

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
ΛΑΜΠΡΙΝΗΣ Κ. ΝΑΣΤΟΥ

Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.
ΣΤΑΣΕΙΣ, ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΤΩΝ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Ιωάννινα, 2015

Τριμελής επιτροπή

1. Κούτρας Βασίλειος, Καθηγητής, Τμήμα Π.Τ.Ν – Σχολή Επιστημών Αγωγής – Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, επιβλέπων
2. Παγγέ Πολυξένη, Καθηγήτρια, Τμήμα Π.Τ.Ν – Σχολή Επιστημών – Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Μέλος
3. Σακελλαρίου Μαριγούλα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Π.Τ.Ν – Σχολή Επιστημών – Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Μέλος

Επταμελής εξεταστική επιτροπή

1. Κούτρας Βασίλειος, Καθηγητής, Τμήμα Π.Τ.Ν – Σχολή Επιστημών Αγωγής – Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
2. Παγγέ Πολυξένη, Καθηγήτρια, Τμήμα Π.Τ.Ν – Σχολή Επιστημών Αγωγής – Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
3. Σακελλαρίου Μαριγούλα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Π.Τ.Ν – Σχολή Επιστημών Αγωγής – Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
4. Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης, Καθηγητής, Τμήμα Φ.Π.Ψ – Φιλοσοφική Σχολή – Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
5. Μπούζος Ανδρέας, Καθηγητής, Τμήμα Π.Τ.Δ.Ε – Σχολή Επιστημών Αγωγής – Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
6. Γιώτσα Άρτεμις, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Π.Τ.Ν – Σχολή Επιστημών Αγωγής – Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
7. Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Π.Τ.Ν – Σχολή Επιστημών Αγωγής – Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Αφιερωμένο στα παιδιά μου

Βασίλη και Χρύσα

*«Καθώς καλούμαστε
να προοδεύσουμε την ποιότητα
της εκπαίδευσης,
οι ευκαιρίες που παρέχονται
στους μαθητές, οικογένειες
και εκπαιδευτικούς να
δουλέψουν συνεργατικά
θα είναι ένα ξεκάθαρο μέτρο
για την επιτυχία μας
(Zygmunt – Fillwalk, 2006 (σελ.226))»*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	10
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ.....	13
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ.....	14
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	15
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	17
ΜΕΡΟΣ 1 ^ο – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ.....	20
Κεφάλαιο 1^ο: ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	21
Κεφάλαιο 2^ο: Αποσαφήνιση των όρων της έρευνας.....	33
2.1 Στάσεις.....	33
2.2 Αντιλήψεις	37
Κεφάλαιο 3^ο: Ορισμός και διαστάσεις της έννοιας συμμετοχή γονέων	39
Κεφάλαιο 4^ο: Ιστορική αναδρομή του ζητήματος στην Ελλάδα.....	46
Κεφάλαιο 5^ο: Επιδράσεις της συμμετοχής γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.....	52
5.1 Επιδράσεις για τα παιδιά.....	53
5.1.1 Προσχολική εκπαίδευση – Βαθμίδα Δημοτικού σχολείου.....	55
5.1.2 Εφηβεία – Μέση Εκπαίδευση.....	58
5.1.3 Μετάβαση στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη δημοτικού.....	61
5.1.4 Επίτευξη στην ανάγνωση.....	66
Κεφάλαιο 6^ο: Μορφές συμμετοχής γονέων και επίτευξη του παιδιού.....	69
6.1 Συμμετοχή των γονέων στο σχολείο.....	69
6.2 Συμμετοχή των γονέων στο σπίτι.....	70
Κεφάλαιο 7^ο: Οφέλη συμμετοχής για γονείς και εκπαιδευτικούς.....	79
Κεφάλαιο 8^ο: Παράγοντες της οικογένειας που έχουν επίδραση στην επίτευξη του παιδιού.....	82
8.1 Οι φιλοδοξίες των γονέων	82
8.2 Γένος	83
8.3 Κοινωνικό – οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας	84
8.4 Στυλ γονέα	85

8.4.1 Απολυταρχικό/αυταρχικό.....	85
8.4.2 Επιτακτικό/δημοκρατικό.....	86
8.4.3 Επιτρεπτικό/φιλελεύθερο.....	87
Κεφάλαιο 9^ο : Παράγοντες του σχολείου που επηρεάζουν	
τη συμμετοχή γονέων.....	89
9.1 Οι στάσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών.....	90
9.2 Η ικανότητα – αυτό-αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού.....	96
9.3 Τα συναισθήματα του εκπαιδευτικού.....	97
9.4 Το εργασιακό πλαίσιο των εκπαιδευτικών.....	99
Κεφάλαιο 10^ο : Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για	
τη συμμετοχή γονέων.....	103
Κεφάλαιο 11^ο : Οι αντιλήψεις των γονέων για τη συμμετοχή τους	
στην εκπαίδευση των παιδιών τους.....	114
Κεφάλαιο 12^ο : Η συμμετοχή των μαθητών στη συνεργασία σχολείου -	
οικογένειας	120
Κεφάλαιο 13^ο: Παράγοντες των γονέων που καθορίζουν τη	
συμμετοχή τους.....	124
13.1 Βαθμίδα εκπαίδευσης του παιδιού.....	127
13.2 Το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων.....	129
13.3 Η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας του γονέα.....	133
13.4 Ο βαθμός επίτευξης του παιδιού.....	137
13.5 Οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις	
από τους εκπαιδευτικούς.....	139
13.6 Οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών.....	142
13.7 Η δόμηση του ρόλου του γονέα.....	144
13.8 Η δομή της οικογένειας.....	145
13.9 Κοινωνική και οικονομική θέση της οικογένειας.....	149
13.10 Εθνικότητα οικογένειας.....	152
Κεφάλαιο 14^ο: Οι επιδράσεις της φυλής/εθνικότητας στη συμμετοχή	
των γονέων στην εκπαίδευση	155
14.1 Εμπόδια γλώσσας.....	159
14.2 Ο ρόλος του δασκάλου και του γονέα.....	160
14.3 Πολιτιστικά θέματα.....	160

14.4 Θέματα διάκρισης.....	162
Κεφάλαιο 15^ο : Προτεινόμενες πολιτικές και πρακτικές για μια επιτυχημένη συμμετοχή γονέων στην εκπαίδευση.....	167
Κεφάλαιο 16^ο : Στρατηγικές για τη λήψη πληροφοριών από τους γονείς.....	186
16.1 Επισκέψεις του εκπαιδευτικού στο σπίτι.....	186
16.2 Έρευνα και ερωτηματολόγιο.....	188
16.3 Τηλεφωνική επικοινωνία/email.....	188
16.4 Συσκέψεις γονέων – εκπαιδευτικών.....	190
16.5 Ομάδες εστίασης.....	191
16.6 Περιοδικό επικοινωνίας της οικογένειας.....	191
Κεφάλαιο 17^ο : Εκπαίδευση των γονέων και των εκπαιδευτικών.....	193
ΜΕΡΟΣ 2^ο – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ.....	198
Κεφάλαιο 18^ο : Μεθοδολογία της έρευνας.....	199
18.1 Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα.....	199
18.2 Ερευνητική μέθοδος – πιλοτική έρευνα.....	202
18.3 Μέσο συλλογής των δεδομένων - Ερωτηματολόγιο.....	203
18.4 Το δείγμα της έρευνας.....	207
18.5 Διεξαγωγή της έρευνας – περιορισμοί.....	208
18.6 Στατιστική ανάλυση.....	209
Κεφάλαιο 19^ο : Παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας.....	211
19.1 Εισαγωγή.....	211
19.2 Το δείγμα της έρευνας.....	211
19.3 Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τη συμμετοχή γονέων στην εκπαίδευση.....	219
19.3.1 Γενικότερες στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τη συμμετοχή των γονέων.....	219
19.3.2 Στάσεις των νηπιαγωγών πάνω στις ικανότητες των γονέων και στην εκπαίδευση γονέων και εκπαιδευτικών.....	228
19.3.3 Γενικά συμπεράσματα.....	231
19.4 Ο βαθμός ενημέρωσης και η αίσθηση ικανότητας πάνω στη συμμετοχή των γονέων.....	233
19.4.1 Πόσο ενημερωμένοι είναι οι νηπιαγωγοί στις πτυχές της συμμετοχής των γονέων.....	233

19.4.2 Η εκπαιδευτική κατάρτιση των νηπιαγωγών πάνω στο ζήτημα της συμμετοχής γονέων.....	235
19.4.3 Η αίσθηση ικανότητας των νηπιαγωγών στην εφαρμογή μορφών συμμετοχής γονέων.....	236
19.4.4 Γενικότερα συμπεράσματα.....	239
19.5 Μορφές συμμετοχής γονέων που διευκολύνουν το έργο των νηπιαγωγών.....	240
19.5.1 Γενικότερα συμπεράσματα.....	243
19.6 Οι πρακτικές συμμετοχής γονέων που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί.....	244
19.6.1 Παροχή πληροφοριών πάνω στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα.....	244
19.6.2 Λόγοι πρόσκλησης του γονέα σε προσωπική συνάντηση.....	245
19.6.3 Γραπτή επικοινωνία με τους γονείς.....	247
19.6.4 Τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς.....	248
19.6.5 Επισκέψεις στο σπίτι.....	248
19.6.6 Συγκριτικά στοιχεία πάνω στις μορφές επικοινωνίας που κυρίως χρησιμοποιούνται.....	254
19.6.7 Πρακτικές συμμετοχής γονέων στο χώρο του σχολείου.....	250
19.6.8 Διοργάνωση εργαστηρίων κατάρτισης των γονέων.....	252
19.6.9 Διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων.....	253
19.6.10 Πρακτικές συμμετοχής γονέων αναφορικά με τη διακυβέρνηση του σχολείου.....	254
19.6.11 Γενικότερα συμπεράσματα.....	257
19.7 Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή.....	258
19.7.1 Εμπόδια που οφείλονται στους γονείς.....	258
19.7.2 Εμπόδια που οφείλονται στο νηπιαγωγείο.....	261
19.7.3 Γενικότερα συμπεράσματα.....	262
19.8 ΔΙΜΕΤΑΒΛΗΤΗ ΑΝΑΛΥΣΗ.....	263
19.8.1 Συσχέτιση με την ηλικία.....	263
19.8.2 Συσχέτιση με εργασιακή εμπειρία.....	264
19.8.3 Συσχέτιση με το μορφωτικό επίπεδο.....	266
19.8.4 Συσχέτιση με την αίσθηση ικανότητας.....	267
19.8.5 Συσχέτιση με το βαθμό ενημέρωσης.....	267
19.8.6 Λοιπές συσχετίσεις.....	268
19.8.7 Γενικότερα συμπεράσματα.....	270

Κεφάλαιο 20^ο : Συζήτηση, σχολιασμός και ανάλυση των ευρημάτων.....	274
Κεφάλαιο 21^ο : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	294
Κεφάλαιο 22^ο : ΒΙΒΛΙΟΓΡΦΙΑ.....	297
i. Ελληνόγλωσση.....	297
ii. Ξενόγλωσση.....	300
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	349
I. Ερωτηματολόγιο.....	350

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1. Κατανομή του φύλου του δείγματος.	169
Πίνακας 2. Κατανομή ηλικίας του δείγματος.	170
Πίνακας 3. Οικογενειακή κατάσταση δείγματος.	171
Πίνακας 4. Εργασιακή εμπειρία	172
Πίνακας 5. Εκπαιδευτική κατάρτιση	173
Πίνακας 6. Τύποι νηπιαγωγείων που συμμετείχαν στην έρευνα	174
Πίνακας 7. Γεωγραφική περιοχή νηπιαγωγείων που συμμετείχαν στην έρευνα	175
Πίνακας 8. Αντιλήψεις και στάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη δήλωση: «η συμμετοχή των γονέων είναι υποβοηθητική για την επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου».	181
Πίνακας 9. Στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τη δήλωση: « η συμμετοχή των γονέων μπορεί να βοηθήσει του/τις νηπιαγωγούς να γίνουν πιο αποτελεσματικοί για τους περισσότερους μαθητές».	182
Πίνακας 10. Αντιλήψεις και στάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη δήλωση: «είναι πιο αποδοτικό για γονείς και νηπιαγωγούς να δουλέψουν χωριστά πάνω στη μάθηση των παιδιών».	183
Πίνακας 11. Συνοπτικός πίνακας ερωτήσεων 8, 12, 19.	184
Πίνακας 12. Στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών ως προς τη δήλωση: « οι νηπιαγωγοί δεν αξίζει να αφιερώσουν τόσο πολύ χρόνο για να επικοινωνήσουν με τους γονείς».	185
Πίνακας 13. Στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τη δήλωση: «η συμμετοχή του γονέα στην εκπαίδευση του παιδιού του είναι υπευθυνότητα του γονέα, όχι του νηπιαγωγού».	186
Πίνακας 14. Κατανομή των απαντήσεων πάνω στη δήλωση: « οι νηπιαγωγοί δεν έχουν το χρόνο να εμπλέξουν τους γονείς».	186
Πίνακας 15. Κατανομή των απαντήσεων πάνω στη δήλωση: «οι νηπιαγωγοί πρέπει να λαμβάνουν αναγνώριση από την υπηρεσία για το χρόνο που αφιερώνουν σε δραστηριότητες που εμπλέκονται γονείς».	187

Πίνακας 16. Στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τη δήλωση: « η απόδοση του παιδιού στο νηπιαγωγείο δεν εξαρτάται από την ικανότητα και το βαθμό συμμετοχής του γονέα σε μαθησιακές δραστηριότητες με το παιδί τους στο σπίτι».	188
Πίνακας 17. Στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών σε σχέση με τη δήλωση: «η απόδοση του παιδιού στο νηπιαγωγείο, δεν εξαρτάται από το βαθμό συμμετοχής του γονέα σε δραστηριότητες στο χώρο του νηπιαγωγείου/τάξη».	189
Πίνακας 18. Συγκριτικός πίνακας ερωτήσεων 16, 17.	190
Πίνακας 19. Κατανομή των αντιλήψεων και στάσεων των νηπιαγωγών ως προς τη δήλωση: « οι περισσότεροι γονείς έχουν τις ικανότητες να βοηθήσουν το παιδί τους, πάνω σε θέματα εκπαίδευσης στο σπίτι».	190
Πίνακας 20. Στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τη δήλωση «κάθε οικογένεια θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στο νηπιαγωγείο, για την αύξηση της επιτυχίας των μαθητών».	191
Πίνακας 21. Στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών πάνω στη δήλωση: «όλοι οι γονείς μπορούν να μάθουν τρόπους, ώστε να ενισχύσουν τη μάθηση του παιδιού τους στο σπίτι, αν τους εκπαιδεύσει κάποιος».	192
Πίνακας 22. Κατανομή των στάσεων και αντιλήψεων των νηπιαγωγών πάνω στη δήλωση: «οι νηπιαγωγοί χρειάζονται επιπλέον ειδική εκπαίδευση για να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πρακτικές συμμετοχής γονέων».	193
Πίνακας 23. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών πάνω στο ερώτημα: « κατά τη διάρκεια της βασικής σας εκπαίδευσης, αλλά και της υπηρεσίας σας ως νηπιαγωγός, έχετε παρακολουθήσει μαθήματα/σεμινάρια, πάνω στη συμμετοχή των γονέων στο νηπιαγωγείο»;	198
Πίνακας 24. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών πάνω στην ερώτηση: «παρείχατε πληροφορίες στους γονείς, σχετικά με το πώς τα παιδιά τους πρέπει να δουλέψουν στο νηπιαγωγείο».	209
Πίνακας 25. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών πάνω στην ερώτηση: «παρείχατε πληροφορίες στους γονείς, σχετικά με το πώς τα παιδιά τους πρέπει να μελετήσουν στο σπίτι».	210
Πίνακας 26. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών πάνω στην ερώτηση: «Καλέσατε τους γονείς σε προσωπική συνάντηση για να τους ενημερώσετε για τα επιτεύγματα του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο».	211
Πίνακας 27. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών πάνω στην ερώτηση: «Καλέσατε τους γονείς σε προσωπική συνάντηση για να τους ενημερώσετε, για τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο».	211

Πίνακας 28. Κατανομή των απαντήσεων των ερωτώμενων πάνω στην ερώτηση: « τηλεφωνήσατε στο σπίτι των μαθητών σας».	213
Πίνακας 29. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών πάνω στην ερώτηση: « επισκεφτήκατε το σπίτι των μαθητών σας».	214
Πίνακας 30: Συγκριτικός πίνακας ερωτήσεων 47-50, 60, 61, 62.	215
Πίνακας 31. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών πάνω στην ερώτηση «διερευνήσατε τις αντιλήψεις των γονέων για το νηπιαγωγείο».	219
Πίνακας 32: Συγκριτικός πίνακας ερωτήσεων 51-55, 58, 59, 64, 65.	221
Πίνακας 33. Κατανομή των απαντήσεων πάνω στην ερώτηση: «Συνολικά, σε ποιο βαθμό, κατά τη γνώμη σας, οι γονείς στο νηπιαγωγείο σας, ανταποκρίνονται όταν τους ζητείται να συμμετάσχουν;»	222
Πίνακας 34: Θετική συσχέτιση με την ηλικία.	230
Πίνακας 35: Αρνητική συσχέτιση με την ηλικία.	231
Πίνακας 36: Θετικές συσχετίσεις με την εργασιακή εμπειρία.	232
Πίνακας 37: Αρνητικές συσχετίσεις με την εργασιακή εμπειρία.	233
Πίνακας 38: Συσχέτιση με το μορφωτικό επίπεδο.	234
Πίνακας 39: Συσχέτιση με την αίσθηση ικανότητας.	234
Πίνακας 40: Συσχέτιση με το βαθμό ενημέρωσης.	235
Πίνακας 41: Συσχέτιση γενικότερης στάσης και πρακτικών.	236
Πίνακας 42: Συσχέτιση στάσης προς τις ικανότητες της οικογένειας και πρακτικών	237

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ιστόγραμμα 1. Απαντήσεις των νηπιαγωγών, αναφορικά με το πόσο ενημερωμένοι είναι, πάνω στις διάφορες πτυχές της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους.	196
Ιστόγραμμα 2. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών, αναφορικά με την αίσθηση ικανότητας που έχουν πάνω σε διάφορες διαστάσεις της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση.	200
Ιστόγραμμα 3. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών, πάνω «σε ποιο βαθμό συγκεκριμένες μορφές συμμετοχής γονέων θεωρούν ότι διευκολύνουν τη δουλειά τους, ως νηπιαγωγοί».	205
Ιστόγραμμα 4. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών, αναφορικά με πρακτικές γραπτής επικοινωνίας με τους γονείς.	212
Ιστόγραμμα 5. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών, αναφορικά με πρακτικές συμμετοχής γονέων στο χώρο του νηπιαγωγείου.	216
Ιστόγραμμα 6. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών πάνω στην οργάνωση εργαστηρίων επιμόρφωσης γονέων.	218
Ιστόγραμμα 7. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών πάνω σε πρακτικές διακυβέρνησης του σχολείου.	220
Ιστόγραμμα 8. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών, πάνω στα εμπόδια συμμετοχής γονέα – προσωπικοί λόγοι των γονέων.	225
Ιστόγραμμα 9. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών πάνω στα εμπόδια συμμετοχής των γονέων στο χώρο του νηπιαγωγείου, που οφείλονται σε παράγοντες του σχολείου.	227

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Γράφημα 1: Φύλο	169
Γράφημα2: Ηλικία	170
Γράφημα3: Οικογενειακή κατάσταση.	171
Γράφημα 4: Εργασιακή εμπειρία.	172
Γράφημα5: Εκπαιδευτική κατάρτιση.	173
Γράφημα 6: Τύποι σχολείων.	174
Γράφημα 7: Περιοχή νηπιαγωγείου	175
Γράφημα 8: Εκπαίδευση εκπαιδευτικών – επιμόρφωση	199

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις στάσεις και αντιλήψεις των Ελλήνων νηπιαγωγών πάνω στο ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής. Πιο αναλυτικά, η έρευνα εξέτασε: α) τις γενικότερες στάσεις τους απέναντι στην εμπλοκή των γονέων καθώς και πάνω σε συγκεκριμένες διαστάσεις της συμμετοχής, β) το βαθμό στον οποίο είναι ενήμεροι σχετικά με το θέμα της συμμετοχής των γονέων και την αίσθηση ικανότητας που διαθέτουν στην εφαρμογή δραστηριοτήτων συμμετοχής γονέων, γ) το βαθμό στον οποίο θεωρούν σημαντικές για τη διευκόλυνση της δουλειάς τους συγκεκριμένες μορφές εμπλοκής γονέων, δ) τις πρακτικές συμμετοχής γονέων που εφαρμόζουν στα νηπιαγωγεία τους, ε) τους παράγοντες που θεωρούν ότι δυσχεραίνουν τη συμμετοχή και στ) το βαθμό εκπαιδευτικής κατάρτισης που διαθέτουν, σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Στην έρευνα πήραν μέρος 300 νηπιαγωγοί που υπηρετούσαν σε νηπιαγωγεία της Ηπείρου και της Αιτωλοακαρνανίας. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγιο το οποίο διαμορφώθηκε με βάση αντίστοιχα ερωτηματολόγια των Jones et al. (1997), Morris & Taylor (1998), Kusman (1999) και Symeou (2002). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των νηπιαγωγών έχουν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, μέτρια έως υψηλή αίσθηση ικανότητας αναφορικά με την εφαρμογή της και χαμηλό βαθμό ενημέρωσης και εκπαιδευτικής κατάρτισης αναφορικά με το θέμα αυτό. Επίσης, βαθμολόγησαν με το χαμηλότερο βαθμό, ως προς τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού τους έργου, τη «συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων», σε αντίθεση με τις άλλες μορφές συμμετοχής που τις θεωρούν σημαντικές. Όσον αφορά τις πρακτικές συμμετοχής που εφαρμόζουν στα νηπιαγωγεία τους, η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων και η συγκρότηση συμβουλίου γονέων, η οργάνωση εργαστηρίων επιμόρφωσης γονέων, η συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες στην αίθουσα, οι επισκέψεις στο σπίτι και η χρήση γραπτών πολιτικών επικοινωνίας με τους γονείς, εφαρμόζονται σε ελάχιστο βαθμό από την πλειονότητα των νηπιαγωγών. Τέλος, παράγοντες όπως η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για τα παιδιά τους και την εκπαίδευσή τους, η άνεση που νιώθουν οι γονείς στο χώρο του σχολείου, η άγνοια των γονέων πάνω στην αναγκαιότητα αλλά και τους τρόπους συμμετοχής τους, δεν θεωρούν ότι υφίστανται ως εμπόδια για τη συμμετοχή των γονέων.

ABSTRACT

The target of the present survey was to scrutinize the Greek kindergarten teachers' attitudes and conceptions as it concerns the issue of the parental involvement. More analytically the investigation examined: a) their general attitudes towards the parents' participation, as well as the particular dimensions of it b) the degree the teachers are aware of the issue of the parental participation and the degree of the capability they have in the application of the activities of the parental participation c) in which degree they consider important some particular forms of the parental involvement in order to be their work easier d) the practices of the participation of the parents they apply in their kindergarten e) the factors they consider they prevent the participation and finally f) the degree of the educational training they have as it concerns the parental involvement into their children's education. 300 kindergarten teachers who served in kindergarten in the districts of Epirus and Aitvloakarnania took part in the study. Kindergarten teachers were asked to fill out a questionnaire which was constructed on the basis of similar questionnaires constructed by Jones et al. (1997), Morris & Taylor (1998), Kusman (1999) and Symeou (2002). The results showed that the majority of the kindergarten teachers have a positive attitude towards the parental involvement, a medium or a high feeling of capacity in relation to its application and low educational training to this issue. Furthermore, they rated with the lowest mark, as it concerns the facilitation of their educational work, the «parents' participation into the receiving of decisions» in contrast to other aspects of participation which they consider important. As it concerns the practices of participation they put into practice in their school, the parents' participation in the receiving of the decisions and the formation of a parental further education, the parental participation into different classroom activities, the visits at home and the use of written political forms of communication with the parents are applied to a minimum by the majority of the kindergarten teachers. Finally, factors such as the lack of parental interest for their children and their education, the comfort they feel at school, the parental ignorance in relation to the necessity as well as the way they participate, are not consider to be obstacles the parental participation.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, είναι ένα ζήτημα που στις μέρες μας βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, σε πολλές χώρες σε όλο τον κόσμο και ερευνητικά έχει τεκμηριωθεί ως κρίσιμο, για την ανάπτυξη και επίτευξη του παιδιού. Σε πολλές χώρες, όπως ΗΠΑ, Βρετανία, Ελλάδα, έχουν ψηφιστεί νόμοι, με σκοπό την προώθηση της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια αλλά και ευρύτερους φορείς της κοινότητας.

Η προσωπική μου ενασχόληση με το θέμα αυτό, δεν ξεκίνησε από τις γνώσεις μου πάνω στην αξία της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο, αλλά μάλλον από την ανεπάρκεια αυτών των γνώσεων. Αποφοίτησα το 1995 από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Ιωαννίνων και τέσσερα χρόνια μετά διορίστηκα μέσω ΑΣΕΠ στο νηπιαγωγείο. Ξεκίνησα με μεράκι τη δουλειά μου, γιατί με ευχαριστεί η ενασχόληση με τα παιδιά και με μεγάλη διάθεση να τους προσφέρω όσα μπορώ.

Αν και οι σχέσεις μου με τους γονείς ήταν θετικές γενικά, η έλλειψη επαρκούς δικής μου κατάρτισης πάνω στο θέμα, με οδήγησε κάποια χρόνια να κρατάω τους γονείς στην πρέπουσα απόσταση και μιας και εγώ ήμουν η «ειδικός», να θεωρώ παράλογες πολλές φορές κάποιες απαιτήσεις και συμπεριφορές τους και να τους επιρρίπτω την ευθύνη. Θα αναφέρω για παράδειγμα, την έντονη αντίδραση μιας μητέρας που παραπονέθηκε ότι, ενώ ήθελε να παρευρεθεί σε μια ομαδική δραστηριότητα που διοργανώθηκε για γονείς και παιδιά από το νηπιαγωγείο, δεν είχε ενημερωθεί. Μα εμείς ενημερώσαμε προφορικά την ώρα αποχώρησης της απάντησα και νόμιζα ότι είχα δίκιο. Μόνο που η γιαγιά που παρέλαβε το μικρό δεν το κατάλαβε και εγώ μέχρι τότε δεν γνώριζα ότι όφειλα να ενημερώσω και μέσω άλλων τρόπων επικοινωνίας.

Η συνεχή μου διάθεση για απόκτηση νέων γνώσεων, με οδήγησε να παρακολουθήσω επιπλέον σπουδές στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Ιωαννίνων, όπου κάποια ερεθίσματα που μου δόθηκαν από τα μαθήματα Συμβουλευτικής Γονέων, με οδήγησαν σε προσωπική αναζήτηση πάνω στο θέμα. Όσο διάβαζα τόσο μεγαλύτερη έκπληξη ένιωθα για την άγνοια που η ίδια είχα, τόσο ως προς την σημαντικότητα του θέματος αλλά και όσον αφορά τους τρόπους προώθησής του. Επιπλέον η συνεργασία μου με πολλούς άλλους συναδέλφους, κατά την μέχρι τότε πορεία της δουλειάς μου, μου έδωσε την εικόνα ότι δεν ήμουν η μόνη.

Δεδομένου ότι οι ενέργειες των εκπαιδευτικών και τα προγράμματα συμμετοχής των σχολείων είναι κρίσιμες μεταβλητές, για την προώθηση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, θεωρούμε σημαντική την καταγραφή των απόψεων των νηπιαγωγών πάνω στο θέμα. Αν δεν αξιολογήσουμε το που βρισκόμαστε, πως θα προωθήσουμε την ανάπτυξη και εξέλιξή του. Σκοπός μας είναι να καταγράψουμε, τις στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών σήμερα πάνω στη συμμετοχή των γονέων, καθώς και τις γνώσεις και ικανότητες που διαθέτουν όπως και ποιες πρακτικές εφαρμόζουν στα νηπιαγωγεία τους. Επιθυμούμε να συμβάλλουμε, όσο είναι δυνατόν, μέσα από την καταγραφή των εμποδίων και προβλημάτων και προσδιορίζοντας την αφετηρία, στην ανάπτυξη και προώθηση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αν και - όπως θα παραθέσουμε παρακάτω- έχουν γίνει κάποιες παρόμοιες έρευνες στη χώρα μας πάνω στο ζήτημα αυτό, θεωρούμε ότι είναι σημαντική η συμβολή της παρούσας έρευνας, με την οποία επιδιώκουμε να επικυρώσουμε ή όχι παλιότερες έρευνες, καθώς και να φωτίσουμε πτυχές που δεν έχουν ερευνηθεί. Είναι σε γενικές γραμμές ένα ζήτημα, το οποίο τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να ερευνάται πιο συστηματικά στη χώρα μας.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα ιδιαίτερα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Κούτρα Βασίλειο, που με βοήθησε να ξεκινήσω αυτή τη διατριβή και στήριξε αυτή την επιλογή μου. Η αμέριστη συμπαράσταση που μου πρόσφερε, η ευγενική και φιλική του στάση, οι πολύτιμες συμβουλές και παρατηρήσεις και η καθοδήγηση σε κάθε στάδιο αυτής της διαδικασίας, υπήρξαν πολύτιμοι αρωγοί για την ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας. Ευχαριστώ θερμά.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κ. Παγγέ Πολυξένη, καθηγήτρια και μέλος της τριμελούς επιτροπής για τη στήριξη, τις πολύτιμες συμβουλές και εύστοχες παρατηρήσεις της καθώς και για την επιπλέον βοήθεια που μου πρόσφερε στην επεξεργασία των δεδομένων, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην προσπάθειά μου.

Ευχαριστώ θερμά επίσης την κ. Σακελλαρίου Μαριγούλα, αναπληρώτρια καθηγήτρια και μέλος της τριμελούς επιτροπής για την καθοδήγηση, τις πολύτιμες γνώσεις και εμπειρίες που μου πρόσφερε αναφορικά με το θέμα της διατριβής μου, που υπήρξαν ιδιαίτερα σημαντικές για τη ροή της διατριβής μου.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω να απευθύνω στον κ. Μπάκα Θωμά, επίκουρο καθηγητή, που με καθοδήγησε με πολύτιμες παρατηρήσεις και υποδείξεις που με βοήθησαν ιδιαίτερα στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Ευχαριστώ επίσης θερμά, τον κ. Μπούζο Αντρέα καθηγητή, τον κ. Παπακωνσταντίνου Παναγιώτη καθηγητή και την κα. Γιώτσα Άρτεμις αναπληρώτρια καθηγήτρια, μέλη της εξεταστικής επιτροπής, που μελέτησαν και υποστήριξαν αυτή την προσπάθεια.

Επίσης, ευχαριστώ ολόθερμα τους συναδέλφους μου, που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα και με την πολύτιμη συμβολή τους βοήθησαν στη διεξαγωγή της.

Τέλος αφιερώνω τη διατριβή μου στα παιδιά μου, Βασίλη και Χρύσα και τα ευχαριστώ θερμά που με στήριξαν με την αγάπη, τη συνεχή παρότρυνση και την πίστη στις ικανότητες μου και με ανέχτηκαν όλα αυτά τα χρόνια.

ΜΕΡΟΣ Α
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι προσπάθειες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όπως αποκέντρωση και σχολική αναδόμηση, είναι μια παγκόσμια τάση (Cheng, 2002; Karlsen, 2000). Ιδιαίτερη προσοχή έχει δοθεί στον κρίσιμο στόχο της δημιουργίας ενός σχολικού περιβάλλοντος, που να διατηρεί τις απαιτήσεις επικοινωνίας των δημοκρατικών κοινοτήτων. Η έννοια της δημοκρατικής κοινότητας, ως μια θεωρητική κατασκευή, περιλαμβάνει: ενσωμάτωση σεβασμού, περιεκτικότητα, μια εστίαση πάνω στη διαδικασία ως αντίθεση στην έκβαση, μια επένδυση στην ανάπτυξη των συμμετεχόντων και αποδοχή των διαφορών (Miretzky, 2004).

«Οι αρμονικές σχέσεις συνεργασίας μέσα σε ένα κλίμα ευχάριστο και δημιουργικό για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων δεν είναι πάντοτε εύκολη υπόθεση γιατί οι διάφορες ομάδες δημιουργούν ένα κλίμα ανταγωνισμού, που εξελίσσεται πολλές φορές σε εχθρότητα, δημιουργώντας έτσι και πολλά προβλήματα στην οργάνωση αλλά και στα ίδια τα άτομα» (Μπάκας Θ., 2011). Καθώς τα σχολεία κινούνται προς τα εμπρός με περιεκτική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ο ρόλος των γονέων μετατοπίζεται και όντως αναθεωρείται (Seitsinger et al., 2008). Οι σχέσεις δύναμης στο εκπαιδευτικό σύστημα αναδιαμορφώνονται, τοποθετώντας τους γονείς και τους δασκάλους στην ίδια βάση (Ingersoll, 2003). Αυτές οι μεταρρυθμίσεις ενίσχυσαν τον επαγγελματικό ρόλο των εκπαιδευτικών και επέκτειναν τις υποχρεώσεις τους, στο να συνεργαστούν με τους διευθυντές, τους συναδέλφους και τους γονείς (Bauch & Coldring, 2000; Ingersoll, 2003).

Ο διάλογος ως μια μορφή οργανωτικής επικοινωνίας, έχει ένα σημαντικό αντίκτυπο πάνω στην ποιότητα των σχέσεων στο πλαίσιο του σχολείου (Seet & Tee, 2003) και δημιουργεί ισχυρές άγκυρες για μια συνεκτική σχολική κουλτούρα. Όταν υπάρχει διάλογος, η σχέση μεταξύ των συμμετεχόντων αλλάζει. Όταν ο διάλογος διευθύνεται επιδέξια, τα αποτελέσματα μπορεί να είναι εξαιρετικά, καθώς παλιά υφιστάμενα στερεότυπα διαλύονται, η έλλειψη εμπιστοσύνης ξεπερνιέται, η αμοιβαία κατανόηση επιτυγχάνεται, τα οράματα διαμορφώνονται και στηρίζονται σε κοινό σκοπό, οι συμμετέχοντες ευθυγραμμίζουν τους στόχους και τις στρατηγικές τους, νέα γνώση και προοπτικές κερδίζονται, νέα επίπεδα δημιουργικότητας υποκινούνται και οι δεσμοί μέσα στην κοινότητα ενδυναμώνονται (Yankelovitch, 1999). Η ανάπτυξη κοινωνικής εμπιστοσύνης, όπως αυτή μετρήθηκε από την ποιότητα των σχέσεων στο

πλαίσιο του σχολείου, είναι σημαντική για τη βελτίωση των σχολείων (Bryk & Shneider, 2002). Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς όταν αισθάνονται εκτίμηση και υποστήριξη ο ένας για τον άλλο, είναι πιο πιθανό να συνεισφέρουν πρόθυμα για την καλύτερη απόδοση του σχολείου.

Η ύπαρξη του παιδιού υποχρεώνει γονείς και εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή μεταξύ τους (Georgiou, S. N, 1996). Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, η επικοινωνία και η συνεργασία εκπαιδευτικού – γονέα, οι τρόποι με τους οποίους τα σχολεία έρχονται σε επαφή με τους γονείς και οι ιδιαίτερες πρακτικές που οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν για την προώθηση, διευκόλυνση και υποστήριξη της συμμετοχής των οικογενειών στην εκπαίδευση, έχει αποτελέσει αντικείμενο πολλών μελετών σε παγκόσμιο επίπεδο. Η έρευνα σε μεγάλο βαθμό τεκμηρίωσε τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση ως ένα ουσιαστικό στοιχείο της υψηλής απόδοσης των σχολείων. Θεωρείται υψηλά σημαντική για την ώθηση του εκπαιδευτικού συστήματος προς υψηλότερα πρότυπα και η δέσμευση των γονέων σε έναν ενεργό ρόλο στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου μπορεί να ανοίξει εναλλακτικές ευκαιρίες για τα παιδιά, ωθώντας τα προς την επιτυχία (Epstein, 1995; Machen, et al., 2005; Seitsinger et al., 2008).

Ένα επίσης πλεονέκτημα που έχει προσδιοριστεί είναι ότι όσο περισσότερο οι γονείς, μέσα από τη συμμετοχή τους, αντιλαμβάνονται τους στόχους και τις δραστηριότητες που αναλαμβάνει το σχολείο, τόσο πιο βέβαιο είναι ότι θα υπάρξει συνέχεια του σκοπού και της εμπειρίας και λιγότερη σύγκρουση ενδιαφερόντων. Η κατάρτιση των γονέων πάνω στα σχολικά προγράμματα μπορεί να παρέχει στους γονείς μια καθαρή σκιαγράφηση των υπευθυνοτήτων τους από την αρχή της σχολικής χρονιάς και να τεθούν κοινοί στόχοι και κοινές προσδοκίες (Munk et al., 2001). Αρκετοί ερευνητές σημείωσαν την ασυνέχεια στις προσδοκίες που υπάρχουν στην οικογένεια και στις προσδοκίες που υπάρχουν στο σχολείο καθώς και στους τρόπους με τους οποίους γίνεται η υποστήριξη της μάθησης στα δύο αυτά περιβάλλοντα, ως σημαντικούς παράγοντες για τη χαμηλή σχολική απόδοση του παιδιού (Machen, et al., 2005; Seitsinger et al., 2008). Έχουν τέλος προσδιοριστεί οφέλη για τους γονείς, των οποίων ο ρόλος ενδυναμώνεται καθώς συμμετέχουν στην εκπαιδευτική επίτευξη των παιδιών τους και για τους εκπαιδευτικούς.

Παρά μια δημόσια συζήτηση για προαγωγή της συνεργασίας, εμφανώς ξεχωριστοί ρόλοι καθορίζουν τις κοινωνικές προσδοκίες μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων και των μαθητών (Attanucci, 2004). Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των

γονέων και των εκπαιδευτικών είναι στην πραγματικότητα ασύμμετρες από την άποψη της δύναμης και επιρροής τους πάνω στην εκπαίδευση των μαθητών, καθώς κρατούν διαφορετικές θέσεις και υποχρεώσεις αναφορικά με το παιδί (Todd & Higgins, 1998). Οι γονείς είναι “υπερασπιστές” για τα παιδιά και “φύλακες” για τη συναισθηματική τους ευημερία. Έχουν μια πιο σταθερή δέσμευση με το παιδί τους και καλύτερη συναισθηματική συμμετοχή και εκ φύσεως ενδιαφέρονται περισσότερο για την ευημερία του παιδιού τους. Οι εκπαιδευτικοί είναι “ειδικοί” πάνω στα ακαδημαϊκά θέματα και “θυρωροί” στον κόσμο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και δουλειάς (Attanucci, 2004). Συγκεντρώνονται περισσότερο πάνω στην παιδαγωγική γνώση και τις ικανότητες και είναι υπεύθυνοι για τα παιδιά ως μια ομάδα. Με τις διαφορετικές ανησυχίες τους για τα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς έχουν συχνά περιγραφεί ως ανταγωνιστές, πάνω στο τι είναι καλύτερο για την εκπαίδευση του παιδιού (Lightfoot, 1987), παραβλέποντας το γεγονός ότι η διάνοια και η δύναμη δεν είναι μόνο η περιοχή των εκπαιδευτικών, ούτε η ώθηση και το συναίσθημα αποκλειστικά η σφαίρα του γονέα και του παιδιού (Attanucci, 2004).

Η πρόκληση για συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας είναι συχνά μια πηγή ικανοποίησης όπως επίσης και απογοήτευσης. Καθώς οι σφαίρες επιρροής της οικογένειας και του σχολείου έρχονται να επικαλύψουν περισσότερα, η αύξηση του δικαιώματος των γονέων για συμμετοχή μπορεί να εντείνει την αντιπαλότητα ανάμεσα στο γονέα και τον εκπαιδευτικό. Οι γονείς στα περισσότερα σχολεία σήμερα προσδοκούν να είναι ενεργοί συνεργάτες, με επιρροή πάνω στη διακυβέρνηση και τη λήψη αποφάσεων του σχολείου και θέλουν να έχουν συμμετοχή στις δραστηριότητες του σχολείου (Goldring & Sullivan, 1996). Ενδιαφέρονται να ασκήσουν επιρροή στο σχολείο, έτσι ώστε να μεταβιβάσουν το κοινωνικό και πολιτιστικό τους κεφάλαιο στα παιδιά τους (Lareau, 2000; Weininger & Lareau, 2003). Το κοινωνικό κεφάλαιο περιλαμβάνει τρία στοιχεία: 1) κοινωνικούς δεσμούς μεταξύ ποικίλων μελών ενός δικτύου (γονείς, δάσκαλοι, μαθητές), 2) κανόνες, υποχρεώσεις, αμοιβαιότητα και 3) επένδυση σε πηγές (Mc Neal, 1999). Σύμφωνα με τη θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου (Coleman, 1990), το κοινωνικό κεφάλαιο αναφέρεται στην ποιότητα και το βάθος των σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων μέσα στην οικογένεια ή την κοινότητα. Αυτή η μορφή κεφαλαίου δημιουργείται μέσα από τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων και βοηθάει στην προσωπική ανάπτυξη, όπως επίσης και στην πρόσβαση στις κοινωνικές πηγές. Το κοινωνικό κεφάλαιο στην οικογένεια, βρίσκεται στη σχέση μεταξύ των παιδιών, των γονέων και τις πηγές που παράγονται για την ευημερία των

παιδιών. Αυτό δίνει πρόσβαση στα παιδιά στο ανθρώπινο κεφάλαιο των ενηλίκων – τη μόρφωση και τις κοινωνικές πηγές - και εξαρτάται από τα δύο, τη συμμετοχή των γονέων και το ενδιαφέρον που δείχνουν προς το παιδί τους.

«Η οικογένεια αποτελεί το πρώτο και πιο σημαντικό πλαίσιο που επηρεάζει την ανάπτυξη της προσωπικότητας και τη συμπεριφορά του ατόμου.... Η προσωπικότητα, η ψυχική υγεία, ο τρόπος συμπεριφοράς του ενήλικου ατόμου διαμορφώνονται στα βασικά τους στοιχεία τα πρώτα χρόνια της ζωής. Οι επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος είναι καθοριστικές για την εξέλιξη του παιδιού. Αναμφισβήτητος είναι ο ρόλος των γονέων στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Οι γονείς είναι τα πρώτα πρόσωπα που επιδρούν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, της ταυτότητας και της αυτονομίας του ατόμου για να ενταχθεί ως αυτόνομο άτομο στην κοινωνία (Γιώτσα Α., 2010:28). Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αναγνωρίσουν το ρόλο των γονέων, λόγω της αναγνώρισης ότι οι γονείς έχουν δικαιώματα (Parents' Charter, 1995), είναι οι αρχικοί εκπαιδευτές των παιδιών τους και συνεχίζουν να παίζουν ένα μεγάλο ρόλο στη μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών τους όταν αυτά έρχονται στο χώρο του σχολείου, αλλά και λόγω του ότι η συμμετοχή των γονέων μπορεί να βοηθήσει στο συγχρονισμό των απαιτήσεων τόσο της οικογένειας όσο και του σχολείου πάνω στα παιδιά τους (Teddie & Reynolds, 2000). Αυτό που τα παιδιά μαθαίνουν στο σπίτι και στο σχολείο είναι συμπληρωματικό και μεταβιβάσιμο (Rennie, 1996).

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας έχει πάρει μια αυξημένη σημασία, καθώς η κοινωνία αναγνωρίζει την ανάγκη να βοηθήσει τους γονείς στη δύσκολη ευθύνη τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αν και τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί έχουν αναγνωρίσει την ανάγκη για καθιέρωση συνεργατικών συνδέσεων μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας και γίνεται κάποια ιδιαίτερη προσπάθεια, πολλοί ερευνητές ισχυρίστηκαν, ότι η αύξηση της εξουσιοδότησης των γονέων μέσα στην εκπαίδευση από τη μια και ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών από την άλλη, επεκτείνει τις υπάρχουσες συγκρούσεις μεταξύ των δύο μερών. Η αύξηση της συμμετοχής των γονέων θεωρείται ότι συστήνει αβεβαιότητα στη δουλειά των εκπαιδευτικών και αναπτύσσει ερωτήσεις αναφορικά με τον έλεγχο τους πάνω στην επαγγελματική τους φρόνηση, όπως την κρίση και την ελευθερία (Ogawa, 1998). Οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται σε μια τέτοια επέμβαση ώστε να προστατέψουν την επαγγελματική τους θέση και ως μια ομάδα με έλεγχο πάνω σε συγκεκριμένο τύπο γνώσης, δεν τους αρέσει οι γονείς να παρεμβαίνουν στη δουλειά

τους και τείνουν να διατηρούν μια απόσταση όταν επικοινωνούν με τους γονείς (Georgiou, S.N). Οι γονείς είναι αντιληπτοί ως απειλή για την κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών, θεωρώντας ότι μειώνουν την κοινωνική τους θέση και υποτιμούν την επαγγελματική τους υπόληψη (Todd & Higgins, 1998).

Υπάρχει η τάση στην εκπαίδευση, πάνω στη συνεργασία οικογένειας και σχολείου να αντισταθμίζουν τις απαιτήσεις των γονέων με τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών (Vincent & Tomlinson, 1997). Από τη μια κυριαρχεί η ιδέα του «υπεύθυνου καταναλωτή» στην πολιτική ρητορεία, προτείνοντας ότι τα σχολεία οφείλουν να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των γονέων και από την άλλη μεριά, η πολιτική εκπαιδευτική φιλολογία προτείνει ότι η ισορροπία του ελέγχου και η επιρροή είναι στην εύνοια του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Με αυτούς τους όρους, ο υπεύθυνος γονέας είναι μια κοινωνική κατασκευή, η οποία στο πλαίσιο της συνεργασίας της οικογένειας και του σχολείου, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς έναν βαθμό ελέγχου πάνω στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, κρατώντας τους σε μια απόσταση. Η διαδικασία της συμμετοχής των γονέων, ενώ εμφανίζεται να ικανοποιεί τις απαιτήσεις της κυβερνητικής πολιτικής πάνω στη συμμετοχή των γονέων, στην πραγματικότητα αναπτύσσει έναν σχηματισμό συμμετοχής, στον οποίο με μια έμφαση πάνω στο «άνοιγμα», εμπορεύεται τις γονεϊκές ανάγκες και την ίδια στιγμή επιβεβαιώνει την επαγγελματική δύναμη και τις φιλοδοξίες των εκπαιδευτικών. Η διαδικασία της συμμετοχής των γονέων κάτω από την κάλυψη του «ανοιχτού» σχολείου, οδηγείται περισσότερο από τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών, με κάποια γονεϊκή συμμόρφωση, παρά από τις προσταγές της κυβερνητικής πολιτικής. Στη διαδικασία ανάπτυξης συνεργατικών σχέσεων μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών το πλεονέκτημα εναπόκειται στους εκπαιδευτικούς και η εξουσιοδότηση των γονέων είναι κάτι σαν μύθος (Stanley & Wyness, 1999).

Ο μεγαλύτερος όγκος των ερευνών πάνω στη συμμετοχή των γονέων έδειξε αλληλεπιδράσεις που συνεχίζουν μια άνιση σχέση, όπως επίσης και αρνητικές επιδράσεις της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο, ιδιαίτερα όταν οι αλληλεπιδράσεις γονέα – εκπαιδευτικού δεν είναι σωστά σχεδιασμένες και εφαρμοσμένες. Αυτό, εν μέρει, οφείλεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να καταλάβουν και να διευθύνουν αποτελεσματικά προγράμματα για τη συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση (Epstein, 2003). Η έρευνα πάνω στην εκπαιδευτική ανάπτυξη των μαθητών,

συγκρίνοντας περισσότερο και λιγότερο αποτελεσματικά σχολεία, διευκρίνισε τη σημασία των προσπαθειών από την πλευρά του σχολείου, να επικοινωνήσουν με τους γονείς και να προάγουν τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική ανάπτυξη των παιδιών τους, όπως και τη σημασία της δόμησης μιας ισχυρής σχέσης ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, για την αύξηση της συμμετοχής των γονέων (Lawson, 2003; Mann, 2006). Οι επεμβάσεις του σχολείου που επιδιώκουν να αλλάξουν καθιερωμένες πρακτικές και ιδεολογίες, αναφορικά με τη συμμετοχή των γονέων, μπορεί να γίνουν αγωνιζόμενο έδαφος, μεσολαβώντας στις σχέσεις δύναμης μεταξύ της ομάδας των γονέων και την έκθεση των ανταγωνιζόμενων αναγκών και ενδιαφερόντων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ανασχηματισμοί όπως η ανάπτυξη συνεργατικών δομών και η πρόσκληση των γονέων να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων, τοποθετεί τα σχολεία ως πιθανούς αντιπροσώπους της αλλαγής. Ωστόσο η δυνατότητα για αλλαγή παρακωλύεται από τους μηχανισμούς της κοινωνικής και πολιτιστικής αναπαραγωγής, που εμποτίζουν τις ατομικές σχέσεις δύναμης μεταξύ των κοινωνικών τάξεων και εθνικό - πολιτιστικών ομάδων (Abrams & Gibbs, 2002).

Παρά το γεγονός ότι η εκπαιδευτική φιλολογία υποστηρίζει την άποψη ότι η συμμετοχή των οικογενειών είναι «απαραίτητη» και όχι απλώς επιθυμητή, για την εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών, φαίνεται ότι στα σχολεία δεν υπάρχουν πολιτικές συμμετοχής της οικογένειας και τα όποια προγράμματα υπάρχουν, συχνά θεωρούνται ως προσάρτημα μάλλον, παρά ένα εσωτερικό μέρος των πρακτικών του σχολείου (Christenson & Sheridan, 2001). Βασικός παράγοντας για την προώθηση της συμμετοχής των οικογενειών είναι το πώς οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται την καθιέρωση συνεργασιών, έτσι ώστε να γίνονται θετικά αντιληπτές από τους γονείς και να οδηγούν σε αύξηση της συμμετοχής τους. Φαίνεται ότι ακόμη και αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι οι σχέσεις με τις οικογένειες είναι σημαντικές και οδηγούν σε θετικές εκβάσεις του παιδιού, πολλοί εκπαιδευτικοί το βρίσκουν εξαιρετικά δύσκολο να διευθύνουν τη συμμετοχή των γονέων, στο επίπεδο που θα έχει ως αποτέλεσμα μια σημαντική αλλαγή (Knopf & Swick, 2007).

Μια τέτοια συμμετοχή είναι μια συνεχής, περιεκτική, σκόπιμη και άκαμπτη διαδικασία, σχεδιασμένη να εξασφαλίσει τη σύνδεση των γονέων με την κουλτούρα του σχολείου, το σκοπό και την οργάνωση. Πραγματική συμμετοχή γονέων προκύπτει μόνο όταν υπάρχει ένα σύστημα σε εφαρμογή, που να περιλαμβάνει όλους τους γονείς στη ζωή και στην ανάπτυξη του σχολείου. Αυτή η τόσο σημαντική μορφή

συμμετοχής γονέων έχει παραδοσιακά αποφευχθεί από τα σχολεία. Χαρακτηριστικά περιορίζεται σε συσκέψεις γονέα – εκπαιδευτικού, όπου οι γονείς κατηγορούνται από τους εκπαιδευτικούς για ασυνεπή παρουσία ή συνεχή απουσία (Goodwin & King, 2002). Οι συσκέψεις που οργανώνονται, η παροχή εργαστηρίων για τους γονείς, ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους με την εργασία για το σπίτι πιο αποτελεσματικά, η δημιουργία θέσεων για γονείς στα συμβούλια και η ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να έρχονται πιο συχνά σε επαφή με τους γονείς, όντως δημιουργεί περισσότερο από μια αλληλεπίδραση μεταξύ του σχολείου και του σπιτιού, αλλά επίσης συνεχίζει να κρατάει τους γονείς στο ρόλο των επισκεπτών στο σχολείο. Η εκπαιδευτική φιλολογία περιγράφει τις στρατηγικές συμμετοχής των γονέων να παίρνουν ένα «σχολείο – κεντρικό» χαρακτήρα, ο οποίος αγνοεί τις ανάγκες και αντιλήψεις των γονέων που ενθαρρύνονται να εμπλακούν. Όπως οι Scott & Morrison (1994) το τοποθέτησαν, *«τα μοντέλα συνεργασίας υποθέτουν ισότητα στους δύο συνεργάτες, ενώ στην πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν, σε όλες τις περιπτώσεις, να επιβάλουν στρατηγικές, μοντέλα και διαδικασίες πάνω στους γονείς»* (σελ. 3). Πολλοί γονείς υποδεικνύουν ότι σπάνια ερωτούνται πάνω σε σημαντικά θέματα αναφορικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους και τη σχέση τους με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους (Lawson, 2003; Swick, 2004). Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί υποθέτουν ότι γνωρίζουν τις προοπτικές και τις αντιλήψεις των γονέων, ενώ η έρευνα έδειξε ότι οι γονείς κατανοούν με διαφορετικό τρόπο τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η γνώση και εκτίμηση των αντιλήψεων των γονέων και προοπτικών είναι αναγκαία για τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να τη χρησιμοποιήσουν στη δόμηση των λεωφόρων εμπλοκής των γονέων (Mann, 2006).

Οι Bryk & Schneider (2002), εστιάζοντας πάνω στα δυαδικά ζευγάρια που μπορούν να δομηθούν μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών, μαθητών και διευθυντών, σύστησαν μια θεωρία για τη σχεσιακή εμπιστοσύνη, αγκυροβολημένη στις κοινωνικές ανταλλαγές και τις σχέσεις ρόλων που υπάρχουν στα σχολεία. Είπαν ότι η σχεσιακή εμπιστοσύνη είναι μια οργανωτική ιδιότητα των σχολείων, λόγω του ότι *«τα κάθε συγκροτούμενα στοιχεία είναι κοινωνικά προσδιορισμένα μέσα σε αμοιβαίες ανταλλαγές μεταξύ των συμμετεχόντων, μέσα σε μια σχολική κοινότητα και η κάθε παρουσία (ή απουσία) έχει σημαντικές επιπτώσεις για τη λειτουργία του σχολείου»*. Η σχεσιακή εμπιστοσύνη, περιγράφει το βαθμό στον οποίο υπάρχει συγχρονισμός στην κατανόηση των προσδοκιών και υποχρεώσεων του καθενός με σεβασμό στην κάθε

ομάδα. Για να αναπτυχθεί η σχεσιακή εμπιστοσύνη και να ενισχυθεί, πρέπει ο ένας να αντιλαμβάνεται τη συμπεριφορά του άλλου, σύμφωνα με αυτές τις αμοιβαίες προσδοκίες. Η σχεσιακή εμπιστοσύνη προκύπτει μέσα από τη διάκριση των απόψεων, προθέσεων και πράξεων του άλλου, μέσα σε ένα σύνολο σχέσεων ρόλων. Ανέφεραν τέσσερα κριτήρια για τη διάκριση αυτή, που θεωρούν θεμελιώδη στο σχηματισμό της σχεσιακής εμπιστοσύνης: σεβασμός, ικανότητα, προσωπική εκτίμηση για τους άλλους και τιμιότητα. Αναφορικά με την εμπιστοσύνη του γονέα προς τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, πάνω στη συλλογική αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού, περιέγραψαν τη σχέση μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών ως αμοιβαία εξαρτώμενη και πολύτιμη. Η εμπιστοσύνη του γονέα προς το σχολείο και το προσωπικό είναι ριζωμένη στις διακρίσεις που αφορούν τις προθέσεις και συμπεριφορές των επαγγελματιών του σχολείου, που τελικά μεταφράζεται μέσα στους κοινούς κανόνες των γονέων για την αξιοπιστία του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Όταν αυτοί οι κανόνες είναι θετικοί, τότε προκύπτει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, που ενισχύει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών ότι οι εκπαιδευτικοί στόχοι μπορούν να επιτευχθούν και προάγει τη συλλογική αποτελεσματικότητά τους. Συμπεράναν ότι *«η εμπιστοσύνη ενισχύει ένα σύνολο οργανωτικών συνθηκών, κάποιες δομικές και άλλες κοινωνικές και ψυχολογικές, που το κάνουν να συμβάλλει περισσότερο για τα άτομα, ώστε να πάρουν την πρωτοβουλία και να διατηρήσουν τα είδη των δραστηριοτήτων που χρειάζονται, ώστε να επιδράσουν στη βελτίωση της αποδοτικότητας»*, (σελ.116). Η καθιέρωση της εμπιστοσύνης εξαρτάται φυσικά από τη διατήρηση μιας θετικής σχέσης και οικοδομείται μέσω θετικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών (Swick, 2004a).

Συνοψίζοντας την έρευνα πάνω στη συμμετοχή γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, οι Carter (2002) και Christenson & Sheridan (2001) οδηγήθηκαν στα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Οι προσδιορισμοί για τη συμμετοχή των γονέων έχουν διευρυνθεί – η «οικογένεια» έχει αντικαταστήσει το «γονέα» λόγω της παρουσίας ευρύτερων σημαντικών ενηλίκων στις ζωές των παιδιών και οι επιλογές για συμμετοχή έχουν κινηθεί πέρα από τις τρεις μεγάλες - εθελοντισμός, βοήθεια πάνω στην εργασία για το σπίτι και χρηματοδότηση (Christenson & Sheridan, 2001).
- Οι επιρροές από το περιβάλλον του σπιτιού συνδέονται θετικά με την ακαδημαϊκή επίτευξη και απόδοση στο σχολείο (Christenson & Sheridan, 2001). Η

συνεργασία μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών έχει έναν πολύ σημαντικό θετικό αντίκτυπο πάνω στις εκβάσεις του μαθητή σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Carter, 2002; Christenson & Sheridan, 2001).

- Ενώ η συμμετοχή του γονέα στην εκπαίδευση του παιδιού βελτιώνει τις εκβάσεις του μαθητή, διαφορές έχουν βρεθεί ανάλογα με την κουλτούρα, την εθνικότητα και το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας (Carter, 2002).

- Η διάκριση μεταξύ των μεταβλητών, θέση της οικογένειας και διαδικασιών είναι κρίσιμη. Αυτό που κάνουν οι γονείς για να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών τους, έχει ένα μεγαλύτερο αντίκτυπο από το ποιες είναι οι οικογένειες (Christenson & Sheridan, 2001).

- Η συμμετοχή του γονέα/οικογένειας στην εκπαίδευση του παιδιού στο περιβάλλον του σπιτιού, έχει ένα πιο σημαντικό αντίκτυπο πάνω στα παιδιά απ' ό τι η συμμετοχή του γονέα/οικογένειας σε δραστηριότητες στο χώρο του σχολείου (Carter, 2002).

- Η βοήθεια των γονέων πάνω στην εργασία για το σπίτι μπορεί να είναι ωφέλιμη. Ωστόσο οι γονείς μπορεί να χρειάζονται καθοδήγηση και βοήθεια για να δουλέψουν αποτελεσματικά με τα παιδιά τους (Carter, 2002).

- Η συμμετοχή του γονέα/οικογένειας στα πρόωρης ηλικίας προγράμματα, βοηθάει τα παιδιά να έχουν ομαλή μετάβαση στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο (Carter, 2002).

- Η φύση της συμμετοχής των γονέων που είναι πιο ωφέλιμη για τα παιδιά, αλλάζει καθώς γίνονται έφηβοι (Carter, 2002).

- Οι τρόποι με τους οποίους πολιτιστικά διαφορετικές οικογένειες, εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους, μπορεί να διαφέρουν από εκείνους άλλων οικογενειών. Αυτές οι πρακτικές είναι πολύτιμες και πρέπει να είναι σεβαστές και εκμεταλλεύσιμες όταν σχεδιάζουμε γονέα - οικογένειας προγράμματα συμμετοχής (Carter, 2002).

- Τα προγράμματα που βελτιώνουν την απόδοση του μαθητή πρέπει να είναι περιεκτικά, καλά σχεδιασμένα και να παρέχουν επιλογές για συμμετοχή της οικογένειας, τέτοιες που να επιτρέπουν στα σχολεία να ανταποκριθούν στη διαφορετικότητα των οικογενειών (Christenson & Sheridan, 2001).

- Ο βαθμός ταιριάσματος μεταξύ των πλαισίων του σπιτιού και του σχολείου, είναι ένας σημαντικός παράγοντας συνεισφοράς για την επιτυχία των μαθητών στο σχολείο (Christenson & Sheridan, 2001).

- Η περισσότερο υποσχόμενη ευκαιρία για την επίτευξη του μαθητή εμφανίζεται όταν οι οικογένειες, τα σχολεία και οι οργανισμοί της κοινότητας, δουλεύουν συνεργατικά (Carter, 2002).

- Για να είναι αποτελεσματικά τα σχολικά προγράμματα, πρέπει να είναι ατομικευμένα, ώστε να ταιριάζουν στις ανάγκες των μαθητών, γονέων και κοινότητας (Carter, 2002).

- Τα αποτελεσματικά προγράμματα βοηθούν τους γονείς να μάθουν πώς να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στο σπίτι, που να ενισχύει τη μάθηση και πώς να παρέχουν υποστήριξη και ενθάρρυνση για την επιτυχία των παιδιών τους (Carter, 2002).

- Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται, ώστε να προάγουν αποτελεσματική συμμετοχή γονέα/οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Carter, 2002).

Οι Christenson & Sheridan (2001) έκαναν μια γενικότερη προσέγγιση πάνω στη συμμετοχή της οικογένειας, τονίζοντας ότι αποτελεσματικές συνεργασίες οικογένειας και σχολείου μπορεί να αναπτυχθούν χωρίς κάποιο συγκεκριμένο μοντέλο, αλλά είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες των μαθητών και γονέων στη διαδικασία συμμετοχής.

- Να εστιάζει πάνω στη σχέση του εκπαιδευτικού με το γονέα.
- Να αναγνωρίζει ότι η συνεργασία είναι μια στάση και όχι μόνο μια δραστηριότητα.
- Να δημιουργεί ένα όχημα, που να επιτρέπει την αναδόμηση της εικόνας της απόδοσης του παιδιού στο σχολείο και της γενικότερης ανάπτυξής του.
- Να μοιράζεται πληροφορίες και πόρους.
- Να καθιερώνει σημαντικούς ρόλους συνεργασίας για τους συνεργάτες.

Η διατριβή διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος, το θεωρητικό όπου γίνεται επισκόπηση της Ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας και το δεύτερο μέρος, το ερευνητικό όπου παρουσιάζεται η παρούσα έρευνα.

Το θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει 17 κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια εισαγωγή στο ζήτημα της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση. Στο δεύτερο και

τρίτο κεφάλαιο γίνεται αποσαφήνιση των όρων της έρευνας και παραθέτονται οι διάφοροι ορισμοί και διαστάσεις που έχουν δοθεί στην έννοια της εμπλοκής των γονέων. Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται μια ιστορική αναδρομή του ζητήματος στην Ελλάδα και επιχειρείται μια επισκόπηση των ερευνών που έλαβαν χώρα στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Το πέμπτο κεφάλαιο αφορά τις επιδράσεις της συμμετοχής των γονέων στα παιδιά. Ειδικότερα, παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα πάνω στις επιδράσεις της εμπλοκής των γονέων στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης, τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο και το δημοτικό και την επίτευξη στην ανάγνωση. Στο έκτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις διαφορετικές επιδράσεις, που οι δυο κύριες μορφές συμμετοχής γονέων – συμμετοχή στο σπίτι, συμμετοχή στο σχολείο – έχουν στην επίτευξη του παιδιού. Στο έβδομο κεφάλαιο αναφέρονται τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με τα οφέλη που οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν από την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση.

Στο όγδοο κεφάλαιο αναφέρονται οι γενικότεροι παράγοντες της οικογένειας που έχουν επίδραση στην εκπαιδευτική και γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού και στο ένατο κεφάλαιο αναλύονται οι παράγοντες του σχολείου που επιδρούν στην ανάπτυξη της εμπλοκής των γονέων. Το δέκατο κεφάλαιο αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα της συμμετοχής γονέων, ενώ το ενδέκατο κεφάλαιο στις αντιλήψεις των γονέων αντίστοιχα. Το δωδέκατο κεφάλαιο αναφέρεται στις αντιδράσεις των μαθητών, αναφορικά με τη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο τους, και το δέκατο τρίτο κεφάλαιο στους παράγοντες των γονέων, που ασκούν επίδραση στη διαμόρφωση της συμμετοχής τους στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Αναφέρεται σε δημογραφικά θέματα της οικογένειας, το μορφωτικό τους επίπεδο, τις αντιλήψεις τους καθώς και θέματα που αφορούν το παιδί. Το δέκατο τέταρτο κεφάλαιο διαπραγματεύεται το ρόλο που η φυλή/εθνικότητα διαδραματίζει στην εμπλοκή αυτών των γονέων. Στο δέκατο πέμπτο κεφάλαιο προτείνονται εφαρμοσμένες δραστηριότητες και προγράμματα συμμετοχής γονέων και στο δέκατο έκτο κεφάλαιο προτείνονται στρατηγικές για τη λήψη πληροφοριών από τους γονείς, που αφορούν το παιδί και τη δόμηση επιτυχημένης επικοινωνίας. Τέλος το δέκατο έβδομο κεφάλαιο αναφέρεται στην ανάγκη, όπως έχει προκύψει από τις έρευνες, για την εκπαίδευση των γονέων και των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα της εμπλοκής των γονέων.

Στο ερευνητικό μέρος παρουσιάζεται η δική μας έρευνα, που εξέτασε τις στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών πάνω στη συμμετοχή των γονέων καθώς και τις

πρακτικές που οι ίδιοι εφαρμόζουν. Πιο αναλυτικά στο δέκατο όγδοο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας, στο δέκατο ένατο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας, στο εικοστό κεφάλαιο γίνεται σχολιασμός και ανάλυση των ευρημάτων και τέλος στο εικοστό πρώτο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και διατυπώνονται κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες πάνω στο θέμα αυτό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΩΝ ΟΡΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η εννοιολογική τοποθέτηση του όρου «συμμετοχή γονέων», αναφέρεται εκτεταμένα στο θεωρητικό μέρος της εργασίας και γι' αυτό κρίνουμε σκόπιμο στο σημείο αυτό να προβούμε στην αποσαφήνιση των επιμέρους όρων της έρευνας.

2.1 Στάσεις

Οι στάσεις αποτελούν αντικείμενο της ψυχολογίας και ειδικότερα τη βασική έννοια της κοινωνικής ψυχολογίας (Allport, 1935). Είναι επίσης ένα σημαντικό στοιχείο στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς από τη μια η εκπαίδευση συμβάλλει στη διαμόρφωση και μεταβολή των στάσεων αλλά και οι ίδιες οι στάσεις των εμπλεκόμενων σε αυτή, επηρεάζουν τη λειτουργία της εκπαίδευσης. Δεν υπάρχει ένας συγκεκριμένος και κοινά αποδεκτός ορισμός για την έννοια της στάσης, καθώς είναι μια έννοια που εμπεριέχει πολλά διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Σύμφωνα με τον Allport (1935), η στάση είναι μια διανοητική και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, οργανωμένη με βάση την εμπειρία, που κατευθύνει και επηρεάζει δυναμικά τις αντιδράσεις του ατόμου προς τα αντικείμενα και τις καταστάσεις με τα οποία σχετίζεται. Είναι μια προδιάθεση να δρα ή να αντιδρά κανείς, με συγκεκριμένο τρόπο, απέναντι σε κάποιο ερέθισμα. Σύμφωνα με τον (Ajzen, 2001), οι στάσεις, αντιπροσωπεύουν μια γενικότερη αξιολόγηση, αναφορικά με ανθρώπους, αντικείμενα, θεσμούς, είτε θετική είτε αρνητική, που κυμαίνεται στις διαστάσεις ευχάριστο ή δυσάρεστο, καλό ή κακό, ωφέλιμο ή επιζήμιο, επιθυμητό ή ανεπιθύμητο. Εκφράζουν επομένως, αξιολογικές αντιδράσεις που αναδύονται αυθόρμητα, συνειδητά ή ασυνείδητα για την αξιολόγηση κάποιου αντικειμένου και συνοδεύουν κάθε βήμα της διερεύνησης της εμπειρίας. Είναι μια ψυχολογική τάση, που εκφράζεται με την αξιολόγηση κάποιου αντικειμένου, σε κάποιο βαθμό εύνοιας ή δυσμένειας (Eagly & Chaiken, 1993). Ως μια διάθεση αξιολόγησης, ορίζουν τη στάση και οι Zimbardo & Leippe (1991), η οποία στηρίζεται στις γνώσεις, τις συναισθηματικές αντιδράσεις και τις συμπεριφορές του παρελθόντος και ταυτόχρονα μπορεί να επηρεάσει τις γνώσεις, τη συναισθηματική ανταπόκριση και τη συμπεριφορά του μέλλοντος. Ένα κοινό στοιχείο μεταξύ των ορισμών των στάσεων

είναι ότι οι στάσεις είναι γενικευμένες προδιαθέσεις, που κάνουν τα άτομα να βλέπουν ευνοϊκά ή όχι ορισμένες καταστάσεις (Καραποστόλης, 1984).

Οι στάσεις εμπεριέχουν τρεις διαστάσεις (Μπρούζος, 2000, Ζάχαρης, 1989):

1. *Τη γνωστική διάσταση*: αναφέρεται στη γνωστική αναπαράσταση του αντικειμένου της στάσης και περιλαμβάνει τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις, την κρίση, τη γνώμη, τις αντιλήψεις, την αιτιολόγηση και καθετί που βασίζεται στη γνώση, για το αντικείμενο της στάσης.

2. *Τη συναισθηματική διάσταση*: περιλαμβάνει τις διαθέσεις, τα αξιολογικά συναισθήματα αρέσκειας ή δυσαρέσκεια προς το αντικείμενο της στάσης. Διαμορφώνεται κυρίως από βιωματικές καταστάσεις του ατόμου, είναι περισσότερο σταθερή και ανθεκτική από τη γνωστική διάσταση, και τείνει να έχει μεγαλύτερη επίδραση στη διαμόρφωση της συνολικής στάσης από τις άλλες δύο διαστάσεις (Αναστασόπουλος κ.α., 2005).

3. *Τη συμπεριφοριστική διάσταση*: αφορά συμπεριφοριστικές τάσεις και προθέσεις. Είναι η επίκτητη προδιάθεση, η ετοιμότητα για δράση απέναντι σε κάποιο ερέθισμα. Αναφέρεται στην πραγματική συμπεριφορά του ατόμου, η οποία περιλαμβάνει τις πεποιθήσεις μας, τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα και την επιθυμία ή αποφυγή επαφής με το αντικείμενο της στάσης, αλλά και στην πρόθεση εκδήλωσης μιας συμπεριφοράς.

Οι στάσεις είναι προϊόν μάθησης και η διαμόρφωσή τους αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της κοινωνικοποίησης του ατόμου (Χαντζή, 1999). Για την εκμάθηση της στάσης θα πρέπει να προϋπάρχει μια στάση σεβασμού και ταύτισης με ένα ανθρώπινο πρότυπο, καθώς και οι νοητικές δεξιότητες και γνώσεις, που σχετίζονται με τη συμπεριφορά που θα επιδείξει το ανθρώπινο πρότυπο, για να τη μιμηθεί το μαθητευόμενο άτομο (Bandura, 1969).

Πολλές φορές η έννοια της στάσης, λόγω της μεγάλης ευρύτητας της, εμπλέκεται με άλλους όρους οι οποίοι χρησιμοποιούνται ως συνώνυμά της, όπως τις αξίες, τα πιστεύω, τη γνώμη. Η στάση θα λέγαμε ότι ως όρος εμπεριέχει και ενοποιεί όλες τις συναφείς αυτές έννοιες (Cross, 1992). Οι στάσεις μπορούν να λειτουργήσουν ως έκφραση των αξιών. Το επιθυμητό είναι η κρίσιμη λέξη που διευκρινίζει τη διαφορά μεταξύ αξιών και στάσεων. Οι αξίες αφορούν τις συλλήψεις, τις ιδέες και συμπεριφορές του ατόμου, που η κοινωνία αξιολογεί ως επιθυμητές (αξιοκρατικό κοινωνικό σύστημα). Οι στάσεις είναι λιγότερο βαθιά ριζωμένες στα άτομα, από ότι

το αξιοκρατικό σύστημα της κοινωνίας (Γεώργας, 1990). Οι στάσεις είναι ειδικού τύπου πεποιθήσεις, που διαφέρουν από τις αξίες στα εξής σημεία:

- Η αξία αφορά μια μεμονωμένη πεποίθηση, ενώ η στάση αναφέρεται σε ένα οργανωμένο σύνολο πεποιθήσεων αναφορικά με το αντικείμενο ή την κατάσταση.
- Η αξία έχει υπερβατικές ιδιότητες, σε αντίθεση με τη στάση που εστιάζει σε συγκεκριμένα αντικείμενα ή καταστάσεις.
- Η αξία, αντίθετα από τη στάση, χρησιμοποιείται και ως κριτήριο από το άτομο για την κρίση της δικής του συμπεριφοράς καθώς και των άλλων.
- Ο αριθμός των αξιών που διαθέτει το άτομο είναι περιορισμένος, ενώ αντίθετα ο αριθμός των στάσεων είναι ευθέως ανάλογος με τον αριθμό των αντικειμένων και καταστάσεων που υπάρχουν στο ζωτικό του χώρο.
- Οι αξίες βρίσκονται σε κεντρικότερη θέση, σε σχέση με τις στάσεις, στο ενδοπροσωπικό σύστημα του ατόμου.
- Οι αξίες είναι πιο δυναμικές νοητικές δομές σε σχέση με τις στάσεις, διότι συνδέονται πιο πολύ με την εκκίνηση των παρωθητικών επεισοδίων. (Ρουσέας, 1993).

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα των στάσεων είναι: α) ότι αποτελούν προϊόν μάθησης, β) επηρεάζονται από την κοινωνική διαμεσολάβηση, γ) εμπεριέχουν το στοιχείο της αξιολόγησης, δ) προλέγουν τη συμπεριφορά και ε) συνδέονται με την ετοιμότητα για δράση (Shrigley & Koballa, 1987). Η αντίσταση στην άσκηση πειθούς και η δυνατότητα πρόβλεψης της φανεράς συμπεριφοράς, είναι από τα κύρια χαρακτηριστικά των στάσεων. Οι στάσεις αλλάζουν μέσα από την εμπειρία του ατόμου, χωρίς όμως αυτό να οδηγεί σε πλήρη απόσβεση των παλιότερων στάσεων, από την εμφάνιση και κυριαρχία των νεότερων στάσεων (Triantis et al., 2002). Επίσης οι στάσεις (Αναστόπουλος, 2005) χαρακτηρίζονται από:

- Σταθερότητα, η οποία αφορά την αντίσταση στην αλλαγή και κατά συνέπεια τη δυσκολία τροποποίησης μιας στάσης. Είναι δηλαδή ο βαθμός συγκράτησης κάποιων στάσεων απέναντι σε εξωτερικές επιρροές.
- Ένταση, που δείχνει το βαθμό ώθησης του ατόμου προς μια συγκεκριμένη στάση και καθορίζει κατά πόσο το άτομο θα δράσει. Ο υψηλός βαθμός έντασης μπορεί να παρακινήσει το άτομο να πράξει, ενώ ο χαμηλός βαθμός έντασης δε σημαίνει απαραίτητα και προδιάθεση για δράση.

- Διάρκεια, που καθορίζεται από παράγοντες οι οποίοι χαρακτηρίζουν τον τρόπο ζωής του ατόμου. Υπάρχουν στάσεις που διατηρούνται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, ενώ άλλες στάσεις περιορίζονται λόγω διαφόρων συνθηκών.

- Βάθος, που συντελεί στην ενσωμάτωση της στάσης από το άτομο, ως προσωπική αξία. Ανάλογα με τις αξίες που το άτομο έχει σε προσωπικό επίπεδο, έχει καθορίσει ένα επίπεδο κρίσης για τις μορφές συμπεριφοράς του ίδιου αλλά και των άλλων ατόμων.

- Αποδοχή. Το άτομο υιοθετεί μια συγκεκριμένη στάση, με βάση την αποδοχή που η στάση αυτή έχει στο συγκεκριμένο περιβάλλον

Η μελέτη των στάσεων συμβάλλει (Νέζη, 1998):

- Στην κατανόηση του βαθμού εσωτερίκευσης ή απόρριψης, του συστήματος αξιών μιας κοινωνίας από το άτομο.

- Στη συγκρότηση της εικόνας του εαυτού για το άτομο και στην περιγραφή της ταυτότητάς του.

- Στην εξήγηση της συμπεριφοράς του και των σχέσεων επικοινωνίας που οικοδομεί με τους άλλους στο πλαίσιο της κοινότητας.

Τα διάφορα είδη στάσεων εξυπηρετούν διαφορετικές λειτουργίες (Αρβανίτη, 2009):

- Αυξάνουν την προσαρμοστικότητα του ατόμου.
- Διευκολύνουν τις γνωστικές λειτουργίες, κατευθύνοντας το διαχωρισμό των αντικειμένων σε καλά και κακά, βασιζόμενες στα ενδιαφέροντα και τις αξίες του ατόμου, εξυπηρετώντας έτσι την τάση του ατόμου να απλουστεύει τα σύνθετα.

- Βελτιώνουν την αυτοεκτίμηση μέσω των μηχανισμών της άρνησης, της απώθησης και της προβολής.

- Επιτρέπουν την εξωτερίκευση των ηθικών αξιών, αντλώντας ικανοποίηση για το άτομο, μέσω της εξωτερίκευσης και επιβεβαίωσης της εικόνας του.

Αναφορικά με τη σχέση μεταξύ στάσης και συμπεριφοράς, παρατηρείται μια ασυνέπεια. Το άτομο δεν συμπεριφέρεται πάντα, σύμφωνα με την πραγματική του στάση προς κάποιο αντικείμενο και πολλές φορές η έκφραση της πραγματικής του στάσης εξαρτάται από το συνδυασμό άλλων παραμέτρων, όπως τα ατομικά του στοιχεία, οι κανόνες συμπεριφοράς που επιβάλλει η κοινωνία, οι συνθήκες κάτω από τις οποίες βρίσκεται (Αναστόπουλος, 2005). Το ερώτημα επομένως μετατοπίζεται από το εάν οι στάσεις μπορούν να προβλέψουν τη συμπεριφορά, στο πότε οι στάσεις μπορούν να προβλέψουν τη συμπεριφορά (Χαντζή, 1999).

Οι Ajzen & Fishbein (1977), υποστήριξαν την άποψη ότι οι στάσεις μπορεί να χρησιμοποιηθούν για την πρόβλεψη της συμπεριφοράς, όταν οι μετρήσεις των δύο μεταβλητών, στάση και συμπεριφορά, έχουν πλήρη αντιστοιχία ως προς την πράξη, το στόχο, το χρόνο και το πλαίσιο. Το 1975, διατύπωσαν τη «θεωρία της λογικής πράξης», σύμφωνα με την οποία η συμπεριφορά (εκτέλεση πράξης) εξαρτάται, από την πρόθεση του ατόμου να εκτελέσει τη συγκεκριμένη πράξη. Η πρόθεση εξαρτάται από τη στάση του ατόμου απέναντι στην πράξη και τους υποκειμενικούς κοινωνικούς κανόνες. Η στάση ορίζεται ως συνάρτηση των πεποιθήσεων του ατόμου, πάνω στις συνέπειες εκτέλεσης της πράξης και της αξιολόγησης αυτών των συνεπειών. Ο υποκειμενικός κοινωνικός κανόνας ορίζεται ως συνάρτηση των πεποιθήσεων του ατόμου, κατά πόσο οι άλλοι επιθυμούν να εκτελέσει το άτομο την πράξη και των κινήτρων συμμόρφωσης του ατόμου στις επιθυμίες των άλλων (Fishbein & Ajzen, 1975: στο Μπαγιάτη Ε., (2007)).

Ο Ajzen (1991), επέκτεινε τη *θεωρία της λογικής πράξης*, διατυπώνοντας τη *θεωρία της προκαθορισμένης συμπεριφοράς*. Η θεωρία αυτή αναφέρεται, στην πρόθεση του ατόμου να εκτελέσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά και μελετά επίσης τη συμπεριφορά που αναπτύσσουν τα άτομα κάτω από συνθήκες, όπου οι προθέσεις εξαρτώνται από διάφορους υποκινητικούς παράγοντες, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά και αποτελούν ενδείξεις του βαθμού επιθυμίας του ατόμου ως προς την καταβολή προσπάθειας για την εκτέλεση της συμπεριφοράς. Γενικά, όσο πιο ισχυρή είναι η πρόθεση ως προς μια συμπεριφορά, τόσο πιο πιθανή είναι η εκτέλεση της συμπεριφοράς. Ωστόσο, η πρόθεση συμπεριφοράς, μπορεί να είναι δείκτης της συμπεριφοράς, μόνο όταν η συμπεριφορά αυτή είναι κάτω από το βουλητικό έλεγχο του ατόμου. Πολλές φορές η επίδειξη μιας συμπεριφοράς εξαρτάται σε κάποιο βαθμό, από μη παρακινητικούς παράγοντες, όπως τη διαθεσιμότητα των προαπαιτούμενων ευκαιριών και μέσων (χρόνος, χρήμα κ.α). Σύμφωνα με τη θεωρία της διαπροσωπικής συμπεριφοράς του Τριάντη, η προβλεπόμενη συμπεριφορά του ατόμου, βρίσκεται σε συνάρτηση με τις τάσεις συμπεριφοράς, τις συνήθειες, την ψυχολογική διέγερση και τις συνθήκες του περιβάλλοντος (Δημακοπούλου, 2009).

2.2 Αντίληψεις

Η λέξη αντίληψη σημαίνει υποδοχή, συλλογή, ενέργεια λόγω της άποψης που έχει, σύλληψη με το μυαλό ή τις αισθήσεις. Δεν εξαρτάται εξολοκλήρου από τις παρούσες πληροφορίες, αλλά προκαταλαμβάνεται από τις προσδοκίες, τις ελπίδες, τους φόβους,

τις ανάγκες και τις αναμνήσεις που συνθέτουν τον εσωτερικό μας κόσμο. Η αντίληψη του ατόμου είναι ένα αποτέλεσμα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ της προηγούμενης εμπειρίας, στην οποία συμπεριλαμβάνεται η κουλτούρα του και της ερμηνείας αυτού που αντιλαμβάνεται. Δεν είναι μια παθητική λειτουργία, η οποία απορρέει από την απλή χρήση των αισθήσεων, αλλά μια σύνθετη ενεργητική λειτουργία, η οποία διαχειριζόμενη τις αισθήσεις, δρα ερμηνευτικά, επιλεκτικά και τελικά κατασκευαστικά (Χριστοφορίδης, 2012).

Η αντιληπτική διαδικασία έχει παραλληλιστεί, με εκείνη της διαμόρφωσης και ελέγχου υποθέσεων. Σύμφωνα με αυτή, το άτομο με βάση τις προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες προσπαθεί, με ενεργητικό τρόπο, να ερμηνεύσει, να κατανοήσει, τα φαινόμενα, τα γεγονότα και τις καταστάσεις που συμβαίνουν γύρω του (Νταλάκας, 2008).

Για τον Allport (1955), η αντίληψη προσδιορίζεται, ως προσδιοριστική τάση. Η αντιληπτική προσδιοριστική τάση ορίστηκε, ως «μια αντιληπτική προκατάληψη ή προδιάθεση, ή ετοιμότητα να αντιληφθούμε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενός ερεθισμού». Η αντιληπτική προσδιοριστική τάση είναι επομένως, μια νοητική προδιάθεση να αντιλαμβανόμαστε ένα αντικείμενο καλύτερα από κάποιο άλλο.

Στην παρούσα διατριβή, ο όρος αντιλήψεις χρησιμοποιείται εναλλακτικά με τον όρο πεποιθήσεις. Ο όρος πεποιθήσεις αφορά προσωπικές απόψεις, απολύτως σωστές κατά τον φέροντα. Οι πεποιθήσεις δεν υποβάλλονται σε κριτική ούτε διατυπώνονται με επιφυλάξεις, αγγίζουν τα όρια της δογματικότητας (Γκίκας, 2002: Κλαδάκης, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΓΟΝΕΩΝ

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία προσδιορίστηκε ως μια πολυδιάστατη κατασκευή (Fantuzzo et al., 2000; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Waanders et al., 2007). Έχει περιγραφεί ως ο βαθμός στον οποίο ο γονέας αφιερώνει χρόνο και ενέργεια στο παιδί του σε μια δοσμένη αναπτυξιακή ή εκπαιδευτική περιοχή (Gronlick et al., 2000; Gronlick & Slowiaczek, 1994). Είναι μια λειτουργία αλληλεπίδρασης παραγόντων μεταξύ της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας (Waanders et al., 2007). Αν και η έρευνα έχει τεκμηριώσει σημαντικές συσχετίσεις των συμπεριφορών συμμετοχής της οικογένειας, όπως π.χ. οι Waanders et al., (2007) που στην έρευνά τους έδειξαν ότι και οι τέσσερις μεταβλητές, συμμετοχή στο σπίτι, συμμετοχή στο σχολείο, σύσκεψη οικογένειας - εκπαιδευτικών και σύνδεση των γονέων με τους άλλους γονείς, είναι μέρος της ίδιας γενικής κατασκευής της συμμετοχής γονέων, η εμπειρική εκπαιδευτική φιλολογία φαίνεται ότι δεν βασίζεται πάνω σε έναν εμπειρικά τεκμηριωμένο και πολυδιάστατο εννοιολογικό προσδιορισμό της συμμετοχής γονέων. Αντίθετα οι προσδιορισμοί και η μέτρηση της συμμετοχής γονέων/οικογενειών, ποικίλει ανάλογα με τις ατομικές ερευνητικές μελέτες (Kohl et al., 2000). Συνολικά, υπάρχει μια έλλειψη συνοχής στον προσδιορισμό της συμμετοχής γονέων (McCarthy, 2000). Οι ποικίλοι τρόποι με τους οποίους η συμμετοχή προσδιορίζεται, αντιστακτά τις ανεπάρκειες της κοινωνίας, τις πολιτιστικές διαφορές και τις οικονομικές ευκαιρίες μεταξύ των οικογενειών, σε συνδυασμό με τις διαφορετικές αξίες και προσδοκίες των οικογενειών (Green et al., 2007; Halsey, 2005).

Η Epstein (1995) πρότεινε έξι διαστάσεις συμμετοχής γονέων που εστιάζουν στο ρόλο του σχολείου για την προώθηση της συμμετοχής:

- **Γονεϊκή** – βοήθεια προς τις οικογένειες ώστε να παρέχουν στο σπίτι υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης.
- **Επικοινωνία** – σχεδιασμός αποτελεσματικής επικοινωνίας ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο σχετικά με τα προγράμματα του σχολείου και την πρόοδο.
- **Εθελοντισμός** – στρατολόγηση και οργάνωση των γονέων, ώστε να υποστηρίζουν τους στόχους του σχολείου και την ανάπτυξη του παιδιού.

- **Μάθηση στο σπίτι** – παροχή πληροφοριών και ιδεών στις οικογένειες, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές με την εργασία για το σπίτι και υλικών σχετικών με το αναλυτικό πρόγραμμα.
- **Λήψη αποφάσεων** – συμμετοχή των γονέων από όλα τα υπόβαθρα, ως αντιπρόσωποι και αρχηγοί στις σχολικές επιτροπές και στη λήψη αποφάσεων.
- **Συνεργασία με την κοινότητα** – ενσωμάτωση κοινωνικών πόρων και υπηρεσιών, ώστε να ενδυναμωθούν τα σχολικά προγράμματα, οι πρακτικές των οικογενειών και η ανάπτυξη των παιδιών.

Οι Grolnick & Slowiaczek (1994) προσδιόρισαν τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο σε τρεις διαστάσεις: **συμπεριφορά** – συμμετοχή σε δραστηριότητες στο χώρο του σχολείου και βοήθεια στην εργασία που δίνεται από το σχολείο για ολοκλήρωση στο σπίτι, **γνωστική – διανοητική** – έκθεση του παιδιού σε διανοητικά διεγερτικές δραστηριότητες, **προσωπική** – ο γονέας να είναι ενήμερος σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού του. Η συμμετοχή των γονέων θεωρήθηκε ως μια μορφή κοινωνικού κεφαλαίου, που συνεισφέρει τους πόρους, οι οποίοι υποστηρίζουν τα ακαδημαϊκά κίνητρα των μαθητών και επιβεβαιώνουν την αξία που οι οικογένειες τοποθετούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Grolnick et al., 2000; Ibanez et al., 2004). Ενώ οι Grolnick et al., (2000) δίνουν έμφαση στην επένδυση πάνω σε πηγές μάθησης (κοινωνικό κεφάλαιο), για τον προσδιορισμό της συμμετοχής, εξίσου σημαντικές είναι και οι πρακτικές συμμετοχής των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο, που προάγουν κανόνες, υποχρεώσεις και αμοιβαιότητα (κοινωνικό κεφάλαιο), μεταφέροντας στο παιδί τη σημασία της εκπαίδευσης (Ibanez et al., 2004).

Σύμφωνα με τους Greene & Tichenor (2003), η συμμετοχή γονέων προσδιορίστηκε ως συμμετοχή *«μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία με ενίσχυση των γονικών τους ικανοτήτων, ανάπτυξη ικανοτήτων θετικής επικοινωνίας μεταξύ σπίτι και σχολείου, εθελοντισμός, παροχή ευκαιριών μάθησης στο σπίτι, συνεισφορά σε αποφάσεις που επιδρούν στην εκπαίδευση και συνεργασία με την κοινότητα, με υποστήριξη από το σχολείο»* (σελ.242). Οι Lee & Bowen (2006) υιοθέτησαν μια τυπολογία βασισμένη τόσο στις δραστηριότητες, όσο και στον τόπο της συμμετοχής του γονέα: 1) τη συμμετοχή του γονέα στο σχολείο, 2) την εκπαιδευτική συζήτηση ανάμεσα στο γονέα και το παιδί, 3) τη βοήθεια με την εργασία για το σπίτι, 4) τη διαχείριση του χρόνου και 5) τις εκπαιδευτικές προσδοκίες του γονέα. Οι Eccles & Harold (1996) περιέγραψαν πέντε διαστάσεις για συμμετοχή που βασίζονταν σε πρωτοβουλία του γονέα: α) Έλεγχο – πως οι γονείς ανταποκρίνονται στις

προσκλήσεις των δασκάλων για να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τη σχολική εργασία, όπως να ελέγξουν την εργασία για το σπίτι ή να το ακούσουν να διαβάζει, β) Εθελοντισμός – συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου και στα συμβούλια, γ) Συμμετοχή – συμμετοχή των γονέων στις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών τους σχετικά με την εργασία για το σπίτι, δ) επαφή με το σχολείο σχετικά με την πρόοδο του παιδιού τους ε) επαφή με το σχολείο ώστε να βρουν τρόπους για να προσφέρουν επιπλέον βοήθεια.

Οι Minke & Anderson (2005), μέσα από ανασκόπηση ερευνών, αναφέρουν μια συνεργατική προσέγγιση της συμμετοχής γονέων. Η συνεργατική προσέγγιση δίνει έμφαση στην ανάπτυξη κοινών στόχων, σχέσεων εμπιστοσύνης και συμπληρωματικής ειδίκευσης. Θεωρούν ότι από αυτή την προοπτική, η παροχή υποστήριξης στις οικογένειες και η μάθηση από τις οικογένειες είναι τόσο σημαντική, όσο και το να κερδίσουμε την υποστήριξη των οικογενειών για τους στόχους του σχολείου. Η ανάγκη για ανάπτυξη υποστηρικτικής σχέσης μεταξύ οικογενειών και εκπαιδευτικών θεωρείται κεντρική στη συνεργατική προσέγγιση, ενώ επίσης δίνεται μια ιδιαίτερη έμφαση πάνω στο σεβασμό των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους οι οικογένειες καθορίζουν τους ρόλους τους. Οι οικογένειες θεωρείται ότι έχουν δυνάμεις και ικανότητες που μπορούν να εφαρμοστούν σε συνεργατικές προσπάθειες, θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και προτιμήσεις τους, η λήψη αποφάσεων από το γονέα θα πρέπει να υποστηρίζεται και οι επεμβάσεις θα πρέπει να εξατομικεύονται βασισμένες πάνω στις προσδιορισμένες προτεραιότητες της οικογένειας. Η συνεργατική προσέγγιση δίνει έμφαση στο δικαίωμα του γονέα να συμμετάσχει, το οποίο χτίζει την ικανότητα των οικογενειών να λειτουργήσουν ως υπερασπιστές των παιδιών τους για όλη τους τη ζωή.

Η συμμετοχή με την έννοια της συνεργασίας, δεν είναι μόνο η συμπερίληψη των γονέων στην υποστήριξη και τις δραστηριότητες της εκπαίδευσης. Υποδηλώνει ισότητα και καταμερισμό της δύναμης, το οποίο αναπόφευκτα οδηγεί τους γονείς να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων και γενικότερα στα θέματα πολιτικής του σχολείου. Η συνεργασία οικογένειας – σχολείου δεν είναι ένα απομονωμένο από δραστηριότητες, αλλά ένα ουσιαστικό στοιχείο της επιτυχίας του μαθητή, που διαποτίζει κάθε πτυχή της εκπαίδευσης (Christenson & Sheridan, 2001). Πρόκειται για μια εργασιακή σχέση, που χαρακτηρίζεται από μια κοινή αίσθηση του σκοπού, αμοιβαίο σεβασμό και μια προθυμία για διαπραγμάτευση (Pugh & De'Ath, 1989). Η κοινή αίσθηση του σκοπού στην εκπαίδευση μεταξύ των γονέων και των

εκπαιδευτικών, σημαίνει ότι και οι δυο, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, πρέπει να δεσμευτούν σε ένα διάλογο μεταξύ τους, εκτιμώντας το όραμά τους για το εκπαιδευτικό σύστημα και τις αξίες που είναι σημαντικές γι' αυτούς. Ο αμοιβαίος σεβασμός υποδηλώνει άνοιγμα και τιμιότητα μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών και επίσης απαιτεί οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν ο ένας τον άλλο ως ίσο και έγκυρο συνεργάτη στο εκπαιδευτικό σύστημα, ο καθένας με τη δική του συνεισφορά. Η προθυμία για διαπραγμάτευση υποδηλώνει ότι πλήρης γνώση πρέπει να μοιράζεται μεταξύ των συνεργατών και να είναι σεβαστό το δικαίωμα του κάθε συνεργάτη να αρνηθεί, όταν το θεωρήσει σκόπιμο. Στη συνεργατική προσέγγιση και οι δύο συνεργάτες έχουν διαφορετικούς αλλά συμπληρωματικούς ρόλους μέσα στο σύστημα, όπου και τα δύο μέρη αναγνωρίζουν τη διαφορετική αλλά ίση συνεισφορά του άλλου (Phadraig, 2005). Εμπιστοσύνη, αμοιβαία επικοινωνία, σεβασμός και δέσμευση είναι σημαντικές αλληλένδετες δομές που χαρακτηρίζουν μια τέτοια είδους σχέση (Adams & Christenson, 2000; Blue-Banning et al., 2004).

Εμπειρική υποστήριξη της συμμετοχής των γονέων ως μια πολυδιάστατη κατασκευή έχουν διευκρινίσει οι Fantuzzo, Tighe and Childs (2000), στην έρευνά τους σε χαμηλού εισοδήματος οικογένειες παιδιών προσχολικής ηλικίας και πρώτης τάξης δημοτικού, όπου σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς και μέλη της οικογένειας κατασκεύασαν το Family Involvement Questionnaire for Childhood (FIQ-EC). Διοργάνωσαν μια σειρά από ομάδες εστίασης με εκπαιδευτικούς και μέλη της οικογένειας, ώστε να καταγράψουν πολλούς συγκεκριμένους τρόπους με τους οποίους οι οικογένειες βοηθούν το παιδί τους να μάθει και να επιτύχει στο σχολείο. Η ανάλυση προσδιόρισε τρεις αξιόπιστους παράγοντες συμμετοχής γονέων για αυτή την ηλικία: συμμετοχή βασισμένη στο σπίτι, συμμετοχή βασισμένη στο σχολείο και επικοινωνία μεταξύ της οικογένειας και των εκπαιδευτικών. Η βασισμένη στο σπίτι συμμετοχή περιλάμβανε τις μαθησιακές ευκαιρίες που τα μέλη της οικογένειας δημιουργούν στο σπίτι και στην κοινότητα, με πρακτικές όπως παροχή χώρου και υλικών για εργασία στο σπίτι, επίσκεψη στη βιβλιοθήκη και δέσμευση σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Η βασισμένη στο σχολείο συμμετοχή, περιλάμβανε δραστηριότητες όπως, εθελοντισμός στην αίθουσα, συνοδεία των παιδιών στις εκδρομές και συμμετοχή του γονέα στα συμβούλια του σχολείου. Τέλος η επικοινωνία μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου περιλαμβάνει ποικίλους τρόπους επαφής μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών όπως συσκέψεις,

τηλέφωνα και σημειώματα. Ο προσδιορισμός της συμμετοχής των γονέων με τον τόπο, όπου οι δραστηριότητες συμμετοχής πραγματοποιούνται, και η διαφοροποίησή της σε συμμετοχή βασισμένη στο σπίτι, συμμετοχή βασισμένη στο σχολείο και επικοινωνία ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο έγινε και από άλλους ερευνητές (Barnard 2004; Kuzin & Park, 2008; Manz et al., 2004).

Η Auerbach (2007) στην έρευνά της πάνω σε χαμηλού εισοδήματος και μειονεκτικής θέσης οικογένειες, υποστήριξε ότι η συμμετοχή των γονέων είναι κοινωνικά δομημένη και πολιτικά διεκδικήσιμη, μέσα από την οπτική της φυλής, της τάξης, της κουλτούρας και του γένους. Ερευνώντας με ποιους τρόπους χαμηλού εισοδήματος και μειονεκτικής θέσης γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους, παρουσίασε μια ταξινόμηση που κυμαίνεται από «Ηθικοί υποστηρικτές», σε «Αμφίθυμοι σύντροφοι», σε «Ισχυροί υπερασπιστές». Οι ηθικοί υπερασπιστές ενθαρρύνουν τα παιδιά τους χωρίς να εμφανίζονται στο σχολείο. Από την άλλη μεριά της ταξινόμησης, οι ισχυροί υπερασπιστές, προσπαθούν σκληρά να εκπληρώσουν το ρόλο τους σύμφωνα με τις παραδοσιακές προσδοκίες, αν και συχνά αντιμετωπίζουν εμπόδια όταν προσπαθούν να συμμετάσχουν στο χώρο του σχολείου. Στη μέση οι αμφίθυμοι σύντροφοι, είναι οι γονείς που προσδοκούν τα παιδιά τους να επιτύχουν στο σχολείο, αλλά δεν κάνουν και ιδιαίτερες προσπάθειες να τα υπερασπιστούν και να προωθήσουν την επιτυχία τους.

Μια συστημική προσέγγιση στη μελέτη της συμμετοχής των γονέων, απαιτεί αναπροσανατολισμό από την ιστορική γραμμική άποψη των σχέσεων αιτίας – αποτελέσματος, προς μια ολιστική κατανόηση της συνεργασίας. Νέες προοπτικές πρέπει να επιδιωχθούν, με πιο ευρύτερη εξέταση του πώς οι γονείς, τα σχολεία και οι κοινότητες πρέπει να δουλέψουν μαζί, ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τις σύνθετες καταστάσεις στην εκπαίδευση του 21^{ου} αιώνα. Όχι μόνο οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί επηρεάζουν τη μάθηση του παιδιού, αλλά επίσης κρατούν τα κλειδιά ώστε να κατανοήσουν και πιθανά να λύσουν πολλά από τα σημερινά κοινωνικά θέματα που εμποδίζουν τη μάθηση και τα κίνητρα. Η θεωρία των συστημάτων διαβίωσης δεσμεύει τους γονείς, τους μαθητές και τις κοινότητες ως ένα αναπόσπαστο όλο μάλλον, παρά ως μεμονωμένα μέρη της διαδικασίας μάθησης των παιδιών. Η συστημική σκέψη αγκαλιάζει μια άποψη του κόσμου μέσω σχέσεων και συνδέσεων παρά ποσοτικών μετρήσεων. Βάση αυτού ο όρος συνεργασία δεν είναι θεωρητικός, αλλά γίνεται βασικό χαρακτηριστικό της ζωής στις σχολικές κοινότητες (Price-Mitchel, 2009).

Οι Souto-Manning & Swick (2006) προτείνουν ότι, η εκπαίδευση δεν μπορεί να συνεχίσει να καθοδηγείται από προσδιορισμούς της συμμετοχής γονέων, που ίσως δεν ανταποκρίνονται στην πολυπλοκότητα των οικογενειών που προέρχονται από διαφορετικά και σύνθετα κοινωνικό-πολιτιστικά και γλωσσικά υπόβαθρα. Κάτι τέτοιο υπηρετεί στο να συνεχιστούν οι διακρίσεις μέσα στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να οραματιστούν παραδείγματα συμμετοχής γονέων, που εκτιμούν τη διαφορετικότητα και αντικρούουν πολιτιστικά ελλειμματικά μοντέλα. Οι έρευνες δείχνουν έναν ουσιαστικό και αναπτυσσόμενο πληθυσμό μεταναστών, που χρειάζεται γλωσσικά και κοινωνικό-πολιτιστικά κατάλληλες εκπαιδευτικές εμπειρίες σήμερα και ακόμη περισσότερο στο μέλλον. Τα ενδιαφέροντα των μαθητών, το πολιτιστικό τους υπόβαθρο, η γλώσσα και η μόρφωση θα πρέπει να ληφθούν υπόψη και η διαφορετικότητά τους θα πρέπει να αναγνωρίζεται ως μια πηγή μέσα στην αίθουσα. Τονίζουν ότι είναι καθήκον των εκπαιδευτικών να παρέχουν το δικαίωμα συμμετοχής σε όλους τους γονείς και να αναγνωρίσουν τον ενεργό ρόλο που ήδη παίζουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην αντιλαμβάνονται ή να μην εκτιμούν, πολλές από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι γονείς χαμηλού εισοδήματος ή μειονεκτικής θέσης, για να υποστηρίξουν την εκπαίδευση των παιδιών τους, όπως την παροχή φροντιστηρίων και τη συμμετοχή με το παιδί τους σε πέρα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δραστηριότητες, χωρίς να έρχονται σε επαφή με το σχολείο (Auerbach, 2007; Mehan et al., 1996), που είναι επίσης καθοριστικές για την επιτυχία των παιδιών τους στο σχολείο (DeGaetano, 2007), με αποτέλεσμα να θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς, ότι αυτοί οι γονείς έχουν έλλειψη μόρφωσης, δεν ενδιαφέρονται και δεν υποστηρίζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους (Briggs, 2004). Αντίθετα μορφές συμμετοχής που γίνονται αντιληπτές από το προσωπικό του σχολείου, όπως επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό, πιθανά αυξάνουν τις κοινωνικές συνδέσεις, μεταφέροντας στους δασκάλους το συναίσθημα ότι οι γονείς ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους και υποστηρίζουν την εκπαίδευσή τους (Chrispeels & Rivero, 2001).

Η πλούσια κατασκευή της συμμετοχής του γονέα συχνά προσδιορίζεται από συμπεριφορές που είναι ορατές στο χώρο του σχολείου, κάτι που οδηγεί σε παραπλανητικά συμπεράσματα αναφορικά με το επίπεδο συμμετοχής που οι οικογένειες χαμηλού εισοδήματος ή μειονεκτικής θέσης, επενδύουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αν συνεχίσουμε να καθορίζουμε τη συμμετοχή της οικογένειας μόνο με τη διάσταση της «σχολικής επαφής», χάνουμε την ευκαιρία να καταλάβουμε

την ποικιλία των τρόπων με τους οποίους οι οικογένειες υποστηρίζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους και συμβάλλουμε στη διαίωνιση της απομάκρυνσης αυτών των οικογενειών από την εκπαίδευση των παιδιών τους (Manz et al., 2004). Κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ανασκοπήσουν τις στάσεις και τις προοπτικές τους σχετικά με τους γονείς και τις οικογένειες γενικότερα. Η αναγνώριση και εκτίμηση της συμμετοχής των γονέων από διαφορετικές προοπτικές, έχει τη δυνατότητα τελικά να βελτιώσει τη συνολική εκπαίδευση που προσφέρεται σε όλα τα παιδιά (Souto-Manning & Swick, 2006).

Στην Ελλάδα η έννοια της συμμετοχής γονέων σε ερευνητικό επίπεδο έχει αρχίσει μόλις τα τελευταία χρόνια να γίνεται πιο συστηματική και το ζήτημα της εμπλοκής των γονέων αρχίζει να αποκτά μεγαλύτερη βαρύτητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Ιστορική αναδρομή του ζητήματος στην Ελλάδα

Η οικογένεια είναι ο πυρήνας γέννησης και ανάπτυξης του παιδιού. Είναι ο πρώτος θεσμός που συμβάλλει στην εκπαίδευση του παιδιού και την κοινωνικοποίησή του. Μέσα στην οικογένεια το παιδί προσλαμβάνει τις πρώτες γνώσεις, αξίες, κανόνες, εμπειρίες και πρότυπα που θα αποτελέσουν τα εφόδια για την ανάπτυξη, εξέλιξη και ακαδημαϊκή του πρόοδο. Στο περιβάλλον αυτό αναπτύσσεται σωματικά, συναισθηματικά και νοητικά, συνειδητοποιώντας τον εαυτό του. Οι γονείς είναι οι πρώτοι παιδαγωγοί και δάσκαλοι, ένας ρόλος που συνεχίζεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του παιδιού, με διαφορετικές κάθε φορά εκφάνσεις. Από την άλλη μεριά το σχολείο επιβάλλεται να αποτελεί έναν από τους βασικούς και θεμελιώδεις κοινωνικούς θεσμούς που μετά την οικογένεια είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας κοινωνικοποίησης του παιδιού. Ο θεσμός του σχολείου επομένως και ο θεσμός της οικογένειας έχουν συμπληρωματικούς και επικαλυπτόμενους ρόλους πάνω στην εκπαίδευση και ανάπτυξη του παιδιού και η συνεργασία μεταξύ τους αποτελεί την καθοριστική συνιστώσα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπρούζος, 2009:218).

Στη χώρα μας μέχρι το 18^ο αιώνα δεν υπήρχε οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα, αν και στην αρχαία Ελλάδα υπήρχε μεγάλη ανάδειξη των γραμμάτων και των τεχνών και η εκπαίδευση των παιδιών θεωρούνταν πολύ σημαντική. Η αγωγή των παιδιών γινόταν κυρίως από την οικογένεια, από ειδικούς παιδαγωγούς ή σε χώρους όπως η αγορά, το θέατρο και το γυμναστήριο. Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ήταν ανάλογο με την εκάστοτε εποχή και τις εκάστοτε ανάγκες της οικογένειας και της κοινωνίας. Είχε θρησκευτικό, αγροτικό, και στρατιωτικό χαρακτήρα ή αφορούσε μετάδοση γνώσεων που συντελούν σε κοινωνική ανάδειξη (Κλαδάκης, 2012:6) .

Από τα μέσα του 18^{ου} αιώνα, η εκπαίδευση των παιδιών μετατοπίζεται από το θεσμό της οικογένειας στο θεσμό του σχολείου. Κατά τη διάρκεια του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα οι γονείς έχουν εναποθέσει την εκπαίδευση των παιδιών τους αποκλειστικά στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, θεωρώντας ότι δεν πρέπει να εμπλέκονται πλέον οι ίδιοι, ενώ οι δάσκαλοι θεωρούν ως ανάμειξη στη δουλειά τους την όποια εμπλοκή των γονέων. Το σχολείο έπαιρνε τις αποφάσεις για λογαριασμό των γονέων και ο ρόλος των γονέων περιοριζόταν σε απλή ενημέρωση από το δάσκαλο και σε συμμετοχή σε

ελάχιστες δραστηριότητες του σχολείου, όχι όμως ουσιαστική (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003).

Μετά την Τουρκοκρατία στη χώρα μας, ψηφίστηκαν εξαρχής και νωρίτερα από άλλες ευρωπαϊκές χώρες, πρωτοποριακοί νόμοι, οι οποίοι προέβλεπαν την υποχρεωτική φοίτηση των παιδιών, τη συμμετοχή των γονέων σε διάφορες Επιτροπές, ή την τιμωρία όσων γονέων δεν έστελναν τα παιδιά τους στο σχολείο, ιδιαίτερα όσων γονέων στην ύπαιθρο κρατούσαν τα παιδιά τους από το σχολείο, για να τους βοηθήσουν με τις αγροτικές εργασίες (N/BTMΘ, 1895), (Μάνεσης, 2004:8). Μέχρι το 1985 όμως ο ρόλος των γονέων περιορίζεται στη θέση των «απλών θεατών» στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Το 1985 με το Ν 1566/85 θεσμοθετείται και αναγνωρίζεται επίσημα πλέον, η ουσιαστική εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι γονείς καλούνται να λάβουν μέρος σε διάφορα Εθνικά και Τοπικά συμβούλια όπως, τα Σχολικά Συμβούλια, Σχολικές Επιτροπές και Επιτροπές Παιδείας, προκειμένου να εκπροσωπούνται ως συλλογικά όργανα και σταδιακά ιδρύονται οι σχολές γονέων. *«Η συμμετοχή εκπροσώπων από συλλόγους γονέων και κηδεμόνων σε συλλογικά όργανα και η ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων μέσα σ' αυτά – ρόλος της πολιτείας, του εκπαιδευτικού, του μαθητή, της τοπικής αυτοδιοίκησης, των επιστημονικών, κοινωνικών και παραγωγικών φορέων – θεωρείται μεταξύ άλλων ως βασική προϋπόθεση για την πραγμάτωση του Νέου Σχολείου»* (Μπρούζος, 2009:227). Τα νέα αναλυτικά προγράμματα τονίζουν στις βασικές αρχές τους, τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και η έρευνα στρέφει το ενδιαφέρον της προς το θέμα αυτό. Ταυτόχρονα οι αλλαγές στη δομή της οικογένειας, στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η εξέλιξη της κοινωνίας, οδηγεί τους γονείς σήμερα στην επιδίωξη περισσότερης συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η Ευρωπαϊκή ένωση γονέων (E.P.A) καθιερώνει την 8^η Οκτωβρίου ως «Ευρωπαϊκή Μέρα Γονέων και Σχολείων». Αντικειμενικός σκοπός της ημέρας αυτής είναι:

- Να προάγει τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους.
- Να δημιουργήσει νέες σχέσεις συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων.
- Να δώσει έμφαση στην έννοια του σχολείου.

Όλες αυτές οι εξελίξεις στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια, είναι σαφώς πολύ σημαντικές για την προώθηση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Ήταν όμως αρκετές για την επίτευξη μιας ίσων όρων συνεργασίας

σχολείου – οικογένειας και αύξησης ποσοτικά και ποιοτικά της συμμετοχής των γονέων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας;

Στην έρευνα της Koutrouba et al., (2009), εξετάστηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών πάνω στα κύρια προβλήματα της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου και τις πιθανές λύσεις για τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Εξέτασαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, για τα συστατικά της συμμετοχής των γονέων στη διαδικασία της μάθησης των μαθητών και αξιολόγησαν τις προτάσεις των δασκάλων, για τη βελτίωση της συνεργασίας εκπαιδευτικού – γονέα στα ελληνικά σχολεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι έλληνες εκπαιδευτικοί, που εργάζονται στη βαθμίδα του γυμνασίου, έχουν μια θετική στάση προς τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, αλλά βρήκαν ότι στην πραγματικότητα η συμμετοχή των γονέων στην Ελληνική εκπαίδευση είναι φτωχή και σπάνια. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη φτώχη σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο, σε παράγοντες όπως, η έλλειψη επιθυμίας των γονέων να ανταποκριθούν στα σχήματα συνεργασίας, που οργανώνονται με πρωτοβουλία του σχολείου και στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό υπόβαθρο των γονέων.

Η Antonopoulou et al. (2011), εξέτασαν τις απόψεις των Ελλήνων γονέων με παιδιά στη βαθμίδα του γυμνασίου, όσον αφορά τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους και τον αντίκτυπο της πάνω στη σχολική και κοινωνική ανάπτυξη των εφήβων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επικοινωνία που υφίσταται ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο θεωρείται ανεπαρκής στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι οι γονείς τείνουν: 1) να ζητούν τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, θεωρώντας τη καθοριστική για την ακαδημαϊκή και ψυχολογική ανάπτυξη των εφήβων, 2) θέλουν οι δάσκαλοι να είναι φιλικοί και με ενδιαφέρον και 3) πιστεύουν ότι τα γυμνάσια παρέχουν κάποιες ευκαιρίες για εποικοδομητική συμμετοχή των γονέων.

Η Σακελλαρίου, Μ ερεύνησε γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας αναφορικά με τη στάση τους απέναντι στο νηπιαγωγείο και τη σχέση της με τα κοινωνικο - πολιτιστικά χαρακτηριστικά και την ποιότητα επικοινωνίας με τη νηπιαγωγό. Τα ευρήματα έδειξαν μια θετική στάση των γονέων και μεγάλη ικανοποίηση από το νηπιαγωγείο σε αντίφαση με τη μικρή συχνότητα επισκέψεων των γονέων στο νηπιαγωγείο για ενημέρωση. Επίσης παρατηρήθηκε οι μητέρες να έχουν μεγαλύτερη διάθεση για συνεργασία σε σχέση με τους πατέρες και οι γονείς ανώτερου μορφωτικού επιπέδου φαίνεται να διατηρούν επιφυλάξεις πάνω στο αν το

νηπιαγωγείο ανταποκρίνεται στο σκοπό του σε σχέση με τους γονείς μεσαίου μορφωτικού επιπέδου. Η έρευνα ανέδειξε την ανάγκη οι νηπιαγωγοί να βελτιώσουν τις τεχνικές αλληλεπίδρασης με τους γονείς καθώς και να ενδυναμώσουν τη σχέση πατέρα νηπιαγωγού (Σακελλαρίου, Μ., 2007:107)

Η Rentzou, Κ (2011a), μελέτησε τη σχέση γονέα – εκπαιδευτικού στους Ελληνικούς παιδικούς σταθμούς. Τα δεδομένα αυτής της έρευνας προτείνουν ότι οι Έλληνες γονείς και εκπαιδευτικοί, αυτής της βαθμίδας εκπαίδευσης, συνεργάζονται και επικοινωνούν επιφανειακά και οι σχέσεις γονέα – εκπαιδευτικού έχουν πολύ δρόμο να διανύσουν μέχρι να γίνουν συνεργάτες. Επίσης, ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βρέθηκαν να είναι κατά κάποιο τρόπο απρόθυμοι να δουλέψουν στενά με τους γονείς, ενώ οι γονείς φαίνεται να είναι πρόθυμοι να δουλέψουν με τους εκπαιδευτικούς. Αναφέρει, επίσης αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Rentzou, 2004, 2011; Sakellariou & Rentzou 2007, 2008a, 2008b), που αφορούν το χώρο της προσχολικής αγωγής τα οποία έδειξαν ότι:

- Τα Ελληνικά προσχολικά προγράμματα δεν παρέχουν ευκαιρίες συμμετοχής των οικογενειών και δεν ενθαρρύνουν γενικά τις ευκαιρίες με την οικογένεια και την κοινότητα.
- Η έννοια της συμμετοχής δεν αναγνωρίζεται στην Ελλάδα και δεν υποστηρίζεται από τους Ελληνικούς νόμους.
- Τα προγράμματα των παιδικών σταθμών έχουν αξιολογηθεί να παρέχουν ελάχιστη ποιότητα παροχής, όσον αφορά την επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς.
- Η επικοινωνία μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα είναι κυρίως ανεπίσημη και προφορική, κατά τη διάρκεια της άφιξης και αποχώρησης. Υπάρχει περιορισμένη χρήση γραπτής επικοινωνίας.
- Οι πιο κοινοί τύποι επικοινωνίας γίνονται, όταν ο γονέας φέρνει το παιδί στο σχολείο, όταν υπάρχουν προβλήματα να συζητήσουν με το προσωπικό, καθώς και η παρουσία του γονέα σε ειδικές εκδηλώσεις του σχολείου.
- Οι Έλληνες γονείς έχουν ένα περιφερειακό ρόλο στα κέντρα των παιδιών με περιορισμένη συμμετοχή.
- Οι Έλληνες γονείς ενδιαφέρονται να συμμετάσχουν στα κέντρα φροντίδας των παιδιών τους.

Ο Μάνεσης, Ν., (2004), μελέτησε, σε ένα δείγμα γονέων και εκπαιδευτικών στη βαθμίδα του δημοτικού, τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις στην επικοινωνία γονέων

και δασκάλων στη χώρα μας. Τα ευρήματα έδειξαν, ότι η κοινωνική τάξη των γονέων διαφοροποιεί σε σημαντικό βαθμό την επικοινωνία τους με τους δασκάλους και οι δάσκαλοι διαφοροποιούν την επικοινωνία τους με τους γονείς των διαφορετικών κοινωνικών τάξεων. Οι δάσκαλοι θεωρούν ότι οι γονείς Α (γονείς απόφοιτοι πανεπιστημίου με ανώτερα κοινωνικά επαγγέλματα) παρεμβαίνουν ενοχλητικά στο έργο τους, είναι εριστικοί, απαιτητικοί και με διάθεση αμφισβήτησης της ικανότητας και της αξίας τους. Τα εντονότερα αρνητικά χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τις απόψεις των δασκάλων για τους Γ γονείς (απόφοιτοι υποχρεωτικής φοίτησης με κατώτερα κοινωνικά επαγγέλματα), είναι ότι δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι και δεν καταβάλουν σχετική προσπάθεια. Από τις προσδοκίες των δασκάλων για τους γονείς (ιδανικός γονέας), συνάγονται δύο διαφορετικές στερεοτυπικές εικόνες που αντιστοιχούν στους Α και Γ. Ο ιδανικός γονέας αναμένεται από το δάσκαλο να σέβεται, να εκτιμά, να θαυμάζει, να αποδέχεται, να μην αμφισβητεί, να μην είναι υπερόπτης και να μην είναι απαιτητικός, χαρακτηριστικά που οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν ότι ανήκουν στους Γ γονείς. Επιπλέον ο ιδανικός γονέας πρέπει να έχει την αναγκαία μόρφωση, να ενδιαφέρεται, για την βοήθεια προπαρασκευής των παιδιών στο σπίτι και να διαθέτει γι' αυτό χρόνο, χαρακτηριστικά που αναγνωρίζουν στους γονείς Α.

Ο Κλαδάκης, Ι., (2012), στην έρευνά του, εξετάζοντας τις στάσεις των γονέων, μεταξύ άλλων συμπέρανε ότι, η επικουρική εμπλοκή του γονέα, συνιστά το κυρίαρχο μοντέλο συνεργασίας σχολείου – οικογένειας σήμερα στη χώρα μας. Η γονική εμπλοκή δεν συντελείται εντός ενός πλαισίου ισότιμων σχέσεων ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Αν και η επικοινωνία είναι αμφίδρομη, η ατζέντα των θεμάτων της συνεργασίας και της συνακόλουθης εμπλοκής στην εκπαίδευση του παιδιού τίθεται από το σχολείο και έχει ως βάση την επαγγελματική εμπειρογνωμοσύνη των εκπαιδευτικών.

Τέλος στην έρευνα της Μπόνια, Α., (2011), εξετάστηκαν οι στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών του Δημοτικού σχολείου πάνω στη γονεϊκή εμπλοκή καθώς και οι μορφές εμπλοκής των γονέων με βάση την τυπολογία της Epstein. Η έρευνα έδειξε ότι οι πλειονότητα των δασκάλων είχαν θετική στάση ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή και οριακά θετική στάση αναφορικά με το ρόλο του σχολείου στη γονεϊκή εμπλοκή. Συγκεκριμένα θεωρούσαν ότι οι ίδιοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων, ότι στο σχολείο επικρατεί καλό κλίμα για τους ίδιους τους γονείς και τους μαθητές, ότι οι γονείς αντιμετωπίζονται στο

σχολείο ως ισότιμοι συνεργάτες και ότι το σχολείο καταβάλει προσπάθειες να σημειώσει βελτίωση, χρησιμοποιώντας και σύγχρονους μεθόδους γονεϊκής εμπλοκής. Από την άλλη πλευρά οι δάσκαλοι εξέφρασαν αμφιβολία σχετικά με τις ικανότητες και δεξιότητες των γονέων να βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι. Αναφορικά με τις μορφές συμμετοχής εξέφρασαν θετική στάση στην επικοινωνία με τους γονείς, τη συμμετοχή στη μάθηση στο σπίτι, τη συνεργασία με την κοινότητα και τη λήψη κοινών αποφάσεων και αρνητική στάση ως προς την εθελοντική βοήθεια των γονέων στο σχολείο, καθώς και στην ενημέρωση των γονέων για την ανατροφή των παιδιών τους. Τέλος η έρευνα έδειξε μια ασθενή συσχέτιση στάσης και πρακτικών. Παρά τη θετική τους στάση οι δάσκαλοι διατηρούσαν κάποια επιφυλακτικότητα ως προς την εφαρμογή πρακτικών γονικής εμπλοκής.

Ποια είναι αυτά τα στοιχεία που εμποδίζουν τελικά, μια εμπλοκή των γονέων, με ίσους όρους, στην εκπαιδευτική διαδικασία στη χώρα μας; Για να καταλάβουμε πως οι οικογένειες και τα σχολεία αλληλεπιδρούν, ώστε να επηρεάσουν θετικά την εκπαιδευτική διαδικασία και την ανάπτυξη του παιδιού, η εννοιολογική τοποθέτηση της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, θα πρέπει να περιλαμβάνει τους όρους των στάσεων προς αυτή, τα οφέλη που προσδοκούμε να πάρουμε από αυτή και ποιες χαρακτηριστικές πρακτικές χρειάζεται να εξεταστούν.

Ξεκινήσαμε από την ερευνητικά τεκμηριωμένη τοποθέτηση ότι, ο ισχυρότερος και με συνέπεια παράγοντας πρόβλεψης για τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και στο σπίτι είναι τα συγκεκριμένα προγράμματα του σχολείου και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών, που ενθαρρύνουν και καθοδηγούν τη συμμετοχή των γονέων (Dauber & Epstein, 1993) και αποφασίσαμε να ερευνήσουμε πτυχές του παράγοντα αυτού στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Ένας μεγάλος όγκος ερευνών (Flouri & Buchanan, 2004; Goddard et al., 2007; McCoach et al., 2010; Smith et al., 2004; Taylor et al., 2007), ασχολήθηκε με τις επιδράσεις της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, οι οποίες διεξήχθησαν από τη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης έως τη βαθμίδα του λυκείου. Η πλειονοψηφία των μελετών έδειξε τις θετικές και με διάρκεια επιδράσεις της συμμετοχής των γονέων στην ανάπτυξη των παιδιών και την απόδοσή τους στο σχολείο, προσδιόρισαν οφέλη για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, και τεκμηρίωσαν τη σημασία της συμμετοχής των γονέων για την απόδοση των σχολείων γενικότερα. Η συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές πρακτικές των παιδιών τους, είναι η πιο ισχυρή δύναμη από κάθε άλλη μεταβλητή υπόβαθρου της οικογένειας, όπως η κοινωνική τάξη, το μέγεθος της οικογένειας και το επίπεδο μόρφωσης των παιδιών (Flouri & Buchanan, 2004). Οι Henderson & Berla (1994), μετά από μια ανασκόπηση ερευνών συμπέραναν, ότι « *η οικογένεια κάνει κρίσιμες συνεισφορές στην επίτευξη του παιδιού, από την πρόωρη παιδική ηλικία έως και το λύκειο*» (σελ.14). Η έρευνα επίσης έδειξε ότι όσο πιο νωρίς οι γονείς εμπλέκονται στις εκπαιδευτικές πρακτικές των παιδιών τους, τόσο πιο βαθιά είναι τα αποτελέσματα και με διάρκεια οι επιδράσεις (Mullis et al., 2004).

Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας έχει επιδράσεις σε ένα ευρύ φάσμα θεμάτων του σχολείου. Η επαφή των γονέων με το σχολείο ενώνεται σημαντικά με τις ακαδημαϊκές ικανότητες του παιδιού. Στα σχολεία όπου υπάρχει ενεργή συμμετοχή γονέων, σε συνδυασμό με τις υψηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επιτυχία του μαθητή, οι μαθητές παρουσιάζουν επιτυχία πάνω στη βασική εκπαίδευση (Goddard et al., 2007; Taylor et al., 2007). Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, παρέχουν και στους δύο την ευκαιρία, να κατανοήσουν καλύτερα τις δραστηριότητες του παιδιού και τις πρακτικές μάθησης στο σχολείο και στο σπίτι, που είναι ωφέλιμο για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών και οικοδομεί τις γέφυρες, ώστε οι γονείς να διευκρινίσουν τη δέσμευσή τους πάνω στις ακαδημαϊκές επιδιώξεις του παιδιού τους και να είναι ισχυροί υπερασπιστές της εκπαιδευτικής του πορείας (Roorpnarine, 2004; Roorpnarine et al., 2006). Επιπρόσθετα τα συνεργατικά προγράμματα, έχει αποδειχτεί να βελτιώνουν

την ασφάλεια του σχολείου (Smith et al., 2004), να αυξάνουν την αυτό-ρύθμιση των ενηλίκων και να μειώνουν τα προβλήματα συμπεριφοράς (Coatsworth et al., 2002), όπως επίσης και να διευκολύνουν τη μετάβαση στο νηπιαγωγείο (Pianta et al., 2001).

Η μελέτη των McCoach et al., (2010), περιλάμβανε υψηλής και χαμηλής απόδοσης σχολεία. Χαμηλής απόδοσης θεωρήθηκαν τα σχολεία στα οποία οι μαθητές είχαν χαμηλή ακαδημαϊκή απόδοση και γενικότερη ανάπτυξη, ενώ υψηλής απόδοσης σχολεία θεωρήθηκαν αυτά στα οποία οι μαθητές εμφάνιζαν υψηλή ακαδημαϊκή επίτευξη και γενικότερη ανάπτυξη. Ερευνώντας γονείς, εκπαιδευτικούς και διευθυντές βρέθηκε ότι η συμμετοχή των γονέων και οι αντιλήψεις των γονέων, είναι βασικές μεταβλητές που βοηθούν να εξηγηθούν οι διαφορές απόδοσης μεταξύ των σχολείων. Κατά συνέπεια, η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των γονέων, των εκπαιδευτικών και των διευθυντών του σχολείου, εμφανίζονται να είναι κρίσιμοι παράγοντες οι οποίοι προβλέπουν την επιτυχία των σχολείων. Οι αντιλήψεις των γονέων και οι αντιλήψεις για τους γονείς, προέκυψαν ως μια ενδιαφέρουσα περιοχή της διαφοράς απόδοσης μεταξύ των σχολείων. Αν και οι γονείς στα θετικής και αρνητικής απόδοσης σχολεία ανέφεραν παρόμοιες αντιλήψεις αναφορικά με την επικοινωνία γονέα – εκπαιδευτικού, οι εκπαιδευτικοί των σχολείων θετικής απόδοσης εμφανίζονταν να έχουν πιο θετικές αντιλήψεις για τους γονείς. Συγκεκριμένα, αυτοί οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τους γονείς των σχολείων τους, ως περισσότερο εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση των παιδιών τους και ενθάρρυναν υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής γονέων. Οι θετικές στάσεις των εκπαιδευτικών βοήθησαν πιθανόν στο να δουλέψουν πιο αποτελεσματικά με τους γονείς, χτίζοντας μια περισσότερο αποτελεσματική συνεργασία ώστε να αυξήσουν την απόδοση των μαθητών.

5.1 ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Η συμμετοχή της οικογένειας στη μάθηση και εκπαίδευση του παιδιού είναι μια θεμελιώδης και φυσική πηγή για την ώθηση της επίτευξης του παιδιού (Christenson & Sheridan, 2001). Τα οφέλη από τη συμμετοχή της οικογένειας υποστηρίζονται από πολλές εμπειρικές μελέτες, που τεκμηριώνουν το θετικό αντίκτυπο της συμμετοχής του γονέα στην εκπαίδευση, πάνω στην ακαδημαϊκή απόδοση του παιδιού. Η αυξημένη συμμετοχή γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώνεται με καλύτερες εκβάσεις στις γνωστικές, γλώσσας και κοινωνικό – συναισθηματικές περιοχές ανάπτυξης των παιδιών τους. Η Epstein, (1992), είπε ότι, « οι μαθητές σε

όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης κάνουν καλύτερη ακαδημαϊκή δουλειά και έχουν πιο θετικές στάσεις για το σχολείο, υψηλότερες φιλοδοξίες και άλλες θετικές συμπεριφορές, αν έχουν γονείς που είναι ενημερωμένοι, γνώστες, ενθαρρυντικοί και συμμετέχουν» (σελ.1141).

Τα παιδιά των οποίων οι γονείς εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευσή τους, εμφανίζουν υψηλότερη ακαδημαϊκή απόδοση (Arnold et al., 2008; Englund et al., 2004; Epstein, 1991; Jeynes, 2005; Stevenson & Baker, 1987; Taylor & Machida, 1994), όπως μεγαλύτερο μέσο όρο βαθμών (Gutman & Midgley, 2000), αυξημένη επίτευξη στην ανάγνωση, τη γραφή και τις μαθηματικές ικανότητες (Jordan et al., 2000; Senechal & LeFevre, 2002; Sheldon & Epstein, 2005; Starkey & Klein, 2000), και ολοκλήρωση της εργασίας για το σπίτι (Cancio et al., 2004). Επίσης εμφανίζουν ευπροσάρμοστη συμπεριφορά (Marcon, 1999), καλύτερη συμπεριφορά (El Nokali et al., 2010; Kratochwill et al., 2004; Pantin et al., 2003; Taylor & Machida, 1994), αποδεκτή παρουσία στο σχολείο (Epstein & Sheldon, 2002), ολοκλήρωση του λυκείου (Jimerson et al., 2000) και υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκών και κοινωνικών ικανοτήτων (El Nokali et al., 2010; McWayne et al., 2004).

Το United States Department of Education (2005), συμπέρανε ότι τα παιδιά που έχουν υψηλά εμπλεκόμενους γονείς, έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές εκβάσεις στο δημοτικό και στο γυμνάσιο. Επίσης η συμμετοχή γονέων στην εκπαίδευση έδειξε να συμβάλλει θετικά στις στάσεις και συμπεριφορές των παιδιών προς την εκπαίδευση και τις φιλοδοξίες τους, ανεξάρτητα από την κοινωνικό-οικονομική θέση της οικογένειας και την ικανότητα του μαθητή (Epstein, 1987; Jeynes, 2007), προωθεί τα φυσικά ταλέντα των μαθητών (Bacete & Rodriguez, 2004), αυξάνει την επίτευξη στους εφήβους (Spera, 2005) και βελτιώνει τη συμπεριφορά στο σχολείο (Minke & Anderson, 2005), μειώνοντας τις συγκρούσεις δασκάλου – παιδιού (Wyrick & Rudasill, 2009).

Ανεξάρτητα από το υπόβαθρο της οικογένειας ή το εισόδημα, οι μαθητές των οποίων οι οικογένειές τους εμπλέκονται στην εκπαίδευσή τους, είναι πιο πιθανό να έχουν υψηλότερους βαθμούς, να προαχθούν στην επόμενη τάξη, να δείξουν βελτιωμένη συμπεριφορά και να εγγραφούν σε προγράμματα πανεπιστημίου (Henderson & Mapp, 2002). Όταν οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους, υπάρχει μια αύξηση στην παρουσία των μαθητών στο σχολείο και μια αύξηση των θετικών συναισθημάτων για τον εαυτό τους (Berger, 2008; Mendoza, 2003), εμφανίζοντας καλύτερη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (Allen &

Daily, 2002). Αυτό σημαίνει, περισσότερη ευκαμψία στο άγχος, καλύτερη ικανοποίηση από τη ζωή, καλύτερη αυτό-κατεύθυνση και αυτό-έλεγχο, καλύτερη πνευματική υγεία, πιο υποστηρικτικές σχέσεις, καλύτερη κοινωνική ικανότητα, πιο θετικές σχέσεις με τους συνομήλικους, περισσότερη ανθεκτικότητα, πιο επιτυχημένους γάμους και λιγότερες παραβατικές συμπεριφορές (Desforges & Abouchaar, 2003).

Υπάρχουν τουλάχιστον τρεις μηχανισμοί, αναφορικά με τη συμμετοχή γονέων, μέσω των οποίων τα παιδιά μπορούν να ωφεληθούν (Domina, 2005). Πρώτον, με τη συμμετοχή τους οι γονείς συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών τους. Στέλνουν με τη συμμετοχή τους ένα μήνυμα στα παιδιά τους ότι η εκπαίδευση είναι σημαντική και αυτό πιθανά έχει ως αποτέλεσμα τα ίδια τα παιδιά να εκτιμήσουν την εκπαίδευση. Μέσω των συνδέσεων της οικογένειας και του σχολείου, οι οικογένειες κοινωνικοποιούν τα παιδιά τους προάγοντας σ' αυτά τις προσδοκίες τους για επιτυχία (Bempechat, 1990; Reynolds, 1989) και αυξάνοντας έτσι την πιθανότητα καλύτερης απόδοσης στο σχολείο. Δεύτερον, η συμμετοχή των γονέων παρέχει στους γονείς ένα μέσο κοινωνικού ελέγχου, οι εμπλεκόμενοι γονείς γνωρίζουν άλλους γονείς, εκπαιδευτικούς και διευθυντές με τους οποίους μπορούν να συζητήσουν για την απόδοση των παιδιών τους. Τρίτον, οι εμπλεκόμενοι γονείς είναι ενήμεροι για τα παιδιά τους, παίρνοντας συνεχώς πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς και είναι σε καλύτερη θέση να επέμβουν (Domina, 2005). Τα παιδιά των γονέων που είναι περισσότερο εμπλεκόμενοι σε δραστηριότητες του σχολείου, έδειξαν περισσότερη επίτευξη, από ότι εκείνα τα παιδιά που είχαν λιγότερο εμπλεκόμενους γονείς (Stevenson & Baker, 1987).

5.1.1 ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΒΑΘΜΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο όχι μόνο ενώνεται σημαντικά με όλες τις μεταβλητές εκπαιδευτικής επίτευξης, αλλά αποτελεί και ένα σημαντικό συστατικό της προσχολικής εκπαίδευσης. Είναι ένα σημαντικό μέρος των πρόωρης παιδικής ηλικίας προγραμμάτων, γιατί μπορεί να συνεισφέρει στην ισχυρή ίδρυση των σχέσεων οικογένειας και σχολείου, οι οποίες μπορούν να διασφαλίσουν μια επιτυχή μετάβαση στην πρώτη δημοτικού και να λειτουργήσουν ως ένας προστατευτικός παράγοντας στην αντιμετώπιση συνθηκών κινδύνου, που ίσως οδηγούν στην αποτυχία στο σχολείο και επίσης συνεισφέρει στη διατήρηση των θετικών επιδράσεων στο μέλλον (Miedel & Reynolds, 1999). Σημαντική είναι η συνεισφορά

της συμμετοχής γονέων στην προσχολική αγωγή, για την προαγωγή της σχολικής ετοιμότητας, σε παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο για σχολική αποτυχία (Marcon, 1999) και για την ανάπτυξη ισχυρών ικανοτήτων προ-βασικής εκπαίδευσης, σε παιδιά νηπιαγωγείου (Arnold et al., 2008).

Η συμμετοχή των γονέων σημαντικά προβλέπει την ικανότητα ανάλυσης των λέξεων στο νηπιαγωγείο, τη μετέπειτα επίτευξη στην ανάγνωση και σε μεγάλο ποσοστό την ολοκλήρωση του σχολείου (Clements et al., 2004). Επίσης οι Izzo et al., (1999), αξιολογώντας τη συμμετοχή γονέων στο νηπιαγωγείο βρήκαν, ότι η συμμετοχή των γονέων προέβλεπε τη μετέπειτα ακαδημαϊκή επίτευξη των παιδιών. Τόνισαν βέβαια τη σημασία πιο δομικών – ποιοτικών αλληλεπιδράσεων μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με την αύξηση των επαφών. Η καθαρά ποσοτική επαφή μεταξύ του γονέα και του εκπαιδευτικού, προέβλεπε ότι η συμπεριφορά του παιδιού στην αίθουσα θα χειροτέρευε με την πάροδο του χρόνου. Η αρνητική αυτή σχέση βέβαια όπως υποστήριζαν, ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι αυτές οι επαφές αρχικά ενώνονταν με ήδη υπάρχοντα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού. Η ποιότητα της αλληλεπίδρασης γονέα και εκπαιδευτικού υποστηρίχθηκε και από τους Reynolds et al., (1992), με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς τους, που έδειξε ότι η ποιότητα της αλληλεπίδρασης του γονέα και του εκπαιδευτικού, προέβλεπε βελτιώσεις και στη συμπεριφορά των παιδιών αλλά και στην ακαδημαϊκή τους επίτευξη.

Οι Miedel & Reynolds (1999) ερευνώντας τη σχέση μεταξύ της συμμετοχής του γονέα στα προσχολικά προγράμματα και τη σχολική επίτευξη σε παιδιά πόλεων, έδειξαν ότι, η υψηλότερη συχνότητα συμμετοχής στο σχολείο, γονέων με παιδιά σε προσχολική ηλικία και η καλύτερη συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, είχαν ως αποτέλεσμα τα παιδιά, μέχρι και την ηλικία των 14 χρονών, να επιδείξουν υψηλότερη επίτευξη στην ανάγνωση, χαμηλότερα ποσοστά παραμονής στην ίδια τάξη και λιγότερα χρόνια παραμονής στην ειδική αγωγή. Οι γονείς που εμπλέκονταν στα προγράμματα προσχολικής ηλικίας, ήταν πιο πιθανό να επισκεφτούν την αίθουσα του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο, να έχουν συνδέσεις με άλλους γονείς, να οικοδομήσουν σχέσεις με τα δημοτικά σχολεία των παιδιών τους αργότερα και να διαβάσουν περισσότερο με το παιδί τους (Kreider, 2002). Σε αντίστοιχη μελέτη βρέθηκε ότι, αυξημένα ποσοστά συμμετοχής γονέων και πιο ενεργές μορφές συμμετοχής ενώνονταν με καλύτερη γλωσσική, κοινωνική, κινητική ανάπτυξη και ικανότητα προσαρμογής και καλύτερη κυριότητα βασικών σχολικών ικανοτήτων, για

παιδιά προσχολικής ηλικίας, κυρίως αγόρια. Το επίπεδο συμμετοχής, έδειξε να σχετίζεται με τις βαθμολογήσεις των δασκάλων για την ανάπτυξη της γλώσσας των παιδιών και των ακαδημαϊκών ικανοτήτων που προέκυπταν (Macron, 1999). Ο εθελοντισμός των γονέων στο νηπιαγωγείο εμφανίζεται να αυξάνει τα σκορ στα τεστ ανάγνωσης, αλλά δεν έχει αντίκτυπο στα τεστ στα μαθηματικά. Όταν οι γονείς εμπλέκονται στην αίθουσα στέλνουν ένα πολύτιμο μήνυμα στο παιδί τους. Δείχνουν ότι ενδιαφέρονται για την επιτυχία του παιδιού τους και αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να αισθάνονται πιο σίγουροι (Munoz, 2000).

Οι Reynolds et al., (1996) με τη μελέτη τους πάνω στη συμμετοχή των γονέων, όπως αυτή μετρήθηκε από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, παρείχαν εμφανή απόδειξη όχι μόνο για το σημαντικό ρόλο της συμμετοχής του γονέα στην προαγωγή της αποτελεσματικότητας της επέμβασης του νηπιαγωγείου στα παιδιά, αλλά και στα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα αυτής της συμμετοχής. Η συμμετοχή των γονέων τόνισαν, ως ανεξάρτητος παράγοντας, μεσολαβεί στις επιδράσεις της επέμβασης του νηπιαγωγείου και συμβάλλει στη διαμόρφωση των σχέσεων οικογένειας – σχολείου και στις μετέπειτα βαθμίδες, σε χαμηλότερους δείκτες παραμονής μαθητών στην ίδια τάξη και σε λιγότερη συχνότητα αλλαγής σχολείου από τους μαθητές, καθώς και αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στο σχολείο, μέσω της παρατήρησης της συμμετοχής των γονέων τους. Η συμμετοχή των γονέων είναι ένα σημαντικό συστατικό των πρόωρης παιδικής ηλικίας εκπαιδευτικών προγραμμάτων, για την προαγωγή μακροπρόθεσμων εκβάσεων (Barnard, 2004; Flouri & Buchanan, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη στη μελέτη αυτή το υπόβαθρο του παιδιού και της οικογένειας, όπως επίσης και την προσδοκώμενη κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο έδειξε να ενώνεται με όλες τις μεταβλητές εκπαιδευτικής επίτευξης. Όσα περισσότερα χρόνια ο δάσκαλος βαθμολογούσε τους γονείς ενός παιδιού, ότι συμμετείχαν στο μέσο όρο ή και περισσότερο, τόσο αυτή η συμμετοχή ενώνονταν με χαμηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης του σχολείου, υψηλότερα ποσοστά ολοκλήρωσης του λυκείου και ολοκλήρωση μεγαλύτερων βαθμίδων εκπαίδευσης. Βρέθηκε επίσης μια σημαντική ένωση, μεταξύ της συμμετοχής των γονέων στο δημοτικό και της μακροπρόθεσμης επιτυχίας στο σχολείο, με υψηλότερους δείκτες σχολικής επιτυχίας στην ηλικία των 14 και έως την ηλικία των 20 χρόνων, συμπεραίνοντας ότι οι προσπάθειες εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, εμφανίζονται να έχουν θετικά οφέλη που διαρκούν μέχρι και την ηλικία των 20 χρόνων (Barnard, 2004).

Η συμμετοχή των γονέων στο νηπιαγωγείο, είναι ένας σημαντικός μηχανισμός επιδράσεων, που οδηγούν στην ολοκλήρωση του σχολείου και την πρόληψη της εγκληματικότητας στο μέλλον (Reynolds et al., 2004). Επίσης μπορεί να είναι ένας άλλος προστατευτικός παράγοντας στην αντιμετώπιση συνθηκών κινδύνου, που μπορεί να οδηγήσουν αργότερα σε χαμηλά επίπεδα επίτευξης (Flouri & Buchanan, 2004). Επιπρόσθετα, η συμμετοχή γονέων στην εκπαίδευση μαθητών δημοτικού σχολείου, προάγει την ευημερία και την ακαδημαϊκή ικανότητα των μαθητών αυτών (Lagace-Sequin & Case, 2010), αυξάνοντας την επίτευξη στα μαθηματικά και την επιστήμη (Olatove & Agbatogun, 2009) και προσφέροντας όλες τις θετικές επιδράσεις που η έρευνα τεκμηρίωσε, όπως αυτές γενικά αναφέρθηκαν παραπάνω.

5.1.2 ΕΦΗΒΕΙΑ – ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η εφηβεία είναι μια κρίσιμη περίοδος για την ανάπτυξη του παιδιού. Η αντιλαμβανόμενη από τους εφήβους συμμετοχή των γονέων τους, τόσο ως προς το επίπεδο όσο και ως προς τον τύπο συμμετοχής, έχει επίδραση στην αίσθηση των εφήβων για την ψυχολογική τους ευημερία, ιδιαίτερα την αυτό – εκτίμηση, αυτό – αξιολόγηση και τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους (Cripps & Zyromski, 2009). Η αυτό – εκτίμηση είναι ένα καθοριστικό στοιχείο που επηρεάζει τις σχέσεις του εφήβου με τους συνομηλίκους και τους γονείς και καθορίζει την ψυχολογική του υγεία. Οι σχέσεις γονέα – εφήβου επηρεάζουν τη διαμόρφωση των σχέσεων με τους συνομηλίκους αργότερα (Wilkinson, 2004) και η ιδέα που ο έφηβος διαμορφώνει για τον εαυτό του, επηρεάζεται από τις σχέσεις του με την οικογένεια και τους συνομηλίκους, όπου όσο μεγαλύτερη είναι η συμμετοχή των γονέων του τόσο καλύτερη ιδέα διαμορφώνει ο έφηβος για τον εαυτό του (Gibson & Jefferson, 2006).

Η συμμετοχή των γονέων έχει μια ισχυρή θετική σχέση με το σημείο ελέγχου των εφήβων, ιδιαίτερα όταν οι έφηβοι αντιλαμβάνονται περισσότερο γονικό έλεγχο (Trusty & Lampe, 1997). Το σημείο του ελέγχου αναφέρεται στο πως οι μαθητές αποδίδουν τις αιτίες των γεγονότων. Είτε αναθέτουν την αιτία εσωτερικά, σε παράγοντες μέσα στον εαυτό τους, όπως προσπάθεια και ικανότητα, ή εξωτερικά, σε παράγοντες έξω από τον εαυτό τους, όπως η τύχη ή η εύνοια του δασκάλου. Για παράδειγμα, οι μαθητές με εσωτερικό γεωμετρικό έλεγχο, είναι πιο πιθανό να βιώσουν υπερηφάνεια και ικανοποίηση για την επιτυχία τους και είναι πιο πιθανό να αποδεχτούν την υπευθυνότητα και να προσπαθήσουν σκληρά στην αντιμετώπιση της

αποτυχίας, όταν αποδίδουν αυτή την αποτυχία σε έλλειψη προσπάθειας (Ormrod, 2000).

Η κοινωνική και προσωπική ανάπτυξη των εφήβων, όπως επίσης και η ακαδημαϊκή τους επιτυχία επηρεάζονται από την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευσή τους (Harris & Goodall, 2008; Jeynes, 2007). Η εμπλοκή των γονέων έχει επίδραση στο τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσεγγίζουν τη μάθηση και διαμορφώνουν τους στόχους τους. Είναι πρόβλεψη, για την υιοθέτηση από τους μαθητές μιας προσέγγισης της μάθησης, όπου είναι πιθανό να επιδιώξουν προκλητικούς στόχους, να επιμείνουν περισσότερο σε ακαδημαϊκές προκλήσεις και να βιώσουν ικανοποίηση από τη σχολική τους δουλειά (Gonzalez et al., 2002). Η συμμετοχή των γονέων, είναι η καλύτερη πρόβλεψη, για την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο και τη δέσμευση, συγκρινόμενα με άλλα μέτρα συμπεριφοράς των γονέων, όπως ο έλεγχος και οι προσδοκίες (Simmons-Morton & Crump, 2003).

Οι Kuperminc et al., (2008) στη μελέτη τους, βασισμένη στη θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου που προτάθηκε από τον McNeal (1999), βρήκαν ότι η συμμετοχή των γονέων θετικά συνδέονταν με τη θέση στο σχολείο, η οποία προσδιορίστηκε από την άποψη των αντιλήψεων των μαθητών ότι είναι αρεστοί, σεβαστοί και εκτιμούνται από τους δασκάλους τους και τους συμμαθητές (Goodenow, 1993) και την ακαδημαϊκή ικανότητα για γυμνασίου και λυκείου μαθητές. Οι προσδοκίες των δασκάλων συνδέονταν θετικά σε σημαντικό βαθμό με τη θέση στο σχολείο, όπου και οι δύο αυτές μεταβλητές συνδέονταν σημαντικά με τους βαθμούς και την ακαδημαϊκή ικανότητα των μαθητών. Οι συνδέσεις της συμμετοχής γονέων μεσολαβούνταν από τις προσδοκίες των δασκάλων και τις αντιλήψεις τους για τη θέση στο σχολείο. Η συμμετοχή των γονέων συνεισέφερε σε πιο θετικές αντιλήψεις για τη θέση στο σχολείο, το οποίο στη συνέχεια συνεισέφερε σε πιο θετικές αντιλήψεις για την αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή ικανότητα και τους υψηλότερους βαθμούς για τους μαθητές του γυμνασίου και του λυκείου. Η συμμετοχή των γονέων συνεισέφερε σε υψηλότερες προσδοκίες των εκπαιδευτικών μόνο για τους μαθητές του λυκείου ενώ οι προσδοκίες των δασκάλων συνδέονταν με υψηλότερους βαθμούς για τους μαθητές του γυμνασίου και του λυκείου. Η έμμεση επίδραση της συμμετοχής των γονέων πάνω στους βαθμούς ήταν σημαντική για τους μαθητές του λυκείου αλλά όχι για τους μαθητές του γυμνασίου, ενώ η έμμεση επίδραση της συμμετοχής των γονέων πάνω στην ακαδημαϊκή ικανότητα του μαθητή ήταν σημαντική και για τους μαθητές του γυμνασίου και για τους μαθητές του

λυκείου. Συνολικά οι Kuperminc et al., (2008) προτείνουν ότι η συμμετοχή των γονέων είναι μια σημαντική στρατηγική για την προαγωγή της ακαδημαϊκής επίτευξης των μαθητών, αλλά για να είναι πιθανά τα αποτελέσματα θα πρέπει οι προσπάθειες των γονέων να αναγνωριστούν από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ως τρόποι με τους οποίους οι γονείς επιδιώκουν να ενισχύσουν τη σημασία της εκπαίδευσης. Αν και οι οικογένειες συμμετέχουν με ποικίλους τρόπους με σκοπό να υποστηρίξουν τη μάθηση του μαθητή, τα σχολεία μπορούν να επηρεάσουν τους τρόπους με τους οποίους οι οικογένειες καθοδηγούν την επιτυχία των εφήβων στο σχολείο.

Οι Marchant et al., (2001) επιβεβαίωσαν το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι σχέσεις μεταξύ των γονέων, των δασκάλων και των συνομηλίκων πάνω στην επίτευξη των εφήβων στο σχολείο. Ιδιαίτερα οι αντιλήψεις των μαθητών για τις αξίες των γονέων τους σχετικά με την επίτευξη, είχαν την ισχυρότερη σχέση και με τα δύο, τα κίνητρα και την ικανότητα. Οι αξίες που μεταβιβάζονται στους μαθητές μέσω των πιο σημαντικών τους σχέσεων, είναι αυτές που εσωτερικεύονται περισσότερο σε σχέση με τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς των γονέων και της συμμετοχής των γονέων. Οι μαθητές εσωτερικεύουν τις αξίες των γονέων στα δικά τους χαρακτηριστικά μάθησης. Όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονταν ότι οι γονείς εκτιμούσαν τη σημασία της προσπάθειας και της ακαδημαϊκής επιτυχίας, οι μαθητές είχαν υψηλότερη αντιλαμβανόμενη ακαδημαϊκή ικανότητα και τοποθετούσαν μια υψηλότερη προτεραιότητα πάνω στην ακαδημαϊκή τους ικανότητα, την προσπάθεια και τους βαθμούς.

Οι οικογένειες συνεχίζουν να επηρεάζουν την επιτυχία των μαθητών ακόμη και τον τελευταίο χρόνο του λυκείου. Μετά από έλεγχο για τους παράγοντες της φυλής και της εθνικότητας, της δομής της οικογένειας, το γένος, της κοινωνικό-οικονομικής κατάστασης και της προηγούμενης επίτευξης του μαθητή, ποικίλες μορφές συμμετοχής γονέων είχαν ως αποτέλεσμα στους εφήβους να κερδίσουν υψηλότερους βαθμούς στη γλώσσα και τα μαθηματικά, να έχουν καλύτερη παρουσία και συμπεριφορά και να έρχονται στο σχολείο περισσότερο προετοιμασμένοι για μάθηση (Simon, 2001). Μέσα από ανασκόπηση μελετών οι Gonzalez-DeHass et al., (2005) κατέληξαν στη σημαντική σχέση μεταξύ της συμμετοχής του γονέα και των συγκεκριμένων κατασκευών των κινήτρων. Όταν οι γονείς εμπλέκονται, οι μαθητές αναφέρουν περισσότερη προσπάθεια, συγκέντρωση και προσοχή. Οι μαθητές έμφυτα ενδιαφέρονται περισσότερο για τη μάθηση και βιώνουν υψηλότερη αντιλαμβανόμενη

ικανότητα. Αν και ο έλεγχος των γονέων για την εργασία για το σπίτι και η χρήση εσωτερικών ανταμοιβών, ως αντίδραση στους βαθμούς, συνδέονταν με εξωτερικά κίνητρα, η παροχή ενθάρρυνσης και ο έπαινος συνδέονταν με εσωτερικά κίνητρα. Οι μαθητές των οποίων οι γονείς εμπλέκονται, είναι πιο πιθανό να πάρουν προσωπικά την ευθύνη για τη μάθησή τους. Όταν οι γονείς δείχνουν ενδιαφέρον για την εκπαίδευση των παιδιών τους με τη συμμετοχή τους, οι μαθητές υιοθετούν ένα προσανατολισμό που οδηγεί στην απόκτηση στόχων για τη μάθηση, όπου είναι πιο πιθανό να επιδιώκουν στόχους πρόκλησης, να επιμείνουν σε ακαδημαϊκές προκλήσεις και να βιώσουν ικανοποίηση στη σχολική τους δουλειά. Τέλος όταν οι γονείς εμπλέκονται στις δραστηριότητες ανάγνωσης των παιδιών τους, οι μαθητές επιδεικνύουν καλύτερη αυτο-αποτελεσματικότητα ως αναγνώστες, είναι περισσότερο κινητοποιημένοι να διαβάσουν και εθελοντικά συμμετέχουν σε δραστηριότητες βασικής εκπαίδευσης

5.1.3 ΜΕΤΑΒΑΣΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Τα προγράμματα μετάβασης στο νηπιαγωγείο έχουν συνδεθεί με τη βελτίωση των εκβάσεων του παιδιού στο νηπιαγωγείο (LoCasale – Crouch et al., 2008; Schulting et al., 2005). Η θετική σχέση μεταξύ πρακτικών μετάβασης στο νηπιαγωγείο και ακαδημαϊκής επίτευξης του παιδιού, κατά ένα μέρος μεσολαβείται από την αύξηση της γονεϊκής συμμετοχής (Schulting et al., 2005). Ο μεγαλύτερος όγκος της έρευνας πάνω στη συμμετοχή των γονέων κατά τη διάρκεια της μετάβασης στο σχολείο, εστίασε πάνω στις επαφές γονέα και σχολείου (Culp et al., 2000; Kohl, 2000). Η οικειότητα με το σχολείο, η οποία προέρχεται από την οικοδόμηση σχέσεων, αυξάνει την πιθανότητα μιας επιτυχημένης μετάβασης (Pianta & Kraft-Sayre, 1999). Το σύστημα των σχέσεων μεταξύ των κοινωνικών πλαισίων, των δασκάλων, των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και των γονέων, είναι ένας κρίσιμος παράγοντας πρόβλεψης για επιτυχείς μεταβάσεις. Η αποτελεσματική επικοινωνία και τακτική επαφή, η προκαλούμενη σύνδεση και ευελιξία, προάγουν μια ομαλή μετάβαση (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Σύμφωνα με τους Stormont et al. (2005), « *η ανάγκη για επικοινωνία μεταξύ των βασικών ενδιαφερόμενων κατά τη διάρκεια της διαδικασίας μετάβασης, δεν μπορεί να είναι υπερβολή*».

Η οικολογική προσέγγιση μπορεί να χρησιμοποιηθεί, για να κατανοηθεί καλύτερα η διαφορά στη συμμετοχή γονέων κατά τη διαδικασία της μετάβασης. Η οικολογική θεωρία φωτίζει τις διασυνδέσεις μεταξύ των ποικίλων πλαισίων, όπως είναι η

οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί και οι συνομήλικοι, που μπορεί να επηρεάζουν την ικανότητα των παιδιών, να διαπραγματευτούν τις νέες απαιτήσεις του επίσημου σχολικού περιβάλλοντος, το οποίο στη συνέχεια μπορεί να έχει σημαντικές συνέπειες για την επίτευξη του παιδιού και τη ρύθμιση, στην επίσημη εκπαίδευσή του και πέρα από αυτό (Pianta et al., 2001; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000; Sy, 2006). Τα άτομα επηρεάζονται από τα περιβάλλοντα στα οποία ζουν (μικροσύστημα), τη σύνδεση μεταξύ αυτών των περιβαλλόντων (μεσοσύστημα), τις ευρύτερες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες (εξωσύστημα) και τις στάσεις και ιδεολογίες της κουλτούρας στην οποία ανήκουν (μακροσύστημα). Τα ποικίλα επίπεδα του οικολογικού μοντέλου, επηρεάζουν το βαθμό στον οποίο τα παιδιά βιώνουν μια αρμονική μετάβαση μέσα στην επίσημη εκπαίδευση, η οποία στη συνέχεια μπορεί να έχει ένα ουσιαστικό αντίκτυπο πάνω στην ανάπτυξή τους. Το μακροσύστημα των γονέων (πολιτιστικές αξίες και πεποιθήσεις), είναι μια σημαντική επιρροή, που διαμορφώνει τις πρακτικές συμμετοχής και στη συνέχεια τις εμπειρίες των παιδιών κατά τη διάρκεια της μετάβασης στη πρώτη τάξη. Το μεσοσύστημα των παιδιών (π.χ. συνδέσεις μεταξύ της αίθουσας του νηπιαγωγείου, πρώτης τάξης και σπιτιού), είναι σημαντικό στην κατανόηση της συνέχειας μεταξύ αυτών των πλαισίων, μέσα από τις εμπειρίες τους. Η εξωτερική συνέχεια, μεταξύ των πλαισίων του σπιτιού, του νηπιαγωγείου και της πρώτης τάξης, περιλαμβάνει το βαθμό στον οποίο η δομή και οι προσδοκίες από το ένα περιβάλλον, προετοιμάζουν το παιδί για τη δομή και τις προσδοκίες του επόμενου περιβάλλοντος (Mayfield, 2003; Sy, 2006). Η εξωτερική συνέχεια βιώνεται, όταν η φύση των απαιτούμενων στόχων και της συνολικής οργάνωσης, από το πριν τη μετάβαση περιβάλλον, προετοιμάζει τα παιδιά για τους στόχους και την οργάνωση, του μετά τη μετάβαση περιβάλλοντος. Κατά συνέπεια, τα παιδιά των οποίων οι αίθουσες στο νηπιαγωγείο και το περιβάλλον στο σπίτι, είναι υψηλά δομημένες και ακαδημαϊκά εστιασμένες, θα πρέπει να βιώνουν καλύτερη εξωτερική συνέχεια, κατά τη διάρκεια της μετάβασης στην πρώτη τάξη. Εξωτερική συνέχεια έχουμε επίσης, όταν οι ικανότητες και δεξιότητες που αναπτύσσονται στο ένα περιβάλλον, είναι ικανές να οδηγήσουν σε επιτυχία στο νέο περιβάλλον. Εάν επομένως το περιβάλλον του σπιτιού και του νηπιαγωγείου, βοηθήσουν το παιδί να αναπτύξει τις ικανότητες που είναι απαραίτητες στην πρώτη δημοτικού, τότε θα υπάρξει εξωτερική συνέχεια κατά τη διαδικασία της μετάβασης (Sy, 2006).

Οι πρακτικές μετάβασης που είναι ατομικευμένες και δεσμεύουν το παιδί, την οικογένεια και το νηπιαγωγείο, οικοδομούν εμπιστοσύνη μεταξύ των δασκάλων και

των μαθητών (Early et al., 2001). Οι πρακτικές μετάβασης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από το σπίτι και το σχολείο, μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε εκείνες που εστιάζουν πάνω στις ανάγκες του δασκάλου, τις ανάγκες του γονέα και του παιδιού (La Paro et al., 2000). Οι πρακτικές που εστιάζουν στο δάσκαλο, χρησιμοποιούνται για τη μετάβαση πληροφοριών αναφορικά με τις προσδοκίες του σχολείου, μέσω φυλλαδίων που περιέχουν τις πληροφορίες και ταχυδρομούνται στο σπίτι. Οι πρακτικές που είναι εστιασμένες στο γονέα, όπως επισκέψεις στο σπίτι, δίνουν στους γονείς την ευκαιρία, να μοιραστούν πληροφορίες σχετικά με το παιδί τους. Τέλος, οι δραστηριότητες που εστιάζουν στο παιδί, όπως παρατήρηση των παιδιών, κατά τη διάρκεια των επισκέψεων στην αίθουσα του νηπιαγωγείου, επιτρέπουν στους δασκάλους να συγκεντρώσουν πληροφορίες, πάνω στην ανάπτυξη του παιδιού, έτσι ώστε να ατομικεύσουν την εκπαίδευση. Κεντρικό στη διαδικασία επιτυχίας της επέμβασης, είναι η συμμετοχή ποικίλων συστημάτων (εκπαιδευτικοί, γονείς, σχολεία). Οι επεμβάσεις που υιοθετούν μια συνεργατική προσέγγιση στη δουλειά με τις οικογένειες, είναι ιδιαίτερα υποσχόμενες στη διευκόλυνση της συμμετοχής γονέων και επικοινωνίας μεταξύ των συστημάτων (Pianta et al., 2001).

Το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου βρέθηκε να επιδρά σημαντικά, στον αριθμό των πρακτικών μετάβασης, που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν. Οι Pianta et al., (1999) στην έρευνά τους έδειξαν, ότι τα αστικά σχολεία και εκείνα με ένα υψηλότερο ποσοστό οικογενειών στο όριο της φτώχειας, καθώς και με μεγαλύτερα ποσοστά μειονότητας μαθητών, ήταν λιγότερο πιθανό να εφαρμόσουν πιο εκτεταμένες και ατομικευμένες πρακτικές μετάβασης. Οι οικογένειες με σημαντικούς, κοινωνικούς και οικονομικούς, παράγοντες κινδύνου, μπορεί να δυσκολεύονται να αφιερώσουν χρόνο σε πρακτικές μετάβασης, να μην αισθάνονται ως συνεργάτες στην εκπαίδευση των παιδιών τους ή μπορεί να βιώνουν άλλα συστημικά εμπόδια, που μειώνουν τη συμμετοχή τους στη εκπαίδευση (Christenson, 2004), κάνοντας επιτακτική την ανάγκη για τους εκπαιδευτικούς, να αναζητήσουν αυτές τις οικογένειες, ώστε να δημιουργήσουν συνδέσεις.

Οι ευκαιρίες επομένως που έχουν οι γονείς, για συμμετοχή στις διαδικασίες μετάβασης στο νηπιαγωγείο, ποικίλουν, ως μια λειτουργία των μεταβλητών πλαισίου της οικογένειας και της κοινότητας. Η εμπειρία και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, πάνω στις πρακτικές μετάβασης, είναι επίσης δύο σημαντικές μεταβλητές για την εφαρμογή κατάλληλων πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει εκπαίδευση πάνω στις πρακτικές μετάβασης στο νηπιαγωγείο, είναι πιο πιθανό να εφαρμόσουν

στρατηγικές μετάβασης, ακόμη κι αν αυτές θεωρούνται κοπιαστικές και χρονοβόρες (Early et al., 2001). Οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε προσχολικής ηλικίας προγράμματα, προγραμματίζουν ένα πιο επίσημο προσανατολισμό για τους γονείς. Ο προσανατολισμός του γονέα, μπορεί να είναι ένα μέσο των εκπαιδευτικών, για την προώθηση της συμμετοχής του γονέα στην εκπαίδευση του παιδιού του, στο σχολείο και στο σπίτι. Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί προσκαλούν τα παιδιά να επισκεφτούν την αίθουσα του νηπιαγωγείου. Αυτές οι επισκέψεις επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να μελετήσουν την ανάπτυξη του κάθε παιδιού, να σημειώσουν τις ανάγκες και αδυναμίες του και να χρησιμοποιήσουν αυτές τις πληροφορίες, ώστε να σχεδιάσουν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα, βασισμένο στις ανάγκες της τάξης, σε αντίθεση με τους αρχάριους εκπαιδευτικούς, που αισθάνονται πιο σίγουροι με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου, παρά με ένα πρόγραμμα δομημένο από τους ίδιους και βασισμένο στις παρατηρήσεις τους (Nelson, 2004).

Η συμμετοχή της οικογένειας στο σχεδιασμό της μετάβασης, έχει αποδειχτεί ως σημαντική, για τις θετικές εκβάσεις του παιδιού (Rimm-Kaufman & Pianta, 1999; Stormshak et al., 2002). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν σε ένα περιεκτικό σχέδιο μετάβασης, το οποίο να ενσωματώνει δραστηριότητες συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού, του γονέα και του παιδιού. Τα περισσότερα σχολεία δεν παρέχουν ένα περιεκτικό σχέδιο μετάβασης, που να επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς και γονείς, να ανταλλάξουν πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού και τις προσδοκίες του σχολείου (Nelson, 2004). Τα σχολεία τείνουν να προσφέρουν, περισσότερο γενικές και χαμηλής έκτασης επιλογές για προετοιμασία, όσον αφορά τη μετάβαση, στις οικογένειες (Pianta, 1999; Schulting et al. 2005). Ο πιο κοινός τύπος πρακτικών μετάβασης εμφανίζεται μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς και κυρίως στοχεύει στην τάξη συνολικά. Πιο αποτελεσματικές πρακτικές, όπως αυτές της προσέγγισης πριν την έναρξη του σχολικού έτους, ενώ το παιδί είναι ακόμη στο χώρο του παιδικού σταθμού και πρακτικές που στοχεύουν ατομικά στο παιδί και την οικογένεια και με κατάλληλη ένταση, εμφανίζονται να εφαρμόζονται σχετικά σπάνια. Συγγενικά σπάνιες είναι και οι πρακτικές που περιλαμβάνουν συντονισμό με τα προγράμματα του παιδικού σταθμού και την κοινότητα (Pianta et al., 1999; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο πιθανό να δεσμευτούν σε εκτεταμένες χρονικά δραστηριότητες, όπως τη διεξαγωγή επισκέψεων στο σπίτι και είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν δραστηριότητες, όπως αποστολή πληροφοριών μέσω e-mail (Nelson, 2004). Οι επισκέψεις στο σπίτι αποτελούν την υποδομή για την

εξέλιξη των σχέσεων σχολείου – οικογένειας και βοηθούν τη διαδικασία μετάβασης, μειώνοντας το άγχος και τις ανησυχίες των παιδιών και των γονέων και βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να ξεκαθαρίσουν τυχόν παρερμηνείες (Laverick, 2008).

Το πιο κοινά εμπόδια για την εφαρμογή επιπρόσθετων πρακτικών μετάβασης, όπως αυτά προσδιορίστηκαν από τους εκπαιδευτικούς, περιλάμβαναν την έλλειψη σχεδίου μετάβασης στο σχολείο τους, τη δημιουργία της λίστας των μαθητών λίγες βδομάδες πριν την έναρξη του σχολικού έτους, το μέγεθος της αίθουσας και την επιπρόσθετη δουλειά που απαιτείται για τους εκπαιδευτικούς, κατά τη διάρκεια του καλοκαιριού (Early et al., 2001; Pianta et al., 1999). Οι πρακτικές μετάβασης πριν την έναρξη του σχολικού έτους, απαιτούν περισσότερη προετοιμασία εκ μέρους των εκπαιδευτικών και ενδεχομένως επιπρόσθετες επιχορηγήσεις του μισθού τους. Ομοίως οι πρακτικές που περιλαμβάνουν ατομική αλληλεπίδραση με το κάθε παιδί και την οικογένεια, απαιτούν περισσότερο χρόνο και καλύτερο σχεδιασμό, απ' ότι οι πρακτικές που εμπλέκουν ολόκληρη την τάξη ταυτόχρονα. Τέλος λιγότερες πρακτικές μετάβασης πριν την έναρξη του νηπιαγωγείου, εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στους οποίους αντιστοιχεί ένας μεγάλος αριθμός μαθητών, πιθανά λόγω της πίεσης που ενώνεται με τις μεγαλύτερες αίθουσες.

Οι γονείς από την άλλη, φαίνεται να έχουν αρκετές αντιλαμβανόμενες ανάγκες, κατά τη διάρκεια της μετάβασης. Οι οικογένειες επιθυμούν ένα υψηλότερο επίπεδο συμμετοχής στο σχεδιασμό της μετάβασης, καθώς και περισσότερη ενημέρωση για την ετοιμότητα του παιδιού για το νηπιαγωγείο, τη διαδικασία μετάβασης, για το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου καθώς και τις ακαδημαϊκές προσδοκίες και τις προσδοκίες συμπεριφοράς αυτής της εκπαιδευτικής βαθμίδας όπως επίσης και για τις παρούσες ικανότητες του παιδιού τους (McIntyre et al., 2007; Schulting et al., 2005). Τα κίνητρα των γονέων για συμμετοχή στο σχεδιασμό της μετάβασης, αντιπροσωπεύουν μια ευκαιρία για δημιουργία σημαντικών συνεργασιών μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου (McIntyre et al., 2007). Είναι επομένως απαραίτητο να δημιουργηθεί μια ισχυρή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, ώστε να δημιουργηθεί συνέχεια μεταξύ των πρόωρης φροντίδας σχολικών περιβαλλόντων και του επίσημου σχολικού περιβάλλοντος (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Οι Dockett & Perry (2003) σύστησαν την καθιέρωση πρακτικών μετάβασης, που να λαμβάνουν υπόψη τους το πλαίσιο της κοινότητας, να οικοδομούν αμοιβαία εμπιστοσύνη και σεβασμό, να υπάρχει αμοιβαία επικοινωνία και να είναι ευέλικτες και ανταποκριτές. Οι Pianta et al., (2001), περιέγραψαν μια προσπάθεια επέμβασης, που χρησιμοποίησε

συνεργατικές ομάδες σχεδίασης, στις οποίες συμμετείχαν ερευνητές, εκπαιδευτικοί δημοτικού και νηπιαγωγείου, διευθυντές και γονείς, ώστε να αναπτύξουν συνεργασίες γύρω από τα θέματα μετάβασης. Τα μέλη των ομάδων συναντιόνταν μηνιαία, δημιουργούσαν κοινούς στόχους και συζητούσαν τις προτεραιότητες της κοινότητας που σχετίζονταν με τη μετάβαση. Ως μέρος της αποστολής τους ήταν να αναπτύξουν έναν κατάλογο πρακτικών μετάβασης, στις οποίες θα μπορούσαν να συμμετέχουν.

Γενικότερες προτάσεις που θα μπορούσαν να βοηθούσαν να οικοδομηθούν συνεργασίες για τη μετάβαση είναι οι ακόλουθες (Nelson, 2004):

- Δημιουργία ενός σχεδίου μετάβασης σε επίπεδο σχολείου. Το κάθε σχολείο θα πρέπει να έχει ένα σχεδιασμένο πρόγραμμα μετάβασης που να αρθρώνει: α) το πώς οι γονείς θα εμπλακούν στη μετάβαση, β) τις διαδικασίες που χρειάζονται για εγγραφή και συγκέντρωση στο νηπιαγωγείο γ) τον τρόπο με τον οποίο οι πληροφορίες για τους μαθητές θα ανταλλάσσονται μεταξύ των προγραμμάτων.
- Ο καθορισμός ενός προσχολικής εκπαίδευσης συντονιστή στην περιοχή των σχολείων. Αυτό το άτομο θα είναι υπεύθυνο, για το συντονισμό των δραστηριοτήτων μετάβασης της προσχολικής ηλικίας στην περιοχή. Θα βοηθάει τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό των επισκέψεων στο σπίτι και των επισκέψεων στην αίθουσα, για τους γονείς και τα παιδιά. Επίσης, θα βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες που συγκεντρώνονται από τις επισκέψεις, ώστε να δημιουργήσουν ένα εστιασμένο στην οικογένεια, αναπτυξιακά κατάλληλο πρόγραμμα, που ταυτόχρονα να συγχρονίζεται με τα πρότυπα του κράτους.
- Δημιουργία ενός κοινοτικού συμβουλίου μετάβασης. Θα πρέπει να σχηματιστεί ένα δίκτυο από τους διευθυντές των νηπιαγωγείων και των δημοτικών σχολείων ώστε να αναπτυχθεί ένα σύστημα για την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ των σχολείων και την ανάπτυξη προγραμμάτων που βοηθούν τους γονείς να προετοιμάσουν τα παιδιά τους για το σχολείο.

5.1.4 ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Από όλα τα θέματα του σχολείου, η ανάγνωση βρέθηκε να είναι η πιο ευαίσθητη στην επιρροή των γονέων (Senechal & Lefèvre, 2002), ενώ η επίτευξη του παιδιού στην ανάγνωση συντελεί στο να επιτύχουν τα παιδιά και σε άλλες ακαδημαϊκές περιοχές (Jordan et al., 2000). Οι γονείς και η παρουσία ανάγνωσης στο σπίτι, επιδρά θετικά στην απόκτηση βασικής εκπαίδευσης από τα παιδιά, στο σχολείο και στο σπίτι (Burke et al., 2009). Η συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες ανάγνωσης των

παιδιών τους και οι απόψεις τους σχετικά με την ανάγνωση, συνδέονται με τα κίνητρα για ανάγνωση των παιδιών και την επίτευξη πάνω στην ανάγνωση και έχουν αιτιώδη αντίκτυπο πάνω στα δύο αυτά (Baker, 2003; Senechal & Young, 2008). Οι συμπεριφορές των γονέων είναι σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης για τα κίνητρα και τις πεποιθήσεις των παιδιών τους πάνω στην ανάγνωση, σε ένα παρόμοιο ή και μεγαλύτερο βαθμό, απ' ό,τι οι συμπεριφορές των δασκάλων και των φίλων. Οι υποστηρικτικές συμπεριφορές ανάγνωσης εκ μέρους των γονέων, συνδέονται θετικά με τις πεποιθήσεις, τις δραστηριότητες και με μια ποικιλία κινήτρων των παιδιών για την ανάγνωση (Klauda, 2008, 2009; Strommen & Matel, 2004). Οι γονείς που προάγουν την άποψη ότι το διάβασμα είναι πολύτιμη και αξιοσημείωτη δραστηριότητα, έχουν παιδιά που κινητοποιούνται να διαβάσουν με ευχαρίστηση (Baker & Scher, 2002). Όταν τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς τους εκτιμούν την ανάγνωση και υποστηρίζουν τις προσπάθειες τους πάνω σε αυτό τον τομέα, θα αναπτύξουν και τα ίδια την αίσθηση ότι η ανάγνωση είναι μια αξιοσημείωτη δραστηριότητα (Guthrie & Davies, 2003; Ryan & Decci, 2000).

Μία συνεργατική πρακτική μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, που να έχει προοπτικές, είναι να υποστηρίζουν τους γονείς στην εφαρμογή υψηλής ποιότητας κοινή ανάγνωση στο σπίτι (Roberts, 2008). Η εκπαίδευση των γονέων και η συμμετοχή σε διδασκαλία μαθημάτων ανάγνωσης, θα μπορούσε να αυξήσει τα επίπεδα ανάγνωσης των παιδιών (Faires, et al., 2000). Οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν περισσότερο, όταν ειδικεύονται να διδάξουν συγκεκριμένες ικανότητες στο παιδί τους. Η εκπαίδευση των γονέων, στο πώς να ακούν το παιδί τους να διαβάζει, είχε τη μικρότερη επίδραση πάνω στην απόκτηση της ανάγνωσης, ενώ η εκπαίδευση των γονέων, πάνω στο πως να διαβάζουν στο παιδί τους, δεν είχε επίδραση στην απόκτηση ανάγνωσης από το παιδί. Οι τύποι συμμετοχής γονέων πάνω στην ανάγνωση διαφέρουν στην αποτελεσματικότητά τους. Το να έχεις γονείς που να διδάσκουν συγκεκριμένες ικανότητες βασικής εκπαίδευσης στα παιδιά τους, είναι δύο φορές πιο αποτελεσματικό, από το να έχεις γονείς που να ακούν τα παιδιά τους να διαβάζουν και έξι φορές πιο αποτελεσματικό από το να ενθαρρύνεις τους γονείς να διαβάζουν στα παιδιά τους (Senechal, 2006). Η κοινή ανάγνωση βιβλίου από το γονέα και το παιδί, είναι πιο πιθανό να έχει θετικές επιδράσεις πάνω στη βασική εκπαίδευση και τη μάθηση της γλώσσας, όταν οι γονείς δεσμεύουν τα παιδιά τους σε ποικιλίες ανάγνωσης ενός κειμένου, όταν οι γονείς ενθαρρύνουν τα παιδιά να ανταποκριθούν στο κείμενο μέσω ερωτήσεων και λεπτομερειών και όταν τα κείμενα

που διαβάζουν μπορούν να παρέχουν κέρδη πάνω στην έκθεση και την αφήγηση (Paratore et al., 2010).

Στους εφήβους, οι συμπεριφορές και η υποστήριξη από τους γονείς και τους δασκάλους, έδειξε να συνδέονται ισχυρά με τις συνήθειες ανάγνωσης των εφήβων, περισσότερο από το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων ή τη διαθεσιμότητα υλικών ανάγνωσης στο σπίτι (Chen, 2008). Οι θετικές μορφές κινητοποίησης από τους γονείς πάνω στην ανάγνωση, που προάγουν τους στόχους των μαθητών, τις αξίες και πεποιθήσεις πάνω στη διαδικασία της ανάγνωσης, καθώς και τις εκβάσεις της, εμφανίζονται να προάγουν το ποσό ανάγνωσης των παιδιών (Guthrie & Wigfield, 2000). Οι γονείς που συστήνουν στα παιδιά τους βιβλία σε μικρή ηλικία, δίνουν σε αυτά μια καλή αρχή για το σχολείο και ένα πλεονέκτημα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου (Wade & Moore, 2000). Η έκθεση των παιδιών στα βιβλία σχετίζεται με την ανάπτυξη του λεξιλογίου, καθώς και με περιεκτικές ικανότητες ακούσματος, οι οποίες γλωσσικές ικανότητες άμεσα σχετίζονται με την ανάγνωση των παιδιών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ενώ η συμμετοχή των γονέων στη διδασκαλία των παιδιών πάνω στην ανάγνωση και τη γραφή των λέξεων, σχετίζεται με την ανάπτυξη ικανοτήτων πρόωρης βασικής ανάπτυξης (Senechal & LeFevre, 2002). Τέλος οι γονείς που ασπάζονται και δρουν πάνω στην πεποίθηση ότι η ανάγνωση θα πρέπει να είναι πηγή διασκέδασης και ευχαρίστηση για τα παιδιά, φαίνεται να έχουν παιδιά με περισσότερο θετικούς προσανατολισμούς και ικανότητες πάνω στην ανάγνωση, απ' ότι εκείνοι που θεωρούν την ανάγνωση ως μια βασική ικανότητα που τα παιδιά πρέπει να αποκτήσουν (Baker, 2003; Serpell et al., 2002).

Η συμμετοχή των γονέων όπως αναφέρθηκε έχει πολύ θετικές επιδράσεις πάνω στη γνωστική, συναισθηματική και γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού. Διάφορες έρευνες έχουν γίνει με σκοπό να διερευνήσουν τις διαφορετικές επιδράσεις που έχουν πάνω στην επίτευξη του παιδιού οι δύο κύριες μορφές συμμετοχής γονέων, η συμμετοχή των γονέων στο σπίτι και η συμμετοχή στο χώρο του σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΜΟΡΦΕΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Οι οικογένειες έχουν ένα βαθύ αντίκτυπο πάνω στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Benson & Martin, 2003; Patrikakou et al., 2005). Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, έχει με συνέπεια συνδεθεί με τις εκβάσεις των παιδιών στο σχολείο και η έρευνα προτείνει ότι το πώς οι γονείς εμπλέκονται επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της συμμετοχής τους (Fan & Chen, 2001; Pomerantz et al., 2007). Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και η υποστήριξη της μάθησης των παιδιών στο σπίτι, συνεισφέρουν στην επιτυχία των μαθητών στην εκπαίδευση (Epstein, 1995). Δραστηριότητες των γονέων που τα παιδιά βιώνουν άμεσα όπως, προσπάθειες των γονέων να διευκολύνουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους στο σπίτι ή παρουσία σε δραστηριότητες του σχολείου, όχι μόνο σηματοδοτούν στα παιδιά την αξία της εκπαίδευσης, αλλά παρέχουν σε αυτά επιπρόσθετη υποστήριξη και δημιουργούν συνέχεια μεταξύ των δύο πρωταρχικών σφαιρών επιρροής, το σπίτι και το σχολείο (Epstein & Lee, 1995). Και οι δύο κατασκευές, συμμετοχή των γονέων στο σπίτι και συμμετοχή των γονέων στο σχολείο έχουν συνδεθεί με τη σχολική ετοιμότητα (Hill, 2001) και με υψηλότερα επίπεδα επίτευξης στο σχολείο (Kohl et al., 2000; Synder, 2000).

6.1 ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Πολλοί ερευνητές βρήκαν ότι η συμμετοχή των γονέων στο χώρο του σχολείου κάνει τη βασική διαφορά στην επίτευξη του μαθητή (Lee & Bowen, 2006). Οι Fan & Chen (2001) πρότειναν ότι η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο συνδέονταν περισσότερο με την ακαδημαϊκή επίτευξη του μαθητή, απ' ότι η επίβλεψη των γονέων πάνω στην εκπαίδευση στο σπίτι. Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο βρέθηκε να έχει τη μεγαλύτερη ωφέλιμη επίδραση πάνω στην επίτευξη στην ανάγνωση και τη δεύτερη μεγαλύτερη επίδραση πάνω στην αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση του μαθητή, μεταξύ των διαστάσεων συμμετοχής γονέων, η οποία βρέθηκε να μεσολαβεί στη σχέση μεταξύ συμμετοχής γονέων και επίτευξης των παιδιών στην ανάγνωση (Fan & Chen, 2001; Xu et al., 2010). Η αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση προσδιορίστηκε από την άποψη της αυτό-κατευθυνόμενης διαδικασίας με την οποία

οι μαθητές ελέγχουν τις σκέψεις τους, τα συναισθήματα και τις πράξεις τους στην εντολή να επιτύχουν στόχους (Zimmerman & Schunk, 2001).

Επίσης η γονεϊκή συμμετοχή στο σχολείο βρέθηκε να έχει άμεση επίδραση πάνω στη γνωστική δέσμευση των μαθητών στο σχολείο (Mo & Singh, 2008), να προβλέπει θετικά τις κοινωνικές και μαθηματικές ικανότητες των παιδιών και αρνητικά τα προβλήματα συμπεριφοράς (Powell et al., 2010), να ενώνεται με την ακαδημαϊκή επίτευξη και τη βελτίωση της συμπεριφοράς του μαθητή και να προάγει τον κοινωνικό έλεγχο, δηλαδή ένα σύνολο κανόνων αναφορικά με την κατάλληλη συμπεριφορά, που μπορεί να μεταφερθεί στα παιδιά στο σχολείο και στο σπίτι (Hill & Taylor, 2004). Όταν η ανταπόκριση του εκπαιδευτικού γίνεται θετικά αντιληπτή από το παιδί και το γονέα, αυτό συνεπάγεται γρήγορη επίτευξη στην ανάγνωση από το παιδί, αύξηση των κοινωνικών του ικανοτήτων και μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς του (Powell et al., 2010).

Ως αντίφαση, η έρευνα των DePlanty et al., (2007) σε εκπαιδευτικούς, έδειξε ότι, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συμμετοχή των γονέων σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες με το παιδί τους στο σπίτι, ως τον το πιο σημαντικό τύπο συμμετοχής γονέων στην εκπαίδευση, για την ακαδημαϊκή επίτευξη του παιδιού, βαθμολογώντας την «παρακολούθηση στην αίθουσα του παιδιού» και «τον εθελοντισμό των γονέων στο σχολείο», ως τις λιγότερο σημαντικές δραστηριότητες και την εξασφάλιση ότι το παιδί βρίσκεται καθημερινά στο σχολείο ως το πιο σημαντικό στοιχείο της συμμετοχής γονέα. Παρόμοια, ένα σημαντικό εύρημα της μελέτης των Izzo et al., (1999), η οποία στηρίχθηκε πάνω στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ήταν ότι η συμμετοχή των γονέων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι, σημαντικά προέβλεπε πιο ισχυρά από κάθε άλλη μεταβλητή συμμετοχής γονέων την ακαδημαϊκή επίτευξη των παιδιών, τονίζοντας την έννοια ότι τα σχολεία μπορούν να βελτιώσουν την απόδοση των παιδιών, αυξάνοντας την ικανότητα των γονέων να υποστηρίξουν τη μάθηση στο σπίτι.

1.2 ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ

Η ανασκόπηση της έρευνας πάνω στη συμμετοχή των γονέων στο σπίτι, επιβεβαιώνει κάθε σχέση για θετική στάση του μαθητή, αναφορικά με την εργασία για το σπίτι και τη μάθηση στο σχολείο, τις αυτό-αντιλήψεις των μαθητών, της αυτό-ρύθμισης και τις αποτελεσματικές συνήθειες δουλειάς του μαθητή (Hoover-Dempsey et al., 2001). Οι μαθητές ωφελούνται όταν οι γονείς τους εμπλέκονται στην εργασία

για το σπίτι και αυξάνουν την ακαδημαϊκή τους απόδοση, μέσω της υποστήριξης για ανάπτυξη των στάσεων και ιδιοτήτων που υποστηρίζουν τη μάθηση (Hoover-Dempsey et al., 2001; Martinez-Pons 2002; Xu & Corno, 2003). Η συμμετοχή της οικογένειας σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες με το παιδί τους στο σπίτι, ανεξάρτητα από το υπόβαθρο της οικογένειας, βρέθηκε να συνδέεται με αύξηση της ακαδημαϊκής επίτευξης του παιδιού (Sui-Chu & Willms, 2008), το οποίο έχει επιβεβαιωθεί και σε οικογένειες μεταναστών (Wu & Qi, 2006), με αύξηση των ικανοτήτων δεκτικότητας λεξιλογίου των παιδιών (Fantuzzo et al., 2004), αναγνώρισης γραμμάτων – λέξεων (Bryant et al., 2000), επίτευξη στην ανάγνωση, περιεκτικότητα γλώσσας και ικανότητα γλωσσικής έκφρασης (Gest et al., 2004), αλλά και να έχει θετική επιρροή πάνω στα ενδιαφέροντα των μαθητών για την ανάγνωση, τις στάσεις προς την ανάγνωση και την προσοχή στην αίθουσα (Rowe, 1991).

Σε αντίθεση άλλες μελέτες βρήκαν, ότι η βοήθεια στην εργασία για το σπίτι εμποδίζει την ακαδημαϊκή επίτευξη του παιδιού (Bembenuity, 2006; Xu et al., 2010). Όταν οι γονείς παρέχουν απρόσκλητη βοήθεια και έλεγχο πάνω στην εργασία για το σπίτι, τα παιδιά είναι λιγότερο επαρκείς στις ικανότητές τους (Kenney-Benson & Pomerantz, 2004). Η συμμετοχή των γονέων στην εργασία για το σπίτι, η συχνότητα ελέγχου της εργασίας για το σπίτι και προσφορά βοήθειας, βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με την επίτευξη στα μαθηματικά για μαθητές γυμνασίου (Bembenuity, 2006). Επίσης, ενώ η συχνότητα με την οποία γίνεται η εργασία για το σπίτι, βρέθηκε να έχει μια θετική επίδραση πάνω στην αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση του παιδιού και στην επίτευξη ανάγνωσης, η συχνότητα με την οποία οι γονείς βοηθούσαν πάνω στην εργασία για το σπίτι, είχε μια αρνητική επίδραση πάνω στην επίτευξη ανάγνωσης και την αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση του παιδιού (Xu et al., 2010).

Μια πιθανή εξήγηση μπορεί να σχετίζεται με το πώς οι γονείς βοηθούν τα παιδιά. Ο Walberg (1984) χρησιμοποίησε τον όρο «εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σπιτιού», ώστε να αναφερθεί σε αυτές τις ουσιαστικές επιρροές της οικογένειας πάνω στις εκβάσεις του μαθητή: ενημερωτικές συζητήσεις γονέα – παιδιού σχετικά με τα καθημερινά γεγονότα, ενθάρρυνση και συζήτηση για ελεύθερη ανάγνωση, έλεγχος και κοινή ανάλυση πάνω στην παρακολούθηση της τηλεόρασης, έκφραση συναισθημάτων, ενδιαφέρον για την προσωπική ζωή και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών τους και αναβολή της άμεσης ικανοποίησης, ώστε να ολοκληρώσουν μακροπρόθεσμους στόχους. Από τους τύπους συμμετοχής γονέα σε δραστηριότητες με το παιδί τους στο σπίτι, η συζήτηση από το γονέα αναφορικά με τις σχολικές

δραστηριότητες και η βοήθεια προς τα παιδιά σχετικά με το σχεδιασμό των προγραμμάτων τους, εμφανίστηκε να έχουν τον ισχυρότερο αντίκτυπο πάνω στην ακαδημαϊκή επίτευξη (Ingram et al., 2007; Sui-Chu & Willms, 2008; Van Voorhis, 2003). Επίσης οι πρακτικές κοινωνικοποίησης του παιδιού που εφαρμόζουν οι γονείς, έχουν αναγνωριστεί ως κρίσιμες για τον καθορισμό της γνωστικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, σε διαφορετικές εθνικές και πολιτιστικές ομάδες (Aunola & Nurmi, 2005; Lansford et al., 2005). Αποτελεσματικές συμπεριφορές κοινωνικοποίησης, όπως έκθεση σε θέρμη και αποδοχή και κατάλληλος έλεγχος, έχουν δείξει να ενώνονται με τη συμπεριφοριστική και γνωστική ικανότητα των παιδιών (Hill, 2001).

Η συμμετοχή των γονέων στην εργασία για το σπίτι επηρεάζει την επιτυχία των μαθητών, κυρίως με υποστήριξη των ιδιοτήτων των μαθητών που σχετίζονται με την επίτευξη, όπως στάσεις σχετικά με την εργασία για το σπίτι, αντιλήψεις για την προσωπική ικανότητα, αυτό-ρυθμιζόμενες ικανότητες και επίσης επηρεάζει τις εκβάσεις του μαθητή μέσω των μοντέλων ενίσχυσης και καθοδήγησης (Hoover-Dempsey et al., 2001). Η συμπεριφοριστική συμμετοχή των γονέων, ενισχύει την επίτευξη των μαθητών, γιατί ενισχύει τα κίνητρα για μάθηση των μαθητών και τη δέσμευση στο σχολείο (Pomerantz et al., 2007) και σχετίζεται με ισχυρή σχέση ανάμεσα στο γονέα και το μαθητή, η οποία οδηγεί στη σχολική δέσμευση και την απόδοση του μαθητή στο σχολείο (Mo & Singh, 2008; Sirin & Rogers-Sirin 2004). Επίσης διάφορες πτυχές της δομικής συμμετοχής γονέα όπως, περιορισμός του χρόνου παρακολούθησης τηλεόρασης, παροχή επιπλέον βιβλίων εργασιών και ακαδημαϊκών δραστηριοτήτων και βοήθεια στον προσδιορισμό του χρόνου που απαιτείται, ώστε να ολοκληρώσουν την εργασία για το σπίτι, βοηθάει τα παιδιά να αποκτήσουν ακαδημαϊκές γνώσεις και να μάθουν πώς να εστιάζουν και να επιμείνουν σε ένα στόχο και ενισχύουν την αξία της εκπαίδευσης (Walston & West, 2004).

Επιπλέον, το όφελος από τη συμμετοχή των γονέων στην εργασία για το σπίτι ποικίλει, ανάλογα με τη βαθμίδα του παιδιού και την κοινωνική τάξη της οικογένειας (Catsambis, 2001; Cooper et al., 2000; Tam & Chan, 2009). Στην προσχολική ηλικία η μελέτη των Bennett et al., (2002), εξετάζοντας τη σχέση μεταξύ του περιβάλλοντος της οικογένειας και της γλώσσας και των εκπαιδευτικών ικανοτήτων των παιδιών, καθοδηγήθηκε από τρία μοντέλα οικογένειας: οικογένεια ως εκπαιδευτές, ελαστική οικογένεια και συνεργασία γονέα – παιδιού για τη φροντίδα. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι μόνο η οικογένεια ως εκπαιδευτές μοντέλο, σημαντικά σχετίζονταν με τη

γλώσσα και τις εκπαιδευτικές εκβάσεις του παιδιού (σχετική γνώση πάνω στα βιβλία, γλωσσικές ικανότητες και γλωσσικές ικανότητες έκφρασης). Οι μεταβλητές που εμπεριέχονταν στο μοντέλο «η οικογένεια ως εκπαιδευτής» ήταν, οι πεποιθήσεις ανάγνωσης του γονέα, οι δραστηριότητες βασικής εκπαίδευσης, η κοινή ανάγνωση βιβλίων και η μόρφωση των γονέων. Οι μεταβλητές που εμπεριέχονται στο μοντέλο «η οικογένεια ως εκπαιδευτής», θεωρούνται ως μια ομάδα πεποιθήσεων των γονέων και πρακτικών, που παρέχουν στα παιδιά την ευκαιρία να μάθουν μέσω παρατήρησης και εξερεύνησης. Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης υποστήριξαν τη σύνδεση, μεταξύ της ύπαρξης ενός περιβάλλοντος βασικής εκπαίδευσης στο σπίτι και απόκτησης βασικών εκπαιδευτικών ικανοτήτων, για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η μελέτη υποστηρίζει τη σχέση μεταξύ των σχετικών με τη βασική εκπαίδευση πεποιθήσεων των γονέων, των δραστηριοτήτων και των προσφερόμενων ευκαιριών για τη μάθηση, με την απόκτηση ικανοτήτων γλώσσας και βασικής εκπαίδευσης για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Όσον αφορά τη βαθμίδα του δημοτικού, οι Tam & Chan (2009) με τη μελέτη τους έδειξαν ότι η παροχή από τους γονείς κατευθυντήριων γραμμών και δομής, σχετίζονταν με τα πιστεύω για την αποτελεσματικότητα του παιδιού στην ακαδημαϊκή απόδοση, όπως επίσης και με την αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση, όσον αφορά νεότερους μαθητές δημοτικού σχολείου. Για τους μαθητές μεγαλύτερων τάξεων δημοτικού σχολείου, η υποστήριξη των γονέων για ανεξαρτησία και αυτονομία στην διαδικασία της εργασίας για το σπίτι, ενώνονταν με την ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα. Κέρδη στην ακαδημαϊκή αποτελεσματικότητα, παρατηρήθηκαν σε μαθητές μικρότερων τάξεων δημοτικού σχολείου, όταν οι γονείς τους περνούσαν αρκετό χρόνο στη διαδικασία της εργασίας για το σπίτι, ενώ δεν υπήρξαν παρόμοια κέρδη για τους μαθητές μεγαλύτερων τάξεων. Ένας ρόλος ενεργής διδασκαλίας για τους γονείς, μπορεί να είναι πιο κατάλληλος για παιδιά δημοτικού σχολείου που βιώνουν δυσκολίες στο σχολείο, ενώ σε μεγαλύτερα παιδιά που έχουν καλή πορεία στο σχολείο, είναι καλύτερο οι γονείς να ενισχύσουν την αυτονομία τους και να μην επεμβαίνουν άμεσα, έτσι ώστε οι μαθητές να μάθουν να διαχειρίζονται το χρόνο και τις ικανότητες μελέτης, που θα τους επιτρέψει να γίνουν αυτόνομοι σε μια μαθησιακή διαδικασία που θα διαρκέσει για όλη τη ζωή τους. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θα πρέπει να σκεφτούν, την βαθμίδα εκπαίδευσης και την ικανότητα του μαθητή, πριν καθορίσουν τους ρόλους που οι γονείς πρέπει να παίζουν στην εργασία για το σπίτι (Cooper et al., 2000).

Μεταξύ των μαθητών του γυμνασίου και του λυκείου, οι συζητήσεις μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων και η συζήτηση για την εκπαίδευση και τα μελλοντικά σχέδια έχουν την ισχυρότερη σύνδεση με τις ακαδημαϊκές εκβάσεις (Epstein & Sanders, 2002; Yonezawa, 2000). Η συμμετοχή των γονέων στην εργασία για το σπίτι και η επίβλεψη των μαθητών στο σπίτι, δεν ενώνεται με την εκπαιδευτική επίτευξη των μαθητών του γυμνασίου και του λυκείου (Catsambis, 2001; Hill & Tyson, 2009). Για τους μαθητές γυμνασίου, ισχυρή ένωση με την επίτευξη έχει η συμμετοχή των γονέων με στρατηγικές, που αντανακλούν ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση (Hill & Tyson, 2009). Οι εκπαιδευτικές φιλοδοξίες των γονέων για τα παιδιά τους και η επαφή των γονέων με το σχολείο σε συναντήσεις με πρωτοβουλία του σχολείου, πάνω σε ήπια θέματα του σχολείου, είχαν ισχυρές θετικές επιδράσεις πάνω στα κίνητρα για μάθηση των μαθητών, ενώ η επαφή του γονέα με το σχολείο αναφορικά με προβλήματα του παιδιού, συνδέονταν αρνητικά με τις εκβάσεις κινήτρων. Επιπρόσθετα, η γονική συμβουλή, θετικά προέβλεπε ακαδημαϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα των μαθητών στη γλώσσα, όπως επίσης και εσωτερικά κίνητρα για τη γλώσσα και οι κανόνες της οικογένειας για την παρακολούθηση τηλεόρασης, θετικά ενώνονταν με τη δέσμευση των μαθητών και τα εσωτερικά κίνητρα για τη γλώσσα και τα μαθηματικά (Fan & Williams, 2010). Επίσης, η γονική επένδυση σε πολιτιστικές πηγές και η συμμετοχή των γονέων από την άποψη της οργάνωσης εμπλουτισμένων δραστηριοτήτων μάθησης πάνω στην επιστήμη, σε πρώιμο στάδιο της ηλικίας, βρέθηκε να ενώνεται σημαντικά με την απόδοση των μαθητών στη βασικής εκπαίδευσης επιστήμη (Ho, 2010). Η οικογενειακή ζωή των υψηλά επιτυγχόντων μαθητών, χαρακτηρίζεται από συχνό διάλογο μεταξύ των γονέων και των παιδιών, ισχυρή ενθάρρυνση από τους γονείς για τις ακαδημαϊκές τους επιδιώξεις, θερμές αλληλεπιδράσεις, καθαρά και με συνέπεια όρια και έλεγχος του πως ο χρόνος σπαταλάτε. Οι γονείς των μαθητών που είχαν υψηλή ακαδημαϊκή επιτυχία, αισθάνονται υπεύθυνοι στο να βοηθήσουν το παιδί τους να κερδίσει γνώση και βασικές εκπαιδευτικές ικανότητες, επικοινωνούν συχνά με το σχολείο και εμπλέκονται στις λειτουργίες και δραστηριότητες του σχολείου (Clark, 1983).

Η φύση της σχέσης μεταξύ της συμμετοχής των γονέων και της εκπαιδευτικής επίτευξης των παιδιών, όσον αφορά τους μαθητές του λυκείου, εξαρτάται επίσης από τον τύπο των γονικών πρακτικών. Υψηλά επίπεδα εκπαιδευτικών προσδοκιών, ενθάρρυνση με συνέπεια και πράξεις που ενισχύουν τις ευκαιρίες μάθησης των παιδιών, είναι οι πρακτικές της οικογένειας που θετικά ενώνονται με τις

εκπαιδευτικές εκβάσεις των μαθητών του λυκείου (Catsambis, 2001). Επιπλέον, καλύτερα επίπεδα ψυχολογικού ελέγχου, βρέθηκε να αυξάνουν την ικανότητα των εφήβων να εσωτερικεύσουν τα προβλήματα, ενώ η θερμή των γονέων, βρέθηκε να προλέγει μια αύξηση στην αυτό-εκτίμηση των εφήβων, όπως επίσης και αύξηση στην ικανότητα των εφήβων να εξωτερικεύσουν τα προβλήματά τους (Doyle & Markiewicz's, 2005). Οι υψηλές προσδοκίες των γονέων και η ενεργή ενθάρρυνση, ώστε να προετοιμαστούν για το πανεπιστήμιο, είναι οι πιο σημαντικές πρακτικές συμμετοχής των γονέων σε αυτό το στάδιο εκπαίδευσης. Η ενεργή γονεϊκή ενθάρρυνση για το πανεπιστήμιο, θετικά ενώνονταν με τις πεποιθήσεις των εφήβων πάνω στα μαθηματικά, την επιστήμη και τη γλώσσα και έδειξε την ισχυρότερη θετική ένωση με τις εκβάσεις των μαθητών (Catsambis, 2001). Η ενεργή ενθάρρυνση από τους γονείς, βελτιώνει το ηθικό, τις στάσεις και την ακαδημαϊκή επίτευξη, μειώνοντας τον κίνδυνο ακαδημαϊκής αποτυχίας των μαθητών, καθώς και την πιθανότητα να παρατήσουν το σχολείο πριν την αποφοίτησή τους (Cordy & Wilson, 2004).

Η καθιέρωση ενός θετικού περιβάλλοντος στο σπίτι, με επίβλεψη των παιδιών πάνω στα ακαδημαϊκά θέματα και την κοινωνική συμπεριφορά, δεν είναι τόσο σημαντική στη βαθμίδα εκπαίδευσης του λυκείου, όπου οι έφηβοι έχουν αποκτήσει ένα βαθμό ανεξαρτησίας και είναι σχετικά αυτό-κατευθυνόμενοι (Catsambis, 2001). Στη μελέτη των Hong et al., (2010), ενώ η ακαδημαϊκή ενίσχυση από τους γονείς, δεν είχε καμιά επίδραση πάνω στη μαθηματική επίτευξη των μαθητών, η αξία που έδιναν οι γονείς πάνω στα μαθηματικά, είχε μια θετική αμοιβαία επιρροή με την επίτευξη των παιδιών στα μαθηματικά, κατά τη διάρκεια του λυκείου. Η μόνη αξιοσημείωτη εξαίρεση αναφορικά με τη σημασία της γονικής επίβλεψης, είναι η γνώση των γονέων για τη δουλειά πάνω στα μαθήματα των εφήβων, η οποία θετικά σχετιζόταν με τον αριθμό των μαθημάτων που οι μαθητές ολοκλήρωναν στο λύκειο. Κατά τη διάρκεια του λυκείου, οι τύποι συμμετοχής γονέων που ήταν πιο σημαντικοί για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, δεν ήταν αυτοί που είχαν σαν στόχο την επίβλεψη της συμπεριφοράς, αλλά μάλλον εκείνοι που στόχευαν τη συμβουλή ή την καθοδήγηση των ακαδημαϊκών αποφάσεων των εφήβων (Catsambis, 2001).

Ο αντίκτυπος της συμμετοχής γονέων στην εργασία για το σπίτι, βρέθηκε να ποικίλει ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση. Στους μαθητές που οι οικογένειές τους ανήκουν στη μεσαία τάξη, είναι πιθανό να παρέχονται ποικίλες πηγές μάθησης και υποστήριξης, όπως φροντιστές ή επιπλέον υλικά μάθησης. Κατά

συνέπεια, η εκπαιδευτική επίτευξη επηρεάζεται λιγότερο από τη συμμετοχή του γονέα στη διαδικασία της εργασίας για το σπίτι. Μεταξύ των εργαζόμενης τάξης παιδιών, η συμμετοχή των γονέων στην εργασία για το σπίτι, είναι πιθανό να είναι η μόνη στήριξη για τη σχολική μάθηση και κατά συνέπεια παίζει καίριο ρόλο στην επίδραση της εκπαιδευτικής επίτευξης. Από την άλλη μεριά, οι γονείς που ανήκουν στην εργαζόμενη τάξη, μπορεί να είναι πιο κινητοποιημένοι να συμμετάσχουν στη διαδικασία της εργασίας για το σπίτι των παιδιών τους, όταν τα παιδιά τους έχουν καλύτερη ακαδημαϊκή απόδοση. Η συμμετοχή των γονέων μεσαίας τάξης είναι σχετικά σταθερή, ανεξάρτητα από την επίτευξη του παιδιού, καθώς είναι περισσότερο πιθανό να αναγνωρίσουν τη σημασία της γονεϊκής συμμετοχής και να αισθάνονται πιο ικανοί στο να διαχειριστούν τις εργασίες που τα παιδιά τους οφείλουν να ολοκληρώσουν στο περιβάλλον του σπιτιού (Tam & Cham, 2009).

Για να είναι οι γονείς υποστηρικτικοί φροντιστές, πάνω στην εργασία του σχολείου που τα παιδιά οφείλουν να ολοκληρώσουν στο σπίτι, να γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν και τι να επιδιώξουν, χρειάζεται να εκπαιδευτούν και να ενθαρρυνθούν, έτσι ώστε να παίζουν αποφασιστικό ρόλο στην ενθάρρυνση και την κινητοποίηση των παιδιών τους, για την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής στο περιβάλλον του σπιτιού (Olympia & Sheridan, 2004). Σημαντική επίσης για την αποτελεσματικότητα της συμμετοχής του γονέα σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες με το παιδί τους στο σπίτι, είναι η ανάθεση αλληλεπιδραστικών εργασιών στους γονείς και το παιδί, από τους εκπαιδευτικούς (Bridge, 2001; Haas & Railey, 2008; Van Voorhis, 2001).

Για παράδειγμα, η έρευνα δράσης που οργάνωσε ένα πρόγραμμα συμμετοχής γονέων στο νηπιαγωγείο, με σχεδιασμό δραστηριοτήτων από γονείς και παιδιά στο σπίτι, έδειξε ότι ο σχεδιασμός αυτός ήταν ένας αποτελεσματικός τρόπος, ώστε να προαχθεί η μάθηση των παιδιών και να αυξηθεί η συμμετοχή των γονέων στο νηπιαγωγείο. Αυτή η έρευνα δράσης έδειξε επίσης, ότι η σκέψη και η μάθηση των παιδιών του νηπιαγωγείου, εμφανίζεται μάλλον μέσα στο πλαίσιο της κουλτούρας του σπιτιού τους, παρά μέσω των δραστηριοτήτων μάθησης του νηπιαγωγείου, που είναι άσχετες προς αυτά, προτείνοντας ότι οι γονείς και η κουλτούρα του σπιτιού, είναι στο κέντρο της ζωής και της μάθησης των παιδιών. Η συμμετοχή των γονέων είναι πιο ωφέλιμη, όταν δημιουργεί και διευκολύνει συνδέσεις, μεταξύ της ζωής των παιδιών στο σπίτι και του συγγενικού παιχνιδιού και μάθησης στο νηπιαγωγείο (Bridge, 2001). Επίσης, πειραματική μελέτη σε επίπεδο γυμνασίου μαθητών, η οποία σύγκρινε αλληλεπιδραστικές και μη εργασίες για το σπίτι, από την άποψη της

επίδρασής τους, πάνω στη συμμετοχή της οικογένειας στην εργασία για το σπίτι, την ολοκλήρωση της εργασίας από το μαθητή και την ορθότητα, την επίτευξη του μαθητή στην επιστήμη και τις στάσεις του μαθητή προς την επιστήμη, έδειξε τις θετικές συνέπειες των αλληλεπιδραστικών αναθέσεων. Καλά σχεδιασμένες αλληλεπιδραστικές αναθέσεις πάνω στην επιστήμη, μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να κάνουν πρακτική στις ικανότητές τους, να προετοιμαστούν για την αίθουσα, να συμμετέχουν σε δραστηριότητες μάθησης και να αναπτύξουν την υπευθυνότητα. Επίσης, προάγουν τη σχέση γονέα – παιδιού και αναπτύσσουν καλύτερη επικοινωνία ανάμεσα στο γονέα και τον εκπαιδευτικό (Van Voorhis, 2001).

Στην έρευνα δράσης των Haas & Reiley, (2008), που σκοπό είχε να αυξήσει το βαθμό ολοκλήρωσης της εργασίας που ανατίθεται στο παιδί για το σπίτι, σε μαθητές γυμνασίου, μία από τις επεμβάσεις που χρησιμοποιήθηκε, περιλάμβανε αύξηση της συμμετοχής των γονέων στην ολοκλήρωση της εργασίας που ανατίθεται στο μαθητή για εκπαίδευση στο περιβάλλον του σπιτιού, μέσω της χρήσης καθημερινών σχεδιασμών πάνω στην εργασία αυτή. Αυτή η επέμβαση περιλάμβανε καθημερινά γραπτές αναθέσεις των μαθητών, πάνω στο σχεδιασμό της εργασίας για το σπίτι, οι οποίες υπογράφονταν από τους γονείς. Με τον τρόπο αυτό γονείς και μαθητές, καθιέρωσαν μια ρουτίνα για την ολοκλήρωση τέτοιου είδους εργασιών που λαμβάνουν χώρα στο περιβάλλον του σπιτιού, η οποία βοήθησε τους μαθητές να οργανώσουν τις εργασίες για το σπίτι και οι γονείς ήταν πιο ενήμεροι για τις αναθέσεις αυτές, δεδομένου ότι τις υπέγραφαν καθημερινά.

Ένα άλλο δείγμα αλληλεπιδραστικής εργασίας γονέα – παιδιού, είναι η χρήση ενός περιοδικού, στο οποίο ανταλλάσσονταν μηνύματα μεταξύ του παιδιού και των μελών της οικογένειας, για την εκπαίδευση της γραφής (Wollman-Bonilla, 2001). Σε αυτό το περιοδικό τα παιδιά έγραφαν ένα μήνυμα στην οικογένειά τους κάθε μέρα, σχετικά με κάτι που έκαναν, έμαθαν ή σκέφτηκαν αναφορικά με το σχολείο και ένα μέλος της οικογένειας έγραφε μια καθημερινή απάντηση. Τα μηνύματα των παιδιών γράφονταν στο σχολείο, σχετικά με τις δραστηριότητες της αίθουσας και τα γεγονότα του σχολείου, στα οποία οι οικογένειες δεν είχαν εμπειρία. Αν και τα μέλη της οικογένειας δεν ανέφεραν ότι προσπαθούσαν να διδάξουν γραφή και δεν ήταν σε θέση να πουν πως το έκαναν αυτό, παρείχαν με συνέπεια εκπαιδευτική ανατροφοδότηση και διαμόρφωση συμβάσεων ύφους. Οι οικογένειες συχνά διαμόρφωναν ύφη, που ήταν ασυνήθιστα στην εμπειρία ανάγνωσης των παιδιών τους στο σχολείο και στο σπίτι, παρέχοντας έτσι στα παιδιά πρότυπα από άλλα κοινωνικό-

πολιτιστικά εκτιμημένα ύφη. Οι οικογένειες επίσης παρείχαν υποστηρικτική ανατροφοδότηση δείχνοντας αν η γραφή των παιδιών ήταν αποτελεσματική και πως μπορεί να βελτιωθεί, επεκτείνοντας έτσι την ικανότητα των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, ρύθμιζαν το περιεχόμενο και τη μορφή της γραφής τους, έτσι ώστε να αλλάζουν τις ικανότητες των παιδιών τους. Αν και μπορεί να μην το είχαν κάνει συνειδητά, οι οικογένειες περιλάμβαναν απαντήσεις που ήταν εύκολες για τους αναδυόμενους αναγνώστες και μετρούσαν τις απαντήσεις τους, ώστε να ταιριάζουν με την αναπτυσσόμενη ικανότητα των παιδιών. Συνολικά η έρευνα έδειξε, ότι οι οικογένειες έχουν σημαντικά «κεφάλαια γνώσης», ώστε να συνεισφέρουν στη διαδικασία μάθησης της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών τους και μέσα από τέτοιες δραστηριότητες αλληλεπίδρασης με τα παιδιά τους, μπορούν να παίξουν ένα σημαντικό ρόλο στην προαγωγή της εκπαίδευσης της γραφής (Wollman – Bonilla, 2001).

Πέραν από τις θετικές επιδράσεις, όσον αφορά το παιδί, της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση, η έρευνα έχει εντοπίσει θετικές επιδράσεις και για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΟΦΕΛΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δύσκολα προσδιορίζουν οφέλη για τον εαυτό τους μέσα από τη βελτίωση των σχέσεων των ενηλίκων. Τείνουν να βλέπουν τα οφέλη όπως αυτά προκύπτουν στο μαθητή και κατά συνέπεια στους γονείς και τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, το γεγονός ότι ένας αριθμός εκπαιδευτικών βλέπει τους γονείς περισσότερο ως πελάτες παρά σαν συναδέλφους, καθιστά λιγότερο πιθανό, το να δουν τους εαυτούς τους ωφελημένους, από τις αλληλεπιδράσεις τους με τους γονείς (Miretzky, 2004). Έμφαση έχει δοθεί πάνω στους ίδιους τους γονείς, ως δικαιούχους της γονεϊκής συμμετοχής και έχουν τεκμηριωθεί τα οφέλη που οι ίδιοι αποκομίζουν από τη συμμετοχή τους. Η συμμετοχή των γονέων έχει θετικές επιδράσεις πάνω στις ικανότητες των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά τους να μάθουν (Epstein, 1995), αυξάνοντας την αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητάς τους και την εκτίμηση του ρόλου που παίζουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους (Davies, 1993). Η συμμετοχή ενισχύει το πιστεύω των γονέων, πάνω στη δική τους αυτό-αποτελεσματικότητα, το οποίο στη συνέχεια οδηγεί σε μια πεποίθηση, ότι μπορούν να επηρεάσουν την εκπαιδευτική ανάπτυξη του παιδιού τους (Bandura, 1997). Όταν οι γονείς επικοινωνούν εποικοδομητικά με τους δασκάλους και συμμετέχουν σε δραστηριότητες του σχολείου, κερδίζουν μια καθαρότερη κατανόηση του τι προσδοκάται για τα παιδιά τους από το σχολείο και μαθαίνουν από τους δασκάλους, τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να δουλέψουν με τα παιδιά τους στο σπίτι, ώστε να ενισχύσουν την εκπαίδευσή τους (Dauber & Epstein, 1993). Οι γονείς με τη συμμετοχή τους επομένως, αυξάνουν το κοινωνικό τους κεφάλαιο, δηλαδή τις σχετικές με το σχολείο ικανότητες και πληροφορίες, το οποίο τους κάνει ικανούς να προσφέρουν στους μαθητές περισσότερη βοήθεια πάνω στην ακαδημαϊκή τους δουλειά (Lareau, 1996).

Οι Roskos & Neuman (1993) πρότειναν ότι η ενεργή συμμετοχή γονέων στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών τους, ισχυρά συνδέονταν με τη βελτίωση των στάσεων των γονέων, της κατανόησης και της συμπεριφοράς σχετικά με το πώς να αλληλεπιδράσουν με τα παιδιά τους. Οι γονείς που εμπλέκονται στο σχολείο των παιδιών τους, είναι πιο πιθανό να βιώσουν κοινωνική υποστήριξη, να εκτιμήσουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και να αλληλεπιδράσουν με τα παιδιά τους με τρόπους που

υποστηρίζουν την εκπαιδευτική ανάπτυξη (Reynolds et al., 1996). Γονείς που συμμετείχαν σε project συμμετοχής γονέων, ανέφεραν πολλά οφέλη από τη συμμετοχή τους. Όλοι οι γονείς είπαν ότι έμαθαν πολλά σχετικά με την ανάπτυξη του παιδιού τους. Αντανακλώντας πάνω στις δικές τους εμπειρίες και μιλώντας μεταξύ τους και με τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς δόμησαν μια νέα κατανόηση για την ανάπτυξη του παιδιού, την εκπαιδευτική ανάπτυξη, τη διδασκαλία και τη μάθηση και το σχολείο. Αντανάκλασαν πάνω στην κοινωνική, συναισθηματική, φυσική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Επίσης, είπαν ότι η ανεπίσημη φύση των συναντήσεων, η ευκαιρία να γνωρίσουν προσωπικά το διευθυντή, καθώς και τους άλλους γονείς, τους έδωσε την άνεση και την ασφάλεια να εκφράσουν τις ιδέες τους. Όλα αυτά δημιούργησαν αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, που επέτρεψε στους γονείς να αναπτύξουν ερωτήσεις σχετικά με την πολιτική του σχολείου και τις πρακτικές κατά τη διάρκεια των συναντήσεων (Konzal, 2001).

Οι γονείς με καλύτερη συμμετοχή στις δραστηριότητες του σχολείου, είναι πιο πιθανό να συμμετάσχουν και σε άλλες δραστηριότητες της οικογένειας και της κοινότητας, που είναι σημαντικές για τη μάθηση των παιδιών τους (Bryant et al., 2000). Επίσης, καθιερώνουν σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές και τους άλλους γονείς και μαθαίνουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις πολιτικές του σχολείου και τις προσδοκίες συμπεριφοράς (Epstein & Sanders, 2002; Yonezawa, 2000). Η ύπαρξη μιας ισχυρής σχέσης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, έχει σημαντικό αντίκτυπο πάνω στα αισθήματα των γονέων αναφορικά με τη φροντίδα και την εκπαίδευση που το παιδί τους λαμβάνει (Mensing et al., 2000). Όταν οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν μια θετική στάση προς το γονέα και το παιδί και ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους, δημιουργούν μια σχέση σεβασμού με το γονέα (Olson & Hyson, 2005). Όταν οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τους γονείς και τους εμπλέκουν σε σημαντικούς ρόλους συνεργασίας τουλάχιστον τρία οφέλη προκύπτουν (Swick, 2004a):

- Οι γονείς κερδίζουν εμπιστοσύνη για τους εαυτούς τους, ως συνεργάτες με τους εκπαιδευτικούς και βλέπουν τους εκπαιδευτικούς και το πρόγραμμα με περισσότερο θετικό τρόπο.
- Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερο σημαντική συμμετοχή με τα παιδιά τους, αλλά και μεταξύ τους.

- Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τη συμμετοχή γονέων με πιο θετικούς και διαφορετικούς τρόπους.

Οι γονείς που εμπλέκονται στην προσχολική αγωγή των παιδιών τους, είναι περισσότερο ενήμεροι για τις σχολικές δραστηριότητες και κατά συνέπεια περισσότερο ικανοί να βοηθήσουν στη μάθησή τους. Οι εμπλεκόμενοι γονείς, πιθανά βοηθούν να χτιστεί μια θετική σχέση μεταξύ των παιδιών και των δασκάλων τους, ενισχύοντας θετικά συναισθήματα στα παιδιά για το σχολείο και υποστηρίζοντας γενικά την κοινωνική και ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη, τα οποία διευκολύνουν τη μάθηση. Επιπλέον η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση στη βαθμίδα της προσχολικής ηλικίας, μπορεί να επηρεάσει τη μετέπειτα συμμετοχή τους στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης (Clements et al., 2004).

Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τη συμμετοχή των γονέων, αναπτύσσουν μια στενή σχέση εμπιστοσύνης με τους γονείς, κερδίζουν μια καλύτερη κατανόηση του πως οι γονείς κατανοούν τη μάθηση και ανάπτυξη του παιδιού τους, μπορούν να δουν κάποια πράγματα από την πλευρά των γονέων που δεν γνώριζαν ποτέ, κερδίζοντας ένα παράθυρο στη σκέψη των γονέων, σχετικά με το παιδί τους και το σχολείο. Αυτό βοηθά τους εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν καλύτερα τον προσανατολισμό του νηπιαγωγείου προς τους γονείς και να αναπτύξουν προσεγγίσεις για διδασκαλία και μάθηση, που και οι δυο, γονείς και εκπαιδευτικοί, μπορούν να υποστηρίξουν (Konzal, 2001). Επίσης, όταν οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση, οι δάσκαλοι αναγνωρίζονται από τους γονείς όσον αφορά τις καλύτερες διαπροσωπικές ικανότητες και ικανότητες διδασκαλίας, αξιολογούνται υψηλότερα για την απόδοση διδασκαλίας από τους διευθυντές και δείχνουν καλύτερη ικανοποίηση με τη δουλειά τους, ζητώντας λιγότερες μεταθέσεις (Christenson, 1995), ενώ επιπλέον βελτιώνεται η γενικότερη αντίληψη των γονέων για το σχολείο. Επιπρόσθετα οι διευθυντές δυναμώνουν τις σχέσεις τους με την κοινότητα, καθώς αλληλεπιδρούν με τους γονείς πάνω σε προσωπική βάση (Heystek, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Η κάθε οικογένεια διαθέτει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, πέρα από τη συμμετοχή των γονέων, που ερευνητικά στοιχεία έχουν δείξει ότι επηρεάζουν την επίτευξη του παιδιού.

Οι Moon & Lee (2009) στη μελέτη τους, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, αναφορικά με τους παράγοντες της οικογένειας που επηρεάζουν την επίτευξή τους, βρήκαν τα ακόλουθα:

- Οι παράγοντες της οικογένειας, ιδιαίτερα το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και το εισόδημα της οικογένειας, σημαντικά ενώνονταν με την επίτευξη αυτών των μαθητών στο σχολείο.
- Η δραστηριότητα αλληλεπίδρασης γονέα-παιδιού στο σπίτι, σημαντικά σχετίζονταν με την επίτευξη του παιδιού στο σχολείο, με μια αρνητική όμως κατεύθυνση.
- Η συμμετοχή του γονέα στο σχολείο, δε βρέθηκε να προβλέπει σημαντικά την επίτευξη του μαθητή στο σχολείο.
- Το εισόδημα της οικογένειας ενώνονταν σημαντικά με την ψυχολογική ευημερία των γονέων, τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και την επίτευξη του παιδιού στο σχολείο.
- Η δομή της οικογένειας δεν ενώνονταν σημαντικά με την επίτευξη στο σχολείο.

Οι κυριότεροι παράγοντες πάνω στους οποίους η έρευνα έχει εστιάσει αναφορικά με την επίδραση της οικογένειας στην επίτευξη του παιδιού είναι οι ακόλουθοι:

8.1 ΟΙ ΦΙΛΟΔΟΞΙΕΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Οι φιλοδοξίες/προσδοκίες των γονέων για την εκπαιδευτική επίτευξη των παιδιών τους, έχουν την ισχυρότερη σχέση με την ακαδημαϊκή επίτευξη του μαθητή, μεταξύ όλων των δεικτών συμμετοχής γονέων (Fan & Chen, 2001). Οι εκπαιδευτικές φιλοδοξίες των γονέων, έχουν μια θετική επίδραση πάνω στη συνολική ακαδημαϊκή επίτευξη και σχολική ρύθμιση του μαθητή (Schoon et al., 2004). Οι Hong & Ho (2005) ανέφεραν ότι οι παράγοντες επικοινωνίας των γονέων αναφορικά με τη

συμμετοχή τους και οι φιλοδοξίες των γονέων, είχαν με συνέπεια άμεσες επιδράσεις και για τα δύο, την αρχική κατάσταση επίτευξης του μαθητή και την επακόλουθη ακαδημαϊκή του ανάπτυξη. Οι φιλοδοξίες των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους, έδειξαν να έχουν μια ισχυρή επιρροή πάνω στην επίτευξη των μαθητών του γυμνασίου (Singh et al., 1995), στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ρύθμιση των παιδιών χαμηλού εισοδήματος και μειονότητας (Reynolds et al., 1993), στη γνωστική και συναισθηματική δέσμευση των μαθητών (Mo & Singh, 2008) και διαμορφώνουν την αξία που δίνουν οι μαθητές στην ανάγνωση και στο σχολείο ευρύτερα (Huang, 2007).

8.2 ΤΟ ΓΕΝΟΣ

Οι στερεοτυπικές απόψεις γένους των γονέων, σχετικά με τις ακαδημαϊκές ικανότητες των παιδιών τους, επηρεάζουν άμεσα τις αντιλήψεις των παιδιών για τις ικανότητές τους (Bleeker & Jacobs, 2004). Οι Bhanot & Jovanovic, (2005) ερεύνησαν την πιθανότητα, οι γονείς που επιδοκιμάζουν συγκεκριμένα ακαδημαϊκά στερεότυπα αναφορικά με το γένος – όπως τα αγόρια είναι καλύτερα στα μαθηματικά και τα κορίτσια στη γλώσσα – να δεσμευτούν σε μια απρόσκλητη αυθαίρετη είσοδο, που υπονομεύει την αυτοπεποίθηση των παιδιών σε αυτές τις περιοχές. Τα ευρήματα έδειξαν, ότι ακόμη και αν τα αγόρια λάμβαναν περισσότερη αδιάκριτη υποστήριξη από τους γονείς με την εργασία για το σπίτι, τα κορίτσια είναι πιο ευαίσθητα σε τέτοιες αυθαίρετες εισόδους, ιδιαίτερα όταν εμπλέκονται στα μαθηματικά. Η αυθαίρετη υποστήριξη από τους γονείς, μεσολαβούσε στη σχέση μεταξύ των στερεοτύπων γένους των γονέων σχετικά με τα μαθηματικά και τις αντιλήψεις των κοριτσιών για την ικανότητά τους πάνω στα μαθηματικά, που δείχνει ότι αυτές οι συμπεριφορές των γονέων μεταφέρουν στα κορίτσια, τις στερεοτυπικές απόψεις των γονέων τους. Επίσης βρέθηκε τα αγόρια να λαμβάνουν περισσότερη παρεισφρητική υποστήριξη από τους γονείς, ανεξάρτητα αν η εργασία για το σπίτι αφορούσε τα μαθηματικά ή τη γλώσσα. Η τιμωρία από τους γονείς, η κριτική και παρείσφρηση σε θέματα του σχολείου που αφορούν το παιδί, όπως η εργασία για το σπίτι, είναι πρόβλεψη για χαμηλότερη ακαδημαϊκή απόδοση (Niggli et al., 2007; Pomerantz & Eaton, 2001).

Το γένος του γονέα και το γένος του παιδιού, έδειξε να αλληλεπιδρά με τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, έτσι ώστε και τα δυο να επιδράσουν στην επίτευξη των εφήβων διαφορετικά. Οι γιοι που ζούσαν με μόνο τον πατέρα και οι γιοι

που ζούσαν μόνο με τη μητέρα, είχαν την ίδια ή χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίτευξη, ανεξάρτητα αν το επίπεδο συμμετοχής γονέα ήταν υψηλό ή χαμηλό και μόνο οι κόρες που ζούσαν μόνο με πατεράδες που εμπλέκονταν περισσότερο στις δραστηριότητες του σχολείου, είχαν υψηλή ακαδημαϊκή επίτευξη. Οι κόρες που ζούσαν με υψηλά εμπλεκόμενους μόνους πατεράδες, είχαν υψηλότερα σκορ απ' ότι κάθε άλλη ομάδα πάνω στις τέσσερις μεταβλητές ακαδημαϊκής επίτευξης της έρευνας, τεστ στην ανάγνωση, τεστ στα μαθηματικά, αξιολόγηση γλώσσας από το δάσκαλο, αξιολόγηση μαθηματικών από το δάσκαλο (Lee et al., 2007).

8.3 ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Οι επιδράσεις του εισοδήματος, του πολιτιστικού και κοινωνικού κεφαλαίου, σε συνδυασμό με τον τύπο της μονο-γονεϊκής οικογένειας, είναι παράγοντες που μπορούν να οδηγήσουν σε χαμηλή εκπαιδευτική επίτευξη του μαθητή (Van Laar & Sidanius, 2001). Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, το μέγεθος της οικογένειας και ο μονο-γονεϊκός τύπος οικογένειας, είναι σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης για χαμηλή εκπαιδευτική απόδοση (Riala et al., 2003). Η απουσία του ενός γονέα μπορεί να έχει ως συνέπεια, ο γονέας που φροντίζει το παιδί να αντιμετωπίζει περιορισμό στο χρόνο του και οικονομικές δυσκολίες. Επίσης, η κουλτούρα, το στυλ του γονέα και ο χρόνος παραμονής στη χώρα για τις οικογένειες μεταναστών, είναι σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης για την επίτευξη στο σχολείο (Moon et al., 2009).

Η ακαδημαϊκή συμμετοχή του γονέα, φαίνεται να λειτουργεί διαφορετικά μέσα στα διάφορα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα, όπως το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η εθνικότητα. Μεταξύ των οικογενειών με χαμηλότερο επίπεδο μόρφωσης του γονέα, η ακαδημαϊκή συμμετοχή του γονέα, αυξάνει τις φιλοδοξίες των εφήβων σε επίπεδο εκπαίδευσης και καριέρας, ενώ δεν είναι αποτελεσματική στην αλλαγή της συμπεριφοράς στο σχολείο ή την επίτευξή τους. Συνεπώς, η ακαδημαϊκή συμμετοχή των γονέων αύξανε τις φιλοδοξίες, χωρίς απαραίτητα να βελτιώνει τις προϋποθέσεις, όπως συμπεριφορά στο σχολείο και επίπεδα επίτευξης, έτσι ώστε να φτάσουν τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές φιλοδοξίες. Σε αντίθεση, η ακαδημαϊκή συμμετοχή των γονέων με υψηλό επίπεδο μόρφωσης, ασκούσε επιρροή πάνω στην επίτευξη και τις μετέπειτα φιλοδοξίες των μαθητών, μέσω της βελτίωσης της συμπεριφοράς στο σχολείο. Οι χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου γονείς, μπορεί να μην αισθάνονται ικανοί να βοηθήσουν τα παιδιά τους,

πάνω στην εργασία του σχολείου, με αποτέλεσμα να μην εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους, με τρόπους που ενισχύουν ή αλλάζουν τη συμπεριφορά και απόδοση των μαθητών στο σχολείο, αλλά η συμμετοχή τους μπορεί να μεταφέρει τις προσδοκίες τους για τη μελλοντική επιτυχία των εφήβων (Hill et al., 2004). Οι υψηλότερου κοινωνικο-οικονομικού υπόβαθρου οικογένειες, έχοντας καλύτερα κοινωνικά αναγνωρισμένα επαγγέλματα, που υπηρετούν ως μοντέλα ρόλων για τις επαγγελματικές φιλοδοξίες των παιδιών τους, είναι περισσότερο αποτελεσματικοί υπερασπιστές πάνω στις ανάγκες των παιδιών τους και είναι περισσότερο αποτελεσματικές στις αλληλεπιδράσεις τους με τα σχολεία (Lareau, 2003; Yonezawa, 2000).

8.4 ΤΟ ΣΤΥΛ ΤΟΥ ΓΟΝΕΑ

Το στυλ του γονέα προσδιορίστηκε, ως οι συμπεριφορές, στάσεις και αξίες που οι γονείς τοποθετούν πάνω στην αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους (Mussen, 1983) και καθορίζει τη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης σχέσης γονέα – παιδιού.

8.4.1 Απολυταρχικό/αυταρχικό

Το στυλ αυτό χαρακτηρίζεται από περιορισμούς και επιβολή τιμωριών. Οι γονείς που χρησιμοποιούν αυτό το στυλ, είναι τα αφεντικά και στόχος τους είναι ο πλήρης έλεγχος, πάνω στις δραστηριότητες και συμπεριφορές των παιδιών. Απαιτούν τα παιδιά να συμμορφωθούν με τους κανόνες τους και να συναντήσουν τα δικά τους πρότυπα για τη δουλειά, όπως και κάθε τους προσπάθεια, επιβάλλοντας αυστηρά εμπόδια και περιορισμούς πάνω στα παιδιά, έχοντας πολλές απαιτήσεις και λίγη επικοινωνία (Chan & Chan, 2005; Santrock, 2004). Οι αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού που έχουν τη μορφή ελέγχου, ενώνονται με χαμηλή εκπαιδευτική επίτευξη (Pomerantz, 2005).

Το αυταρχικό γονεϊκό στυλ του πατέρα, αρνητικά ενώνεται με τις δεκτικές ικανότητες του παιδιού και το λεξιλόγιο, για τα παιδιά του νηπιαγωγείου, ενώ το αυταρχικό στυλ της μητέρας, ενώνεται αρνητικά με την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού. Η χρήση αυτού του αυταρχικού στυλ γονεϊκού ρόλου, δεν επιτρέπει στα παιδιά να έχουν ανοιχτές και εκτεταμένες προφορικές ανταλλαγές με τους πατεράδες και επομένως πιθανά περιορισμένη ανάπτυξη της γλώσσας. Αυτές οι στρατηγικές ελέγχου, παραμερίζουν κάθε κέρδος που μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συμμετοχής, σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες με τα παιδιά στο σπίτι. Τα νεαρά παιδιά είναι

λιγότερο πιθανό να ωφεληθούν από τέτοιες αλληλεπιδράσεις με τους πατεράδες, που χαρακτηρίζονται μάλλον, από την ανάγκη να διατηρήσουν την εντολή και την πειθαρχία, παρά να παρέχουν θέρμη, εμπιστοσύνη και βιώσιμες ευκαιρίες για ερωτήσεις και πειραματισμό, κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών συναντήσεων (Roorparine et al., 2006). Οι έφηβοι που βιώνουν τέτοιου είδους αλληλεπιδράσεις με τους γονείς, βασισμένες στο απολυταρχικό/αυταρχικό στυλ γονέα, νιώθουν φόβο και δυστυχία, βιώνουν άγχος στη σύγκριση του εαυτού τους με τους άλλους, έχουν αδυναμία στην ικανότητα επικοινωνίας και αποτυγχάνουν να πάρουν την πρωτοβουλία ανάληψης δραστηριοτήτων (Santrock, 2004).

8.4.2 Επιτακτικό/δημοκρατικό

Το επιτακτικό/δημοκρατικό στυλ γονέα, υπερασπίζει την ανεξαρτησία, ενώ εξακολουθεί να διατηρεί τους περιορισμούς και τη δομή πάνω στις πράξεις, χρησιμοποιεί μια μορφή επικοινωνίας, που δημιουργεί ένα περιβάλλον ανατροφής για τα παιδιά, όπου οι γονείς εκθέτουν ευχαρίστηση, βαθιά φροντίδα και υποστήριξη προς αυτά, γνωρίζοντας από κοντά τα γεγονότα που εμφανίζονται στη ζωή τους (Santrock, 2004). Οι γονείς αυτού του γονικού στυλ είναι *«θερμοί και εμπλέκονται, αλλά σταθεροί και συνεπείς στην καθιέρωση και ενίσχυση κατευθυντήριων γραμμών, ορίων και κατάλληλων αναπτυξιακών προσδοκιών»* (Steinberg, 2001, σελ.7). Η υποστήριξη από τους γονείς έχει σημαντική επιρροή πάνω στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών (Gronlick, 2003), ενισχύοντας την επίτευξή τους (Pomerantz, 2005).

Η υποστηρικτική συμμετοχή γονέων πάνω στη μάθηση, αναφέρεται σε εκείνες τις συμπεριφορές των γονέων, που οδηγούν τα παιδιά να βιώσουν μια αίσθηση πρωτοβουλίας και εμπιστοσύνης, αναφορικά με τη μάθησή τους. Οι γονείς αυτοί δείχνουν ενδιαφέρον, προσοχή, έπαινο και ενίσχυση πάνω στη μάθηση του παιδιού τους, το οποίο οδηγεί στη συνέχεια σε ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίτευξης του παιδιού και της συνολικής σχολικής ρύθμισης (Callahan et al., 1998; Joussement et al., 2005). Το γονεϊκό αυτό στυλ υποστηρίζει τη συμμετοχή των γονέων και δίνει έμφαση στη θέσπιση περιορισμών συμπεριφοράς, ενώ επιτρέπει την ψυχολογική εξερεύνηση (Baumrid, 2005; Santrock, 2004) και ενώνεται θετικά με την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού (Roorparine et al., 2006). Οι γονείς αυτού του στυλ επιτρέπουν τους συμβιβασμούς και η ρύθμιση της συμπεριφοράς ολοκληρώνεται μέσω εξηγήσεων παρά επιβολή τιμωριών (Baumrind, 2005; Chan & Chan, 2005).

Η υποστηρικτική συμμετοχή των γονέων επηρεάζει την επίτευξη του παιδιού, με ενίσχυση των ικανοτήτων ανάπτυξης και με βελτίωση των εσωτερικών κινήτρων των παιδιών για τη μάθηση (Pomerantz et al., 2007). Τα παιδιά των γονέων που εφαρμόζουν αυτό το δημοκρατικό στυλ, είναι χαρούμενα, αυτό-ελεγχόμενα, αυτοδύναμα, προσανατολισμένα προς την επίτευξη, διατηρούν φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους, συνεργάζονται με τους ενήλικους και αντιμετωπίζουν καλά το άγχος (Santrock, 2004; Steinberg, 2001). Η υποστήριξη της ανεξαρτησίας και αυτονομίας, επιτρέπει *“ μια αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, αντιπροσώπευσης και προσωπικότητας, που επιτρέπει τα άτομα να είναι αυτό-καθορισμένα”* (Baumrind, 2005, σελ.67).

8.4.3 Επιτρεπτικό/φιλελεύθερο

Το στυλ αυτό του γονεϊκού ρόλου που χαρακτηρίζεται από μικρά ποσά ελέγχου (Chan & Chan, 2005), διαιρέθηκε στο επιτρεπτικό συγκαταβατικό στυλ και το επιτρεπτικό αδιάφορο γονεϊκό στυλ. Οι γονείς που διαθέτουν το επιτρεπτικό αδιάφορο γονεϊκό στυλ, δεν συμμετέχουν στη ζωή των παιδιών, με αποτέλεσμα να έχουν παιδιά που τα χαρακτηρίζει έλλειψη αυτό-ελέγχου, κοινωνική ανικανότητα, ανικανότητα να χειριστούν την ανεξαρτησία, κατοχή χαμηλής αυτό-εκτίμησης, ανωριμότητα και πιθανή αποξένωση από την οικογένεια. Οι γονείς που χρησιμοποιούν το επιτρεπτικό συγκαταβατικό γονεϊκό στυλ, δεν απαιτούν τίποτα, είναι εμπλεκόμενοι στις ζωές των παιδιών τους, ενθαρρύνοντας ταυτόχρονα την ελευθερία στις πράξεις και συμπεριφορές και γενικά υποτάσσονται στα παιδιά τους. Τα παιδιά αυτών των γονέων έχουν μια έλλειψη σεβασμού, αδιαφορούν για τους κανόνες και θεωρούν ότι όλα επιτρέπονται, είναι αυταρχικά και εγωκεντρικά και έχουν δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους άλλους (Santrock, 2004).

Το άγχος των γονέων επηρεάζει το στυλ που οι γονείς θα επιλέξουν να χρησιμοποιήσουν. Τα υψηλά επίπεδα γονεϊκού άγχους, ενώνονται με τη χρήση περισσότερων στρατηγικών ελέγχου αναφορικά με τα ακαδημαϊκά θέματα του παιδιού, ενώ λιγότερο άγχος ενώνεται με πιο υποστηρικτικό στυλ συμμετοχής. Όταν οι γονείς είναι αγχώδεις, χρησιμοποιούν ένα σκληρό και τιμωρηταίο στυλ αλληλεπίδρασης με τα παιδιά τους, αναφορικά με τα ακαδημαϊκά θέματα και είναι πιο πιθανό να παρατηρηθεί ελλειμματικότητα προσοχής, στα παιδιά που είναι ένας επικίνδυνος παράγοντας για μειωμένη επίτευξη. Αντίθετα, οι γονείς που δεσμεύονται με τα παιδιά τους με ένα πιο υποστηρικτικό τρόπο γύρω από τη μάθηση, είναι πιο

πιθανό να έχουν παιδιά που επιδεικνύουν λιγότερη έλλειψη προσοχής και υψηλότερη ακαδημαϊκή επίτευξη (Rogers et al., 2009b).

Πέρα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της οικογένειας που, όπως αναφέρθηκε, ασκούν επίδραση στην επίτευξη του παιδιού, η συμμετοχή της οικογένειας αποτελεί επίσης ένα σημαντικό παράγοντα – ίσως το σημαντικότερο – επιρροής αναφορικά με αυτό. Το σχολείο θεωρείται μια πολύ σημαντική μεταβλητή για την αύξηση και την προώθηση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΓΟΝΕΩΝ

Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολείων να προσεγγίσουν τους γονείς και οι στάσεις τους σχετικά με τη συμμετοχή γονέων, έχουν αναγνωριστεί ως ισχυροί παράγοντες πρόβλεψης των αποφάσεων των γονέων να εμπλακούν στα σχολεία (Griffith, 2001). Οι πρακτικές προσέγγισης των γονέων από τα σχολεία, είναι μια κρίσιμη μεταβλητή στη δέσμευση των οικογενειών στη διαδικασία μάθησης των παιδιών τους (Dauber & Epstein, 1993; Patrikakou & Weissberg, 2000) και ανεξάρτητα από τα άλλα χαρακτηριστικά της οικογένειας, παίζουν ένα κρίσιμο ρόλο στο σχηματισμό συνεργασιών μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας (Fantuzzo et al., 2006). Οι προσπάθειες των σχολείων και των εκπαιδευτικών να εμπλέξουν τις οικογένειες, επηρεάζει τον αριθμό των οικογενειών που θα εμπλακούν και το ποσό και τον τύπο της συμμετοχής γονέων που οι μαθητές θα βιώσουν (Sheldon & Voorhis, 2004).

Καθαρές ενώσεις παρουσιάζονται μεταξύ του βαθμού που οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται σε πρακτικές, που έχουν στόχο να εμπλέξουν τους γονείς και το πραγματικό ποσοστό των γονέων που παρευρίσκονται τακτικά σε σχεδιασμένες συσκέψεις, προτείνοντας ότι όσο πιο συχνά οι εκπαιδευτικοί αναζητούν τους γονείς σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, τόσο πιο συχνά οι γονείς είναι πιο πιθανό να κάνουν αμοιβαίες προσπάθειες, ώστε να δεσμευτούν με τα σχολεία, ανεξάρτητα από το κοινωνικό τους επίπεδο. Ένα μέρος επομένως της διαφοράς του ποσού συμμετοχής γονέων που παρατηρείται μεταξύ των σχολείων, οφείλεται στο βαθμό στον οποίο οι δάσκαλοι σε αυτά τα σχολεία δουλεύουν πραγματικά συστηματικά, πάνω σε μια τέτοια δέσμευση (Seitsinger et al., 2008).

Οι γονείς είναι πιο πιθανό να εμπλακούν στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, όταν δέχονται προσκλήσεις από τους δασκάλους των παιδιών τους (Deslandes & Bertrand, 2003). Ανεξάρτητα από το υπόβαθρο του μαθητή και την επίτευξη, η προσέγγιση από τα λύκεια θετικά και σημαντικά, προβλέπει τη συμμετοχή γονέων σε μια ποικιλία γονικών, εθελοντισμού και μάθησης στο σπίτι δραστηριοτήτων. Ανεξάρτητα από την κοινωνικο-οικονομική θέση, το γένος του παιδιού και τη δομή της οικογένειας, την φυλή/εθνικότητα και την επίτευξη του παιδιού, οι γονείς που αντιλαμβάνονταν περισσότερη προσέγγιση από τα σχολεία των

εφήβων παιδιών τους ανέφεραν υψηλότερη παρουσία στα εργαστήρια για τον προσανατολισμό προς το πανεπιστήμιο, περισσότερες γονέα-δασκάλου συζητήσεις σχετικά με το μετά το σχολείο σχεδιασμό και επάγγελμα, καλύτερη συχνότητα παρουσίας στις σχολικές δραστηριότητες με τους εφήβους μαθητές, περισσότερη δουλειά πάνω στην εργασία για το σπίτι και περισσότερη συζήτηση με τα παιδιά τους, σχετικά με τις δραστηριότητες του σχολείου και τις απαιτήσεις των μαθημάτων (Simon, 2004).

Ο δάσκαλος του παιδιού έχει αναγνωριστεί ως το κλειδί για την πραγματοποίηση θετικής συμμετοχής γονέων και στα προσχολικά προγράμματα. Οι Swick & McKnight (1989), προτείνουν με βάση τα ευρήματα της μελέτης τους ότι πολλοί εκπαιδευτικοί του νηπιαγωγείου, ενώ είναι πολύ υποστηρικτικοί για την κατασκευή της συμμετοχής γονέων, δεν είναι πεπεισμένοι για την υποχρέωσή τους να το διεξάγουν. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι δεν δουλεύουν μόνο με τα παιδιά, αλλά επίσης και με τις οικογένειες των μαθητών τους (Kirschenbaum, 2001).

Η κατασκευή του εκπαιδευτικού ως βασική φιγούρα στην ενθάρρυνση της γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση, υποδηλώνει ότι υπάρχουν συγκεκριμένες ικανότητες, στάσεις και συμπεριφορές που οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατέχουν ώστε να διεξάγουν αποτελεσματικά τη συμμετοχή γονέων (Swick & McKnight, 1989). Κάποια χαρακτηριστικά του δασκάλου που εμφανίζονται να σχετίζονται με ισχυρή υποστήριξη για τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι: να συμμετέχει σε μια επαγγελματική ένωση, να διαθέτει μια φιλοσοφία που είναι αναπτυξιακά προσανατολισμένη, να έχει εμπειρία διδασκαλίας, το μικρό μέγεθος της αίθουσας διδασκαλίας του και η υποστήριξη από το διευθυντή του πάνω στη συμμετοχή γονέων (Swick & McKnight, 1989).

9.1 ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Οι στάσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τον καθορισμό του επιπέδου συμμετοχής των γονέων (Carlisle et al., 2005; Epstein, 1991). Αναφορικά με τη συμμετοχή των γονέων, ως σημαντικές στάσεις του εκπαιδευτικού μπορούν να θεωρηθούν, η συναισθηματική ανταπόκριση του δασκάλου στην υποστήριξη ή όχι των πρακτικών συμμετοχής των γονέων, όπως επίσης οι αντιλήψεις και απόψεις τους σχετικά με την αποτελεσματικότητα του γονέα στην εκπαιδευτική υποστήριξη του παιδιού τους (Jones et al., 1997). Οι εκπαιδευτικοί με θετικές στάσεις προς τη

συμμετοχή των γονέων είναι περισσότερο πιθανό να προχωρήσουν σε συνεργασία με τους γονείς (Shick, 1997). Επιπρόσθετα, εμφανίζεται ότι υψωμένα επίπεδα προσπαθειών των δασκάλων να δεσμεύσουν τους γονείς, είναι συμπτώματα της ευρύτερης διάθεσης των δασκάλων αυτών να εμπλέξουν τους γονείς (Seitsinger et al., 2008). Υπάρχουν διαφορετικά προφίλ στάσεων των εκπαιδευτικών προς τη συμμετοχή των γονέων. Αντίσταση και αρνητικές στάσεις χαρακτηρίζουν τα σχολεία όπου οι γονείς είναι ενδυναμωμένοι και θέλουν να συμμετάσχουν. Αμφίθυμες στάσεις χαρακτηρίζουν τα σχολεία με επαγγελματικά και γραφειοκρατικά μοντέλα διακυβέρνησης και θετικές στάσεις βρέθηκαν στα σχολεία με συνεργατική διακυβέρνηση (Addi- Raccah & Ainhoren, 2009).

Οι αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές των εκπαιδευτικών προς τους γονείς, εξαρτώνται από τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και συμμετέχουν στη σχολική ζωή. Αν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται δέσμευση, κινητοποίηση και ικανοποίηση, τότε θα ενδιαφέρονται περισσότερο στο να αναζητήσουν τους μαθητές και τις οικογένειές τους (Hoover-Dempsey et al., 1987). Η δέσμευση από το δάσκαλο και η αποτελεσματικότητα του δασκάλου στη συνεργασία με τους γονείς, αποτελούν σημαντική δύναμη πρόβλεψης για την πρόθεση του δασκάλου, ενώ η πρόθεση του δασκάλου μαζί με τη δέσμευση του δασκάλου, έχουν σημαντική δύναμη πρόβλεψης για το χρόνο που οι εκπαιδευτικοί θα διαθέσουν, ώστε να επικοινωνήσουν με τους γονείς. Από τη μια μεριά η πρόθεση του εκπαιδευτικού, αποτελεί ένα προέχον παράγοντα για την εμφάνιση πολλών πρακτικών συμμετοχής γονέα από τον εκπαιδευτικό και από την άλλη η δέσμευση του εκπαιδευτικού, αποτελεί καλύτερη πρόβλεψη για τη συνολική προσπάθεια του εκπαιδευτικού πάνω στην επικοινωνία με τους γονείς, ασκώντας άμεσα επιρροή πάνω στο χρόνο που θα διαθέσει ο εκπαιδευτικός και έμμεσα μέσω της πρόθεσης του εκπαιδευτικού (Pang & Watkins, 2000).

Η βαθμίδα εκπαίδευσης στην οποία εργάζεται, επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συμμετοχή γονέα. Οι στάσεις των δασκάλων, όπως επίσης και οι πρακτικές τους πάνω στη συμμετοχή γονέων, φαίνεται να είναι διαφορετικές στο επίπεδο του δημοτικού και στο επίπεδο του λυκείου και επηρεάζουν τα επίπεδα στα οποία οι δάσκαλοι αναζητούν τους γονείς. Η διαφορά στη συμμετοχή των γονέων, που παρατηρείται μεταξύ των βαθμίδων, οφείλεται σε μεγάλο βαθμό, στο πόσο συχνά οι δάσκαλοι αναζητούν τους γονείς. Οι δάσκαλοι στο δημοτικό φαίνεται να αναζητούν τους γονείς και να επιδιώκουν επαφή μαζί τους πολύ συχνότερα συγκριτικά

με τους εκπαιδευτικούς των λυκείων. Υπάρχει επομένως ένα επίπεδο πτώσης της εστίασης των δασκάλων πάνω στην αναζήτηση των γονέων, μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης, που αντανakλάται από την πτώση της συμμετοχής των γονέων.

Η δομή στο δημοτικό σχολείο είναι τέτοια ώστε ένας δάσκαλος να είναι συνήθως υπεύθυνος για μικρό αριθμό μαθητών. Σε αντίθεση, η βαθμίδα του λυκείου είναι τυπικά έτσι οργανωμένη ώστε οι δάσκαλοι να είναι υπεύθυνοι για τη διδασκαλία πολλών μαθητών, με αποτέλεσμα η επικοινωνία με την οικογένεια καθενός από αυτούς τους μαθητές, να είναι πρακτικά δύσκολη και να απαιτεί ένα μεγάλο ποσό από το χρόνο του εκπαιδευτικού (Seitsinger et al., 2008). Η φιλοσοφία επίσης του προγράμματος επηρεάζει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού καθώς και τη στάση του προς τη συμμετοχή των γονέων. Έχει παρατηρηθεί ασυνέχεια μεταξύ των συστημάτων του παιδικού και του νηπιαγωγείου, όπου η μετάβαση στο νηπιαγωγείο ενώνονταν με μείωση της επιτυχίας για δέσμευση των οικογενειών στο σχολείο. Η ασυνέχεια αυτή τόσο ως προς το ποσό, όσο και ως προς την ποιότητα της σχέσης, αντανakλά τις διαφορετικές φιλοσοφίες του προγράμματος, όπου η γονέα- δασκάλου επαφή εμφανίζεται πιο συχνή, άμεση, ανεπίσημη και με λιγότερο αρνητικό περιεχόμενο στη βαθμίδα του παιδικού παρά στο νηπιαγωγείο (Rimm-Kaufman, 1999).

Το κοινωνικο-πολιτιστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών και των οικογενειών επηρεάζει επίσης τις στάσεις των δασκάλων και τις αλληλεπιδράσεις τους με τις οικογένειες και έχει αντίκτυπο στο πως οι γονείς αντιμετωπίζονται και στο πως δομείται η διαδικασία της γονέα και οικογένειας συμμετοχής (Souto-Manning & Swick, 2006). Οι γονείς και ιδιαίτερα εκείνοι που προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα, τείνουν να έχουν μια έλλειψη γνώσης αναφορικά με τα πρότυπα συμπεριφοράς που προσδοκούνται από τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς. Αυτή η έλλειψη γνώσης μπορεί να καθοριστική, όταν αποφασίσουν να συμμετάσχουν στο σχολείο των παιδιών τους, χωρίς να γνωρίζουν τι θεωρείται κατάλληλη συμπεριφορά, είτε για τους ίδιους, είτε για τα παιδιά τους (Aaroe & Nelson, 2000). Οι δάσκαλοι που δουλεύουν με υψηλότερου εισοδήματος γονείς, προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες για συμμετοχή στο σχολείο, απ' ότι οι δάσκαλοι που δουλεύουν με χαμηλότερου εισοδήματος γονείς, στους οποίους παρέχουν περισσότερες συμβουλές (Bauch & Goldring, 2000). Επιπρόσθετα κάνοντας χρήση φιλόδοξων συμβόλων και εικόνων για την οικογένεια, προσπαθούν να κυριαρχήσουν

τη «λογική» των μεσαίων τάξεων πάνω στο «παράλογο» των χαμηλότερων τάξεων (Reed-Danahay & Anderson-Levitt, 1991).

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών, είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Οι γονείς δεν ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες του σχολείου, όταν οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις ή δεν τους θεωρούν αρκετά έμπειρους για τους στόχους διδασκαλίας. Η παραπάνω αντίληψη, σε συνδυασμό με άλλα δημογραφικά εμπόδια που περικλείονται στα σχολεία, τοποθετεί τους γονείς σε περιβάλλοντα με πολιτιστικές διαφορές, που ενισχύουν την ντροπή και τα αισθήματα αποτυχίας (Miretzky, 2004; Olivos, 2004). Η φτώχη κατάρτιση των εκπαιδευτικών, επίσης, προκαλεί φόβο σε ορισμένους εκπαιδευτικούς, ως προς την κρίση των γονέων για τις μεθόδους και το στυλ διδασκαλίας τους και τους οδηγεί στο να ανυψώνουν εμπόδια στη συμμετοχή των γονέων, για να προστατέψουν το κλίμα στην αίθουσα που έχουν δημιουργήσει. Υπάρχει περιορισμένη επαγγελματική ανάπτυξη στα σχολεία, με αποτέλεσμα να μην ενσωματώνεται η σημασία του ρόλου των γονέων και η γνώση από τους εκπαιδευτικούς πάνω στο πώς να χρησιμοποιήσουν τη δύναμη των γονέων, ως ένα μέσο για τη βελτίωση και διατήρηση της μάθησης του μαθητή (Hiatt-Michael, 2001b). Άλλοι πάλι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ειδικούς, δεν αναγνωρίζουν τη σημασία της γνώσης των γονέων και διαμορφώνουν στάσεις που εμποδίζουν τη συμμετοχή των γονέων (Hilliard & Pelo, 2001; Hurt, 2000; Keyser, 2001). Οι περισσότεροι δάσκαλοι, έχουν εκπαιδευτεί σε παραδοσιακά πρότυπα συμμετοχής γονέα, που ενώ περιλαμβάνουν αρκετές χρήσιμες ιδέες και στρατηγικές από τη μια μεριά, από την άλλη τέτοια μοντέλα είναι πιθανό να αποκλείουν τους γονείς και τις οικογένειες από πολύ σημαντικούς ρόλους συνεργασίας, όπως τη λήψη αποφάσεων (Epstein, 1995).

Μερικοί από τους παράγοντες που επηρεάζουν τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τη συμμετοχή των γονέων, αφορούν το πολιτιστικό τους υπόβαθρο, την εμπειρία τους, την επαγγελματική τους εκπαίδευση, τους συναδέλφους και τους μαθητές τους. Το προσωπικό υπόβαθρο του δασκάλου, προέρχεται από την παιδική του ηλικία και επηρεάζει το εάν προσδοκούν ή όχι τη συμμετοχή των γονέων. Τα πολιτιστικά και πλαισίου στοιχεία του παρελθόντος και οι εμπειρίες από τη δική τους παιδική ηλικία, ως προς την εκπαίδευσή τους, όπως το αν λάμβαναν βοήθεια πάνω στην εργασία για το σπίτι από τους γονείς ή την ολοκλήρωναν μόνοι τους, επηρεάζουν τις προσδοκίες τους προς τους γονείς των μαθητών τους (Carlisle, 2006;

Souto-Manning & Swick, 2006). Οι εμπειρίες που έχουν από την δική τους σχολική ζωή, επηρεάζουν τα σχέδια που αναπτύσσουν σχετικά με τη συμμετοχή του γονέα. Εάν στη δική τους σχολική εμπειρία, έχουν το παράδειγμα μιας συμμετοχής της οικογένειας, στην οποία ο δάσκαλος είναι κυρίαρχος, παίρνοντας πάντα αυτός τις αποφάσεις, αντί της δημιουργίας μιας συνεργατικής προσέγγισης και έχοντας επομένως έλλειψη εμπειρίας πάνω σε ένα μοντέλο όπου οι γονείς μπορεί να έχουν ρόλους αρχηγού, η ύπαρξη ενός γονέα που επιδιώκει να γίνει αρχηγός, μπορεί να προκαλέσει την αρνητική στάση του εκπαιδευτικού (Comer, 2001).

Η εμπειρία διδασκαλίας του και η γενικότερη κουλτούρα του σχολείου επίσης επηρεάζουν τις στάσεις και προσδοκίες του εκπαιδευτικού προς τη συμμετοχή των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν βιώσει αρνητικές καταστάσεις συμμετοχής γονέα, δημιουργούν ένα στερεότυπο αναφορικά με τη διαδικασία συμμετοχής του γονέα και της οικογένειας. Έχουν λιγότερο ενθουσιασμό για τέτοιου είδους συνεργασίες και διατηρούν μια επιφυλακτικότητα, που ενισχύεται από κακές ή με έλλειψη κατανόησης καταστάσεις (Comer, 2001). Η κουλτούρα του σχολείου, που διέπεται από κανόνες, που δίνουν το σήμα στους γονείς ότι ο ρόλος τους είναι περιορισμένος, στέλνει παραποιημένα μηνύματα στους εκπαιδευτικούς, σχετικά με το πώς να προσεγγίσουν τους γονείς και να αναπτύξουν σημαντική συμμετοχή της οικογένειας. Ο κανόνας για απομάκρυνση του γονέα και του δασκάλου μπορεί εύκολα να γίνει αποδεκτός και μια αυτό-εκπληρωμένη προφητεία για πολύ περιοριστικούς ρόλους για τους γονείς μπορεί να τεθεί σε λειτουργία (Comer, 2001). Τέλος, η ανταλλαγή των αντιλήψεων για συγκεκριμένα παιδιά και οικογένειες με τους συναδέλφους, το επίπεδο ικανότητας, τα σχόλια και οι πράξεις του μαθητή στην αίθουσα έχουν μια ισχυρή επιρροή πάνω στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των γονέων (Carlisle, 2005).

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει τις προσδοκίες που έχει, να εξετάσει την εγκυρότητα και το πόσο εφικτές είναι οι προσδοκίες αυτές, αναφορικά με τη συμμετοχή της οικογένειας και ξεκάθαρα να διευκρινίσει στους γονείς αυτές τις προσδοκίες (Carlisle, 2005). Οι Walker & Glenda (2003) περιέγραψαν έξι μύθους, που θα πρέπει να παραμεριστούν από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ώστε να διαμορφώσουν θετικές στάσεις και προσδοκίες και να προάγουν ποιοτικά προγράμματα συμμετοχής γονέων, οι οποίοι είναι:

- **«Οι νέοι θα πρέπει να είναι η αποκλειστική εστίαση της επέμβασης».** Πολλά προγράμματα των σχολείων επικεντρώνονται μόνο στους μαθητές, αγνοώντας τις

οικογένειές τους. Αυτό αντανακλά πιθανά τη φιλοσοφία των προγραμμάτων και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών, που εστιάζουν πάνω στο μαθητή, χωρίς ταυτόχρονα να εστιάζουν πάνω στην οικογένειά του.

- **«Δεν υπάρχει ανάγκη να εμπλέξουμε τις οικογένειες των εφήβων».** Υπάρχει η αντίληψη από πολλούς εκπαιδευτικούς ότι δεν αξίζει να εμπλέξουν τις οικογένειες λόγω του ότι όπως υποθέτουν, οι οικογένειες είναι λιγότερο σημαντικές στη ζωή των εφήβων και λόγω του ότι οι έφηβοι δεν επιθυμούν να εμπλακούν οι οικογένειες στη ζωή τους. Αντίθετα, ερευνητικές μελέτες τεκμηρίωσαν τη σημαντική συμβολή της οικογένειας και σε αυτό το στάδιο ανάπτυξης του παιδιού.

- **«Η επιτυχία της συμμετοχής της οικογένειας μπορεί να μετρηθεί μέσω της φυσικής παρουσίας των μελών της οικογένειας στα σχολεία».** Πολλά σχολεία φαίνεται να καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της συμμετοχής της οικογένειας, από τον αριθμό των ατόμων που παρευρίσκονται στο σχολείο και το ποσό συμμετοχής και όχι από την ποιότητα συμμετοχής της οικογένειας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να κατανοήσουν ότι οι επιτυχείς εκβάσεις των νέων εξαρτώνται και από την συμμετοχή της οικογένειας στο πρόγραμμα του σχολείου, αλλά και από τις αλληλεπιδράσεις σε προσωπικό επίπεδο με τους γονείς τους.

- **«Παρακολούθηση γονέα».** Μια αντίληψη που συχνά προκύπτει είναι ότι πρέπει τα σχολεία που έχουν μεγάλο αριθμό μαθητών χαμηλού εισοδήματος και επομένως οικογενειών, να υιοθετούν προσεγγίσεις βασισμένες στην επίλυση προβλημάτων, λόγω του ότι οι οικογένειες αυτές έχουν προβλήματα που χρειάζεται να λυθούν. Συχνά όμως οι συμμετέχοντες αποφασίζουν και διαμορφώνουν δραστηριότητες συμμετοχής της οικογένειας και αναπτύσσουν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τις οικογένειες, χωρίς να αξιολογήσουν πρώτα τις εκάστοτε ανάγκες. Από την άλλη μεριά υπάρχει ο μύθος ότι οι οικογένειες υψηλότερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου δεν έχουν την ανάγκη προγραμματισμένων και βασισμένων σε αυτές δραστηριοτήτων.

- **«Οι οικογένειες δεν έχουν τίποτα να προσφέρουν».** Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι λόγω των προβλημάτων που πολλές οικογένειες αντιμετωπίζουν δεν έχουν το χρόνο, την ενέργεια και την ειδίκευση, έτσι ώστε να συνεισφέρουν στις λειτουργίες του σχολείου. Πολλά σχολεία εστιάζουν στην επιμόρφωση των γονέων πάνω στο γονικό τους ρόλο και αγνοούν να αναζητήσουν τη γνώση που οι γονείς

κατέχουν και με την οποία μπορούν να συνεισφέρουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

- **«Εμπλέκω οικογένειες σημαίνει εμπλέκω μητέρες».** Η έρευνα έχει αποδείξει ότι η συμβολή του πατέρα έχει σημαντική επίπτωση στην εκπαιδευτική επίτευξη και τη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού.

9.2 Η ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ – ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Οι σχέσεις γονέα – σχολείου σχετίζονται με την αυτό-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, η οποία προσδιορίστηκε ως η βεβαιότητα από τους δασκάλους, ότι οι εκπαιδευτικές τους ικανότητες είναι αποτελεσματικές. Η αποτελεσματικότητα εκδηλώνεται με εμπιστοσύνη σε κάποιο πρόγραμμα διδασκαλίας και εκπαίδευσης. Υπονοεί μια αίσθηση επαγγελματισμού και ασφάλειας στο ρόλο διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση και που αισθάνονται βέβαιοι στο να δουλέψουν με τους γονείς, είναι πιο πιθανό να είναι καταφατικοί στο να αναζητήσουν τους γονείς, ώστε να τους εμπλέξουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών τους (Hoover-Dempsey et al., 1992; Pang & Watkins, 2000).

Οι Swick & McKnight, (1989), μέσα από ανασκόπηση άλλων μελετών, ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατέχουν τις ακόλουθες ικανότητες για την πραγματοποίηση της συμμετοχής των γονέων: γνώση σχετικά με τον κρίσιμο ρόλο που οι γονείς διεξάγουν, θετικές στάσεις προς τους γονείς και τη διαδικασία συμμετοχής γονέων, γνώση, ικανότητες και δέσμευση σε μια αναπτυξιακά κατάλληλη εκπαίδευση για τα παιδιά, γνώση και ικανότητες για αναπαράσταση δραστηριοτήτων συμμετοχής γονέων και συνεχόμενη συμμετοχή σε επαγγελματικής ανάπτυξης περιοχές. Οι εκπαιδευτικοί που είναι περισσότερο ενημερωμένοι πάνω στη συμμετοχή των γονέων και τους δίνεται η απαραίτητη υποστήριξη από το διευθυντή του σχολείου και τις σχετικές συνθήκες δουλειάς είναι πιο υποστηρικτικοί για τη συμμετοχή των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν έλλειψη μόρφωσης για την ανάληψη τέτοιων προσπαθειών και έλλειψη ενός περιβάλλοντος δουλειάς που προσδοκά και προάγει είναι λιγότερο υποστηρικτικοί πάνω στη συμμετοχή των γονέων (Swick & McKnight, 1989). Επιπρόσθετα οι νεότερης ηλικίας εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο εκπαιδευτικό υπόβαθρο, φαίνεται να έχουν πιο θετικές στάσεις προς τη συμμετοχή γονέων, συγκριτικά με παλιότερους

εκπαιδευτικούς και με εκπαιδευτικούς με χαμηλότερο εκπαιδευτικό υπόβαθρο (Gu & Yawkey, (2010).

Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν κατέχουν την γνώση, τις ικανότητες, τις στρατηγικές και τις στάσεις που είναι απαραίτητες για μια αποτελεσματική συνεργασία με τις οικογένειες. Ένας πρωταρχικός λόγος για αυτή την έλλειψη ικανότητας σε αυτή την περιοχή είναι ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν επαρκή εκπαίδευση κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, που θα τους προετοιμάσει κατάλληλα πάνω στη συνεργασία με τις οικογένειες (De Acosta, 1996; Williams, 1992). Οι Morris & Taylor (1998) ερεύνησαν σε πιο βαθμό επιλεγμένες πορείες μαθημάτων εμπειρίας, επηρεάζουν τις αντιλήψεις των φοιτητών δασκάλων για τα επίπεδα άνεσης και ικανότητάς τους πάνω στο σχεδιασμό και την εφαρμογή της συμμετοχής της οικογένειας στο πρόγραμμα του σχολείου. Με την ολοκλήρωση του ακαδημαϊκού εξαμήνου οι φοιτητές ανέφεραν ότι ενίσχυσαν τα επίπεδα άνεσής τους και εμπιστοσύνης πάνω στη δουλειά με τους γονείς. Ανέφεραν επίσης ότι είχαν πιο θετικές στάσεις σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου και ότι είχαν αποκτήσει τη γνώση, τις ικανότητες και τις στρατηγικές που θα τους επέτρεπαν να σχεδιάσουν αποτελεσματικά προγράμματα για γονείς. Συνεπώς, η εμπειρία πάνω σε πορείες μαθημάτων, εστιασμένες στη συμμετοχή της οικογένειας, έχει τη δυνατότητα να εξοπλίσει τους φοιτητές εκπαιδευτικούς με τη γνώση, τις ικανότητες και στάσεις που θα τους καταστήσουν ικανούς να δουλέψουν αποτελεσματικά με τις οικογένειες. Τα προγράμματα προετοιμασίας δασκάλων επομένως, πρέπει να παρέχουν πορείες μαθημάτων πάνω στη συμμετοχή του γονέα στην εκπαίδευση και για τους φοιτητές, αλλά και για τους εν ενεργεία δασκάλους, έτσι ώστε να ανακουφιστούν τα εμπόδια συμμετοχής της οικογένειας στην εκπαίδευση και να προαχθεί η επιτυχία των μαθητών.

9.3 ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Οι Chen & Wang (2010) στη μελέτη τους για τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών, βασισμένη πάνω στις πέντε διαστάσεις της συναισθηματικής γεωγραφίας (Hargreaves, 2001a), αποκάλυψαν ότι οι σχέσεις μεταξύ του γονέα και του εκπαιδευτικού διασυνδέονται με τις έννοιες της κουλτούρας, της θέσης και της δύναμης. Η συναισθηματική απόσταση των δασκάλων, είναι μπλεγμένη με την κοινωνικο-πολιτιστική θέση των γονέων, τους ηθικούς σκοπούς των δασκάλων, τις απόψεις των δασκάλων για επαγγελματισμό, την πολιτική αξίωση των δασκάλων και

την συχνότητα επαφής με τους γονείς. Τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα των δασκάλων, μπορεί να εκμαιεύουν ή αναλόγως να εκμαιεύονται από την κοινωνική απόσταση ή εγγύτητα με τους γονείς και επηρεάζουν τις ενέργειες των εκπαιδευτικών για την προσέγγιση των γονέων και τη διαμόρφωση των μεταξύ τους σχέσεων. Πιο συγκεκριμένα με βάση την κάθε μια διάσταση αποκάλυψαν:

- **Κοινωνικο-πολιτιστική απόσταση:** όπου, διαφορές στην κουλτούρα, εθνικότητα και τάξη μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, τους ωθούν σε απομάκρυνση μεταξύ τους. Οι γονείς εργαζόμενης τάξης, μονο-γονικής οικογένειας και εθνικά μειονεκτικής θέσης, συνήθως εκμαιεύουν τα αρνητικά συναισθήματα των εκπαιδευτικών. Οι γονείς αυτοί διακρίνονται από τους εκπαιδευτικούς ως «άλλοι», λόγω των καθορισμένων στερεοτύπων πάνω στην κοινωνικο-πολιτική τους θέση.

- **Ηθική απόσταση:** η ασυνέπεια πάνω στους ηθικούς σκοπούς μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, θα μπορούσε να προκαλέσει αρνητικά συναισθήματα. Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι οι σκοποί τους απειλούνται από την κριτική των γονέων, εμφανίζονται κυρίως αρνητικά συναισθήματα, ενώ όταν οι σκοποί τους επικυρώνονται και αναγνωρίζονται από τους γονείς, εμφανίζονται θετικά συναισθήματα (Hargreaves, 2001b). Όταν οι δάσκαλοι και οι γονείς αναγνωρίζουν ο ένας τον άλλο, ιδιαίτερα αναφορικά με τις απόψεις διδασκαλίας τους, τότε μπορεί να επιτευχθεί η αίσθηση των δασκάλων για συναισθηματική εγγύτητα.

- **Επαγγελματική απόσταση:** όπου, ο επαγγελματισμός των δασκάλων προσδιορίζεται ως ένα «κλασσικό» μοντέλο, βασισμένο στο στερεότυπο του επαγγελματία που θα πρέπει να αποφύγει τη συναισθηματική δέσμευση με τους πελάτες του (π.χ. γονείς) και να διατηρήσει την επαγγελματική απόσταση από αυτούς. Η αίσθηση του κλασσικού επαγγελματισμού υπάρχει στο μυαλό των δασκάλων και είναι δύσκολο να δουν τους γονείς ως εκπαιδευτικούς συνεργάτες. Στην περίπτωση της επαγγελματικής απόστασης οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται θετικά συναισθήματα, όταν οι γονείς μεταβιβάζουν τον σεβασμό τους για τις επαγγελματικές τους κρίσεις πάνω στη μάθηση των παιδιών, ενισχύοντας έτσι την αίσθηση του δασκάλου για τον κλασσικό επαγγελματισμό.

- **Φυσική απόσταση:** εξαρτάται από τη συχνότητα της αλληλεπίδρασης γονέα – δασκάλου και την επιθυμία των γονέων να συμμετάσχουν εθελοντικά στο σχολείο. Σπάνιες, διασπασμένες, επεισοδιακές και ασύνδετες αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, κάνουν δύσκολη την καθιέρωση σχέσεων γονέα – δασκάλου (Lasky, 2000).

- **Πολιτική απόσταση:** οι ιεραρχικές σχέσεις δύναμης μπορεί να παραποιούν τις συναισθηματικές πτυχές της επικοινωνίας μεταξύ των δασκάλων και των γονέων. Οι δάσκαλοι αναπόφευκτα κρατούν πολιτική απόσταση από τους γονείς, στην εντολή να εκπληρώσουν τις προσδοκίες του επαγγελματικού τους ρόλου, κρατώντας μια αίσθηση του «δάσκαλος –ως – ειδικός» και κρύβοντας τα συναισθήματά τους μπροστά στους γονείς.

9.4 ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Τα σχολεία πρέπει με συνέπεια να ενθαρρύνουν τους γονείς να εμπλακούν στη μάθηση των παιδιών τους, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Σχέσεις σεβασμού και υποστηρικτικές συνδέσεις μεταξύ των σχολείων, των οικογενειών και των κοινοτήτων είναι επιτακτικές για επιτυχής συνεργασίες (Christenson et al., 2005). Η συνεργασία των εκπαιδευτικών, καθώς και προβλήματα διαταραχής στο σχολείο, είναι δυο παράγοντες που ενώνονται με το επίπεδο προσδοκιών του σχολείου για τη συμμετοχή των γονέων (Zhao & Akiba, 2009). Το εργασιακό πλαίσιο του εκπαιδευτικού έχει αντίκτυπο στις ευκαιρίες που το σχολείο παρέχει για συμμετοχή γονέων. Οι συγκεκριμένες πτυχές του πλαισίου εργασίας των εκπαιδευτικών, που έχουν τον καλύτερο αντίκτυπο, διαφέρουν κατά κάποιο τρόπο, καθώς εξαρτώνται από τους τύπους των δραστηριοτήτων συμμετοχής των γονέων που προσφέρονται.

Οι τρεις πτυχές του εργασιακού πλαισίου των εκπαιδευτικών, που φαίνεται να επηρεάζουν ποικίλους τύπους της συμμετοχής των γονέων στα σχολεία είναι: ένα υποστηρικτικό σχολικό περιβάλλον, μια ατμόσφαιρα φροντίδας και η απαίτηση εθελοντισμού για τους γονείς. Όπου οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονται ότι το σχολείο έχει μια ατμόσφαιρα φροντίδας, παρά το μέγεθος του σχολείου, την εκπαίδευση του δασκάλου και την εμπειρία, την κοινωνική θέση της οικογένειας και την αστάθεια του σχολείου, είναι πιο πιθανή η εμφάνιση επικοινωνίας μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου και η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι δάσκαλοι που είχαν την αίσθηση ότι δουλεύουν σε μια ατμόσφαιρα φροντίδας και αναφέρουν ότι το σχολείο απαιτεί από τους γονείς να διεξάγουν εθελοντικές δραστηριότητες στο χώρο του σχολείου, έδειξαν ότι το σχολείο τους προσέφερε περισσότερες ευκαιρίες στους γονείς, ώστε να εμπλακούν στο σχολείο, ζητούσαν συμβουλές από τους γονείς, αλλά και παρέχονταν περισσότερες πληροφορίες προς τους γονείς αλλά και προς τους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονταν ότι δούλευαν σε ένα τέτοιο σχολικό περιβάλλον ανέφεραν ότι

έπαιρναν την πρωτοβουλία για περισσότερες επαφές με τους γονείς. Η ποιότητα οργάνωσης επομένως του σχολείου ως ένα υποστηρικτικό και με αίσθηση φροντίδας περιβάλλον, φαίνεται να έχει σημαντικό αντίκτυπο πάνω στις ευκαιρίες για τη συμμετοχή των γονέων (Bauch & Goldring, 2000).

Επιπρόσθετα στις καθιερωμένες πτυχές της αποτελεσματικής οργάνωσης του σχολείου, οι κανονισμοί διακυβέρνησης και η πολιτική ενσωμάτωσης των οικογενειών μεταναστών, παίζουν ένα κρίσιμο ρόλο στην οικοδόμηση ισχυρότερων, περισσότερο υποστηρικτικών σχέσεων σχολείου – γονέα, καθώς και στην ενθάρρυνση υψηλότερων επιπέδων συμμετοχής γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου. Οι δραστηριότητες που εστιάζουν άμεσα πάνω στην επικοινωνία, την υπερνίκηση των πολιτιστικών εμποδίων, τη διευκόλυνση αμοιβαίων και υποστηρικτικών αλληλεπιδράσεων γονέα – σχολείου και την ενίσχυση υψηλότερων επιπέδων συμμετοχής γονέων, είναι κρίσιμες για την προώθηση ισχυρότερων σχέσεων γονέα – εκπαιδευτικού. Πράγματι τα σχολεία με καλύτερη συναίσθηση του εκπαιδευτικού πάνω στα πολιτιστικά και κοινοτικά θέματα και με περισσότερες προσπάθειες να δεσμεύσουν τους γονείς, είχαν σημαντικά επίπεδα συμμετοχής γονέα (Marschall, 2006).

Η εμπειρία των εκπαιδευτικών, καθώς και η ποιότητα της αίθουσας, φαίνεται επίσης να επηρεάζουν το επίπεδο συμμετοχής γονέων του σχολείου, την επιθυμία των γονέων να προσωποποιήσουν την εκπαίδευση, να αισθανθούν άνετα στο να εκφράσουν την άποψή τους και τις ανησυχίες τους για το σχολείο και την προθυμία τους να σκαρφαλώσουν στη σκάλα της εξουσίας ώστε να ακουστούν οι απόψεις τους (Archer, 2010; Castro et al, 2004). Η μελέτη των Castro et al., (2004), έδειξε ότι οι δάσκαλοι με περισσότερα χρόνια εμπειρίας, είχαν περισσότερο συνολικό αριθμό ωρών εθελοντισμού στις αίθουσές τους και είχαν εθελοντές που επέστρεφαν περισσότερες φορές. Επίσης, οι αίθουσες με μεγαλύτερο αριθμό διαφορετικών ατόμων που συμμετείχαν εθελοντικά, είχαν ένα μεγαλύτερο ποσοστό εθελοντών που επέστρεφαν, ενώ η υψηλότερη ποιότητας αίθουσα, είχε ένα μεγαλύτερο αριθμό διαφορετικών εθελοντών. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι, το εύρημα ότι η ποιότητα της αίθουσας ήταν η ισχυρότερη πρόβλεψη της συμμετοχής γονέων, μεταξύ των άλλων χαρακτηριστικών της αίθουσας καθώς και του εκπαιδευτικού, μπορεί να δείχνει ότι οι υψηλής ποιότητας αίθουσες, έχουν τα χαρακτηριστικά που ενθαρρύνουν ή προάγουν τη συμμετοχή γονέων. Από την άλλη μεριά, η παρουσία πολλών εθελοντών στην αίθουσα, μπορεί να συνεισφέρει στην ποιότητα της αίθουσας. Η ποιότητα της

αίθουσας θεωρούν ότι μπορεί να είναι πληρεξούσιο για αρκετές σημαντικές πτυχές της συμπεριφοράς των δασκάλων και των πρακτικών της αίθουσας, που αυξάνει τη συμμετοχή των γονέων.

Οι διευθυντές των σχολείων επίσης, έχουν ένα ισχυρό αντίκτυπο πάνω στην προτεραιότητα στην οποία τοποθετούν τη συμμετοχή γονέων μέσα στα σχολεία, καθώς και στη συνολική κοινότητα (Protheroe et al., 2003), και επιπλέον πάνω στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Οι Voorhis & Sheldon (2004) στη μελέτη τους διευκρινίζουν τη σημαντική και θετική επίδραση της υποστήριξης του διευθυντή πάνω στην ποιότητα των προγραμμάτων συνεργασίας και μιλούν για την ανάγκη τα σχολεία να συμπεριλάβουν ενεργά το διευθυντή στις δράσεις και προόδους τους. Οι διευθυντές μπορούν να εξασφαλίσουν την υποστήριξη της σχολικής κοινότητας, να καθορίσουν τα κεφάλαια για συγκεκριμένες προτεραιότητες και να παρέχουν χρόνο σε ομάδες εκπαιδευτικών, γονέων και μελών της κοινότητας ώστε να συναντηθούν, να σχεδιάσουν και να αξιολογήσουν τις πράξεις τους για τη συμμετοχή της οικογένειας. Η αποτυχία υποστήριξης των προσπάθειών συνεργασίας από τους διευθυντές, μπορεί να οδηγήσει σε εγκατάλειψη εκ μέρους των εκπαιδευτικών της εστιάσής τους πάνω σε αυτές τις συνεργασίες.

Πολλές φορές οι διευθυντές των σχολείων αποδίδουν τη χαμηλή επίτευξη των μαθητών στα εκπαιδευτικά θέματα καθώς και στα κοινωνικά ήθη πάνω στους γονείς, βασισμένοι πάνω σε ένα ελλειμματικό μοντέλο, που περιλαμβάνει το τι οι γονείς δεν κάνουν, όπως το ότι δεν παρευρίσκονται στις λειτουργίες του σχολείου ή δεν βοηθούν με την εργασία για το σπίτι, ενώ θα έπρεπε να εστιάζουν στο ποια μέσα θα πρέπει να θέσουν σε εφαρμογή, ώστε να ενθαρρύνουν τους γονείς να είναι περισσότερο εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Flessa, 2008). Τα σχολεία που τείνουν να έχουν λιγότερη υποστήριξη από το διευθυντή πάνω στη συνεργασία με τους γονείς, φαίνεται να είναι αυτά που βιώνουν περισσότερες αλλαγές στο διευθυντή τους (Voorhis & Sheldon, 2004), καθώς και αυτά που έχουν μεγαλύτερης ηλικίας διευθυντές. Η ηλικία και η εμπειρία φαίνεται να διαφοροποιεί τη στάση των διευθυντών των σχολείων. Οι νεότεροι διευθυντές τείνουν να έχουν μια πιο ανοικτή και θετική στάση προς τη συμμετοχή γονέων, ενώ οι παλιότεροι τείνουν να είναι περισσότερο αμυντικοί (Georgiou, S,N, 1996).

Τέλος, οι συνθήκες της γειτονιάς στην οποία στεγάζεται το σχολείο, επηρεάζει τη φύση των σχέσεων και τις στρατηγικές που οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν για την ενθάρρυνση της συμμετοχής γονέων και τη δέσμευση με την κοινότητα (Cohen-

Vogel, et al., 2010), ενώ η παρουσία του σχολικού ψυχολόγου στο σχολείο μπορεί να βοηθήσει να μειωθούν τα εμπόδια για αποτελεσματικές συνεργασίες μεταξύ σχολείου - οικογένειας και κοινής λήψης αποφάσεων (Christenson & Sheridan, 2001).

Σημαντικό επίσης παράγοντα, πάνω στη διαχείριση και προώθηση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση αποτελούν και οι αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών πάνω στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10^ο

ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΓΟΝΕΩΝ

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν συγκρουόμενες προσδοκίες σχετικά με τις οικογένειες και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη θετική αίσθηση βλέπουν την αξία της ισχυρής συμμετοχής των γονέων, ενώ στην αρνητική αίσθηση θεωρούν αγχωτικές τις σχέσεις τους με τους γονείς, όπου θα πρέπει να επιλύσουν ή να αποφύγουν συγκρούσεις και όπου θα πρέπει να αντιμετωπίσουν τη γνώμη και κριτική των γονέων (Baum & McMurray-Schwarz, 2004). Διάφορες μελέτες πάνω στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή των γονέων έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση, παίζει ένα κρίσιμο ρόλο στην εκπαιδευτική ανάπτυξη του παιδιού (Levine, 2002). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί στην ερώτηση να ονομάσουν το πιο σημαντικό πράγμα που τα δημόσια σχολεία χρειάζονται ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν, έδωσαν ως κυρίαρχη απάντηση το «εμπλεκόμενοι γονείς» (Community Update, 1996). Κάποιοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι οι γονείς είναι τα πρώτα και πιο σημαντικά μοντέλα ρόλων ότι οι στάσεις των μαθητών προς το σχολείο και την ανάγνωση είναι μια άμεση επέκταση των στάσεων των γονέων και θεωρούν ότι αν το διάβασμα αντιμετωπίζεται ως σημαντικό και συναρπαστικό στο περιβάλλον του παιδιού, τα παιδιά θα μάθουν να αναπτύσσουν μια φυσική αγάπη για τα βιβλία. Βλέπουν τη συμμετοχή των γονέων ως μια αναγκαιότητα, στην εντολή να επιτύχουν τα παιδιά τους και οι γονείς θεωρούνται ως οι πρώτοι και πιο σημαντικοί δάσκαλοι του παιδιού, όπου οι απόψεις τους και τα συναισθήματά τους πάνω στο διάβασμα μεταβιβάζονται στα παιδιά με το χρόνο (Levine, 2002).

Στη μελέτη των Schecter & Sherri, (2009) πάνω στις διαθέσεις των εκπαιδευτικών προς την βασισμένη στο σχολείο συμμετοχή γονέων, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν αναγνώρισαν οφέλη αναφορικά με τον προσανατολισμό των γονέων προς το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τις ανοιχτές γραμμές επικοινωνίας με τους γονείς, την οικοδόμηση μιας κοινότητας και θεώρησαν ως πηγή τη γλωσσική διαφορετικότητα και την υπεράσπιση από το γονέα, συγκλίνοντας πάνω στην «προστιθέμενη αξία» για τους ίδιους.

Αν και πολλοί εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ανάγκη να εμπλέξουν τους γονείς στο σπίτι και στο σχολείο, είναι επίσης ξεκάθαρο ότι πολλοί από αυτούς είναι

ανασφαλείς στο πώς να ολοκληρώσουν αυτό το στόχο (Levine, 2002). Από τη μια μεριά ευνοούν τη συμμετοχή των γονέων και την ίδια στιγμή αισθάνονται ευάλωτοι στην αύξηση της επιρροής των γονέων, που διερευνούν τη δουλειά τους και καταπατούν τη δική τους επαγγελματική περιοχή. Έχουν σύνθετες αντιλήψεις για το ρόλο των γονέων. Υπερασπίζονται τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και εκτιμούν τους γονείς ως μια ουσιαστική πηγή, για τη βελτίωση και λειτουργία του σχολείου. Ωστόσο, επιδοκιμάζουν τη συμμετοχή των γονέων, τόσο όσο δεν σχετίζεται με την επαγγελματική δουλειά τους στην αίθουσα (Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008). Συχνά εκφράζουν την αντίληψη ότι πρέπει να εκπαιδεύσουν το παιδί χωριστά από τους γονείς, παρά σε συνεργασία μαζί τους. Ενώ αναγνωρίζουν τη συμμετοχή των γονέων στην αίθουσα, τη θεωρούν σημαντική μόνο από την προοπτική ότι η παρουσία των γονέων μπορεί να βοηθήσει το δάσκαλο στη διαχείριση των υποχρεώσεών του στην αίθουσα (Baum & McMurray-Schwarz, 2004). Ωστόσο, πολλές τεχνικές που οι δάσκαλοι χρησιμοποιούν στην αίθουσα μπορούν να ενσωματωθούν στο σπίτι από τους γονείς. Με την παρουσία τους στο περιβάλλον της αίθουσας οι γονείς μπορούν να οικειοποιηθούν αυτές τις τεχνικές και τα παιδιά θα κατανοήσουν τη σημασία της εκπαίδευσης, αλλά και θα αποκτήσουν την αίσθηση του πόσο σημαντικά τα ίδια είναι στα μάτια των γονιών τους (Levine, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια ισχυρή ομάδα στο σχολείο συγκρινόμενα με τους γονείς και αυτή η σχέση, σύμφωνα με την έννοια του κοινωνικού πλαισίου, μεταφράζεται ως μια ισχυρή σχέση. Ενώ οι δάσκαλοι βιώνουν με θετικό τρόπο την αλληλεπίδραση με τους γονείς, προσπαθούν να περιορίσουν την επιρροή των γονέων μέσω της έμφασης του δικού τους επαγγελματισμού και κατά συνέπεια αφήνουν τους γονείς στο ρόλο του υποστηρικτή (Baeck, 2010). Οι δάσκαλοι δουλεύουν πάνω στη βάση της δικής τους επαγγελματικής θεώρησης με τα παιδιά στο σχολείο και αυτό θεωρείται μια τελείως ξεχωριστή περιοχή από αυτή της προσωπικής κρίσης των γονέων, σχετικά με τα παιδιά τους στο σπίτι (Epstein, 2001). Οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών πάνω στη συμμετοχή των γονέων σχετίζονται με επαγγελματικά θέματα, καθώς αισθάνονται ότι οι γονείς απειλούν την επαγγελματική τους εξουσία. Θέλουν οι γονείς να εμπλέκονται στο σχολείο, αλλά όχι να παρεμβαίνουν στην επαγγελματική τους περιοχή, καθώς αισθάνονται ότι η θέση τους υποτιμάται και τίθεται κάτω από λεπτομερή εξέταση. Οι γονείς γίνονται αντιληπτοί ως ενοχλητικοί στον εκπαιδευτικό πυρήνα του σχολείου, όταν ασκούν κριτική πάνω στους τρόπους διδασκαλίας και τα υλικά μάθησης και οι συγκρούσεις μεταξύ των γονέων και των

δασκάλων επικεντρώνονται πάνω στο ρόλο του δασκάλου και στην έλλειψη επαρκούς πληροφόρησης προς τους γονείς (Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008). Ιδιαίτερα ανήσυχοι στο να διατηρήσουν μια απόσταση με τους γονείς είναι οι δάσκαλοι που αντιμετωπίζουν υψηλά μορφωμένους γονείς, στην εντολή να τους κρατήσουν στο χώρο τους (Baeck, 2010).

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, κυρίως ως αυτόν του καλού εκπαιδευτικού, με ικανοποιητικές ικανότητες διδασκαλίας και επαγγελματική γνώση, υιοθετώντας μια ακαδημαϊκή άποψη για τη δουλειά τους λόγω των προσόντων τους για διδασκαλία, ενώ οι γονείς επιζητούν επιπλέον το ενδιαφέρον και την ευαισθησία προς τα παιδιά τους. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν τους εαυτούς τους ως τη μόνη εξουσία στην αίθουσα, αντανakλώντας μια παραδοσιακή άποψη, όπου ο σεβασμός και οι διαφορετικοί στόχοι του σχολείου και των οικογενειών επιτυγχάνονται πιο αποτελεσματικά όταν υπάρχει μια διαίρεση της εργασίας (Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008). Τα σχολεία φαίνεται να υιοθετούν είτε το παραδοσιακό «ειδικού μοντέλο» ή το «μετεμφύτευσης μοντέλο». Στο «ειδικός μοντέλο», ο επαγγελματίας είναι ο ειδικός, όπως σε μια σχέση τύπου γιατρού – ασθενή, όπου ο εκπαιδευτικός κρατάει την εκπαιδευτική γνώση και χρησιμοποιεί τη θέση του για να πάρει όλες τις αποφάσεις σχετικά με τα εκπαιδευτικά θέματα. Σε αυτή τη σχέση ο γονέας έχει μόνο ένα περιορισμένο ρόλο και το παιδί είναι παθητικό. Στο «μετεμφύτευσης μοντέλο» ο εκπαιδευτικός εμφυτεύει τις ικανότητες και την ειδίκευσή του στους γονείς, ώστε να τους βοηθήσει να γίνουν περισσότερο ικανοί και ειδικευμένοι, για να μπορέσουν να συμμετάσχουν στο ρόλο του βοηθού του εκπαιδευτικού. Σε αυτόν τον τύπο οι γονείς αντιμετωπίζονται ως μια πηγή. Και οι δύο όμως από αυτούς τους τύπους τοποθετούν την ισορροπία της δύναμης στα χέρια των επαγγελματιών και επιτρέπουν μόνο στους γονείς να τους υποστηρίξουν, με τρόπους που βασίζονται στις αποφάσεις των εκπαιδευτικών (Crozier & Davies, 2007).

Αρνητικές απαντήσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών που έχουν καταγραφεί σε έρευνες σχετικά με τη συμμετοχή γονέων όπως, δεν είναι δουλειά του σχολείου ή των εκπαιδευτικών να διδάξει τους γονείς πώς να είναι σωστοί γονείς, ενδυναμώνουν την πεποίθηση ότι η συμμετοχή των γονέων στα σχολεία δεν είναι καλά κατανοητή. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν σε ένα υψηλό βαθμό τους γονείς ως εθελοντές παρά τους γονείς ως υπερασπιστές ή εμπλεκόμενους σε αποφάσεις. Φαίνεται να υπάρχει ένα χάσμα στο πως οι γονείς πιστεύουν ότι είναι πρόθυμοι να εμπλακούν και στο πως οι άλλοι αναφέρονται σε αυτούς ως απρόθυμους να εμπλακούν και επίσης ένα χάσμα

επικοινωνίας και κατανόησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολείων σχετικά με τους στόχους συμμετοχής των γονέων (Ferrara, 2009). Επιπρόσθετα πολλοί εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν χρήσιμη τη συμμετοχή γονέων, διότι βλέπουν τους γονείς ως με χωρίς προσόντα άτομα, ώστε να πάρουν ένα ρόλο στη διδασκαλία της ανάγνωσης και θεωρούν ότι συνήθως οι γονείς πιέζουν τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν μη κατάλληλες μεθόδους, ώστε να διδάξουν τα παιδιά πώς να διαβάσουν (Al-Momani et al., 2010).

Η αντίληψη ότι οι γονείς έχουν έλλειψη κατάλληλης εκπαιδευτικής γνώσης, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι, είναι ιδιαίτερα εμφανής όσον αφορά εθνικά μειονεκτικής θέσης οικογένειες, όπου οι γονείς δεν έχουν επάρκεια της γλώσσας της χώρας διαμονής τους (Muschamp et al., 2007). Οι εκπαιδευτικοί σε γλωσσικά πλούσια σχολεία, δηλώνουν συχνά ότι δυσκολεύονται να εμπλέξουν τους γονείς σε τρόπους συμμετοχής στο σχολείο. Αναφέρουν διάφορα εμπόδια που δυσχεραίνουν την εξασφάλιση της συμμετοχής των γονέων όπως : εμπόδια γλώσσας, καταστάσεις της οικογένειας και διαφορές στις απόψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών, σχετικά με το πώς να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στο σχολείο (Walker-Dalhouse & Risko, 2008). Η υπόθεση για την έλλειψη ικανότητας των γονέων και το εμπόδιο της γλώσσας, δε βοηθάει στη συμμετοχή και πρέπει να παραμεριστεί. Έρευνα σε κινέζους γονείς που διάβαζαν δύο-γλωσσών κείμενα με τα παιδιά τους στο σπίτι, αποκάλυψε τη σημασία τέτοιων κοινών δραστηριοτήτων, όχι μόνο για την εκπαιδευτική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά επίσης για την ταυτότητα των γονέων, ως ενεργοί συμμετέχοντες στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Επιπλέον, μέσα σε υποστηρικτικά σχολικά περιβάλλοντα όπου δίνεται αναγνώριση σε τέτοιες μορφές μάθησης, τέτοιες δραστηριότητες μπορούν να συνεισφέρουν στις ταυτότητες των γονέων και των παιδιών, ως ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας και της κοινωνίας γενικότερα. Τέτοια παραδείγματα συνεργατικής ανάγνωσης, προσθέτουν μια διάσταση στη δίγλωσση εκπαίδευση των παιδιών, από την άποψη της κατανόησης των τρόπων με τους οποίους γλωσσικά μειονεκτικής θέσης γονείς μπορεί να αναγνωριστούν και να εκπολιτιστούν μέσα στη δεσπόζουσα τάση της κοινωνίας και να συμπεριληφθούν ως πυρήνας συνεργατών στα δίκτυα που δημιουργούνται ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο (Ma, 2008).

Ποικίλα στερεότυπα που κάποιοι εκπαιδευτικοί κρατούν ως αληθινά, τους οδηγούν σε παρερμηνείες σχετικά με τους γονείς και τις οικογένειες (Lightfoot, 2003)

και δείχνουν την ανάγκη για στενότερη προσοχή πάνω στις σχέσεις με τους γονείς και τις οικογένειες. Μερικές από τις παρερμηνείες των εκπαιδευτικών είναι:

1) Οι γονείς δεν ενδιαφέρονται

Υπάρχει μια προσδοκία ότι οι γονείς και η συμμετοχή τους πρέπει να ταιριάζει σε ένα συγκεκριμένο σύνολο κριτηρίων (Crozier, 2001). Οι Barton et al., (2004), παρομοίασαν τη συμμετοχή γονέων σαν μια λίστα του «τι ο καλός γονέας κάνει για την εκπαίδευση των παιδιών του». Σε αυτή την αίσθηση ο καθορισμός του τι περιλαμβάνει το «καλός και αποδεκτός», κείται στη δύναμη των σχολείων και των δημιουργών πολιτικής μάλλον, παρά στους ίδιους τους γονείς.

Οι δάσκαλοι συχνά αντιλαμβάνονται την αποτυχία των οικογενειών να συμμετάσχουν στα προγράμματα συμμετοχής της οικογένειας ή σε άλλες λειτουργίες του σχολείου, ως υποστήριξη της ιδέας ότι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Lawrence – Lightfoot, 2003) καθώς δεν αναγνωρίζουν την πολυπλοκότητα των διαφορετικών τύπων συμμετοχής στους οποίους οι γονείς μπορεί να δεσμεύονται. Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να χαρακτηρίζουν ως αδιάφορους για την εκπαίδευση των παιδιών τους γονείς που έχουν χαμηλά ποσοστά συμμετοχής στο σχολείο (Chrispeels & Rivero, 2001). Έχουν συχνά πολύ στενές απόψεις σχετικά με το τι οι γονείς μπορούν να κάνουν και αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν τη διαφορετικότητα των τρόπων με τους οποίους οι οικογένειες μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών τους στο σπίτι (Muschamp et al., 2007) και τις πολλές διαβάσεις με τις οποίες οι οικογένειες μπορούν να προσφέρουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Gregory et al., 2004). Αντίθετα με τις αντιλήψεις πολλών εκπαιδευτικών τα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής των γονέων δεν αντανακλούν μια έλλειψη ενδιαφέροντος από τους γονείς για την εκπαιδευτική ανάπτυξη του παιδιού τους (Smrekar & Cohen-Vogel, 2001).

Πολλοί γονείς διευκρινίζουν το ενδιαφέρον τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους με βοήθεια και υποστήριξη των παιδιών τους στο σπίτι και δεν είναι ενεργά εμπλεκόμενοι στο χώρο του σχολείου (Huss-Keeler, 1997). Οι εκπαιδευτικοί κάνουν το λάθος να πιστεύουν ότι δεν ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους, όπως αυτό καθορίζεται από την έλλειψη παρουσίας τους σε παραδοσιακές λειτουργίες του σχολείου (Goldenberg, 2001). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για έλλειψη ενδιαφέροντος από τους γονείς θέτει σε κίνηση έναν κύκλο σχέσης γονέα-δασκάλου, ο οποίος βοηθάει στη διαιώνιση του στερεοτύπου του μη ενδιαφερόμενου

γονέα και όπου οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί βοηθούν στη διαιώνιση αυτού του στερεοτύπου. Όταν οι εκπαιδευτικοί δεν αναζητούν τους γονείς ώστε να τους ενημερώσουν για τα θέματα του σχολείου, τότε οι γονείς δυσκολεύονται να συμμετάσχουν. Οι εκπαιδευτικοί στη συνέχεια δεν μπορούν να μάθουν για το περιβάλλον μάθησης στο σπίτι των παιδιών αυτών, το οποίο τους οδηγεί σε λάθος υποθέσεις για έλλειψη ενδιαφέροντος αυτών των γονέων, πάνω στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Huss-Keeler, 1997). Μια συνέπεια αυτής της ελλειμματικής άποψης είναι ότι οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν το στερεότυπο του «μη ενδιαφερόμενου γονέα» πάνω στα παιδιά, που έχει ως αποτέλεσμα μια αυτό-εκπληρωμένη προφητεία και περιορισμένες προσδοκίες, σχετικά με τις ικανότητες αυτών των παιδιών (Lightfoot, 1987). Επιπρόσθετα, όταν οι εκπαιδευτικοί υποθέτουν ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος είναι ο λόγος απουσίας των γονέων, χάνουν το δικό τους ενδιαφέρον και κλείνουν τα κανάλια επικοινωνίας με τους γονείς (Goodwin & King, 2002).

Αρκετοί γονείς λόγω των ανταγωνιζόμενων υπευθυνοτήτων που έχουν, δεν είναι δυνατόν να εμπλακούν σε δραστηριότητες που διοργανώνονται στο χώρο του σχολείου, παρά το σημαντικό τους ενδιαφέρον. Οι γονείς ίσως δουλεύουν αρκετές ώρες και δεν έχουν το χρόνο κατά τη διάρκεια της σχολικής μέρας, ώστε να εμπλακούν στο σχολείο. Επίσης μπορεί να διστάζουν να επισκεφτούν το σχολείο μόνο για να ακούσουν, για άλλη μια φορά, ότι το παιδί τους έχει πρόβλημα. Αυτό ωστόσο δεν αποκλείει τη συμμετοχή τους με άλλους τρόπους. Πολλοί γονείς εμπλέκονται σε ρόλους φροντίδας, χωριστά από τις δραστηριότητες του σχολείου, που είναι επίσης σημαντικοί. Δείχνουν το ενδιαφέρον τους δουλεύοντας σκληρά, ώστε να παρέχουν τις βασικές ανάγκες στο παιδί τους, όπου η παροχή μιας επαρκούς ζωής στο σπίτι για το παιδί τους, είναι ίση με το ενδιαφέρον τους για την εκπαιδευτική του επιτυχία (Goodwin & King, 2002; Knopf & Swick, 2007; Lawson, 2003). Οι Wanders et al., (2007) στην έρευνά τους βρήκαν ότι οι αναφορές των γονέων για τη συμμετοχή τους στο σπίτι, δεν σχετίζονταν με τους δείκτες της παρουσίας τους στις εκδηλώσεις του σχολείου ή με τη σχέση γονέα – δασκάλου, δείχνοντας τη σχετική ανεξαρτησία της εκπαιδευτικής συμμετοχής στο σπίτι και στο πλαίσιο του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί επομένως μπορεί να μην είναι ενήμεροι για τη συμμετοχή των γονέων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι, ιδιαίτερα αν προγράμματα δουλειάς ή άλλα εμπόδια εμποδίζουν την ανάπτυξη υψηλής ποιότητας επικοινωνίας μεταξύ του γονέα και του εκπαιδευτικού.

Στην κατηγορία των αδιάφορων γονέων κατατάσσουν κυρίως τους γονείς με χαμηλή εκπαιδευτική επίτευξη και εισόδημα, που δείχνει ότι τα σχέδια της αλληλεπίδρασης της οικογένειας και του σχολείου, ελέγχονται από καθορισμένα, κοινωνικά κατασκευασμένα σενάρια, που ανάγουν σε θεσμό τη σχέση γονέων και εκπαιδευτικών (Smrekar & Cohen-Vogel, 2001). Η ικανότητα των οικογενειών να συμμορφωθούν με τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών διαφέρει, λόγω των ποικίλων επιπέδων των πόρων τους. Οι μεσαίας τάξης οικογένειες τείνουν να έχουν πιο ευέλικτα προγράμματα δουλειάς και ευκολότερη πρόσβαση στη μεταφορά, από ότι οι εργαζόμενη τάξης οικογένειες, έχοντας έτσι μεγαλύτερη ευκολία στο να έχουν παρουσία στο σχολείο και να λαμβάνουν αναγνώριση (Anderson & Minke, 2007). Παρά τις δυσκολίες όμως που βιώνουν οι χαμηλής εκπαιδευτικής επίτευξης και εισοδήματος γονείς, οι έρευνες σε αυτή την ομάδα γονέων δείχνουν ότι παρά την έλλειψη εκτεταμένου ακαδημαϊκού υπόβαθρου, που συνήθως τοποθετεί τα παιδιά σε κίνδυνο για χαμηλή μόρφωση, η θετική τους στάση που εκδηλώνεται σε καθημερινές εκπαιδευτικές συμπεριφορές, υπερπηδάει το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, γιατί κινητοποιούν τα παιδιά τους ώστε να ωθηθούν σε ακαδημαϊκή επιτυχία, όπως επίσης ότι αυτοί οι γονείς συμμετέχουν στη μάθηση των παιδιών τους (Schaller et al., 2007).

Επίσης, η μειονεκτική θέση της εθνικότητας ενώνεται με βαθμολογήσεις από τους εκπαιδευτικούς για χαμηλότερα επίπεδα και ποιότητα συμμετοχής γονέων (Hill et al., 2004). Οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποδίδουν τα χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής μεταξύ των γονέων εθνικά μειονεκτικής θέσης, σε μια έλλειψη κινήτρων για συνεργασία, μια έλλειψη ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση των παιδιών τους και μια χαμηλή αξία στην οποία τοποθετούν την εκπαίδευση (Lopez, 2001). Αντίθετα, οι μελέτες έδειξαν ότι αυτοί οι γονείς ενδιαφέρονταν για την επίτευξη και ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους και θέλουν να εμπλακούν στην εκπαίδευση τους (Trumbell et al., 2001). Τα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής που παρατηρούνται σε αυτή την ομάδα γονέων, σε δραστηριότητες που είναι βασισμένες στο χώρο του σχολείου, μπορεί να ενισχύσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ότι αυτοί οι γονείς δεν ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Chrispeels & Rivero, 2001).

Ο στενός προσδιορισμός εκ μέρους των εκπαιδευτικών της συμμετοχής του γονέα, ως επαφών μεταξύ του γονέα και του εκπαιδευτικού, αποτυγχάνει να λάβει υπόψη του, τους ποικίλους τρόπους με τους οποίους οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους και τους τρόπους με τους οποίους η κουλτούρα και η εθνικότητα διαμορφώνει τις πρακτικές συμμετοχής γονέων άλλων εθνικοτήτων. Για παράδειγμα,

όπως οι έρευνες έχουν δείξει, οι Ασιάτες μετανάστες στην Αμερική γονείς εφαρμόζουν έμμεσες πρακτικές συμμετοχής στο σπίτι, οι οποίες φαίνεται να διαμορφώνονται από δύο βασικές πολιτιστικές τους αξίες: σεβασμός στην εξουσία και αξία για τη μόρφωση. Η πολιτιστική αξία για σεβασμό στην εξουσία, μπορεί να εξηγεί την τάση αυτών των γονέων να εμπλέκονται στο σπίτι με έμμεσους τρόπους μάλλον, παρά στο σχολείο με πιο άμεσους. Αυτοί οι γονείς τείνουν να υιοθετούν ένα ξεκάθαρο διαχωρισμό των υπευθυνοτήτων του γονέα και του εκπαιδευτικού, αναγνωρίζοντας τους εκπαιδευτικούς ως φιγούρες εκπαιδευτικής εξουσίας, με αποτέλεσμα να θεωρούν ακατάλληλο ή ως έλλειψη σεβασμού να συμμετάσχουν στο σχολικό περιβάλλον, όπου θεωρούν ότι ο δάσκαλος έχει την αρχική υπευθυνότητα για τη μάθηση του παιδιού (Sy, 2004). Ένα άλλο παράδειγμα, πάνω στη διαφορά στην κουλτούρα μεταναστών γονέων και εκπαιδευτικής κουλτούρας, της εκάστοτε χώρας διαμονής, έδειξε έρευνα σε Κινέζους μετανάστες στην Αγγλία γονείς. Οι Κινέζοι γονείς έδιναν προσοχή σε μικρές πτυχές της μαθησιακής κατάστασης, δίνοντας έμφαση στην ακρίβεια και στα τέλεια αποτελέσματα. Οι Βρετανοί δάσκαλοι σε αντίθεση, θεωρούν το «λάθος» ως ένα φυσικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και ενδιαφέρονται περισσότερο για ευρύτερες πτυχές της μάθησης, όπως τη λύση προβλημάτων. Αν και οι Κινέζοι γονείς είχαν πολύ υψηλές απαιτήσεις από τα παιδιά τους και ήταν προετοιμασμένοι να αφιερώσουν αρκετό χρόνο και προσπάθεια στον προσδιορισμό των περιοχών που χρειαζόνταν υποστήριξη, οι προσπάθειές τους να υποστηρίξουν τα παιδιά τους συχνά γίνονταν αντιληπτές ως σκληρές, μη απαραίτητα ωφέλιμες και υπονομευτικές της εμπιστοσύνης των παιδιών, από τους Βρετανούς δασκάλους, που τείνουν να τονίζουν τις θετικές πτυχές των επιτευγμάτων των παιδιών (An Ran, 2001).

Μια εξήγηση για τη διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών, είναι η περιορισμένη κατάρτιση πάνω στο πώς να δουλέψουν με γλωσσικά μειονεκτικής θέσης οικογένειες (Bermudez, 1994). Πολλοί δάσκαλοι δεν είναι γνώριμοι με την κουλτούρα και την γλώσσα αυτών των μαθητών και των οικογενειών τους, με αποτέλεσμα η επικοινωνία να είναι δύσκολη. Αυτό έχει ως συνέπεια οι εκπαιδευτικοί να μην ενημερώνονται για τις απόψεις και τις πρακτικές αυτών των οικογενειών, με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν την αντίληψη ότι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται, καθώς και αρνητικές στάσεις προς τους γονείς αυτούς, που εμποδίζουν την προθυμία του δασκάλου να αναζητήσει αυτές τις οικογένειες (Moles, 1993). Επιπρόσθετα επικρατεί μια υπόθεση μεταξύ των εκπαιδευτικών ότι οι γονείς

από κάποιες κοινωνικές και εθνικές ομάδες είναι πιο δύσκολο να προσεγγιστούν και μια σύγχυση μεταξύ των δασκάλων, σχετικά με το πώς ένας μετανάστης γονέας, που ο ίδιος δε μιλάει τη γλώσσα της χώρας που μένει, θα μπορούσε να βοηθήσει το παιδί του να μάθει να γράφει και να διαβάζει (Conteh & Kawashima, 2008). Συνεπώς θεωρείται ότι δεν έχουν τίποτα ωφέλιμο εκπαιδευτικά να προσφέρουν στα παιδιά τους. Αντίθετα υπάρχουν πολλές διαβάσεις με τις οποίες τα μέλη της οικογένειας μπορούν να υποστηρίξουν τις εκπαιδευτικές ικανότητες των παιδιών τους (Gregory et al., 2004). Οι γονείς που ανήκουν σε εθνικά μειονεκτική θέση, έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν στη μάθηση των παιδιών τους με πολλούς τρόπους και στο σπίτι και στο σχολείο, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα και τις ικανότητες που ήδη κατέχουν. Η εμπειρία και η γνώση αυτών των οικογενειών μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά, ώστε να παρέχει αξιόλογα πλεονεκτήματα στη μάθηση αυτών των παιδιών στο σχολείο (Conteh & Kawashima, 2008).

Οι γονείς που κρίνονται ότι είναι ανεύθυνοι και δεν ενδιαφέρονται μπορεί να είναι ένας μικρός συνολικά αριθμός μέσα στην επίσημη στατιστική. Ανακοινώσεις όμως όπως η παραπάνω μπορεί να έχουν επίδραση και να προάγουν στο μυαλό των εκπαιδευτικών ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης για τους γονείς, που συνεισφέρει στην κατασκευή μιας τυπολογίας από εκείνους και μπορεί να θεωρηθούν ως περισσότερο ή λιγότεροι «υπεύθυνοι», περισσότερο ή λιγότερο «φιλόδοξοι» ή περισσότερο ή λιγότερο «δύσκολο να προσεγγιστούν». Αυτό στη συνέχεια επηρεάζει τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία βλέπουν και προσεγγίζουν τις οικογένειες των μαθητών τους και οδηγεί σε αρνητικές προσδοκίες για συγκεκριμένες ομάδες γονέων, με την υπόθεση ότι δεν μπορούν να είναι έμπιστοι στο να βοηθήσουν το παιδί τους στο σπίτι (Ainscow et al., 2007).

2) Οι γονείς δεν έχουν το χρόνο ή τα κίνητρα να εμπλακούν

Αυτό το στερεότυπο ενώ στην επιφάνεια φαίνεται να εκτιμά τις πολυσχολες και απαιτητικές ευθύνες που οι γονείς αντιμετωπίζουν, την ίδια στιγμή απορρίπτει τη σημασία της παροχής κινήτρων και βοήθειας προς τους γονείς, για την ανάπτυξη σημαντικών σχέσεων που θα τους ωθήσει να βρουν το χρόνο για να εμπλακούν (Knopf & Swick, 2007).

3) Οι γονείς δεν ενδιαφέρονται για αρχηγικούς ρόλους

Η σχέση που οι γονείς έχουν με τους εκπαιδευτικούς και το στυλ των σχέσεων που οι εκπαιδευτικοί φέρνουν στην αλληλεπίδραση είναι ισχυροί παράγοντες για τη συμμετοχή των γονέων σε τέτοιους ρόλους. Οι γονείς που συνδέονται με εκπαιδευτικούς που δείχνουν ενδιαφέρον και τους υποστηρίζουν, αυξάνουν την αίσθηση της ικανότητας ως οικογένεια και ως αρχηγοί. (Litghfoot, 2003). Η αντιμετώπιση των γονέων ως ικανών για ρόλους αρχηγίας επομένως αυξάνει τη συμμετοχή τους (Epstein, 1995).

Οι Goodwin & King, (2002) ανέφεραν και τις παρακάτω παρερμηνείες εκ μέρους των εκπαιδευτικών:

1) Η καλή συμμετοχή γονέων αντικατοπτρίζεται από ένα συγκεκριμένο τρόπο

Διαβρωτικοί προσδιορισμοί των κατάλληλων συμπεριφορών των γονέων, όπως το να διαβάζει το παιδί του κάθε μέρα, συχνά έχουν τις ρίζες τους σε μεσαίας τάξης κανόνες. Οι γονείς που δεν συμμορφώνονται σε αυτούς τους κανόνες, γίνονται στόχος αρνητικής κριτικής. Τα σχολεία πολύ εύκολα κατηγορούν αυτούς τους γονείς για την αποτυχία των παιδιών τους. Όταν για παράδειγμα, το προσωπικό του σχολείου βλέπει τους γονείς ως την αιτία για τα προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού, η συμμετοχή αυτών των γονέων μπορεί να αυξήσει την πιθανότητα για αντίπαλες μάλλον παρά συνεργατικές αλληλεπιδράσεις (Skiba & Peterson, 2000). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να εξετάσουν τις δικές τους εικόνες για τον καλό γονέα, έτσι ώστε να εξασφαλίσουν ότι κάποιοι τρόποι ανατροφής του παιδιού, δεν είναι καταδικαστέοι όταν συγκρίνονται με άλλους.

2) Όλοι οι γονείς ανταποκρίνονται στις ίδιες στρατηγικές

Οι γονείς επιδεικνύουν διαφορετικές ανάγκες, εμπειρίες, ερωτήσεις, μάθηση και στυλ αλληλεπίδρασης με τους άλλους. Επομένως μια στρατηγική που σχεδιάστηκε για μια ομάδα γονέων του σχολείου, μπορεί να απομονώσει τελείως μια άλλη ομάδα.

3) Οι γονείς που δεν έχουν οικονομική άνεση δεν μπορούν να υποστηρίξουν το σχολείο

Η πρόσκληση των γονέων να συνεισφέρουν με δημιουργικούς τρόπους, δεν απαιτεί απαραίτητα χρήματα ή τη διάθεση μεγάλου ποσού χρόνου από αυτούς και ενδυναμώνει την αίσθηση της ικανότητάς τους και τη σύνδεσή τους με την αποστολή του σχολείου.

4) Όλοι οι γονείς έχουν τους ίδιους στόχους για τα παιδιά τους

Οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να υποθέτουν ότι γνωρίζουν τους στόχους και τις φιλοδοξίες των γονέων για τα παιδιά τους. Η επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και του γονέα είναι κρίσιμη για τη διευκρίνιση αυτών των στόχων, όπως επίσης και η υιοθέτηση διαφορετικών στυλ διδασκαλίας και εκπαιδευτικού περιεχομένου μέσα στην αίθουσα, ώστε να ανταποκρίνονται στη διαφορετικότητα αυτών των στόχων και φιλοδοξιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11^ο

ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥΣ

Μια βασική γνώση σχετικά με τις αντιλήψεις των γονέων είναι ότι ο κάθε γονέας ή μέλος της οικογένειας, φέρνει μαζί του πολύ διαφορετικές απόψεις και ιδέες, αναφορικά με το τι είναι καλύτερο για το παιδί του, το οποίο στη συνέχεια πλαισιώνει τις αλληλεπιδράσεις του με το δάσκαλο του παιδιού του (Knopf & Swick, 2007). Και οι δύο ομάδες, γονείς και δάσκαλοι, αναγνωρίζουν τη σημασία της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και θεωρούν ότι η πρωταρχική ευθύνη για την εκπαίδευση στα σχολεία ανήκει στους εκπαιδευτικούς (O'Connor, 2001). Ωστόσο υπάρχει κάποια διαφωνία σχετικά με τους συγκεκριμένους ρόλους που οι γονείς μπορούν να παίξουν στην εκπαίδευση. Οι γονείς και οι δάσκαλοι φαίνεται να έχουν διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με τη συμμετοχή γονέων.

Αυτές οι διαφορετικές αντιλήψεις μπορούν εν μέρει να εξηγηθούν από τον καθορισμό της συμμετοχής γονέων. Οι εκπαιδευτικοί συχνά χρησιμοποιούν ένα «σχολείο – κεντρικό» καθορισμό, στον οποίο η συμμετοχή σημαίνει οι γονείς να βοηθούν στο σχολείο, έτσι ώστε να φτάσουν τους στόχους που καθορίζονται από το σχολείο (π.χ. εθελοντισμός στην αίθουσα, παρουσία στις συναντήσεις, βοήθεια με την εργασία για το σπίτι). Από την άλλη οι γονείς έχουν μια ευρύτερη «κοινωνική άποψη» για τη συμμετοχή τους, επιδιώκοντας περισσότερα από μια απλή συμμετοχή στην αίθουσα ή στις δραστηριότητες του σχολείου (Lawson, 2003). Οι προτεραιότητες των οικογενειών στο σχηματισμό της συνεργασίας περιλαμβάνουν τη σημασία του να ανήκεις στην κοινότητα, επιθυμούν να εμπλέκονται στις ζωές των παιδιών τους και στην εκπαίδευση και επίσης να βιώνουν τη διαφορετικότητα και τις εμπειρίες της παιδικής ηλικίας, που αφορούν το μέλλον των παιδιών τους (Gionaccho-Johnson, 2009). Επιθυμούν μάλλον να έχουν ένα ρόλο στις αποφάσεις που έχουν αντίκτυπο σε αυτούς και το παιδί τους, επιθυμούν να εμπλακούν σε μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση των παιδιών τους, θέλουν να εκτιμούνται τόσο οι ίδιοι όσο και η συμβολή που μπορούν να έχουν στη συνεργασία του γονέα και του δασκάλου και να αναζητούνται για ανατροφοδότηση πάνω στα θέματα του παιδιού τους (Swick & Hooks, 2005). Η ανθρώπινη αντιμετώπιση προς τους μαθητές, η υποστήριξη για τη μάθηση του μαθητή και η αποτελεσματική επικοινωνία και συνεργασία με τους

γονείς, φαίνεται να είναι τρία σημαντικά στοιχεία που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των γονέων (Peterson et al., 2003).

Αυτές οι διαφορετικές απόψεις της φύσης της συμμετοχής γονέων και του ρόλου που οι γονείς θα πρέπει να παίζουν στη διαδικασία της εκπαίδευσης, μπορεί να οδηγήσει σε σύγκρουση και συνεχή έλλειψη κατανόησης. Για παράδειγμα, σε εθνογραφική μελέτη που διευθύνθηκε σε χαμηλού εισοδήματος, σε διαφορετικά εθνικά και αστικά σχολεία, που περιλάμβανε γονείς, οι οποίοι περιγράφονταν από τους εκπαιδευτικούς ως «εμπλεκόμενοι» και «μη εμπλεκόμενοι», φάνηκε ότι και οι δύο ομάδες γονέων ενσωμάτωναν μια άποψη της συμμετοχής «κοινότητας – κεντρική». Στα πλαίσια αυτής της άποψης οι ρόλοι τους ήταν να παρέχουν τις βασικές ανάγκες (σπίτι, φαγητό) στις οικογένειές τους και να προστατεύουν τα παιδιά τους από τις επιρροές του «δρόμου», μετά το τέλος του σχολείου. Αυτοί οι γονείς βλέπουν το σχολείο σαν ένα μέρος όπου η σωματική ασφάλεια του παιδιού τους είναι σχετικά εξασφαλισμένη και η σχολική μέρα επιτρέπει σ' αυτούς να καλύψουν τις ανάγκες επιβίωσης. Οι δάσκαλοι της έρευνας έτειναν να καθορίζουν κατά ένα μεγάλο μέρος τη συμμετοχή, ως συμμετοχή στο σχολείο, ήταν ασυγχώρητοι για τους γονείς που δεν δούλευαν έξω από το σπίτι και η έλλειψη παρουσία τους στο σχολείο θεωρούνταν ως έλλειψη ενδιαφέροντος. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί απέδιδαν στην ανευθυνότητα των γονέων και παραμέληση, την κακή συμπεριφορά των μαθητών (Lawson, 2003).

Η έλλειψη κοινής κατανόησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων πάνω στη συμμετοχή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αντικατοπτρίζεται και στα διαφορετικά ποσοστά συμμετοχής γονέων, που δίνονται από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν διαφορετικές αντιλήψεις για το ποσό της συμμετοχής, μπορεί να βαθμολογούν διαφορετικά είδη συμμετοχής ή μπορεί να έχουν διαφορετικό καθορισμό της συμμετοχής των γονέων (Reynolds, 1992). Οι γονείς αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής, συγκρινόμενα με τις αναφορές των δασκάλων, που ενδεχομένως οφείλεται στις διαφορετικές θεωρήσεις του τι περιλαμβάνει η συμμετοχή (Barnard, 2004). Από την άλλη, πολλοί γονείς μπορεί να γνωρίζουν τις δραστηριότητες που αναμένονται από αυτούς, αλλά να μην γνωρίζουν τα οφέλη μιας τέτοιας συμμετοχής (DePlanty et al., 2007) και επομένως να μη θεωρούν σημαντικό το να συμμετάσχουν.

Για παράδειγμα, οι Christenson & Hurley, (1997) μελέτησαν τις αντιλήψεις γονέων και σχολικών ψυχολόγων πάνω στο ποιες δραστηριότητες συμμετοχής

γονέων στοχεύουν στην ενίσχυση της επιτυχίας των μαθητών και ποιες από αυτές είναι εφικτό να εφαρμοστούν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς ενδιαφέρονταν να εμπλακούν στην εκπαίδευση, ώστε να ενισχύσουν την απόδοση των μαθητών και επιθυμούσαν περισσότερη συμμετοχή στην εκπαίδευση, από ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι θεωρούσαν εφικτό να εφαρμοστεί. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι η δραστηριότητα «παροχή πληροφοριών πάνω στο πώς το σχολείο λειτουργεί» έλαβε την υψηλότερη βαθμολόγηση από τους γονείς έδειξε ότι οι γονείς δεν καταλαβαίνουν τις πολιτικές και πρακτικές του σχολείου, δεν γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους να επιτύχουν στο σχολείο και επιθυμούν τέτοια πληροφόρηση. Οι δραστηριότητες που στην έρευνα αυτή βαθμολογήθηκαν ως επιθυμητές από τους γονείς και πιο εφικτές να εφαρμοστούν από τους σχολικούς ψυχολόγους, έτειναν να είναι δραστηριότητες που περιλάμβαναν διάδοση πληροφοριών προς τους γονείς ή ένας προς ένας συναντήσεις. Δραστηριότητες που περιλάμβαναν αλλαγές σε επίπεδο συστήματος ή πιο εκτεταμένες χρονικά, από την άποψη των δεσμεύσεων των δασκάλων, έτειναν να βαθμολογούνται λιγότερο επιθυμητές ή εφικτές να εφαρμοστούν. Οι ερευνητές καταλήγουν ότι οι περιορισμοί του χρόνου, η ανάγκη για πληροφόρηση και η αντιλαμβανόμενη σχετικότητα της δραστηριότητας με την απόδοση του παιδιού στο σχολείο, μπορεί να είναι πιθανές εξηγήσεις για αυτές τις βαθμολογήσεις.

Οι γονείς είναι πιθανό να βλέπουν τις σχέσεις με μια πιο συγκεκριμένη αίσθηση, ιδιαίτερα βασισμένη στην κατάσταση του παιδιού και της οικογένειας. Επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από το πώς οι εκπαιδευτικοί σχετίζονται με τα παιδιά τους και από τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί τους αντιμετωπίζουν. Όταν οι γονείς αντιλαμβάνονται ότι ο δάσκαλος γνωρίζει το παιδί τους, αισθάνονται καθησυχασμένοι ότι είναι ορατό στην αίθουσα και παίρνουν το μήνυμα ότι ο εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται πραγματικά για αυτό (Lightfoot S., 2003). Επίσης θέλουν να αισθάνονται άνετα, να είναι αποδεκτοί και να εκτιμάται το πώς μπορούν να δουλέψουν με τα σχολεία, ώστε να βελτιώσουν την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους (Mackety & Linder-VanBerschot, 2008).

Ο βαθμός ικανοποίησης του γονέα, από τις σχέσεις του με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, επηρεάζει επίσης τις στάσεις και αντιλήψεις του ως προς τη σημαντικότητα της συμμετοχής του. Οι ικανοποιημένοι γονείς περιγράφουν ως σημαντική τη συμμετοχή, όπως αυτή εμφανίζεται στο σχολείο. Θεωρούν τη συμμετοχή ως εθελοντισμό στο σχολείο και συμμετοχή στα συμβούλια γονέα και

δασκάλου, ενώ επίσης πιστεύουν ότι η παρουσία τους στο σχολείο, τους επιτρέπει να παρατηρούν τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών τους και τους δίνει τη δυνατότητα να ζητήσουν επιπρόσθετη βοήθεια αν χρειαστεί. Οι ικανοποιημένοι με το σχολείο γονείς χρησιμοποιούν επίσης διαφορετικούς τύπους συμμετοχής, από ότι οι δυσαρεστημένοι γονείς. Οι τύποι συμμετοχής στους οποίους συμμετέχουν, απαιτούν άμεση επαφή με το σχολείο. Επικοινωνούν συχνά με τους δασκάλους σχετικά με τα παιδιά τους, είναι συχνά εθελοντές, υπηρετούν ως αντιπρόσωποι στις επιτροπές και συνεργάζονται πάνω σε μια ποικιλία προγραμμάτων. Είναι επίσης μέλη σε ευρύτερα κοινωνικά δίκτυα, με ποικίλους δεσμούς με τους άλλους γονείς, τα οποία οικοδομούν μέσω της συμμετοχής τους στις σχολικές οργανώσεις, τον εθελοντισμό στις αίθουσες και τη συμμετοχή τους σε κοινοτικούς οργανισμούς. Τέλος χρησιμοποιούν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης στην αναζήτηση βοήθειας από τους εκπαιδευτικούς. Συνήθως περνούν από τις αίθουσες των δασκάλων, όταν βρίσκονται εθελοντικά στο σχολείο, για να πάρουν τις αναφορές προόδου των παιδιών τους (Wanat, 2010).

Οι μη ικανοποιημένοι, από τις σχέσεις τους με το σχολείο, γονείς, εκτιμούν τη συμμετοχή ως συμμετοχή με τα παιδιά τους στο σπίτι. Σπάνια γίνονται εθελοντές και συγκεντρώνονται πάνω στο γονικό τους ρόλο, τη συμμετοχή στη ζωή των παιδιών τους έξω από το σχολείο και τη βοήθεια στο σπίτι πάνω σε μαθησιακές δραστηριότητες με το παιδί τους. Τα κοινωνικά δίκτυα των μη ικανοποιημένων γονέων δεν περιλαμβάνουν σχέσεις με το σχολείο. Περιλαμβάνουν μάλλον μέλη της οικογένειας και γείτονες, παρά άλλους γονείς που μπορεί να συναντήσουν στο σχολείο. Έρχονται στο σχολείο κυρίως όταν έχουν κάποιο παράπονο και δεν χτίζουν σχέσεις με τους δασκάλους μέσω της συμμετοχής τους (Wanat, 2010). Όταν οι γονείς έρχονται στο σχολείο μόνο όταν πρέπει να το κάνουν και μόνο ως απάντηση σε ένα συγκεκριμένο γεγονός, οι επαφές με τους εκπαιδευτικούς είναι αντιδραστικές μάλλον παρά προσχεδιασμένες. Τέτοιες αντιδραστικές επαφές δεν είναι παραγωγικές, ώστε να οδηγήσουν σε επιθυμητές αλλαγές, αλλά αντίθετα εμποδίζουν τη βελτίωση, με εκτροπή και της ενέργειας και των δύο, των γονέων και των εκπαιδευτικών (Holden & Gullingford, 2003).

Πολλές φορές εμφανίζεται μια τάση κυρίως σε χαμηλού εισοδήματος γονείς, να συγκρίνουν τη δική τους παιδική ηλικία με αυτή των παιδιών τους, αντανakλώντας το ρόλο που οι δικοί τους γονείς έπαιξαν στην εκπαίδευσή τους. Αυτές οι εμπειρίες παρέχουν ένα πλαίσιο για σκέψη, σχετικά με τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των δικών τους παιδιών. Ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι βίωσαν την επίσημη

εκπαίδευση, διαμορφώνει τις απόψεις τους σχετικά με τις αξίες και τις εκβάσεις της επίσημης εκπαίδευσης και επηρεάζει τη συμμετοχή τους. Αν και πολλές φορές θέλουν να συμμετάσχουν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, πολλές φορές η συμμετοχή τους περιορίζεται από μια αίσθηση ότι οι ρόλοι τους είναι διαφορετικοί από εκείνους των σχολείων όπως επίσης και από τις ιδιαίτερες ικανότητες, την επίσημη εκπαίδευσή τους και τις γνώσεις που κατέχουν (Smrekar & Cohen-Vogel, 2001). Επιπρόσθετα η ιστορική και πολιτιστική αντίληψη που οι εθνικής μειονότητας γονείς φέρνουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους και στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, εμφανίζεται ως ένας κεντρικός παράγοντας στην απόφασή τους να εμπλακούν στο σχολείο των παιδιών τους. Αυτοί οι γονείς επιθυμούν περισσότερη ενημέρωση πάνω στο περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος, σχολεία ευαίσθητα ως προς την κουλτούρα και την εθνική τους κληρονομιά και απαλλαγμένα από τις επιδράσεις του ρατσισμού και των διακρίσεων όπου θα αισθάνονται άνετα και καλοδεχούμενοι (Mackety & Linder-VanBerschoot, 2008).

Γενικότερα οι γονείς συμφωνούν στην ενθάρρυνση της συμμετοχής τους από τους εκπαιδευτικούς, καθώς θεωρούν ότι ο κάθε γονέας έχει μοναδικά ταλέντα και πηγές να μοιραστεί, με τα οποία μπορεί να προσφέρει θετικές συνεισφορές. Θεωρούν ότι οι γονείς και οι δάσκαλοι θα πρέπει να διατηρούν ξεχωριστούς αλλά συμπληρωματικούς ρόλους, να έχουν δίκαιες σχέσεις και να συμφωνήσουν πάνω στο πως μπορούν να δουλέψουν μαζί (Wanat, 2010). Θέλουν οι εκπαιδευτικοί να είναι πιο ενήμεροι και ικανοί να αλληλεπιδράσουν, με τρόπους που προάγουν την ανάπτυξη στενότερων διαπροσωπικών σχέσεων με τους γονείς, δουλεύοντας συνεργατικά, ώστε να υποστηρίξουν την ακαδημαϊκή επίτευξη των παιδιών τους (Mackety & Linder-VanBerschoot, 2008). Στην έρευνα των Swick & Hooks, (2005) με γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες, ένας γονέας είπε: *«Δάσκαλοι και διευθυντές ακούστε τι οι γονείς έχουν να σας πουν. Αφήστε μας να προσπαθήσουμε για τα όνειρά μας. Όταν τα όνειρά μας δε δουλεύουν, βοηθήστε μας να βρούμε το χώρο, ώστε να δουλέψουν ή βοηθήστε μας να θέσουμε καινούργια όνειρα ... μη μας αφήνεται έξω από την εκπαιδευτική διαδικασία»* (σελ. 6).

Αναφορικά με το τι οι γονείς θέλουν στις σχέσεις τους με τους πρόωρης παιδικής ηλικίας επαγγελματίες ο Swick, (2004c) βρήκε τα ακόλουθα:

- Το πρωταρχικό ενδιαφέρον για τους γονείς είναι να έχουν κάποιον να ενδιαφέρεται για αυτούς και τα παιδιά τους.

- Οι γονείς επιθυμούν σχέσεις σεβασμού με τους εκπαιδευτικούς, όπου μπορούν να έχουν αμοιβαία ανταποκρινόμενες δραστηριότητες, που τους ενδυναμώνουν να γίνουν ικανοί γονείς και αναπτυσσόμενα άτομα.

- Οι γονείς αισθάνονται θετικά για τις σχέσεις, όταν εμπλέκονται στη διαμόρφωση του προγράμματος. Οι γονείς θέλουν να είναι ικανοί να εκφράσουν τις ιδέες τους και να προσφέρουν επαγγελματική ανατροφοδότηση πάνω στη αξία του προγράμματος.

- Η ικανότητα των επαγγελματιών που εργάζονται με παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι βασική στη διαμόρφωση θετικών απόψεων των γονέων για τους βοηθούς τους. Παρέχοντας οι εκπαιδευτικοί τις υπηρεσίες τους, με αναπτυξιακούς και αποτελεσματικούς τρόπους, οδηγούν στο άνοιγμα του μυαλού και της καρδιάς των γονέων, ώστε να έχουν επιπλέον συμμετοχή μαζί τους.

- Οι γονείς εκτιμούν τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, που τους αναγνωρίζουν ως ικανούς και με ενδιαφέρον γονείς. Οι γονείς που αισθάνονται ότι εκτιμούνται από τους εκπαιδευτικούς, ανταποκρίνονται με θετικούς και σημαντικούς τρόπους και έχουν υψηλή συμμετοχή σε συνεχόμενες σχέσεις με τους πρόωρης παιδικής ηλικίας επαγγελματίες.

- Η συνεργασία και η επικοινωνία είναι οι δύο όροι που χρησιμοποιούν οι γονείς, για να περιγράψουν επιτυχείς σχέσεις ενδυνάμωσης της οικογένειας.

- Οι γονείς εκτιμούν τις σχέσεις ενδυνάμωσης της οικογένειας, που τους βοηθούν να έχουν πρόσβαση στις απαραίτητες υπηρεσίες. Η βοήθεια προς τους γονείς για τη μεταφορά, τη φροντίδα του παιδιού και την απαραίτητη οικονομική υποστήριξη, έχει ένα πολύ θετικό αντίκτυπο πάνω στις απόψεις των γονέων για τις σχέσεις τους με τους πρόωρης παιδικής ηλικίας, επαγγελματίες.

- Η ευελιξία και η ευαισθησία είναι δύο επιπρόσθετοι δείκτες που οι γονείς εκτιμούν πολύ.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται γενικότερα να αντιλαμβάνονται πολλές φορές διαφορετικά τη συμμετοχή των γονέων απ' ότι οι ίδιοι οι γονείς. Σημαντικό ρόλο σ' αυτό και γενικότερα στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας διαδραματίζει και η συμμετοχή των μαθητών μέσα στη σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12^ο

Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Πολλοί εκπαιδευτικοί και γονείς συμφωνούν ότι είναι σημαντικό οι γονείς να περνούν χρόνο στις τάξεις των παιδιών τους, να ελέγχουν συχνά την εργασία τους για το σπίτι ή να διαβάζουν στα παιδιά στο σπίτι (Viadero, 2010). Οι σημαντικοί ενήλικοι μπορούν να έχουν ένα σημαντικό αντίκτυπο πάνω στην ανάπτυξη των παιδιών σε κάθε ηλικία και ακόμη πιο σημαντικά κατά τη διάρκεια της εφηβείας, λόγω των σημαντικών επιλογών ζωής που βιώνουν καθώς γίνονται πιο αυτόνομοι. Δυστυχώς, υπάρχει μια παρανόηση ότι για την ανάπτυξη της αυτονομίας τους οι έφηβοι, χρειάζονται λιγότερη καθοδήγηση και συμμετοχή από τους ενήλικους. Η συμμετοχή των οικογενειών μειώνεται σημαντικά, καθώς οι μαθητές προοδεύουν σε υψηλότερες βαθμίδες (Hasley, 2005). Οι γονείς είναι χαρακτηριστικά λιγότερο άμεσα εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο γυμνάσιο από ότι στο δημοτικό και υποθέτεται ότι αυτό θέλουν τα παιδιά, καθώς μεγαλώνουν και αναπτύσσουν μια καλύτερη ανεξαρτησία (Beveridge, 2004).

Αντίθετα, η έρευνα υποστηρίζει ότι οι έφηβοι ωφελούνται από τη συνεχή υποστήριξη και συμβουλευτική σχέση, που είναι αναπτυξιακά κατάλληλη και σχετική με τις ανάγκες τους (DePlanty et al., 2007). Για παράδειγμα, στη μελέτη των Sanders & Epstein, (2000) τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές σε γυμνάσια και λύκεια έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες έδωσαν έμφαση στη σημασία της συμμετοχής της οικογένειας στην εκπαίδευση των μαθητών. Αν και αναγνώρισαν ότι οι έφηβοι χρειάζονταν περισσότερη ανεξαρτησία από ότι οι μαθητές στη βαθμίδα του δημοτικού, επίσης εξέφρασαν τη γνώμη ότι οι έφηβοι χρειάζονταν την καθοδήγηση και υποστήριξη των ενηλίκων στο σπίτι, το σχολείο και την κοινότητα. Συμφώνησαν ότι το λύκειο είναι μια δύσκολη περίοδος για τις εκπαιδευτικές καριέρες των μαθητών και ότι η υποστήριξη από σημαντικούς ενηλίκους, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να διαχειριστούν με επιτυχία την περίοδο αυτή. Επίσης συμφώνησαν ότι η επικοινωνία και η συνεργασία ανάμεσα στο σπίτι, το σχολείο και την κοινότητα, αυξάνει τις ευκαιρίες των μαθητών για την επιτυχή μετάβαση στο κολέγιο ή στο χώρο εργασίας.

Σημαντικό στοιχείο για την επιτυχία των προσπαθειών, που στοχεύουν στην προαγωγή της συμμετοχής των γονέων, είναι να ληφθούν υπόψη οι διαφορετικές

ανάγκες των εφήβων, μιας ομάδας μαθητών που βιολογικά οδηγούνται στην απελευθέρωση από την επαγρύπνηση των γονέων. Οι έφηβοι συχνά θέλουν την εμπλοκή των οικογενειών τους, αλλά μόνο αν οι πρακτικές του σχολείου και οι εκδηλώσεις της οικογένειας υποστηρίζουν την ανάπτυξη της αυτονομίας (Deslandes & Cloutier, 2002). Οι μελέτες έδειξαν ότι κάποιες δραστηριότητες μπορεί να μην είναι σημαντικές, για την προαγωγή της εκπαιδευτικής επιτυχίας των παιδιών. Σύμφωνα με απαντήσεις μαθητών, η ακαδημαϊκή πίεση και υποστήριξη από τους γονείς, σχετίζονταν αρνητικά με τους βαθμούς των παιδιών στα μαθηματικά (Levrusceck & Zupancic, 2009). Επίσης σύμφωνα με τις αντιλήψεις των μαθητών, η ακαδημαϊκή πίεση από τους πατεράδες, ήταν πρόβλεψη για χαμηλότερη επίτευξη, ενώ η ενθάρρυνση και υποστήριξη από τις μητέρες, προέβλεπε υψηλότερη επίτευξη (Rogers et al., 2009). Οι έφηβοι των οποίων οι γονείς έχουν υψηλότερες προσδοκίες σχετικά με τους βαθμούς και την επίτευξη, έχουν υψηλότερο μέσο όρο βαθμών και βαθμολογούνται από τους δασκάλους για υψηλότερη ακαδημαϊκή δέσμευση (Chen & Gregory, 2009). Η μελέτη των Regner et al., (2009) εξέτασε, το εάν οι αντιλήψεις των μαθητών για δύο κύρια πρόσωπα της ακαδημαϊκής συμμετοχής του γονέα και του δασκάλου (π.χ. ακαδημαϊκή υποστήριξη και ακαδημαϊκός έλεγχος), συνεισφέρουν στη διαδικασία υιοθέτησης στόχων επίτευξης των μαθητών του λυκείου. Η ανάλυση έδειξε ότι οι μαθητές διαφοροποιούσαν τον ακαδημαϊκό έλεγχο από την ακαδημαϊκή υποστήριξη των γονέων τους, ενώ κυρίαρχα αντιλαμβάνονταν την ακαδημαϊκή συμμετοχή των δασκάλων τους, ως αντανakλαστικό έλεγχο. Επίσης, οι αντιλήψεις των μαθητών για την ακαδημαϊκή υποστήριξη των γονέων, σχετίζονταν θετικά με την κυριαρχία των στόχων, ενώ δεν σχετίζονταν με την απόδοση των στόχων. Τέλος, ο αντιλαμβανόμενος ακαδημαϊκός έλεγχος από τους γονείς, ενώνονταν με στόχους απόδοσης.

Όσον αφορά τη συμμετοχή των μαθητών μέσα στη σχέση οικογένειας και σχολείου, θα πρέπει να αναγνωριστεί ότι μερικά παιδιά μπορεί να προτιμούν να κρατηθεί μια απόσταση ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο. Φαίνεται ότι υπάρχουν πτυχές της ζωής στο σπίτι, που τα παιδιά επιθυμούν να τις κρατήσουν μυστικές από τους δασκάλους τους (Beveridge, 2004). Επιπλέον, οι έφηβοι συχνά δεν ενθαρρύνουν τις οικογένειες τους να συμμετάσχουν, λόγω του ότι έχουν σε μεγάλο βαθμό προσανατολιστεί προς τους συνομήλικους, είναι πιο ανεξάρτητοι και οι σχέσεις τους με τις οικογένειες έχουν αλλάξει με πολλούς τρόπους (Walker et al., 2005).

Οι σχέσεις των μαθητών με τις οικογένειές τους έχουν ένα ισχυρό αντίκτυπο, πάνω στο εάν θα τους προσκαλέσουν να συμμετάσχουν στις εκδηλώσεις του σχολείου. Εξηγήσεις μαθητών σχετικά με την έλλειψη παρουσίας των οικογενειών τους, αποκάλυψαν τις σχέσεις των μαθητών με τους γονείς τους, τις υποχρεώσεις δουλειάς των γονέων τους και το επίπεδο άγχους των γονέων στο σπίτι. Οι μαθητές είναι πιο άνετοι στο να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή γονέων και τη δέσμευση με τους γονείς τους στο σπίτι, αν η σχέση τους υποστηρίζει τον τύπο εκδήλωσης της βασικής εκπαίδευσης, στον οποίο καλούνται να συμμετάσχουν. Οι μαθητές που ανησυχούν για τη δυναμική τους, δεν αισθάνονται άνετοι και εμποδίζουν τη συμμετοχή των γονέων τους. Για τους μαθητές, η φύση της εκπαιδευτικής εκδήλωσης μπορεί να εμποδίσει ή να ενθαρρύνει τη συμμετοχή των γονέων, κάτι που προτείνει ότι είναι σημαντική η ευθυγράμμιση των στόχων του εκπαιδευτικού προγράμματος με τους τρόπους που οι οικογένειες αλληλεπιδρούν. Τα αισθήματα των μαθητών σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων τους, αντανakλούν ποικίλες καταστάσεις ζωής και υπόβαθρα. Μερικοί μαθητές ενθαρρύνουν τις οικογένειές τους να παρευρεθούν στις εκδηλώσεις του σχολείου και το θεωρούν βασική πτυχή της σχέσης τους, ενώ άλλοι οπισθοχωρούν αναφορικά με τη συμμετοχή, παίρνοντας την απόφαση ότι οι οικογένειές τους δεν θα πρέπει να εμπλέκονται, λόγω του προγράμματος των γονέων ή των επιπέδων άγχους της οικογένειας (Wiseman, 2010).

Αντίθετα με τον ισχυρό αντίκτυπο που έχουν οι σχέσεις των μαθητών με τις οικογένειές τους, στην πρόσκληση της συμμετοχής των γονέων από τους μαθητές, η αποτελεσματικότητα του γονέα δεν φαίνεται να προβλέπει εάν ένας έφηβος θέλει να επικοινωνήσει με τους γονείς του σχετικά με σημαντικά θέματα. Οι έφηβοι φαίνεται να εκφράζουν ενδιαφέρον για συζήτηση σημαντικών θεμάτων με τους γονείς, τους οποίους αντιλαμβάνονται ως πιο βέβαιους, ενώ φαίνεται να αποφεύγουν τις συζητήσεις με τους γονείς, που τους αντιλαμβάνονταν αβέβαιους σε σχέση με τους ίδιους. Από την άλλη, πολλοί από τους εφήβους που ανέφεραν ότι ήθελαν περισσότερη επικοινωνία με τους γονείς σχετικά με διάφορα θέματα, είχαν περισσότερο προβληματική κοινωνικο-συναισθηματική ρύθμιση (Shumow & Lomax, 2002).

Αν και πολλοί μαθητές επιθυμούν μια απόσταση στη σχέση οικογένειας -σχολείου, έχει επίσης αποδειχτεί ότι χαρακτηριστικά βλέπουν τους γονείς τους ως πιθανούς μεσολαβητές ανάμεσα στους ίδιους και το σχολείο. Περιέγραψαν καταστάσεις στις οποίες η παρουσία του πατέρα σε μια συνάντηση, παρείχε ένα πλαίσιο μέσα στο

οποίο αισθάνονταν πιο ικανοί να εκφράσουν μια άποψη, που διέφερε από αυτή του σχολείου (Beveridge, 2004). Όταν τα παιδιά βλέπουν τους δασκάλους και τα μέλη της οικογένειάς τους να αλληλεπιδρούν με ένα άνετο τρόπο, αισθάνονται ασφαλή και εκτιμημένα (Keyser, 2006). Οι μαθητές θέλουν να είναι ενεργά οι ίδιοι συμμετέχοντες στις επιλογές, τις αποφάσεις και τη θέσπιση των στόχων που θα μπορούσαν να επηρεάσουν το μέλλον τους, αλλά επίσης θέλουν οι γονείς τους να είναι πιο στενά εμπλεκόμενοι με το σχολείο (Beveridge, 2004), καθώς δεν μπορούν να πάρουν όλη την ευθύνη πάνω στη λήψη των αποφάσεων.

Πέραν από τη στάση που οι μαθητές θα κρατήσουν, απέναντι στη συνεργασία του σχολείου με την οικογένειά τους, επιπλέον μεταβλητές που αφορούν την οικογένεια, επηρεάζουν και καθορίζουν πολλές φορές το βαθμό και το είδος της συμμετοχής της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13^ο

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΠΟΥ ΚΑΘΟΡΙΖΟΥΝ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥΣ

Οι αποφάσεις των γονέων να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, βασίζονται πάνω σε τρεις παράγοντες: το πιστεύω ότι πρέπει να είναι εμπλεκόμενοι, το πιστεύω ότι η συμμετοχή τους θα έχει επίδραση στην εκπαίδευση του παιδιού τους και την ύπαρξη ευκαιριών για συμμετοχή (Dempsey & Sandler, 1995). Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους ποικίλει μέσα στις ποικίλες ομάδες γονέων όπως και στις βαθμίδες της εκπαίδευσης: 1) Τα παιδιά του δημοτικού σχολείου, είναι πιο πιθανό να έχουν υψηλά εμπλεκόμενους γονείς στα σχολεία τους, από ότι τα παιδιά που φοιτούν στις βαθμίδες του γυμνασίου και του λυκείου. 2) Τα παιδιά που έχουν περισσότερους οικογενειακούς πόρους, όπως μόρφωση και εισόδημα οικογένειας, είναι πιο πιθανό, από ότι τα παιδιά με λιγότερους οικογενειακούς πόρους, να έχουν υψηλά εμπλεκόμενους γονείς στα σχολεία τους. (Nord, 1998).

Οι Anderson & Minke (2007) παρουσίασαν μια σύγκριση των μοντέλων των Hoover-Dempsey & Sandler (1995, 1997) και των Walker et al., (2005), που εξέταζαν τη συμμετοχή των γονέων από την προοπτική των γονέων. Ανέφεραν ότι το μοντέλο των Hoover-Dempsey & Sandler περιέχει πέντε επίπεδα που συνδέουν τις αρχικές αποφάσεις των γονέων να εμπλακούν με τις εκβάσεις των μαθητών. Τα δύο πρώτα επίπεδα εξετάζουν τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων των γονέων να εμπλακούν, ενώ τα επόμενα περιγράφουν τους τρόπους με τους οποίους η συμμετοχή γονέων μπορεί θετικά να επιδράσει στην επίτευξη του μαθητή. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι γονείς παίρνουν την αρχική απόφαση να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ανάλογα με τις πεποιθήσεις τους (δόμηση του ρόλου, αίσθηση αποτελεσματικότητας) και τις ευκαιρίες και απαιτήσεις για συμμετοχή που δέχονται από το σχολείο και από τα παιδιά τους (επίπεδο 1).

Η δόμηση του ρόλου αφορά τις ιδέες των γονέων σχετικά με το τι θα μπορούσαν να κάνουν, σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι γονείς με υψηλή δόμηση του ρόλου, υποστηρίζουν ένα υψηλότερο επίπεδο συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών. Η αίσθηση της αποτελεσματικότητας του γονέα αναφέρεται στις πεποιθήσεις των γονέων ότι η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους θα έχει θετική επίδραση στη μάθηση των παιδιών τους και την επίτευξη στο

σχολείο. Επιπρόσθετα, οι γονείς με υψηλή αποτελεσματικότητα ως προς τη συμμετοχή πιστεύουν ότι μπορούν να θεσπίσουν συμπεριφορές που θα έχουν ως αποτέλεσμα αυτές τις θετικές εκβάσεις. Οι γενικές ευκαιρίες και οι απαιτήσεις αναφέρονται στις γενικές προσκλήσεις από το παιδί και το σχολείο, που δείχνουν ότι η συμμετοχή των γονέων εκτιμάται και είναι επιθυμητή. Αυτές οι γενικές προσκλήσεις (επίπεδο 1), είναι διαφορετικές από τις συγκεκριμένες προσκλήσεις του παιδιού και του δασκάλου, το οποίο εμφανίζεται στο (επίπεδο 2) του μοντέλου. Οι γενικές ευκαιρίες περιλαμβάνουν την εκδήλωση ενθουσιασμού από τα παιδιά, σχετικά με τη συνεργασία πάνω στη σχολική εργασία με τους γονείς τους ή τον ενθουσιασμό του σχολείου, που γίνεται αντιληπτός όταν προσκαλούν τους γονείς, ως απόδειξη της καλοδεχούμενης στάσης του προσωπικού. Συνολικά, οι γενικές ευκαιρίες αντιπροσωπεύουν μη συγκεκριμένες προσκλήσεις για συμμετοχή.

Οι Hoover and Sandler θεωρούν, ότι οι μεταβλητές του «επιπέδου 1» είναι οι πιο σημαντικές του μοντέλου, αναφορικά με τις γενικές αποφάσεις των γονέων να εμπλακούν. Υπέθεσαν ότι οι συγκεκριμένοι τρόποι με τους οποίους οι γονείς εμπλέκονται, επηρεάζονται από τις μεταβλητές του «επιπέδου 2» που περιλάμβαναν: α) τη συγκεκριμένη γνώση των γονέων και τις ικανότητες, β) ανταγωνιστικές απαιτήσεις πάνω στο χρόνο τους (π.χ. απαιτήσεις δουλειάς) και γ) συγκεκριμένες προσκλήσεις από τα παιδιά και τους δασκάλους των παιδιών τους. Υποθέτουν ότι οι γονείς επιλέγουν να εμπλακούν σε δραστηριότητες στις οποίες έχουν ικανότητες, οι οποίες επιλογές ωστόσο μπορεί να εμποδίζονται από τις απαιτήσεις του επαγγέλματός τους (π.χ. ευελιξία στο να πάρουν άδεια, ώρες εργασίας) και τις απαιτήσεις της οικογένειας (π.χ. φροντίδα παιδιού), που περιορίζουν το ποσό του χρόνου και ενέργειας των γονέων. Για παράδειγμα, οι γονείς με προγράμματα δουλειάς που εμποδίζουν τη συμμετοχή τους τις ώρες του σχολείου, ίσως επιλέγουν αντί αυτού να εμπλέκονται στο σπίτι. Το τρίτο στοιχείο του «επιπέδου 2» αφορά τις συγκεκριμένες προσκλήσεις και απαιτήσεις από το σχολείο και το παιδί, δηλαδή ευδιάκριτες προσκλήσεις, όπως πρόσκληση από το παιδί για βοήθεια στην εργασία για το σπίτι ή πρόσκληση από το δάσκαλο ως συνοδός σε κάποια εκδρομή. Οι Hoover-Dempsey & Sandler υποστηρίζουν ότι όταν η δόμηση του ρόλου και η αποτελεσματικότητα του γονέα είναι υψηλές, οι γονείς θα εμπλακούν ανεξάρτητα από το επίπεδο των ανταγωνιστικών απαιτήσεων.

Οι Walker et al., (2005) δημοσίευσαν μια αναθεωρημένη έκδοση του παραπάνω μοντέλου. Στο αναθεωρημένο μοντέλο διατηρήθηκαν οι περισσότερες μεταβλητές

των επιπέδων 1 και 2 του αρχικού μοντέλου, αλλά κατέληξαν να αντιπροσωπεύουν ένα μόνο επίπεδο. Δεν υπήρχε επομένως πλέον διάκριση μεταξύ της αρχικής απόφασης των γονέων να εμπλακούν και των τύπων συμμετοχής. Η δόμηση του ρόλου και η αυτό-αποτελεσματικότητα, πλέον θεωρούνται ως συνδεδεμένες πτυχές των κινητήριων πεποιθήσεων των γονέων. Επίσης, διαγράφηκε η μεταβλητή «γενικές προσκλήσεις από το παιδί», λόγω της φτωχής εσωτερικής συνέπειας και της περιορισμένης δύναμης πρόβλεψης. Οι μεταβλητές προσκλήσεων τώρα θεωρούνται, ως πτυχές των αντιλήψεων για προσκλήσεις από άλλους για συμμετοχή (γενικές προσκλήσεις από το σχολείο, συγκεκριμένες προσκλήσεις από το σχολείο και συγκεκριμένες προσκλήσεις από το παιδί). Οι μεταβλητές του χρόνου, ενέργειας, ικανότητας και γνώσης των γονέων, θεωρούνται ως πτυχές του αντιλαμβανόμενου πλαισίου ζωής των γονέων.

Στη μελέτη των Ritblatt et al. (2002), οι γονείς ανέφεραν τέσσερις παράγοντες που θεωρούν ότι σχετίζονται με το επίπεδο συμμετοχής γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους: α) επικοινωνία μεταξύ των γονέων και του σχολείου, β) ευαισθησία του προσωπικού του σχολείου προς τους γονείς, γ) οικειότητα των γονέων με το σχολείο και οικειότητα των εκπαιδευτικών με τους γονείς, την κουλτούρα τους και το φυσικό τους περιβάλλον και δ) αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες ευαισθησίας και υποστήριξης, σημαντικά σχετίζονταν με το συνολικό ποσό του χρόνου που οι γονείς διέθεταν σε δραστηριότητες συμμετοχής, που δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι καλά καταρτισμένοι ώστε να διαπραγματευτούν με τους γονείς και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων. Επίσης δείχνουν ενδιαφέρον προς τους γονείς, μπορούν να ενισχύσουν θετικές στάσεις και να αυξήσουν πραγματικές συμπεριφορές συμμετοχής των γονέων. Η ευαισθησία επίσης σχετίζονταν σημαντικά με το ποσό του χρόνου που οι γονείς διέθεταν πάνω σε γενικά ή ειδικά θέματα του σχολείου. Οι γονείς φάνηκε να είναι περισσότερο εμπλεκόμενοι σε ατομικά θέματα του παιδιού, παρά σε γενικά θέματα του σχολείου και της εκπαίδευσης, συμφωνώντας με την αντίληψη ότι οι συμπεριφορές των ατόμων οδηγούνται από το να κερδίσουν το μέγιστο κέρδος, με το λιγότερο κόστος. Η προαγωγή μιας ατμόσφαιρας πρόσκλησης μέσα στα σχολεία, με την αύξηση της ευαισθησίας, οδηγεί επομένως στη μείωση των συναισθημάτων απογοήτευσης εκ μέρους των γονέων από τα σχολεία και αύξηση της προθυμίας των γονέων να διαθέσουν χρόνο σε γενικά θέματα του σχολείου και όχι μόνο σε θέματα που αφορούν το δικό τους παιδί. Τα σχολεία πρέπει επομένως να μετασχηματιστούν

σε πιο ευέλικτα και δημοκρατικά συστήματα, που καθοδηγούνται με επικοινωνία, ευαισθησία στη διαφορετικότητα και οικειότητα με τις κοινωνικο – πολιτιστικές δυνάμεις της σχολικής κοινότητας, που προάγουν τη δέσμευση των γονέων και της κοινότητας στη διαδικασία της εκπαίδευσης.

Η παραπάνω μελέτη παρείχε επίσης υποστήριξη στην έννοια των δια-σχέσεων μεταξύ παραγόντων πλαισίου, ατομικών αντιλήψεων και συμπεριφορών με άλλα συστήματα. Η εθνικότητα, το επίπεδο εισοδήματος και η δομή της οικογένειας, βρέθηκαν να σχετίζονται με τη συμμετοχή γονέων στην εκπαίδευση και τα σχολεία. Όσον αφορά το εισόδημα, βρέθηκε ότι οι γονείς χαμηλού εισοδήματος βαθμολογούσαν τα σχολεία σημαντικά υψηλότερα πάνω στον παράγοντα της ευαισθησίας, από ότι οι γονείς μεσαίου εισοδήματος και σημαντικότερα πάνω στον παράγοντα οικειότητας με το σχολείο, συγκριτικά με τους γονείς μεσαίου και υψηλότερου εισοδήματος. Οι γονείς χαμηλού εισοδήματος, διέθεταν σημαντικά λιγότερο χρόνο στο να εμπλακούν σε δραστηριότητες πέρα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και διέθεταν περισσότερο χρόνο σε άμεση επαφή με το σχολείο, πάνω σε θέματα του παιδιού τους, από ότι οι γονείς μεσαίου και υψηλού εισοδήματος. Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση, οι μόνοι γονείς βαθμολόγησαν τα σχολεία χαμηλότερα πάνω στον παράγοντα οικειότητας και διέθεταν σημαντικά μικρότερο ποσό χρόνου σε δραστηριότητες του σχολείου και σε πέρα από το εκπαιδευτικό πρόγραμμα δραστηριότητες, από ότι οι παντρεμένοι γονείς. Οι χαμηλού εισοδήματος και μονο-γονικές οικογένειες, διαθέτουν λιγότερες πηγές και επομένως υπάρχει μια πτώση στο ποσό των πηγών, που προορίζονται για αλληλεπιδράσεις και δραστηριότητες έξω από το σύστημα της οικογένειας. Διαφορές τέλος παρατηρήθηκαν και ως προς τη βαθμολόγηση των παραγόντων οικειότητας και ευαισθησίας από τα σχολεία και μεταξύ των διαφορετικών ομάδων.

Πιο ειδικά οι γονείς επηρεάζονται από τους παρακάτω παράγοντες ως προς τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους:

13.1 Η ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Καθώς τα παιδιά προχωρούν προς ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, παρατηρείται πτώση στη συμμετοχή γονέων, τόσο ως προς την ποσότητα συμμετοχής, όσο και ως προς την ποιότητα της αλληλεπίδρασης γονέα – δασκάλου. Η επαφή σχολείου και οικογένειας, είναι λιγότερο συχνή στο νηπιαγωγείο, από ότι στον παιδικό σταθμό και επίσης η επαφή στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου, είναι λιγότερο πιθανό να γίνει με

πρωτοβουλία του γονέα, από ότι στη βαθμίδα του παιδικού σταθμού (Rimm-Kaufman & Pianta, 1999). Επιπρόσθετα, λιγότεροι από τους μισούς πατεράδες φαίνεται να έχουν επαφή με τους εκπαιδευτικούς στο νηπιαγωγείο, ενώ περίπου τα 2/3 των πατεράδων, έχουν επαφές με τους εκπαιδευτικούς του παιδικού σταθμού (Rimm-Kaufman & Zhang, 2005).

Η μείωση της συμμετοχής του γονέα συνεχίζει να εμφανίζεται καθώς το παιδί μεταβαίνει στη βαθμίδα του δημοτικού και τείνει να μειώνεται σταθερά κατά τη διάρκεια του γυμνασίου και του λυκείου (Hiatt-Michael, 2001). Οι γονείς των μαθητών του λυκείου αναφέρουν περισσότερη αυτόνομη εκπαίδευση και λιγότερο άμεση συμμετοχή, από ότι οι γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν στη βαθμίδα του δημοτικού σχολείου (Cooper, Lindsay & Nye, 2000). Οι γονείς τείνουν να είναι λιγότερο εμπλεκόμενοι με τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια του γυμνασίου, από ότι κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου. Για παράδειγμα, περίπου οι μισοί γονείς των μαθητών του γυμνασίου παρευρίσκονται σε συσκέψεις μαθητών, σε σχέση με τους γονείς των μαθητών του δημοτικού (Downs, 2001). Επίσης οι γονείς των μαθητών του γυμνασίου, είναι περισσότερο εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση των παιδιών τους, συγκριτικά με τους γονείς των μαθητών του λυκείου (Kuperminc et al., 2008). Για παράδειγμα συγκρίνοντας τη συμμετοχή του γονέα στις βαθμίδες 8, 9 και 10 παρατηρήθηκε μια σταθερή πτώση στη συμμετοχή του γονέα και μια σταθερή αύξηση της αυτονομίας των εφήβων (Deslandes, 2003).

Όταν τα παιδιά φτάνουν στο λύκειο, ένα πολύ μικρό ποσοστό έχει γονείς που παραμένουν υψηλά εμπλεκόμενοι στα σχολεία τους. Αν και ένα μέρος από αυτή τη μείωση αποδίδεται στο ότι τα σχολεία προσφέρουν στους γονείς λιγότερες ευκαιρίες για συμμετοχή, καθώς ανεβαίνουμε στις υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης, φαίνεται ότι και οι ίδιοι οι γονείς υποχωρούν, καθώς το παιδί τους μεγαλώνει (Nord, 1998). Οι Davies & Lambie (2005) κάνοντας μια ανασκόπηση της έρευνας, πάνω στους πιθανούς παράγοντες μείωσης της συμμετοχής των γονέων κατά τη διάρκεια της βαθμίδας του γυμνασίου, βρήκαν ότι και το στάδιο ανάπτυξης των μαθητών, με το αυξανόμενο ενδιαφέρον των μαθητών προς τους συνομηλίκους και άλλα άτομα έξω από την οικογένεια από τη μια μεριά, αλλά και η έλλειψη μιας καλά σχεδιασμένης προσέγγισης από την πλευρά του σχολείου, που να διασφαλίζει τη συνέχιση της συμμετοχής των γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου και άλλα ακαδημαϊκά θέματα από την άλλη, μειώνουν τη συμμετοχή των γονέων στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή των παιδιών τους στο σχολείο.

Επιπρόσθετα η αύξηση στο μέγεθος του σχολείου και στον αριθμό των μαθητών καθώς ανεβαίνουμε στις βαθμίδες εκπαίδευσης, συντελεί στη σημαντική μείωση της συμμετοχής των γονέων (Walsh, 2010). Πιθανά λόγω του ότι τα περισσότερα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι σχετικά μεγάλα και βρίσκονται σε κάποια απόσταση από τις γειτονιές που εξυπηρετούν, οι γονείς έχουν λιγότερες ευκαιρίες να μιλήσουν με τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με τη συνολική ρύθμιση, δέσμευση, απόδοση και συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο (Simons-Morton & Crump, 2003). Επίσης οι γονείς αισθάνονται λιγότερο ικανοί να βοηθήσουν τα παιδιά τους, με την πιο προοδευμένη εκπαίδευση των υψηλότερων βαθμίδων εκπαίδευσης (Eccles & Harold, 1993). Η εφηβεία θεωρείται μια κρίσιμη περίοδος για τις ενδο-προσωπικές και διαπροσωπικές αλλαγές του παιδιού. Παρότι πολλοί πιστεύουν ότι οι έφηβοι ωθούνται μακριά από τις οικογένειές τους και δεν επιθυμούν τη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές τους δραστηριότητες, οι έρευνες τεκμηρίωσαν το σημαντικό ρόλο που οι γονείς συνεχίζουν να παίζουν κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τόσο οι γονείς όσο και τα σχολεία θα πρέπει να είναι ενήμεροι για τις θετικές επιδράσεις της συμμετοχής των γονέων σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης, πάνω στη δέσμευση του μαθητή στο σχολείο και στην απόδοσή του, για να εμποδιστεί η μείωση της συμμετοχής των γονέων που παρατηρείται (Mo & Singh, 2008).

13.2 ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Πολλοί ερευνητές ανέφεραν ότι η μόρφωση των γονέων σχετίζεται με τη συμμετοχή των γονέων (Davies-Kean, 2005; Pena, 2000). Οι γονείς υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου, έχουν πιο συχνή και ποιοτική επαφή με το σχολείο του παιδιού τους, από ότι οι γονείς χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου. Επίσης οι γονείς που εμπλέκονται περισσότερο σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σπίτι, είναι εκείνοι οι γονείς που έχουν τελειώσει υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης, έχουν καλύτερη αίσθηση της αποτελεσματικότητας αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους και ένα ισχυρό κοινωνικό δίκτυο (Waanders et al., 2007).

Οι γονείς που βλέπουν τους εαυτούς τους ως δάσκαλοι και αισθάνονται αποτελεσματικοί στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο, είναι πιο πιθανό να είναι εμπλεκόμενοι. Η άποψη αυτή των γονέων για το ρόλο τους ως δάσκαλοι και το επίπεδο άνεσης στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τη σχολική εργασία, κατά ένα μέρος είναι αποτέλεσμα

της δικής τους σχολικής εμπειρίας (Grolnick et al., 1997). Η ολοκλήρωση από τους γονείς της βαθμίδας του λυκείου, ενώνεται με υψηλότερα επίπεδα συμμετοχής πάνω στις δύο διαστάσεις, συμμετοχή γονέα βασισμένη στο σπίτι και επικοινωνία οικογένειας – σχολείου (Manz et al., 2004).

Στη μελέτη των Kohl et al., (2000), η μόρφωση του γονέα σχετίζονταν με τη επαφή του γονέα και του δασκάλου, τη συμμετοχή του γονέα στο σχολείο, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το πώς οι γονείς εκτιμούν την εκπαίδευση και τη συμμετοχή των γονέων στο σπίτι. Η χαμηλή επομένως μόρφωση των γονέων ενώνονταν με χαμηλότερα επίπεδα ενεργής συμμετοχής σε πολλές περιοχές. Οι συγγραφείς προτείνουν ότι ίσως η υψηλότερη μόρφωση, διευκολύνει τη συνειδητοποίηση από μέρους του γονέα, της σημασίας της άμεσης υποστήριξης πάνω στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Επιπρόσθετα οι λιγότερο μορφωμένοι γονείς, μπορεί να έχουν εμπειρίες ζωής και εκπαίδευσης, που τους κάνει να αισθάνονται λιγότερο ικανοί στο να εμπλακούν ενεργά στο σχολείο του παιδιού τους. Ίσως αισθάνονται ότι δεν έχουν τις ικανότητες να βοηθήσουν το παιδί τους ή ότι δεν πρέπει να παρεμβαίνουν στην εξουσία του σχολείου.

Το μορφωτικό επίπεδο του γονέα λειτουργεί ως μια κύρια επίδραση και ως ένας μεσολαβητής, αναφορικά με τη συμμετοχή. Οι γονείς που έχουν αποφοιτήσει από το λύκειο, φαίνεται να βοηθούν τα παιδιά τους περισσότερο πάνω στην εργασία για το σπίτι, από ότι οι γονείς που δεν έχουν αποφοιτήσει από το λύκειο. Οι γονείς που έχουν τελειώσει το πανεπιστήμιο, φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο στο χώρο του σχολείου, ενώ δεν διαφέρουν σημαντικά στο ποσό της βοήθειας που παρέχουν στα παιδιά πάνω στην εργασία για το σπίτι, συγκριτικά με τους γονείς που έχουν αποφοιτήσει από το λύκειο. Γενικότερα οι γονείς με περισσότερα χρόνια επίσημης εκπαίδευσης, φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο στο σχολείο των παιδιών τους, από ότι οι γονείς με λιγότερη εκπαίδευση. Οι γονείς που είναι απόφοιτοι πανεπιστημίου και συνεπώς μοιράζονται την κουλτούρα του σχολείου, εμπλέκονται περισσότερο στο σχολείο, ενώ οι γονείς που δεν έχουν τελειώσει το λύκειο, φαίνεται να έχουν τη λιγότερη συμμετοχή στο σχολείο (Shumow & Miller, 2001). Επιπρόσθετα οι γονείς με υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης φαίνεται να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι με τις πρακτικές του σχολείου, από ότι οι γονείς με χαμηλότερα επίπεδα μόρφωσης, προτείνοντας ότι οι υψηλά μορφωμένοι γονείς αισθάνονται πιο άνετα στο να ασκούν κριτική στο σχολείο (U.S Department of Education, 1996).

Το ποσό της εκπαίδευσης που οι γονείς έχουν οι ίδιοι λάβει, έχει μια επίδραση πάνω στο πως οι γονείς δομούν το περιβάλλον στο σπίτι και στο πως αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους στο σπίτι, ώστε να προάγουν την ακαδημαϊκή επίτευξη των παιδιών (Davis-Kean, 2005). Αρκετές μελέτες έδειξαν την σημαντική επίδραση της μόρφωσης του γονέα πάνω στην επίτευξη του μαθητή, περισσότερο από κάθε άλλο δημογραφικό χαρακτηριστικό της οικογένειας. Για παράδειγμα, αναφέρθηκε η θετική επίδραση της υψηλής μόρφωσης του γονέα πάνω στη μαθηματική επίτευξη των μαθητών του γυμνασίου (Schiller et al., 2002) καθώς και πάνω στην ανάγνωση και επίτευξη στην επιστήμη (Thomas, 2002). Επίσης η μόρφωση των γονέων θεωρήθηκε ένας ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης των αποκλινόντων συμπεριφορών καθώς και της απουσίας των μαθητών από το λύκειο (Al-Garni, 2000). Οι καλά μορφωμένοι γονείς παρέχουν περισσότερη συναισθηματική υποστήριξη στα παιδιά τους, όπως ενθάρρυνση από το γονέα και έπαινος, βοήθεια με την εργασία για το σπίτι, συχνές συζητήσεις σχετικά με το σχολείο και παρουσία στις εκδηλώσεις του σχολείου, από ότι οι λιγότερο μορφωμένοι γονείς (Deslandes et al., 1999). Η μόρφωση επομένως του γονέα πέρα από τις άμεσες επιδράσεις, έμμεσα μέσω ενισχυτικών παραγόντων συμμετοχής γονέα στο σπίτι και στο σχολείο, μπορεί επίσης να επηρεάσει την ακαδημαϊκή επίτευξη του παιδιού και τη διαθεσιμότητα από το σχολείο. Οι υψηλά μορφωμένοι γονείς μπορούν καλύτερα να βοηθήσουν με την εργασία για το σπίτι από το σχολείο, να συζητήσουν για τις ακαδημαϊκές και προσωπικές υποθέσεις του παιδιού, να θέσουν φροντιστές για επιπλέον βοήθεια, να παρέχουν πηγές μάθησης, να προγραμματίσουν το χρόνο του παιδιού, να επικοινωνήσουν με το δάσκαλο και το διευθυντή του σχολείου και να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες του σχολείου (Abd-El-Fattah, 2006).

Ο βαθμός στον οποίο οι γονείς είναι πρόθυμοι να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους σχετίζεται και με την ποιότητα των εμπειριών που είχαν στη δική τους εκπαίδευση (Carlisle et al., 2005; Raty, 2010). Οι γονείς που έχουν θετικές εκπαιδευτικές εμπειρίες οι ίδιοι, τείνουν να κρατούν περισσότερο θετικές στάσεις προς τα σχολεία και συμμετέχουν πιο συχνά στις σχολικές δραστηριότητες, από ότι οι γονείς που είχαν αρνητικές εμπειρίες από τη δική τους εκπαίδευση και τους δασκάλους τους (Carlisle et al., 2005). Συνήθως θετικές εμπειρίες έχουν οι γονείς που είχαν καλύτερη ακαδημαϊκή επιτυχία και έχουν υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης, εξηγώντας κατά ένα μέρος το μεγαλύτερο ποσοστό συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών από υψηλά μορφωμένους γονείς (Sheldon, 2002). Η επιτυχημένη σχολική εμπειρία των γονέων, μπορεί να τους κάνει να αισθανθούν σίγουροι και

ανταγωνιστικοί, όταν επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού τους (Manz et al., 2004). Αντίθετα η αρνητική σχολική εμπειρία οδηγεί σε αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις των γονέων, ως προς τη σχολική εμπειρία των παιδιών τους και επηρεάζει τις επιλογές συμμετοχής τους (Raty, 2002). Από την άλλη μεριά φαίνεται ότι οι προσωπικές αναμνήσεις των γονέων από το σχολείο τους, τείνουν να κάνουν τη διαφορά, ιδιαίτερα σε εκείνες τις ομάδες γονέων που είναι μακρύτερα από το σχολείο κοινωνικά και ψυχολογικά. Σε αντίθεση, οι ομάδες γονέων που είναι κοντά στο σχολείο, όπως οι ακαδημαϊκά μορφωμένοι γονείς, φαίνεται να είναι πιο ανεξάρτητοι από τις δικές τους σχολικές εμπειρίες, πιο απρόσβλητοι, το οποίο πιθανά προκύπτει από τις κοινωνικές πολιτιστικές και στάσεων πηγές, που κάνουν τη σχέση τους με το σχολείο πιο αποτελεσματική (Lareau, 2003).

Οι σχολικές αναμνήσεις των γονέων φαίνεται να λειτουργούν σαν μια γενική εκπαιδευτική στάση, που σχετίζεται ευρέως με τις αντιλήψεις των γονέων και πράξεις, αναφορικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους. Φαίνεται να συνεισφέρουν στον τρόπο που αυτοί επιλεκτικά θυμούνται τα σχολικά χρόνια του παιδιού τους και στον τρόπο που υποστηρίζουν την εκπαίδευσή του. Αυτές οι αναμνήσεις λειτουργούν σε αλληλεπίδραση με τη μόρφωση των γονέων. Στην αρχή της σχολικής ζωής του παιδιού αλλά και στη βαθμίδα του δημοτικού σχολείου, οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών φαίνεται να μεταφέρουν σημαντικές πληροφορίες, ιδιαίτερα στους μορφωμένους γονείς, πάνω στο πως το παιδί υιοθετεί κοινωνικά το σχολείο και στη συνέχεια οι προσωπικές εμπειρίες των γονέων υπηρετούν ως ένα πρότυπο για την ανάλυση αυτών των εμπειριών. Οι μορφωμένοι γονείς με σχετικά αρνητικές αναμνήσεις από το σχολείο τους, έχουν την τάση να βλέπουν την κοινωνική δραστηριότητα στο σχολείο του παιδιού τους (σχέσεις μεταξύ των μαθητών) και τη δική τους σχέση με το σχολείο (συνεργασία), με λιγότερο δημοφιλή ματιά, από ότι κάποιοι με θετικές αναμνήσεις. Επίσης οι πατεράδες με πιο θετικές αναμνήσεις από το δικό τους σχολείο, τείνουν τα πρώτα σχολικά χρόνια του παιδιού τους να σχολιάζουν θετικά το δάσκαλο, όπως επίσης και τη συνεργασία οικογένειας – σχολείου, στην οποία ο δάσκαλος παίζει ένα κεντρικό ρόλο. Επιπρόσθετα, το εύρημα ότι οι γονείς με αρνητικές σχολικές εμπειρίες έτειναν πιο συχνά να προετοιμάζουν το παιδί τους για τα τεστ του σχολείου, από ότι οι γονείς με θετικές σχολικές εμπειρίες, δείχνει ενδεχομένως ότι κινητοποιούμενοι από τις δικές τους αρνητικές σχολικές εμπειρίες, ήθελαν με τη συμμετοχή τους, να εξασφαλίσουν την επιτυχία του παιδιού

τους και κατά συνέπεια να το σώσουν από αρνητικές εμπειρίες πάνω στη ακαδημαϊκή του απόδοση (Raty, 2010).

13.3 Η ΑΙΣΘΗΣΗ ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΓΟΝΕΑ

Το μεγαλύτερο εμπόδιο για μια ισορροπημένη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, είναι η αδυναμία των γονέων να αναγνωρίσουν ότι έχουν δύναμη και η παρότρυνση των γονέων να τη χρησιμοποιήσουν. Οι γονείς έχουν νομικές υποχρεώσεις προς την εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά έχουν και δικαιώματα σχετικά με το τι μπορούν να περιμένουν και να απαιτήσουν από άλλους: δικαιώματα στη συμμετοχή, δικαιώματα στο να ερωτηθούν και να λαμβάνονται υπόψη οι απόψεις τους (Foot, et al., 2002). Οι προηγούμενες εκπαιδευτικές τους εμπειρίες και το επίπεδο μόρφωσής τους, επηρεάζει τις απόψεις τους σχετικά με το εάν ή όχι κατέχουν την ικανότητα να προκαλέσουν αντίκτυπο πάνω στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Ο βαθμός μόρφωσης των γονέων επηρεάζει το εάν οι γονείς έχουν την απαραίτητη ακαδημαϊκή γνώση, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους πάνω στη μελέτη τους. Η γονική αποτελεσματικότητα έχει καθοριστεί ως αναπόσπαστο μέρος της πραγματοποίησης της συμμετοχής γονέων (Sheldon, 2002; Shumow & Lomax, 2002) και είναι κρίσιμη για την αποτελεσματικότητα της συμμετοχής (O'Connor, 2001).

Η αυτο-αποτελεσματικότητα του γονέα είναι ριζωμένη στη θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας του Bandura (1997) και προτείνει ότι οι γονείς είναι πιο πιθανό να εμπλακούν, αν πιστεύουν ότι έχουν τις ικανότητες και τη γνώση να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Οι γονείς που πιστεύουν ότι οι πράξεις τους έχουν αντίκτυπο στις αποφάσεις του σχολείου και αισθάνονται ότι οι προσδοκίες τους συναντούνται με αυτές του σχολείου, έχουν υψηλή αποτελεσματικότητα και θα έχουν υψηλή συμμετοχή στο σχολείο (Hoover-Dempsey et al., 2005). Γενικά, όσο ισχυρότερη είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα των γονέων, τόσο περισσότερη επιμονή οι γονείς εκθέτουν στη συμμετοχή τους (Hoover-Dempsey et al., 2001). Αντίθετα, οι γονείς που δεν αισθάνονται ότι οι ενέργειές τους θα είναι χρήσιμες, δε θα συμμετάσχουν. Πολλοί από αυτούς τους γονείς μπορεί να έχουν έλλειψη της γνώσης και των ικανοτήτων που χρειάζονται, ώστε να δουλέψουν αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, λόγω του χαμηλού εκπαιδευτικού τους υπόβαθρου, μπορεί να μην κατανοούν τη σχολική εργασία των παιδιών τους και να μην αισθάνονται ικανοί στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι πάνω στους ακαδημαϊκούς στόχους. Επίσης, μπορεί να αποφεύγουν να ρωτήσουν το δάσκαλο

πάνω σε θέματα που τους ενδιαφέρουν, γιατί φοβούνται ότι ίσως επηρεάσουν αρνητικά τις στάσεις του δασκάλου προς τα παιδιά τους, τοποθετώντας έτσι εμπόδια σε αποτελεσματικές γονέα-δασκάλου αλληλεπιδράσεις.

Επιπρόσθετα, οι γονείς γίνονται περισσότερο εμπλεκόμενοι, όταν πιστεύουν ότι οι ενέργειές τους θα βελτιώσουν τη μάθηση και την ακαδημαϊκή απόδοση του παιδιού τους. Οι γονείς που πιστεύουν ότι είναι ικανοί να «κάνουν τη διαφορά», είναι πιο πιθανό να σχεδιάσουν δραστηριότητες και να συμμετάσχουν σε εκδηλώσεις που απαιτούν την ενεργή συμμετοχή τους (Hoover-Dempsey et al., 1992). Οι Hoover-Dempsey & Sandler, (1997) ισχυρίστηκαν, ότι οι πρωτοβουλίες συμμετοχής γονέων θα συναντήσουν περιορισμένη επιτυχία, αν αποτύχουν να αναγνωρίσουν το γεγονός, ότι οι γονείς δομούν ένα ρόλο για τον εαυτό τους, ο οποίος εκφράζει τα πιστεύω τους, σχετικά με το ποια θα μπορούσε να είναι η συνεισφορά τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι συγγραφείς τονίζουν τη σημασία της αίσθησης αποτελεσματικότητας του γονέα στο να βοηθήσουν το παιδί τους, λέγοντας ότι οι γονείς χρειάζονται να πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους μπορεί να ασκήσει μια θετική επιρροή πάνω στα παιδιά τους. Άλλωστε ένας από τους λόγους που η συμμετοχή των γονέων μειώνεται, καθώς το επίπεδο βαθμίδας των παιδιών αυξάνεται είναι η αίσθηση των γονέων ότι τα παιδιά μεγαλώνοντας γίνονται πιο ανεξάρτητα και δεν χρειάζονται πλέον την υποστήριξή τους από τη μια μεριά και η αίσθηση των γονέων ότι δεν έχουν τις ικανότητες να βοηθήσουν τα παιδιά τους, με το πιο δύσκολο περιεχόμενο των θεματικών ενοτήτων αυτών των υψηλότερων βαθμίδων εκπαίδευσης.

Κάποιες έρευνες δεν υποστήριξαν τη σημασία της αίσθησης αποτελεσματικότητας του γονέα, ως προς τη συμμετοχή γονέα γενικά, βρίσκοντας μόνο μια άμεση σημαντική επίδραση ως προς τη συμμετοχή του γονέα σε δραστηριότητες με το παιδί του στο σπίτι (Anderson & Minke, 2007; Deslandes & Bertrand, 2005; Waanders et al., 2007). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η συμμετοχή στο σπίτι είναι μια διάσταση που περιλαμβάνει αποφάσεις, που οδηγούνται κατά κύριο λόγο από τους γονείς. Απαιτείται επομένως μεγαλύτερη πρωτοβουλία από τους γονείς, ώστε να δεσμευτούν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες με το παιδί τους στο σπίτι, συγκρινόμενα με την παρουσία τους σε προγράμματα που καθοδηγούνται από το σχολείο (Waanders et al., 2007).

Πολλές έρευνες διευκρίνισαν, ότι η αποτελεσματικότητα μπορεί να είναι μια πιο σύνθετη κατασκευή. Οι Georgiou & Tourva, (2007) στη μελέτη τους εξέτασαν τη

σχέση μεταξύ, του που αποδίδουν οι γονείς την επίτευξη του παιδιού τους, του πιστεύω τους να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους και την πραγματική συμπεριφορά τους ως προς τη συμμετοχή τους. Η ανάλυση αποκάλυψε μια σύνδεση μεταξύ του πιστεύω των γονέων ότι η συμμετοχή τους έχει κάποια αξία και της τάσης των γονέων για την πραγματική εμπλοκή τους και επίσης φάνηκε ότι το πιστεύω αυτό των γονέων βασίζεται στο σύστημα αποδόσεων των γονέων. Αυτό σημαίνει ότι η ανάπτυξη της πεποίθησης των γονέων ότι η συμμετοχή τους αξίζει, εξαρτάται από τον τρόπο που οι γονείς εξηγούν την επίτευξη του παιδιού τους. Οι γονείς που αποδίδουν την επίτευξη του παιδιού τους σε ένα παράγοντα που είναι κάτω από τον έλεγχό τους (απόδοση της επίτευξης του παιδιού στην προσπάθεια των γονέων), τείνουν να πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους έχει αξία. Αντίθετα, εκείνοι που την αποδίδουν σε εξωτερικούς παράγοντες (όπως την ικανότητα του παιδιού τους ή των δασκάλων), τείνουν να μην πιστεύουν στην αξία της συμμετοχής τους. Επομένως η απόδοση της επίτευξης του παιδιού σε εσωτερικούς και ελεγχόμενους παράγοντες, όπως οι προσωπικές προσπάθειες των γονέων, επηρεάζουν θετικά τη δύναμη της πεποίθησης των γονέων να εμπλακούν και αυτή η πεποίθηση στη συνέχεια έχει μια ισχυρή επίδραση πάνω στη δραστηριότητα της πραγματικής συμμετοχής των γονέων. Η συμμετοχή των γονέων κατευθύνεται από το πιστεύω των γονέων ότι μια τέτοια συμμετοχή είναι χρήσιμη και συμβάλλει στην επιτυχία του παιδιού τους στο σχολείο. Οι γονείς που πιστεύουν ότι μπορούν να κάνουν αυτή τη διαφορά στην απόδοση του παιδιού, κινητοποιούνται να εμπλακούν, ενώ εκείνοι που πιστεύουν ότι άλλοι παράγοντες και όχι οι ίδιοι έχουν την καθοριστική δύναμη, προτιμούν να κρατηθούν σε απόσταση.

Τόσο το υπόβαθρο της οικογένειας όσο και η αυτό-αποτελεσματικότητα, επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές εκβάσεις. Επίσης, το υπόβαθρο της οικογένειας έχει αντίκτυπο στην ανάπτυξη της αυτό-αποτελεσματικότητας, η οποία μεσολαβεί στη σχέση μεταξύ της συμμετοχής των γονέων και των προσδοκιών για ακαδημαϊκή επίτευξη (Weiser & Riggio, 2010). Η μελέτη των Shumow & Lomax, (2002) εξέτασε ένα κοινωνικο-γνωστικό μοντέλο, στο οποίο η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας και η ποιότητα της γειτονιάς, προέβλεπε την αποτελεσματικότητα του γονέα, η οποία στη συνέχεια προέβλεπε την ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική ρύθμιση των εφήβων, μέσω τριών γονικών συμπεριφορών (έλεγχος, συμμετοχή γονέων και επικοινωνία γονέα – εφήβου). Τα ευρήματα έδειξαν ότι η ποιότητα της γειτονιάς προέβλεπε την αποτελεσματικότητα του γονέα, η

αποτελεσματικότητα του γονέα προέβλεπε τη συμμετοχή του γονέα και τον έλεγχο, τα οποία προέβλεπαν τις ακαδημαϊκές και κοινωνικο-συναισθηματικές ρυθμίσεις των εφήβων. Επιπρόσθετα, η αυτό-αποτελεσματικότητα του γονέα βρέθηκε να μεσολαβεί στις επιδράσεις του δύσκολου χαρακτήρα του παιδιού, όσον αφορά τη συμμετοχή της οικογένειας σε δραστηριότητες μάθησης στο σπίτι. Πιο συγκεκριμένα, η αυτό-αποτελεσματικότητα του γονέα βρέθηκε να μεσολαβεί στην επίδραση της προσωπικότητας του παιδιού πάνω στην παροχή από την οικογένεια δραστηριοτήτων μάθησης στο σπίτι (Machida et al., 2002). Η αποτελεσματικότητα του γονέα προέβλεπε τη συμμετοχή του γονέα και τον έλεγχο από το γονέα όχι μόνο στο συνολικό πληθυσμό, αλλά και μέσα σε φυλετικές και εθνικές ομάδες. Η γονική συμμετοχή εμφανίζεται να είναι συμπεριφοριστική έκφραση, της πεποίθησης των γονέων ότι μπορούν να κάνουν τη διαφορά, στο πλαίσιο που επηρεάζει την ανάπτυξη των εφήβων (Shumow & Lomax, 2002).

Όσον αφορά την επιρροή της αποτελεσματικότητας του γονέα σε μειονότητας οικογένειες, η μελέτη των Ardel & Eccles (2001) έδειξε ότι τα πιστεύω των γονέων πάνω στην αποτελεσματικότητα, προέβλεπαν τις στρατηγικές προώθησης των μαύρων μητέρων αλλά όχι των λευκών μητέρων. Η γονική αποτελεσματικότητα των μητέρων ήταν ένας ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης της αυτό-αποτελεσματικότητας των παιδιών και ακαδημαϊκής επιτυχίας, σε μειονότητας οικογένειες και πλαίσια περιβάλλοντος όπως, στις μονο-γονικές ή με αδύναμους γάμους οικογένειες μαύρων, παρά σε λευκές οικογένειες ή οικογένειες μαύρων με ισχυρούς γάμους.

Το γεγονός ότι η συμμετοχή γονέων σχετίζεται με εκβάσεις ανάπτυξης, συνεισφέροντας στην ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική ρύθμιση των παιδιών προτείνει ότι η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των γονέων θα πρέπει να είναι σημαντικός στόχος των προγραμμάτων που απευθύνονται σε γονείς. Οι απόψεις των γονέων σχετικά με τις γονικές πρακτικές έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς. Η εξέταση των απόψεων των γονέων, τους επιτρέπει να καταλάβουν τη συμπεριφορά και μερικά από τα κίνητρα προώθησης αυτής της συμπεριφοράς. Με συνεχείς συζητήσεις οι εκπαιδευτικοί, μπορούν να αποκαλύψουν εάν το πιστεύω κάποιου γονέα ότι είναι ικανός και σημαντικός, προωθεί την επιτυχία του παιδιού στο σχολείο. Με την εξακρίβωση των απόψεων των γονέων, σχετικά με την αποτελεσματικότητα του γονέα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατευθύνουν ή να φωτίσουν τις συμπεριφορές των γονέων, που προάγουν τη μάθηση των παιδιών στο σπίτι. Αν οι γονείς αναφέρουν χαμηλή αποτελεσματικότητα, οι εκπαιδευτικοί

μπορούν να αναγνωρίσουν τι οι γονείς δεν αντιλαμβάνονται ή να προτείνουν τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να διδάξουν τα παιδιά τους. Η ενθάρρυνση και υποστήριξη των γονέων βοηθάει στην παροχή μιας ισχυρής ίδρυσης από αυτούς για μελλοντική επιτυχία. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση από τον εκπαιδευτικό της αποτελεσματικότητας του γονέα, βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να καθοδηγούν ανάλογα τα σχόλια και τις προτάσεις τους προς τους γονείς (Machida et al., 2002).

13.4 Ο ΒΑΘΜΟΣ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Πολλές έρευνες προτείνουν ότι η συμμετοχή των γονέων εξαρτάται από την επίτευξη του παιδιού. Οι γονείς τροποποιούν και ρυθμίζουν τη συμμετοχή τους με βάση τις ανάγκες του παιδιού τους. Οι γονείς των μαθητών που προσπαθούν και έχουν καλύτερη ακαδημαϊκή επίτευξη, εμπλέκονται περισσότερο τόσο στην εργασία για το σπίτι όσο και σε δραστηριότητες στο χώρο του σχολείου (Crosnoe, 2001; Englund et al., 2004; Gutman & McLoyd, 2000; Shumow & Miller, 2001).

Για παράδειγμα, στη μελέτη των Gutman & McLoyd, (2000), εξετάστηκαν οι διαφορές που εμφανίζονται μεταξύ των γονέων πάνω στη διαχείριση της εκπαίδευσης των παιδιών τους στο σπίτι, στο σχολείο και στην κοινότητα, ανάλογα με την ακαδημαϊκή επιτυχία ή τα ακαδημαϊκά προβλήματα των παιδιών τους. Αναφορικά με τη συμμετοχή των γονέων στο σπίτι, η έρευνα έδειξε, ότι αν και οι δύο ομάδες γονέων ανέφεραν ότι βοηθούσαν τα παιδιά τους με τη σχολική εργασία στο σπίτι, οι γονείς των υψηλής επίτευξης μαθητών χρησιμοποιούσαν πιο συγκεκριμένες στρατηγικές, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους και είχαν πιο υποστηρικτικές συζητήσεις με τα παιδιά τους από ότι οι γονείς χαμηλής επίτευξης μαθητών. Για παράδειγμα, οι γονείς των μαθητών υψηλής επίτευξης οργάνωναν σχέδια εργασίας για το σπίτι, δημιουργούσαν προβλήματα μαθηματικών και ανέθεταν επιπλέον μαθήματα ανάγνωσης και γραφής για τα παιδιά τους. Επιπρόσθετα, χρησιμοποιούσαν την επικοινωνία ώστε να ενθαρρύνουν, να υποστηρίζουν και να επαινέσουν τις ακαδημαϊκές προσπάθειες των παιδιών τους. Μέσω της ενθάρρυνσης και των επαίνων οι γονείς αυτοί διευκρίνιζαν τις υψηλές προσδοκίες τους για την τωρινή απόδοση των παιδιών και ταυτόχρονα υποστήριζαν τις μελλοντικές ακαδημαϊκές προσπάθειες των παιδιών τους. Σε αντίθεση, οι περισσότεροι γονείς των χαμηλής επίτευξης μαθητών, μιλούσαν για εμπόδια, που δεν τους επέτρεπαν να παρέχουν τη βοήθειά τους, όπως τα προγράμματα δουλειάς τους. Αν και επίσης χρησιμοποιούσαν την επικοινωνία για να ενθαρρύνουν τους ακαδημαϊκούς στόχους των παιδιών τους,

φαίνεται να έχουν πολύ διαφορετικές συζητήσεις με τα παιδιά τους, συγκρινόμενα με τους γονείς υψηλής επίτευξης μαθητών. Συνήθως εστίαζαν πάνω στη συμπεριφορά του παιδιού, με αποτέλεσμα διαμέσου της κριτικής τους και της αμφιβολίας, να διευκρινίζουν μάλλον την απογοήτευσή τους για τις πρόσφατες συμπεριφορές των παιδιών τους, όπως επίσης τις αρνητικές προσδοκίες τους για τη μελλοντική τους απόδοση.

Όσον αφορά τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, η μελέτη έδειξε ότι οι γονείς των μαθητών υψηλής επίτευξης, όχι μόνο ήταν περισσότερο εμπλεκόμενοι, αλλά είχαν και διαφορετικούς λόγους για να συμμετάσχουν, συγκρινόμενα με τους χαμηλής επίτευξης μαθητών γονείς. Οι γονείς των μαθητών υψηλής επίτευξης συχνά έπαιρναν την πρωτοβουλία για επαφή με το σχολείο των παιδιών τους, τόσο για να ενημερωθούν πάνω στην πρόοδο του παιδιού τους, αλλά και για να διατηρήσουν θετικές σχέσεις με το σχολείο. Αυτοί οι γονείς βλέπουν και τους δύο, τους ίδιους και το σχολείο, να δουλεύουν μαζί για να λύσουν τυχόν προβλήματα των παιδιών τους στο σχολείο και συχνά παίρνουν την πρωτοβουλία επαφής με το σχολείο των παιδιών τους, ακριβώς για να διατηρήσουν αυτόν τον τύπο συνεργασίας με το προσωπικό του σχολείου. Αντίθετα οι γονείς χαμηλής επίτευξης μαθητών επισκέπτονταν το σχολείο των παιδιών τους σπάνια και συνήθως ως απάντηση σε πρόσκληση του σχολείου για επαφή, λόγω της χαμηλής επίτευξης του παιδιού ή προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού. Δεν θέλουν το σχολείο να επεμβαίνει στα προσωπικά των παιδιών τους και πολλοί αναφέρουν αρνητικές αλληλεπιδράσεις με το σχολείο. Οι αρνητικές αυτές αλληλεπιδράσεις τους οδηγούν στην πεποίθηση ότι οι δάσκαλοι έρχονται σε επαφή μαζί τους μόνο για να τους μεταδώσουν αρνητικές ειδήσεις για το παιδί τους ή να τους κατηγορήσουν για τα προβλήματα του παιδιού τους στο σχολείο, με αποτέλεσμα να είναι λιγότερο πιθανό να πάρουν οι ίδιοι την πρωτοβουλία να εμπλακούν στο σχολείο του παιδιού τους.

Παρόμοια είναι τα ευρήματα των Shumow & Miller, (2001), που υποστήριξαν ότι το επίπεδο ικανότητας του παιδιού μπορεί να προβλέψει την ακαδημαϊκή συμμετοχή του γονέα. Η συμμετοχή των γονέων τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο διέφερε, ανάλογα με την προηγούμενη ρύθμιση των εφήβων παιδιών τους στο σχολείο. Οι γονείς εμφανίστηκε να ανταποκρίνονται στα σήματα προβληματικής σχολικής ρύθμισης των παιδιών τους, με το να εμπλέκονται περισσότερο στη σχολική εργασία στο σπίτι. Οι γονείς των μαθητών που προσπαθούσαν, συγκρινόμενα με τους γονείς, είτε στο μέσο όρο ή επιτυγχόντων μαθητών, ήταν περισσότερο εμπλεκόμενοι σε

δραστηριότητες μάθησης στο σπίτι. Οι γονείς των μαθητών που είχαν υψηλή επίτευξη, εμπλέκονταν περισσότερο στο σχολείο, πιθανά λόγω του αισθάνονταν πιο ισχυροί από την επιτυχία του παιδιού τους. Οι γονείς των μαθητών που είχαν υψηλή και χαμηλή επίτευξη μπορεί να βιώνουν πολύ διαφορετικές αλληλεπιδράσεις με το σχολείο των παιδιών τους, οι οποίες μπορεί να επηρεάζουν την προθυμία τους να πάρουν την πρωτοβουλία για επαφές και συνεργασίες μεταξύ οικογένειας και σχολείου, επ' ονόματι των παιδιών τους (Gutman & Loyd, 2000).

13.5 ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΟΣΚΛΗΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Η έρευνα έχει δείξει ότι οι απαιτήσεις των δασκάλων και οι ευκαιρίες για συμμετοχή, σε συνδυασμό με μια ατμόσφαιρα πρόσκλησης από το σχολείο, σχετίζονται σημαντικά με το επίπεδο συμμετοχής γονέα (Deslandes & Bertrand, 2005; Overstreet et al., 2005; Simon, 2004; Walker et al., 2005). Οι προσκλήσεις από το δάσκαλο βρέθηκε να έχουν μια άμεση επίδραση πάνω στις αποφάσεις των γονέων να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και τείνουν να εμπλέκονται περισσότερο, αν αντιλαμβάνονται ότι και οι δυο εκπαιδευτικοί και μαθητές θέλουν και περιμένουν τη συμμετοχή τους (Hoover – Dempsey et al., 2001). Οι στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών είναι ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη συμπεριφορά των γονέων (Patrikakou & Weissberg, 2000). Οι προσκλήσεις από το δάσκαλο για συμμετοχή, υπηρετούν ως ένα σημαντικό σύνθημα για τους γονείς ότι η συμμετοχή τους είναι πολύτιμη, καλοδεχούμενη και προσδοκάται από το σχολείο (Hoover Dempsey et al., 2005). Οι Patrikakou & Weissberg, (2000) βρήκαν ότι οι αντιλήψεις αστών γονέων για τις προσπάθειες των δασκάλων να τους προσεγγίσουν, ήταν η ισχυρότερη πρόβλεψη για τη συμμετοχή του γονέα και ότι η σχέση μεταξύ των αντιλήψεων των γονέων και της συμμετοχής των γονέων είναι ιδιαίτερα σημαντική στα αστικά σχολεία, που εξυπηρετούν κυρίως χαμηλού εισοδήματος οικογένειες, με χαμηλή μόρφωση και πολιτιστικές και γλωσσικές διαφορές.

Ωστόσο οι προσκλήσεις δεν είναι αρκετές διότι οι γονείς πρέπει να έχουν και θετικές αντιλήψεις για την πρόσκληση (Lopez et al., 2000). Οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις από τον δάσκαλο προβλέπουν διάφορες πρακτικές συμμετοχής στο σχολείο (Green et al., 2007). Οι αντιλήψεις για τις προσκλήσεις είναι κοινωνικά δομημένες και σχετίζονται με το πώς οι γονείς αισθάνονται στο περιβάλλον του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς που τους προσκαλούν. Οι γονείς

δεν είναι ορατοί σε πολλά σχολεία, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια συσκέψεων ή εκδηλώσεων του σχολείου ή ακόμη σε πολλές περιπτώσεις θεωρούνται παρείσακτοι. Πολλοί γονείς και ιδιαίτερα εκείνοι που έχουν διαφορετική κουλτούρα από εκείνη που κυριαρχεί στο σχολείο, ανέφεραν ότι δεν αισθάνονται καλοδεχούμενοι, βρίσκουν το περιβάλλον του σχολείου αποθαρρυντικό και νιώθουν ανεπιθύμητοι. Συνεπώς διατηρούν μια αρνητική στάση και αποφεύγουν να έρθουν στο χώρο του σχολείου (Lott, 2001). Οι προσκλήσεις από το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν, δεν είναι αντιληπτές από αυτούς τους γονείς ως ευκαιρίες για να αλληλεπιδράσουν με τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους, αλλά μάλλον ως κριτική για τη στάση τους ως γονείς και ως ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς να φωτίσουν την αδιαφορία τους ως γονείς (Moles, 1993).

Οι προσκλήσεις από τους εκπαιδευτικούς είναι επίσης σημαντικοί μεσολαβητές της δόμηση του ρόλου του γονέα και της αυτό-αποτελεσματικότητας (Chrispeels & Rivero, 2001). Αυτό σημαίνει ότι οι απόψεις των γονέων για τη συμμετοχή (δόμηση του ρόλου), που επηρεάζουν τις συμπεριφορές συμμετοχής τους στο σπίτι και στο σχολείο, ποικίλουν ανάλογα με τις αντιλήψεις τους αν ήταν συγκεκριμένα προσκεκλημένοι να συμμετάσχουν (Anderson & Minke, 2007). Η προσέγγιση επομένως από το δάσκαλο και η κάθε αντίληψη του γονέα, παίζουν ένα σημαντικό ρόλο στη βελτίωση των σχέσεων οικογένειας – σχολείου και στην προώθηση της συμμετοχής των γονέων.

Ένας τρόπος να καταλάβουμε τη σημαντική σύνδεση μεταξύ των προσκλήσεων από τους εκπαιδευτικούς και της συμμετοχής του γονέα, είναι να δούμε τις προσκλήσεις από το δάσκαλο, ως μια μορφή έμμεσης εκπαίδευσης των γονέων από τους εκπαιδευτικούς. Κάνοντας σαφής και συγκεκριμένες συμπεριφοριστικές προσκλήσεις προς τους γονείς (π.χ. διάβασε το παιδί σου, βοήθα το παιδί σου με την εργασία για το σπίτι, επισκέψου το χώρο του σχολείου και την αίθουσα), οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύουν τους γονείς, στο ποιες ικανότητες είναι εκτιμητές από το σχολείο και ποιες συμπληρωματικές συμπεριφορές χρειάζονται από τους γονείς, ώστε να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή επίτευξη του παιδιού τους στο σπίτι. Επιπρόσθετα, κάνοντας συγκεκριμένες προσκλήσεις στους γονείς, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να εκπαιδεύουν τους γονείς πάνω στην αξία του συστήματος του σχολείου. Οι προσκλήσεις των εκπαιδευτικών προς τους γονείς, που είναι σαφής και συγκεκριμένες, όπως ποια μορφή συμμετοχής είναι απαραίτητη, μπορεί να δείχνουν περισσότερη πολιτιστική ευαισθησία, συγκριτικά με τις υποθέσεις των εκπαιδευτικών

ότι οι γονείς καταλαβαίνουν τι προσδοκάται από αυτούς και τα παιδιά τους και ότι μπορούν να συνεισφέρουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους, γνωρίζοντας τι πρέπει να κάνουν. Η προσέγγιση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς με τη μορφή συγκεκριμένων προσκλήσεων, βοηθάει τους γονείς, παρέχοντας σε αυτούς ένα σύνολο από προσδοκίες συμπεριφοράς. Μια αποτελεσματική εργασιακή σχέση επομένως με τους γονείς, μπορεί να είναι μια μορφή κοινωνικού κεφαλαίου για τους γονείς, καθώς αυτή η σχέση μπορεί να βοηθήσει τους γονείς να έχουν πρόσβαση σε πηγές και πληροφορίες, που θα τους βοηθήσουν στην προαγωγή της ακαδημαϊκής μάθησης των παιδιών τους (Marínez-Lora & Quintana, 2009). Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς, να διδάξουν τους γονείς και τα άλλα ενήλικα μέλη της οικογένειας ότι η ευθύνη για την επίσημη εκπαίδευση των παιδιών τους δεν μπορεί να αφεθεί αποκλειστικά στους δασκάλους. Κατά μήκος των διαφορετικών σχηματισμών της οικογένειας, οι γονείς, τα μεγαλύτερα αδέρφια και άλλα μέλη της οικογένειας, μπορούν να παρέχουν αξιόλογες πηγές για την εγκαθίδρυση και ενίσχυση της αξίας της εκπαίδευσης και της ολοκλήρωσης της εργασίας για το σπίτι.

Θεωρώντας ότι συχνά τα σχολεία ενδιαφέρονται για την αύξηση της συμμετοχής του γονέα, η υποστήριξη για τη σημασία των προσκλήσεων από τους εκπαιδευτικούς είναι ενθαρρυντική και αξιόλογη, καθώς αυτές οι προσκλήσεις επηρεάζουν την ενθάρρυνση των γονέων να συμμετάσχουν (Anderson & Minke, 2007). Επιπλέον, η αίσθηση του είμαι προσκεκλημένος είναι ιδιαίτερα σημαντική για χαμηλού εισοδήματος (Overstreet et al., 2005) και μετανάστες γονείς. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Marínez-Lora & Quintana, (2009) σε Αφρικανούς Αμερικανούς και Λατίνους μετανάστες γονείς έδειξε ότι οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις για συμμετοχή από το δάσκαλο, με συνέπεια προέβλεπαν πρακτικές συμμετοχής γονέων. Οι Λατίνοι γονείς είχαν χαμηλότερα ποσοστά πρακτικών συμμετοχής στο σπίτι και στο σχολείο και αισθάνονταν λιγότερο προσκεκλημένοι από το δάσκαλο από ότι οι Αφρικανοί γονείς. Επιπλέον οι αντιλήψεις για τις προσκλήσεις από το δάσκαλο, μεσολαβούσαν στην επίδραση του εισοδήματος και της φυλής/εθνικότητας πάνω στις πρακτικές συμμετοχής στο σπίτι και στο σχολείο, δείχνοντας ότι όταν η συμμετοχή των γονέων ζητείται από το δάσκαλο, τα εμπόδια που ίσως αναπτύσσονται ως μια λειτουργία του εισοδήματος της οικογένειας και της φυλής/εθνικότητας φαίνεται να μειώνονται.

Οι απόψεις που έχουν οι γονείς για τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους είναι ένας σημαντικός παράγοντας για τη συμμετοχή τους. Η ικανοποίηση από την επαφή

μαζί τους ενώνεται με τη συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες βασισμένες στο σχολείο και με την παρουσία τους σε συσκέψεις οικογένειας και σχολείου (McWayne et al., 2008). Εμπόδια για την προαγωγή θετικών απόψεων των γονέων για τους εκπαιδευτικούς είναι (Swick, 2004a):

- Οι στάσεις των εκπαιδευτικών θεωρούνται ο πιο αρνητικός παράγοντας, πάνω στη διαμόρφωση των απόψεων των γονέων για τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς που έχουν αρνητικές εμπειρίες από τα πρόωρης παιδικής ηλικίας εκπαιδευτικά προγράμματα, είναι λιγότερο πιθανό να δεσμευτούν.
- Η αποτυχία των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν τους γονείς σε ρόλους αρχηγού. Όταν οι γονείς αισθάνονται ότι εκτιμούνται ως ίσοι συνεργάτες και αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή τους ως απαραίτητη, αυξάνουν τη συμμετοχή τους. Επιπλέον, οι γονείς που εμπλέκονται σε αρχηγικούς ρόλους βλέπουν με πολύ θετικό τρόπο και εκτιμούν τους εκπαιδευτικούς.
- Η αποτυχία να εκπαιδεύσουμε τους γονείς, σχετικά με τη χρήση πηγών ενδυνάμωσης της οικογένειας.
- Η απομόνωση και η έλλειψη άλλων πηγών, ώστε να έχουμε πρόσβαση στις υπηρεσίες της οικογένειας, έχει επίσης αντίκτυπο στις απόψεις των γονέων για τους εκπαιδευτικούς.
- Η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Οι γονείς που έχουν απογοητευτεί από ένα αποτέλεσμα της ανεπάρκειας του εκπαιδευτικού, δεν είναι πιθανό να ζητήσουν παρόμοια βοήθεια στο μέλλον.

13.6 ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΠΡΟΣΚΛΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Το αίσθημα των γονέων ότι είναι καλοδεχούμενοι και προσκεκλημένοι, είτε προέρχεται από το παιδί είτε από το δάσκαλο ή το σχολείο, εμφανίζεται να είναι μια κρίσιμη μεταβλητή για τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι γονείς εμπλέκονται περισσότερο, όταν αντιλαμβάνονται ότι τα νεαρά παιδιά τους ή οι έφηβοι, θέλουν τη συμμετοχή τους. Οι προσκλήσεις των μαθητών είναι είτε υπονοούμενες ή κατηγορηματικές και προκύπτουν ως μια λειτουργία της ηλικίας τους, του αισθήματος που έχουν για ανεξαρτησία και του επιπέδου απόδοσής τους (Hoover-Dempsey et al., 2001; Walker et al., 2000; Walker & Hoover-Dempsey, 2001). Οι προσκλήσεις των μαθητών προς τους γονείς, βρέθηκε επίσης να είναι η πιο ισχυρή πρόβλεψη για τη βασισμένη στο σπίτι συμμετοχή γονέα (Deslandes &

Bertrand, 2005; Walker et al., 2005). Στη μελέτη των Walker & Hoover-Dempsey, (2001) που σύγκρινε 5^{ης}, 8^{ης}, και 11^{ης}, βαθμίδας προσκλήσεις για συμμετοχή γονέων στην εργασία για το σπίτι, βρέθηκε ότι ενώ οι προσκλήσεις των μαθητών για τη συμμετοχή των γονέων στην εργασία για το σπίτι ήταν σταθερές, παρατηρήθηκαν μειώσεις στα επίπεδα συμμετοχής γονέων στην εργασία για το σπίτι κατά μήκος των εφήβων, καθώς οι γονείς των μικρότερων μαθητών έτειναν να βοηθούν χωρίς να τους ζητείτε. Επιπρόσθετα, οι αντιλήψεις των μαθητών για τη συμμετοχή γονέων τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, είναι ένας κρίσιμος παράγοντας, που έχει άμεση επίδραση στην ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών (Abd- Fattah, 2006).

Οι Deslandes & Bertrand (2005), εξέτασαν πως οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών να εμπλακούν, επηρεάζει τη συμμετοχή τους σε 7^{ης}, 8^{ης} και 9^{ης} βαθμίδας μαθητές. Οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών ήταν η πιο ισχυρή πρόβλεψη για το μοντέλο συμμετοχής γονέα στο σπίτι και για τις τρεις βαθμίδες. Στους 7^{ης} βαθμίδας μαθητές αναφορικά με τη συμμετοχή στο σπίτι, μετά από έλεγχο για τα ατομικά χαρακτηριστικά και τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι γονείς αποφασίζουν να εμπλακούν στο σπίτι, κυρίως λόγω των συγκεκριμένων ακαδημαϊκών προσκλήσεων των μαθητών (π.χ. να βοηθήσει το παιδί να διαβάσει). Όταν οι γονείς προσκαλούνται σε προσωπικό επίπεδο, αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή τους ως προσδοκώμενη και επιθυμητή. Παρόμοια, οι προσωπικές προσκλήσεις των μαθητών στην κοινωνική περιοχή (π.χ. μιλώ με το γονέα για ένα σόου στην τηλεόραση), συνεισφέρουν στη συμμετοχή του γονέα στο σπίτι. Σε αυτή τη βαθμίδα αναφορικά με τη συμμετοχή του γονέα στο σχολείο βρέθηκε ότι όσο περισσότερο οι γονείς πίστευαν ότι η συμμετοχή τους ήταν μέρος των υποχρεώσεών τους ως γονείς, όσο περισσότερο αντιλαμβάνονταν προσκλήσεις από τους εκπαιδευτικούς και όσο περισσότερο αντιλαμβάνονταν προσκλήσεις από τους μαθητές στην κοινωνική περιοχή, τόσο περισσότερο ανέφεραν συμμετοχή στο σχολείο.

Αναφορικά με τους 8^{ης} βαθμίδας μαθητές υπήρξαν τρεις μεταβλητές ως κύριοι παράγοντες πρόβλεψης: α) οι αντιλήψεις του γονέα για τις προσκλήσεις των μαθητών στην κοινωνική περιοχή, β) οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις στην ακαδημαϊκή περιοχή και γ) η αυτό-αποτελεσματικότητα του γονέα. Τα ευρήματα αυτά προτείνουν ότι η θετική γονέα-εφήβου αλληλεπίδραση, ίσως συνεισφέρει στις προσωπικές προσκλήσεις των εφήβων προς τους γονείς ώστε να εμπλακούν, το οποίο σχετίζεται με τη συμμετοχή του γονέα στο σπίτι. Για τη συμμετοχή των γονέων στο

σχολείο η ανάλυση αποκάλυψε ένα μοντέλο πρόβλεψης δύο μεταβλητών. Οι γονείς εμπλέκονται στο σχολείο αν αντιλαμβάνονται προσκλήσεις από τον εκπαιδευτικό και από τους μαθητές στην κοινωνική περιοχή, το οποίο προτείνει ότι η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο, φαίνεται να είναι αρχικά ένα θέμα σχέσεων τόσο γονέα – δασκάλου όσο και γονέα – εφήβου.

Όσον αφορά τους 9^{ης} βαθμίδας μαθητές η ανάλυση έδειξε ένα μοντέλο δύο μεταβλητών για τη συμμετοχή στο σπίτι: α) οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών στην ακαδημαϊκή περιοχή έκαναν την πιο σημαντική συνεισφορά, ενώ β) οι αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις των μαθητών στην κοινωνική περιοχή, ήταν λιγότερο ισχυρός παράγοντας πρόβλεψης. Επίσης, δύο μεταβλητών μοντέλο πρόβλεψης βρέθηκε και για τη συμμετοχή στο σχολείο. Η κατανόηση από τους γονείς ότι η συμμετοχή τους είναι μέρος των υποχρεώσεών τους ως γονείς, ήταν ο καλύτερος παράγοντας πρόβλεψης της συμμετοχής τους και ακολουθούνταν από τις αντιλήψεις των γονέων για τις προσκλήσεις του δασκάλου.

13.7 Η ΔΟΜΗΣΗ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΤΟΥ ΓΟΝΕΑ

Το πώς οι γονείς δομούν το ρόλο τους μέσα στη σχέση σχολείου – γονέα, είναι ένας ισχυρός δείκτης της επιθυμίας τους να εμπλακούν στο σχολείο (Drummond & Stipek, 2004). Οι Hoover – Dempsey et al., (2005) καθόρισαν τη δόμηση του γονικού ρόλου ως *«οι απόψεις των γονέων σχετικά με το τι υποθέτουν να κάνουν αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους και τα σχέδια της συμπεριφοράς των γονέων που ακολουθούν αυτά τα πιστεύω»*. Η κατανόηση από τους γονείς του ρόλου τους προσδιορίζει τις δραστηριότητες που θεωρούν ότι είναι απαραίτητες και μέρος των υποχρεώσεών τους ως γονείς. Οι γονείς είναι πιο πιθανό να εμπλακούν, αν αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή τους ως απαίτηση του γονεϊκού τους ρόλου (Deslandes & Bertrand, 2005). Τα συστατικά της κατασκευής του ρόλου εξαρτώνται από το εάν οι γονείς εστίαζαν την ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών τους πάνω στους ίδιους, πάνω στο σχολείο ή πάνω στη γονέα σχολείου σχέση (Hoover-Dempsey et al., 1999).

Στη μελέτη των Semke et al., (2010) πάνω στο ρόλο των γονεϊκών κινήτρων παρακίνησης (π.χ. δόμηση του ρόλου και αποτελεσματικότητα), ως ένας πιθανός μηχανισμός με τον οποίο το άγχος του γονεϊκού ρόλου έχει αντίκτυπο στη συμμετοχή της οικογένειας, για οικογένειες παιδιών με διασπαστική προσοχή τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η δόμηση του ρόλου του γονέα μεσολαβούσε στη σχέση μεταξύ γονεϊκού

άγχους και όλων των πτυχών της συμμετοχής της οικογένειας που εξετάστηκαν (π.χ. συμμετοχή βασισμένη στο σπίτι, συμμετοχή βασισμένη στο σχολείο και επικοινωνία οικογένειας – σχολείου). Οι γονείς των παιδιών με διασπαστική συμπεριφορά ίσως βίωναν αρνητικά πιστεύω σχετικά με το ρόλο τους και την ικανότητά τους να υποστηρίξουν την εκπαίδευση των παιδιών τους, το οποίο ίσως επηρέαζε αρνητικά την πραγματική συμμετοχή τους.

13.8 Η ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Οι οικογένειες έχουν υποστεί αλλαγές με το πέρασμα του χρόνου. Οι σημερινές οικογένειες είναι περισσότερο διαφορετικές στη δομή και στο στυλ, τα μέλη της οικογένειας περνούν λιγότερο χρόνο μαζί, είναι φτωχότερες, υπάρχει μεγαλύτερος αριθμός μονο-γονεϊκών οικογενειών, φαίνεται να έχουν μετατοπίσει τη βάση των αξιών τους σε πιο προστατευτική προς τα παιδιά τους και χρειάζονται περισσότερη εκπαίδευση, δεδομένου ότι και η κοινωνία απαιτεί πολλά περισσότερα από αυτούς. Η κοινωνία απαιτεί υψηλότερα μορφωτικά επίπεδα, περισσότερη εργασιακή κατάρτιση και αυξημένο χρόνο εργασίας, με αποτέλεσμα ο χρόνος που μπορούν να διαθέσουν στην ίδια την οικογένεια και την εκπαίδευση των παιδιών τους να είναι περιορισμένος (Bronfenbrenner, 2005). Οι αλλαγές αυτές έχουν επηρεάσει τις σχέσεις τους με τα εκπαιδευτικά προγράμματα, όπου φαίνεται να στηρίζονται τώρα περισσότερο από ποτέ στα πρόωρης παιδικής ηλικίας προγράμματα (Gestwicki, 2007) και λόγω του άγχους που τους προκαλούν οι αναπόφευκτες συγκρούσεις που εμφανίζονται στο εργασιακό σύστημα της οικογένειας (και οι δυο γονείς δουλεύουν), επιζητούν περισσότερη υποστήριξη για τη φροντίδα των παιδιών σε μετά το σχολείο προγράμματα φροντίδας και σχετικούς κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς πόρους (Hanson & Lynch, 2004).

Οι παραδοσιακές οικογένειες στις οποίες και οι δύο γονείς είναι παρών στο σπίτι, είναι περισσότερο εμπλεκόμενες στην εκπαίδευση των παιδιών τους, από ότι οι μη παραδοσιακές οικογένειες (Crosnoe, 2001; Sheldon, 2002). Επίσης, οι γονείς που ζουν σε πολλών γενεών οικογένειες, φαίνεται να έχουν καλύτερες ευκαιρίες για συμμετοχή, λόγω του ότι οι παππούδες μπορεί να παρέχουν σημαντικές πηγές, όπως βοήθεια στη φροντίδα του παιδιού (Bengston, 2001). Η μόνος- γονέας θέση είναι ένα σημείο με πολλαπλούς κινδύνους, που μπορεί να επηρεάζουν την πιθανότητα οι γονείς να εμπλακούν άμεσα με το παιδί τους ή με το σχολείο του. Οι μόνοι γονείς έχουν λιγότερους πόρους όπως χρήματα, κοινωνική υποστήριξη και χρόνο να

επενδύσουν στην εκπαίδευση και ανάπτυξη των παιδιών τους. Οι μονο-γονεϊκές οικογένειες εμπλέκονται λιγότερο σε συσκέψεις μεταξύ οικογένειας και σχολείου και στη βασισμένη στο σπίτι συμμετοχή, σε σχέση με δύο γονέων οικογένειες, για μαθητές ηλικίας παιδικού σταθμού, νηπιαγωγείου και πρώτης δημοτικού (Arnold et al., 2008; Fantuzzo et al., 2000) και έχουν χαμηλότερη συμμετοχή στο λύκειο (Crosnoe, 2001).

Στη μελέτη των Kohl et al., (2000) η μόνος – γονέας θέση βρέθηκε να σχετίζεται με τη συμμετοχή στο σχολείο, την ποιότητα της σχέσης γονέα – δασκάλου και την αντίληψη του δασκάλου για την εκτίμηση του γονέα προς την εκπαίδευση, αλλά όχι με το ποσό της επαφής γονέα – δασκάλου ή με τα επίπεδα συμμετοχής του γονέα στο σπίτι. Λόγω του ότι οι μόνοι γονείς έχουν λιγότερο χρόνο και πόρους να εμπλακούν στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να αντιληφθούν αυτούς τους γονείς ως λιγότερο εμπλεκόμενους και γενικά να θεωρούν ότι επενδύουν λιγότερο στη μόρφωση των παιδιών τους. Συγκρινόμενα με παιδιά που ζουν και με τους δύο γονείς μέχρι την ενηλικίωσή τους, τα παιδιά χωρισμένων οικογενειών έχουν λιγότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες, φτωχότερη παρουσία στο σχολείο και χαμηλότερους βαθμούς (Amato, 2001; Sun & Li, 2001).

Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο από τους βιολογικούς γονείς δεν είναι η ίδια, κατά μήκος των διαφορετικών τύπων οικογένειας και επίσης η συμμετοχή των θετών γονέων είναι γενικά χαμηλότερη από ότι των βιολογικών γονέων: 1) Οι βιολογικές μητέρες σε οικογένειες με θετό πατέρα είναι λιγότερο πιθανό να είναι υψηλά εμπλεκόμενες στα σχολεία των παιδιών τους, από ότι οι βιολογικές μητέρες σε οικογένειες που έχουν δύο βιολογικούς γονείς. 2) Οι βιολογικοί πατεράδες σε οικογένειες που έχουν θετή μητέρα, είναι πιο πιθανό να είναι υψηλά εμπλεκόμενοι στο σχολείο των παιδιών τους, από ότι οι βιολογικοί πατεράδες σε οικογένειες που έχουν δύο βιολογικούς γονείς. 3) Οι μαθητές που ζουν σε οικογένειες που υπάρχει μόνο ο πατέρας, είναι πιο πιθανό από όλους τους μαθητές, να έχουν υψηλά εμπλεκόμενους πατεράδες. 4) Οι θετές μητέρες είναι πιο πιθανό από τις βιολογικές μητέρες, ανεξάρτητα από τον τύπο της οικογένειας, να δείξουν χαμηλά επίπεδα συμμετοχής. Γενικά η συμμετοχή του γονέα για τους γονείς που ζουν χωριστά από τα παιδιά τους, είναι σημαντικά χαμηλότερη, από ότι των γονέων που ζουν με τα παιδιά τους. Οι μητέρες που δεν κατοικούν στο σπίτι του παιδιού, είναι πιο πιθανό να εμπλακούν, από ότι οι χωρισμένοι από το παιδί πατεράδες, με την παρουσία του

θετού γονέα να μειώνει την πιθανότητα για συμμετοχή σε όλες τις περιπτώσεις (Nord & West, 2001).

Η αστάθεια της οικογένειας έχει αρνητικές επιδράσεις πάνω στις εκπαιδευτικές εκβάσεις του παιδιού, πέρα και πάνω από τις αρνητικές επιδράσεις που οφείλονται στους χαμηλότερους πόρους, που διατίθενται σε συμβίωσης με θετό γονέα οικογένειες. Τα παιδιά που ζουν με μητέρες που συζούν, έχουν ιδιαίτερα φτωχή απόδοση στο σχολείο και μερικές φορές σημαντικά χαμηλότερη, από ότι παιδιά που ζουν με χωρισμένες ή ξαναπαντρεμένες μητέρες. Τα υψηλότερα επίπεδα αστάθειας που ενώνονται με τη συμβίωση, μπορεί να είναι ένας λόγος που τα παιδιά των οποίων οι μητέρες συμβιώνουν, έχουν χαμηλότερη επίτευξη από ότι τα παιδιά άλλων τύπων οικογένειας (Raley et al., 2005). Τα παιδιά που ζουν σε οικογένειες που συμβιώνουν, είναι πιο πιθανό να βιώσουν συναισθηματικά προβλήματα, χαμηλότερη δέσμευση στο σχολείο και ένα αυξανόμενο κίνδυνο να γίνουν αβέβαια ή να αποβληθούν (Brown, 2002; Nelson et al., 2001).

Ο αριθμός των παιδιών που ζουν στο σπίτι σχετίζεται με τους τρόπους που οι οικογένειες εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι γονείς των οικογενειών με μεγάλο αριθμό παιδιών (πέντε ή περισσότερα), αναφέρουν λιγότερη βασισμένη στο σπίτι συμμετοχή και επικοινωνία οικογένειας - σχολείου, από ότι οι οικογένειες με λιγότερα από πέντε παιδιά (Manz et al., 2004). Επιπρόσθετα, οι πατεράδες φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο με τους γιούς παρά με τις κόρες (Cabrera et al., 2000), ενώ ένας πατέρας που αντιλαμβάνεται ότι το παιδί του έχει λιγότερη δυσκολία, μπορεί να επενδύσει περισσότερο από το χρόνο του σε ένα ενεργό γονικό ρόλο, ως αποτέλεσμα της τιμής και ευχαρίστησης που λαμβάνει από την αλληλεπίδραση με ένα τέτοιο παιδί (Hofferth et al., 2002).

Τα χαρακτηριστικά επομένως των παιδιών μέσα στην οικογένεια είναι σημαντικά για την πρόβλεψη της συμμετοχής του πατέρα και της μητέρας. Η αναφερόμενη από τα παιδιά συμμετοχή του πατέρα θετικά σχετίζεται με την αναφερόμενη από το παιδί αυτό-εκτίμηση του παιδιού. Επίσης, σημαντικά στην πρόβλεψη της από τον πατέρα αναφερόμενης συμμετοχής του πατέρα ήταν, η αλληλεπίδραση μεταξύ της δομής της οικογένειας και τα συναισθηματικά και συμπεριφοράς προβλήματα του παιδιού που ο πατέρας ανέφερε. Οι θετοί πατεράδες ανέφεραν υψηλότερη συμμετοχή, όταν αντιλαμβάνονταν ότι τα θετά παιδιά τους ήταν καλά ψυχολογικά, παρά όταν αντιλαμβάνονταν ότι έχουν συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα

συμπεριφοράς. Από την άλλη μεριά η συμμετοχή της μητέρας φαίνεται να είναι υψηλότερη για τα κορίτσια (Flouri, 2004).

Η συμμετοχή των γονέων επομένως ενώνεται τόσο με το γένος του παιδιού όσο και με το εάν το παιδί έχει προβλήματα συμπεριφοράς και μάθησης. Κατά μέσο όρο οι γονείς φαίνεται να έχουν περισσότερες συζητήσεις σχετικά με την εκπαίδευση με τα κορίτσια παρά με τα αγόρια, ενώ τείνουν να έχουν περισσότερες επαφές με το προσωπικό του σχολείου, αναφορικά με τις εμπειρίες των αγοριών στο σχολείο. Οι γονείς των παιδιών με προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς τείνουν να συμμετέχουν λιγότερο στο σχολείο και να έχουν λιγότερες συζητήσεις σχετικά με τις δραστηριότητες του σχολείου με τα παιδιά τους, αλλά είναι πιο πιθανό να έχουν επαφές με το προσωπικό του σχολείου σχετικά με την πρόοδο του παιδιού τους (Sui-Chu & Willms, 2008).

Το γένος του γονέα είναι επίσης ένας παράγοντας που σχετίζεται με τη συμμετοχή του γονέα στην εκπαίδευση του παιδιού του. Η στάση των παιδιών προς το σχολείο, η σχέση της μητέρας με το σχολείο, τα προσόντα και η εθνικότητα της μητέρας, η παρουσία των γονέων στις συναντήσεις και η αλλαγή στην οικονομική κατάσταση, είναι παράγοντες που ενώνονται ισχυρά με τα επίπεδα συμμετοχής της μητέρας (Skaliotis, 2010). Οι Deslandes & Cloutier (2000) ανέφεραν ότι οι μητέρες είναι περισσότερο εμπλεκόμενες με την εργασία για το σπίτι σε σχέση με τους πατεράδες, ενώ οι Shumow & Miller (2001) έδειξαν ότι οι πατεράδες των νεαρών εφήβων ήταν παρόμοια εμπλεκόμενοι με τις μητέρες στην ακαδημαϊκή δουλειά στο σπίτι, αλλά λιγότερο εμπλεκόμενοι στο σχολείο συγκριτικά με τις μητέρες. Αν και οι μητέρες αναφέρουν γενικότερα περισσότερη συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Mc Wayne et al., 2008), σημαντικός είναι και ο ρόλος που οι πατεράδες παίζουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι σχέσεις μεταξύ σχολείου, επιπέδων πόρων της οικογένειας και επίτευξης μαθητή, μεσολαβούνται εν μέρει από τις αλληλεπιδράσεις των πατεράδων με τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων. Πιο αξιοσημείωτη μεταξύ αυτών φαίνεται να είναι η σχέση μεταξύ του εισοδήματος της οικογένειας, της επίτευξης του μαθητή και της συμμετοχής του πατέρα. Όταν οι πατεράδες μιλούν με το δάσκαλο του παιδιού τους και τους σχολικούς συμβούλους σε συνεχή βάση, παίζουν ένα κρίσιμο ρόλο στη μείωση των αρνητικών σχέσεων μεταξύ του εισοδήματος της οικογένειας και της επίτευξης του μαθητή. Παίρνοντας ένα πιο ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, οι πατεράδες μπορεί να ενισχύσουν τους πόρους που είναι διαθέσιμοι στα παιδιά τους, καθώς προσπαθούν να

αντιμετωπίσουν τον αρνητικό αντίκτυπο των παραγόντων κινδύνου, που ενώνονται με το εισόδημα της οικογένειας (McBride et al., 2005).

Η συμμετοχή επομένως του πατέρα σε προσωπικό επίπεδο στην εκπαίδευση των παιδιών του, μπορεί να έχει ένα άμεσο και θετικό αντίκτυπο πάνω στην επίτευξη του μαθητή και μπορεί επίσης να μεσολαβεί στον αντίκτυπο πόρων της οικογένειας και του σχολείου πάνω στην ακαδημαϊκή επίτευξη του παιδιού (McBride et al., 2005). Οι Fagan & Iglesias (1999), σε μια μελέτη αξιολόγησης πάνω σε ένα πρόγραμμα επέμβασης για συμμετοχή του πατέρα, έδειξαν μια θετική ένωση μεταξύ του υψηλού ποσοστού συμμετοχής των πατεράδων στην ομάδα επέμβασης και την υψηλότερη μαθηματική ετοιμότητα που έδειξαν τα παιδιά των πατεράδων της ομάδας αυτής. Αυτό υποστηρίζει την υπόθεση ότι τα παιδιά των πατεράδων με υψηλή συμμετοχή, θα δείξουν βελτιωμένες ακαδημαϊκές ικανότητες ετοιμότητας. Από την άλλη μεριά, τα παιδιά της ομάδας σύγκρισης που χαρακτηρίζονταν από χαμηλά ποσοστά συμμετοχής πατέρα, έδειξαν μια σημαντική αύξηση σε προβλήματα συμπεριφοράς σε σύγκριση με την ομάδα επέμβασης, που δείχνει ότι το πρόγραμμα επέμβασης πάνω στη συμμετοχή του πατέρα μπορεί να εμποδίσει τα παιδιά από το να αναπτύξουν προβληματική συμπεριφορά.

13.9 ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΘΕΣΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Η σχέση μεταξύ συμμετοχής γονέων και κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης είναι ένα διεθνές φαινόμενο (Vincent & Martin, 2002). Οι παράγοντες που σχετίζονται με την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση και το έλλειμμα κοινωνικής δύναμης των οικογενειών συνεισφέρει στον περιορισμό της επιτυχίας των προγραμμάτων των σχολείων, που έχουν στόχο την εμπλοκή των γονέων (O'Connor, 2001). Οι οικονομικές απαιτήσεις περιορίζουν τη διαθεσιμότητα των γονέων να έρθουν στο σχολείο (Ritblatt et al., 2002). Οι οικογένειες με σημαντικούς οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες κινδύνου, μπορεί να δυσκολεύονται να αφιερώσουν χρόνο στις πρακτικές μετάβασης του παιδιού τους, μπορεί να μην αισθάνονται ως συνεργάτες στην εκπαίδευση του παιδιού ή μπορεί να βιώνουν άλλα εμπόδια σε επίπεδο συστήματος που μειώνουν τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση (Christenson, 2004).

Οι γονείς που βρίσκονται κάτω από τα όρια της φτώχειας, σύμφωνα με έρευνα του Αμερικάνικου τμήματος της εκπαίδευσης το (2001), είχαν σημαντικότερα χαμηλότερα επίπεδα επαφής με το σχολείο του παιδιού τους, από ότι οι γονείς πάνω

από το όριο της φτώχειας (Vaden-Kiernan & McManus, 2005). Επίσης οι γονείς με λιγότερους οικονομικούς πόρους βρέθηκε να αναφέρουν λιγότερη συμμετοχή σε δραστηριότητες μετάβασης, από ότι οι οικογένειες με περισσότερους πόρους (McIntyre et al., 2007). Αντίθετα οι γονείς με υψηλότερο εισόδημα και καλύτερη εκπαιδευτική επίτευξη είναι περισσότερο εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση, από ότι οι χαμηλότερου εισοδήματος γονείς (Crosnoe, 2001; Lareau, 2000). Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της έρευνας των Addi-Raccah & Arvin-Elyashiv (2008), που δίδασκαν μαθητές από πλούσια κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα, επιβεβαιώνεται ο καλά καθιερωμένος ισχυρισμός ότι οι πλούσιοι γονείς είναι εκτεταμένα εμπλεκόμενοι στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί όταν περιέγραφαν τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο χρησιμοποιούσαν όρους που αντανakλούσαν έλεγχο, επιρροή και δύναμη. Θεωρούσαν ότι οι πλούσιοι γονείς μπορούν να επηρεάσουν το σχολείο, καθώς έχουν πρόσβαση στους πόρους και τα κοινωνικά δίκτυα, που τους επιτρέπει να επιτυγχάνουν τους στόχους και τις επιθυμίες τους. Επιπλέον, οι γονείς από υψηλότερα κοινωνικο-οικονομικά υπόβαθρα είναι πιο πιθανό να δουν τους εαυτούς τους ως συνεργάτες με τους δασκάλους των παιδιών τους και τείνουν να θεωρούν ως δεδομένο το ότι έχουν περισσότερα δικαιώματα και επομένως δικαιούνται τη συμμετοχή τους στο σχολείο (Lareau, 2003; Yonezawa, 2000).

Όσα περισσότερα εμπόδια αναφέρουν οι γονείς για τη συμμετοχή τους, τόσο λιγότερη συμμετοχή επιδεικνύουν. Παράγοντες όπως προγράμματα εργασίας, δραστηριότητες της οικογένειας και κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, επηρεάζουν το επίπεδο της συμμετοχής του γονέα. Οι εργαζόμενοι γονείς είναι λιγότερο πιθανό να συμμετάσχουν σε εθελοντικές δραστηριότητες στα σχολεία, συγκριτικά με τους μη εργαζόμενους γονείς. Η εργασία των γονέων προέκυψε ως η ισχυρότερη πρόβλεψη κατά μήκος των μέτρων συμμετοχής γονέων, πάνω και πέρα από τη μόρφωση της μητέρας και τις απόψεις των γονέων σχετικά με το πρόγραμμα του σχολείου και τις συμπεριφορές ανατροφής των παιδιών (Castro et al., 2004). Σε μονο-γονικές οικογένειες και οικογένειες στις οποίες εργάζονται και οι δύο γονείς σε πλήρη ωράριο, παρατηρήθηκε ότι είναι δύσκολο για τους γονείς να εμπλακούν στις σχολικές δραστηριότητες. Οι μητέρες που δουλεύουν πλήρη ωράριο βρέθηκε να είναι λιγότερο εμπλεκόμενες στα σχολεία από ότι άλλες μητέρες (Sheldon, 2002). Επίσης, πολλοί πατεράδες λόγω σύγκρουσης με τα προγράμματα δουλειάς τους, εξέφρασαν απογοήτευση σχετικά με τη διαθεσιμότητά τους στο να συμμετάσχουν σε εβδομαδιαίες δραστηριότητες στο σχολείο των παιδιών τους (Turbiville et al., 2000).

Πέρα από την έλλειψη αρκετού διαθέσιμου χρόνου, λόγω των πολλών ωρών εργασίας που οι χαμηλού εισοδήματος γονείς χρειάζεται να δουλεύουν, οι οικονομικές συνθήκες προκαλούν επιπρόσθετα άγχος και ψυχολογικά προβλήματα στους γονείς αυτούς. Το άγχος της οικογένειας βρέθηκε να έχει αντίκτυπο στο περιβάλλον μάθησης του παιδιού στο σπίτι έμμεσα, μέσω της αυτό-αποτελεσματικότητας της μητέρας (Machida et al., 2002). Ο αντίκτυπος του άγχους των γονέων αντανakλάται μέσα στη συμμετοχή των γονέων στη μάθηση των παιδιών, καθώς αυτοί οι γονείς διαθέτουν λιγότερο χρόνο και ενέργεια στο να εμπλακούν στη μάθηση των παιδιών τους (Hoover-Dempsey et al., 2005) και εκθέτουν πιο αρνητική επίδραση στη συμμετοχή τους (Reay, 2000). Επίσης η κατάθλιψη της μητέρας ενώνεται με λιγότερη συμμετοχή σε δραστηριότητες στο σπίτι και στο σχολείο σε σχέση με μη καταθλιπτικές μητέρες (LaForett & Mendez, 2010). Οι καταθλιπτικές μητέρες συχνά βλέπουν το γονικό τους ρόλο λιγότερο θετικά και μπορεί να έχουν λιγότερη ενέργεια, κίνητρα και εμπιστοσύνη να εμπλακούν άμεσα με το παιδί τους ή με το προσωπικό του σχολείου (Downey & Coyne, 1990).

Οι υψηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου γονείς διαθέτουν επίσης ευρύτερα κοινωνικά δίκτυα, που ενισχύουν τη συμμετοχή τους. Τα κοινωνικά δίκτυα είναι το σύνολο των σχέσεων και συνδέσεων που ένα άτομο έχει με άλλα άτομα. Αυτές οι σχέσεις παρέχουν στους γονείς ένα υποστηρικτικό σύστημα, το οποίο τους διαθέτει μια μορφή κοινωνικού κεφαλαίου. Το κοινωνικό κεφάλαιο περιλαμβάνει τη διαθέσιμη κοινωνική υποστήριξη και τους πόρους που προάγονται, μέσω των προσωπικών συνδέσεων που δημιουργούνται. Όσο μεγαλύτερες είναι οι συνδέσεις αυτές, τόσο πιο πιθανό είναι οι γονείς να είναι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Τα μέλη τέτοιων κοινωνικών δικτύων παρέχουν στους γονείς πληροφορίες και συμβουλές, οι οποίες αυξάνουν την πιθανότητα να έχουν οι γονείς ένα πιο ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Sheldon, 2002). Οι γονείς που γνωρίζουν πολλούς ανθρώπους από τη γειτονιά τους και έχουν θετικές αλληλεπιδράσεις με τους γείτονες, είναι περισσότερο εμπλεκόμενοι στο σχολείο και συμμετέχουν στις συσκέψεις οικογένειας και σχολείου. Εναλλακτικά, τα κοινωνικά δίκτυα μπορεί να ενισχύονται μέσα στα πλαίσια μιας μικρότερης, πιο στενών ορίων κοινότητας, το οποίο δείχνει τον τρόπο στους γονείς, ώστε επίσης να περιμένουν κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μέσα στο πλαίσιο του σχολείου (Waanders et al., 2007).

Σε έρευνα φάνηκε ότι η θεωρία της θέσης παρέχει μια γραμμή, μέσα από την οποία μπορείς να δεις τις αφηγηματικές μετρήσεις των εργαζόμενης τάξης γονέων ως

δυναμικές και με πρόθεση πράξεις της θέσης, με σκοπό να κερδίσουν την αναγνώριση του προσωπικού του σχολείου ως πλήρης συνεργάτες στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Γνωρίζοντας ότι το προσωπικό του σχολείου δεν τους συμπεριφέρεται με το είδος του σεβασμού που δίδεται στους μεσαίας τάξης γονείς, αλλά αρνούμενοι να επιτρέψουν στον εαυτό τους να τους αντιμετωπίζουν ως χαμηλότερης τάξης γονείς, η ανάλυση των συλλογισμών τους αποκάλυψε με πρόθεση πράξεις της θέσης των γονέων, που σκοπεύουν στο να παλέψουν ενάντια στα στερεότυπα, να διαφυλάξουν τον εαυτό τους από το αίσθημα της κατωτερότητας με διατήρηση της επαγρύπνησης και της συμμετοχής τους και να οικοδομήσουν το πολιτιστικό και κοινωνικό τους κεφάλαιο μέσω του διαλόγου και της συζήτησης (Freeman, 2010).

13.10 ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Η εθνικότητα της οικογένειας παίζει ένα σημαντικό ρόλο στις αντιλήψεις και στάσεις των γονέων προς τη συμμετοχή. Πολλές οικογένειες μειονοτικής εθνικά θέσης αισθάνονται απομονωμένες από τα σχολεία, ως αποτέλεσμα των δικών τους αρνητικών εμπειριών ενώ ήταν μαθητές. Οι γονείς μπορεί να βιώνουν αρνητικές αντιλήψεις από τη δική τους εθνική ομάδα, όπως επίσης να έχουν διαφορετικά επίπεδα άνεσης, καθώς αλληλεπιδρούν κατά μήκος των διάφορων εθνικών ομάδων (Garcia Coll et al., 2002). Μπορεί να μην συμμετέχουν στις εκδηλώσεις του σχολείου, λόγω του ότι αισθάνονται να αντιμετωπίζονται διαφορετικά, ή λόγω γλωσσικών και πολιτιστικών εμποδίων που εμποδίζουν τη συμμετοχή τους (De Gaetano, 2007; Nieto, 2008). Οι διαφορετικοί πολιτισμοί έχουν διαφορετικές απόψεις αναφορικά με την εξουσία του δασκάλου και τη σχέση γονέα – δασκάλου (Sy, 2006).

Όταν το υπόβαθρο των οικογενειών και των δασκάλων διαφέρει, οι γονείς μπορεί να μην αισθάνονται ότι η κουλτούρα της οικογένειάς τους είναι κατανοητή ή σεβαστή από το δάσκαλο του παιδιού τους. Επομένως για αυτό το λόγο μπορεί να μην είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες της αίθουσας ή στην εφαρμογή των προτεινόμενων από το δάσκαλο εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο σπίτι. Επιπλέον πολλές φορές οι προσδοκίες, οι εμπειρίες, τα έθιμα και οι αξίες των σχολείων είναι πολύ διαφορετικά από εκείνα που ισχύουν στο πλαίσιο της οικογένειας. Κάποιοι πολιτισμοί πιστεύουν ότι είναι ασέβεια να επικοινωνούν με το δάσκαλο ή να έχουν διαφορετικές προσδοκίες αναφορικά με το τι θεωρείται κατάλληλη συμμετοχή γονέων (Carlisle et al., 2005). Οι φυλετικές διακρίσεις που γίνονται αντιληπτές από

τους γονείς εκ μέρους των εκπαιδευτικών, επηρεάζουν επίσης τη συμμετοχή αυτών των γονέων. Αναφορικά με τις αντιλήψεις αυτών των γονέων για τις φυλετικές διακρίσεις, βρέθηκε επίσης ότι η σχέση των μητέρων με το δάσκαλο μετριάζει την ένωση μεταξύ της αντιλαμβανόμενης διάκρισης από το δάσκαλο και της συμμετοχής με περίπλοκους τρόπους. Όταν οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ μητέρας και δασκάλου είναι πιο θετικές, οι μητέρες που αντιλαμβάνονται περισσότερη φυλετική διάκριση τείνουν να είναι λιγότερο εμπλεκόμενες. Στο πλαίσιο της λιγότερο θετικής αλληλεπίδρασης μητέρας και δασκάλου, η καλύτερα αντιλαμβανόμενη φυλετική διάκριση ενώνονταν με καλύτερη συμμετοχή (Rowley et al., 2010).

Πολλοί γονείς που ανήκουν σε μια εθνικά μειονοτική θέση, κρατούν την αντίληψη ότι οι δάσκαλοι είναι οι «ειδικοί» που γνωρίζουν καλύτερα. Αυτοί οι γονείς ίσως υποθέτουν ένα παθητικό ρόλο αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, ή ίσως απογοητεύονται αν οι ενεργές προσπάθειές τους να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους δεν αναγνωρίζονται (Crozier, 1999). Για παράδειγμα, στην έρευνα των Smrekar & Cohen – Vogel (2001), οι μεξικανές μητέρες έδειξαν ότι οι δάσκαλοι μπορούν στην ουσία να γίνουν ο γονέας κατά τη διάρκεια των σχολικών ωρών, αλλά ποτέ δεν εξέφρασαν την άποψη ότι οι γονείς μπορεί να εμπλέξουν τους εαυτούς τους ως δάσκαλοι. Αναφορικά με το πώς αυτοί οι γονείς θα μπορούσαν να προτείνουν την αύξηση της συμμετοχής γονέων, απέδιδαν το ρόλο για τη λήψη των αποφάσεων στους εκπαιδευτικούς του σχολείου και περιέγραφαν τους εαυτούς τους ως απλούς παρατηρητές και όσον αφορά γενικότερες αποφάσεις του σχολείου δήλωσαν ότι *«αυτές είναι αποφάσεις που οι άνθρωποι του σχολείου πρέπει να παίρνουν»*.

Η περιορισμένη επάρκεια στη γλώσσα είναι ένας επιπλέον παράγοντας που εμποδίζει τη συμμετοχή γονέων που ανήκουν σε μια εθνικά μειονοτική θέση. Η έλλειψη επάρκειας της γλώσσας της χώρας διαμονής, μπορεί να κάνει τους μετανάστες γονείς να μην αισθάνονται άνετα στην αλληλεπίδρασή τους με τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους γονείς του σχολείου, με αποτέλεσμα να αποφεύγουν να εμπλέξουν τους εαυτούς τους στο σχολείο των παιδιών τους, επειδή αισθάνονται κατώτεροι από τους εκπαιδευτικούς και εκφοβισμένοι από την αίσθηση ότι ο δάσκαλος είναι ο ειδικός (Keyser, 2001). Επίσης το εμπόδιο της γλώσσας μπορεί να τους δυσκολεύει να καταλάβουν τις πληροφορίες που παρέχονται σε αυτούς από τους εκπαιδευτικούς και για αυτό να μην είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις προσκλήσεις για συμμετοχή ή την εφαρμογή προτάσεων για συμμετοχή στο σπίτι (Al-Hassan &

Gardner, 2002). Η άνεση με τη γλώσσα θετικά ενώνεται και με τη βασισμένη στο σπίτι συμμετοχή γονέα και με τη βασισμένη στο σχολείο συμμετοχή, για τις ομάδες μεταναστών γονέων (Garcia-Coll et al., 2002). Οι γονείς που έχουν ως μητρική τη γλώσσα του σχολείου, βρέθηκε να επικοινωνούν πιο συχνά με το δάσκαλο του παιδιού τους, από ότι οι γονείς που έμαθαν αργότερα τη γλώσσα αυτή (Harper & Pelletier, 2010). Επιπρόσθετα βρέθηκε ότι η ένωση της συμμετοχής των γονέων με τις αναφορές των μαθητών για τη σημαντικότητα του σχολείου, ήταν ισχυρότερη για τους μετανάστες μαθητές που ανέφεραν σχετικά υψηλότερα επίπεδα χρήσης της γλώσσας, συγκρινόμενα με μαθητές που ανέφεραν χαμηλή χρήση της γλώσσας, δείχνοντας τη σημασία της επάρκειας της γλώσσας όχι μόνο για τη συμμετοχή των γονέων αλλά και για την ακαδημαϊκή ρύθμιση των μαθητών (Ibanez et al., 2004).

Οι γονείς που ανήκουν στη λευκή μεσαία τάξη είναι παραδοσιακά οι πιο ενεργοί στα δημόσια σχολεία (Lee & Bowen, 2006; Manz et al., 2004; Waanders et al., 2007). Για παράδειγμα, σε ένα project συνεργασίας με την οικογένεια, που διοργανώθηκε στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου, όπου οι γονείς συμμετείχαν σε μια διάρκειας ενός χρόνου συνεργατική έρευνα σχετικά με την εμπειρία των παιδιών τους στο νηπιαγωγείο, συμμετείχε μόνο το 20% των γονέων. Η πλειοψηφία από αυτούς που εκδήλωσαν ενδιαφέρον και συμμετείχαν ήταν, λευκές μεσαίας τάξης μητέρες, λίγοι από τους άλλους γονείς, που δεν ανήκαν στη λευκή μεσαία τάξη και κανένας από τους Ασιάτες γονείς, κάτι που προκαλεί ερωτήσεις για τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς αυτών των πολιτισμών σκέφτονται πάνω στη συμμετοχή γονέων (Konzal, 2001). Επίσης το εθνικό κέντρο εκπαιδευτικής στατιστικής (NCES, 2003), ανέφερε ότι οι Ισπανοί γονείς που ζουν στην Αμερική είναι σημαντικά λιγότερο πιθανό από ότι οι ντόπιοι γονείς, να παρακολουθήσουν επίσημες συναντήσεις και εκδηλώσεις του σχολείου, να δράσουν ως εθελοντές ή να υπηρετήσουν σε σχολικές επιτροπές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14ο

ΟΙ ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΦΥΛΗΣ/ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Μία από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σήμερα τα σχολεία, είναι να βελτιώσουν την επικοινωνία μεταξύ του αυξανόμενου αριθμού γονέων εθνικής μειονότητας και των εκπαιδευτικών που είναι λευκοί και ανήκουν στη μεσαία τάξη (Cooper & Jordan, 2003). Η εθνικότητας μειονεκτική θέση ενώνεται με βαθμολογήσεις από τους εκπαιδευτικούς για χαμηλότερα επίπεδα και ποιότητα συμμετοχής γονέων (Denessen et al., 2001; Hill et al., 2004; Jeynes, 2003; Lopez, et al., 2001). Για πολλούς λόγους οι ερευνητές έχουν βρει ότι οι γονείς φυλετικά, εθνικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών συχνά αποτυγχάνουν να συμμετάσχουν σε σχολικές δραστηριότητες (Shin, 2004).

Δομικοί περιορισμοί και εμπόδια κινήτρων, όπως για παράδειγμα η μόρφωση και το εισόδημα, επηρεάζουν τα προβλεπόμενα επίπεδα συμμετοχής στα σχολεία (McKay et al., 2003). Οι λευκοί και οι οικονομικά προνομιούχοι γονείς, απολαμβάνουν περισσότερη ενεργή συμμετοχή στο σχολείο και σχέσεις εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς, γεγονός το οποίο εμπλέκει τη διαφοροποίηση από και τον αποκλεισμό των ομάδων μεταναστών, επιβεβαιώνοντας τη σημασία των διαφορών στην κοινωνική τάξη στη συμμετοχή των γονέων (Levine – Rasky, 2009). Οι μετανάστες γονείς αναφέρουν περισσότερα εμπόδια για τη συμμετοχή τους σε σύγκριση με τους ντόπιους γονείς και είναι συνεπώς λιγότερο εμπλεκόμενοι στο σχολείο (Turney & Kao, 2009). Οι ντόπιοι γονείς είναι πιο συχνά εθελοντές στο σχολείο, ενώ οι μετανάστες γονείς φαίνεται να εστιάζουν περισσότερο πάνω στη διαδικασία μάθησης στο σπίτι, αντανακλώντας τις διαφορετικές παραδόσεις στους τρόπους που εμπλέκουν τους εαυτούς τους στην ακαδημαϊκή ζωή των παιδιών τους (Huntsinger & Jose, 2009). Επίσης οι μετανάστες γονείς είναι λιγότερο πιθανό να εμπλακούν στην εκπαίδευση των εφήβων παιδιών τους και λιγότερο πιθανό να μιλήσουν στους εφήβους σχετικά με το σχολείο, αλλά φαίνεται να είναι περισσότερο πιθανό να μιλήσουν σε αυτούς για το πανεπιστήμιο, συγκρινόμενα με τους ντόπιους γονείς (Kao, 2004). Μεταξύ των μεταναστών γονέων, ο χρόνος παραμονής στη χώρα και η ικανότητα στη γλώσσα, θετικά ενώνονται με τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώσεις όμως που διαφέρουν ανάλογα με τη φυλή από την οποία προέρχονται (Turney & Kao, 2009).

Είναι ευρέως κρατημένη αντίληψη μεταξύ μερικών εκπαιδευτικών ότι επειδή οι μετανάστες γονείς δεν έχουν μια ισχυρή επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, ίσως δεν ενδιαφέρονται αρκετά για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Howard, 2006; Porters & Rumbaut, 2006). Το κύριο εμπόδιο για τη δημιουργία αποτελεσματικής επικοινωνίας, είναι η ευρέως διαδεδομένη πεποίθηση μεταξύ των εκπαιδευτικών ότι οι εθνικής μειονότητας γονείς δεν θέλουν να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους από τη μια μεριά και η εξίσου διαδεδομένη πεποίθηση μεταξύ αυτών των γονέων ότι οι εκπαιδευτικοί δεν τους θέλουν να εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Pena, 2000). Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές τείνουν να αποδίδουν τα χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής μεταξύ των εθνικά μειονοτικής θέσης γονέων σε μια έλλειψη κινήτρων για συνεργασία, μια έλλειψη ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση των παιδιών τους και μια χαμηλή αξία στην οποία τοποθετούν την εκπαίδευση (Lopez, 2001). Οι πολιτικές δηλώσεις εμφανίζονται να χρησιμοποιούν ένα υπονοούμενο ελλειμματικό μοντέλο, στο οποίο θεωρείται ότι οι γονείς από μειονοτικές εθνικές ομάδες είναι απρόθυμοι να δράσουν ως εκπαιδευτικοί των παιδιών τους. Η έλλειψη μιας άμεσης συμμετοχής στο σχολείο αυτών των γονέων, μπορεί να παρερμηνευτεί από τους εκπαιδευτικούς, υποθέτοντας ένα παράλληλο έλλειμμα που προκύπτει από τις διαφορετικές αξίες μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας (Tett, 2004).

Οι πολιτιστικές προκλήσεις που τα σχολεία θέτουν, ίσως είναι εμπόδιο στη δέσμευση των γονέων στα σχολεία και στους τρόπους που τα παιδιά τους εκπαιδεύονται στα σχολεία (Carreon et al., 2005; Crozier & Davies, 2007; Sohn & Wang, 2006). Η αυξημένη συμμετοχή γονέων εθνικής μειονότητας, αντιμετωπίζεται από πολλούς εκπαιδευτικούς ως υπονόμηση μάλλον, παρά ως υποστήριξη της δουλειάς τους στο σχολείο (Hughes et al., 2005). Πολλοί εκπαιδευτικοί και διευθυντές σχολείων πάλι αναφέρονται στους μετανάστες γονείς ως δύσκολο να προσεγγιστούν. Ενώ πολλοί μετανάστες γονείς δεν είναι πολύ και σε μερικές περιπτώσεις καθόλου εμπλεκόμενοι στα σχολεία και φαίνεται να γνωρίζουν λίγα για την πορεία του παιδιού τους στο σχολείο όπως και για το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα, φαίνεται επίσης ότι οι γονείς αυτοί δεν είναι δύσκολοι, παρεμποδιστικοί ή αδιάφοροι. Δεν ισχύει τόσο το ότι οι γονείς είναι δύσκολο να προσεγγιστούν, όσο ότι συχνά τα ίδια τα σχολεία εμποδίζουν την πρόσβαση για συγκεκριμένους γονείς. Αν και πολλά σχολεία έχουν κάποια συστήματα σε εφαρμογή, με τα οποία ελπίζουν να εμπλέξουν τους γονείς, ωστόσο φαίνεται ότι δεν αναγνωρίζουν τη φύση του σώματος

των γονέων ή των συγκεκριμένων αναγκών και προοπτικών τους. Στην πραγματικότητα λειτουργεί η προσέγγιση του «ένα μέγεθος ταιριάζει σε όλα». Πολλά σχολεία έχουν πολύ γενικούς και συχνά πολύ φτωχά προσδιορισμένους στόχους αναφορικά με τη συμμετοχή των γονέων, δεν έχουν ένα καθαρό πλάνο δράσης, ούτε αξιολόγηση των δραστηριοτήτων, ενώ για άλλα σχολεία η συμμετοχή των γονέων δεν είναι ένα θέμα προτεραιότητας (Crozier & Davies, 2007).

Υπάρχει ένα βασικό δίλλημα, που βρίσκεται στις προοπτικές των σχολείων για τη συμμετοχή των γονέων: θα πρέπει τα σχολεία να προσδοκούν οι γονείς να συμμορφωθούν με τις προσδοκίες και την κουλτούρα των σχολείων ή πρέπει τα σχολεία να λαμβάνουν υπόψη τους τις προσδοκίες και τον πολιτισμό των γονέων (Denessen et al., 2007). Τα σχολεία αναφορικά με τη συμμετοχή των γονέων έχουν δύο προοπτικές. Μπορούν να κυμανθούν σε μια γραμμική διαδικασία, όπου οι εκπαιδευτικοί πληροφορούν ή καθοδηγούν τους γονείς σχετικά με τα θέματα του σχολείου ή ακολουθούν μια δημοκρατική συνεργασία, όπου η σημασία της διαφορετικής εστίασης πάνω στην εκπαιδευτική δουλειά των γονέων αναγνωρίζεται και αμοιβαία δομούνται σύνολα προσδοκιών σχετικά με το τι η κάθε ομάδα μπορεί να περιμένει (Tett, 2004). Ο ρόλος των γονέων ως υποστηρικτές, βοηθοί και χορηγοί, δεν μπορεί να χρησιμοποιείται πλέον και πρέπει να αντικατασταθεί από ένα ρόλο στον οποίο οι γονείς θα λαμβάνουν αποφάσεις, θα είναι σύμμαχοι και συνεργάτες (Smrekar & Cohen-Vogel, 2001). Είναι υπευθυνότητα του σχολείου να βοηθήσει να χτιστούν οι γέφυρες μεταξύ της κουλτούρας του παιδιού των οικογενειών και άλλων κοινοτήτων με σεβασμό στη διαφορετικότητά τους (Trumbull et al., 2003; Wright & Stegelin, 2003). Για την οικοδόμηση αποτελεσματικών στη βάση της εμπιστοσύνης συνεργασιών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ευαίσθητοι στις ανάγκες και προοπτικές αυτών των οικογενειών και οι γονείς χρειάζεται να συμμετέχουν στα σχολεία πιο ενεργά, εκφράζοντας τις ανησυχίες τους και βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να καταλάβουν τις μοναδικές πολιτιστικές τους αξίες (Sohn & Wang, 2006).

Οι έρευνες έδειξαν ότι οι γονείς που ανήκουν σε μια εθνικά μειονοτική θέση ενδιαφέρονται για την επίτευξη και ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους και επιθυμούν να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά έχουν περιορισμένη συμμετοχή λόγω διαφόρων πολιτιστικών προκλήσεων (Carreon et al., 2005). Οι Turney & Kao, (2009) στη μελέτη τους σε ομάδα του νηπιαγωγείου βρήκαν ότι οι μετανάστες γονείς από διαφορετικά υπόβαθρα είχαν περισσότερες προκλήσεις

στο να εμπλακούν στα σχολεία των παιδιών τους από ότι οι λευκοί γονείς, ανεξάρτητα από τις δημογραφικές και κοινωνικο-οικονομικές μεταβλητές. Οι εθνικά μειονοτικής θέσης γονείς αναγνωρίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης ως ένα αγωγό για τις μελλοντικές επιτεύξεις των παιδιών τους (Collignon et al., 2001; Garcia-Coll et al., 2002) και εκτιμούν την ακαδημαϊκή και κοινωνική επιτυχία εξίσου (Ryan et al., 2010). Επίσης, σε αντίθεση με τα χαμηλά επίπεδα συμμετοχής τους, οι φιλοδοξίες των εθνικά μειονοτικής θέσης γονέων είναι αρκετά υψηλές (Goldenberg et al., 2001; Lopez et al., 2001).

Εθνογραφικά στοιχεία προτείνουν ότι οι διαφορετικές μορφές της ομάδας μετανάστευσης, η διαφορετική ανταπόκριση του εκπαιδευτικού συστήματος στις ομάδες και οι διαφορές των ομάδων μεταναστών στις πολιτιστικές αξίες, εξηγούν τα διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής των γονέων αυτών, τόσο συγκριτικά με τους ντόπιους γονείς όσο και μεταξύ των διαφορετικών ομάδων μεταναστών (Garcia-Coll et al., 2002). Στη μελέτη των Eberly et al., (2007) η οποία επικεντρώθηκε στις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κουλτούρα των οικογενειών, αποκαλύφθηκαν έξι θέματα:

- Ο προσδιορισμός της κουλτούρας δεν είναι και τόσο εύκολος. Υπήρξε κάποια συνειδητοποίηση ότι οι εκπαιδευτικοί δεν θα μπορούσαν να κάνουν κάποια γενίκευση σχετικά με την κουλτούρα του ατόμου βασιζόμενοι αποκλειστικά στη φυλή ή στην εθνικότητά του. Η κουλτούρα αποτελεί μια σύνθετη κατασκευή που βασίζεται στο χρόνο, το χώρο και την εμπειρία. Υπάρχουν κουλτούρες μέσα στις κουλτούρες, λόγω των διαφορετικών αναγκών που το κάθε άτομο μπορεί να έχει για τον εαυτό του. Μπορεί να δρουν διαφορετικά από τον τρόπο που επιβάλει η κουλτούρα τους, θέλοντας να κάνουν ένα βήμα πέρα από αυτήν.

- Υπάρχουν τρεις απειλές σχετικά με αυτό που νομίζουμε ότι ξέρουμε, σχετικά με τις διαφορετικές κουλτούρες. Η μία απειλή εστιάζει πάνω στην προσπάθεια να γίνουν γενικεύσεις, σχετικά με τις διαφορές μέσα στις κουλτούρες, η δεύτερη, στην προσπάθεια να βρεθούν ομοιότητες μεταξύ των πολιτισμών και μια τρίτη που εκθέτει τις μη εξετασμένες προκαταλήψεις.

- Είναι δύσκολο να αποσπαστεί χωριστά η σχέση της τάξης και της κουλτούρας. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι δύσκολο να αντιμετωπίσουν τις διαφορές που βασίζονται στη φυλή και στην τάξη.

- Ποιο είναι πιο σημαντικό η επιρροή της οικογένειας ή οι πολιτιστικές επιρροές;

- Γνωρίζω τις προκαταλήψεις μου και πηγαίνω πέρα από αυτές. Η ευκολία να παρερμηνευτούν τα νοήματα των άλλων οδηγεί σε εντάσεις, αλλά ενισχύουν και την τάση ορισμένων, να αντανakλάσουν πάνω στις δικές τους προκαταλήψεις.

- Σχετικά με την προσέγγιση των γονέων από διαφορετικές κουλτούρες και την οικοδόμηση ευαίσθητων πολιτιστικά σχέσεων, προέκυψαν τα ακόλουθα: να είσαι ειλικρινής, να ρωτάς όχι να λες, να ερευνάς, να επικοινωνείς, να λες καλά και όχι μόνο κακά νέα και η σημαντικότητα της εκπαίδευσης των γονέων.

- Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται βοήθεια, ώστε να αναζητήσουν τους γονείς με πολιτιστικά ευαίσθητο τρόπο, όπως πληροφορίες για τις ποικίλες κουλτούρες και για τη βασική τους γλώσσα. Οι εκπαιδευτικοί ωφελούνται από προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης, που τους βοηθούν στο να συμμορφώσουν τις δικές τους πολιτιστικές προκαταλήψεις, σχετικά με τις καλές πρακτικές ανατροφής του παιδιού.

Οι ανησυχίες των εθνικά μειονοτικής θέσης γονέων κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις κατηγορίες: εμπόδια γλώσσας, πολιτιστικά εμπόδια, θέματα διακρίσεων και περιορισμένη υποστήριξη από το δάσκαλο και το σχολείο (Sohn & Wang, 2006).

14.1 Το εμπόδιο της γλώσσας

Το εμπόδιο της γλώσσας προσδιορίστηκε από τους μετανάστες γονείς ως ένας μεγάλος περιορισμός για τη συμμετοχή τους στις συναντήσεις και τις εκδηλώσεις στο σχολείο. Επίσης, πολλοί γονείς αναφέρθηκαν και στο πως οι κοινωνικοί κανόνες της αλληλεπίδρασης και το αίσθημα της άνεσης, επηρεάζουν τη συμμετοχή τους στις συζητήσεις του σχολείου. Η κάθε γλώσσα έχει πέρα από τα γλωσσικά χαρακτηριστικά ένα σύνολο από κανόνες κοινωνική αλληλεπίδρασης που είναι μοναδικοί και ονομάζονται ικανότητα επικοινωνίας. Η ικανότητα επικοινωνίας βασίζεται πάνω σε ένα αριθμό από διαφορετικά είδη γνώσης, όπως το να γνωρίζεις τους κανόνες της λήψης, της διακοπής και της συνεργασίας, αλλά και της μη συμμόρφωσης. Αυτοί οι κανόνες είναι υπονοούμενοι, αλλά ουσιαστικοί στην προφορική επικοινωνία. Για τους γονείς που η γλώσσα της χώρας διαμονής είναι δεύτερη γλώσσα, αυτές είναι αρχές που απαιτούν περισσότερο χρόνο για να τις μάθουν, συγκριτικά με την αρχική γλωσσική γνώση κάποιου (Lee, 2005).

Το εμπόδιο της γλώσσας είναι το πιο συχνά αναφερόμενο πρόβλημα των μεταναστών γονέων, σχετικά με την μειωμένη τους επαφή με το δάσκαλο και τα χαμηλότερα επίπεδα συμμετοχής τους στις δραστηριότητες του σχολείου (Garcia-

Coll et al. 2002; Sohn & Wang, 2006; Wong & Hughes, 2006). Πολλοί γονείς λόγω της έλλειψης εμπιστοσύνης πάνω στην επάρκεια της γλώσσας και λόγω της αποτυχίας των σχολείων να παρέχουν βοήθεια, δεν παρουσιάζονται στις γονέα – δασκάλου συναντήσεις. Επίσης, λόγω της έλλειψης επάρκειας στη γλώσσα οι γονείς θεωρείται ότι δεν μπορούν να βοηθήσουν επαρκώς στην προετοιμασία των παιδιών τους για το σχολείο (Crozier & Davies, 2007). Ο αντίκτυπος του εμποδίου της γλώσσας πάνω στη συμμετοχή των γονέων, αναφορικά με τις οικογένειες μεταναστών, προτάθηκε από τη δύναμη της άνεσης στη γλώσσα, όχι μόνο για να εξηγήσει πολλές από τις διαφορές που παρατηρήθηκαν στις διάφορες ομάδες μεταναστών, αλλά και για πολλές από τις διαφορές μέσα στις ομάδες (Garcia-Coll et al., 2002).

14.2Ο ρόλος του δασκάλου και του γονέα

Η πιο σημαντική προσδοκία των εθνικής μειονότητας γονέων ως προς το ρόλο του εκπαιδευτικού, είναι να μεταχειρίζεται τα παιδιά τους δίκαια και να προσέχει ώστε να μην γίνονται διακρίσεις. Επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να είναι θερμοί, να προσέχουν τα παιδιά τους και να μην τα απορρίπτουν. Επίσης, επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί να σέβονται το διαφορετικό πολιτιστικό τους υπόβαθρο και να μην αντιμετωπίζονται ως μια ομάδα μειονότητας στο σχολείο. Οι ίδιοι αποδίδουν σημαντική αξία στην εκπαίδευση και την ανάγκη να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους και να καθιερώσουν αποτελεσματικές σχέσεις με τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς (Sohn & Wang, 2006).

14.3 Πολιτιστικά θέματα

Αρκετές έρευνες εστίασαν πάνω στο πως οι πολιτιστικές ασυνέχειες μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, ιδιαίτερα πάνω στις αξίες, τις προοπτικές, τις προσδοκίες και το στυλ επικοινωνίας, μπορεί να επιδρούν στην επίτευξη των μαθητών στο σχολείο (Chang, 2004; Ogbu, 2003). Μία από τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εθνικής μειονότητας γονείς, είναι να καταλάβουν πως το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιάζεται και λειτουργεί στα σχολεία των παιδιών τους. Η έλλειψη πολιτιστικής γνώσης και το πλαίσιο της γλώσσας που χρησιμοποιείται στα σχολεία, δυσκολεύει την κατανόηση της κουλτούρας του σχολείου από αυτούς τους γονείς, με αποτέλεσμα λόγω των εμποδίων της πολιτιστικής γνώσης σχετικά με το

πώς λειτουργούν τα σχολεία, να αισθάνονται ασύνδετοι με το σχολείο (Isik-Ercan, 2010; Li, 2001; Ogbu, 2003; Park & Sarkar, 2007).

Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι πολλοί εθνικής μειονότητας γονείς, μπορεί να θέλουν να δεσμευτούν σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, αλλά η έλλειψη οικειότητας με τα έθιμα και τις αξίες του εκπαιδευτικού συστήματος ή η ανικανότητα να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, μπορεί να περιορίζει την ικανότητά τους να το εφαρμόσουν (Hwa-Froelich & Westby, 2003). Αυτοί οι γονείς θέλουν να εμπλακούν, αλλά δεν γνωρίζουν το πώς να εμπλακούν. Η πολιτιστική ασυμφωνία μεταξύ των σχολείων και των εθνικής μειονότητας οικογενειών, είναι ένας από τους λόγους για αυτή τη δυσκολία. Οι γονείς που ανήκουν σε μια εθνικά μειονοτική θέση, γενικά δεν θεωρούν δική τους ευθύνη να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτοί οι γονείς διαθέτουν μια περισσότερο παραδοσιακή κουλτούρα, στην οποία η απόσταση δύναμης και η διάκριση των ρόλων είναι ξεκάθαρη. Τείνουν να υιοθετούν έναν ξεκάθαρο διαχωρισμό των ευθυνών των γονέων και των εκπαιδευτικών και αναγνωρίζουν τους εκπαιδευτικούς ως φιγούρες εκπαιδευτικής εξουσίας. Αυτοί οι γονείς βλέπουν τους εκπαιδευτικούς ως ειδικούς και θεωρούν ότι οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι στο σπίτι και οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι στο σχολείο (Chan & Lee, 2004; Garcia Coll et al., 2002; Lopez et al., 2001).

Γενικά, εκφράζουν εμπιστοσύνη και σεβασμό προς τις φιγούρες εξουσίας του σχολείου, σπάνια προκαλούν τους εκπαιδευτικούς ακόμα και όταν δεν είναι ευχαριστημένοι με όσα συμβαίνουν και αυτό το θεωρούν ως ένα τρόπο με τον οποίο παρέχουν υποστήριξη, σε αντίθεση με τις δυτικές κοινωνίες που το να μένεις σιωπηλός, ενώνεται με μη υποστηρικτική συμπεριφορά (Lee, 2005). Ο σεβασμός προς την εξουσία και η αξία για τη μόρφωση είναι δύο πολιτιστικές αξίες που διαμορφώνουν το είδος συμμετοχής αυτών των οικογενειών, που χαρακτηρίζεται κυρίως από έμμεσες μορφές συμμετοχής στο σπίτι, παρά από άμεση συμμετοχή στο χώρο του σχολείου και συχνή επαφή με τους εκπαιδευτικούς, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τοποθετούν χαμηλή αξία στην εκπαίδευση. Οι γονείς που κρατούν τέτοιες πολιτιστικές αξίες, είναι λιγότερο πιθανό σε σχέση με άλλους γονείς, να συμμετάσχουν εθελοντικά σε άλλες σχολικές δραστηριότητες και ομάδες λήψης αποφάσεων. Οι γονείς που κρατούν αυτές τις αξίες, μπορεί να το θεωρούν ακατάλληλο ή ως έλλειψη σεβασμού το να συμμετέχουν στο σχολικό περιβάλλον, το οποίο θεωρούν ότι ο δάσκαλος έχει την αρχική ευθύνη για τη μάθηση του παιδιού.

Αντίθετα οι μετανάστες γονείς που έχουν μια πιο ουδέτερη σύνδεση με τις αξίες της κουλτούρας τους, σχετικά με την εκπαίδευση και μια πιο ισχυρή σύνδεση με τις εκπαιδευτικές αξίες της χώρας διαμονής τους, είναι πιο πιθανό να δεσμευτούν σε επαφή γονέα – σχολείου (Sy, 2006). Αν ο τρόπος με τον οποίο εμπλέκονται, είναι σύμφωνος με τις πολιτιστικές τους αξίες και πεποιθήσεις, τότε οι γονείς είναι πιο αποτελεσματικοί, από όταν οι γονείς δεν καταλαβαίνουν γιατί είναι σημαντικό ή πώς να συναντήσουν τις απαιτήσεις του σχολείου, ώστε να εμπλακούν (Bhattacharya, 2000; Hwa-Froelich & Westby, 2003).

14.4 Θέματα διάκρισης

Οι μετανάστες γονείς και τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν προκλήσεις στη διατήρηση της επικοινωνίας με το σχολείο και στη διαπραγμάτευση των κοινωνικών και πολιτιστικών υπόβαθρων, με τις νέες εμπειρίες στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Suarez-Orosco & Suarez-Orosco, 2001). Πολλοί εθνικής μειονότητας γονείς πιστεύουν ότι οι πολιτικές του σχολείου είναι άδικες για τους ίδιους, με αποτέλεσμα να περιορίζεται η συμμετοχή τους στο σχολείο (Bloom, 2003; Ramirez, 2003; Weininger & Lareau, 2003), άδικες και για τα παιδιά τους, καθώς τιμωρούνται πιο συχνά και πιο αυστηρά από άλλους μαθητές (Skiba et al., 2002), διότι υπάρχουν φυλετικές διακρίσεις εκ μέρους των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές (Sohn & Wang, 2006). Οι γονείς αναφέρουν ότι δεν λαμβάνουν κατάλληλη υποστήριξη από το σχολείο και το δάσκαλο του παιδιού τους, παραπονούνται για έλλειψη ευκαιριών ώστε να επικοινωνήσουν με το δάσκαλο, για έλλειψη διαθέσιμου χρόνου που θα διευκόλυνε της συζητήσεις, καθώς και για έλλειψη κατάλληλων ικανοτήτων εκ μέρους των εκπαιδευτικών στο να δουλέψουν με γονείς που είναι από διαφορετικές κουλτούρες και γλωσσικά υπόβαθρα (Sohn & Wang, 2006). Οι αναφορές των γονέων για συναίσθηση του ρατσισμού και επαφή με το προσωπικό του σχολείου, σημαντικά συνδέονται με τις αναφορές των γονέων για τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και με τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των γονέων και των παιδιών στο σπίτι, όπως επίσης και οι αναφορές των γονέων για κοινωνική υποστήριξη από την κοινότητα των γονέων (McKay et al., 2003).

Η διαδικασία της φυλετικής/εθνικής κοινωνικοποίησης, συνδέεται με τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και ο συνδυασμός και των δύο μαζί επιτυγχάνει οφέλη για το παιδί (Baherjee et al., 2010). Η φυλετική/εθνική

κοινωνικοποίηση, είναι η διαδικασία μέσω της οποίας οι γονείς βοηθούν να διαμορφώσουν τις στάσεις και την κατανόηση των παιδιών τους, σχετικά με τον αντίκτυπο της φυλής, μέσω συγκεκριμένων μηνυμάτων και πρακτικών (Murray & Mandara, 2002). Η φυλετική/εθνική κοινωνικοποίηση είναι μια μορφή συμμετοχής γονέων, στην οποία οι γονείς ενεργά παρέχουν μηνύματα στα παιδιά τους σχετικά με τη σημασία του ανήκει στη δική τους φυλετική/εθνική ομάδα και ευρύτερα την παροχή ενός πλαισίου για το παιδί, ώστε να κατανοήσει το ρόλο της φυλής μέσα στην κοινωνία. Οι πρακτικές της φυλετικής/εθνικής κοινωνικοποίησης περιλαμβάνουν τη διδασκαλία των παιδιών σχετικά με την κουλτούρα της προέλευσής τους, με σκοπό να διευκολύνουν μια αίσθηση πολιτιστικής και εθνικής τιμής. Επίσης περιλαμβάνουν ενημέρωση από τους γονείς προς τα παιδιά τους για το δικό τους πολιτιστικό υπόβαθρο, στο πλαίσιο μιας διαφορετικής κουλτούρας (Baherjee et al., 2010).

Η μετάβαση των μηνυμάτων σχετικά με την κουλτούρα στοχεύει κυρίως στην προστασία των παιδιών ενάντια στον αντίκτυπο που η φυλετική καταπίεση μπορεί να έχει, πάνω στην αυτό-αξία και αυτό-εκτίμηση του παιδιού (Harris-Britt et al., 2007; Neblett et al., 2008). Οι γονείς ευνοούν την ενίσχυση της πολιτιστικής γνώσης και τιμής στα παιδιά τους και ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό να έχουν τα παιδιά τους σε μια διαφορετική ομάδα φίλων, που να συμμετέχει στις πολιτιστικές εκδηλώσεις της δικής τους ομάδας. Η αλληλεπίδραση που υπάρχει μεταξύ της υψηλής έκθεσης της κουλτούρας και της υψηλής συμμετοχής των γονέων, προβλέπει κέρδη για το παιδί. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν συμμετέχουν στα σχολεία τους, δεν έχουν θετικές στάσεις προς τη διαφορετικότητα και οι πρακτικές τους δεν αντανακλούν θετικές στάσεις προς τις πολιτιστικές εμπειρίες της ομάδας, δεν βιώνουν οφέλη πάνω στη γνωστική ικανότητα και επίτευξη, μέσω μηνυμάτων ή πρακτικών που ενώνονται με την πολιτιστική έκθεση (Baherjee et al., 2010).

Οι προσπάθειες των σχολείων να εμπλέξουν μετανάστες γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, πρέπει να εξετάζουν θέματα όπως κοινωνικές ανισότητες, εκπαιδευτικές ιδεολογίες, εκπαιδευτικές δομές και διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις, όπως επίσης και την αλληλεπίδραση αυτών των παραγόντων. Αυτές οι διαφορετικές επιδράσεις αναπόφευκτα διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές εκβάσεις για τα παιδιά των μεταναστών. Τα προγράμματα επέμβασης της οικογένειας για τους μετανάστες γονείς πρέπει να βασίζονται σε μια κατανόηση, εκτίμηση και σεβασμό των δυναμικών, αξιών και πεποιθήσεων αυτών των οικογενειών. Χρειάζεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που να αντανακλά την κουλτούρα, τις αξίες, τα ενδιαφέροντα, τις

εμπειρίες και τις ανησυχίες των μεταναστών γονέων. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που να είναι ευέλικτο , να αναγνωρίζει την κινητικότητα, το συντονισμό μιας δεύτερης ευκαιρίας ευκαιριών για εκπαίδευση και κατάρτιση, από απόσταση ευκαιρίες μάθησης και συσκέψεις γονέα – δασκάλου, που θα επιτρέψει στις οικογένειες των μεταναστών να επικοινωνήσουν σχετικά με το πώς θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Martinez & Velázquez, 2000).

Η προσέγγιση του «ένα μέγεθος ταιριάζει σε όλα», αναφορικά με τη συμμετοχή των γονέων, είναι αυτή που κυριαρχεί στα σχολεία. Η υπόθεση ότι όλοι οι γονείς είναι ίδιοι, με τις ίδιες ανάγκες και ότι τα παιδιά τους μπορούμε να τα χειριστούμε με τον ίδιο τρόπο, διαταράσσει τους γονείς που βρίσκονται σε μειονοτική θέση και ιδιαίτερα τους εθνικά μειονοτικής θέσης γονείς, θολώνοντας τη σημασία των επιπτώσεων του δομικού ρατσισμού. Η προσέγγιση του ένα μέγεθος ταιριάζει σε όλα, καλύπτει τη συνθετότητα των αναγκών , τους ρόλους που οι εθνικά μειονοτικής θέσης γονείς παίζουν και τα εμπόδια που εμποδίζουν τη συμμετοχή τους. Η συμμετοχή των γονέων δεν λειτουργεί ως πρόσκληση ελεύθερη για όλους. Τα σχολεία θεωρείται ότι λειτουργούν πάνω στη βάση της αρμονίας και ενοποίησης των οραμάτων και των αξιών. Η συμμετοχή των γονέων, κατά συνέπεια, λειτουργεί ως απειλή για αυτό, ιδιαίτερα όπου το σώμα των γονέων έχει διαφορετικά οράματα και αξίες και αυξάνεται όταν οι εθνικά/φυλετικά μειονοτικής θέσης γονείς εμπλέκονται, δίνοντας την προσδοκία ή την αντίληψη, ότι η τοποθέτηση των αξιών τους θα είναι διαφορετική από τις κυρίαρχες θέσεις (Crozier, 2001).

Η μεγάλη παρουσία των οικογενειών εθνικής μειονότητας, προκαλεί αρνητικές αντιδράσεις σε πολλούς από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των σχολείων αυτών, όπου οι λευκοί γονείς κυριαρχούνται από το φόβο για υποβάθμιση των προτύπων και προσπαθούν να ασφαλίσουν την επιβολή των κυρίαρχων αξιών. Η συμμετοχή του γονέα υποστηρίζεται από την αίσθηση του «καλού» γονέα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν μια περιορισμένη άποψη του καλού γονέα, η οποία συνήθως εξισώνεται με τον γονέα που ανήκει στη λευκή μεσαία τάξη, ενώ οι εθνικά μειονοτικής θέσης γονείς γενικά δεν είναι αντιληπτοί ως «καλοί». Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί έχουν μια σειρά από αρνητικές και στερεοτυπικές απόψεις για τους μετανάστες γονείς. Θεωρούν ότι λόγω της ιστορικής κληρονομιάς του ρατσισμού, αυτοί οι γονείς είναι δύσκολο αν όχι αδύνατο να συμμορφωθούν με τα εκπαιδευτικά πρότυπα του σχολείου (Crozier, 2001).

Από μια κοινωνικο-πολιτιστική προοπτική είναι σημαντικό να δούμε τους μετανάστες γονείς ως ειδικούς στη ζωή των παιδιών τους και στις ικανότητές τους, ώστε να χτιστούν γέφυρες μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, μέσω μιας αμοιβαίας συνεργασίας (Isik-Ercan, 2010). Ο καλύτερος τρόπος για να επενδύσουμε πάνω στον εκπαιδευτικό οδηγό των μεταναστών γονέων για τα παιδιά τους, είναι να συνεργαστούμε μαζί τους, είτε μέσω ενός προγράμματος επέμβασης ή μέσω εκπαιδευτικών αλληλεπιδράσεων με τους γονείς κατά τη διάρκεια των προσχολικών προγραμμάτων, δείχνοντας σε αυτούς τους γονείς ότι η συμμετοχή τους στη μάθηση των παιδιών τους, μέσω συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, μπορεί να αυξήσει τις ευκαιρίες των παιδιών τους για ακαδημαϊκή επίτευξη. Παρά τους κινδύνους που ενώνονται με τη χαμηλή μόρφωση του γονέα, η στάση των γονέων και η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, ενισχύει την ευκαιρία του παιδιού για ακαδημαϊκή επιτυχία. Επομένως είναι προτεραιότητα για τους εκπαιδευτικούς να καλλιεργήσουν στους γονείς μια ισχυρή στάση προς τη μάθηση, που εκδηλώνεται με τη συμμετοχή του γονέα. Η θετική στάση των μεταναστών γονέων μπορεί να ξεπεράσει τη χαμηλή μόρφωση, αλλά χρειάζονται καθοδήγηση για να διοχετεύσουν τη θετική τους στάση προς την επαγγελματική πρόοδο του παιδιού τους (Schaller et al., 2007).

Οι γονείς που ανήκουν σε μια εθνικά μειονοτική τάξη βρέθηκε να εμπλέκονται περισσότερο στα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων, όταν οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονταν περισσότερο πολιτιστικά στις καταστάσεις και στις ανάγκες τους (Chrispeels & Gonzalez, 2004). Οι εκπαιδευτικοί όταν αντιμετωπίζουν την πρόκληση να δουλέψουν με οικογένειες από διαφορετικές κουλτούρες από τη δική τους, πρέπει να δουλέψουν ιδιαίτερα σκληρά, έτσι ώστε να αποφύγουν την έλλειψη κατανόησης που οφείλεται σε πολιτιστικές διαφορές. Η ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και γονέων είναι μια καλή ευκαιρία για την αύξηση του κοινωνικού κεφαλαίου, το οποίο οδηγεί σε κοινή κατανόηση και προσδοκίες πάνω στους καλύτερους τρόπους μάθησης του παιδιού και στις καλύτερες κατά συνέπεια εκπαιδευτικές εκβάσεις. Οι στενές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των οικογενειών οικοδομούνται στη βάση μιας αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού. Η ανάπτυξη μιας τέτοιας σχέσης είναι δυσκολότερο να καθιερωθεί μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων που προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες. Ωστόσο, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν την επαγγελματική υπευθυνότητα να προσεγγίσουν τους γονείς, με σεβασμούς και σκεπτόμενους τρόπους, οι ανοιχτές, τίμιες και αμοιβαίες πολιτιστικές ανταλλαγές μπορούν να εφαρμοστούν. Αυτό

βοηθάει και τους δύο, γονείς και εκπαιδευτικούς, να κατανοήσουν τις αξίες και τις πεποιθήσεις, ώστε να μπορέσουν να δημιουργήσουν περιβάλλοντα μάθησης στο σπίτι και στο σχολείο, όπου αναγνωρίζουν τη γνώση και τις πρακτικές αμφότεροι (Eberly et al., 2007).

Ειδικά προγράμματα για μειονότητες και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, δεδομένου των διαφορετικών αξιών, συμπεριφορών, απόψεων και προσδοκιών των διαφορετικών πολιτιστικά και εθνικά ομάδων, θεωρούνται πολύτιμα για την προσέγγιση αυτών των ομάδων γονέων (Kessler – Sklar & Baker, 2000). Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι ανεπαρκής, σχετικά με τη συμμετοχή αυτών των ομάδων γονέων (Epstein, 2003), με αποτέλεσμα την έλλειψη κατάλληλων και διαθέσιμων πρακτικών συμμετοχής από τα σχολεία, για τη συμμετοχή των εθνικής μειονότητας γονέων. Για παράδειγμα, μια κατάλληλη πρακτική για την αύξηση της συμμετοχής των εθνικής μειονότητας γονέων, είναι η τοποθέτηση εθνικής μειονότητας γονέων σε θέσεις δύναμης μέσα στα σχολεία. Οι εκπαιδευτικές πολιτικές που προσπαθούν να αυξήσουν την παρουσία μειονοτήτων σε διευθυντικά και διακυβέρνησης επίπεδα, φαίνεται να στέλνουν σημαντικά μηνύματα στους εθνικής μειονότητας γονείς, που αλλάζουν τον προσανατολισμό τους ως προς τη συμμετοχή και τελικά εκδηλώνεται με αύξηση της συμμετοχής τους στο σχολείο. Ακόμη και μετά από έλεγχο για τα χαρακτηριστικά του σχολείου, τους δομικούς περιορισμούς και τους ατομικούς παράγοντες που συνδέονται με τη συμμετοχή, οι εθνικής μειονότητας γονείς συμμετέχουν, όταν βλέπουν άλλους ομοίους τους να συμμετάσχουν σε ηγετικές θέσεις. Η αντιπροσώπευση μειονότητας γονέων σε θέσεις δύναμης, έχει ως αποτέλεσμα σημαντικές αλλαγές στη δόμηση του γονικού ρόλου των εθνικής μειονότητας γονέων, στην αυτό-αποτελεσματικότητα και τις αντιλήψεις τους για τις προσκλήσεις πάνω στη συμμετοχή τους, το οποίο εκδηλώνεται με αύξηση της συμμετοχής τους (Shah, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 15ο

ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΜΙΑ ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η εκπαίδευση είναι υπόθεση και των δύο, του σχολείου και της οικογένειας. Αν και η επιτυχία των σχολείων εξασφαλίζεται περισσότερο μέσα από κοινές προσπάθειες μεταξύ των δασκάλων, των μαθητών, των γονέων και της τοπικής κοινότητας, η μετάφραση της συνεργασίας μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου σε θετικό αντίκτυπο, εξαρτάται από το πώς αυτή η συνεργασία είναι αντιληπτή, αφού αυτό καθορίζει τις προσεγγίσεις και τους σχηματισμούς ή τις πρακτικές, που χαρακτηρίζουν αυτή τη συνεργασία (Bojuwone, 2009). Αν και οι νόμοι του κράτους και των αρμοδίων μπορεί να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων, τελικά τα σχολεία από μόνα τους πρέπει να εφαρμόσουν αξιολογικά προγράμματα για την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Παρά την υψηλή προφορική υποστήριξη για τη συμμετοχή των γονέων μεταξύ των εκπαιδευτικών, πολλά σχολεία και δάσκαλοι τείνουν να υιοθετούν μια προσέγγιση για τη συμμετοχή της οικογένειας στη βασική εκπαίδευση, βασισμένοι πάνω σε ελλειμματικές υποθέσεις, άνισες σχέσεις δύναμης και ιεραρχικές δομές που περιθωριοποιούν τις προσπάθειες και τις φωνές των γονέων (Ortiz & Ordonez-Jasis, 2005). Οι διευθυντές των σχολείων και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καθιερώσουν νέες προσεγγίσεις, που θα ενθαρρύνουν ενωμένες προσπάθειες γονέων, ώστε να αυξήσουν τη μάθηση των μαθητών, βρίσκοντας ρεαλιστικούς και εφαρμόσιμους τρόπους εμπλοκής των γονέων στο σχεδιασμό, τη λήψη αποφάσεων και την καθιέρωση πολιτικής, αναφορικά με τα εκπαιδευτικά θέματα, που θα δημιουργήσει μια θετική ατμόσφαιρα και θα οδηγήσει σε αλλαγές για υψηλότερα ακαδημαϊκά πρότυπα.

Για να καταλάβουμε πως οι οικογένειες και τα σχολεία αλληλεπιδρούν, ώστε να επηρεάσουν θετικά την εκπαιδευτική διαδικασία, η εννοιολογική τοποθέτηση της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου περιλαμβάνει τους όρους των στάσεων προς αυτή, τα οφέλη που προσδοκάται να πάρουν από αυτή και ποιες χαρακτηριστικές πρακτικές χρειάζεται να εξεταστούν. Αν και οι γονείς και οι δάσκαλοι εκφράζουν ευνοϊκές στάσεις προς τη συνεργασία και συμφωνούν πάνω στα οφέλη αυτής της συνεργασίας, φαίνεται να είναι ανενημέρωτοι για πολλές από τις πρακτικές που ωθούν σε αυτή τη συνεργασία (Bojuwone, 2009). Οι Dail & Payne (2010) έκαναν τρεις συστάσεις για καλύτερα προγράμματα συμμετοχής των γονέων: α) δημιουργία

ενός εκτεταμένου προσδιορισμού της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση και των προγραμμάτων εκπαίδευσης των γονέων, β) συμπερίληψη προγραμμάτων που είναι οικεία και πολιτιστικά επαρκή και γ) ανάπτυξη εκτεταμένων καλουπιών για την αξιολόγηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης της οικογένειας, που αντανακλούν ένα πιο περιεκτικό μέτρο για αποτελεσματικότητα.

Η έρευνα προσδιόρισε αρκετές κοινές αδυναμίες στην παροχή της συμμετοχής των γονέων από τα σχολεία. Έλλειψη γραπτών πολιτικών συμμετοχής, μια ειδική φύση για την οργάνωση της συμμετοχής γονέων, ελάχιστη εκπαίδευση των γονέων που να οργανώνεται από τα σχολεία, ελάχιστη χρήση των επισκέψεων στο σπίτι, περιορισμένες ιδέες στο να εμπλέξουν τους διαφορετικούς γονείς, ελάχιστη εστίαση για την εμπλοκή γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες και περιορισμένη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ώστε να δουλέψουν με τους γονείς (Homby & Witte, 2010). Η πιο κοινή μορφή συμμετοχής γονέα που παρατηρείται, περιλαμβάνει την επαφή του γονέα με τον εκπαιδευτικό με πρωτοβουλία του γονέα, αναφορικά με τα ακαδημαϊκά θέματα (Lareau, 2000). Η δημιουργία μιας θετικής ατμόσφαιρας στην αίθουσα, η δημιουργία σχέσεων με τους γονείς, η επικοινωνία με τους γονείς, η απαίτηση εθελοντισμού από τους γονείς και η παροχή πρόσβασης των γονέων στην αίθουσα, είναι μερικές επιπλέον μορφές συμμετοχής που φαίνεται να οργανώνονται από πολλά σχολεία (Barnyak & McNelly, 2009; Lewis et al., 2001). Διαφορές παρατηρήθηκαν στις προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών πάνω στη συνεργασία γονέα – δασκάλου, τόσο μεταξύ των κοινωνιών όσο και στο εσωτερικό της κάθε χώρας. Οι γονείς διαφέρουν ως προς την ικανότητά τους να αναπτύξουν και να διατηρήσουν συνεργασίες με τους εκπαιδευτικούς, ενώ διαφορές φαίνεται να υπάρχουν και στην επαγγελματική κατάσταση των εκπαιδευτικών στην κάθε χώρα, το οποίο στη συνέχεια συνδέεται με το ρόλο των γονέων στη συνεργασία γονέα-δασκάλου (Hujala et al., 2009). Οι οικογένειες είναι συνήθως σε θέσεις λιγότερης δύναμης και εξουσίας απ' ότι οι δάσκαλοι και διευθυντές του σχολείου, όταν έρχονται αντιμέτωποι με αποφάσεις που αφορούν την εκπαίδευση και γι' αυτό συχνά αποκλείονται από τις εκπαιδευτικές αποφάσεις και μεταρρυθμίσεις (De Gaetano, 2007).

Για την καθιέρωση και διατήρηση σημαντικών σχέσεων με τις οικογένειες, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να πιστεύουν ότι οι οικογένειες έχουν ένα σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της εκπαίδευσης (Knopf-Swick, 2008) και επιπρόσθετα να κατανοήσουν ότι οι αλλαγές τόσο στην κοινωνία όσο και μέσα στις οικογένειες, απαιτούν περισσότερο διαφορετικές διαβάσεις για τη συμμετοχή της οικογένειας

(Carlisle et al., 2005). Δεν υπάρχει “ένα μέγεθος ταιριάζει σε όλα” όταν ερχόμαστε να διαμορφώσουμε αποτελεσματικά προγράμματα συμμετοχής της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Τρεις ουσιαστικές ερωτήσεις μπορούν να βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη αποτελεσματικών προσεγγίσεων, ώστε να δουλέψουμε με τους γονείς: 1) Είναι η διάβαση προσιτή στους γονείς; Μπορούν να συμμετάσχουν εύκολα ή είναι η διαδικασία δυσκίνητη και περιοριστική; 2) Υπάρχει ένα βιώσιμο σύνολο υποστήριξης που βοηθάει και ενθαρρύνει τους γονείς να χρησιμοποιούν τους διαφορετικούς δρόμους για συμμετοχή; 3) Υπάρχουν αρκετοί τρόποι για τις οικογένειες ώστε να εμπλακούν και να χρησιμοποιήσουν τα ταλέντα και τις δυνάμεις τους; (Knorf & Swick, 2008).

Η κατανόηση της δυναμικής της οικογένειας προσφέρει αρκετές προοπτικές και εργαλεία στους εκπαιδευτικούς, καθώς επιδιώκουν να ενδυναμώσουν τη συμμετοχή της οικογένειας. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να κατανοούν γιατί προσπαθούν να πάρουν πληροφορίες σχετικές με τις οικογένειες, αλλά και ποιες πληροφορίες χρειάζονται, ώστε αποτελεσματικά να παρέχουν σημαντικές εμπειρίες στους μαθητές τους (Knorf – Swick, 2008).

Βασικά στοιχεία που οι ερευνητές προτείνουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν ώστε να ενδυναμώσουν τη συμμετοχή των γονέων είναι τα ακόλουθα:

A) Να είναι ανοιχτοί στο να μάθουν για τα ταλέντα και τις δυνάμεις των γονέων και των οικογενειών (Lightfoot, 2003; Souto-Manning & Swick, 2006).

Η ανάγκη να καταλάβουμε τη μοναδικότητα των κοινωνικών ομάδων είναι σημαντική, για την ανάπτυξη ενός δυνατού εκπαιδευτικού προγράμματος, σχετικού με τις ζωές των μαθητών και των οικογενειών (Ortiz & Ortonez- Jasis, 2005). Πρέπει να γνωρίζουμε ότι αυτό απαιτεί να βγούμε πέρα από τα τείχη της αίθουσας και να επεκτείνουμε τους ήδη υπάρχοντες προσδιορισμούς του εκπαιδευτικού προγράμματος και της μάθησης. Αυτή η προοπτική μπορεί να επιτευχθεί μέσω ποικίλων τρόπων, που σχετίζονται με τις οικογένειες, όπου ο διάλογος και η κοινή μάθηση υποστήριξη, προσδιορίζει τις σχέσεις. Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να μάθουμε πολλά σχετικά με το πώς οι γονείς και οι οικογένειες μπορούν να δεσμευτούν στη μάθηση των παιδιών τους. Για παράδειγμα, τα ενδιαφέροντα που οι γονείς έχουν και θέλουν να μοιραστούν με τα παιδιά τους, μπορεί να παρέχει στα παιδιά μια άλλη μορφή καθοδήγησης και βοήθειας από τους ενηλίκους. Επιπλέον, ενισχύει το περιβάλλον μάθησης με τουλάχιστον δύο τρόπους: αυξάνει τη διαφορετικότητα των

ιδεών που παρουσιάζονται και προσφέρει στα παιδιά μια πηγή που αλλιώς δεν θα τη συνειδητοποιούσαν ποτέ (Knopf & Swick, 2008).

Επιπρόσθετα, οι πληροφορίες που οι δάσκαλοι, μέσα από έρευνες γονέων ή ατομικές συνεντεύξεις, μπορεί να συγκεντρώσουν σχετικά με συγκεκριμένες καταστάσεις της οικογένειας και σχετικά με τις προσδοκίες και αντιλήψεις των γονέων πάνω στις λειτουργίες και τη χρήση της εκπαίδευσης στη ζωή τους, μπορεί να τους βοηθήσουν να δημιουργήσουν νέα μοντέλα διδασκαλίας που χρησιμοποιούν τη γνώση, που τα παιδιά αμέσως αναγνωρίζουν ως σημαντική στη ζωή τους. Οι ακόλουθες ερωτήσεις ίσως βοηθούν ως σημείο αρχής για την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, βασισμένου σε πληροφορίες υπόβαθρου των γονέων: Από ποια χώρα προέρχονται; Σε ποια γλώσσα προτιμούν να διαβάζουν; Τι ενδιαφέροντα συνήθως έχει η οικογένεια; Ποιοι τύποι υλικών κάνουν τους δύο γονείς να απολαμβάνουν την ανάγνωση; Πόσο άνετοι είναι οι γονείς όταν διαβάζουν στο παιδί τους; Ποιοι είναι οι στόχοι τους για τις κοινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες με τα παιδιά τους; Με ποιους τρόπους οι γονείς συνεισφέρουν στην ανάπτυξη πρόωρων ικανοτήτων ανάγνωσης; (Ortiz & Ortonez – Jasis, 2005).

B) Κατανόηση των ειδικών καταστάσεων που οι γονείς και οι οικογένειες βιώνουν
(Dunst, 2002).

Πολλοί γονείς, ενώ θέλουν να συμμετάσχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους, χρειάζονται διευκολύνσεις που θα τους επιτρέψουν να το κάνουν. Για παράδειγμα, μερικοί γονείς χρειάζεται να δουλέψουν πολλές ώρες ή και σε περισσότερο από μια δουλειά και αυτό τους δυσκολεύει να παραβρεθούν στις λειτουργίες του σχολείου. Οι γονείς που πρόσφατα έχουν μεταναστεύσει, μπορεί να διστάζουν να παραβρεθούν σε δραστηριότητες του σχολείου, λόγω του ότι μπορεί να μην είναι οικείοι με το εκπαιδευτικό σύστημα ή μπορεί να μην καταλαβαίνουν ή να μιλούν τη γλώσσα αρκετά καλά, ώστε να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με το δάσκαλο του παιδιού τους. Οι δεύτερης ή τρίτης γενιάς μετανάστες γονείς, μπορεί να μην είχαν θετική εκπαιδευτική εμπειρία οι ίδιοι στα σχολεία αυτά και επομένως να μην εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Επιπρόσθετα άλλες αγχωτικές οικογενειακές καταστάσεις ή άλλα αποδιοργανωτικά γεγονότα, μπορεί να εμποδίζουν τη συμμετοχή πολλών γονέων. Ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς βλέπουν τη συμμετοχή μπορεί να επηρεαστεί από αρκετούς παράγοντες και κυρίως από τη φυλετική και πολιτιστική τους ταυτότητα.

Η κατανόηση των διαφορετικών αναγκών και ενδιαφερόντων καθώς και των διαφορετικών προοπτικών και υπόβαθρων, παρέχει σημαντικό φως στη διαμόρφωση κατάλληλων προγραμμάτων, που προάγουν και διατηρούν τη συμμετοχή των γονέων (De Gaetano, 2007; Nieto, 2008). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην ενήμεροι για το σημαντικό αντίκτυπο των οικονομικών και γειτονιάς παραγόντων, πάνω στη συμμετοχή των γονέων. Η αύξηση της συνειδητοποίησης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον αντίκτυπο που οικονομικά και κοινωνικά θέματα έχουν πάνω στις οικογένειες, θα μπορούσε να ενισχύσει περισσότερο θετικές στάσεις προς τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η κατανόηση των επιδράσεων των παραγόντων πλαισίου, όπως το οικονομικό άγχος και η κοινωνική συνοχή της γειτονιάς, θα μπορούσε να επιτρέψει στους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν καλύτερα τις προσπάθειές τους, ώστε να προάγουν τη συμμετοχή των γονέων (Waanders et al., 2007).

Λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των γονέων και της οικογένειας και κάνοντας τις κατάλληλες προσαρμογές στα προγράμματα, έτσι ώστε να συναντήσουν τις ανάγκες των οικογενειών από διαφορετικά υπόβαθρα, είναι πιο πιθανό να κινητοποιήσουμε τη συμμετοχή τους (Darch, et al., 2004). Χρησιμοποιούμε μια περιεκτική προσέγγιση, όπου όλες οι οικογένειες εκτιμούνται και δεσμεύονται σε συνεργασία. Για να το κάνουμε αυτό, επιδιώκουμε να αναπτύξουμε περιβάλλοντα πρόσκλησης και υποστήριξης, έτσι ώστε όλες οι οικογένειες ανεξάρτητα από τον πολιτισμό και την κουλτούρα τους, να αισθάνονται καλοδεχούμενες. Η καθιέρωση ενός περιβάλλοντος πρόσκλησης στην αίθουσα, με ανεπιφύλακτη και σαφή επικοινωνία που προσδίδει την εκτίμηση στις οικογένειες, είναι σημαντική για την καθιέρωση δυνατών σχέσεων (Christian, 2007). Μαθαίνουμε για το πώς αυτές οι οικογένειες, προσδιορίζουν τη συμμετοχή και προσπαθούμε να είμαστε ανοιχτοί, ώστε να επεκτείνουμε τους δικούς μας προσδιορισμούς πάνω στη συμμετοχή. Αγκαλιάζουμε και εκτιμούμε ποικίλες προοπτικές και παραδείγματα συμμετοχής γονέων (Souto-Manning & Swick, 2006). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να δημιουργήσουμε κοινό έδαφος, ώστε να αποφευχθούν αρνητικές υποθέσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές αξίες και προσδοκίες (Nieto, 2002). Τέλος σε κυβερνητικό επίπεδο, η εφαρμογή πολιτικών που επιτρέπουν στους γονείς να πάρουν άδεια από τη δουλειά τους, ώστε να συμμετέχουν σε δραστηριότητες του σχολείου χωρίς κόστος, όπως επίσης η χρηματοδότηση τέτοιων προγραμμάτων συμμετοχής γονέων, μπορεί να είναι σημαντική διευκόλυνση για τους γονείς (Barnard, 2004).

Γ) Η αναγνώριση και εκτίμηση των ποικίλων λεωφόρων και σχηματισμών για συμμετοχή (Comer, 2000; Souto- Manning & Swick, 2006).

Ένα μεγάλο εμπόδιο για τη συμμετοχή της οικογένειας, είναι η έλλειψη βιώσιμων τρόπων για συμμετοχή. Για την αναγνώριση και εκτίμηση των ποικίλων λεωφόρων και σχηματισμών συμμετοχής είναι επιτακτικό να γνωρίζουμε πρώτα από όλα ότι δεν υπάρχει κανένα μοντέλο, λεωφόρος ή σχηματισμός, για κάθε εκπαιδευτικό ή οικογένεια. Μαθαίνουμε σχετικά με το τι ενδιαφέρει τις οικογένειες, από την άποψη της συμμετοχής και το ενσωματώνουμε στο σχεδιασμό μας. Χρειάζεται να επιδιώξουμε την εισαγωγή των γονέων, σε λεωφόρους συμμετοχής που θεωρούν πιο χρήσιμες για αυτούς. Οι γονείς είναι αισιόδοξοι ως προς τη συμμετοχή, όταν μπορούν να ταιριάζουν τις επιλογές συμμετοχής του σχολείου με την κατάσταση της οικογένειας και της δουλειάς τους (Comer, 2000). Ο στόχος στο σχεδιασμό προγραμμάτων συμμετοχής είναι να επιτύχουν ένα ταίριασμα μεταξύ του τι οι γονείς θέλουν και του τι οι γονείς αντιλαμβάνονται ως εφικτό, για την υποστήριξη της απόδοσης του μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να διευθύνουν μια αξιολόγηση των αναγκών, στην οποία οι γονείς ρωτούνται σχετικά με τις δραστηριότητες που θα έβρισκαν πιο χρήσιμες, ώστε να υποστηρίξουν την εκπαίδευση των παιδιών τους. Επίσης είναι ανάγκη τα σχολεία να υποστηρίξουν τις ικανότητες των γονέων, ώστε να δημιουργήσουν θετικά οικογενειακά περιβάλλοντα, με διανομή πληροφοριών σχετικά με τα παιδιά και την εκπαίδευση και παροχή διαβουλεύσεων από τους σχολικούς ψυχολόγους σχετικά με τα παιδιά τους (Christenson & Hurley, 1997). Αφού δεν συνειδητοποιούν όλοι οι γονείς τη σημασία του ρόλου τους στην υποστήριξη της εκπαίδευσης των παιδιών τους ή δεν έχουν τους πόρους και τις ικανότητες να το κάνουν, είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί σε επαφή μαζί τους να είναι ικανοί να τους προσφέρουν κατάλληλη υποστήριξη. Αυτό μπορεί να βοηθήσει και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να συναντήσουν τους δικούς τους στόχους, λόγω των θετικών επιδράσεων που η συμμετοχή μπορεί να έχει πάνω στις εκβάσεις του παιδιού (Clark, 2007). Τα δεδομένα των σχολείων μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη βαθύτερη κατανόηση από τους γονείς του πεδίου δέσμευσής τους στις προσπάθειες μεταρρύθμισης του σχολείου. Ενδεικτικά παρουσιάζονται τέσσερις τρόποι για αύξηση της συμμετοχής των γονέων μέσω των δεδομένων:

- Τα δεδομένα μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να ενημερωθούν οι γονείς σχετικά με θέματα του σχολείου.

- Τα στοιχεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων (για παράδειγμα, να βοηθήσουν να καθοριστούν οι προτεραιότητες και να αυξηθεί η ευθύνη του σχολείου).

- Όταν οι γονείς συλλέγουν και αναλύουν τα δικά τους δεδομένα, αυτό μπορεί να τους βοηθήσει να αλλάξουν τις σχέσεις γονέα-σχολείου.

- Τα στοιχεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν από τους γονείς, ώστε να προάγουν αλλαγή. Ενώ τα στοιχεία μπορεί να οδηγήσουν σε μεγάλες ερωτήσεις, επίσης μπορούν να βοηθήσουν τους ανθρώπους να καθορίσουν πώς να διευθύνουν τα θέματα (Lopez, 2002).

Χρειάζεται να προσφέρουμε στους γονείς αρκετές λεωφόρους για συμμετοχή όπως επισκέψεις στο σπίτι, χρήση ηλεκτρονικής επικοινωνίας, παροχή κασετών και βίντεο από συναντήσεις γονέων και προγράμματα, δημιουργία εργαστηρίων μόρφωσης για τους γονείς, χρήση μεταφραστών στις συσκέψεις γονέα – δασκάλου για τους μετανάστες γονείς ή δημιουργία πλούσιων γλωσσικών πηγών στο χώρο του σχολείου καθώς και άλλες στρατηγικές. Για τη διευκόλυνση του διαλόγου με τους γονείς πάνω στις επιλογές της βασικής τους εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σκεφτούν μια ευρεία ποικιλία από στυλ, υλικά ανάγνωσης, ποίηση, βιογραφία, αυτοβιογραφία, ιστορία και σύγχρονα μυθιστορήματα για τους γονείς. Μέσα από ένα σχέδιο αμοιβαιότητας οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα σχολεία να προσδιορίσουν κείμενα, που θα ενισχύσουν τις αίσουσες και στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί να επιδιώξουν κείμενα, που μπορούν να μοιραστούν με τους γονείς. Για παράδειγμα, οι προφορικές, δραματικές και δημιουργικές εκφράσεις των παιδιών ενισχύονται, όταν οι γονείς δεσμεύονται σε ρυθμούς, τραγούδια, γρίφους, ιστορία και ποίηση (Ada, 2003). Ακόμη και οι γονείς που δεν μπορούν να διαβάσουν ή να γράψουν με ευφράδεια, παίζουν ένα κρίσιμο ρόλο στη μάθηση του παιδιού τους. Οι μορφωμένοι και μη γονείς ομοίως θα πρέπει να ενθαρρυνθούν σε πλούσιο διάλογο και παιχνίδια γλώσσας με τα παιδιά τους. Η πρόσκληση των γονέων για αφήγηση δικών τους ιστοριών μέσα στην τάξη, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να καταλάβουν τα σύνθετα στοιχεία της βασικής εκπαίδευσης, όπως τα κίνητρα για δράση, τις σχέσεις συγγραφέα – ακροατηρίου και τους πολιτιστικούς προσδιορισμούς μιας καλής ιστορίας (Craig et al., 2001).

Δ) Οικοδόμηση εμπιστοσύνης μέσω συνεργατικών σχημάτων και μέσω της αναγνώρισης των ποικίλων προσδιορισμών και παραδειγμάτων συμμετοχής (Souto-Manning & Swick, 2006) – εισαγωγή της οικογένειας στη διαμόρφωση των προγραμμάτων συμμετοχής και δραστηριοτήτων (Patrikakou et al., 2005).

Στην εντολή να ενισχύσουν τη συμμετοχή των γονέων, οι πρακτικές των σχολείων και οι πολιτικές, θα πρέπει να οικοδομήσουν εμπιστοσύνη μεταξύ των οικογενειών, των δασκάλων και των διευθυντών (Feuerstein, 2000). Οι στάσεις που οι γονείς κρατούν προς την εκπαίδευση των παιδιών τους, έχει επίδραση στον τύπο και στο ποσό της γραφής και ανάγνωσης στην οποία δεσμεύονται τα παιδιά τους (Yaden, Rowe & McGilivray, 2000). Αναπόσπαστο κομμάτι σε αυτή τη διαδικασία είναι η ενεργή επιδίωξη της συμμετοχής των γονέων, η ανταπόκριση στις παρακλήσεις των γονέων και η χρήση των προτάσεων και των ιδεών τους.

Καθώς οι οικογένειες και οι εκπαιδευτικοί είναι διαφορετικοί, δεν υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο πρότυπο για την οικοδόμηση της εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Υπάρχει ωστόσο ανάγκη για σεβασμό και εκτίμηση της πολυπλοκότητας των προοπτικών. Μια περισσότερο περιεκτική κατανόηση και εκτίμηση των ιδεών των άλλων, των συνεισφορών και των αντιλήψεων, αναπτύσσεται όταν οι γονείς και οι δάσκαλοι φτάνουν σε ένα σημείο αμοιβαίας κατανόησης (Allen et al., 2002). Πρέπει να συνειδητοποιήσουμε την εκπαιδευτική αξία της συμμετοχής των γονέων, το πώς οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκτιμήσουν ο ένας για τον άλλο, πώς να διατηρήσουν την ισορροπία στην ανταλλαγή των αξιών και τι μπορούμε να κάνουμε ώστε να προστατέψουμε και να εμπλουτίσουμε την αξία της συνεργασίας, καθώς η συνεργασία δημιουργείται. Μέσω του προβληματισμού των υπαρχόντων προσδιορισμών και παραδειγμάτων συμμετοχής γονέων, της δέσμευσης σε διάλογο και την κοινή λύση των προβλημάτων, ακούγοντας προσεκτικά τη γνώμη του άλλου, ενσωματώνουμε μια αληθινή δημοκρατική σχέση (Souto-Manning & Swick, 2006).

Οι Raikes & Edwards προσδιορίζουν οκτώ αρχές των βασισμένων στις σχέσεις προσεγγίσεων που περιλαμβάνουν τους γονείς:

- 1) Οι σχέσεις με τους γονείς εκτιμούνται και καλλιεργούνται. Οι γονείς και οι δάσκαλοι είναι συνεργάτες.
- 2) Στα προγράμματα σχέσεων, οι δάσκαλοι και οι διευθυντές παρέχουν υποστήριξη και πληροφόρηση σχετικά με το γονικό ρόλο.

3) Οι δάσκαλοι επιδιώκουν να διαμορφώσουν μια στενή σχέση με το παιδί και να παρέχουν μια ασφαλή βάση κατά τη διάρκεια της φροντίδας του παιδιού.

4) Τα βασισμένα στις σχέσεις προγράμματα παρέχουν στους γονείς εκτεταμένη πληροφόρηση, σχετικά με το πρόγραμμα, όπως επίσης και σχετικά με το παιδί τους.

5) Χτίζουν κοινότητα μεταξύ των γονέων.

6) Εκτιμούν τη συνεισφορά των γονέων στο πρόγραμμα συνολικά.

7) Επιδιώκουν συνέχεια μεταξύ των αξιών της οικογένειας και του προγράμματος που προσφέρεται.

8) Αρθρώνουν αρχές και πρακτικές προσανατολισμένες στις σχέσεις.

Οι Knopf & Swick (2007) προτείνουν τις ακόλουθες στρατηγικές για την οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης:

▪ **Αποφάσισε ότι ενεργά θα προωθήσεις σημαντικές σχέσεις με ΟΛΕΣ τις οικογένειες της τάξης σου** (Swick, 2004c):

Η απόφαση του εκπαιδευτικού να δεσμευτεί στο σχηματισμό σχέσεων, είναι ένα σημαντικό βήμα προς την ανάπτυξη σημαντικά θετικών σχέσεων με τους γονείς, ενώ η απόφαση για ενεργή καθιέρωση θετικών σχέσεων, σχηματίζει τη φύση και τη συχνότητα των αλληλεπιδράσεων που θα έχει. Η συχνή αλληλεπίδραση με τους γονείς μεταφέρει σε αυτούς την αίσθηση ότι υπάρχει ενδιαφέρον για αυτούς και για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και η συχνή επικοινωνία μαζί τους μεταφέρει στους γονείς την επιθυμία του εκπαιδευτικού να δημιουργήσει μια συνεργασία. Ως επαγγελματίες μπορούμε να εξουσιοδοτήσουμε τους γονείς να είναι πιο θετικοί στις σχέσεις τους μαζί μας και στη συμμετοχή τους. Κάποιες προσπάθειές μας είναι (Swick, 2004a):

1) Να εκθέσουμε θετικές στάσεις σε γονείς και οικογένειες, κατά συνέπεια να παρέχουμε προσκλήσεις και μια ενδιαφέρουσα αρχή στις σχέσεις μας μαζί τους.

2) Αναγνώριση και ανταπόκριση στις αντιλαμβανόμενες ανάγκες και φόβους των γονέων με θετικούς και βοηθητικούς τρόπους.

3) Να εμπλέξουμε τους γονείς στον καθορισμό των σχεδίων ενδυνάμωσης της οικογένειας, έτσι ώστε να δουν την αξία του να δουλέψουν συνεργατικά με τους εκπαιδευτικούς.

4) Αλληλεπίδραση με τους γονείς με τρόπους καλλιέργειας.

5) Μοντελοποίηση θετικών βοηθητικών σχέσεων: χρειάζεται οι γονείς να μας δουν σε υποστηρικτικές δραστηριότητες με άλλους γονείς. Με αυτόν τον τρόπο μπορούν να μας οραματιστούν ως άτομα με αληθινό ενδιαφέρον και βοήθεια.

6) Επιμόρφωσε τους γονείς σχετικά με τους βοηθητικούς ρόλους που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παίξουν. Για παράδειγμα, να συμπεριλάβεις τους γονείς σε ποικίλων ικανοτήτων δραστηριότητες του προγράμματος, που θα τους επιτρέψει να μάθουν σχετικά με τη δουλειά που οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν.

7) Ενδυνάμωσε τα υποστηρικτικά συστήματα της οικογένειας. Βεβαιώσου ότι τα προγράμματα που παρέχουμε στους γονείς είναι σχετικά και έχουν αντίκτυπο σε αυτούς με θετικό τρόπο.

8) Ενέπλεξε τους γονείς σε εξουσιοδοτημένες δραστηριότητες. Οι γονείς αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί που τους δεσμεύουν σε απόκτηση νέων ικανοτήτων και προοπτικών, ήταν οι καλύτεροι βοηθοί τους.

9) Ενθάρρυνε τους γονείς να αλληλεπιδράσουν με άλλους γονείς. Οι γονείς που έχουν σημαντικές κοινωνικές σχέσεις με άλλους γονείς, είναι πιο θετικοί και αποτελεσματικοί στο γονικό τους ρόλο και στη ζωή της οικογένειάς τους.

▪ **Βεβαιώσου ότι η αρχική επαφή με τους γονείς είναι θετική και γίνεται έγκαιρα:**

Η πρώτη αλληλεπίδραση με τους γονείς θέτει τον τόνο όλης της σχέσης και είναι ουσιαστική για την οικοδόμηση της εμπιστοσύνης. Αν η πρώτη αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τους γονείς έρχεται ως αποτέλεσμα ενός προβλήματος, τότε δημιουργείται μια αρνητική αντίληψη στο μυαλό του γονέα. Είναι σημαντικό η πρώτη αλληλεπίδραση να γίνει νωρίς, όταν εγγραφεί το παιδί στο σχολείο, απλά για να γνωριστούμε και να αντιληφθεί ο γονέας ότι τον βλέπουμε ως συνεργάτη στην εκπαιδευτική διαδικασία, που θα βοηθήσει το παιδί του να αναπτυχθεί, δίνοντας στους γονείς σε αυτές τις πρόωρες επαφές ποικίλες ευκαιρίες, ώστε να εμπλακούν στην καθημερινή ζωή της αίθουσας.

▪ **Επικοινωνήσε με τους γονείς με συνέπεια μέσω μιας ποικιλίας μέσων** (Swick, 2004a).

Για την καθιέρωση και διατήρηση σχέσεων με τους γονείς είναι σημαντική η δέσμευση σε συνεπή επικοινωνία. Η συχνότητα των αλληλεπιδράσεων δεν χρειάζεται να είναι καθημερινή, αλλά πρέπει να είναι επαρκής, ώστε οι γονείς να έχουν την

αίσθηση ότι είναι επαρκώς ενημερωμένα μέλη της κοινότητας της τάξης. Προτιμότερη είναι η προσωπική επικοινωνία, αλλά όταν αυτή δεν μπορεί να επιτευχθεί με συνέπεια, εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας όπως, γράμματα, τηλέφωνο και e-mail μπορούν να χρησιμοποιηθούν, εξυπηρετώντας τα σύνθετα προγράμματα της οικογένεια. Η επικοινωνία πρέπει να χαρακτηρίζεται από αμοιβαία υποστήριξη, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς σέβονται και φροντίζουν ο ένας τον άλλο.

- **Μοιράσου τις μικρές ολοκληρώσεις και σημαντικές αλληλεπιδράσεις που τα παιδιά έχουν ενώ είναι στη φροντίδα σου** (Swick, 2004b).

Εστιάζοντας και παίρνοντας το χρόνο να μοιραστούμε μικρά αλλά σημαντικά επιτεύγματα του παιδιού με τους γονείς, αφήνουμε τους γονείς να καταλάβουν ότι γνωρίζουμε το παιδί τους και εστιάζουμε πάνω στην ατομική του ανάπτυξη. Για παράδειγμα, η συζήτηση για μια ενέργεια του παιδιού να βοηθήσει κάποιο άλλο παιδί που ήταν λυπημένο δίνοντας το παιχνίδι του, που δείχνει την ικανότητά του να ενδιαφερθεί για τους άλλους, είναι πηγή μεγάλης τιμής για τους γονείς, όταν την μοιραζόμαστε σε κατάλληλο χρόνο. Επίσης θα κάνει υπερήφανο το γονέα η επίδειξη κάποιων σημαντικών εργασιών του παιδιού στην αίθουσα. Η κοινή τιμή μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, μπορεί να έχει ένα ισχυρό αντίκτυπο στη ζωή του παιδιού, αλλά και στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

- **Μάθε τις ατομικές ανάγκες των γονέων και επικοινωνήσε μαζί τους για το πώς αυτές οι ανάγκες μπορούν να συναντηθούν** (Swick & Hooks, 2005).

Όταν δεσμευόμαστε στη δημιουργία μιας συνεργασίας, πρέπει πρώτα να συγκεντρώσουμε πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες των γονέων και τους στόχους που έχουν για τα παιδιά τους. Στη συνέχεια πρέπει να συζητήσουμε με τους γονείς, για να βρούμε τους καλύτερους τρόπους με τους οποίους μπορούν να καλυφθούν αυτές οι ανάγκες. Είναι σημαντικό να γνωρίζουμε ότι οι ανάγκες και οι στόχοι των γονέων μετατοπίζονται καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν και μαθαίνουν και επομένως η προσπάθειά μας για την κατανόηση των αναγκών των γονέων πρέπει να είναι συνεχής. Από την άλλη μεριά πρέπει να βοηθήσουμε τους γονείς να είναι ενήμεροι και ευαίσθητοι στις αναπτυξιακές μετατοπίσεις της ανάπτυξης και εξέλιξης του παιδιού και να τους ενημερώσουμε για τους κατάλληλους στόχους και τις νέες

ικανότητες και δεξιότητες που πρέπει να περιμένουν στο κοντινό μέλλον στα πλαίσια της ανάπτυξης του παιδιού.

Η αξιολόγηση των αναγκών της οικογένειας αποτελεί το πρώτο βήμα για μια αποτελεσματική συνεργασία οικογένειας και σχολείου. Σημαντική είναι η αξιολόγηση του ενδιαφέροντος της οικογένειας σε θέματα ενημέρωσης, των προβλημάτων που σχετίζονται με τη γονεϊκότητα, των προβλημάτων που αφορούν τα παιδιά και των μεθόδων γνώσης και υποστήριξης της μάθησης και της ανάπτυξης (Σακελλαρίου Μ., 2007:341).

- **Άκουσε τις ανησυχίες των γονέων και ανταποκρίσου σε αυτές** (Swick & Hooks, 2005).

Οι γονείς χρειάζονται κάποιον να τους ακούει και μετά να ξεκαθαρίσει τις ανησυχίες τους. Μπορούμε να ανταποκριθούμε στις ανησυχίες των γονέων, είτε αλλάζοντας πτυχές του προγράμματος ή εξηγώντας την κατάσταση της δουλειάς. Σε κάθε περίπτωση ακούμε πρώτα πλήρως τις ανησυχίες του γονέα και μετά επαναδιατυπώνουμε πίσω στο γονέα τις ανησυχίες του, έτσι ώστε να γνωρίζει ότι τον κατανοούμε και μαζί του μπορούμε να εξετάσουμε το θέμα πιο αποτελεσματικά.

- **Ζήτη βοήθεια όταν πραγματικά τη χρειάζεσαι** (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Πολλές φορές ζητάμε από τους γονείς να εμπλακούν στην παροχή φροντίδας και εκπαίδευσης των παιδιών τους, αλλά δεν έχουμε μια προσδιορισμένη ανάγκη για βοήθεια. Έτσι όταν οι γονείς φτάνουν στην αίθουσα δεν έχουμε κάτι σημαντικό να τους αναθέσουμε, για να αισθανθούν ότι συμβάλουν σημαντικά με τη βοήθειά τους και συχνά τους αναθέτουμε μη σημαντικούς στόχους. Αυτό μπορεί να κάνει τους γονείς να αισθανθούν ότι η βοήθεια στην αίθουσα δεν είναι σημαντική, ότι δεν τους θεωρούμε ικανούς για πραγματικά σημαντική συμβολή ή ότι δεν οργανώνουμε τη συμμετοχή τους με πραγματικά αποτελεσματικό τρόπο. Αντίθετα, πρέπει να ζητάμε από τους γονείς βοήθεια όταν πραγματικά τη χρειαζόμαστε, ενώ ταυτόχρονα διατηρούμε μια ελεύθερη πολιτική, όπου οι γονείς μπορούν όποτε θέλουν ελεύθερα να επισκεφτούν την αίθουσα του παιδιού τους. Επίσης θα μπορούσαμε να προσδιορίσουμε το χρόνο κατά τη διάρκεια της ημέρας, όπου η συμβολή των γονέων θα μπορούσε να είναι περισσότερο ωφέλιμη.

- **Με σαφήνεια μεταφέρουμε το μήνυμα ότι εκτιμούμε τους γονείς ως τους πρώτους και με μεγαλύτερη επιρροή δασκάλους** (Swick & Hooks, 2005).

Είναι σημαντικό για το γονέα να γνωρίζει ότι εκτιμούμε τη γνώση και παιδαγωγική που χρησιμοποιεί στην ανατροφή του παιδιού του. Πρέπει επίσης να βοηθήσουμε τους γονείς να καλύψουν τις ανάγκες των παιδιών τους, προσφέροντας προγράμματα εκπαίδευσης γονέων που βοηθούν τους γονείς να ανακαλύψουν τις δυνάμεις και τη γνώση που κατέχουν και να οικοδομήσουμε πάνω στη γνώση, ώστε να δώσουμε στους γονείς την αίσθηση της αποτελεσματικότητας, που οδηγεί σε θετικές εκβάσεις του παιδιού.

Ε) Μια σε διάρκεια ζωής προσέγγιση της μάθησης, στην οποία ο δάσκαλος μαθαίνει κατά μήκος με τα παιδιά και τις οικογένειες (Souto-Manning & Swick, 2006).

Οραματιζόμαστε το ρόλο μας ως συμβιωτική διδασκαλία και μάθηση δίπλα στους μαθητές και τις οικογένειες. Βασίζουμε τη διδασκαλία μας πάνω στις παρατηρήσεις που κάνουμε αναφορικά με το πώς τα παιδιά μαθαίνουν, τα ενδιαφέροντά τους και το κοινωνικο-πολιτιστικό τους υπόβαθρο. Επιδιώκουμε να ενσωματώσουμε μια στάση που επιτρέπει βαθιά αξία και σεβασμό στις γνώσεις και προσφορές των γονέων. Επίσης αφήνουμε τους γονείς και τα παιδιά να μας δουν σε ρόλους μάθησης, όχι μόνο συμμετέχοντας σε κοινοτικές εκδηλώσεις και κάνοντας επαγγελματικές συσκέψεις, αλλά μαθαίνοντας από αυτούς και εκτιμώντας το υπόβαθρό τους, την ιστορία τους και τα ενδιαφέροντά τους στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προγράμματος, σε ένα περιβάλλον αίθουσας που αγκαλιάζει τη διαφορετικότητα.

ΣΤ) Γλωσσική και πολιτιστική εκτίμηση, αναγνώριση και ανταπόκριση (Souto-Manning & Swick, 2006).

Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να υποτιμούν το ενδιαφέρον των γονέων, που βρίσκονται σε μια μειονεκτική θέση οικονομικά, γλωσσικά και κοινωνικά, για την εκπαίδευση των παιδιών τους και την προθυμία των μελών της οικογένειας, να διευκολύνουν και να υποστηρίζουν τη μάθηση των παιδιών τους. Στην πρακτική μας ως εκπαιδευτικοί επιδιώκουμε να εκτιμούμε το γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών και των οικογενειών ως πηγές στην αίθουσα, ως ποικίλες δυνατότητες για μάθηση και όχι ως πρόβλημα για τη μαθησιακή διαδικασία. Χρησιμοποιούμε δίγλωσσα βιβλία και βιβλία που δείχνουν χαρακτήρες από ποικίλα κοινωνικο-

οικονομικά υπόβαθρα. Χρησιμοποιούμε πηγές που εκτιμούν τη διαφορετικότητα στην αίθουσα και που μπορούν να ενθαρρύνουν τις οικογένειες να εμπλακούν (Souito-Manning & Swick, 2006). Πολλά από τα προβλήματα στα σχολεία οφείλονται στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι γνώριμοι με την κουλτούρα εθνικά και γλωσσικά μειονοτικής θέσης οικογενειών, που συνεπάγεται την ανάγκη για επιπρόσθετη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε αυτού του τύπου οικογένειες.

Βασικές υποθέσεις για μια πολιτιστικά ανταποκρινόμενη συμμετοχή γονέων είναι οι ακόλουθες (Goodwin & King, 2002):

- Οι αλλαγές στα δημογραφικά απαιτούν οι δάσκαλοι και οι διευθυντές να αλλάξουν τις προκατειλημμένες ιδέες σχετικά με τις εμπειρίες των οικογενειών και του παιδιού, όπως επίσης και για τη δομή της οικογένειας.

- Τα διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα των οικογενειών απαιτούν νέες στρατηγικές, ώστε να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων. Οι περισσότεροι γονείς μιλούν άλλη γλώσσα, έχουν λίγη ή καθόλου γνώση αναφορικά με το σύστημα της βασικής εκπαίδευσης και συνεπώς φέρνουν νέες προσδοκίες και προκλήσεις στα σχολεία.

- Μια σημαντική συμμετοχή γονέα μπορεί να ενισχύσει την επιτυχία του μαθητή. Οι γονείς γνωρίζουν τα παιδιά τους και μπορούν καλύτερα να ενημερώσουν τα σχολεία σχετικά με τις ανάγκες και ικανότητες των παιδιών τους και επενδύουν καλύτερα στην επιτυχία των παιδιών τους.

- Οι γονείς θέλουν να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Το σχολείο είναι υπεύθυνο να σχεδιάσει τον τρόπο με τον οποίο θα καλοδεχτεί τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία και θα υποστηρίξει τη συμμετοχή τους. Το προσωπικό του σχολείου πρέπει να ξεφύγει από τους στενούς προσδιορισμούς της συμμετοχής των γονέων, έτσι ώστε να διευκολύνει μια πολύ-επίπεδη μορφή συμμετοχής. Πρέπει επίσης να εξετάσει τις στάσεις του προς αυτούς τους γονείς, παραμερίζοντας αρνητικές ή ανεπαρκείς υποθέσεις και κάνοντας μια ισχυρή δέσμευση στη δουλειά με τους γονείς.

- Οι γονείς που συμμετέχουν δεν αντιπροσωπεύουν τις απόψεις και ανάγκες όλων των γονέων. Η συμμετοχή των γονέων μπορεί να είναι περιεκτική μόνο αν οι γονείς αντιπροσωπεύουν τον πληθυσμό του σχολείου από την άποψη της φυλής, της τάξης, του γένους, της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης, της δομής της οικογένειας, το θρησκευτικό υπόβαθρο, την πολιτιστική κληρονομιά και άλλα

χαρακτηριστικά. Πολύ συχνά οι λευκοί, μεσαίας τάξης, ντόπιοι γονείς, που νιώθουν πιο άνετα στο σχολείο, είναι αυτοί που συνήθως συμμετέχουν.

- Οι γονείς χρειάζεται να ενημερώνονται σχετικά με το τι συμβαίνει στο σχολείο, έτσι ώστε να μπορούν να συμμετάσχουν.

- Οι συνεργασίες είναι βασικές για μια επιτυχή μεταρρύθμιση. Όπως αναφέρουν οι συγγραφείς, η Αφρικάνικη παροιμία « χρειάζεται ένα ολόκληρο χωριό για να μεγαλώσει ένα παιδί», μας δείχνει ότι οι δάσκαλοι δεν μπορούν μορφώσουν τα παιδιά μόνοι τους. Οι γονείς και οι κοινότητες των παιδιών, θα πρέπει να είναι σύμμαχοι και συνεργάτες των σχολείων, παρά αντίπαλοι ή παθητικοί παρατηρητές.

- Οι γονείς και τα σχολεία πρέπει να αναπτύξουν στρατηγικές για να δουλέψουν μαζί. Μια αμοιβαία σεβαστή, παραγωγική και διαλογική σχέση δεν συμβαίνει έτσι απλά. Χωρίς σύμφωνες δομές που προσδιορίζουν δραστηριότητες, αποστολή, διαθεσιμότητα, υπευθυνότητα και αξιολόγηση, οι προσπάθειες να οικοδομηθεί ισχυρή, σύμφωνη και περιεκτική συμμετοχή γονέων θα είναι ανώφελες.

Κάποιες χρήσιμες στρατηγικές για τους εκπαιδευτικούς που δουλεύουν με γονείς από διαφορετικούς πληθυσμούς είναι (Boethel, 2003):

- να καλωσορίζουν τα μέλη των οικογενειών στο σχολείο, ώστε να ενθαρρύνονται θετικές αλληλεπιδράσεις,
- συναντήσεις με τις οικογένειες μακριά από το φυσικό χώρο του σχολείου,
- η επαφή με τους γονείς να γίνεται με συνέπεια, πάνω σε ένα πρότυπο σχέδιο, εφόσον η πρωτοβουλία για επαφή έχει γίνει,
- η χρησιμοποίηση ποικίλων μορφών επικοινωνίας σε ποικίλες γλώσσες,
- να βασίζονται πάνω σε ένα μεγάλο πλήθος εθελοντών και όχι μόνο σε μια επιλεγμένη ομάδα,
- να συζητούν με τους γονείς διαφορετικών υπόβαθρων σχετικά με το τι πιστεύουν για τη μάθηση των παιδιών τους μέσα στο χώρο του σχολείου.

Z) Οι συνεχείς αξιολογήσεις των δικών μας προσπαθειών για τα προγράμματα συμμετοχής, είναι απαραίτητες για την υγεία των συνεργασιών μας με τους γονείς και τις οικογένειες (Kessler-Sklar & Baker, 2000; Swick, 2004b).

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται ατομικά και συλλογικά να αξιολογήσουν τις στάσεις, τις υποθέσεις και τις πρακτικές που έχουν ως προς τη συμμετοχή των γονέων. Επίσης, τα σχολεία πρέπει να σκιαγραφούν την εστίασή τους, τους στόχους, τον προσανατολισμό και το περιεχόμενό τους ανάλογα με την εκπαιδευτική ατζέντα της

οικογένειας και αντικειμενικά να αξιολογούν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να προσδιορίσουν εκείνες τις μεταβλητές που εμποδίζουν τα σχολεία να προσεγγίσουν αποτελεσματικά τους γονείς, όπως ο χρόνος, οι πόροι και οι κανόνες του σχολείου και να αναπτύσσουν ένα σχέδιο δράσης που θα εξετάζει αυτά τα εμπόδια (Ada et al., 2001). Αυτές οι προσπάθειες αξιολόγησης θα πρέπει να περιλαμβάνουν τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές, ώστε να υπάρχει μια περιεκτική άποψη της εκάστοτε δουλειάς, προσφέροντας την ευκαιρία για αναθεώρηση και βελτίωση του προγράμματος.

Πιο ειδικευμένα οι Carlisle et al., (2005) πρότειναν κάποιες στρατηγικές που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να εμπλέξουν τους γονείς με σημαντικούς τρόπους στην εκπαίδευση των παιδιών τους:

□ Αντανάκλασε πάνω στις δικές σου στάσεις και αντιλήψεις για τους γονείς. Είσαι κατά κάποιο τρόπο προκατειλημμένος λόγω εμπειριών του παρελθόντος;

- Δέσμευση σε αμοιβαίο διάλογο, προσπαθώντας να μοιραστείς και να κατανοήσει ο ένας τις προοπτικές του άλλου.

- Έρευνα για κοινό έδαφος μεταξύ οικογενειών και αίθουσας, ενημέρωση των γονέων για τα κοινά.

- Προσπάθησε να αναγνωρίσεις από πού πηγάζουν τα αισθήματα των γονέων, όπως η ανησυχία και ο δισταγμός να εμπλακούν και κάνε ρυθμίσεις στην αίθουσα σύμφωνα με αυτά.

□ Ενθάρρυνε αμοιβαία επικοινωνία.

- Δέσμευση σε συζητήσεις με το άτομο στο χώρο του σχολείου και με επισκέψεις στο σπίτι, όπως επίσης και μέσω τηλεφωνικής συνομιλίας.

- Στείλε στο σπίτι άλμπουμ με φωτογραφίες, βίντεο ή κασέτες απεικονίζοντας μια μέρα στην αίθουσα, ώστε να συνδέσεις τους γονείς με τις συνεχόμενες δραστηριότητες της αίθουσας.

- Να είσαι ευαίσθητος με τους γονείς που δεν μπορούν να διαβάσουν. Για αυτούς τους γονείς βάσισου πάνω στην προφορική επικοινωνία.

- Διέυθνε μια πρόωρη σύσκεψη με τους γονείς το Φθινόπωρο, εστιάζοντας πάνω στη μάθηση σχετικά με το παιδί και τόνισε τη σημασία της οικογένειας ως μέρος της εκπαιδευτικής ομάδας.

- Για τους μετανάστες γονείς με περιορισμένη επάρκεια στη γλώσσα, φρόντισε να έχεις μεταφρασμένα γράμματα, όπως και κάθε άλλη μορφή γραπτής επικοινωνίας,

ή εξασφάλισε τη βοήθεια στην επικοινωνία από κάποιο άλλο δίγλωσσο γονέα ή μέλος του προσωπικού.

❑ Χρησιμοποίησε ατομικευμένες στρατηγικές ώστε να στεγάσεις συγκεκριμένες ανάγκες των οικογενειών.

- Κανόνισε για τη φροντίδα του παιδιού κατά τη διάρκεια των συναντήσεων και άλλων δραστηριοτήτων στο χώρο του σχολείου.

- Παροχή μιας ευρείας ποικιλίας ωρών για συναντήσεις και δραστηριότητες, ώστε να συναντήσεις όλους τους τύπους προγραμμάτων, χρησιμοποιώντας ενδεχομένως και το Σαββατοκύριακο.

- Πρόσφερε συναντήσεις στο μέρος που βρίσκονται οι γονείς παρά στο σχολείο.
- Ενημέρωσε τους γονείς για τις ευκαιρίες που μπορούν να έχουν, ώστε να κερδίσουν γνώση και πόρους που θα διευκολύνουν τη συμμετοχή τους.

❑ Φέρε τις οικογένειες στην αίθουσα.

- Κάλεσε τους γονείς να συμπληρώσουν μια ευρείας ποικιλίας λίστα, με τρόπους που θα ήθελαν να εμπλακούν. Ταίριαξε τη διαθεσιμότητα και τα ενδιαφέροντα με τις ανάγκες της αίθουσας. Αυτό μπορεί να αυξήσει τη συνειδητοποίηση των μελών της οικογένειας για πολλές πιθανές μορφές συμμετοχής.

- Ανέπτυξε περιγραφές πάνω στην κάθε δουλειά, ώστε να ξεκαθαρίσεις τι είδους εθελοντική εργασία χρειάζεσαι στο σπίτι και στο σχολείο. Η καθαρή επικοινωνία και ενθάρρυνση θα εκτιμηθεί και θα ασφαλίσει το είδος της βοήθειας που χρειάζεσαι.

- Προσκάλεσε τους γονείς στην αίθουσα και χρησιμοποίησε την ειδικότητά τους πάνω σε ένα θέμα όπως πολιτισμός, χόμπι, επάγγελμα.

- Δώσε στους γονείς την αίσθηση του ανήκει μέσα σε σχεδιασμένες περιοχές στα σχολεία όπως βιβλιοθήκη γονέα κ.α.

- Κάνε τις οικογένειες να αισθανθούν αληθινά καλοδεχούμενες. Υποδέξου τα μέλη της οικογένειας όταν έρχονται να συμμετάσχουν και σύστησε τους στα παιδιά. Παρείχε ένα ασφαλές μέρος για προσωπικά αντικείμενα.

- Έχε έναν πίνακα ανακοινώσεων για τις οικογένειες και ένα καθημερινό περιοδικό, στο οποίο οι γονείς μπορούν να συνεισφέρουν εικόνες, ιδέες, πληροφορίες και ενδιαφέροντα.

- Εφεύρε τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να συμμετάσχουν στο σπίτι:

i. Προετοίμασε υλικά, κάνε σχέδια εργασίας, διατήρησε ένα ηλεκτρονικό τόπο για την αίθουσα.

ii. Στείλε στο σπίτι βιβλία και δραστηριότητες που οι γονείς μπορούν να μοιραστούν με τα παιδιά τους. Τα βιβλία με φωτογραφίες είναι πολύ χρήσιμα για τους γονείς που δεν μπορούν να διαβάσουν.

iii. Ανέπτυξε μια βιβλιοθήκη δανεισμού με παιχνίδια και προτάσεις για αλληλεπίδραση γονέα – παιδιού πάνω στο παιχνίδι στο χώρο του σπιτιού.

- Ενέπλεξε τις οικογένειες στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Δημιούργησε ένα ηλεκτρονικό δίκτυο συμμετοχής της οικογένειας:

i. Διάλεξε ένα εκπαιδευτικού προγράμματος θέμα.

ii. Ζήτη από τις οικογένειες να σκεφτούν εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

iii. Προσδιόρισε συγκεκριμένους ρόλους για τις οικογένειες, που ταιριάζουν στα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και τις δικές τους περιστάσεις.

- ☐ Δείξε σεβασμό και ενδιαφέρον για τα αισθήματα των γονέων. Κάλυψε τους γονείς προσωπικά, εξέφρασε εκτίμηση για το χρόνο και τις προσπάθειές τους.

- ☐ Ενίσχυσε μια αίσθηση της σχολικής κοινότητας.

- Βοήθησε τους γονείς να αναπτύξουν σχέσεις και με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου και το διευθυντή.

- Προσκάλεσε τους γονείς σε εκδηλώσεις διασκέδασης.

- ☐ Ενθάρρυνε τη συμμετοχή των πατεράδων.

- Προσωπικά και με σαφήνεια προσκάλεσε τη συμμετοχή των πατεράδων.

Μπορεί να υπάρχουν συνειδητές ή ασυνειδητές υποθέσεις, ότι οι γενικές προσκλήσεις για συμμετοχή απευθύνονται στις μητέρες.

- Κάνε έρευνα και στους δύο γονείς σχετικά με τους τρόπους που θα ήθελαν να εμπλακούν, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντά τους, τις ειδικές περιοχές για τις οποίες ενδιαφέρονται σχετικά με τη φροντίδα και την εκπαίδευση του παιδιού τους.

- Οι πατεράδες που ζουν σε απόσταση μπορούν να εμπλακούν μέσω γραμμάτων ή e-mail.

- Με τους χωρισμένους γονείς πρέπει να είσαι προσεκτικός, αναφορικά με τις ρυθμίσεις επιμέλειας και απαγόρευσης επισκέψεων.

- ☐ Σκέψου τις ειδικές καταστάσεις άστεγων και γενικά άπορων οικογενειών.

□ Να συμμετάσχεις σε συνεχόμενες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ώστε να αναπτύξεις στρατηγικές και ικανότητες που θα χρησιμοποιήσεις δουλεύοντας με τις οικογένειες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 16^ο

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΛΗΨΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Όπως αναφέρθηκε, ένα από τα πιο σημαντικά συστατικά για τη συγκρότηση ενός προγράμματος συμμετοχής γονέων είναι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών πάνω στις δυνάμεις και ανάγκες των οικογενειών. Οι Knopf & Swick, (2008) ανέφεραν κάποιες στρατηγικές που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν για τη λήψη αυτών των πληροφοριών:

16.1 Επισκέψεις του εκπαιδευτικού στο σπίτι

«Οι επισκέψεις των παιδαγωγών στο σπίτι των παιδιών, συμβάλλουν στις στρατηγικές βελτίωσης της συνεργασίας οικογένειας και νηπιαγωγείου, με σκοπό την προαγωγή και ανάπτυξη του παιδιού» (Σακελλαρίου Μ, 2007:341). Οι επισκέψεις στο σπίτι είναι ένας χρήσιμος τρόπος για τη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου και την ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση. Μια επίσκεψη στο φυσικό περιβάλλον του σπιτιού μπορεί να παρέχει σημαντικές πληροφορίες, απαραίτητες για την κατανόηση της οικογένειας (Allen & Tracy, 2004). Οι επισκέψεις στο σπίτι μπορεί να βοηθήσουν τους γονείς, που διαφορετικά μπορεί να μην αισθάνονταν άνετα, να προσεγγίσουν το δάσκαλο, να κερδίσουν εμπιστοσύνη και να συζητήσουν θέματα σχετικά με το σχολείο, μέσα σε ένα πιο γνώριμο έδαφος, το περιβάλλον του σπιτιού (Crawford & Zygouris-Coe, 2006). Μέσω μιας επίσκεψης στο σπίτι της οικογένειας ο εκπαιδευτικός μπορεί να συγκεντρώσει στοιχεία σχετικά με το φυσικό και συναισθηματικό περιβάλλον στο οποίο ζει το παιδί, που θα τον βοηθήσει να κατανοήσει καλύτερα τις ατομικές ανάγκες του παιδιού.

Για παράδειγμα, η έρευνα των Meyer & Mann, (2006) που μετρούσε τις αντιλήψεις των δασκάλων δημοτικού σχολείου για τις επισκέψεις στο σπίτι, έδειξε ότι οι δάσκαλοι αισθάνονταν ότι οι μαθητές που δέχτηκαν επίσκεψη στο σπίτι από το δάσκαλο, ήταν καλύτερα προετοιμασμένοι στην αρχή της σχολικής χρονιάς, από ότι οι μαθητές τον προηγούμενο χρόνο που δεν είχαν δεχτεί επίσκεψη και αυξήθηκε η πρόοδός τους. Επίσης, ανέφεραν αύξηση του ποσοστού καθημερινής παρουσίας των γονέων, αύξηση στον αριθμό των γονέων που παρευρίσκονταν στις συσκέψεις γονέα – δασκάλου, αλλά και σε άλλες επαφές με τους γονείς και καλύτερη συμμετοχή της

οικογένειας σε σχολικές δραστηριότητες. Οι πιο σημαντικές αλλαγές που παρατήρησαν οι δάσκαλοι από τις επισκέψεις στο σπίτι, είναι η βελτίωση των σχέσεων με τους γονείς και το παιδί, η βελτίωση της επικοινωνίας με τους γονείς και η καλύτερη κατανόηση του παιδιού και του γονέα και της προσωπικής τους κατάστασης. Αυτό τους βοήθησε να καταλάβουν τα παιδιά και τη συμπεριφορά τους καλύτερα, κάτι που τους έκανε πιο ευαίσθητους απέναντι στο παιδί και την κατάστασή του, που στη συνέχεια επηρέασε τις στάσεις τους ως προς το να βοηθήσουν αυτό το παιδί στην τάξη. Επίσης, τους βοήθησε να αναπτύξουν μια καλύτερη προοπτική για τις δυνάμεις και προκλήσεις που ένα παιδί αντιμετωπίζει στην τάξη.

Οι επισκέψεις στο σπίτι αν και είναι ένα ισχυρό εργαλείο μάθησης σχετικά με τις δυνάμεις της οικογένειας, εάν δεν αντιμετωπιστεί κατάλληλα μπορεί στην πραγματικότητα να καταστρέψει μια αναπτυσσόμενη σχέση (Brookes et al., 2006). Η επιρροή τους εξαρτάται από την ποιότητα της εφαρμογής τους. Για να είναι οι επισκέψεις στο σπίτι επιτυχής, ο επισκέπτης και η οικογένεια πρέπει να αναπτύξουν μια θετικά συναισθηματική σχέση (Brooks – Gunn et al., 2000). Ο επισκέπτης στο σπίτι θα πρέπει να θυμάται ότι είναι πράγματι επισκέπτης και δεν θα πρέπει να υποθέτει ένα ρόλο δύναμης. Η εστίαση πρέπει να γίνει πάνω στην καθιέρωση μιας θετικής σχέσης και στην οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης.

Η μελέτη των Raikes et al., (2006) βρήκε ότι τρία συστατικά των επισκέψεων στο σπίτι, η ποσότητα της συμμετοχής, που περιλαμβάνει τον αριθμό των επισκέψεων στο σπίτι, η διάρκεια του προγράμματος, το μήκος των επισκέψεων και η ένταση των υπηρεσιών, η ποιότητα της δέσμευσης, που περιλαμβάνει τις συνολικές βαθμολογήσεις δέσμευσης από το προσωπικό και τις βαθμολογήσεις δέσμευσης κατά τη διάρκεια των επισκέψεων στο σπίτι και ο βαθμός στον οποίο οι επισκέψεις στο σπίτι ήταν εστιασμένες στο παιδί, αντιπροσώπευαν τις πτυχές των υπηρεσιών των επισκέψεων στο σπίτι. Η μεταβλητή της διάρκειας βρέθηκε να προβλέπει βελτιώσεις στη γλώσσα στο σπίτι και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ενώ το ποσό του χρόνου κατά τη διάρκεια της επίσκεψης που αφιερωνόταν σε δραστηριότητες εστιασμένες στο παιδί, προέβλεπε γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού και υποστήριξη του γονέα για τη γλώσσα και τη μάθηση του παιδιού.

16.2 Έρευνα και ερωτηματολόγιο

Η επίκληση πληροφοριών για το παιδί και την οικογένεια, μέσω της χρήσης έρευνας και ερωτηματολογίου, μπορεί να παρέχει έναν μη-απειλητικό τρόπο για τους γονείς, που θα τους διευκολύνει να εκφράσουν τις δυνάμεις και τις ανάγκες τους. Αυτό το εργαλείο μπορεί να είναι αποτελεσματικό στη συγκέντρωση πληροφοριών, αναφορικά με τις εμπειρίες της οικογένειας, τα ενδιαφέροντα και τις δυνάμεις της, όπως επίσης και για τα ενδιαφέροντα και τις δυνάμεις του παιδιού. Μπορεί επίσης να βοηθήσει τις οικογένειες να σκεφτούν και να προσδιορίσουν τους στόχους και τις αξίες που έχουν για το παιδί τους ή τις εκβάσεις που προσδοκούν από την εγγραφή του στην επίσημη εκπαίδευση. Αυτό το εργαλείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά ως προετοιμασία για δέσμευση των οικογενειών, άμεσα πριν από μια επίσημη πρόσωπο με πρόσωπο συνάντηση, ή ως μια προσκόλληση σε ένα αρχικό γράμμα που παραδίδεται στις οικογένειες (Knopf & Swick, (2008).

16.3 Τηλεφωνική επικοινωνία / e-mail

Είναι ένα κατάλληλο και αποτελεσματικό εργαλείο για επικοινωνία με τις οικογένειες και μπορεί να χρησιμοποιηθεί όταν η πρόσωπο με πρόσωπο επικοινωνία με τις οικογένειες δεν μπορεί να επιτευχθεί. Αυτή η στρατηγική είναι λιγότερο προσωπική και μπορεί να έχει θετικό ή αρνητικό αντίκτυπο, πάνω σε μια ιδιαίτερη προθυμία της οικογένειας να μοιραστεί απόκρυφες πληροφορίες. Η επικοινωνία γονέα – δασκάλου μέσω e-mail, αντιπροσωπεύει μια νέα και αναπτυσσόμενη μορφή επικοινωνίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και μια σημαντική αλλαγή στην επικοινωνία γονέα – δασκάλου. Η έρευνα προτείνει ότι η επικοινωνία μέσω e-mail βελτιώνει την εγγύτητα και την ποιότητα των σχέσεων και της επικοινωνίας, ανοίγοντας ένα συνεχή διάλογο μεταξύ των γονέων και των δασκάλων (Jacobson, 2003; Skipp & Campo-Flores, 2003). Κάνει όμως πιο σύνθετη την επικοινωνία, καθώς το ποσό των λεκτικών υπαινιγμών αυξάνει την πιθανότητα για γονείς και δασκάλους να παρερμηνεύσουν το μήνυμα (Chen et al., 2007). Οι γονείς φαίνεται να επικοινωνούν με τους δασκάλους μέσω e-mail, πρωταρχικά για να μάθουν για τους βαθμούς, την ολοκλήρωση της εργασίας για το σπίτι και την ακαδημαϊκή πρόοδο. Οι περισσότεροι γονείς και δάσκαλοι φαίνεται να είναι απωθητικοί στο να επικοινωνήσουν μέσω e-mail, σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδιού, εκτός από μικρής ανησυχίας συμπεριφορές που απαιτούν λίγη εξήγηση ή αφορούν ένα θέμα που έχει ήδη συζητηθεί, βλέποντας την

προφορική επικοινωνία ως περισσότερο κατάλληλη για την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων, καθώς μπορούν πιο αποτελεσματικά να ρυθμίσουν τον τόνο τους και να εξηγήσουν καλύτερα τέτοιες σύνθετες καταστάσεις.

Η θεωρία της κοινωνικής διαδικασίας πληροφόρησης προτείνει ότι οι χρήστες της επικοινωνίας μέσω e-mail πρέπει να επικοινωνούν πάνω σε μια εκτεταμένη περίοδο του χρόνου, έτσι ώστε να αναπτυχθεί σχεσιακή επικοινωνία. Συγκεκριμένα οι γονείς που επικοινωνούν με τους δασκάλους με συνέπεια κατά τη διάρκεια μιας εκτεταμένης περιόδου, μέσω e-mail, αναπτύσσουν διαπροσωπικές εντυπώσεις. Επίσης, η σχεσιακή επικοινωνία μέσω e-mail αναπτύσσεται μέσω επιδέξιων χειρισμών των κειμένων, όπως οι δηλώσεις ευχαρίστησης. Για παράδειγμα, οι γονείς ίσως ευχαριστούν τους δασκάλους για τις προσπάθειές τους και οι δάσκαλοι ίσως ενθαρρύνουν τους γονείς να παραμείνουν θετικοί και αισιόδοξοι. Τέλος, οι γονείς και οι δάσκαλοι θα πρέπει να σκεφτούν τις διαφορές μεταξύ συγχρονισμένης και μη επικοινωνίας. Η μη συγχρονισμένη φύση της επικοινωνίας μέσω e-mail προσφέρει στους γονείς και στους δασκάλους ένα πλεονέκτημα συγκριτικά με τη συγχρονισμένη επικοινωνία. Μπορούν να επιλέξουν το χρόνο στον οποίο θα απαντήσουν στο μήνυμα, κάνοντας έτσι πιο εύκολη την επικοινωνία και οι δάσκαλοι γίνονται περισσότερο προσβάσιμοι στους γονείς, καθώς μέσω του e-mail μπορούν να προσεγγιστούν ανά πάσα στιγμή. Επιπλέον η επικοινωνία μέσω του e-mail μειώνει την ανάγκη για τους γονείς και τους δασκάλους να συντονίσουν τα προγράμματα της δουλειάς τους (Thompson, 2008).

Οι τεχνολογίες με γρήγορη πρόσβαση και πηγές αλληλεπίδρασης που είναι ευέλικτες, μπορούν να βοηθήσουν στην αύξηση της δέσμευσης των γονέων και η χρήση websites και e-mail μπορούν να παρέχουν ευκαιρίες για γρήγορα κέρδη, αλλά χωρίς σκόπιμη χρήση αυτές οι προκλήσεις μπορεί να λειτουργήσουν ως εμπόδιο. Η τεχνολογία θα πρέπει να διευκολύνει την ανεξαρτησία και να μεσολαβεί στην πρόσβαση σε ένα κοινό χώρο για συνεργατική δραστηριότητα. Το περιεχόμενο και οι ανάγκες καθοδήγησης για να είναι χρήσιμες και σχετικές, πρέπει να προσφέρουν ένα μέσο για την ενσωμάτωση της διαδικασίας μάθησης, κατά μήκος του ευρύτερου πλαισίου των μαθητών, περιλαμβάνοντας το σχολείο και το σπίτι με τον ίδιο τρόπο (Lewin & Luckin, 2010).

16.4 Σύσκεψεις γονέων – εκπαιδευτικών

Η σύσκεψη μεταξύ του γονέα και του δασκάλου έχει τη δυνατότητα να διευκολύνει μια αληθινή προσέγγιση συνεργασίας. Μπορεί να επιτρέψει την αναγνώριση των διαφορετικών αλλά συμπληρωματικών ρόλων του γονέα και του δασκάλου, να διευκολύνει την ανταλλαγή γνώσης σχετικά με το παιδί και να διευκολύνει μια διαδικασία κοινής λήψης αποφάσεων μεταξύ των γονέων και των δασκάλων. Ωστόσο μπορεί να εμποδίσει την ανάπτυξη μιας αληθινής συνεργασίας μεταξύ του γονέα και του δασκάλου, αν παραχωρηθεί ο έλεγχος στους εκπαιδευτικούς, που αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν τον ίσο ρόλο των γονέων. Κατά τη διάρκεια της σύσκεψης ο δάσκαλος μπορεί να εκμαιοεί τις αντιλήψεις των γονέων για την πρόοδο του παιδιού, τις απόψεις τους για τους στόχους που έχουν για το παιδί τους, τις ανησυχίες τους αναφορικά με την πρόοδο του παιδιού τους, καθώς και άλλα σημαντικά γεγονότα της ζωής του παιδιού, που ίσως έχουν αντίκτυπο πάνω στη λειτουργία του παιδιού στο σχολείο ή την αναπτυξιακή του πρόοδο. Οι συσκέψεις επιτρέπουν στα μέλη της οικογένειας, όπως επίσης και στους εκπαιδευτικούς, να μοιραστούν πληροφορίες, ιδέες και ειδικές ικανότητες σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον (McGee & Morrow, 2005).

Σε γενικούς όρους, ο σκοπός της σύσκεψης γονέα – δασκάλου εστιάζει και στα δύο, στην παροχή μιας ευκαιρίας για τους γονείς και τους δασκάλους να ανταλλάξουν γνώσεις πάνω στο παιδί και τη μάθησή του και επίσης μια ευκαιρία να συμφωνήσουν πάνω στις προτεραιότητες για την εκπαίδευση του παιδιού. Αυτοί οι σκοποί είναι σύμφωνα με το μοντέλο συνεργασίας γονέα – δασκάλου, καθώς στην ανταλλαγή της γνώσης αναμένεται να δοθεί αναγνώριση στο γεγονός ότι οι γονείς όπως επίσης και οι δάσκαλοι, έχουν πληροφορίες που πρέπει να μοιραστούν πάνω στην εκπαίδευση του παιδιού. Δεν μιλάμε επομένως για την περίπτωση όπου ο σκοπός της σύσκεψης γονέα – δασκάλου, είναι η μονομερής παροχή πληροφοριών στους γονείς από τον εκπαιδευτικό, αναφορικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους, τη συμπεριφορά του, τους βαθμούς και την κοινωνική του ανάπτυξη. Αυτές οι πληροφορίες σαφώς παρέχονται, ενώ την ίδια στιγμή ο γονέας παρέχει τις αντιλήψεις του από το περιβάλλον του παιδιού έξω από το σχολείο, που μπορεί να επηρεάζουν την εκπαιδευτική του ανάπτυξη. Αυτό δίνει έμφαση στου ίδους αλλά διαφορετικούς ρόλους που οι γονείς και οι δάσκαλοι έχουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους, που είναι κεντρικό στοιχείο της διαδικασίας συνεργασίας (Phadraig, 2005).

Κάποια χαρακτηριστικά μιας επιτυχημένης σύσκεψης γονέα και δασκάλου είναι τα ακόλουθα (Seplocha, 2007):

- πρόσφερε ένα ευέλικτο πρόγραμμα σύσκεψης
- επέτρεψε αρκετό χρόνο
- πρόσφερε μια καλοδεχούμενη ατμόσφαιρα
- να είσαι προετοιμασμένος και οργανωμένος
- να είσαι πολιτιστικά κατάλληλος
- μείνε εστιασμένος στο παιδί
- ξεκίνα περιγράφοντας τις δυνάμεις, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες του παιδιού
- ενθάρρυνε τους γονείς να μοιραστούν ιδέες και πληροφορίες
- απέφυγε να απαντήσεις σε φαινομενικά εχθρικά ή αρνητικά σχόλια
- απέφυγε να χρησιμοποιήσεις επαγγελματική διάλεκτο και φορτωμένες λέξεις όπως ανώριμος ή προβληματικός
- κάνε προτάσεις για δραστηριότητες στο σπίτι
- λήξε τη σύσκεψη πάνω σε μια θετική νότα
- διάθεσε λίγο χρόνο ώστε να τεκμηριώσεις τη συζήτηση και τα σχέδια.

16.5 Ομάδες εστίασης

Αποτελεί μια προσέγγιση για την οικοδόμηση κατάλληλης επικοινωνίας, τη λύση των συγκρούσεων και τη δημιουργία αμοιβαίου σεβασμού μεταξύ των δασκάλων και των γονέων. Ιδιαίτερες δυνάμεις αυτού του εργαλείου είναι ότι οι οικογένειες πιο εύκολα αναπτύσσουν μια αίσθηση ασφάλειας μέσα στο περιβάλλον της ομάδας, οι απόψεις των γονέων εκμαιεύονται με σαφήνεια μέσω της χρήσης ανοιχτών ερωτήσεων και αυτοί οι γονείς τείνουν να αναπτύσσουν εμπιστοσύνη μέσα στην ομάδα, καθώς οι απόψεις τους ακούγονται και εκτιμούνται από τους άλλους (Knorpf & Swick, 2008).

16.6 Περιοδικό επικοινωνίας της οικογένειας

Αυτή η στρατηγική είναι αρκετά αποτελεσματική, για την παροχή ενός τόπου συνάντησης για συνεχή διάλογο μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, αναφορικά με την πρόοδο και τις ανησυχίες των γονέων και των εκπαιδευτικών. Ανεξάρτητα από το αν έχουν τη μορφή προσωπικών ημερολογίων ή ακαδημαϊκής μάθησης

ημερολογίων, τα περιοδικά παρέχουν την ευκαιρία για στοχαστική σκέψη, βαθύτερη μάθηση και αυξημένη αυτό-έκφραση. Τα γραπτά σχέδια (project), προσκαλούν τους γονείς, τους μαθητές και τους δασκάλους να μοιραστούν τις σκέψεις τους, φέρνουν μια ποικιλία φωνών στην αίθουσα και βοηθούν να ενδυναμωθεί το σώμα οικογένειας – σχολείου (Barrilas, 2001). Αυτή η μορφή επικοινωνίας μπορεί να δράσει ως ένας τρόπος για παροχή συναισθηματικής υποστήριξης στις οικογένειες, ενώ ταυτόχρονα εκμαιεύει απόκρυφες πληροφορίες.

Για να είναι αποτελεσματική η λειτουργία του περιοδικού, πρέπει να είναι σαφής στις οικογένειες ο σκοπός αυτού του περιοδικού και η συχνότητα με την οποία το περιοδικό θα στέλνεται στο σπίτι από το σχολείο. Θα πρέπει επίσης, να διευκρινιστεί η εμπιστευτικότητα των πληροφοριών που περιέχεται στο περιοδικό, όπως επίσης το γεγονός ότι το περιοδικό θα υπηρετήσει ως ένας ανεπίσημος τρόπος για επικοινωνία με τις οικογένειες. Επίσης, ο χρόνος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει να στείλει και να πάρει πίσω το περιοδικό από τις οικογένειες, θα πρέπει να τηρείται με συνέπεια. Αν δεν τηρηθεί αυτό θα έχει ως αποτέλεσμα τη διάβρωση της εμπιστοσύνης που ο δάσκαλος προσπαθεί να καθιερώσει. Το περιεχόμενο του περιοδικού πρέπει να είναι στην αρχική γλώσσα των οικογενειών και να μεταφραστεί με ευφράδεια στη διάλεκτο της οικογένειας. Επιπρόσθετα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει ότι μερικές οικογένειες μπορεί να μην είναι πρόθυμες να γράψουν ευαίσθητες και σημαντικές πληροφορίες, οι οποίες θα παραδοθούν από το παιδί ή να μην το θεωρούν κατάλληλο και να μην θέλουν να συμμετάσχουν. Πριν αποφασίσει πως θα λειτουργήσει σε κάθε μια από αυτές τις περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συζητήσει πρώτα το θέμα με την οικογένεια (Kaczmarek, 2007; Knopf & Swick, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 17^ο

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Ο μεγαλύτερος όγκος των ερευνών συνιστά απαραίτητη την εκπαίδευση των γονέων και των εκπαιδευτικών, για την καλύτερη προώθηση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Πρώτον, χρειάζεται εκπαίδευση των γονέων ώστε να κατανοούν και μετά να δράσουν, κάτι που πιθανά είναι από τις πιο λεπτές πτυχές της συμμετοχής των γονέων, όπως επίσης οι υψηλές προσδοκίες και η επικοινωνία που είναι μεταξύ των πιο σημαντικών πτυχών. Δεύτερον, εκπαίδευση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, ώστε να καταλάβουν ότι η ανάπτυξη της συμμετοχής των γονέων μπορεί να είναι περισσότερο μια λειτουργία από λεπτές αλλά σημαντικές διευκρινήσεις αγάπης και σεβασμού, παρά ένα θέμα εκπαίδευσης των γονέων, ώστε να εφαρμόσουν συγκεκριμένες μεθόδους για να βοηθήσουν τα παιδιά. Το πνεύμα και η στάση προς τη συμμετοχή, μπορεί να είναι πιο σημαντική από την παιδαγωγική που εφαρμόζεται στο σπίτι (Jeynes, 2010). « Ο πιο σημαντικός οικογενειακός παράγοντας για καλύτερη συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου, είναι η εκπαίδευση των μητέρων, για τη συμμετοχή τους στα προσχολικά προγράμματα» (Σακελλαρίου Μ., 2007:341). Είναι ανάγκη τα εκπαιδευτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών να ταιριάζουν την εκπαίδευση των δασκάλων, με στρατηγικές που στοχεύουν στην ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, μέσω του σχεδιασμού, της πρωτοβουλίας και της εφαρμογής αποτελεσματικών προγραμμάτων που ενισχύουν τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου (Bojuwone, 2009).

Η σημασία της εκπαίδευσης των γονέων δεν είναι υπερβολή. Είναι πιθανό να εγκαθιδρύσει μια αίσθηση επαγγελματισμού μεταξύ των γονέων, μια ενίσχυση της εμπιστοσύνης και αυτό-αποτελεσματικότητας και να βοηθήσει έναν περιστασιακό αγώνα ή ανεύθυνες στάσεις προς τη συμμετοχή, την ακρίβεια και την εμπιστευτικότητα. Από μόνη της βέβαια η εκπαίδευση δεν είναι αρκετή. Υπάρχει ανάγκη για καλύτερη αυτονομία και υπευθυνότητα για τους γονείς και καθαρότερη άρθρωση σχετικά με τα καθήκοντα και τους ρόλους που πρέπει να έχουν. Χωρίς ενίσχυση των ρόλων και υπευθυνοτήτων των γονέων και χωρίς καλύτερο επαγγελματισμό μέσω εκπαίδευσης, μια ίσων όρων συνεργασία είναι δύσκολο να επιτευχθεί (Foot et al., 2002). Οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους, όσο πιστεύουν ότι έχουν ένα ρόλο να παίζουν, πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους

θα κάνει τη διαφορά και αντιλαμβάνονται ότι τα παιδιά και οι δάσκαλοι θέλουν τη συμμετοχή τους. Τα σχολεία πρέπει να κάνουν συγκεκριμένα βήματα, ώστε να ενισχύσουν καθένα από αυτά τα κίνητρα. Για παράδειγμα, μπορούν να επικοινωνήσουν άμεσα και συγκεκριμένα πάνω στο γιατί και το πώς η συμμετοχή είναι σημαντική για τη μάθηση του παιδιού. Μπορούν να προσφέρουν συγκεκριμένες προτάσεις για συμμετοχή, που υποστηρίζουν τις υποθέσεις των γονέων ότι όντως έχουν ένα ρόλο να παίξουν στην επιτυχία των παιδιών τους και ότι οι δραστηριότητές τους κάνουν κάποια διαφορά (Hoover – Dempsey et al., 2001).

Για την εκπαίδευση της οικογένειας προτείνεται ένα μοντέλο βασικής εκπαίδευσης της οικογένειας, που σκέφτεται την κουλτούρα της οικογένειας και τις ανάγκες της και βασίζεται πάνω στη δημιουργία χώρου για τους γονείς, ώστε να μοιραστούν τις ανάγκες τους, τις προσδοκίες τους και τις αξίες τους καθώς και δημιουργία χώρου για τους εκπαιδευτικούς ώστε να ακούσουν (Dudley – Marling, 2009). Ένα πρόγραμμα επέμβασης σε γονείς, που στόχο είχε να υποστηρίξει τη μετάβαση των παιδιών τους στο δημοτικό σχολείο, μέσα από την ενίσχυση της γνώσης των γονέων και της εμπιστοσύνης για τους ίδιους, έτσι ώστε να διευθύνουν την διαδικασία μετάβασης, να αυξήσουν τη συμμετοχή των γονέων στη μάθηση των παιδιών τους και να βελτιώσουν τη ρύθμιση των παιδιών στην αρχή του σχολείου, έδειξε ότι οι γονείς που έλαβαν την επέμβαση ανέφεραν υψηλότερη αυτό-αποτελεσματικότητα πάνω στο πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους να κάνουν τη μετάβαση στο σχολείο, απ' ότι οι γονείς που δεν έλαβαν εκπαίδευση. Επίσης, αυτοί οι γονείς ανέφεραν καλύτερη συμμετοχή στο σχολείο κατά τη διάρκεια της πρώτης περιόδου των παιδιών στο σχολείο (Giallo et al., 2010).

Αντίστοιχα προγράμματα επέμβασης σε γονείς είχαν ως αποτέλεσμα τη μείωση της αποσπαστικής συμπεριφοράς των μαθητών στην αίθουσα, τη μείωση της επιθετικότητας και αντικοινωνικότητας των μαθητών (Kratochwill et al., 2004), ευαισθητοποίηση των γονέων, που είχαν παιδιά με δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση, πάνω στη συμμετοχή τους και την ενθάρρυνση της εκπαίδευσης των παιδιών τους, που βοήθησε τα παιδιά να επιτύχουν καλύτερα στο σχολείο (Manjula et al., 2009) και υψηλότερα επίπεδα υποστήριξης από τους γονείς, στο πλαίσιο του γονικού τους ρόλου, χαμηλότερα επίπεδα παρείσακτης επέμβασης των γονέων με το χρόνο και παροχή περισσότερης γλωσσικής και γνωστικής ενθάρρυνσης στο σπίτι (Chang et al., 2009).

Οι Fantuzzo et al., (2006) στην έρευνά τους έδειξαν ότι όσον αφορά την εκπαίδευση των δασκάλων, είναι σημαντική η συνεργατική προσέγγιση εκπαίδευσης, όπου οι γονείς και οι δάσκαλοι εμπλέκονται από κοινού. Οι δάσκαλοι που συμμετείχαν στην ομάδα συνεργατικής εκπαίδευσης, ήταν περισσότερο εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευσή τους και πιο ικανοποιημένοι με αυτήν. Τα ενεργά συστατικά της εκπαίδευσης συνεργατικής προσέγγισης (π.χ. παρατήρηση παραδειγμάτων, καθοδηγούμενη πρακτική και άμεση ανατροφοδότηση, ζευγάρια με τους γονείς), ενίσχυσαν πιο ενεργή συμμετοχή και είχαν σαν αποτέλεσμα μια πιο απολαυστική εμπειρία μάθησης, συγκριτικά με την παραδοσιακή εκπαίδευση των σεμιναρίων. Επιπλέον, αυτή η διαδικασία εκπαίδευσης ενώνονταν με πιο θετικές εκβάσεις στην αίθουσα. Οι δάσκαλοι ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα συνεργασίας δασκάλου-γονέα στο χώρο της αίθουσας.

Η έλλειψη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, πάνω στο πώς να δουλέψουν με τους γονείς, τόσο όσον αφορά τους φοιτητές αλλά και τους επαγγελματίες, είναι ανησυχητική και περιορίζει τη βελτίωση της συμμετοχής γονέων στην εκπαίδευση. Για να προσπεραστούν τα εμπόδια για μια αποτελεσματική συνεργασία γονέα-εκπαιδευτικού, τα προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών πρέπει να έχουν πορείες μαθημάτων, που περιλαμβάνουν για τους εκπαιδευτικούς ειδικές γνώσεις, στάσεις, ικανότητες και στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν να δουλέψουν αποτελεσματικά με τις οικογένειες (Williams, 1992), όπως επίσης απαραίτητη θεωρείται και η συνεχόμενη επαγγελματική μάθηση που θα πρέπει να παρέχεται στους εν υπηρεσία εκπαιδευτικούς.

Μερικές ενδεικτικές προτάσεις αναφορικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω στη συμμετοχή των γονέων είναι οι ακόλουθες:

□ **Οραματίζομαι και επικοινωνώ σε ένα καθαρό εννοιολογικό πλαίσιο εργασίας.**

Το στοιχείο της γνώσης στην εκπαίδευση των φοιτητών δασκάλων είναι κρίσιμο και χρειάζεται να εξετάζεται συνεχώς και να εμπλουτίζεται στο φως της πρόσφατης έρευνας και της ανταλλαγής των πλαισίων στα οποία οι οικογένειες βρίσκονται (Baum & Swick, 2008). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι ικανοί να παρέχουν υποστήριξη στους γονείς, πάνω σε βασικές συμβουλές και να μπορούν να τους καθοδηγούν αναφορικά με τη μάθηση των παιδιών τους και τη συμπεριφορά τους και να είναι ικανοί να απευθύνουν τους γονείς που χρειάζονται πιο έντονη βοήθεια σε κατάλληλες πηγές υποστήριξης στο πλαίσιο της κοινότητας (Hornby, 2000). Πρέπει

επομένως να αναπτύξουν ικανότητες βασικών συμβουλών και καθοδήγησης κατά τη διάρκεια της βασικής τους εκπαίδευσης (Hombly et al., 2003).

- **Επαρκή προετοιμασία των εκπαιδευτικών πάνω στο ρόλο τους για τη συμμετοχή των γονέων, αλλά και ανάπτυξη των ικανοτήτων τους πάνω στην εκπαίδευση των γονέων, σχετικά με το τι μπορούν να κάνουν για να αυξήσουν την ακαδημαϊκή και συνολική ανάπτυξη των παιδιών τους.**

Υπάρχει μια ευρεία ποικιλία τρόπων συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Στις πορείες μαθημάτων εκπαίδευσης δασκάλων, θα πρέπει να δοθεί έμφαση πάνω στη συμμετοχή των γονέων, έτσι ώστε οι δάσκαλοι να είναι ενήμεροι για την ευρεία ποικιλία δραστηριοτήτων συμμετοχής και ενθάρρυνσης των γονέων στα σχολεία (Flanigan, 2007). Είναι σημαντικό τα προγράμματα προετοιμασίας δασκάλων να παρέχουν επαρκείς γνώσεις στους εκπαιδευτικούς, πάνω στις διάφορες λεωφόρους συμμετοχής των γονέων και να προετοιμάσουν κατάλληλα τους εκπαιδευτικούς να εμπλέξουν τους γονείς σε αυτές τις δραστηριότητες (Grant & Ray, 2010; Henderson et al., 2007).

Πέρα από τη θεωρητική κατάρτιση, η παροχή στους φοιτητές μιας ποικιλίας πειραματικών καταστάσεων, στις οποίες εμπλέκονται οικογένειες, θα ήταν απαραίτητο, καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν έλλειψη εισχώρησης και εμπειρίας, πάνω στη συνθετότητα των αλληλεπιδράσεων της οικογένειας μέσα στα ποικίλα οικολογικά τους περιβάλλοντα (Bronfenbrenner, 2005). Οι ομάδες εστίασης προσφέρουν την ευκαιρία να επιτευχθούν τρία πράγματα: άρθρωση των ανησυχιών σχετικά με τη συμμετοχή της οικογένειας, εξέταση μεταξύ των εκπαιδευτικών των τρόπων με τους οποίους μπορούν να ενισχύσουν τις σχέσεις τους με τις οικογένειες και ανάπτυξη δραστηριοτήτων για ενδυνάμωση των σχέσεων οικογένειας - σχολείου (Hanft et al, 2004).

- **Η επικοινωνία με τους γονείς αποτελεί ζωτικής σημασίας συστατικό των προγραμμάτων συμμετοχής γονέων (Bridgemohan et al., 2005).**

Οι δάσκαλοι θα πρέπει κατά την πορεία της εκπαίδευσής τους, να αναπτύξουν τις απαραίτητες ικανότητες επικοινωνίας με τους γονείς, καθώς και να ενημερωθούν για τα διαφορετικά κανάλια επικοινωνίας που μπορούν να χρησιμοποιήσουν στο πλαίσιο αυτής της επικοινωνίας, ώστε να διαλέγουν σε συνεργασία με τους γονείς αυτό που είναι πιο κατάλληλο στην κάθε περίπτωση. Οι φοιτητές εκπαιδευτικοί μπορούν να

ωφεληθούν, αν τους επιτραπεί να ακούσουν τις φωνές των γονέων και οικογενειών (Lightfoot, 2003). Η αλληλεπιδραστική επικοινωνία είναι βασική για τη συμμετοχή της οικογένειας. Δύο σημαντικές προσεγγίσεις επικοινωνίας, που χρειάζεται να αναπτύξουμε στους εκπαιδευτικούς είναι: να κερδίσουν τη φωνή των οικογενειών και να δεσμεύσουν τις οικογένειες σε τακτικές δραστηριότητες επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς (Swick, 2003).

- **Ειδική κατάρτιση πρέπει να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς, πάνω στο πώς να διευθύνουν τις ειδικές ανάγκες των γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες (Seligman & Darling, 2007), αλλά και ανάπτυξη γνώσεων και ικανοτήτων, που θα τους επιτρέψει να εμπλέξουν τις οικογένειες από διαφορετικά εθνικά και κοινωνικά υπόβαθρα.**

Τα μαθήματα εκπαίδευσης των δασκάλων χρειάζεται να συστήσουν στους δασκάλους μια ποικιλία στρατηγικών για εμπλοκή γονέων από διαφορετικά υπόβαθρα (Grant & Ray, 2010; Henderson et al., 2007). Επιπλέον εκπαίδευση πρέπει να γίνει πάνω στις επιδράσεις των στερεοτύπων και πάνω στην αύξηση της πολιτιστικής συνειδητοποίησης, ώστε να μειωθούν οι φόβοι που συνοδεύουν την αλληλεπίδραση με ανθρώπους από άλλες εθνικότητες (Ritblatt et al., 2002).

- **Παροχή ευκαιριών για αυτό-εξέταση.**

Οι εκπαιδευτές των δασκάλων χρειάζεται να εξασφαλίσουν ότι οι φοιτητές δάσκαλοι έχουν μια ευρεία ποικιλία ευκαιριών, ώστε να εξετάσουν κριτικά και να προσδιορίσουν τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, τα πιστεύω και τις στάσεις τους, που μπορεί να επηρεάσουν τη συμμετοχή τους με τις οικογένειες (Baum & King, 2006). Μέσω της αυτό-αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναθεωρήσουν τις στάσεις και πρακτικές τους, που σχετίζονται με την καλύτερη κατανόηση των αναγκών των οικογενειών, των δυνάμεων και των ταλέντων (Swick, 2004b).

- **Σύνδεση των πανεπιστημίων με τις σχολικές μονάδες για παροχή συνεχόμενης ενδο-υπηρεσιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, ώστε να ενισχυθούν οι συνδέσεις οικογένειας – σχολείου.**

Τα ευρήματα των McBride et al., (2001) παρέχουν ισχυρή υποστήριξη για την αξία της παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών για τους εκπαιδευτικούς, καθώς αυτοί προσπαθούν με την εξερεύνηση τρόπων για ενθάρρυνση της ενεργής συμμετοχής γονέων στα προγράμματά τους.

ΜΕΡΟΣ Β
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 18^ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

18.1 Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα

Από την παραπάνω επισκόπηση της βιβλιογραφίας είναι εμφανές ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση έχει πολλές διαστάσεις. Το ερευνητικό ενδιαφέρον, σε όλες τις χώρες, έχει στραφεί στη μελέτη πολλών από αυτές τις διαστάσεις:

- Μια ομάδα ερευνών μελέτησε την αξία της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση και προσδιόρισε τα οφέλη για την κοινωνικο – συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και τα οφέλη που προκύπτουν για γονείς και εκπαιδευτικούς, από μια τέτοια συνεργασία.

- Μια άλλη ομάδα ερευνητών, ασχολήθηκε με τη μελέτη συγκεκριμένων μορφών συμμετοχής γονέων, όπως συμμετοχή στην εργασία για το σπίτι, σε δραστηριότητες μετάβασης, σε δραστηριότητες στο χώρο του σχολείου κ.α., και την επίδρασή τους στην κοινωνικο – συναισθηματική και ακαδημαϊκή πρόοδο τους παιδιού.

- Ερευνητικό ενδιαφέρον επίσης, παρουσιάστηκε στη λειτουργία της συμμετοχής των γονέων σε εθνικά μειονοτικής θέσης πληθυσμούς.

- Άλλες έρευνες αναζήτησαν τους παράγοντες που πιθανά εμποδίζουν την προώθηση της συμμετοχής των γονέων. Μελετήθηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών πάνω στη συμμετοχή, παράγοντες όπως το κοινωνικο-οικονομικό υπόβαθρο των γονέων, η εθνικότητα, καθώς και άλλοι παράμετροι.

- Τέλος εφαρμόστηκαν, εξετάστηκαν και προτάθηκαν συγκεκριμένες πρακτικές και προγράμματα για την προώθηση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών, πάνω στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της παρούσας έρευνας είναι να επιτευχθεί μια λεπτομερής περιγραφή των στάσεων και αντιλήψεων των νηπιαγωγών, πάνω σε συγκεκριμένες πτυχές της συμμετοχής των γονέων, καθώς και η καταγραφή του βαθμού των

ικανοτήτων που διαθέτουν οι νηπιαγωγοί, για την προαγωγή της συμμετοχής και των πρακτικών συμμετοχής που εφαρμόζουν σήμερα στα σχολεία τους.

Τα ερωτήματα, στα οποία καλούμαστε να δώσουμε απαντήσεις, με την έρευνα αυτή, είναι τα ακόλουθα:

1. Ποιές είναι οι στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους;

1.1 Αναγνωρίζουν τη συμβολή της συμμετοχής των γονέων στην επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου και κατά συνέπεια στην αύξηση της απόδοσης του παιδιού;

1.2 Αναγνωρίζουν τη συμβολή της συμμετοχής των γονέων πάνω στην αύξηση της δικής τους αποτελεσματικότητας ως νηπιαγωγοί;

1.3 Ποια από τις μορφές συμμετοχής γονέων – συμμετοχή γονέων στο σπίτι και συμμετοχή γονέων στο χώρο του σχολείου -θεωρούν πιο σημαντική για την αύξηση της απόδοσης του παιδιού;

1.4 Θεωρούν ότι οι οικογένειες διαθέτουν τις ικανότητες ώστε να χρησιμοποιηθούν στο χώρο του σχολείου και στο σπίτι, για την αύξηση της απόδοσης του παιδιού;

1.5 Θεωρούν ότι οι γονείς ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης και για τη συμμετοχή τους σε αυτή;

1.6 Θεωρούν σημαντική την επικοινωνία γονέα – εκπαιδευτικού για την αύξηση της απόδοσης του μαθητή;

1.7 Θεωρούν σημαντική τη συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού για την αύξηση της απόδοσης του μαθητή

1.8 Αναγνωρίζουν τη δική τους υπευθυνότητα πάνω στην προώθηση και διεξαγωγή της συμμετοχής των γονέων στο νηπιαγωγείο τους;

1.9 Αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή των γονέων, ως μια ίσων όρων συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού, με συμμετοχή του γονέα στο χώρο του σχολείου, στη διαμόρφωση προγραμμάτων και στη διακυβέρνηση του σχολείου και τη λήψη των αποφάσεων;

2. Σε ποιο βαθμό είναι ενημερωμένοι πάνω στα στοιχεία που αποτελούν μια ίσων όρων γονέα – εκπαιδευτικού συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση;

3. Σε ποιο βαθμό αισθάνονται ικανοί για την προαγωγή και καθοδήγηση της συμμετοχής των γονέων στο νηπιαγωγείο τους;

4. Ποιες συγκεκριμένες μορφές συμμετοχής γονέων θεωρούν ότι διευκολύνουν τη δουλειά τους;
5. Ποιοι παράγοντες θεωρούν ότι εμποδίζουν τους γονείς να συμμετάσχουν;
6. Ποιες συγκεκριμένες πρακτικές συμμετοχής γονέων εφαρμόζουν οι ίδιοι στα σχολεία τους;
 - 6.1 Ποιες μεθόδους χρησιμοποιούν ώστε να επικοινωνήσουν με τους γονείς;
 - 6.2 Οργανώνουν δραστηριότητες συμμετοχής γονέων στο χώρο του σχολείου;
 - 6.3 Εμπλέκουν τους γονείς στη διακυβέρνηση του σχολείου και τη λήψη αποφάσεων;
 - 6.4 Διερευνούν τις αντιλήψεις των γονέων;
 - 6.5 Παρέχουν επαρκή πληροφόρηση;
7. Η ηλικία, η εργασιακή εμπειρία και το μορφωτικό επίπεδο των νηπιαγωγών ασκούν επίδραση στις στάσεις και αντιλήψεις τους πάνω στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους;
8. Η αίσθηση ικανότητας επηρεάζει τις στάσεις και πρακτικές τους ως προς τη συμμετοχή των γονέων;
9. Ο βαθμός ενημέρωσης που έχουν ως προς τη διαμόρφωση προγραμμάτων συμμετοχής γονέων επηρεάζει τις στάσεις και πρακτικές τους πάνω στο ζήτημα αυτό;

Υποθέσεις:

Με βάση τα ευρήματα άλλων ερευνών αναμένουμε ότι:

1. Οι νηπιαγωγοί θα έχουν θετική στάση προς τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού και την επικοινωνία γονέα - εκπαιδευτικού.
2. Δεν θεωρούν ότι όλες οι οικογένειες διαθέτουν τις ικανότητες ώστε να συμμετέχουν σε δραστηριότητες για την αύξηση της απόδοσης του παιδιού.
3. Θεωρούν ότι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την εκπαίδευση των παιδιών τους σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τη συμμετοχή τους σε αυτή.
4. Η μεταβλητή «συμμετοχή του γονέα στο σπίτι» θεωρείται πιο σημαντική για την απόδοση του παιδιού από τη μεταβλητή «συμμετοχή του γονέα στο σχολείο».
5. Δεν οργανώνουν στην πλειονότητα δραστηριότητες συμμετοχής γονέων στο χώρο του σχολείου και συμμετοχή του γονέα στη λήψη αποφάσεων του σχολείου.

6. Υπάρχει έλλειψη κατάλληλης εκπαιδευτικής κατάρτισης των νηπιαγωγών πάνω στο ζήτημα της συμμετοχής του γονέα στην εκπαίδευση.

18.2 Ερευνητική μέθοδος – πιλοτική έρευνα

Για τη μελέτη των ερωτημάτων της έρευνας, επιλέχθηκε η περιγραφική μέθοδος της επισκόπησης. Οι επισκοπήσεις συλλέγουν δεδομένα σε ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο, αποσκοπώντας να περιγράψουν τη φύση των υπαρχουσών συνθηκών ή στον εντοπισμό σταθερών, με βάση τις οποίες μπορούν να συγκριθούν οι υπάρχουσες συνθήκες ή να προσδιοριστούν οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα. Η πολυπλοκότητά τους κυμαίνεται από απλές μετρήσεις συχνότητας έως την ανάλυση σχέσεων (Cohen & Manion, 1994).

Το ερωτηματολόγιο, μέσω ταχυδρομείου, κρίθηκε η κατάλληλη τεχνική για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας, καθώς θεωρείται η καλύτερη μορφή επισκόπησης σε μια εκπαιδευτική έρευνα (Cohen & Manion, 1994). Στο δείγμα της έρευνας υποβλήθηκαν γραπτές ερωτήσεις, συναφείς με τα ερωτήματα της έρευνας. Οι ερωτηθέντες κλήθηκαν σε γραπτή ατομική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, καθώς η μέθοδος αυτή έχει τη μεγαλύτερη αξιοπιστία, λόγω του ότι ο βαθμός ανταπόκρισης των ερωτώμενων είναι πιο υψηλός, δεν παρατηρούνται σημαντικές ελλείψεις στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και τηρείται η ανωνυμία του ερωτώμενου. Το ερωτηματολόγιο συνοδευόταν από μια συνοδευτική επιστολή, που στόχο είχε να γνωστοποιήσει το φορέα διενέργειας της έρευνας, το σκοπό της έρευνας, να δώσει στους ερωτώμενους να καταλάβουν τη σημασία της, να ενθαρρύνει τις απαντήσεις και να διαβεβαιώσει για την εμπιστευτικότητα. Επίσης στη συνοδευτική επιστολή προσδιορίζονταν και ο χρόνος επιστροφής του ερωτηματολογίου. Οι απαντήσεις των ερωτώμενων κωδικοποιήθηκαν και μετά από ηλεκτρονική επεξεργασία, υποβλήθηκαν σε στατιστική ανάλυση για την εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου, που χορηγήθηκε στους νηπιαγωγούς, ακολούθησε τα ακόλουθα στάδια. Διατυπώθηκαν τα ερωτήματα της έρευνας και έγινε θεματική κατηγοριοποίηση στις ακόλουθες θεματικές ενότητες: α) Στάσεις – αντιλήψεις, β) Πόσο ενήμεροι είστε, γ) Πόσο ικανοί αισθάνεστε, δ) Ποιες μορφές συμμετοχής διευκολύνουν τη δουλειά σας, ε) Ποιες πρακτικές συμμετοχής γονέων εφαρμόζεται, στ) Εμπόδια συμμετοχής, ζ) Εκπαίδευση νηπιαγωγών.

Μέσα από λεπτομερή επισκόπηση της σχετικής με το ζήτημα Ελληνικής και Διεθνούς βιβλιογραφίας, η δόμηση του ερωτηματολογίου στηρίχθηκε στο ερωτηματολόγιο των Jones et al., (1997), (δομημένο σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο των Epstein & Salinas, 1993), για τη μέτρηση των στάσεων και αντιλήψεων, στο ερωτηματολόγιο των Morris & Taylor, (1998), για τις ενότητες ενήμερος – ικανός, στο ερωτηματολόγιο του Kusman , (1999), για τις ενότητες διευκόλυνση στη δουλειά – εμπόδια συμμετοχής, καθώς και στο ερωτηματολόγιο του Symeou (2002), για τη θεματική πρακτικές συμμετοχής. Τα επιπλέον ερωτήματα που συμπλήρωσαν τη δόμηση του ερωτηματολογίου, τέθηκαν μέσα από την γενικότερη επισκόπηση της Ελληνικής και Διεθνούς βιβλιογραφίας, μέσα από ζητήματα που εντοπίστηκαν στον Ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο και προτάσεις των νηπιαγωγών μέσω της πιλοτικής έρευνας.

Αν και η δόμηση του ερωτηματολογίου και των κλιμάκων μέτρησης, στηρίχθηκε στα ήδη ελεγμένα για την εγκυρότητα και αξιοπιστία τους ερωτηματολόγια, που αναφέρθηκαν παραπάνω και έχουν χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες, διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα, με σκοπό τη διερεύνηση της σαφήνειας των ερωτημάτων κατά τη μετάφραση, την ανάδειξη πιθανών προβλημάτων στη συμπλήρωσή του, τη συμπλήρωση τυχόν κενών που αφορούν την Ελληνική πραγματικότητα και την αύξηση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του εργαλείου. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε 20 νηπιαγωγούς με τη μορφή της ημι-δομημένης συνέντευξης. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν στις ήδη δομημένες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, καθώς και στην ανοιχτού τύπου ερώτηση «τι άλλο....» σε κάθε ενότητα. Λαμβάνοντας υπόψη τις προτάσεις και διορθώσεις των συμμετεχόντων στην πιλοτική έρευνα, προχωρήσαμε στην τελική κατάρτιση του ερωτηματολογίου.

18.3 Μέσο συλλογής των δεδομένων - ερωτηματολόγιο

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων της έρευνας, όπως αναφέρθηκε, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο, του οποίου ο τρόπος δόμησης αναφέρθηκε προηγούμενα, υποβλήθηκε σε έλεγχο αξιοπιστίας με τη χρήση του συντελεστή Cronbach's alpha. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι:

- *Ο συνολικός βαθμός αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου είναι **0,901**.*
- *Ο βαθμός αξιοπιστίας του πρώτου μέρους του ερωτηματολογίου (στάσεις και αντιλήψεις) είναι **0,7**.*

- Ο βαθμός αξιοπιστίας του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου (βαθμός ενημέρωσης) είναι **0,896**.
- Ο βαθμός αξιοπιστίας του τρίτου μέρους του ερωτηματολογίου (αίσθηση ικανότητας) είναι **0,864**.
- Ο βαθμός αξιοπιστίας του τέταρτου μέρους του ερωτηματολογίου (μορφές συμμετοχής γονέων που διευκολύνουν τη δουλειά του νηπιαγωγού) είναι **0.886**.
- Ο βαθμός αξιοπιστίας του πέμπτου μέρους του ερωτηματολογίου (πρακτικές συμμετοχής γονέων που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί στην πράξη) είναι **0,879**.
- Ο βαθμός αξιοπιστίας του έκτου μέρους του ερωτηματολογίου (εμπόδια συμμετοχής γονέων) είναι **0,730**.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 76 κλειστού τύπου ερωτήσεις, οργανωμένες σε 6 θεματικές ενότητες και 2 ανεξάρτητες ερωτήσεις. Οι απαντήσεις δίνονται με πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Ανάλογα με το περιεχόμενο της κάθε ερώτησης οι διαβαθμίσεις κυμαίνονται σε: α) Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Ούτε διαφωνώ – Ούτε συμφωνώ, Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα, β) Καθόλου, Λίγο, Μέτρια, Πολύ, Πάρα πολύ και γ) Ποτέ, Σπάνια, Μερικές φορές, Συχνά, Πάντοτε.

Οι ανεξάρτητες μεταβλητές που συμπεριλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο για περεταίρω ανάλυση, είναι το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, τα χρόνια υπηρεσίας, η κατάρτιση, ο τύπος του νηπιαγωγείου (ολοήμερο, κλασσικό) και η περιοχή που στεγάζεται το νηπιαγωγείο (αστική, ημιαστική, αγροτική). Στην αρχή κάθε θεματικής ενότητας παρέχονται οδηγίες, που κατευθύνουν τον ερωτώμενο στο συγκεκριμένο πεδίο ενδιαφέροντος. Αναλυτικά η δομή του ερωτηματολογίου είναι η ακόλουθη:

Θεματική ενότητα 1:

Στην πρώτη θεματική ενότητα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται ερωτήσεις που εξετάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ελλήνων νηπιαγωγών απέναντι στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει 13 προτάσεις στις οποίες οι απαντήσεις δίνονται με κλίμακα τύπου Likert με πέντε σημεία: διαφωνώ απόλυτα, διαφωνώ, ούτε συμφωνώ - ούτε διαφωνώ, συμφωνώ, συμφωνώ απόλυτα.

Πιο αναλυτικά ζητήθηκε από τις/τους νηπιαγωγούς να εκφράσουν τη γενικότερη στάση τους απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, τις αντιλήψεις τους όσον αφορά τις ικανότητες που διαθέτουν οι γονείς ώστε να μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους στην εκπαίδευσή του και την ικανότητα συμμετοχή τους, τη στάση τους απέναντι

στην εκπαίδευση γονέων και εκπαιδευτικών, τη στάση τους όσον αφορά τις δύο μορφές συμμετοχής γονέων –συμμετοχή στο σπίτι και συμμετοχή στο σχολείο, και τη στάση τους απέναντι στην αξία της συνεργασίας και επικοινωνίας με τους γονείς.

Θεματική ενότητα 2:

Στη δεύτερη θεματική ενότητα του ερωτηματολογίου, περιλαμβάνονται ερωτήσεις που εξετάζουν το βαθμό ενημέρωσης που έχουν οι νηπιαγωγοί πάνω σε διάφορες πτυχές του ζητήματος της εμπλοκής των γονέων. Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις στις οποίες οι απαντήσεις δίνονται με κλίμακα τύπου Likert με πέντε σημεία καθόλου, λίγο , μέτρια, πολύ ,πάρα πολύ.

Πιο αναλυτικά ζητήθηκε από τους ερωτηθέντες να καταγράψουν το βαθμό στον οποίο είναι ενημερωμένες πάνω στη δομή μιας σύσκεψης ή συνέντευξης με τους γονείς, στην οργάνωση εργαστηρίων επιμόρφωσης των γονέων, σε στρατηγικές και δραστηριότητες συμμετοχής γονέων στο σπίτι και στο σχολείο, στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της συμμετοχής γονέων.

Θεματική ενότητα 3:

Στην Τρίτη θεματική ενότητα του ερωτηματολογίου, περιλαμβάνονται ερωτήσεις που εξετάζουν το βαθμό στον οποίο οι νηπιαγωγοί νιώθουν ικανοί να εφαρμόσουν διάφορες μορφές συμμετοχής γονέων στα σχολεία τους. Η ενότητα αυτή περιλαμβάνει 6 ερωτήσεις στις οποίες οι απαντήσεις δίνονται με κλίμακα τύπου Likert με πέντε σημεία καθόλου, λίγο , μέτρια, πολύ ,πάρα πολύ. Ζητήθηκε να καταγράψουν το βαθμό στον οποίο αισθάνονται ικανοί να εφαρμόσουν μια αποτελεσματική σύσκεψη – συνέντευξη με τους γονείς, στη διαδικασία ανάπτυξης θετικών σχέσεων με τους γονείς, στην εφαρμογή εργαστηρίων επιμόρφωσης των γονέων, στην ενθάρρυνση των γονέων ώστε να αυξήσουν τη συμμετοχή τους, στην αναζήτηση χρήσιμων πηγών, το σχεδιασμό δραστηριοτήτων συμμετοχής καθώς και τη διεξαγωγή ενός ολοκληρωμένου προγράμματος συμμετοχής γονέων στο νηπιαγωγείο τους.

Θεματική ενότητα 4:

Στην 4^η θεματική ενότητα ζητήθηκε από τους νηπιαγωγούς να καταγράψουν σε ποιο βαθμό θεωρούν σημαντικές, για τη διευκόλυνση της δουλειάς τους, διάφορες μορφές συμμετοχής γονέων. Οι μορφές αυτές συμμετοχής γονέων αφορούν τη διοργάνωση εργαστηρίων επιμόρφωσης γονέων, συσκέψεις εκπαιδευτικού – γονέα, συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες στην αίθουσα και γενικότερα στο χώρο του σχολείου, στην οργάνωση και εφαρμογή προγραμμάτων, στη λήψη αποφάσεων

του σχολείου καθώς και στην παροχή υλικοτεχνικής υποδομής από τους γονείς. Κλήθηκαν να απαντήσουν σε 10 ερωτήσεις στις οποίες οι απαντήσεις δίνονται με κλίμακα τύπου Likert με πέντε σημεία καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ.

Θεματική ενότητα 5:

Το θέμα της 5^{ης} θεματικής ενότητας αφορά συγκεκριμένες δραστηριότητες συμμετοχής γονέων που οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν στα σχολεία τους και σε ποιο βαθμό εφαρμόζουν την καθεμία από αυτές. Κλήθηκαν να απαντήσουν σε 21 ερωτήσεις οι απαντήσεις των οποίων δίνονται με κλίμακα τύπου Likert με πέντε σημεία ποτέ, σπάνια, μερικές φορές, συχνά, πάντοτε. Πιο αναλυτικά οι δραστηριότητες αυτές αφορούν λόγους πρόσκλησης του γονέα από τον εκπαιδευτικό σε προσωπική συνάντηση, παροχή πληροφοριών στους γονείς, μορφές επικοινωνίας με τους γονείς (γραπτή, τηλεφωνική, επίσκεψη στο σπίτι, προσωπική συνάντηση), οργάνωση δραστηριοτήτων συμμετοχής γονέων στο χώρο του σχολείου και συμμετοχή γονέων στη διακυβέρνηση του σχολείου (λήψη αποφάσεων, συμβούλιο γονέων).

Θεματική ενότητα 6:

Η τελευταία θεματική ενότητα σχετίζεται με τους παράγοντες που εμποδίζουν τους γονείς να αυξήσουν τη συμμετοχή τους. Αποτελείται από 9 προτάσεις στις οποίες οι απαντήσεις δίνονται με κλίμακα τύπου Likert με πέντε σημεία καθόλου, λίγο, μέτρια, πολύ, πάρα πολύ. Ζητήθηκε από τις/τους νηπιαγωγούς να εκτιμήσουν σε ποιο βαθμό εννέα διαφορετικοί παράγοντες εμποδίζουν την ανάπτυξη της γονεϊκής εμπλοκής. Οι παράγοντες αυτοί αφορούν εμπόδια που οφείλονται στο σχολείο, όπως τη δημιουργία κατάλληλης ατμόσφαιρας στην οποία οι γονείς να νιώθουν άνεση και να αισθάνονται καλοδεχούμενοι αλλά και στις προσκλήσεις από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και σε εμπόδια που οφείλονται στους γονείς όπως το ενδιαφέρον του γονέα για το παιδί του και την εκπαίδευσή του, οικογενειακούς παράγοντες και δουλειά των γονέων, τις ικανότητες των γονέων για συμμετοχή καθώς και το βαθμό στον οποίο θεωρούν αναγκαία τη συμμετοχή τους.

Τέλος το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε δύο ανεξάρτητες ερωτήσεις αναφορικά με το πώς οι νηπιαγωγοί αξιολογούν το βαθμό συμμετοχής που έχουν οι γονείς και την επίσημη εκπαιδευτική κατάρτιση που έχουν δεχτεί οι ίδιοι πάνω στο θέμα της συμμετοχής των γονέων, τόσο στις βασική τους εκπαίδευση όσο και στα χρόνια που υπηρετούν ως νηπιαγωγοί.

Η κωδικοποίηση των απαντήσεων που έδωσαν οι ερωτηθέντες έγινε κατά αύξοντα αριθμό. Η απάντηση διαφωνώ απόλυτα λαμβάνει τον αριθμό 1, η διαφωνώ τον αριθμό 2 κ.ο.κ. Κατά τον ίδιο τρόπο κωδικοποιήθηκαν και τα άλλα σκέλη απαντήσεων.

18.4 Το δείγμα της έρευνας

Για την επιλογή του δείγματος της έρευνας καταρχήν προσδιορίσαμε τον πληθυσμό στον οποίο η έρευνα απευθύνεται. Η έρευνα απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην εκπαιδευτική βαθμίδα του νηπιαγωγείου. Ως τόπος διεξαγωγής της έρευνας επιλέχθηκαν οι νομοί της Ηπείρου (Ιωαννίνων, Πρέβεζας, Άρτας, Θεσπρωτίας) και ο νομός Αιτωλοακαρνανίας. Το δείγμα των εκπαιδευτικών επιλέχθηκε για τους ακόλουθους λόγους:

- Στις περιοχές αυτές υπηρετούν νηπιαγωγοί, που καλύπτουν όλο το φάσμα των ηλικιών, καθώς και τις διακυμάνσεις στα χρόνια υπηρεσίας.
- Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί έχουν λάβει τη βασική τους κατάρτιση σε διαφορετικά πανεπιστήμια της χώρας.
- Κατά την εργασιακή τους εμπειρία, δεδομένου ότι στους νομούς αυτούς δεν γίνονται άμεσοι διορισμοί, έχουν υπηρετήσει και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, όπου είχαν διαφορετικές εμπειρίες επιμόρφωσης και συνεργασία με ποικίλες κοινωνικο – πολιτιστικές ομάδες γονέων.
- Οι νομοί αυτοί καλύπτουν σε μεγάλο βαθμό το φάσμα του γεωγραφικού χώρου στέγασης των νηπιαγωγείων, καθώς περιλαμβάνουν αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.
- Είναι περιοχές που έχω υπηρετήσει ως νηπιαγωγός και γνωρίζω καλύτερα τα χαρακτηριστικά τους.

Στην έρευνα συμπεριλάβαμε όλα τα νηπιαγωγεία των παραπάνω νομών. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 55 νηπιαγωγεία του Ν. Πρέβεζας, 49 νηπιαγωγεία του Ν. Άρτας, 38 νηπιαγωγεία του Ν. Θεσπρωτίας, 103 νηπιαγωγεία του Ν. Ιωαννίνων και 48 νηπιαγωγεία που ανήκουν στη διεύθυνση του Ν. Αιτωλοακαρνανίας. Από την έρευνα εξαιρέθηκαν τα ειδικά σχολεία, καθώς και όσα ανήκαν σε ιδιώτες. Για την τελική επιλογή του δείγματος των νηπιαγωγών, χρησιμοποιήθηκε η τυχαία δειγματοληψία, με βάση την οργανικότητα του κάθε νηπιαγωγείου και ο τελικός αριθμός του δείγματος ανέρχεται σε 404 νηπιαγωγούς από τους 540 περίπου νηπιαγωγούς που εργάζονταν λειτουργικά τη χρονιά αυτή. Από

τα 404 ερωτηματολόγια που στάλθηκαν, επεστράφησαν συμπληρωμένα τα 300, ένα ικανοποιητικό ποσοστό 74,3%. Σε ένα μόνο από τα ερωτηματολόγια που επεστράφησαν, παρατηρήθηκαν κενά στη συμπλήρωσή του, ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση και χρόνια υπηρεσίας- 0,3%).

18.5 Διεξαγωγή της έρευνας – Περιορισμοί

Αρχικά, όπως ήδη αναφέραμε, διενεργήθηκε πιλοτική έρευνα, για τον έλεγχο κατανόησης των ερωτήσεων και την αύξηση της εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου. Αρχικά ενημερώθηκαν τα γραφεία Α/θμιας εκπαίδευσης, των νηπιαγωγείων που θα συμμετείχαν στην έρευνα, με τηλεφωνική επικοινωνία και κατ' ιδίαν συναντήσεις με τους διευθυντές των γραφείων και τις σχολικές συμβούλους, για το σκοπό, τους υπεύθυνους της έρευνας και τη διεξαγωγή της. Στη συνέχεια, επικοινωνήσαμε τηλεφωνικά με τους/τις προϊσταμένους/ες των νηπιαγωγείων του δείγματος της έρευνας, και τους ενημερώσαμε για τη διεξαγωγή της έρευνας και την αποστολή του ερωτηματολογίου.

Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν ταχυδρομικά στις διευθύνσεις των νηπιαγωγείων εσωκλείοντας φάκελο και γραμματόσημο επιστροφής. Μετά τον έλεγχο των ερωτηματολογίων προχωρήσαμε στη στατιστική ανάλυση και την εξαγωγή των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Η έρευνα σχεδιάστηκε έτσι ώστε να μην δημιουργηθούν προβλήματα στη σχολική ζωή, δεδομένου ότι, ο εκπαιδευτικός είχε τη δυνατότητα συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, μετά το διδακτικό του ωράριο. Επίσης η ανώνυμη ταχυδρομική επιστροφή του ερωτηματολογίου διασφάλιζε στους εκπαιδευτικούς την ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των απαντήσεων. Σημαντικό ρόλο στην πρόσβαση του υπό μελέτη πληθυσμού, τη συμπλήρωση και γρήγορη επιστροφή των ερωτηματολογίων, έπαιξαν η παρότρυνση των σχολικών συμβούλων, το γεγονός ότι ο επιβλέπων καθηγητής κ. Κούτρας είναι ευρύτερα γνωστός και ιδιαίτερα αγαπητός στην περιοχή, καθώς και η προσωπική μου γνωριμία με πολλούς από τους συναδέλφους που συμμετείχαν στην έρευνα.

Τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν, σε απόλυτο βαθμό, στο ευρύτερο σύνολο των νηπιαγωγών της χώρας, παρά μόνο λαμβάνοντας υπόψη τους ακόλουθους περιορισμούς της έρευνας:

- Το περιορισμένο εύρος του δείγματος, περιφέρεια Ηπείρου και νομός Αιτωλοακαρνανίας, δεν επιτρέπει να χαρακτηριστούν γενικεύσιμα, σε απόλυτο βαθμό, για όλους τους νηπιαγωγούς της χώρας τα αποτελέσματα.

- Η σύσταση του δείγματος των νηπιαγωγών, δεν περιλάμβανε την κατηγορία αυτών που εργάζονται στα μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας. Οι ρυθμοί ζωής σε αυτά τα αστικά κέντρα, η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσεται με τους γονείς, ο ελεύθερος χρόνος, η οργάνωση και λειτουργία των νηπιαγωγείων, οι δυνατότητες επιμόρφωσης και άλλοι παράγοντες ενδέχεται να επηρεάζουν τη στάση των νηπιαγωγών και να καταγραφούν διαφορετικά αποτελέσματα.

- Στην παρούσα μελέτη δεν έχουν ληφθεί υπόψη συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες των νηπιαγωγείων όπως, η αναλογία των μαθητών ανά τάξη, η εθνική – κοινωνική – οικονομική προέλευση των μαθητών και κατ' επέκταση των γονέων τους καθώς και ενδεχόμενα άλλα τοπικά και κοινωνικά προβλήματα.

- Παρά τη διασφάλιση της ανωνυμίας και εμπιστευτικότητας των απαντήσεων, η μέθοδος του αυτο-αναφερόμενου ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, αφήνει την πιθανότητα να υπάρχει διάσταση ανάμεσα σε αυτά που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και τις πραγματικές στάσεις και συμπεριφορές τους.

18.6 Στατιστική ανάλυση

Για την επεξεργασία των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS17.

Η ανάλυση των δεδομένων περιλαμβάνει:

1. Την περιγραφική στατιστική ανάλυση, η οποία στοχεύει στην παρουσίαση πρωτογενών δεδομένων. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται είναι οι πίνακες συχνοτήτων, γραφήματα και στατιστικά μέτρα τάσης και διασποράς.

2. Τη διμεταβλητή ανάλυση, η οποία εξετάζει εάν δύο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες ή όχι μεταξύ τους και εάν υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ τους. Οι μεταβλητές που επιλέχθηκαν να εξεταστούν για το βαθμό που επηρεάζουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων είναι: η ηλικία, η εργασιακή εμπειρία, το μορφωτικό επίπεδο, η αίσθηση ικανότητας και ο βαθμός ενημέρωσης. Σε πρώτο επίπεδο πραγματοποιήθηκε σταυροειδής πινακοποίηση (cross tabulation) για την αναγνώριση των τάσεων στα δεδομένα. Σε δεύτερο επίπεδο έγινε υπολογισμός των συντελεστών γραμμικής συσχέτισης, με

στόχο να εξετασθούν τυχών συσχετίσεις, καθώς και η έντασή τους. Εφόσον οι μεταβλητές της παρούσας έρευνας είναι διατάξιμες, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός συντελεστής συσχέτισης Spearman.

3.Χρησιμοποιήθηκαν για τη συνολική σύγκριση διαμέσων οι μη-παραμετρικές δοκιμασίες κατά Wilcoxon (για δύο ερωτήματα) και κατά Friedman (για περισσότερα ερωτήματα). Σ' όλες τις στατιστικές αναλύσεις το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε ως 0,05.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 19^ο

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

19.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μέχρι τώρα αναφερθήκαμε στο θεωρητικό μέρος του ζητήματος, παρουσιάσαμε τα συμπεράσματα άλλων ερευνών πάνω σε διάφορες πτυχές του θέματος και αναλύσαμε τη μεθοδολογία της δικής μας έρευνας. Στο σημείο αυτό θα εκθέσουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, όπως αυτά προέκυψαν από τα δεδομένα που η έρευνα έχει συλλέξει και τη στατιστική τους επεξεργασία.

Η παρουσίαση θα γίνει αρχικά με τα αποτελέσματα που αφορούν το σύνολο του πληθυσμού του δείγματος και στη συνέχεια θα ακολουθήσει η παρουσίαση της δι-μεταβλητής ανάλυσης των ευρημάτων, με βάση τις ανεξάρτητες μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Οι ερωτήσεις θα παρουσιαστούν κατά θεματικό άξονα και όσο το δυνατό ομαδοποιημένες σε μικρότερες θεματικές κατηγορίες.

19.2 ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα χαρακτηριστικά του δείγματος που συμμετείχαν στην έρευνα είναι τα ακόλουθα:

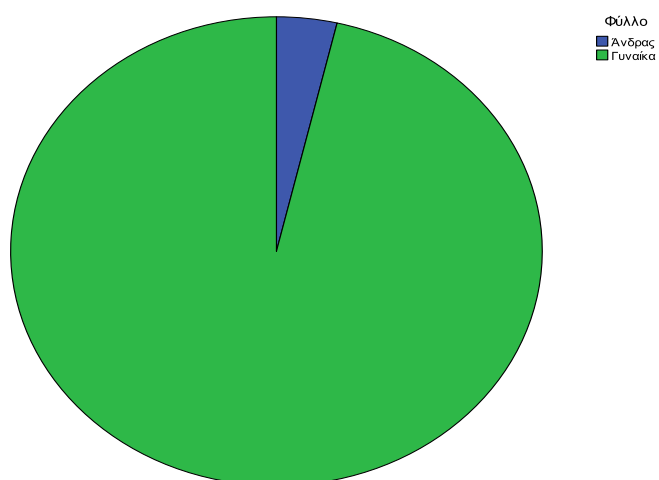
Το φύλο:

Το 96,3% των ερωτώμενων είναι γυναίκες και το 3,7% είναι άνδρες. Γενικότερα το ποσοστό των ανδρών εκπαιδευτικών, στη βαθμίδα εκπαίδευσης του νηπιαγωγείου, είναι πολύ χαμηλό σε σχέση με το συνολικό πληθυσμό.

Πίνακας 1. Κατανομή του φύλου του δείγματος.

Φύλο των νηπιαγωγών	N=300
Φύλο	Σχετική συχνότητα %
Ανδρας	3,7
Γυναίκα	96,3
Σύνολο	100,0

Γράφημα 1: Φύλο



Η ηλικία:

Ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών του δείγματος η κατανομή είναι η ακόλουθη:

Πίνακας 2. Κατανομή ηλικίας του δείγματος.

Ηλικία εκπαιδευτικών δείγματος	N=300
Ηλικία	Σχετική συχνότητα %
25-29	9,3
30-34	8,0
35-39	20,0
40-44	29,3
45-49	20,7
50 και άνω	12,3
Σύνολο	100

Γράφημα 2: Ηλικία



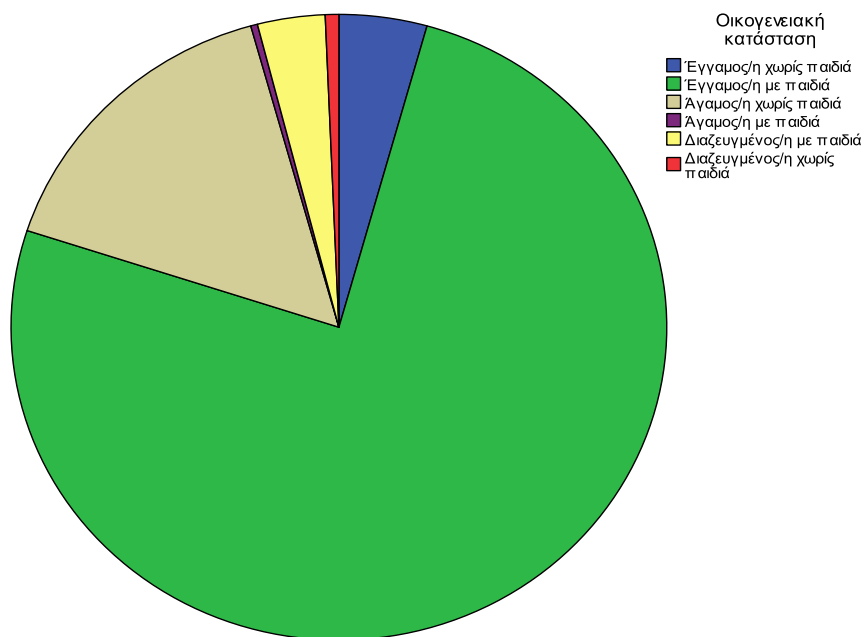
Η οικογενειακή κατάσταση

Το 75,7% των ερωτώμενων νηπιαγωγών είναι παντρεμένοι με παιδιά:

Πίνακας 3. Οικογενειακή κατάσταση δείγματος.

Οικογενειακή κατάσταση εκπαιδευτικών του δείγματος	N=300
Οικογενειακή κατάσταση	Σχετική συχνότητα %
Έγγαμος/η χωρίς παιδιά	4,3
Έγγαμος/η με παιδιά	75,5
Άγαμος/η χωρίς παιδιά	15,7
Άγαμος/η με παιδιά	0,3
Διαζευγμένος/η με παιδιά	3,3
Διαζευγμένος/η χωρίς παιδιά	0,3
Σύνολο	100

Γράφημα 3: Οικογενειακή κατάσταση.



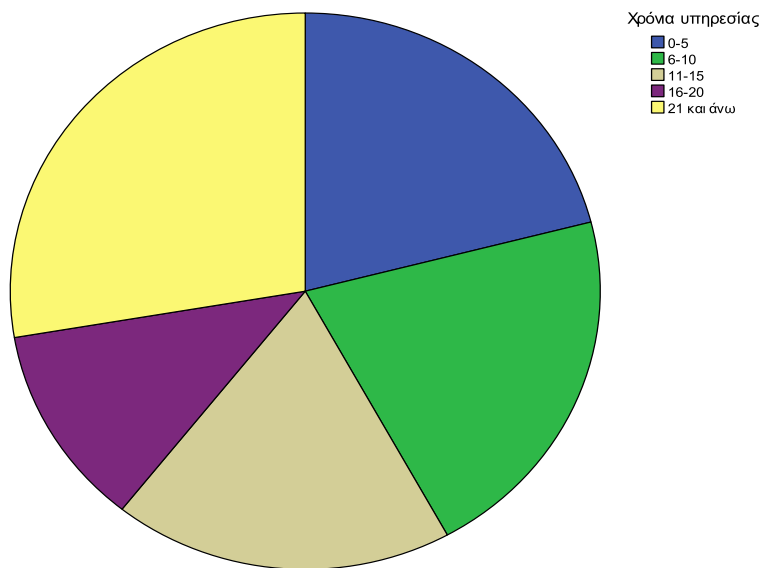
Η εργασιακή εμπειρία:

Το 42% των νηπιαγωγών του δείγματος έχει εργασιακή εμπειρία έως 10 χρόνια, το 30,4% έως 20 χρόνια και το 27,3% από 20 και άνω.

Πίνακας 4. Εργασιακή εμπειρία.

Εργασιακή εμπειρία των νηπιαγωγών του δείγματος	N=300
Χρόνια υπηρεσίας	Σχετική συχνότητα %
0-5	21,0
6-10	21,0
11-15	18,7
16-20	11,7
21 και άνω	27,3
Σύνολο	100

Γράφημα 4: Εργασιακή εμπειρία.



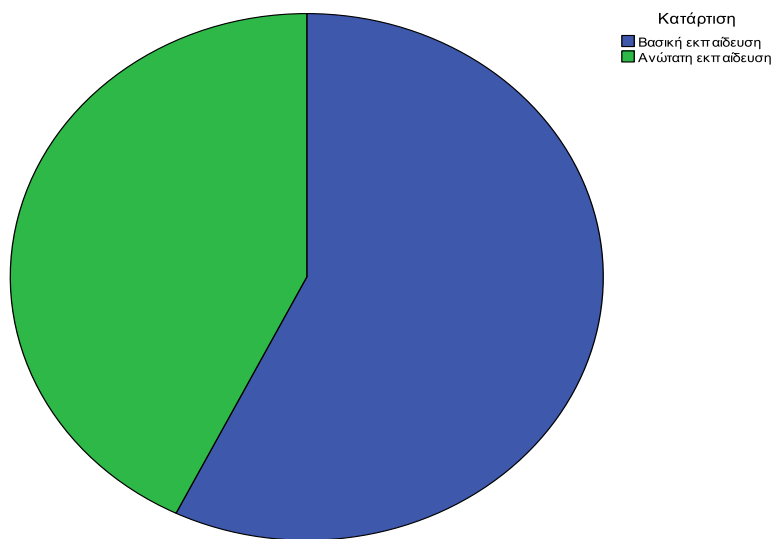
Η εκπαιδευτική κατάρτιση:

Επιπλέον κατάρτιση, πέραν της βασικής εκπαίδευσης, έχει το 35% Διδασκαλείο, το 5,3% μεταπτυχιακό, το 0,7% διδακτορικό και το 8% άλλο πτυχίο.

Πίνακας 5. Εκπαιδευτική κατάρτιση.

Εκπαιδευτική κατάρτιση των νηπιαγωγών του δείγματος	N=300
Εκπαιδευτική κατάρτιση	Σχετική συχνότητα %
Πτυχίο διετούς φοίτησης χωρίς εξομοίωση	7,0
Πτυχίο διετούς φοίτησης με εξομοίωση	40,3
Πτυχίο τεταρτοετούς φοίτησης	52,3
Διδασκαλείο	35
Μεταπτυχιακό	5,3
Διδακτορικό	0,7
Άλλο πτυχίο Α.Ε.Ι/Τ.Ε.Ι	8,0

Γράφημα 5: Εκπαιδευτική κατάρτιση.



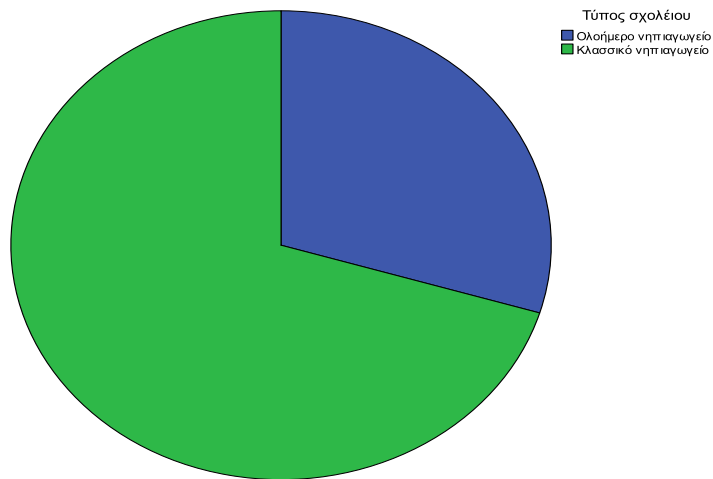
Τύπος νηπιαγωγείων (ολοήμερο – κλασσικό):

Το 70,3% εργάζονταν σε κλασσικό νηπιαγωγείο και το 29,7% σε ολοήμερο.

Πίνακας 6. Τύποι νηπιαγωγείων που συμμετείχαν στην έρευνα

Τύποι νηπιαγωγείων όπου εργάζονταν το δείγμα της έρευνας	N=300
Τύποι νηπιαγωγείων	Σχετική συχνότητα %
Ολοήμερο	29,7
Κλασσικό	70,3
Σύνολο	100

Γράφημα 6: Τύποι σχολείων.



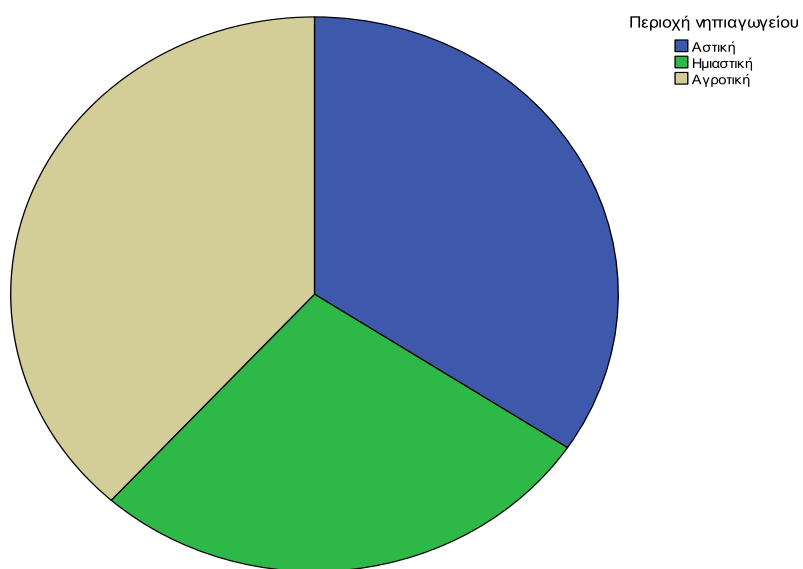
Γεωγραφική θέση νηπιαγωγείων

Οι γεωγραφικές περιοχές που στεγάζονταν τα παραπάνω νηπιαγωγεία διακρίνονται σε 34,3 αστικές, 27,3% ημιαστικές και 38,3% αγροτικές.

Πίνακας 7. Γεωγραφική περιοχή νηπιαγωγείων που συμμετείχαν στην έρευνα.

Περιοχή στέγασης των νηπιαγωγείων του δείγματος	N=300
Περιοχή νηπιαγωγείου	Σχετική συχνότητα %
Αστική	34,3
Ημιαστική	27,3
Αγροτική	38,3
Σύνολο	100

Γράφημα 7: Περιοχή νηπιαγωγείου



19.3 ΟΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΑΝΑΦΟΡΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Για την καταγραφή των στάσεων και αντιλήψεων των ερωτώμενων, χρησιμοποιήθηκαν 13 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις αυτές, δεν θα παρουσιαστούν με τη σειρά που τοποθετήθηκαν στο ερωτηματολόγιο, αλλά θεματικά ομαδοποιημένες σε μικρότερες κατηγορίες.

19.3.1 Γενικότερες στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τη συμμετοχή των γονέων

Πόσο συμφωνείται ή διαφωνείται με κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις:

Στην πρώτη επιμέρους θεματική ενότητα, συμπεριλάβαμε τις ερωτήσεις που αναφέρονται στις γενικότερες στάσεις και αντιλήψεις, αναφορικά με τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση.

Ερώτηση 8^η: *Η συμμετοχή των γονέων είναι υποβοηθητική για την επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου.*

Πίνακας 8. Αντιλήψεις και στάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη δήλωση: «η συμμετοχή των γονέων είναι υποβοηθητική για την επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου».

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	N=300
ΓΝΩΜΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1,0
ΔΙΑΦΩΝΩ	5,0
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	18,0
ΣΥΜΦΩΝΩ	59,0
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	17,0
ΣΥΝΟΛΟ	100

Τα στοιχεία που παρατίθενται στον παραπάνω πίνακα, (min=1, max=5), (M.O = 3,86), (T.A= 0,789), δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν σε μεγάλο ποσοστό την αξία της συμμετοχής των γονέων, για την επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου. Το 59% δηλώνει ότι συμφωνεί με την πρόταση και το 17% συμφωνεί απόλυτα. Συνολικά ένα σημαντικό ποσοστό 76%, εκφράζει μια πολύ θετική στάση προς τη συμμετοχή των γονέων. Ένα μόλις 6% εκφράζει αρνητική στάση απέναντι στη συμμετοχή των γονέων, καθώς φαίνεται να μην θεωρεί ότι βοηθάει το

εκπαιδευτικό τους έργο, ενώ ένα 18% αμφιταλαντεύεται αναφορικά με τη χρησιμότητά της στην εκπαίδευση.

Ερώτηση12η: *Η συμμετοχή των γονέων μπορεί να βοηθήσει τους/τις νηπιαγωγούς να γίνουν πιο αποτελεσματικοί για τους περισσότερους μαθητές.*

Πίνακας 9. Στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τη δήλωση: « η συμμετοχή των γονέων μπορεί να βοηθήσει του/τις νηπιαγωγούς, να γίνουν πιο αποτελεσματικοί για τους περισσότερους μαθητές».

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	N=300
ΓΝΩΜΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1,3
ΔΙΑΦΩΝΩ	9,3
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	22,3
ΣΥΜΦΩΝΩ	53,0
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	14,0
ΣΥΝΟΛΟ	100

Το 53% των ερωτώμενων συμφωνεί και το 14% συμφωνεί απόλυτα, στο ότι η συμμετοχή των γονέων μπορεί να διευκολύνει τη δουλειά τους και να βοηθήσει τους ίδιους να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στο εκπαιδευτικό τους έργο. Για παράδειγμα, όπως οι έρευνες έχουν δείξει, οι γονείς είναι οι πρώτοι παιδαγωγοί για τα παιδιά τους και κατέχουν πληροφορίες γι' αυτά σε προσωπικό επίπεδο, που ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να γνωρίζει. Με τη συμμετοχή των γονέων οι πληροφορίες αυτές μπορούν να μεταβιβαστούν και όντως να διευκολύνουν το έργο του εκπαιδευτικού, ώστε να μπορεί πιο αποτελεσματικά να το διεκπεραιώσει. Το 67% του δείγματος επομένως αναγνωρίζει τα οφέλη της συμμετοχής των γονέων, πάνω στη δική τους αποτελεσματικότητα ως εκπαιδευτικοί. Το αποτέλεσμα, αυτό, (min=1, max=5), (M.O=3,69), (T.A= 0,874), δεν ήταν και τόσο αναμενόμενο από εμάς, καθώς θεωρούσαμε, όπως συχνά οι έρευνες σε εκπαιδευτικούς έχουν δείξει, ότι θα θεωρούσαν τον εαυτό τους το μόνο «ειδικό». Η διασπορά των απαντήσεων προς αυτή την κατεύθυνση όμως είναι πιο χαμηλή. Μόλις το 1,3% διαφωνεί απόλυτα και το 9,3% διαφωνεί με τη συμβολή της συμμετοχής των γονέων, πάνω στην αποτελεσματικότητά τους ως εκπαιδευτικοί. Το 22,3% που βρίσκεται στη μέση της διασποράς των απαντήσεων, δηλώνει ενδεχόμενα, ότι σε κάποιο βαθμό

αντιλαμβάνονται κάποια επίδραση της συμμετοχής γονέων αναφορικά με την αποτελεσματικότητά τους, αλλά αμφιταλαντεύεται ως προς την τοποθέτηση αυτή.

Ερώτηση 19^η: *Είναι πιο αποδοτικό για γονείς και νηπιαγωγούς να δουλέψουν χωριστά, πάνω στη μάθηση των παιδιών.*

Πίνακας 10. Αντιλήψεις και στάσεις των νηπιαγωγών σχετικά με τη δήλωση: «είναι πιο αποδοτικό για γονείς και νηπιαγωγούς να δουλέψουν χωριστά, πάνω στη μάθηση των παιδιών».

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	N=300
ΓΝΩΜΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	17,0
ΔΙΑΦΩΝΩ	58,7
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	14,3
ΣΥΜΦΩΝΩ	8,0
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	2,0
ΣΥΝΟΛΟ	100

Η εικόνα που αποτυπώνουν τα ευρήματα του παραπάνω πίνακα, ($\min=1$, $\max=2$), ($M.O= 2,29$), ($T.A= 0,882$), είναι μια σε σημαντικό στατιστικά ποσοστό 75,7%, θετική στάση των νηπιαγωγών προς τη συνεργασία οικογένειας – σχολείου, πάνω στην εκπαίδευση του παιδιού. Το 58,7% διαφωνεί και το 17% διαφωνεί απόλυτα, στη χωριστή οικογένειας – σχολείου εκπαίδευση του παιδιού, θεωρώντας επομένως ότι η συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών, έχει καλύτερα αποτελέσματα πάνω στην απόδοση του παιδιού. Κρίνεται βέβαια σκόπιμο να αναφερθεί εδώ, ότι αν και μικρό, ένα ποσοστό 10% του δείγματος, θεωρεί πιο αποδοτική τη χωριστή γονέα – εκπαιδευτικού εκπαίδευση του παιδιού, ενώ ένα ποσοστό 14,3% αμφιταλαντεύεται στην άποψή του.

Κάνοντας μια εκτίμηση μεταξύ των παραπάνω ερωτήσεων, όπως παρουσιάζονται συνολικά στον ακόλουθο πίνακα 11, παρατηρούμε ότι, όπως προκύπτει από τη στατιστική ανάλυση οι μέσοι όροι των δύο πρώτων ερωτήσεων είναι 3,86 και 3,69 αντίστοιχα με επικρατούσα τιμή 4 και $T.A$ που παρουσιάζει ελάχιστη διαφοροποίηση, εκφράζοντας τη θετική στάση των νηπιαγωγών προς τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση. Η αρνητική επίσης τάση που εμφανίζεται στην τρίτη ερώτηση, ως προς τη χωριστή γονέα – εκπαιδευτικού εκπαίδευση του παιδιού, με $M.O=2,19$ και

επικρατούσα τιμή 2, μας οδηγεί στη ίδια ερμηνεία, τη θετική στάση που εκφράζεται από τους νηπιαγωγούς πάνω στη συνεργασία γονέα εκπαιδευτικού και τη συμμετοχή του γονέα στην εκπαίδευση του παιδιού.

Πίνακας 11: Συνοπτικός πίνακας ερωτήσεων 8, 12, 19.

		Η συμμετοχή των γονέων είναι υποβοηθητική για την επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου	Η συμμετοχή των γονέων μπορεί να βοηθήσει του/τις νηπιαγωγούς να γίνουν πιο αποτελεσματικοί για τους περισσότερους μαθητές	Είναι πιο αποδοτικό για γονείς και νηπιαγωγούς να δουλέψουν χωριστά πάνω στη μάθηση των παιδιών
N	Valid	300	300	300
	Missing	0	0	0
Mean		3,86	3,69	2,19
Median		4,00	4,00	2,00
Mode		4	4	2
Std. Deviation		,789	,874	,882
Minimum		1	1	1
Maximum		5	5	5

Ερώτηση 18^η: Οι νηπιαγωγοί δεν αξίζει να αφιερώσουν τόσο πολύ χρόνο για να επικοινωνήσουν με τους γονείς.

Πίνακας 12. Στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών ως προς τη δήλωση: « οι νηπιαγωγοί δεν αξίζει να αφιερώσουν τόσο πολύ χρόνο για να επικοινωνήσουν με τους γονείς».

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	N=300
ΓΝΩΜΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	13,3
ΔΙΑΦΩΝΩ	68,7
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ	15,0

ΔΙΑΦΩΝΩ	
ΣΥΜΦΩΝΩ	2,3
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	0,7
ΣΥΝΟΛΟ	100

Η επικοινωνία είναι μια από τις πιο σημαντικές διαστάσεις της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση. Συμβάλλει σημαντικά στη μετάδοση ιδεών και πληροφοριών, στην προαγωγή του διαλόγου και την ανάπτυξη θετικών σχέσεων συνεργασίας. Το πολύ σημαντικό ποσοστό 82%, των νηπιαγωγών του δείγματος, διαφωνώντας στην παραπάνω τοποθέτηση, επικυρώνει την αξία της επικοινωνίας γονέα – εκπαιδευτικού και θεωρεί ότι είναι σημαντική η αφιέρωση χρόνου για επικοινωνία με τους γονείς. Μόλις το 3% απαντάει ότι δεν αξίζει να αφιερώσουν και τόσο χρόνο για να επικοινωνήσουν με τους γονείς και το 15% δεν έχει ξεκάθαρη τοποθέτηση. Η σημαντική αυτή απόκλιση (min=1, max=5) (M.O=2,8) (T.A=0,657), δείχνει ξεκάθαρα τη θετική στάση των νηπιαγωγών απέναντι στην επικοινωνία σχολείου – οικογένειας και τη σημαντική αξία που αποδίδουν σε αυτή.

Συνοψίζοντας τις παραπάνω δύο ερωτήσεις, οι νηπιαγωγοί δεν αξίζει να αφιερώσουν και τόσο πολύ χρόνο για να επικοινωνήσουν με τους γονείς (M.O=2,8), (T.A=0,657) και επικρατούσα τιμή 2 και είναι πιο αποδοτικό για γονείς και νηπιαγωγούς να δουλέψουν χωριστά πάνω στη μάθηση του παιδιού (M.O= 2,29), (T.A= 0,882) και επικρατούσα τιμή 2, μπορούμε να πούμε ότι η αρνητική τοποθέτηση των νηπιαγωγών πάνω στις δηλώσεις αυτές, εκφράζει τη θετική τους στάση προς την επικοινωνία και τη συνεργασία με την οικογένεια, θεωρώντας σημαντική την επικοινωνία και συνεργασία με την οικογένεια για την καλύτερη απόδοση του παιδιού.

Ερώτηση 20^η: *Η συμμετοχή του γονέα στην εκπαίδευση του παιδιού του είναι υπευθυνότητα του γονέα, όχι του νηπιαγωγού.*

Πίνακας 13. Στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τη δήλωση: «η συμμετοχή του γονέα στην εκπαίδευση του παιδιού του είναι υπευθυνότητα του γονέα, όχι του νηπιαγωγού».

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	N=300
ΓΝΩΜΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	5,0
ΔΙΑΦΩΝΩ	42,3
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	29,0
ΣΥΜΦΩΝΩ	20,0
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	3,7
ΣΥΝΟΛΟ	100

Αναφορικά με την παραπάνω δήλωση, παρατηρείται εδώ μια διασπορά στις απαντήσεις των νηπιαγωγών του δείγματος ($\min=1$, $\max=5$), ($M.O=2,75$), ($T.A=0,954$), ($E.T=2$). Το 47,3% θεωρεί ότι η συμμετοχή του γονέα στην εκπαίδευση του παιδιού του, δεν είναι αποκλειστική ευθύνη του γονέα, τοποθετώντας έτσι ένα μέρος της ευθύνης και στους ίδιους. Πιστεύουν επομένως, ότι οι νηπιαγωγοί με τις δικές τους πρακτικές, οφείλουν να ενθαρρύνουν ή και να καθοδηγήσουν τη συμμετοχή των γονέων. Το 23,7% αποδίδει την υπευθυνότητα για τη συμμετοχή αποκλειστικά στο γονέα, ενώ από ένα ποσοστό 29% δεν εκφράζει σταθερή και ξεκάθαρη τοποθέτηση. Σε συνδυασμό με τα προηγούμενα αποτελέσματα φαίνεται, ότι ενδεχομένως αυτοί οι νηπιαγωγοί θέλουν να συμμετέχουν οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά αν αυτό δεν επιτευχθεί να μην θεωρηθούν οι ίδιες υπεύθυνες. Δεν φαίνεται επομένως να είναι και τόσο πεπεισμένες, ως προς την υποχρέωσή τους να προάγουν τη συμμετοχή των γονέων.

Ερώτηση 15^η: *Οι νηπιαγωγοί δεν έχουν το χρόνο να εμπλέξουν τους γονείς.*

Πίνακας 14. Κατανομή των απαντήσεων πάνω στη δήλωση: « οι νηπιαγωγοί δεν έχουν το χρόνο να εμπλέξουν τους γονείς».

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	N=300
ΓΝΩΜΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	5,3
ΔΙΑΦΩΝΩ	44,7
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	28,3
ΣΥΜΦΩΝΩ	18,7
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	3,0
ΣΥΝΟΛΟ	100

Η εικόνα που αποτυπώνεται στον παραπάνω πίνακα είναι η εξής: (min=1, max=5), (M.O=2,69), (T.A= 0,936). Πιο αναλυτικά, το 5,3% διαφωνεί και το 44,7% διαφωνεί απόλυτα, πάνω στην έλλειψη διαθέσιμου χρόνου για εμπλοκή των γονέων. Το 28,3% δεν εκφράζει ξεκάθαρη άποψη ενώ το 21,7% δηλώνει ότι η έλλειψη χρόνου είναι σε μεγάλο βαθμό ένα εμπόδιο για την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γενικότερα, έλλειψη χρόνου σε αντίστοιχες έρευνες, δηλώνεται κυρίως από εκπαιδευτικούς μεγαλύτερων βαθμίδων εκπαίδευσης, ενδεχόμενα λόγω της δομής του εκπαιδευτικού τους προγράμματος ή και του αριθμού των παιδιών στον οποίο απευθύνονται. Λόγω της διασποράς των απαντήσεων δεν μπορούμε να έχουμε μια ξεκάθαρη στατιστικά τοποθέτηση πάνω στο ζήτημα αυτό. Θα μπορούσαμε να πούμε εδώ ότι οι μισοί νηπιαγωγοί του δείγματος θεωρούν ότι διαθέτουν το χρόνο να εμπλέξουν τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία και επομένως η έλλειψη χρόνου δεν αποτελεί για αυτούς εμπόδιο για την προώθηση της συμμετοχής των γονέων από τους ίδιους.

Ερώτηση 13^η: *Οι νηπιαγωγοί πρέπει να λαμβάνουν αναγνώριση από την υπηρεσία για το χρόνο που αφιερώνουν σε δραστηριότητες που εμπλέκονται γονείς.*

Πίνακας 15. Κατανομή των απαντήσεων πάνω στη δήλωση: «οι νηπιαγωγοί πρέπει να λαμβάνουν αναγνώριση από την υπηρεσία για το χρόνο που αφιερώνουν σε δραστηριότητες που εμπλέκονται γονείς».

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	N=300
ΓΝΩΜΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	2,0
ΔΙΑΦΩΝΩ	19,7
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	32,7
ΣΥΜΦΩΝΩ	33,3
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	12,3
ΣΥΝΟΛΟ	100

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του παραπάνω πίνακα, (min=1, max=5), (M.O=3,34), (T.A=0,994), οι μισοί περίπου νηπιαγωγοί θέλουν να λαμβάνουν αναγνώριση από την υπηρεσία τους για το χρόνο που αφιερώνουν σε δραστηριότητες

συμμετοχής γονέων. Το 12,3% συμφωνεί απόλυτα και το 33,3% συμφωνεί, πάνω σε αυτή την αναγνώριση, ενώ επίσης ένα ποσοστό 32,7% φαίνεται να επιζητά κάποια μορφή αναγνώρισης από την υπηρεσία, για τις δραστηριότητες συμμετοχής γονέων, καθώς δεν φαίνεται να θεωρούν ξεκάθαρα τη συμμετοχή των γονέων στα πλαίσια των υπόλοιπων αρμοδιοτήτων τους ως νηπιαγωγοί. Ένα μόλις 21,7% των νηπιαγωγών του δείγματος, φαίνεται να αντιλαμβάνεται ξεκάθαρα τη συμμετοχή των γονέων, ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι ως κάτι ξεχωριστό και επιπλέον, το οποίο οφείλεται να αναγνωριστεί.

Στην παρακάτω θεματική υποενότητα, θα παραθέσουμε τα ερωτήματα που αναφέρονται στις στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών, πάνω σε πιο συγκεκριμένες διαστάσεις, της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση.

Ερώτηση 16η: *Η απόδοση του παιδιού στο νηπιαγωγείο δεν εξαρτάται από την ικανότητα και το βαθμό συμμετοχής του γονέα σε μαθησιακές δραστηριότητες με το παιδί τους στο σπίτι.*

Πίνακας 16. Στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τη δήλωση: « η απόδοση του παιδιού στο νηπιαγωγείο, δεν εξαρτάται από την ικανότητα και το βαθμό συμμετοχής του γονέα, σε μαθησιακές δραστηριότητες με το παιδί τους στο σπίτι».

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	N=300
ΓΝΩΜΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	9,0
ΔΙΑΦΩΝΩ	54,3
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	18,3
ΣΥΜΦΩΝΩ	15,0
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	3,3
ΣΥΝΟΛΟ	100

Ερώτηση 17^η: *Η απόδοση του παιδιού στο νηπιαγωγείο, δεν εξαρτάται από το βαθμό συμμετοχής του γονέα σε δραστηριότητες στο χώρο του νηπιαγωγείου/τάξη.*

Πίνακας 17. Στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών, σε σχέση με τη δήλωση: «η απόδοση του παιδιού στο νηπιαγωγείο, δεν εξαρτάται από το βαθμό συμμετοχής του γονέα σε δραστηριότητες, στο χώρο του νηπιαγωγείου/τάξη».

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	N=300
ΓΝΩΜΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1,0
ΔΙΑΦΩΝΩ	25,7
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	31,0
ΣΥΜΦΩΝΩ	36,0
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	6,3
ΣΥΝΟΛΟ	100

Οι παραπάνω πίνακες, παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας, όσον αφορά τις στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών, πάνω στις δύο διαστάσεις συμμετοχής γονέων, τη συμμετοχή των γονέων στο σπίτι και τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο: πίνακας 16, (min=1, max=5), (M.O=2,49), (T.A=0,966), και πίνακας 17, (min=1, max=5), (M.O=3,21), (T.A=0,932). Πιο αναλυτικά, το 63,3% θεωρεί, ότι η απόδοση του παιδιού στο νηπιαγωγείο, εξαρτάται από το βαθμό συμμετοχής του γονέα σε μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι, ενώ μόλις το 26,7% θεωρεί ότι εξαρτάται από τις δραστηριότητες συμμετοχής του γονέα στο σχολείο. Αντίστοιχα το 18,3%, θεωρεί ότι η απόδοση του παιδιού δεν εξαρτάται από τη συμμετοχή του γονέα στο σπίτι και το 43,3% ότι η απόδοση του παιδιού, δεν εξαρτάται από τη συμμετοχή του γονέα στο σχολείο.

Τα στοιχεία αυτά, όπως παρουσιάζονται και στον παρακάτω πίνακα (19), δείχνουν τη διαφορετική αξία, την οποία ένα μεγάλο ποσοστό νηπιαγωγών, αποδίδει στις δύο αυτές διαστάσεις της συμμετοχής, τη συμμετοχή του γονέα στο σπίτι και τη συμμετοχή του γονέα στο σχολείο. . Για τη σύγκριση των διαμέσων στα ερωτήματα 19 και 20 χρησιμοποιήθηκε η μη-παραμετρική δοκιμασία κατά Wilcoxon. Η ανάλυση έδειξε στατιστικά σημαντική διαφορά με $p=0,000$ ($p < 0,005$). Η συμμετοχή του γονέα σε δραστηριότητες με το παιδί του στο σπίτι, φαίνεται να είναι πιο σημαντική, για αυτούς τους νηπιαγωγούς, για την απόδοση του παιδιού, από την αντίστοιχη συμμετοχή στο χώρο του σχολείου, στην οποία αποδίδουν μικρότερη αξία.

Πίνακας 18 : Συγκριτικός πίνακας ερωτήσεων 16, 17.

	Η απόδοση του παιδιού στο νηπιαγωγείο δεν εξαρτάται από την ικανότητα και το βαθμό συμμετοχής του γονέα σε μαθησιακές δραστηριότητες με το παιδί στο σπίτι	Η απόδοση του παιδιού στο νηπιαγωγείο δεν εξαρτάται από το βαθμό συμμετοχής του γονέα σε δραστηριότητες στο χώρο του νηπιαγωγείου/τάξη
Valid	300	300
Missing	0	0
Mean	2,49	3,21
Median	2,00	3,00
Mode	2	4
Std. Deviation	,966	,932
Minimum	1	1
Maximum	5	5

19.3.2 Στάσεις των νηπιαγωγών πάνω στις ικανότητες των γονέων και στην εκπαίδευση γονέων και εκπαιδευτικών

Η επόμενη θεματική υποενότητα, περιλαμβάνει ερωτήματα που εστιάζουν πάνω στις στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών, όσον αφορά τις ικανότητες και την εκπαίδευση γονέων και εκπαιδευτικών πάνω στη συμμετοχή του γονέα.

Ερώτηση 9^η: *Οι περισσότεροι γονείς έχουν τις ικανότητες να βοηθήσουν το παιδί τους, πάνω σε θέματα εκπαίδευσης στο σπίτι.*

Πίνακας 19. Κατανομή των αντιλήψεων και στάσεων των νηπιαγωγών ως προς τη δήλωση: « οι περισσότεροι γονείς έχουν τις ικανότητες να βοηθήσουν το παιδί τους, πάνω σε θέματα εκπαίδευσης στο σπίτι».

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	N=300
ΓΝΩΜΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	0,3
ΔΙΑΦΩΝΩ	22,3
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	20,7
ΣΥΜΦΩΝΩ	50,3
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	6,3
ΣΥΝΟΛΟ	100

Ερώτηση 10^η: Κάθε οικογένεια θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στο νηπιαγωγείο, για την αύξηση της επιτυχίας των μαθητών.

Πίνακας 20. Στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τη δήλωση «κάθε οικογένεια θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στο νηπιαγωγείο, για την αύξηση της επιτυχίας των μαθητών».

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	N=300
ΓΝΩΜΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	0,7
ΔΙΑΦΩΝΩ	11,0
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	26,0
ΣΥΜΦΩΝΩ	52,3
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	10,0
ΣΥΝΟΛΟ	100

Αναφορικά, με τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών πάνω στις ικανότητες των γονέων να βοηθήσουν το παιδί τους σε θέματα εκπαίδευσης στο σπίτι, παρατηρείται μια διασπορά στις απαντήσεις τους (πίνακας 20: (min=1, max=5), (M.O=3,40), (T.A=0,914) με επικρατούσα τιμή 4, που κυμαίνεται από το διαφωνώ απόλυτα μέχρι το συμφωνώ απόλυτα. Το 22,6% πιστεύει ότι οι περισσότεροι γονείς δεν διαθέτουν τις απαραίτητες ικανότητες, ώστε να βοηθήσουν το παιδί τους με θέματα εκπαίδευσης στο σπίτι, το 56,6% αντίθετα πιστεύει ότι οι περισσότεροι γονείς διαθέτουν τις ικανότητες ώστε να βοηθήσουν το παιδί τους πάνω σε θέματα εκπαίδευσης στο σπίτι και ένα ποσοστό 20,7 δε φαίνεται να έχει ξεκάθαρη άποψη πάνω στο ζήτημα αυτό. Η διαφορά των αντιλήψεων, ενδεχομένως να οφείλεται και στο διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, που αντιστοιχούν σε κάθε νηπιαγωγό, κάτι που δεν έχει ελεγχθεί στην παρούσα έρευνα. Η ίδια περίπου εικόνα αποτυπώνεται (πίνακας 21), (min=1, max=5), (M.O= 3,60), (T.A=0,838) με επικρατούσα τιμή 4 και ως προς τις ικανότητες της κάθε οικογένειας, για συμμετοχή σε δραστηριότητες στο χώρο του νηπιαγωγείου, με σκοπό την αύξηση της επιτυχίας των μαθητών. Το 62,3% πιστεύει ότι όλες οι οικογένειες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στο νηπιαγωγείο για την αύξηση της επιτυχίας των μαθητών, το 26% έως ένα βαθμό και μόλις το 11,7% δηλώνει ξεκάθαρα ότι δεν έχουν όλες οι οικογένειες τις ικανότητες, ώστε να χρησιμοποιηθούν

στο χώρο του νηπιαγωγείου για την αύξηση της επιτυχίας των μαθητών. Γενικότερα, φαίνεται οι νηπιαγωγοί να αναγνωρίζουν και να έχουν μια θετική στάση, τόσο ως προς τις ικανότητες των γονέων να παρέχουν βοήθεια στο σπίτι όσο και ως προς τις ικανότητες των γονέων, ώστε να χρησιμοποιηθούν θετικά για το παιδί στο χώρο του σχολείου.

Τα ευρήματα αυτά, είναι ως ένα βαθμό θετικά για την προώθηση της συμμετοχής των γονέων στη χώρα μας, καθώς περίπου τα 2/3 των νηπιαγωγών του δείγματος φαίνεται να αντιλαμβάνονται ότι κάθε οικογένεια έχει τη δυνατότητα να προσφέρει με τη συμμετοχή της στην αύξηση της επιτυχίας των μαθητών τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και στο σπίτι. Στην παρούσα έρευνα βέβαια, ένα ποσοστό των νηπιαγωγών του δείγματος, περίπου το 1/3, που δεν πρέπει να το αμελήσουμε, φαίνεται να θεωρεί ότι κάποιες οικογένειες δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δυνάμεις και ικανότητες, ώστε να συμβάλλουν στην απόδοση του παιδιού με τη συμμετοχή τους στο σχολείο ή στο σπίτι.

Ερώτηση 11^η: Όλοι οι γονείς μπορούν να μάθουν τρόπους, ώστε να ενισχύσουν τη μάθηση του παιδιού τους στο σπίτι, αν τους εκπαιδεύσει κάποιος.

Πίνακας 21. Στάσεις και αντιλήψεις των νηπιαγωγών πάνω στη δήλωση: «όλοι οι γονείς μπορούν να μάθουν τρόπους, ώστε να ενισχύσουν τη μάθηση του παιδιού τους στο σπίτι, αν τους εκπαιδεύσει κάποιος».

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	N=300
ΓΝΩΜΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	0,0
ΔΙΑΦΩΝΩ	4,7
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	8,7
ΣΥΜΦΩΝΩ	65,7
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	21,0
ΣΥΝΟΛΟ	100

Το 86,7% του δείγματος πιστεύει ότι όλοι οι γονείς μπορούν να εκπαιδευτούν, ώστε να ενισχύσουν τη μάθηση του παιδιού τους στο σπίτι, διαγράφοντας μια θετική στάση προς την εκπαίδευση των γονέων και τη δια βίου μάθηση (min=2, max=5), (M.O=4,03), (T.A=0,696). Οι σχολές γονέων, η παρακολούθηση δραστηριοτήτων

στην τάξη, η ενημέρωση από τους εκπαιδευτικούς, τα εργαστήρια επιμόρφωσης γονέων, είναι μερικές μορφές συμμετοχής γονέων που συμβάλλουν στην εκπαίδευση των γονέων.

Ερώτηση 14η: *Οι νηπιαγωγοί χρειάζονται επιπλέον ειδική εκπαίδευση, για να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πρακτικές συμμετοχής γονέων.*

Πίνακας 22. Κατανομή των στάσεων και αντιλήψεων των νηπιαγωγών πάνω στη δήλωση: «οι νηπιαγωγοί χρειάζονται επιπλέον ειδική εκπαίδευση, για να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πρακτικές συμμετοχής γονέων».

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	N=300
ΓΝΩΜΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	1,7
ΔΙΑΦΩΝΩ	13,0
ΟΥΤΕ ΣΥΜΦΩΝΩ/ΟΥΤΕ ΔΙΑΦΩΝΩ	19,0
ΣΥΜΦΩΝΩ	54,0
ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	12,3
ΣΥΝΟΛΟ	100

Το 66,3% των νηπιαγωγών δηλώνουν ότι χρειάζονται επιπλέον ειδική εκπαίδευση, για να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πρακτικές συμμετοχής γονέων, το 19% δηλώνει επίσης, ότι ίσως σε ένα βαθμό, να χρειάζονται επιπλέον εκπαίδευση πάνω στη συμμετοχή των γονέων, ενώ το 14,7% θεωρεί ότι οι νηπιαγωγοί δεν χρειάζονται επιπλέον ειδική εκπαίδευση για να εφαρμόσουν τέτοιες πρακτικές ($\min=1$, $\max=5$), ($M.O=3,62$), ($T.A=0,919$). Η επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών, πάνω στη συμμετοχή των γονέων, αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την προώθηση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών.

19.3.3 ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ - ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1. Οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν την αξία της συμμετοχής του γονέα, πάνω στην επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου και τη δική τους αποτελεσματικότητα, ως εκπαιδευτικοί.
2. Εκφράζουν θετική στάση, ως προς την επικοινωνία και συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού, πάνω στη μάθηση του παιδιού.

3. Το $\frac{1}{2}$ περίπου των νηπιαγωγών, δεν είναι πεπεισμένοι ως προς την υποχρέωσή τους, να προωθήσουν και να διεξάγουν τη συμμετοχή του γονέα στην εκπαίδευση του παιδιού του.

4. Το $\frac{1}{2}$ των νηπιαγωγών αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει διαθέσιμος χρόνος από τους ίδιους, για την προώθηση και διεξαγωγή της συμμετοχής των γονέων.

5. Επιθυμούν την αναγνώριση από την υπηρεσία, για τις δραστηριότητες συμμετοχής γονέων που διοργανώνουν, αφήνοντας έτσι την εντύπωση, ότι αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή των γονέων, ως προσάρτημα μάλλον και όχι ως αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

6. Θεωρούν τη συμμετοχή του γονέα σε μαθησιακές δραστηριότητες με το παιδί του στο σπίτι, πιο σημαντική για την απόδοση του παιδιού, σε σύγκριση με την αντίστοιχη στο σχολείο.

7. Τα $\frac{2}{3}$ των νηπιαγωγών φαίνεται να έχουν θετική στάση, ως προς τις ικανότητες των γονέων για παροχή εκπαιδευτικής βοήθειας στο παιδί τους στο σπίτι και θεωρούν ότι όλες οι οικογένειες θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στο σχολείο για την αύξηση της απόδοσης των μαθητών.

8. Θεωρούν σημαντική και εφικτή την εκπαίδευση των γονέων, για την αύξηση της απόδοσης του παιδιού και δηλώνουν, ότι οι ίδιοι χρειάζονται περεταίρω ειδική εκπαίδευση, ώστε να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πρακτικές συμμετοχής γονέων.

19.4 Ο ΒΑΘΜΟΣ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΚΑΙ Η ΑΙΣΘΗΣΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΠΑΝΩ ΣΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

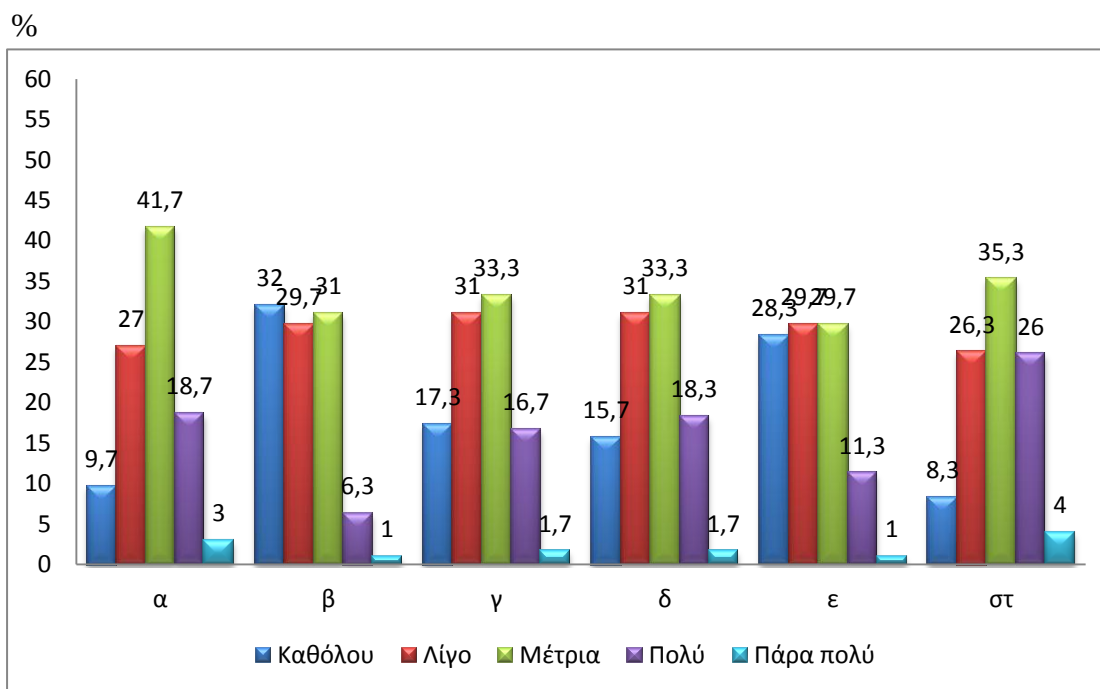
Στο δεύτερο θεματικό άξονα, περιλαμβάνονται ερωτήματα που αφορούν, το βαθμό στον οποίο είναι ενημερωμένοι οι νηπιαγωγοί, πάνω σε διάφορες πτυχές της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση, καθώς και της αίσθησης που έχουν οι ίδιοι για τις ικανότητές τους, πάνω στη διεξαγωγή διαφόρων διαστάσεων της συμμετοχής των γονέων. Η τοποθέτηση των νηπιαγωγών πάνω στα δύο αυτά ζητήματα, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς, από τη μια πλευρά, η επάρκεια γνώσεων και η αίσθηση ικανότητας του εκπαιδευτικού, είναι από τους βασικούς παράγοντες που μπορούν να ωθήσουν τους εκπαιδευτικούς, να πάρουν την πρωτοβουλία για τη διεξαγωγή προγραμμάτων συμμετοχής γονέων στα νηπιαγωγεία τους, και από την άλλη πλευρά η έλλειψη γνώσεων και ικανότητας, μπορεί να τους οδηγήσει σε αρνητικές στάσεις απέναντι στη συμμετοχή των γονέων και παρεμπόδιση της.

19.4.1 Πόσο ενημερωμένοι είναι οι νηπιαγωγοί πάνω στις πτυχές της συμμετοχής των γονέων

Οι ερωτήσεις (21-26) που τέθηκαν στους νηπιαγωγούς, ως προς το βαθμό ενημέρωσης πάνω στη συμμετοχή, είναι οι κάτωθι και οι απαντήσεις τους κατανέμονται στο ιστόγραμμα 1.

Ιστόγραμμα 1. Απαντήσεις των νηπιαγωγών, αναφορικά με το πόσο ενημερωμένοι είναι, πάνω στις διάφορες πτυχές της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

- α. Στη δομή μιας αποτελεσματικής σύσκεψης ή συνέντευξης με τους γονείς.*
- β. Στα στοιχεία για την οργάνωση και εφαρμογή εργαστηρίων επιμόρφωσης γονέων, πάνω στο γονικό τους ρόλο και σε θέματα εκπαίδευσης των παιδιών τους.*
- γ. Σε επιτυχείς στρατηγικές για συμμετοχή γονέων σε δραστηριότητες στο χώρο του νηπιαγωγείου με τα παιδιά τους.*
- δ. Στην ποικιλία δραστηριοτήτων συμμετοχής γονέων, που εφαρμόζονται σε προγράμματα βασισμένα στο χώρο του νηπιαγωγείου.*
- ε. Στην ποικιλία δραστηριοτήτων συμμετοχής γονέων, που εφαρμόζονται σε προγράμματα βασισμένα στο σπίτι.*
- στ. Στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της συμμετοχής γονέων, σε δραστηριότητες στο χώρο του νηπιαγωγείου με τα παιδιά τους.*



Η πρώτη και γενικότερη εικόνα, που προκύπτει από το παραπάνω ιστόγραμμα, είναι ότι τα μεγαλύτερα ποσοστά στις απαντήσεις των νηπιαγωγών, πάνω στο πόσο ενημερωμένοι είναι, στο ζήτημα της συμμετοχής γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού, κυμαίνονται από το καθόλου έως και το μέτρια. Από τα δεδομένα αυτά προκύπτει ξεκάθαρα το συμπέρασμα, ότι οι νηπιαγωγοί δεν είναι επαρκώς ενημερωμένοι, όσον αφορά το ζήτημα της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση. Εξετάζοντας πιο αναλυτικά τα δεδομένα, διαπιστώνουμε ότι σε συγκεκριμένες πτυχές της συμμετοχής των γονέων, η έλλειψη γνώσης είναι πολύ μεγάλη και κυμαίνεται σε μεγάλο ποσοστό από το λίγο έως το καθόλου. Πιο αναλυτικά:

Στη δομή μιας αποτελεσματικής σύσκεψης και συνέντευξης με τους γονείς, (min=1, max=5), (M.O=2,78), (T.A= 0,959), το 9,7% δηλώνει καθόλου, το 27% λίγο και το 41,7% μέτρια ενημέρωση. Μόνο ένα ποσοστό 21,7% δηλώνει ότι γνωρίζει σε ικανοποιητικό βαθμό πώς να χειριστεί μια τέτοια κατάσταση. Η εκπαίδευση των γονέων πάνω σε θέματα εκπαίδευσης του παιδιού, αλλά και θέματα που αφορούν το γονικό τους ρόλο, όπως η έρευνα γενικότερα έχει δείξει, είναι σημαντική για την αύξηση της απόδοσης του παιδιού. Αν και όπως προηγούμενα αναφέρθηκε, οι νηπιαγωγοί στην έρευνα αυτή θεωρούν επίσης σημαντική και εφικτή, την εκπαίδευση των γονέων για την αύξηση της απόδοσης του παιδιού, η ενημέρωση που έχουν πάνω στην οργάνωση εργαστηρίων επιμόρφωσης γονέων είναι πολύ μικρή (min=1,

max=5), (M.O=2,15), (T.A=0,977). Το 32% απαντάει καθόλου, το 29,7% λίγο και 31% μέτρια, όσον αφορά τις γνώσεις που έχουν πάνω στο ζήτημα αυτό. Μόνο το 7,3% δηλώνει ότι διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις για την οργάνωση εργαστηρίων επιμόρφωσης γονέων. Έλλειψη επαρκούς ενημέρωσης δηλώνεται επίσης από τους νηπιαγωγούς: πάνω σε επιτυχείς στρατηγικές συμμετοχής γονέων στο χώρο του νηπιαγωγείου, (min=1, max=5), (M.O=2,54), (T.A=1,16), το 17,3% καθόλου, το 31% λίγο και το 33,3% μέτρια, στην ποικιλία δραστηριοτήτων συμμετοχής γονέων στο χώρο του σχολείου, (min=1, max=5), (M.O=2,59), (T.A=1,012), το 15,7% καθόλου, 31% λίγο και 33,3% μέτρια, στην ποικιλία δραστηριοτήτων συμμετοχής γονέων βασισμένη στο σπίτι (min=1, max=5), (M.O=2,27), (T.A=1,027), το 28,3% καθόλου, 29,7% λίγο και 29,7% μέτρια, καθώς και στα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της συμμετοχής γονέων στο χώρο του νηπιαγωγείου, (min=1, max=5), (M.O=2,91), (T.A=1,006), το 8,3% καθόλου, 26,3% λίγο και 35,3% μέτρια. Τα δεδομένα αυτά μας κάνουν να σκεφτούμε, ότι οι νηπιαγωγοί στη χώρα μας μάλλον δεν έχουν μια ξεκάθαρη και επαρκή εικόνα, στο τι ακριβώς μπορούν και πρέπει να κάνουν στην πράξη, πάνω στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση, όπως και στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα μιας τέτοιας διαδικασίας.

19.4.2 Η εκπαιδευτική κατάρτιση των νηπιαγωγών πάνω στο ζήτημα της συμμετοχής των γονέων

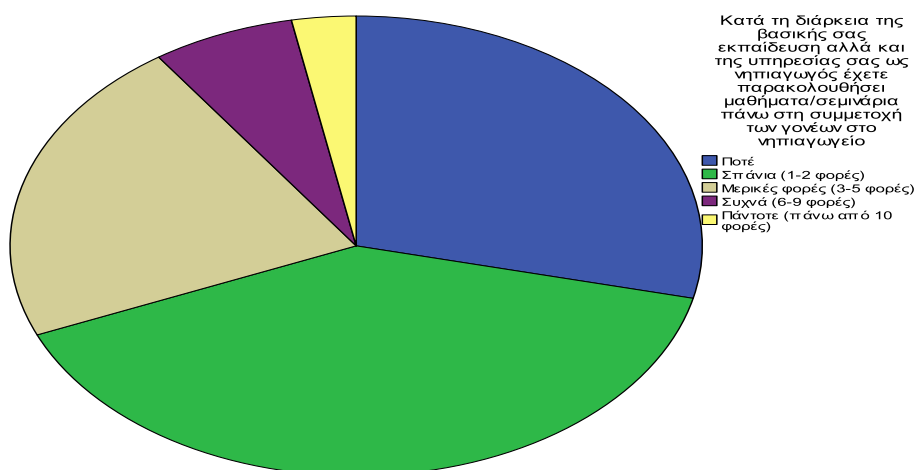
Ερώτηση 76^η: Κατά τη διάρκεια της βασικής σας εκπαίδευσης, αλλά και της υπηρεσίας σας ως νηπιαγωγός, έχετε παρακολουθήσει μαθήματα/σεμινάρια, πάνω στη συμμετοχή των γονέων στο νηπιαγωγείο;

Πίνακας 23. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών πάνω στο ερώτημα: « κατά τη διάρκεια της βασικής σας εκπαίδευσης, αλλά και της υπηρεσίας σας ως νηπιαγωγός, έχετε παρακολουθήσει μαθήματα/σεμινάρια, πάνω στη συμμετοχή των γονέων στο νηπιαγωγείο»;

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	N=300
ΓΝΩΜΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΠΟΤΕ	28,7
ΣΠΑΝΙΑ (1-2)	40,0
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ (3-5)	21,7
ΣΥΧΝΑ (6-9)	6,7

ΠΑΝΤΟΤΕ (πάνω από 10)	3,0
ΣΥΝΟΛΟ	100

Γράφημα 8: Εκπαίδευση εκπαιδευτικών – επιμόρφωση



Η έλλειψη εκπαίδευσης των νηπιαγωγών, που φαίνεται από τα δεδομένα του πίνακα 24, (min=1, max=5), (M.O=2,15), (T.A=1,010), είναι ανησυχητική και περιορίζει τη βελτίωση της συμμετοχής γονέων, στη βαθμίδα εκπαίδευσης του νηπιαγωγείου. Το 28,7% δηλώνει ότι δεν έχει λάβει ποτέ τέτοιου είδους εκπαίδευση, το 40% μόνο 1-2 φορές, και το 21,7% μερικές φορές (3-5). Μόνο το εξαιρετικά χαμηλό ποσοστό 9,7 % δηλώνει ότι έχει εκπαιδευτεί πάνω στη συμμετοχή γονέων σε ένα ικανοποιητικό βαθμό.

19.4.3 Η αίσθηση ικανότητας των νηπιαγωγών στην εφαρμογή μορφών συμμετοχής γονέων

Οι ερωτήσεις (27-34) που τέθηκαν στους νηπιαγωγούς, αναφορικά με την αίσθηση ικανότητας, πάνω στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση, είναι οι ακόλουθες και οι απαντήσεις τους κατανέμονται στο ιστόγραμμα 2.

Ιστόγραμμα 2. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών, αναφορικά με την αίσθηση ικανότητας που έχουν πάνω σε διάφορες διαστάσεις της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση.

α. Να διευθύνετε αποτελεσματικές συσκέψεις ή συνεντεύξεις με τους γονείς.

β. Με την πρόσβασή σας σε πηγές, που είναι χρήσιμες στην ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος συμμετοχής γονέων στο νηπιαγωγείο, που θα διαρκέσει ολόκληρη τη σχολική χρονιά.

γ. Με τη διαδικασία ανάπτυξης θετικών σχέσεων, με τους γονείς των παιδιών που θα γραφούν στην τάξη σας.

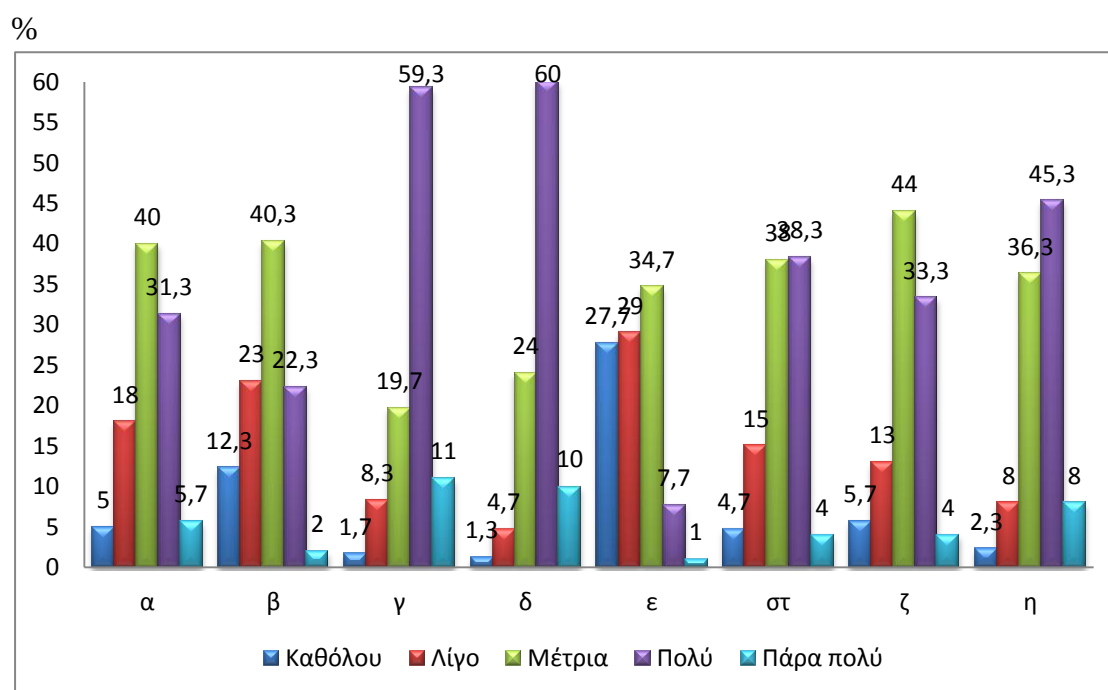
δ. Στο να επηρεάσετε σημαντικά τη ζωή των μαθητών που θα γραφτούν στην τάξη σας.

ε. Στο να οργανώσετε και να εφαρμόσετε εργαστήρια επιμόρφωσης γονέων.

στ. Στο να ενθαρρύνετε τους γονείς να αυξήσουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες στο χώρο του νηπιαγωγείου με τα παιδιά τους.

ζ. Στο να σχεδιάσετε μαθησιακές δραστηριότητες για μαθητές, που απαιτούν τη συμμετοχή του γονέα για την ολοκλήρωσή τους στο σπίτι.

η. Στο να ενθαρρύνετε αποτελεσματικά τους γονείς, ώστε να παρέχουν επιπρόσθετη βοήθεια στο σπίτι.



Η αίσθηση ικανότητας των νηπιαγωγών, φαίνεται να διαφοροποιείται, ανάλογα με τη μορφή της συμμετοχής των γονέων. Οι ερωτήσεις, στις οποίες καταγράφεται πολύ υψηλή αίσθηση ικανότητας από το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών του δείγματος, αφορούν την ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους γονείς και το πόσο σημαντικά μπορούν να επηρεάσουν τη ζωή των μαθητών τους. Πιο συγκεκριμένα,

όσον αφορά την ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους γονείς των μαθητών τους, (min=1, max=5), (M.O=3,70), (T.A=0,837), το 70,3% εκφράζει πολύ υψηλή αίσθηση ικανότητας, πιο αναλυτικά το 59,3% απαντάει πολύ και το 11% πάρα πολύ, ενώ το 19,7% αισθάνεται σε μέτριο βαθμό την αντίστοιχη ικανότητα. Χαμηλή αίσθηση ικανότητας εκφράζεται μόνο από το 10%, 1,7% καθόλου και 8,3 λίγο.

Σημαντικά υψηλή αίσθησης ικανότητας, όπως αναφέρθηκε, έχουν οι νηπιαγωγοί και πάνω στην επιρροή που μπορούν να ασκήσουν, ώστε να αλλάξουν σημαντικά τη ζωή των μαθητών τους (min=1, max=5), (M.O=3,73), (T.A=0,758). Το 60% των απαντήσεων αντιστοιχούν στο πολύ και το 10% στο πάρα πολύ, ενώ το 24% αισθάνεται μέτρια ικανό. Η χαμηλότερη αίσθηση ικανότητας καταγράφεται σε σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά, 1,3% καθόλου – 4,7% λίγο.

Ικανοί, ως ένα βαθμό, αισθάνονται επίσης και όσον αφορά τη διεύθυνση και διεξαγωγή αποτελεσματικών συσκέψεων/συνεντεύξεων με τους γονείς, την πρόσβασή τους σε πηγές που είναι χρήσιμες για την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος συμμετοχής γονέων στο νηπιαγωγείο που θα διαρκέσει ολόκληρη τη σχολική χρονιά, την ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων στο χώρο του νηπιαγωγείου και στο σπίτι, καθώς και στο σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων που απαιτούν τη συμμετοχή του γονέα για την ολοκλήρωσή τους στο σπίτι. Πιο αναλυτικά, το 71,3% φαίνεται να είναι μέτρια έως πολύ ικανό, πάνω στο ζήτημα της διεύθυνσης συσκέψεων/συνεντεύξεων με τους γονείς, (min=1, max=5), (M.O=3,15), (T.A=0,949), το 40% μέτρια και το 31,3% πολύ, ενώ το 5,7% δηλώνει πάρα πολύ ικανό πάνω στο ζήτημα αυτό. Χαμηλή αίσθηση ικανότητας εδώ δηλώνεται από το 23% των νηπιαγωγών του δείγματος.

Επίσης, το 64,6% δηλώνει ως ένα βαθμό ικανό, όσον αφορά την πρόσβασή του σε πηγές για την οργάνωση προγράμματος συμμετοχής γονέων στο νηπιαγωγείο διάρκειας ενός χρόνου, (min=1, max=5), (M.O=2,79), (T.A=0,992), πιο συγκεκριμένα το 40,3% μέτρια, το 22,3% πολύ και το 2% πάρα πολύ. Χαμηλή αίσθηση ικανότητας πάνω στο ζήτημα αυτό δηλώνεται από το 23% λίγο και το 12,3% καθόλου. Μέτρια έως πολύ ικανοί αισθάνονται και στο να ενθαρρύνουν τους γονείς να αυξήσουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες στο χώρο του νηπιαγωγείου με τα παιδιά τους (min=1, max=5), (M.O=3,22), (T.A=0,913), – 38% μέτρια, 38,3% πολύ και 4% πάρα πολύ- ενώ το 19,7% εκφράζει εδώ χαμηλή αίσθηση ικανότητας. Αντίστοιχα ποσοστά εμφανίζονται και πάνω στην αίσθηση ικανότητάς τους, στο να ενθαρρύνουν αποτελεσματικά τους γονείς να παρέχουν επιπρόσθετη βοήθεια στο σπίτι (min=1,

max=5), (M.O=3,49), (T.A=0,844), – 36,3% μέτρια, 45,3% πολύ και 8% πάρα πολύ- με το 10,3% να δηλώνει χαμηλή αίσθηση ικανότητας. Τέλος μέτρια έως πολύ ικανοί δηλώνουν οι νηπιαγωγοί, στο να σχεδιάσουν μαθησιακές δραστηριότητες που απαιτούν τη συμμετοχή του γονέα για την ολοκλήρωσή τους στο σπίτι (min=1, max=5), (M.O=3,17), (T.A=0,908), – 44% μέτρια, 33,3% πολύ και 4% πάρα πολύ- ενώ το 18,7% εκφράζει χαμηλή αίσθηση ικανότητας.

Χαμηλή αίσθηση ικανότητας εκφράζεται από το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος πάνω στην οργάνωση εργαστηρίων επιμόρφωσης γονέων (min=1, max=5), (M.O=2,25), (T.A=0,979), – 27,7% καθόλου, 29% λίγο και 34,7% μέτρια. Υψηλή αίσθηση ικανότητας εκφράζεται μόνο από το 8,7% των ερωτώμενων. Ενδεχόμενα η οργάνωση εργαστηρίων επιμόρφωσης γονέων είναι μια πρακτική, που δεν είναι ιδιαίτερα γνωστή στους νηπιαγωγούς και γενικότερα στο σύστημα εκπαίδευσης της χώρας μας. Γενικότερα θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι νηπιαγωγοί αν και δηλώνουν έλλειψη ενημέρωσης, πάνω σε πολλές από τις πτυχές της συμμετοχής γονέων που αναφέρθηκαν προηγούμενα, δηλώνουν ως ένα βαθμό ικανοί για τη διεκπεραίωσή τους.

19.4.4 ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1. Οι νηπιαγωγοί έχουν έλλειψη εκπαίδευσης και ενημέρωσης, σε μεγάλη έκταση, πάνω στο ζήτημα της συμμετοχής γονέων στην εκπαίδευση.
2. Αισθάνονται πολύ ικανοί, πάνω στην ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους γονείς και τις εκπαιδευτικές τους ικανότητες.
3. Αισθάνονται μέτρια έως πολύ ικανοί, στη διεξαγωγή συσκέψεων/συνεντεύξεων με τους γονείς, στην πρόσβασή τους σε πηγές, για την οργάνωση προγραμμάτων συμμετοχής γονέων, διάρκειας όλης της σχολικής χρονιάς, στο να ενθαρρύνουν την αύξηση της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο και στο σπίτι και στο να σχεδιάσουν μαθησιακές δραστηριότητες για το μαθητή, που απαιτούν την αλληλεπίδραση γονέα – παιδιού για την ολοκλήρωσή τους στο σπίτι.
4. Χαμηλή έως μέτρια αίσθηση ικανότητας εκφράζεται πάνω στη διοργάνωση εργαστηρίων επιμόρφωσης γονέων.

19.5 ΜΟΡΦΕΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΓΟΝΕΩΝ ΠΟΥ ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΟΥΝ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Στη θεματική αυτή ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήματα (35 – 44), που στόχο έχουν να διερευνήσουν τις απόψεις των νηπιαγωγών, αναφορικά με το ποιες μορφές συμμετοχής, θεωρούν ως σημαντικές, για τη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού τους έργου. Τα ερωτήματα αυτά παρατίθενται παρακάτω και οι απαντήσεις των νηπιαγωγών καταγράφονται στο ιστόγραμμα 3.

Ιστόγραμμα 3. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών, πάνω «σε ποιο βαθμό συγκεκριμένες μορφές συμμετοχής γονέων θεωρούν ότι διευκολύνουν τη δουλειά τους, ως νηπιαγωγοί».

α. Η συμμετοχή των γονέων στις πρόσθετες δραστηριότητες γονέων που οργανώνονται από το νηπιαγωγείο.

β. Η συμμετοχή των γονέων σε τάξεις/σεμινάρια επιμόρφωσης γονέων.

γ. Η συμμετοχή γονέων σε συσκέψεις εκπαιδευτικού - γονέα.

δ. Η συμμετοχή γονέων σε δραστηριότητες στην αίθουσα.

ε. Η ενεργή συμμετοχή γονέων στην οργάνωση εκδηλώσεων του νηπιαγωγείου.

στ. Η παροχή από τους γονείς υλικοτεχνικής υποδομής για το νηπιαγωγείο.

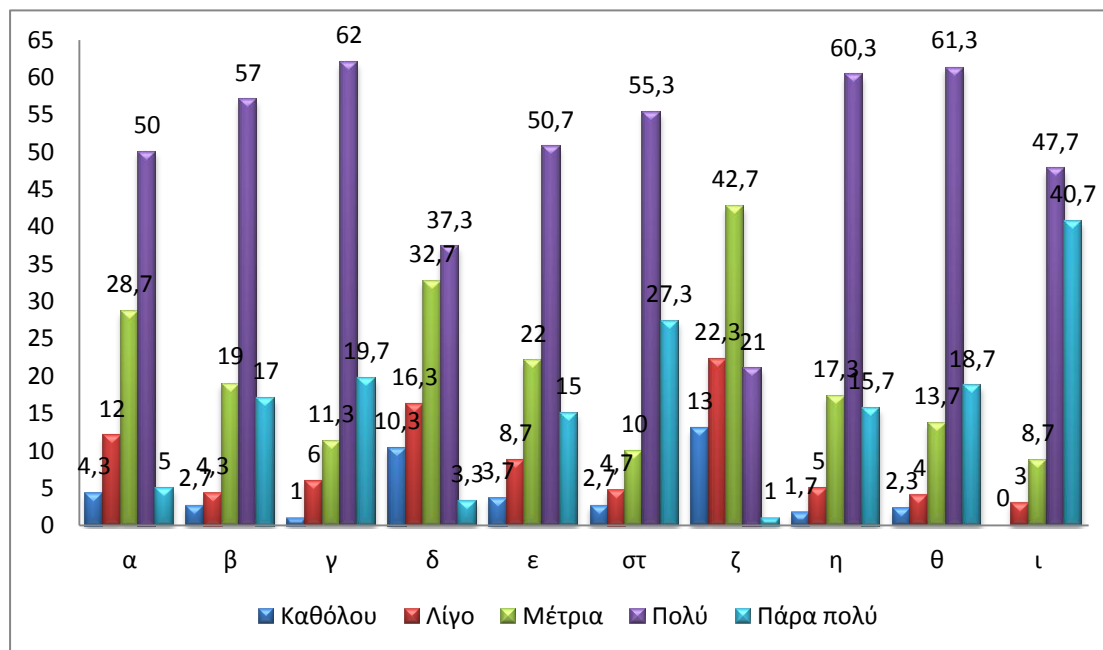
ζ. Η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων του νηπιαγωγείου.

η. Η συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες με το παιδί τους στο σπίτι, πάνω στα σχετικά με το νηπιαγωγείο προγράμματα.

θ. Η ενεργή συμμετοχή των γονέων, στην οργάνωση και εφαρμογή των επιπρόσθετων προγραμμάτων, που αναλαμβάνονται από το νηπιαγωγείο (π.χ. αγωγή υγείας, περιβαλλοντική).

ι. Η κατανόηση από τους γονείς και υποστήριξη του εκπαιδευτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου.

%



Μια συνολική αποτίμηση των δεδομένων που αποτυπώνονται στο παραπάνω ιστόγραμμα, μας οδηγεί να υιοθετήσουμε την άποψη, ότι οι νηπιαγωγοί εκφράζουν μια πολύ θετική στάση, απέναντι στις περισσότερες από τις μορφές συμμετοχής γονέων που τους προτάθηκαν, αποδίδοντάς τους ιδιαίτερη αξία πάνω στη διευκόλυνση της δουλειά τους, ως νηπιαγωγοί. Πιο συγκεκριμένα, η κατανόηση από τους γονείς και υποστήριξη του εκπαιδευτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου, θεωρείται από τους νηπιαγωγούς, ως η πιο σημαντική μορφή συμμετοχής γονέα πάνω στη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού τους έργου ($\min=2$, $\max=5$), ($M.O=4,26$), ($T.A=0,740$) και επιδεικνύεται με τα ακόλουθα ποσοστά, 47,7% πολύ και 40,7% πάρα πολύ. Μόνο από το 3% χαρακτηρίζεται λίγο και από το 8,7% μέτρια, η συμβολή της. Ανάλογη βαρύτητα αποδίδεται και στην ενεργή συμμετοχή των γονέων, πάνω στην οργάνωση και εφαρμογή των επιπρόσθετων προγραμμάτων, που αναλαμβάνονται από το νηπιαγωγείο (π.χ. αγωγή υγείας, περιβαλλοντική εκπαίδευση) ($\min=1$, $\max=5$), ($M.O=3,90$), ($T.A=0,828$), με το 80% των απαντήσεων να δηλώνουν 61,3% πολύ και 18,7% πάρα πολύ.

Υψηλή αξία, όσον αφορά τη συμβολή τους στη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού έργου του/της νηπιαγωγού, τοποθετείται από τους/τις νηπιαγωγούς και στις ακόλουθες μορφές συμμετοχής γονέων στην εκπαίδευση:

1. Στην παροχή από τους γονείς υλικοτεχνικής υποδομής για το νηπιαγωγείο, (min=1, max=5), (M.O=4), (T.A=0,896), σε ποσοστό 82,6% (55,35 πολύ – 27,3% πάρα πολύ).

2. Στη συμμετοχή των γονέων σε συσκέψεις εκπαιδευτικού – γονέα, (min=1, max=5), (M.O=3,93), (T.A=0,799), σε ποσοστό 81,7% (62% πολύ – 19,7% πάρα πολύ).

3. Στη συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες με το παιδί τους στο σπίτι, πάνω στα σχετικά με το νηπιαγωγείο προγράμματα, (min=1, max=5), (M.O=3,83), (T.A=0,809), σε ποσοστό 76% (60,3% πολύ – 15,7% πάρα πολύ).

4. Στη συμμετοχή των γονέων σε τάξεις/σεμινάρια επιμόρφωσης γονέων, (min=1, max=5), (M.O=3,81), (T.A=0,861), σε ποσοστό 74% (57% πολύ – 17% πάρα πολύ).

5. Στην ενεργή συμμετοχή των γονέων, στην οργάνωση εκδηλώσεων του νηπιαγωγείου, (min=1, max=5), (M.O=3,65), (T.A=0,962), σε ποσοστό 65,7% (50,7% πολύ – 15% πάρα πολύ).

6. Στη συμμετοχή των γονέων στις πρόσθετες δραστηριότητες γονέων που οργανώνονται από το νηπιαγωγείο, (min=1, max=5), (M.O=3,39), (T.A=0,917), σε ποσοστό 55% (50% πολύ – 5% πάρα πολύ).

Η χαμηλότερη αξία αναφορικά με τη χρησιμότητά τους, στη διευκόλυνση της δουλειάς της/του νηπιαγωγού, αποδίδεται στις ακόλουθες μορφές συμμετοχής γονέων: στη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων του νηπιαγωγείου και στη συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες στην αίθουσα, τις οποίες φαίνεται ότι οι νηπιαγωγοί δεν θεωρούν ότι διευκολύνουν ιδιαίτερα το εκπαιδευτικό τους έργο.

Καθόλου έως μέτρια φαίνεται να τοποθετείται το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών, πάνω στο πόσο χρήσιμη θεωρεί τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων του νηπιαγωγείου, (min=1, max=5), (M.O=2,75), (T.A=0,966), με ποσοστά 1% πάρα πολύ, 21% πολύ, 42,7% μέτρια, 22,3% λίγο και 13% καθόλου. Οι νηπιαγωγοί φαίνεται να μην επιθυμούν και τόσο αυτή τη μορφή συμμετοχής γονέων, καθώς θεωρούν, ότι δεν διευκολύνει και τόσο το έργο τους. Η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων του νηπιαγωγείου, είναι από τις μορφές συμμετοχής γονέων στην εκπαίδευση, που βαθμολογήθηκε με το χαμηλότερο βαθμό, από το μεγαλύτερο ποσοστό των νηπιαγωγών, αναφορικά με τη χρησιμότητά της στο εκπαιδευτικό τους έργο.

Χαμηλότερη επίσης αξία, όσον αφορά τη χρησιμότητά της στη διευκόλυνση του έργου του εκπαιδευτικού, σε σχέση με τις άλλες μορφές συμμετοχής γονέων που αναφέρθηκαν, αποδίδεται και στη συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες στην αίθουσα, (min=1, max=5), (M.O=3,07), (T.A=1,040), σε ποσοστά, το 10,3% καθόλου, 16,3% λίγο, 32,7% μέτρια, 37,3% πολύ και 3,3% πάρα πολύ. Πολλές έρευνες έδειξαν, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν και πολύ τους γονείς μέσα στα πόδια τους, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους. Στη δική μας έρευνα, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν υψηλή αίσθηση ικανότητας, τόσο ως προς τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές τους ικανότητες, όσο και στις ικανότητες που διαθέτουν για την ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους γονείς, φαίνεται ότι το 70% των νηπιαγωγών θεωρούν τη μορφή αυτή συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, μέτρια έως πολύ χρήσιμη για τη δουλειά τους.

19.5.1 ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1. Οι νηπιαγωγοί, είναι πολύ υποστηρικτικοί, όσον αφορά τη συμβολή τους στη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού τους έργου, πάνω στις κάτωθι μορφές συμμετοχής γονέων στην εκπαίδευση:

- Τη συμμετοχή των γονέων στις πρόσθετες δραστηριότητες γονέων που οργανώνονται από το νηπιαγωγείο.
- Την κατανόηση και υποστήριξη από τους γονείς του εκπαιδευτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου.
- Τη συμμετοχή των γονέων σε τάξεις/σεμινάρια επιμόρφωσης γονέων.
- Τη συμμετοχή γονέων σε συσκέψεις εκπαιδευτικού - γονέα.
- Την ενεργή συμμετοχή γονέων στην οργάνωση εκδηλώσεων του νηπιαγωγείου.
- Την παροχή από τους γονείς υλικοτεχνικής υποδομής για το νηπιαγωγείο.
- Τη συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες με το παιδί τους στο σπίτι, πάνω στα σχετικά με το νηπιαγωγείο προγράμματα.
- Την ενεργή συμμετοχή των γονέων, στην οργάνωση και εφαρμογή των επιπρόσθετων προγραμμάτων, που αναλαμβάνονται από το νηπιαγωγείο (π.χ. αγωγή υγείας, περιβαλλοντική).

2. Τα 2/3 περίπου των νηπιαγωγών θεωρούν μέτρια έως πολύ σημαντική, για τη διευκόλυνση της δουλειάς τους, τη συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες στην αίθουσα.

3. Οι νηπιαγωγοί, αποδίδουν σε μεγάλο ποσοστό, χαμηλή αξία, ως προς τη συμβολή της στη διευκόλυνση του εκπαιδευτικού τους έργου, και τη βαθμολογούν χαμηλότερα από όλες τις άλλες μορφές συμμετοχής που αναφέρθηκαν, στη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων του νηπιαγωγείου.

19.6 ΟΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΓΟΝΕΩΝ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΥΝ ΟΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ

Ο θεματικός άξονας iv, περιλαμβάνει ερωτήματα (45 – 65), που αφορούν τις πρακτικές συμμετοχής γονέων, που οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν στα σχολεία τους. Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών θα παρουσιαστούν ομαδοποιημένες σε μικρότερες θεματικές κατηγορίες, με τη χρήση πινάκων και ιστογραμμάτων. Στόχος μας είναι καταγράψουμε, τι ακριβώς συμβαίνει σήμερα στα νηπιαγωγεία της χώρας μας, πάνω στη συμμετοχή γονέων στην εκπαίδευση.

19.6.1 Παροχή πληροφοριών πάνω στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα

Παρακαλώ σημειώστε σε ποιο βαθμό, έχετε κάνει καθένα από τα ακόλουθα, αυτή τη σχολική χρονιά.

Ερώτηση 45^η: *Παρείχατε πληροφορίες στους γονείς, σχετικά με το πώς τα παιδιά τους πρέπει να δουλέψουν στο νηπιαγωγείο.*

Πίνακας 24. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών πάνω στην ερώτηση: «παρείχατε πληροφορίες στους γονείς, σχετικά με το πώς τα παιδιά τους πρέπει να δουλέψουν στο νηπιαγωγείο».

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	N=300
ΓΝΩΜΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΠΟΤΕ	1
ΣΠΑΝΙΑ	2,3
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	23
ΣΥΧΝΑ	45,7
ΠΑΝΤΟΤΕ	28
ΣΥΝΟΛΟ	100

Ερώτηση 46^η: Παρείτε πληροφορίες στους γονείς, σχετικά με το πώς τα παιδιά τους πρέπει να μελετήσουν στο σπίτι.

Πίνακας 25. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών πάνω στην ερώτηση: «παρείτε πληροφορίες στους γονείς, σχετικά με το πώς τα παιδιά τους πρέπει να μελετήσουν στο σπίτι».

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	N=300
ΓΝΩΜΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΠΟΤΕ	3,7
ΣΠΑΝΙΑ	8,7
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	31,3
ΣΥΧΝΑ	37,7
ΠΑΝΤΟΤΕ	18,7
ΣΥΝΟΛΟ	100

Τα δεδομένα που καταγράφονται στους παραπάνω πίνακες, οδηγούν στην εκτίμηση ότι οι νηπιαγωγοί ενημερώνουν τους γονείς, για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, τόσο όσον αφορά τον τρόπο δουλειάς στο σχολείο ($\min=1$, $\max=5$), ($M.O=3,97$), ($T.A=0,834$), όσο και ως προς τον τρόπο που τα παιδιά πρέπει να εκπαιδευτούν στο σπίτι ($\min=1$, $\max=5$), ($M.O=3,59$), ($T.A=1,006$). Πιο αναλυτικά, το 73,3% (45,7% συχνά και 28% πάντοτε) δηλώνει ότι παρέχει σε υψηλό βαθμό πληροφορίες στους γονείς, πάνω στον τρόπο δουλειάς στο χώρο του νηπιαγωγείου, ενώ το 23% προβαίνει σε τέτοιες πρακτικές, μερικές φορές. Αντίστοιχα το 56,4% (37,7 συχνά και 18,7 πάντοτε) των νηπιαγωγών, παρέχει σε ικανοποιητικό βαθμό πληροφορίες στους γονείς σχετικά με τη μελέτη στο σπίτι και το 31,3% προβαίνει σε τέτοιες ενέργειες μερικές φορές.

19.6.2 Λόγοι πρόσκλησης του γονέα σε προσωπική συνάντηση

Ερώτηση 47^η: Καλέσατε τους γονείς σε προσωπική συνάντηση για να τους ενημερώσετε για τα επιτεύγματα του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο.

Πίνακας 26. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών πάνω στην ερώτηση: «Καλέσατε τους γονείς σε προσωπική συνάντηση για να τους ενημερώσετε για τα επιτεύγματα του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο».

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	N=300
ΓΝΩΜΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΠΟΤΕ	5,0
ΣΠΑΝΙΑ	6,3
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	25,7
ΣΥΧΝΑ	43,0
ΠΑΝΤΟΤΕ	20,0
ΣΥΝΟΛΟ	100

Ερώτηση 48^η: Καλέσατε τους γονείς σε προσωπική συνάντηση για να τους ενημερώσετε, για τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο.

Πίνακας 27. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών πάνω στην ερώτηση: «Καλέσατε τους γονείς σε προσωπική συνάντηση για να τους ενημερώσετε, για τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο».

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	N=300
ΓΝΩΜΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΠΟΤΕ	2,3
ΣΠΑΝΙΑ	8,7
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	27,7
ΣΥΧΝΑ	38,7
ΠΑΝΤΟΤΕ	22,7
ΣΥΝΟΛΟ	100

Οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν την προσωπική συνάντηση με τους γονείς, τόσο για να τους ενημερώσουν για τα επιτεύγματα του παιδιού τους στο σχολείο (min=1, max=5), (M.O=3,67), (T.A=1,026), το 43% πολύ, το 20% πάρα πολύ και το 25,7% μέτρια, όσο και για να τους ενημερώσουν για τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο (min=1, max=5), (M.O=3,71), (T.A=0,989), το 38,7% πολύ, το 38,7% πάρα πολύ και το 27,7% μέτρια. Η προσωπική επαφή με τους γονείς είναι ιδιαίτερη σημαντική για την προώθηση συνεργατικών σχέσεων. Είναι επίσης σημαντικό, οι επαφές αυτές να γίνονται, όχι μόνο για τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουμε με το παιδί, αλλά και για ενημέρωση πάνω στα επιτεύγματα του παιδιού, καθώς αυτό κάνει περήφανο το γονέα και η κοινή περηφάνια γονέα – εκπαιδευτικού, αναφορικά με το παιδί, συντελεί στην προώθηση της συνεργασίας μεταξύ τους.

19.6.3 Γραπτή επικοινωνία με τους γονείς

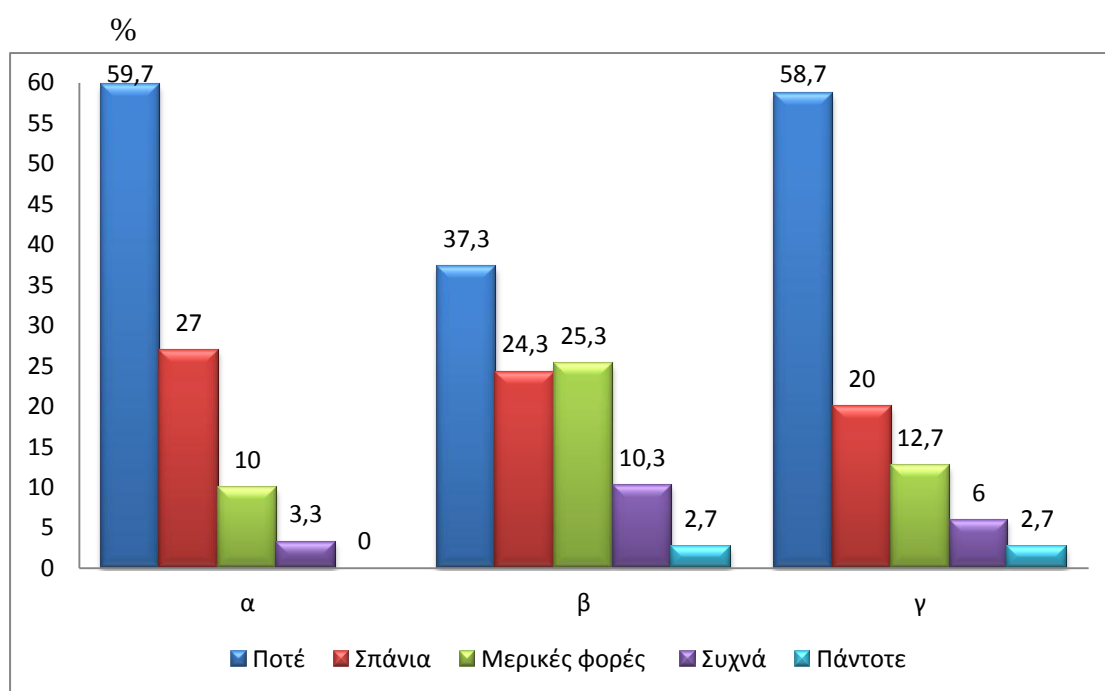
Στο ιστόγραμμα 4 αποτυπώνονται οι απαντήσεις των ερωτώμενων αναφορικά με τις πρακτικές γραπτής επικοινωνίας που οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν.

Ιστόγραμμα 4. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών, αναφορικά με πρακτικές γραπτής επικοινωνίας με τους γονείς.

α. Στείλατε μια έκθεση στο σπίτι των μαθητών σας, ενημερώνοντας τους γονείς για την πρόοδο και τις ανάγκες του παιδιού τους.

β. Στείλατε στις οικογένειες των μαθητών της τάξης σας μια ειδοποίηση/γράμμα που αφορά το νηπιαγωγείο γενικά και εν γένει τους γονείς.

γ. Στείλατε στο σπίτι των μαθητών σας μια έκθεση, σχετικά με τους συγκεκριμένους στόχους μιας ιδιαίτερης περιόδου, ώστε να ενημερωθούν οι γονείς, για το τι πρόκειται να διδαχθούν τα παιδιά, την περίοδο αυτή.



Σύμφωνα με τα δεδομένα του παραπάνω ιστογράμματος, η συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών δεν χρησιμοποιεί ποτέ έως σπάνια, γραπτές πολιτικές για την επικοινωνία της με τους γονείς. Συγκεκριμένα, το 86,7% (59,7% ποτέ και 27% σπάνια) δήλωσαν, ότι δεν έχουν στείλει εκθέσεις για ενημέρωση των γονέων στο σπίτι πάνω στην πρόοδο και τις ανάγκες του παιδιού (min=1, max=4), (M.O=1,57), (T.A=0,805), το 61,6% (37,3% ποτέ και 24,3% σπάνια) πάνω σε θέματα

που αφορούν γενικά το νηπιαγωγείο (min=1, max=5), (M.O=2,17), (T.A=1,121) και το 78,7% (58,7% ποτέ και 20% σπάνια) πάνω στους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους μιας περιόδου (min=1, max=5), (M.O=1,74), (T.A=1,063). Η έλλειψη χρήσης γραπτών πολιτικών, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, για ενημέρωση και επικοινωνία με τους γονείς, έχει διαπιστωθεί και από άλλες έρευνες, τόσο στη χώρα μας αλλά και σε διεθνές επίπεδο.

19.6.4 Τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς

Ερώτηση 61^η: Τηλεφωνήσατε στο σπίτι των μαθητών σας.

Πίνακας 28. Κατανομή των απαντήσεων των ερωτώμενων πάνω στην ερώτηση: « τηλεφωνήσατε στο σπίτι των μαθητών σας».

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	N=300
ΓΝΩΜΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΠΟΤΕ	4
ΣΠΑΝΙΑ	8
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	35,7
ΣΥΧΝΑ	38,3
ΠΑΝΤΟΤΕ	14
ΣΥΝΟΛΟ	100

Το 88% των ερωτώμενων χρησιμοποιεί την τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς σε συχνότητα, το 35,7% μερικές φορές, το 38,3% συχνά και το 14% πάντοτε, (min=1, max=5), (M.O=3,50), (T.A=0,966).

19.6.5 Επίσκεψεις στο σπίτι

Ερώτηση 60^η: Επισκεφτήκατε το σπίτι των μαθητών σας.

Πίνακας 29. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών πάνω στην ερώτηση: « επισκεφτήκατε το σπίτι των μαθητών σας».

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	N=300
ΓΝΩΜΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΠΟΤΕ	64,0
ΣΠΑΝΙΑ	19,7
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	13,0
ΣΥΧΝΑ	3,3

ΠΑΝΤΟΤΕ	0,0
ΣΥΝΟΛΟ	100

Το 64% των ερωτώμενων δηλώνει ότι ποτέ δεν επισκέπτεται το σπίτι των μαθητών του και το 19,7% σπάνια, (min=1, max=4), (M.O=1,56), (T.A=0,842). Μερικές φορές αναφέρεται από το 13% ότι πραγματοποιούν επισκέψεις στο σπίτι των μαθητών τους και μόνο το 3,3% επισκέπτεται συχνά το σπίτι των μαθητών του.

19.6.6 Συγκριτικά στοιχεία πάνω στις μορφές επικοινωνίας που κυρίως χρησιμοποιούνται

Γενικότερα, και όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα 33, οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν κυρίως για να επικοινωνήσουν με τους γονείς την προσωπική συνάντηση (M.O=3,86) και την τηλεφωνική επικοινωνία (M.O=3,50) και όχι γραπτές πολιτικές (M.O=1,85) και επισκέψεις στο σπίτι (M.O=1,56). Για τη συνολική σύγκριση των διαμέσων στα παρακάτω ερωτήματα (πίνακας 33) χρησιμοποιήθηκε η μη-παραμετρική δοκιμασία κατά Friedman και η ανάλυση έδειξε σημαντική στατιστική διαφορά με $p=0,000$ ($p<0,05$). Για τη σύγκριση ανά ζεύγη χρησιμοποιήθηκε η μη-παραμετρική δοκιμασία κατά Wilcoxon και η ανάλυση έδειξε: 1) Στατιστικά σημαντική διαφορά με $p=0,000$ ($p<0,05$), μεταξύ των ζευγών προσωπική συνάντηση και επίσκεψη στο σπίτι, 2) Στατιστικά σημαντική διαφορά με $p=0,000$ ($p<0,05$) μεταξύ των ζευγών προσωπική συνάντηση και αποστολή έκθεσης στο σπίτι, 3) Στατιστικά σημαντική διαφορά με $p=0,000$ ($p<0,05$) μεταξύ των ζευγών επίσκεψη στο σπίτι και τηλεφωνική επικοινωνία, 4) Στατιστικά σημαντική διαφορά με $p=0,000$ ($p<0,05$) μεταξύ των ζευγών αποστολή έκθεσης στο σπίτι και τηλεφωνικής επικοινωνίας.

Πίνακας 30: Συγκριτικός πίνακας ερωτήσεων 47-50,60,61, 62

		Προσωπική συνάντηση	Αποστολή έκθεσης στο σπίτι	Επίσκεψη στο σπίτι	Τηλεφωνική επικοινωνία
N	Valid	300	300	300	300
	Missing	0	0	0	0
Mean		3,86	1,85	1,56	3,50

Median	4,00	2,00	1,00	4,00
Mode	4	2	1	4
Std. Deviation	,909	,789	,842	,966
Minimum	1	1	1	1
Maximum	5	4	4	5

19.6.7 Πρακτικές συμμετοχής γονέων στο χώρο του σχολείου

Στο ιστόγραμμα 5 κατανέμονται οι απαντήσεις των νηπιαγωγών, πάνω σε πρακτικές συμμετοχής γονέων που εφαρμόζουν στην αίθουσα και γενικότερα στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Ιστόγραμμα 5. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών, αναφορικά με πρακτικές συμμετοχής γονέων στο χώρο του νηπιαγωγείου.

α. Οργανώσατε ένα μάθημα στην τάξη σας για τους γονείς, έτσι ώστε να παρευρεθούν ως θεατές.

β. Οργανώσατε ένα μάθημα στην τάξη σας για τους γονείς, έτσι ώστε να βοηθήσουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

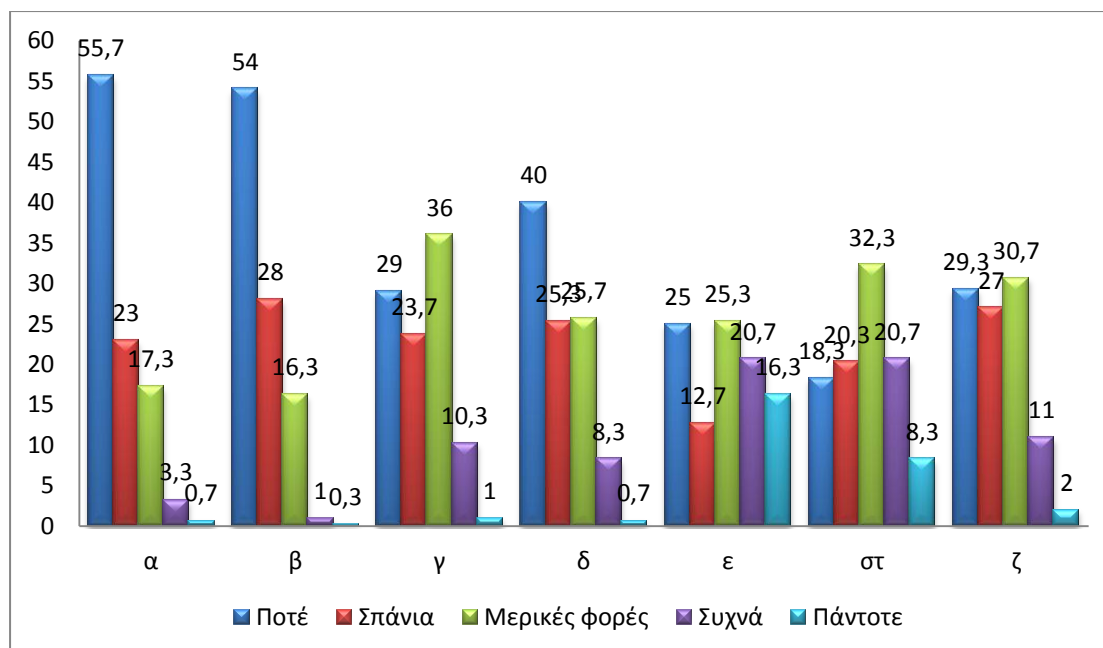
γ. Οργανώσατε ένα πρωινό γεγονός ή συγκέντρωση στην τάξη σας, στο οποίο προσκαλέσατε τους γονείς.

δ. Ζητήσατε από τους γονείς να βοηθήσουν στη συντήρηση του νηπιαγωγείου ή τάξεων.

ε. Ζητήσατε από τους γονείς να βοηθήσουν στην επίβλεψη μαθητών σε εκδρομές του νηπιαγωγείου.

στ. Ζητήσατε από τους γονείς να βοηθήσουν στην οργάνωση εκδηλώσεων του νηπιαγωγείου.

ζ. Εμπλέξατε τους γονείς στην οργάνωση και εφαρμογή προγραμμάτων.



Το 55,7% των νηπιαγωγών αναφέρει, ότι δεν έχει οργανώσει ποτέ δραστηριότητα στην τάξη του, με τους γονείς ως θεατές ($\min=1$, $\max=5$), ($M.O=1,70$), ($T.A=0,915$) και το 54% των νηπιαγωγών αναφέρει ότι ποτέ δεν έχει οργανώσει δραστηριότητα στην τάξη του για τους γονείς, ώστε να βοηθήσουν σε αυτή ($\min=1$, $\max=5$), ($M.O=1,66$), ($T.A=0,832$). Επομένως, ένα σημαντικό ποσοστό, πάνω από τους μισούς νηπιαγωγούς, δεν έχουν ποτέ προσκαλέσει τους γονείς να παρευρεθούν στην τάξη, κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αντίστοιχα, το 23% αναφέρει ότι σπάνια και το 17,3% μερικές φορές, προσκάλεσαν τους γονείς να παρευρεθούν ως θεατές κατά τη διάρκεια του μαθήματος και το 44,3 σπάνια έως μερικές φορές, προσκάλεσαν τους γονείς στην τάξη, ώστε να βοηθήσουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αν και όπως αναφέρθηκε προηγούμενα, η έρευνα έδειξε ότι τα 2/3 των νηπιαγωγών θεωρούν μέτρια έως πολύ σημαντική, τη συμμετοχή των γονέων στην αίθουσα, φαίνεται ότι στην πράξη δεν οργανώνουν και δεν προωθούν αυτή τη μορφή συμμετοχής γονέων στα νηπιαγωγεία τους.

Επίσης, το 52,7% αναφέρει ότι, ποτέ έως σπάνια, έχει προβεί στην οργάνωση μιας πρωινής συγκέντρωσης ή εκδήλωσης στην τάξη για γονείς ($\min=1$, $\max=5$), ($M.O=2,31$), ($T.A=1,031$), ενώ ένα ποσοστό 36% αναφέρει, ότι έχει οργανώσει τέτοια πρακτική μερικές φορές. Επιπρόσθετα, δεν ζητείται από τους νηπιαγωγούς, σε μεγάλο βαθμό, βοήθεια από τους γονείς, πάνω στη συντήρηση του χώρου του νηπιαγωγείου ($\min=1$, $\max=5$), ($M.O=2,04$), ($T.A=1,025$), 40% ποτέ – 25,3%

σπάνια- 25,7% μερικές φορές, καθώς και στην οργάνωση και εφαρμογή προγραμμάτων του σχολείου (min=1, max=5), (M.O=2,29), (T.A=1,067), 29,3% ποτέ – 27% σπάνια – 30,7% μερικές φορές.

Οι πρακτικές συμμετοχής γονέων στο χώρο του νηπιαγωγείου που λαμβάνουν περισσότερη υποστήριξη και εφαρμόζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους νηπιαγωγούς, είναι η πρόσκληση των γονέων για επίβλεψη μαθητών σε εκδρομές του νηπιαγωγείου (min=1, max=5), (M.O=2,91), (T.A=1,409), 16,3% πάντοτε – 20,7% συχνά -25,3% μερικές φορές, και η πρόσκληση των γονέων να βοηθήσουν στην οργάνωση εκδηλώσεων του νηπιαγωγείου (min=1, max=5), (M.O=2,80) (T.A=1,201), 8,3% πάντοτε – 20,7% συχνά και 32,3% μερικές φορές. Εδώ βέβαια θα πρέπει να επισημάνουμε, ότι ένα όχι και τόσο αμελητέο ποσοστό 38,6%, αναφέρει ότι σπάνια έως ποτέ, έχει μπει στην διαδικασία να καλέσει τους γονείς στην οργάνωση εκδηλώσεων του σχολείου.

19.6.8 Διοργάνωση εργαστηρίων κατάρτισης των γονέων

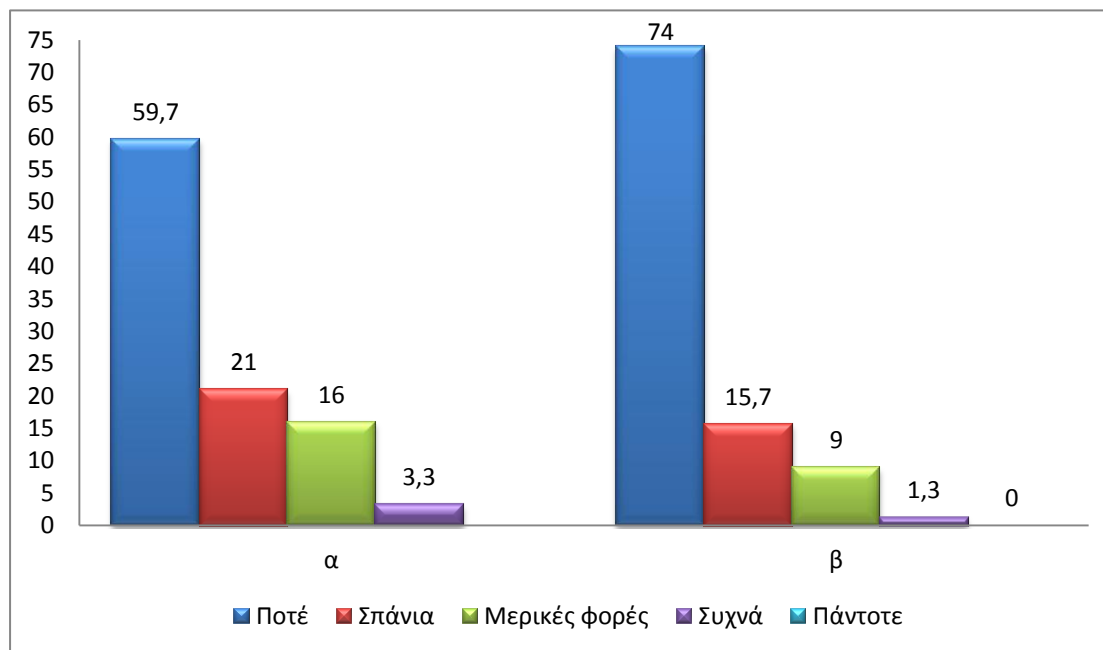
Στο ιστόγραμμα 6 καταγράφονται οι απαντήσεις των νηπιαγωγών, που αφορούν τη διοργάνωση εργαστηρίων κατάρτισης των γονέων.

Ιστόγραμμα 6. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών πάνω στην οργάνωση εργαστηρίων επιμόρφωσης γονέων.

α. Οργανώσατε ένα εργαστήριο κατάρτισης/σεμινάριο για τους γονείς της τάξης σας, σχετικά με το πώς οι γονείς, μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους, με την εκπαίδευσή του.

β. Οργανώσατε ένα εργαστήριο κατάρτισης/σεμινάριο για τους γονείς, πάνω στις γονικές τους δεξιότητες.

%



Στο παραπάνω ιστόγραμμα είναι εμφανές, ότι η διοργάνωση εργαστηρίων επιμόρφωσης γονέων, είναι μια πρακτική συμμετοχής γονέων, που δεν εφαρμόζεται από τη συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών, στα σχολεία τους. Το 59,7% αναφέρει, ότι δεν έχει ποτέ οργανώσει εργαστήρια επιμόρφωσης για γονείς, ενώ το 21% σπάνια, πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα ($\min=1$, $\max=4$), ($M.O=1,63$), ($T.A=0,869$). Το 74% ότι δεν έχει οργανώσει ποτέ εργαστήρια επιμόρφωσης γονέων, ενώ το 15,7% σπάνια, πάνω στις γονικές δεξιότητες ($\min=1$, $\max=4$), ($M.O=1,38$), ($T.A=0,705$). Αν και οι νηπιαγωγοί, όπως αναφέραμε προηγούμενα, είναι πολύ υποστηρικτικοί προς την εκπαίδευση γονέων, ο λόγος ενδεχόμενα, που δεν εφαρμόζουν τέτοιες πρακτικές συμμετοχής γονέων, είναι η έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης πάνω στην οργάνωση και εφαρμογή τους.

19.6.9 Διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων

Ερώτηση 63^η: Διερευνήσατε τις αντιλήψεις των γονέων για το νηπιαγωγείο.

Πίνακας 31. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών πάνω στην ερώτηση «διερευνήσατε τις αντιλήψεις των γονέων για το νηπιαγωγείο».

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	N=300
ΓΝΩΜΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΠΟΤΕ	14,3
ΣΠΑΝΙΑ	16,7
ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ	36,7
ΣΥΧΝΑ	24,7
ΠΑΝΤΟΤΕ	7,7
ΣΥΝΟΛΟ	100

Η μεγάλη διασπορά των απαντήσεων στην παραπάνω ερώτηση, δεν μας επιτρέπει να βγάλουμε ξεκάθαρα συμπεράσματα ($\min=1$, $\max=5$), ($M.O=2,95$), ($T.A=1,138$). Το 14,3% αναφέρει ότι ποτέ δεν έχει διερευνήσει τις αντιλήψεις των γονέων για το σχολείο, το 16,7% το έχει κάνει σπάνια και το 36,7% μερικές φορές. Αντίθετα ένα ποσοστό 32,4% φαίνεται να θεωρεί σημαντική αυτή την πρακτική συμμετοχής γονέων και να την εφαρμόζει σε μεγάλο βαθμό στα σχολεία του. Συνοπτικά πάντως, θα μπορούσαμε να πούμε, ότι τα 2/3 περίπου των νηπιαγωγών, δεν διερευνούν σε ικανοποιητικό βαθμό, τις αντιλήψεις των γονέων για το σχολείο.

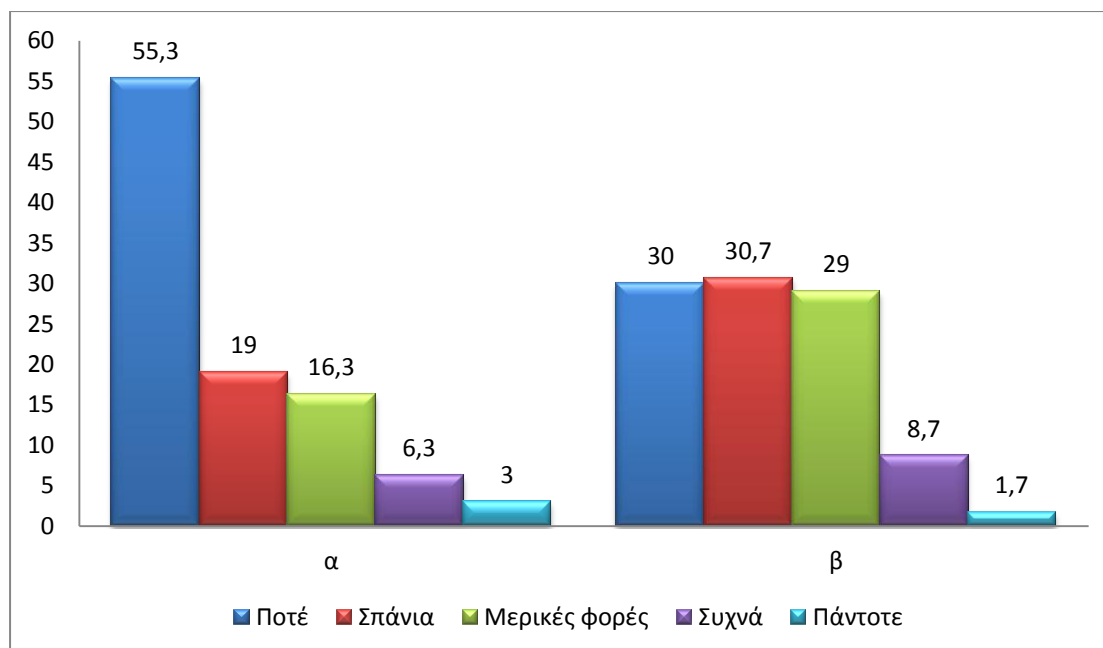
19.6.10 Πρακτικές συμμετοχής γονέων αναφορικά με τη διακυβέρνηση του σχολείου

Στο ιστόγραμμα 7 καταγράφονται οι απαντήσεις των νηπιαγωγών, αναφορικά με τις πρακτικές συμμετοχής γονέων, πάνω στην διακυβέρνηση του σχολείου.

Ιστόγραμμα 7. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών πάνω σε πρακτικές διακυβέρνησης του σχολείου.

α. Επιδιώξατε τη συγκρότηση ομάδας γονέων (συμβούλιο) και τη στρατολόγηση γονέων ως μέλη.

β. Εμπλέξατε τους γονείς στη λήψη αποφάσεων



Το 55,3% δεν έχει επιδιώξει ποτέ, τη συγκρότηση συμβουλίου γονέων στο σχολείο του και το 19% σπάνια (min=1, max=5), (M.O=1,83), (T.A=1,102). Επίσης το 30% δεν έχει εμπλέξει ποτέ τους γονείς στις αποφάσεις του σχολείου και το 30,7% τους εμπλέκει σπάνια (min=1, max=5), (M.O=2,21), (T.A=1,022). Μόνο το 29% φαίνεται να εμπλέκει τους γονείς μερικές φορές στις αποφάσεις του σχολείου. Τα αποτελέσματα μας οδηγούν στο συμπέρασμα, ότι οι νηπιαγωγοί δεν θέλουν οι γονείς να μπλέκονται στα πόδια τους, όσον αφορά τη διακυβέρνηση του σχολείου, κάτι που είναι εμφανές και σε προηγούμενα συμπεράσματα.

Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα που αναφέρθηκαν και εκτιμώντας συνολικά τους μέσους όρους των πρακτικών των νηπιαγωγών που αφορούν τη διακυβέρνηση του σχολείου (M.O=2,82) και τις πρακτικές που αφορούν δραστηριότητες γονέων στο χώρο του σχολείου και τη διαμόρφωση προγραμμάτων (M.O=2,79), όπως φαίνονται στον παρακάτω πίνακα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι σε ένα μεγάλο βαθμό, οι νηπιαγωγοί δεν αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή των γονέων, ως μια ίσων όρων συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού με συμμετοχή του γονέα στο χώρο του σχολείου, στη διαμόρφωση προγραμμάτων και στη διακυβέρνηση του σχολείου και τη λήψη των αποφάσεων. Η κατά Wilcoxon συγκριτική στατιστική ανάλυση μεταξύ των μεταβλητών συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και τη διακυβέρνηση του σχολείου και συμμετοχή στην αίθουσα και τη διαμόρφωση προγραμμάτων, δεν έδειξε κάποια στατιστική σημαντική διαφορά με $p=0,639$ ($p>0,05$). Φαίνεται επομένως ότι οι δύο

αυτές μεταβλητές γίνονται με τον ίδιο τρόπο αρνητικά θα λέγαμε αντιληπτές από τους νηπιαγωγούς και δεν εφαρμόζονται σε μεγάλο βαθμό στα σχολεία τους.

Πίνακας 32: Συγκριτικός πίνακας ερωτήσεων 51-55, 58, 59,64, 65.

		Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στη διακυβέρνηση του σχολείου	Συμμετοχή στη διαμόρφωση προγραμμάτων και στην αίθουσα
N	Valid	300	300
	Missing	0	0
Mean		2,82	2,79
Median		3,00	3,00
Mode		3	3
Std. Deviation		,881	,922
Minimum		1	1
Maximum		5	5

Ερώτηση 66^η: Συνολικά, σε ποιο βαθμό, κατά τη γνώμη σας, οι γονείς στο νηπιαγωγείο σας, ανταποκρίνονται όταν τους ζητείται να συμμετάσχουν;

Πίνακας 33. Κατανομή των απαντήσεων πάνω στην ερώτηση: «Συνολικά, σε ποιο βαθμό, κατά τη γνώμη σας, οι γονείς στο νηπιαγωγείο σας, ανταποκρίνονται όταν τους ζητείται να συμμετάσχουν;»

ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ	N=300
ΓΝΩΜΕΣ	ΣΧΕΤΙΚΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ %
ΚΑΘΟΛΟΥ	0,3
ΛΙΓΟΤΕΡΟ ΑΠΟ ΟΣΟ ΠΡΕΠΕΙ	33,3
ΤΟΣΟ ΟΣΟ ΠΡΕΠΕΙ	56,7
ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΑΠΟ ΟΣΟ ΠΡΕΠΕΙ	9,3
ΠΟΛΥ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΟ ΑΠΟ ΟΣΟ ΠΡΕΠΕΙ	0,3
ΣΥΝΟΛΟ	100

Το 33,3% των νηπιαγωγών αναφέρει, ότι οι γονείς συμμετέχουν στο νηπιαγωγείο λιγότερο από όσο πρέπει και το 56,7% ότι συμμετέχουν τόσο όσο πρέπει ($\min=1$, $\max=5$), ($M.O=2,76$), ($T.A=0,630$). Η τοποθέτηση αυτή μας οδηγεί να σκεφτούμε, πρώτον, ότι το πλαίσιο της συμμετοχής γονέων στην εκπαίδευση, στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου, ορίζεται κυρίως από τους νηπιαγωγούς και υπάρχει συμμόρφωση από τους γονείς, κατά το μεγαλύτερο ποσοστό, στο πλαίσιο αυτό που τους ορίζεται, καθώς μόνο το 9,6% των νηπιαγωγών αναφέρει «παρείσακτη ή ενοχλητική» συμμετοχή των γονέων. Δεύτερον, θα θέλαμε να επισημάνουμε, ότι το 1/3 περίπου των νηπιαγωγών, αναφέρει ότι οι γονείς δεν συμμετέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό, όταν τους ζητείται να συμμετάσχουν. Οι αντιλήψεις των νηπιαγωγών, αναφορικά με τους λόγους που εμποδίζουν τους γονείς να εμπλακούν, διερευνούνται στον επόμενο θεματικό άξονα.

19.6.11 ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1. Οι νηπιαγωγοί ενημερώνουν τους γονείς, πάνω στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, τόσο ως προς τις πρακτικές που εφαρμόζονται στο νηπιαγωγείο, όσο και ως προς τον τρόπο εκπαίδευσης που πρέπει να γίνει στο σπίτι.
2. Χρησιμοποιούν την προσωπική επαφή με το γονέα, για να ενημερώσουν, τόσο για τη συμπεριφορά, όσο και για τα επιτεύγματα του παιδιού, όπως επίσης και την τηλεφωνική επικοινωνία.
3. Σε γενικές γραμμές, δεν χρησιμοποιούν γραπτές πολιτικές στην επικοινωνία τους με τους γονείς, ούτε επίσης επισκέψεις στο σπίτι του μαθητή.
4. Συνήθως, δεν διοργανώνουν δραστηριότητες συμμετοχής γονέων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην τάξη και γενικότερα στο χώρο του σχολείου.
5. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία, δεν οργανώνουν εργαστήρια επιμόρφωσης γονέων.
6. Τα 2/3 των νηπιαγωγών δεν διερευνούν τις αντιλήψεις των γονέων σε ικανοποιητικό βαθμό.
7. Συνήθως, δεν εμπλέκουν τους γονείς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του σχολείου και δεν επιδιώκουν τη συγκρότηση συμβουλίου γονέων.
8. Θεωρούν ότι οι γονείς εμπλέκονται λιγότερο έως τόσο όσο πρέπει, όταν τους ζητείται να συμμετάσχουν.

19.7 ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΥΣΧΕΡΑΙΝΟΥ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

Οι λόγοι για τους οποίους, οι γονείς δεν συμμετέχουν όσο πρέπει στην εκπαίδευση του παιδιού τους, έχουν διερευνηθεί από πολλές έρευνες που απευθύνονταν σε γονείς. Εμείς προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών, πάνω στα εμπόδια που οι γονείς αντιμετωπίζουν, ως προς τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έλλειψη συμμετοχής γονέων είναι σημαντικός, για την προώθηση ή παρεμπόδιση της συμμετοχής των γονέων. Για παράδειγμα, πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αντιλαμβάνονται τα πραγματικά εμπόδια των γονέων, καθώς και τυχόν δικές τους λάθος τακτικές και αποδίδουν την ευθύνη αποκλειστικά στο γονέα, χαρακτηρίζοντάς τον εύκολα, ως αδιάφορο για την εκπαίδευση του παιδιού του. Τέτοιες αντιλήψεις δεν βοηθούν στην προαγωγή της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση.

19.7.1 Εμπόδια που οφείλονται στους γονείς

Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών αποτυπώνονται στο ιστόγραμμα 8 (προσωπικοί λόγοι των γονέων) και στο ιστόγραμμα 9 (λόγοι που οφείλονται στο σχολείο).

Ιστόγραμμα 8. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών, πάνω στα εμπόδια συμμετοχής γονέα – προσωπικοί λόγοι των γονέων.

α. Συγκρούσεων μεταξύ του προγράμματος του νηπιαγωγείου και δουλειάς των γονέων ή άλλων σημαντικών τους δραστηριοτήτων.

β. Μη διαθέσιμη φύλαξη για τα μικρά αδέρφια στο σπίτι.

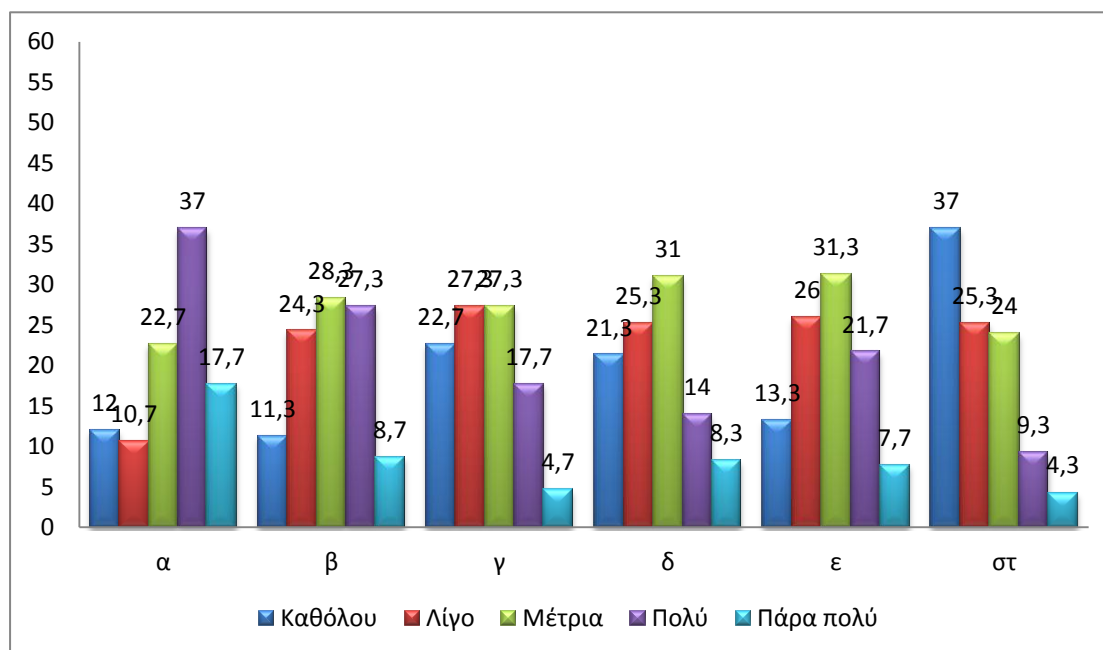
γ. Οι γονείς δεν γνωρίζουν τι μπορούν να κάνουν.

δ. Οι γονείς δεν έχουν και πολύ ενδιαφέρον για την εκπαίδευση του παιδιού τους, στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου.

ε. Οι γονείς δεν θεωρούν αναγκαία τη συμμετοχή τους.

στ. Οι περισσότεροι γονείς σήμερα, δεν ενδιαφέρονται επί της ουσίας για τα παιδιά τους.

%



Η δουλειά ή άλλες σημαντικές δραστηριότητες των γονέων, κατά τη διάρκεια του προγράμματος του νηπιαγωγείου, θεωρείται ως ένα βαθμό, από τους νηπιαγωγούς, ένας από τους παράγοντες, που εμποδίζουν τους γονείς να εμπλακούν στο χώρο του νηπιαγωγείου (17,7% πάρα πολύ – 37% πολύ και 22,7% μέτρια) (min=1, max=5), (M.O=3,38), (T.A=1,236), όπως επίσης και η μη διαθέσιμη φύλαξη για μικρότερα αδέρφια στο σπίτι (min=1, max=5), (M.O=2,98), (T.A=1,149), (8,7% πάρα πολύ – 27,3% πολύ – 28,3% μέτρια).

Η διαφορά, ως προς το πόσο σημαντικά θεωρούν αυτά τα εμπόδια, οι νηπιαγωγοί, ως παρεμπόδιση της συμμετοχής των γονέων, ενδεχόμενα οφείλεται, στο πόσο ελαστικά είναι τα επαγγέλματα των γονέων, που αντιστοιχούν σε κάθε νηπιαγωγό, όπως επίσης και στη γενικότερη οικογενειακή κατάσταση των γονέων αυτών, π.χ. αν έχουν βοήθεια φύλαξης από οικεία πρόσωπα, κάτι που δεν έχει ληφθεί υπόψη σε αυτή την έρευνα. Επίσης, αν η έρευνα συμπεριλάμβανε, και νηπιαγωγούς των μεγάλων αστικών κέντρων, όπου οι ρυθμοί δουλειάς των γονέων είναι πιο πιεστικοί και επίσης δεν έχουν κοντά οικεία πρόσωπα για φύλαξη, ενδεχόμενα τα αποτελέσματα να ήταν διαφορετικά και οι παράγοντες αυτοί να θεωρούνταν πολύ πιο σημαντικοί, από το μεγαλύτερο ποσοστό. Συμπερασματικά επομένως εδώ θα λέγαμε, ότι ναι μεν, οι ερωτώμενοι στην έρευνα, αναγνωρίζουν τους παράγοντες αυτούς ως

εμπόδια συμμετοχής των γονέων, αλλά δεν θεωρούνται σημαντικά ανασταλτικοί παράγοντες της συμμετοχής των γονέων, από το μεγαλύτερο ποσοστό.

Επίσης οι νηπιαγωγοί δεν θεωρούν, ως εμπόδιο συμμετοχής των γονέων την έλλειψη γνώσεων από τους γονείς, πάνω στο τι μπορούν να κάνουν για να εμπλακούν ($\min=1$, $\max=5$), ($M.O=2,55$), ($T.A=1,166$). Το 50% απαντάει, ότι οι γονείς γνωρίζουν τι μπορούν να κάνουν για να εμπλακούν σε μεγάλο βαθμό και το 27,3% μέτρια. Γενικά, θεωρούν ότι οι γονείς είναι ενήμεροι για πολλές από τις πρακτικές συμμετοχής στο χώρο του νηπιαγωγείου και άρα αυτό δεν εμποδίζει τη συμμετοχή τους σε σημαντικό βαθμό.

Η απόδοση του χαρακτηρισμού στους γονείς ως «αδιάφορους», που πολλές έρευνες έχουν καταδείξει, δεν φαίνεται να επικυρώνεται στη δική μας έρευνα από ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτώμενων που διαφωνούν στις παραπάνω δηλώσεις, τόσο όσον αφορά την εκπαίδευση του παιδιού τους στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου ($\min=1$, $\max=5$), ($M.O=2,63$), ($T.A=1,202$) ($E.T=3$), όσο και γενικότερα για το παιδί ($\min=1$, $\max=5$), ($M.O=2,19$), ($T.A=1,159$), ($E.T=1$). Το 62,3% θεωρεί ότι οι γονείς ενδιαφέρονται σε μεγάλο βαθμό για τα παιδιά τους και το 24% μέτρια. Επίσης το 46,6%, θεωρεί ότι οι γονείς, έχουν αρκετό ενδιαφέρον για την εκπαίδευση του παιδιού τους στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου και το 31% μέτρια. Οι νηπιαγωγοί θεωρούν επομένως ότι οι γονείς ενδιαφέρονται επί της ουσίας για τα παιδιά τους και για την εκπαίδευσή τους στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου. Επομένως, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι νηπιαγωγοί, δεν θεωρούν την έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων τόσο για το παιδί τους γενικά, όσο και για την εκπαίδευσή του στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου, ως εμπόδιο για τη συμμετοχή τους στο χώρο του νηπιαγωγείου.

Πάνω στη δήλωση «οι γονείς δεν θεωρούν αναγκαία τη συμμετοχή τους», και επομένως δεν εμπλέκονται στο χώρο του νηπιαγωγείου, υπάρχει μια μεγάλη διασπορά στις απαντήσεις των ερωτώμενων που δεν μας επιτρέπει να εξάγουμε σαφή συμπεράσματα ($\min=1$, $\max=5$), ($M.O=2,84$), ($T.A=1,139$). Το 39,3% των ερωτώμενων εκφράζει, ότι οι γονείς θεωρούν αναγκαία τη συμμετοχή τους και άρα δεν είναι λόγος που θα αναστείλει τη συμμετοχή τους, το 31,3% εκφράζει ότι ίσως σε ένα μέτριο βαθμό, να μην θεωρούν οι γονείς αναγκαία τη συμμετοχή τους και γι αυτό να μην συμμετέχουν και μόνο το 29,4% θεωρεί ότι είναι ένα σημαντικό εμπόδιο, για τη συμμετοχή των γονέων στο χώρο του νηπιαγωγείου. Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαμε να πούμε, ότι οι περισσότεροι νηπιαγωγοί, θεωρούν ότι οι γονείς,

αντιλαμβάνονται σε κάποιο βαθμό την αναγκαιότητα της συμμετοχής τους και μάλλον δεν είναι αυτό που τους εμποδίζει και τόσο να συμμετάσχουν.

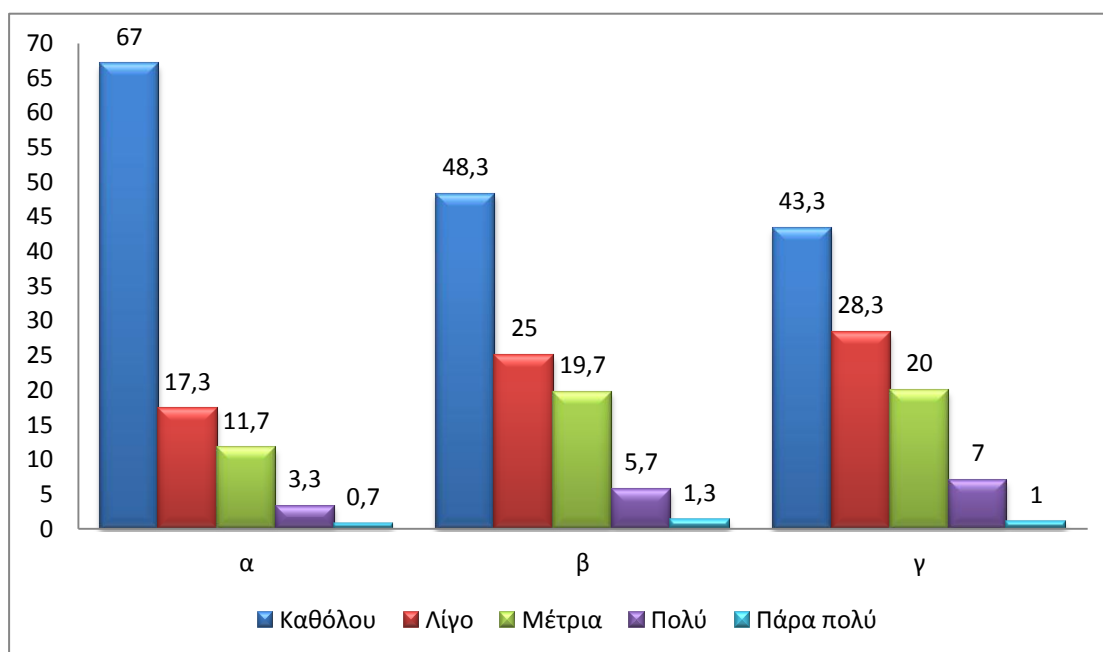
19.7.2 Εμπόδια που οφείλονται στο νηπιαγωγείο

Ιστόγραμμα 9. Κατανομή των απαντήσεων των νηπιαγωγών πάνω στα εμπόδια συμμετοχής των γονέων στο χώρο του νηπιαγωγείου, που οφείλονται σε παράγοντες του σχολείου.

α. Οι γονείς δεν γνωρίζουν σε ποιόν να απευθυνθούν στο νηπιαγωγείο για να εμπλακούν.

β. Οι γονείς δεν αισθάνονται άνετα ερχόμενοι στο νηπιαγωγείο.

γ. Οι γονείς σκέπτονται ότι το νηπιαγωγείο δεν ενδιαφέρεται πραγματικά για τη συμμετοχή τους.



Το 84,3% των ερωτώμενων, όπως αποτυπώνεται στο παραπάνω ιστόγραμμα, θεωρεί ότι οι γονείς γνωρίζουν σε ποιόν να απευθυνθούν στο νηπιαγωγείο ($\min=1$, $\max=5$), ($M.O=1,53$), ($T.A=0,875$) ($E.T=1$), ώστε να εμπλακούν και επομένως δεν το θεωρούν εμπόδιο για τη συμμετοχή τους. Επίσης το 73,3% θεωρεί, ότι οι γονείς αισθάνονται άνετα ερχόμενοι στο νηπιαγωγείο ($\min=1$, $\max=5$), ($M.O=1,87$), ($T.A=1,006$), ($E.T=1$) και άρα και προς το εκπαιδευτικό προσωπικό, κάτι που

επομένως δεν θεωρείται λόγος αναστολής της συμμετοχής τους. Τέλος το 71,6%, πιστεύει, ότι οι γονείς γνωρίζουν, ότι το νηπιαγωγείο ενδιαφέρεται πραγματικά για τη συμμετοχή τους ($\min=1$, $\max=5$), ($M.O=1,95$), ($T.A=1,017$) ($E.T=1$), και επομένως εξίσου δεν το θεωρούν ως λόγω παρεμπόδισης της συμμετοχής γονέων στο χώρο του νηπιαγωγείου.

19.7.3 ΓΕΝΙΚΟΤΕΡΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

1. Η σύγκρουση του προγράμματος του νηπιαγωγείου με τη δουλειά ή άλλες σημαντικές δραστηριότητες των γονέων, καθώς και η έλλειψη διαθέσιμης φύλαξης για μικρότερα αδέρφια στο σπίτι, ναι μεν θεωρούνται ως εμπόδια από τους νηπιαγωγούς, για τη συμμετοχή των γονέων στο χώρο του νηπιαγωγείου, αλλά όχι και σε πολύ σημαντικό βαθμό για το μεγαλύτερο ποσοστό.

2. Θεωρούν ότι οι γονείς γνωρίζουν, ως ένα βαθμό, τι πρέπει να κάνουν για να εμπλακούν και επομένως αυτό δεν εμποδίζει τη συμμετοχή τους.

3. Πιστεύουν ότι οι γονείς ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους και την εκπαίδευσή τους στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου και επομένως η έλλειψη συμμετοχής των γονέων στο χώρο του σχολείου, δεν οφείλεται στην αδιαφορία των γονέων.

4. Η έλλειψη συμμετοχής των γονέων, δεν οφείλεται, ως ένα βαθμό, στο ότι οι γονείς δεν αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα της συμμετοχής τους.

5. Σε σημαντικό βαθμό, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων δεν θεωρεί λόγους, για την έλλειψη της συμμετοχής των γονέων στο χώρο του νηπιαγωγείου, τους κάτωθι:

- ο Οι γονείς δεν γνωρίζουν σε ποιόν να απευθυνθούν στο νηπιαγωγείο για να εμπλακούν
- ο Οι γονείς δεν αισθάνονται άνετα ερχόμενοι στο νηπιαγωγείο.
- ο Οι γονείς σκέπτονται ότι το νηπιαγωγείο δεν ενδιαφέρεται πραγματικά για τη συμμετοχή τους.

19.8 ΔΙΜΕΤΑΒΛΗΤΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

19.8.1 Συσχέτιση με την ηλικία

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η ηλικία έχει σημαντικά στατιστική σχέση (με Approx. Sig<0,05) με τις ακόλουθες μεταβλητές, όπως παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες 37, 38. Παρόλο όμως που μεταξύ των μεταβλητών «ηλικία» και των «ακόλουθων μεταβλητών» υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση, οι τιμές του συντελεστή **Spearman** δείχνουν ότι η σχέση αυτή είναι θετική ή αρνητική, αλλά η έντασή της είναι σχετικά αδύναμη.

Η μεταβλητή που εμφανίζει τη μέγιστη θετική ένταση στη συσχέτισή της με την ηλικία είναι η «Είναι πιο αποδοτικό για γονείς και νηπιαγωγούς να δουλέψουν χωριστά πάνω στη μάθηση των παιδιών» με τιμή δείκτη **Spearman= 0,194**. Αντίστοιχα η μεταβλητή που εμφανίζει τη μέγιστη αρνητική ένταση σε σχέση με την ηλικία είναι η «Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η κατανόηση από τους γονείς και υποστήριξη του εκπαιδευτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου» με τιμή δείκτη **Spearman=-0,262**

Θετική συσχέτιση:

Πίνακας 34: Θετική συσχέτιση με την ηλικία.

Ερώτηση	Τιμή δείκτη Spearman
Η απόδοση του παιδιού στο νηπιαγωγείο δεν εξαρτάται από την ικανότητα και το βαθμό συμμετοχής του γονέα σε μαθησιακές δραστηριότητες με το παιδί στο σπίτι.	,169
Η απόδοση του παιδιού στο νηπιαγωγείο δεν εξαρτάται από το βαθμό συμμετοχής του γονέα σε δραστηριότητες στο χώρο του νηπιαγωγείου/τάξη.	,117
Οι νηπιαγωγοί δεν αξίζει να αφιερώνουν τόσο πολύ χρόνο για να επικοινωνήσουν με τους γονείς.	,172
Είναι πιο αποδοτικό για γονείς και νηπιαγωγούς να δουλέψουν χωριστά πάνω στη μάθηση των παιδιών.	,194
Η συμμετοχή του γονέα στην εκπαίδευση του παιδιού του είναι υπευθυνότητα του γονέα, όχι του νηπιαγωγού.	,173
Ενημερωμένος/η στα στοιχεία για την οργάνωση και εφαρμογή εργαστηρίων επιμόρφωσης γονέων πάνω στο γονικό τους ρόλο και σε θέματα εκπαίδευσης των παιδιών τους.	,133
Καλέσατε τους γονείς σε προσωπική συνάντηση για να τους ενημερώσετε για τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο.	,135
Οργανώσατε ένα εργαστήριο κατάρτισης/σεμινάριο για τους γονείς πάνω στις γονικές δεξιότητες.	,164
Επισκεφτήκατε το σπίτι των μαθητών σας.	,158
Τηλεφωνήσατε στο σπίτι των μαθητών σας.	,158

Αρνητική συσχέτιση:

Πίνακας 35: Αρνητική συσχέτιση με την ηλικία.

Ερώτηση	Τιμή δείκτη Spearman
Κάθε οικογένεια θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στο νηπιαγωγείο για την αύξηση της επιτυχίας των μαθητών.	-,168
Όλοι οι γονείς μπορούν να μάθουν τρόπους, ώστε να ενισχύσουν τη μάθηση στο σπίτι, αν τους εκπαιδεύσει κάποιος.	-,126
Η συμμετοχή των γονέων μπορεί να βοηθήσει τους/τις νηπιαγωγούς να γίνουν πιο αποτελεσματικοί για τους περισσότερους μαθητές.	-,153
Οι νηπιαγωγοί χρειάζονται επιπλέον ειδική εκπαίδευση για να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πρακτικές συμμετοχής γονέων.	-,217
Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η συμμετοχή των γονέων σε τάξεις/σεμινάρια επιμόρφωσης γονέων.	-,167
Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η συμμετοχή γονέων σε συσκέψεις εκπαιδευτικού-γονέα.	-,224
Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η συμμετοχή γονέων σε δραστηριότητες στην αίθουσα.	-,151
Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η ενεργή συμμετοχή γονέων στην οργάνωση εκδηλώσεων του νηπιαγωγείου.	-,185
Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η παροχή από τους γονείς υλικοτεχνικής υποδομής για το νηπιαγωγείο.	-,138
Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων του νηπιαγωγείου.	-,141
Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες με το παιδί στο σπίτι πάνω στα σχετικά με το νηπιαγωγείο προγράμματα.	-,243
Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η ενεργή συμμετοχή γονέων στην οργάνωση και εφαρμογή των επιπρόσθετων προγραμμάτων που αναλαμβάνονται από το νηπιαγωγείο (π.χ. αγωγή υγείας, περιβαλλοντική).	-,180
Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η κατανόηση από τους γονείς και υποστήριξη του εκπαιδευτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου.	-,262
Εμπλέξατε τους γονείς στη λήψη αποφάσεων.	-,140
Οι γονείς δε συμμετέχουν λόγω συγκρούσεων μεταξύ του προγράμματος νηπιαγωγείου και δουλειάς των γονέων ή άλλων σημαντικών δραστηριοτήτων.	-,127
Οι γονείς δε συμμετέχουν λόγω μη διαθέσιμης φύλαξης για τα μικρά αδέρφια στο σπίτι.	-,169
Οι γονείς δε συμμετέχουν γιατί σκέφτονται ότι το νηπιαγωγείο δεν ενδιαφέρεται πραγματικά για τη συμμετοχή τους.	-,144

19.8.2 Συσχέτιση με την εργασιακή εμπειρία

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η εργασιακή εμπειρία, έχει σημαντικά στατιστική σχέση (με Approx. Sig<0,05) με τις ακόλουθες μεταβλητές, όπως παρουσιάζονται στους παρακάτω πίνακες 39, 40. Παρόλο όμως που μεταξύ των μεταβλητών «εργασιακή εμπειρία» και των «ακόλουθων μεταβλητών» υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση, οι τιμές του συντελεστή **Spearman** δείχνει ότι η σχέση αυτή είναι θετική ή αρνητική, αλλά η έντασή της είναι σχετικά αδύναμη.

Η μεταβλητή που εμφανίζει τη μέγιστη θετική ένταση στη συσχέτισή της με την εργασιακή εμπειρία είναι η, «Η συμμετοχή του γονέα στην εκπαίδευση του παιδιού

του είναι υπευθυνότητα του γονέα, όχι του νηπιαγωγού.» με τιμή δείκτη **Spearman=0,215**. Αντίστοιχα η μεταβλητή που εμφανίζει τη μέγιστη αρνητική ένταση σε σχέση με την εργασιακή εμπειρία είναι η, «Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η κατανόηση από τους γονείς και υποστήριξη του εκπαιδευτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου» με τιμή δείκτη **Spearman=-0,230**

Θετική συσχέτιση:

Πίνακας 36: Θετικές συσχετίσεις με την εργασιακή εμπειρία.

Ερώτηση	Τιμή δείκτη Spearman
Η απόδοση του παιδιού στο νηπιαγωγείο δεν εξαρτάται από την ικανότητα και το βαθμό συμμετοχής του γονέα σε μαθησιακές δραστηριότητες με το παιδί στο σπίτι.	,129
Οι νηπιαγωγοί δεν αξίζει να αφιερώνουν τόσο πολύ χρόνο για να επικοινωνήσουν με τους γονείς.	,181
Είναι πιο αποδοτικό για γονείς και νηπιαγωγούς να δουλέψουν χωριστά πάνω στη μάθηση των παιδιών.	,134
Η συμμετοχή του γονέα στην εκπαίδευση του παιδιού του είναι υπευθυνότητα του γονέα, όχι του νηπιαγωγού.	,215
Ενημερωμένος/η στα στοιχεία για την οργάνωση και εφαρμογή εργαστηρίων επιμόρφωσης γονέων πάνω στο γονικό τους ρόλο και σε θέματα εκπαίδευσης των παιδιών τους.	,129
Καλέσατε τους γονείς σε προσωπική συνάντηση για να τους ενημερώσετε για τα επιτεύγματα του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο.	,113
Καλέσατε τους γονείς σε προσωπική συνάντηση για να τους ενημερώσετε για τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο.	,119
Οργανώσατε ένα εργαστήριο κατάρτισης/σεμινάριο για τους γονείς πάνω στις γονικές δεξιότητες.	,121
Επισκεφτήκατε το σπίτι των μαθητών σας.	,138
Τηλεφωνήσατε στο σπίτι των μαθητών σας.	,156
Κατά τη διάρκεια της βασικής σας εκπαίδευση αλλά και της υπηρεσίας σας ως νηπιαγωγός έχετε παρακολουθήσει μαθήματα/σεμινάρια πάνω στη συμμετοχή των γονέων στο νηπιαγωγείο.	,132

Αρνητική συσχέτιση:

Πίνακας 37: Αρνητικές συσχετίσεις με την εργασιακή εμπειρία.

Ερώτηση	Τιμή δείκτη Spearman
Η συμμετοχή των γονέων μπορεί να βοηθήσει του/τις νηπιαγωγούς να γίνουν πιο αποτελεσματικοί για τους περισσότερους μαθητές.	-,127
Οι νηπιαγωγοί χρειάζονται επιπλέον ειδική εκπαίδευση για να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πρακτικές συμμετοχής γονέων.	-,206
Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η συμμετοχή των γονέων σε τάξεις/σεμινάρια επιμόρφωσης γονέων.	-,166

Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η συμμετοχή γονέων σε συσκέψεις εκπαιδευτικού-γονέα.	-,198
Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η συμμετοχή γονέων σε δραστηριότητες στην αίθουσα.	-,120
Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η ενεργή συμμετοχή γονέων στην οργάνωση εκδηλώσεων του νηπιαγωγείου.	-,129
Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η παροχή από τους γονείς υλικοτεχνικής υποδομής για το νηπιαγωγείο.	-,184
Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες με το παιδί στο σπίτι πάνω στα σχετικά με το νηπιαγωγείο προγράμματα.	-,229
Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η ενεργή συμμετοχή γονέων στην οργάνωση και εφαρμογή των επιπρόσθετων προγραμμάτων που αναλαμβάνονται από το νηπιαγωγείο (π.χ. αγωγή υγείας, περιβαλλοντική).	-,165
Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η κατανόηση από τους γονείς και υποστήριξη του εκπαιδευτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου.	-,230
Οι γονείς δε συμμετέχουν λόγω συγκρούσεων μεταξύ του προγράμματος νηπιαγωγείου και δουλειάς των γονέων ή άλλων σημαντικών δραστηριοτήτων.	-,134
Οι γονείς δε συμμετέχουν λόγω μη διαθέσιμης φύλαξης για τα μικρά αδέρφια στο σπίτι.	-,135

19.8.3 Συσχέτιση με το μορφωτικό επίπεδο

Για τον έλεγχο της συσχέτισης της μεταβλητής «μορφωτικό επίπεδο» και των άλλων μεταβλητών, έγινε κατηγοριοποίηση στο μορφωτικό επίπεδο των νηπιαγωγών του δείγματος, σε «βασική εκπαίδευση» που περιλάμβανε τα πτυχία βασικής εκπαίδευσης των νηπιαγωγών τετραετών και διετών με εξομοίωση και χωρίς και σε «άνωτερη εκπαίδευση» που περιλάμβανε κατηγορίες που κατείχαν και επιπλέον πτυχίο όπως μεταπτυχιακό, διδακτορικό, διδασκαλείο, άλλο πτυχίο. Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι το μορφωτικό επίπεδο, έχει σημαντικά στατιστική σχέση (με Approx. Sig<0,05) με τις ακόλουθες μεταβλητές, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 41. Παρόλο όμως που μεταξύ των μεταβλητών «μορφωτικό επίπεδο» και των «ακόλουθων μεταβλητών» υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση, οι τιμές του συντελεστή **Spearman** δείχνουν ότι η σχέση αυτή είναι θετική ή αρνητική, αλλά η έντασή της είναι σχετικά αδύναμη, μία παρόμοια εικόνα με αυτή που εμφανίστηκε και παραπάνω αναφορικά με τις μεταβλητές ηλικία και εργασιακή εμπειρία. Επιπλέον το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών φαίνεται να σχετίζεται σημαντικά με πολύ λιγότερες μεταβλητές σε σχέση με την ηλικία και την εργασιακή εμπειρία.

Η μεταβλητή που εμφανίζει τη μέγιστη θετική ένταση στη συσχέτισή της με το μορφωτικό επίπεδο είναι η, «Ικανός/ή με την πρόσβαση σε πηγές που είναι χρήσιμες στην ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος συμμετοχής γονέων στο νηπιαγωγείο που θα διαρκέσει ολόκληρη τη σχολική χρονιά» με τιμή δείκτη **Spearman**= 0,155. Μόνο μία μεταβλητή βρέθηκε να σχετίζεται αρνητικά με τη μεταβλητή

μορφωτικό επίπεδο και είναι η, «Συνήθως όταν έρχομαι σε επαφή με τους γονείς είναι για προβλήματα του παιδιού» με τιμή δείκτη **Spearman**=-0,153.

Πίνακας 38: Συσχέτιση με το μορφωτικό επίπεδο.

Ερώτηση	Τιμή δείκτη Spearman
Ικανός/ή με την πρόσβαση σε πηγές που είναι χρήσιμες στην ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος συμμετοχής γονέων στο νηπιαγωγείο που θα διαρκέσει ολόκληρη τη σχολική χρονιά.	,155
Καλέσατε τους γονείς σε προσωπική συνάντηση για να τους ενημερώσετε για τα επιτεύγματα του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο.	,127
Συνολικά σε ποιο βαθμό, κατά τη γνώμη σας, οι γονείς στο νηπιαγωγείο σας ανταποκρίνονται όταν τους ζητείται να συμμετάσχουν.	,121
Κατά τη διάρκεια της βασικής σας εκπαίδευση αλλά και της υπηρεσίας σας ως νηπιαγωγός έχετε παρακολουθήσει μαθήματα/σεμινάρια πάνω στη συμμετοχή των γονέων στο νηπιαγωγείο.	,146

19.8.4 Συσχέτιση με την αίσθηση ικανότητας

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι η αίσθηση ικανότητας των νηπιαγωγών πάνω στην οργάνωση και διεύθυνση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, έχει στατιστικά σημαντική σχέση (με Approx. Sig<0,05) με τις ακόλουθες μεταβλητές (πίνακας 42):

Πίνακας 39: Συσχέτιση με την αίσθηση ικανότητας.

Ερώτηση	Τιμή δείκτη Spearman rho
Είναι πιο αποδοτικό για γονείς και νηπιαγωγούς να δουλέψουν χωριστά πάνω στη μάθηση των παιδιών	,137
Καλέσατε τους γονείς σε προσωπική συνάντηση για να τους ενημερώσετε για τα επιτεύγματα του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο	,136
Καλέσατε τους γονείς σε προσωπική συνάντηση για να τους ενημερώσετε για τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο	,139

19.8.5 Συσχέτιση με το βαθμό ενημέρωσης

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι ο βαθμός ενημέρωσης των νηπιαγωγών πάνω στο ζήτημα της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει στατιστικά σημαντική σχέση (με Approx. Sig<0,05) με τις ακόλουθες μεταβλητές (πίνακας 43), αν και η ένταση εμφανίζεται και εδώ να είναι σχετικά αδύναμη:

Πίνακας 40: Συσχέτιση με το βαθμό ενημέρωσης.

Ερώτηση	Τιμή δείκτη Spearman rho
Η συμμετοχή των γονέων μπορεί να βοηθήσει του/τις νηπιαγωγούς να γίνουν πιο αποτελεσματικοί για τους περισσότερους μαθητές.	-,146
Καλέσατε τους γονείς σε προσωπική συνάντηση για να τους ενημερώσετε για τα επιτεύγματα του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο.	,135
Οργανώσατε ένα μάθημα στην τάξη σας για τους γονείς έτσι ώστε να βοηθήσουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	,129
Οργανώσατε ένα πρωινό γεγονός ή συγκέντρωση στην τάξη σας στο οποίο προσκαλέσατε τους γονείς.	,163
Στείλατε στο σπίτι των μαθητών σας μια έκθεση σχετικά με τους συγκεκριμένους στόχους μιας ιδιαίτερης περιόδου ώστε να ενημερωθούν οι γονείς για το τι πρόκειται να διδαχθούν τα παιδιά την περίοδο αυτή.	,214
Διερευνήσατε τις αντιλήψεις των γονέων για το νηπιαγωγείο.	,169
Εμπλέξατε τους γονείς στη λήψη αποφάσεων.	,156

Οι μεταβλητές «Στείλατε στο σπίτι των μαθητών σας μια έκθεση σχετικά με τους συγκεκριμένους στόχους μιας ιδιαίτερης περιόδου ώστε να ενημερωθούν οι γονείς για το τι πρόκειται να διδαχθούν τα παιδιά την περίοδο αυτή» με δείκτη Spearman=0,214 και «Διερευνήσατε τις αντιλήψεις των γονέων για το νηπιαγωγείο» με δείκτη Spearman=0,169 εμφανίζουν τη μεγαλύτερη ένταση.

19.8.6 Συσχέτιση της ερώτησης «Η συμμετοχή των γονέων είναι υποβοηθητική για την επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου», που εκφράζει τη γενικότερη στάση των νηπιαγωγών προς τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση, με τις ερωτήσεις 50, 51, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 67 και 68, που αφορούν τις πρακτικές συμμετοχής γονέων που οι ίδιοι στην πράξη εφαρμόζουν.

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι αυτή η ερώτηση έχει σημαντικά στατιστική θετική σχέση με (Approx. Sig<0,05), με τις ακόλουθες μεταβλητές (πίνακας 44) με σχετικά αδύναμη όμως ένταση:

Πίνακας 41: Συσχέτιση γενικότερης στάσης και πρακτικών.

Ερώτηση	Τιμή δείκτη Spearman rho
Οργανώσατε ένα πρωινό γεγονός ή συγκέντρωση στην τάξη σας στο οποίο προσκαλέσατε τους γονείς	,154
Ζητήσατε από του γονείς να βοηθήσουν στη συντήρηση του νηπιαγωγείου ή τάξεων	,133
Ζητήσατε από τους γονείς να βοηθήσουν στην επίβλεψη μαθητών σε εκδρομές του νηπιαγωγείου	,158
Ζητήσατε από τους γονείς να βοηθήσουν στην οργάνωση εκδηλώσεων του νηπιαγωγείου	,180

Εμπλέξατε τους γονείς στην οργάνωση και εφαρμογή προγραμμάτων	,222
Εμπλέξατε τους γονείς στη λήψη αποφάσεων	,182

Η γενικότερη στάση των νηπιαγωγών προς τη συμμετοχή φαίνεται να σχετίζεται στατιστικά σημαντικά θετικά με τις παραπάνω μεταβλητές, που αφορούν πρακτικές συμμετοχής των γονέων στο χώρο του σχολείου. Παρατηρείται όμως ότι, όπως αναφέρθηκε στην παρουσίαση των περιγραφικών αποτελεσμάτων της έρευνας, ενώ εμφανίστηκε οι νηπιαγωγοί να έχουν μια σημαντικά θετική γενική στάση ως προς την αξία της συμμετοχής των γονέων για την επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου, στην πράξη φαίνεται να μην εφαρμόζουν σε μεγάλη συχνότητα αυτές τις πρακτικές, αν και υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ τους. Ενδεχόμενα κάποιες άλλες μεταβλητές φαίνεται να επηρεάζουν αυτή τη σχέση.

Συσχέτιση της ερώτησης «Κάθε οικογένεια θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στο νηπιαγωγείο για την αύξηση της επιτυχίας των μαθητών» που αναφέρεται στη γενικότερη στάση των νηπιαγωγών προς τις ικανότητες συμμετοχής της οικογένειας στο χώρο του σχολείου, με τις ερωτήσεις 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 67 και 68, που αφορούν τις πρακτικές που οι ίδιοι εφαρμόζουν στην πράξη.

Από τα αποτελέσματα φαίνεται ότι αυτή η ερώτηση έχει σημαντικά στατιστική σχέση με (Approx. Sig<0,05), με τις ακόλουθες μεταβλητές (πίνακας 45):

Πίνακας 42: Συσχέτιση στάσης προς τις ικανότητες της οικογένειας και πρακτικών.

Ερώτηση	Τιμή δείκτη Spearman rho
Οργανώσατε ένα μάθημα στην τάξη σας για τους γονείς έτσι ώστε να βοηθήσουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος	,229
Οργανώσατε ένα πρωινό γεγονός ή συγκέντρωση στην τάξη σας στο οποίο προσκαλέσατε τους γονείς	,166
Ζητήσατε από τους γονείς να βοηθήσουν στη συντήρηση του νηπιαγωγείου ή τάξεων	,226
Ζητήσατε από τους γονείς να βοηθήσουν στην οργάνωση εκδηλώσεων του νηπιαγωγείου	,253
Εμπλέξατε τους γονείς στην οργάνωση και εφαρμογή προγραμμάτων	,227
Εμπλέξατε τους γονείς στη λήψη αποφάσεων	,229

Στην ίδια λογική με παραπάνω, οδηγούμαστε και με τα αποτελέσματα της συσχέτισης της γενικότερης στάσης των νηπιαγωγών, ως προς τις ικανότητες των

οικογενειών, ώστε να χρησιμοποιηθούν στο χώρο του νηπιαγωγείου και των πρακτικών που τελικά εφαρμόζονται. Αν και εδώ εμφανίζεται να υπάρχει σημαντικά στατιστική θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, στην πράξη παρατηρείται ότι ενώ οι νηπιαγωγοί εξέφρασαν μια σημαντική θετική στάση ως προς τις ικανότητες της οικογένειας δεν εφαρμόζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις αντίστοιχες πρακτικές. Προφανώς κι εδώ άλλες μεταβλητές παρεμβάλλονται και επηρεάζουν αυτή τη σχέση.

Γενικότερα συμπεράσματα διμεταβλητής ανάλυσης

Η «ηλικία» και η «εργασιακή εμπειρία», φαίνεται να έχουν σημαντική στατιστική συσχέτιση με τις περισσότερες μεταβλητές, σε σύγκριση με τις άλλες μεταβλητές που εξετάστηκαν. Επίσης πολλές από τις εξαρτημένες μεταβλητές φαίνεται να σχετίζονται με περισσότερες από μία από τις ανεξάρτητες μεταβλητές ταυτόχρονα, που σημαίνει ότι η κάθε μεταβλητή επηρεάζεται από περισσότερους από έναν παράγοντες. Πιο αναλυτικά:

Σημαντική στατιστικά θετική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ των μεταβλητών, ηλικία και εργασιακή εμπειρία με τις ακόλουθες μεταβλητές:

- Η απόδοση του παιδιού στο νηπιαγωγείο δεν εξαρτάται από την ικανότητα και το βαθμό συμμετοχής του γονέα σε μαθησιακές δραστηριότητες με το παιδί στο σπίτι.
- Οι νηπιαγωγοί δεν αξίζει να αφιερώνουν τόσο πολύ χρόνο για να επικοινωνήσουν με τους γονείς.
- Οργανώσατε ένα εργαστήριο κατάρτισης/σεμινάριο για τους γονείς πάνω στις γονικές δεξιότητες.
- Επισκεφτήκατε το σπίτι των μαθητών σας.
- Τηλεφωνήσατε στο σπίτι των μαθητών σας.
- Οι νηπιαγωγοί χρειάζονται επιπλέον ειδική εκπαίδευση για να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πρακτικές συμμετοχής γονέων.

Επίσης αρνητική συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών ηλικία και εργασιακή εμπειρία, παρατηρείται ταυτόχρονα με τις ακόλουθες μεταβλητές:

- Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η παροχή από τους γονείς υλικοτεχνικής υποδομής για το νηπιαγωγείο.
- Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η συμμετοχή γονέων σε συσκέψεις εκπαιδευτικού-γονέα.

- Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η συμμετοχή γονέων σε δραστηριότητες στην αίθουσα.
- Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η ενεργή συμμετοχή γονέων στην οργάνωση εκδηλώσεων του νηπιαγωγείου.
- Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η συμμετοχή των γονέων σε τάξεις/σεμινάρια επιμόρφωσης γονέων.
- Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες με το παιδί στο σπίτι πάνω στα σχετικά με το νηπιαγωγείο προγράμματα.
- Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η κατανόηση από τους γονείς και υποστήριξη του εκπαιδευτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου.
- Διευκολύνει τη δουλειά του νηπιαγωγού η ενεργή συμμετοχή γονέων στην οργάνωση και εφαρμογή των επιπρόσθετων προγραμμάτων που αναλαμβάνονται από το νηπιαγωγείο (π.χ. αγωγή υγείας, περιβαλλοντική).
- Οι γονείς δε συμμετέχουν λόγω συγκρούσεων μεταξύ του προγράμματος νηπιαγωγείου και δουλειάς των γονέων ή άλλων σημαντικών δραστηριοτήτων.
- Οι γονείς δε συμμετέχουν λόγω μη διαθέσιμης φύλαξης για τα μικρά αδέρφια στο σπίτι.

Επίσης με περισσότερες από μία μεταβλητές φαίνεται να συσχετίζονται σημαντικά στατιστικά και οι ακόλουθες μεταβλητές:

- Είναι πιο αποδοτικό για γονείς και νηπιαγωγούς να δουλέψουν χωριστά πάνω στη μάθηση των παιδιών με, ηλικία, εργασιακή εμπειρία και αίσθηση ικανότητας θετικά.
- Καλέσατε τους γονείς σε προσωπική συνάντηση για να τους ενημερώσετε για τα επιτεύγματα του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο με, εργασιακή εμπειρία, μορφωτικό επίπεδο και αίσθηση ικανότητας θετικά.
- Καλέσατε τους γονείς σε προσωπική συνάντηση για να τους ενημερώσετε για τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο με την ηλικία, εργασιακή εμπειρία και την αίσθηση ικανότητας θετικά
- Η συμμετοχή των γονέων μπορεί να βοηθήσει του/τις νηπιαγωγούς να γίνουν πιο αποτελεσματικοί για τους περισσότερους μαθητές, με την ηλικία, την εργασιακή εμπειρία και το βαθμό ενημέρωσης αρνητικά.

- Εμπλέξατε τους γονείς στη λήψη αποφάσεων, με την ηλικία αρνητικά και θετικά με την αίσθηση ικανότητας, τη γενική στάση των νηπιαγωγών ως προς την αξία της συμμετοχής των γονέων στην επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου και τη γενική στάση τους ως προς τις ικανότητες της οικογένειας.
- Οργανώσατε ένα μάθημα στην τάξη σας για τους γονείς έτσι ώστε να βοηθήσουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος, με την αίσθηση ικανότητας και τη στάση ως προς τις ικανότητες της οικογένειας θετικά.
- Οργανώσατε ένα πρωινό γεγονός ή συγκέντρωση στην τάξη σας στο οποίο προσκαλέσατε τους γονείς, με το βαθμό ενημέρωσης των νηπιαγωγών, τη γενική στάση ως προς την αξία της συμμετοχής στην επίτευξη των στόχων και τη στάση ως προς τις ικανότητες της οικογένειας θετικά.
- Ζητήσατε από του γονείς να βοηθήσουν στη συντήρηση του νηπιαγωγείου ή τάξεων, με τη γενική στάση ως προς την αξία της συμμετοχής στην επίτευξη των στόχων και τη στάση ως προς τις ικανότητες της οικογένειας θετικά.
- Εμπλέξατε τους γονείς στην οργάνωση και εφαρμογή προγραμμάτων, με τη γενική στάση ως προς την αξία της συμμετοχής στην επίτευξη των στόχων και τη στάση ως προς τις ικανότητες της οικογένειας θετικά.
- Ζητήσατε από τους γονείς να βοηθήσουν στην οργάνωση εκδηλώσεων του νηπιαγωγείου, με τη γενική στάση ως προς την αξία της συμμετοχής στην επίτευξη των στόχων και τη στάση ως προς τις ικανότητες της οικογένειας θετικά.

Θεωρούμε σημαντικό εδώ να σχολιάσουμε ότι η μεταβλητή «είναι πιο αποδοτικό για γονείς και νηπιαγωγούς να δουλέψουν χωριστά πάνω στη μάθηση των παιδιών», που αντικατοπτρίζει τη γενικότερη στάση των νηπιαγωγών του δείγματος απέναντι στη συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών, σχετίζεται, όπως αναφέρθηκε, σημαντικά με, την ηλικία, την εργασιακή εμπειρία και την αίσθηση ικανότητας των εκπαιδευτικών θετικά, επισημαίνοντας ταυτόχρονα ότι η συσχέτιση αυτή δεν έχει στατιστικά ιδιαίτερα μεγάλη ένταση. Φαίνεται επομένως ότι οι μεγαλύτερες σε ηλικία νηπιαγωγοί και με περισσότερη εργασιακή εμπειρία δεν έχουν θετική στάση ως προς τη συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού, πάνω στην απόδοση του παιδιού, σε σχέση με τις μικρότερες σε ηλικία και με μικρότερη εργασιακή εμπειρία νηπιαγωγούς. Επιπλέον οι νηπιαγωγοί που έχουν υψηλότερη αίσθηση ικανότητας, επίσης φαίνεται να έχουν αρνητικότερη στάση προς τη συνεργασία, σε σύγκριση με αυτές που έχουν

χαμηλότερη αίσθηση ικανότητας, ενδεχόμενα διότι θεωρούν τον εαυτό τους το μόνο ειδικό, έχουν μάθει να δουλεύουν με το δικό τους τρόπο που θεωρούν ικανοποιητικό για την απόδοση του παιδιού και δε θεωρούν ότι η συνεργασία με τους γονείς έχει να προσφέρει στο παιδί κάτι παραπάνω.

Επιπρόσθετα κρίνουμε σημαντικό να σχολιάσουμε και το ότι η μεταβλητή «εμπλέξατε τους γονείς στη λήψη αποφάσεων», που θεωρείται σημαντική για την οργάνωση και διεύθυνση μιας ίσων όρων συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση, με συμμετοχή στη διακυβέρνηση και τη λήψη αποφάσεων σχετίζεται στατιστικά σημαντικά, όπως αναφέρθηκε, με την ηλικία αρνητικά και θετικά με την αίσθηση ικανότητας, τη γενική στάση των νηπιαγωγών ως προς την αξία της συμμετοχής των γονέων στην επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου και τη γενική στάση τους ως προς τις ικανότητες της οικογένειας. Οι μεγαλύτερες επομένως σε ηλικία νηπιαγωγοί εμπλέκουν σε μικρότερο βαθμό τους γονείς στη λήψη αποφάσεων του νηπιαγωγείου σε σχέση με τις μικρότερες σε ηλικία νηπιαγωγούς. Επιπλέον μεγαλύτερη εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία λήψης αποφάσεων παρατηρείται από τους/τις νηπιαγωγούς που έχουν υψηλότερη αίσθηση ικανότητας, έχουν μια πιο θετική στάση ως προς την αξία της συμμετοχής των γονέων πάνω στη επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου και έχουν μια πιο θετική στάση ως προς τις δυνάμεις των οικογενειών ώστε να χρησιμοποιηθούν με τη συμμετοχή τους στο χώρο του νηπιαγωγείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 20^ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ, ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Στην έρευνα αυτή, ζητήσαμε από τους/τις νηπιαγωγούς, να καταθέσουν τις απόψεις τους, πάνω στο ζήτημα της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους, τόσο ως προς τη συμβολή τους στο χώρο του σπιτιού, όσο και στο χώρο του νηπιαγωγείου. Προσπαθήσαμε να καταγράψουμε, τις στάσεις και αντιλήψεις τους, πάνω στο ζήτημα αυτό, το βαθμό ενημέρωσης και εκπαίδευσης που έχουν δεχτεί, την αίσθηση των ικανοτήτων τους, τις πρακτικές συμμετοχής των γονέων που χρησιμοποιούν σήμερα στα νηπιαγωγεία τους, καθώς και τα εμπόδια που θεωρούν ότι δυσχεραίνουν μια τέτοια διαδικασία.

Το ζήτημα της συμμετοχής γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει κριθεί ως κρίσιμο, για την πρόοδο της ποιότητας της εκπαίδευσης, σε διεθνές επίπεδο. Οι κυβερνητικές πολιτικές, τονίζουν τη μετατόπιση του ρόλου των γονέων στο εκπαιδευτικό σύστημα, νομοθετώντας τη συμμετοχή των γονέων σε ίσους όρους με αυτή των εκπαιδευτικών. Στις νέες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ο ρόλος των γονέων μετατοπίζεται και όντως αναθεωρείται (Seitsinger et al., 2008), αναδιαμορφώνοντας τις σχέσεις δύναμης στο εκπαιδευτικό σύστημα και εξουσιοδοτώντας τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς ομοίως (Ingersoll, 2003).

Από την άλλη πλευρά η έρευνα, έχει προσδιορίσει τα πολύ σημαντικά οφέλη αυτής της διαδικασίας, για όλους όσους εμπλέκονται σ' αυτή, κρίνοντας σημαντικό τον προσδιορισμό και την άμβλυνση των εμποδίων που δυσχεραίνουν την προαγωγή της. Θεωρείται υψηλά σημαντική για την ώθηση του εκπαιδευτικού συστήματος προς υψηλότερα πρότυπα, καθώς η δέσμευση των γονέων σε ένα ενεργό ρόλο μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να ανοίξει εναλλακτικές ευκαιρίες για την ώθηση των παιδιών στην επιτυχία (Machen, et al., 2005; Seitsinger et al., 2008). Επιπλέον, η συμμετοχή των γονέων από τη βαθμίδα του νηπιαγωγείου, θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς η έρευνα έδειξε ότι, όσο πιο νωρίς οι γονείς εμπλέκονται στις εκπαιδευτικές πρακτικές των παιδιών τους, τόσο πιο βαθιά είναι τα αποτελέσματα και με διάρκεια οι επιδράσεις (Mullis et al., 2004).

Είναι επομένως ένα ζήτημα που μας αφορά όλους, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους μαθητές αλλά και την ευρύτερη πολιτεία, καθώς η προαγωγή όσο το δυνατόν πιο ικανών πολιτών, αποτελεί προαγωγή της ίδιας της κοινωνίας. Οι γονείς

και οι εκπαιδευτικοί, δεν επηρεάζουν απλά τη μάθηση του παιδιού, αλλά κρατούν τα κλειδιά, ώστε να κατανοήσουν και πιθανά να λύσουν, πολλά από τα σημερινά κοινωνικά θέματα που εμποδίζουν τη μάθηση και τα κίνητρα (Price – Mitchel, 2009).

Απώτερος στόχος μας στην έρευνα αυτή, ήταν καταγράφοντας τυχόν αδυναμίες και κενά πάνω στο ζήτημα της συμμετοχής των γονέων, να συμβάλλουμε με τις δικές μας εκτιμήσεις και επισημάνσεις στην καλύτερη οργάνωση της συμμετοχής των γονέων στα νηπιαγωγεία. Σαφώς γνωρίζουμε ότι στο ζήτημα της συμμετοχής, εμπλέκονται τόσο οι γονείς, όσο και οι εκπαιδευτικοί, με τη δική τους συμβολή, αλλά και τα ενδεχόμενα εμπόδια που αντιστοιχούν στον καθένα. Απευθυνθήκαμε στους εκπαιδευτικούς, γιατί όπως η έρευνα έχει δείξει, οι πρακτικές τους αποτελούν το σημαντικότερο παράγοντα για την προώθηση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θεωρούμε ότι ένας ικανός και κατάλληλα καταρτισμένος, πάνω στη συμμετοχή των γονέων, εκπαιδευτικός, μπορεί να ανακαλύψει διαφορετικές διαβάσεις, πρακτικές και τρόπους χειρισμού, που θα αμβλύνουν σε μεγάλο βαθμό, τα όποια εμπόδια οι γονείς αντιμετωπίζουν, όσον αφορά τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, να αλλάξει ακόμη και τυχόν αρνητικές στάσεις των γονέων πάνω στο ζήτημα αυτό.

Βασικός παράγοντας για την προώθηση της συμμετοχής των οικογενειών, είναι το πώς οι εκπαιδευτικοί χειρίζονται την καθιέρωση συνεργασιών, έτσι ώστε να γίνονται θετικά αντιληπτές από τους γονείς και να οδηγούν σε αύξηση της συμμετοχής τους (Knopf & Swick, 2007). Οι προσπάθειες των σχολείων και των εκπαιδευτικών να εμπλέξουν τις οικογένειες, επηρεάζει τον αριθμό των οικογενειών που θα εμπλακούν και το ποσό και τον τύπο της συμμετοχής των γονέων που οι μαθητές θα βιώσουν (Sheldon & Voorhis, 2004). Ένα μέρος επομένως της διαφοράς του ποσού συμμετοχής των γονέων, που παρατηρείται μεταξύ των σχολείων, οφείλεται στο βαθμό στον οποίο οι δάσκαλοι σε αυτά τα σχολεία δουλεύουν, πραγματικά συστηματικά, πάνω σε μια τέτοια δέσμευση (Seitsinger et al., 2008).

Η κατάλληλη κατάρτιση του εκπαιδευτικού, οι ικανότητες και η θετική του στάση πάνω στο ζήτημα της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση, είναι οι πιο ισχυροί παράγοντες για την αύξηση της συμμετοχής των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο. Η γενικότερη εντύπωση που αποκομίσαμε από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας και αξίζει να την επισημάνουμε, είναι ότι οι νηπιαγωγοί του δείγματος, έχουν μια γενικότερα θετική στάση, προς τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και αναγνωρίζουν πολλά από τα οφέλη αυτής της συμμετοχής

(Ερευνητικό ερώτημα 1), αλλά όπως από την πείρα μας στον επαγγελματικό αυτό χώρο αναμέναμε, εντοπίσαμε σε μεγάλο βαθμό έλλειψη γνώσης και απαραίτητης κατάρτισης πάνω στο ζήτημα αυτό.

Η ελλιπής αυτή κατάρτιση πάνω στο ζήτημα της συμμετοχής των γονέων, ενδεχόμενα, είναι ένας από τους πιθανούς παράγοντες που τους ωθεί, παρά τη θετική τους στάση, να εφαρμόζουν τελικά, περιορισμένες πρακτικές συμμετοχής γονέων στα νηπιαγωγεία τους και μεθόδους επικοινωνίας, που απεικονίζουν μάλλον ένα παραδοσιακό μοντέλο συμμετοχής γονέων στην εκπαίδευση και όχι μια ίσων όρων συνεργασία, με εξουσιοδότηση του γονέα πάνω σε όλες τις πλευρές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Παρόμοια έρευνα στο χώρο της προσχολικής αγωγής (Rentzou, K (2011a), έδειξε ότι οι Έλληνες γονείς και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται και επικοινωνούν επιφανειακά και οι σχέσεις που διαμορφώνονται ανάμεσα στο γονέα και τον εκπαιδευτικό έχουν πολύ δρόμο να διανύσουν μέχρι να γίνουν ισότιμοι συνεργάτες. Αναφέροντας επίσης αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Rentzou, 2004, 2011; Sakellariou & Rentzou 2007, 2008a, 2008b), έχει επισημανθεί ότι τα Ελληνικά προσχολικά προγράμματα δεν παρέχουν ευκαιρίες συμμετοχής των οικογενειών και δεν ενθαρρύνουν γενικά τις ευκαιρίες με την οικογένεια και την κοινότητα. Παρόμοια στην έρευνα της Μπόνια, Α., (2011) στη βαθμίδα του Δημοτικού βρέθηκε ασθενής συσχέτιση στάσης και πρακτικών, όπου παρά τη θετική τους στάση ως προς τη συμμετοχή, οι δάσκαλοι διατηρούσαν κάποια επιφυλακτικότητα ως προς την εφαρμογή των πρακτικών γονεϊκής εμπλοκής.

Επιπρόσθετα, η ίδια εικόνα εμφανίζεται και στα ευρήματα άλλων ερευνών, σε μεγαλύτερες βαθμίδες εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στη βαθμίδα του δημοτικού η επικουρική εμπλοκή του γονέα φαίνεται να συνιστά το κυρίαρχο μοντέλο συνεργασίας σχολείου – οικογένειας και η γονεϊκή εμπλοκή βρέθηκε να μην συντελείται μέσα σε ένα πλαίσιο ισότιμων σχέσεων γονέων και εκπαιδευτικών (Κλαδάκης, Ι., 2012). Στη βαθμίδα του γυμνασίου η έρευνα των Koutrouba et al., (2009), έδειξε ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί έχουν μια θετική στάση προς τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, αλλά βρήκαν ότι στην πραγματικότητα η συμμετοχή των γονέων στην Ελληνική εκπαίδευση είναι φτωχή και σπάνια.

Οι νηπιαγωγοί, στην έρευνά μας, αναγνωρίζουν τη συμβολή της συμμετοχής των γονέων, πάνω στην επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου (Ερευνητικό ερώτημα 1.1), όπως και στην αύξηση της δικής τους αποτελεσματικότητας ως εκπαιδευτικοί (ερευνητικό ερώτημα 1.2). Όντως, η έρευνα έχει δείξει, ότι η συμμετοχή των γονέων

στην εκπαίδευση των παιδιών τους, είναι μια κρίσιμη μεταβλητή, για την υψηλή απόδοση των σχολείων (Mc Coach et al., 2010). Έχει θετικά οφέλη πάνω στην ακαδημαϊκή, γλωσσική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, καθώς και πολύ σημαντικά οφέλη για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον η συμμετοχή των γονέων στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου, συντελεί στην αύξηση της συμμετοχής των γονέων και στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, όσο και σε μακροπρόθεσμα οφέλη για τα παιδιά (Barnard, 2004; Flouri & Bouchanan, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συμμετοχή των γονέων στο σπίτι, πιο σημαντική από την αντίστοιχη συμμετοχή στο χώρο του νηπιαγωγείου, για την απόδοση του παιδιού (DePlanty et al., 2007; Izzo et al., 1999). Αυτή η αντίληψη ενισχύεται και από τη δική μας έρευνα, καθώς σύμφωνα με τα δεδομένα μας, οι νηπιαγωγοί θεωρούν τη συμμετοχή των γονέων, σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες με το παιδί τους στο σπίτι, ως πιο σημαντική για την απόδοση του παιδιού, απ' ότι τη συμμετοχή των γονέων στο χώρο του νηπιαγωγείου (ερευνητικό ερώτημα 1.3). Παρόμοια έρευνα έδειξε, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συμμετοχή των γονέων σε μαθησιακές δραστηριότητες με το παιδί τους στο σπίτι, ως τον πιο σημαντικό τύπο συμμετοχής γονέων στην εκπαίδευση, για την ακαδημαϊκή επίτευξη του παιδιού (DePlanty et al., 2007). Ως αντίφαση, μια άλλη ομάδα ερευνών έδειξε ότι η συμμετοχή των γονέων στο χώρο του σχολείου, κάνει τη βασική διαφορά πάνω στην επίτευξη του μαθητή, περισσότερο απ' ότι η επίβλεψη των γονέων πάνω στην εκπαίδευση στο σπίτι (Fan & Chen, 2001; Lee & Bowen, 2006). Επιπρόσθετα, έρευνες έδειξαν πολλά σημαντικά οφέλη της συμμετοχής των γονέων στο χώρο του σχολείου πάνω στη ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού (Hill & Taylor, 2004; Mo & Singh, 2008; Powell et al., 2010).

Ενθαρρυντική για την προώθηση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση της χώρας μας, είναι η θετική στάση που εκφράστηκε από τα 2/3 των νηπιαγωγών, πάνω στις ικανότητες της οικογένειας. Πιστεύουν ότι οι περισσότεροι γονείς, διαθέτουν τις ικανότητες για να βοηθήσουν το παιδί τους, πάνω σε θέματα εκπαίδευσης στο σπίτι και ότι αυτό μπορεί να ενισχυθεί περισσότερο, με κατάλληλη εκπαίδευση των γονέων. Επίσης, τα 2/3 των νηπιαγωγών, θεωρούν ότι κάθε οικογένεια, θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στο νηπιαγωγείο, για την αύξηση της επιτυχίας των μαθητών (ερευνητικό ερώτημα 1.4). Τα ευρήματα αυτά, έρχονται σε αντίφαση με ευρήματα άλλων ερευνών, όπου οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν τους γονείς με χωρίς προσόντα άτομα, με έλλειψη κατάλληλης εκπαιδευτικής

γνώσης, ώστε να βοηθήσουν το παιδί τους στο σπίτι και ότι λόγω των προβλημάτων που πολλές οικογένειες αντιμετωπίζουν, δεν έχουν το χρόνο, την ενέργεια και την ειδικευση να συνεισφέρουν στο χώρο του σχολείου (Walker & Glenda, 2003).

Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν χρήσιμη τη συμμετοχή γονέων, διότι βλέπουν τους γονείς ως με χωρίς προσόντα άτομα, ώστε να πάρουν ένα ρόλο στη διδασκαλία της ανάγνωσης και γιατί θεωρούν ότι συνήθως οι γονείς πιέζουν τους εκπαιδευτικούς να εφαρμόσουν μη κατάλληλες μεθόδους, ώστε να διδάξουν τα παιδιά πώς να διαβάσουν (Al-Momani et al., 2010). Η αντίληψη ότι οι γονείς έχουν έλλειψη κατάλληλης εκπαιδευτικής γνώσης, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι, είναι ιδιαίτερα εμφανής όσον αφορά εθνικά μειονεκτικής θέσης οικογένειες, όπου οι γονείς δεν έχουν επάρκεια της γλώσσας της χώρας διαμονής τους (Muschamp et al., 2007). Αυτό είναι μια αντίληψη που δεν βοηθάει τη συμμετοχή των γονέων, καθώς όλες οι οικογένειες, με τα ιδιαίτερα ταλέντα και ικανότητες που μπορεί να διαθέτουν, μπορούν να έχουν κάποια συνεισφορά και πρέπει να παραμεριστεί.

Οι οικογένειες έχουν σημαντικά κεφάλαια γνώσης, ώστε να συνεισφέρουν στη διαδικασία μάθησης των παιδιών τους (Wollman – Bonilla, 2001). Για την καθιέρωση και διατήρηση σημαντικών σχέσεων με τις οικογένειες, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να πιστεύουν ότι οι οικογένειες έχουν ένα σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της εκπαίδευσης (Knopf-Swick, 2008).

Εξίσου θετική στάση αποτυπώνεται από τους/τις νηπιαγωγούς στην έρευνα, πάνω στη διάθεση χρόνου για επικοινωνία με τους γονείς (ερευνητικό ερώτημα 1.6), καθώς και στην αναγκαιότητα της συνεργασίας γονέων – εκπαιδευτικών, για την καλύτερη απόδοση του παιδιού (ερευνητικό ερώτημα 1.7). Η θετική αυτή στάση είναι ευνοϊκή, για την αύξηση της συμμετοχής των γονέων στα νηπιαγωγεία, καθώς ο χρόνος που θα διαθέσει ο εκπαιδευτικός σχετίζεται με την πρόθεση και δέσμευση του εκπαιδευτικού πάνω στην επικοινωνία με τους γονείς (Pang & Watkins, 2000) και μπορεί να ωθήσει τις προσπάθειες των νηπιαγωγών προς αυτή την κατεύθυνση. Η έρευνα πάνω στην εκπαιδευτική ανάπτυξη των μαθητών, τεκμηρίωσε τη μεγάλη αξία των προσπαθειών των σχολείων να επικοινωνήσουν με τους γονείς, όπως και τη σημασία της δόμησης μιας ισχυρής σχέσης ανάμεσα στο γονέα και τον εκπαιδευτικό, για την αύξηση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Lawson, 2003; Mann, 2006). Εμπιστοσύνη, αμοιβαία επικοινωνία, σεβασμός και δέσμευση είναι σημαντικές αλληλένδετες δομές που χαρακτηρίζουν μια τέτοια είδους σχέση (Adams & Christenson, 2000; Blue-Banning et al., 2004).

Αν και όπως αναφέραμε παραπάνω, οι νηπιαγωγοί έχουν μια θετική στάση, ως προς την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γονείς οι μισοί περίπου από αυτούς, δεν φαίνονται πεπεισμένοι, ως προς την υποχρέωσή τους να προωθήσουν και να διεξάγουν τη συμμετοχή των γονέων, αποδίδοντας την ευθύνη της συμμετοχής, σε μεγάλο βαθμό στο γονέα (ερευνητικό ερώτημα 1.8). Μια τέτοια αντίληψη, θέτει σε κίνδυνο την προώθηση της συμμετοχής του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μπορεί να αναστείλει τις απαραίτητες ενέργειες εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Πολλοί νηπιαγωγοί, ενώ είναι πολύ υποστηρικτικοί προς τη συμμετοχή των γονέων, δεν είναι πεπεισμένοι για την υποχρέωσή τους να τη διεξάγουν (Swick & McKnight, 1989). Η απόφαση του εκπαιδευτικού να δεσμευτεί στο σχηματισμό σχέσεων, είναι ένα σημαντικό βήμα προς την ανάπτυξη σημαντικά θετικών σχέσεων με τους γονείς, ενώ η απόφαση για ενεργή καθιέρωση θετικών σχέσεων, σχηματίζει τη φύση και τη συχνότητα των αλληλεπιδράσεων που θα έχει (Swick, 2004a). Στο σημείο αυτό, θα θέλαμε να επισημάνουμε την τεκμηριωμένη ερευνητικά άποψη ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού του, δεν είναι αποκλειστικά υπευθυνότητα του γονέα, αλλά και του εκπαιδευτικού και ότι τα συγκεκριμένα προγράμματα των σχολείων και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών, αποτελούν τους πλέον σημαντικούς παράγοντες για την προώθηση και καθοδήγηση της συμμετοχής των γονέων. Όπως ήδη έχουμε αναφέρει, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού του, είναι υποχρέωση τόσο του γονέα όσο και του εκπαιδευτικού.

Αν συνυπολογίσουμε στα παραπάνω και την επιθυμία για κάποια μορφή αναγνώρισης από την υπηρεσία, πάνω στις δραστηριότητες συμμετοχής γονέων που διοργανώνονται, όπως αυτή δηλώθηκε από ένα μεγάλο ποσοστό στην έρευνα, ωθούμαστε στην υιοθέτηση της άποψης, ότι η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν είναι καλά κατανοητή. Η συμμετοχή των γονέων, θεωρείται από τους νηπιαγωγούς μάλλον ως προσάρτημα, στην εκπαιδευτική πρακτική τους και όχι ως αναπόσπαστο κομμάτι, με την ανάλογη ευθύνη πάνω στη διεκπεραίωσή του. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να επικυρώνουν την άποψη των Christenson & Sheridan, (2001), ότι τα όποια προγράμματα συμμετοχής γονέων υπάρχουν στα σχολεία, συχνά θεωρούνται ως προσάρτημα μάλλον, παρά ένα μέρος των πρακτικών του σχολείου.

Στην ίδια κατεύθυνση οδηγούν τη σκέψη μας και τα ακόλουθα συμπεράσματα της έρευνας. Από τη μια μεριά εμφανίζεται, οι νηπιαγωγοί σε σχέση με τους γονείς, να έχουν τον κυρίαρχο ρόλο, στις περισσότερες αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία

του νηπιαγωγείου και από την άλλη οι γονείς, να εμπλέκονται στο νηπιαγωγείο, στο βαθμό που οι νηπιαγωγοί θεωρούν σωστό. Αν και οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται ότι η συμμετοχή των γονέων οδηγεί σε θετικές εκβάσεις του παιδιού και πιστεύουν στις δυνάμεις της οικογένειας και τη συνεργασία μεταξύ τους, δεν προβαίνουν σε πρακτικές που οδηγούν στην ανάπτυξη συνεργατικών δομών, όπως τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων, αγνοώντας έτσι τις αντιλήψεις και απόψεις των γονέων και κρατώντας τους γονείς στο ρόλο των επισκεπτών στα σχολεία (ερευνητικό ερώτημα 1.9). Τα μοντέλα συνεργασίας, υποθέτουν, ισότητα στους δύο συνεργάτες, ενώ οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να επιβάλλουν στρατηγικές, μοντέλα και διαδικασίες πάνω στους γονείς (Scott & Morison, 1994). Θέλουν από τη μια τη συμμετοχή των γονέων, αλλά επιθυμούν να κρατήσουν την εξουσία στα χέρια τους από την άλλη, ενώ οι γονείς φαίνεται να συμμορφώνονται με αυτό το μοντέλο, διατηρώντας μια σχέση αλληλεπίδρασης μάλλον σχολείου – οικογένειας, παρά μια ίσων όρων συνεργασία. Μια τέτοια προοπτική δεν προωθεί την συμμετοχή των γονέων, στο επίπεδο που θα έχει ως αποτέλεσμα την αλλαγή. Ανασχηματισμοί όπως η ανάπτυξη συνεργατικών δομών και η πρόσκληση των γονέων να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων, τοποθετούν τα σχολεία ως πιθανούς αντιπροσώπους της αλλαγής (Abrams & Gibbs, 2002).

Για μία ακόμη φορά, η συνεργασία γονέα – νηπιαγωγού, μοιάζει να είναι στην πράξη της σχολειο-κεντρική, με τον/την νηπιαγωγό στο ρόλο του διαχειριστή. Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν μια ισχυρή ομάδα στο σχολείο συγκρινόμενα με τους γονείς και αυτή η σχέση, σύμφωνα με την έννοια του κοινωνικού πλαισίου, μεταφράζεται ως μια ισχυρή σχέση. Ενώ οι εκπαιδευτικοί βιώνουν με θετικό τρόπο την αλληλεπίδραση με τους γονείς, προσπαθούν να περιορίσουν την επιρροή των γονέων μέσω της έμφασης του δικού τους επαγγελματισμού και κατά συνέπεια αφήνουν τους γονείς στο ρόλο του υποστηρικτή (Baeck, 2010).

Κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε εδώ, τις σχετικές απόψεις και διαθέσεις των γονέων, που έχουν καταγραφεί σε αντίστοιχες έρευνες σε γονείς. Πολλοί γονείς, από τη μια, αναφέρουν ότι σπάνια ερωτούνται από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, σχετικά με σημαντικά θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους και τη σχέση τους με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους (Lawson, 2003), ενώ από την άλλη πλευρά οι περισσότεροι γονείς σήμερα, αναφέρουν ότι προσδοκούν τη συνεργασία, με συμμετοχή στη διακυβέρνηση και τη λήψη αποφάσεων του σχολείου. Ενδιαφέρονται να ασκήσουν επιρροή στο σχολείο, έτσι

ώστε να μεταβιβάσουν το κοινωνικό και πολιτιστικό τους κεφάλαιο στα παιδιά τους (Lareau, 2000; Weininger & Lareau, 2003). Επιπλέον οι γονείς που εμπλέκονται σε αρχηγικούς ρόλους, εκτιμούν με θετικό τρόπο τους εκπαιδευτικούς και αυξάνουν τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Swick, 2004a).

Αντίστοιχη έρευνα σε γονείς στη χώρα μας, στη βαθμίδα του δημοτικού, έδειξε ότι οι γονείς αν και αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο σχολείο και αναγνωρίζουν τη διάθεση συνεργασίας από τους δασκάλους, εντούτοις διαφαίνεται δυσaréσκεια εκ μέρους τους, διότι η συνεργασία εξαντλείται σε ενημέρωση πάνω στη σχολική επίδοση ή σε τυχόν παραβατικές συμπεριφορές των παιδιών, ενώ οι γονείς επιθυμούν βαθύτερη συνεργασία, επιρρίπτοντας έτσι τις ευθύνες στους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές του σχολείου (Κλαδάκης, 2012). Φαίνεται ότι, ακόμη και αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι οι σχέσεις με τις οικογένειες είναι σημαντικές και οδηγούν σε θετικές εκβάσεις του παιδιού, πολλοί εκπαιδευτικοί το βρίσκουν εξαιρετικά δύσκολο να διευθύνουν τη συμμετοχή γονέων, στο επίπεδο που θα έχει ως αποτέλεσμα μια σημαντική αλλαγή (Knopf & Swick, 2007).

Η ίδια εικόνα αποτυπώνεται στην έρευνά μας και στις απαντήσεις των νηπιαγωγών, πάνω στο ποιες μορφές συμμετοχής, θεωρούν ότι διευκολύνουν τη δουλειά τους ως νηπιαγωγοί. Θεωρούν ως σημαντικές, την κατανόηση και υποστήριξη από τους γονείς του εκπαιδευτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου, τη συμμετοχή του γονέα σε συσκέψεις εκπαιδευτικού – γονέα, σε τάξεις επιμόρφωσης γονέα, στην οργάνωση εκδηλώσεων του νηπιαγωγείου, σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες με το παιδί τους στο σπίτι, στην οργάνωση και εφαρμογή επιπρόσθετων προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που διοργανώνονται από το νηπιαγωγείο, την παροχή από τους γονείς υλικοτεχνικής υποδομής από το νηπιαγωγείο καθώς και σε ένα χαμηλότερο βαθμό σε σχέση με τις παραπάνω μορφές συμμετοχής γονέων, τη συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες στην αίθουσα. Δεν θεωρούν όμως ότι διευκολύνει τη δουλειά τους, η συμμετοχή του γονέα στη λήψη αποφάσεων του νηπιαγωγείου (ερευνητικό ερώτημα 4). Αν και είναι πολύ σημαντική η αναγνώριση της αξίας, των παραπάνω πτυχών της συμμετοχής γονέων, πάνω στη διευκόλυνση της δουλειάς της/του νηπιαγωγού, για την προώθησή της, φαίνεται οι νηπιαγωγοί, να αντιλαμβάνονται τη συμμετοχή των γονέων, με την παραδοσιακή, σχολείο - κεντρική της διάσταση, όπου οι ίδιοι οφείλουν να κρατήσουν την εξουσία, στη βάση διαφύλαξης του επαγγελματικού τους ρόλου, κρατώντας τους γονείς στην επιθυμητή γι' αυτούς απόσταση. Οι εκπαιδευτικοί προτιμούν σε υψηλό βαθμό τους

γονείς ως εθελοντές παρά τους γονείς ως υπερασπιστές ή εμπλεκόμενους σε αποφάσεις (Ferrara, 2009).

Ένα από τα πολύ σημαντικά ευρήματα αυτής της έρευνας είναι η έλλειψη εκπαιδευτικής κατάρτισης των νηπιαγωγών, πάνω στο ζήτημα της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (ερευνητικό ερώτημα 2)). Το 68,7% των νηπιαγωγών, δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια της βασικής του εκπαίδευσης, αλλά και της υπηρεσίας του ως νηπιαγωγός, δεν έχει παρακολουθήσει ποτέ ή σπάνια (1-2 φορές), μαθήματα πάνω στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση και το 21,7% μόνο μερικές φορές (3-5 φορές). Η όποια επομένως ενημέρωση έχουν οι νηπιαγωγοί, πάνω στο ζήτημα της συμμετοχής των γονέων, φαίνεται να προέρχεται από την προσωπική τους αναζήτηση και πείρα και όχι από επίσημη εκπαίδευση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να εκφράζουν έλλειψη ενημέρωσης πάνω σε σημαντικά στοιχεία, απαραίτητα για τη διεξαγωγή ενός τέτοιου ζητήματος όπως: στη δομή μιας αποτελεσματικής σύσκεψης ή συνέντευξης με τους γονείς, στα στοιχεία για την οργάνωση εργαστηρίων επιμόρφωσης γονέων, σε επιτυχείς στρατηγικές και στην ποικιλία δραστηριοτήτων συμμετοχής γονέων στο σχολείο και στο σπίτι, στα πλεονεκτήματα και στα μειονεκτήματα της συμμετοχής των γονέων στο χώρο του νηπιαγωγείου με τα παιδιά τους.

Υπάρχει περιορισμένη επαγγελματική κατάρτιση στα σχολεία, πάνω στο πως οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν και να χρησιμοποιήσουν τη δύναμη των γονέων προς όφελος του μαθητή (Hiatt-Michael, 2001b), που επικυρώνεται και στη δική μας έρευνα, μέσω της επιθυμίας που εκφράζουν οι νηπιαγωγοί για περαιτέρω ειδική εκπαίδευση. Η έλλειψη επαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών, στο να καταλάβουν και να διευθύνουν αποτελεσματικά προγράμματα συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση, συντελεί στη δημιουργία αλληλεπιδράσεων που συνεχίζουν μια άνιση σχέση, όπως επίσης και αρνητικές επιδράσεις της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο (Epstein, 2003). Η φτωχή κατάρτιση των εκπαιδευτικών επίσης, προκαλεί φόβο σε ορισμένους εκπαιδευτικούς, ως προς την κρίση των γονέων για τις μεθόδους και το στυλ διδασκαλίας τους και τους οδηγεί στο να ανυψώνουν εμπόδια στη συμμετοχή των γονέων, για να προστατέψουν το κλίμα στην αίθουσα που έχουν δημιουργήσει (Hiatt-Michael, 2001b).

Παρά την έλλειψη ενημέρωσης που δηλώνουν, οι νηπιαγωγοί αισθάνονται ικανοί πάνω στη διεύθυνση διαφόρων πτυχών της συμμετοχής γονέων (ερευνητικό ερώτημα 3). Πολύ ικανοί αισθάνονται, στο να επηρεάσουν θετικά τη ζωή των παιδιών που θα

γραφούν στην τάξη τους και επομένως, έχουν ισχυρή αίσθηση ικανότητας πάνω στις διδακτικές και παιδαγωγικές τους πρακτικές, όπως επίσης και στη διαμόρφωση θετικών σχέσεων με τους γονείς. Επίσης αισθάνονται μέτρια έως πολύ ικανοί πάνω σε σημαντικές πτυχές της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση όπως: τη διεξαγωγή συσκέψεων με τους γονείς, την πρόσβασή τους σε πηγές για τη διεξαγωγή ενός προγράμματος συμμετοχής γονέων διάρκειας ενός σχολικού έτους, στην οργάνωση εργαστηρίων επιμόρφωσης γονέων, στην ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων στο χώρο του σχολείου και στο σπίτι, καθώς και στο σχεδιασμό μαθησιακών δραστηριοτήτων για το σπίτι, που απαιτούν τη συμμετοχή των γονέων για την ολοκλήρωσή τους. Χαμηλή έως μέτρια αίσθηση ικανότητας, εκφράζεται από τους νηπιαγωγούς πάνω στην οργάνωση εργαστηρίων επιμόρφωσης γονέων, μια πρακτική που ενδεχόμενα δεν είναι και πολύ διεγερμένη στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας.

Πολλοί ερευνητές έχουν τονίσει τη σημασία της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, καθώς και της αίσθησης ικανότητας, για την προαγωγή και διεξαγωγή της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί που είναι καλά καταρτισμένοι, ώστε να διαπραγματευτούν με τους γονείς και να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων και δείχνουν ενδιαφέρον προς τους γονείς, μπορούν να ενισχύσουν θετικές στάσεις και να αυξήσουν πραγματικές συμπεριφορές συμμετοχής των γονέων (Ritblatt et al., 2002). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί που αισθάνονται βέβαιοι στο να δουλέψουν με τους γονείς, είναι πιο πιθανό να εμπλέξουν τους γονείς στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών τους (Pang & Watkins, 2000).

Σημαντικό και σε αντίθεση με πολλές έρευνες και αρκετά θετικό για την προώθηση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση, είναι το εύρημα ότι οι νηπιαγωγοί δεν αντιλαμβάνονται τους γονείς «ως αδιάφορους», ούτε ως προς την εκπαίδευση του παιδιού τους στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου, αλλά και γενικά ως προς το γονικό τους ρόλο (1.5), και δεν θεωρούν την έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους των γονέων, ως λόγο για την έλλειψη της συμμετοχής τους στο νηπιαγωγείο (ερευνητικό ερώτημα 5). Η έρευνα των Koutrouba et al., (2009), στη βαθμίδα του γυμνασίου στην Ελλάδα έδειξε αντίθετα, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη φτωχή σχέση γονέα – σχολείου, κατά ένα μέρος, στην έλλειψη επιθυμίας των γονέων να ανταποκριθούν στα σχήματα συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιλαμβάνονται την αποτυχία των οικογενειών να συμμετάσχουν στα προγράμματα συμμετοχής της οικογένειας ή σε άλλες λειτουργίες του σχολείου, ως

υποστήριξη της ιδέας ότι οι γονείς δεν ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Lightfoot, 2003). Μια τέτοια αντίληψη για έλλειψη ενδιαφέροντος από τους γονείς θέτει σε κίνηση ένα κύκλο γονέα-εκπαιδευτικού σχέσης, ο οποίος βοηθάει στη διαιώνιση του στερεοτύπου του μη ενδιαφερόμενου γονέα. Όταν οι εκπαιδευτικοί υποθέτουν ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος είναι ο λόγος απουσίας των γονέων, χάνουν το δικό τους ενδιαφέρον και κλείνουν τα κανάλια επικοινωνίας με τους γονείς (Goodwin & King, 2002).

Δεν αντιλαμβάνονται επίσης, ως εμπόδια συμμετοχής γονέων (ερευνητικό ερώτημα 5) και παράγοντες που μέχρι ένα βαθμό οφείλονται στους εκπαιδευτικούς, όπως την άνεση των γονέων ερχόμενοι στο σχολείο, τυχόν αντιλήψεις των γονέων, ότι το νηπιαγωγείο δεν ενδιαφέρεται πραγματικά για τη συμμετοχή τους ή ότι δεν είναι αναγκαία η συμμετοχή τους, καθώς και την έλλειψη γνώσης των γονέων πάνω στο ποιόν να απευθυνθούν και τι πρέπει να κάνουν. Η συστηματική διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων, εκ μέρους των νηπιαγωγών, πριν εξαχθούν εύκολα συμπεράσματα, πάνω σε αυτά τα ζητήματα, είναι πολύ σημαντική για την αύξηση της συμμετοχής των γονέων, καθώς έρευνες σε γονείς έχουν δείξει ότι πολλοί γονείς κυρίως χαμηλότερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου και εθνικής μειονότητας, εκφράζουν αυτούς τους λόγους ως εμπόδια για τη συμμετοχής τους στο χώρο του σχολείου, με αποτέλεσμα τη μείωση της συμμετοχής τους. Στη μελέτη των Ritblatt et al. (2002), οι γονείς ανέφεραν τέσσερις παράγοντες που θεωρούν ότι σχετίζονται με το επίπεδο συμμετοχής γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους: α) επικοινωνία μεταξύ των γονέων και του σχολείου, β) ευαισθησία του προσωπικού του σχολείου προς τους γονείς, γ) οικειότητα των γονέων με το σχολείο και οικειότητα των εκπαιδευτικών με τους γονείς, την κουλτούρα τους και το φυσικό τους περιβάλλον, και δ) αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

Οι γονείς, ενώ ενδιαφέρονται να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους, πολλές φορές δεν καταλαβαίνουν τις πολιτικές και πρακτικές του σχολείου, δεν γνωρίζουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους να επιτύχουν στην εκπαίδευση και επιθυμούν να έχουν μια τέτοια πληροφόρηση (Christenson & Hurley, 1997). Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε, ότι πολλοί εθνικής μειονότητας γονείς, μπορεί να θέλουν να δεσμευτούν σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, αλλά η έλλειψη οικειότητας με τα έθιμα και τις αξίες του εκπαιδευτικού συστήματος ή η ανικανότητα να επικοινωνήσουν αποτελεσματικά με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, μπορεί να περιορίζει την ικανότητά τους να το εφαρμόσουν (Hwa-Froelich

& Westby, 2003). Για παράδειγμα, οι προσκλήσεις από τον εκπαιδευτικό για συμμετοχή, υπηρετούν ως ένα σημαντικό σύνθημα για τους γονείς, ότι η συμμετοχή τους είναι πολύτιμη, καλοδεχούμενη και προσδοκάζεται από το σχολείο (Anderson & Minke, 2007 ; Hoover Dempsey et al., 2005). Η αίσθηση του είμαι προσκεκλημένος είναι ιδιαίτερα σημαντική για χαμηλού εισοδήματος και μετανάστες γονείς (Overstreet et al., 2005). Οι προσκλήσεις των εκπαιδευτικών προς τους γονείς που είναι σαφής και συγκεκριμένες, όπως ποια μορφή συμμετοχής είναι απαραίτητη, μπορεί να δείχνουν περισσότερη πολιτιστική ευαισθησία, συγκριτικά με τις υποθέσεις των εκπαιδευτικών ότι οι γονείς καταλαβαίνουν τι προσδοκείται από αυτούς και τα παιδιά τους και ότι μπορούν να συνεισφέρουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών τους, γνωρίζοντας τι πρέπει να κάνουν (Marinez-Lora & Quintana, 2009).

Ως ένα βαθμό, ως εμπόδια συμμετοχής των γονέων (ερευνητικό ερώτημα 5) αναγνωρίζονται από τους νηπιαγωγούς η δουλειά των γονέων, καθώς και άλλες σημαντικές τους δραστηριότητες. Παράγοντες όπως προγράμματα εργασίας, δραστηριότητες της οικογένειας και κοινωνικο-οικονομική κατάσταση, επηρεάζουν το επίπεδο της συμμετοχής του γονέα. Οι εργαζόμενοι γονείς είναι λιγότερο πιθανό να συμμετάσχουν σε εθελοντικές δραστηριότητες στα σχολεία, συγκριτικά με τους μη εργαζόμενους γονείς (Castro et al., 2004).

Κάνοντας μια γενικότερη εκτίμηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, λαμβάνουμε την εικόνα ότι οι νηπιαγωγοί παρότι: 1) έχουν μια θετική στάση ως προς τη συμμετοχή των γονέων, 2) αναγνωρίζουν ως ένα βαθμό την αξία της, 3) νιώθουν ικανοί οι ίδιοι, 4) αναγνωρίζουν ως ένα βαθμό τις ικανότητες των γονέων και 5) δεν θεωρούν τους γονείς αδιάφορους ως προς την εκπαίδευση των παιδιών τους, φαίνεται να μη διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις πάνω στο ζήτημα της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, που θα τους βοηθήσουν στην προαγωγή και διεξαγωγή μιας αποτελεσματικής συμμετοχής γονέων. Αν και οι γονείς και οι δάσκαλοι εκφράζουν ευνοϊκές στάσεις προς τη συνεργασία και συμφωνούν πάνω στα οφέλη αυτής της συνεργασίας, φαίνεται να είναι ανενημέρωτοι για πολλές από τις πρακτικές που ωθούν σε αυτή τη συνεργασία (Bojuwone, 2009).

Ο ρόλος των γονέων ως υποστηρικτές, βοηθοί και χορηγοί, δεν μπορεί να χρησιμοποιείται πλέον και πρέπει να αντικατασταθεί από ένα ρόλο στον οποίο οι γονείς θα λαμβάνουν αποφάσεις, θα είναι σύμμαχοι και συνεργάτες (Smrekar & Cohen-Vogel, 2001). Δεδομένου της αναγνωρισμένης πλέον, σε διεθνές επίπεδο, αξίας της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση και της αναγκαιότητας για την

προώθησή της στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας, με απώτερο σκοπό την αύξηση της αποτελεσματικότητας των σχολείων μας, κρίνεται σκόπιμος ο επαναπροσδιορισμός των μαθημάτων, που οι πανεπιστημιακοί κύκλοι περιέχουν και η ένταξη μαθημάτων και πρακτικών πάνω στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση. Επίσης, θεωρούμε σημαντική τη συνεργασία των πανεπιστημίων με τα σχολεία, για επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών, πάνω στο ζήτημα της συμμετοχής γονέων. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύονται, ώστε να προάγουν αποτελεσματική γονέα/οικογένειας συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Carter, 2002). Είναι ανάγκη τα εκπαιδευτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών να ταιριάζουν την εκπαίδευση των δασκάλων, με στρατηγικές που στοχεύουν στην ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, μέσω του σχεδιασμού, της πρωτοβουλίας και της εφαρμογής αποτελεσματικών προγραμμάτων που ενισχύουν τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου (Bojuwone, 2009).

Ένα σημαντικό βήμα για την προώθηση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση, εκ μέρους της πολιτείας, διαγράφεται στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου του 2011. Σε αυτό το πρόγραμμα σπουδών, αναγνωρίζεται σε πολύ μεγαλύτερη βαρύτητα, συγκριτικά με τα προηγούμενα και τονίζεται η ανάγκη συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, για τη διαμόρφωση ποιοτικών προγραμμάτων προσχολικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, τονίζεται η κατανομή της ευθύνης ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, πάνω στη μάθηση των παιδιών και η ανάγκη «συνέχειας» ανάμεσα στα δύο αυτά περιβάλλοντα μάθησης, καθώς οι πληροφορίες που οι γονείς κατέχουν και μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αντλήσουν από αυτούς, είναι πολύ σημαντικές για την οργάνωση ποιοτικών προγραμμάτων μάθησης, που θα στηρίζονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των οικογενειών. Αναφέρονται επίσης, τα οφέλη μιας τέτοιας συνεργασίας για τα παιδιά και τονίζεται ότι ανεξάρτητα από τη δομή, το εισόδημα, το μορφωτικό επίπεδο και την πολιτισμική/εθνική ταυτότητα της οικογένειας, το οικογενειακό περιβάλλον του κάθε παιδιού αποτελεί σημαντική πηγή μάθησης. Τέλος διαγράφεται το πλαίσιο αυτής της συνεργασίας, τονίζοντας τη σημασία της αμφίδρομης επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και προτείνονται στάσεις και πρακτικές προς τους εκπαιδευτικούς για την προώθηση μιας τέτοιας συνεργασίας με τις οικογένειες. Αν και θεωρούμε σημαντική, την αναγνώριση εκ μέρους της πολιτείας, της αξίας της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση, για τη διαμόρφωση ποιοτικών προγραμμάτων μάθησης, θεωρούμε ότι

για να είναι πιο αποτελεσματική μια τέτοια ενέργεια, δεν θα πρέπει να μείνει σε μια θεωρητική διατύπωση του ζητήματος, αλλά να συνοδευτεί από μια διαρκή και πιο συστηματική επιμόρφωση των νηπιαγωγών στην πράξη πάνω στο ζήτημα αυτό.

Σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, παρά την παραπάνω διατύπωση, ο τρόπος με τον οποίο διεξάγεται η συμμετοχή των γονέων στα νηπιαγωγεία της έρευνας μας, εξακολουθεί να αντικατοπτρίζει μια παραδοσιακή μορφή συμμετοχής γονέων και περιλαμβάνει τις ακόλουθες πρακτικές (ερευνητικό ερώτημα 6): παρέχουν πληροφορίες στους γονείς πάνω στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και την αντίστοιχη δουλειά στο σπίτι, χρησιμοποιούν την προσωπική επαφή με τους γονείς για ενημέρωση πάνω στα επιτεύγματα ή προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού, όπως επίσης και την τηλεφωνική επικοινωνία, αλλά δεν χρησιμοποιούν γραπτές πρακτικές στην επικοινωνία τους με τους γονείς (π.χ. επιστολές, γράμματα) ή επισκέψεις στο σπίτι του μαθητή (ερευνητικό ερώτημα 6.1), δεν συνηθίζουν να διοργανώνουν δραστηριότητες με συμμετοχή γονέων στην αίθουσα και στο χώρο του σχολείου, όπως επίσης και εργαστήρια επιμόρφωσης γονέων. Επίσης δεν εμπλέκουν τους γονείς στη λήψη των αποφάσεων του νηπιαγωγείου καθώς και στην οργάνωση και εφαρμογή προγραμμάτων και δεν επιδιώκουν τη συγκρότηση συμβουλίου γονέων και τη στρατολόγηση γονέων ως μέλη. Παρά τη θετική στάση των νηπιαγωγών πάνω στη συμμετοχή των γονέων, στην πράξη η συμμετοχή των γονέων φαίνεται να απέχει αρκετά από μια ίσων όρων συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού, εμφανίζοντας αρκετές αδυναμίες στην εφαρμογή της.

Παρόμοια, η έρευνα προσδιόρισε αρκετές κοινές αδυναμίες στην παροχή της συμμετοχής των γονέων από τα σχολεία. Έλλειψη γραπτών πολιτικών συμμετοχής, μια ειδική φύση για την οργάνωση της συμμετοχής γονέων, ελάχιστη εκπαίδευση των γονέων που να οργανώνεται από τα σχολεία, ελάχιστη χρήση των επισκέψεων στο σπίτι, περιορισμένες ιδέες στο να εμπλέξουν τους διαφορετικούς γονείς, ελάχιστη εστίαση για την εμπλοκή γονέων παιδιών με ειδικές ανάγκες και περιορισμένη επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών ώστε να δουλέψουν με τους γονείς (Homby & Witte, 2010). Σύμφωνα με τους Baum & McMurray-Schwarz, (2004), οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν συγκρουόμενες προσδοκίες σχετικά με τις οικογένειες και τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη θετική αίσθηση, βλέπουν την αξία της ισχυρής συμμετοχής γονέων, ενώ στην αρνητική αίσθηση, θεωρούν αγχωτικές τις σχέσεις τους με τους γονείς, όπου θα πρέπει να

επιλύσουν ή να αποφύγουν συγκρούσεις και όπου θα πρέπει να αντιμετωπίσουν τη γνώμη και κριτική των γονέων.

Η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων και τη διακυβέρνηση του νηπιαγωγείου, είναι πρακτικές που τα δεδομένα της έρευνας έδειξαν ότι εφαρμόζονται σε πολύ μικρό ποσοστό από τους νηπιαγωγούς (ερευνητικό ερώτημα 6.3). Παρά την υψηλή προφορική υποστήριξη για τη συμμετοχή των γονέων μεταξύ των εκπαιδευτικών, πολλά σχολεία και δάσκαλοι τείνουν να υιοθετούν μια προσέγγιση για τη συμμετοχή της οικογένειας στη βασική εκπαίδευση, βασισμένοι πάνω σε ελλειμματικές υποθέσεις, άνισες σχέσεις δύναμης και ιεραρχικές δομές που περιθωριοποιούν τις προσπάθειες και τις φωνές των γονέων (Ortiz & Ordonez-Jasis, 2005). Οι οικογένειες είναι συνήθως σε θέσεις λιγότερης δύναμης και εξουσίας, από ότι οι δάσκαλοι και διευθυντές του σχολείου, όταν έρχονται αντιμέτωποι με αποφάσεις που αφορούν την εκπαίδευση και γι' αυτό συχνά αποκλείονται από τις εκπαιδευτικές αποφάσεις και μεταρρυθμίσεις (De Gaetano, 2007).

Μία από τις πλέον σημαντικές μορφές συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σημαντικά οφέλη για την ακαδημαϊκή και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, η συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες στην αίθουσα και γενικότερα στο χώρο του σχολείου, η έρευνά μας έδειξε ότι δεν εφαρμόζεται σε σημαντικό βαθμό στην πράξη (ερευνητικό ερώτημα 6.2), αν και ως ένα βαθμό οι νηπιαγωγοί έδειξε να τη θεωρούν ως παράγοντα που θα μπορούσε να διευκολύνει τη δουλειά τους. Το εύρημα αυτό φαίνεται να επικυρώνει την άποψη των Baum & McMurray-Schwarz, (2004), που υποστήριξαν ότι ενώ οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη συμμετοχή των γονέων στην αίθουσα, τη θεωρούν σημαντική μόνο από την προοπτική ότι η παρουσία των γονέων μπορεί να βοηθήσει το δάσκαλο στη διαχείριση των υποχρεώσεών του στην αίθουσα. Αν και από τη μια μεριά οι εκπαιδευτικοί υπερασπίζονται τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και εκτιμούν τους γονείς ως μια ουσιαστική πηγή, για τη βελτίωση και λειτουργία του σχολείου, από την άλλη πλευρά επιδοκιμάζουν τη συμμετοχή των γονέων τόσο, όσο δε σχετίζεται με την επαγγελματική τους δουλειά στην αίθουσα (Addi-Racah & Arviv-Elyashiv, 2008). Η συμμετοχή των γονέων στο χώρο του σχολείου και της αίθουσας προκαλεί ανησυχία σε πολλούς εκπαιδευτικούς, καθώς αισθάνονται ότι οι γονείς απειλούν την επαγγελματική τους εξουσία. Θέλουν οι γονείς να εμπλέκονται στο σχολείο, αλλά όχι να παρεμβαίνουν στην επαγγελματική τους περιοχή, καθώς

αισθάνονται ότι η θέση τους υποτιμάται και τίθεται κάτω από λεπτομερή εξέταση (Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008).

Οι επισκέψεις στο σπίτι είναι ένας χρήσιμος τρόπος για την ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων. Μπορούν να βοηθήσουν το γονέα να προσεγγίσει τον εκπαιδευτικό μέσα στο περιβάλλον άνεσης του σπιτιού του και τον εκπαιδευτικό να συγκεντρώσει χρήσιμες για παιδιά και την οικογένεια πληροφορίες, στο περιβάλλον που το παιδί ζει (Allen & Tracy, 2004; Crawford & Zygouris-Coe, 2006). Τα ευρήματα της δικής μας έρευνας έδειξαν, ότι το 64% των ερωτώμενων δεν έχει πραγματοποιήσει ποτέ επίσκεψη στο σπίτι και το 19,7% σπάνια θα προβεί σε μια τέτοια ενέργεια, δείχνοντας ότι σε μεγάλο ποσοστό δεν εφαρμόζεται στην πράξη αυτή η μορφή συμμετοχής γονέων.

Η προσωπική επαφή και η τηλεφωνική επικοινωνία είναι οι κυριότεροι τρόποι επικοινωνίας των νηπιαγωγών της έρευνας με τους γονείς. Η χρήση γραπτής επικοινωνίας εμφανίζεται σπάνια. Επίσης οι νηπιαγωγοί φαίνεται να ενημερώνουν τους γονείς κυρίως για την πρόοδο και τη συμπεριφορά του παιδιού τους και όχι για γενικότερα θέματα του σχολείου καθώς και για τα προγράμματα ή τις ενότητες που κάθε φορά διδάσκονται. Αυτό σε συνδυασμό με την έλλειψη γραπτών μεθόδων επικοινωνίας, καθώς πολλές φορές οι γονείς λόγω προσωπικών τους προβλημάτων δεν μπορούν να παραστούν σε προσωπικές συναντήσεις συνιστά ανεπαρκή την πληροφόρηση των γονέων (ερευνητικό ερώτημα 6.5). *«Η κακή επικοινωνία συχνά αποτελεί πηγή προστριβών και συγκρούσεων μεταξύ των ατόμων και των ομάδων της σχολικής κοινότητας. Όταν δεν υπάρχουν καλές ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των μελών του σχολείου ή υπάρχει έλλειψη πληροφόρησης και κακή επιλογή του χρόνου και του χώρου μετάδοσης των μηνυμάτων, περιορίζεται η αλληλοκατανόηση των μελών της σχολικής κοινότητας και παρατηρούνται προστριβές και συγκρούσεις»* (Μπάκας Θ., 2011).

Παρόμοια είναι τα ευρήματα παλιότερων ερευνών στην Ελλάδα στο χώρο της προσχολικής αγωγής, που έδειξαν ότι η επικοινωνία γονέα – εκπαιδευτικού ήταν κυρίως ανεπίσημη και προφορική, κατά τη διάρκεια της άφιξης και αποχώρησης με περιορισμένη χρήση γραπτής επικοινωνίας (Sakellariou & Rentzou 2007, 2008a, 2008b). Χρειάζεται να προσφέρουμε στους γονείς αρκετές διόδους επικοινωνίας, ώστε να μπορέσουμε να προσεγγίσουμε τις ανάγκες όλων των γονέων και να διευκολύνουμε το διάλογο μαζί τους. Η χρήση γραπτής και ηλεκτρονικής επικοινωνίας για παράδειγμα, είναι ένα κατάλληλο και αποτελεσματικό εργαλείο για

επικοινωνία με τις οικογένειες, που λόγω διαφόρων συνθηκών είναι δύσκολη η προσωπική επαφή μαζί τους. Η επικοινωνία ανάμεσα στο γονέα και τον εκπαιδευτικό μέσω e-mail, αντιπροσωπεύει μια νέα και αναπτυσσόμενη μορφή επικοινωνίας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και μια σημαντική αλλαγή στην επικοινωνία μεταξύ του γονέα και του δασκάλου. Η έρευνα προτείνει ότι η επικοινωνία μέσω e-mail βελτιώνει την εγγύτητα και την ποιότητα των σχέσεων καθώς και την επικοινωνία του γονέα με τον εκπαιδευτικό, ανοίγοντας ένα συνεχή διάλογο μεταξύ γονέων και δασκάλων (Jacobson, 2003; Skipp & Campo-Flores, 2003).

Επιπρόσθετα τα ευρήματά μας έδειξαν ότι η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων, δεν γίνεται συστηματικά και σε ικανοποιητικό βαθμό (ερευνητικό ερώτημα 6.4). Η διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων, είναι μια πολύ σημαντική πρακτική, για τη δόμηση κατάλληλων προγραμμάτων συμμετοχής γονέων, που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις αντιλήψεις των γονέων. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί υποθέτουν ότι γνωρίζουν τις προοπτικές και τις αντιλήψεις των γονέων, ενώ η έρευνα έδειξε ότι οι γονείς κατανοούν με διαφορετικό τρόπο τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η γνώση και εκτίμηση των αντιλήψεων των γονέων και προοπτικών είναι αναγκαία για τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να τη χρησιμοποιήσουν στη δόμηση των λεωφόρων εμπλοκής των γονέων (Mann, 2006). Οι υποθέσεις πολλές φορές των εκπαιδευτικών, πάνω στις αντιλήψεις των γονέων, θέτουν σε κίνδυνο την ανάληψη απαραίτητων ενεργειών εκ μέρους των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια τη συμμετοχή των γονέων.

Ο μεγαλύτερος όγκος των ερευνών συνιστά απαραίτητη την εκπαίδευση των γονέων και των εκπαιδευτικών, για την καλύτερη προώθηση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η έρευνά μας έδειξε ότι η διοργάνωση εργαστηρίων επιμόρφωσης γονέων, τόσο πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα όσο και πάνω στις γονικές δεξιότητες, δεν εφαρμόζεται στην πράξη από τη συντριπτική πλειοψηφία των νηπιαγωγών του δείγματος (πάνω από το 80%). Η σημασία της εκπαίδευσης των γονέων δεν είναι υπερβολή. Είναι πιθανό να εγκαθιδρύσει μια αίσθηση επαγγελματισμού μεταξύ των γονέων, μια ενίσχυση της εμπιστοσύνης και αυτό-αποτελεσματικότητας και να βοηθήσει έναν περιστασιακό αγώνα ή ανεύθυνες στάσεις προς τη συμμετοχή, την ακρίβεια και την εμπιστευτικότητα (Foot et al., 2002). Οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους, όσο πιστεύουν ότι έχουν ένα ρόλο να παίξουν, πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους θα κάνει τη διαφορά και αντιλαμβάνονται ότι τα παιδιά και οι δάσκαλοι θέλουν τη συμμετοχή τους. Τα

σχολεία πρέπει να κάνουν συγκεκριμένα βήματα, ώστε να ενισχύσουν καθένα από αυτά τα κίνητρα (Hoover – Dempsey et al., 2001). Οι γονείς χρειάζονται εκπαίδευση ώστε να κατανοούν και μετά να δράσουν, κάτι που πιθανά είναι από τις πιο λεπτές πτυχές της συμμετοχής των γονέων (Bojuwone, 2009).

Πολλές επομένως σημαντικές πρακτικές της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση, φαίνεται να μην λειτουργούν καθόλου ή να λειτουργούν σε πολύ χαμηλό βαθμό στα περισσότερα νηπιαγωγεία. Πρέπει να συνειδητοποιήσουμε την εκπαιδευτική αξία της συμμετοχής των γονέων, το πώς οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκτιμήσουν ο ένας τον άλλο, πώς να διατηρήσουν την ισορροπία στην ανταλλαγή των αξιών και τι μπορούμε να κάνουμε, ώστε να προστατέψουμε και να εμπλουτίσουμε την αξία της συνεργασίας, καθώς η συνεργασία δημιουργείται. *«Η επικοινωνία και η συνεργασία των νηπιαγωγών με τους γονείς των παιδιών είναι ένα δύσκολο κομμάτι της δουλειάς τους, που απαιτεί λεπτούς και προσεκτικούς χειρισμούς προκειμένου να διατηρηθούν οι ισορροπίες. Επίσης, είναι ένα μέρος της δουλειάς τους, για το οποίο δεν απέκτησαν γνώσεις, αλλά ούτε και προετοιμάστηκαν επαρκώς κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Από την άλλη, είναι μια νέα απαίτηση της σύγχρονης προσέγγισης της έννοιας του σχολείου, αλλά και ένας από τους πιο σημαντικούς –αν όχι ο σημαντικότερος- παράγοντας για τη μεταφορά της μάθησης στο «σπίτι» καθώς και για τη σύνδεσή της με τις υπόλοιπες πτυχές της ζωής των παιδιών»* (Κουρμούση Ν. & Κούτρας Β., 2011:93)

Μέσω του προβληματισμού των υπαρχόντων προσδιορισμών και παραδειγμάτων συμμετοχής των γονέων, της δέσμευσης σε διάλογο και την κοινή λύση των προβλημάτων, ακούγοντας προσεκτικά τη γνώμη του άλλου, ενσωματώνουμε μια αληθινή δημοκρατική σχέση (Souto-Manning & Swick, 2006). *«Η πρόκληση για όλους είναι, η υιοθέτηση της φιλοσοφίας του Dewey, ότι δεν υπάρχει άλλη δυνατή εναλλακτική λύση από τη συνεργασία, το σεβασμό στη διαφορετικότητα και την προθυμία από όλους τους εμπλεκόμενους στην παιδαγωγική διαδικασία να διατηρηθεί ο διάλογος»* (Σακελλαρίου Μ., 2007:392).

Από τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνας που εξετάστηκαν (ερευνητικό ερώτημα 7) η ηλικία των νηπιαγωγών του δείγματος και η εργασιακή εμπειρία φαίνεται να σχετίζονται στατιστικά σημαντικά με τις περισσότερες μεταβλητές με σχετικά αδύναμη όμως ένταση. Σημαντικές επίσης στατιστικά συσχετίσεις με ορισμένες μεταβλητές βρέθηκε να έχουν και το μορφωτικό επίπεδο των νηπιαγωγών, η αίσθηση ικανότητας (ερευνητικό ερώτημα 8), ο βαθμός ενημέρωσης (ερευνητικό

ερώτημα 8), η γενικότερη στάση των νηπιαγωγών προς την αξία της συμμετοχής για την επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου, καθώς και η γενικότερη στάση των νηπιαγωγών ως προς τις ικανότητες των οικογενειών, με επίσης όμως σχετικά αδύναμη ένταση. Επιπρόσθετα πολλές από τις εξαρτημένες μεταβλητές φαίνεται να σχετίζονται ταυτόχρονα με περισσότερες από μία από τις ανεξάρτητες μεταβλητές και επομένως επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες.

Κάποια στατιστικά σημαντικά στοιχεία που προέκυψαν από αυτή την ανάλυση και θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε, χωρίς όμως όπως αναφέρθηκε να παρουσιάζουν στατιστικά μεγάλη ένταση, είναι τα ακόλουθα: οι μεγαλύτερες σε ηλικία νηπιαγωγοί και με περισσότερη εργασιακή εμπειρία (ερευνητικό ερώτημα 7) εκφράζουν λιγότερο θετική στάση ως προς την αξία της συνεργασίας γονέα – εκπαιδευτικού, πάνω στην απόδοση του παιδιού, καθώς και στη διάθεση χρόνου για επικοινωνία με τους γονείς, σε σχέση με τις μικρότερες σε ηλικία και με μικρότερη εργασιακή εμπειρία. Επίσης, οι μεγαλύτερες σε ηλικία και με περισσότερη εργασιακή εμπειρία νηπιαγωγοί, θεωρούν ότι οι περισσότερες από τις μορφές συμμετοχής γονέων, δεν βοηθούν στη διευκόλυνση του έργου τους ως νηπιαγωγοί, και γενικότερα έχουν πιο αρνητική στάση στη συμβολή της συμμετοχής των γονέων πάνω στη δική τους αποτελεσματικότητα ως νηπιαγωγοί, σε σχέση με τις μικρότερες σε ηλικία και με λιγότερη εργασιακή εμπειρία. Παρόμοια έρευνα έδειξε ότι οι νεότερης ηλικίας εκπαιδευτικοί με υψηλότερο εκπαιδευτικό υπόβαθρο, φαίνεται να έχουν πιο θετικές στάσεις προς τη συμμετοχή γονέων, συγκριτικά με παλιότερους εκπαιδευτικούς και με εκπαιδευτικούς με χαμηλότερο εκπαιδευτικό υπόβαθρο (Gu & Yawkey, (2010).

Επιπλέον, (ερευνητικό ερώτημα 8) αρνητικότερη στάση προς τη συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού εκφράζεται από τους/τις νηπιαγωγούς που έχουν υψηλότερη αίσθηση ικανότητας συγκριτικά με αυτές που έχουν χαμηλότερη αίσθηση ικανότητας. Αυτό ενδεχόμενα οφείλεται διότι θεωρούν τον εαυτό τους ως το μόνο ειδικό και τις μεθόδους τους ικανοποιητικές για την απόδοση του παιδιού και επομένως δεν θεωρούν απαραίτητη τη συμβολή των γονέων. Πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ειδικούς, δεν αναγνωρίζουν τη σημασία της γνώσης των γονέων και διαμορφώνουν στάσεις που εμποδίζουν τη συμμετοχή των γονέων (Hilliard & Pelo, 2001; Hurt, 2000; Keyser, 2001).

Η διοργάνωση δραστηριοτήτων συμμετοχής γονέων στην αίθουσα, φαίνεται σύμφωνα με τα δεδομένα της έρευνας, να επηρεάζεται από την αίσθηση ικανότητας των νηπιαγωγών, τη γενικότερη στάση τους ως προς τη συμμετοχή, το βαθμό

ενημέρωσης, καθώς και τη στάση τους ως προς τις ικανότητες της οικογένειας. Οι νηπιαγωγοί που έχουν υψηλότερη αίσθηση ικανότητας, έχουν μια πιο θετική στάση προς τη συμμετοχή, έχουν καλύτερη ενημέρωση πάνω στο ζήτημα της συμμετοχής των γονέων, πιστεύουν περισσότερο στις ικανότητες της οικογένειας για συμμετοχή και διοργανώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό δραστηριότητες στο χώρο της αίθουσας για τους γονείς, σε σχέση με τις υπόλοιπες.

Επιπρόσθετα, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μεγαλύτερες σε ηλικία νηπιαγωγοί εμπλέκουν σε μικρότερο βαθμό τους γονείς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, σε σχέση με τις μικρότερες. Σύμφωνα με την έρευνα, η διαδικασία εμπλοκής των γονέων στη λήψη αποφάσεων του σχολείου, θεωρείται μια πολύ σημαντική μορφή συμμετοχής των γονέων, για την πραγματοποίηση μιας ίσων όρων συμμετοχής των γονέων στην διαδικασία της εκπαίδευσης. Τέλος, μεγαλύτερη εμπλοκή γονέων στη λήψη αποφάσεων του σχολείου και επομένως στη διακυβέρνηση, παρατηρείται από τους/τις νηπιαγωγούς που έχουν υψηλότερη αίσθηση ικανότητας, έχουν μια πιο θετική στάση ως προς την αξία της συμμετοχής των γονέων πάνω στη επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου και έχουν μια πιο θετική στάση ως προς τις δυνάμεις των οικογενειών, ώστε να χρησιμοποιηθούν με τη συμμετοχή τους στο χώρο του νηπιαγωγείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 21^ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας, θεωρούμε ότι τα κύρια ευρήματα της παρούσας έρευνας είναι η θετική στάση των Ελλήνων νηπιαγωγών, όσον αφορά τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, που αποτελεί τη θετική πτυχή πάνω στο ζήτημα αυτό και η σε υψηλό βαθμό, έλλειψη ενημέρωσης και εκπαιδευτικής κατάρτισης των νηπιαγωγών, σε συνδυασμό με την εφαρμογή πολύ λίγων και σε μικρή συχνότητα δραστηριοτήτων συμμετοχής γονέων στην πράξη, που αποτελούν την αρνητική πτυχή του ζητήματος.

Οι νηπιαγωγοί αναγνωρίζουν την αξία της συμμετοχής των γονέων πάνω στην επίτευξη των στόχων του σχολείου, την καλύτερη απόδοση του παιδιού και τη διευκόλυνση της δουλειάς τους καθώς και την ανάγκη για επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς. Η θετική στάση των Ελλήνων νηπιαγωγών επιβεβαιώνει την «υπόθεση 1» της έρευνας και είναι ένας πολύ θετικός παράγοντας για την προώθηση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση στη χώρα μας καθώς όπως οι έρευνες έχουν δείξει οι στάσεις των εκπαιδευτικών καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το επίπεδο συμμετοχής των γονέων (Carlisle et al., 2005) και οι εκπαιδευτικοί με θετικές στάσεις προς τη συμμετοχή γονέων είναι περισσότερο πιθανό να προχωρήσουν σε συνεργασία με τους γονείς (Shik, 1997).

Η παραπάνω θετική εκτίμηση ενισχύεται από τη μέτρια έως υψηλή αίσθηση ικανότητας που οι νηπιαγωγοί δήλωσαν στην παρούσα έρευνα και από τη θετική στάση τους, ως προς τις ικανότητες των γονέων να βοηθήσουν το παιδί τους με την εκπαίδευσή του. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν υψηλή αίσθηση ικανότητας και που αισθάνονται βέβαιοι στο να δουλέψουν με τους γονείς, είναι πιο πιθανό να είναι καταφατικοί στο να αναζητήσουν τους γονείς, με σκοπό να τους εμπλέξουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών τους (Pang & Watkins, 2000).

Η θετική στάση των νηπιαγωγών του δείγματος πάνω στις ικανότητες των γονέων για συμμετοχή έρχεται σε αντίφαση με τα δεδομένα άλλων ερευνών στην Ελλάδα και το εξωτερικό, όπου οι γονείς θεωρείται στην πλειοψηφία τους ότι δεν έχουν τις ικανότητες να εμπλακούν σε προγράμματα συμμετοχής γονέων με σκοπό την αύξηση της απόδοσης του παιδιού, διαψεύδοντας την «υπόθεση 2» της έρευνας. Επιπλέον σε αντίθεση με τα δεδομένα άλλων ερευνών και διαψεύδοντας την «υπόθεση 3» της

έρευνας, οι νηπιαγωγοί θεωρούν ότι οι γονείς ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους σε αυτή τη βαθμίδα εκπαίδευσης και τη συμμετοχή τους σε αυτή.

Από την άλλη πλευρά οι νηπιαγωγοί, σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, δεν αποδίδουν την ίδια αξία σε όλες τις μορφές συμμετοχής των γονέων. Επιβεβαιώνοντας την «υπόθεση 4» της έρευνας, θεωρούν τη συμμετοχή των γονέων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες με το παιδί τους στο σπίτι πιο σημαντική για την απόδοση του παιδιού από την αντίστοιχη στο χώρο του σχολείου. Επίσης, από τις μορφές συμμετοχής αποδίδουν τη χαμηλότερη αξία στη συμμετοχή των γονέων στην αίθουσα και τη λήψη αποφάσεων του σχολείου. Φαίνεται ότι παρότι οι νηπιαγωγοί είναι αρκετά θετικοί προς τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση, αυτή η εμπλοκή δε γίνεται αντιληπτή ως μια ίσων συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού, αλλά προτιμούν να κρατούν τους γονείς σε μια απόσταση από το χώρο του σχολείου και τη διακυβέρνηση.

Η παραπάνω εκτίμηση ενισχύεται από το γεγονός, ότι όπως η παρούσα έρευνα έδειξε, εφαρμόζουν στην πράξη περιορισμένες μορφές συμμετοχής γονέων και σε μικρή συχνότητα. Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες συμμετοχής που αφορούν τη συμμετοχή του γονέα στην αίθουσα, την οργάνωση και διαμόρφωση προγραμμάτων, τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων και τη συγκρότηση συμβουλίου γονέων εφαρμόζονται ελάχιστα και από τη μειοψηφία των νηπιαγωγών, επιβεβαιώνοντας την «υπόθεση 5» της έρευνας. Το μοντέλο συμμετοχής γονέων που εφαρμόζεται τελικά στην πράξη φαίνεται να διατηρεί την παραδοσιακή του μορφή και η συνεργασία γονέα – εκπαιδευτικού μοιάζει να είναι στην πράξη της σχολείο – κεντρική με το νηπιαγωγό στο ρόλο του διαχειριστή και τους γονείς στο ρόλο του επισκέπτη.

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ένα από τα κύρια ευρήματα αυτής της έρευνας είναι η έλλειψη κατάλληλης εκπαιδευτικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των νηπιαγωγών πάνω στο ζήτημα της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση, που επαληθεύει την «υπόθεση 6» της έρευνας. Η έλλειψη επαρκούς κατάρτισης των εκπαιδευτικών συντελεί στη δημιουργία αλληλεπιδράσεων που συνεχίζουν μια άνιση σχέση (Epstein, 2003) και προκαλεί φόβο στους εκπαιδευτικούς, που μπορεί να τους οδηγήσει στο ανυψώσουν εμπόδια προς τη συμμετοχή (Hiatt-Michael, 2001b). Το εύρημα αυτό ενδεχόμενα εξηγεί και τη χαμηλή αξία την οποία αποδίδουν σε συγκεκριμένες μορφές συμμετοχής γονέων και τη μη εφαρμογή τους στην πράξη στα νηπιαγωγεία τους. Οι νηπιαγωγοί ενώ φαίνεται να είναι θετικοί ως προς τη

συμμετοχή, ενδεχομένως δεν ξέρουν τι ακριβώς πρέπει να κάνουν και η άγνοια τους οδηγεί στο φόβο να διαμορφώσουν προγράμματα συμμετοχής γονέων που θα έχουν ως αποτέλεσμα τη βέλτιστη απόδοση του σχολείου και του παιδιού και θα οδηγήσουν στην αλλαγή.

Το εύρημα αυτό θεωρούμε ότι φωτίζει ένα σημαντικό εμπόδιο για την προώθηση αξιολογών και αποτελεσματικών προγραμμάτων συμμετοχής των γονέων, στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου, στη χώρα μας.

Θεωρούμε επομένως ότι μελλοντικές έρευνες πρέπει να γίνουν πάνω στην εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στο ζήτημα της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 22^ο

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ι. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αναστόπουλος (2005). Στάσεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου απέναντι στο θαλάσσιο περιβάλλον. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, Ρόδος, Διδακτορική Διατριβή. Στο: Χριστοφορίδης, Θ. (2012), Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΤ. Στο: Δημακοπούλου (2009), Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΤ.

Αναστασόπουλος Χ., Ξανθάκου Γ., Ανδρεαδάκης Ν., Καϊλα Μ. (2005). Περιβαλλοντικές γνώσεις των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου: Το θαλάσσιο οικοσύστημα. Αναφέρεται στο: Δημακοπούλου, Μ., (2009), Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΤ.

Αρβανίτη Α., (2008). Στάσεις έναντι των ψυχικά ασθενών σε ομάδες γενικού πληθυσμού. *Διδακτορική διατριβή, Ε.Κ.Τ. (21014), 1-173.*

Γεώργας Δ., (1990). Κοινωνική Ψυχολογία, μέρος Β, Αθήνα. Στο: Δημακοπούλου Μ., (2009). Γνώσεις και στάσεις τυπικών και δυσλεξικών παιδιών του δημοτικού σχολείου απέναντι σε περιβαλλοντικά προβλήματα: συγκριτική μελέτη. *Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΕΚΤ, 65-71.*

Γιώτσα Α., (2010). ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΤΕΛΕΧΩΝ ΠΑΡΟΧΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ. ΑΘΗΝΑ 2010, σελ 28. [Blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/os/Συμβουλευτική-Εκπαιδευτικό-Υλικό-2010.PDF](https://blogs.sch.gr/kkiourtsis/files/2011/os/Συμβουλευτική-Εκπαιδευτικό-Υλικό-2010.PDF).

Γκίκας Σ., (2002). Νέο φιλοσοφικό λεξικό. Αθήνα, Σαββάλας. Στο: Κλαδάκης (2012), Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΤ.

Δημακοπούλου Μ., (2009). Γνώσεις και στάσεις τυπικών και δυσλεξικών μαθητών του δημοτικού σχολείου απέναντι σε περιβαλλοντικά προβλήματα, συγκριτική μελέτη. Διδακτορική Διατριβή, Ε.Κ.Τ , thesisBookReader/id/27124#Page/1/mode/1up.

- Ζάχαρης Δ.Γ., (1989).** Παρώθηση – Κίνητρα – Ιδεολογία – Επίδοση. Αθήνα. Γρηγόρης.
- Καραποστόλης Β., (1984).** ΣΤΟ: Βαϊκούση –Βεργίδου, Λ, 1994. Οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στα παιδιά με σχολικές δυσχέρειες στη γραφή και την ανάγνωση στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. *Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό τμήμα Νηπιαγωγών, σελ. 3. Στο Χριστοφορίδης, Θ. (2012), Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΤ.*
- Κλαδάκης Ι., (2012).** Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική – μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο Δημοτικού σχολείου. *Διδακτορική Διατριβή, Ε.Κ.Τ., thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/28578#page/1/mode/1up, 1-494.*
- Κουρμούση Ν., & Κούτρας, Β., (2011).** Βήματα για τη ζωή. Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το νηπιαγωγείο. Εκδόσεις Παπαζήση. Αθήνα 2011, σελ 93.
- Μάνεσης Ν., (2004).** Κοινωνικές διαφοροποιήσεις στην επικοινωνία γονέων και δασκάλων. *Διδακτορική Διατριβή, Ε.Κ.Τ., thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/14211#page1/mode/1up, 1-345.*
- Ματσαγγούρας Η., & Βέρδης Α., (2003).** Γονείς: Εταίροι στην εκπαίδευση. Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. Επιστημονικό Βήμα Δασκάλου, 2, 5-23. Στο Μπόνια Α., (2011), Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΤ.
- Μπαγιάτη Ε., (2007).** Αντιλήψεις και στάσεις μαθητών λυκείου σε σχέση με βασικές οικολογικές έννοιες και ζητήματα στην περιβαλλοντική εκπαίδευση. *Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΤ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 100 – 112.*
- Μπάκας Θ., (2011).** Οι συγκρούσεις των εκπαιδευτικών στο χώρο του σχολείου. 14^ο Διεθνές Συνέδριο: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας. Βόλος 13-15 Μαΐου.
- Μπόνια Α., (2011).** Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δηματικό σχολείο. *Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΤ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 1-321.*
- Μπρούζος Α., (2000).** Μικρά σχολεία με μεγάλες προσδοκίες. *Τυπωθήτω.*

- Μπρούζος Α., (2009).** Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής, μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης. *Gutenberg*.
- Νέζη Μ., (1998).** Η εφηβική ηλικία στ «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας». Στάσεις και Λειτουργίες των μυθιστορηματικών προσώπων. *Διδακτορική Διατριβή, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, 48-49. Στο Χριστοφορίδης (2012), Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΤ.*
- Νταλάκας Χ., (2008).** Αντιλήψεις, στάσεις και εμπειρίες των μαθητών της ΣΤ' δημοτικού σε σχέση με θέματα της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. *Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΤ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.*
- Ρουσέας Π., (1993).** Συγκριτική διερεύνηση των επαγγελματικών αξιών, στάσεων και σχεδίων των μαθητών των εσπερινών και των ημερήσιων γενικών λυκείων. *Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Ψυχολογίας, 84 – 85. Αναφέρεται στο: Χριστοφορίδης Θεόδωρος, (2012), Διδακτορική διατριβή, ΕΚΤ.*
- Σακελλαρίου Μ., (2007).** Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Θεωρία – Έρευνα – Διδακτικές Προτάσεις. *Θεσσαλονίκη 2007.*
- Χαντζή Α., (1999).** Κοινωνική Ψυχολογία. Στο: Βοσνιάδου, Εισαγωγή στην ψυχολογία. Τόμος Β, Κοινωνική Ψυχολογία-Κλινική Ψυχολογία, Αθήνα, Gutenberg. Στο: Μπαγιάτη Ε., (2007). Αντιλήψεις και στάσεις μαθητών Λυκείου σε σχέση με βασικές οικολογικές έννοιες και ζητήματα στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση, *Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΤ, 100-112.*
- Χριστοφορίδης Θ., (2012).** Διερευνώντας όψεις της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής στην εκκλησιαστική εκπαίδευση: το προφίλ, οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι επαγγελματικές επιλογές των μαθητών της. *Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΤ, 271 – 418.*

II. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aaroe L., & Nelson J.R., (2000).** A comparative analysis of teachers' Caucasian parents' and Hispanic parents' views of problematic school survival behaviors. *Education and Treatment of Children*, 23(3), 314-324.
- Abd-El-Fattah S., (2006).** Effects of family background and parental involvement on Egyptian adolescents' academic achievement and school disengagement: A structural equation modeling analysis. *Social Psychology of Education*, 9(2), 139-157.
- Abrams L. S., & Gibbs J.T., (2002).** Disrupting the Logic of Home-School Relations. Parent Involvement Strategies and Practices of Inclusion and Exclusion. *Urban Education*, 37(3), 384-407.
- Ada A.E., (2003).** A magical encounter: Latino children's literature in the classroom. *Boston: Allyn & Bacon.*
- Ada A & Baker C., (2001).** A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism. Parents' and Teachers' Guides. *Number 5 (ED463648).*
- 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), 477-497.
- Addi-Racah A., & Ainhoren R. (2009),.** School Governance and Teachers' Attitudes to Parents' Involvement in Schools. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 25(6), 805-813.
- Addi-Racah A., & Arviv-Elyashiv R., (2008).** Parent Empowerment and Teacher Professionalism, Teachers' Perspective. *Urban Education*, 43(3), 394-415.
- Ainscow M., Conteh J., Dyson A., & Gallanaugh F., (2007).** Children in primary education: Demography, culture, diversity and inclusion (Primary Review Research Survey 5/1). *Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.*
- http://www.primaryreview.org.uk/Downloads/Int_Reps/4.Children_development-learning/Primary_Review_5-1_report_Demography_culture-diversity-inclusion.

- Ajzen I., (1991).** The theory of Planned Behavior, organizational behavior and Human Decision Prosses. *Academic Press*, 50, 179 – 211.
- Ajzen I. (2001).**, Nature and operation of attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58.
- Ajzen I., & Fishbein M., (1977).** Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888 – 918.
- Al-Garni M., (2000).** The impact of family structure and family function factors on the deviant behaviors of high school students in Makah city, Saudi Arabia (Doctoral dissertation, Ohio State University, 1999). *Dissertation Abstracts International*, 61, 1749.
- Al-Hassan S. & Gardner R., (2002).** Involving Immigrant Parents of Students with Disabilities in the Educational Process. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 52-58.
- Al-Momani I.A., Ihmeideh F.M., & Nabah A. M., (2010).** Teaching Reading in the Early Years: Exploring Home and Kindergarten Relationships. *Early Child Development and Care*, 180(6), 767-785.
- Allen S M & Daly K., (2002).** The effects of father involvement: A summary of the research evidence. *The FII-Onews*, 1, 1-11.
- Allen J., Fabregas V., Hankins K.H., Hull G., Labbo L., Lawson H.S., et al., (2002).** PhoLKS lore: Learning from photographs, families and children. *Language Arts*, 79, 312-322.
- Allen S.F. & Tracy E.M., (2004).** Revitalizing the Role of Home Visiting by School Social Workers. *Children & Schools*, 26(4), 197-208.
- Allport G.W., (1935).** Attitudes. In C.M. Murchison, *Handbook of Social Psychology*, Worcester Mass, Clark University Press, 789-844.
- Allport G.W., (1955).** Becoming. Basic Considerations for a Psychology of Personality. Newhaven: Yale University Press.
- Amato P.R., (2001).** Children of Divorce in the 1990s: An Update of the Amato and Keith (1991) Meta-Analysis. *Journal of Family Psychology*, 15, 355-370.
- An Ran, (2001).** Traveling on parallel tracks: Chinese parents and English teachers. *Educational Research*, 43(3), 311-328.

- Anderson K.J., & Minke K., (2007).** Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making. *The Journal of Educational Research, 100*(5), 311-323.
- Antonopoulou K., Koutrouba k., & Babalis T., (2011).** Parent involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece. *Educational Studies, 37*(3), 333-344.
- Archer L., (2010).** "We Raised It With the Head". The Educational Practices of Minority Ethnic, Middle – Class Families. *British Journal of Sociology of Education, 31*(4), 449-469.
- Ardelt M., & Eccles S.S., (2001).** Effects of Mothers' Parental Efficacy Beliefs and Promotive Parenting Strategies on Inner-City Youth. *Journal of Family Issues, 22*(8), 944-972.
- Arnold D.H., Zeljo A., Doctoroff G.L., & Ortiz C., (2008).** Parent Involvement in Preschool: Predictors and the Relation of Involvement to Preliteracy Development. *School Psychology Review, 37*(1), 74-90.
- Attanucci J. S., (2004).** Questioning honor: a parent-teacher conflict over excellence and diversity in a USA urban high school. *Journal of Moral Education, 33*(1), 57-69.
- Auerbach S., (2007).** From moral supporters to struggling advocates: Reconceptualized parent roles in education through the experiences of working-class families of color. *Urban Education, 42*(3), 250-283.
- Aunola K., & Nurmi J.E., (2005).** The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development, 76*, 1144-1159.
- Bacete F.J.G., Rodriguez J.C.O., (2004).** Family and ability correlates of academic grades: Social status group differences. *Psychological Reports, 95*, 10-12.
- Baek 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*(3), 323-335.
- Baherjee M., Harell Z.A.T., & Johnson D.J., (2010).** Racial/Ethnic Socialization and Parental Involvement in Education as Predictors of Cognitive Ability and

- Achievement in African American Children. *Journal Youth Adolescence*, Jun 2010, 1-11.
- Baker L., (2003).** The role of parents in motivating struggling readers. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 87-106.
- Baker L. & Scher D., (2002).** Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23, 239-269.
- Bandura A., (1969).** Principles of behavior. *Modification*, New York, Holt, Rinehart and Winston. Στο: Μπαγιάτη Ειρήνη (2007). Αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών Λυκείου σε σχέση με βασικές οικολογικές έννοιες και ζητήματα στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση. *Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΤ*.
- Bandura A., (1977).** Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Change. Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura A., (1997).** Self-efficacy. *Harvard Mental Health Letter*, 13(9), 4-6.
- Barillas M., (2001).** Literacy at home: Honoring parent voices through writing. *The Reading Teacher*, 54, 302-308.
- Barnard W.M., (2004).** Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review*, 26(1), 39-62.
- Barnyak N.C., & McNelly T.A., (2009).** An Urban School District's Parent Involvement: A Study of Teachers and Administrators' Beliefs and Practices. *The School Community Journal*, 19(1), 33-58.
- Barton C.A., Drake C., Perez J.G., St Louis K. & George M., (2004).** Ecologies of parental engagement in urban education. *Educational Research*, 33(4), 3-12.
- Bauch P.A., & Goldring E.B., (2000).** Teacher work context and parent involvement in urban high schools of choice. *Educational Research and Evaluation*, 6(1), 1-23.
- Baum A.C., & King M.A., (2006).** Creating a climate of self – awareness in early childhood teacher preparation programs. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 217-222.
- Baum A.C., & McMurray-Schwarz P., (2004).** Preservice teachers' beliefs about family involvement: Implications for teacher education. *Early Childhood Education Journal*, 32(1), 57-61.

- Baum A.C., & Swick K.J., (2008).** Dispositions Toward Families and Family Involvement: Supporting Preservice Teacher Development. *Early Childhood Education Journal*, 35, 579-584.
- Baumrind D., (2005).** Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 61-69.
- Bembenutty H., (2006).** Parental involvement, homework, and self-regulation. *Academic Exchange Quarterly*, 10(4), 18-23.
- Bempechat J., (1990).** The role of parent involvement in children's academic achievement: A review of the literature. (*Trends and Issues No. 14*). New York: Columbia University, Institution for Urban and Minority Education. (Eric Document Reproduction Service No. ED 322 285).
- Bengtson V.L., (2001).** Beyond the nuclear family: The increasing importance of multigenerational bonds. *Journal of Marriage and Family*, 63, 1-16.
- Bennett K.K., Weigel D.J., & Martin S.S., (2002).** Children's acquisition of early literacy skills: examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 295-317.
- Benson F., & Martin S., (2003).** Organizing successful parent involvement in urban schools. *Child Study Journal*, 33(3), 187-193.
- Berger E., (2008).** Parents as partners in education: The school and home working together. Upper Saddle Ridge, NJ: Merrill.
- Bermudez A., (1994).** Doing our homework: How schools can engage Hispanic communities. Reston, VA: ERIC, Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.
- Beveridge S., (2004).** Pupil participation and the home-school relationship. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 1-16.
- Bhanot R., & Jovanovic J., (2005).** Do Parent's Academic Gender Stereotypes Influence Whether They Intrude on Their Children's Homework? *Sex Roles*, 52, 597-607.
- Bhattacharya G., (2000).** The school adjustment of South Asian immigrant children in the United States. *Adolescence*, 35 (137), 77-85.
- Bleeker M.M., & Jacobs J.E., (2004).** Achievement in math and science: Do mothers' beliefs matter 12 years later? *Journal of Educational Psychology*, 96, 97-109.

- Bloom L.R., (2003).** " I'm poor, I'm single, I'm a mom, and I deserve respect": Advocating in schools as and with mothers in poverty. *Educational Studies*, 32, 300-316.
- Blue-Banning M., Summers J.A., Frankland H.C., Nelson L.L., & Beegle G., (2004).** Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. *Exceptional Children*, 70(2), 167-184.
- Boethel M., (2003).** Diversity: Family and Community Connections with schools. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Bojuwove O., (2009).** Home-School Partnership—A Study of Opinions of Selected Parents and Teachers in Kwazulu Natal Province, South Africa. *Research Papers in Education*, 24(4), 461-475.
- Bridge H., (2001).** Increasing Parental Involvement in the Preschool Curriculum: what an action research case study revealed. *International Journal of Early Years Education*, 9(1), 5-21.
- Bridgemohan R., Van Wyk N., & Van Staden., (2005).** Home-school communication in the early childhood development phase. *Education*, 126(1), 60-77.
- Briggs J., (2004).** The strategist. *The crisis*, 111(3), 32-35.
- Bronfenbrenner U., (2005).** Making human beings human: Bioecological perspectives on human development. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brooks-Gunn J., Berlin L., & Fuligni A.S., (2000).** Early childhood intervention programs: What about the family? In J. P. Shonkoff & S. J. Meisels (Eds.), *Handbook on early childhood intervention (2nd ed., pp 549-588)*. New York: Cambridge University Press.
- Brookes S.J., Summers J.A., Thornburg K.R., Ispa J. M., & Lane V.J., (2006).** Building successful home visitor-mother relationships and reaching program goals in two Early Head Start programs: A qualitative look at contributing factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 25-45.
- Brown S. L., (2002).** Child Well-Being in Cohabiting Families. Pp. 173-188 in *Just Living Together: Implications of Cohabitation on Families Children and Social Policy*, edited by Alan Booth and Ann Crouter Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Bryk A.S., & Schneider B., (2002).** Trust in schools: A core resource for improvement. *New York: Russell Sage Foundation.*
- Burke M., Hagan-Burke S., Kwok O., & Parker R., (2009).** Predictive validity of early literacy indicators from the middle of Kindergarten to second grade. *The journal for Students Placed at Risk*, 12(2), 103-136.
- Cabrera N., Tamis-LeMonda C., Bradley R., Hofferth S., & Lamb M., (2000).** Fatherhood in the twenty-first century. *Child Development*, 71, 127-136.
- Callahan K., Rademacher J.A., & Hildreth B.L., (1998).** The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk. *Remedial and Special Education*, 19, 131-141.
- Cancio E.J., West R.P., & Young K.R., (2004).** Improving mathematics homework completion and accuracy of students with EBD through self-management and parent perception. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(1), 9-12.
- Carlisle E., Stanley L., & Kemple K.M., (2005).** Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Carreon G.P., Drake C., & Barton A.C., (2005).** The importance of presence: Immigrant parent's school engagement experiences. *American Educational Research Journal*, 42, 465-498.
- Carter S., (2002).** The Impact of Parent/Family Involvement of Student Outcomes: An Annotated Bibliography of Research from the Past Decade. www.directionservice.org/carde, ERIC (ED 476296), pp.1-47.
- Castro D.C., Bryant D.M., Peisner-Feinberg E.S. & Skinner M.L., (2004).** Parent involvement in Head Start programs: the role of parent, teacher and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 413-430.
- 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, 149-177.
- Chan K. & Chan S., (2005).** Perceived parenting styles and the goal orientations: A study of teacher education students in Hong Kong. *Research in Education*, 74, 9-12.

- Chang J.M., (2004).** Family literacy nights: Building the circle of supporters within and beyond school for middle school English language learners. *Educational Practice Report, 2*, 1-23.
- Chen S., (2008).** Who is the avid adolescent reader in Taiwan? The role of gender family and teacher. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 52*, 214-223.
- Chen, Wei-Bing, & Gregory A., (2009).** Parental Involvement as a Protective Factor during the Transition to High School. *Journal of Educational Research, 103*(1), 53-62.
- Chen H.J., Wang Y.H., (2010).** Emotional geographies of teacher-parent relations: three teacher's perceptions in Taiwan. *Asia Pacific Educational Review (DOI 10.1007/S12564-010-9121-1)*, 1-11.
- Chen H., Yu C., & Chang C., (2007).** E-home book system: A web-based interactive education interface. *Computers and Education, 49*, 160-175.
- Cheng Y.C., (2002).** Educational reforms in the Asia-Pacific region: Trends and implications for research. *Presented at the International Symposium on Globalization and Educational Governance Change in East Asia, Hong Kong.*
- Chrispeels J.H., & Rivero E., (2001).** Engaging Latino families for student success: How parent education can reshape parents' sense of place in the education of their children. *Peabody Journal of Education, 76*, 119-169.
- Christenson S.L., (1995).** Best practices in supporting home-school collaboration. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology-III* (pp. 253-267). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Christenson S.L., (2004).** The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review, 33*, 83-104.
- Christenson S.L., Godber Y., & Anderson A.R., (2005).** Critical issues facing families and educators. In E. N. Patrikakou, R.P. Weissberg, S. Redding, & H. J. Walberg (Eds.), *school-family partnerships for children's success* (pp. 21-39). New York: Teachers College Press.
- Christenson S.L., Hurley C.M., (1997).** Parents' and school psychologists' perspectives on parent involvement activities. *School Psychology Review, 26*(1), 1-25.

- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M., (2001).** Schools and families: Creating essential connections for learning. *New York: Guilford Press.*
- Christian, L. G., (2007).** Understanding families: Applying family systems theory to early childhood practice. *In D. Koralek (Ed) Spotlight in young children and families (pp. 4-11). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.*
- Clark C., (2007).** Why it is important to involve parents in their children's literacy development. *National Literacy Trust, 1-3.*
- Clark R.M., (1983).** Family life and school achievement. *Chicago: University of Chicago Press.*
- Clements M.A., Reynolds A.J., & Hickey E., (2004).** Site-level predictors of children's school and social competence in the Chicago Child-Parent Centers. *Early Childhood Research Quarterly, 19, 273-296.*
- Coatsworth J.D., Pantin H., & Szapocznik J., (2002).** Familia unidas: A family-centered ecodevelopmental intervention to reduce risk for problem behavior among Hispanic adolescents. *Clinical Child and Family Psychology Review, 5(2), 113-132.*
- Cohen L., & Manion L., (1994).** Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας (Research Methods in Education). *Εκδόσεις Μεταίχμιο.*
- Cohen-Vogel L., Goldring E., Smrekar C., (2010).** The Influence of Local Conditions on Social Service Partnerships, Parent Involvement, and Community Engagement in Neighborhood Schools. *American Journal of Education, 117(1), 51-78.*
- Coleman J.S., (1990).** Foundations of social theory. *Cambridge, MA: Harvard University Press.*
- Collignon F.F., Men M., & Tan S., (2001).** Finding ways in: Community-based perspectives on Southeast Asian family involvement with schools in a New England state. *Journal of Education for students Placed at Risk, 6, 27-44.*
- Comer J.P., (2000).** Schools that develop children. *The American Prospect, 12(7), 3-12.*
- Community Uptdate., (1996).** Teachers and public agree on education priorities. *Issue No.34. Washington, DC: U.S. Department of Education.*

- Conteh J., Kawashima Y., (2008).** Diversity in family involvement in children's learning in English primary schools: Culture, language and identity. *English Teaching: Practice and Critique*, 7(2), 113-125.
<http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2008v7n2art7.pdf>.
- Cooper R., & Jordan W.J., (2003).** Cultural issues in comprehensive school reform. *Urban Education*, 38, 380-397.
- Cooper H., Lindsay J.J., & Nye B., (2000).** Homework in the home: How student, family, and parenting –style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 464-487.
- Cordy S., & Wilson J. D., (2004).** Parents as first teacher. *Education*, 125(1), 56-61.
- Craig S., Hull K., Haggart A.G., & Crowder E., (2001).** Storytelling: A dressing the literacy needs of diverse learners. *Teaching Exceptional Children*, 33(5), 46-51.
- Crawford P.A. & Zygoris-Coe V., (2006).** All in the Family: Connecting Home and School with Family Literacy. *Early Childhood Education Journal*, 33(4), 261-267.
- Cripps K., & Zyromski B., (2009).** Adolescents' Psychological Well-Being and Perceived Parental Involvement in Middle Schools. *RMLE Online*, 33(4), 1-13.
- Crosnoe R., (2001).** Academic orientation and parental involvement in education during high school. *Sociology of Education*, 74, 210-230.
- Cross R.D., (1992).** Psychology. The Science of Mind and Behavior. *London, Sydney Auckland: Hodder & Stroughton*, 515. Στο: Χατζηιωάννου, Ε. (Χατζηιωάννου Ε., (2005). Οι στάσεις των μαθητών προς το μάθημα των θρησκευτικών: Εμπειρική έρευνα. *Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΕΚΤ*, 31-52.
- Crozier G., (1999).** Is it a case of 'we know when we're not wanted'? The parents' perspective on parent – teacher roles and relationships. *Educational Research*, 41, 315-328.
- Crozier G., (2001).** Excluded parents: the deracialization of parental involvement. *Race Ethnicity and Education*, 4(4), 329-341

- Crozier G., & Davies J., (2007).** Hard to reach parents or hard to reach schools? A discussion of home-school relations, with particular reference to Bangladeshi and Pakistani parents. *British Educational Research Journal*, 33(3), 295-313.
- Culp A. M., Hubbs – Tait L., & Culp R.E., (2000).** Maternal parenting characteristics and school involvement: Predictors of kindergarten cognitive competence among Head Start children. *Journal of Research in Childhood Education*, 15(1), 5-17.
- Dail A.R., & Payne R.L., (2010).** Recasting the Role of Family Involvement in Early Literacy Development: A Response to the NELP Report. *Educational Researcher*, 39(4), 330-333.
- Darch C., Miao Y., & Shippen P., (2004).** A model for involving parents of children with learning and behavior problems in the schools. *Preventing school failure*, 48(3), 24-34.
- Dauber S., & Epstein J.L., (1993).** Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. F. Chavkin (Ed.) *Families and schools in a pluralistic society* (pp.53-71). Albany, NY: SUNY.
- Davern (2004).** School – to- home notebooks: what parents have to say. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 22.
- Davies D., (1993).** Benefits and barriers to parent involvement: From Portugal to Boston to Liverpool. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 205-216). Albany: State University of New York Press.
- Davis-Kean P., (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(2), 294-304.
- Davis K.M., & Lambie G.W., (2005).** Family engagement: A collaborative, systemic approach for middle school counselors. *Professional School Counseling*, 9(2), 144 – 151.
- De Acosta M., (1996).** A foundational approach to preparing teachers for family and community involvement in children's education. *Journal of Teacher Education*, 47(1), 9-15.
- De Gaetano Y., (2007).** The role of culture in engaging Latino parent's involvement in school. *Urban Education*, 42(2), 145-162.

- Denessen E., Baker J., & Gierveld M., (2007).** Multi-Ethnic Schools' Parental Involvement Policies and Practices. *The School Community Journal*, 17(2), 27 – 43.
- Denessen E., Driessen G., Smit F., & Slegers P., (2001).** Culture differences in education: Implicational policies. In F. Smit, K. van der Wolf, & P. Slegers (Eds.), *A bridge to the future: Collaboration between parents, schools and communities* (pp. 55-65). Nijmegen: ITS.
- DePlanty J., Coulter-Kern R., & Duchane K.A., (2007).** Perceptions of parent involvement in academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 100(6), 361-368.
- Desforges C. & Abouchaar A., (2003).** The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review. *Reasearch Report RR 433*.
- Deslandes R., (2003).** Evolution of parenting and parent involvement in schooling practices and Canadian adolescents' autonomy over a three-year span. In S. Castelli, M. Mendel, & B. Ravns (Eds), *School, family, and community partnerships in a world of differences and change* (pp. 89-104). Poland: Gdansk University.
- Deslandes R., & Bertrand R., (2003).** Contributions to parent involvement in schooling at the secondary level. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL*.
- Deslandes R., & Bertrand R., (2005).** Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175.
- Deslandes R., & Cloutier R., (2002).** Adolescent's perception of parent involvement in schooling. *School Psychology International*, 23(2), 220-232.
- Deslandes R., Potvin P., & Leclerc D., (1999).** Family characteristics predictors of school achievement: Parent involvement as a mediator. *McGill Journal of Education*, 34(2), 133-151.
- Docket S., & Perry B., (2003).** The transition to school: What's important? *Educational Leadership*, 60(7), 30-33.

- Domina T., (2005).** Leveling the home advantage: Asserting the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78, 233-249.
- Downey G., & Coyne J.C., (1990).** Children of depressed parents: An integrative review. *Psychological Bulletin*, 108, 50-76.
- Downs A., (2001).** It's all in the family: Middle schools share the secrets of parent engagement. *Middle Ground*, 4(3), 10-15.
- Doyle A.B., & Markiewicz D., (2005).** Parenting, marital conflict and adjustment from early – to mid-adolescent attachment style? *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 97-110.
- Drummond V., Stipek D., (2004).** Low-Income Parents' Beliefs About Their Role in Children's Academic Learning. *Elementary School Journal* 104(3), 197-218.
- Dudley – Marling Curt., (2009).** Home – School Literacy Connections: The Perceptions of African American and Immigrant ESL Parents in Two Urban Communities. *Teachers College Record*, 111(7), 1713 – 1752.
- Dunst C.J., (2002).** Family-centered practices: Birth through high school. *The Journal of Special Education*, 36(3), 141-149.
- Eagly A.H. & Chaiken S., (1993).** The Psychology of Attitudes. San Diego: Harcourt Brace Jovanovich. In Κοκκινάκη Φ. Κοινωνική ψυχολογία – εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς. Αθήνα, Τυπωθήτω, 2005, 92-93.
- Early D.M., Pianta R.C., Taylor L.C., & Cox, M. J., (2001).** Transition Practices: Findings from a National Survey of Kindergarten Teachers. *Early Childhood Education Journal*, 28(3), 199-206.
- Eberly J.L., Joshi, A. & Konzal J., (2007).** Communicating with Families Across Cultures: An Investigation of Teachers Perceptions and Practices. *The School Community Journal*, 17(2), 7-26.
- Eccles J.S., & Harold R.D., (1993).** Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 568-587.
- Eccles J.S., & Harold R.D., (1996).** Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family schools links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Earlbaum.

- El Nokali N.E., Bachman H.J., Votruba-Drzal E., (2010).** Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development, 81(3), 988-1005.*
- Englund M.M., Luckner A.E., Whaley G.J.L., & Egeland B., (2004).** Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology, 96, 723-730.*
- Epstein J.L., (1987).** Parent Involvement: What research says to administrators? *Education and Urban Society, 19(2), 119-136.*
- Epstein J.L., (1991).** Effects on student achievement of teacher's practice of parent involvement. *Advances in Reading/Language Research, 5, 261-276.*
- Epstein J.L., (1992).** School and family partnerships. In M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research (pp.1139 – 1151).* New York: Macmillan.
- Epstein J.L., (1995).** School/family/community partnerships: caring for children we share. *Phi Delta Kappan, 76(9), 701-712.*
- Epstein J.L., (2003).** No contest: why preservice and in-service education are needed for effective programs of school, family, and community partnerships. In S. Casteli, M. Mendel, & B. Ravn (Eds.), *School, family and community partnership in a world of differences and changes (pp. 190-208).* Poland: University of Gdansk.
- Epstein J.L., & Lee S., (1995).** National patterns of school and family connections in the middle grades. In B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg, & R. L. Hampton (Eds.), *the family-school connections: Vol.2. Theory research and practice (pp. 108-154).* Thousand Oaks: Sage.
- Epstein J.L., Sanders M.G., Simons B.S., Salinas K.C., Jansorn N.R., & Van Voorhis F. L., (2002).** School, family and community partnerships. Your handbook for action. *Thousand Oaks, CA: Corwin Press.*
- Epstein J.L., & Sheldon S.B., (2002).** Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *Journal of Educational Research, 95(5), 308-318.*

- Fagan J., Iglesias A., (1999).** Father Involvement Program Effects on Fathers, Father Figures, and Their Head Start Children: A Quasi-Experimental Study. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(2), 243-269.
- Faires J., Nichols W.D., & Rickelman R.J., (2000).** Effects of parental involvement in developing competent readers in first grade. *Reading Psychology*, 21, 195-215.
- Fan X., & Chen M., (2001).** Parental involvement and student's academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-20.
- Fantuzzo J., Childs S., Stevenson H., Coolahan K.C., Ginsburg M., Gay K., Debnam, D., & Watson C., (1996).** The Head Start Teaching Center: An Evaluation of an Experiential, Collaborative Training Model for Head Start Teachers and Parent Volunteers. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 79-99.
- Fantuzzo J., McWayne C., Perry M.A., & Childs S., (2004).** Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33, 467-480.
- Fantuzzo J., Perry M.A., & Childs S., (2006).** Parent Satisfaction with Educational Experiences Scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 142-152.
- Fantuzzo J.W., Tighe E., & Childs S., (2000).** Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376.
- Ferrara M., (2009).** Broadening the Myopic Vision of Parent Involvement. *The School Community Journal*, 19(2), 123-142.
- Feuerstein A., (2000).** School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 29-40.
- Flanigan C.B., (2007).** Preparing preservice teachers to partner with parents and communities: An analysis of college of education faculty focus groups. *School Community Journal*, 17(2), 89-109.

- Flessa J., (2008).** Parental involvement: What count, who counts it, and does it help? *Education Canada*, 48(2), 18-21.
- Flouri E., (2004).** Correlates of parent's involvement with their adolescent children in restructured and biological two-parent families: the role of child characteristics. *International Journal of Behavioral Development*, 28(2), 148-156.
- Flouri E., & Buchanan A., (2003).** The role of father involvement and mother involvement in adolescents' psychological well-being. *British Journal of Social Work*, 33, 399-406.
- Flouri E., & Buchanan A., (2004).** Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74(2), 141-153.
- Foot H., Howe C., Cheyne B., Terras M., & Rattray C., (2002).** Parental Participation and Partnership in Pre-school. *International Journal of Early Years Education*, 10(1), 5-19.
- Freeman M., (2010).** "Knowledge is Acting": Working-Class Parents' Intentional Acts of Positioning within the Discursive Practice of Involvement. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 23(2), 181-198.
- Garcia-coll C., Akida D., Palacios N., Bailey B., Silver R., DiMartino L., et al. (2002).** Parental involvement in children's education: Lesson's from three immigrant groups. *Parenting: Science and Practice*, 2, 303-324.
- Georgiou S.N., (1996).** Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 33-43.
- Georgiou S. N., & Tourva A., (2007).** Parental attributions and parental involvement. *Soc. Psychol. Educ.*, 10, 473-482.
- Gest S.D., Freeman N.R., Domitrovich C.E., & Welsh J.A., (2004).** Shared book reading and children's language comprehension skills: the moderating role of parental discipline practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 319-336.
- Gestwicki C., (2007).** Home-school and community relations (6th ed.). New York: Thomson / Delmar.

- Giallo R., Treyvaud K., Matthews S., & Kienhuis M., (2010).** Making the Transition to Primary School: An Evaluation of a Transition Program for Parents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 1-17.
- Gibson D.M., & Jefferson R.N., (2006).** The effect of perceived parental involvement and the use of growth-fostering relationships on self-concept in adolescents participating in GEAR UP. *Adolescence*, 41, 111-125.
- Giovacco-Johnson T., (2009).** Portraits of Partnership: The Hopes and Dreams Project. *Early Childhood Education Journal*, 37(2), 127-135.
- Goddard Y., Goddard R., & Tschannen-Moran M., (2007).** A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109, 877-896.
- Goldenberg C., (2001).** Making schools work for low-income families in the 21st century. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.) *Handbook of early literacy research* (pp. 211-231). New York: Guilford.
- Goldenberg C., Gallimore R., Reese L., & Garnier H., (2001).** Cause or effect? A longitudinal study of immigrant Latino parents' aspirations and expectations, and their children's school performance. *American Educational Research Journal*, 38(3), 547-582.
- Goldring E.B., & Sullivan A.V., (1996).** Beyond the boundaries: Principals, parents and communities shaping the school environment. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 195-218). Amsterdam: Kluwer.
- Gonzalez A., Doan Holbein M., & Quilter S., (2002).** High school students' goal orientations and their relationship to perceived parenting styles. *Contemp. Educ. Psychol.* 27, 450-470.
- Gonzalez-DeHass A.R., Willems P.P. & Holbein M.F.D., (2005).** Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Goodenow C., (1993).** The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the schools*, 30, 79-90.

- Goodwin A.L., & King S.H., (2002).** Culturally Responsive Parental Involvement: Concrete Understanding and Basic Strategies. (ED 472940). *American Association of Colleges for Teacher Education, Washington, DC.*
<http://www.aacte.org>.
- Grant K.B., & Ray J.A., (2010).** Home, school and community collaboration: Culturally responsive family involvement. Los Angeles: Sage.
- Green C.L. , Walker J.M.T , Hoover-Dempsey K.V, & Sandler H.M., (2007).** Parent's motivations for involvement in Children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology, 99(3), 532-544.*
- Greene P. & Tichenor M., (2003).** Parents and Schools: No stopping the involvement. *Childhood Education, 79(4), 242.*
- Gregory E., Long S., & Volk D. (Eds.), (2004).** Many pathways to literacy: Young children learning with siblings, grandparents, peers and communities. *London: Routledge Falmer.*
- Griffith J., (2001).** Principal Leadership of Parent Involvement. *Journal of Educational Administration 39(2), 162-186.*
- Grolnick W.S., (2003).** The psychology of parental control: How well-meant parenting backfires. *Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.*
- 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, 538-548.*
- Grolnick W.S., Kurowski C.O., Dunlap K.G., & Hevey C., (2000).** Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence, 10, 465-488.*
- Grolnick W.S., & Slowiaczek M.L., (1994).** Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65, 237-252.*
- Gu W., & Yawkey T., (2010).** Working with Parents and Family: Factors that Influence Chinese Teachers' Attitudes toward Parent Involvement. *Journal of Instructional Psychology, 37(2), 146-152.*

- Guthrie J.T., & Davis M.H., (2003).** Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly, 19*, 59-85.
- Guthrie J.T., & Wigfield A., (2000).** Engagement and motivation in reading. In M. Kamil & R. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research, 3*, 403-422. Mahway: Erlbaum.
- Guthrie J.T., Wigfield A., Metsala J.L., & Cox K.E., (1999).** Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading, 3*, 231-256.
- Gutman L.M., & McLoyd V.C., (2000).** Parents' Management of Their Children's Education Within the Home, at School, and the Community: An Examination of African – American Families Living in Poverty. *The Urban Review, 32(1)*, 1-24.
- Gutman L.M., & Midgley C., (2000).** The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition. *Journal of youth and Adolescence, 29*, 233-248.
- Haas R., & Reiley K., (2008).** Increasing homework completion of middle school students by using parental involvement strategies and establishing routines. *Saint Xavier University & Pearson Achievement Solutions, Inc. Chicago, Illinois, 1-71*.
- Halsey P., (2005).** Parent involvement in junior high schools: A failure to communicate. *American Secondary Education, 34(1)*, 57-70.
- Hanft B., Rush D., & Shelden M., (2004).** Coaching families and colleagues in early childhood. *Baltimore, MD: Brookes*.
- Hanson M., & Lynch E., (2004).** Understanding families: Approaches to diversity, disability, and risk. *Baltimore, MD: Paul H. Brookes*.
- Hargreaves A., (2001a).** Emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research, 35*, 503-527.
- Hargreaves A., (2001b).** The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research, 35*, 503-527.

- Harper S.N., & Pelletier J., (2010).** Parent Involvement in Early Childhood: A Comparison of English Language Learners and English First Language Families. *International Journal of Early Years Education*, 18(2), 123-141.
- Harris A., & Goodall J., (2008).** Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50, 277-289.
- Harris-Britt A., Valrie C.R., Kurtz-Costes B., & Rowley S.J., (2007).** Perceived racial discrimination and self-esteem in African American youth: Racial socialization as a protective factor. *Journal of Research on Adolescence*, 17(4), 669-682.
- Hasley P., (2005).** Parent involvement in junior high schools: A failure to communicate. *American Secondary Education*, 34(1), 57-70.
- Henderson A.T., & Berla N., (1994).** A new generation of evidence: The family is critical to student achievement. *Washington, DC: National committee for Citizens in Education, ERIC, ED375968.*
- 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 and community Connections with Schools.*
- Henderson A.T., Mapp K.L., Johnson V.R., & Davies D., (2007).** Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships. *New York: New Press.*
- Heystek J., (2003).** Parent's as governors and partners in schools. *Education and Urban Society*, 35, 328-315.
- Hiatt-Michael D.B., (2001).** Home-School Communication. In D. B. Hiatt-Michael (Ed.), *Promising practices for family involvement in schools (pp. 39-58)*, Greenwich, CT: Information Age.
- Hiatt – Michael D.B., (2001b).** Preparing teachers to work with parents. *ERIC Digest (ED460123).* Champaign, IL: University of Illinois.
- Hill N.E., (2001).** Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: The roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93, 686-697.
- Hill N.E., Castellino D.R., Lansford J.E., Nowlin P., Dodge K.A., Bates J.E., & Pettit G. S., (2004).** Parent academic involvement as related to school behavior, achievement and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75, 1491-1509.

- Hill N.E., & Taylor L.C., (2004).** Parental school involvement and children's academic achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 31, 161-164.
- Hill N.E., & Tyson D.F., (2009).** Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies that Promote Achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hilliard D., & Pelo A., (2001).** Changing our attitudes and actions in working with families. *Child Care Information Exchange*, 3(138), 48-51.
- Ho E.S., (2010).** Family Influences on Science Learning among Hong Kong Adolescents: What We Learned from PISA. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(3), 409-428.
- Hofferth S.L., Pleck J., Stueve J.L., Bianchi S. & Sayer L., (2002).** The demography of fathers: What fathers do? In C.S. Tamis-LeMonda & N. Cabrera (Eds), *Handbook of father involvement: Multidisciplinary perspectives (pp.63-90)* Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Holde A., Cullingford C., (2003).** An analysis of parent/teacher relations in primary schools. *Education 3-13, International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 31(3), 41-48.
- Homby G., (2000).** Improving parental involvement. *London: Cassell*.
- Homby G., Hall E., & Hall C., (2003).** Counseling pupils in schools: Skills and strategies for teachers. *London: Routledge Falmer*.
- Homby G., Witte C., (2010).** Parent Involvement in Rural Elementary Schools in New Zealand. A Survey. *Journal of Child and Family Studies*, 19(6), 771-777.
- Hong S., & Ho H.Z., (2005).** Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second – order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32-42.
- Hong S., Yoo S., You S., & Wu C., (2010).** The Reciprocal Relationship between Parental Involvement and Mathematics Achievement: Autoregressive Cross-Lagged Modeling. *Journal of Experimental Education*, 78(4), 419-439.
- Hoover-Dempsey K.V., Bassler O.C., & Brissie J.S., (1987).** Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status and other

- school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24(3), 417-435.
- Hoover – Dempsey K.V., Bassler O., & Brissie J., (1992).** Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85(5), 287-294.
- Hoover-Dempsey K.V., Battiato A.C., Walker J.M.T., Reed R.P., Dejong J.M., & Jones K.P., (2001).** Parent involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey K.V., Jones K.P., & Reed R., (1999).** ‘I wish I were a bird in the window’: The voices of parents seeking children’s school success. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.*
- Hoover-Dempsey K.V., Kathleen V., Walker J.M.T., Sandler H.M., Whetsel D., Green C.L., Wilkins A.S., & Closson K., (2005).** Why Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *Elementary School Journal* 106(2), 105-130.
- Hoover-Dempsey K.V. & Sandler H.M., (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.M., (1997).** Why do parents become involvement in their children’s education? *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Howard G.R., (2006).** We can’t teach what we don’t know: White teachers, multiracial schools (2nd ed.). *New York: Teachers College Press.*
- Huang S., (2007).** 7th grade Chinese student’s reading motivation in Taiwan (Doctoral dissertation). *Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3284302).*
- Hughes J.N., Cleason K.A., & Zhang D., (2005).** Relationship influences on teachers’ perceptions of academic competence in academically at-risk minority and majority first grade students. *Journal of School Psychology*, 43, 303-320.
- Hujala E., Turja L., Gaspar M.F., Veisson M., Waniqanayake M., (2009).** Perspectives of Early Childhood Teachers on Parent – Teacher Partnerships in Five

- European Countries. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, 57-76.
- Huntsinger C.S. & Jose P.E., (2009).** Parental Involvement in Children's Schooling: Different Meanings in Different Cultures. *Early Childhood Research Quarterly*, 24(4), 398-410.
- Hurt J.A., (2000).** Create a parent place: Make the invitation for family involvement real. *Young Children*, 55(5), 88-93.
- Huss-Keeler R.L., (1997).** Teacher perception of ethnic and linguistic minority parental involvement and its relationships to children's language and literacy learning: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 13(2), 171-182.
- Hwa-Froelich D.A., & Westby C.E., (2003).** Frameworks of education: Perspectives of Southeast Asian parents and Head Start staff. *Language, Speech & Hearing services in Schools*, 34(4), 209-319.
- Ibanez G.E., Kuperminc G.P., Jurkovic G., & Perilla J., (2004).** Cultural attributes and adaptations linked to achievement motivation among Latino adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(6), 559-568.
- Ingersoll R.M., (2003).** Who controls teachers' work? *Cambridge, MA: Harvard University Press.*
- Ingram M., Wolfe R., & Lieberman J., (2007).** The Role of Parents in High-Achieving Schools Serving Low-Income At-Risk Populations. *Education and Urban Society*, 39(4).
- Isik-Ercan Z., (2010).** Looking at school from the House Window: Learning from Turkish-American Parent's Experiences with Early Elementary Education in the United States. *Early Childhood Education Journal*, 38, 133-142.
- Izzo C.V., Weissberg R.P., Kasprow W.J., & Fendrich M., (1999).** A longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.
- Jacobson L., (2003).** Phila parents to receive marks for "home support" of students. *Education Week*, 23, 4.

- Jeynes W.H., (2003).** A Meta-Analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Education and Urban Society* 35(2), 202-218.
- Jeynes W.H., (2005).** The Effects of parent involvement on the academic achievement of African American youth. *Journal of Negro Education*, 74(3), 260-274.
- Jeynes W.H., (2007).** The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban Education*, 42(1), 82-110.
- Jeynes W.H., (2010).** The Salience of the Subtle Aspects of Parental Involvement and Encouraging that Involvement: Implications for School-Based Programs. *Teacher College Record*, 112(3), 747-774.
- Jimerson S., Egeland B., Sroufe L.A., & Carlson B., (2000).** A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549.
- Jones I., White C.S., Aeby V., & Benson B., (1997).** Attitudes of Early Childhood Teachers Toward Family and Community Involvement. *Early Education & Development*, 8(2), 153-168.
- Jordan G.E., Snow C.E., & Porche M.V., (2000).** Project EASE: The effect of a family literacy project on kindergarten students' early literacy skills. *Reading Research Quarterly*, 35, 524-546.
- Joussemet M., Koesther R., Lekes N., & Landy R., (2005).** A longitudinal study of the relationship of maternal autonomy-support to children's adjustment and achievement in school. *Journal of Personality*, 73, 1215-1236.
- Kaczmarek L.A., (2007).** A team approach: Supporting families of children with disabilities in inclusive programs. In D. Koralek (Ed.), *Spotlight in young children and families (pp 28-37)*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Kao G., (2004).** Parental influences on the educational outcomes of immigrant youth. *International Migration Review*, 38, 427-450.

- Karlsen G.E., (2000).** Decentralized centralism: framework for a better understanding of governance in the field of education. *Journal of Education Policy*, 15(5), 525-538.
- Kenney-Benson G.A., & Pomerantz E.M., (2004).** Children's Achievement Moderates the Effects of Mother's use of Control and Autonomy. *Child Development*, 75(3), 764-780.
- Kessler-Sklar S.L., & Baker A.J.L., (2000).** School district parent involvement policies and programs. *The Elementary School Journal*, 101(1), 100-118.
- Keyser J., (2001).** Creating partnerships with families: Problem-solving through communication. *Child Care Information Exchange*, 44(138), 44-47.
- Keyser J., (2006).** From parents to partners. *St. Paul, MN: Redleaf Press.*
- Kirschenbaum H., (2001).** Educating professionals for school, family and community partnerships. In D. B. Hiatt-Michael (Ed.), *Promising practices for family involvement in schools* (pp. 185-208). Greenwich, CT: Information Age.
- Klauda S.L., (2008).** The relation of children's perceived support for recreational reading from parents and friends to their motivation for reading (Doctoral dissertations and Theses database. (UMI No.3341404).
- Klauda S.L., (2009).** The Role of Parents in Adolescents' Reading Motivation and Activity. *Educational Psychology Review*, 21, 325-363.
- Knopf H.T., Swick K.J., (2007).** How Parents Feel about Their Child's Teacher/School: Implications for Early Childhood Professionals. *Early Childhood Education Journal*, 34(4), 291-296.
- Knopf H.T., Swick K.J., (2008).** Using Our Understanding of Families to Strengthen Family Involvement. *Early Childhood Education journal* 35, 419-427.
- 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.
- Konzal J.L., (2001).** Collaborative inquiry: a means of creating a learning community. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 95-115.
- Koutrouba K., Antonopoulou E., Tsitsas G., Zenakou E., (2009).** An Investigation of Greek Teacher's Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, 30(3), 311-328.

- Kratochwill T.R., McDonald L., Levin J.R., Bear-Tibbetts H.Y., & Demaray M.K., (2004).** Families and schools together: An experimental analysis of a parent-mediated multifamily group program for American Indian Children. *Journal of School Psychology, 42*, 359-383.
- Kreider H., (2002).** Getting parents “ready” for kindergarten: The role of early childhood education. Amherst, MA: Harvard Family Research Project. <http://www.gse.harvard.edu/hrfp/projects/fine/resources/research/kreider.html>
- Kuzin C.A., & Park V., (2008).** Locating immigrant parent involvement: The case of a Chinese Parent Booster Club. *University of Southern California, Los Angeles, CA.*
- Kuperminc G.P., Darnell A.J., & Alvarez-Jimenez A., (2008).** Parent involvement in the academic adjustment of Latino middle and high school youth: Teacher expectations and school belonging as mediators. *Journal of Adolescence, 31*, 469-483.
- Kusman J., (1999).** It takes More than Good Intentions To Build a Partnership: Klawock City Schools. Case Study. Northwest Regional Educational Laboratory ERIC, ED (437258).
- La Paro K.M., Pianta R., & Cox M., (2000).** Kindergarten teachers’ reported use of kindergarten to first grade transition practices. *Elementary School Journal, 101(1)*, 63-78.
- LaForett D.R., & Mendez J.L., (2010).** Parent Involvement, Parental Depression, and Program Satisfaction among Low-Income Parents Participating in a Two-Generation Early Childhood Education Program. *Early Education and Development, 21(4)*, 517-535.
- Lagace-Sequin D.G. & Case E., (2010).** Extracurricular Activity and Parental Involvement Predict Positive Outcomes in Elementary School Children. *Early Child Development and Care, 180(4)*, 453-462.
- Lansford J.E., Chang L., Dodge K.A., Malone P.S., Oburu P., Palmerus K., et al., (2005).** Physical discipline and children’s adjustment: Cultural normativeness as a moderator. *Child Development, 76*, 134-1236.

- Lareau A., (1996).** Assessing parent involvement in school: A critical analysis. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family – school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 57-64). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lareau A., (2000).** Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education (2nd ed.). London: Rowman & Littlefield.
- Lareau A., (2003).** Unequal childhoods: Class, race and family life. Berkley: University of California Press.
- Lasky S., (2000).** The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16, 843-860.
- Laverick D.A., (2008).** Starting School: Welcoming Young Children and Families into Early School Experiences. *Early Childhood Education Journal*, 35, 321-326.
- Lawson M.A., (2003).** School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.
- Lee S., (2005).** Selective Parent Participation: Structural and Cultural Factors that Influence School Participation Among Korean Parents. *Equity & Excellence in Education*, 38, 299-308.
- Lee J.S., & Bowen N.K., (2006).** Parent Involvement, Cultural Capital and the Achievement Gap among Elementary School Children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-215.
- Lee S.M., Kushner J., Cho S.H., (2007).** Effects of Parent's Gender, Child's Gender and Parental Involvement on the Academic Achievement of Adolescents in Single Parent Families. *Sex Roles*, 56, 149-157.
- Levine L.A., (2002).** Teacher's Perceptions of Parental Involvement: How it Effects Our Children's Development in Literacy. *U.S Department of Education (ED 465438)*, (pp. 1-16).
- Levine-Rasky, C., (2009).** Dynamics of Parent Involvement at a Multicultural School. *British Journal of Education*, 30(3), 331-344.
- Levpusceck M.P., & Zupancic M., (2009).** Math Achievement in Early Adolescence: The Role of Parental Involvement, Teachers' Behavior, and Students' Motivational Beliefs about Math. *Journal of Early Adolescence*, 29(4), 541-570.

- Lewin C., & Luckin R., (2010).** Technology to Support Parental Engagement in Elementary Education: Lessons Learned from the UK. *Computers & Education*, 54(3), 749-758.
- Lewis L., Kim Y. A., & Bey J.A., (2001)** . Teaching Practices and Strategies to Involve Inner-City Parents at Home and in the School. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 27(1), 221-234.
- Li J., (2001).** Expectations of Chinese immigrant parents for their children's education: The interplay of Chinese tradition and the Canadian context. *Canadian Journal of Education*, 26(4), 477-494.
- Lightfoot S., (1987).** Worlds apart: Relationship between families and schools. NY: Basic Books.
- Lightfoot S., (2003).** The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other? New York: Basic Books.
- LoCasale – Crouch J., Mashburn A., Downer J., & Pianta R., (2008).** Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 23, 124-139.
- Lopez E., (2002).** When parents assess schools. *The Evaluation Exchange*, 8(1), 16-17.
- Lopez G.R., (2001).** The value of hard work: Lessons on parental involvement from an (im)migrant household. *Harvard Educational Review*, 71, 416-437.
- Lopez L.C., Sanchez V.V., & Hamilton M., (2000).** Immigrant and Native-Born Mexican-American Parent's Involvement in a Public School : A Preliminary Study. *Psychological Reports* 86, 521-525.
- Lott B., (2001).** Low-income parents and the public schools. *Journal of Social Issues*, 57(2), 247-259.
- Ma J., (2008).** "Reading the word and the world". How mind and culture are mediated through the use of dual-language story books. *Education 3-13*, 36(3), 237-251.
- Machen S, Wilson J, Notar Charle E., (2005).** Parental Involvement in the Classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 32(1), 13-16.
- Machida S., Taylor A.R., & Kim J., (2002).** The Role of Maternal Beliefs in Predicting Home Learning Activities in Head Start Families. *Family Relations*, 51(2), 176-184.

- Mackety D.M. & Linder-VanBerschot J.A., (2008).** Examining American Indian perspectives in the Central Region on parent involvement in children's education. (*Issues & Answers Report, REL 2008-No. 059*). Washington, DC: U.S. Department of Education. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Macron R.A., (1999).** Positive relationships between parent school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review, 28*, 395-412.
- Manjula P., Saraswathi G., Prakash P., & Ashalatha K.V., (2009).** Involvement of Parents in the Education of Children with Reading and Writing Difficulties—Impact of an Intervention. *Educational Research and Reviews, 4(4)*, 208-212.
- Mann S., (2006).** Indo-Canadian parents: Perceptions on parental involvement in elementary schools. *University of British Columbia, Educational Psychology and Leadership Studies Web site:* www.educ.uvic.ca/eplsfaculty/storey/mann.htm.
- Manz P.H., Fantuzzo J.W., & Power T.J., (2004).** Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology 42*, 461-475.
- Marchant G.J., Sharon E.P., & Rothlisberg B.A., (2001).** Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychol. Schools 38(6)*, 505-519.
- Marinez-Lora A.M., & Quintana S.M., (2009).** Low-Income Urban African American and Latino Parent's School Involvement : Testing a Theoretical Model. *School Mental Health, 1*, 212-228.
- Martinez Y.G., & Velázquez J.A., (2000).** Involving migrant families in education. National migrant families in education. *National Parent Information Network*. <http://npin.org/library/n00644/n00644.html>.
- Marschall M., (2006).** Parent Involvement and Educational Outcomes for Latino Students. *Review of Policy Research, 23(5)*, 1053-1076.
- Martinez-Pons M., (2002).** Parental influences on children's academic self-regulatory development. *Theory Into Practice, 41(2)*, 126-132.
- MayField M.I., (2003).** Continuity among early childhood programs: Issues and strategies from an international view. *Childhood Education, 79(4)*, 239-241.

- McBride B.A., Rane T.R., & Bae J.H., (2001).** Intervening with teachers to encourage father/male involvement in early childhood programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 77-93.
- McBride B.A., Schoppe – Sullivan S.A., & Ho M.H., (2005).** The mediating role of fathers' school involvement on student achievement. *Applied Developmental Psychology*, 26, 201-216.
- McCarthy S.J., (2000).** Home-school connections: A review of the literature. *Journal of Educational Research*, 93, 145-154.
- McCoach D.B., Goldstein J., Behuniak P., Reis S.M., Black A.C., Sullivan E.E., & Rambo, K., (2010).** Examining the Unexpected: Outlier Analyses of Factors Affecting Student Achievement. *Journal of Advanced Academics*, 21(3), 426-468.
- McGee L.M., & Morrow L.M., (2005).** Teaching literacy in kindergarten. New York: Guilford.
- McIntyre L.L., Eckert T.L., Fiese B.H., DiGennaro F.D., & Wildenger L.K., (2007).** Transition to Kindergarten: Family Experiences and Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88.
- McIntyre L.L., Eckert T.L., Fiese B.H., DiGennaro F.D., & Wildenger L.K., (2007).** Transition to Kindergarten: Family Experiences and Involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(1), 83-88.
- McKay M.M., Atkins M.S., Hawkins T., Brown C., & Lynn C.J., (2003).** Inner-City African American Parental Involvement in Children's Schooling: Racial Socialization and Social Support from the Parent Community. *American Journal of Community Psychology*, 32 (1/2), 107-114.
- McNeal R.B., (1999).** Parental involvements as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78, 117-144.
- McWayne C., Campos R., Owsianik M., (2008).** A multidimensional, multilevel examination of mother and father involvement among culturally diverse Head Start families. *Journal of School Psychology*, JSP-00550, 1-23.
- McWayne C. Hampton V., Fantuzzo J., Cohen H.L., & Sekino Y., (2004).** A multivariate examination of parent involvement and the social and academic

- competencies of urban kindergarten children. *Psychology in Schools*, 41(3), 363-377.
- Mendoza J., (2003).** Communicating with parents. *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education (ED482880)*. Champaign, IL: University of Illinois.
- Mensing J.F., French D., Fuller B., & Kagan S.L., (2000).** Child care selection under welfare reform: How mothers balance work requirements and parenting. *Early Education & Development*, 11, 573-595.
- Meyer J.M., & Mann M.B., (2006).** Teachers' Perceptions of the Benefits of Home Visits for Early Elementary Children. *Early Childhood Education Journal*, 34(1), 93-97.
- Miedel W.T., & Reynolds A.J., (1999).** Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? Chicago longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Minke K.M., & Anderson K.J., (2005).** Family-School Collaboration and Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(3), 181-185.
- Miretzky D., (2004).** The Communication Requirements of Democratic Schools: Parent-Teacher Perspectives on Their Relationships. *Teachers College Record*, 106(4), 814-851.
- Mo Y., Singh K., (2008).** Parent's Relationships and Involvement: Effects on Students' School Engagement and Performance. *RMLE Online*, 31(10), 1-11.
- Moles O., (1993).** Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings. In N. F. Chavkin (Ed.). *Families and schools in a plurastic society* (21-49). Albany, NY: SUNY Press.
- Moon S.S., Kang S., & An S., (2009).** Predictors of Immigrant Children's School Achievement: A Comparative Study. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(3), 1-278.
- Moon S.S., Lee J., (2009).** Multiple Predictors of Asian American Children's School Achievement. *Early Education and Development*, 20(1), 129-147.
- Morris V.G., & Taylor I.S., (1998).** Alleviating barriers to family involvement in education: The role of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 219-231.

- Mullis R.L., Mullis A.K., Cornile T.A., Ritchson A.D., & Sullender M.S., (2004).** Early literacy outcomes and parent involvement. *Tallahassee, FL: Florida State University.*
- Munk D.D., Bursuck W.D., Epstein M.H., Jayanthi M., Nelson J., & Polloway E.A., (2001).** Homework communication problems: Perspectives of special and general education parents. *Reading & Writing Quarterly, 17, 189-203.*
- Munoz M.A., (2000).** Parental volunteerism in kindergarten: Assessing its impact in reading and mathematics test. (Report No. PS030368). *University of Louisville, KY. (ED464745).*
- Murray C., & Mandara J., (2002).** Racial identity in African American children: Cognitive and experimental antecedents. In H. P. McAdoo (Ed.), *Black Children: Social educational and parental environments (pp. 73-96).* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Muschamp Y., Wikely F., Ridge T., & Balarin M., (2007).** Parenting caring and education (Primary Review Research Survey 7/1). *Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education.*
[http://www.primaryreview.org.uk/Downloads/Int_Reps/3.Children lives voices/Primary Review 7-1 report Parenting-caring-educating 071123.pdf](http://www.primaryreview.org.uk/Downloads/Int_Reps/3.Children_lives_voices/Primary_Review_7-1_report_Parenting-caring-educating_071123.pdf).
- National Center for Educational Statistics (2003).** The condition of Education. *Washington, DC: U. S. Department of Education.*
- Neblett E.W., White R.L., Ford K.R., Philip C.L., Nguyen H.X., & Sellers R.M., (2008).** Patterns of racial socialization and psychological adjustment: Can parental communications about race reduce the impact of racial discrimination? *Journal of Research on Adolescence, 18(3), 477-515.*
- Nelson R.F., (2004).** The Transition to Kindergarten. *Early Childhood Education Journal, 32(3), 187-190.*
- Nelson, Sandi, Clark, R.L., & Gregory Acs., (2001).** Beyond the Two-Parent Family: How Teenagers Fare in Cohabiting Couple and Blended Families (Policy Brief B-31). *Washington, DC: Urban Institute.*
- Nieto S., (2002).** Language, Culture and teaching: Critical perspectives for a new century. *Mahwah, NJ: Erlbaum.*

- Nieto S., (2008).** Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education (5th Ed.) Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Niggli A., Trautwein U., Schnyder I., Ludtke O., & Neumann M., (2007).** Parental homework support can be beneficial, but parental intrusion is detrimental: family background, parental homework supervision and performance gains. *Psychologie In Erziehung und Unterricht*, 54, 1-14.
- Nord C.W., (1998).** Factors Associated with Fathers' and Mothers' Involvement in Their Children's Schools. Issue Brief. *National Center for Education Statistics (ED 417872) Washington, DC.*
- Nord C.W., & West J., (2001).** Father's and mother's involvement in their children's schools by family type and resident status. *Education Statistics Quarterly*, 3(2), 40-43.
- Nunally J.C., (1978).** Psychometric Theory, 2nd ed., McGraw- Hill, New Delhi.
- O'Connor S., (2001).** Voices of parents and teachers in a poor white urban school. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(3), 175-198.
- Ogawa R.T., (1998).** Organizing parent-teacher relations around the work of teaching. *Peabody Journal of Education*, 73(1), 6-14.
- Ogbu J.U., (2003).** Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement. *Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.*
- Olatove R.A., & Agbatogun A.O., (2009).** Parental Involvement as a Correlate of Pupils' Achievement in Mathematics and Science in Ogun State, Nigeria. *Educational Research and Reviews*, 4(10), 457-464.
- Olivos E.M., (2004).** Tensions contradictions, and resistance: An activist's reflection on the struggles of Latino parents in the public school system. *The High School Journal*, 87(4), 25-35.
- Olson M., & Hyson M., (2005).** NAEYC explores parental perspectives on early childhood education. *Young Children*, 60(3), 66-68.
- Olympia D.E., & Sheridan S.M., (2004).** Using student-managed interventions to increase homework completion and accuracy. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27(1), 85-100.

- Ormrod J.E., (2000).** Educational Psychology: Developing Learners (3rd ed.), *Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ.*
- Ortiz R.W., & Ortonez – Jasis R., (2005).** Leyendo juntos (reading together): New directions for Latino parents' early literacy involvement. *International Reading Association, 59*(2), 110-121.
- Overstreet S., Devine J., Bevans K., & Efreom Y., (2005).** Predicting parental involvement in children's schooling within an economically disadvantaged African American sample. *Psychology in the Schools, 42*, 101-111.
- Pang I-W., Watkins D., (2000).** Towards a Psychological Model of Teacher – Parent Communication in Hong Kong Primary Schools. *Educational Studies, 26*, 141-163.
- Pantin H., Goatsworth J.D., Feaster D.J., Newman F.L., Briones E., Prado G., et al., (2003).** Families unidos: The efficacy of an intervention to promote parental investment in Hispanic immigrant families. *Prevention Science, 4*, 189-201.
- Paratore J., Krol-Sinclair B., Paez M., & Bock K., (2010).** Supporting literacy learning in families for whom English is an additional language. In G. Li & P. Edwards (Eds.), *Best practices in ELL instruction (pp.299-327)*. New York: Guilford.
- Parent's Charter, (1995).** The Parent's Charter in Scotland (*Edinburgh, Scottish Office Education Department*).
- Park S.M., & Sarkar M., (2007).** Parent's attitudes toward heritage language maintenance for their children and their efforts to help their children maintain the heritage language: A case study of Korean-Canadian immigrants. *Language, culture and curriculum, 20*(3), 223-235.
- 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*(1/2), 103-119.
- Patrikakou E.N., Weissberg R.P., Redding S., & Walberg H.J., (2005).** Conclusion – School – Family partnerships: Dimensions and recommendations. In E. N. Patrikakou, R. P. Weissberg, S. Redding, & H. J. Walberg (Eds.), *School-family partnerships for children's success (pp. 189-194)*. Teachers College Press: New York.

- Pena D., (2000).** Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54.
- Peterson K.D., Wahlquist C., Brown J.E., & Mukhopadhyay S., (2003).** Parent Surveys for Teacher Evaluation. *J Pers Eval Edu*, 17, 317-330.
- Phadraig B.M., (2005).** The challenges of partnership: an examination of parent-teacher meetings and school reports in the context of partnership. *Irish Educational Studies*, 24(1), 93-104.
- Pianta R.C., & Kraft-Sayre M., (1999).** Parents' observations about their children's transitions to kindergarten. *Young Children*, 54(3), 47-52.
- Pianta R.C., Kraft-Sayre M., Rimm-Kaufman S., Gercke N., Higgins T., (2001).** Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten Transition Intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 117-132.
- Pianta R., Cox M., Taylor L., & Early D., (1999).** Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal*, 100, 71-86.
- Pomerantz E.M., & Eaton M.M., (2001).** Maternal intrusive support in the academic context: Transactional Socialization processes. *Developmental Psychology*, 37, 174-186.
- Pomerantz E.M., Gronlick W.S., & Price C.E., (2005).** The role of parents in how children approach achievement: A dynamic process perspective. *New York, NY: Guilford Publication's.*
- Pomerantz E.M., Moorman E.A., & Litwack S.D., (2007).** The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.
- Portes A., & Rumbaut R.G., (2006).** Immigrant America : A portrait. *Los Angeles: University of California Press.*
- Powell D.R., Son S., File N., San Juan R., (2010).** Parent-School Relationships and Children's Academic and Social Outcomes in Public School Pre-Kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48(4), 269-292.

- Price-Mitchell M., (2009).** Boundary Dynamics: Implications for Building Parent-School Partnerships. *The School Community Journal*, 19(2), 9-26.
- Protheroe N., Shellard E., & Turner J., (2003).** A practical guide to school improvement: Meeting the challenges of NCLB. *Arlington, VA: Educational Research Service.*
- Pugh G. & De'Ath E., (1989).** Working towards partnership in the early years (*London, National Children's Bureau*).
- Raikes H., & Edwards C.P., (2009).** Staying in Step: Supporting Relationships with Families. *Young Children*, 64(5), 50-55.
- Raikes H., Green B.L., Atwater J., Kisker E., Constantine J., & Chazan-Cohen R., (2006).** Involvement in Early Head Start home visiting service: Demographic predictors and relations to child and parent outcomes. *Early Childhood Research Quarterly* 21, 2-24.
- Raley R.K., Frisco M.L., & Wildsmith E., (2005).** Maternal Cohabitation and Educational Success. *Sociology of Education*, 78(2), 144-164.
- Ramirez A.Y.F., (2003).** Dismay and disappointment: Parental involvement of Latino immigrant parents. *The Urban Review*, 35, 93-110.
- Raty H., (2002).** The significance of parents' evaluations of their own school for their educational attitudes. *Social Psychology of Education*, 6(1), 43-60.
- Raty H., (2010).** Past in the present: the way parents remember their own school years relates to the way they participate in their child's schooling and remember his/her school years. *Soc. Psychol. Educ.*, 1-14.
- Reay D., (2000).** A useful extension of Bourdieu's conceptual framework? Emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education? *Sociological Review*, 48, 568-585.
- Reed-Danahay D. & Anderson-Levitt K.M., (1991).** Backward countryside, troubled city: French teachers' images of rural and working class families. *American Ethnologist*, 18, 546-564.
- Regner I., Loose F., Dumas F., (2009).** Student's Perceptions of Parental and Teacher Academic Involvement: Consequences on Achievement Goals. *European Journal of Psychology of Education*, 24(2), 263-277.

- Rennie J., (1996).** *Working with Parents, in: G.Pugh (Ed.) Contemporary Issues in the Early Years: Working collaboratively for children (London, Cassell).*
- Rentzou K., (2004).** Working with parents in the UK and Greek pre-school settings: a case study. *Unpublished MA diss, Brunel University.*
- Rentzou K., (2011a).** Parent – Caregiver relationship dyad in Greek day care Centers. *International Journal of Early Years Education, 19(2), 163 – 177.*
- Rentzou K., (2011).** Evaluating the quality of care and education provided by pre-school centers. An approach by researcher’s educators’ and parents perspectives. *Unpublished PhD diss., University of Ioannina (In Greek).*
- Reynolds A.J., (1989).** A structural model of first-grade outcomes for an urban, low socioeconomic status, minority population. *Journal of Educational Psychology, 81(4), 594-603.*
- Reynolds A.J., (1992).** Mediated effects of preschool intervention. *Early Education and Development, 3(2), 139-164.*
- Reynolds A.J., Mavrogenes N.A., Bezruczko N., Hagemann M., (1996).** Cognitive and Family-Support Mediators of Preschool Effectiveness: A Confirmatory Analysis. *Child Development, 67, 1119-1140.*
- Reynolds A.J., Mavrogenes N.A., Hagemann M., & Bezruczko N., (1993).** Schools, families, and children: Sixth year results from the Longitudinal Study of Children at Risk. *Chicago, IL: Public Schools Department of Research, Evaluation and planning (ED 362307).*
- Reynolds A.J., Ou S., & Topitzes J.W., (2004).** Paths of Effects of Early Childhood Intervention on Educational Attainment and Delinquency: A Confirmatory Analysis of the Chicago Child-Parent Centers. *Child Development, 75(5), 1299-1328.*
- Riala K., Isohanni I., Jokelainen J., Jones P.B., Isohanni M., (2003).** The relationship between childhood family background and the educational performance, with special reference to single-parent families: a longitudinal study. *Social Psychology of Education, 6, 349-365.*
- Rimm-Kaufman S.E., & Pianta R.C., (1999).** Patterns of Family-School Contact in Preschool and Kindergarten. *School Psychology Review, 28(3), 426-438.*

- Rimm- Kaufman S., & Pianta R., (2000).** An ecological perspective on the transition to kindergarten: A theoretical framework to guide empirical research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491-511.
- Rimm-Kaufman S.E., & Zhang Y., (2005).** Father – school communication in preschool and kindergarten. *School Psychology Review*, 34, 287-308.
- Ritblatt S.N., Beatty J R., Cronan T.A., & Ochoa A.M., (2002).** Relationships among perceptions of parent involvement, time allocation, and demographic characteristics: implication for policy formation. *Journal of Community Psychology*, 30(5), 519-549.
- Roberts T., (2008).** Home storybook reading in primary or second language with preschool children: Evidence of equal effectiveness for second – language vocabulary acquisition. *Reading Research Quarterly*, 43, 103-130.
- Rogers M.A., Theule J., Ryan B.A., Adams G.R., & Keating L., (2009).** Parental Involvement and Children’s School Achievement: Evidence for Mediating Processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34-57.
- Rogers M.A., Wiener J., Marton I., & Tannock R., (2009)b.** Supportive and Controlling Parental Involvement as Predictors of Children’s Academic Achievement: Relations to Children’s ADHD Symptoms and Parenting Stress. *School Mental Health*, 1, 89-102.
- Roopnarine J.L., (2004).** African American and African Caribbean fathers: Levels, quality, and meaning of involvement. In M. E. Lamb (Ed), *The role of the father in child development* (4th ed., 58-97). New York: Wiley & Sons.
- Roopnarine J.L., Krishnakumar A., Metindogan A., Evans M., (2006).** Links between parenting styles, parent – child academic interaction, parent – school interaction, and early academic skills and social behaviors in young children of English – speaking Caribbean immigrants. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 238-252.
- Roskos K., & Neumann S., (1993).** Enhancing Head Start parents’ conceptions of literacy development and their confidence as literacy teachers: a study of parental involvement. *Early Child Development and Care*, 89, 57-73.

- Rowe K., (1991).** The influence of reading activity at home on student's attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: An application of structural equation modeling. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 19-35.
- Rowley S.J., Helaire L.J., & Banerjee M., (2010).** Reflecting on Racism: School Involvement and Perceived Teacher Discrimination in African American Mothers. *Journal of Applied Development Psychology*, 31(1), 83-92.
- Ryan C.S., Casas J.F., Kelly-Vance L., Ryalls B.O., & Nero C., (2010).** Parent Involvement and Views of School Success: The Role of Parent's Latino and White American Cultural Orientations. *Psychology in the Schools*, 47(4), 391-405.
- Ryan R.M., & Deci E.L., (2000).** Intrinsic and intrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Sakellariou M., & Rentzou K., (2007).** Types of parental involvement in Greek preschool settings: A case study. *The International Journal of Learning*, 14(1), 33-40.
- Sakellariou M & Rentzou K., (2008a).** Partnership with families and communities in Greek preschool settings: An evaluation from researchers' and early childhood educators' perspective. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 3(5), 93-112.
- Sakellariou M., & Rentzou K., (2008b).** Evaluating provisions for parents and parental involvement in Greek preschool settings. *The International Journal of the Humanities*, 6(9), 95 – 106.
- Sanders M.G., & Epstein J.L., (2000).** Building school – family- community partnerships in middle and high school. In M. G. Sanders (ED.), *school students placed at risk: Research, policy, and practice in the education of poor and minority adolescents* (pp. 339-361). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Santroc, J.W., (2004).** Life-Span development (9th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Schaller A., Rocha L.O., & Barshinger D., (2007).** Maternal Attitudes and Parent Education: How Immigrant Mothers Support Their Child's Education Despite

- Their Own Low Levels of Education. *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 1-6.
- Schester S.R., & Sherri D.L., (2009).** Value Added? Teachers' Investments in and Orientations toward Parent Involvement in Education. *Urban Education*, 44(1), 59-87.
- Schiller K., Khmelkov T., & Wang X., (2002).** Economic development and the effects of family characteristics on mathematics achievement. *Journal of Marriage and the Family*, 64, 730-743.
- Schoon I., Parsons S., & Sacker A., (2004).** Socioeconomic adversity educational resilience and subsequent levels of adult adaptation. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 383-404.
- Schulting A. Malone P., & Dodge K., (2005).** The effect of school – based Kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41, 860-871.
- Scott D., & Morrison M., (1994).** Parents and primary school libraries: collaborative strategies for teaching reading. *Paper presented at the CEDAR international Conference, University of Warwick, 15-17 April.*
- Seet C., & Tee N.P., (2003).** Dialogue's Impact on the Quality of Relationships. *Educational Research for Policy and Practice*, 2, 205-214.
- Seitsinger A.M., Felner R.D., Brand S. & Burns A., (2008).** A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology*, 46, 477-505.
- Seligman M., & Darling R., (2007).** Ordinary families: Special children: A systems approach to childhood disability (3rd Ed). *New York: Guilford.*
- Semke C.A., Garbacz S.A., Kwon K., Sheridan S.M., Woods K.E., (2010).** Family Involvement for Children with Disruptive Behaviors: The Role of Parenting Stress and Motivational Beliefs. *Journal of School Psychology*, 48(4), 293-312.
- Senechal M., (2006).** The Effect of Family Literacy Interventions On Children's Acquisition of Reading. *National Institute for Literacy*, www.nifl.gov, 1-39.

- Senechal M., & Lefèvre J., (2002).** Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Senechal M., & Young L., (2008).** The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from Kindergarten to grade 3. *Review of Educational Research*, 78, 880-907.
- Seplocha H., (2007).** Partnerships for learning: Conferencing with families. In D. Koralek (Ed.), *Spotlight in young children and families* (pp. 12-15). Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Serpell R., Sonnenschein S., Baker L., & Ganapathy H., (2002).** Intimate culture of families in the early socialization of literacy. *Journal of Family Psychology*, 16, 391-405.
- Shah P., (2009).** Motivating Participation: The Symbolic Effects of Latino Representation on Parent School Involvement. *Social Science Quarterly*, 90(1), 212-230.
- Sheldon S.B., (2002).** Parent's Social Networks and Beliefs as Predictors of parent Involvement. *Elementary School Journal*, 102(4), 301-316.
- Sheldon S.B., & Epstein J.L., (2005).** School programs of family and community involvement to support children's reading and literacy development across the grades. In J. Flood & P. Anders (Eds.). *The literacy development of students in urban schools: Research and policy* (pp. 107-138). Newark, DE: International Reading Association.
- Sheldon S.B., & Voorhis F.L.V., (2004).** Partnership Programs in U.S Schools: Their Development and Relationship to Family Involvement Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 125-148.
- Shick K., (1997).** Involving families in the professional preparation of educators. *The Clearing House*, 70, 265-268.
- Shin H.J., (2004).** Parent Involvement and its Influence on Children's School Performance: A Comparative Study Between Asian (Chinese and Korean) American and Mexican Americans. *Ph.D. Dissertation Columbia University*.
- Shrigley R.L., & Koballa T.R. (1987).** Applying a theoretical framework: A decade of attitude research in science education. *University Park: The Pennsylvania*

- State University, Department of Curriculum and Instruction. Στο: Δημακοπούλου, Μ. (2009). Γνώσεις και στάσεις τυπικών και δυσλεξικών μαθητών του δημοτικού σχολείου απέναντι σε περιβαλλοντικά προβλήματα: συγκριτική μελέτη. *Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΤ, 65-71, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*.
- Shumow L., & Lomax R., (2002).** Parental efficacy: Predictor of parenting behavior and adolescent outcomes. *Parenting: Science and Practice, 2, 127-150*.
- Shumow L., & Miller J.D., (2001).** Parents' At-Home and At-School Academic Involvement With Adolescents. *Journal of Early Adolescents. Journal of Early Adolescence, 21(1), 68-91*.
- Simon B.S., (2001).** Family Involvement in High School: Predictors and Effects. *NASSP Bulletin, 85(2), 8-12*.
- Simon B., (2004).** High School Outreach and Family Involvement. *Social Psychology of Education, 7(2), 185-209*.
- Simmons-Morton G., & Crump A.D., (2003).** Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health, 73(3), 121-126*.
- Singh K., Bickley P., Trivette P., & Anderson E., (1995).** The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: Structural analysis of NELS 88 data. *School Psychology Review, 24, 299-317*.
- Sirin S.R., & Rogers – Sirin L., (2004).** Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth and Society, 35(3), 323-340*.
- Skaliotis E., (2010).** Changes in Parental Involvement in Secondary Education: An Exploration Study Using the Longitudinal Study of Young People in England. *British Educational Research Journal, 36(6), 975 – 994*.
- Skiba R.J., Michael R.S., Nardo A.C., & Peterson R.L., (2002).** The color of discipline: Sources of racial and gender disproportionality in administration of school punishment. *Urban Review, 34, 317-342*.
- Skiba R.J., & Peterson R.L., (2000).** School discipline at a crossroads: From zero tolerance to early response. *Exceptional Children, 66, 335-347*.
- Skipp C., & Campo-Flores A., (2003).** School: The web ate my homework. *Newsweek, p.10*.

- Smith C., (1995).** Learning to be a Parent: A survey of group-based parenting skills programmes (*London, Joseph Rowntree Foundation and the National Children's Bureau*).
- Smith E.P., Gorman-Smith D., Quinn W.H., Rabiner D.L., Tolan P.H., & Winn D. M., (2004).** Community-based multiple family groups to prevent and reduce violent and aggressive behavior: The GREAT families program. *American Journal of Preventive Medicine*, 26(1), 39-47.
- Smrekar C., Cohen-Vogel L., (2001).** The Voices of Parents: Rethinking the Intersection of Family and School. *Peabody Journal of Education*, 76 (2), 75 – 100.
- Sohn S., & Wang X.C., (2006).** Immigrant parents' involvement in American schools: Perspectives from Korean mothers. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 125-132.
- Souto-Manning M., & Swick J.K., (2006).** Teachers' Beliefs about Parent and Family Involvement: Rethinking our Family Involvement Paradigm. *Early Childhood Education Journal*, 34(2), 187-193.
- Spector P.E., (1992).** Summated rating scale construction: An Introduction, in Quantitative Applications in the Social Sciences, p.34, Sage, Beverly Hills CA.
- Spera C., (2005).** A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17, 125-146.
- Stanley J. & Wyness M.G., (1999).** Living with parental involvement: a case study of two 'open schools'. *International Studies in Sociology of Education*, 9(3), 239-266.
- Starkey P., & Klein A., (2000).** Fostering parental support for children's mathematical development: An intervention with Head Start families. *Early Education and Development*, 11, 659-680.
- Steinberg L., (2001).** We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1-19.
- Stevenson D.L., & Baker D.P., (1987).** The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58, 1348-1357.

- Stormont M., Beckner R., Mitchell B., & Richter M., (2005).** Supporting successful transition to kindergarten: General challenges and specific implications for students with problem behavior. *Psychology in the Schools*, 42(8), 765-778.
- Stormshak E.A., Kaminski R.A., & Goodman M.R., (2002).** Enhancing the parenting skills of Head Start families during the transition to kindergarten. *Prevention science*, 3, 223-234.
- Strommen L.T., & Matel B.M., (2004).** Learning to love reading: Interviews with older children and teens. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 188-200.
- Sun Y., & Li Y., (2001).** Marital Disruption, Parental Investment, and Children's Academic Achievement – A Prospective Analysis. *Journal of Family Issues*, 22, 27-62.
- Swick K.J., (2003).** Communication concepts for strengthening family-school-community partnerships. *Early Childhood Education Journal*, 30(4), 275-280.
- Swick K.J., (2004a).** Communicating effectively with parents and families who are homeless. *Early Childhood Education Journal*, 32(3), 211-216.
- Swick K.J., (2004b).** empowering parents, families, schools and communities during the early childhood years. Champaign, IL: Stipes.
- Swick K.J., (2004c).** What Parents Seek in Relations with Early Childhood Family Helpers. *Early Childhood Education Journal*, 31(3), 217-220.
- Swick K.J., & Hooks L., (2005).** Parental experiences and beliefs regarding inclusive placements of their special need children. *Early Childhood Education Journal*, 32(6), 1-6.
- Swick K.J., & McKnight S., (1989).** Characteristics of Kindergarten Teachers Who Promote Parent Involvement. *Early Childhood Research Quarterly*, 4(1), 19-29.
- Sy S.R., (2006).** Rethinking parent involvement during the transition to first grade: A focus on Asian American families. *School Community Journal*, 16(1), 107-125.
- Symeou L., (2002).** Home – School Liaisons in Cyprus: An Investigation of Teachers' and Parents' Views of Current Realities and Future Needs. ERIC, ED(468249).
- Synder T.D., (2000).** Trends in education. *Principal*, 80, 54-56.
- Tam V.C., & Chan R.M., (2009).** Parental Involvement in Primary Children's Homework in Hong Kong. *The School Community Journal*, 19(2), 81-100.

- Taylor A.R., & Machida S., (1994).** The contribution of parent and peer support to Head Start children's early school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3/4), 205-387.
- Teddie C., & Reynolds D., (2000).** The international handbook of school effectiveness research. *London: Falmer Press.*
- Tett L., (2004).** Parents and school communities in Japan and Scotland: Contrasts in policy and practice in primary schools. *International Journal of Lifelong Education*, 23(3), 259-273.
- Thomas J., (2002).** An examination of the relationship between learning variables and academic achievement outcomes (ERIC Documentation Reproduction Service No. ED 471988).
- Thompson B., (2008).** Characteristics of Parent-Teacher E-mail Communication. *Communication Education*, 57(2), 201-223.
- Todd E.S., & Higgins S., (1998).** Powerless in professional and parent partnerships. *British Journal of Sociology of Education*, 19(2), 227-236.
- Triantis H.C., & Suh E.M., (2002).** Cultural influences on personality. *Annual Review of Psychology*, vol. 53. Στο: Νταλάκας, Χ. (2008). Αντιλήψεις, στάσεις και εμπειρίες των μαθητών της ΣΤ' Δημοτικού σε σχέση με θέματα της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. *Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΤ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*, 114-123.
- Trumbull E., Rothstein – Fisch C., & Hernandez E., (2003).** Parent involvement in Schools: According to whose values? *The School Community Journal*, 13(2), 45-72.
- Trusty J., & Lampe R.E., (1997).** Relationship of high-school seniors' perceptions of parental involvement and control to seniors' locus of control. *J. Couns Dev.* 75(5), 375-384.
- Turbiville V.P., Umbarger G.T., & Guthrie A.C., (2000).** Fathers' involvement in programs for young children. *Young children*, 55(4), 74-79.
- Turney K., & Kao G., (2009).** Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged? *The Journal of Educational Research*, 102(4), 257-271.

- U.S. Department of Education., (1996).** Parent's report of school practices to involve families (NCES 97-327). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- U.S. Department of Education., (2005).** Facts and terms every parent should know about NCLB. Retrieved from <http://www.ed.gov/nclb/overview/intro/parents/parentfacts.html>.
- Vaden – Kiernan N., & McManus J., (2005).** Parent and family involvement in education 2002-03 (NCES No. 2005-043). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Van Laar C. & Sidanius J., (2001).** Social status and the academic achievement gap: a social dominance perspective. *Social Psychology of Education*, 4, 235-258.
- Van Voorhis, F. L., (2001).** Interactive science homework: An experiment in home and school connections. *NASSP Bulletin*, 85 (627), 20-32.
- Van Voorhis F.L., (2003).** Interactive homework in middle school: Effect on family involvement and student's science achievement. *The Journal of Educational Research*, 96, 323-339.
- Viadero D., (2010).** Scholars: Parent-School Ties Should Shift in Teen Years. *Education Week*, 29(12).
- Vincent C., & Martin J., (2002).** Class, culture, and agency: Researching parental voice. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 23. 110-128.
- Vincent C. & Tomlinson S., (1997).** Home-school relationships: the swarming of disciplinary mechanisms? *British Educational Research Journal*, 23, 361-377.
- Voorhis F.V., & Sheldon S., (2004).** Principals' roles in the development of US programs of school, family and community partnerships. *International Journal of Educational Research*, 41, 55-70.
- Waanders C., Mendez J.L., Downer J.T., (2007).** Parent characteristics, economic stress and neighborhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology*, 45, 619-636.
- Wade B. & Moore M., (2000).** A sure start with books. *Early Years*, 20, 39-46.
- Walberg H.J., (1984).** Families as partners in educational productivity. *Phi Delta Kappan*, 65, 397-400.

- Walker – Dalhouse D., & Risko V., (2008).** Learning from literacy successes in high – achieving urban schools. *The Reading Teacher*, 6, 422-424.
- Walker J.D. & Glenda P., (2003).** No More Islands: Family Involvement in 27 School and Youth Programs. *American Youth Policy Forum. Washington, DC. (ED 180993), 1-162.*
- Walker J.M.T., & Hoover-Dempsey K.V., (2001).** Age-related patterns in student invitations to parent involvement in homework. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.*
- Walker J.M., Hoover-Dempsey K.V., Reed R.P., & Jones K.P., (2000).** ‘ Can you help me with my homework?’ Elementary school children’s invitations and perspectives on parent involvement. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.*
- Walker J.M.T., Wilkins A.S., Dallaire J.R., Sandler H.M., & Hoover-Dempsey K.V., (2005).** Parental involvement: Model revision through scale development. *Elementary School Journal*, 106(2), 85-104.
- Walsh P., (2010).** Is Parental Involvement Lower at Large Schools? *Economics of Education Review*, 29(6), 959-970.
- Walston J., & West J., (2004).** Full-day and half-day Kindergarten in the United States: Findings from the Early Childhood Longitudinal Study, Kindergarten class of 1998-99. *Washington, DC: National Center for Education Statistics.*
- Wanat C.L., (2010).** Challenges Balancing Collaboration and Independence in Home-School Relationships: Analysis of Parents’ Perceptions in one District. *School Community Journal*, 20(1), 159-186.
- Weininger E.B., & Lareau A., (2003).** Translating Bourdieu into the American context: The question of social class and family-school relations. *Poetics*, 31(6-5), 375-402.
- Weiser D.A., Riggio H.R., (2010).** Family Background and Academic Achievement: Does Self-Efficacy Mediate Outcomes? *Social Psychology of Education: An International Journal*, 13(3), 367-383.

- Wilkinson R.B., (2004).** The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 479-493.
- Williams D., (1992).** Parental involvement teacher education: Challenges to teacher education. In Kaplan, L. (Ed) *Education and the Family* (pp. 243-254). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Wiseman A., (2010).** Family Involvement in Four Voices: Administrator, Teacher, Students, and Community Member. *Perspectives on Urban Education*, summer 2010, 115-124.
- Wollman – Bonilla J.E., (2001).** Family involvement in early writing instruction. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1(2), 167-192.
- Wong S.W., & Hughes J.N., (2006).** Ethnicity and Language Contributions to Dimensions of Parent Involvement. *School Psychology Review*, 35(4), 645-662.
- Wright K., & Stegelin D.A., (2003).** Building school and community partnerships through parent involvement. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Wu F., & Qi S., (2006).** Longitudinal effects of parenting on children's academic achievement in African American families. *The Journal of Negro Education*, 75(3), 415-429.
- Wyrick A.J., & Rudasill K.M., (2009).** Parent Involvement as a Predictor of Teacher-Child Relationship Quality in Third Grade. *Early Education and Development*, 20(5), 845-864.
- Xu J., & Corno L., (2003).** Family help and homework management reported by middle school students. *Elementary School Journal*, 103(5), 503-517.
- Xu M., Kushner B.S., Mudrey-Camino R., & Steiner R., (2010).** The Relationship between Parental Involvement, Self-Regulated Learning, and Reading Achievement of Fifth Graders: A Path Analysis Using the ECLS-K Database. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 13(2), 237-269.
- Yaden D.B., Rowe D.W., & McGillivray L., (2000).** Emergent Literacy: Polyphony of Perspectives. *CIERA REPORT (ED447410)* N/A.
- Yankelovitch D., (1999).** The Magic of Dialogue – Transforming Conflict into Cooperation. London: Nicholas Brealey Publishing Limited, p21.

- Yonezawa S., (2000).** Unpacking the black box of tracking decisions: Critical tales of families navigating the course of placement process. *In M. G. Sanders (Ed.) schooling students placed at risk: Research, policy, practice in the education of poor and minority adolescents (pp. 109-140). Mahwah, NJ: Erlbaum.*
- Zhao H., & Akiba M., (2009).** School Expectations for Parental Involvement and Student Mathematics Achievement: A Comparative Study of Middle Schools in the US and South Korea. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 39(3), 411-428.*
- Zimbardo & Leippe, (1991).** The Psychology of Attitude Change and Social Influence. *New York: Mc Grow – Hill, Inc.*
- Zimmerman B.J. & Schunk D.H., (2001).** Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. *In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives, 2, 289-307. Mahwah, N.J: Erlbaum.*
- Zygmunt-Fillwalk E., (2006).** Encouraging school success through family involvement. *Childhood Education, 82(4), 226F.*

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΝΑΣΤΟΥ ΛΑΜΠΡΙΝΗ
Νηπιαγωγός, Υπ.Διδ. Π.Τ.Ν

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητή αυταδέλφισσα, αγαπητέ συνάδελφε

Ένα από τα κύρια θέματα συζήτησης τόσο στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής όσο και στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης είναι η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σκοπός της έρευνάς μας είναι να αποκομίσουμε τη δική σας γνώμη και μια πληρέστερη εικόνα για όσα λαμβάνουν χώρα στην εκπαιδευτική διαδικασία πάνω στο θέμα αυτό. Η συμμετοχή σας επομένως στην παρούσα έρευνα είναι για μας ιδιαίτερα σημαντική, απαραίτητη και αρκετά ενδιαφέρουσα. Για τη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας των απαντήσεών σας η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου γίνεται ανώνυμα.

Η εγκυρότητα των απαντήσεων στηρίζεται στα εξής:

α) κάθε απάντηση εκφράζει τη δική σας γνώμη και γι' αυτό δεν υπάρχουν σωστές ή λαθεμένες απαντήσεις,

β) όλες οι ερωτήσεις πρέπει να απαντηθούν,

γ) σε κάθε ερώτηση σημειώστε με (X) μία από τις προσφερόμενες επιλογές, εάν δεν ζητηθεί κάτι διαφορετικό.

Για την καλή λειτουργία της έρευνας παρακαλούμε να επιστραφεί συμπληρωμένο εντός 10 ημερών στο φάκελο που εσωκλείεται.

Εκ των προτέρων σας ευχαριστώ για τη συνεργασία σας και τη συμμετοχή σας.

1). Φύλο

Άνδρας

☐

Γυναίκα

☐

2). Ηλικία

25 - 29

☐

30 – 34

☐

35 - 39

☐

40 – 44

☐

45 - 49

☐

50 και άνω

☐

3). Οικογενειακή κατάσταση

☐ Έγγαμος/η χωρίς παιδιά

☐ Έγγαμος/η με παιδιά

☐ Άγαμος/η χωρίς παιδιά

☐ Άγαμος/η με παιδιά

☐ Διαζευγμένος/η με παιδιά

☐ Διαζευγμένος/η χωρίς παιδιά

4). Χρόνια υπηρεσίας σας ως νηπιαγωγός.

0 - 5

☐

6 – 10

☐

11 – 15

☐

16 – 20

☐

21 και άνω

☐

5). Κατάρτιση (σημειώστε με χ ότι ισχύει)

- ☐ Πτυχίο διετούς φοίτησης χωρίς εξομοίωση
- ☐ Πτυχίο διετούς φοίτησης με εξομοίωση
- ☐ Πτυχίο τεταρτοετούς φοίτησης
- ☐ Διδασκαλείο
- ☐ Μεταπτυχιακό
- ☐ Διδακτορικό
- ☐ Άλλο πτυχίο Α.Ε.Ι / Τ.Ε.Ι

6). Τύπος σχολείου που εργάζεσθε

Ολοήμερο νηπιαγωγείο

☐

Κλασσικό νηπιαγωγείο

☐

7). Περιοχή νηπιαγωγείου

Αστική

☐

Ημιαστική

☐

Αγροτική

☐

Πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις:

8). Η συμμετοχή των γονέων είναι υποβοηθητική για την επίτευξη των στόχων του νηπιαγωγείου.

Ούτε Ούτε

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Συμφωνώ / Διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

☐☐☐☐☐

9). Οι περισσότεροι γονείς έχουν τις ικανότητες να βοηθήσουν το παιδί τους πάνω σε θέματα εκπαίδευσης στο σπίτι.

Ούτε Ούτε

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Συμφωνώ / Διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

☐☐☐☐☐

10). Κάθε οικογένεια θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί στο νηπιαγωγείο για την αύξηση της επιτυχίας των μαθητών.

Ούτε Ούτε

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Συμφωνώ / Διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

☐☐☐☐☐

11). Όλοι οι γονείς μπορούν να μάθουν τρόπους, ώστε να ενισχύσουν τη μάθηση του παιδιού τους στο σπίτι, αν τους εκπαιδεύσει κάποιος.

Ούτε Ούτε

Διαφωνώ απόλυτα

Διαφωνώ

Συμφωνώ / Διαφωνώ

Συμφωνώ

Συμφωνώ απόλυτα

☐☐☐☐☐

12). Η συμμετοχή των γονέων μπορεί να βοηθήσει τους/τις νηπιαγωγούς να γίνουν πιο αποτελεσματικοί για τους περισσότερους μαθητές.

	Ούτε	Ούτε		
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ / Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
☐	☐	☐	☐	☐

13). Οι νηπιαγωγοί πρέπει να λαμβάνουν αναγνώριση από την υπηρεσία για το χρόνο που αφιερώνουν σε δραστηριότητες που εμπλέκονται γονείς.

	Ούτε	Ούτε		
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ / Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
☐	☐	☐	☐	☐

14). Οι νηπιαγωγοί χρειάζονται επιπλέον ειδική εκπαίδευση για να εφαρμόσουν αποτελεσματικές πρακτικές συμμετοχής γονέων.

	Ούτε	Ούτε		
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ / Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
☐	☐	☐	☐	☐

15). Οι νηπιαγωγοί δεν έχουν το χρόνο να εμπλέξουν τους γονείς.

	Ούτε	Ούτε		
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ / Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
☐	☐	☐	☐	☐

16). Η απόδοση του παιδιού στο νηπιαγωγείο δεν εξαρτάται από την ικανότητα και το βαθμό συμμετοχής του γονέα σε μαθησιακές δραστηριότητες με το παιδί του στο σπίτι.

	Ούτε	Ούτε		
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ / Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
☐	☐	☐	☐	☐

17). Η απόδοση του παιδιού στο νηπιαγωγείο δεν εξαρτάται από το βαθμό συμμετοχής του γονέα σε δραστηριότητες στο χώρο του νηπιαγωγείου/τάξη.

	Ούτε	Ούτε		
Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ / Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
☐	☐	☐	☐	☐

187).Οι νηπιαγωγοί δεν αξίζει να αφιερώσουν τόσο πολύ χρόνο για να επικοινωνήσουν με τους γονείς.

	Ούτε	Ούτε			
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ / Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
	☐	☐	☐	☐	☐

19).Είναι πιο αποδοτικό για γονείς και νηπιαγωγούς να δουλέψουν χωριστά πάνω στη μάθηση των παιδιών.

	Ούτε	Ούτε			
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ / Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
	☐	☐	☐	☐	☐

20).Η συμμετοχή του γονέα στην εκπαίδευση του παιδιού του είναι υπευθυνότητα του γονέα, όχι του νηπιαγωγού.

	Ούτε	Ούτε			
	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Συμφωνώ / Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
	☐	☐	☐	☐	☐

Παρακαλώ σημειώστε μια απάντηση για καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις.

Πόσο ενημερωμένος/η είστε πάνω:

21). Στη δομή μιας αποτελεσματικής σύσκεψης ή συνέντευξης με τους γονείς;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
☐	☐	☐	☐	☐

22).Στα στοιχεία για την οργάνωση και εφαρμογή εργαστηρίων επιμόρφωσης γονέων πάνω στο γονικό τους ρόλο και σε θέματα εκπαίδευσης των παιδιών τους;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
☐	☐	☐	☐	☐

23).Σε επιτυχείς στρατηγικές για συμμετοχή γονέων σε δραστηριότητες στο χώρο του νηπιαγωγείου με τα παιδιά τους;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
☐	☐	☐	☐	☐

24).Στην ποικιλία δραστηριοτήτων συμμετοχής γονέων που εφαρμόζονται σε προγράμματα βασισμένα στο χώρο του νηπιαγωγείου;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
☐	☐	☐	☐	☐

25).Στην ποικιλία δραστηριοτήτων συμμετοχής γονέων που εφαρμόζονται σε προγράμματα βασισμένα στο σπίτι;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
☐	☐	☐	☐	☐

26) Στα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της συμμετοχής γονέων σε δραστηριότητες στο χώρο του νηπιαγωγείου με τα παιδιά τους;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
☐	☐	☐	☐	☐

Πόσο ικανός/η αισθάνεστε:

27)Να διευθύνετε αποτελεσματικές συσκέψεις ή συνεντεύξεις με τους γονείς;

Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
☐	☐	☐	☐	☐

28).Με την πρόσβασή σας σε πηγές που είναι χρήσιμες στην ανάπτυξη ενός

εκπαιδευτικού προγράμματος συμμετοχής γονέων στο νηπιαγωγείο που θα διαρκέσει ολόκληρη τη σχολική χρονιά;

Καθόλου ☐ Αίγιο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

29). Με τη διαδικασία ανάπτυξης θετικών σχέσεων με τους γονείς των παιδιών που θα γραφτούν στην τάξη σας ;

Καθόλου ☐ Αίγιο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

30). Στο να επηρεάσετε σημαντικά τη ζωή των μαθητών που θα γραφτούν στην τάξη σας;

Καθόλου ☐ Αίγιο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

31). Στο να οργανώσετε και να εφαρμόσετε εργαστήρια επιμόρφωσης γονέων:

Καθόλου ☐ Αίγιο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

32). Στο να ενθαρρύνετε τους γονείς να αυξήσουν τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες στο χώρο του νηπιαγωγείου με τα παιδιά τους;

Καθόλου ☐ Αίγιο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

33). Στο να σχεδιάσετε μαθησιακές δραστηριότητες για μαθητές που απαιτούν τη συμμετοχή του γονέα για την ολοκλήρωσή τους στο σπίτι;

Καθόλου ☐ Αίγιο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

34). Στο να ενθαρρύνετε αποτελεσματικά τους γονείς ώστε να παρέχουν επιπρόσθετη βοήθεια στο σπίτι;

Καθόλου ☐ Αίγιο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι καθένα από τα παρακάτω διευκολύνει τη δουλειά σας ως νηπιαγωγός :

35). Η συμμετοχή των γονέων στις πρόσθετες δραστηριότητες γονέων που οργανώνονται από το νηπιαγωγείο;

Καθόλου ☐ Αίγιο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

36). Η συμμετοχή των γονέων σε τάξεις/σεμινάρια επιμόρφωσης γονέων;

Καθόλου ☐ Αίγιο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

37). Η συμμετοχή γονέων σε συσκέψεις εκπαιδευτικού-γονέα ;

Καθόλου ☐ Αίγιο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

38). Η συμμετοχή γονέων σε δραστηριότητες στην αίθουσα;

Καθόλου ☐ Αίγιο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

39). Η ενεργή συμμετοχή γονέων στην οργάνωση εκδηλώσεων του νηπιαγωγείου;

Καθόλου ☐ Αίγιο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

40). Η παροχή από τους γονείς υλικοτεχνικής υποδομής για το νηπιαγωγείο;

Καθόλου ☐ Αίγιο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

41). Η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων του νηπιαγωγείου;

Καθόλου ☐ Αίγιο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

42). Η συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες με το παιδί τους στο σπίτι πάνω στα σχετικά με το νηπιαγωγείο προγράμματα;

Καθόλου ☐ Αίγιο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

43). Η ενεργή συμμετοχή γονέων στην οργάνωση και εφαρμογή των επιπρόσθετων προγραμμάτων που αναλαμβάνονται από το νηπιαγωγείο (π.χ. αγωγής υγείας, περιβαλλοντική);

Καθόλου ☐ Αίγιο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

44). Η κατανόηση από τους γονείς και υποστήριξη του εκπαιδευτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου;

Καθόλου ☐ Αίγιο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

Παρακαλώ σημειώστε σε ποιο βαθμό έχετε κάνει καθένα από τα ακόλουθα αυτή τη σχολική χρονιά:

45).Παρείχατε πληροφορίες στους γονείς σχετικά με το πως τα παιδιά τους πρέπει να δουλέψουν στο νηπιαγωγείο.	Ποτέ ☐	Σπάνια ☐	Μερικές φορές ☐	Συχνά ☐	Πάντοτε ☐
46).Παρείχατε πληροφορίες στους γονείς σχετικά με το πως τα παιδιά τους πρέπει να μελετήσουν στο σπίτι.	Ποτέ ☐	Σπάνια ☐	Μερικές φορές ☐	Συχνά ☐	Πάντοτε ☐
47).Καλέσατε τους γονείς σε προσωπική συνάντηση για να τους ενημερώσετε για τα επιτεύγματα του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο.	Ποτέ ☐	Σπάνια ☐	Μερικές φορές ☐	Συχνά ☐	Πάντοτε ☐
48).Καλέσατε τους γονείς σε προσωπική συνάντηση για να τους ενημερώσετε για τη συμπεριφορά του παιδιού τους στο νηπιαγωγείο.	Ποτέ ☐	Σπάνια ☐	Μερικές φορές ☐	Συχνά ☐	Πάντοτε ☐
49).Στείλατε μια έκθεση στο σπίτι των μαθητών σας ενημερώνοντας τους γονείς για την πρόοδο και τις ανάγκες του παιδιού τους.	Ποτέ ☐	Σπάνια ☐	Μερικές φορές ☐	Συχνά ☐	Πάντοτε ☐
50).Στείλατε στις οικογένειες των μαθητών της τάξης σας μια ειδοποίηση/γράμμα που αφορά το νηπιαγωγείο γενικά και εν γένει τους γονείς.	Ποτέ ☐	Σπάνια ☐	Μερικές φορές ☐	Συχνά ☐	Πάντοτε ☐
51).Οργανώσατε ένα μάθημα στην τάξη σας για τους γονείς ώστε να παρευρεθούν ως θεατές.	Ποτέ ☐	Σπάνια ☐	Μερικές φορές ☐	Συχνά ☐	Πάντοτε ☐
52).Οργανώσατε ένα μάθημα στην τάξη σας για τους γονείς έτσι ώστε να βοηθήσουν κατά τη διάρκεια του μαθήματος.	Ποτέ ☐	Σπάνια ☐	Μερικές φορές ☐	Συχνά ☐	Πάντοτε ☐
53).Οργανώσατε ένα πρωινό γεγονός ή συγκέντρωση στην τάξη σας στο οποίο προσκαλέσατε τους γονείς.	Ποτέ ☐	Σπάνια ☐	Μερικές φορές ☐	Συχνά ☐	Πάντοτε ☐
54).Οργανώσατε ένα εργαστήριο κατάρτισης/σεμινάριο για τους γονείς της τάξης σας σχετικά με το πως οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους με την εκπαίδευσή του.	Ποτέ ☐	Σπάνια ☐	Μερικές φορές ☐	Συχνά ☐	Πάντοτε ☐
55).Οργανώσατε ένα εργαστήριο κατάρτισης/σεμινάριο για τους γονείς πάνω στις γονικές δεξιότητες.	Ποτέ ☐	Σπάνια ☐	Μερικές φορές ☐	Συχνά ☐	Πάντοτε ☐
56).Ζητήσατε από τους γονείς να βοηθήσουν στη συντήρηση του νηπιαγωγείου ή τάξεων.	Ποτέ ☐	Σπάνια ☐	Μερικές φορές ☐	Συχνά ☐	Πάντοτε ☐
57).Ζητήσατε από τους γονείς να βοηθήσουν στην επίβλεψη μαθητών σε εκδρομές του νηπιαγωγείου.	Ποτέ ☐	Σπάνια ☐	Μερικές φορές ☐	Συχνά ☐	Πάντοτε ☐
58).Ζητήσατε από τους γονείς να βοηθήσουν στην οργάνωση εκδηλώσεων του νηπιαγωγείου.	Ποτέ ☐	Σπάνια ☐	Μερικές φορές ☐	Συχνά ☐	Πάντοτε ☐
59).Εμπλέξατε τους γονείς στην οργάνωση και εφαρμογή προγραμμάτων.	Ποτέ ☐	Σπάνια ☐	Μερικές φορές ☐	Συχνά ☐	Πάντοτε ☐
60).Επισκεφτήκατε το σπίτι των μαθητών σας.	Ποτέ ☐	Σπάνια ☐	Μερικές φορές ☐	Συχνά ☐	Πάντοτε ☐
61).Τηλεφωνήσατε στο σπίτι των μαθητών σας.	Ποτέ ☐	Σπάνια ☐	Μερικές φορές ☐	Συχνά ☐	Πάντοτε ☐

62).Στείλατε στο σπίτι των μαθητών σας μια έκθεση σχετικά με τους συγκεκριμένους στόχους μιας ιδιαίτερης περιόδου ώστε να ενημερωθούν οι γονείς για το τι πρόκειται να διδαχθούν τα παιδιά την περίοδο αυτή.

Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πάντοτε ☐

63).Διερευνήσατε τις αντιλήψεις των γονέων για το νηπιαγωγείο.

Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πάντοτε ☐

64)Επιδιώξατε τη συγκρότηση ομάδας γονέων (συμβούλιο) και τη στρατολόγηση γονέων ως μέλη.

Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πάντοτε ☐

65).Εμπλέξατε τους γονείς στη λήψη αποφάσεων.

Ποτέ ☐ Σπάνια ☐ Μερικές φορές ☐ Συχνά ☐ Πάντοτε ☐

66).Συνολικά σε ποιο βαθμό, κατά τη γνώμη σας, οι γονείς στο νηπιαγωγείο σας ανταποκρίνονται όταν τους ζητείται να συμμετάσχουν:

- ☐ Καθόλου
- ☐ Λιγότερο από όσο πρέπει
- ☐ Τόσο όσο πρέπει
- ☐ Περισσότερο από όσο πρέπει
- ☐ Πολύ περισσότερο από όσο πρέπει

Πολλοί γονείς δεν συμμετέχουν σε δραστηριότητες στο χώρο του νηπιαγωγείου λόγω:

67).Συγκρούσεων μεταξύ του προγράμματος νηπιαγωγείου και δουλειάς των γονέων ή άλλων σημαντικών τους δραστηριοτήτων.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

68).Μη διαθέσιμη φύλαξη για τα μικρά αδέρφια στο σπίτι.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

69).Οι γονείς δε γνωρίζουν σε ποιόν να απευθυνθούν στο νηπιαγωγείο για να εμπλακούν.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

70).Οι γονείς δε γνωρίζουν τι μπορούν να κάνουν.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

71).Οι γονείς δεν αισθάνονται άνετα ερχόμενοι στο νηπιαγωγείο.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

72).Οι γονείς σκέφτονται ότι το νηπιαγωγείο δεν ενδιαφέρεται πραγματικά για τη συμμετοχή τους.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

73).Οι γονείς δεν έχουν και πολύ ενδιαφέρον για την εκπαίδευση του παιδιού τους στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

74).Οι γονείς δεν θεωρούν αναγκαία τη συμμετοχή τους.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

75).Οι περισσότεροι γονείς σήμερα δεν ενδιαφέρονται επί της ουσίας για τα παιδιά τους.

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

76). Κατά τη διάρκεια της βασικής σας εκπαίδευσης αλλά και της υπηρεσίας σας ως νηπιαγωγός έχετε παρακολουθήσει μαθήματα / σεμινάρια πάνω στη συμμετοχή των γονέων στο νηπιαγωγείο;

- ☐ Ποτέ
- ☐ Σπάνια (1-2 φορές)
- ☐ Μερικές φορές (3-5 φορές)
- ☐ Συχνά (6-9 φορές)
- ☐ Πάντοτε (πάνω από 10 φορές)

Ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας.