επιβραβεύουν την προσπάθειά του, με αποτέλεσμα να νιώθει ασφάλεια και να ενισχύεται η αυτοεκτίμησή του.

G2. «Ναι, βέβαια. Πρώτον νοιώθει εκείνο στήριξη, γιατί συνήθως η παρέμβασή μου- πρόταση, η συζήτηση που κάνουμε ξεκινάει από εκείνη. Δηλαδή μου μεταφέρει μια αγωνία της, ένα άγχος που έχει, έναν προβληματισμό για τα μαθήματα, τους καθηγητές της, τους συμμαθητές της, οπότε ναι τη βοηθάει».

G3. «Εγώ πιστεύω ότι τη βοηθάει και την κάνει να αισθάνεται περισσότερη σιγουριά. Δηλαδή, εμένα δεν με ενδιαφέρει η απόλυτη ανάμειξη σε θέματα του σχολείου, τι έγινε με τις φίλες, τι είπε ο ταδε καθηγητής..... Αυτά ούτε μπορώ να τα κρίνω ούτε και θέλω, γιατί αυτός είναι ένας δικός της κόσμος. Εντάξει, εγώ έχω άλλο ρόλο, είμαι πιο έξω. Αλλά θέλω να μπορεί να έρθει να μου πεί κάποια πράγματα, αν νομίζει ότι κάτι την ενοχλεί. Και νομίζω ότι τη βοηθάω όλο αυτό».

G5. «Ναι, νομίζω ότι τα παιδιά αισθάνονται ότι έχουν μια βοήθεια στα προβλήματά τους και αυτό τους αρέσει πολύ».

G1. « Η από την άλλη την επιβράβευση των προσπαθειών του. Όταν οι καθηγητές αναγνωρίζουν την προσπάθεια που καταβάλλει, αυτό μπορεί να αποτελέσει κίνητρο ώστε να συνεχίσει με τον ίδιο τρόπο. Και έτσι ενισχύεται και η αυτοεκτίμηση του παιδιού».

4.3.3.2. Τα οφέλη για τους γονείς

Όσον αφορά στα οφέλη για τους ίδιους τους γονείς και τη σχέση τους με τα παιδιά τους, όλοι οι γονείς επισημαίνουν ότι βοηθούνται στο ρόλο τους ως γονείς, καθώς γνωρίζουν καλύτερα τα παιδιά τους, βελτιώνεται η επικοινωνία και η σχέση τους, απενοχοποιούνται για ενδεχόμενες παραλείψεις τους, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, νιώθουν ότι προσφέρουν περισσότερο στα παιδιά τους ως

γονείς, εισπράττουν ικανοποίηση και ευχαρίστηση και ενισχύουν την εμπιστοσύνη προς το σχολείο.

Γ1. «Μπορεί να βοηθήσει, γιατί μπορεί να υπάρχουν κάποια πράγματα που δεν τα έχουμε δει στο σπίτι, οπότε μετά από την επισήμανση του εκπαιδευτικού προσωπικού, αυτά θα αποτελέσουν θέμα συζήτησης με το παιδί και αυτό θα βοηθήσει. Έτσι κι εγώ αισθάνομαι ότι προσφέρω περισσότερο στο παιδί μου ως γονιός.[...] Και αν οι καθηγητές μου πουν κάτι θετικό για την πρόοδο του παιδιού, τότε και αυτή η πληροφορία επηρεάζει θετικά τη σχέση μας».

Γ4. «Ναι, ειδικά όταν πηγαίνω στο σχολείο και εκτός από τα προβλήματα που ίσως υπάρχουν, ακούω και τα καλά, αυτό μας βοηθάει γιατί του τα μεταφέρω. Και εγώ νιώθω και λιγότερες ενοχές ως γονιός. Και τα παιδιά εισπράττουν το νοιάξιμο αυτό από εμάς και αυτό βοηθάει τη σχέση μας».

Γ5. «Νομίζω ναι. Και η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς θα με βοηθούσε σε κάποιους τομείς που εγώ δεν έχω τις απαραίτητες γνώσεις».

Γ6. «Θεωρώ ότι ναι. Γιατί εμείς τα παιδιά μας τα βλέπουμε μέσα από τα δικά μας μάτια, αλλά οι εκπαιδευτικοί μπορεί να δουν μια πτυχή του παιδιού μας που εμείς δεν την έχουμε εντοπίσει. Και σίγουρα αυτό βοηθάει στο ρόλο μας».

Γ9 «Σίγουρα η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς θα έχει θετικά αποτελέσματα και στη σχέση μας με τα παιδιά μας. Εγώ είμαι ευχαριστημένη, όταν βλέπω ότι ένας εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για το παιδί μου και μου επισημαίνει κάτι για αυτό, είτε θετικό είτε αρνητικό. Νιώθω περήφανη, όταν μου λέει κάτι θετικό ή νιώθω ότι μπορώ να κάνω κάτι για να ενθαρρύνω το παιδί μου ή να το βοηθήσω σε κάτι. Αυτό βοηθάει τη σχέση μας. Γιατί το παιδί βλέπει ότι ενδιαφερόμαστε και προσπαθούμε για αυτό. Και εγώ θα εμπιστευτώ στο μέλλον τον καθηγητή για κάτι που μπορεί να προκύψει.».

4.3.3.3. Τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο

Όλες οι μητέρες αναφέρουν ότι μια καλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να βοηθήσει και εκείνους στο έργο τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται από τους γονείς για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού ή

κάποια ιδιαιτερότητα ή αδυναμία του παιδιού (εκτός των διαγνωσμένων μαθησιακών δυσκολιών για τις οποίες υπάρχει επίσημη ενημέρωση από τη διεύθυνση του σχολείου) , κάποια ιδιαίτερη δεξιότητα ή κλίση ή για προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει το παιδί ή η οικογένεια, τότε γνωρίζουν καλύτερα τους μαθητές τους και βελτιώνεται η επικοινωνία τους. Επιπλέον, μπορούν να αναπτύξουν την κατάλληλη στρατηγική για να βοηθήσουν τους μαθητές τους τόσο στο συναισθηματικό -κοινωνικό όσο και στο γνωστικό τομέα. Επίσης, μια μητέρα αναφέρει ότι , όταν κάποιος εκπαιδευτικός επισημαίνει στο γονιό κάποια αδυναμία του παιδιού, τότε ο γονιός έχει τη δυνατότητα να βοηθήσει αποτελεσματικά και επομένως μακροπρόθεσμα να βοηθήσει και τον ίδιο τον εκπαιδευτικό στο έργο του. Επίσης, σύμφωνα με μια μητέρα, η συζήτηση με τα παιδιά πολλές φορές λειτουργεί εκτονωτικά και βοηθά στη μείωση της έντασης στην τάξη και στη βελτίωση της σχέσης με τους εκπαιδευτικούς.

Γ4. «Ναι, θα γίνει πιο αποτελεσματικός στη δουλειά του, όταν είναι καλή η συνεργασία με τους γονείς. Με την έννοια ότι μέσα από τη συνεργασία με τους γονείς θα κατανοήσει και ο εκπαιδευτικός καλύτερα τα παιδιά».

Γ6. «Ναι. Γιατί με τη συνεργασία με το γονιό μπορεί ο εκπαιδευτικός να ενημερωθεί για κάποιο θέμα που βιώνει το παιδί και να βοηθηθεί να προσεγγίσει καλύτερα το παιδί. Αλλά, πρέπει να υπάρχει καλή διάθεση από τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει την κάθε κατάσταση και να διαχειριστεί αποτελεσματικά κάποιο θέμα».

Γ3. «Εγώ πιστεύω πως ναι. Αν δεν υπάρχει πάρα πολύ μεγάλη ανάμειξη. Ο εκπαιδευτικός έχει τον πρώτο λόγο εκεί. Εγώ δεν μπορώ να το κρίνω αυτό ως μητέρα. Εγώ θα κρίνω αυτό που θα φέρει το παιδί μου στο σπίτι. Όχι μόνο εκπαιδευτικά. Εμένα η κόρη μου είναι οριακά δυσλεκτική. [...] Όταν πήγε στο γυμνάσιο, είχαμε τον ενδοιασμό να το πούμε ή όχι στο παιδί, γιατί ήταν οριακά. Κάποια στιγμή αποφασίσαμε να το συζητήσουμε με τους καθηγητές και τους βρήκαμε πάρα πολύ δεκτικούς σε αυτό που έλεγα, χωρίς να μπω στη διαδικασία να χρειαστεί να πάρω ένα χαρτί κ.τ.λ. Βρήκα μια ανταπόκριση και μια προσπάθεια για βοήθεια στο παιδί. Εντάξει, μια συζήτηση και μια συνεργασία, όταν δεν είναι εντελώς αδιάφορος ο άλλος, βοηθάει πάντα στην εκπαίδευση του παιδιού. Τώρα αν ένας καθηγητής επισημαίνει κάποιες δυσκολίες του

παιδιού σε κάποιο μάθημα και τις συζητήσει με στόχο και ο γονιός να κάνει κάτι και να βοηθήσει, αυτό είναι πάρα πολύ καλό! Αυτό το λόγο έχει η συνεργασία στην τελική».

Γ2. «Το ότι στηρίζω ή προσπαθώ να στηρίζω το παιδί μου, άρα βοηθάω να βρει διέξοδο σε προβληματισμούς που έχει, να μειωθεί η ένταση, το άγχος που έχει, ο προβληματισμός, αν μπορούν να δοθούν και απαντήσεις έχει καλώς, αλλά και μόνο ότι θα εκτονωθεί, θα βγάλει την αγωνία του, θα τη συζητήσει, ήδη πηγαίνει στο σχολείο με μικρότερη ένταση, άρα με διάθεση να αντιμετωπίσει συμπεριφορές που ίσως εκείνη να θεωρεί ότι είναι από τους καθηγητές της προβληματικές, οπότε σίγουρα είναι θετικό».

Από τις δέκα ερωτώμενες μητέρες οι έξι απαντούν ότι έχουν διαπιστώσει επιθυμία από την πλευρά των εκπαιδευτικών για συνεργασία με τους γονείς, ενώ τέσσερις μητέρες επισημαίνουν ότι έχουν συναντήσει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κυρίως εκπαιδευτικούς που δεν επιθυμούν τη συνεργασία είτε γιατί δεν τη θεωρούν σημαντική, είτε γιατί οι ίδιοι φοβούνται την παρεμβατικότητα των γονέων και την επικριτική τους στάση. Όμως, και οι μητέρες που διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία, θεωρούν απαραίτητο να υπάρχουν σαφώς προσδιορισμένα όρια συνεργασίας, ώστε να αποφεύγονται οι ενοχλητικές παρεμβάσεις των γονιών σε θέματα διδακτικής και η συνεργασία να είναι αποτελεσματική.

Γ2. «Από την εμπειρία από όλα τα χρόνια, γιατί το παιδί που είναι τώρα στη β/θμια είναι το τρίτο μου παιδί, και θεωρώ ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται. Μπορεί κάποιες φορές να μην ξέρουν πώς να το κάνουν, αλλά ενδιαφέρονται σίγουρα. Θέλουν μια επικοινωνία με τους γονείς».

Γ3. «Εγώ πιστεύω ότι θέλουν. Εμένα δε μου έχει τύχει και κάποιος εκπαιδευτικός που να μη θέλει να πάω να τον βρω και να συζητήσω κάτι μαζί του. Τώρα, θεωρώ ότι βέβαια υπάρχει και ένα όριο στην ανάμειξη αυτή. Δηλαδή το πώς κάνει ο καθένας το μάθημά του μέσα στην τάξη, θεωρώ ότι είναι θέμα του εκπαιδευτικού. Δηλαδή, εγώ δεν μπορώ να πάω να πω ότι δε μου αρέσει ο τρόπος που κάνεις τα μαθηματικά. Και μαθηματικός να ήμουνα, είμαι ένας άλλος άνθρωπος, σε μια άλλη τάξη, σε ένα άλλο πλαίσιο, με άλλους μαθητές και τέλος πάντων όχι με έναν μαθητή που είναι το δικό μου παιδί, αλλά με άλλους 25-26. Είναι φυσιολογικό να υπάρχει και ένα όριο σε αυτή την

ανάμειξη. Όχι και το εντελώς αντίθετο, κάπου πρέπει να υπάρχει το μέτρο, να το πω έτσι».

Γ1. «Ναι αρκετοί, γιατί θεωρούν ότι θα βοηθηθούν. Κάποιοι όχι. Νομίζω έχει να κάνει με το χαρακτήρα και την προσωπικότητα του καθενός. Υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δέχονται το διάλογο και τη συζήτηση για τους μαθητές τους, ενδιαφέρονται για αυτούς και υπάρχουν και κάποιοι που είναι εντελώς αδιάφοροι και περιμένουν πώς θα περάσει η ώρα που είναι μέσα στην τάξη. Άρα δεν επιθυμούν καθόλου, καμία συνεργασία με τους γονείς».

Γ4. « Νομίζω ότι θα θέλανε όλοι, αλλά με προϋποθέσεις και όρια. Και από τις δύο πλευρές. Και νομίζω ότι πρέπει να είναι. Δε γίνεται να μην υπάρχουν όρια. Νομίζω ότι οι εκπαιδευτικοί τους φοβούνται τους γονείς.. Νιώθουν ίσως μια απαξίωση από τους γονείς. Κι από την πλευρά τους ίσως νιώθουν κι αυτοί ότι τους κρίνουμε πολύ αυστηρά και ίσως δε θέλουν πολύ στενή επαφή. Πολλές φορές οι γονείς παρουσιάζονται να ξέρουν πώς πρέπει να γίνεται το μάθημα και φοβούνται οι εκπαιδευτικοί ότι οι γονείς παρεμβαίνουν στο έργο τους».

Γ5. «Θα έλεγα ότι η πλειοψηφία όχι. Ίσως δεν αναγνωρίζει το μέγεθος της ωφέλειας που μπορεί να υπάρξει. Μπορεί να κάνω και λάθος όμως και να είναι περιπτώσεις που έχω δει εγώ»..

Γ7. « Όχι σε μεγάλο βαθμό. Ίσως γιατί πολλές φορές οι γονείς γίνονται παρεμβατικοί, ξεπερνούν τα όρια, οπότε ίσως γιαυτό.... »

4.3.4. Οι παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη γονεϊκή εμπλοκή

Οι έξι ερωτήσεις του τρίτου θεματικού άξονα είχαν ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των γονέων για τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι γονείς ανέδειξαν παράγοντες που σχετίζονται με τους ίδιους τους γονείς και το σύλλογο γονέων, τους εκπαιδευτικούς και το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, καθώς και με τα παιδιά.

4.3.4.1. Παράγοντες σχετικοί με τους γονείς

Οι γονείς απάντησαν στις ερωτήσεις καταθέτοντας την προσωπική τους εμπειρία για τους παράγοντες που ωθούν ή απομακρύνουν τους ίδιους από το σχολικό

περιβάλλον. Επίσης, κατέθεσαν και την άποψή τους για το τι μπορεί να εμποδίζει άλλους γονείς, μια άποψη που έχει διαμορφωθεί από τις μεταξύ τους συζητήσεις.

I. Πρακτικά προβλήματα: Έλλειψη χρόνου –δυσκολίες της καθημερινότητας

Όσον αφορά στους παράγοντες που εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή, καμία μητέρα δεν ανέφερε για τον εαυτό της την έλλειψη χρόνου. Μια ανέφερε τις δυσκολίες της καθημερινότητας. Όμως τρεις μητέρες ανέδειξαν την έλλειψη χρόνου, λόγω της πολύωρης εργασίας και των πολλών υποχρεώσεων (οικογενειακών, επαγγελματικών) ως παράγοντα που εμποδίζει άλλους γονείς, όπως τουλάχιστον έχουν ακούσει.

G1. «Και ο χρόνος που δεν έχει και οι επαγγελματικές υποχρεώσεις που έχει κάποιος γονιός μπορεί να αποτελούν εμπόδιο».

G3. «Πολλές φορές μπορεί να υπάρχει μια αδυναμία χρονική, άνθρωποι που δουλεύουν από το πρωί μέχρι το βράδυ.»

G5. « Ίσως κάποιιοι λόγω χρόνου ή διάθεσης».

G4. «Και η καθημερινότητα με τις δυσκολίες της είναι επίσης ένας παράγοντας. Γιατί δεν περνάμε κι εμείς εύκολα. Είναι πολλά τα προβλήματα και οικονομικά , οικογενειακά και αυτό μας δυσκολεύει».

II. Κοινωνικό- Επαγγελματικό-Μορφωτικό επίπεδο

Τρεις μητέρες συσχετίζουν στις απαντήσεις τους το κοινωνικό-επαγγελματικό –μορφωτικό επίπεδο του γονιού με τη συμμετοχή του στην εκπαίδευση του παιδιού. Όμως, η συσχέτιση αυτή δεν αποτελεί προσωπική τους εμπειρία, αλλά είναι σύμφωνη με όσα έχουν ακούσει από άλλους γονείς . Οι μητέρες θεωρούν ότι το μορφωτικό επίπεδο επηρεάζει το βαθμό και την ποιότητα της γονεϊκής εμπλοκής, καθώς, όπως επισημαίνουν, γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο πολλές φορές αποφεύγουν να εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί θεωρούν ότι δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις, ή αισθάνονται μειονεκτικά απέναντι στους εκπαιδευτικούς. Και οι τρεις μητέρες που δίνουν αυτή την απάντηση έχουν πανεπιστημιακή μόρφωση.

G2. «Και το μορφωτικό –οικονομικό επίπεδο του γονιού μπορεί να παίζει κάποιο ρόλο. Θεωρώ ότι ένας γονιός που έχει περάσει και από τη β’/θμια εκπ/ση ως μαθητής και έχει περάσει και από την επόμενη βαθμίδα, μπορεί να τον κάνει να αντιλαμβάνεται ίσως

λίγο καλύτερα πώς λειτουργεί το γυμνάσιο και το λύκειο και αυτό μπορεί να του δίνει μια αυτοπεποίθηση ότι μπορεί να σταθεί ισάξια σε μια κουβέντα με ένα καθηγητή».

Γ7. «Επίσης, από ό,τι έχω συζητήσει, πολλές φορές γονείς που ανήκουν έτσι σε χαμηλότερο επίπεδο όσον αφορά το γνωστικό είναι έτσι λίγο πιο διστακτικοί να πάνε στο σχολείο και ενημερωθούν από τους καθηγητές».

Γ3. « Θεωρώ ότι υπάρχουν γονείς που και οι ίδιοι αισθάνονται ότι δεν μπορούν να μιλήσουν με τον εκπαιδευτικό, να έχουν και κάποια αισθήματα κατωτερότητας, δεν ξέρω αν το λέω καλά, ίσως να θεωρούν ότι δεν μπορούν, ίσως κάποιοι αισθάνονται ότι δεν έχουν να πουν και τίποτε με το σχολείο. Δηλαδή, ό,τι κάνει ο δάσκαλος, ο καθηγητής, ότι δεν τους πέφτει λόγος».

III. Οι αντιλήψεις των γονιών

Σύμφωνα με την άποψη αρκετών μητέρων η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς επηρεάζεται θετικά ή αρνητικά από τη στάση που κρατούν οι ίδιες απέναντι στο εκπαιδευτικό έργο που παράγεται στο δημόσιο γυμνάσιο –λύκειο Όπως υποστηρίζουν, όταν οι γονείς δεν εμπιστεύονται το δημόσιο σχολείο, όταν πιστεύουν ότι είναι περισσότερο αξιόπιστη η ενημέρωση από το φροντιστήριο ή θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους, τότε αποφεύγουν την εμπλοκή. Επίσης, σύμφωνα με μια μητέρα, όταν οι γονείς έχουν μια σχηματισμένη άποψη για το παιδί τους αποφεύγουν να πάνε στο σχολείο για να μην αλλάξει αυτή. Και πάλι οι ερωτώμενες μητέρες τονίζουν ότι δεν έχουν οι ίδιες αντίστοιχες εμπειρίες, αλλά έτσι έχουν ακούσει από άλλους γονείς.

Γ2. «Τώρα να σας πω για το Λύκειο που είναι εμένα τώρα η κόρη μου. Το έχω ακούσει από γονείς ότι δεν τους ενδιαφέρει καθόλου τι πορεία ακολουθεί το παιδί στο σχολείο τόσο στο γνωστικό όσο και στη συμπεριφορά. Ως προς το γνωστικό γιατί θεωρούν ότι δε μαθαίνει το παιδί στο δημόσιο σχολείο και δε μαθαίνει για πολλούς λόγους, γιατί είναι πολλά παιδιά μέσα στην τάξη, γιατί οι καθηγητές είναι αδιάφοροι, γιατί θα του λυθούν οι απορίες του παιδιού και θα μάθει αυτά που πρέπει στο φροντιστήριο που ήδη πηγαίνει. Άρα το σχολείο υπάρχει μόνο ως διαδικασία για να ξεπεράσει το θέμα να φτάσει στις εξετάσεις, που δεν υπάρχει άλλος τρόπος να φτάσει στο Παν/μιο, αν δεν περάσει από το σχολείο. Επίσης ένας λόγος είναι, όπως λένε ότι οι καθηγητές είναι αδιάφοροι, δεν τους νοιάζει. Το έχω ακούσει και αυτό. Προσωπική μου εμπειρία είναι

«... ότι κάποιιοι καθηγητές θα μπορούσαν να λειτουργούν έτσι, από την περιγραφή των παιδιών, δεν είμαστε μέσα στην τάξη. Όπως έχω ακούσει από τα παιδιά για αρκετούς πολλούς καθηγητές που ήταν εκπληκτικοί. Σίγουρα υπάρχουν οι αδιάφοροι καθηγητές, αλλά είναι η εξαίρεση. Ίσως υπάρχει και μια κατηγορία ότι δεν είχαν τον τρόπο κάποιοι να προσεγγίσουν τα παιδιά και να κάνουν το μάθημα πιο ενδιαφέρον.»

Γ3. «Ο τρόπος που βλέπουν οι γονείς την κατάσταση, που καταλαβαίνουν το σύστημα αυτό. Κάποιοι αισθάνονται τον καθηγητή πολύ μακριά. Υπάρχει και η αντίληψη ότι δε χρειάζεται ενημέρωση, ειδικά στην Τρίτη Λυκείου, γιατί η ενημέρωση γίνεται από το φροντιστήριο και θεωρείται ότι το σχολείο δεν έχει να πει και πολλά. Το έχω ακούσει αυτό! Εγώ φυσικά δε συμφωνώ με αυτό».

Γ7. «Τώρα, το Λύκειο είναι ελαφρώς απαξιωμένο στα μάτια μαθητών και γονιών, οπότε εκεί νομίζω δε δίνουν τόσο μεγάλη βάση στο τι θα τους πουν οι καθηγητές, απέχουν».

Γ4. «Και υπάρχει και η αντίληψη ότι το δημόσιο σχολείο δεν μπορεί να προσφέρει κάτι. Εμείς, βέβαια ως οικογένεια δεν έχουμε αυτή την αντίληψη. Πιστεύουμε ότι το σχολείο δεν μπορεί να το υποκαταστήσει το φροντιστήριο. Ίσα ίσα θεωρούμε ότι γίνεται και αξιόλογη δουλειά. Πάντα φυσικά έχει να κάνει με τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς, όχι με όλους. Και ο καθένας έχει άλλη μεταδοτικότητα, άλλο τρόπο και τα παιδιά μας έχουν εμπιστοσύνη στο σχολείο».

Γ1. «Αποφεύγουν να επισκεφθούν το σχολείο όσοι γονείς έχουν μια ήδη σχηματισμένη γνώμη για το παιδί τους και δε θέλουν σε καμία περίπτωση να αλλάξει αυτή. Κάποιοι θεωρούν ότι έχουν μια άποψη για το παιδί τους και δεν τους ενδιαφέρει να ακούσουν τι έχει να πεί το δημόσιο σχολείο...»

IV. Οι προσδοκίες των γονιών

Όλες οι μητέρες αναφέρουν ότι έχουν προσδοκίες για την ακαδημαϊκή πορεία και το μέλλον των παιδιών τους και αυτός είναι ο κυριότερος παράγοντας που λειτουργεί ενθαρρυντικά στην εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μια μητέρα αναφέρει την ευτυχία του παιδιού της ως προσδοκία της και πιστεύει ότι η ενασχόλησή της με την εκπαίδευση θα συμβάλλει στην εκπλήρωσή της.

Γ1. «Θέλω να έχει μια πολύ καλή εκπαίδευση, να αποκτήσει γνώσεις, ώστε να έχει εφόδια για τη ζωή του αύριο. Θεωρώ ότι συμμετέχοντας θα το βοηθήσω. Σίγουρα αυτό είναι μέσα στα καθήκοντα του γονιού. Επίσης, δείχνω έτσι και μια αναγνώριση στη δουλειά του εκπαιδευτικού, θεωρώ ότι είναι και μια υποχρέωση απέναντι στους καθηγητές».

Γ2. «Θέλω να βοηθήσω το παιδί μου. Αυτό αφορά πρώτα την υπόστασή του σαν πλάσμα, σαν άνθρωπος, την ψυχική του ισορροπία, το να είναι ευτυχής, κατά βάση θέλω να είναι ευτυχής, θέλω να είναι καλά. Και επειδή ο χρόνος που περνάει στο σχολείο είναι μεγάλος θέλω να περνάει καλά και στο σχολείο, όχι μόνο στο σπίτι. Θέλω επίσης, θεωρώ ότι είναι προαπαιτούμενο αν είναι ευτυχισμένο και τα πράγματα είναι σχετικά ξεκάθαρα στο μυαλό του, αυτό θα έχει και αντίκρισμα στην καλή του επίδοση. Γιατί θέλει και να έχει καλή επίδοση, σκέφτεται και τις σπουδές, είναι στο πρόγραμμά της. Οπότε θεωρώ ότι η ενασχόλησή μου θα συμβάλει σε όλα»

Γ3. «Να το βοηθήσω όσο μπορώ. Δηλαδή να πάει το παιδί μου όσο γίνεται καλύτερα, να προσαρμοστεί καλύτερα στο χώρο του σχολείου. Το θεωρώ και υποχρέωση απέναντι στους εκπαιδευτικούς».

Γ5. «Να βοηθήσω το παιδί. Ίσως κάποιοι άλλοι να θέλουν αν πετύχουν κάποιους στόχους, να βοηθήσουν το παιδί προς κάποια κατεύθυνση. Υπάρχουν και αυτοί οι γονείς που επιδιώκουν την επικοινωνία για να έχουν καλές σχέσεις με τους καθηγητές και το διευθυντή για να βοηθηθεί το παιδί»

Γ7. «Πρώτα πρώτα για να αναδείξω αν υπάρχουν κάποια προβλήματα, να τα βγάλω στην επιφάνεια, να τα συζητήσω με τους καθηγητές, να μπορώ να το βοηθήσω. Αυτό είναι το κυριότερο. Δε νοιώθω κάποια υποχρέωση προς το σχολείο, αλλά πιστεύω πώς θα μπορέσω να το βοηθήσω στο μέλλον».

V.Η αναπαράσταση του γονεϊκού ρόλου

Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως γονείς φαίνεται να επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Οι μητέρες που θεωρούν ότι είναι στοιχείο του γονεϊκού ρόλου η ενασχόληση με την εκπαίδευση του παιδιού, ότι έχουν «υποχρέωση» ως γονείς να δείξουν το ενδιαφέρον τους στο σχολείο, αλλά και να εκφράσουν την αναγνώρισή τους στο έργο του εκπαιδευτικού ή να βοηθήσουν

στην αντιμετώπιση προβλημάτων που μπορεί να δημιουργεί στο σχολείο το παιδί τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο. Επίσης μια μητέρα αναφέρει ότι έτσι εκπληρώνει καλύτερα το ρόλο της, αφού καταφέρνει να ελέγξει τη συμπεριφορά του παιδιού της.

Γ1. «Σίγουρα η συνεργασία με το σχολείο είναι μέσα στα καθήκοντα του γονιού. Επίσης, δείχνω έτσι και μια αναγνώριση στη δουλειά του εκπαιδευτικού, θεωρώ ότι είναι και μια υποχρέωση απέναντι στους καθηγητές».

Γ3. «Και υποχρέωση είναι. Θεωρώ ότι, αφού είμαι γονιός, έχω υποχρέωση να βοηθώ το παιδί μου σε όλες τις διαστάσεις και στις εκπαιδευτικές. Και προφανώς να το βοηθήσω όσο μπορώ. Δηλαδή να πάει το παιδί μου όσο γίνεται καλύτερα, να προσαρμοστεί καλύτερα στο χώρο του σχολείου. Το θεωρώ και υποχρέωση απέναντι στους εκπαιδευτικούς».

Γ4. «Καταρχάς είναι ο ρόλος μου ως γονιός. Θεωρώ ότι έχω ευθύνη απέναντι στα παιδιά μου. Λείπουν τη μισή μέρα από το σπίτι, είναι στο σχολείο. Άρα θα πρέπει να ξέρω εκεί τι γίνεται. Όχι ότι δεν τους έχω εμπιστοσύνη, τους έχω, αλλά θέλω να έχω και μια εξωτερική ματιά για αυτό το χώρο, πώς είναι, πώς συνεργάζονται με καθηγητές και συμμαθητές, αν τους σέβονται, αν λείπουν... Εγώ ως μάνα πηγαίνω. Είναι στο πλαίσιο της οικογένειας, στο νοιάξιμο, της φροντίδας, της υποχρέωσης με αυτή την έννοια. Και να σας πω κι ένα παράδειγμα. Όταν η κόρη μου πήγε μια εκδρομή στο εξωτερικό ένοιωσα την υποχρέωση να πάω στο σχολείο να τους συναντήσω, να τους ευχαριστήσω που το στήριξαν και το βοήθησαν και πέρασε καλά και κέρδισε πολλά γιατί ήταν εκπαιδευτική εκδρομή. Είναι και υποχρέωση απέναντι στον εκπαιδευτικό, αν το παιδί μου δημιουργεί προβλήματα στην τάξη και στα άλλα παιδιά να πάω και να ξαναπάω και να βοηθήσω να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα».

Γ6. « Βασικά ασχολούμαι για δύο λόγους. Ο πρώτος λόγος για να νοιώθει το παιδί ότι υπάρχει ένας έλεγχος, όσο μπορεί να υπάρξει. Και ο δεύτερος για να δώσω και λίγο το παρόν στους εκπαιδευτικούς. Ήθελα δηλαδή να περάσω το μήνυμα ότι οτιδήποτε και αν συμβεί θα ήθελα να το ξέρω. Επίσης να δώσω και κάποιες πληροφορίες στους εκπαιδευτικούς. Επίσης θεωρώ ότι είναι ένας τρόπος επιβράβευσης για τον εκπαιδευτικό για τη δουλειά του το να θέλει ο γονιός να ακούσει τη γνώμη του».

V.Ο ρόλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων

Σε ερώτηση σχετικά με το ρόλο που έχει ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων στη γονεϊκή εμπλοκή, όλες οι μητέρες συμφωνούν ότι ο τρόπος που λειτουργεί είναι αδιάφορος και δεν την επηρεάζει ούτε θετικά ούτε και αρνητικά.

Γ7. «Αδιάφορος είναι ο Σύλλογος γονέων. Δεν κάνουν κάτι για να ενθαρρύνουν τους γονείς».

Γ10. «Δε νομίζω ότι ο τρόπος που λειτουργεί ο Σύλλογος μπορεί να επηρεάσει τους γονείς. Δεν το έχω σκεφτεί. Δεν ξέρω»

4.3.4.2. Παράγοντες σχετικοί με τα παιδιά

I. Τάξη φοίτησης – Φύλο

Η πλειοψηφία των μητέρων αναφέρει ότι η ηλικία των παιδιών και η τάξη φοίτησης παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους. Οι μητέρες ασχολούνται περισσότερο με την εκπαίδευση των παιδιών στο σπίτι, είτε ελέγχοντας το διάβασμα και την εκπόνηση των εργασιών είτε συζητώντας μαζί τους, όταν τα παιδιά φοιτούν στο γυμνάσιο και πολύ λίγο, έως καθόλου, όταν φοιτούν στο λύκειο. Δύο μητέρες αναφέρουν ότι τα ίδια τα παιδιά δεν επιθυμούν την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση όσο μεγαλώνουν. Όσον αφορά στο φύλο, μόνο μια μητέρα διαπιστώνει κάποια θετική συσχέτιση και αναφέρει ότι συζητά περισσότερο με την κόρη της παρά με το γιο της θέματα που αφορούν στο σχολείο .

Γ4. «Στο σπίτι δεν ασχολούμαι τώρα πια. Στο δημοτικό ασχολούμουν περισσότερο με τη μελέτη. Τώρα μόνο τα πιέζω λίγο διάβασε, γιατί δε διάβασες, πήγαινε να διαβάσεις! Μόνο αυτά. Δεν μπορώ να τα βοηθήσω περισσότερο. Μέχρι εκεί. Και τους έχω εμπιστοσύνη σε αυτά που μου λένε. Εξάλλου τώρα τα μαθήματα είναι και πιο απαιτητικά και δεν μπορώ να τα βοηθήσω. Αλλά πέρα από αυτό τώρα τους έχω εμπιστοσύνη, είναι δικό τους κομμάτι το διάβασμα και θέλω να μάθουν ότι είναι δική τους δουλειά το διάβασμα, δεν είναι δική μου».

Γ3. «Στο σπίτι, στο διάβασμα δεν μπορώ να πω ότι συμμετέχω σε αυτή τη φάση, γιατί δεν μπορώ να παρακολουθήσω σε αυτή την ηλικία. Στις προηγούμενες τάξεις περισσότερο. Από κάποια στιγμή και μετά στο γυμνάσιο άρχισε να διαβάζει πιο πολύ μόνη της και στο λύκειο μετά έπαψα πια να παρακολουθώ αν θα διαβάζει καθημερινά.

Όταν είναι μικρά τα παιδιά έχεις πιο πολλές δυνατότητες να τα βοηθήσεις στα μαθήματα, αλλά πρέπει σε αυτές τις ηλικίες να επιβλέπεις με κάποιο τρόπο ότι το παιδί διαβάξει, ασχολείται με τα μαθήματα. Θεωρώ ότι όταν ένα παιδί είναι πια αρκετά ώριμο και δεν υπάρχουν άλλα προβλήματα, δε χρειάζεται πια».

Γ4. «Καθώς μεγαλώνουν οι βαθμίδες κάποιοι θεωρούν ότι δε χρειάζεται να συμμετέχουν. Ίσως δε θέλουν και τα παιδιά πολλές φορές γιατί έχουν μεγαλώσει και αντιδρούν πολλές φορές».

Γ7. «Συζητάμε και για θέματα που αφορούν τις σχέσεις με τους συμμαθητές ή τους καθηγητές περισσότερο όμως με την κόρη μου που είναι μεγαλύτερης ηλικίας. Ίσως επειδή είμαστε και του ίδιου φύλου και υπάρχει έτσι αμοιβαία κατανόηση».

II. Επίδοση – Συμπεριφορά

Όσον αφορά στο ρόλο της επίδοσης και της συμπεριφοράς, η πλειοψηφία των μητέρων αναφέρει ότι επηρεάζει τη γονεϊκή εμπλοκή. Σύμφωνα με την άποψη εφτά μητέρων οι γονείς μαθητών με χαμηλή επίδοση, αποφεύγουν να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου είτε γιατί δεν αντέχουν να ακούσουν τα αρνητικά σχόλια των καθηγητών είτε γιατί θεωρούν ότι δε θα αλλάξει κάτι. Μια μητέρα αναφέρει ότι οι γονείς παιδιών με καλή επίδοση αποφεύγουν τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γιατί θεωρούν ότι δεν υπάρχει λόγος, αφού δεν υπάρχει κάποιο πρόβλημα. Και πάλι όμως οι απόψεις των περισσότερων μητέρων προέρχονται από συζητήσεις με άλλους γονείς και δεν αφορούν την προσωπική τους εμπειρία. Μόνο μια μητέρα (Γ10), της οποίας ο γιος είχε χαμηλή επίδοση και δύσκολη συμπεριφορά, καταθέτει την προσωπική της εμπειρία.

Γ1. «Αποφεύγουν να επισκεφθούν το σχολείο όσοι γονείς ξέρουν εκ των προτέρων τι θα τους πουν οι καθηγητές. Και επειδή αυτό πολλές φορές τους ενοχλεί, δε θέλουν να πάνε, δε θέλουν να το ακούσουν».

Γ2. «Έχω ακούσει γονέα να λέει τι να πάω να ρωτήσω; έτσι κι αλλιώς άσχημα πράγματα θα μου πουν. Προδιαγράφουν την κακή πορεία του παιδιού και θεωρούν ότι δεν μπορούν να παρέμβουν σε αυτό. Ένας δεύτερος λόγος ίσως είναι ότι δε θέλουν να ακούσουν άσχημα λόγια».

Γ6. «Ένας λόγος που δεν πηγαίνουν για ενημέρωση είναι γιατί νοιώθουν άσχημα για την επίδοση των παιδιών τους. Επικεντρώνονται δηλαδή πιο πολύ στην επίδοση και όταν το παιδί τους είναι αδύνατος μαθητής, προσπαθούν να αποφύγουν αυτή την αντιπαράθεση».

Γ7. «Αδιάφοροι δε νομίζω να είναι οι γονείς, αλλά πολλές φορές οι γονείς δεν είναι και έτοιμοι να αντιμετωπίσουν κατάματα αυτά που θα τους πει ο εκπαιδευτικός. Φοβούνται μήπως μιλήσουν για άσχημη συμπεριφορά, κακή επίδοση και δε θέλουν να δουν την πραγματικότητα. Αυτό νομίζω».

Γ5. «Αν ένα παιδί έχει καλή επίδοση συνήθως οι γονείς δεν πηγαίνουν στο σχολείο, γιατί δε θεωρούν ότι υπάρχει κανένα πρόβλημα. Νομίζω ότι οι περισσότεροι γονείς θέλουμε περισσότερα από το σχολείο, αλλά δεν έχουμε βρει τον τρόπο της επικοινωνίας ακόμη, το σωστό».

Γ10. «Κάθε φορά που πήγαινα στο σχολείο στεκόμουν κάπου και ερχόταν ένας ένας οι εκπαιδευτικοί και μου επαναλάμβαναν πόσο δύσκολο παιδί ήταν ο γιος μου και πόσα προβλήματα προκαλούσε στην τάξη. Τα ίδια όλοι. Δεν άντεχα, από ένα σημείο και μετά δεν άκουγα. Και δεν ήθελα να ζαναπάω».

III.Επιθυμία του παιδιού

Ένας ακόμη παράγοντας που αναφέρεται από δύο μητέρες ως σημαντικός για τη συνεργασία γονιού-εκπαιδευτικού είναι η επιθυμία του παιδιού. Οι μητέρες επισημαίνουν ότι δεν εμπλέκονται πολύ στην εκπαίδευση του παιδιού, γιατί τα ίδια τα παιδιά δεν το επιθυμούν από φόβο μήπως οι γονείς ενημερωθούν για αρνητικά πράγματα ή από φόβο μήπως χαρακτηριστούν αρνητικά από τους συμμαθητές τους.

Γ7. «Ίσως να έχουν πρόβλημα και με τα ίδια τα παιδιά. Πολλές φορές τα ίδια τα παιδιά αποτρέπουν τους γονείς από το να έρθουν σε επαφή με τους καθηγητές για να μη μάθουν κάποια πράγματα».

Γ1. «Υπάρχει και η περίπτωση ένα παιδί να μη θέλει ο γονιός του να πάει στο σχολείο για να μη θεωρηθεί ότι ο γονιός προσεγγίζει τον καθηγητή για να πάρει καλό βαθμό, το γλείψιμο που λένε τα παιδιά».

4.3.4.3. Παράγοντες σχετικοί με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο

I. Το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου

Η πλειοψηφία των μητέρων αναφέρει ότι το σχολικό περιβάλλον δεν είναι ευνοϊκό για τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Το κοινό γραφείο καθηγητών και ο χρόνος προσέλευσης των γονιών για ενημέρωση στα κενά ή στα διαλείμματα των εκπαιδευτικών ή σε προκαθορισμένες ώρες, κοινές για όλους, πολλές φορές τις αποθαρρύνουν, καθώς δεν επιτρέπουν τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για προσωπική επικοινωνία. Επίσης, μια μητέρα αναφέρει ως αποτρεπτικό παράγοντα το μέγεθος του σχολείου.

G6. «Εγώ απέφευγα να πάω μέρες που είχαν μαζική ενημέρωση στο σχολείο, γιατί ήταν οι ημέρες που πηγαίνουν όλοι οι γονείς, έπρεπε ένας εκπαιδευτικός να δει 30-40 γονείς σε μια ώρα. Επομένως είναι και λόγω αδύνατο να υπάρξει και η σωστή συνεργασία».

G5. «Σίγουρα φταίει και το περιβάλλον του σχολείου. Το να συζητώ μπροστά σε άλλα 20 άτομα τα προβλήματα του παιδιού μπορεί να είναι και για μένα και για τον εκπαιδευτικό δύσκολο».

G4. «Τώρα, είναι πολύ αποθαρρυντικό το πλαίσιο, ένα γραφείο καθηγητών με όλους μέσα. Μπορεί να θέλεις να ρωτήσεις κάτι παραπάνω. Για το γονιό το παιδί του είναι, είναι το παιδί του. Καλά όταν όλα είναι θετικά, είναι πάρα πολύ καλό παιδί και η επίδοση είναι καλή, εντάξει. Σκέφτομαι, αν θα έπρεπε να μου πούνε κάτι που είναι ένα ιδιαίτερο πρόβλημα είτε στη συμπεριφορά, μπορεί να είναι επιθετικό ή έχει πει ψέματα, είτε στην επίδοση, δεν ξέρω αν θα μπορούσα να το ανεχτώ να είναι μπροστά όλοι, είναι προσωπική κουβέντα. Θα μου πείτε σε μια σχολική κοινότητα όλοι ξέρουν τα πάντα, αλλά δεν είναι έτσι, εκείνη την ώρα υπάρχει μεγάλη έκθεση. Θα έπρεπε ο κάθε καθηγητής να δέχεται το γονιό σε ξεχωριστό χώρο. Επίσης ο χρόνος ότι δηλαδή πρέπει ο γονιός να πάει στο σχολείο πρωί που δουλεύει μπορεί να είναι ένα εμπόδιο, αλλά από την άλλη σκέφτομαι απόγευμα, αυτό θα είναι παραβίαση του ωραρίου εργασίας του καθηγητή. Δεν μπορεί να δουλεύει 24 ώρες το 24ωρο».

G3. « Π.χ. όλοι οι καθηγητές μέσα σε ένα γραφείο, πώς να μιλήσεις; Εγώ το θεωρώ απαράδεκτο για πολλούς λόγους. Πρώτα από όλα κάποιος ο οποίος θέλει να εκμυστηρευτεί σε κάποιον κάτι... Εγώ επειδή είμαι και στο χώρο της υγείας, αντιλαμβάνομαι ότι όπως υπάρχει το ιατρικό απόρρητο, θα έπρεπε να υπάρχει και εδώ

ένα είδος απορρήτου. Επίσης το μέγεθος των σχολείων μπορεί να λειτουργεί αποτρεπτικά. Είναι σχολεία με πάρα πολλούς μαθητές και οι καθηγητές μπαίνουν σε τάξεις με πολλά παιδιά, αυτό δυσκολεύει τη διαπροσωπική επικοινωνία».

Γ9. «Μια συζήτηση σε ένα χώρο. Με περισσότερο χρόνο. Και ίσως θα πρέπει να υπάρχει και ένα ραντεβού. Γιατί εκείνη την ώρα ο καθηγητής μπορεί να έχει αργήσει και να έχει σε κάποιο τμήμα διαγώνισμα ή τον ζητάει ο διευθυντής για κάτι ή οι υπόλοιποι συνάδελφοί του. Και βέβαια τα κατανοώ όλα αυτά, αλλά και εγώ θα ήθελα το χρόνο για να ακούσω για το παιδί μου.»

II. Η στάση των εκπαιδευτικών και του διευθυντή

Όλες οι μητέρες αναφέρουν ότι η στάση των εκπαιδευτικών και του διευθυντή και ο τρόπος που επικοινωνούν με τους γονείς επηρεάζει τη διάθεση συνεργασίας τους. Όπως αναφέρουν, όταν διαπιστώνουν ότι ο διευθυντής τους ενημερώνει για ζητήματα που αφορούν στη λειτουργία του σχολείου και στις υποχρεώσεις των μαθητών, ότι οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους, ότι έχουν τη διάθεση να τα βοηθήσουν, ότι είναι υποστηρικτικοί απέναντι στα παιδιά και τους ίδιους, όταν μιλούν για τα θετικά των παιδιών τους και όχι μόνο για τα αρνητικά, τότε τείνουν να αυξάνουν τη συχνότητα της επικοινωνίας. Αντίθετα, όταν οι γονείς αντιμετωπίζουν επαναλαμβανόμενα αρνητική κριτική από τους εκπαιδευτικούς, αδιαφορία ή απαξίωση, τότε απομακρύνονται σταδιακά από το σχολείο. Όλες οι μητέρες καταθέτουν την προσωπική τους εμπειρία στην ερώτηση αυτή.

Γ1. «Σίγουρα παίζουν ρόλο η προσωπικότητα του διευθυντή πάνω από όλα, γιατί έχει μεγάλη σημασία και των εκπαιδευτικών μετά. Ένας διευθυντής που ενημερώνει συχνά το γονέα, που καλεί τους γονείς σε μια πρώτη συνάντηση μαζί τους, που τους ενημερώνει για τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, για τις υποχρεώσεις που έχουν οι μαθητές, καθώς και για τα δικαιώματά τους. Αυτός ο διευθυντής λειτουργεί ενθαρρυντικά. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, θα έλεγα ότι ενθαρρυντικοί είναι αυτοί που δείχνουν ότι γνωρίζουν ποιος είναι ο μαθητής, δείχνουν ενδιαφέρον για το μαθητή, που διαθέτουν από το χρόνο τους, ένα κενό τους για να συζητήσουν με το γονέα. Αυτοί που λένε όχι μόνο τα αρνητικά, αλλά και τα θετικά, αλλά και αυτοί που σε ακούν με προσοχή και προτείνουν πραγματικά λύσεις για κάποιο πρόβλημα, αν υπάρχει».

Γ2. «Η στάση τους απέναντι στους γονείς επηρεάζει τη διάθεση των γονέων να εμπλακούν. Όταν είναι ευγενικοί, πρόσχαροι, με καλοδέχονται και είναι πρόθυμοι να συζητήσουν ακόμα και όταν είναι το κενό τους, μιλάνε άνετα, δε βιάζονται (μόνο μια φορά μου έχει τύχει αυτό όλα αυτά τα χρόνια, αλλά δεν ξέρω τον παράγοντα που ο άνθρωπος βιαζόταν), και στο διάλειμμά τους είναι πρόθυμοι. Όταν δείχνουν ενδιαφέρον, είναι προσηνείς και είναι πρόθυμοι να εξηγήσουν, να ακούσουν δε βιάζονται, δεν κοιτάνε δεξιά αριστερά, αλλά εστιάζουν στο γονιό που είναι απέναντι, θεωρώ, νοιώθω εκείνη την ώρα πάρα πολύ καλά».

Γ6. «Ναι έχει σημασία η στάση του διευθυντή. Εγώ έχω τέτοια εμπειρία με διευθυντή που θεωρούσε πολύ σημαντική τη συνεργασία και την προσπαθούσε πολύ γιατί πίστευε ότι πρέπει να ξέρει το παιδί ότι ο γονιός θα ενημερωθεί, ότι αν κάνει κάτι θα το μάθει ο γονιός και ότι δεν μπορεί να κρυφτεί. Αλλά έχει σημασία και πώς αντιμετωπίζει τα ίδια τα παιδιά ο διευθυντής. Αν είναι αυταρχικός προς τα παιδιά, αυτό αποθαρρύνει και τους γονείς, γιατί τα ίδια τα παιδιά τους τους αποτρέπουν».

Γ4. «Δεν μου αρέσει όταν έρχομαι στο σχολείο να ακούω το αρνητικό πάντα. Θα προτιμούσα να υπάρχει μια γενικότερη εικόνα του παιδιού σε όλους τους τομείς και μετά να επισημανθούν και οι αδυναμίες που υπάρχουν σε κάποιο μάθημα ή στη συμπεριφορά ...Για να μπορέσω να ζαναπάω. Γιατί αν αρχίσει μονίμως με το αρνητικό..... το ξέρω κι εγώ, το βιώνω κι εγώ στο σπίτι.... Δε θα μπορέσω να ζαναπάω... να ζαναρωτήσω... δε θα πάω ούτε στην ενημέρωση των καθηγητών, ούτε για να πάρω τους βαθμούς,.... θα πάω μια άλλη μέρα να τους πάρω μόνο από το διευθυντή και δε θα ακούσω κανένα».

Γ6. «Ένας λόγος είναι ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί καλώς ή κακώς προκαλούν κάποιες αντιπάθειες στους γονείς και κάποιοι γονείς προκειμένου να αποφύγουν αυτούς τους εκπαιδευτικούς παραμελούν και τους άλλους. Επίσης, έχω ακούσει μητέρα παιδιού να πάει να ενημερωθεί και σε μια εκπαιδευτικό που την είχε το παιδί της δύο χρόνια και δεν πήγαινε, γιατί είχε πάει μια φορά και την είχε απαξιώσει στο μυαλό της. Επομένως δεν υπήρχε λόγος να τη ρωτήσει, «τι να μου πει τώρα αυτή, δεν μπαίνω καν στη διαδικασία να την ακούσω».

4.3.5.Αποτίμηση και στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής

Οι ερωτήσεις του τέταρτου και τελευταίου άξονα είχαν ως στόχο την αποτίμηση της έκτασης και της μορφής στην γονεϊκή εμπλοκή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση από τους γονείς και την καταγραφή των απόψεών τους σχετικά με την αναγκαιότητα και τις στρατηγικές ενίσχυσής της.

4.3.5.1.Αποτίμηση της έκτασης και της μορφής της εμπλοκής από τους γονείς-Η αναγκαιότητα ενίσχυσής της.

Η πλειοψηφία των μητέρων είναι ικανοποιημένη από τη δική της συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Τέσσερις από τις δέκα ερωτώμενες μητέρες αναφέρουν ότι δεν είναι ικανοποιημένες κυρίως από τη συχνότητα και την έκταση της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο και θα επιθυμούσαν την ενίσχυσή της με συχνότερες επισκέψεις στο σχολείο και πιο στενή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς τόσο για θέματα επίδοσης του παιδιού όσο και συμπεριφοράς, καθώς θεωρούν ότι αυτό θα είχε θετικά αποτελέσματα στα παιδιά.

Γ1. «Πιστεύω ότι θα έπρεπε να συμμετέχω πιο πολύ. Τα πρώτα χρόνια στο Γυμνάσιο συμμετείχα πιο πολύ. Μετά αραιώνει...»

Γ4. «Προσωπικά όχι, αλλά αν το σχολείο ήταν πιο ανοιχτό θα μπορούσα να συμμετέχω περισσότερο»

Γ9. «Στο σπίτι δε θα μπορούσα να κάνω κάτι περισσότερο, αλλά στο σχολείο ίσως θα έπρεπε να πηγαίνω πιο συχνά. Να συζητάω, να γνωρίζω λίγο καλύτερα τους εκπαιδευτικούς. Νομίζω αυτό θα βοηθούσε και το παιδί μου.»

Γ2. « Όχι, μπαΘα ήθελα να είχα ίσως σε κάποιες περιπτώσεις μια πιο έντονη επικοινωνία με το σχολείο ως παρέμβαση ή ως πρόταση για προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στα σχολεία. Αλλά.... Είτε γιατί αισθάνομαι ότι θα θίξω πολύ σημαντικά θέματα για τα οποία εγώ δεν είμαι έτοιμη για μια τέτοια συζήτηση είτε εκείνοι. Αλλά, αυτό δεν έχει να κάνει με την πραγματικότητα. Περισσότερο είναι η αίσθηση η δική μου...»

Όλες οι μητέρες αναφέρουν ότι, ανεξάρτητα από την προσωπική τους εμπλοκή, θα επιθυμούσαν γενικότερα την ενίσχυση της συνεργασίας γονιών

εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχουν θετικά αποτελέσματα στη λειτουργία του σχολείου.

Γ1. «Σίγουρα θα έπρεπε να υπάρχει μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ γονιών-εκπαιδευτικών».

Γ4. «Νομίζω ότι αυτό είναι το ζητούμενο αυτή την εποχή που είναι ιδιαίτερα δύσκολη. Και αυτή τη δυσκολία δεν τη βιώνουμε μόνο εμείς οι γονείς, αλλά και οι εκπαιδευτικοί. Αν υπάρξει συνεργασία θα βελτιωθούν πολλά και στο χώρο του σχολείου».

4.3.5.2.Στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής που μπορεί να αναπτύξει το σχολείο

Η πλειοψηφία των μητέρων θεωρεί ότι το σχολείο θα μπορούσε να είναι πιο ανοιχτό στην επικοινωνία με τους γονείς και να αναπτύξει κάποιες στρατηγικές για να ενισχύσει τη συνεργασία μαζί τους: α) σταθερή, συστηματική και χρονικά προσδιορισμένη ατομική επικοινωνία β) συνάντηση γνωριμίας στην αρχή της σχολικής χρονιάς γ) τακτικές συναντήσεις ανά τμήμα ή τάξη για ενημέρωση δ) συστηματικές ατομικές ενημερωτικές επιστολές ε) εκδηλώσεις – συζητήσεις – σεμινάρια - ομάδες γονέων τις απογευματινές ώρες για παιδαγωγικά θέματα, θέματα σχετικά με την εφηβεία και τις σχέσεις γονέων-παιδιών, θέματα σχετικά με την τεχνολογία στ) διοργάνωση εξωσχολικών δραστηριοτήτων, μαγειρικής, γυμναστικής...

Γ7. «Μια πιο σταθερή επικοινωνία με τους γονείς σε συγκεκριμένες μέρες και ώρες θα βοηθούσε».

Γ1. «Να καλεί πιο συχνά και να ενημερώνει. Οι ενημερώσεις στην αρχή της χρονιάς θεωρώ ότι είναι οι πιο σημαντικές και ειδικά όταν το παιδί αλλάζει βαθμίδα. Και θα μπορούσαν να γίνονται και κάποιες ενημερώσεις στη διάρκεια, με το τέλος των τετραμήνων. Και θα μπορούσαν επιπλέον να γίνονται κάποιες ημερίδες, διαλέξεις για θέματα σχετικά με την εφηβεία, τις σχέσεις γονέων παιδιών ή άλλα που μπορούν να βοηθήσουν τους γονείς».

Γ3. «Να υπάρχει μια συστηματική επικοινωνία. Ίσως το σχολείο θα έπρεπε να είναι πιο ευέλικτο, όσον αφορά στο ωράριο, γιατί υπάρχουν γονείς που δουλεύουν και δεν

μπορούν να πάνε να ενημερωθούν ή είναι μονογονεϊκές οικογένειες και πάλι δεν μπορούν...[.] Μια ενημέρωση το απόγευμα, εμείς το έχουμε αυτό στο λύκειό μας. Αυτό βοηθάει. Και αν είχαμε ενημερώσεις με θέματα γενικότερα παιδαγωγικά, αυτό βοηθάει. Αλλά από ό,τι ξέρω κάνουν τα σχολεία τέτοιες ενημερώσεις. Ίσως θα έπρεπε να γίνονται τμηματικά ή συστηματικά, να γίνονται και να ξαναγίνονται. Παράδειγμα, μια εκπαίδευση κάποιων γονέων στις νέες τεχνολογίεςνα γίνει όμως δυο τρεις φορές μέσα στη χρονιά, ώστε αν κάποιος δεν μπορεί να πάει σήμερα να πάει αύριο. Και αυτό να γίνει από ένα καθηγητή π.χ από τον πληροφορικό, ένα σεμιναριακού τύπου ενημέρωση, όχι γενικότερη ομιλία, που μπορεί ενδεχομένως και να μην τους ενδιαφέρει. Να είναι πιο συμμετοχικό και επικεντρωμένο στις συγκεκριμένες ανάγκες του σχολείου. Όχι το ίδιο παντού, σε όλα τα σχολεία».

G4. «Αν το σχολείο ήταν πιο ανοιχτό Δηλαδή αν το σχολείο είχε πάρει κάποιες πρωτοβουλίες και μας καλούσε, είτε για ομάδες γονέων, είτε έκανε κάποιες δραστηριότητες και μας καλούσε ...Δηλαδή θα μπορούσε να κάνει γυμναστική π.χ. αλλά να είναι μέσα στο χώρο του σχολείου, να είναι μαθήματα μαγειρικής, αναφέρω παραδείγματα.. σε συνεργασία με το σύλλογο γονέων. Τότε θα ήταν πολύ πιο εύκολο να πηγαίνουμε στο σχολείο και με τους καθηγητές θα συνεργαζόμασταν. Και τα παιδιά μας θα χαιρόντουσαν που θα ερχόμασταν πιο κοντά στο σχολείο. Έτσι θα είχαμε την ευκαιρία και να μας δουν οι εκπαιδευτικοί και να τους δούμε εμείς. Θα μπορούσαν να είναι διάφορες δραστηριότητες που να γίνονται όμως στο χώρο του σχολείου».

G6. «Ναι νομίζω ότι θα μπορούσε να υπάρχουν ενημερωτικές επιστολές για κάθε μαθητή, στις οποίες θα εκφράζουν την άποψή τους όλοι οι εκπαιδευτικοί, έτσι ώστε ακόμη και οι γονείς που δεν πηγαίνουν στο σχολείο να μπορούν να ενημερώνονται. Να μην είναι όμως τυπικές επιστολές, όχι να γράφονται για να γραφτούν. Μια φορά στους δυο μήνες θα ήταν καλή συχνότητα. Δηλαδή να υπάρχει μια ενημέρωση στο πρώτο δίμηνο πριν πάρουν τους βαθμούς, ώστε να υπάρχει μια ενεργοποίηση των γονιών, να μπουν στη διαδικασία να πουν ας πάω στο σχολείο να δω γιατί ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός μου έγραψε αυτό ».

Μια μητέρα θεωρεί ότι το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός έχει ήδη μια οργανωμένη διαδικασία επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς και δε χρειάζεται να κάνει κάτι περισσότερο.

Γ2. «Θεωρώ ότι το σχολείο έχει όλες τις δομές, όλη τη διαδικασία για να καλύψει κενά, να καλύψει τα προβλήματα που μπορεί να δημιουργηθούν με ό,τι έχει μέχρι στιγμής. Δε θεωρώ ότι χρειάζεται κάτι παραπάνω, αλλά δεν μπορώ και να σκεφτώ αυτή τη στιγμή. Ακόμη και με τους γονείς που δεν πηγαίνουν στο σχολείο συχνά, το σχολείο έχει τον τρόπο του. Σίγουρα οι υπεύθυνοι καθηγητές επικοινωνούν τηλεφωνικά με τους γονείς, εξαντλούν κάθε προσπάθεια θεωρώ... Θα ειδοποιήσουν, δεν περιμένουν δηλαδή να δείξει ο γονιός ενδιαφέρον. Ακόμη και οι καθηγητές που μπορεί να έχουν πρόβλημα με κάποιο παιδί, μεταφέρουν το ζήτημα στον υπεύθυνο καθηγητή και στους άλλους καθηγητές του συλλόγου και συζητάνε μεταξύ τους. Άρα υπάρχει η προσέγγιση των καθηγητών προς τους γονείς που είναι «αδιάφοροι» ή δεν γνωρίζουν ότι υπάρχει πρόβλημα. Δεν περιμένει δηλαδή το σχολείο τότε ο γονιός θα εμφανιστεί στο σχολείο. Είτε ο διευθυντής είτε οι καθηγητές, επικοινωνούν με τους γονείς».

4.3.5.3. Στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής που μπορεί να αναπτύξει ο Σύλλογος γονέων και κηδεμόνων

Όλες οι μητέρες συμφωνούν ότι ο Σύλλογος γονέων θα μπορούσε να αναλάβει την πρωτοβουλία να διοργανώνει σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς εκδηλώσεις, δραστηριότητες ή συζητήσεις για θέματα που απασχολούν τους γονείς. Επίσης, σύμφωνα με μια μητέρα, οι γονείς θα μπορούσαν να συμβάλουν οικονομικά ως χορηγοί σε παρεμβάσεις βελτίωσης του χώρου του σχολείου προς όφελος και των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Γ7. «Θα ήταν πολύ θετικό αν οι Σύλλογοι έπαιρναν κάποιες πρωτοβουλίες για κάποιες συζητήσεις ή εκδηλώσεις σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς για διάφορα θέματα που απασχολούν τους γονείς. Για θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή, όχι το εκπαιδευτικό έργο. Συζητήσεις για θέματα εφηβείας ή παιδαγωγικά.»

Γ8. «Όλα όσα σας είπα παραπάνω για εκδηλώσεις, σεμινάρια, συζητήσεις θα μπορούσε να τα κάνει και ο σύλλογος γονέων. Σημασία έχει η συνεργασία και όχι ποιος παίρνει την πρωτοβουλία. Γιατί χρειάζεται ο ένας τον άλλο. Μόνο έτσι θα υπάρχει αποτελεσματικότητα.»

Γ4. «Αν υπάρξει συνεργασία θα βελτιωθούν πολλά και στο χώρο του σχολείου. Εμείς που είχαμε συνεργασία και οι αίθουσες βαφτήκανε και μπήκαν κουρτίνες και ο χώρος

ομόρφυνε. Με μια ήρεμη συνεργασία. Πολλοί γονείς μπορούν να βοηθήσουν σε διάφορα ζητήματα. Και χορηγοί μπορούν να είναι. Μπορεί να υπάρξει έτσι βελτίωση και στην καθημερινότητα των παιδιών και στην ψυχική ηρεμία και των γονιών και των εκπαιδευτικών».

4.3.5.4. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος της στην ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής

Όσον αφορά στην αναγκαιότητα παρακολούθησης από τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιμορφωτικών προγραμμάτων με θέμα τη γονεϊκή εμπλοκή και οι δέκα ερωτώμενες μητέρες απαντούν θετικά και επισημαίνουν ότι θα συνέβαλε στην βελτίωση της συνεργασίας μαζί τους με θετικά αποτελέσματα για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως επισημαίνουν πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τον τρόπο συνεργασίας ή φοβούνται να επικοινωνήσουν με τους γονείς. Επίσης, επισημαίνουν την ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και για άλλα θέματα (μαθησιακές δυσκολίες, ψυχολογικά προβλήματα..), καθώς όπως αναφέρουν αφενός δεν έχουν την κατάλληλη εκπαίδευση και αφετέρου οι περισσότεροι είναι μεγάλης ηλικίας και δεν μπορούν με την εκπαίδευση του παρελθόντος να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σημερινής εποχής. Μια μητέρα (Γ5) σημειώνει ότι για την καλύτερη συνεργασία γονέων εκπαιδευτικών ίσως θα ήταν καλύτερα να υπάρχει ένα ενδιάμεσο κατάλληλα εκπαιδευμένο πρόσωπο, γιατί όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «δεν μπορούν να τα κάνουν όλοι όλα». Επίσης, μια μητέρα αναφέρεται και στην ανάγκη επιμόρφωσης των γονιών μέσω της συμμετοχής σε ομάδες γονέων και στην πολύ καλή δουλειά που κάνει στον τομέα αυτό το Κέντρο Πρόληψης Νομού Άρτας.

Γ1. «Ναι, θα έπρεπε. Γιατί μερικοί δε γνωρίζουν πώς θα έπρεπε να αντιμετωπίζουν τους γονείς, ή φοβούνται να τους αντιμετωπίσουν».

Γ2. «Ναι απαραίτητο θεωρώ. Και σε ζητήματα που αφορούν και άλλα προβλήματα των παιδιών, δυσλεξία, ψυχολογικά, άλλα στην οικογένεια. Γιατί οι καθηγητές δεν ξέρουν να αναγνωρίζουν, ούτε και να αντιμετωπίζουν τέτοια ζητήματα. Οπότε σίγουρα χρειάζεται τέτοια επιμόρφωση».

Γ3. «Ναι βεβαίως. Αλλά θα έπρεπε οι εκπαιδευτικοί να επιμορφώνονται γενικώς και για πολλά θέματα. Οι καιροί αλλάζουν και η τάξη αλλάζει. Δεν μπορεί να είναι οι εκπαιδευτικοί ίδιοι το 1980 και το 2021».

Γ4. «Νομίζω ναι. Και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Όχι μόνο σε θέματα συνεργασίας αλλά και σε θέματα εκπαίδευσης. Αλλάζουν τα πράγματα. Ο δασκαλοκεντρικός τρόπος πρέπει να αλλάξει. Υπάρχει το Κέντρο Πρόληψης που κάνει κάποιες ομάδες για γονείς και εκπαιδευτικούς. Αλλά δε συμμετέχουν πολλοί γονείς. Όλοι έχουμε την καλή διάθεση και εμείς οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, γιατί και εμείς αγαπάμε τα παιδιά μας και εσείς αγαπάτε τα παιδιά και αυτό που κάνετε γιατί, ζείτε πολλές ώρες μαζί τους. Επομένως κάπως πρέπει να το προσπαθήσουμε, να το ξεκινήσουμε πάλι από την αρχή για τα παιδιά μας».

Γ5. «Νομίζω ότι θα έπρεπε να επιμορφώνονται, αλλά δεν είναι και το ακριβές αντικείμενό τους. Ναι μεν η σχέση τους με τα παιδιά και τους γονείς, αλλά δεν μπορούν να τα κάνουν όλα. Ίσως θα έπρεπε να υπάρχει και κάποιος ενδιάμεσος. Δεν ξέρω..».

Γ6. «Απόλυτα και ειδικά, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι μιας ηλικίας. Είναι ελάχιστοι οι εκπαιδευτικοί νεαρής ηλικίας, ιδιαίτερα των βασικών μαθημάτων είναι άτομα μεγάλης ηλικίας, είναι άλλης σχολής. Τους λείπει η επιμόρφωση σε θέματα ψυχολογίας. Οι εποχές αλλάζουν και τα παιδιά δεν είναι όπως ήταν πριν από 20 χρόνια. Νομίζω ότι είναι απαραίτητη η επιμόρφωσή τους και θα έπρεπε να γίνεται. Και οι ίδιοι νομίζω ότι θα ήθελαν. Κάθε χρόνο θα έπρεπε να ενημερώνονται. Εγώ το σχολείο το έχω σαν ένα είδος οικογένειας. Πάντα πρέπει να υπάρχει πολύ καλή συνεργασία. Δυστυχώς δεν γίνεται αυτό, δυστυχώς, αλλά θα έπρεπε να γίνεται».

Γ7. «Θα ήταν πάρα πολύ σημαντικό, γιατί αν υπάρχει καλή συνεργασία με τους γονείς, τότε και η συνεργασία με τους μαθητές θα ήταν καλύτερη. Θα υπήρχε αμοιβαία κατανόηση και θα λύνονταν τα προβλήματα καλύτερα».

Γ8. «Ναι, βέβαια θα έπρεπε να επιμορφώνονται. Πρέπει να ξέρουν πώς να μιλήσουν σε ένα γονιό για το παιδί του που μπορεί να έχει κάποιο πρόβλημα είτε στα μαθήματα, είτε στη συμπεριφορά».

Γ9. «Ναι, γιατί όχι; Σε όλα τα θέματα η επιμόρφωση είναι χρήσιμη. Μόνο καλό μπορεί να κάνει».

Γ10. «Εγώ που αντιμετώπισα προβλήματα, γιατί το παιδί μου είχε δυσλεξία και δύσκολη συμπεριφορά, θύμωσα πολλές φορές με τον τρόπο που μιλούσαν κάποιοι καθηγητές για το παιδί μου. Όλο παρατηρήσεις και αρνητικά. Καμία κατανόηση. Νομίζω δεν ήξεραν πώς να αντιμετωπίσουν ούτε το παιδί ούτε εμένα. Οπότε, ναι η επιμόρφωση μάλλον θα βοηθούσε».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ –ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ– ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ–ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η διερεύνηση των απόψεων σχετικά α) με την έννοια και τις πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής, β)τα οφέλη της για τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, γ)τη σχέση της με τη σχολική επίδοση των μαθητών, δ)τους παράγοντες που την ενισχύουν ή την εμποδίζουν και ε)την αναγκαιότητα και τις στρατηγικές ενίσχυσής της. Από τη συγκριτική μελέτη των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των γονέων διαπιστώνεται ότι μοιράζονται κοινές απόψεις σε όλα τα θέματα που διερευνήθηκαν με ελάχιστες διαφοροποιήσεις.

5.1.1. Απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για την έννοια και τις πρακτικές της γονεϊκής εμπλοκής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Όσον αφορά στην έννοια της γονεϊκής εμπλοκής τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς αναγνωρίζουν τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της, καθώς την ορίζουν α) ως επικοινωνία και συνεργασία του γονιού με το παιδί και τους εκπαιδευτικούς για θέματα που αφορούν στην επίδοση, στη συμπεριφορά, στις σχέσεις, αλλά και σε κάθε σχολική δραστηριότητα β) ως έλεγχο και παρακολούθηση της μελέτης του παιδιού στο σπίτι από τους γονείς και γ) ως βοήθεια στο διάβασμα και στις σχολικές εργασίες στο σπίτι. Επιβεβαιώνουν έτσι τα πορίσματα ερευνών σύμφωνα με τα οποία η γονεϊκή εμπλοκή περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο (Catsambis, 2001· Ford & Amaral, 2006· Georgiou, 1997·2000· Μάνεσης, 2008· Patrikakou Weissberg Redding & Walberg, 2005· Συμεού, 2003· Ζερβουδάκη, 2011).

Όσον αφορά στις πρακτικές/τρόπους εμπλοκής που υιοθετούν οι γονείς μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι αυτές αντιστοιχούν στους τέσσερις από τους έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής, όπως τους διέκρινε η Epstein (1992, 1995, 1996, 2001): α) ανατροφή- βασικές οικογενειακές υποχρεώσεις β) επικοινωνία σχολείου- οικογένειας δ)μάθηση στο σπίτι-

βοήθεια στο παιδί στο σπίτι ε)λήψη κοινών αποφάσεων γονέων – εκπαιδευτικών. Δεν αναφέρονται από εκπαιδευτικούς και γονείς πρακτικές που να αντιστοιχούν στην εθελοντική προσφορά των γονέων στο σχολείο και στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας- κοινότητας.

Η επικοινωνία και η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο επισημαίνεται τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς ως η πιο συνηθισμένη και σημαντική πρακτική γονεϊκής εμπλοκής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Παρατηρούν αμφότεροι ότι εκδηλώνεται με συχνότητα μια με δύο φορές το τετράμηνο, με πρωτοβουλία κυρίως των γονέων, και είναι περιορισμένη σε σχέση με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνει τα δεδομένα άλλων ερευνών (Καστανίδου, 2004). Και οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς σημειώνουν ότι αντικείμενο της συνεργασίας τους είναι η συζήτηση για την επίδοση, την πρόοδο και τη συμπεριφορά των μαθητών, η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει το παιδί ή η οικογένεια και η επίδοση της βαθμολογίας του τετραμήνου. Η πρακτική αυτή ταυτίζεται με τον δεύτερο από τους έξι διακριτούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής που περιέγραψε η Epstein (Epstein 1992, 1995, 1996, 2001) και η σημασία της αναδεικνύεται σε πολλές έρευνες ((Brandon 2009· Georgiou, 1996, 1997, 1999· Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005· Hill & Taylor, 2004· Ho και Willms, 1996· Μάνεσης, 2008· Ματσαγγούρας και Πούλου, 2009· Μπόνια, 2010· Μπούζος, 2003· Wright, 2009).

Όσον αφορά στη συμμετοχή των γονέων στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και στη λήψη αποφάσεων σχετικών με το σχολείο, που αντιστοιχεί στον πέμπτο τύπο γονεϊκής εμπλοκής της Epstein, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι υπάρχει αλλά είναι εξαιρετικά περιορισμένη είτε γιατί δεν ενδιαφέρονται οι γονείς, είτε γιατί θεωρούν ότι δεν έχει να προσφέρει κάτι σε αυτούς ή τα παιδιά τους, είτε γιατί αισθάνονται ότι δεν έχει τη δύναμη ο Σύλλογος Γονέων να αλλάξει κάτι, είτε, τέλος, γιατί έχουν υιοθετήσει γενικά μια αρνητική στάση για τα κοινά. Η άποψη αυτή των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και από τους ίδιους τους γονείς, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους αναφέρουν ότι απέχουν από τις συνεδριάσεις των συλλόγων. Συμμετέχουν όμως σε δραστηριότητες και εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο και υλοποιούνται είτε στο χώρο του σχολείου είτε στην κοινότητα, όταν προσκαλούνται, όταν τους αφορά ή τους ενδιαφέρει το θέμα ή όταν συμμετέχουν τα παιδιά τους. Σύμφωνα με τα ευρήματα αρκετών ερευνών κάποιοι γονείς δε θεωρούν σημαντική τη συμμετοχή τους στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, την παρουσία

τους σε σχολικές γιορτές, την εμπλοκή τους σε θέματα διοίκησης και σε εθελοντικές δραστηριότητες του σχολείου και δεν τη συσχετίζουν με τη σχολική επίδοση (Μάνεσης, 2004· Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009· Πνευματικού, Παπακανάκη & Γάκη, 2008).

Σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι, όπως αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί και επιβεβαιώνουν οι γονείς, εκδηλώνεται με δύο μορφές: α) την επίβλεψη της μάθησης και τη βοήθεια στα μαθήματα και β) τη συζήτηση με τα παιδιά. Επίσης, επισημαίνουν ότι διαφοροποιείται ανάλογα με την τάξη φοίτησης των παιδιών.

Όσον αφορά στην πρώτη πρακτική που αντιστοιχεί στον τέταρτο τύπο γονεϊκής εμπλοκής της Epstein, οι γονείς μαθητών γυμνασίου επιβλέπουν τη μαθησιακή διαδικασία, ελέγχουν αν διάβασαν τα παιδιά, αν εκπόνησαν τις εργασίες και τους βοηθούν στα μαθήματα ή συμβάλλουν στην κάλυψη κενών που ενδεχομένως έχουν τα παιδιά με την εξασφάλιση εξωσχολικής βοήθειας. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εμπλοκή των γονέων μαθητών Λυκείου μειώνεται σημαντικά ή και απουσιάζει, κυρίως γιατί δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν, λόγω της αυξημένης δυσκολίας των μαθημάτων και της προετοιμασίας για τις πανελλαδικές εξετάσεις, άποψη που επιβεβαιώνουν και οι γονείς. Ανάλογες απόψεις διατυπώνονται σε πολλές έρευνες του παρελθόντος (Brandon, 2009· Fan & Chen, 2001· Flakes ,2007· Πνευματικού, Παπακανάκη & Γάκη 2008· Ramirez, 1999b· Wright, 2009)

Μια ακόμη διαδεδομένη πρακτική γονεϊκής εμπλοκής στο σπίτι είναι η διάθεση χρόνου από τους γονείς για συζήτηση με τα παιδιά τους, η οποία εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο ανατροφής των παιδιών και αντιστοιχεί στον πρώτο τύπο γονεϊκής εμπλοκής της Epstein. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει ότι οι περισσότεροι γονείς συζητούν με τα παιδιά τους θέματα που αφορούν στους καθηγητές, στον τρόπο διδασκαλίας, στη δυσκολία των μαθημάτων, στις εκδρομές, στις σχέσεις με τους συμμαθητές και στο κλίμα της τάξης, κάτι που επιβεβαιώνει το σύνολο των ερωτώμενων γονέων. Και εδώ όμως η ηλικία αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα, καθώς, όπως επισημαίνεται από εκπαιδευτικούς και γονείς, οι γονείς παιδιών γυμνασίου συζητούν συχνότερα, καθώς παιδιά και γονείς το επιθυμούν και το επιδιώκουν, ενώ οι γονείς μαθητών λυκείου συζητούν με μικρότερη συχνότητα, και κυρίως, όταν τα ίδια τα παιδιά τους το επιδιώκουν θεωρώντας ότι υπάρχει κάποιο σημαντικό θέμα.(Γεωργίου, 1996· Hoffman, 1997· Fan & Chen, 2001·)

5.1.2. Απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τη σχέση της με τη σχολική επίδοση

Όλοι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί και γονείς τονίζουν ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία ωφελεί όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτή, τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς.

Καταρχάς, η γονεϊκή εμπλοκή φαίνεται να σχετίζεται με τη σχολική επίδοση και να έχει θετικά αποτελέσματα σε αυτή. Όπως αναφέρουν εκπαιδευτικοί και γονείς, μέσα από τη συζήτησή τους και την ανταλλαγή πληροφοριών για τις αδυναμίες των παιδιών, αφενός αναπτύσσονται στο σχολείο οι κατάλληλες στρατηγικές που οδηγούν στη βελτίωση της επίδοσης και αφετέρου οι γονείς βοηθούν οι ίδιοι στο σπίτι τη μαθησιακή διαδικασία ή αναζητούν εξωσχολική βοήθεια. Επίσης, μέσα από την ενθάρρυνση των θετικών στοιχείων του μαθητή, που μπορεί να αναδειχθούν στη συζήτηση με τους γονείς, και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης μπορεί να επιτευχθεί η βελτίωση της επίδοσης, όπως και μέσω του ελέγχου που νιώθουν ότι έχουν τα παιδιά λόγω της συνεργασίας γονιών –εκπαιδευτικών. Επίσης, γονείς και εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι η συζήτηση των γονιών με τα παιδιά για θέματα του σχολείου μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην επίδοση των παιδιών. Όπως διαπίστωσε ο Γεωργίου (1996) στην έρευνά του σε μαθητές Γυμνασίου στην Κύπρο, τα παιδιά με υψηλή σχολική επίδοση συζητούσαν συχνά με τους γονείς τους για θέματα σχολείου και στηρίζονταν από αυτούς συναισθηματικά λόγω των υψηλών τους προσδοκιών. Η θετική συσχέτιση της γονεϊκής εμπλοκής με τη σχολική επίδοση αποτελεί κοινό εύρημα πολλών ερευνών (Anfara & Mertens, 2008· Γεωργίου, 1996· Epstein, 1992· Epstein, Simon & Salinas, 1997· Fan & Chen, 2001· Μαρκάδας 2010· Jeynes, 2005· Sanders, 2001· Smith 2006· Symeou, 2001). Δεν καταγράφηκε στην παρούσα έρευνα η άποψη ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται την αξία του σχολείου βλέποντας τους γονείς τους να συμμετέχουν, όπως έχει αναδειχθεί σε άλλες έρευνες (Epstein, 1995· Μπία, 2008), ούτε ότι διαμορφώνουν γενικά μια θετική στάση απέναντι στο σχολείο (Ευαγγέλου, 2017· Ζάχος, 2007· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2007).

Η γονεϊκή εμπλοκή φαίνεται να έχει θετική συσχέτιση και με τη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο. Η αποτελεσματική αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο και η πρόληψη παραβατικών συμπεριφορών θεωρείται από όλους τους ερωτώμενους, γονείς και εκπαιδευτικούς ότι επιτυγχάνεται με τη συνεργασία τους. Τα παραπάνω βρίσκονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα

των ερευνών του Ζάχου (2007) του Μπρούζου (2002) και των Γκλιάου - Χριστοδούλου (2005).

Ένα ακόμη θετικό αποτέλεσμα της γονεϊκής εμπλοκής που αναδείχθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η μείωση του σχολικού άγχους και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών μέσα από την ασφάλεια και τη συναισθηματική στήριξη που βιώνουν λόγω της συνεργασίας γονιών εκπαιδευτικών. Το δεδομένο αυτό επιβεβαιώνει τα πορίσματα αντίστοιχων ερευνών (Ευαγγέλου, 2017· Ζάχος, 2007· Μπότσαρη, 2001).

Ένα από τα πορίσματα της έρευνας είναι ότι η γονεϊκή εμπλοκή ενισχύει το γονεϊκό ρόλο, καθώς μέσω αυτής οι γονείς γνωρίζουν καλύτερα τα παιδιά τους, βελτιώνουν την επικοινωνία και τη σχέση τους, απενοχοποιούνται για ενδεχόμενες παραλείψεις τους, ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους, εισπράττουν ικανοποίηση και ευχαρίστηση και ενισχύουν την εμπιστοσύνη τους προς το σχολείο. Όλα τα παραπάνω συμφωνούν με ελληνόγλωσσες και ξενόγλωσσες έρευνες του παρελθόντος (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005· Ευαγγέλου, 2017· Epstein, 1992· Ho, 2009· Kourkoutas et al, 2015· Μπία, 2008· Σακελλαρίου, 2015· Συμεού, 2003). Σε αντίθεση με την έρευνα του Ho (2009), δεν αναφέρθηκε ως θετικό αποτέλεσμα η ανταλλαγή απόψεων και η συνεργασία με άλλους γονείς, ούτε γενικά η ενίσχυση της λειτουργίας της οικογένειας (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Εκπαιδευτικοί και γονείς συμφωνούν ότι η συνεργασία τους μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην άσκηση του έργου τους, καθώς μέσω της ενημέρωσής τους από τους γονείς για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παιδιού ή για προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει το παιδί ή η οικογένεια, μπορούν να αναπτύξουν την κατάλληλη στρατηγική για να το βοηθήσουν τόσο στο συναισθηματικό-κοινωνικό όσο και στο γνωστικό τομέα. Οι παραπάνω διαπιστώσεις είναι αντίστοιχες με τα πορίσματα άλλων ερευνών (Antonopoulou et al, 2009· Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005· Ζάχος, 2007· Kourkoutas et al, 2015· Μπρούζος, 2002). Επίσης, εκπαιδευτικοί και γονείς αναφέρουν ότι η συνεργασία μπορεί να ενισχύσει το κύρος του εκπαιδευτικού και την αυτοπεποίθησή του, όπως υποστηρίζεται και στις έρευνες των Epstein & Dauber (1991) και Kourkoutas et al (2015). Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους τονίζουν ότι μια καλή και συχνή συνεργασία με τους γονείς έχει θετικό αντίκτυπο και στο ίδιο το σχολείο ως οργανισμό, αφού επηρεάζει θετικά την εικόνα του σχολείου στην κοινωνία. Η άποψη αυτή δεν αναδείχθηκε από τους γονείς.

5.1.3. Απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για τους παράγοντες που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη γονεϊκή εμπλοκή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Όλοι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι, παρόλο που οι γονείς πολλές φορές δεν εμπλέκονται ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, ενδιαφέρονται για αυτή. Δεν καταγράφηκε καμία απάντηση που να αποδίδει αδιαφορία στους γονείς. Παράλληλα, διαπιστώνουν ότι υπάρχουν παράγοντες που αποθαρρύνουν και άλλοι που ενισχύουν τη γονεϊκή εμπλοκή. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται με τους ίδιους τους γονείς, τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς. Ανάλογες είναι και οι απόψεις των γονέων.

Ως παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά τη γονεϊκή εμπλοκή αναφέρονται η έλλειψη χρόνου, λόγω της πολύωρης εργασίας των γονιών και των πολλών υποχρεώσεων (οικογενειακών, επαγγελματικών) και τα προβλήματα της καθημερινότητας, παράγοντες που καταγράφονται και σε άλλες έρευνες (Hoover-Dempsey at al., 1987· Poulou & Matsagouras, 2007· Sanders & Epstein 1998). Επίσης, εκπαιδευτικοί και γονείς συσχετίζουν θετικά το μορφωτικό επίπεδο με τη γονεϊκή εμπλοκή και επισημαίνουν ότι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο αποφεύγουν να εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί θεωρούν ότι δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις, ή αισθάνονται μειονεκτικά απέναντι στους εκπαιδευτικούς, ή φοβούνται ή δυσκολεύονται στην επικοινωνία λόγω έλλειψης κοινού γλωσσικού κώδικα. Η άποψη αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με τα ερευνητικά αποτελέσματα των Γεωργίου (2000), Κοντογιάννη & Οικονομίδη (2014) και Στύλα & Μιχαλοπούλου (2016). Σύμφωνα με τους Hoover-Dempsey & Sandler (1995 & 1997), το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της οικογένειας σε συνάρτηση με το μορφωτικό φαίνεται να επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς και τις αναπαραστάσεις των γονέων για το γονικό ρόλο και κατά συνέπεια, και τις πρακτικές της εμπλοκής τους ως απόρροια των προηγούμενων.

Στους παράγοντες που λειτουργούν αποτρεπτικά στη γονεϊκή εμπλοκή οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας περιλαμβάνουν τις αρνητικές προσωπικές εμπειρίες των γονιών από τη μαθητική τους ζωή, όπως αναφέρεται και στις έρευνες των Ευαγγέλου (2017) και Μπρούζου (2003). Ο παράγοντας αυτός δεν αναφέρεται από τους γονείς. Επίσης, αποθαρρυντική είναι η πεποίθηση των γονιών ότι η αποκλειστική ευθύνη της εκπαίδευσης των παιδιών ανήκει στους εκπαιδευτικούς (Hoover-Dempsey & Sandler ,1997), η απόδοση αδιαφορίας για τα παιδιά στους

εκπαιδευτικούς και η αναγνώριση μεγαλύτερης αξιοπιστίας στην ενημέρωση του φροντιστηρίου. Η άποψη αυτή είναι κοινή για γονείς και εκπαιδευτικούς.

Εκπαιδευτικοί και γονείς συμφωνούν ότι η ηλικία και η τάξη φοίτησης των παιδιών παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εμπλοκή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι γονείς ασχολούνται περισσότερο με την εκπαίδευση των παιδιών στο σπίτι, είτε ελέγχοντας το διάβασμα και την εκπόνηση των εργασιών είτε συζητώντας μαζί τους, όταν τα παιδιά φοιτούν στο γυμνάσιο και πολύ λίγο, έως καθόλου, όταν φοιτούν στο λύκειο κυρίως λόγω της δυσκολίας των γνωστικών αντικειμένων, της προετοιμασίας για τις πανελλαδικές εξετάσεις και της επιθυμίας των παιδιών για ανεξαρτησία. Όλοι οι γονείς της έρευνας αναγνωρίζουν, επίσης, ότι και η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς είναι περιορισμένη στη δευτεροβάθμια σε σχέση με την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι διαπιστώσεις αυτές αποτελούν κοινό εύρημα των περισσότερων ερευνών (Γεωργίου, 2000· Eccles & Harold, 1993· Epstein & Dauber, 1991· Ευαγγέλου, 2017· Νόβα-Καλτσούνη, 2004· Symeou, 2001).

Εκπαιδευτικοί και γονείς καταθέτουν την άποψη ότι επίδοση και συμπεριφορά, επηρεάζουν καθοριστικά τη γονεϊκή εμπλοκή. Η επίδοση του μαθητή λειτουργεί, όπως παρατήρησε και ο Γεωργίου στις έρευνές του (1996, 2005), ως «θερμοστάτης» που αυξομειώνει τις γονεϊκές πρακτικές. Οι γονείς μαθητών με χαμηλή επίδοση, αποφεύγουν να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου είτε γιατί δεν αντέχουν να ακούσουν τα αρνητικά σχόλια των καθηγητών είτε γιατί θεωρούν ότι δε θα αλλάξει κάτι. Αλλά και οι γονείς παιδιών με καλή επίδοση αποφεύγουν συχνά τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς γιατί θεωρούν ότι δεν υπάρχει λόγος ή γιατί έχουν προσωπική γνώση για αυτή, καθώς παρατηρούν τα παιδιά τους να μελετούν στο σπίτι και είναι σίγουροι ότι θα έχουν και καλή επίδοση στο σχολείο. Άλλες φορές πάλι συμβαίνει το αντίθετο. Γονείς μαθητών με χαμηλή επίδοση επιδιώκουν τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς με στόχο τη βελτίωσή της και γονείς μαθητών με υψηλή επίδοση επισκέπτονται συχνά το σχολείο με στόχο τη διατήρησή της. Με ανάλογο τρόπο λειτουργεί και η συμπεριφορά των μαθητών.

Ένας ακόμη αποτρεπτικός παράγοντας για τη γονεϊκή εμπλοκή είναι το πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου σύμφωνα με την άποψη εκπαιδευτικών και γονέων. Το κοινό γραφείο καθηγητών και ο χρόνος προσέλευσης των γονιών για ενημέρωση στα κενά ή στα διαλείμματα των εκπαιδευτικών πολλές φορές αποθαρρύνουν τους γονείς, καθώς δεν επιτρέπουν τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για προσωπική επικοινωνία, άποψη που συμπίπτει με διαπιστώσεις του Μπρούζου (2009). Επίσης,

λόγω του εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και της εμμονής στη βαθμολογία, οι γονείς, ειδικά στο λύκειο, αποφεύγουν την επικοινωνία με το σχολείο γιατί επικεντρώνουν την προσοχή τους μόνο στις πανελλήνιες εξετάσεις για τις οποίες εμπιστεύονται περισσότερο την άποψη του φροντιστηρίου, καθώς το δημόσιο σχολείο είναι απαξιωμένο στα μάτια τους ή μόνο στη βαθμολογία του τετραμήνου.

Από την άλλη πλευρά, εκπαιδευτικοί και γονείς συμφωνούν ότι οι υψηλές προσδοκίες που έχουν οι γονείς για την ακαδημαϊκή πορεία και το μέλλον των παιδιών τους είναι ο κυριότερος παράγοντας που λειτουργεί ενθαρρυντικά στη γονεϊκή εμπλοκή, εύρημα που συναντάται και στις έρευνες των Κιρκιγιάννη (2012) και Μαρκάδα (2010). Επίσης, η εμπιστοσύνη των γονιών στο εκπαιδευτικό έργο που παράγεται στο δημόσιο γυμνάσιο –λύκειο, η θετική στάση απέναντι στη μόρφωση ως αξία και η θετική άποψη για την αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής, λειτουργούν ενθαρρυντικά στη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς. Η άποψη αυτή εκφράζεται από εκπαιδευτικούς και γονείς.

Σύμφωνα με τους Hoover-Dempsey & Sandler (1997) η προσωπική αναπαράσταση του γονεϊκού ρόλου, ως αποτέλεσμα εσωτερικής διεργασίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα γονεϊκής εμπλοκής. Όπως προκύπτει από την παρούσα έρευνα, οι γονείς που θεωρούν ότι είναι στοιχείο του γονεϊκού ρόλου η ενασχόληση με την εκπαίδευση του παιδιού, ότι έχουν «υποχρέωση» ως γονείς να δείξουν το ενδιαφέρον τους στο σχολείο, αλλά και να εκφράσουν την αναγνώρισή τους στο έργο του εκπαιδευτικού ή να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση προβλημάτων που μπορεί να δημιουργεί στο σχολείο το παιδί τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο σύμφωνα με την άποψη εκπαιδευτικών και γονέων. Σύμφωνα με την έρευνα της Μπόνια (2010) οι γονείς που αγνοούν τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να βοηθήσουν ή θεωρούν ότι δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις ή δεξιότητες αποφεύγουν την εμπλοκή και υιοθετούν έναν παθητικό ρόλο ή πιστεύουν ότι ο ρόλος αυτός ανήκει στο σχολείο. Η άποψη αυτή καταγράφεται μόνο από κάποιους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας και όχι από τους γονείς.

Οι αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους καθορίζουν σημαντικά τη γονεϊκή εμπλοκή σύμφωνα με τους Ματσαγγούρα & Πούλου (2009). Όπως διαπιστώνουν εκπαιδευτικοί και γονείς στην παρούσα έρευνα, η στάση των εκπαιδευτικών και του διευθυντή ως απόρροια της αναπαράστασης του γονεϊκού ρόλου και ο τρόπος επικοινωνίας με τους

γονείς επηρεάζει τη διάθεση συνεργασίας τους. Η πρόθεση του διευθυντή για ενημέρωση των γονέων, το δημοκρατικό κλίμα λειτουργίας, η υποστηρικτική και με ειλικρινές ενδιαφέρον στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε γονείς και μαθητές και η ανάδειξη των θετικών στοιχείων των μαθητών τείνουν να αυξάνουν τη συχνότητα της επικοινωνίας εκπαιδευτικών -γονέων. Αντίθετα, η επαναλαμβανόμενη αρνητική κριτική από τους εκπαιδευτικούς, η αδιαφορία και η απαξίωση της σημασίας της γονεϊκής εμπλοκής λειτουργούν ανασταλτικά, όπως αναδεικνύεται σε πολλές έρευνες (Erstein, 1988· Κοντογιάννη & Οικονομίδης, 2014· Mapp, 2002· Μπόνια, 2010· Μπούζος, 2009· Peña, 2000).

Όσον αφορά στο φύλο του παιδιού, οι εκπαιδευτικοί δε διαπιστώνουν κάποια διαφοροποίηση στη γονεϊκή εμπλοκή και από τους γονείς μόνο μια μητέρα διαπιστώνει κάποια θετική συσχέτιση αναφέροντας ότι συζητά περισσότερο με την κόρη της παρά με το γιο της θέματα που αφορούν στο σχολείο. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα του Γεωργίου (2000), όπου καταγράφεται ότι οι γονείς των αγοριών εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Στην παρούσα έρευνα δεν μπορούσε να διαπιστωθεί κάποια διαφοροποίηση της γονεϊκής εμπλοκής με βάση το φύλο του γονιού, καθώς όλοι οι συμμετέχοντες γονείς ήταν γυναίκες, αν και έγινε προσπάθεια συμμετοχής και ανδρών. Ίσως βέβαια το γεγονός αυτό της μη συμμετοχής ανδρών στην έρευνα να αποτελεί μια ένδειξη συσχέτισης φύλου-γονεϊκής εμπλοκής, όπως φαίνεται σε πολλές έρευνες όπου καταγράφεται μεγαλύτερη συμμετοχή της μητέρας έναντι του πατέρα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Baeck,2010·Γεωργίου, 2000·Κλαδάκης, 2012· Symeou, 2005· 2009·).

Επίσης, στην παρούσα έρευνα το φύλο, η γονεϊκή ιδιότητα και η προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών δεν παρουσιάζουν κάποια θετική συσχέτιση με τις απόψεις και τη στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή σε αντίθεση με τα δεδομένα της έρευνας του Μπούζου (2002) όπου φαίνεται ότι οι άντρες εκπαιδευτικοί συνεργάζονται ευκολότερα με τους γονείς σε σχέση με τις γυναίκες (Μπούζος, 2002), και της Μπόνια κ.συν. (2005) όπου φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι οι ίδιοι γονείς ενθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή.

5.1.4. Απόψεις εκπαιδευτικών και γονέων για την αναγκαιότητα και τις στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Όσον αφορά στη γενική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι είναι θετική, καθώς θεωρούν ότι προσφέρει σημαντικά οφέλη στους ίδιους, στο σχολείο ως οργανισμό, στους γονείς και κυρίως στους μαθητές, οφέλη που παρουσιάστηκαν αναλυτικά στην ενότητα 6.2. του παρόντος κεφαλαίου. Η θετική στάση είναι σύμφωνη με τα πορίσματα πολλών ανάλογων ερευνών (Γεωργίου, 2000· Γούλα, 2017· Δοδοντσάκης, 2001· Epstein & Dauber, 1991· Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas και Zenakou, 2009· Lazaridou και Gravani- Kassida, 2015· Μπρούζος, 2003· Πνευματικός & συν., 2008). Όμως, αν και αναγνωρίζουν τη συμβολή της συνεργασίας με τους γονείς στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού τους έργου, όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί θέτουν ως προϋπόθεση την ύπαρξη ορίων και σαφώς διακριτών ρόλων σε αυτή τη συνεργασία, όπως καταγράφεται και σε έρευνα των Ματσαγγούρα και Πούλου (2009) και των Μπόνια, Μπρούζου και Κοσσυβάκη (2008). Επισημαίνουν ότι συχνά οι γονείς επεμβαίνουν στο διδακτικό τους έργο, τους ελέγχουν, τους πιέζουν για τη βαθμολογία, αμφισβητούν την κρίση τους και το επαγγελματικό τους κύρος, επιβεβαιώνοντας δεδομένα προηγούμενων ερευνών (Georgiou, 1996· 2000· Epstein, 2001).

Από την πλευρά των γονέων, η πλειοψηφία των ερωτώμενων μητέρων απαντά ότι διαπιστώνει επιθυμία των εκπαιδευτικών για συνεργασία με τους γονείς, αν και δεν απουσιάζει η άποψη ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν επιθυμούν τη συνεργασία είτε γιατί δεν τη θεωρούν σημαντική, είτε γιατί οι ίδιοι φοβούνται την παρεμβατικότητα των γονέων και την επικριτική τους στάση. Αξιοσημείωτο είναι ότι και οι μητέρες που διαπιστώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία, θεωρούν απαραίτητο να υπάρχουν σαφώς προσδιορισμένα όρια συνεργασίας, ώστε να αποφεύγονται οι ενοχλητικές παρεμβάσεις των γονιών σε θέματα διδακτικής και η συνεργασία να είναι αποτελεσματική συμφωνώντας απόλυτα με τους εκπαιδευτικούς.

Εκπαιδευτικοί και γονείς, αναγνωρίζοντας την αξία της γονεϊκής εμπλοκής επισημαίνουν την ανάγκη ενίσχυσής της και τονίζουν ότι το σχολείο και ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων μπορούν να αναλάβουν κάποιες πρωτοβουλίες και να συνεργαστούν για την επίτευξή της. Ως στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής προτείνονται από τους εκπαιδευτικούς: α) η σταθερή, συστηματική και χρονικά προσδιορισμένη ατομική επικοινωνία εκπαιδευτικών –γονέων στο χώρο του

σχολείου β) συναντήσεις γνωριμίας στην αρχή της σχολικής χρονιάς γ) τακτικές συναντήσεις ανά τμήμα ή τάξη για ενημέρωση για επίδοση, απουσίες, συμπεριφορά δ) εκδηλώσεις – συζητήσεις – σεμινάρια - ομάδες συμβουλευτικής γονέων τις απογευματινές ώρες για παιδαγωγικά θέματα, θέματα σχετικά με την εφηβεία και τις σχέσεις γονέων-παιδιών, θέματα σχετικά με την τεχνολογία... ε) διοργάνωση εξωσχολικών δραστηριοτήτων, μουσικών, θεατρικών... στ) υλοποίηση δράσεων στο χώρο του σχολείου στο πλαίσιο μαθημάτων με τη συμμετοχή γονέων ζ) συμμετοχή των μαθητών σε πολιτιστικά, περιβαλλοντικά προγράμματα, Erasmus κ.τ.λ. στ) συνδιοργάνωση εκδηλώσεων ζ) πρόσκληση για οικονομική συμβολή στη διοργάνωση δραστηριοτήτων. Τις ίδιες στρατηγικές, με εξαίρεση τις στ και ζ προτείνουν και οι γονείς και προσθέτουν την αποστολή συστηματικών ατομικών ενημερωτικών επιστολών για διευκόλυνση των εργαζόμενων γονέων που δυσκολεύονται να προσέλθουν στο χώρο του σχολείου τις πρωινές ώρες. Η ανάγκη ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής επισημαίνεται από εκπαιδευτικούς και διευθυντές β/θμιας εκπαίδευσης σε πολλές έρευνες (Deslandes & Rousseau, 2007· Lazaridou και Gravani- Kassida 2015· Μπούζος, 2003). Τη συμβουλευτική και στήριξη των γονιών στην άσκηση του γονεϊκού τους ρόλου ως πρακτική βελτίωσης της σχέσης τους με το σχολείο που αναφέρουν εκπαιδευτικοί και γονείς στην παρούσα έρευνα, την προτείνουν διεθνείς ερευνητές, όπως οι Epstein (2002) και οι Hill & Tayson (2009). Επίσης, η συνδιοργάνωση δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων που προτείνεται από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς της παρούσας έρευνας και στοχεύει στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα αναφέρεται στις έρευνες των Epstein (2002), Αθανασούλα-Ρέππα (2008) και Μυλωνάκου-Κεκέ (2009).

Τέλος, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα γονεϊκής εμπλοκής θα μπορούσε να αποτελέσει μια σημαντική πρακτική βελτίωσης της συνεργασίας εκπαιδευτικών -γονέων προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως συμφωνούν εκπαιδευτικοί και γονείς της παρούσας έρευνας. Η αναγκαιότητα ανάπτυξης σχετικών επιμορφωτικών προγραμμάτων επισημαίνεται και στις έρευνες των Koutrouba et al. (2009) και Μπούζου (2003).

5.2. Περιορισμοί έρευνας – προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Τα συμπεράσματα τα οποία προέκυψαν από την παρούσα έρευνα υπόκεινται σε αρκετούς περιορισμούς. Αρχικά, θα πρέπει να αναφερθεί ότι το δείγμα της έρευνας ήταν μικρό, καθώς συμμετείχαν μόνο δέκα (10) εκπαιδευτικοί σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δέκα (10) γονείς μαθητών γυμνασίων και λυκείων του Νομού Άρτας, γεγονός που δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, ένα από τα κριτήρια για την επιλογή των συμμετεχόντων υπήρξε η ευκολία πρόσβασης της ερευνήτριας. Επομένως, το «βολικό» δείγμα που προέκυψε από τη σκόπιμη δειγματοληψία, ικανοποιούσε τις ανάγκες διεξαγωγής της συγκεκριμένης έρευνας, αλλά όχι τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ένας ακόμη περιορισμός ήταν το φύλο των συμμετεχόντων γονέων. Και οι δέκα συμμετέχοντες γονείς ήταν γυναίκες με αποτέλεσμα να απουσιάζουν από τα δεδομένα της έρευνας οι απόψεις των πατεράδων για τη γονεϊκή εμπλοκή.

Η ημιδομημένη συνέντευξη που επιλέχτηκε ως μέθοδος για τη συλλογή των δεδομένων αναμφίβολα έδωσε τη δυνατότητα έκφρασης των προσωπικών απόψεων των συμμετεχόντων. Η επιλογή, όμως, ενός μεικτού τύπου έρευνας με χρήση συνεντεύξεων και ερωτηματολογίου με μεγαλύτερο δείγμα θα συνέβαλε στην πληρέστερη παρουσίαση των διαστάσεων της γονεϊκής εμπλοκής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και στην ενίσχυση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων. Επίσης, ο σύντομος χρόνος διεξαγωγής της έρευνας κατά την περίοδο Σεπτεμβρίου – Οκτωβρίου του 2020 αποτέλεσε έναν ακόμη περιορισμό. Η υλοποίησή της για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα ή δυνατότητα επανάληψής της σε άλλο χρόνο, πιθανόν να συνεισέφερε περισσότερο υλικό.

Με δεδομένο το γεγονός ότι δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να διερευνούν τη γονεϊκή εμπλοκή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει αφετηρία για τη διεξαγωγή ερευνών που θα μελετούσαν τις απόψεις περισσότερων εκπαιδευτικών και γονέων από διάφορες περιοχές της Ελλάδας και διαφορετικούς τύπους σχολείων (Γενικά, Μουσικά, Καλλιτεχνικά, ΕΠΑΛ).

Επίσης, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον να καταγραφούν από μελλοντικούς ερευνητές και οι απόψεις των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα και τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής.

Σημαντικό θα ήταν να διερευνηθεί ποιοι τύποι της γονεϊκής εμπλοκής μπορούν να ενισχύσουν τη σχολική επίδοση των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Μελλοντικοί ερευνητές θα άξιζε να διερευνήσουν τις πρακτικές και τους περιορισμούς στη γονεϊκή εμπλοκή αλλοδαπών γονέων με δεδομένη την πολυπολιτισμικότητα των σχολικών κοινοτήτων.

Επιπλέον, θα είχε ενδιαφέρον η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τις δραστηριότητες που θα μπορούσαν να υλοποιήσουν ώστε να ενισχύσουν τη λειτουργία των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων και τη γονεϊκή εμπλοκή προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η τακτική διεξαγωγή ερευνών για θέματα γονεϊκής εμπλοκής θα μπορούσε να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης εικόνας για τη γονεϊκή εμπλοκή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο σχεδιασμό και την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για γονείς και εκπαιδευτικούς ανάλογου περιεχομένου και στην προώθηση θεσμικών αλλαγών για την ενίσχυση της συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων με προσδιορισμένους ρόλους στο πλαίσιο ενός σύγχρονου σχολείου ανοιχτού στην κοινότητα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αθανασούλα- Ρέππα Α. 1999: « Ο Εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον», στον τόμο Αθανασούλα Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Χατζηευστρατίου Ι. *Διοίκηση εκπαιδευτικών Μονάδων, Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γεωργίου, Ν. Σ., (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, σ. 347-368.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.
- Γούλα, Α. (2017). *Απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την εμπλοκή πλειονοτικών και μειονοτικών γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία* (Διπλωματική Εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη
- Δραγώνα, Θ. (2004). *Κλειδιά και αντικλειδιά. Οικογένεια και σχολείο* από <https://www.kleidiakaiantikleidia.net/book23/index.html>
- Ευαγγέλου, Φ. (2017). Βασικές πτυχές της συνεργασίας του παιδαγωγού με την οικογένεια. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 5(2), 179-193.
- Ζάχος, Δ. (2007, Μάιος). *Σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων στο σύγχρονο ελληνικό δημόσιο σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης*. Ανακοίνωση στο Συνέδριο «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας», Ιωάννινα.
- Ζερβουδάκη, Ε. Κ. (2011). Η εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και η επίδρασή της στις επιδόσεις μαθητών δημοτικού σχολείου (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Ζωγραφάκη, Μ. (2004). *Κλειδιά και Αντικλειδιά. Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη* από <https://www.kleidiakaiantikleidia.net/book25/index.html>

- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Athens:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Available online: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826>
- Καστανίδου Σ. 2004: « Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 136, σσ. 77-95.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2012), Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας, *Τα Εκπαιδευτικά*, . 103-104, 95-120
- Κλαδάκης, Γ. (2012, Μάιος). *Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία στο σπίτι σε επίπεδο Δημοτικού σχολείου*. Στο Πανελλήνιο Συνέδριο «Η ποιότητα στην εκπαίδευση: Τάσεις και προοπτικές», Αθήνα.
- Κοντογιάννη, Δ., & Οικονομίδης, Β. (2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2, 117-144. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8838>
- Μάνεσης, Ν. (2008). *Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς*. Στο Α. Μπρούζος, Π.Μισαηλίδη, Α. Εμβλωτής & Α. Ευκλείδη (Επιμ. Έκδ.), *Σχολείο και Οικογένεια* (σ. 173-190). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Μαρκάδας, Σ.Κ. (2010). *Η εμπλοκή και επιρροή των γονέων στη μάθηση των Μαθηματικών*, Διδακτορική διατριβή. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Π.Τ.Δ.Ε.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια* (Τόμος 6, σελ. 35-68). Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 5-23.
- Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, 11, 27-41.

- Μερκούρη, Ε. & Σταμάτης, Ι. Π., (2009). Μορφές επικοινωνίας διευθυντή και εκπαιδευτικών γυμνασίου με γονείς και κηδεμόνες μαθητών, *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 10, Δ.Ο.Ε., Ι.Π.Ε.Μ., σ. 137-148.
- Μπία, Δ. (2008, Δεκέμβρης). *Η αλληλεπίδραση γονέων και σχολείου στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή*. Στο 4ο Συνέδριο ΠΕΕΚΠΕ, Ναύπλιο.
- Μπόνια, Α. (2010). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ.30031).
- Μπόνια, Α., Μπούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 69-96.
- Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μπούζος, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της. *Επιστημονική Επετηρίδα*, 15, 97-135
- Μπούζος, Α. (2003). Συνεργασία σχολείου –γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προβληματισμού*, σελ. 64-65, 68-86.
- Μπούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Γ.Δαρδανός.
- Μπούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής : μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Άτραπος.
- Μυλωνάκου- Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 84-113.
- Νόβα-Καλτσούνη Χ. 2004: «Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί», *Επιστήμες Αγωγής*, τ. 4, σσ.21-33
- Παπανδρέου, Μ. (2009, Απρίλιος). *Συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέων: ενισχύοντας την συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους*. Στο

- European Regional Meeting and Conference Current Issues in Preschool Education in Europe: Shaping the Future, Syros Island, Greece.
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 1(1), 2-26.
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). *Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πούλου, Μ., & Ματσαγγούρας, Η. (2008). Αντιλήψεις υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση, και Ψυχική Υγεία*, 1, 23-53.
- Πυργιωτάκης Ι. (1992). Συμβολή στη διαμόρφωση μιας Κοινωνιολογίας του Έλληνα Δασκάλου. Στο *Ι.Πυργιωτάκη, «Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος» Θεσσαλονίκη: Εκδ. Αφοί Κυριακίδη*, σελ.173--201
- Πυργιωτάκης, Ι., Κρίβας, Σπ., Μπρούζος, Α., & Εμβαλωτής, Α. (2007). Συσχετισμός οικογενειακού-κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού. Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2013). *Επικοινωνία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σταμέλος, Γ. & Μπαρτζάκη, Μ., (2005). «Διερευνώντας τη σχέση εκπαιδευτικού-γονέων για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης» στο *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Διοίκηση Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*, 2- 4/12/2005, Άρτα.
- Στύλα, Δ., & Μιχαλοπούλου, Κ. (2016). Η εμπλοκή των σύγχρονων Ελληνίδων μητέρων στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 61, 117-132.
- Συμεού, Α. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Συμεού, Α. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην εμπειρική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος «25 χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος»* (τόμος 2, σ.σ.333-339) Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.

- Τσιώλης, Γ. (2016). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο: Πυργιωτάκης Γ. & Θεοφιλίδης Χρ. (Επιμ.) *Ερευνητική Μεθοδολογία στις Κοινωνικές Επιστήμες και στην Εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη*, 473-498. Αθήνα: Πεδίο.
- Χαραλάμπους, Ν. (2005). *Αναζητώντας το συνεργατικό μοντέλο σχέσης οικογένειας – σχολείου*. Εισήγηση στο ετήσιο συνέδριο ΠΟΕΔ-ΔΟΕ, Λευκωσία

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Anfara, V. A., & Mertens S.B. (2008). Varieties of parent involvement in schooling. *Middle School Journal*, 39(3), 58-64.
- Adams, K.S. & Christenson S.L. (2000). Trust and the family-school relationship: Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38 (5), pp.477-497.
- Ames, C., Khoju, M., & Watkins, T. (1993). *Parent Involvement: The Relationship between school-to home communication and Parents' Perceptions and Beliefs*. No. 15. Center on Families communities" schools and children"s Learning. Illinois University Urbana Coll. of Education
- Antonopoulou A., Tsitsas G., Zenakou E. 2009: "An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education", *School Psychology International*, 3 (3), σ.σ. 311-328.
- Antunez, B. (2000). When everyone is involved: Parents and communities in school reform. In: B. Antunez, P. A. DiCerbo, & K. Menken (Ed.), *Framing effective practice: Topics and issues in the education of English language learners* (pp. 53–59). Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Bæck, U. D. K. (2010). Parental involvement practices in formalized home-school cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 549-563. doi: 10.1080/00313831.2010.522845
- Baeck, U.-D.K. (2010). We are the professionals: a study of teachers views on parental involvement in school. *British Journal of Sociology of Education*, 31, 323-335.

- Barge J. K. & Loges E. W., (2003). Parent, Student and Teacher Perceptions of Parental Involvement, *Journal of Applied Communication Research*, 31 (2), pp. 140-163.
- Berthelsen, D., & Walker, S. (2008). Parents' involvement in their children's education. *Family Matters*, 79, 34-41. Australian Institute of Family Studies.
- Bhering, E. (2002). Teachers' and parents' perceptions of parent involvement in Brazilian early years and primary education. *International Journal of Early Years Education*, 10(3), 227-241.
- Brandon, G. (2009). *Middle School Teacher and parent Perceptions of Parental Involvement*. Unpublished doctoral Dissertation, Western Michigan University, UMI Number: 3354069.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, (Ed.) *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (pp. 51-77). Washington, DC : American Psychological Association.
- Burton, D. (2000). *Research training for social scientists*, Sage Publications, UK.
- Carter, R. S., & Wojtkiewicz, R. A. (2000). Parental involvement with adolescents' education: Do daughters or sons get more help? *Adolescence*, 35, 29-44.
- Catsambis, S., (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success, *Social Psychology of Education*, 5 (2), pp. 149-177.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. επιμ. Βάσω Βασιλού – Παπαγεωργίου, μετάφ. Σταύρος Κυρανάκης, Χρυσούλα Μητσοπούλου, Παναγιώτα Μπιθαρά, Ματίνα Μαυράκη, Μάνια Φιλοπούλου. 2η έκδ. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Creswell, J. W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων/Ελλην.
- Cooper, H., Lindsay, J., & Nye, B. (2000a). Relationships Among Attitudes About Homework, Amount of Homework Assigned and Completed, and Student Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70-83.
- Cooper, H., Lindsay, J., & Nye, B. (2000b). Homework in the Home: How Student, Family, and Parenting – Style Differences Relate to the Homework Process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-478.

- Cooper, Z., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76, 1-62.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2000). Handbook of qualitative research (2η έκδ.). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Davies, D. (1987). Parent Involvement in the Public Schools: Opportunities for Administrators. *Education and Urban Society*, 19, 147-163.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of family Psychology*, (19), 294-304.
- De Bruhl, L. M. (2006). *Leave no Parent Behind: A Study of Teachers' and parents' Attitudes, Practices, and Barriers Regarding Parental Involvement*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University, UMI Number: 3230013
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-31
- Deslandes, R. & Rousseau, N., (2007). Congruence between teachers' and parents' role construction and expectations about their involvement in homework, *International Journal about Parents in Education*, 1 (0), pp. 108-116.
- Diamond, B. J. & Gomez, K., (2004). African American Parents' Educational Orientations: The Importance of Social Class and Parents' Perceptions of Schools, *Education and Urban Society*, 36 (4), p. 383-427
- Dowling, J., & Pound, A. (2001). Παρεμβάσεις σε σχολικό πλαίσιο από κοινού με εκπαιδευτικούς, παιδιά και γονείς. Στο E. Dowling & E. Osborne (Επιμ.), *Η οικογένεια και το σχολείο: Μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα* (σελ. 194 – 229). Αθήνα: Gutenberg.
- Eccles, J., & Harold, R. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568-587.
- Edwards, R., & Alldred, P. (2000). A typology of parental involvement in education centring on children and young people: Negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation, *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 435-455. doi: 10.1080/713655358
- Epstein, J. L., & Dauber, S.L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement. *The elementary school journal*, 93 (3), 289-305

- Epstein, J. L. (1992). *School and Family Partnerships*. Baltimore, MD: Center on families, communities, schools & children's learning, John Hopkins University
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L., Sanders M. G., Simon B. S., Salinas K. C., Jansorn N. R., & Van Voorhis F. L. (2002). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Corwin Press Inc.
- Epstein, J. L., Simon, B. S., & Salinas, K. C. (1997). *Involving parents in homework in the middle grades*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University. Phi Delta Kappan Research Bulletin, No. 18.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Farrell A. F. & Collier M. A. 2010: "School personnel's perceptions of family-school communication: A qualitative study", *Improving Schools*, 13 (1), σσ. 4-20.
- Flakes, M. B. (2007). *Teacher and Parent Perception's of Parental Involvement at W.S. Hornsby Elementary School*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University, UMI Number: 3278095
- Ford, L., & Amaral, D. (2006). *Research on Parent Involvement: Where We've Been and Where We Need to Go*. Department of Educational and Counselling Psychology and Special Education, University of British Columbia, Vancouver, BC.
- Georgiou, N. S. (1997). Parental Involvement: Definition and Outcomes. *Social Psychology of Education*, 1,189-209.
- Georgiou, S. N., & Tourva, A. (2007). Parental attributions and parental involvement. *Social Psychology of Education*,10(4),473-482.
- Gestwikci, C. (2000). *Home, school, and community relations: A guide to working with families*, (4th ed.). Albany, NY: Delmar.
- Gonzalez-DeHass, A. R., & Willems, P. P. (2003). Examining the underutilization of parent involvement in the schools. *School Community Journal*, 13(1), 85.
- Greenwood, G. E., & Hikman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 280-288.

- Greenhough, P., & Hughes., M. (1998). Parents' and Teachers' Interventions in Children's Reading. *British Educational Research Journal*, 24(4), 383-398.
- Gonzalez-Dehass, A. R., & Willems, P. P. (2003). Examining the underutilization of parent involvement in the schools. *The School Community Journal*, 13(1), 85 – 99.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of Parent Involvement in Children's Schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548.
- Harris, Louis, & Associates. (1998). *Building family-school partnerships: Views of teachers and Students*. The Metropolitan Life Survey of the American Teacher. New York: Author.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Austin, TX: National Centre for family & community Connections with Schools.
- Henderson, A.T., & Berla, N. (Eds.) (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Washington, DC: National Committee for Citizens in Education
- Hill, N., & Craft, S. (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.
- Hill, N. E., & Taylor, L.C. (2004). Parent – School involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13,161-164.
- Ho Sui-Chu, E., & Willms, D. J. (1996). Effects of parental involvement on eighth grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Ho, E. S. (2009). Educational leadership for parental involvement in an Asian context: Insights from Bourdieu's theory of practice. *School Community Journal*, 19(2), 101-122.

- Hoffman, J. R. (1997). *Involving Parents: Teachers' Opinions and practices in Urban Elementary and Middle Schools*. Unpublished doctoral dissertation, University of Massachusetts Lowell, UMI Number: 9726260.
- Hong, S., & Ho, H. z., (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement of student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups . *Journal of Educational Psychology*, 97, 32-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. (1995) Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2005). *The social context of parental involvement: A path to enhanced achievement*. (OERI report R305T010673). University of Vanderbilt, Institute of Education Sciences, US Department of Education.
- Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London, New York: Continuum.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational review*, 63(1), 37-52.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Keramida, K. (2014). The effect of parental involvement in educational process. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 1(7). 138-147.
- King, V. G., (1996). *Engaging Community Members in Constructivist Learning: Parent Involvement in the Development of a Middle School Science Curriculum*, Doctoral Dissertation, Columbia University, ERIC (11/8/2008).
- Kreider, H., Caspe, M., Kennedy, S., & Weiss, H. (2007). *Family involvement in middle and high school students' education*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of school psychology*, 38(6), 501-523.

- Kourkoutas, E., Eleftherakis, T. G., Vitalaki, E., & Hart, A. (2015). Family-school-professionals partnerships: An action research program to enhance the social, emotional, and academic resilience of children at risk. *Journal of Education and Learning, 4*(3). 112-122.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International, 30*, 311-328.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education, 60*, 73-85.
- Larocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. (2011). Parental involvement. The missing link in school achievement. *Preventing School Failure, 55*(3) 115-122. doi: 10.1080/10459880903472876
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education, 38*(77), 77-133. doi: 10.1177/0042085902238687
- Lazaridou A., & Gravani Kassida , A. (2015). Involving parents in secondary schools: principals' perspectives in Greece. *International Journal of Educational Management, 29* (1), 98 – 114.
- Levin, J. R., & O'Donnell, A. M. (1999). What to do about educational research's credibility gaps? *Issues in Education, 5*(2), 177-229.
- Levine, A. L. (2002). Teacher's perceptions of parental involvement. How it affect our children's development.t in Literacy. U.S. Department of Education, ED 465 438.
- Lincoln, Y. (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. Στους J. Smart, & W. Tierney (Εκδ.), *Higher education: Handbook of theory and research*. New York: Agathon Press.
- Miedel, W., & Reynolds, A (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology, 37*, 379-402.
- McBride, B., Bae, J-H., & Blatchford, K. (2003). Family–school–community partnerships in rural preK at-risk programs. *Journal of Early Childhood Research, 1*, 49-72.
- McClain, H. R. (2006). Family-school collaboration: The benefits and barriers (Unpublished doctoral dissertation). The College of William and Mary, USA.

- McConchie, R. (2004). Family-School Partnerships. Issues Paper, June (Australian Council of State School Organisations).
- Marjoribanks, K. (1998). Family capital, children's individual attributes, and adolescents' aspirations: A follow-up analysis. *The Journal of Psychology*, 132, 328-336.
- Olsen, G., & Fuller, M. L. (2003). *Home-School Relations Working Successfully with Parents and Families*. Pearson Education, Inc
- Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. P. (2000). Parents' perceptions of teacher outreach and parent involvement in children's education. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 20, 103-119.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding S., & Walberg H. J. (2005). *School – Family Partnerships for Children's Success*. Teachers College Press, Columbia University, New York.
- Peña, D.C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1). pp.42-54.
- Pezdek, K. , Berry, T., & Renno, P. (2002) Children's mathematics achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework. *Journal of Educational Psychology*, 94, 771-777.
- Poulou, M., & Matsagouras, E. (2007). School–family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 83-89
- Ramirez, A. Y. (1999b). *Teachers' attitudes toward parents and parental involvement in high school*. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, UMI Number: 9932692.
- Rekalidou, G., & Penderi, E. (2010). A collaborative action research project in the kindergarten: Perspectives and challenges for teacher development through internal evaluation processes. *New Horizons in Education*, 58(2). 18-33.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Sanders, M. G. (2001). Schools, families, and communities partnering for middle level student's success. *Nassp Bulletin*, 85(627), 53-60.
- Sakellariou M. 2007: “ Parent's attitude towards nursery School and its correlation with their sociological characteristics”, *Proceedings of the Mid Term*

- Conference of the Research Committee 04-International Sociological Association*, pp. 309-319, Cyprus:Nicosia
- Sanders, M. G., & Epstein J. L. (1998). Schools-Families-Community Partnerships in middle and High Schools. Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR), Report No.22.
- Schwandt, T.A. (2001) *Dictionary of Qualitative Inquiry*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage Publications
- Sheldon, S. B., (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement, *Elementary School Journal*, 102 (4), pp. 301-316
- Simon, B. S., (2004). High school outreach and family involvement, *Social Psychology of Education*, 7 (2), pp. 185-209.
- Smith, J. G. (2006). Parental involvement in education among low – income families. *The school Community Journal*, 16(1), 43 – 56.
- Swap,S.M. (2003).*Developing home-school partnerships*. New York: Teachers College Press
- Vassi, C., Saiti, S., & Katsikonouri, E. (2016, May).Teacher-parent communication meetings: A factor in strengthening parents' participation and cooperation in Greek kindergartens. Paper presented at OMEP European conference "The place of the child in 21st century society", Canterbury, England.
- Taylor, R. (2006). *Parents' & Teachers' Perceptions of parent Involvement Practices in The Elementary School*. Unpublished doctoral dissertation, UMI Number: 3207563
- Wadsworth D. & Remaley M. H. 2007: "What families want", *Educational Leadership*, 64(6), σσ. 23-27, Olsen G. & Fuller M.L. 2008: "The benefits of parent involvement. What research has to say", στον τόμο: Olsen G. & Fuller M. L. (επιμ.): *Home-School Relations: Working Successfully with Parents and Families*, New York: Pearson, σσ. 129-130.
- Wherry, J. H. (2003). Linking parent involvement to student achievement. *Principal*, 82(5) σελ. 1-2.
- Wright, T. (2009). *Parent and Teacher Perceptions of Effective Parental Involvement*. Unpublished doctoral dissertation Presented to The Faculty and School of Education Liberty University. UMI Number: 3368956.

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985) *«Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».*

Νόμος 2621/1998 (ΦΕΚ 136Α/23-6-1998) *«Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις.»*

Νόμος 4415/2016 (ΦΕΚ Α'159/06.09.2016) *«Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.»*

Νόμος 3852/2010 (ΦΕΚ 87/Α/7-6-2010 *«Νέα Αρχιτεκτονική της Αυτοδιοίκησης και της Αποκεντρωμένης Διοίκησης – Πρόγραμμα Καλλικράτης.»*

Υπουργική Απόφαση 353.1./324/105657/Α1 (ΦΕΚ .1340/16-10-2002, τ. Β) *«Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των προϊσταμένων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».*

Υπουργική απόφαση 129431/ΓΔ4 (ΦΕΚ 4183/2020) *«Σύμβουλος Σχολικής Ζωής»*

Υπουργική απόφαση 6603/ΓΔ4 (ΦΕΚ 140/2021) *«Για τον συλλογικό προγραμματισμό, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο»*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

Έντυπο Συγκατάθεσης για Συμμετοχή σε Έρευνα

Στα πλαίσια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα του Τμήματος Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων «Επιστήμες της Αγωγής: Ιστορία και Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης», θα επιθυμούσα τη συμμετοχή σας στην παρούσα ερευνητική διαδικασία, η οποία έχει ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τη σχέση της με τη σχολική επίδοση των μαθητών.

Από την αρχή της διαδικασίας, θα ήθελα να σας διαβεβαιώσω ότι θα τηρηθεί η ανωνυμία σας. Επίσης, θα επιθυμούσα να επιτρέψετε την ηχογράφηση της ατομικής σας συνέντευξης. Σκοπός της μαγνητοφώνησης είναι η διευκόλυνση των ερευνητικών διαδικασιών. Το μαγνητοφωνημένο υλικό θα χρησιμοποιηθεί μόνο για ερευνητικούς λόγους

Η συγκατάθεση σας για μία τέτοια μαγνητοφώνηση είναι εντελώς προαιρετική και εφόσον δεν το επιθυμείτε η συνεντεύκτρια θα σεβαστεί την προσωπική σας επιθυμία. Εάν όμως δεχτείτε, θα παρακαλούσα να δώσετε την έγγραφη συγκατάθεσή σας στον παρακάτω χώρο. Η έγγραφη συγκατάθεσή σας δεν σας στερεί το δικαίωμα να την αποσύρετε οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμείτε.

Θα σας παρακαλούσα να εκφράζεστε ελεύθερα, ώστε να αποτυπώσετε τις σκέψεις σας και τις πραγματικές εμπειρίες σας. Μη διστάσετε να ζητήσετε διευκρινίσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, της οποίας η διάρκεια θα είναι 30 λεπτά περίπου.

Σας ευχαριστώ για το χρόνο και τη διάθεσή σας.

Με εκτίμηση

Πρέντζα Άννα

Έχω ενημερώσει τον/την συμμετέχοντα/ουσα για τους σκοπούς μαγνητοφώνησης των συνεντεύξεων και την πρόβλεψη τήρησης της ανωνυμίας του/της.

Υπογραφή συνεντεύκτριας

Έχω κατανοήσει τον σκοπό για τον οποίο γίνεται η μαγνητοφώνηση της συνέντευξης και τη πρόβλεψη τήρησης της ανωνυμίας μου.

Υπογραφή συμμετέχοντα/ουσας

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

Ι. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Ημερομηνία:

Ωρα συνέντευξης:

Τόπος διεξαγωγής της συνέντευξης:

Άτομο που παίρνει τη συνέντευξη:

Άτομο που δίνει τη συνέντευξη:

Α ΜΕΡΟΣ

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

- Φύλο
- Ηλικία
- Υπηρεσιακή κατάσταση : Μόνιμος/ αναπληρωτής/ωρομίσθιος
- Έτη προϋπηρεσίας
- Σπουδές: Πτυχίο ΑΕΙ/2^ο πτυχίο/ Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό
- Τύπος Σχολείου υπηρεσίας: Γυμνάσιο/ Λύκειο
- Γονεϊκή ιδιότητα-αριθμός παιδιών

Β ΜΕΡΟΣ

Α. Οι τύποι και οι πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Α1. Η γονεϊκή εμπλοκή είναι ένας όρος για τον οποίο γίνεται πολύς λόγος τελευταία. Πώς αντιλαμβάνεστε εσείς την έννοια γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση του παιδιού;

Α2. Με βάση την εκπαιδευτική σας εμπειρία, θεωρείτε ότι οι γονείς των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης **εμπλέκονται/ συμμετέχουν** με κάποιο τρόπο **στο σπίτι** στην εκπαίδευση του παιδιού τους;

Σε περίπτωση που υπάρχει δυσκολία να απαντήσει κάποιος ή ζητήσει διευκρινίσεις, θα διατυπώσουμε διευκρινιστικές ερωτήσεις ως εξής:

- Πιστεύετε ότι μεριμνούν για τη συνεπή εκπλήρωση των σχολικών υποχρεώσεων των παιδιών τους;

- Πιστεύετε ότι έχουν γνώση, παρακολουθούν, επιβλέπουν ή συμβάλλουν στην ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών-υποχρεώσεων των παιδιών τους;
- Πιστεύετε ότι συζητούν με τα παιδιά τους για προβλήματα που σχετίζονται με το σχολείο;(σχέσεις με καθηγητές, συμμαθητές, συνθήκες διδασκαλίας, κτηριακά προβλήματα- εποπτικά μέσα, βαθμολογίες, εξετάσεις...)
- Πιστεύετε ότι ενθαρρύνουν τα παιδιά να υιοθετήσουν μια θετική στάση απέναντι στο σχολείο;

A3.Με βάση την εκπαιδευτική σας εμπειρία, **πόσο συχνά επισκέπτονται** οι γονείς το σχολείο και **με ποιον / ποιους συνομιλούν-συνεργάζονται** σε αυτό;

A4. Συνήθως η **πρωτοβουλία** της επίσκεψης ανήκει στους γονείς, στον/στους εκπαιδευτικούς ή στο διευθυντή;

A5.Συνήθως **για ποιους λόγους** επισκέπτονται το σχολείο;

A6.Ανταποκρίνονται στις προσκλήσεις -συμμετέχουν στις διαδικασίες του **Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων**;

A7.Συμμετέχουν σε **εκδηλώσεις, δραστηριότητες** που διοργανώνει το σχολείο;

B. Η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

B1. Θεωρείτε ότι η γονεϊκή εμπλοκή/συμμετοχή μπορεί να σας βοηθήσει στην άσκηση του εκπαιδευτικού σας έργου; Αν ναι, πώς;

B2.Θεωρείτε ότι η εμπλοκή των γονέων μπορεί να σας δημιουργήσει προβλήματα στην άσκηση του εκπαιδευτικού σας έργου; Αν ναι, τι είδους προβλήματα;

B3. Θεωρείτε ότι η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στα παιδιά; Αν ναι, σε ποιους τομείς;

B4.Με βάση την εκπαιδευτική σας εμπειρία θεωρείτε ότι η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να **ενισχύσει συγκεκριμένα τη σχολική επίδοση των μαθητών**; Αν ναι, πώς πιστεύετε ότι μπορεί να συμβει αυτό;

Σε περίπτωση που υπάρχει δυσκολία να απαντήσει κάποιος ή ζητήσει διευκρινίσεις, θα διατυπώσουμε διευκρινιστικές ερωτήσεις ως εξής:

- Θεωρείτε ότι σχετίζεται με την επίβλεψη των γονιών όσον αφορά στις εργασίες και τις υποχρεώσεις των μαθητών;
- Θεωρείτε ότι σχετίζεται με την αναγνώριση των αδυναμιών των μαθητών και την υιοθέτηση στρατηγικών βοήθειας από την πλευρά των γονέων;
- Θεωρείτε ότι σχετίζεται με την παροχή πληροφοριών από τους γονείς για τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί ή η οικογένεια και την υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης από την πλευρά των εκπαιδευτικών;
- Θεωρείτε ότι σχετίζεται με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών;

B5. Θεωρείτε ότι η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη ή την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς ή σχολικής βίας;

B6. Θεωρείτε ότι η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στους ίδιους τους γονείς και στη σχέση τους με τα παιδιά τους; Αν ναι, ποια;

B7. Θεωρείτε ότι η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να επηρεάσει την εικόνα του σχολείου στην κοινωνία; Αν ναι, πώς;

Γ. Παράγοντες που ενισχύουν ή εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή

Γ1. Με βάση την εκπαιδευτική σας εμπειρία, ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι που μερικοί γονείς **αποφεύγουν** να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική ζωή του παιδιού τους;

Σε περίπτωση που υπάρχει δυσκολία να απαντήσει κάποιος ή ζητήσει διευκρινίσεις, θα διατυπώσουμε διευκρινιστικές ερωτήσεις ως εξής:

- Θεωρείτε ότι εργασία και οι ρυθμοί της ζωής των γονέων αποτελούν εμπόδιο για τη γονεϊκή εμπλοκή;
- Θεωρείτε ότι το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων αποτελούν εμπόδιο για την εμπλοκή τους στο σχολείο;

- Θεωρείτε ότι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται για τη σχολική ζωή των παιδιών τους;
- Θεωρείτε ότι οι γονείς δε θεωρούν σημαντική ή απαραίτητη τη γονεϊκή εμπλοκή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς τα παιδιά τους μεγάλωσαν;
- Θεωρείτε ότι οι έφηβοι τους κρατούν σε απόσταση από το σχολείο;
- Θεωρείτε ότι η σχολική επίδοση ή η συμπεριφορά του παιδιού τους στο σχολείο αποτελεί εμπόδιο για τη γονεϊκή εμπλοκή;
- Θεωρείτε ότι δυσκολεύονται να διαχειριστούν τα αρνητικά σχόλια των εκπαιδευτικών για την επίδοση ή τη συμπεριφορά του παιδιού τους ή τα θεωρούν προσωπική τους αποτυχία και για αυτό αποφεύγουν να εμπλέκονται στη σχολική ζωή;
- Θεωρείτε ότι προηγούμενες προσωπικές σχολικές εμπειρίες, οι απόψεις και οι αντιλήψεις των γονέων για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο αποτελούν εμπόδιο;

Γ2. Θεωρείτε ότι υπάρχουν εμπόδια της γονεϊκής εμπλοκής που σχετίζονται με τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου ή με τη στάση του διευθυντή και των εκπαιδευτικών;

Σε περίπτωση που υπάρχει δυσκολία να απαντήσει κάποιος ή ζητήσει διευκρινίσεις, θα διατυπώσουμε διευκρινιστικές ερωτήσεις ως εξής:

- Θεωρείτε ότι ο τρόπος που λειτουργεί το σχολείο εμποδίζει την εμπλοκή/συμμετοχή των γονέων; (ωράριο λειτουργίας, πολλοί διδάσκοντες εκπαιδευτικοί ανά τμήμα, περιορισμένος χρόνος επικοινωνίας, έλλειψη προσωπικού χώρου-γραφείου των εκπαιδευτικών για συναντήσεις γονέων...)
- Θεωρείτε ότι ο τρόπος και η συχνότητα επικοινωνίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η στάση των εκπαιδευτικών και η άποψη των εκπαιδευτικών για τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής αποτελούν εμπόδιο;
- Θεωρείτε ότι η στάση του διευθυντή και η άποψή του για τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής αποτελούν εμπόδιο;

Γ3. Θεωρείτε ότι ο τρόπος λειτουργίας του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων μπορεί να είναι αποθαρρυντικός στη γονεϊκή εμπλοκή;

Γ4. Με βάση την εκπαιδευτική σας εμπειρία, **ποιοι παράγοντες** που σχετίζονται με τους ίδιους τους γονείς **ενισχύουν** τη γονεϊκή εμπλοκή/ συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Σε περίπτωση που υπάρχει δυσκολία να απαντήσει κάποιος ή ζητήσει διευκρινίσεις, θα διατυπώσουμε διευκρινιστικές ερωτήσεις ως εξής:

- Θεωρείτε ότι το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων σχετίζεται θετικά με την εμπλοκή τους στο σχολείο;
- Θεωρείτε ότι προσδοκίες των γονέων για τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των παιδιών τους ενθαρρύνουν την εμπλοκή τους στο σχολείο;
- Θεωρείτε ότι η επίδοση (υψηλή ή χαμηλή) ή η συμπεριφορά των παιδιών ενθαρρύνει τη γονεϊκή εμπλοκή;
- Θεωρείτε ότι η επιθυμία των ίδιων των παιδιών ενθαρρύνει τη γονεϊκή εμπλοκή;
- Θεωρείτε ότι οι γονείς που θεωρούν σημαντική ή απαραίτητη την εμπλοκή τους στο σχολείο συμμετέχουν περισσότερο;
- Θεωρείτε ότι οι προσωπικές σχολικές εμπειρίες, οι απόψεις και οι αντιλήψεις των γονέων για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο μπορούν να ενισχύσουν τη γονεϊκή εμπλοκή;

Γ5. Με βάση την εκπαιδευτική σας εμπειρία, υπάρχουν **παράγοντες** που σχετίζονται με το **σχολείο, το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς** που **ενισχύουν** τη γονεϊκή εμπλοκή/ συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Σε περίπτωση που υπάρχει δυσκολία να απαντήσει κάποιος ή ζητήσει διευκρινίσεις, θα διατυπώσουμε διευκρινιστικές ερωτήσεις ως εξής:

- Θεωρείτε ότι ο τρόπος και η συχνότητα επικοινωνίας που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί μπορεί να ενθαρρύνουν τους γονείς να συμμετέχουν;
- Θεωρείτε ότι η στάση του διευθυντή και των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς και η άποψή τους για τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής μπορεί να ενθαρρύνουν τους γονείς να συμμετέχουν;
- Θεωρείτε ότι οι εκδηλώσεις ή οι δραστηριότητες που διοργανώνει το σχολείο μπορεί να ενθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή;

Γ6. Θεωρείτε ότι ο τρόπος λειτουργίας του **Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων** μπορεί να είναι αποθαρρυντικός στη γονεϊκή εμπλοκή;

Δ. Αποτίμηση της γονεϊκής εμπλοκής-Στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Δ1. Γενικά, **θεωρείτε ικανοποιητική** την εμπλοκή των γονέων ή θα επιθυμούσατε να συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική ζωή του παιδιού τους; Αν επιθυμείτε να εμπλέκονται πιο πολύ, σε ποιους τομείς;

Δ2. Αν ναι, τι πιστεύετε ότι θα μπορούσε να κάνει το **σχολείο** για να ενισχύσει τη γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική ζωή των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Δ3. Αν ναι, τι πιστεύετε ότι θα μπορούσε να κάνει ο **Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων** για να ενισχύσει τη γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική ζωή των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Δ4. Έχετε παρακολουθήσει εσείς κάποιο **επιμορφωτικό πρόγραμμα** για θέματα γονεϊκής εμπλοκής; Αν ναι, ποιο, από ποιον φορέα; Μείνατε ικανοποιημένοι;

Δ5. Θεωρείτε ότι η επιμόρφωσή σας σε θέματα γονεϊκής εμπλοκής θα βοηθούσε στην αποτελεσματικότερη συνεργασία με τους γονείς;

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που διαθέσατε και τη συνεργασία!

II. ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Ημερομηνία:

Ωρα συνέντευξης:

Τόπος διεξαγωγής της συνέντευξης:

Άτομο που παίρνει τη συνέντευξη:

Άτομο που δίνει τη συνέντευξη:

A ΜΕΡΟΣ

Δημογραφικά χαρακτηριστικά

- Φύλο
- Ηλικία
- Επαγγελματική κατάσταση: Δημόσιος υπάλληλος/Ιδιωτικός
Υπάλληλος/Ελεύθερος επαγγελματίας/ αγρότης/ άνεργος
- Σπουδές: Απόφοιτος Δ/θμιας εκπ/σης/Πτυχίο ΑΕΙ/Πτυχίο ΤΕΙ /
Μεταπτυχιακό/ Διδακτορικό
- Αριθμός παιδιών-Τάξη φοίτησης των παιδιών

B ΜΕΡΟΣ

A. Οι τύποι και οι πρακτικές γονεϊκής εμπλοκής

A1. Στα χρόνια φοίτησης του παιδιού σας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση **συμμετέχετε** στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική ζωή του παιδιού σας; **Αν ναι, με ποιους τρόπους** συμμετέχετε;

Σε περίπτωση που υπάρχει δυσκολία να απαντήσει κάποιος ή ζητήσει διευκρινίσεις, θα διατυπώσουμε διευκρινιστικές ερωτήσεις ως εξής:

- Φροντίζετε, για παράδειγμα να είναι συνεπής στην εκπλήρωση των σχολικών του υποχρεώσεων;
- Παρακολουθείτε, επιβλέπετε ή βοηθάτε στην ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών- υποχρεώσεων του παιδιού σας;
- Συζητάτε με το παιδί σας για προβλήματα που σχετίζονται με το σχολείο;(σχέσεις με καθηγητές-μαθητές, δυσκολία μαθημάτων, διαγωνίσματα, εξετάσεις, υλικοτεχνική υποδομή...)

A2 Πόσο συχνά επισκέπτεστε το σχολείο και με ποιον / ποιους συνομιλείτε-συνεργάζεστε σε αυτό;

A3. Συνήθως η **πρωτοβουλία** της επίσκεψης ανήκει σε εσάς, στον/στους εκπαιδευτικούς της τάξης ή στο διευθυντή;

A4. Συνήθως **για ποιους λόγους** επισκέπτεστε το σχολείο;

A5. Ανταποκρίνεστε στις προσκλήσεις -συμμετέχετε στις διαδικασίες του **Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων;**

A6. Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;

A7. Συμμετέχετε σε **εκδηλώσεις, δραστηριότητες** που διοργανώνει το σχολείου;

B. Η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία.

B1. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στη σχολική ζωή του παιδιού σας μπορεί να **βοηθήσει το παιδί σας;** Αν ναι, πώς; σε ποιους τομείς;

B2. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στη σχολική ζωή του παιδιού σας μπορεί να **ενισχύσει συγκεκριμένα τη σχολική επίδοση** του παιδιού σας; Αν ναι, πώς πιστεύετε ότι μπορεί να συμβεί αυτό;

Σε περίπτωση που υπάρχει δυσκολία να απαντήσει κάποιος ή ζητήσει διευκρινίσεις, θα διατυπώσουμε διευκρινιστικές ερωτήσεις ως εξής:

- Θεωρείτε ότι σχετίζεται με την επίβλεψη των εργασιών και των υποχρεώσεων του παιδιού σας;
- Θεωρείτε ότι σχετίζεται με την πληροφόρηση από τους εκπαιδευτικούς για τις μαθησιακές αδυναμίες ή δυσκολίες του παιδιού σας και την παροχή βοήθειας από εσάς;
- Θεωρείτε ότι σχετίζεται με την παροχή πληροφοριών από εσάς στους εκπαιδευτικούς για τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί ή η οικογένειά σας και την υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών αντιμετώπισης από την πλευρά των εκπαιδευτικών;
- Θεωρείτε ότι σχετίζεται με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών;

B3. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στη σχολική ζωή του παιδιού σας μπορεί να συμβάλει στην πρόληψη ή την αντιμετώπιση προβλημάτων **συμπεριφοράς** του παιδιού σας στο σχολείο;

B4. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στη σχολική ζωή του παιδιού σας μπορεί να σας βοηθήσει **στο ρόλο σας ως γονείς**; Αν ναι, πώς;

B5. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στη σχολική ζωή του παιδιού σας μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα **στη σχέση σας με το παιδί σας**; Αν ναι, ποια;

B6. Θεωρείτε ότι η συμμετοχή σας στη σχολική ζωή του παιδιού σας μπορεί να βοηθήσει τους **εκπαιδευτικούς** στο έργο τους;

B7. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί **επιθυμούν** τη συμμετοχή σας στη σχολική ζωή του παιδιού σας; Αν ναι, γιατί; Αν όχι, γιατί;

Γ. Παράγοντες που ενισχύουν ή εμποδίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή

Γ1. Εσείς προσωπικά, για ποιους λόγους συμμετέχετε στη σχολική ζωή του παιδιού σας;

Σε περίπτωση που υπάρχει δυσκολία να απαντήσει κάποιος ή ζητήσει διευκρινίσεις, θα διατυπώσουμε διευκρινιστικές ερωτήσεις ως εξής:

- Θεωρείτε τη συμμετοχή υποχρέωσή σας ως γονιός;
- Επειδή θεωρείτε ότι θα βοηθήσετε το παιδί σας;
- Επειδή έχετε υψηλές προσδοκίες για τη σχολική επίδοση του παιδιού σας και πιστεύετε ότι η συμμετοχή σας θα βοηθήσει να ικανοποιηθούν;
- Επειδή έχει υψηλή ή χαμηλή επίδοση και θέλετε να βοηθήσετε να τη διατηρήσει ή να τη βελτιώσει;
- Επειδή θέλετε να προλάβετε / αντιμετωπίσετε κάποια προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού σας;
- Επειδή θεωρείτε ότι θα βοηθήσετε τους εκπαιδευτικούς στο εκπαιδευτικό τους έργο;
- Επειδή αισθάνεστε υποχρέωση απέναντι στους εκπαιδευτικούς ή το σχολείο;

Γ2. Υπάρχουν παράγοντες που σχετίζονται με το σχολείο, το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς που σας ενθαρρύνουν να συμμετέχετε;

Σε περίπτωση που υπάρχει δυσκολία να απαντήσει κάποιος ή ζητήσει διευκρινίσεις, θα διατυπώσουμε διευκρινιστικές ερωτήσεις ως εξής:

- Ο τρόπος και η συχνότητα επικοινωνίας που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί;
- Η στάση του διευθυντή και των εκπαιδευτικών απέναντί σας και η άποψή τους ότι θεωρούν απαραίτητη ή σημαντική η συμμετοχή σας για το εκπαιδευτικό τους έργο;
- Οι εκδηλώσεις ή οι δραστηριότητες που διοργανώνει το σχολείο;

Γ3. Θεωρείτε ότι ο τρόπος λειτουργίας του **Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων** σας ενθαρρύνει να συμμετέχετε;

Γ4. Από τις συζητήσεις με άλλους γονείς, πιστεύετε ότι υπάρχουν και **άλλοι λόγοι** που άλλοι γονείς συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική ζωή του παιδιού τους;

Γ5. Υπάρχουν κάποιοι λόγοι που κάνουν εσάς προσωπικά **να αποφεύγετε** να συμμετέχετε στη σχολική ζωή του παιδιού σας; Αν ναι, ποιοι είναι αυτοί;

Γ6. Θεωρείτε ότι ο **τρόπος λειτουργίας** του σχολείου ή η **στάση** του διευθυντή ή των εκπαιδευτικών σας εμποδίζουν να συμμετέχετε;

Σε περίπτωση που υπάρχει δυσκολία να απαντήσει κάποιος ή ζητήσει διευκρινίσεις, θα διατυπώσουμε διευκρινιστικές ερωτήσεις ως εξής:

- Θεωρείτε ότι ο τρόπος που λειτουργεί το σχολείο εμποδίζει τη συμμετοχή σας; (ωράριο λειτουργίας, πολλοί διδάσκοντες εκπαιδευτικοί ανά τμήμα, περιορισμένος χρόνος επικοινωνίας, έλλειψη προσωπικού χώρου-γραφείου των εκπαιδευτικών για συναντήσεις γονέων...)
- Θεωρείτε ότι ο τρόπος και η συχνότητα που επικοινωνούν μαζί σας οι εκπαιδευτικοί σας εμποδίζουν να συμμετέχετε;
- Θεωρείτε ότι η στάση του διευθυντή ή των εκπαιδευτικών απέναντί σας σας εμποδίζουν να συμμετέχετε;(σας υποτιμούν, δε σας ακούν, δε θεωρούν σημαντικά αυτά που λέτε...)

Γ7. Θεωρείτε ότι ο τρόπος λειτουργίας του **Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων** σας αποθαρρύνει να συμμετέχετε;

Γ8. Από την εμπειρία σας και τις συζητήσεις με άλλους γονείς, ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι που **κάποιοι γονείς αποφεύγουν** να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχολική ζωή του παιδιού τους;

Σε περίπτωση που υπάρχει δυσκολία να απαντήσει κάποιος ή ζητήσει διευκρινίσεις, θα διατυπώσουμε διευκρινιστικές ερωτήσεις ως εξής:

- Θεωρείτε ότι δεν έχουν το χρόνο;
- Θεωρείτε ότι δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς;
- Θεωρούν ότι δεν είναι τόσο σημαντική ή απαραίτητη η συμμετοχή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς το παιδί τους είναι μεγάλο;
- Θεωρούν ότι η συμμετοχή τους δε θα άρесе στο παιδί τους;
- Επειδή το παιδί τους τα πάει ή δεν τα πάει καλά στα μαθήματα;
- Έχουν κάποια / κάποιες δυσάρεστες προηγούμενες εμπειρίες από το σχολείο και γι' αυτό το αποφεύγουν;
- Θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν να τους πουν κάτι σημαντικό για το παιδί τους ή δεν εμπιστεύονται την κρίση τους;
- Τους εμποδίζει ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου; (ωράριο λειτουργίας, πολλοί διδάσκοντες εκπαιδευτικοί ανά τμήμα, περιορισμένος χρόνος επικοινωνίας, έλλειψη προσωπικού χώρου-γραφείου των εκπαιδευτικών για συναντήσεις γονέων...)

Δ. Στρατηγικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Δ1. Γενικά, είστε **ικανοποιημένοι** από τη συμμετοχή σας στην εκπαιδευτική διαδικασία ή θεωρείτε ότι θα έπρεπε να συμμετέχετε πιο πολύ; Αν ναι, σε ποιους τομείς;

Δ2. Πιστεύετε ότι πρέπει να **ενισχυθεί** η γονεϊκή εμπλοκή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

Δ3. Αν ναι, τι πιστεύετε ότι θα μπορούσε να κάνει το **σχολείο** για να ενισχύσει τη γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική ζωή των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Δ4. Αν ναι, τι πιστεύετε ότι θα μπορούσε να κάνει ο **Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων** για να ενισχύσει τη γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική ζωή των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης;

Δ5. Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να **επιμορφώνονται** σε θέματα σχετικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς;

Σας ευχαριστώ πολύ για το χρόνο που διαθέσατε και τη συνεργασία!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ
ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Α/Α	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΓΟΝΕΑΣ/ ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΕΤΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ/ ΥΠΗΡΕΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΣΠΟΥΔΕΣ	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
E1	Γυναίκα	46	ΟΧΙ	14 Μόνιμη	Π0 04.01 Φυσικός	Πτυχίο ΑΕΙ 2 ^ο πτυχίο ΑΕΙ Μεταπτυχιακό Υποψήφια διδάκτορας	Λύκειο
E2	Γυναίκα	55	ΝΑΙ 2	14 Μόνιμη	ΠΕ 04.04 Χημικός	Πτυχίο ΑΕΙ	Γυμνάσιο- Λύκειο
E3	Γυναίκα	55	ΝΑΙ 3	19 Μόνιμη	Πε 10 Κοινωνιολόγος	Πτυχίο ΑΕΙ Μεταπτυχιακό	Λύκειο
E4	Γυναίκα	56	ΝΑΙ 3	12 Μόνιμη	ΠΕ 03 Μαθηματικός	Πτυχίο ΑΕΙ	Γυμνάσιο
E5	Γυναίκα	50	ΝΑΙ 3	15 Μόνιμη	ΠΕ 02 Φιλολόγος	Πτυχίο ΑΕΙ	Γυμνάσιο- Λύκειο
E6	Γυναίκα	53	ΝΑΙ 2	13 Μόνιμη	ΠΕ 01 Θεολόγος	Πτυχίο ΑΕΙ	Γυμνάσιο
E7	Γυναίκα	53	ΝΑΙ 2	13 Μόνιμη	ΠΕ 05 Γαλλικής Γλώσσας	Πτυχίο ΑΕΙ Μεταπτυχιακό 2 ^ο πτυχίο	Γυμνάσιο
E8	Άνδρας	30	ΝΑΙ 1	5 Αναπληρωτής	ΠΕ 89 Μουσικός	Πτυχίο ΑΕΙ	Γυμνάσιο
E9	Άνδρας	46	ΟΧΙ	15 Μόνιμη	ΠΕ 11 Γυμναστής	Πτυχίο ΑΕΙ Μεταπτυχιακό	Γυμνάσιο- Λύκειο
E10	Γυναίκα	40	ΟΧΙ	13 Μόνιμη	ΠΕ 02 Φιλολόγος	Πτυχίο ΑΕΙ Μεταπτυχιακό	Γυμνάσιο

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΟΝΕΩΝ

Α/Α	ΦΥΛΟ	ΗΛΙΚΙΑ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	ΣΠΟΥΔΕΣ	ΠΑΙΔΙΑ ΦΥΛΟ	ΤΑΞΗ ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
Γ1	Γυναίκα	53	Δημόσιος Υπάλληλος	Πτυχίο ΑΕΙ	Αγόρι	Α΄ Λυκείου
Γ2	Γυναίκα	55	Δημόσιος Υπάλληλος	Πτυχίο ΑΕΙ & Μεταπτυχιακό	Κορίτσι	Β΄ Λυκείου
Γ3	Γυναίκα	51	Δημόσιος Υπάλληλος	Πτυχίο ΤΕΙ & ΑΕΙ	Κορίτσι	Γ΄ Λυκείου
Γ4	Γυναίκα	54	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Πτυχίο ΤΕΙ	Αγόρι Κορίτσι	Γ΄ Λυκείου Γ΄ Γυμνασίου
Γ5	Γυναίκα	45	Δημόσιος Υπάλληλος	Πτυχίο ΑΕΙ	Αγόρι Κορίτσι Κορίτσι	Β΄ Γυμνασίου Γ΄ Γυμνασίου Α΄ Λυκείου
Γ6	Γυναίκα	40	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Πτυχίο ΑΕΙ	Αγόρι	Γ΄ Γυμνασίου
Γ7	Γυναίκα	43	Δημόσιος Υπάλληλος	Πτυχίο ΑΕΙ	Αγόρι Κορίτσι	Β΄ Γυμνασίου Α΄ Λυκείου
Γ8	Γυναίκα	50	Ελεύθερος Επαγγελματίας	Απόφοιτη Β/θμιας εκπ/σης	Αγόρι	Β΄ Λυκείου
Γ9	Γυναίκα	51	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Απόφοιτη Β/θμιας εκπ/σης	Κορίτσι	Β΄ Γυμνασίου
Γ10	Γυναίκα	53	Ελεύθερος Επαγγελματίας	Απόφοιτη Β/θμιας εκπ/σης	Αγόρι	Β΄ Λυκείου