

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Προτοβάθμιας Εκπαίδευσης και
γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας**

Χρυσάνθη Ντινίδου

Διδακτορική διατριβή

Ιωάννινα 2013

Τριμελής συμβουλευτική επιτροπή

Επιβλέπων Καθηγητής: Σπύρος Πανταζής, Καθηγητής Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη επιτροπής: Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Α. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

Μαρία Σακελλαρίου, Α. Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Μέλη επταμελούς εξεταστικής επιτροπής

Ιωάννης Βρεττός : Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρτεμη Γιώτσα : Ε. Καθηγήτρια Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Βασίλειος Κούτρας : Καθηγητής Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Θωμάς Μπαμπάλης : Ε. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Κατάλογος σχημάτων.....	7
Κατάλογος Πινάκων.....	8
ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	13
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	14

ΜΕΡΟΣ Α΄ - Θεωρητική θεμελίωση

Κεφάλαιο 1

Οριοθέτηση του ερευνητικού πεδίου

Το ελληνικό σχολείο στο τοπίο της σύγχρονης εκπαίδευσης

1.1. Προβληματική της Μελέτης	20
1.2. Σχολείο και κοινωνία.....	22
1.2.1.Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	27
1.2.2.Η οικογένεια	29
1.2.3.Προσαρμογή του παιδιού στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου.....	31
1.3.Θεσμικό πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια.....	33

Κεφάλαιο 2

Επικοινωνιακές και συνεργατικές σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας

2.1.Οι όροι «επικοινωνία», «συνεργασία», «γονεϊκή εμπλοκή», γονεϊκή συμμετοχή», «συνεκπαίδευση».....	36
2.2 Η επικοινωνία στη σχολική μονάδα	38
2.3.Η σημασία της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα	40
2.4. Τρόποι λειτουργίας της επικοινωνίας στο σχολείο	42
2.5. Επικοινωνία της σχολικής μονάδας με τους γονείς.....	48
2.5.1.Τυπολογίες επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου – οικογένειας.....	50
2.5.5.1.Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία	50
2.5.5.2.Στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία	54
2.5.2.Προγράμματα επικοινωνιακών στρατηγικών.....	56
2.5.3.Αποτελέσματα της εφαρμογής επικοινωνιακών στρατηγικών για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας	61
2.6. Προβλήματα στην επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-οικογένειας.....	64
2.7. Ειδικότερα προβλήματα στην επικοινωνία του ελληνικού σχολείου με τους γονείς	66
2.8. Συμπερασματικά	69

Κεφάλαιο 3

Θεωρητικά μοντέλα για τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας

3.1. Εισαγωγικά.....	72
3.2. Οι βασικές κατευθύνσεις.....	72
3.3. Η ταξινόμια των έξι μοντέλων κατά τον Γεωργίου.....	73
3.3.1. Το σταδιακό μοντέλο.....	74
3.3.2. Το οργανισμικό μοντέλο	75
3.3.3. Το οικοσυστημικό μοντέλο	75
3.3.4. Το σφαιρικό μοντέλο.....	76

3.3.5. Το κοινωνικό μοντέλο	77
3.3.6. Το πολιτικό μοντέλο.....	78
3.3.7. Κριτική στα θεωρητικά μοντέλα	79
3.4. Τέσσερα συμμετρικά σχήματα και οι αντίστοιχες κατηγορίες σχέσεων.....	80
3.5. Τρία κριτήρια ταξινόμησης των σχέσεων σχολείου-οικογένειας	87
3.6. Δύο θεωρίες από την Κοινωνική Ψυχολογία	89
3.7. Θεώρηση των μοντέλων	90
3.8. Συνεκπαίδευση-Ένα νέο λειτουργικό μοντέλο εκπαίδευσης	93
3.9. Συμπεράσματα.....	94

Κεφάλαιο 4

Επισκόπηση του ερευνητικού πεδίου

4.0. Ανάπτυξη θεμάτων και πορισμάτων στην έρευνα για την επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια – Η εποχή των διακριτών ρόλων του σχολείου και της οικογένειας.....	97
4.1. Αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου – οικογένειας.....	110
4.1.1. Θετικά αποτελέσματα στους μαθητές	110
4.1.2. Επενέργεια της επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου – οικογένειας στους γονείς.....	115
4.1.3. Επίδραση της επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου – οικογένειας στους εκπαιδευτικούς.....	117
4.1.4. Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επιτυχία	118
4.2. Μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.....	119
4.2.1. Θεσμοθετημένη, τυπική επικοινωνία	120
4.2.2. Άτυπη επικοινωνία	121
4.3. Περιεχόμενο της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας	122
4.4. Παράγοντες που διαφοροποιούν την επικοινωνία και συνεργασία.....	125
4.4.1. Ως προς τους γονείς.....	125
4.4.2. Ως προς τους μαθητές.....	138
4.4.3. Ως προς τους εκπαιδευτικούς	142
4.4.4. Ως προς τη σχολική μονάδα	153
4.5. Προοπτικές διεύρυνσης της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας	154
4.6. Συμπερασματικά.....	158

ΜΕΡΟΣ II - Η έρευνα

Κεφάλαιο 5

Η μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της μελέτης	161
5.2. Σκοπός της έρευνας	167
5.3. Ερευνητικές υποθέσεις	168
5.4. Χαρακτηρισμός της έρευνας: ποιοτική προσέγγιση, μελέτη περίπτωσης.....	170
5.5. Χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας	173
5.6. Το δείγμα και τα κριτήρια επιλογής του	173
5.7. Το εργαλείο της έρευνας	175
5.7.1. Ειδικότερα χαρακτηριστικά του εργαλείου.....	176
5.7.2. Διαμόρφωση του περιεχομένου και της μορφής των ερωτήσεων κατά το πιλοτικό στάδιο διεξαγωγής της έρευνας	177
5.8. Η μεθόδευση της διεξαγωγής της έρευνας.....	192

5.9. Περιορισμοί της μελέτης	193
------------------------------------	-----

Κεφάλαιο 6

Αποτελέσματα της έρευνας

6.0. Εισαγωγικά	195
6.1. Πρώτη υπόθεση εργασίας: Αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας.....	195
6.1.1. Επενέργεια της επικοινωνίας και συνεργασίας στους μαθητές.....	196
6.1.1.1. Γενικά οφέλη	196
6.1.1.2 Κατ' οίκον εργασίες.....	198
6.1.1.3. Ανταλλαγή πληροφοριών για τον μαθητή.....	199
6.1.2. Επενέργεια της επικοινωνίας και συνεργασίας στους γονείς.....	201
6.2. 2 ^η ερευνητική υπόθεση: Η μορφή της επικοινωνίας και συνεργασίας.....	203
6.2.1. Μορφές και περιστάσεις επικοινωνίας	203
6.2.2. Συχνότητα και συστηματικότητα των συναντήσεων	205
6.2.3. Η διάρκεια των συναντήσεων	209
6.2.4. Ο χώρος των συναντήσεων	209
6.2.5. Η παρουσία τρίτων	210
6.2.6. Η ανάληψη της πρωτοβουλίας για επικοινωνία	211
6.2.7. Κατ' οίκον εργασίες	212
6.2.8. Σχολικές γιορτές και δραστηριότητες	212
6.3. 3 ^η ερευνητική υπόθεση: Περιεχόμενα της επικοινωνίας και συνεργασίας	215
6.3.1. Η επίδοση και η συμπεριφορά των μαθητών	215
6.3.2. Συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες.....	218
6.3.3. Ανάπτυξη των ενδιαφερόντων και της προσωπικότητας των μαθητών.....	219
6.4. 4 ^η ερευνητική υπόθεση: Παράγοντες που διαφοροποιούν την επικοινωνία και συνεργασία	221
6.4.1. Η διαθεσιμότητα του χρόνου.....	221
6.4.2. Το κοινωνικό- οικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων	223
6.4.3. Η τάξη φοίτησης.....	225
6.4.4. Η επίδοση των μαθητών και η αιτιακή της απόδοση	226
6.4.5. Στάσεις, προσδοκίες και συνεργατικοί τρόποι των γονέων	228
6.4.6. Στάσεις, προσδοκίες και συνεργατικοί τρόποι των εκπαιδευτικών	232
6.4.7. Το φύλο του γονέα	236
6.4.8. Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της εμπειρίας	236
6.5. 5 ^η ερευνητική υπόθεση: Η διάθεση εκπαιδευτικών και γονέων για διεύρυνση των μορφών της μεταξύ τους επικοινωνίας	239
6.5.1. Η παρουσία των γονέων στην τάξη ως παρατηρητών.....	239
6.5.2. Αξιοποίηση των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες.....	240
6.5.3. Συμμετοχή των γονέων στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος.....	243
6.5.4. Κοινή στοχοθεσία εκπαιδευτικών και γονέων	244
6.5.5. Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών από τους γονείς	245
6.5.6. Ο ρόλος του σχολείου	247
6.5.7. Ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των μαθητών	248

6.6. Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα	250
6.6.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων	250
6.6.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών	252

Κεφάλαιο 7

Συζήτηση- Συμπεράσματα- Προτάσεις

7.1. Συζήτηση	254
7.1.1. Η αναγκαιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας	
7.1.2. Οι μορφές και οι συνθήκες της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων	256
7.1.3. Το περιεχόμενο της επικοινωνίας και συνεργασίας	259
7.1.4. Παράγοντες που συμμετέχουν στη διαμόρφωση του περιεχομένου και του χαρακτήρα της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων	262
7.1.4.1. Χρονικοί περιορισμοί των γονέων	262
7.1.4.2. Κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων	263
7.1.4.3. Στάσεις, πρακτικές και προσδοκίες των γονέων	264
7.1.4.4. Φύλο και εμπειρία των εκπαιδευτικών	266
7.1.4.5. Στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών	267
7.1.4.6. Τάξη φοίτησης	270
7.1.4.7. Επίδοση των μαθητών	270
7.1.5. Η διάθεση και ο ορίζοντας εκπαιδευτικών και γονέων ως προς τη διεύρυνση της μεταξύ τους επικοινωνίας	272
7.2. Συμπεράσματα	274
7.3. Προτάσεις – Προοπτική για περαιτέρω έρευνα	281
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	285
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	320
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I - Οδηγός συνέντευξης	320
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II - Χαρακτηρισμός των ερωτήσεων	328
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III - Ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τις υποθέσεις εργασίας	349
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV - Ενδεικτικές συνεντεύξεις	415

Κατάλογος σχημάτων

Σχήμα1: Λειτουργία των υποσυστημάτων στο κοινωνικο-τεχνικό σύστημα

Σχήμα2: Προσεγγίσεις της έννοιας «επικοινωνία» όπως εφαρμόζεται στους οργανισμούς

Σχήμα3: Επενέργεια της λειτουργικής επικοινωνίας στη σχολική μονάδα

Σχήμα4: Το σύστημα των φορέων επικοινωνίας της σχολικής μονάδας

Σχήμα5: Το σύστημα των φορέων εκπαίδευσης

Σχήμα6: Τα τρία μείζονα ρεύματα αντιλήψεων της σχέσης σχολείου-οικογένειας

Σχήμα7: Η συνεκπαίδευση ένα νέο αναδυόμενο διεπιστημονικό ερευνητικό πεδίο

Σχήμα8: Αποτελέσματα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας

Σχήμα9: Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς

Κατάλογος Πινάκων

- Πίνακας 1:** Αρχές συνεργασίας σχολείου-οικογένειας κατά το Υπουργείο Παιδείας των Η.Π.Α. 1995
- Πίνακας 2:** Προϋποθέσεις αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας κατά τους Patrikakou & Weissberg 1999
- Πίνακας 3:** Ειδικότερα προβλήματα επικοινωνίας ελληνικού σχολείου-γονέων
- Πίνακας 4:** Τα ειδικά θέματα του κεφαλαίου 2 σε συνάρτηση με τις ερευνητικές υποθέσεις
- Πίνακας 5:** Έξι μοντέλα για τη διαχείριση της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου
- Πίνακας 6:** Τέσσερα στάδια επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια (Macbeth et al 1984)
- Πίνακας 7:** Τα τέσσερα μοντέλα σχέσεων σχολείου-οικογένειας (Swap 1993)
- Πίνακας 8:** Τα στάδια ανάπτυξης των δεσμών σχολείου-οικογένειας (Martin et al 1997)
- Πίνακας 9:** Τα μοντέλα σχέσεων σχολείου-οικογένειας σε τέσσερις κατηγορίες (Ματσαγγούρας 2008)
- Πίνακας 10:** Δύο κριτήρια και τέσσερα μοντέλα σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια
- Πίνακας 11:** Τα μοντέλα του παρόντος κεφαλαίου για τη σχέση σχολείου-οικογένειας
- Πίνακας 12:** Συνδυαστική ταξινόμηση των μοντέλων για τη σχέση σχολείου-οικογένειας
- Πίνακας 13:** Υπολογισμός της γονεϊκής συμμετοχής κατά τους Fan & Chen 2001
- Πίνακας 14:** Η ανάπτυξη θεμάτων και πορισμάτων της έρευνας για την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας
- Πίνακας 15:** Σύγχρονη αντίληψη της λειτουργίας της οικογένειας στη σχέση της με το σχολείο
- Πίνακας 16:** Οι ερευνητικές υποθέσεις της προκειμένης μελέτης
- Πίνακας 17:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 1^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού
- Πίνακας 18:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 2^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού
- Πίνακας 19:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 3^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού
- Πίνακας 20:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (1^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού
- Πίνακας 21:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (2^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

- Πίνακας 22:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (3^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού
- Πίνακας 23:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 5^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού
- Πίνακας 24:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 1^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης γονέα
- Πίνακας 25:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 2^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης γονέα
- Πίνακας 26:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 3^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης γονέα
- Πίνακας 27:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (1^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης γονέα
- Πίνακας 28:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (2^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης γονέα
- Πίνακας 29:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (3^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης γονέα
- Πίνακας 30:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 5^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης γονέα
- Πίνακας 31:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 1^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού
- Πίνακας 32:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 2^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού
- Πίνακας 33:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 3^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού
- Πίνακας 34:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (1^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού
- Πίνακας 35:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (2^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού
- Πίνακας 36:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (3^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού
- Πίνακας 37:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 5^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού
- Πίνακας 38:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 1^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης γονέα
- Πίνακας 39:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 2^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης γονέα

- Πίνακας 40:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 3^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης γονέα
- Πίνακας 41:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (1^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης γονέα
- Πίνακας 42:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (2^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης γονέα
- Πίνακας 43:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (3^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης γονέα
- Πίνακας 44:** Τυπολογία ερωτήσεων για την 5^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης γονέων
- Πίνακας 45:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τα οφέλη της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας για τους μαθητές-από την πλευρά των γονέων
- Πίνακας 46:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τα οφέλη της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας για τους μαθητές-από την πλευρά των εκπαιδευτικών
- Πίνακας 47:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τα χρησιμότητα της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας για τους μαθητές-από την πλευρά των εκπαιδευτικών
- Πίνακας 48:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τα οφέλη της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας για όλους τους συμμετέχοντες(μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς)-από την πλευρά των γονέων
- Πίνακας 49:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τα συναισθήματα που βιώνονται από την ύπαρξη ή έλλειψη της συνεργασίας- από την πλευρά των γονέων
- Πίνακας 50:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τα συναισθήματα που βιώνονται από την ύπαρξη ή έλλειψη της συνεργασίας- από την πλευρά των εκπαιδευτικών
- Πίνακας 51:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τις αλλαγές που επιφέρει η συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών - από την πλευρά των γονέων
- Πίνακας 52:** Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς την 1^η υπόθεση εργασίας
- Πίνακας 53:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τις μορφές και τις περιστάσεις επικοινωνίας γονέων-εκπαιδευτικών- από την πλευρά των γονέων
- Πίνακας 54:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τον ορισμό μέρας και ώρας για την επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών- από την πλευρά των εκπαιδευτικών
- Πίνακας 55:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους- από την πλευρά των εκπαιδευτικών
- Πίνακας 56:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών εκτός ωραρίου εργασίας - από την πλευρά των εκπαιδευτικών

- Πίνακας 57:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τη διάρκεια των συναντήσεων γονέων και εκπαιδευτικών- από την πλευρά των γονέων
- Πίνακας 58:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς το χώρο και το περιβάλλον των συναντήσεων γονέων και εκπαιδευτικών - από την πλευρά των εκπαιδευτικών
- Πίνακας 59:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την αναγκαιότητα των κατ' οίκον εργασιών - από την πλευρά των γονέων
- Πίνακας 60:** Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τη δεύτερη υπόθεση εργασίας
- Πίνακας 61:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την αναγκαιότητα ειδικών γνώσεων για την εκπλήρωση των συμβουλών των εκπαιδευτικών - από την πλευρά των γονέων
- Πίνακας 62:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τα θέματα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς - από την πλευρά των γονέων
- Πίνακας 63:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την αναγκαιότητα ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για ειδικότερα προβλήματα - από την πλευρά των γονέων
- Πίνακας 64:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τον σχολιασμό του έργου των εκπαιδευτικών - από την πλευρά των γονέων
- Πίνακας 65:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την αναφορά των γονέων σε προσωπικά, οικογενειακά προβλήματα -από την πλευρά των εκπαιδευτικών
- Πίνακας 66:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τη χρησιμότητα της συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων σε σχολικές δραστηριότητες - από την πλευρά των εκπαιδευτικών
- Πίνακας 67:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την αναγκαιότητα παροχής συμβουλών των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των μαθητών –από την πλευρά των γονέων
- Πίνακας 68:** Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς την 3^η υπόθεση εργασίας
- Πίνακας 69:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την υπέρβαση των εμποδίων κατά τη συνεργασία –από την πλευρά των γονέων
- Πίνακας 70:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τις βελτιώσεις στη συνεργασία κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς– από την πλευρά των εκπαιδευτικών
- Πίνακας 71:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την εμφάνιση διαφωνιών και τριβών κατά τη συνεργασία –από την πλευρά των γονέων
- Πίνακας 72:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την εμφάνιση διαφωνιών και τριβών κατά τη συνεργασία –από την πλευρά των εκπαιδευτικών
- Πίνακας 73:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τους παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στη συνεργασία –από την πλευρά των γονέων

- Πίνακας 74:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τους παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία –από την πλευρά των εκπαιδευτικών
- Πίνακας 75:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τον τρόπο ξεπεράσματος των εμποδίων –από την πλευρά των εκπαιδευτικών
- Πίνακας 76:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την επίδραση των προσδοκιών των γονέων στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών –από την πλευρά των εκπαιδευτικών
- Πίνακας 77:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τη διαφοροποίηση των στρατηγικών επικοινωνίας με τους γονείς –από την πλευρά των εκπαιδευτικών
- Πίνακας 78:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τη χρησιμότητα παρακολούθησης επιμορφωτικού προγράμματος –από την πλευρά των εκπαιδευτικών
- Πίνακας 79:** Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς την 4^η υπόθεση εργασίας
- Πίνακας 80:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την αξιοποίηση των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες– από την πλευρά των εκπαιδευτικών
- Πίνακας 81:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων –από την πλευρά των γονέων
- Πίνακας 82:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων –από την πλευρά των εκπαιδευτικών
- Πίνακας 83:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την ποιότητα της συνεργασίας με κοινή στοχοθεσία γονέων-εκπαιδευτικών –από την πλευρά των γονέων
- Πίνακας 84:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την ποιότητα της συνεργασίας με κοινή στοχοθεσία γονέων-εκπαιδευτικών –από την πλευρά των εκπαιδευτικών
- Πίνακας 85:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τη συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών –από την πλευρά των γονέων
- Πίνακας 86:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τη συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών –από την πλευρά των εκπαιδευτικών
- Πίνακας 87:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς το ρόλο του σχολείου στη σημερινή εποχή και την αξιοποίηση των γονέων στην επίτευξη των στόχων του σχολείου –από την πλευρά των γονέων
- Πίνακας 88:** Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς το ρόλο του σύγχρονου σχολείου-από την πλευρά των εκπαιδευτικών
- Πίνακας 89:** Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς την 5^η υπόθεση εργασίας
- Πίνακας 90:** Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τις πέντε ερευνητικές υποθέσεις

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διατριβή εστιάζει στις στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προς την μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία και εκπονήθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η επιλογή του θέματος οφείλεται στις καθοδηγητικές υποδείξεις του επιβλέποντος καθηγητή στη Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Σπύρου Πανταζή.

Οι ακριβείς υποδείξεις και οι μεθοδολογικές αρχές της έρευνας οφείλονται στις καίριες παρατηρήσεις και την όλη υποστήριξη της Αναπληρώτριας Καθηγήτριας στη Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Μαρίας Σακελλαρίου, του Επίκουρου Καθηγητή του Τομέα Επιστημών Αγωγής στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Θωμά Μπαμπάλη και της Επίκουρης Καθηγήτριας στη Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Άρτεμης Γιώτσα τους οποίους ευχαριστώ εγκαρδίως.

Οι θερμές ευχαριστίες μου προς τον επιβλέποντα Καθηγητή κ. Σπύρο Πανταζή αναφέρονται σε όλο το εύρος της φροντίδας του και ιδιαίτερα στον σταθερό προσανατολισμό και την εμπύχωση που μου παρείχε, καθώς και την υπομονή του όταν οι απαιτήσεις της προκείμενης διατριβής ξεπέρασαν πολλές φορές τον χρονικό ορίζοντα της συγγραφής της. Χωρίς την προσήνεια και το εύρος του, η ολοκλήρωση της προκείμενης διατριβής είναι αμφίβολο αν θα είχε καταστεί εφικτή.

Αισθάνομαι επίσης την ανάγκη να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τομέα Επιστημών Αγωγής στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, για τις πολύτιμες επισημάνσεις και την όλη συνεισφορά της, καθώς και τους κ.κ. Ιωάννη Βρεττό Καθηγητή του Τομέα Επιστημών Αγωγής στο Παιδαγωγικό Τμήμα του Πανεπιστημίου Αθηνών και Βασίλειο Κούτρα, Καθηγητή στη Σχολή Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την αμέριστη συμπαράστασή τους.

Το ερευνητικό μέρος της προκείμενης διατριβής οφείλει πολλά στο εκπαιδευτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας που επιλέχθηκε, το οποίο απετέλεσε το σώμα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της έρευνας, καθώς και στις μητέρες που συνιστούν το ερευνητικό δείγμα της άλλης πλευράς της επικοινωνίας και συνεργασίας. Για τη συμμετοχή τους αυτή, ευχαριστώ θερμά τον καθένα ξεχωριστά.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αντικείμενο και θέμα της προκείμενης μελέτης είναι η επικοινωνιακή και συνεργατική σχέση του σύγχρονου ελληνικού πρωτοβάθμιου σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών του.

Το θέμα της μελέτης

Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία επιχειρεί μια διερεύνηση της ποιότητας των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και των γονέων των μαθητών τους.

Αφετηρία του προβληματισμού είναι η πολύχρονη διαπίστωση ότι το σχολείο και η οικογένεια όχι μόνο δεν μοιράζονται εμπειρίες και στόχους ως οι κατεξοχήν σημαντικοί και μεταξύ τους συναφείς θεσμοί κοινωνικοποίησης του νέου ανθρώπου, αλλά, αντιθέτως, βρίσκονται σε κατάσταση ασυνέχειας και ασυμβατότητας, χωρίς την αναγκαία εμπιστοσύνη, συνεργασία και αμοιβαία ανατροφοδότηση των γονέων και των εκπαιδευτικών, όπως θα ήταν αναμενόμενο. Η εν λόγω ασυνέχεια τεκμηριώνεται από την έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, κατά την οποία μάλιστα αποδεικνύεται ότι αφορά πολλά επίπεδα των δύο θεσμών και επεκτείνεται και στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς με τη μορφή ποικίλων τριβών.

Αφετηρία του προβληματισμού

Το σχολείο και η οικογένεια αποτελούν τους θεσμούς που διαδραματίζουν τον πιο αποφασιστικό ρόλο για την ψυχοδιανοητική ανάπτυξη και την ομαλή ακαδημαϊκή και επαγγελματική μετεξέλιξη του παιδιού. Ειδικότερα, η κοινωνικοποίηση και η σχολική πρόοδος του παιδιού αποτελούν βασικούς κοινούς στόχους των δύο θεσμών. Κατά συνέπεια, φαίνεται εύλογη η υπόθεση ότι η συμβατότητα αυτών των δύο θεσμών, ως προς τις εμπειρίες και τους στόχους τους, είναι μεγάλου βαθμού. Αναλόγως εύλογη φαίνεται και η υπόθεση ότι τα πρόσωπα που αντιστοιχούν σε αυτούς τους δύο θεσμούς, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, βρίσκονται σε συνεχή συνεργασία και αμοιβαία ανατροφοδότηση. Ωστόσο, από την έρευνα στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, διαπιστώνεται ότι οι υποθέσεις αυτές δεν επαληθεύονται, επειδή οι εν λόγω θεσμοί συχνά βρίσκονται σε αντίθεση, ακόμη και σε σύγκρουση. Η έννοια της κοινωνικοποίησης, οι στόχοι τους, τα πρότυπα συμπεριφοράς, παρουσιάζουν έντονες διαφορές, ανάλογες με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές που καλλιεργούνται στο πλαίσιο και κατά τη λειτουργία κάθε θεσμού.

Οικογένεια και σχολείο ως φορείς και περιβάλλοντα αγωγής

Εκτός όμως από αυτό το γενικό πλαίσιο κοινωνικών συνθηκών στις οποίες αναπτύσσονται οι εν λόγω διαφορές, στον ερευνητικό τομέα της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης καταγράφονται αναφορές σχετικά με την πολυπλοκότητα των σχέσεων

σχολείου και οικογένειας¹. Οι σχέσεις αυτές συχνά υποκρύπτουν συγκρούσεις και έντονες τριβές ανάμεσα στους γονείς και τον εκπαιδευτικό των παιδιών τους, οι οποίες προκύπτουν, για παράδειγμα, όταν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους γονείς σαν ανταγωνιστές στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης των παιδιών. Πρόκειται για την αντανάκλαση στο μικροκοινωνιολογικό επίπεδο της «ασυμβατότητας» των δύο θεσμών, η οποία καθιστά το σχολείο και την οικογένεια ασυνεχείς θεσμικούς χώρους, παρόλο που αποτελούν τους δύο βασικούς εκπαιδευτικούς φορείς και παράγοντες κοινωνικοποίησης για το παιδί. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι αξίες, οι μέθοδοι ανατροφής και, γενικά, οι προσανατολισμοί στους οποίους δίνει έμφαση το σχολείο δεν συμπίπτουν με αυτούς της οικογένειας. Συνεπώς, κάθε ένας από αυτούς τους δύο εκπαιδευτικούς φορείς θεωρεί ότι οι προσπάθειες που καταβάλλει για την αγωγή του παιδιού υπονομεύεται από τον άλλον.

Η ασυνέχεια μεταξύ σχολείου και οικογένειας

Σημαντικά σημεία τριβής φαίνεται να αποτελούν οι υπερβολικές, συχνά παράλογες, απαιτήσεις των γονέων από τον εκπαιδευτικό, όπως είναι επιθυμία για ιδιαίτερη μεταχείριση του παιδιού, η πάντοτε θετική αξιολόγησή του, ειδικά όταν οι γονείς υπερεκτιμούν τις δυνατότητες του παιδιού τους. Σημείο τριβής επίσης είναι ο φόβος των γονέων ότι παύουν να έχουν την αποκλειστικότητα στην εμπιστοσύνη ή και την αγάπη του παιδιού τους, όταν αυτό αρχίζει να αμφισβητεί την αυθεντία τους και εκείνοι πλέον μοιράζονται την αγάπη του με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος σταδιακά αποκτά βαρύνουσα σημασία για το παιδί. Μάλιστα, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι ποικίλες παρεμβάσεις των γονέων στο έργο των εκπαιδευτικών γίνονται έντονες και ιδιαίτερα ενοχλητικές. Έτσι ο εκπαιδευτικός έχει επιπλέον να αντιμετωπίσει τις πιέσεις των γονέων, εκτός από εκείνες που ούτως ή άλλως υφίσταται από το εκπαιδευτικό σύστημα και τις συνθήκες εργασίας του.

Τριβές και συγκρούσεις

Εκτός από τα συγκεκριμένα σημεία τριβής που υπονομεύουν την εμπιστοσύνη μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, οι συνθήκες για την εκπαιδευτική διαδικασία επιδεινώνονται περαιτέρω, καθώς απουσιάζουν ή δεν επαρκούν οι δράσεις για την

Η σημασία του θέματος για το έργο της εκπαίδευσης

¹Μπαμπάλης Θ. 2005: *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Ατραπός, Μυλωνάκου-Κεκέ Η. 2009: *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας- Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*, Αθήνα: Παπαζήση, Σακελλαρίου Μ. 2008: *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου, Θεωρία-Έρευνα-Διδακτικές Προτάσεις*, Ιωάννινα: Αυτοέκδοση. Βλέπε, επίσης: Πανταζής Σ. 2006: «Η αγωγή του παιδιού σε σχέση με το ρόλο της οικογένειας και της πολιτείας: Ιστορική πραγματικότητα και ουτοπικές προτάσεις», *Παιδαγωγική θεωρία και πράξη*, 1, σσ. 7-19, Μαρσαγγούρας Η. 2008: «Σχέση σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων», στον τόμο: Μπρούζος Α., Μισαηλίδη Π., Εμβαλωτής Α., Ευκλείδη Α. (επιμ.) *Σχολείο και Οικογένεια*, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 36-67.

οικοδόμηση της, κατά την παιδαγωγική θεωρία, αναγκαίας επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.²

Η καλλιέργεια συστηματικών σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια είναι ζήτημα αποφασιστικής σημασίας για τη σχολική επίδοση, την κοινωνικοποίηση, την ανάπτυξη της προσωπικότητας και τη μελλοντική ακαδημαϊκή, επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη των μαθητών³. Οι σχέσεις αυτές έχουν επισημανθεί ως κορυφαία ζητούμενα κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής ήδη από τους «πατριάρχες» της Παιδαγωγικής Επιστήμης, όπως ο Pestalozzi⁴ και ο Humboldt⁵.

Ωστόσο, οι πρώτες σχετικές έρευνες άρχισαν να εμφανίζονται, σε εθνικό επίπεδο, κατά τη δεκαετία του 1960 στις ΗΠΑ⁶ και στη Βρετανία⁷. Ο ρόλος της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία αναγνωρίστηκε και θεσμικά στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές του 1970, όταν οι κυβερνήσεις των αναπτυγμένων χωρών άρχισαν να δημιουργούν τις προϋποθέσεις για να αυξηθεί η συμμετοχή των πολιτών στη λήψη αποφάσεων⁸. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται η ψήφιση νόμων και διαταγμάτων στις Η.Π.Α. και στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, τα οποία έδιναν στους γονείς τη

²Μυλωνάκου-Κεκέ Η. 2003: *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Ατραπός.

³Hornby G. 2011: *Parental Involvement in Childhood Education*, New York: Springer. Τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στην επίδοση και την ανάπτυξη των μαθητών είναι αντικείμενο του κεφαλαίου 4 της προκειμένης εργασίας.

⁴Βλ., μεταξύ άλλων, Dieter J. 1990: "Theory and Practice: Johann Heinrich Pestalozzi," *Vitae Scholasticae*, 9 (1-2), σσ. 115-132, Schmid S. 1997: "Pestalozzi's Spheres of Life," *Journal of the Midwest History of Education Society*, 24, σσ. 143-44.

⁵Sorkin D. 1983: "Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810" *Journal of the History of Ideas*, 44 (1) σσ. 55-73, Underhill J. W. 2009: *Humboldt, Worldview and Language*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

⁶Από τις αρχικές έρευνες είναι αυτή του Coleman J. S. και συν 1966: *Equality of educational opportunity*, Washington: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.

⁷Π.χ. The Plowden Report 1967: *Children and their Primary Schools A Report of the Central Advisory Council for Education*, London: Her Majesty's Stationery Office. Ενδεικτικό της στροφής του ενδιαφέροντος των Επιστημών Αγωγής προς την κατεύθυνση του ρόλου των γονέων κατά τη δεκαετία του '60 είναι ότι ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» (parent involvement) πρωτοεμφανίζεται στη Βρετανία εκείνη την εποχή. Βλ. και το κεφάλαιο: "The history of parents' involvement as a concept", στον τόμο: Jeynes W. 2011: *Parental Involvement and Academic Success*, New York: Routledge, σσ. 1-18. Για πραγμάτευση και διασάφηση του όρου βλ. Καλτσούνη-Νόβα Χ. 2004: «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Δυνατότητες και περιορισμοί», *Επιστήμες Αγωγής* 4, σσ. 21-22, Συμεού Α. 2003: «Σχέσεις σχολείου-οικογένειας, έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 26, σσ. 105-108.

⁸Beattie N. 1985: *Professional Parents: Parent Participation in Four Western European Countries*. Brighton: Falmer Press, βλ. και Beattie I., Ford K. & Arum R. 2010: *The Structure of Schooling: Readings in the sociology of education*, Sage.

δυνατότητα να συνεργάζονται με το σχολείο συμμετέχοντας στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων⁹.

Από τη δεκαετία του 1980 οι έρευνες πυκνώνουν και επεκτείνονται σε διεθνές επίπεδο¹⁰, ενώ στον ελληνόφωνο χώρο οι πρώτες συναφείς αναφορές σημειώνονται στο τέλος της δεκαετίας του 1990¹¹ και οι πρώτες έρευνες λίγα χρόνια αργότερα, δηλαδή μόλις από τα μέσα της δεκαετίας του 2000¹².

Στο συγκεκριμένο χρονολογικό πλαίσιο γίνονται εύκολα κατανοητοί οι λόγοι για τους οποίους η ελληνική ερευνητική δραστηριότητα για τη σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας ξεκινά βασιζόμενη σε θεωρητικά μοντέλα και ερευνητικά τεκμήρια που έχουν αναπτυχθεί στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες άλλων χωρών.

Κατεύθυνση
και συμβολή
της
προκείμενης
εργασίας

Με δεδομένη τη σημασία της σχέσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας για τους μαθητές και για τη λειτουργία του ίδιου του σχολείου, η αξιοποίηση της σχέσης αυτής

⁹Η αρχή της εποχής των ερευνών για τη γονική εμπλοκή σηματοδοτείται από την Πράξη των Πολιτικών Δικαιωμάτων του 1964 που αναφερόταν στη σημασία της οικογενειακής συμμετοχής στην εκπαίδευση των «ειδικών» μαθητών και την Πράξη για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση του 1965 (Elementary and Secondary Education Act: ESEA), η οποία υπογράμμισε ότι οι γονείς οφείλουν να συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, Beattie ό.π., Νικολόπουλος Θ. 1992: «Συνεργασία γονέων - σχολείου στην εκπαίδευση των παιδιών», *Το σχολείο και το σπίτι*, 1, σσ. 5-9, Blanchard J. P. 1997: “The family-school connection and technology”. *Proceedings of the Families, Technology, and Education Conference*, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 425018).

¹⁰Π.χ. Katz L. G. 1984: “The professional early childhood teacher”, *Young Children*, 39 (5), σσ. 3–10, Bronfenbrenner U. 1986: “Ecology of the family as a context for human development”, *Developmental Psychology*, 22 (6), σσ. 723 – 742, Petit D. 1989: *Opening Up Schools*, Harmondsworth: Penguin, Potter G. 1989: “Parent Participation in the Language Arts Program”, *Language Arts*, 66 (1), σσ. 21-28.

¹¹Μπρούζος Α. 1999: *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*. Αθήνα: Λύχνος, Γεωργίου Σ. Ν. 2000: *Σχέση Σχολείου –Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

¹²Π.χ. Sakellariou M., Rentzou K. 2008: “ Partnership with Families and Communities in Greek preschool Settings: An evaluation from researchers’ and Early Childhood Educators Perspectives”, *The International Journal of Interdisciplinary Social Science*, V.3, pp. 93-112, Mylonakou I., Kekes I. 2007: “School, family and the community in cooperation: the model of syneducation”, *International Journal about Parents in Education*, v.1, No 0, pp. 73-82, Babalis Th. & Katsaouni K. 2011: “ Family – school relations. Parents’ role”, *Matters of Educational Planning*, 4, pp. 148-166, Ματσαγγούρας Η. 2005: *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικοκριτικής Ανάλυσης*, Αθήνα: Gutenberg, Στογιαννίδου, Α. (σε συνεργασία με Β. Σπυριδωνίδη και Ε. Μαυροπούλου) 2006: «Σύνδεση μαθητών και γονέων με το σχολείο», στον τόμο των Μπίμπου-Νάκου Ι. & Στογιαννίδου Α. (επιμ.) *Πλαίσια Συνεργασίας Ψυχολόγων και Εκπαιδευτικών για την Οικογένεια και το Σχολείο*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σσ. 52-94.

αποτελεί ζητούμενο και για την ελληνική εκπαίδευση. Προκειμένου όμως να διαμορφωθούν αρχές και στρατηγικές σύμμετρες προς τις ιδιαίτερες ανάγκες και συνθήκες του σχολείου και της κοινωνίας στην Ελλάδα, χρειάζονται έρευνες επί του συγκεκριμένου πεδίου¹³. Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να συνεισφέρει στην προσπάθεια αυτή, με την πεποίθηση ότι ο τομέας της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια διαθέτει μεγάλες δυνατότητες ως προς την υποστήριξη της ανάπτυξης των μαθητών ως προσωπικοτήτων καθώς και την εν γένει βελτίωση της λειτουργίας του ελληνικού σχολείου.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δυο μέρη. Το πρώτο μέρος αναπτύσσει τη θεωρητική θεμελίωση και το δεύτερο παρουσιάζει την εμπειρική έρευνα.

Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους αναπτύσσεται η προβληματική της μελέτης και εξετάζεται η έννοια του σχολείου στη σύγχρονη κοινωνία καθώς και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ακολουθεί η εξέταση της έννοιας ελληνική οικογένεια και το θεσμικό πλαίσιο επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια.

Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται τη θεωρία σχετικά με τις επικοινωνιακές και συνεργατικές σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Επίσης, εξετάζει την έννοια της επικοινωνίας, τη σημασία της για τη σχολική μονάδα και τους τρόπους εφαρμογής της. Τέλος, περιγράφει τις μορφές συνεργασίας μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών αναπτύσσοντας τις απόψεις και των δύο πλευρών και επισημαίνοντας τους τύπους και τα γνωρίσματα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται συνοπτικά τα θεωρητικά μοντέλα τα οποία έχουν αναπτυχθεί για να περιγράψουν και να αναλύσουν το φαινόμενο της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Η παρουσίαση αυτή επιχειρείται προκειμένου να χαρακτηριστεί το ελληνικό σχολείο ως προς την επικοινωνιακή και συνεργατική φυσιογνωμία του και να δειχθεί εναργέστερα η απόσταση που το χωρίζει από το επιθυμητό πρότυπο.

Το τέταρτο κεφάλαιο, με το οποίο ολοκληρώνεται το πρώτο μέρος της προκείμενης μελέτης, περιέχει επισκόπηση του ερευνητικού πεδίου της επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια. Η επισκόπηση αυτή τροφοδοτεί με αναλογίες και αντιστοιχίσεις τα συμπεράσματα της έρευνας, όπως αναπτύσσονται στο δεύτερο μέρος της μελέτης μας. Ειδικότερα στο τέταρτο κεφάλαιο, αναλύονται τα ερευνητικά δεδομένα σε σχέση με τους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχή

Δομή και
περιεχόμενα
της εργασίας

¹³Μυλωνάκου-Κεκέ Η. 2009: *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας- Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*, Αθήνα: Παπαζήση.

συνεργασία της σχολικής μονάδας και του συλλόγου γονέων, καθώς και τα δεδομένα από τη βιβλιογραφία που αφορούν στη σχέση αυτή.

Το δεύτερο μέρος επικεντρώνεται στην έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο της προκείμενης μελέτης και αποτελείται από τρία κεφάλαια, το πέμπτο, το έκτο και το έβδομο.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία και η διεξαγωγή της έρευνας. Σε αντίστοιχες ενότητες οριοθετείται το ερευνητικό πεδίο, επισημαίνεται η αναγκαιότητα και σημαντικότητα της μελέτης, ο σκοπός και οι ερευνητικές υποθέσεις. Αναλύονται τα κριτήρια επιλογής του δείγματος των ερευνητικών υποκειμένων, η μέθοδος και το ερευνητικό εργαλείο δηλαδή η ημιδομημένη συνέντευξη για τη μελέτη περίπτωσης, με συστηματική παρουσίαση της μορφής και του περιεχομένου των ερωτήσεων. Επίσης, αναφέρονται οι συνθήκες διεξαγωγής καθώς και οι περιορισμοί της συγκεκριμένης μελέτης.

Στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας κατ' αντιστοιχία προς τις ερευνητικές υποθέσεις, όπως διατυπώθηκαν στην ενότητα 0.4. της προκείμενης μελέτης και βάσει των επί μέρους θεμάτων σε κάθε υπόθεση, όπως αυτά διαμορφώθηκαν κατά την πραγμάτευση του θέματος στο πρώτο μέρος της μελέτης.

Στο έβδομο και τελευταίο κεφάλαιο περιέχεται συζήτηση των αποτελεσμάτων, η οποία ακολουθείται από διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων σχετικά με τρόπους βελτίωσης των υφισταμένων σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας, καθώς και των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων ως προς τις προοπτικές διεύρυνσης της συνεργασίας

Η προκείμενη εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της σχετικής βιβλιογραφίας και τα παραρτήματα.

ΜΕΡΟΣ Α΄
Θεωρητική θεμελίωση
Κεφάλαιο 1
Οριοθέτηση του ερευνητικού πεδίου

Το ελληνικό σχολείο στο τοπίο της σύγχρονης εκπαίδευσης

1.1. Προβληματική της Μελέτης

Κοινή παραδοχή αποτελεί ότι και οι δύο μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, η τυπική και η άτυπη, αντιμετωπίζουν προβλήματα τα οποία δυσχεραίνουν ή και ματαιώνουν τη λειτουργία και την αποτελεσματικότητά τους.

Η πρώτη από τις μορφές συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των συλλογικών οργάνων (Σύλλογος Γονέων & Κηδεμόνων, Σχολικό Συμβούλιο, Σχολική Επιτροπή) θεωρείται ότι έχει αποτύχει, εξ αιτίας διαφόρων αδυναμιών όπως ο χαρακτήρας τους που είναι γνωμοδοτικός και όχι αποφασιστικός, η επικάλυψη των αρμοδιοτήτων, το πολυμελές σχήμα τους και οι ασυμμετρίες μεταξύ των ατόμων που τα συνθέτουν¹⁴.

Σε πολλές περιπτώσεις ο Σ.Γ.Κ. ασκεί πίεση προκειμένου να επιλυθούν προβλήματα όπως είναι η υλικοτεχνική υποδομή και η κάλυψη θέσεων εκπαιδευτικού προσωπικού. Συχνά η δράση του επεκτείνεται σε θέματα γενικότερης κοινωνικής μέριμνας, μέσω της ευαισθητοποίησης της τοπικής κοινότητας για την αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων. Σε εθνικό επίπεδο, τα συλλογικά όργανα των γονέων κρίνουν αποφάσεις της Πολιτείας σχετικές με εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και, σε συνεργασία με τα αντίστοιχα όργανα των εκπαιδευτικών, χωρίς όμως στην πραγματικότητα να επεξεργάζονται από κοινού και να εφαρμόζουν αποτελεσματικές στρατηγικές διεκδίκησης ή και αντίδρασης.

¹⁴Νούτσος Μ. 1986: *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Θεμέλιο, Συμεού Λ. 2002: «Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής», *Πρακτικά VII Παγκόπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, τ. 1, σσ. 263-273, Μπαμπάλης Θ., Κιρκιγιάννη Φ. 2011: «Ο ρόλος του Διευθυντή στην επικοινωνία του σχολείου με τους εμπλεκόμενους σε αυτό γονείς», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 52.

Αναφέρεται ακόμη, ότι οι γονείς λειτουργούν πολλές φορές ως ομάδα πίεσης για τους εκπαιδευτικούς¹⁵. Οι μορφές πίεσης εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική τάξη των γονέων που τις ασκούν. Συγκεκριμένα, οι γονείς ανώτερης κοινωνικής επιφάνειας απαιτούν υψηλή βαθμολογία και ιδιαίτερη μεταχείριση του παιδιού τους, σε αντίθεση με τους γονείς που προέρχονται από τα «χαμηλότερα» κοινωνικά στρώματα¹⁶.

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν συνηθίσει να εργάζονται χωρίς οι γονείς να αποτελούν κεντρικό σημείο αναφοράς τους. Το περιεχόμενο της εργασίας τους δεν περιλαμβάνει αυτή τη συνεργασία¹⁷. Οι εκπαιδευτικοί επιζητούν το «άβατο» τις σχολικής τάξης και πάντως δεν επιθυμούν να επεμβαίνουν οι γονείς στο έργο τους (π.χ. ως προς την επιλογή μέσων και μεθόδων διδασκαλίας ή την αξιολόγηση μαθητών), γιατί θεωρούν ότι οι ίδιοι έχουν την αποκλειστική ευθύνη, αλλά και την ικανότητα να κατευθύνουν το παιδαγωγικό έργο¹⁸. Άλλωστε, ένα εμπόδιο για την ουσιαστική επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών είναι το συγκεντρωτικό διοικητικό σύστημα της εκπαίδευσης¹⁹. Για τον λόγο αυτόν, οι υποστηρικτές της επικοινωνιακής τάσης και των προγραμμάτων αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων υποστηρίζουν ότι η μεταφορά αρμοδιοτήτων στους γονείς ως εταίρους του σχολείου επιτρέπει την καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης, συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης.

Την έλλειψη εμπιστοσύνης ενισχύει η προσπάθεια ανάληψης εκ μέρους των γονέων βασικού ρόλου στην μόρφωση των παιδιών τους. Οι γονείς συχνά, ορμώμενοι από το δικαίωμα που τους δίνει η καθημερινή πολύωρη ενασχόληση με τα μαθήματα των παιδιών τους, αμφισβητούν το έργο του εκπαιδευτικού και είναι απρόθυμοι να συνεργαστούν μαζί του²⁰. Από την άλλη πλευρά, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, ενώ επιζητούν τη συνεργασία των γονέων για την επίβλεψη της κατ' οίκον μελέτης των μαθητών, δεν επιθυμούν παρεμβάσεις στο έργο τους, προσπαθώντας να διατηρήσουν ανέπαφη την επαγγελματική τους ανεξαρτησία, με αποτέλεσμα να δημιουργείται μια αμφίσημη σχέση μεταξύ των δυο πλευρών.

¹⁵Μπρούζος Α. 1998² : *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Αθήνα: Λύχνος, Αθανασούλα-Ρέππα Α. 1999: *Εκπαιδευτική Διοίκηση, Ανάπτυξη και Πολιτική*, Αθήνα: Έλλην.

¹⁶Φρειδερίκου Α. & Φολερού-Τσερούλη Φ. 1991: *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα: Ύψιλον.

¹⁷Αθανασούλα-Ρέππα ό.π.

¹⁸Babalís Th., Antonopoulou K., Koutrouba K. 2010: "Parental Involvement in secondary education schools: The views of parents in Greece", *Educational Studies*, 33, pp.1465-3200, Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη ό.π.

¹⁹Σαΐτης Χ. 2005: *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*, Αθήνα.

²⁰Φρειδερίκου & Φολερού – Τσερούλη ό.π.

Επιπλέον, το κλίμα επιβαρύνεται από τη μεταβίβαση ευθυνών και τις εκατέρωθεν κατηγορίες. Στις περιπτώσεις αυτές, η οικογένεια θεωρεί ότι πηγή του προβλήματος είναι το σχολείο και συνεπώς αυτό πρέπει να βρει τη λύση. Από την πλευρά του το σχολείο αποποιείται των ευθυνών του, επιρρίπτοντας την ευθύνη στην οικογένεια²¹. Το αποτέλεσμα της κατάστασης αυτής είναι να αναπτύσσεται αντιπαλότητα ανάμεσα στους δύο θεσμούς, παρά την κοινή αποστολή τους²².

Το σημερινό σχολείο προδιαγράφεται να γίνει δημιουργικό, βιωματικό και ανοιχτό στην κοινωνία βάσει των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών²³. Σε ένα σχολείο αυτής της φυσιολογίας, οι γονείς χρειάζεται να συμμετέχουν σε διάφορα επίπεδα της λειτουργίας του, τα οποία περιλαμβάνουν τη διοίκηση της σχολικής μονάδας, τη διαχείριση της σχολικής τάξης καθώς και τη διοργάνωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, όπως είναι οι πολιτιστικές εκδηλώσεις, τα καινοτόμα προγράμματα, οι σχολικές γιορτές και επισκέψεις²⁴. Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό τοπίο, οι γονείς χρειάζεται να αντιμετωπίζονται ως εταίροι της σχολικής κοινότητας και όχι σαν αναγκαίο κακό²⁵.

Η θέση και η σχέση του ελληνικού σχολείου στο τοπίο της σύγχρονης εκπαίδευσης αποτελεί το θέμα της επόμενης ενότητας.

1.2. Σχολείο και κοινωνία

Το σχολείο αποτελεί υποσύστημα της κοινωνίας, το οποίο διαμορφώνεται ιστορικά σε συνάρτηση με τις εκάστοτε επικρατούσες πολιτικές, οικονομικές, επιστημονικές και κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες. Πρόκειται για οργανωμένο θεσμό με προσδιορισμένες κοινωνικές λειτουργίες, στις οποίες καθορισμένα πρόσωπα, σε ειδικά διαμορφωμένες περιστάσεις, επιτελούν συγκεκριμένους ρόλους. Το σχολείο αποσκοπεί, μέσω της συστηματικής οργάνωσης της αγωγής, της διδασκαλίας και της αξιολόγησης, στην κοινωνικοποίηση και στην πολύπλευρη

²¹Dowling E. & Osborne E. (επιμ.) 2001: *Η οικογένεια και το σχολείο: Μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα* (μτφ. Ι. Μπίμπου), Αθήνα: Gutenberg, Καστανίδου Σ. 2004: «Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου—οικογένειας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 136, σσ. 77-95.

²²Μπρούζος ό.π.

²³Το ισχύον Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση: ΦΕΚ 303 & 304, τ. β'/13-3-2003.

²⁴Γεωργίου Σ. 2000: *Σχέση Σχολείου- Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

²⁵Ανδρέου ό.π.

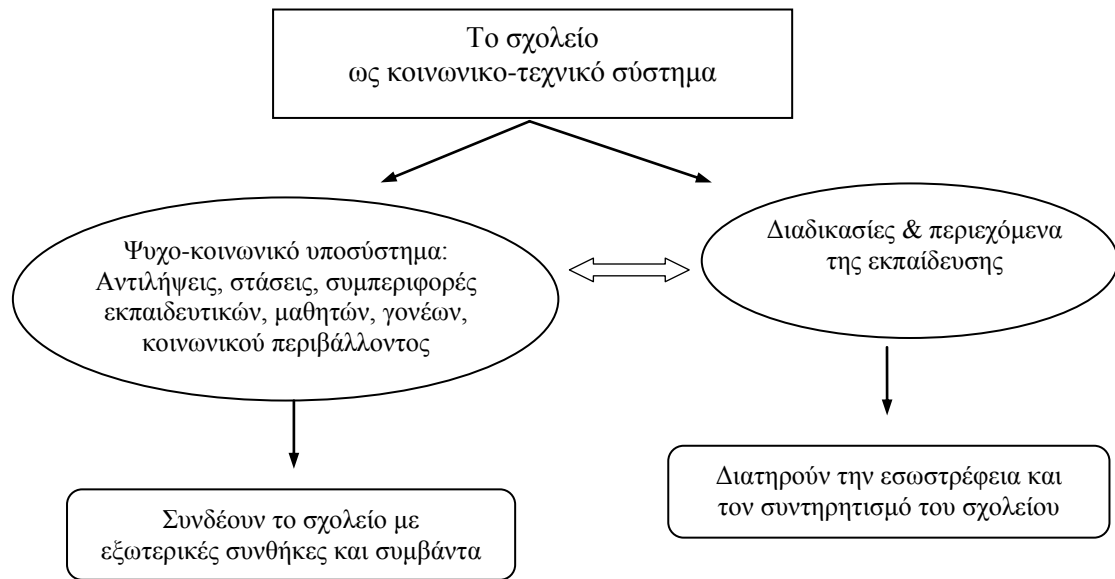
ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, ώστε να είναι εφικτή η επαγγελματική κατοχύρωση και η κοινωνική ανέλιξή του²⁶.

Το σχολείο, ως θεσμός, έχει κοινωνική – ψυχολογική αλλά και τεχνική – οργανωτική διάσταση, αποτελώντας ένα «κοινωνικοτεχνικό» σύστημα²⁷. Ο όρος «κοινωνικοτεχνικό σύστημα» (sociotechnical system) αναφέρεται στη διεπίδραση ανάμεσα στις σύνθετες τεχνικές υποδομές (infrastructures²⁸) και την ανθρώπινη συμπεριφορά. Η θεωρία των κοινωνικοτεχνικών συστημάτων συνδυάζει τις κοινωνικές όψεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς με τις τεχνικές όψεις των οργανωτικών δομών και διαδικασιών στο πλαίσιο των οποίων εκδηλώνονται οι συμπεριφορές. Στο πλαίσιο αυτό, ο όρος «τεχνικές» δεν υποδηλώνει αποκλειστικά υλική τεχνολογία, αλλά εστιάζει την έμφαση στις διαδικασίες και τις αντίστοιχες γνώσεις. Υπ’ αυτή την έννοια, η κοινωνικοτεχνική σχολική οντότητα συγκροτείται από ένα ψυχοκοινωνικό υποσύστημα, δηλαδή τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τη συμπεριφορά των ανθρώπων που συναρτώνται με τη λειτουργία του (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, κοινωνικό περιβάλλον) και από ένα τεχνικό υποσύστημα, δηλαδή τις διαδικασίες και το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το ψυχοκοινωνικό υποσύστημα είναι εκείνο που συνδέει το σχολείο με τα συμβάντα και τις συνθήκες έξω από αυτό, ενώ το τεχνικό υποσύστημα τείνει να κατευθύνει το σχολείο προς την εσωστρέφεια και τον συντηρητισμό.

²⁶Κωνσταντίνου Χ. Ι. 2005: *Πώς θα Διευθύνεις Αποτελεσματικά το Σχολείο σου*, Λευκωσία: Καντζηλάρη, Μπαμπάλης Θ. & Ξανθάκου Γ. 2008: «Σχολική τάξη και κοινωνικοποίηση του μαθητή», *Επιστήμες της Αγωγής*, τ.3, σσ. 55-64.

²⁷Dowling E. & Osborne E. (επιμ.) 2001: *Η Οικογένεια και το Σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.

²⁸Οι συγκεκριμένοι όροι διατυπώθηκαν από τους Trist, Bamforth & Emery κατά τις δεκαετίες 1950 και 1960 (Trist E. & Bamforth K. 1951: “Some social and psychological consequences of the Longwall Method of coal-getting”, *Human Relations*, 4, σσ. 3-38, Emery F. E. & Trist E. L. 1965: “The causal texture of organizational environments”, *Human Relations*, 18, σσ. 21-31) και εφαρμόστηκαν από τους Dowling & Osborne ό.π. στο πεδίο των επιχειρήσεων και των εκπαιδευτικών οργανισμών όπως είναι οι σχολικές μονάδες.



Σχήμα 1: Λειτουργία των υποσυστημάτων στο κοινωνικο-τεχνικό σχολικό σύστημα

Αυτά τα δύο υποσυστήματα βρίσκονται φυσικά σε στενή και συνεχή αλληλεπίδραση, με αποτέλεσμα οι εξελίξεις στο ένα να επιφέρουν αλλαγές στο άλλο. Οι εκτεταμένες και ραγδαίες μεταβολές κυρίως των δύο τελευταίων δεκαετιών στο κοινωνικό, το οικονομικό και το τεχνολογικό επίπεδο συνεπάγονται ανάλογες πιέσεις και αναθεωρήσεις στην εκπαίδευση, κυρίως με τη μορφή μεταρρυθμίσεων στα προγράμματα σπουδών και ερευνητικών κατευθύνσεων στις Επιστήμες Αγωγής.

Το σχολείο είναι ανοικτό σύστημα υπό την έννοια ότι βρίσκεται σε σχέση διεπίδρασης και ανταλλαγών με το εξωτερικό περιβάλλον του. Συγχρόνως όμως είναι και θεσμικό σύστημα, το οποίο τείνει να διατηρήσει την εκάστοτε ισχύουσα κατάσταση πραγμάτων («status quo») σε αντίθεση με τα αιτήματα για αλλαγές²⁹. Αυτή η τάση ενθαρρύνει την ομοιομορφία σε όλα τα επίπεδα (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διδακτικές μέθοδοι), προκειμένου να διατηρούνται οι ισορροπίες. Η συγκεκριμένη αναφορά γίνεται όχι για να αξιολογηθεί αρνητικά η απροθυμία του σχολικού συστήματος ως προς τις αλλαγές, αλλά για να κατανοηθεί ο βαθμός δυσκολίας που αντιμετωπίζουν οι προσπάθειες για μεταρρυθμίσεις και κάθε είδους μεταβολές.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα προσπαθεί να αντιμετωπίσει τα καινούργια δεδομένα της σύγχρονης πραγματικότητας και παρά την αδράνεια του σχολικού θεσμού, χρειάστηκε να προβεί σε μια σειρά αλλαγών που αφορά όλο το εύρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η κατεύθυνση των αλλαγών αυτών καθορίζεται από τις αρχές της «Νέας Αγωγής» προς τις οποίες προσανατολίζονται όλα τα σύγχρονα

²⁹Dowling & Osborne ό.π.

μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα, επιδιώκοντας την απαγκίστρωση του εκπαιδευτικού συστήματος από το παραδοσιακό γνωσιοκεντρικό πλαίσιο και την αποσπασματικότητα της παρεχόμενης γνώσης³⁰. Η προσπάθεια αυτή δεν θα μπορούσε να μη συνδέεται με τις αλλαγές στο πολυπολιτισμικό κοινωνικό τοπίο της παγκοσμιοποίησης και την αμφίδρομη σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνική πραγματικότητα³¹. Γι' αυτό, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει υιοθετήσει σε ορισμένο βαθμό τις βασικές αρχές της «οικουμενικής αγωγής», η οποία προωθεί τη μάθηση εκείνων των ζητημάτων που ξεπερνούν τα εθνικά σύνορα και τη γνώση της αλληλεξάρτησης των οικολογικών, οικονομικών, πολιτικών, τεχνολογικών και πολιτισμικών συστημάτων. Η συγκεκριμένη κατεύθυνση αποτυπώνεται στη σκοποθεσία των ισχυρότων προγραμμάτων σπουδών³², σύμφωνα με την οποία το σχολείο επιχειρεί να διαμορφώσει αυριανούς πολίτες με εθνική αλλά και παγκόσμια συνείδηση, έτοιμους όχι μόνο να κατανοήσουν τον κόσμο όπου θα ζήσουν, αλλά και να αναλάβουν δράση μέσα σε αυτόν³³.

Ωστόσο, παρά τον εκσυγχρονισμό των ελληνικών προγραμμάτων σπουδών και τις αναλογίες τους ως προς τα αντίστοιχα προγράμματα των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, φαίνεται ότι η εφαρμογή τους συναντά εμπόδια, πολλά από τα οποία οφείλονται στο καθιερωμένο μοντέλο λειτουργίας του σχολείου. Το μοντέλο αυτό έχει διαμορφώσει ένα σχολείο συγκεντρωμένο στο εσωτερικό περιβάλλον του, χωρίς προδιαγραφές και δεξιότητες ανοίγματος στην εγγύς και την ευρύτερη κοινωνία. Κατά την τελευταία δεκαετία και υπό την επίδραση των καινούργιων προγραμμάτων σπουδών, έχουν σημειωθεί ορισμένες τάσεις προς την κατεύθυνση αυτού του

³⁰Φλουρής Γ. 1995: « Αντιστοιχία Εκπαιδευτικών Σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και Εκπαιδευτικών Μέσων: Μερικές Όψεις της Εκπαιδευτικής Αντιφατικότητας», στον τόμο: Καζαμιάς Α. και Κασσωτάκης Μ. (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος, σσ. 328-367.

³¹Πανταζής Σ. 2004: «Η εποχή του μεταμοντέρνου και οι προκλήσεις για την Παιδαγωγική», *Πρακτικά του Ε' Συνεδρίου Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών*, τ. Β'.

³²Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ΦΕΚ 303 και 304, τ. Β' -13-3-2003.

³³Κόνσολας Μ. 2004: «Η συμβολή της τέχνης στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων στην Προσχολική Εκπαίδευση: Διδακτικές προσεγγίσεις της αγωγής της ειρήνης μέσα από τη γλώσσα και την τέχνη», στον τόμο: Γκόβαρης Χρ., Βρατσάλης Κ. & Καμπουροπούλου Μ. (επιμ.) *Επιστήμη και Τέχνη*, Αθήνα: Ατραπός, Μπαμπάλης Θ. 2005: «Προς αναμόρφωση του σχολείου: Εκπαιδευτικό σύστημα με επίκεντρο το μαθητή», επιμ.: Χατζηδήμου Δ. & Βιτσιλάκη Χ., *Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*, σσ.905-912, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

«ανοίγματος», κυρίως μέσα από τα προγράμματα καινοτόμων δράσεων (π.χ. «Ευέλικτη Ζώνη»)³⁴.

Στο επίπεδο της καθημερινής πρακτικής, το ελληνικό σχολείο χρειάζεται πολυεπίπεδη υποστήριξη, προκειμένου να ανταποκριθεί στις σύγχρονες απαιτήσεις. Αφενός παρακολουθεί τις ραγδαίες εξελίξεις στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης αμήχανο και ανήμπορο να αντιδράσει και αφετέρου καλείται να μετατραπεί σε έναν ανοικτό κοινωνικό οργανισμό που θα αναπτύσσει σχέσεις αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό του περιβάλλον. Αυτό όμως προϋποθέτει σύγχρονο τρόπο διοίκησης, κίνητρα, περιβάλλον που ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα και μπορεί να προσαρμόζεται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και απαιτήσεις³⁵.

Το ελληνικό σχολείο επιπλέον χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό, εφόσον οι αποφάσεις λαμβάνονται από την κεντρική πολιτική εξουσία, και γι' αυτό η εκπαιδευτική πολιτική κάθε σχολικής μονάδας είναι σε πολύ μεγάλο βαθμό προδιαγεγραμμένη και ανεξάρτητη από τις δικές της συνθήκες, αποφάσεις και επιδιώξεις. Η σχολική μονάδα καλείται απλώς να εφαρμόσει αυτή την πολιτική³⁶. Υπάρχει βέβαια και η «εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική», ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο η μονάδα ερμηνεύει τους νόμους, εκτελεί εντολές, αντιμετωπίζει ζητήματα θέματα λειτουργίας, προγραμματισμού, διαχείρισης καταστάσεων, υλικού, επικοινωνίας κ.λπ.³⁷. Η πολιτική αυτή εκφράζεται και στην επικοινωνία που αναπτύσσει η μονάδα με κοινωνικούς φορείς, όπως είναι οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων και η τοπική αυτοδιοίκηση.

³⁴Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σχεδίασε και πραγματοποίησε κατά το σχολικό έτος 2001-2002 την πρώτη πιλοτική εφαρμογή «Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων» σε 11 Νηπιαγωγεία, 176 Δημοτικά και 52 Γυμνάσια της χώρας, αστικά και ημιαστικά. Κατά το επόμενο σχολικό έτος (2002-2003) από τις σχολικές μονάδες που δήλωσαν συμμετοχή επελέγησαν 563 Δημοτικά, 149 Νηπιαγωγεία και 43 Γυμνάσια. Το έτος 2003-2004 ο αριθμός των επί πλέον σχολείων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα της Ευέλικτης Ζώνης ήταν 2147 (946 Νηπιαγωγεία, 957 Δημοτικά και 229 Γυμνάσια και 15 Ειδικά Σχολεία). Το 2005 το πρόγραμμα γίνεται υποχρεωτικό με τον νόμο: *Γενίκευση Εφαρμογής του προγράμματος της Ευέλικτης Ζώνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* Φ.12.1/545/85812/Γ1/31-8-2005.

³⁵Πανταζής Σ. 2001: «Οι αλλαγές στη σύγχρονη κοινωνία και η σχολική μάθηση», *Πρακτικά συνεδρίου Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*.

³⁶Μαυρογιώργος Γ. 1999: «Εκπαιδευτική πολιτική: Θεωρητικές οριοθετήσεις», στον τόμο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Μ., Νιτσόπουλος Β. & Χαλκιώτης, Δ. (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σσ. 115-155.

³⁷Κουτούζης Ε. (επιμ.) 2008: *Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των Διοικητικών Υπηρεσιών της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Εκτός όμως και ίσως περισσότερο και από επικοινωνιακό, το σύγχρονο σχολείο καλείται να είναι αποτελεσματικό. Ένας από τους παράγοντες που το καθιστούν αποτελεσματικό είναι η ικανότητά του να συνεργάζεται με τους γονείς³⁸. Κυρίως στις Η.Π.Α., όπου οι σχολικές μονάδες είναι αυτόνομοι οργανισμοί, πολλά αποτελεσματικά σχολεία συμπεριλαμβάνουν στα προγράμματά τους την εκπαίδευση των γονέων, σχεδιάζοντας μαζί τους την εκπαιδευτική πρακτική. Τα σχολεία αυτά επενδύουν συστηματικά στην εκπαίδευση του προσωπικού τους, ώστε τα μέλη του να γίνουν ικανά να στηρίζουν και να ενθαρρύνουν την εκπαίδευση και τη συμμετοχή των γονέων³⁹. Επίσης, σχεδιάζουν καινοτόμες και ευέλικτες στρατηγικές οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ποικιλόμορφων οικογενειακών δομών. Κάτι τέτοιο φαίνεται ακόμη πολύ δύσκολο για την ελληνική πραγματικότητα, όπου το σχολείο καλείται μεν να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στον νέο επικοινωνιακό του ρόλο, χωρίς όμως την ανάλογη στήριξη από την Πολιτεία. Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτά ο ρόλος του εκπαιδευτικού, στον οποίο είναι αφιερωμένη η επόμενη ενότητα.

1.2.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Μία συνέπεια των προσπαθειών για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες έχουν ενταθεί ιδιαίτερα κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, είναι η επιπλέον πίεση που ασκείται στους εκπαιδευτικούς, ενώ αυτοί ούτως ή άλλως βρίσκονται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με αυτές τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει σε ένα πλαίσιο αντιφατικών επιδιώξεων, κυρίως επειδή βρίσκεται να είναι συγχρόνως αξιολογούμενος και αξιολογητής ως προς τα νέα κοινωνικά δεδομένα και τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές προκλήσεις. Επιπλέον, στο ελληνικό συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα ο εκπαιδευτικός δεν συμμετέχει στη διαδικασία διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής, θεωρείται

³⁸Παμουκτσόγλου Α. 2001: «Αποτελεσματικό σχολείο: χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, σσ. 81-91.

³⁹Ενδεικτικά αναφέρουμε το σχολείο «Children Montessori School» στην Καλιφόρνια. Επίσης, εκτός από τις ποικίλες ιδιωτικές σχολές που παρέχουν σχετικά μαθήματα, σεμινάρια και υλικό, έχουν αναπτυχθεί διάφοροι Οργανισμοί και Ομοσπονδίες γονέων, όπως η «National Coalition for Parent Involvement in Education» (NCPIE), με αντικείμενο την εκπαίδευση των γονέων προκειμένου να συμμετέχουν δημιουργικά στη σχολική ζωή υποστηρίζοντας την πολύπλευρή ανάπτυξη των παιδιών τους. Βλ. επίσης Μυλωνάκου-Κεκέ Η. 2009: *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας-Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*, Αθήνα:Παπαζήση.

όμως υποχρεωμένος να την εφαρμόσει, αλλάζοντας και τον ρόλο του στην εκπαιδευτική πράξη.

Κατά την αλλαγή αυτή, ο εκπαιδευτικός, από παραδοσιακός κάτοχος και μεταβιβαστής της γνώσης στους μαθητές, καλείται να γίνει συνεργάτης και καθοδηγητής σε μια ενεργητική πορεία ανακάλυψης της γνώσης από τον ίδιο τον μαθητή⁴⁰. Ο ρόλος του δεν περιορίζεται πλέον μόνο στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά διευρύνεται χωροταξικά προς ολόκληρο το σχολείο και ορισμένα εξωσχολικά περιβάλλοντα, ενώ απαιτείται από αυτόν να έχει μια συνολική άποψη τόσο για το επάγγελμά του, όσο και για το σχολείο του, τη δομή και την κουλτούρα του⁴¹. Εξάλλου, αναπτύσσεται η προσδοκία να συμμετέχει ο εκπαιδευτικός σε δραστηριότητες εκτός διδασκαλίας, πολλές φορές και ανεξάρτητα από αυτήν, όπως είναι η συνεργασία με τους γονείς και άλλους κοινωνικούς φορείς. Δηλαδή ο εκπαιδευτικός καλείται να εγκαταλείψει την ασφάλεια αλλά και τη μοναξιά της τάξης του και να διευρύνει τον ορίζοντα της επαγγελματικής λειτουργίας του. Αυτό όμως απαιτεί νέες διεργασίες μάθησης για τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, κατά τις οποίες χρειάζεται να στοχάζεται, να αξιολογεί την εμπειρία του ώστε να μαθαίνει από αυτήν και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες πειραματισμού με νέες δραστηριότητες, πέρα από τις γνωστές και πεπατημένες.

Λόγω της ασάφειας του ρόλου του και των πολλών αντιφατικών προσδοκιών που έχουν οι άλλοι από αυτόν, ο εκπαιδευτικός σήμερα κλονίζεται από αβεβαιότητα, προσπαθώντας να ισορροπήσει ανάμεσα σε εξωτερικές και εσωτερικές συγκρούσεις. Στο πρόσωπό του εστιάζεται η κριτική για κάθε έλλειψη, πρόβλημα ή ανεπάρκεια, ενώ συγχρόνως σε αυτόν είναι που προσβλέπει η πολιτεία και η ευρύτερη κοινωνία, προκειμένου το σχολείο να αντεπεξέλθει επιτυχώς στις σύγχρονες απαιτήσεις. Ενώ, δηλαδή, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαδραματίσει ενεργό ρόλο σε καινοτομίες και μεταρρυθμίσεις, την ίδια στιγμή βρίσκεται αντιμέτωπος με συνθήκες που μειώνουν την αποτελεσματικότητά του, προκαλώντας του αίσθημα αβεβαιότητας και ανασφάλειας κατά την προσπάθειά του να ανταποκριθεί στο έργο του με επιτυχία⁴².

Οι εκπαιδευτικοί εκπροσωπούν ένα είδος αυθεντίας και ως εκ τούτου δέχονται τις προβολές και τις προσδοκίες της κοινωνίας, η οποία περιμένει από αυτούς να είναι

⁴⁰Ματσαγγούρας Η. 2002: *Στρατηγικές Διδασκαλίας Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.

⁴¹Μαυρογιώργος 1999 ό.π.

⁴²Μαυρογιώργος ό.π., Γρόλλιος Γ. 1999: *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική, Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg. Ειδικότερα τους φόβους των εκπαιδευτικών πραγματεύεται η ενότητα 4.5.3. της προκείμενης εργασίας.

σοφοί, δίκαιοι, ικανοί, παντογνώστες⁴³. Την ίδια στιγμή ωστόσο, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε όλον το δυτικό κόσμο, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι όλο και περισσότερο η κοινωνία διαμορφώνει κριτική στάση απέναντί τους, όπως και απέναντι στο σχολείο και στο εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα. Όσο πιο παραδοσιακό είναι το κοινωνικό περιβάλλον, τόσο μεγαλύτερη τείνει να είναι και η αυθεντία του εκπαιδευτικού και τόσο μικρότερη η αμφισβήτηση του σχολείου. Όσο, όμως, το κοινωνικό πλαίσιο τείνει να μετασχηματίζεται σε νεωτερικό και μετανεωτερικό, τόσο οι αυθεντίες τίθενται υπό αμφισβήτηση. Αυτή η κριτική ματιά δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι απειλούνται. Γι' αυτό υιοθετούν αμυντική στάση προς τους γονείς και οποιονδήποτε άλλον προτείνει εναλλακτικές πρακτικές. Ιδιαίτερα όταν αισθάνονται ότι ελέγχονται από τους γονείς, αυξάνεται η πιθανότητα εμπλοκής τους σε συγκρουσιακή συνθήκη αναμέτρησης δυνάμεων και, γενικά, σε ανταγωνισμούς⁴⁴.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι τα προβλήματα που απασχολούν τον εκπαιδευτικό σήμερα, όπως είναι ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, η ανάγκη εξοικείωσης με τα νέα δεδομένα, οι υποδομές των σχολείων που δυσχεραίνουν το έργο του, η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευσή του για την απόκτηση των δεξιοτήτων που απαιτείται να έχει ώστε να είναι αποτελεσματικός στην εργασία του, η οικονομική του στήριξη, αποτελούν τροχοπέδη για την ανάληψη νέων επικοινωνιακών ρόλων με τους γονείς⁴⁵. Φυσικά, οι αλλαγές στην κοινωνία αφορούν πρωτίστως το κύτταρό της, την οικογένεια, που αποτελεί το θέμα της επόμενης ενότητας.

1.2.2. Η οικογένεια

Η οικογένεια αποτελεί κοινωνικό θεσμό. Ταυτοχρόνως, είναι υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος με το οποίο βρίσκεται σε αλληλεξάρτηση,

⁴³Reynolds S. (επιμ.) 2008: *My Teacher is my Hero*, Avon: Adams Media, Ryan K. & Cooper J. 2012: *Those Who can, Teach*, Belmont: Wadsworth.

⁴⁴Δραγώνα Θ. 2004: «Εκπαιδεύοντας τον ανοίκειο «άλλο»: Το παράδειγμα της μειονοτικής εκπαίδευσης», *Ψυχολογία*, 11 (1), σσ. 20-33, Xanthakou Y., Babalis Th. & Stavrou N. 2013: “The Role of Parental Involvement in Classroom Life in Greek Primary and Secondary Education” *Psychology*, V.4 pp. 118-123.

⁴⁵Για την αναγκαιότητα της ειδικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αποκτήσουν την ετοιμότητα και τις στρατηγικές συνεργασίας με τους γονείς βλ. Πανταζής Σ. & Σακελλαρίου Μ. 2005: *Προσχολική Παιδαγωγική. Προβληματισμοί-Προτάσεις*, Αθήνα Ατραπός. Βλέπε, επίσης: Μπαμπάλης Θ. 2005: *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Ατραπός.

βιοψυχοκοινωνικό σύστημα που έχει τα χαρακτηριστικά της ομάδας και στηρίζεται στις αλληλεπιδράσεις των μελών του και προϊόν των διαχρονικών ιστορικών, κοινωνικοοικονομικών και πολιτιστικών μεταβολών.⁴⁶ Το τρίπτυχο αυτό καθορίζει τόσο τη δομή της σύγχρονης οικογένειας όσο και τις λειτουργίες που καλείται να επιτελέσει-οικονομική, ψυχολογική-θυμική, αναπαραγωγική-, προκειμένου να ικανοποιήσει αφενός τις επιταγές της κοινωνίας και αφετέρου τις ανάγκες κάθε μέλους της χωριστά.⁴⁷

Η δομή της οικογένειας δεν επηρεάζει μόνο τους ρόλους των μελών της αλλά και τις λειτουργίες της, τη φύση και τη μορφή των αλληλεπιδράσεών της με άλλα συστήματα, όπως το σχολικό και το κοινωνικό υπερσύστημα, τη δυναμική της. Στη διαμόρφωση ακριβώς της δυναμικής της επιδρούν πολλοί παράγοντες, κυρίως κοινωνιολογικοί – μέγεθος, μορφή, μορφωτικό, κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο και ψυχολογικοί - προσωπικότητα, συμπεριφορά, ενδοοικογενειακές σχέσεις, πεποιθήσεις, αξίες, ποιότητα επικοινωνίας.⁴⁸

Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, τόσο σε ελληνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, ο θεσμός της οικογένειας υπέστη τρομακτικές και ανατρεπτικές πιέσεις από το ιδεολογικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Οι ποικίλες κοινωνικοπολιτικές ανακατατάξεις και οι συνακόλουθοι μετασχηματισμοί επέφεραν ουσιαστικές αλλαγές και στη δομή της παραδοσιακής οικογένειας, με αποτέλεσμα την εμφάνιση νέων τύπων οικογένειας. Αυτή η ποικιλία οικογενειακών μορφωμάτων παρουσιάζει εκπληκτικές διαφορές, από δομικής και λειτουργικής πλευράς, σε σχέση με την προηγούμενη παραδοσιακή δομή της. Η οικογένεια συνιστά πλέον μια πολυσύνθετη πραγματικότητα, διαφοροποιημένη στις ποικίλες μορφές που λαμβάνει κατά την πορεία εξέλιξής της, με πολυσυλλεκτικό παρελθόν αλλά και σχετικά αβέβαιο μέλλον για το κάθε άτομο που την απαρτίζει.⁴⁹ Εκτός αυτού, η σύγχρονη οικογενειακή οργάνωση χαρακτηρίζεται από ευμεταβλητότητα, εμφανίζει πολλά και ποικίλα σχήματα και οι ρόλοι της τείνουν προς ένα χαρακτήρα πολυδιάστατο και πολυλειτουργικό.

⁴⁶Τσαούσης Δ. 1998: *Η κοινωνία του ανθρώπου*, Αθήνα:Gutenberg, Νόβα-Καλτσούνη Χ. (επιμ.) 2000: *Κείμενα κοινωνιολογίας του γάμου και της οικογένειας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

⁴⁷Μουσούρου Α.Μ. 1993^α : *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*, Αθήνα:Gutenberg, Μπαμπάλης Θ. 2011:*Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών*, Αθήνα:Διάδραση.

⁴⁸Μυλωνάκου-Κεκέ Η. ό.π., Γεώργας Δ. 1995β: *Κοινωνική Ψυχολογία*, τ. Β',Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Γεώργας Δ. 1998: «Ψυχολογικές και οικολογικές διαστάσεις στη δομή και λειτουργία της οικογένειας», *Βασική Παιδοψυχιατρική*, 2, σσ.101-143.

⁴⁹Πρεσβέλου Κ. 2009: «Οικογένεια και Μετανεωτερικότητα» στον τόμο: Ρήγα Α.Β. (επιμ.) *Η οικογένεια στην Ελλάδα σήμερα-Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Οι ραγδαίες εξελίξεις επηρεάζουν και την ελληνική οικογένεια, με τη διαφορά ότι η ελληνική κοινωνία, παρά την προοδευτική εξοικείωση με τις νέες τάσεις που παρατηρούνται σε διεθνές επίπεδο και το γεγονός ότι ο τρόπος ζωής των ατόμων αλλάζει, διατηρεί ακόμα σε μεγάλο βαθμό τον παραδοσιακό χαρακτήρα της. Έτσι, οι μεταβολές που παρατηρούνται στη δομή και τη λειτουργία της ελληνικής οικογένειας, δεν αλλοιώνουν ριζικά - σε αντίθεση με τα ανάλογα δεδομένα άλλων χωρών-⁵⁰ τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, όπως είναι οι στενές σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της, η οικονομική και συναισθηματική στήριξη των παιδιών και μετά την ενηλικίωσή τους. Θα πρέπει, βέβαια, να επισημανθεί ότι η παρουσία μεγάλου αριθμού αλλοδαπών οικογενειών στην Ελλάδα με μόνιμη εγκατάσταση, θα προσδώσει σε λίγα χρόνια διαπολιτισμική διάσταση στα χαρακτηριστικά της ελληνικής οικογένειας του μέλλοντος.

Είναι προφανές ότι οι προαναφερθείσες μεταβολές σε συνδυασμό με τη διαπολιτισμική διάσταση, η οποία χαρακτηρίζει πλέον το οικογενειακό μοντέλο στην Ευρώπη, επιβάλλουν την ανάπτυξη νέων πρακτικών αντιμετώπισης των προβλημάτων που θα προκύψουν στους κόλπους της οικογένειας, καθώς αυτή αποτελεί τον πρώτο μορφοποιητικό παράγοντα ο οποίος υποστηρίζει τη διαδικασία ανάπτυξης και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του παιδιού.⁵¹

Η προσαρμογή του παιδιού στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου αποτελεί το θέμα της επόμενης ενότητας.

1.2.3. Προσαρμογή του παιδιού στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου

Η οικογένεια διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στην πνευματική, συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού. Η διαδικασία ανάπτυξης και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του παιδιού αρχίζει στο πλαίσιο της οικογένειας και επηρεάζεται από τη συνοχή της και τη γονεϊκή συμπεριφορά. Αργότερα προστίθενται και άλλοι παράγοντες υποστήριξης, με κυριότερο το σχολείο.⁵²

⁵⁰Μαράτου –Αλιπράντη Λ. 2010: «Νέες μορφές οικογένειας. Τάσεις και εξελίξεις στη σύγχρονη Ελλάδα», *Εγκέφαλος*, 47 (2), σσ. 55-66, Γιώτσα Α. 2003: «Αξίες και συναισθηματική εγγύτητα των μελών της ελληνικής οικογένειας: ερευνητικά δεδομένα», στο : Ρήγα Α.Β. & συνεργάτες (επιμ.) *Το κομμάτι της Πανδώρας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 232-245.

⁵¹Mylonas K., Gari A., Giotsa A., Pavlopoulos V. & Panagiotopoulou P. 2006: "Greece", in:Georgas J., Berr J.W., van de Vijver F.J.R., Kagitcibasi C. & Poortinga Y.H., (eds). *Families Across Culture, A 30-Nation Psychological Study*, New York: Cambridge University Press, p. 344-352.

⁵²Μυλωνάκου-Κεκέ Η. 1999: *Σχολείο και Οικογένεια: Από την Απομόνωση στην Αλληλεπίδραση: Μια επικοινωνιακή προσέγγιση*, Αθήνα:Αυτοέκδοση, Μπαμπάλης Θ. & Ξανθάκου Γ. 2008: «Σχολική τάξη και κοινωνικοποίηση του μαθητή», *Επιστήμες της Αγωγής*, τ.3, σσ. 55-64.

Επιπλέον, η οικογένεια, μέσα από τα χαρακτηριστικά της- κοινωνικοοικονομικό, πολιτισμικό επίπεδο, δυναμική- επιδρά όχι μόνο στην ψυχολογία του παιδιού και στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας του αλλά και στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής σχέσης, καθώς οι αντιλήψεις του παιδιού για το οικογενειακό του περιβάλλον επηρεάζουν και , συχνά , καθορίζουν τη συμπεριφορά του στο σχολικό περιβάλλον.⁵³ Κατά τον ίδιο τρόπο και ένα σχολείο που θέτει ως στόχο την καλύτερη δυνατή ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού τόσο στο πλαίσιο της οικογένειας όσο και του σχολείου, μπορεί να υποστηρίξει την επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς.

Η οικογένεια σήμερα διακατέχεται από μεγάλο άγχος όσον αφορά στο μέλλον των παιδιών. Οι απαιτήσεις και ο σύγχρονος τρόπος ζωής, η μεγάλη ανταγωνιστικότητα που έχει επικρατήσει και το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης προκαλούν ανασφάλεια στους γονείς και τους ωθούν να επενδύουν πολλά στη μόρφωση των παιδιών, γιατί πιστεύουν ότι η εξασφάλιση μορφωτικών εφοδίων θα καταστήσει τα παιδιά ικανά να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις της ζωής.

Η επένδυση αυτή περιλαμβάνει και τις προσδοκίες των γονέων απ' το σχολείο ⁵⁴ οι οποίες δεν περιορίζονται μόνο στη μετάδοση γνώσεων στη σχολική τάξη αλλά αναφέρονται και στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου οι ίδιοι οι γονείς να βοηθήσουν τα παιδιά τους αποτελεσματικά. Η ποικιλία, όμως, των τύπων της οικογένειας σε συνδυασμό με τη σφοδρότητα των αλλαγών στο κοινωνικό και, συνεπώς, στο εκπαιδευτικό τοπίο, καθιστούν την επικοινωνία αυτή απαιτητικό εγχείρημα, το οποίο χρειάζεται προδιαγραφές και επεξεργασμένες στρατηγικές προκειμένου να τελεσφορήσει.

Στο σημείο αυτό χρειάζεται αναφορά στο ισχύον θεσμικό πλαίσιο που διέπει την επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών προκειμένου να εκτιμηθεί η επάρκειά του ως προς την κάλυψη των αναγκών στις οποίες αντιστοιχεί.

⁵³Μυλωνάκου-Κεκέ Η. 2003: *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Ατραπός, Γιώτσα Α. 2009: «Αναπαραστάσεις της οικογένειας μέσα από τη ζωγραφική των παιδιών» στο : Ρήγα Α.Β. (επιμ.) *Η οικογένεια στην Ελλάδα σήμερα-Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα , σσ. 41-62, Μυλωνάκου-Κεκέ Η. 1999: *Όταν τα παιδιά μιλούν με το σχέδιο για τον εαυτό τους, την οικογένεια και τον κόσμο τους*, Αθήνα:Αυτοέκδοση.

⁵⁴Γιώτσα Α. & Ζεργιώτης Α. 2005: «Στάσεις και αντιλήψεις γονέων για το ρόλο των εκπαιδευτικών στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας» *Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα Σχολείο και Οικογένεια*, Ιωάννινα.

1.3. Θεσμικό πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια

Η ανάγκη για επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αναγνωρίζεται κατ' αρχήν με τη συνταγματική θεμελίωση του γονικού δικαιώματος, όπως διατυπώνεται στις διατάξεις των άρθρων 9 (παράγραφος 1, εδάφιο 2) και 21 (παράγραφος 1) του Συντάγματος του 1975/1986/2001. Στο άρθρο 9 προβλέπεται ότι «η ιδιωτική και οικογενειακή ζωή του ατόμου είναι απαραβίαστη» και στο άρθρο 21 ότι «η οικογένεια..., καθώς και ο γάμος, η μητρότητα και η παιδική ηλικία τελούν υπό την προστασία του κράτους». Ο συνδυασμός των δύο αυτών διατάξεων παρέχει το αναγκαίο κανονιστικό θεμέλιο της ελευθερίας των γονέων ως προς την ανατροφή και μόρφωση των παιδιών τους στο πλαίσιο της οικογενειακής ζωής. Στους γονείς αναγνωρίζεται μορφωτικό δικαίωμα κατά προτεραιότητα έναντι κάθε άλλου φορέα εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, από τον συνδυασμό αυτόν προκύπτει και η υποχρέωση του κράτους για τη λήψη μέτρων που συμπληρώνουν και βελτιώνουν την πολλαπλή λειτουργία της οικογενειακής ζωής. Η συνταγματική βάση των δύο βασικών φορέων εκπαίδευσης, δηλαδή των γονέων και του σχολείου, νομιμοποιεί την, ούτως ή άλλως αναγκαία, συνάντησή τους στον σχολικό χώρο.

Με τον ν. 1566/85 εισάγεται στην Ελλάδα, σε θεσμικό επίπεδο, η ενθάρρυνση της συστηματικής συνεργασίας μεταξύ των δύο θεσμών. Με τον συγκεκριμένο νόμο θεσμοθετούνται δύο μορφές συνεργασίας γονέων – εκπαιδευτικών, η τυπική και η άτυπη.

Τυπικής μορφής θεωρείται η επικοινωνία κατά την οποία αναπτύσσονται σχέσεις μεταξύ εκπροσώπων των δύο πλευρών, δηλαδή αφ' ενός των γονέων και αφ' ετέρου της διοίκησης της εκπαίδευσης.

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας, τυπικές είναι οι σχέσεις του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων με τον σύλλογο διδασκόντων και τον διευθυντή.

Ειδικότερα, η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στα εκπαιδευτικά δρώμενα θεσμοθετείται για πρώτη φορά με το άρθρο 53 του ανωτέρω νόμου, το οποίο προβλέπει τη συγκρότηση και λειτουργία Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων (εφεξής: Σ.Γ.Κ.) ως σωματείων, ενώ μέχρι τότε η επικοινωνία ήταν προαιρετική, συνήθως αποτέλεσμα της πρωτοβουλίας του σχολείου να καλεί τους γονείς. Το άρθρο αυτό αντικαταστάθηκε από το άρθρο 2, παράγραφος 1β του Ν. 2621/98, σύμφωνα με το οποίο, σε κάθε σχολείο συγκροτείται Σύλλογος Γονέων, που αποτελείται από όλους τους γονείς των μαθητών. Στον νόμο περιγράφεται η κλιμάκωση και η ιεραρχική δομή των οργάνων των γονέων, από το τοπικό επίπεδο (σχολική μονάδα) στο κεντρικό

(ελληνική επικράτεια). Σύμφωνα με τις αναφερθείσες νομοθετικές ρυθμίσεις, οι Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων μιας κοινότητας ή ενός δήμου συγκροτούν μια Ένωση, οι Ενώσεις κάθε νομού αποτελούν μια Ομοσπονδία, με ανώτερο συλλογικό όργανο τη Συνομοσπονδία Γονέων και Κηδεμόνων σε επίπεδο επικράτειας. Ο Σ.Γ.Κ. μετέχει μαζί με τον σύλλογο διδασκόντων και έναν εκπρόσωπο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στο Σχολικό Συμβούλιο κάθε δημόσιου σχολείου. Έργο του Σχολικού Συμβουλίου είναι η διασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο, η καθιέρωση μορφών αμοιβαίας επικοινωνίας μεταξύ των διδασκόντων και των οικογενειών των μαθητών, καθώς και η υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας μεριμνά για την ίδρυση Συλλόγου Γονέων όπου δεν υπάρχει (Ν. 2621/98, άρθρο 2). Η διοίκηση της σχολικής μονάδας είναι ο διάυλος και ο κύριος υπεύθυνος για τη θεσμοθετημένη, αλλά και μη θεσμοθετημένη επικοινωνία των γονέων με το σχολείο. Ο διευθυντής φροντίζει για την συμμετοχή των εκπροσώπων του Συλλόγου Γονέων στα θεσμοθετημένα όργανα, προκειμένου να υποστηρίξουν τις πρωτοβουλίες του σχολείου στο πλαίσιο που ο νομοθέτης ορίζει⁵⁵. Εκτός από αυτό, ο διευθυντής, με τον ρόλο του και ως προέδρου του Σχολικού Συμβουλίου και μέλους της Σχολικής Επιτροπής, προδιαγράφεται ως κινητήρια δύναμη, εκείνος που παρακινεί και εμπνέει τους γονείς, ώστε να κατανοήσουν τη σημασία της συμμετοχής και της συνεργασίας τους με το σχολείο. Ως εκ τούτου, η σχέση του διευθυντή με τους γονείς είναι άμεση και ουσιαστική⁵⁶.

Η τυπική μορφή επικοινωνίας περιλαμβάνει επίσης τις συναντήσεις μεταξύ του συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και του Συλλόγου Διδασκόντων ή μεταξύ του εκπαιδευτικού και των γονέων των μαθητών της τάξης του κατά τις θεσμοθετημένες ομαδικές τρίμηνες συναντήσεις.

Η συχνότητα και το περιεχόμενο των παιδαγωγικών συναντήσεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς προσδιορίζονται σχετικό Προεδρικό Διάταγμα⁵⁷. Ως προς τη συχνότητα, προβλέπεται μία ομαδική συνάντηση στην αρχή του σχολικού

⁵⁵ Ανδρέου Α. 1999: *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Αθήνα: Λιβάνη - Νέα Σύνορα.

⁵⁶ Αθανασούλα-Ρέππα Α. 2008α: «Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός και το Ευρύτερο Κοινωνικό του Περιβάλλον», στον τόμο: Αθανασούλα-Ρέππα & Κουτούζης Α., Μ.: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τ. Γ': *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Πάτρα: Ε. Α. Π., σσ. 39-92, Αθανασούλα-Ρέππα Α. 2008β: *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Αθήνα: Έλλην.

⁵⁷ Άρθρο 11 του Προεδρικού Διατάγματος 201 του 1998.

έτους και τρεις συναντήσεις εντός δέκα ημερών από τη λήξη κάθε τριμήνου, μία κατ' ιδίαν τακτική συνάντηση των γονέων με τους εκπαιδευτικούς κάθε μήνα, καθώς και απεριόριστος αριθμός συναντήσεων για τις περιπτώσεις κατά τις οποίες προκύπτουν προβλήματα. Επιπλέον, προβλέπονται τρεις τακτικές συγκεντρώσεις γονέων και κηδεμόνων κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, μία για κάθε τρίμηνο, τις οποίες διοργανώνει το σχολικό συμβούλιο και συντονίζει ο διευθυντής του σχολείου.

Ως προς το περιεχόμενο, για την ομαδική συνάντηση στην αρχή του έτους προδιαγράφεται, από το εν λόγω Προεδρικό Διάταγμα, ενημέρωση των γονέων εκ μέρους του εκπαιδευτικού της τάξης και του διευθυντή σχετικά με το ωρολόγιο πρόγραμμα και γενικά με τη λειτουργία του σχολείου, καθώς και με τις διδακτικές μεθόδους, τις προσδοκίες των γονέων και άλλα συναφή θέματα. Ειδικά για τις συγκεντρώσεις γονέων και κηδεμόνων τις οποίες οργανώνει το σχολικό συμβούλιο, εκτός από την ενημέρωση προβλέπονται και προγράμματα επιμόρφωσης. Επί πλέον, για την αντιμετώπιση των περιπτώσεων των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, οι προβλεπόμενες συναντήσεις είναι ειδικές και περιλαμβάνουν τον σχολικό σύμβουλο ή και τον σύμβουλο Ειδικής Αγωγής.

Άτυπης μορφής είναι η επικοινωνία στην οποία επικεντρώνεται η παρούσα έρευνα και η οποία περιλαμβάνει τη διαπροσωπική και λιγότερο τυπική αλληλεπίδραση κάθε εκπαιδευτικού με τους γονείς των μαθητών του.

Στον εν λόγω νόμο επισημαίνεται ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να ορίζει συγκεκριμένη ώρα και ημέρα μια φορά τον μήνα κατά την οποία θα δέχεται ξεχωριστά όποιον γονέα επιθυμεί να συζητήσει μαζί του. Κατά τις συναντήσεις αυτές, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενημερώνει τους γονείς για τη σχολική εργασία, την πρόοδο των μαθητών και για γενικότερα θέματα αγωγής⁵⁸. Οι συναντήσεις, θεσμοθετημένες ή άτυπες, απαιτούν ειδική προετοιμασία και ετοιμότητα επικοινωνίας εκ μέρους του σχολείου⁵⁹.

Όπως φαίνεται από τις ανωτέρω αναφορές, η Πολιτεία ενθαρρύνει την επικοινωνία και συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, η οποία μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές ανάλογα με την ευρηματικότητα των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Για τη συμπλήρωση του θεωρητικού πλαισίου της προκείμενης εργασίας, χρειάζεται να μελετηθούν οι συνιστώσες της επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια, τις οποίες πραγματεύεται το κεφάλαιο που ακολουθεί (κεφάλαιο 2).

⁵⁸Ανδρέου Α. & Μαντζούφας Π. 1999: *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Σχολικής Μονάδας*, Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνης.

⁵⁹Γώγου-Κρητικού Α. 1994: *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*, Αθήνα: Πορεία, Kyriakides L. 2005: "Evaluating school policy on parents working with their children in class", *The Journal of Educational Research*, 98 (5), σσ.281-298.

Κεφάλαιο 2

Επικοινωνιακές και συνεργατικές σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας

2.1. Οι όροι «επικοινωνία», «συνεργασία», «γονεϊκή εμπλοκή», γονεϊκή συμμετοχή», «συνεκπαίδευση»

Στη βιβλιογραφία η έννοια της επικοινωνίας δεν προσεγγίζεται με ενιαίο τρόπο από τους μελετητές της. Η ποικιλία των σχετικών ορισμών αντιστοιχεί σε διαφορετικές, έως και μεταξύ τους αντίθετες, προσεγγίσεις⁶⁰. Ωστόσο, οι ορισμοί αυτοί συγκλίνουν στην αντίληψη ότι η επικοινωνία αποτελεί σύνθετη διαδικασία ανάπτυξης επαφής μεταξύ των ανθρώπων, η οποία υπαγορεύεται από ανάγκες κοινής δραστηριότητας⁶¹ και χαρακτηρίζεται από κατανόηση και συνεργατικό πνεύμα⁶², μεταβίβαση και ανταλλαγή πληροφοριών και μηνυμάτων από αυτόν που έχει τον ρόλο του πομπού σε εκείνον που βρίσκεται στον ρόλο του δέκτη, με τη χρήση συμβόλων και κωδίκων⁶³.

Στην προκείμενη μελέτη ο όρος «επικοινωνία» χρησιμοποιείται με τη συνηθισμένη γενική σημασία του, αλλά και με την ειδικότερη εφαρμογή του στις περιπτώσεις οργανισμών όπως οι σχολικές μονάδες. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη γενική σημασία του όρου:

«Η επικοινωνία είναι η ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων, μέσω της οποίας αναπτύσσονται σχέσεις»⁶⁴, «η αμφίδρομη διαδικασία

⁶⁰Fiske J. 1990: *Introduction to Communication Studies*, London: Routledge, Windahl S., Signitzer B. & Olson. J. 1992: *Using Communication Theory*, London: Sage, σσ. 6-7, Craig R. T. 2009: "Metatheory", *Encyclopedia of Communication Theory*, τ. 2, New York: Sage, σσ. 657-661.

⁶¹Πετρόφσκι Α. Β. 1990: «Επικοινωνία», *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, τ. 4, σσ. 2025.

⁶²Μπαμπινιώτης Γ. 1998: *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή των λέξεων*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

⁶³Παπαλεξανδρή Ν., Μπουραντάς Δ. 2002: *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*. Αθήνα: Μπένου, σ. 440.

⁶⁴Κόκκος Α. 1998: «Αρχές Μάθησης Ενηλίκων», στον τόμο: Ρέππα Α., Ανθόπουλου Σ. & Κατσουλάκη Σ. (επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, τ. Β', σσ.78-91, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 55.

κατά την οποία διάφορες πληροφορίες ανταλλάσσονται και κατανοούνται από δύο ή περισσότερους ανθρώπους»⁶⁵.

Στο πλαίσιο λειτουργίας της επικοινωνίας ανήκει το μέσον ή, αλλιώς, ο διάυλος επικοινωνίας, το θέμα, οι συνθήκες, και φυσικά, η επικοινωνιακές προθέσεις του πομπού και του δέκτη, ενώ η επιτέλεση της επικοινωνίας γίνεται εφικτή χάρη στα συστήματα συμβόλων όπως είναι η γλώσσα, τα σήματα, οι χειρονομίες κτλ.⁶⁶.

Χάρη στην επικοινωνία κάθε κοινότητα αποκτά τον χαρακτήρα του κοινωνικού σχήματος στο οποίο αναπτύσσεται. Με τη σειρά της, η ποιότητα της λειτουργίας του κοινωνικού σχήματος συναρτάται προς τον χαρακτήρα της επικοινωνίας τόσο στο διαπροσωπικό επίπεδο, όσο και στο επίπεδο των οργανισμών⁶⁷.

Σε κάθε περίπτωση, η επικοινωνία αντιστοιχεί σε ορισμένη κοινωνική σχέση, στο πλαίσιο της οποίας εκτυλίσσεται και, κατά συνέπεια, διαφοροποιείται σε συνάρτηση με τη διαφοροποίηση της σχέσης. Όπου υπάρχει συμμετρική σχέση, δηλαδή οι μετέχοντες στην επικοινωνία ανήκουν στην ίδια κοινωνική ομάδα, είναι και η επικοινωνία αναλόγως συμμετρική. Όπου οι συμμετέχοντες ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, έχουν δηλαδή συμπληρωματική σχέση, τότε και η επικοινωνία τους είναι συμπληρωματική. Γονείς και εκπαιδευτικοί συνεπώς έχουν συμπληρωματική επικοινωνία, εφόσον ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και η επικοινωνία τους βασίζεται στη διαφορά, ανεξάρτητα από το αν αυτή η διαφορά εμφανίζεται ως «ανωτερότητα», «κατώτερότητα» ή «ισοδυναμία». Γεγονός είναι ότι, όταν η επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών συντελείται με αντικείμενο ενδιαφέροντος τον μαθητή στο σχολείο, «ισχυρότερος» συνήθως είναι ο εκπαιδευτικός, διότι έχει εξ ορισμού μεγαλύτερη εξουσία στο πλαίσιο της κοινωνικής τους σχέσης⁶⁸. Πάντως η επικοινωνία αποτελεί προϋπόθεση για τη συνεργασία.

⁶⁵Κουτούζης Μ. 1999: «Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός», στον τόμο: Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β. & Χαλκιάτης Δ. (επιμ.): *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τ. Α', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 230.

⁶⁶Κοντάκος Α., Πολεμικός Ν. & Παπαγιαννάκος Α. 2002: *Σύστημα αξιολόγησης αντιληπτικών μη λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων με ηλεκτρονικούς υπολογιστές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 251.

⁶⁷Αθανασούλα-Ρέππα Α. 1999: *Εκπαιδευτική Διοίκηση, Ανάπτυξη και Πολιτική: Η Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*, Αθήνα: Έλλην, σ. 141.

⁶⁸Ματσαγγούρας Η. 2005: *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικοκριτικής Ανάλυσης*, Αθήνα: Gutenberg.

Οι όροι «γονεϊκή εμπλοκή» (parental involvement) και «γονεϊκή συμμετοχή» (parental participation) χρησιμοποιούνται στην παρούσα εργασία με το περιεχόμενο που τους έχει αποδοθεί κατά την εφαρμογή τους στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία και έρευνα. Συγκεκριμένα η «γονεϊκή εμπλοκή» δηλώνει διαδικασίες που επιτρέπουν στους γονείς να αναλάβουν έναν ρόλο στην εκπαίδευση του παιδιού τους, αλλά μόνο με τη μορφή και στον βαθμό που καθορίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Από την άλλη πλευρά, η «γονεϊκή συμμετοχή» αναφέρεται σε ένα ευρύτερο φάσμα σχέσεων και δραστηριοτήτων, με αποτέλεσμα να διαμοιράζονται οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες. Πρόκειται δηλαδή για συνθήκη στην περιοχή της ουσιαστικότερης συνεργασίας⁶⁹.

Για την απόδοση του επιστημονικού όρου (syneducation) ως «συνεκπαίδευση» υιοθετήθηκε η άποψη της ελληνικής ερευνητικής ομάδας του Πανεπιστημίου Αθηνών η οποία, στα πλαίσια της συνεργασίας της με το ερευνητικό πρόγραμμα Harvard Family Research Project (HFRP), απέδωσε με αυτό τον τρόπο τον αγγλικό όρο.

Ειδικότερα, ως συνεκπαίδευση (syneducation, synergy+education) ορίζεται η απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας-ταυτόχρονα αλλά και σε συνεργασία-από άτομα διαφόρων ηλικιών με διαφορετικές γνώσεις, εμπειρίες, ενδιαφέροντα και κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι, προκειμένου να υποστηριχθεί αποτελεσματικά η κοινωνική, η εκπαιδευτική και η επικοινωνιακή διάσταση της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα, οι συνεκπαιδευτικές δράσεις αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών, γονέων, εκπαιδευτικών αλλά και εκπροσώπων της κοινότητας.⁷⁰

2.2. Η επικοινωνία στη σχολική μονάδα

Στη σχετική βιβλιογραφία, η επικοινωνία στην περίπτωση των οργανισμών όπως είναι οι σχολικές μονάδες, προσεγγίζεται από διάφορες εννοιολογικές αφετηρίες. Από

⁶⁹Hoover-Dempsey K. V. & Sandler H. M. 2005: *Final Performance: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*, U.S. Department of Education, Tan E. T. & Goldberg W. A. 2009: "Parental school involvement in relation to children grades and adaptation to school", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30 (4), σσ. 442-453.

⁷⁰Μυλωνάκου-Κεκέ Η. 2009: *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας- Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*, Αθήνα: Παπαζήση, Κεκές Ι. & Μυλωνάκου-Κεκέ Η. 2009: «Συνεκπαίδευση (Syneducation): ένα νέο αναδυόμενο διεπιστημονικό πεδίο ή η πρόκληση του Λυσίμαχου για συνεκπαιδευτική μάθηση» στο: *Τιμητικός Τόμος για τον Ομότιμο Καθηγητή Αντώνιο Δανασή-Αφεντάκη*, Αθήνα.

τις προσεγγίσεις αυτές, οι ακόλουθες τρεις έχουν ασκήσει τη μεγαλύτερη επιρροή στο πεδίο των αντιλήψεων για τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών.

Η πρώτη από τις προσεγγίσεις αυτές αφορά στην ανάδειξη της οργανωτικής διάστασης της επικοινωνίας, τη σχέση δηλαδή που αυτή έχει με την δομή και τη λειτουργία του οργανισμού (π.χ. συγκεντρωτική, αποκεντρωτική, λιτή, πολυεπίπεδη)⁷¹.

Η δεύτερη προσέγγιση μελετά την επικοινωνία στον χώρο των οργανώσεων στη συμπεριφορική της διάσταση (οργανωσιακή επικοινωνία), δίνοντας έμφαση σε στοιχεία της διοικητικής επικοινωνίας όπως σκέψεις, ιδέες, απόψεις και διοικητικές πληροφορίες και στην αλλαγή που αυτά προκαλούν στην εργασιακή συμπεριφορά των μελών της⁷². Τελευταία γίνεται συγχρόνως λόγος και για τις δύο συγκεκριμένες παραμέτρους, την οργανωτική και την οργανωσιακή, με έμφαση στον συμπληρωματικό χαρακτήρα της μεταξύ τους δράσης⁷³.

Η τρίτη και πιο σύγχρονη προσέγγιση είναι εκείνη που προσδιορίζει την επικοινωνία στους οργανισμούς σε συνάρτηση με το πλαίσιο αναφοράς τους. Διακρίνει δηλαδή την επικοινωνία στην εσωτερική, που λαμβάνει χώρα στο εσωτερικό του οργανισμού, και την εξωτερική, που αναφέρεται στο εξωτερικό του περιβάλλον⁷⁴. Η διάκριση αυτή της επικοινωνίας φαίνεται να αντιμετωπίζει δυσκολίες ως προς την οριοθέτησή της. Και αυτό γιατί τα όρια μεταξύ εσωτερικής και εξωτερικής επικοινωνίας είναι τις πιο πολλές φορές δυσδιάκριτα, τα τμήματα των οργανισμών μπορεί να ασχολούνται ταυτόχρονα και με τις δύο αυτές μορφές επικοινωνίας και μεταξύ των δύο αυτών μορφών υπάρχει σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης⁷⁵.

⁷¹Naylor J. 1999: *Management*, Essex: Pearson, σ. 597, Dubrin A. J. 1998: *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Έλλην, σ.360.

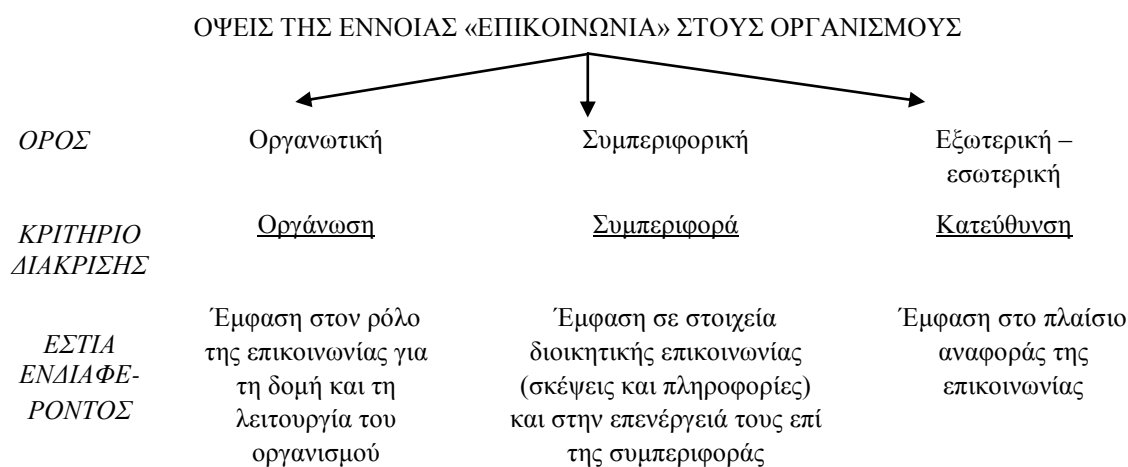
⁷²Κέφης Β. Ν. 2005: *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, Αθήνα: Κριτική, σ. 160, Κουτούζης Μ. 2008: «Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός», στον τόμο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Δακοπούλου Μ., Κουτούζης Γ. Μαυρογιώργος Γ. & Χαλκιώτης Δ.: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμος Α', Πάτρα: ΕΑΠ, Josien M., Βαγιάτης Γ. & Γιαννουλέας Μ. 1995: *Η Επικοινωνία μέσα και έξω από τον Εργασιακό Χώρο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 48-490, Κόντης Θ. 2001: *Επιχειρησιακές Επικοινωνίες*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική, σ. 11, Παπαλεξανδρή Ν. & Μπουραντάς Δ. 2003: *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*, Αθήνα: Μπένου, σσ. 472-473.

⁷³Koontz H & O'Donnell C. 1984: *Οργάνωση και διοίκηση*, Αθήνα: Παπαζήση, σ. 125, σσ.127-128, Χυτήρης Λ. 1994: *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Αθήνα: Interbooks, σ. 266, Ζαβλανός Μ. 1999: *Οργανωτική Συμπεριφορά*, Αθήνα: Έλλην, σσ. 246-247.

⁷⁴Kreps G.L. 1990²: *Organizational communication: Theory and practice*, New York: Longman, Waldron V.R. & Kassing J. W. 2011: *Managing Risk in Communication Encounters: Strategies for the Workplace*, Thousand Oaks, CA: Sage.

⁷⁵Botan C. H. & Taylor M. 2004: "Public relations: State of the field", *Journal of Communication*, 54 (4), σσ. 645-661.

Στο σχήμα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα πεδία αναφοράς του όρου «επικοινωνία» όπως αναπτύχθηκαν ανωτέρω, σε συνδυασμό με τις αντίστοιχες θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας αυτής.



Σχήμα 2: Προσεγγίσεις της έννοιας «επικοινωνία» όπως εφαρμόζεται στους οργανισμούς

Το κύριο μειονέκτημα των επικοινωνιακών σχέσεων του σχολείου με τους γονείς είναι ότι συνήθως αυτές έχουν μονόδρομη κατεύθυνση. Αυτό σημαίνει ότι η επικοινωνία επιτελεί κυρίως τη λειτουργία της ανακοίνωσης, της ενημέρωσης και των οδηγιών ή εντολών, χωρίς δηλαδή ανταλλαγή σκέψεων, απόψεων, εμπειριών και προβληματισμού σε συνεργατικά σχήματα π.χ. επίλυσης προβλήματος και, γενικά σε πλαίσια και διαδικασίες ανατροφοδότησης και ουσιαστικής επικοινωνίας. Γι' αυτό, η επόμενη ενότητα επικεντρώνεται στη σημασία της επικοινωνίας ως παραμέτρου της σχολικής ζωής.

2.3. Η σημασία της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα

Ούτως ή άλλως η επικοινωνία αποτελεί καθοριστική συνθήκη για την επίτευξη των στόχων των οργανισμών⁷⁶. Ιδιαίτερα, όμως, για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η επικοινωνία αποκτά σημαντικό ειδικό βάρος, καθώς η φύση των εργασιών και η διδακτική πράξη πραγματώνεται κυρίως μέσω λεκτικής επικοινωνίας⁷⁷. Συνεπώς, η κατανόησή της είναι ουσιαστική προϋπόθεση για τη διαχείριση της εκπαιδευτικής

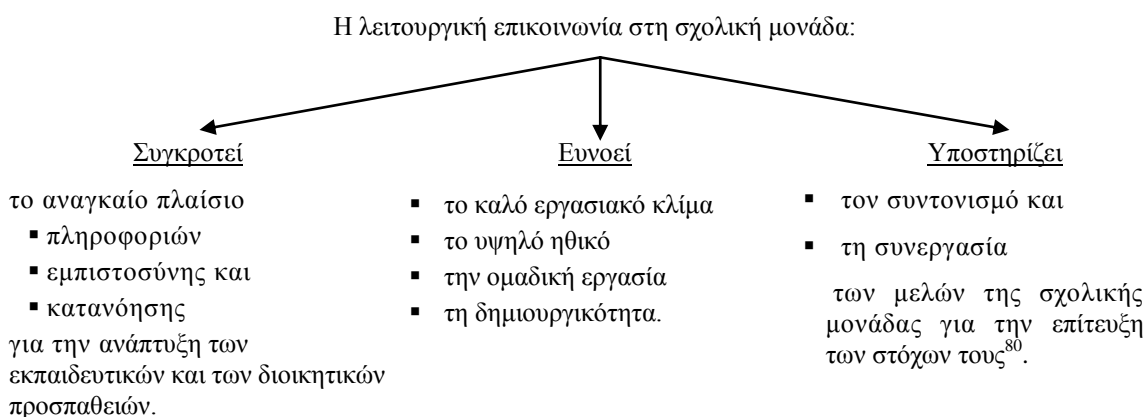
⁷⁶Mullins L. 2007⁸: *Management and Organizational Behavior*, Harlow: Prentice Hall.

⁷⁷Hanson M. 1996: "Self-management through self-monitoring", στον τόμο: Jones K. & Charlton T. (επιμ.): *Overcoming Learning and Behaviour Difficulties: Partnership with Pupils*, London: Routledge, σσ. 173-191, Αθανασούλα-Ρέππα Α. 1999: *Εκπαιδευτική Διοίκηση, Ανάπτυξη και Πολιτική: Η Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*, Αθήνα: Έλλην.

καθημερινότητας. Η ομαλή και αποδοτική λειτουργία του σχολείου προϋποθέτει την αρμονική συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας καθώς και την καλή συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών⁷⁸. Επιπλέον μέσω της επικοινωνίας συγκεντρώνονται οι πληροφορίες που χρειάζονται τα στελέχη της εκπαίδευσης, προκειμένου να είναι σε θέση να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις⁷⁹.

Η ιδιαίτερη βαρύτητα που έχει η επικοινωνία στον χώρο της εκπαίδευσης καταδεικνύεται επίσης από το γεγονός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα συνιστά έναν οργανισμό κατεξοχήν ανοικτό στο περιβάλλον του. Ως εκ τούτου, η αλληλεπίδρασή του με μια πλειάδα φορέων, κοινωνικού, πολιτικού και πολιτιστικού χαρακτήρα συνιστά αναγκαιότητα και μέσο για τη συνεχή ανανέωσή του.

Σε μια σχολική μονάδα, η ικανότητα των μελών της να επικοινωνούν αποτελεσματικά αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την ομαλή λειτουργία της. Η επικοινωνία στη σχολική μονάδα δεν είναι απλή μεταβίβαση πληροφοριών ή μηνυμάτων αλλά διαδικασία επαφής, αλληλοκατανόησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων ανεξαρτήτως ιεραρχικού επιπέδου. Η επικοινωνία δρα συνολικά, επηρεάζοντας καθοριστικά την καθημερινή λειτουργία του σχολείου, καθώς υπηρετεί πολλαπλούς σκοπούς, όπως φαίνεται στο ακόλουθο σχήμα.



Σχήμα 3: Επενέργεια της λειτουργικής επικοινωνίας στη σχολική μονάδα

Το άνοιγμα του σχολείου προς τους γονείς και η επίτευξη ουσιαστικής μεταξύ τους συνεργασίας επ' ωφελεία της επίδοσης και της ψυχοδιανοητικής ανάπτυξης των μαθητών, εκτός από το ξεπέρασμα των προβλημάτων που αναφέρθηκαν στο

⁷⁸Σαΐτης Χ. 1994: *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης*, Αθήνα, σσ. 77 – 78.

⁷⁹Σαΐτης Χ. 2007: *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*, Αθήνα, σ. 131, Shields C. M. 2012: *Transformative Leadership in Education*, London: Routledge.

⁸⁰Lynch M. 2012: *A Guide to Effective School Leadership Theories*, London: Routledge.

προηγούμενο κεφάλαιο, προϋποθέτει και την απρόσκοπτη επικοινωνία στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας αφ' ενός των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και αφ' ετέρου μεταξύ του διευθυντή και των εκπαιδευτικών.

Το είδος των παιδαγωγικών σχέσεων και όλα τα προβλήματα σε μία σχολική μονάδα συναρτώνται με την ποιότητα της επικοινωνίας της προς όλες τις κατευθύνσεις⁸¹. Θεωρώντας ότι ο κυριότερος παράγοντας σε μια σχολική μονάδα είναι ο άνθρωπος, η απόδοση της μονάδας εξαρτάται από τη δημιουργία κινήτρων και την εν γένει ποιότητα του εργασιακού περιβάλλοντος και των εργασιακών σχέσεων⁸². Τελικά, όλη η παιδαγωγική σχέση ορίζεται ως διαπροσωπική επικοινωνία. Οι σχέσεις που προκύπτουν από την λειτουργική επικοινωνία αποτελούν το πλαίσιο ή δημιουργούν ένα κλίμα μέσα στο οποίο διαδραματίζεται η παιδαγωγική περιπέτεια⁸³.

Ειδικότερα για την πραγμάτευση της σχολικής επικοινωνίας ως προς την επενέργειά της στη σχέση του σχολείου με τους γονείς, χρειάζεται κατ' αρχάς διάκριση των περιπτώσεών της, όπως αυτή που επιχειρείται στις ενότητες που ακολουθούν (2.4. και 2.5.).

2.4. Τρόποι λειτουργίας της επικοινωνίας στο σχολείο

Τους εσωτερικούς φορείς μίας ελληνικής σχολικής μονάδας αποτελούν οι εκπαιδευτικοί της μονάδας, το προσωπικό που εργάζεται με οποιαδήποτε θέση εργασίας σε αυτήν, οι μαθητές, η διοίκησή της και, ακόμη, όσοι την επηρεάζουν άμεσα και αποφασίζουν για αυτήν, δηλαδή το Υπουργείο Παιδείας, που την ελέγχει μέσω του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης⁸⁴.

Η διάκριση αυτή δεν είναι αποδεκτή από όλους, επειδή, όπως συμβαίνει και με τη διάκριση μεταξύ εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος, τα όρια μεταξύ των δύο περιβαλλόντων δεν είναι πάντοτε σαφή⁸⁵. Για παράδειγμα, ορισμένοι μελετητές

⁸¹Μερκούρη Ε. & Σταμάτης Π. Ι. 2009: «Μορφές επικοινωνίας διευθυντή και εκπαιδευτικών με γονείς και κηδεμόνες μαθητών», *Επιστημονικό Βήμα*, 10, σσ. 137- 148.

⁸²Ντε Μπόρντ Ρ. 1997: *Δεξιότητες Συμβουλευτικής στο Χώρο της Εργασίας*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 106.

⁸³Παπακωνσταντίνου Π. 2000: «Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία», στον τόμο: Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος Γ. & Παπακωνσταντίνου Π.: *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 121.

⁸⁴Μαυρογιώργος Γ. 1999: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα», στον τόμο: Αθανασούλα-Ρέπα Α. κ.α., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τ. Β', Πάτρα: Ε.Α.Π, σσ. 93- 186.

⁸⁵Αθανασούλα-Ρέπα Α. 1999: «Η Επικοινωνία στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό», στον τόμο: Αθανασούλα Ρέπα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ. Νιτσόπουλος Β., Χαλκιάτης Δ.: *Διοίκηση*

εντάσσουν το υπουργείο και την κοινωνία σε ένα ενδιάμεσο ειδικό περιβάλλον που θα μπορούσε να υπαχθεί στο εσωτερικό περιβάλλον, ενώ άλλοι τα διαχωρίζουν εντελώς και τα εντάσσουν στο εξωτερικό περιβάλλον⁸⁶.

Ως προς τους εξωτερικούς φορείς, κάθε σχολική μονάδα έχει σχέσεις θεσμοθετημένες με την τοπική κοινωνία και αυτές αφορούν, κυρίως, αρμοδιότητες της τοπικής αυτοδιοίκησης και διαμεσολαβούνται από τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές. Μπορεί όμως οι σχέσεις αυτές να είναι μη θεσμοθετημένες και να αναπτύσσονται από την ίδια τη δυναμική αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού θεσμού με την τοπική κοινωνία, αφορώντας πολιτιστικά δρώμενα και εκδηλώσεις κοινωνικής αλληλεγγύης. Θεσμοθετημένοι φορείς είναι τα όργανα λαϊκής συμμετοχής, οι κοινωνικοί φορείς γενικότερα και οι επιχειρήσεις. Στη χώρα μας η λαϊκή συμμετοχή υλοποιείται, μέσω του νόμου 1566/85, σε τρία επίπεδα: σε επίπεδο δήμου ή κοινότητας με συγκρότηση δημοτικής ή κοινοτικής επιτροπής παιδείας, σχολικού συμβουλίου και σχολικής επιτροπής, σε επίπεδο νομαρχίας ή επαρχίας με τη συγκρότηση νομαρχιακής (ή επαρχιακής) επιτροπής, και σε εθνικό επίπεδο με τη συγκρότηση του εθνικού συμβουλίου παιδείας. Με τον τίτλο "Όργανα λαϊκής συμμετοχής" ο ν. 1566/85 προβλέπει την ίδρυση μιας σειράς συλλογικών οργάνων με κάθετη διάρθρωση, και κατ' εξοχήν, με συμβουλευτικά και εισηγητικά καθήκοντα⁸⁷.

Η καλή επικοινωνία και συνεργασία της σχολικής μονάδας με τους τοπικούς κοινωνικούς φορείς έχει τη δυνατότητα να επιφέρει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα με την ανάληψη πρωτοβουλιών και την εφαρμογή καινοτομιών στο προαιρετικό, κυρίως, επίπεδο λειτουργιών της σχολικής μονάδας⁸⁸. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με:

- α) την ανάπτυξη σχολικών δραστηριοτήτων από τη πλευρά της σχολικής μονάδας,
- β) τη σύνδεση της σχολικής μονάδας με τις παραγωγικές μονάδες, ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες της περιοχής και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και
- γ) την αξιοποίηση και εκμετάλλευση των κτιριακών εγκαταστάσεων και υποδομών του σχολείου και της περιοχής, μετατρέποντας ολόκληρη την τοπική κοινωνία σε ένα εργαστήριο μάθησης.

Εκπαιδευτικών Μονάδων, τ. Β', Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

⁸⁶Everard K., Morris G. & Wilson I. 2004: *Effective School Management*, London: Sage.

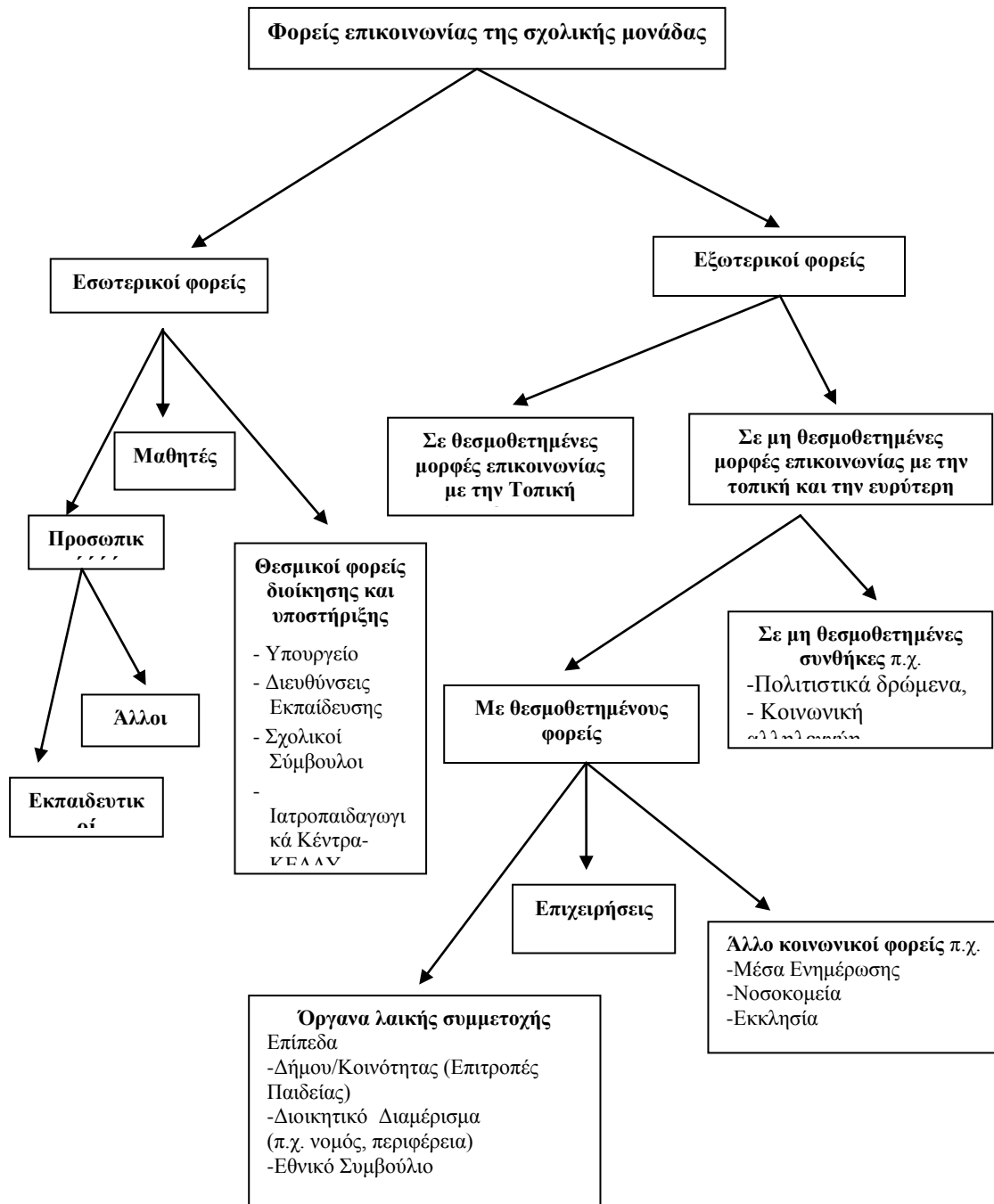
⁸⁷Κωτσίκης Β. 2001: *Εκπαιδευτικά Συστήματα*, Αθήνα: Έλλην.

⁸⁸Αθανασούλα-Ρέππα ό.π.

Τομείς δράσεις οι οποίοι μπορούν να αναπτυχθούν μεταξύ σχολικής μονάδας και τοπικής κοινωνίας με τη μορφή εκπαιδευτικών προγραμμάτων και επισκέψεων, με στόχο την αρτιότερη εμπέδωση της γνώσης και τη γνωριμία των μαθητών με τις πτυχές της τοπικής κοινωνικής ζωής και Ιστορίας, είναι οι συνεργασίες με μουσεία, πινακοθήκες, δημοτικές πολιτιστικές επιχειρήσεις, πολιτιστικά κέντρα, βιβλιοθήκες, αθλητικούς συλλόγους, επιστημονικές ενώσεις, αγροτικές ενώσεις, οργανώσεις πολιτικών κομμάτων, τοπικά μέσα επικοινωνίας κτλ., καθώς και τοπικές δημόσιες υπηρεσίες και άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.⁸⁹

Το σύστημα των φορέων επικοινωνίας της σχολικής μονάδας, όπως αναλύθηκε στην παρούσα ενότητα, αποτυπώνεται στο ακόλουθο σχήμα:

⁸⁹Mylonakou I., Kekes I. 2007: “School, family and the community in cooperation: the model of syneducation”, *International Journal about Parents in Education*, v.1, No 0, pp. 73-82.

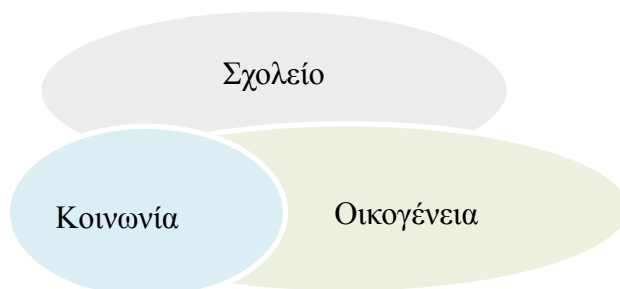


Σχήμα 4: Το σύστημα των φορέων επικοινωνίας της σχολικής μονάδας

Στην περίπτωση της επικοινωνίας της σχολικής μονάδας με εξωτερικούς φορείς, η επικοινωνία που αναπτύσσεται συνδέει τα τρία σημαντικά συστήματα, αυτά του σχολείου, της οικογένειας και της κοινωνίας, τα οποία είναι αλληλεξαρτώμενα και ανοιχτά ως προς το περιβάλλον και τα οποία επιδρούν στον μέγιστο βαθμό στη συνολική ανάπτυξη ενός παιδιού⁹⁰. Εφόσον η σχολική μονάδα είναι εξ ορισμού

⁹⁰Κεκές Ι. 2004: *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.

παιδοκεντρική ως προς τη λειτουργία της, είναι εύλογο ότι χρειάζεται να λάβει υπόψη της και τα υπόλοιπα δύο συστήματα που έχουν παρόμοιο έργο. Έτσι, κατατάσσουμε τους εξωτερικούς φορείς αυτά τα δύο συστήματα, δηλαδή την οικογένεια και όλα όσα συνδέονται με τη γύρω κοινωνία, τους Δήμους, τις κοινότητες, την εκκλησία κ.ο.κ.



Σχήμα 5: Το σύστημα των φορέων εκπαίδευσης

Τα τρία συστήματα του ανωτέρω σχήματος ορίζονται σήμερα ως φορείς εκπαίδευσης, αφού το σχολείο προσφέρει την τυπική εκπαίδευση, η κοινωνία και οι διάφοροι φορείς της προσφέρουν άτυπη εκπαίδευση μέσα από τα προγράμματά τους⁹¹, αλλά και την μέσα από τις αρχές και την κουλτούρα που διαχέουν στα μέλη της⁹². Σε αυτήν την άτυπη εκπαίδευση πρωταγωνιστεί η οικογένεια ως κύτταρο της κοινωνίας, με κύριους εκπρόσωπούς της τους γονείς και στη συνέχεια όλους όσους εμπλέκονται στο κάθε οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών και μαθητών του σχολείου.

Η επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον είναι εξίσου σημαντική με αυτήν που λαμβάνει χώρα μέσα στη σχολική μονάδα. Η δεύτερη είναι ίσως πιο λειτουργική αφού αφορά καθημερινές καταστάσεις που εμφανίζονται πιεστικά και απασχολεί τα μέλη που ανήκουν άμεσα στην μονάδα, η πρώτη όμως αφορά βαθύτερες και όχι αμέσως ορατές λειτουργίες και εξαρτήσεις του περιβάλλοντος της μονάδας, επειδή η ελλιπής ή

⁹¹Μυλωνάκου-Κεκέ Η. 2009: *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας- Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*, Αθήνα:Παπαζήση, Βεργίδης Δ. 1999: «Σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις στην Ελλάδα και Ανοικτή Εκπαίδευση», στον τόμο: Βεργίδης Δ., Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης Α., Μακράκης Β. & Ματραλής Χ.: *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση- Θεσμοί και λειτουργίες*, τ. Α', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σσ. 95-111.

⁹²Rogers M. A. 1999: *Barbie Culture*, London: SAGE Publications.

η αποτυχημένη άσκησή της μπορεί να αλλοιώσει, ακόμη και να ακυρώσει, το έργο της μονάδας⁹³.

Για να είναι αποτελεσματική η επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον, είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός οργανισμός να δημιουργεί ευκαιρίες για συμμετοχή της κοινωνίας στη ζωή του, αλλά και για δική του συμμετοχή στη ζωή της κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτόν, αξιοποιεί τις δυνατότητες που προσφέρει η τοπική κοινωνία και, συγχρόνως, συμβάλλει στην αναβάθμισή της⁹⁴.

Η αναγνώριση της ανάγκης αυτής έχει διαμορφώσει μια τάση για αποκέντρωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και τη λήψη αποφάσεων σε τοπικό ή σε επίπεδο της σχολικής μονάδας. Δείκτης της τάσης αυτής είναι οι σχετικές προβλέψεις του νόμου - πλαισίου για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ν. 1566/85), του νόμου 2009/92 για την επαγγελματική κατάρτιση, καθώς και του νόμου 2817/2000 για την ειδική αγωγή, οι οποίοι προσδίδουν μεγάλη έμφαση στην έννοια του «τοπικού» σε σχέση με το «κεντρικό ή εθνικό» επίπεδο λειτουργικής διάρθρωσης και άσκησης του δημοκρατικού εκπαιδευτικού προγραμματισμού⁹⁵. Στο πλαίσιο αυτό, «αποκέντρωση» σημαίνει παροχή στην τοπική αυτοδιοίκηση και κοινωνία της δυνατότητας να συν-διαμορφώνει τα προγράμματα σπουδών και ιδιαίτερα τα περιεχόμενα των μαθημάτων σχετικά με την τοπική ιστορία και τον πολιτισμό, ή, ακόμα περισσότερο, να χαράσσει μια τοπική εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο της εθνικής⁹⁶.

Προαπαιτούμενη συνθήκη προς την κατεύθυνση της εν λόγω αποκέντρωσης είναι η ανάλογη αντίληψη των εταίρων της σχολικής ζωής, πρωτίστως των εκπαιδευτικών και των γονέων, δηλαδή η αναγνώριση ότι βασικός ρόλος της οικογένειας είναι να συντονίζεται με το σχολείο για τη συγκρότηση κοινωνικού δικτύου. Ο συντονισμός αυτός εγγράφεται στην ανάγκη του συνδυασμού και της εξισορρόπησης των τριών συστημάτων που συναποτελούν το περιβάλλον ανάπτυξης του παιδιού, με δεδομένο το μεγάλο ειδικό βάρος της οικογένειας. Την ετοιμότητα αυτή διερευνά η δεύτερη

⁹³Evergard K. & Morris G. 1999: *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Πάτρα: ΕΑΠ.

⁹⁴ Σολομών Ι. 2000: «Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει» Προαιρετικά Προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγησης», στον τόμο: Μπαγάκης Γ. (επιμ.): *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

⁹⁵ Αθανασούλα-Ρέππα Α. 1999: *Η Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της Διάσταση στην Ελλάδα*, Αθήνα: Έλλην.

⁹⁶ Κατσαρός Ι. 2008: «Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση. Κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των γενικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 9, σσ. 88-108.

υπόθεση εργασίας της προκειμένης μελέτης η οποία αναφέρεται στο περιεχόμενο της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Το παιδί έρχεται στο περιβάλλον του σχολείου έχοντας ήδη δομήσει ορισμένη προσωπικότητα, μεταφέροντας σ' αυτό ένα σύνολο πεποιθήσεων, έχοντας διακρίνει και αποδεχθεί ορισμένους ρόλους και έχοντας καθορίσει τη θέση του μέσα στο κοινωνικό σύστημα ως μέλος μίας οικογένειας (αστικής, αγροτικής, πολυμελούς κ.λπ.). Η δυναμική της οικογένειας σχετίζεται με τη συμπεριφορά του παιδιού, με τη γλωσσική και τη νοητική του εξέλιξη και, το σημαντικότερο, με την αντίληψή του για τη σχολική πραγματικότητα. Το σχολείο πολλές φορές υποδέχεται τα παιδιά με μία προσέγγιση πολύ διαφορετική από εκείνη της οικογένειας, έχει διαφορετικούς στόχους και οφείλει να κάνει ομαλή τη μετάβαση του παιδιού από το ένα σύστημα στο άλλο, υπολογίζοντας ότι για το υπόλοιπο διάστημα το παιδί θα αναπτύσσεται και στα τρία δυναμικά συστήματα, δηλαδή το σχολείο, την κοινωνία και την οικογένεια⁹⁷.

Είναι προφανές λοιπόν ότι απαιτείται συστηματική οργάνωση της επικοινωνίας που θα αναπτύξει η σχολική μονάδα με τα άλλα δύο επικαλυπτόμενα συστήματα. Η οργάνωση αυτή ξεκινά με τον καθορισμό των στόχων και της μορφής που χρειάζεται να έχει η επικοινωνία, ανάλογα με τους σκοπούς της εκπαιδευτικής μονάδας. Οι γονείς, ωστόσο, ανήκουν στο ειδικό περιβάλλον του σχολείου και είναι οι κυριότεροι εταίροι του⁹⁸. Στη φυσιογνωμία της επικοινωνίας των γονέων με τη σχολική μονάδα εστιάζεται η επόμενη ενότητα.

2.5. Επικοινωνία της σχολικής μονάδας με τους γονείς

Μολονότι οι ερευνητές έχουν επισημάνει την αναγκαιότητα της συνεργασίας οικογένειας - σχολείου επί ίσοις όροις για πολλούς λόγους⁹⁹, η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέων στην ελληνική εκπαίδευση ορίζεται σύμφωνα με τη σχετική νομοθεσία με ένα πλαίσιο τυπικών σχέσεων, το οποίο όμως δεν προϋποθέτει την άμεση συμμετοχή των γονέων στο περιεχόμενο και τη λειτουργία της σχολικής ζωής. Συνέπεια αυτής της νομοθεσίας, όπως αναπτύχθηκε στην ενότητα 1.3 της προκειμένης

⁹⁷Φραγκουδάκη Α, 1995: *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης, Φραγκουδάκη Α. 2001: «Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση» στον τόμο: Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε. & Φραγκουδάκη Α. (επιμ.): *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, Πάτρα: Ε.Α.Π., Μυλωνάκου-Κεκέ Η. ό.π..

⁹⁸Αθανασούλα-Ρέππα 1999 ό.π.

⁹⁹Οι λόγοι αυτοί αντιστοιχούν στην πρώτη ερευνητική υπόθεση της προκειμένης μελέτης και αναφέρονται στην ενότητα 4.1, βάσει των ερευνητικών αποτελεσμάτων που στοιχειοθετούν την αναγκαιότητα της εν λόγω επικοινωνίας.

μελέτης, είναι να προβλέπεται θεσμικά ορισμένη σχέση, χωρίς όμως αλληλοδεσμεύσεις, με αποτέλεσμα να μη πραγματοποιούνται άλλες συναντήσεις με τους γονείς σε τακτά διαστήματα, παρά μόνο εκείνες που προορίζονται για την επίδοση της βαθμολογίας.

Το σχολείο, από την πλευρά του, δεν έχει αναπτύξει ένα δίκτυο πληροφόρησης ούτε δεσμούς τέτοιους που θα μπορούσαν ή θα θεωρούσαν απαραίτητο να ενημερώνουν και τους γονείς για τις κάθε είδους εκπαιδευτικές αλλαγές και κυρίως για τις αλλαγές του σχολικού προγράμματος και τις μελλοντικές επιπτώσεις που αυτές έχουν στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική ζωή των παιδιών τους¹⁰⁰. Επιπλέον, όσες προτάσεις έχουν διατυπωθεί διακρίνονται από αντιφατικότητα και απουσία θεωρητικής τεκμηρίωσης σχετικά με τις αρμοδιότητες και τις ευθύνες των γονέων και τα όρια συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία¹⁰¹.

Οι μορφές με τις οποίες έχει καθιερωθεί να διεξάγεται η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας μέχρι τις σύγχρονες εκπαιδευτικές συνθήκες αποτελούν το ζητούμενο της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης στην προκείμενη μελέτη και παρουσιάζονται στην ενότητα 4.2. της μελέτης αυτής, κατά την επισκόπηση του ερευνητικού πεδίου.

Για την κατανόηση του πολύμορφου φαινομένου της επικοινωνίας αυτής, ώστε να γίνει ευχερέστερος ο ερευνητικός χειρισμός του, έχουν εκπονηθεί διάφορες τυπολογικές περιγραφές του, τις οποίες πραγματεύεται η ακόλουθη υποενότητα.

¹⁰⁰ Αθανασούλα Ρέππα ό.π., Auerbach S. 2010: “Beyond coffee with the principal: Toward leadership for authentic school–family partnerships”, *Journal of School Leadership*, 20 (6), σσ.728–757.

¹⁰¹ Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ. 2001: «Σχολείο Ανοικτό στην Κοινωνία», στον τόμο: Ανδρούσου Αλ., Ασκούνη Ν., Μάγος Κ. & Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ. (επιμ.): *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, τ. Β', Πάτρα: ΕΑΠ.

2.5.1. Τυπολογίες επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου – οικογένειας

2.5.5.1. Στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Οι προσπάθειες των μελετητών να περιγράψουν το φαινόμενο της επικοινωνίας μεταξύ των οικογενειών και του σχολείου των παιδιών τους έχουν αποδώσει διαφορετικά αποτελέσματα, ανάλογα με τα κριτήρια βάσει των οποίων διακρίνονται οι περιπτώσεις¹⁰². Ορισμένες μελέτες εφαρμόζουν συνδυασμούς κριτηρίων, όπως αυτή του Tomlinson¹⁰³, ο οποίος διακρίνει τέσσερις τύπους επικοινωνίας βάσει του βαθμού συμμετοχής του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και βάσει του βαθμού τυπικότητας της επικοινωνίας. Σύμφωνα με αυτό το διπλό κριτήριο, η επικοινωνία και συνεργασία σχολείου – γονέων πραγματώνεται με τις εξής μορφές, κατά τις οποίες οι περιπτώσεις i και ii απορρέουν από το πρώτο κριτήριο, ενώ οι δύο επόμενες περιπτώσεις (iii και iv) από το δεύτερο κριτήριο:

- i. Προσωπική συμμετοχή των γονέων σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες (εργασία στην τάξη ή στο σπίτι).
- ii. Ανταλλαγή πληροφοριών (σημειώματα, επιστολές, επισκέψεις) μεταξύ των δυο πλευρών.
- iii. Επίσημη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου μέσω των οργάνων στα οποία συμμετέχουν τα εκλεγμένα μέλη των Συλλόγων Γονέων.
- iv. Άτυπη συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του συλλόγου γονέων (ως ακροατών ή με άλλη παθητική παρουσία).

Σε θεωρητικό επίπεδο στη σχετική βιβλιογραφία έχουν εκπονηθεί διάφορες τυπολογίες γονεϊκής συμμετοχής, βάσει των ερευνητικών ή και των εμπειρικών δεδομένων που διαθέτουν οι εισηγητές τους, οι οποίες παρουσιάζουν μεταξύ τους συνάψεις και αναλογίες παρέχοντας τη δυνατότητα περαιτέρω συστηματοποίησης των μορφών της συμμετοχής αυτής. Η πρώτη

¹⁰²Γεωργίου Σ. 2000²: *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Γεωργίου Σ. 2005: *Ψυχολογία των Οικογενειακών Συστημάτων*, Αθήνα: Ατραπός, Μαρσαγγούρας Η. 2008: «Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων» στον τόμο: Μπρούζος Α., Μισαηλίδη Π., Εμβαλωτής Α. & Ευκλείδη Α. (επιμ.): *Σχολείο και Οικογένεια*, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 34-67, επιχειρεί μία σχολιασμένη και συστηματική παρουσίαση των αντιλήψεων περί των σχέσεων σχολείου και οικογένειας, με κριτήριο τον βαθμό συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

¹⁰³Tomlinson S. 1991: «Home-school partnerships», στον τόμο: Institute for Public Policy Research (επιμ.), *Teachers and parents* (Education and training paper No. 7), London: IPPR (Institute for Public Policy Research).

τυπολογία προέρχεται από τη Βρετανία και σχηματοποιεί τις μορφές συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση¹⁰⁴:

- 1) Ανταλλαγή πληροφοριών με γραπτή επικοινωνία και επισκέψεις των γονέων στο σχολείο,
- 2) Εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία με παρουσία στη σχολική τάξη και υποστήριξη του μαθητή με την κατ' οίκον εργασία,
- 3) Άτυπη συμβολή στη διοίκηση και οικονομική διαχείριση του σχολείου και
- 4) Επίσημη συμμετοχή στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ωστόσο, η πιο γνωστή και, πάντως, ευρέως εφαρμοσμένη τυπολογία είναι η πρόταση των Epstein και συν.¹⁰⁵. Η εν λόγω τυπολογία αναπτύχθηκε ως προς το περιεχόμενο της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας και βασίζεται στη συστημική προσέγγιση. Περιλαμβάνει έξι διαστάσεις της συνεργασίας σχολείου οικογένειας, οι οποίες ουσιαστικά αποτελούν τύπους γονεϊκής εμπλοκής. Η αντίληψη που διέπει το μοντέλο αυτό είναι ότι το σχολείο φέρει την ευθύνη για τη δημιουργία, καλλιέργεια και ανάπτυξη της γονεϊκής εμπλοκής. Γι' αυτό οι διαστάσεις του μπορούν να αξιοποιηθούν και ως στρατηγικές επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς. Οι στρατηγικές αυτές εφαρμόζονται με πρωτοβουλία του σχολείου, το οποίο καθορίζει το περιεχόμενο της επικοινωνίας και συνεργασίας. Αδρομερώς οι εν λόγω διαστάσεις - στρατηγικές έχουν ως εξής:

- i. Ενημέρωση των γονέων εκ μέρους του σχολείου επί θεμάτων που αναφέρονται στην ανάπτυξη των παιδιών γενικά, καθώς και στην υγεία και την ασφάλειά τους. Συμβολή

¹⁰⁴Fullan M. 1982: *The Meaning of Educational Chang*, N.Y: Teachers College Press, πρόκειται για την πιο πρώιμη τυπολογία, αλλά παρόμοια είναι αυτή της Αυστραλίας: Berthelsen D. & Walker S. 2008: "Parents' involvement in their children's education", *Family Matters* 79, σσ. 34-41, Symeou L. 2001: "Family-school liaisons in Cyprus: An investigation of families' perspectives and needs", στον τόμο: των Smit F., van der Wolf K. & Slegers P. (επιμ.): *A Bridge to the future. Collaboration between parents, schools and communities*, σσ. 33-43, Netherlands: Institute for Applied Social Sciences, University Nijmegen, Συμεού Λ. 2003: «Σχέσεις σχολείου- οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 36, σσ. 101-113, βλ. και το κεφάλαιο 4 στον Hornby G. 2011: *Parental Involvement in Childhood*, New York: Springer, όπου αποτυπώνεται η ποικιλία των μορφών γονεϊκής εμπλοκής στην αγγλόφωνη εκπαίδευση.

¹⁰⁵Epstein J. L., Salinas K. C. & Jackson V. E. 1995. *TIPS: Teachers involve parents in Schoolwork. Language arts and science/ health. Interactive homework in the middle class. Manual for teachers*, Baltimore: Johns Hopkins University, Centre on Families, Communities, Schools and Children's Learning.

του σχολείου στη δημιουργία ευνοϊκού προς τη μάθηση κλίματος στο σπίτι, όταν η οικογένεια αδυνατεί να το κάνει μόνη της.

- ii. Τακτική αμφίδρομη επικοινωνία, κατά την οποία οι γονείς ενημερώνονται από τους εκπαιδευτικούς για το σχολικό πρόγραμμα και την επίδοση αλλά και τους ενημερώνουν για το προφίλ του παιδιού και τις οικογενειακές συνθήκες.
- iii. Εθελοντική εργασία των γονέων στο σχολείο για υποστήριξη των μαθητών με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, είτε σταθερά είτε ευκαιριακά -στις σχολικές εκδηλώσεις
- iv. Επέκταση της εκπαίδευσης στο σπίτι με στρατηγική μελέτη και διεύρυνση της μάθησης, όταν και όσο τα παιδιά το χρειάζονται.
- v. Συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού σχετικά με τους μαθητές και τη λειτουργία του σχολείου και
- vi. Συνεργασία των οικογενειών με την τοπική κοινωνία υπό την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, για πληροφορίες, πόρους, υπηρεσίες και μαθησιακές εμπειρίες που υποστηρίζουν την εκπαίδευση στο σχολείο και στο σπίτι.

Σύμφωνα με το ανωτέρω μοντέλο, κάθε σχολείο μπορεί να τοποθετηθεί σε ένα συνεχές, όπου στο ένα άκρο βρίσκεται ο ελάχιστος, ενώ στο άλλο ο μέγιστος βαθμός για κάθε διάσταση της συνεργασίας που προσφέρει¹⁰⁶.

Σύγχρονο του μοντέλου που μόλις αναφέρθηκε είναι το σύστημα αρχών για τη γονεϊκή εμπλοκή το οποίο εκπονήθηκε υπό την αιγίδα του ομοσπονδιακού Υπουργείου Παιδείας των Η.Π.Α.¹⁰⁷. Το σύστημα αυτό διακρίνεται σε τέσσερα επίπεδα, ως εξής:

ΕΠΙΠΕΔΑ	ΑΡΧΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	
1 ^ο	Συνεργασία σχολείου-οικογένειας επί της εκπαίδευσης των μαθητών	Σταθερή επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια
2 ^ο	Συμβολή των γονέων στην παροχή γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων στα παιδιά	Έμφαση στην εργασία στο σπίτι με τη συμμετοχή της οικογένειας
3 ^ο	Κατάλληλη φροντίδα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες	Ειδική βοήθεια του σχολείου σε οικογένειες που μειονεκτούν
4 ^ο	Συνεργατική λήψη αποφάσεων	Διαρκής αξιολόγηση της σχέσης συνεργασίας

Πίνακας 1: Αρχές συνεργασίας σχολείου-οικογένειας κατά το Υπουργείο Παιδείας των Η.Π.Α. 1995

¹⁰⁶Για τα αποτελέσματα μιας εφαρμογής του μοντέλου αυτού βλ. Griffin D. & Steen S. 2010: "School-family-community partnerships: Applying Epstein's theory of the six types of involvement to school counselor practice", *Professional School Counseling*, 13 (4), σσ. 218-226.

¹⁰⁷Regional Education Laboratories 1995: *A Framework for Home, School and Community Linkages*, Washington DC: US Department of Education.

Τέσσερα χρόνια αργότερα οι Patrikakou & Weissberg¹⁰⁸ προτείνουν ένα σχήμα βασικών προϋποθέσεων για την ανάπτυξη ουσιαστικής και αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Οι προϋποθέσεις αυτές αναφέρονται κυρίως στη μορφή της γονεϊκής εμπλοκής, όπως φαίνεται στην ακόλουθη αδρομερή αναφορά τους:

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ		
A	Η συνεργασία ως προτεραιότητα (Partnership as priority)	Προϋποθέτει κατ' αρχήν τη λειτουργία και την επιτυχία της συνεργασίας.
B	Προγραμματισμένη προσπάθεια (Planned effort)	Εξασφαλίζει τη συνέχεια της συνεργασίας, χωρίς την οποία οι προσπάθειες είναι αποσπασματικές, ασυντόνιστες και, συνεπώς, αναποτελεσματικές. Προβλέπει την αρχική επικοινωνία στην αρχή κάθε σχολικού έτους.
Γ	Τακτική και σταθερή επικοινωνία (Proactive and Persistent Communication)	Προστατεύει τη συνεργασία από δυσλειτουργίες ή και ματαίωση, τροφοδοτεί το ενδιαφέρον της συνεργασίας.
Δ	Θετική τροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό (Positive input from the teacher)	Η ενημέρωση των γονέων για τις δυνατότητες και τις επιτυχίες των παιδιών τους ευνοεί τη συνεργασία και τα θετικά αποτελέσματά της.
E	Προσωπικός χαρακτήρας (Personilised)	Εστιάζει τις προσπάθειες σε πραγματικά ζητήματα των συμμετεχόντων και σε συγκεκριμένους μαθητές, χωρίς να καταναλώνεται σε θεωρητικές συζητήσεις, και τη διατύπωση δεοντολογίας, ευχών και ευσεβών πόθων.
Στ	Πρακτικές υποδείξεις (Practical Suggestions)	Κατευθύνουν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι.
Z	Παρακολούθηση του προγράμματος (Program Monitoring)	Λειτουργεί σαν διαμορφωτική αξιολόγηση, προκειμένου να αντιμετωπίζονται τα προβλήματα και να βελτιστοποιούνται τα αποτελέσματα της συνεργασίας.

Πίνακας 2: Προϋποθέσεις αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας κατά τους Patrikakou & Weissberg 1999

Οι εισηγητές των ανωτέρω προϋποθέσεων συνεργασίας αναφέρονται σε αυτές με τη λέξη «κλειδιά», τα οποία οδηγούν στην επίτευξη αποτελεσματικών συνεργατικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας¹⁰⁹.

¹⁰⁸Patrikakou, E. & Weissberg R. 1999: “The Seven P’s of School-Family Partnerships”, *Educational Week*, XVIII (21), σ. 34, 36. Ο τίτλος του συγκεκριμένου άρθρου στην Αγγλική («Seven P’s») οφείλεται στο αρχικό γράμμα των αντίστοιχων αγγλικών λέξεων ή φράσεων, όπως αναφέρονται στις παρενθέσεις του ανωτέρω πίνακα. Βλ. και Patrikakou E., Weissberg R., Redding S. & Walberg H. (επιμ.) 2005: *School – Family Partnership for Children’s Succes*, New York.: Teacher’s College, Columbia University, Redding S., Murphy M. & Sheley P. (επιμ.) 2011: *Handbook of Family and Community Engagement*, Lincoln: Academic Development Institute.

¹⁰⁹Patrikakou & Weissberg ό.π.

2.5.5.2. Στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία έχει εκπονηθεί μία τυπολογία μορφών γονεϊκής εμπλοκής βάσει ερευνητικών δεδομένων για τους τύπους της συμμετοχής των Ελληνοκυπρίων γονέων¹¹⁰. Σύμφωνα με το σχήμα αυτό, η συμμετοχή των Ελληνοκυπρίων γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους πραγματώνεται με τους ακόλουθους έξι τρόπους.

- i. Εποπτεία της συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο
- ii. Έλεγχος της εξωσχολικής συμπεριφοράς του
- iii. Πίεση του παιδιού για υψηλότερη σχολική επίδοση
- iv. Βοήθεια του παιδιού στην κατ' οίκον σχολική εργασία του
- v. Υποστήριξη της ανάπτυξης ενδιαφερόντων του παιδιού και
- vi. Επικοινωνία με το σχολείο, κυρίως για ενημέρωση.

Τα σχήματα που αναφέρθηκαν στην παρούσα ενότητα και προδιαγράφουν ή περιγράφουν τους τύπους της γονεϊκής εμπλοκής παρουσιάζουν μεταξύ τους αποκλίσεις, ανάλογα με την οικεία εστία ενδιαφέροντος. Έτσι, το μοντέλο των Epstein και συν.¹¹¹ συνδυάζει το ενδιαφέρον για την οργανωτική πλευρά («τακτική επικοινωνία») με τον χαρακτήρα («αμφίδρομη εθελοντική εργασία»), το πεδίο των ενεργειών («λήψη αποφάσεων», «συνεργασία με την τοπική κοινωνία») και το περιεχόμενο της συνεργασίας («ενημέρωση για την ανάπτυξη, την υγεία, την ασφάλεια των παιδιών»).

Στο σύστημα αρχών που ανέπτυξε το Υπουργείο Παιδείας των Η.Π.Α.¹¹², οι τρόποι συμμετοχής των γονέων («Συμμετοχή στην παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων», «Εργασία στο σπίτι με συμμετοχή της οικογένειας», «Συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων του σχολείου») συνυπάρχουν με την αρχική προϋπόθεση («Συνεργασία σχολείου και οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία»), με δύο οργανωτικές αρχές («Σταθερή επικοινωνία σχολείου-οικογένειας», «Συνεχής αξιολόγηση της σχέσης»), καθώς και με αναφορά σε συγκεκριμένες κατηγορίες μαθητικού πληθυσμού («παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες», «παιδιά από οικογένειες που μειονεκτούν»).

¹¹⁰Γεωργίου Στ. 2000: *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

¹¹¹Epstein J. L., Salinas K. C. & Jackson V. E. 1995.: *Manual for teachers and prototype activities: Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) language arts, science/health, and math interactive homework in the middle grades*, Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on School, Family, and Community Partnerships.

¹¹²National Center for Education and Regional Assistance 2008: *Parent Involvement Activities in School Improvement Plans in the Northwest Region*, Washington D.C.: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.

Η τυπολογία του Γεωργίου είναι το περισσότερο ομοιογενές σχήμα, συγκρινόμενο με εκείνα που αναφέρθηκαν πριν από αυτό στην παρούσα ενότητα, επειδή αποτυπώνει ερευνητικά αποτελέσματα, όπως προέκυψαν από σύστημα ερευνητικών υποθέσεων. Οι κατηγορίες της τυπολογίας αυτής αναφέρονται σε αντίστοιχους τομείς ενεργειών των γονέων, ανάλογα με τις εστίες του ενδιαφέροντος και της φροντίδας τους ως προς την εκπαίδευση την ψυχοδιαφοροτική ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Αναλόγως ομοιογενή είναι τα σχήματα που τροφοδοτούνται από ερευνητικά αποτελέσματα σχετικά με τους τύπους της γονεϊκής εμπλοκής. Ένα τέτοιο σχήμα είναι το «Ερωτηματολόγιο για τη γονεϊκή εμπλοκή»¹¹³, το οποίο βασίζεται στο μοντέλο των Epstein και συν.¹¹⁴ και αναπτύσσεται βάσει των τριών βασικών τομέων της εμπλοκής, δηλαδή:

- α) τις ενέργειες των γονέων στο σχολείο (π.χ. εθελοντική εργασία στην τάξη, συνοδεία σχολικών εκδρομών, συναντήσεις με άλλους γονείς για διοργάνωση εκδηλώσεων, παρακολούθηση εργαστηρίων για γονείς),
- β) τις προσπάθειες των γονέων στο σπίτι (π.χ. υποστήριξη του παιδιού κατά την πρώτη ανάγνωση και γραφή, σε διάφορες κατασκευές, προσκόμιση στο σπίτι εκπαιδευτικού υλικού, συζητήσεις για την εμπειρία τους ως μαθητών, επισκέψεις με το παιδί σε μουσεία, πλανητάριο κ.τ.ό.) και
- γ) την επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια. (π.χ. συζητήσεις με τον εκπαιδευτικό για τις δυσκολίες και επιτυχίες του παιδιού, για τρόπους ενίσχυσης της μελέτης στο σπίτι).

Η μελέτη και η συστηματοποίηση των μορφών επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια συνέβαλαν στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για άνοιγμα του σχολείου προς τους γονείς και ενίσχυση της ετοιμότητας και διαθεσιμότητάς του για ουσιαστική συνεργασία. Συγκεκριμένα αποτελέσματα αυτής της συνειδητοποίησης είναι η κατάρτιση και η εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων προκειμένου να αυξηθεί ο βαθμός συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική

¹¹³Fantuzzo J., Tighe E. & Childs S. 2000: "Family involvement questionnaire: A multivariant assessment of family participation in early childhood education", *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), σσ. 367-376.

¹¹⁴Epstein και συν. ό.π. Σε τέσσερις από τους έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής του συγκεκριμένου μοντέλου (εμπλοκή στη μάθηση στο σχολείο, στη διοίκηση του σχολείου, σε εθελοντική προσφορά στο σχολείο και στην επικοινωνία με το σχολείο) βασίζεται και η έρευνα των Πνευματικού, Παπακανάκη και Γάκη 2008: «Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων», *Σχολείο και Οικογένεια*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, τ. 6, σσ. 193-216. Η συγκεκριμένη έρευνα είναι η πρώτη στο είδος της για την ελληνική εκπαίδευση.

διαδικασία. Χαρακτηριστικές περιπτώσεις εφαρμογής τέτοιων προγραμμάτων αναφέρονται στην ενότητα που ακολουθεί.

2.5.2. Προγράμματα επικοινωνιακών στρατηγικών

Με τον όρο «στρατηγικές επικοινωνίας» αναφερόμαστε στη συνεργασία που πραγματοποιείται με βάση επεξεργασμένο επικοινωνιακό σχέδιο και όχι αυτήν που οφείλεται σε περιστασιακές και ανοργάνωτες συναντήσεις. Στις περιπτώσεις αυτές, η πρωτοβουλία για την οικοδόμηση της συνεργασίας ανήκει στους εκπαιδευτικούς. Αυτοί ως ειδικοί αναμένονται να κάνουν το πρώτο βήμα και να βρουν τρόπους να εντάξουν τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία¹¹⁵. Στο πεδίο της εφαρμογής προγραμμάτων για την ανάπτυξη στρατηγικών επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου καταγράφονται δύο κύριες τάσεις. Η πρώτη είναι γνωστή ως «Γονείς - βοηθοί» (“Parent helpers”). Πρόκειται για ένα πλαίσιο εθελοντικής συμμετοχής γονέων στη σχολική ζωή, ακόμη και μέσα στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος και υπό την εποπτεία του εκπαιδευτικού. Στις περιπτώσεις αυτές, οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν την υποστήριξη της ανάγνωσης των μαθητών¹¹⁶, τη συμμετοχή σε διάφορες κατασκευές για το μάθημα ή τις σχολικές γιορτές, τη φροντίδα για τη διαδικασία δανεισμού από τη σχολική βιβλιοθήκη.

Ένα τέτοιο πρόγραμμα υλοποιήθηκε στη Γαλλία από την ερευνητική ομάδα CRESAS¹¹⁷. Κατά την εφαρμογή του προγράμματος, οι γονείς είχαν την ευκαιρία να εκφράζουν τις παρατηρήσεις τους σε παιδαγωγικά θέματα, αλλά κυρίως συμμετείχαν στην εισαγωγή καινοτομιών που προέκυψαν από τις προτάσεις τους. Μέσα από αυτή τη δυναμική ακόμη και οι γονείς των μη προνομιούχων στρωμάτων επεδίωξαν και έλαβαν μια θέση στη συνεργασία. Η δημιουργία από τους εκπαιδευτικούς κλίματος ουσιαστικού διαλόγου συνέβαλε σημαντικά στην ανάπτυξη της εμπιστοσύνης μεταξύ των δυο πλευρών.

¹¹⁵Γεωργίου 2000 ό.π., Αγγελίδης Π. & Θεοφάνους Λ. 2003: «Η συμμετοχή των γονιών στη σχολική διαδικασία», *Νέα Παιδεία*, 106, σσ. 126 – 143, Bæck U. K. 2010: “Parental involvement practices in formalized home-school cooperation”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (6), σσ. 549–563.

¹¹⁶Wragg E. C., Wragg C. M., Haynes G. S. & Chamberlain R. P. 1998: *Improving literacy in the primary school*, London: Routledge, Yeung W. J. 2004: “Fathers: an overlooked resource for children’s school success”, στον τόμο Conley D.& Albright K. (επιμ.): *After the Bell: Solutions Outside the School*, London: Routledge.

¹¹⁷Γώγου-Κρητικού Λ. 1994: *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*, Αθήνα: Πορεία.

Ανάλογο πρόγραμμα αναπτύχθηκε στο Σέφιλντ της Αγγλίας¹¹⁸. Το πρόγραμμα περιείχε επισκέψεις στο σπίτι, χρήση βιβλίων ανάλογων με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, συζήτηση για δραστηριότητες που θα μπορούσαν να αναλάβουν οι γονείς και ομαδικές συγκεντρώσεις γονέων για ανταλλαγή και καταγραφή των εμπειριών τους. Χάρη στο πρόγραμμα, οι γονείς αντιλήφθηκαν ότι ο δικός τους ρόλος στην εξέλιξη της σχέσης του παιδιού τους με την εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Οι γονείς παρείχαν στα παιδιά τους ένα καλύτερο μαθησιακό πρότυπο γράφοντας μπροστά τους ή διαβάζοντας βιβλία. Τα παιδιά βελτίωσαν την επίδοσή τους και αγάπησαν το σχολείο. Ενισχύθηκε η αυτοπεποίθηση των γονέων, με αποτέλεσμα να επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο ζητώντας από τους εκπαιδευτικούς πληροφορίες για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να βοηθήσουν αποτελεσματικότερα τα παιδιά τους. Το γεγονός αυτό ενίσχυσε τις μαθησιακές δραστηριότητες, φορέας των οποίων ήταν το οικογενειακό περιβάλλον.

Αδρομερώς ανάλογο πρόγραμμα εφαρμόστηκε και στην Ελλάδα υπό την αιγίδα πανεπιστημιακών τμημάτων και φορέα υλοποίησης το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Πρόκειται για το Πρόγραμμα Στήριξης Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών το οποίο περιελάμβανε πρόγραμμα ενθάρρυνσης της ενεργούς συμμετοχής παλιννοστούντων και αλλοδαπών γονέων στις διαδικασίες του σχολείου για το χρονικό διάστημα 1997-2000¹¹⁹. Εξάλλου δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς ενθαρρύνει η πρωτοβουλία εκπαιδευτικών¹²⁰.

Η δεύτερη τάση ανάπτυξης στρατηγικών επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι επηρεασμένη από τη θεωρία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (“total quality management”, εφεξής: Δ.Ο.Π.). Κυρίαρχη ιδέα των αρχών της Δ.Ο.Π.

¹¹⁸Henderson A. 1989: *The evidence continues to grow. Parent involvement improves student achievement*, Columbia. National Committee for Citizens in Education, Hannon P., Morgan A. & Nutbrown C. 2006: “Parents’ experiences of a family literacy programme”, *Journal of Early Childhood Research*, 3, 3, σσ. 19-44.

¹¹⁹*Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών – Εσωτερική Αξιολόγηση*. Αθήνα: ΕΚΠΑ. Βλ. και πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών όπως το σεμινάριο με θέμα «Συνεργασία Εκπαιδευτικών-οικογένειας» το οποίο διοργάνωσε η Β΄ ΕΛΜΕ Έβρου στην Ορεστιάδα, την 21^η Φεβρουαρίου 2012 με φορέα υλοποίησης το Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης και υπό την εποπτεία του Υπουργείου Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

¹²⁰Smit F., Driessen G., Sluiter R. & Slegers P. 2007: “Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships”, στον τόμο: Phtiaka H.& Simeonidou S. (επιμ.), *Schools and families in partnership: Looking into the future*. Nicosia, Cyprus: Cyprus Association of Inclusive Education/University of Cyprus, σσ. 61-70.

αποτελεί η συμμετοχή και αξιοποίηση όλων των μετόχων και όλων των λειτουργιών ενός οργανισμού¹²¹. Οι αρχές της Δ.Ο.Π. εφαρμόστηκαν αρχικά στον χώρο των επιχειρήσεων, αλλά αργότερα άρχισαν να επηρεάζουν τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Γονείς και μαθητές αναγνωρίζονται ως εταίροι της σχολικής μονάδας. Απαραίτητη για την επιτυχία των εκπαιδευτικών προγραμμάτων Δ.Ο.Π. είναι η δημιουργία ενός εταιρικού περιβάλλοντος με κυρίαρχα χαρακτηριστικά την ομαδική προσπάθεια, την επικοινωνία και την αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εταίρων της σχολικής μονάδας¹²².

Στις Η.Π.Α. εφαρμόζεται το Αποκεντρωτικό Μοντέλο Ενδυνάμωσης της Σχολικής Μονάδας (εφεξής: Α.Μ.Ε.Σ). Η βασική του ιδέα στηρίζεται στην άποψη ότι οι πιο κατάλληλοι για να αποφασίζουν για τις αναγκαίες αλλαγές και την προσαρμογή των εκπαιδευτικών και διδακτικών διαδικασιών στις τοπικές ανάγκες της σχολικής μονάδας είναι όσοι σχετίζονται με τις ανάγκες των μαθητών. Παρέχεται δηλαδή η δυνατότητα μεγαλύτερου ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε διευθυντές, εκπαιδευτικούς, γονείς, μέλη της κοινότητας και μαθητές σε θέματα οικονομικής διαχείρισης, μισθοδοσίας και προσλήψεων, διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, επιλογής και εφαρμογής διδακτικών μέσων και μεθόδων. Χαρακτηριστικά στοιχεία των σχολείων Α.Μ.Ε.Σ. είναι η επιμόρφωση των εταίρων, ώστε να δημιουργηθεί ένα κοινό γνωστικό υπόβαθρο απαραίτητο για την αποτελεσματική τους συνεργασία, η χρήση ηθικών αμοιβών ως κινήτρων για τη συμμετοχή των γονέων, καθώς και και το συμμετοχικό ύφος (στυλ) διοίκησης, στην οποία συμμετέχουν όλοι οι εταίροι, ενώ ο ρόλος του διευθυντή είναι περισσότερο συντονιστικός και διευκολυντικός¹²³.

Οι μελέτες των σύγχρονων τάσεων ως προς την «αποσυγκέντρωση» της διοίκησης στην εκπαίδευση με δεδομένα από διάφορες χώρες επιτρέπουν να διαφανεί ότι οι τάσεις αυτές κυμαίνονται από κατ' εξοχήν συγκεντρωτικές σε χώρες όπως η Γαλλία και η

¹²¹Βούζας Φ. 2002: «Αξιοποίηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Στρατηγικός Παράγοντας βελτίωσης της Ποιότητας», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, σσ.108-109, Βούζας Φ. 2004: « Εννοιολογικό πλαίσιο και μοντέλο διερεύνησης της ΔΟΠ. Θεωρητική Τεκμηρίωση», *Επιθεώρηση Ελληνικής Ακαδημίας Διοίκησης Επιχειρήσεων*, τ. 2, 2/3, σσ. 5-20.

¹²²Ζαβλανός Μ. 2003: *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Σταμούλη.

¹²³Για μία συστηματοποίηση των πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων των συγκεντρωτικών και αποκεντρωτικών συστημάτων με γνώμονα την ελληνική πραγματικότητα, βλ. Κουρεμένος Γ. 2008: «Διοίκηση στην εκπαίδευση», στον τόμο: *Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης. Δράσεις, Αποτελέσματα, Προοπτικές*, Πρακτικά Συνεδρίου 19-20 Ιουνίου 2008 Βόλος, ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 241-287.

Γερμανία, μέχρι σημαντικά αποκεντρωτικές, όπως στη Βρετανία και ορισμένες πολιτείες των Η.Π.Α.¹²⁴.

Ενδιαφέρον, επίσης, παρουσιάζουν συστηματικές και οργανωμένες δράσεις που υλοποιήθηκαν στις Η.Π.Α. στο πλαίσιο της εφαρμογής μιας σειράς προγραμμάτων όπως :

- το πρόγραμμα εθνικής εμβέλειας με τίτλο “No child left behind” (NCLB) που έχει ως στόχο την αύξηση της συμμετοχής της οικογένειας τόσο στο επίπεδο των σχολικών μονάδων όσο και στο επίπεδο των περιφερειών.¹²⁵

-το πρόγραμμα “Parents as teachers” (PAT) με βασικό στόχο του την ενίσχυση της οικογένειας μέσα από την αναγκαία πληροφόρηση και την ενθάρρυνση των γονέων, έτσι ώστε οι τελευταίοι να καθίστανται ικανοί να βοηθήσουν την , όσο το δυνατόν, καλύτερη εξέλιξη των παιδιών τους

-τις ομάδες δράσης γονέων “Parent action groups” , ένα πρόγραμμα όπου οι γονείς έρχονται σε επαφή με άλλους γονείς με παρόμοιες ανησυχίες-προβλήματα, με σκοπό να διαμορφώσουν τη δική τους κοινωνική ομάδα δράσης. Συνήθης πρακτική είναι να προγραμματίζονται συναντήσεις για να συζητηθούν τα προβλήματα που έχουν τα παιδιά στο σχολείο και να αποφασιστούν οι καταλληλότεροι τρόποι επίλυσής τους.

Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, η πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Ένωσης Γονέων η οποία έχει καθιερώσει, με τη συμμετοχή της Ε.Ε. και την υποστήριξη ενώσεων γονέων σε εθνικό επίπεδο, την ευρωπαϊκή ημέρα για τους γονείς και το σχολείο, κατά την οποία, σε καθένα από τα κράτη-μέλη της ΕΕ, αναλαμβάνονται πρωτοβουλίες ενίσχυσης της συνεργασίας σχολείου- οικογένειας.

Στην Ελλάδα, παρότι είναι περιορισμένος ο αριθμός αντίστοιχων ενεργειών, έχουν, ωστόσο, αναπτυχθεί προγράμματα τα οποία στηρίζονται στο σύγχρονο μοντέλο της

¹²⁴Huber S. & West M. 2002: “Developing school leaders: A critical review of current practices, approaches and issues, and some directions for the future”, στον τόμο: Leithwood K., Hallinger P., Furman G., Gronn P., MacBeath J., Mulford B.& Riley K. (επιμ.): *Second international handbook of educational leadership and administration*, Norwell, MA: Kluwer, σσ. 1071-1101. Στην πολιτεία της Μασαχουσέτης, επί παραδείγματι, έχει αναπτυχθεί το πρόγραμμα «Συνεκπαίδευση» (Syneducation) για την ενδυνάμωση της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, των γονέων και των σχολείων βλ. Mylonakou I. & Kekes I. 2005: “Syneducation” (Synekpaidefsis): “Reinforcing communication and strengthening cooperation among students, parents and schools”, Harvard Family Research project.

¹²⁵Wright P., Darr-Wright P. & Heath S. 2003: *Wrightslaw: No Child Left Behind*, Hartfield, Virginia: Harbor House Law Press, Mitcell A. 2006: “A Case Study of Parent Involvement in a Suburban Western Pennsylvania Elementary School and Their Perceptions of the No Child Left Behind Act of 2001”, *Dissertation*, Indiana University, Department of Administration and Leadership Studies, Pennsylvania.

συνεκπαίδευσης (Κ.3.8) και υποδεικνύουν τρόπους ώστε να καταστεί περισσότερο αποδοτική η συνεργασία μεταξύ των σχολείων, των οικογενειών και των κοινοτήτων.

Συγκεκριμένα, συνεκπαιδευτικό είναι το ερευνητικό πρόγραμμα Synthesis (Syneducational Transactions through a Transdisciplinary Holistic approach Enhancing Systems Intelligence via the Socratic Method). Το πρόγραμμα αυτό βασίστηκε σε ένα υπερεπιστημονικό μοντέλο που δημιουργήθηκε με την αξιοποίηση της διαλεκτικής συνέργειας ορισμένων επιστημονικών πεδίων- όπως της συστημικής-κυβερνητικής,¹²⁶ της κοινωνικής παιδαγωγικής κ.α.,- και με βασική επιδίωξη τη δημιουργία ενός επικοινωνιακού δικτύου μεταξύ σχολείου (δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), οικογένειας και κοινότητας αρχικά και την παροχή κινήτρων για τη συμμετοχή σε κοινή συνεργατική εκπαίδευση όλων των συμμετεχόντων (γονέων, εκπαιδευτικών, εκπροσώπων της τοπικής κοινότητας, υπευθύνων της έρευνας) στη συνέχεια.

Ανάλογο είναι και το πρόγραμμα ενηλίκων και παιδιών, το οποίο, αναπτύχθηκε, με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών, στο πλαίσιο της συνεργασίας ερευνητικής ομάδας του Πανεπιστημίου Αθηνών με το Harvard Family Research Project . Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε ως αντικείμενο τις συνεκπαιδευτικές δράσεις παιδιών και ενηλίκων με συμμετέχοντες μαθητές δημοτικού, γονείς, εκπαιδευτικούς, εκπαιδευτές και υπευθύνους της έρευνας.

Καταγράφονται, τέλος, και άλλα δυο σχετικά προγράμματα στον ελλαδικό χώρο: το ένα έχει ως αντικείμενο τη διαχείριση προβλημάτων μέσα στην οικογένεια προσβλέποντας στη δημιουργία ενός επικοινωνιακού δικτύου διαχείρισης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων μεταξύ εφήβων, γονέων και εκπαιδευτικών και το άλλο, αποσκοπεί, μέσα απ' τη μελέτη των διαθέσιμων στοιχείων, στην εξέταση των χώρων της τοπικής κοινότητας και στη συνακόλουθη ανάπτυξη δράσεων ευαισθητοποίησης και πληροφόρησης και άλλων μελών της κοινότητας.¹²⁷

Το εγχείρημα του σχεδιασμού και της εφαρμογής προγραμμάτων όπως τα ανωτέρω, ανεξάρτητα από τον βαθμό επιτυχίας τους, συνέβαλε στην αποκάλυψη στοιχείων της φυσιογνωμίας και, συνεπώς, στην κατανόηση του φαινομένου της επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια, αλλά κυρίως απέδειξε ότι είναι εφικτά ορισμένα από τα πιθανά αποτελέσματα αυτής της επικοινωνίας και συνεργασίας, όταν

¹²⁶ Κεκές Ι. 2001: Συστημική Προσέγγιση και Κυβερνητική: Τα Διανοητικά εργαλεία στην εποχή της Πολυπλοκότητας, *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου της Σχολής επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης*, με θέμα, *Νέες τεχνολογίες στην Εκπαίδευση από Απόσταση*, Αθήνα: Ατραπός.

¹²⁷ Μυλωνάκου-Κεκέ Η. 2009: *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας- Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*, Αθήνα: Παπαζήση.

βασίζεται σε επεξεργασμένες δράσεις στρατηγικού χαρακτήρα. Τα αποτελέσματα αυτά πραγματοποιείται η ενότητα που ακολουθεί.

5.3. Αποτελέσματα της εφαρμογής επικοινωνιακών στρατηγικών για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας

Ως προς την επικοινωνία και συνεργασία σχολείου – οικογένειας, οι δύο ομάδες αναφοράς αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα, όπως η έλλειψη ενιαίων αντιλήψεων και μεθόδων αγωγής, η σχέση ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές, οι διαταραχές σχέσεων και οι συγκρούσεις ανάμεσα στα παιδιά και στους γονείς τους και η δυσκολία αντιμετώπισης παιδαγωγικών προβλημάτων¹²⁸. Οι μελέτες υποστηρίζουν ότι η συμμετοχή της οικογένειας και της κοινότητας στα εκπαιδευτικά δρώμενα και σε προγράμματα συνεκπαίδευσης αποτελεί μια δυναμική διαδικασία η οποία έχει τη δυνατότητα να:

α) Κρατά τους γονείς ενημερωμένους για τους στόχους του σχολείου, τους παρέχει κοινές εμπειρίες πολύτιμες, σε συνεργασία με τα παιδιά ως «συμμαθητές», διευρύνοντας τις δυνατότητές τους σχετικά με την υποστήριξή τους, και ευαισθητοποιώντας τους σε θέματα συνεργασίας.¹²⁹

β) Συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων, όπως το σχολικό άγχος, και των πιθανών μαθησιακών δυσκολιών.

γ) Αξιοποιεί τις προτάσεις των γονέων για την επίλυση λειτουργικών και οργανωτικών προβλημάτων και για τη διαμόρφωση της σχολικής ζωής, αντιμετωπίζοντάς τους ως «κοινωνικούς εταίρους» (social agents)¹³⁰ και πηγή εμπλουτισμού και ανανέωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και εκδημοκρατισμού του σχολείου.

δ) Περιορίζει τις προκαταλήψεις και από τις δύο πλευρές, με αποτέλεσμα η συνεργασία να καθίσταται ευκολότερη¹³¹.

ε) Αναπτύσσει ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στο προσωπικό του σχολείου και στα μέλη της ευρύτερης κοινότητας.

¹²⁸Μπρούζος Α. 1999: «Η Συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών», *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12, σσ. 99-134.

¹²⁹Μυλωνάκου-Κεκέ, ό.π.

¹³⁰Shaffer D. & Kipp K. 2009: *Developmental Psychology*, Belmont: Drive, όπου μάλιστα οι γονείς θεωρούνται ως οι κατ' εξοχήν κοινωνικοί εταίροι.

¹³¹Μπρούζος ό.π.

στ) Προσφέρει την απαιτούμενη ώθηση για κοινωνική δράση όλων των φορέων, προϋπόθεση αναγκαία για κάθε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

ζ) Εφοδιάζει με τρόπους τη συνεργατική επίλυση των προβλημάτων.

η) Αναγνωρίζει και αξιοποιεί τη διαφορετικότητα στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Η τελευταία από τις δυνατότητες που αναφέρονται ανωτέρω θίγει το ζήτημα της εξυπηρέτησης των ενδιαφερόντων των μαθητών και των γονέων τους, μέσω της αναγνώρισης του συστήματος αξιών και, γενικά, του πολιτισμικού κεφαλαίου που οι ίδιοι «κομίζουν» στο σχολείο. Πρόκειται για το πιο ευαίσθητο και απαιτητικό ζήτημα που προκύπτει κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της συνεργασίας ανάμεσα σε οικογένειες και σχολεία, δηλαδή ο βαθμός αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς οι οποίοι έχουν ένα διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο από αυτό που προβλέπει η τυπική εκπαίδευση.

Είναι αυτονόητο πως τα παιδιά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορούν να διαμορφώνουν ένα ευρύτερο πλαίσιο κατανόησης της ζωής, βασισμένο στα ατομικά τους ενδιαφέροντα και τις προσωπικές τους εμπειρίες. Καθώς όμως μεγαλώνουν, τα παιδιά σταδιακά αναπτύσσονται σε διαφορετικού είδους συλλογικότητες, που επεκτείνονται από την οικογένεια, την ομάδα των συνομηλίκων, τη σχολική εργασία και φθάνουν και σε άλλους φορείς κοινωνικοποίησης, συμπεριλαμβανομένων και των μέσων ενημέρωσης. Ωστόσο, χωρίς τη συμμετοχή των γονέων και της οικογένειας, οι στενές εθνικιστικές αντιλήψεις είναι πολύ πιθανό να ενισχύονται και να αναιρούν ή να υπονομεύουν το έργο του σχολείου. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Pestalozzi, η δημόσια αγωγή πρέπει να διαμορφώνεται ανάλογα με την αγωγή της οικογένειας¹³². Είναι χαρακτηριστικό ότι οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας αναγνωρίζουν την ανάγκη προσαρμογής της εργασίας τους στις αξίες και στα ενδιαφέροντα των γονέων των μαθητών τους¹³³.

Ενδεικτική της επικρατούσας αντίληψης για τα αποτελέσματα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας είναι η θέση της Unesco κατά την οποία οι γονείς είναι αναντικατάστατοι παιδαγωγοί για το παιδί τους, επειδή αυτοί προσφέρουν ένα

¹³²Silber K. 1960: *Pestalozzi: The Man and his Work*, London: Routledge and Kegan Paul, Πανταζής Σ. 2006: «Η αγωγή του παιδιού σε σχέση με το ρόλο της οικογένειας και της πολιτείας. Ιστορική πραγματικότητα και ουτοπικές προτάσεις», *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη* 1, σ. 16.

¹³³Σακελλαρίου Μ. 2006: «Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης» *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, τόμος 1 σσ. 26-37.

μοναδικό πλαίσιο για την ψυχοσυναισθηματική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξή του, παρέχοντάς του ένα περιβάλλον ασφάλειας, αποδοχής και αναγνώρισης¹³⁴.

Η άποψη αυτή εμπεριέχει την αναγνώριση της εξίσου σπουδαίας συμβολής του κοινωνικού περιγύρου και προπαντός του σχολείου στην ανάπτυξη της παιδικής προσωπικότητας, ιδιαίτερα στις μέρες μας, που ολοένα και περισσότερα παιδιά περνούν περισσότερες ώρες στο σχολείο παρά στο σπίτι τους, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του «ολοήμερου σχολείου».

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το όφελος των γονέων από την επικοινωνία τους με το σχολείο ως προς τις γνώσεις που αποκομίζουν για τις ανησυχίες και τα προβλήματα των παιδιών καθώς και για την εμπειρία που θα αποκτήσουν για τον τρόπο αντιμετώπισής τους¹³⁵. Με τον τρόπο αυτόν, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, γεγονός που θα συμβάλει στη μεγαλύτερη προσέγγιση των παιδιών τους και στη μείωση του χάσματος των γενεών. Από την άλλη πλευρά, το σχολείο έχει περισσότερες ευκαιρίες να βγει από την εσωστρέφεια και να ανοίξει τις πόρτες του μέσω των γονέων στην ευρύτερη κοινότητα, επειδή το άνοιγμα του σχολείου και ο εκδημοκρατισμός της σχολικής ζωής ευνοούνται ιδιαίτερα από τη συμβολή των γονέων στη λειτουργία σχολικών βιβλιοθηκών, στη διοργάνωση εκδηλώσεων για την αγωγή υγείας, του καταναλωτή, την περιβαλλοντική και αισθητική αγωγή κ.α. Αυτά τα αποτελέσματα έχουν τροφοδοτήσει την αντίληψη σχετικά με την παραγωγή «κοινωνικού κεφαλαίου» από την συνεργασία σχολείου και οικογένειας¹³⁶.

¹³⁴Redding S. 2000: *Parents and Learning*, Geneva: Switzerland, UNESCO, The International Bureau of Education, www.ibe.unesco.org/publications/practices.htm, Χουρδάκη Μ. 2001: «Οι αναντικατάστατοι παιδαγωγοί. Η εκπαίδευση της οικογένειας. Σχολές γονέων», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 118, σσ. 33-39.

¹³⁵Αθανασούλα-Ρέππα Α. 1999: «Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον», στον τόμο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζη Μ. & Χατζηευστρατίου Ι. (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τ. Γ': *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σσ. 99-110.

¹³⁶Μυλωνάκου-Κεκέ Η. 2006α : « Η έννοια του Κοινωνικού Κεφαλαίου και ο ρόλος της συνεργασίας Σχολείου, Οικογένειας και κοινότητας για την ανάπτυξή του », στο Α. Τριλιανός (επιμ), *Αναγνώριση, Τιμητικό αφιέρωμα στον καθηγητή Θ. Εξαρχάκο*, σσ. 779-814, Symeou L. 2005: "Teacher – family collaboration: can it generate social capital?" στον τόμο: Martinez –Conzalez M., Perez-Herrero M. del H., Rodrigez-Ruiz B. (επιμ.) *Family-school community partnerships: Merging into social development*, Oviedo: Grupo SM, σσ. 279-305. Τις παραμέτρους που συγκροτούν το πλαίσιο των σχέσεων σχολείου και οικογένειας έχει συστηματοποιήσει ο Ματσαγγούρας Η. 2008: «Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων» αναπτύσσονται στον τόμο: Μπρούζος Α., Μισαηλίδη

Ωστόσο, για την επίτευξή τους, χρειάζεται να ξεπεραστούν τα προβλήματα που πραγματεύεται η ενότητα που ακολουθεί.

2.6. Προβλήματα στην επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-οικογένειας

Η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, όπως καταγράφεται στη βιβλιογραφία, δεν έχει πάντα τα επιθυμητά αποτελέσματα και αυτό οφείλεται και στις δύο πλευρές.

Οι περισσότερες σχετικές έρευνες θεωρούν ότι η έλλειψη προγραμματισμού και η έλλειψη αλληλοκατανόησης αποτελούν τα δύο βασικότερα εμπόδια για την ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Οι διάφορες εκτιμήσεις συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι το μεγαλύτερο εμπόδιο είναι οι αντιλήψεις των δύο πλευρών για συγκεκριμένες έννοιες όπως η συνεργασία, η εμπλοκή στη σχολική ζωή και οι προσδοκίες που έχει η κάθε πλευρά¹³⁷.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να βλέπουν τους γονείς σε έναν ρόλο βοηθητικό στη σχολική επίδοση του μαθητή, ενώ τους γονείς τους απασχολεί κυρίως η συνολική ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού τους και αυτό προσδοκούν ουσιαστικά από τους εκπαιδευτικούς¹³⁸. Από τη στιγμή που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους γονείς περισσότερο σαν βοηθούς και όχι ως υποστηρικτές και σημαντικούς συντελεστές στη συνολική εξέλιξη του παιδιού, δημιουργείται εξ αρχής μια ανισορροπία στο επίπεδο της συνεργασίας, καταργείται η σχέση αμοιβαιότητας, υπερισχύει η εξουσία της μιας πλευράς και έτσι η συνεργασία δεν μπορεί να αναπτυχθεί σωστά. Στην επιθυμητή μορφή της, η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων χρειάζεται να διέπεται από ισοτιμία και αμοιβαιότητα με διακριτούς όμως ρόλους. Από τις δύο βασικές ελλείψεις, αυτή του προγραμματισμού και αυτή της αλληλοκατανόησης, πηγάζουν και άλλα εμπόδια που καθιστούν δύσκολη την ανάπτυξη της συνεργασίας όπως είναι αυτά που οφείλονται στη στάση των εκπαιδευτικών, στη στάση των γονέων, καθώς και σε εμπόδια τεχνικής υφής. Οι συγκεκριμένες κατηγορίες εμποδίων αναφέρονται στη συνέχεια αναλυτικότερα.

Η ποιότητα της εικόνας την οποία παρουσιάζει το σχολείο συναρτάται με τη συμπεριφορά του προσωπικού που συναντούν οι γονείς από τη στιγμή της εισόδου τους σε αυτό. Συχνά η υποδοχή των γονέων δεν γίνεται με προθυμία και προσήνεια, οι

Π., Εμβαλωτής Α., Ευκλείδη Α. (επιμ.) *Σχολείο και Οικογένεια*, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 39-43), Μυλωνάκου-Κεκέ, ό.π.

¹³⁷Νόβα-Καλτσούνη 2004: «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί», *Επιστήμες Αγωγής Πρώην «Σχολείο και Ζωή»*, τ. 4, Πανεπιστήμιο Κρήτης: ΠΤΔΕ.

¹³⁸Νόβα-Καλτσούνη ό.π., Ματσαγγούρας Η. & Βέρδης Α. 2003: «Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική», *Επιστημονικό Βήμα*, 2, σσ. 5-23.

απαντήσεις προς αυτούς δεν είναι σαφείς και συγκεκριμένες. Στις περιπτώσεις, μάλιστα, κατά τις οποίες η ικανοποίηση ενός γονεϊκού αιτήματος δεν είναι εφικτή, αντί να δίνονται επαρκείς εξηγήσεις από την πλευρά του σχολείου και να αποφεύγονται οι αντεγκλήσεις, θεωρείται ότι ο γονέας είναι προκατειλημμένος.

Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο ότι το άνοιγμα του σχολείου προς τους γονείς ενθαρρύνει τη σχετικά αδύναμη εμπιστοσύνη των γονέων προς το σχολείο. Τότε καθιερώνεται μία συνθήκη μεταξύ απουσίας σύγκρουσης και καλής σχέσης, οπότε οι επαφές ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια έχουν ως κύριο στόχο τη διαχείριση των συγκρούσεων που αφορούν αναπόφευκτες διαφορές απόψεων, θέσεων και αντιλήψεων σχετικά με την εκπαίδευση και την παιδεία.

Το σχολείο από την πλευρά του, δεν έχει αναπτύξει τους δεσμούς και το δίκτυο πληροφόρησης που χρειάζεται, ώστε να ενημερώνει τους γονείς για τις κάθε είδους εκπαιδευτικές αλλαγές και κυρίως για τις αλλαγές του σχολικού προγράμματος και τις μελλοντικές επιπτώσεις που αυτές έχουν στην ακαδημαϊκή και επαγγελματική ζωή των παιδιών τους¹³⁹. Ο τρόπος ενημέρωσης, κυρίως η τυπική επιστημονική γλώσσα και η ορολογία που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, απομακρύνει τον γονέα από το σχολείο. Οι προγραμματισμένες συναντήσεις γίνονται στο πρωινό ωράριο, το οποίο είναι δύσκολο έως και απρόσιτο για τους εργαζόμενους γονείς. Συχνά, τα εμπόδια στην επικοινωνία ανάγονται στις διαφορετικές αναπαραστάσεις και ερμηνείες της μεταξύ τους σχέσης και του ρόλου τους σ' αυτήν¹⁴⁰.

Κατά συνέπεια, οι δυσχέρειες στην επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς συνήθως οφείλονται στις διαπροσωπικές σχέσεις των δύο πλευρών μεταξύ τους, στη νοοτροπία και τις αντιλήψεις κάθε πλευράς, στην πολυπλοκότητα του ίδιου του μηνύματος, στη δυσκολία του να διατυπωθεί και στις αλλοιώσεις που υφίσταται κατά τη διαβίβασή του, καθώς και σε διάφορες αντικειμενικές δυσκολίες.

Τα προβλήματα που αναφέρθηκαν ανωτέρω διαπιστώθηκαν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα των χωρών στις οποίες εφαρμόστηκαν προγράμματα υποστήριξης της

¹³⁹Αθανασούλα-Ρέππα ό.π., Hornby G. & Rayleen L. 2011: "Barriers to parental involvement in education: an explanatory model", *Educational Review*, 63 (1), σσ. 37-52.

¹⁴⁰Γκότοβος Α. 1990: *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*, Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση, Γώγου-Κρητικού Λ. 1994: *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*, Αθήνα: Πορεία. Για τη σπουδαιότητα αυτών των διαφορών ήδη από τη βαθμίδα της Προσχολικής Αγωγής, βλ. ενδεικτικά Barbarin O. A., Downer J., Odom E. & Head D. 2010: "Home-school differences in beliefs, support, and control during public pre-kindergarten and their link to children's kindergarten readiness", *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (3), σσ. 358-37, Σακελλαρίου Μ. 2008: *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου, Θεωρία-Έρευνα-Διδακτικές Προτάσεις*, Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.

επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας. Για την επεξεργασία των συμπερασμάτων της έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο της προκείμενης μελέτης, καθώς και για τη διατύπωση προτάσεων, χρειάζεται να υπολογισθούν οι ενδεχόμενες διαφοροποιήσεις ή τα πιθανόν ειδικά προβλήματα της ελληνικής περίπτωσης. Το θέμα αυτό απασχολεί την ενότητα που έπεται.

2.7. Ειδικότερα προβλήματα στην επικοινωνία του ελληνικού σχολείου με τους γονείς

Παρόλο που η παρουσία των γονέων είναι θεσμοθετημένη από το κράτος, πολλές φορές παρατηρείται έντονη αδιαφορία εκ μέρους τους, με αποτέλεσμα να αδυνατεί να σχηματισθεί Σύλλογος Γονέων¹⁴¹. Η απουσία των γονέων είναι αισθητή και σε άλλες περιστάσεις, όπως στη δικαιολόγηση απουσιών, στη παραλαβή ελέγχων και στην κατ' ιδίαν ενημέρωσή τους από τους εκπαιδευτικούς.

Προβλήματα προκύπτουν και κατά την αποστολή πληροφοριών στους γονείς μέσω μαθητών ή και μέσω του Συλλόγου. Στην πρώτη περίπτωση οι πληροφορίες μπορούν να φτάσουν στον προορισμό τους παραποιημένες από τους μαθητές. Ορισμένες φορές, η ανατροφοδότηση όσον αφορά μεμονωμένα τον κάθε γονέα είναι δύσκολη και χρονοβόρα, αφού ούτε διευκρινίσεις είναι εφικτό να δοθούν άμεσα ούτε η δυνατότητα υπάρχει, ώστε όλοι οι γονείς να έχουν πρόσβαση στο σύνολο της επικοινωνίας που διεξάγεται. Πολλές φορές η ενημέρωση είναι άκαιρη και έτσι καθίσταται ακόμα πιο δύσκολη.

Άλλο ένα πρόβλημα ανακύπτει στις ενημερώσεις και στις συναντήσεις, όπου συχνό είναι το φαινόμενο να μην μπορούν οι γονείς να παραστούν κατά τις ώρες του σχολείου λόγω φόρτου εργασίας και, γενικά, ο διαθέσιμος χρόνος τους να μη συμπίπτει με αυτόν των εκπαιδευτικών και να μην επαρκεί ο χρόνος των διαλειμμάτων για την ενημέρωσή τους.

Σε μία σχολική μονάδα δεν αντιδρούν όλοι οι γονείς με τον ίδιο τρόπο. Οι γονείς μεσαίου και υψηλότερου κοινωνικοοικονομικού και μορφωτικού επιπέδου ενδιαφέρονται έντονα για την εκπαίδευση των παιδιών τους και συμμετέχουν ενεργά σ' αυτήν, παρακολουθούν στενότερα τις εκπαιδευτικές εξελίξεις και είναι πιο δεκτικοί σε νεωτερισμούς και ενέργειες που απαιτούν χρήματα, αλλά και χρόνο. Παρατηρείται ότι η οι γονείς των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων έχουν περιορισμένη συνεργασία με το σχολείο, ενώ οι γονείς των ανώτερων στρωμάτων κάνουν αισθητή την παρουσία τους και συμμετέχουν στα συλλογικά όργανα¹⁴². Αυτοί οι γονείς όμως

¹⁴¹ Αθανασούλα - Ρέππα ό.π.

¹⁴² Γώγου - Κρητικού 1994 ό.π.

απομακρύνονται από τα κοινά, λόγω της απογοήτευσης που νιώθουν, όταν αντιλαμβάνονται την αδυναμία τους να ασκήσουν σημαντική επίδραση. Αν και με πρώτη ματιά φαίνεται ότι οι γονείς μπορούν να παίζουν δραστικό ρόλο μέσω των συλλόγων, στην Ελληνική πραγματικότητα και με το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό μας σύστημα, η παρουσία τους απαιτείται κυρίως σε δευτερευούσης σημασίας θέματα¹⁴³, ενώ στα σημαντικότερα και όσα αφορούν την εκπαίδευση και το σχολικό πρόγραμμα ο ρόλος τους περιορίζεται σε ενημέρωση επί αποφασισμένων από την πολιτεία ενεργειών. Διαπιστώνοντας την συγκεκριμένη κατάσταση, πολλοί γονείς παραιτούνται από το εγχείρημα της συμμετοχής τους στη λειτουργία του σχολείου¹⁴⁴.

Πολλές φορές η συμπεριφορά των ίδιων των εκπαιδευτικών και του σχολείου αποθαρρύνει τους γονείς, όταν είναι εχθρική ή αδιάφορη¹⁴⁵. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανασφαλείς από την ισχυρή παρουσία των γονέων, θεωρούν ότι οι γονείς προσπαθούν να επέμβουν στο έργο τους και είτε με έμμεσο τρόπο τους κάνουν να αποτραβηχτούν είτε έρχονται σε σύγκρουση μαζί τους. Οι εκπαιδευτικοί επίσης φοβούνται ότι μία ενεργός ανάμειξη του Συλλόγου θα λειτουργούσε εις βάρος του ωραρίου τους αφού θα έπρεπε να αφιερώνουν χρόνο σε επιπλέον συναντήσεις ή θα οδηγούσε σε περισσότερη εργασία για τους ίδιους, φερ' ειπείν με τη μορφή της προετοιμασίας για τις συναντήσεις αυτές. Άλλοτε πάλι φοβούνται ότι θα γίνουν αντικείμενο αξιολόγησης και κριτικής.

Τα ανωτέρω όμως δεν ισχύουν, όταν η επικοινωνιακή πολιτική του σχολείου είναι τέτοια που επηρεάζει θετικά για την επικοινωνία τις αντιλήψεις των εμπλεκόμενων προσώπων, δηλαδή εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων¹⁴⁶. Με την ανάπτυξη της πληροφόρησης και με την σύσφιξη των σχέσεων μέσα από την διαπροσωπική επικοινωνία αλλά και με την βελτίωση της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας

¹⁴³Μαυρογιώργος Γ. 1999: «Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης Εκπαιδευτικής πολιτικής» στον τόμο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ. & Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β. & Χαλκιάτης Δ.: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

¹⁴⁴Αθανασούλα-Ρέππα Α. 1999: «Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον», στον τόμο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζη Μ. & Χατζηευστρατίου Ι. (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τ. Γ': *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σσ. 99-110.

¹⁴⁵Γώγου-Κρητικού Λ. 1994: *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*, Αθήνα: Πορεία, Macbeath J., Schratz M., Meuret D.& Jacobsen L. 2000: *Self-evaluation in European Schools, A story of change*, Routledge Falmer.

¹⁴⁶Everard K. & Morris, G. 1999: *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Πάτρα: ΕΑΠ.

μέσω της οργανωτικής της διάστασης, μπορεί να διαμορφωθεί η σχολική κουλτούρα που χρειάζεται, ώστε να επιτευχθεί η ενεργός ανάμειξη των γονέων και η συμμετοχή τους στα κοινά¹⁴⁷.

Τα ειδικότερα προβλήματα που ανακύπτουν κατά την προσπάθεια επικοινωνίας και συνεργασίας του ελληνικού σχολείου με την οικογένεια, όπως αναφέρθηκαν ανωτέρω, συγκεντρώνονται στον επόμενο πίνακα.

ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ
1. Αδυναμία των μαθητών να μεταφέρουν στους γονείς σωστά τα μηνύματα-ειδοποιήσεις του σχολείου
2. Αδυναμία των γονέων να κατανοήσουν τα σημειώματα και τις γραπτές ειδοποιήσεις του σχολείου
3. Εύκολη απογοήτευση των γονέων με τις πρώτες αποτυχίες να ασκήσουν επιρροή στο σχολείο
4. Έλλειψη αυτοπεποίθησης των γονέων από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα
5. Υπεροπτική στάση των γονέων υψηλής κοινωνικής επιφάνειας
6. Αποθαρρυντική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών
7. Φόβοι των εκπαιδευτικών για άσκηση ελέγχου και πίεσης από τους γονείς
8. Έλλειψη, απουσία ή ανεπάρκεια Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων

Πίνακας 3: Ειδικότερα προβλήματα επικοινωνίας ελληνικού σχολείου-γονέων

Από τη σύγκριση ανάμεσα στα προβλήματα που συναντά η συνεργασία των γονέων με το σχολείο στην Ελλάδα και στα ανάλογα προβλήματα που καταγράφονται σε άλλες, κυρίως αγγλόφωνες χώρες, γίνεται προφανές ότι η ελληνική περίπτωση δεν παρουσιάζει ουσιαστικές διαφορές από ό,τι συμβαίνει συνήθως σε κοινωνίες όπως αυτές των αγγλόφωνων χωρών (ΗΠΑ, Βρετανία), από τις οποίες προέρχεται η πλειονότητα των ερευνητικών δεδομένων.

Συνεπώς, κατά τη διαμόρφωση των ερευνητικών υποθέσεων της προκείμενης μελέτης μπορούν να συνυπολογίζονται τα συναφή δεδομένα και ζητούμενα που προέρχονται από ανάλογες ξενόγλωσσες μελέτες επί της επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου και οικογένειας.

¹⁴⁷Μυλωνάκου - Κεκέ Η. 2006: *Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Επικοινωνία Σχολείου Οικογένειας και Κοινότητας*, Αθήνα: Ατραπός, Μπαμπάλης Θ. 2006: «Σχολικό κλίμα και κοινωνικοποίηση του παιδιού», επιμ.. Χατζηδήμου Δ., Μπίκος Κ., Στραβάκου Π. & Χατζηδήμου Κ., *Πρακτικά 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*, σσ. 89-93, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

2.8. Συμπερασματικά

Στην ενότητα αυτή συγκεντρώνονται συνοπτικά τα επί μέρους θέματα που αναπτύχθηκαν στο παρόν κεφάλαιο, ώστε να συνδεθούν πιο συστηματικά με τις υποθέσεις εργασίας και τους περαιτέρω στόχους της προκείμενης μελέτης.

Το πρώτο από τα θέματα αυτά είναι η ποιότητα της ενδοσχολικής επικοινωνίας, σε διαπροσωπικό και οργανωτικό επίπεδο. Η ποιότητα αυτή, εκτός από τη σημασία της για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας καθαυτής, αντανακλάται και στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Γι' αυτό, η ενδοσχολική επικοινωνία συναρτάται με τη διάθεση και την ετοιμότητα του σχολείου για επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, σύμφωνα με το «συνεχές» που αποτυπώνει τις περιπτώσεις αυτής της ετοιμότητας (πίνακας 1 στην παρούσα μελέτη). Κατά συνέπεια, η ενδοσχολική επικοινωνία και, γενικά, το σχολικό κλίμα μελετάται στην προκείμενη εργασία ως παράγοντας διαφοροποίησης της επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς και εντάσσεται στην τέταρτη υπόθεση εργασίας. Επίσης, κατά το μέτρο που η ενδοσχολική επικοινωνία είναι ανάλογη της προοπτικής του σχολείου για διεύρυνση της επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς, τότε συναρτάται και με την πέμπτη ερευνητική υπόθεση.

Το δεύτερο θέμα, που είναι η επικοινωνία της σχολικής μονάδας με κοινωνικούς φορείς, εξετάζεται από την άποψη των περιεχομένων της επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια, δηλαδή κατά πόσον οι σχέσεις του σχολείου με τους φορείς αυτούς ανήκουν στα περιεχόμενα των συζητήσεων και των δράσεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Γι' αυτό, η συγκεκριμένη επικοινωνία ανήκει στην τρίτη ερευνητική υπόθεση της προκείμενης εργασίας. Ανήκει όμως και στην τέταρτη υπόθεση, σχετικά με τους παράγοντες διαφοροποίησης της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, επειδή η υπόθεση αυτή διερευνά κατά πόσον θεωρούν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι η επικοινωνία του σχολείου με φορείς εμπίπτει στις αρμοδιότητες και τις υποχρεώσεις τους.

Τα ευρήματα της έρευνας που επιχειρείται στο πλαίσιο της προκείμενης μελέτης αναμένεται ότι θα συμβάλλουν στη διατύπωση απαντήσεων σχετικά με το τρίτο θέμα του παρόντος κεφαλαίου, δηλαδή κατά πόσον συντονίζεται η οικογένεια με το σχολείο για τη συγκρότηση κοινωνικού δικτύου και, περαιτέρω, κατά πόσον επιτυγχάνεται ο συνδυασμός και η εξισορρόπηση των τριών συστημάτων (οικογένεια-σχολείο-κοινωνία) τα οποία συναποτελούν το περιβάλλον ανάπτυξης του παιδιού.

Οι στρατηγικές επικοινωνίας οι οποίες στοιχειοθετούν τα προγράμματα που εφαρμόστηκαν για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια αποτελούν το τέταρτο επί μέρους θέμα του

προκείμενου κεφαλαίου και συναρτώνται με την πέμπτη ερευνητική υπόθεση, δηλαδή τις προοπτικές διεύρυνσης της επικοινωνίας και συνεργασίας.

Το πέμπτο κατά σειρά θέμα αφορά στα αποτελέσματα της εφαρμογής επικοινωνιακών και συνεργατικών στρατηγικών και εντάσσεται στην πρώτη ερευνητική υπόθεση, εφ' όσον αναφέρεται σε τεκμήρια για την αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας.

Η εικόνα του χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου αναμένεται να συμπληρωθεί από τα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με το έκτο θέμα του τρέχοντος κεφαλαίου, δηλαδή το βασικό μειονέκτημα της επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια, το οποίο είναι η μονόδρομη κατεύθυνση της επικοινωνίας αυτής, με τη μορφή ανακοινώσεων, ενημερώσεων, οδηγιών και εντολών από τους εκπαιδευτικούς προς τους γονείς. Συνεπώς, τα εν λόγω ευρήματα εγγράφονται στη δεύτερη ερευνητική υπόθεση της προκείμενης μελέτης, σχετικά με τη μορφή της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας.

Οι απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που αναφέρθηκαν ανωτέρω χρειάζονται να τεκμηριώσουν τη διατύπωση προτάσεων για την αντιμετώπιση της μονομέρειας που χαρακτηρίζει την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, με στόχο την επίτευξη πιο ουσιαστικής, συνεργατικής και αποτελεσματικής επικοινωνίας.

Τα περιεχόμενα της προκείμενης ενότητας παρουσιάζονται σχηματικά στον ακόλουθο πίνακα:

ΤΑ ΕΙΔΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ ΤΟΥ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ 2 ΣΕ ΣΥΝΑΡΤΗΣΗ ΜΕ ΤΙΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	
ΘΕΜΑ	ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ
1. Η ενδοσχολική επικοινωνία ως: <ul style="list-style-type: none"> - παράγοντας διαφοροποίησης και της επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς - δείκτης ποιότητας της επικοινωνίας αυτής - δείκτης της ετοιμότητας του σχολείου για αποτελεσματική συνεργασία και για διεύρυνση της συνεργασίας αυτής 	ΥΠΟΘΕΣΗ 4 ^η : Παράγοντες διαφοροποίησης της επικοινωνίας και συνεργασίας ΥΠΟΘΕΣΗ 5 ^η : Προοπτικές διεύρυνσης της επικοινωνίας και συνεργασίας
Επικοινωνία της σχολικής μονάδας με του γονείς: τυπολογίες γονεϊκής εμπλοκής	ΥΠΟΘΕΣΗ 2 ^η : μορφές της επικοινωνίας και συνεργασίας
2. Επικοινωνία της σχολικής μονάδας με τους κοινωνικούς φορείς: <ul style="list-style-type: none"> - Κατά πόσον η επικοινωνία του σχολείου με εξωτερικούς φορείς ανήκει στο περιεχόμενο της επικοινωνίας; - Κατά πόσον θεωρούν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ότι η επικοινωνία με κοινωνικούς φορείς εμπίπτει στις αρμοδιότητες ή τις υποχρεώσεις τους; - Κατά πόσον συντονίζεται η οικογένεια με το σχολείο για τη συγκρότηση κοινωνικού δικτύου; - Κατά πόσον επιτυγχάνεται ο συνδυασμός και η εξισορρόπηση των τριών συστημάτων (οικογένεια-σχολείο-κοινωνία) που συναποτελούν το περιβάλλον ανάπτυξης του παιδιού; 	ΥΠΟΘΕΣΗ 3 ^η : Περιεχόμενα της επικοινωνίας ΥΠΟΘΕΣΗ 4 ^η : Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ως διαφοροποιητικοί παράγοντες της επικοινωνίας
3. Επικοινωνιακές και συνεργατικές στρατηγικές στο πλαίσιο σχεδιασμού και εφαρμογής προγραμμάτων για τη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας των σχέσεων σχολείου-οικογένειας	ΥΠΟΘΕΣΗ 5 ^η : Προοπτικές διεύρυνσης της επικοινωνίας και συνεργασίας
4. Αποτελέσματα της εφαρμογής των ανωτέρω προγραμμάτων	ΥΠΟΘΕΣΗ 1 ^η : Αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας
5. Η μονόδρομη κατεύθυνση που χαρακτηρίζει την επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια συναρτάται με <ul style="list-style-type: none"> - τη μορφή - τα περιεχόμενα και - τους διαφοροποιητικούς παράγοντες της επικοινωνίας. 	ΥΠΟΘΕΣΗ 2 ^η : Μορφή ΥΠΟΘΕΣΗ 3 ^η : Περιεχόμενα ΥΠΟΘΕΣΗ 4 ^η : Διαφοροποιητικοί παράγοντες της επικοινωνίας

Πίνακας 4: Τα ειδικά θέματα του κεφαλαίου 2 σε συνάρτηση με τις ερευνητικές υποθέσεις

Προκειμένου να σχηματιστεί πληρέστερη εικόνα για τη λειτουργία του ελληνικού σχολείου ως διαφοροποιητικού παράγοντα της επικοινωνίας και συνεργασίας, το επόμενο κεφάλαιο (Κεφάλαιο 3) πραγματεύεται τα βασικά θεωρητικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί για να περιγράψουν τη σχέση του σχολείου με την οικογένεια, ούτως ώστε η περίπτωση της επικοινωνίας του ελληνικού σχολείου με τους γονείς να διαγνωστεί και να χαρακτηριστεί ως προς τα μοντέλα αυτά, βάσει των ερευνητικών αποτελεσμάτων της προκείμενης μελέτης.

Κεφάλαιο 3

Θεωρητικά μοντέλα για τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας

3.1. Εισαγωγικά

Οι σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια είναι πολυεπίπεδες και πολυπαραγοντικές, όπως αποκαλύπτεται σε κάθε προσπάθεια συστηματικής περιγραφής τους σε θεωρητικά σχήματα. Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μία επισκόπηση των σχημάτων αυτών, προκειμένου να χαρακτηρισθούν οι σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια στην περίπτωση της ελληνικής εκπαίδευσης και σε συνάρτηση με τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο της προκείμενης μελέτης. Ο χαρακτηρισμός αυτός αναμένεται να προσδιορίσει την απόσταση που χωρίζει τη συνεργασία ελληνικού σχολείου - οικογένειας από τη συνθήκη που θεωρείται χρήσιμη και αναγκαία.

3.2. Οι βασικές κατευθύνσεις

Κάθε θεωρητική προσέγγιση και πρότυπο σχήμα ή μοντέλο που αναπτύσσεται στο πεδίο των Επιστημών Αγωγής και σε συναφείς κλάδους για να περιγράψει τη σχέση του σχολείου με την οικογένεια ακολουθεί ένα από τα τρία μείζονα ρεύματα των αντιλήψεων για τη σχέση αυτή. Η σειρά παρουσίασης των ρευμάτων αυτών στην παρούσα ενότητα ακολουθεί τη χρονολογική σειρά κατά την οποία αναπτύχθηκαν.

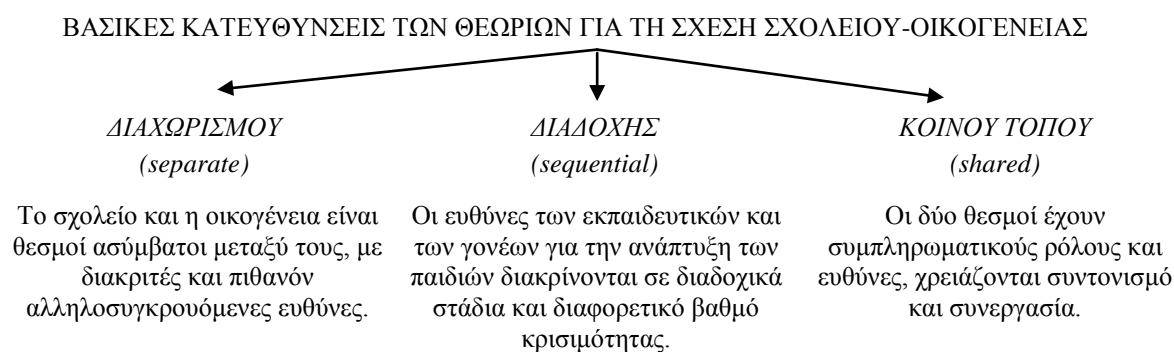
Το πρώτο από τα ρεύματα αυτά κατευθύνεται προς τον διαχωρισμό των αρμοδιοτήτων και των ευθυνών του σχολείου από την οικογένεια (separate responsibilities) και πηγάζει από την αντίληψη ότι η ασυμβατότητα μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι εγγενής, επειδή οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικούς ρόλους και σκοπούς. Κατά συνέπεια, η μεταξύ τους σχέση είναι ανταγωνιστική και οι συγκρούσεις αναπόφευκτες.

Το δεύτερο ρεύμα θεωρητικών προσεγγίσεων της σχέσης σχολείου-οικογένειας προσανατολίζεται προς την άποψη των διαδοχικών ευθυνών των δύο θεσμών (sequential responsibilities). Κατά την άποψη αυτή, η επιρροή των εκπαιδευτικών και των γονέων στην ανάπτυξη των παιδιών ασκείται σε στάδια που διαδέχονται το ένα το άλλο, ενώ διαφέρουν ως προς την κρισιμότητά τους για την ανάπτυξη αυτή.

Το τρίτο ρεύμα περιλαμβάνει αντιλήψεις κατά τις οποίες το σχολείο και η οικογένεια έχουν κοινό τόπο αρμοδιοτήτων και ευθυνών (shared responsibilities). Οι αντιλήψεις αυτές αναγνωρίζουν τη συμπληρωματικότητα και την ανάγκη συντονισμού

των δύο θεσμών, γι' αυτό κατατείνουν στη διατύπωση προτάσεων για τη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία.

Οι εν λόγω μείζονες θεωρητικές κατευθύνσεις συγκεντρώνονται στο ακόλουθο σχήμα:



Σχήμα 6: Τα τρία μείζονα ρεύματα αντιλήψεων της σχέσης σχολείου-οικογένειας

Τα μοντέλα που επιχειρούν να περιγράψουν συστηματικά τις περιπτώσεις των σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια κατανέμονται στα ρεύματα που αναφέρθηκαν ανωτέρω¹⁴⁸, όπως εμφανίζεται στο σχήμα 6, και είναι αντικείμενο των επόμενων εννοιών (3.3-3.8).

3.3. Η ταξινόμια των έξι μοντέλων κατά τον Γεωργίου

Το σύστημα μοντέλων που έγινε ευρέως γνωστό από την μελέτη του Γεωργίου¹⁴⁹ συγκεντρώνει τα θεωρητικά σχήματα τα οποία εξακολουθούν να επηρεάζουν τους μελετητές των σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια, αλλά και τους υπευθύνους της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα μοντέλα αυτά βασίζονται σε θεωρητικές αρχές από

¹⁴⁸ Στο ανωτέρω σχήμα εντάσσονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικοινωνία και συνεργασία τους με τους γονείς, σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, Katz L. G. (επιμ.) 1984: *Current topics in early childhood education*, τ. 5, Norwood N.J. Ablex, Diamond J. & Gomez K. 2004: "African American Parents' Educational Orientations: The Importance of Social Class and Parents' Perceptions of Schools", *Education and Urban Society* 36, (4) σσ. 383-427, Hoover-Dempsey K. V., & Sandler H. 1995: "Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?", *Teachers College Record*, 97 (2), σσ. 310-331, Hoover-Dempsey K.V & Sandler H. 1997: Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67 (1) σσ. 3-42, Green C. L., Walker J. M. T., Hoover-Dempsey K. V. & Sandler H. 2007: "Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement", *Journal of Educational Psychology*, 99, σσ. 532-544, Ματσαγγούρας, Η. 2011: *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg.

¹⁴⁹ Γεωργίου Σ. 2000: *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

διάφορα επιστημονικά πεδία, όπως η Ψυχολογία¹⁵⁰, η Κοινωνιολογία¹⁵¹ και οι Επιστήμες της Αγωγής¹⁵².

Το κοινό γνώρισμα των μοντέλων αυτών είναι η συστημική προσέγγιση του σχολείου με την οικογένεια, σύμφωνα με την οποία, για να διευκολυνθεί η επικοινωνία ανάμεσα στα μέλη των δύο θεσμών, χρειάζεται να αλλάξει η μία πλευρά άποψη για την άλλη, με απώτερο στόχο να επιτευχθεί αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών, καθώς και να υιοθετηθούν κοινώς αποδεκτοί στόχοι¹⁵³. Τα εν λόγω μοντέλα παρουσιάζονται στις υποενότητες που ακολουθούν (3.3.1.- 3.3.7.).

3.3.1. Το σταδιακό μοντέλο

Το σταδιακό μοντέλο είναι το πρώτο ιστορικά μοντέλο που προσπαθεί να ερμηνεύσει τη σχέση σχολείου – οικογένειας. Χρησιμοποιεί ως βάση την ηλικία του παιδιού, δηλαδή τα στάδια ανάπτυξής του μέσα στον χρόνο και βασίζεται στις θεωρίες του Piaget και του Erikson.

Η θεωρία αυτή υιοθετεί την άποψη ότι την ευθύνη για την ανάπτυξη και τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού φέρει αρχικά η οικογένεια και αργότερα το σχολείο. Το μοντέλο δηλαδή δεν αφήνει περιθώρια για αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου – οικογένειας, αλλά υποστηρίζει ότι το κάθε σύστημα έχει την κύρια ευθύνη της ανατροφής του παιδιού σε ξεχωριστές χρονικές περιόδους της ζωής του¹⁵⁴. Η αντίληψη αυτή ερμηνεύεται από τη βασική αρχή της θεωρίας του Piaget, κατά την οποία το ίδιο το παιδί είναι ανεξάρτητος δημιουργός της γνωστικής του εξέλιξης και η

¹⁵⁰Π.χ. Piaget: «σταδιακό μοντέλο», βλ. και Ελληνιάδου και συν. 2009: *Η Συμβολή των Παιδαγωγικών Προσεγγίσεων για την Κατανόηση του Φαινομένου της Μάθησης*, Αθήνα: Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης (ΠΑΚΕ) Αθήνας, Robert S. F. 2010: *Εξελικτική Ψυχολογία: δια βίου ανάπτυξη*, τ. 1ος, Αθήνα: Gutenberg.

¹⁵¹Π.χ. Weber M. 1947: *The Theory of Social and Economic Organisation*, New York: Oxford University Press, «οργανισμικό μοντέλο» στον τόμο:Parsons T. 1959: *Education and Social Change*, New York: Oxford University Press, Turner B. 1993: “Talcott Parsons universalism and the educational revolution”, *The British Journal of Sociology*, 44 (1) σσ. 1-24. Ο Parsons (ό.π.) με τη σειρά του ενσωμάτωσε πορίσματα της ψυχαναλυτικής θεωρίας στην κοινωνιολογική έρευνα.

¹⁵²Π.χ. Epstein J. L. 1987: “Parent Involvement: What research says to administrators.” *Education and Urban Society*, 19 (2), σσ. 119 – 136, όπου αναπτύσσεται η «θεωρία των επικαλυπτόμενων σφαιρών» στην οποία βασίζεται το «σφαιρικό μοντέλο».

¹⁵³Dowling E. & Osborne E. (επιμ.) 2003²: *The Family and the School: A Joint Systems Approach to Problems with Children*, London: Karnac, Καστανίδου Σ. 2004: «Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 136, σσ. 77-95.

¹⁵⁴Γεωργίου Σ. 2000²: *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

οποία υποτιμά τη συμβολή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και της πολιτιστικής μεταβίβασης ως συστατικών στοιχείων της εκπαίδευσης και ειδικότερα της μάθησης¹⁵⁵.

3.3.2. Το οργανισμικό μοντέλο

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό ο βαθμός παραγωγικότητας των διάφορων οργανισμών μεγιστοποιείται, όταν αυτοί λειτουργούν αυτόνομα και ανεξάρτητα. Οι στόχοι επιτυγχάνονται ευκολότερα, όταν υπάρχουν ευδιάκριτες ιεραρχικές δομές με ξεκάθαρες αρμοδιότητες, η εξουσία πηγάζει από σαφώς καθορισμένες αρχές και όταν αποφεύγεται η επικάλυψη ρόλων και ευθυνών.

Μεταξύ των οργανισμών που επηρεάστηκαν από το θεωρητικό υπόβαθρο αυτού του μοντέλου είναι και το σχολείο, με αποτέλεσμα, οι δυο πλευρές να διστάζουν να συνεργαστούν¹⁵⁶. Συνήθως οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τους γονείς των παιδιών μόνο όταν αυτά παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς. Η μεταξύ τους επικοινωνία αρχίζει με στόχο την επίλυση και όχι την πρόληψη προβλημάτων. Συνεπώς η προσπάθεια των δυο πλευρών για βελτίωση της μεταξύ τους επικοινωνίας ξεκινά με εμπόδια.

3.3.3. Το οικοσυστημικό μοντέλο

Το μοντέλο αυτό αντιμετωπίζει την οικογένεια και το σχολείο ως οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος. Η αλληλεπίδραση των μερών του συστήματος, όχι μόνο δεν εμποδίζεται αλλά και αποτελεί το ζητούμενο.

Το θεωρητικό πλαίσιο του συγκεκριμένου μοντέλου βασίζεται στην αντίληψη ότι το άτομο ανήκει σε υποσυστήματα¹⁵⁷, γι' αυτό, το μοντέλο σχηματικά παρουσιάζεται με μια σειρά από πέντε ομόκεντρους κύκλους. Ο εξωτερικός αποτελεί το μακροσύστημα και οι μικρότεροι, με τη σειρά, το εξωσύστημα, το μεσοσύστημα, το μικροσύστημα, ενώ τον πυρήνα αποτελεί το άτομο. Οι σχέσεις στα μικροσυστήματα είναι επώνυμες και επενδύονται με συναισθήματα. Η δομή και λειτουργία τους είναι άτυπη, αλλά όσο απομακρυνόμαστε από το κέντρο τόσο οι σχέσεις γίνονται πιο ανώνυμες και τυπικές.

¹⁵⁵Piaget J. 1952: *The origins of intelligence in children*, New York: International Universities Press, Salkind N. (επιμ.) 2008: *Encyclopedia of Educational Psychology*, New York: Sage, Salkind N. (επιμ.) 2011: *SAGE Directions in Educational Psychology*, New York: Sage.

¹⁵⁶Γεωργίου Σ. 2005: *Ψυχολογία των Οικογενειακών Συστημάτων*, Αθήνα: Ατραπός.

¹⁵⁷Bronfenbrenner U. 1979: *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA: Harvard University Press, Γεωργίου 2000 ό.π.

Το άτομο υφίσταται πιέσεις και επιδράσεις από όλα τα υποσυστήματα στα οποία ανήκει¹⁵⁸. Το υποσύστημα που είναι εγγύτερα στο άτομο ασκεί σε αυτό την μεγαλύτερη επιρροή. Αντιστοίχως, η επίδραση μειώνεται όσο μεγαλώνει η απόσταση του υποσυστήματος από το άτομο. Η σχολική επίδοση και η κοινωνική προσαρμογή του παιδιού θεωρούνται αποτέλεσμα πολλαπλών επιδράσεων που σχετίζονται με περιβαλλοντικούς παράγοντες, αλλά κυρίως από επιδράσεις που προέρχονται από τους «σημαντικούς» άλλους (γονείς – σχολείο) και επηρεάζουν την αυτοεικόνα του μαθητή¹⁵⁹. Η συνεχής αλληλεπίδραση θεωρείται όχι μόνο ζητούμενη αλλά και αυτονόητη.

Εκτός από την αλληλεπίδραση, και η αλληλεξάρτηση των μερών του συστήματος αποτελεί βασική έννοια για το μοντέλο αυτό. Τα μικροσυστήματα ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση στο άτομο. Η εισροή πληροφοριών από τα μεσοσυστήματα και τα εξωσυστήματα δεν ασκεί φανερή επιρροή με μια πρώτη ματιά. Επηρεάζει όμως τη διαμόρφωση των στάσεων και των συμπεριφορών όλων των μελών μιας κοινωνίας και συμμετέχει με διαφορετικό βέβαια ειδικό βάρος στον σχηματισμό του πολύπλοκου εαυτού μας.

3.3.4. Το σφαιρικό μοντέλο

Το σφαιρικό μοντέλο αποτελεί ειδική μορφή του οικοσυστημικού μοντέλου¹⁶⁰ και βασίζεται στη θεωρία των «αλληλοκαλυπτόμενων σφαιρών»¹⁶¹. Σύμφωνα με αυτό, η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και γι' αυτό αναπαρίσταται με τρεις επικαλυπτόμενες σφαίρες. Στο σημείο τομής τους βρίσκεται το παιδί. Η ηλικία του παιδιού, οι στάσεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συμμετοχής των γονέων και οι αντιλήψεις των γονέων για τις συνέπειες της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας στο παιδί και στην οικογένεια γενικότερα, αποτελούν τις δυνάμεις που ρυθμίζουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των σφαιρών και καθορίζουν αν αυτές έλκονται ή απωθούνται.

Η μόρφωση και η ανάπτυξη του παιδιού απασχολεί τόσο τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς¹⁶². Η προσπάθεια διεκδίκησης συγκεκριμένου ρόλου από την κάθε

¹⁵⁸Bronfenbrenner ό.π.

¹⁵⁹Φλουρής, Γ. 1989: *Αυτοαντίληψη και Σχολική Επίδοση και Επίδραση Γονέων*, Αθήνα: Γρηγόρη.

¹⁶⁰Epstein, J. L. 1987: “Parent Involvement: What research says to administrators”, *Education and Urban Society*, 19 (2), σσ. 119 – 136, Γεωργίου Σ. 2000²: *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

¹⁶¹Epstein ό.π.

¹⁶²Γεωργίου Σ. 2005: *Ψυχολογία των Οικογενειακών Συστημάτων*, Αθήνα: Ατραπός.

πλευρά αποτελεί συχνά σημείο τριβής μεταξύ τους, το οποίο δημιουργεί και συντηρεί συνθήκες αντιπαράθεσης. Αυτό συμβαίνει, γιατί η οικογένεια εξακολουθεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη και στις προοπτικές της ζωής των παιδιών. Αντίθετα, το σχολείο δεν φαίνεται να είναι αποτελεσματικό στην αντιστάθμιση των δομικών και των λειτουργικών χαρακτηριστικών της οικογένειας, όταν αυτό γίνεται αναγκαίο¹⁶³.

3.3.5. Το κοινωνικό μοντέλο

Το κοινωνικό μοντέλο βασίζεται στις αρχές της συστημικής προσέγγισης, αφού κοινωνία και οικογένεια βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση¹⁶⁴. Αναπτύσσεται σε δύο διαστάσεις, τη νομοθετική (θεσμικό - οργανωτικό στοιχείο) και την ιδιογραφική (ατομικό στοιχείο) οι οποίες λειτουργούν παράλληλα και αλληλοεπηρεάζονται.

Η νομοθετική διάσταση περιγράφει τη λειτουργία του οργανισμού (του σχολείου στην περίπτωση μας), ενώ η ιδιογραφική τη λειτουργία και τη συμπεριφορά του εργαζόμενου ατόμου, δηλαδή, στην προκειμένη περίπτωση, των εκπαιδευτικών μέσα στον οργανισμό (σχολείο). Οι δυο διαστάσεις τέμνονται σε ορισμένα σημεία και η διαπλοκή τους παράγει συμπεριφορά τόσο εκ μέρους του ατόμου όσο και εκ μέρους του οργανισμού. Το σχολείο ως σύστημα δημιουργεί επίσημα και ανεπίσημα απαιτήσεις και προσδοκίες (νομοθετική διάσταση) για τους διάφορους ρόλους που περιλαμβάνει (διευθυντή, δασκάλου, δασκάλου ειδικής αγωγής κ.α.). Τα άτομα δεν εκτελούν απλώς τους ρόλους τους, αλλά τους σφραγίζουν με τα ιδιαίτερα προσωπικά τους χαρακτηριστικά. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, δεν σβήνουν την προηγούμενη ζωή τους αφού διοριστούν. Αντίθετα, τα πρότερα βιώματά τους αφήνουν το στίγμα τους στην άσκηση του νέου τους ρόλου. Η προσωπικότητα και οι ανάγκες του εκάστοτε εκπαιδευτικού (ιδιογραφική διάσταση) αλληλεπιδρούν με το κλίμα και την κουλτούρα

¹⁶³Ντούι Τζ. 1982: *Το Σχολείο και η Κοινωνία*, Αθήνα: Γλάρος, Weare K. & Gray G. 2000: *Προαγωγή της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Hidi S. & Harackiewicz J. M. 2002: "Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century", *Review of Educational Research*, 70 (2), σσ. 151-179, Stephanou G. 2004: "School learning and achievement as social activities: The role of the interpersonal relationships and the subsequent emotions in academic achievement", στον τόμο: Terzis N. P. (επιμ.): *Proceedings of the 5th International Congress of Balkan Society for Pedagogy and Education: Quality in education in the Balkans*, Thessaloniki: Kyriakidis Brothers, σσ. 195 – 203, Χατζηχρήστου Χ., Λαμπροπούλου Α. & Λυκιτάκου Κ. 2004: «Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει», *Ψυχολογία*, 11 (1), σσ. 1 – 19.

¹⁶⁴Getzels J. & Guba E. G. 1957: "Social behavior and the administrative process", *School Review*, 65, σσ. 423-441, Πασιαρδής Π. & Πασιαρδή Γ. 1993: *Το αποτελεσματικό σχολείο και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*, Θεσσαλονίκη: Art of Text.

που επικρατεί στις ομάδες του οργανισμού (γονείς, συνάδελφοι, διευθυντής) και αναδιαμορφώνουν τους στόχους και τις επιδιώξεις του. Συνεπώς κοινωνία, γονείς και εκπαιδευτικοί βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση.

3.3.6. Το πολιτικό μοντέλο

Το μοντέλο αυτό περιγράφει και εξηγεί τις συναλλαγές που αναπτύσσονται μεταξύ αλληλεξαρτώμενων οργανισμών και οργανωμένων ομάδων¹⁶⁵.

Όλα τα συστήματα δέχονται πιέσεις αλλά και υποστήριξη από τις ομάδες οι οποίες λειτουργούν στο περιβάλλον τους. Συνεπώς, η αλληλεξάρτηση είναι αναπόφευκτη. Η υποστήριξη που παρέχουν οι ομάδες προς το σύστημα μεταβάλλεται ή αποσύρεται, αναλόγως των αποτελεσμάτων που έχει το συγκεκριμένο σύστημα και του τρόπου που αυτά βιώνονται από τα μέλη των διάφορων ομάδων¹⁶⁶.

Στο εκπαιδευτικό σύστημα ως ομάδες πίεσης χαρακτηρίζονται οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, η κυβέρνηση και τα πολιτικά κόμματα, τα Μ.Μ.Ε., η εκκλησία κ.α. Πολλές φορές οι ομάδες πίεσης έχουν αλληλοσυγκρουόμενα συμφέροντα, με αποτέλεσμα να έχουν διαφορετική στάση και αντίδραση σχετικά με την ίδια απόφαση ή ενέργεια του συστήματος¹⁶⁷.

¹⁶⁵Easton D. 1965: *A Systems Analysis of Political Life*, New York: Wiley, Γεωργίου Σ. 2000²: *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

¹⁶⁶Γεωργίου ό.π.

¹⁶⁷Μαυρογιώργος Γ. 1999: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα» στον τόμο: Αθανασούλα-Ρέππα Α. κ.α., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τ. Β', Ε.Α.Π. Πάτρα, σσ. 93-186.

3.3.7. Κριτική στα θεωρητικά μοντέλα

Για τη διευκόλυνση της εποπτείας, τα εν λόγω μοντέλα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον πίνακα που ακολουθεί:

ΣΤΑΔΙΑΚΟ	ΟΡΓΑΝΙΣΜΙΚΟ	ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΙΚΟ	ΣΦΑΙΡΙΚΟ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ	ΠΟΛΙΤΙΚΟ
Οικογένεια και σχολείο αναλαμβάνουν διαδοχικά την αγωγή του παιδιού με διακριτούς ρόλους και χωρίς την ανάγκη συνεργασίας (Piaget 1970, Erikson 1975).	Το σχολείο ως οργανισμός χρειάζεται αυτονομία και αυτόρκεια για να είναι παραγωγικό, αποφεύγει επικάλυψη ρόλων και ευθυνών, ενώ καταφεύγει στη συνεργασία σε περίπτωση προβλήματος (Weber 1947, Parsons 1959, Γεωργίου 2000).	Κάθε άτομο βρίσκεται στο κέντρο ομόκεντρων κύκλων αντίστοιχων με υποσυστήματα σχέσεων που όσο «ανοίγουν» γίνονται πιο απρόσωπα και τυπικά με την οικογένεια και το σχολείο στην κεντρική θέση και το έθνος στην περιφέρεια (Bronfenbrenner 1986).	Οικογένεια, σχολείο και κοινωνία είναι οι τρεις σφαίρες στο σημείο τομής των οποίων βρίσκεται το παιδί. Ο ρόλος κάθε σφαίρας είναι αναντικατάστατος γι' αυτό χρειάζεται μεταξύ τους ανταλλαγή εμπειριών. Γονείς και εκπαιδευτικοί είναι «συνέταιροι» στην εκπαίδευση των μαθητών (Epstein 1987).	Η συμπεριφορά του σχολείου ως κοινωνικού συστήματος με θεσμικό ρόλο διεπιδρά με τις προσωπικότητες των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα ένα οργανικό όλον με προστατευτικά όρια, απρόθυμο στις εμπλοκές γονέων, οι οποίες χρειάζεται να ενισχυθούν (Cuba & Getzels 1957).	Η αλληλεξάρτηση ανάμεσα στο σχολείο, στους άλλους θεσμικούς οργανισμούς και τις ομάδες του κοινωνικού περιβάλλοντος είναι αναπόφευκτη ως συνεργασία ή και σύγκρουση. Συνεπώς, η συνεργασία των γονέων με το σχολείο είναι αναγκαία (Easton 1965).

Πίνακας 5: Έξι μοντέλα για τη διαχείριση της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου

Η σειρά παρουσίασης των μοντέλων στον ανωτέρω πίνακα, από αριστερά προς τα δεξιά, ακολουθεί αδρομερώς τον βαθμό αναγνώρισης της ανάγκης να επικοινωνούν οι γονείς συστηματικά με το σχολείο και να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τα δυο πρώτα μοντέλα, το «σταδιακό και το «οργανισμικό», κάθε θεσμός (οικογένεια, σχολείο) έχει σαφείς αρμοδιότητες, ως προς την εκπαίδευση του παιδιού. Η ηλικία του παιδιού καθορίζει, σύμφωνα με το σταδιακό μοντέλο, τον θεσμό που ευθύνεται για τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού σε κάθε στάδιο της εξέλιξής του. Αρχικά η ευθύνη ανήκει στην οικογένεια, ενώ αργότερα η ευθύνη μεταβιβάζεται στο σχολείο. Σύμφωνα με το οργανισμικό μοντέλο, ο βαθμός επιτυχίας μεγιστοποιείται, όταν δεν υπάρχει επικάλυψη ρόλων. Αυτή η άποψη έχει επιδράσει

καθοριστικά στις σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια, με αποτέλεσμα γονείς και εκπαιδευτικοί να διστάζουν να συνεργαστούν και να επικοινωνούν μόνο, όταν παρουσιάζονται προβλήματα στην επίδοση ή στη συμπεριφορά των μαθητών.

Το οικοσυστημικό μοντέλο αναγνωρίζει τη σημασία της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη διαδικασία της μάθησης. Το αναπτυσσόμενο άτομο δέχεται επιδράσεις από όλα τα υποσυστήματα στα οποία ανήκει. Γονείς και εκπαιδευτικοί αποτελούν τα εγγύτερα υποσυστήματα για τους μαθητές. Η πρόοδος των μαθητών αποτελεί αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ αυτών των υποσυστημάτων.

Τα τρία τελευταία μοντέλα αποτελούν παραλλαγές του συστημικού μοντέλου, διότι κυρίαρχη ιδέα σε αυτά αποτελεί η διαρκής αλληλεπίδραση των συστατικών ενός υπερσυστήματος στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το άτομο¹⁶⁸. Σύμφωνα με το σφαιρικό μοντέλο, οι τρεις σφαίρες έλκονται ή απωθούνται ανάλογα με τις δυνάμεις που ασκούνται πάνω τους. Οι σχέσεις μεταξύ οικογένειας και σχολείου εξαρτώνται από παράγοντες όπως η ηλικία και η επίδοση των μαθητών, οι στάσεις των εκπαιδευτικών και οι αντιλήψεις των γονέων, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα δυο τελευταία μοντέλα εξετάζουν τη σχέση του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον από πολιτική σκοπιά. Προέρχονται από τον χώρο της διοίκησης των εκπαιδευτικών μονάδων. Η χαρακτηριστική διαφορά του κοινωνικού μοντέλου από τα υπόλοιπα είναι ότι, σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, τα άτομα «χρωματίζουν τους ρόλους τους με τα δικά τους χαρακτηριστικά»¹⁶⁹. Αυτό σημαίνει ότι τα πρότερα βιώματα σε συνδυασμό με τις σημερινές ανάγκες και τις επιδιώξεις των ατόμων καθορίζουν την άσκηση των νέων ρόλων που αναλαμβάνουν στα πλαίσια των οργανισμών.

3.4. Τέσσερα συμμετρικά σχήματα και οι αντίστοιχες κατηγορίες σχέσεων

Μία διαφορετική τυποποίηση των περιπτώσεων επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας προκύπτει από την εστίαση στην ετοιμότητα του σχολείου για ουσιαστική συνεργασία. Ωστόσο, από το συγκεκριμένο κριτήριο προκύπτει επίσης ένα πλαίσιο προδιαγραφών για τις μορφές και τα περιεχόμενα της επικοινωνίας, όπως συμβαίνει και με τα μοντέλα που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Παρά τον υψηλό βαθμό αφάιρεσης πρόκειται για σχήματα με περιγραφική επάρκεια. Πρόκειται για τρεις τυπολογίες σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια οι οποίες παρουσιάζουν

¹⁶⁸Γεωργίου Σ. 2000²: *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

¹⁶⁹Γεωργίου ό.π.: 27

αναλογίες ως προς τη δομή και τα περιεχόμενά τους και οι οποίες αναπτύχθηκαν κατά τις δεκαετίες των «μεγάλων ανακαλύψεων» στο πεδίο της επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια (1980-2000).

Το πρώτο από αυτά τα θεωρητικά σχήματα αποτυπώνεται στον επόμενο πίνακα¹⁷⁰:

ΤΕΣΣΕΡΑ ΣΤΑΔΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ & ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ			
Το σχολείο:			
A	B	Γ	Δ
Είναι «κλεισμένο στον εαυτό του» (self-contained)	Διαθέτει εκπαιδευτικούς στο «στάδιο επαγγελματικής αβεβαιότητας» (professional uncertainty)	Διέρχεται το «στάδιο της αυξανόμενης δέσμευσης» (growing commitment)	Βρίσκεται σε αρμονία με την οικογένεια (school and family concordant)
<ul style="list-style-type: none"> - <u>Σχολείο</u>: αποτελεί ένα κλειστό σύστημα, χωρίς οι γονείς να αποτελούν μέρος της ύπαρξής του, συνεπώς ούτε τους επηρεάζει ούτε επηρεάζεται από αυτούς. - <u>Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων</u>: ασχολούνται με επουσιώδη ζητήματα. 	<ul style="list-style-type: none"> - Βαθμιαία αναγνωρίζεται η σημασία της σχέσης σχολείου & οικογένειας και ο ρόλος της δεύτερης στην επίδοση των μαθητών. - Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται παραμένοντας στις επαφές ρουτίνας. Άλλοι εννοούν την ενίσχυση των συμμετοχικών τάσεων. 	<ul style="list-style-type: none"> - Η διοίκηση του σχολείου ενθαρρύνει ολοένα και περισσότερο τις σχέσεις με τους γονείς. - Αναγνωρίζεται η αξία της σχέσης σχολείου οικογένειας. - Δίνονται εξηγήσεις για το αναλυτικό πρόγραμμα και ενθαρρύνονται οι γονείς να βοηθούν τα παιδιά στο σπίτι. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Συνεργασία</u>: στηρίζεται στην αρχή ότι η μάθηση στο σπίτι είναι μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι απλώς εκπαιδευτικό υπόβαθρο. - <u>Γονείς</u>: δεν είναι απλώς ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, αλλά συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 6: Τέσσερα στάδια επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια (Macbeth et al 1984)

¹⁷⁰Το μοντέλο εισηγήθηκαν οι Macbeth και συν. 1984, Macbeth A. 1984: “The child between: A report on school – family relations in the countries of the European Community”, 13, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities, σσ. 201-203 και σχολιάζεται, μεταξύ άλλων, από τους Macbeth A 1989: *Involving Parents: Effective Parent-Teacher Relations*, Oxford: Heinemann Educational, Macbeth A., MacCreath D., Aitchison J. (επιμ.) 1995: *Collaborate or Compete? Educational Partnerships in a Market Economy*, London: The Falmer Press, Edwards R. & Alldred P. 2000: “A typology of parental involvement in education centring on children and young people: Negotiating familialisation, institutionalisation, and individualization”, *British Journal of Sociology of Education*, 2 1(3), σσ. 435–455 και Αθανασούλα-Ρέππα Α. 1999: «Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον», στον τόμο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζη Μ. & Χατζηευστρατίου Ι. (επιμ.): *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τ. Γ': *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σσ. 99-110.

Η σειρά παρουσίασης των σταδίων στον ανωτέρω πίνακα είναι ανάλογη με τον βαθμό συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, αρχίζοντας από τον ελάχιστο βαθμό (Α). Η συγκεκριμένη τυποποίηση διέπεται από την αντίληψη ότι η σχέση σχολείου – οικογένειας είναι αναπτυξιακή και εξελίσσεται γραμμικά (από το στάδιο Α προς το στάδιο Δ).

Το δεύτερο από τα εν λόγω σχήματα ταξινομεί αναλόγως τις σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια¹⁷¹ και παρέχει ένα ευσύνοπτο πλαίσιο περιγραφής για ολόκληρο το φάσμα των περιπτώσεων. Το εν λόγω σχήμα προβλέπει επίσης τέσσερις περιπτώσεις – μοντέλα που αντιστοιχούν σε κατηγορίες σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια.

Το πρώτο από τα μοντέλα αυτά ονομάζεται «προστατευτικό» (protective) και προβλέπει τις καταστάσεις κατά τις οποίες οι ρόλοι των γονέων και του σχολείου είναι διακριτοί, με αντιστοίχως διακριτές ευθύνες και αρμοδιότητες. Η γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη λήψη αποφάσεων της σχολικής μονάδας θεωρείται από την πλευρά του σχολείου ακατάλληλη και αχρείαστη. Η συνθήκη αυτή περιορίζει την επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς και, συνεπώς, μειώνει τις μεταξύ τους συγκρούσεις.

Το δεύτερο μοντέλο αποκαλείται «μεταβατικό» (“School-to-home transmission”) και διέπεται από την αντίληψη ότι η σχολική επιτυχία ευνοείται από τη σύγκλιση των αξιών και των προσδοκιών του σχολείου με αυτές της οικογένειας. Καθήκον του σχολείου είναι να επιτύχει την υποστήριξη της λειτουργίας του από τους γονείς. Η κατεύθυνση της επικοινωνίας έχει αφετηρία το σχολείο, χωρίς να είναι αμφίδρομη, συνεπώς η επίδραση των γονέων επί του σχολείου είναι μικρή.

Το τρίτο μοντέλο, το οποίο περιγράφεται με τη φράση «Εμπλουτισμός του προγράμματος σπουδών» (“Curriculum enrichment”), αναγνωρίζει τη δυνατότητα συνδρομής της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία με τρόπο αναντικατάστατο. Στη συνθήκη αυτή, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται τις γνώσεις και τις εμπειρίες των γονέων ως προς τα παιδιά, για να ενισχύσουν την εργασία τους. Η εφαρμογή του μοντέλου αυτού προϋποθέτει, όπως είναι φυσικό, ανάλογη ετοιμότητα και ευρύτητα εκ μέρους του σχολείου.

Το τέταρτο μοντέλο είναι το «Συνεργατικό» (The partnership model), το οποίο προβλέπει τη συνέργια του σχολείου με την οικογένεια μέσω αμφίδρομης

¹⁷¹Swap S. M. 1993: *Developing Home-School Partnerships: From Concepts to Practice*, N.Y. : Teacher College Press, Bornstein M. H. (επιμ.) 2002: *Handbook of Parenting, τ. 5, Practical Issues of Parenting*.

συστηματικής επικοινωνίας, με αποτέλεσμα, μεταξύ άλλων, την από κοινού επίλυση προβλημάτων.

Τα συγκεκριμένα μοντέλα παρουσιάζονται συγκεντρωτικά στον ακόλουθο πίνακα:

ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ SWAP 1993			
Προστατευτικό	Μεταβατικό	Υποστηρικτικό – εμπλουτισμού	Συνεργατικό
Διακριτοί ρόλοι, ευθύνες και αρμοδιότητες των γονέων και του σχολείου	Οι γονείς υποστηρίζουν τη λειτουργία του σχολείου βάσει των κατευθύνσεων που τους παρέχει, χωρίς δυνατότητα δικής τους επίδρασης.	Οι γονείς συμμετέχουν στη διαμόρφωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης.	Σχολείο και γονείς είναι συνυπεύθυνοι και συναρμόδιοι για την εκπαίδευση των μαθητών.

Πίνακας7: Τα τέσσερα μοντέλα σχέσεων σχολείου-οικογένειας (Swap 1993)

Η τρίτη πρόταση περιγραφής των συνεργατικών σχέσεων σχολείου οικογένειας από το εν λόγω σύνολο συμμετρικών σχηματοποιήσεων επίσης αποτυπώνει τα τέσσερα στάδια ανάπτυξης των δεσμών του σχολείου με την οικογένεια ως εξής¹⁷²:

ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΔΕΣΜΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ			
Εξάρτησης	Συνδρομής	Αλληλεπίδρασης	Συνεργασίας
Γονείς: παθητικοί και «ευλαβικοί» προς τους εκπαιδευτικούς	Εκπαιδευτικοί: ζητούν τη συμβολή των γονέων για αλλαγές στο σχολείο	Γονείς: θεωρούνται συνεκπαιδευτές και συμμετέχουν στη σχολική ζωή	Σχεδιασμός και εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας: αποτέλεσμα συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων

Πίνακας 8: Τα στάδια ανάπτυξης των δεσμών σχολείου-οικογένειας (Martin et al 1997)

Τα μοντέλα που αναφέρθηκαν ανωτέρω προήλθαν από πολυετή εργασία και μελέτες περιπτώσεων και εφαρμογών, κυρίως στη Βρετανία και τις ΗΠΑ¹⁷³. Έχουν θεωρηθεί κλασικά, εφ' όσον καθορίζουν και τις σύγχρονες ταξινομίες των σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια.

¹⁷²Martin J., Ranson S. & Tall G. 1997: "Parents as partners in assuring the quality of Schools", *Scottish Education Review*, 29 (1) σσ. 39-55.

¹⁷³Epstein J. L., Sanders M. G., Simon B.S., Salinas K. C., Jansorn N. R. & Van Voorhis F. L. 2002: *Family, School and Community Partnerships. Your Handbook for Action*, Thousand Oaks CA: Corwin Press, σ. 407, Sanders M. 2005: *Building School-Community Partnerships. Collaboration for Success*, Thousand Oaks CA: Corwin Press, Hornby G. 2000: *Improving Parental Involvement*, London: Continuum.

Μία από τις ταξινομίες αυτές εκπονήθηκε με στόχο τη διατύπωση προτάσεων για τη συνδυαστική εφαρμογή μοντέλων που αναβαθμίζουν τη γονεϊκή συμμετοχή και είναι προσαρμοσμένα στις συνθήκες της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας¹⁷⁴.

Η πρώτη κατηγορία της εν λόγω ταξινόμιας περιλαμβάνει τα «σχολείο-κεντρικά» μοντέλα, τα οποία εγγράφονται στις προβλέψεις του «προστατευτικού» μοντέλου της Swar (1993, ό.π.). Πρόκειται για τον τύπο των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας που αναπτύχθηκε ιστορικά από τα πρώτα χρόνια λειτουργίας της εκπαίδευσης ως θεσμού του νεωτερικού κράτους, κατά την προσπάθεια επιβολής στους γονείς της υποχρεωτικής φοίτησης των παιδιών τους. Στη συγκεκριμένη συνθήκη, το σχολείο καθορίζει τη σχέση του με την οικογένεια εν είδει κλειστού συστήματος, με αυτοτέλεια και αυτάρκεια ως προς την εκπαίδευση των μαθητών του. Το σχολείο αυτού του τύπου αντιμετωπίζει τους γονείς σαν αποδέκτες ενημέρωσης και οδηγιών εκ μέρους του, με περιορισμό στη θεματολογία της συμπεριφοράς και της επίδοσης και σε ελάχιστες προκαθορισμένες συναντήσεις, όπως έχει τυποποιηθεί και στην περίπτωση του ελληνικού σχολείου. Ως εκ τούτου, ο σχολικός θεσμός δεν παρέχει δυνατότητα πρωτοβουλιών στους γονείς, ούτε τους αναγνωρίζει αρμοδιότητες.

Τα σχολείο-κεντρικά μοντέλα διατηρούν την απόσταση μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων την οποία αποδέχεται κάθε πλευρά για τους δικούς της λόγους, οι εκπαιδευτικοί, επειδή τους παρέχει αίσθημα ασφάλειας του ρόλου τους και προστασίας από πιθανές παρεμβάσεις ή κριτικές και οι γονείς, κυρίως επειδή οι ίδιοι ως μαθητές είχαν αρνητική εμπειρία, συνεπώς αισθάνονται ότι δεν έχουν την επάρκεια να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς και, γενικά, να υποστηρίξουν την εκπαίδευση των παιδιών τους¹⁷⁵.

Η δεύτερη κατηγορία σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια ανήκει στο μοντέλο «επικουρικής εμπλοκής των γονέων» ως αποτέλεσμα των αντιλήψεων που αναπτύχθηκαν κατά τις δεκαετίες του 1960 και 1970 προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, εμπλουτισμένης με στοιχεία συνεργασίας. Στην περίπτωση των μοντέλων αυτών, όπως περίπου και στις «σχολείοκεντρικές» σχέσεις, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν την πρωτοβουλία της επικοινωνίας και, γενικά, έχουν τον κυρίαρχο ρόλο στη σχέση του σχολείου με την οικογένεια, ως επαγγελματίες, εμπειρογνώμονες και κατ' εξοχήν αρμόδιοι. Στους γονείς εναποτίθεται η φροντιστηριακή υποστήριξη των παιδιών τους και καταλογίζεται μέρος της ευθύνης για πιθανές χαμηλές επιδόσεις και αποτυχίες. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς

¹⁷⁴Ματσαγγούρας Η. 2008: *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρη.

¹⁷⁵Μπούζος Α. 1998: *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Αθήνα: Λύχνος.

δεν λειτουργούν ως ισότιμοι εταίροι, αλλά αντιμετωπίζονται σαν επικουρικοί συνεργάτες στην υπηρεσία των στόχων του σχολείου. Η επικοινωνία τους με το σχολείο είναι αμφίδρομη, σε αντίθεση με τα σχολειο-κεντρικά μοντέλα, αλλά οι αποφάσεις παραμένουν στη δικαιοδοσία των εκπαιδευτικών¹⁷⁶.

Τα μοντέλα της κατηγορίας αυτής είναι ιδιαίτερα δημοφιλή στους εκπαιδευτικούς, εφ' όσον διασφαλίζουν την επαγγελματική αυτονομία τους, καθώς και στους γονείς, επειδή έχουν δικαιώματα και ευκαιρίες για ουσιαστικότερη συμμετοχή στο έργο του σχολείου. Γενικά, αποτιμώνται ως θετική μετεξέλιξη των σχολειο-κεντρικών μοντέλων, αλλά θεωρούνται ανεπαρκή για τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

Οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας που συνιστούν την τρίτη μεγάλη κατηγορία στην εν λόγω ταξινόμηση εγγράφονται σε «διαπραγματευτικά» μοντέλα, με βασικό γνώρισμα την ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και την καλλιέργεια εμπιστοσύνης μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών. Οι σχέσεις αυτής της κατηγορίας άρχισαν να εφαρμόζονται στη δεκαετία του 1990 σε σχολεία Ειδικής Αγωγής. Διέπονται από την πολιτική αντίληψη η οποία υποστηρίζει το δικαίωμα του αποδέκτη υπηρεσιών να έχει άποψη επ' αυτών και να συμμετέχει στη διαμόρφωσή τους. Προϋπόθεση της εφαρμογής τους είναι η συμβατότητα των δύο πλευρών. Σημαντικός είναι επίσης ο ρόλος της εμπειρίας και της οπτικής γωνίας των γονέων, η οποία αξιοποιείται μέσω της συμμετοχής τους σε θεσμοθετημένα όργανα ως ισότιμων συνεργατών. Συνεπώς, οι γονείς γίνονται συνυπεύθυνοι με τους εκπαιδευτικούς για την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Τα μοντέλα αυτά δεν είναι δημοφιλή ούτε στους εκπαιδευτικούς ούτε στους γονείς, επειδή στους μεν εκπαιδευτικούς εμπνέουν τον φόβο σχετικά με την πιθανή μείωση της αυτονομίας και, γενικά, του ειδικού βάρους τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, στους δε γονείς συνεπιφέρουν το αίσθημα ανεπάρκειάς τους ως προς τον ρόλο του ισότιμου εταίρου στη διαδικασία αυτή.

Η τέταρτη κατηγορία μοντέλων στο εν λόγω ταξινομικό σχήμα είναι τα οικογενειο-κεντρικά, τα οποία αναβαθμίζουν ακόμη περισσότερο τις δικαιοδοσίες των γονέων και προάγουν τις επιλογές τους στο επίπεδο του ρυθμιστικού παράγοντα της εκπαίδευσης. Τα μοντέλα αυτά βρίσκονται στον αντίποδα των σχολειο-κεντρικών και βασίζονται στην αναγνώριση των δικαιωμάτων των γονέων ως «καταναλωτών» των εκπαιδευτικών «προϊόντων» και, συγχρόνως, χορηγών της εκπαιδευτικής πολιτικής με την ιδιότητα του φορολογούμενου πολίτη. Σε ατομικό επίπεδο οι γονείς, σύμφωνα με τα συγκεκριμένα μοντέλα, έχουν το θεσμοθετημένο δικαίωμα να επιλέγουν το σχολείο

¹⁷⁶Case S. 2001: "Learning to partner, disability conflict", *Disability and Society*, 16 (6), σσ. 837-854.

φοίτησης του παιδιού τους, να αλλάζουν τμήμα σε περίπτωση προβληματικών σχέσεων με τον εκπαιδευτικό και να επισκέπτονται την σχολική τάξη του παιδιού τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αυτό δεν σημαίνει ότι παραγνωρίζεται η κατάρτιση και η αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών, αλλά ότι αυτές υπηρετούν τις επιλογές των γονέων. Σε συλλογικό επίπεδο, κατοχυρώνεται το δικαίωμα των γονέων να έχουν ενισχυμένη εκπροσώπηση στα όργανα λήψης αποφάσεων επί των ουσιαστικών εκπαιδευτικών θεμάτων. Συνεπώς, οι γονείς αποκτούν μεγάλη δυνατότητα να επηρεάζουν το περιεχόμενο και τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης¹⁷⁷.

Τα μοντέλα της τέταρτης κατηγορίας έχουν δεχθεί την οξύτερη κριτική συγκρινόμενα με τους υπόλοιπους τρεις τύπους μοντέλων. Έχουν μάλιστα θεωρηθεί αντιπαιδαγωγικά, επειδή μειώνουν τον ρόλο άρα και τα κίνητρα των εκπαιδευτικών και αναποτελεσματικά, επειδή οδηγούν σε στείρες αντιπαραθέσεις μεταξύ των σχολείων εξαιτίας των επιλογών των γονέων οι οποίες γίνονται με κριτήρια αμφίβολης παιδαγωγικής καταλληλότητας. Επί πλέον, οξύνουν τις διαφορές ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικής κοινωνικής επιφάνειας. Ωστόσο, το σημαντικότερο επιχείρημα εναντίον τους αναφέρεται στον κίνδυνο που συνεπιφέρει η εφαρμογή τους ως προς την υποχώρηση της ευθύνης της πολιτείας για την εκπαίδευση των παιδιών και, συνεπώς, την υπονόμηση του δημόσιου χαρακτήρα της εκπαίδευσης υπέρ της ιδιωτικής πρωτοβουλίας και των νόμων της αγοράς¹⁷⁸:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΜΟΝΤΕΛΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ			
Σχολείο-κεντρικά	Επικουρικής εμπλοκής των γονέων	Διαπραγματευτικά	Οικογενειο-κεντρικά
Το σχολείο παρέχει εκπαίδευση με αυτάρκεια, ενημερώνοντας και καθοδηγώντας τους γονείς, όποτε το κρίνει απαραίτητο.	Η υποστήριξη των γονέων είναι κυρίως φροντιστηριακή, στην υπηρεσία των σχολικών στόχων. Η πρωτοβουλία και η κυριαρχία παραμένει στους εκπαιδευτικούς.	Το σχολείο μοιράζεται την ευθύνη της εκπαίδευσης και των αποφάσεων με τους γονείς.	Οι δικαιοδοσίες των γονέων επεκτείνονται στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και σε συναφείς επιλογές.

Πίνακας 9: Τα μοντέλα σχέσεων σχολείου-οικογένειας σε τέσσερις κατηγορίες (Ματσαγγούρας 2008)

¹⁷⁷Έχει διαπιστωθεί ότι οι γονείς, στις περιπτώσεις που τους παρέχεται η συγκεκριμένη δυνατότητα, ακολουθούν συντηρητικές κατευθύνσεις. Αυτό σημαίνει ότι η ενίσχυση της δικαιοδοσίας των γονέων δεν αποβαίνει προς όφελος της εκπαίδευσης, Ματσαγγούρας Η. 2008: *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρη, Thomas P. L. 2010: *Parental choice? A critical reconsideration of choice and the debate about choice*, Charlotte, NC: Information Age Publishing.

¹⁷⁸Smit F., Driessen G., Slegers P. & Teelken C. 2008: “Scrutinizing the balance: Parental care versus educational responsibilities in a changing society”, *Early Child Development and Care*, 178 (1), σσ. 65-80.

Οι δύο κατηγοριοποιήσεις μοντέλων που αναφέρθηκαν στην τρέχουσα ενότητα παρουσιάζουν μεταξύ τους αδρομερείς αναλογίες. Πιο συγκεκριμένα, τα σχολειο-κεντρικά μοντέλα αντιστοιχούν στο «προστατευτικό», τα «μοντέλα επικουρικής εμπλοκής» στο «μεταβατικό», τα «διαπραγματευτικά» μοντέλα στο «υποστηρικτικό-εμπλουτισμού» και τα «οικογενειο-κεντρικά» μοντέλα στο «συνεργατικό». Οι συσχετισμοί και οι αναλογίες ανάμεσα στα μοντέλα που μελετώνται στο παρόν κεφάλαιο αποτυπώνονται συγκεντρωτικά στον σχετικό πίνακα στο τέλος του κεφαλαίου.

3.5. Τρία κριτήρια ταξινόμησης των σχέσεων σχολείου-οικογένειας

Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού και του πολιτικού κριτηρίου οδηγεί σε ταξινόμηση των τύπων των σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια διαφορετική από εκείνη που προκύπτει με γνώμονα τον ισολογισμό των δικαιοδοσιών εκπαιδευτικών και γονέων, όπως συμβαίνει με τις κατηγορίες της προηγούμενης ενότητας (3.4)¹⁷⁹.

Βάσει του εκπαιδευτικού κριτηρίου, προκύπτουν δύο μοντέλα, το «Αντισταθμιστικό» και το «Επικοινωνιακό». Η αντισταθμιστική λειτουργία στην οποία αναφέρεται το πρώτο από τα μοντέλα αυτά αποδίδεται σε ορισμένες εκπαιδευτικές αποφάσεις με στόχο την εξισορρόπηση των αρνητικών οικογενειακών παραγόντων ως προς την πρόοδο του παιδιού, όπως είναι το χαμηλό οικονομικό, κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο¹⁸⁰.

Το «Επικοινωνιακό» μοντέλο επικεντρώνεται στην ανάγκη των γονέων να είναι επαρκώς ενημερωμένοι, προκειμένου να συμπληρώσουν το έργο του σχολείου σαν επικουρικοί εκπαιδευτικοί. Το μοντέλο αυτό υιοθετεί την άποψη ότι ο ρόλος των γονέων είναι πιο ουσιαστικός από αυτόν που προβλέπει το «Αντισταθμιστικό» μοντέλο, δηλαδή αντιλαμβάνεται τους γονείς ως συνεργάτες και όχι σαν απλούς βοηθούς. Η επικοινωνία στην οποία αναφέρεται είναι σφαιρική, δηλαδή δεν εξαντλείται στην επίδοση των μαθητών και τη συναφή αξιολόγηση, ξεπερνά τον ορίζοντα του σχολικού

¹⁷⁹ Δοδοντσάκης Γ. 2001: *Κοινή Πορεία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Δαρδανός.

¹⁸⁰ Ενδεικτικό παράδειγμα της προσπάθειας του σχολείου να περιορίσει το «πολιτισμικό έλλειμμα» της οικογένειας είναι το πρόγραμμα «Πρόσθετης Διδακτικής Στήριξης» για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ως υποστηρικτικός θεσμός αντίστοιχος με τον θεσμό της υποστηρικτικής διδασκαλίας (κατά το σχολικό έτος 2011-2012 και εφαρμόστηκε με την εγκύκλιο 125614/Γ7/02-11-2011).

χώρου και της σχολικής ζωής, χωρίς να αποσκοπεί στον έλεγχο, αλλά στην υποστήριξη και τον εμπλουτισμό του οικογενειακού περιβάλλοντος¹⁸¹.

Η δεύτερη κατηγορία εφαρμόζει πολιτικό κριτήριο και περιέχει «διαχειριστικά» μοντέλα, εστιάζοντας το ενδιαφέρον στη συμμετοχή των γονέων σε θεσμοθετημένα όργανα όπως οι σύλλογοι, σε επίπεδο σχολικής μονάδας, δήμου, νομού, καθώς και της ανώτατης κεντρικής διοίκησης της εκπαίδευσης (υπουργείο).

Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται σε μοντέλα με διττή διάσταση, δηλαδή εκπαιδευτική και πολιτική, όπως είναι το μοντέλο της «Απόδοσης λόγου» και το «Συνεργατικό». Το μοντέλο της «Απόδοσης λόγου» εγγράφεται στην θεώρηση κατά την οποία οι γονείς έχουν δικαιοδοσίες επιλογών ως προς την εκπαίδευση των παιδιών τους, οι οποίες απορρέουν από τα δικαιώματά τους ως πολιτών. Η συγκεκριμένη θεώρηση εν μέρει επικαλύπτεται με την αντίληψη που διέπει τα «οικογενειο-κεντρικά» μοντέλα που αναφέρθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Στόχος του μοντέλου είναι η βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολείων μέσω της μεταξύ τους άμιλλας.

Το δεύτερο μοντέλο της κατηγορίας αυτής είναι το «Συνεργατικό», που συνδυάζει στοιχεία των μοντέλων εκπαιδευτικού και πολιτικού χαρακτήρα, όπως είναι αντιστοίχως το «Επικοινωνιακό» και το «Διαχειριστικό». Στο μοντέλο αυτό, οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στον σχεδιασμό της εκάστοτε εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ανάπτυξη του οφείλεται στην εστίαση στα κοινά γνωρίσματα των συστημάτων του σχολείου και της οικογένειας, δηλαδή στην ιεραρχική τους οργάνωση η οποία ρυθμίζει τη λήψη αποφάσεων, στους ρητούς και άρρητους κανόνες που κατευθύνουν τη συμπεριφορά, στις κοινές πεποιθήσεις που διαμορφώνουν την εκάστοτε χαρακτηριστική νοοτροπία και στο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση και την πρόοδο των παιδιών¹⁸².

Τα δύο εν λόγω κριτήρια και τα μοντέλα που προκύπτουν από την εφαρμογή τους συγκεντρώνονται στον ακόλουθο πίνακα:

¹⁸¹Π.χ. Κασούτας Μ. 2007: Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως αντισταθμιστικός παράγοντας ενός σχολείου ίσου για παιδιά άνισα», *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007, σσ. 187-194.

¹⁸²Καστανίδου Σ. 2004: «Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 136, σσ. 77-95.

ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΤΟ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ ΚΑΙ ΤΑ ΑΝΤΙΣΤΟΙΧΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΣΕΩΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ					
ΚΡΙΤΗΡΙΟ	Εκπαιδευτικό		Πολιτικό	Διττό	
ΜΟΝΤΕΛΟ	Αντισταθμιστικό	Επικοινωνιακό	Διαχειριστικό	Απόδοσης λόγου	Συνεργατικό

Πίνακας 10: Δύο κριτήρια και τέσσερα μοντέλα σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια

3.6. Δύο θεωρίες από την Κοινωνική Ψυχολογία

Στο πεδίο της Κοινωνικής Ψυχολογίας έχουν αναπτυχθεί αντιλήψεις οι οποίες ερμηνεύουν τους τύπους και τις διακυμάνσεις των σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια. Μεταξύ των αντιλήψεων αυτών ξεχωρίζουν, λόγω της ερμηνευτικής τους δύναμης, η θεωρία της «συμβολικής αλληλεπίδρασης» (symbolic interaction) και η θεωρία των «ομάδων αναφοράς» (reference group theory).

Κατά τη θεωρία της «συμβολικής αλληλεπίδρασης»¹⁸³, οι αξίες, οι πεποιθήσεις αλλά και η αυτοαντίληψη κάθε ατόμου είναι αποτέλεσμα της συναναστροφής με άλλα άτομα ή ομάδες ατόμων. Ιδιαίτερα οι προσδοκίες και οι εκτιμήσεις των άλλων επενεργούν διαμορφωτικά επί της συμπεριφοράς του ατόμου, το οποίο χρειάζεται την αποδοχή και την αναγνώριση. Τη μεγαλύτερη επίδραση ασκούν, όπως είναι φυσικό, οι «σημαντικοί άλλοι», στους οποίους πρωτίστως ανήκουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί.

Η θεωρία των «ομάδων αναφοράς»¹⁸⁴ εξειδικεύει τη θεωρία της «συμβολικής αλληλεπίδρασης» διακρίνοντας τις περιπτώσεις αλληλεπίδρασης ανάλογα με τους κοινωνικούς ρόλους των ατόμων και των ομάδων. Οι αλληλεπιδράσεις συνιστούν σύνθετα πλέγματα, επειδή κάθε κοινωνική θέση συνδυάζει πολλούς ρόλους. Μία ομάδα αναφοράς είναι ένα άτομο ή μία ομάδα που βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με άλλα άτομα ή ομάδες, εφ' όσον τα αλληλεπιδρώντα άτομα ή συστήματα ατόμων αναγνωρίζονται αμοιβαία μεταξύ τους και συμφωνούν με τις απόψεις και τη συμπεριφορά τους. Οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρούν τους γονείς σημαντική

¹⁸³Πρωταγωνιστής του ρεύματος αυτού ήταν ο George H. Mead, σύμφωνα με τον οποίο η κοινωνικοποίηση είναι μία διαδικασία συνεχούς διεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων που συνυπάρχουν σε περιβάλλοντα διαφόρων επιπέδων, Miller D. L. (επιμ.) 1982: *The Individual and the Social Self: Unpublished Essays by G. H. Mead*. Chicago: University of Chicago Press, Silva F. C. (επιμ.) 2011: *G.H. Mead. A Reade*, New York: Routledge.

¹⁸⁴Εισηγητής της θεωρίας αυτής είναι ο Robert Merton, ο οποίος χρησιμοποίησε πρώτος, το 1948, τον περίφημο πλέον όρο «αυτοεκπληρούμενη προφητεία» βλ. και Ματσαγγούρας Η. 1985: «Προσδοκίες δασκάλων και επιδόσεις μαθητών: Μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία», *Νέα Παιδεία* 34.

ομάδα αναφοράς. Αντιστοίχως, οι γονείς θεωρούν τους εκπαιδευτικούς σημαντική ομάδα αναφοράς, στην περίπτωση που αναγνωρίζουν τους στόχους και την όλη εργασία τους. Ωστόσο, είναι πιθανό μία ομάδα να επενεργεί επί μια άλλης χωρίς να συμβαίνει και το αντίστροφο, λόγω διαφοράς των δύο ομάδων ως προς την κοινωνική θέση. Έτσι, στις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι γονείς θεωρούν ότι η κοινωνική θέση των εκπαιδευτικών ξεπερνά τη δική τους, τότε δεν πιστεύουν ότι έχουν την υποκειμενική και την αντικειμενική δυνατότητα να επηρεάσουν τους εκπαιδευτικούς. Εάν οι εκπαιδευτικοί, με τη σειρά τους, δεν αναγνωρίζουν τους γονείς ως ομάδα αναφοράς, τότε δεν θα τους συμπεριλάβουν στον σχεδιασμό της εργασίας τους.

3.7. Θεώρηση των μοντέλων

Τα θεωρητικά σχήματα που αναφέρθηκαν στο παρόν κεφάλαιο, τα οποία συστηματοποιούν τις περιπτώσεις των σχέσεων σχολείου-οικογένειας συγκροτημένα σε μοντέλα και κατηγορίες μοντέλων, συγκεντρώνονται στον πίνακα που ακολουθεί, για τη διευκόλυνση της συνολικής και συγκριτικής θεώρησής τους:

ΤΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΤΩΝ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΙΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΠΑΡΟΝΤΟΣ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ			
Ενότητα	ΤΙΤΛΟΣ – ΤΑΞΙΝΟΜΙΚΟ ΚΡΙΤΗΡΙΟ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ	
3.2	Τα τρία μείζονα ρεύματα των αντιλήψεων για τη σχέση σχολείου-οικογένειας	Διαχωρισμού	
		Διαδοχής	
		Κοινού τόπου	
3.3	Η ταξινόμια των έξι μοντέλων κατά τον Γεωργίου 2000	Σταδιακό	
		Οργανισμικό	
		Οικοσυστημικό	
		Σφαιρικό	
		Κοινωνικό	
		Πολιτικό	
3.4	Τα μοντέλα των Macbeth 1984, Swap 1993, Martin et al 1997, Ματσαγγούρα 2008	Σχολείο «κλεισμένο στον εαυτό του»/ Μοντέλο Προστατευτικό / Εξάρτησης /Σχολείο-κεντρικό	
		Στάδιο «επαγγελματικής αβεβαιότητας»/ Μοντέλο Μεταβατικό / Συνδρομής /Επικουρικής εμπλοκής των γονέων	
		Στάδιο «Αυξανόμενης δέσμευσης»/ Μοντέλο Υποστηρικτικό-εμπλουτισμού/ Αλληλεπίδρασης/ Διαπραγματευτικό	
		Στάδιο «αρμονίας με την οικογένεια»/ Μοντέλο Συνεργατικό / Συνεταιρισμού/ Οικογενειο-κεντρικό	
3.5	Εκπαιδευτικό και πολιτικό κριτήριο ταξινόμησης (Δοδοντσάκης 2001)	Εκπαιδευτικό κριτήριο	Αντισταθμιστικό μοντέλο
			Επικοινωνιακό μοντέλο
		Πολιτικό κριτήριο	Διαχειριστικό μοντέλο
			Μοντέλο «απόδοσης λόγου»
3.6	Δύο θεωρίες Κοινωνικής Ψυχολογίας	Διττό κριτήριο	Συμβατικό μοντέλο
			Συνεργατικό μοντέλο
3.6	Δύο θεωρίες Κοινωνικής Ψυχολογίας	Συμβολική αλληλεπίδραση	
		Ομάδες αναφοράς	

Πίνακας 11: Τα μοντέλα του παρόντος κεφαλαίου για τη σχέση σχολείου οικογένειας

Τα μοντέλα του ανωτέρω πίνακα, παρά τις διαφορές τους ως προς τα κριτήρια και τις κατηγορίες ταξινόμησης, παρουσιάζουν μεταξύ τους αναλογίες οι οποίες επιτρέπουν μία συνδυαστική κατηγοριοποίηση, για την καλύτερη εποπτεία και τον ευχερέστερο συσχετισμό τους με τα ερευνητικά αποτελέσματα της προκειμένης εργασίας. Η κατηγοριοποίηση αυτή επιχειρείται με τον πίνακα που ακολουθεί:

ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	
Μία συνδυαστική ταξινόμηση	
Τύπος μοντέλων	Ορολογία, χαρακτηριστικά, εισηγητές
Σχολειοκεντρικά μοντέλα	Κατεύθυνση: διαχωρισμού Σταδιακό Μοντέλο Προστατευτικό μοντέλο (Swar 1993)
Μοντέλα επικουρικής εμπλοκής	Κατεύθυνση: διαδοχής Οργανισμικό, Κοινωνικό μοντέλο Μεταβατικό μοντέλο (Swar ό.π.) Επικοινωνιακό μοντέλο (επικοινωνιακό κριτήριο, Δοδοντσάκης 2001)
Διαπραγματευτικά μοντέλα	Κατεύθυνση: κοινού τόπου Οικοσυστημικό και σφαιρικό μοντέλο Υποστηρικτικό-εμπλουτισμού (Swar ό.π.) Συνεργατικό μοντέλο
Οικογενειο-κεντρικά μοντέλα	Κατεύθυνση: κοινού τόπου Πολιτικό μοντέλο (Γεωργίου) Συνεργατικό μοντέλο (Swar ό.π.) Απόδοσης λόγου (διττό κριτήριο: Δοδοντσάκης ό.π.)

Πίνακας 12: Συνδυαστική ταξινόμηση των μοντέλων για τη σχέση σχολείου-οικογένειας

Το πρότυπο του αυτοτελούς σχολείου ως προς τη διαχείριση της επίδοσης και της συμπεριφοράς των μαθητών του εξυπηρέτησε ιστορικά την ανάγκη αυτονόμησης του σχολείου ως θεσμού που παρέχει την κοινωνική υπηρεσία της εκπαίδευσης¹⁸⁵. Γι' αυτό, η υποστήριξή του από παιδαγωγούς και κοινωνιολόγους σταματά περίπου στα μέσα της δεκαετίας του 1970, ενώ ήδη είχαν αρχίσει να αναπτύσσονται αντιλήψεις για τη συνάφεια των αρμοδιοτήτων του σχολείου με την οικογένεια, με αποτέλεσμα την αναγνώριση της ανάγκης για μεταξύ τους συνεργασία¹⁸⁶. Το πρότυπο αυτό έχει καταστεί προ πολλού ανεπαρκές εξ αιτίας ενός πλήθους παραγόντων, όπως είναι η γενική άνοδος του μορφωτικού επιπέδου της οικογένειας, το διαρκές αίτημα του

¹⁸⁵Brookover W. B. & Erickson E. L. 1975: *Sociology of Education*, Homewood Il: Dorsey Press, Erickson E. L. 1975: "Gate keeping and the melting pot: Interaction in counseling encounters", *Harvard Educational Review*, 45 (1), 44-70, Epstein J. L & Sanders M. G. 2000: "Connecting home, school, and community: New directions for social research", στον τόμο: M. Hallinan (επιμ.): *Handbook of sociology of education*, New York: Springer, σσ. 285-306.

¹⁸⁶Getzels J. & Guba E. G. 1957: "Social behavior and the administrative process", *School Review*, 65, σσ. 423-441, Easton D. 1965: *A Framework for Political Analysis*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

εκδημοκρατισμού της λειτουργίας των θεσμών. Στις ταξινομίες των σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια που αναφέρθηκαν στο παρόν κεφάλαιο, το μοντέλο αυτό ορίζεται ως «διαχωριστικό»¹⁸⁷, «σταδιακό» ή «προστατευτικό» και «σχολειο-κεντρικό».

Την αυτάρκεια του σχολείου υποστηρίζει και το «οργανισμικό» μοντέλο, με τη διαφορά ότι προβλέπει την πιθανότητα συνεργασίας του με τους γονείς σε περίπτωση προβλήματος, προκειμένου να διασφαλιστεί η λειτουργία του σχολείου ως οργανισμού. Ανάλογη είναι η θεώρηση που υιοθετεί το μοντέλο της «διαδοχής», το «μεταβατικό» της Swar, καθώς και τα μοντέλα «επικουρικής εμπλοκής των γονέων».

Τα θεωρητικά σχήματα για τη σχέση σχολείου-οικογένειας τα οποία αναγνωρίζουν την ανάγκη ισότιμης συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, εκτός από τις πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες, οφείλουν την ανάπτυξή τους σε μοντέλα όπως το «οικοσυστημικό» και το «σφαιρικό»¹⁸⁸. Αυτά τα θεωρητικά σχήματα είναι το «υποστηρικτικό» ή «εμπλουτισμού», καθώς και τα «διαπραγματευτικά» και όσα ανήκουν στην κατηγορία «Επικοινωνιακά».

Η επίδραση της πολιτικής θεωρίας στην αντίληψη των σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια καταγράφεται από τα μέσα της δεκαετίας του 1960 με το πολιτικό μοντέλο του Easton¹⁸⁹ και, γενικά αποτυπώνεται στα «οικογενειο-κεντρικά» μοντέλα, ιδιαίτερα εκείνα που επικεντρώνονται στη διαχειριστική διάσταση των εν λόγω σχέσεων, καθώς και στην απόδοση λόγου του σχολείου στην κοινωνία και ιδιαίτερα στους γονείς των μαθητών του.

¹⁸⁷Epstein J. L. & Sanders M. G. 2002: “Family, School and Community Partnerships”, στον τόμο: Bornstein M. H. (επιμ.), *Handbook of Parenting*, 5, Practical Issues in Parenting , σσ. 407-437, Mahwah, NJ: Erlbaum.

¹⁸⁸Βάσει της θεωρίας των επικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein J.L. 1987: “Parent Involvement: What research says to administrators” ,*Education and Urban Society*, 19 (2): 119 - 136.

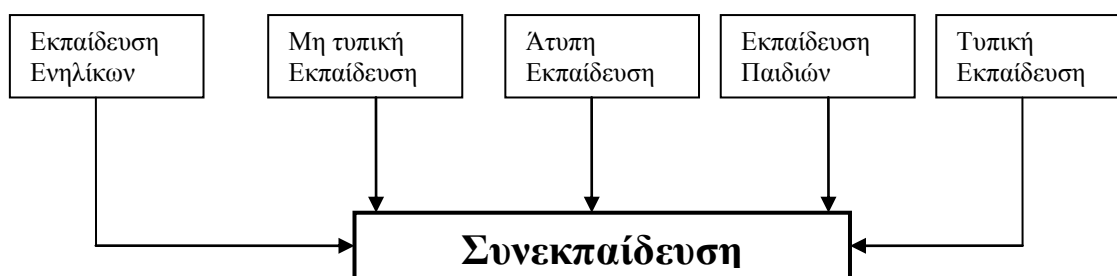
¹⁸⁹Easton 1965 ό.π., Γεωργίου Σ. 2000²: *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

3.8. Συνεκπαίδευση-Ένα νέο λειτουργικό μοντέλο εκπαίδευσης

Στα πλαίσια της λειτουργίας του ερευνητικού προγράμματος Harvard Family Research Project (HFRP) και μέσα από τη διαδικασία αναζήτησης νέων, καινοτόμων ιδεών για την αποτελεσματική υποστήριξη της συνεργασίας σχολείου- οικογένειας-κοινότητας, αναδύθηκε ένα νέο διεπιστημονικό ερευνητικό πεδίο, η συνεκπαίδευση.¹⁹⁰

Ως συνεκπαίδευση (syneducation, synergy+education) ορίζεται η απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας-ταυτόχρονα και σε συνεργασία-από άτομα διαφορετικών ηλικιών που έχουν μεταξύ τους διαφορετικές γνώσεις, εμπειρίες, ενδιαφέροντα και κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο¹⁹¹.

Συνδυάζοντας μεθόδους, πρακτικές και διαδικασίες που προέρχονται από την τυπική, την άτυπη και τη μη τυπική εκπαίδευση, η συνεκπαίδευση υποστηρίζει τη δημιουργία ενός λειτουργικού μοντέλου εκπαίδευσης με το οποίο αποσκοπεί αφενός στην αλλαγή των στάσεων και συμπεριφορών των συμμετεχόντων -μαθητών, γονέων, άλλων μελών της οικογένειας, εκπαιδευτικών, δημιουργών πολιτικής και εκπροσώπων της κοινότητας - και αφετέρου στην ενεργό συμμετοχή όλων σε συνεκπαιδευτικές δράσεις αντιμετώπισης των κοινών προβλημάτων. Οι δράσεις αυτές, μέσα από τις οποίες δημιουργείται σταδιακά και συσσωρεύεται κοινωνικό κεφάλαιο διαφόρων μορφών¹⁹², οργανώνονται γύρω από διάφορες θεματικές ενότητες στις οποίες καταλήγουν οι συμμετέχοντες ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους.



Σχήμα 7: Η συνεκπαίδευση ένα νέο αναδύόμενο διεπιστημονικό ερευνητικό πεδίο

¹⁹⁰Κεκές Ι. & Μυλωνάκου-Κεκέ Η. 2009: «Συνεκπαίδευση (Syneducation):ένα νέο αναδύόμενο διεπιστημονικό πεδίο ή η πρόκληση του Λυσίμαχου για συνεκπαιδευτική μάθηση» στο: *Τιμητικός Τόμος για τον Ομότιμο Καθηγητή Αντώνιο Δανασσή –Αφεντάκη*, Αθήνα.

¹⁹¹Mylonakou I., Kekes I. 2007: “School, family and the community in cooperation: the model of syneducation”, *International Journal about Parents in Education*, v.1, No 0, pp. 73-82.

¹⁹²Μυλωνάκου-Κεκέ Η. 2006α : «Η έννοια του Κοινωνικού Κεφαλαίου και ο ρόλος της συνεργασίας Σχολείου, Οικογένειας και κοινότητας για την ανάπτυξή του», στο Α. Τριλιανός (επιμ), *Αναγνώριση, Τιμητικό αφιέρωμα στον καθηγητή Θ. Εζαρχάκο*, σσ. 779-814.

Το πεδίο της Συνεκπαίδευσης μεθοδολογικά υποστηρίζεται από τη συνεργατική ενεργό έρευνα, μια συστηματική διαδικασία μάθησης η οποία διεξάγεται από ομάδες¹⁹³ συμμετεχόντων που αξιοποιούν τόσο τη μελέτη των δικών τους πρακτικών δραστηριοτήτων και τη συνακόλουθη κριτική τους σκέψη αναφορικά με τα αποτελέσματα αυτών των δραστηριοτήτων.

3.9. Συμπεράσματα

Η επισκόπηση των ταξινομήσεων που έχουν προταθεί για τις σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια οδηγεί στο ερώτημα σχετικά με την περίπτωση του ελληνικού σχολείου. Η απάντηση στο ερώτημα αυτό δεν θα οδηγούσε στην ένταξη της ελληνικής περίπτωσης σε ένα από τα μοντέλα που αναφέρθηκαν στο παρόν κεφάλαιο, αλλά στον χαρακτηρισμό του σε συνάρτηση με ορισμένα από αυτά. Ο χαρακτηρισμός αυτός βασίζεται στα διαθέσιμα βιβλιογραφικά και ερευνητικά δεδομένα, ενώ συγχρόνως αποτελεί ζητούμενο προς επιβεβαίωση βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας που διεξάγεται στο πλαίσιο της προκείμενης μελέτης.

Δεδομένου ότι το ελληνικό σχολείο δεν ευνοεί τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών του, αλλά αντιθέτως τείνει να αποφεύγει την απόδοση ρόλων και ευθυνών, καταφεύγοντας στην επικοινωνία σε περίπτωση προβλήματος και διατηρώντας την πρωτοβουλία της επικοινωνίας σε κάθε περίπτωση, το μοντέλο που ανταποκρίνεται περισσότερο στον τρόπο λειτουργίας του είναι κυρίως το «οργανισμικό» βάσει της ταξινομίας του Γεωργίου¹⁹⁴.

Παράλληλα όμως το ελληνικό σχολείο αναπτύσσει την προσδοκία της συνδρομής των γονέων ως προς την κατ' οίκον εργασία των μαθητών, οπότε αποκτά χαρακτηριστικά που προβλέπονται από το «μοντέλο επικουρικής εμπλοκής των γονέων».

Στις περιπτώσεις κατά τις οποίες έχουν εφαρμοσθεί προγράμματα του τύπου της «πρόσθετης διδακτικής στήριξης», τότε το σχολείο διαθέτει στοιχεία που εντάσσονται στο «αντισταθμιστικό» μοντέλο, ενώ σε περιπτώσεις όπου το σχολείο τείνει να «ανοίγεται» προς τους γονείς με ενημερωτικές συναντήσεις και ημερίδες, παραχωρώντας πρωτοβουλίες στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, τότε προσεγγίζει γνωρίσματα που

¹⁹³Checkland P.B. 1995: *Systems Thinking, Systems Practice*, Wiley: Chichester, Κεκής Ι. 2007: *Η διαχείριση της γνώσης στο σύγχρονο τεχνολογικό περιβάλλον*, Αθήνα: Ατραπός.

¹⁹⁴ Γεωργίου Σ. ό.π.

προβλέπονται από το «υποστηρικτικό», το «επικοινωνιακό» και το «διαπραγματευτικό» μοντέλο. Ωστόσο, αυτή η τελευταία συνθήκη είναι σποραδική και δεν αρκεί για να στοιχειοθετήσει χαρακτηρισμό του ελληνικού σχολείου, πιθανόν όμως αποτελεί θετική ένδειξη ως προς τη δυνατότητα διεύρυνσης της επικοινωνίας και ενίσχυσης της συνεργασίας του με τις οικογένειες των μαθητών του.

Τα συνεκπαιδευτικά ερευνητικά προγράμματα μπορούν να χαρακτηριστούν καινοτόμα και νεωτερικά καθώς τα αποτελέσματά τους είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά, ως προς την ανάδειξη των δυνατοτήτων και των προοπτικών του νέου πεδίου της Συνεκπαίδευσης, το οποίο συνιστά μια νέα, διαφορετική, συνθετικής υφής εκπαιδευτική προσέγγιση. Εξάλλου, στο σύγχρονο εκπαιδευτικό τοπίο αποτελεί αναγκαιότητα η συμμετοχή ατόμων με οποιαδήποτε διαφοροποίηση - όπως ηλικία, ικανότητες, ενδιαφέροντα, επάγγελμα, κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο- , σε κοινές , αλληλεπιδραστικές μαθησιακές εμπειρίες και σε ουσιαστικές συνεργατικές δράσεις, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα κοινά ζητήματα και να βελτιωθεί η υφιστάμενη κατάσταση. Θεωρείται, επομένως, επιβεβλημένος ο σχεδιασμός και η εφαρμογή εκπαιδευτικών συνεκπαιδευτικών προγραμμάτων, διευρυμένης μάλιστα εμβέλειας, τα οποία θα αξιοποιούν και την προηγούμενη ερευνητική εμπειρία¹⁹⁵.

¹⁹⁵Banathy B. H. 1991: *Systems Design of Education: A Journey to Create the Future*, NJ: Englewood Cliffs, Educational Technology Publisher, Μυλωνάκου-Κεκέ Η. 2009: *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας- Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*, Αθήνα:Παπαζήση.

Κεφάλαιο 4

Επισκόπηση του ερευνητικού πεδίου

4.0. Ανάπτυξη θεμάτων και πορισμάτων στην έρευνα για την επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια

Η εποχή των διακριτών ρόλων του σχολείου και της οικογένειας

Παρόλο που η αντίληψη για τη σημασία του ρόλου της οικογένειας κατά την εκπαίδευση των παιδιών και την αναγκαιότητα της συνεργασίας της οικογένειας με το σχολείο αναπτύχθηκε από τους σκαπανείς των Επιστημών Αγωγής, όπως ο Johan Pestalozzi (1746-1827)¹⁹⁶ και ο Wilhelm von Humboldt (1767-1835)¹⁹⁷ και παρά τα κατά καιρούς ατομικά ή συλλογικά εγχειρήματα των παιδαγωγών προς την κατεύθυνση αυτής της συνεργασίας¹⁹⁸, χρειάστηκε περίπου ένας αιώνας κοινωνικών και πολιτικών αντιπαραθέσεων στο πεδίο της οικοδόμησης του εκπαιδευτικού συστήματος πριν αρχίσει να αλλάζει η σχέση σχολείου-οικογένειας.

Οι ιστορικές αλλαγές που επέφερε η δεκαετία του '60 είχαν αντίκτυπο και στις σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια. Μέχρι τότε, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους περιοριζόταν στην εγγραφή και τη φοίτηση, ως εντελώς αναρμόδιων ως προς την εκπαίδευση αυτή¹⁹⁹. Μελέτες βασιζόμενες στο αξίωμα του σχολείου με «κλειστές θύρες»,

¹⁹⁶Μπρούζος Α. 1998: *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Λύχνος, Μπρούζος Α. 2004: *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική*, Αθήνα: Τυπωθήτω, Πανταζής Σ. 2006: «Η αγωγή του παιδιού σε σχέση με το ρόλο της οικογένειας και της πολιτείας: Ιστορική πραγματικότητα και ουτοπικές προτάσεις», *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 1, σσ. 7-20.

¹⁹⁷Von Humboldt W. "On the relative merits of Higher Institutions of Learning", στο: *Humanist without Portfolio*, Detroit: Wayne State University Press, 1963, σσ. 132-140, βλ. και Πυργιωτάκης Ι. Ε., «Το πανεπιστήμιο των αξιών: η πρόταση και η κληρονομιά του Wilhelm von Humboldt και η θέση της στον σύγχρονο κόσμο», *Επιστήμη και Κοινωνία*, τ. 13, Φθινόπωρο-Χειμώνας 2004, σσ. 1-17.

¹⁹⁸Επί παραδείγματι, στην Ελλάδα το 1899 εκδόθηκε το πρώτο τεύχος του περιοδικού «Το σχολείο και η οικογένεια». Στις Η.Π.Α το 1916 έγινε από την εκπαιδευτικό Lyda Judson Hanifan η πρώτη καταγραφή ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών, γονέων και άλλων μελών της τοπικής κοινωνίας που επιθυμούσαν να συνεργαστούν για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου. Μάλιστα, η συγκεκριμένη προσπάθεια συνέβαλε στην κοινωνική μεταρρύθμιση της περιοχής Βιρτζίνια, Hanifan L. J. 1920: *The Community Centre*. Boston: Silver Burdette & Co, Putman R.D. 2000: *Bowling alone. The Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon & Schuster.

¹⁹⁹Αγγελίδης Π. & Θεοφάνους Α. 2003: «Η συμμετοχή των γονιών στη σχολική διαδικασία. Μια έρευνα σε επίπεδο νηπιαγωγείου (Κύπρου)», *Νέα Παιδεία*, 106, σσ.126 – 143, Ματσαγγούρας Η.

ώστε να εξασφαλίζεται η απρόσκοπτη λειτουργία του και η απερίσπαστη εργασία των εκπαιδευτικών, δημοσιεύονται μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '60²⁰⁰. Συγχρόνως, κατά τη δεκαετία αυτή καλλιεργήθηκε η αντίληψη για την αναγκαιότητα της συμμετοχής των πολιτών στη λήψη αποφάσεων, η οποία υιοθετήθηκε από τις κυβερνήσεις των αναπτυσσόμενων κρατών και οδήγησε, μεταξύ άλλων, στην παροχή της δυνατότητας στους γονείς να συνεργάζονται με το σχολείο των παιδιών τους²⁰¹.

Απόπειρες συνεργασίας και οι πρώτες έρευνες

Στην καμπή της δεκαετίας του '70 η συνεργασία αυτή άρχισε να αποδίδει καρπούς, τους οποίους ανιχνεύουν οι πρώτες σχετικές έρευνες λίγα χρόνια αργότερα, κυρίως στις αγγλόφωνες χώρες. Όπως είναι εύκολα προβλέψιμο, οι έρευνες αυτές αποτυπώνουν μία συνθήκη περιορισμένης συνεργασίας από ποσοτική και ποιοτική άποψη²⁰².

Ως προς την ποσότητα, ο αριθμός των συναντήσεων μεταξύ του συλλόγου γονέων και του εκπαιδευτικού προσωπικού κυμαινόταν μεταξύ του τέσσερα και του πέντε σε ετήσια βάση, ενώ οι ατομικές συναντήσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς δεν υπερέβαιναν τις δύο κατά μέσο όρο κάθε μήνα. Το περιεχόμενο της επικοινωνίας σε κάθε περίπτωση προδιαγράφεται από τους σχετικούς νόμους και τις διατάξεις. Οι ατομικές συναντήσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς ήταν εφικτές μέσω πρόσκλησης των εκπαιδευτικών και με στόχο τη διαχείριση προβλήματος του μαθητή, το οποίο συνήθως ήταν η χαμηλή επίδοσή.

Ως προς την ποιότητα, κατά τις ομαδικές συναντήσεις κάθε γονέας προσπαθούσε να πληροφορηθεί για την πρόοδο του παιδιού του, χωρίς αυτό να είναι φυσικά εφικτό, με αποτέλεσμα να θεωρούνται οι συναντήσεις αυτές, κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, ατελέσφορες.

Όσον αφορά τη στάση προς την επικοινωνία, ήδη με την πρώτη έρευνα διαφαίνεται η αρνητική διάθεση των εκπαιδευτικών, επειδή εκτιμούν ότι οι γονείς διακόπτουν το έργο τους με τις απρογραμμάτιστες συναντήσεις, το παρεμποδίζουν ή παρεμβαίνουν σ' αυτό με την παρουσία τους στην τάξη και δεν το υποστηρίζουν στο σπίτι.

Συνοπτικά, η εν λόγω αρχική έρευνα αποτύπωσε τον χαρακτήρα της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων, όπως αυτή διαμορφώθηκε τα πρώτα χρόνια της θεσμοθέτησής της.

& Βέρδης Α. 2003: «Γονείς, Εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική», *Επιστημονικό Βήμα* (ΙΠΕΜ-ΔΟΕ), 2 σσ. 5-23.

²⁰⁰Π.χ. McGeeny P. 1969: *Parents Are Welcome*, London: Longmans, Lightfoot-Lawrence S. 2003: *The Essential Conversation. What Parents and Teachers can Learn from Each Other*, New York: Random House.

²⁰¹Νικολόπουλος Γ. 2002: *Κράτος, Ποινική Εξουσία και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση*, Αθήνα: Κριτική.

²⁰²Lortie D. 1975: *Schoolteacher. A sociological study*, Chicago: University of Chicago Press.

Πρόκειται για επικοινωνία περιορισμένης θεματολογίας, μονόδρομης, με πρωτοβουλία του σχολείου και κατεύθυνση προς τους γονείς, η οποία είναι δυσλειτουργική και αφήνει και τις δύο πλευρές δυσαρεστημένες. Επί πλέον, παρόλο που η έρευνα αυτή είναι η πρώτη στο πεδίο της και με αρχική χρονική απόσταση από τη σημερινή εποχή, αποκάλυψε αντιλήψεις οι οποίες εξακολουθούν να εντοπίζονται, όπως είναι η τάση των εκπαιδευτικών να διατηρούν οι ίδιοι τον έλεγχο, καθώς και οι προσδοκίες αλλά και οι φόβοι τους ως προς την επικοινωνία τους με τους γονείς.

Ανάπτυξη της συνεργασίας, εξειδίκευση των ερευνών

Κατά τα χρόνια που ακολούθησαν, οι έρευνες άρχισαν να εξειδικεύονται σε τομείς της επικοινωνίας και συνεργασίας όπως είναι οι στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να εμπλέξουν τους γονείς στη μαθησιακή διαδικασία. Στα πρώτα είδη των στρατηγικών αυτών ανήκει η περίπτωση του σχεδιασμού της κατ' οίκον εργασίας με τρόπο ώστε να ενημερώνονται οι γονείς για τα διδασκόμενα θέματα και την πρόοδο των μαθητών²⁰³. Ο συγκεκριμένος ερευνητικός προσανατολισμός είναι ενδεικτικός της ανάγκης για ανάπτυξη στρατηγικών επικοινωνίας και συνεργασίας, η οποία αναδείχθηκε από τα πρώτα χρόνια του θεσμικού «ανοίγματος» του σχολείου προς την οικογένεια. Οι στρατηγικές αυτές κλιμακώνονται από τις απλές επικοινωνιακές τακτικές, όπως η αποστολή ενημερωτικών σημειωμάτων στους γονείς, μέχρι την ουσιαστική συνεργασία, όπως η διοργάνωση εργαστηρίων στο σχολείο και οι συζητήσεις για τις διδακτικές μεθόδους.

Οι έρευνες επί της επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια, από τα πρώτα χρόνια της εξειδίκευσής τους, κατέγραψαν συνθήκες, αντιλήψεις και πρακτικές οι οποίες εξακολουθούν να ισχύουν. Η εν λόγω έρευνα είναι ενδεικτική, επειδή αποκάλυψε τρόπους επικοινωνίας, αλλά και διέκρινε τις διαφορές ως προς τον τρόπο εφαρμογής τους από τους εκπαιδευτικούς. Οι διαφορές αυτές προκύπτουν από τον βαθμό κατά τον οποίο οι εκπαιδευτικοί:

- α) παρέχουν οδηγίες στους γονείς για την υποστήριξη της κατ' οίκον μελέτης του μαθητή,
- β) συζητούν με τους γονείς σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους τους και
- γ) αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την υποστήριξη της γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαίδευση των μαθητών τους.

Είναι αξιοσημείωτο ότι οι διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς την έκταση και τον τρόπο κατά τον οποίο υποστηρίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή, όπως επισημάνθηκαν από αυτές

²⁰³Epstein J. L. and Becker H. 1982: "Teachers reported Practices of Parent Involvement: Problems and Possibilities", *Elementary School Journal*, 83 (2), σσ. 103 – 114. Αξιοποίηση και επέκταση της έρευνας αυτής στους Epstein J. & Van Voorhis L. 2001: "More than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework", *Educational Psychologist*, 36 (3), σσ. 181-193.

τις αρχικές έρευνες, αποτελούν μέχρι και σήμερα παράγοντα διαφοροποίησης της επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια²⁰⁴.

Η «αντίφαση των εκπαιδευτικών» και το προφίλ του «καλού γονέα»

Εκτός από τις συγκεκριμένες διαφορές, τα πορίσματα των εν λόγω αρχικών ερευνών με ευθυβολία επεσήμαναν την «αντίφαση των εκπαιδευτικών», καθώς και την αντίληψή τους για τον «καλό γονέα», δηλαδή στάσεις οι οποίες εξακολουθούν να ισχύουν. Πιο αναλυτικά, η «αντίφαση των εκπαιδευτικών» αναφέρεται στη διάσταση ανάμεσα στα παράπονα των εκπαιδευτικών για ελλιπή ανταπόκριση των γονέων σε συνδυασμό με τις δηλώσεις τους για πρόθεση ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής και στην πραγματική επιθυμία τους να έχουν οι ίδιοι τον κυρίαρχο ρόλο και τον έλεγχο της επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς²⁰⁵.

Από τη στάση αυτή εκπορεύεται το πρότυπο θεωρητικό σχήμα των εκπαιδευτικών για το προφίλ του «καλού γονέα», σύμφωνα με το οποίο ο γονέας δεν παρεμβαίνει στο έργο του εκπαιδευτικού ούτε το κρίνει, αλλά το υποστηρίζει από απόσταση, εμφυσώντας στο παιδί θετική στάση προς το σχολείο παραμένοντας στην κατεύθυνση του εκπαιδευτικού. Ο «καλός γονέας» επίσης συμμερίζεται τον εκπαιδευτικό, ακόμη και σε περίπτωση διαφωνίας του με το παιδί, σεβόμενος τις συστάσεις του εκπαιδευτικού και ανταποκρινόμενος στις προσκλήσεις του. Εν ολίγοις, πρόκειται για την περίπτωση του γονέα ο οποίος αποδέχεται πλήρως την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, περιορίζοντας τη δική του συμμετοχή στο σπίτι²⁰⁶.

Αυτά τα δύο συστατικά της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή έχουν επιβεβαιωθεί από πολλές έρευνες, οι οποίες ακολούθησαν μετά από την αρχική

²⁰⁴Ames C., Khoju M. & Watkins T. 1993: *Parent involvement: The relationship between school to home communication and parent's perceptions and beliefs*, Boston, MA: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning, Lindle J.C. 1989: "What do parents want from principals and teachers?" *Educational Leadership*, 47(2), pp.12-14.

²⁰⁵Cutright M. 1984: "How wide open is the door to parent involvement in the schools?" *PTA Today*, 10-11, Greene P. K. & Tichenor M. S. 2003: "Parents and schools: No stopping the involvement!", *Childhood Education*, 79, σσ. 242-243. Anfara V. A. & Mertens S. B. 2008: "Varieties of parent involvement in schooling. What research says", *Middle School Journal*, 89 (3), σσ. 58-64, Συμεού Α. 2003: «Σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, σσ. 101-113, Συμεού Α. 2008: *Περάστε για Ένα Καφέ. Σχέσεις Σχολείου-Οικογένειας στην Κόψη της Διαφορετικότητας*, Αθήνα: Ταξιδευτής. Για την «αντίφαση των εκπαιδευτικών» βλ. και ενότητα 4.4.3 στο παρόν κεφάλαιο.

²⁰⁶Lortie D. C. 1975: *Schoolteacher. A Sociological study*, Chicago: The University of Chicago Press. Το προφίλ του «καλού γονέα» που σκιαγραφήθηκε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή είναι χαρακτηριστικό της ευστοχίας των συμπερασμάτων της, βλ. και κριτική επισκόπηση της έρευνας στον Seligman M. 2000: *Conducting Effective Conferences with Parents of Children with Disabilities*, N.Y.: Guilford Press, σ. 29.

επισήμανση, με αποτέλεσμα να αναγνωρίζονται πλέον σήμερα ως χαρακτηριστικά γνωρίσματα της νοοτροπίας αυτής²⁰⁷.

Ένα άλλο εύρημα των αρχικών ερευνών το οποίο επίσης αποδείχθηκε ότι έχει γενική ισχύ είναι ότι η καλλιέργεια ορισμένων στρατηγικών γονεϊκής συμμετοχής εκ μέρους των εκπαιδευτικών ευνοεί την επικοινωνία και συνεργασία, αμβλύνει ή αποτρέπει τις συγκρούσεις και τον ανταγωνισμό του σχολείου με τους γονείς²⁰⁸. Επίσης, η εφαρμογή των στρατηγικών αυτών ενισχύει το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών στην εκτίμηση των γονέων, οι οποίοι έτσι αναγνωρίζουν την έμπρακτη αξία της παιδαγωγικής κατάρτισης.

Εμπλουτισμός και διεύρυνση ερευνητικών θεμάτων και πορισμάτων

Κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, το εύρος των ερευνητικών θεμάτων στον διεθνή χώρο²⁰⁹ διαμορφώνεται ανάλογα με την κατεύθυνση των ενδιαφερόντων των ερευνητών προς τους διάφορους παράγοντες της γονεϊκής συμμετοχής, οι οποίες κυμαίνονται από εύκολα μετρήσιμους, όπως είναι η εθνοτική προέλευση και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων²¹⁰ έως δύσκολα ανιχνεύσιμες, όπως είναι η εμπιστοσύνη μεταξύ των δύο πλευρών,

²⁰⁷Johnson C. 2004: *Teachers' attitudes about parent involvement in middle school: how the school climate of teachers' attitudes influences parents' behaviors*, Madison: University of Wisconsin, Μπρούζος Α., Μισαηλίδη Π., Εμβαλωτής Α. & Ευκλείδη Α. (επιμ.). 2007: *Σχολείο και Οικογένεια*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Κρίβας Σ., Μπρούζος Α., Μίχαλου Α. & Ντόκα Α. 2008: *Μελέτη διερεύνησης προσδοκιών των γονέων από την εφαρμογή του ΣΕΠ στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Koutrouba K., Antonopoulou E., Tsitsas G. & Zenakou E. 2009: «An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education», *School Psychology International* 30 (3), 311-328.

²⁰⁸Berla N., Henderson A. T. & Kerewsky W. 1989: *The middle school years: A parent's handbook*, Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education, Haddock E. 1994: *Colorado Parent Involvement Summit Report*, Denver, Colorado: PTA.

²⁰⁹Fruchter N., Galletta A. & White J. L. 1992: *New directions in parent involvement*, Washington, DC: Academy for Educational Development, Jackson B. L. & Cooper B.S. 1992: "Involving parents in improving urban schools", *NASSP Bulletin*, 76(543), pp. 30-38, Schurr S.L. 1992: "Fine tuning your parent power: Increasing student achievement", *Schools in the Middle*, 2(2), pp.3-9, Williams D.L. & Chavkin N.F. 1989: "Essential elements of strong parent involvement programs", *Educational Leadership*, 47(2), pp. 18-20.

²¹⁰Π.χ. η έρευνα στην πολιτεία Μέριλαντ η οποία διεξήχθη το 2001 βλ. Proutt L. (επιμ.) 2005: *A Shared Responsibility: Recommendations for increasing family and community involvement in schools, Summary Report*, Maryland: Maryland State Department of Education, κατά την οποία το χαμηλό επίπεδο της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και της διάθεσής τους για εθελοντική υποστήριξη της λειτουργίας του σχολείου συνδέονται με την προέλευση των γονέων από χώρες της Αφρικής και από την Ισπανία, καθώς και με το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο.

αλλά και στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας²¹¹. Η θεματική διεύρυνση και η εξειδίκευση ανέδειξαν την ανάγκη κατ' αρχάς να οριστεί η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής και έπειτα να συστηματοποιηθούν τα ερευνητικά αποτελέσματα και να εκπονηθούν δείκτες και τρόποι υπολογισμού της. Ως προς τον ορισμό, μόλις στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του '90 επιχειρήθηκε η διασάφηση των εννοιών «γονεϊκή εμπλοκή» και «γονεϊκή συμμετοχή». Κατά τη διασάφηση αυτή, η έννοια της «γονεϊκής εμπλοκής» αναφέρεται στη δραστηριότητα των γονέων που υποστηρίζει το έργο του εκπαιδευτικού και κατευθύνεται από αυτόν, ενώ ο όρος «γονεϊκή συμμετοχή» περιγράφει μία συνεργατική συνθήκη με διαμοιρασμό ευθυνών και εξουσίας²¹². Μία προσπάθεια υπολογισμού της γονεϊκής συμμετοχής αναπτύχθηκε με τη μέθοδο της μετα-ανάλυσης, δηλαδή της ανάλυσης διαφόρων ερευνητικών δεδομένων, με αποτέλεσμα να προσδιορισθούν τα δομικά συστατικά της γονεϊκής συμμετοχής τα οποία περιέχονται στον ακόλουθο πίνακα²¹³:

ΜΙΑ ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΟΝ ΥΠΟΛΟΓΙΣΜΟ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ	
ΔΟΜΙΚΟ ΣΥΣΤΑΤΙΚΟ	ΠΕΔΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ
Επικοινωνία	Συχνές και συστηματικές συζητήσεις των γονέων με τα παιδιά τους σχετικά με τη σχολική εργασία
Επίβλεψη	Υποστήριξη των παιδιών για τη διαχείριση του χρόνου τους
Προσδοκίες γονέων και γονεϊκό ύφος	Τρόπος και έκταση κατά την οποία οι γονείς αντιμετωπίζουν την ακαδημαϊκή προοπτική των παιδιών και τη συζητούν μαζί τους

Πίνακας 13: Υπολογισμός της γονεϊκής συμμετοχής κατά τους Fan & Chen 2001

²¹¹Π.χ. η έρευνα της Tschannen-Moran M. 2001: "Collaboration and the need for trust", *Journal of Educational Administration*, 39, σσ. 308-331 επικεντρώθηκε στην εμπιστοσύνη μεταξύ του διευθυντή, των εκπαιδευτικών και των γονέων στην πολιτεία του Οχάιο των Η.Π.Α. και ανέδειξε τη σπουδαιότητα της εμπιστοσύνης για την οικοδόμηση της συνεργασίας, καθώς και τον καθοριστικό ρόλο της στον μετασχηματισμό του σχολείου.

²¹²Martin J., Ranson S. & Tall G. 1997: "Parents as partners in assuring the quality of schools", *Scottish Education Review*, 29 (1), σσ. 39-55, προτείνουν ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων ανάπτυξης των σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια κατά το οποίο η «εμπλοκή» μετασχηματίζεται σε «συμμετοχή». Για τη διάκριση μεταξύ αυτών των όρων βλ. και Συμεού Λ. 2002: «Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής», *Πρακτικά VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* τ. 1, σσ. 263-273, επίσης το άρθρο των Thomson K. F., Homestead E. R. & Pate P. E. 2004: "Middle School students and parents through the 1970s, 1980s and 1990s", *Middle School Journal*, 35 (4), 56-61, το οποίο παρουσιάζει ιστορική επισκόπηση της γονεϊκής εμπλοκής κατά τις τρεις πρώτες δεκαετίες του «σχολικού κινήματος», συνοψίζοντας τον μεταβαλλόμενο ρόλο της.

²¹³Fan X. T. & Chen M. 2001: "Parental involvement and student's academic achievement: a meta-analysis" *Educational Psychology Review*, 13, σσ. 1-22.

Η πρώτη δεκαετία του καινούργιου αιώνα χαρακτηρίζεται, ως προς την έρευνα για τη γονεϊκή εμπλοκή και συμμετοχή, από αναζήτηση και επεξεργασία στρατηγικών τρόπων βελτίωσης των σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια²¹⁴, παράλληλα με την περαιτέρω ανάλυση των παραγόντων οι οποίοι ευνοούν ή δυσχεραίνουν τις σχέσεις αυτές²¹⁵. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αναπτύσσεται για τον ρόλο του οικογενειακού κλίματος, εφ' όσον τα ερευνητικά πορίσματα επιβεβαιώνουν ότι ένα θετικό κλίμα παράγει θετική συμπεριφορά και ανάλογη νοοτροπία, πεποιθήσεις, αξίες και περιέργεια, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να ακολουθήσουν τα ενδιαφέροντά τους και να επιλέξουν ακαδημαϊκή προοπτική²¹⁶. Επίσης, δυναμικά αναπτύσσεται η έρευνα σχετικά με τους τύπους των οικογενειών, τις αντίστοιχες κοσμοαντιλήψεις και, γενικά, το πολιτισμικό υπόβαθρο²¹⁷. Ένας ειδικότερος και υποσχόμενος ερευνητικός τομέας, από τον οποίο προκύπτουν συγκεκριμένες κατευθύνσεις για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τους γονείς, είναι η μελέτη των τρόπων βοήθειας του μαθητή με τα γνωστικά αντικείμενα²¹⁸. Ως προς την προσχολική εκπαίδευση, τα τελευταία χρόνια ανανεώθηκε το ενδιαφέρον για τον ρόλο των γονέων κατά τη μετάβαση των μαθητών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό²¹⁹.

Το ελληνόφωνο ερευνητικό τοπίο

Οι έρευνες σχετικά με την επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια στην ελληνική εκπαίδευση ξεκινούν περίπου από τα μέσα της δεκαετίας του '80. Η πρώτη από αυτές εστιάζεται στον ρόλο του εκπαιδευτικού κατά τη σχέση του με τους γονείς των μαθητών

²¹⁴Jackson A. W. & Andrews P.G. 2004: *Making the most of Middle School. A field guide for parents and other*, New York: Teachers College Press.

²¹⁵Epstein G. L. 2005: "School-initiated family and community partnerships", στον Erb T. (επιμ.) *This We believe in Action. Implementing successful middle level schools*, Westerville O.H.: National Middle Class Association, σσ. 77-96.

²¹⁶Campbell J. R. & Veran M. 2007: "Effective parental influence: academic home climate lined to children achievement", *Educational Research and Evaluation*, 13 (6), σσ. 501-519, Ediger M. 2008: "Psychology of parental involvement in reading", *Reading Improvement* , 45 (1), σσ. 46-52.

²¹⁷Christenson S. L. & Reschly A. L. 2010: *Handbook of School – Family Partnerships*, New York: Taylor & Francis.

²¹⁸Ediger M. 2008: "Psychology of parental involvement in reading", *Reading Improvement*, 45 (1), σσ. 46-52.

²¹⁹Giallo R., Treyvaud K., Matthews J. & Kienhuis M. 2010: "Making the transition to primary school: An evaluation of a translation program for parents", *Australian Journal of Education and Developmental Psychology*, 10, σσ. 1-7.

του²²⁰. Η μελέτη του ρόλου αυτού βασίστηκε στη διερεύνηση των παραμέτρων των ετών υπηρεσίας και του φύλου των εκπαιδευτικών, καθώς και των απόψεών τους σχετικά με τη διαθεσιμότητα των γονέων για συνεργασία.

Ως προς την πρώτη από τις παραμέτρους αυτές, η συγκεκριμένη έρευνα έδειξε ότι στη συνεργασία συμμετέχουν κυρίως οι άνδρες εκπαιδευτικοί και τόσο περισσότερο όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας τους. Ως προς τη δεύτερη παράμετρο, κατά την έρευνα φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις δυσκολίες της συνεργασίας στους γονείς, ενώ πραγματικό εμπόδιο είναι αφ' ενός η άγνοια των γονέων για το εκπαιδευτικό έργο και αφ' ετέρου η έλλειψη χρόνου και από τις δύο πλευρές.

Η επόμενη συναφής έρευνα έδωσε πιο αναλυτικά στοιχεία σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προς τους γονείς²²¹. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους γονείς σαν πιθανούς επικριτές, τους θεωρούν αναρμόδιους, όταν δεν τους βρίσκουν και ενοχλητικούς και, πάντως, τους χρειάζονται μόνο για να τους παρέχουν πληροφορίες για τους μαθητές τους. Η εν λόγω έρευνα, παρά το σχετικά μικρό δείγμα της²²², αποκάλυψε όψεις της φυσιογνωμίας του εκπαιδευτικού, οι οποίες έχουν επαληθευθεί επανειλημμένως²²³ και επεσήμανε την ανταγωνιστική υφή και τη συγκρουσιακή διάσταση των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Η αναγνώριση αυτού του φαινομένου έστρεψε το ερευνητικό ενδιαφέρον στις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μελετηθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν το έργο τους, μεταξύ των οποίων και η ποιότητα των σχέσεών τους με τους γονείς. Στην κατεύθυνση αυτή, τα πρώτα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι το έργο των εκπαιδευτικών εμποδίζεται από:

- i. την αδιαφορία των γονέων,

²²⁰ Ξωχέλλης Π. Δ. 1984: *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, Πυργιωτάκης Ι. Ε. 1992: *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

²²¹ Φρειδερίκου Α. & Φολερού-Τσερούλη Φ. 1991: *Οι Δάσκαλοι του Δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Ύψιλον, Ξωχέλλης Π. Δ. 2005: *Ο Εκπαιδευτικός στο Σύγχρονο Κόσμο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

²²² Τα υποκείμενα της έρευνας απετέλεσαν 102 εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη ό.π.

²²³ Κοσσυβάκη Φ. 2003: *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια - Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα*, Αθήνα: Gutenberg, Πυργιωτάκης Ι. Ε., Κρίβας Σ., Μπρούζος Α. & Εμβαλωτής Α. 2007: *Επιμορφωτικό υλικό για το πρόγραμμα: Ταχύρυθμη επιμόρφωση εκπαιδευτικών με θέμα τον συσχετισμό οικογενειακού-κοινωνικού-πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*, Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.

- ii. το χαμηλό μορφωτικό τους επίπεδο,
- iii. την υπεροπτική στάση τους προς τους εκπαιδευτικούς και
- iv. εκείνες τις απαιτήσεις τους που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν παράλογες²²⁴.

Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής, οι διαταραχές των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων οφείλονται στην ασαφή οριοθέτηση των αρμοδιοτήτων των δύο πλευρών. Ωστόσο, επειδή στη διαταραχή κάθε σχέσης συμμετέχουν και οι δύο πλευρές, ήταν θέμα χρόνου η στροφή της έρευνας και στην Ελλάδα προς την πλευρά των γονέων.

Η πρώτη από τις έρευνες αυτού του τομέα εστιάστηκε στους παράγοντες που διαφοροποιούν τη συχνότητα των επισκέψεών τους στο σχολείο, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο το αντιμετωπίζουν²²⁵. Η συμβολή της συγκεκριμένης έρευνας συνίσταται στον εντοπισμό τριών κατηγοριών γονέων, οι οποίες διαφοροποιούνται ως προς την κοινωνική προέλευση και συναρτώνται με το μορφωτικό επίπεδο. Αυτό το διπλό κριτήριο φαίνεται ότι διαμορφώνει ορισμένη στάση των γονέων προς το σχολείο και την όλη εκπαίδευση των παιδιών τους. Πιο αναλυτικά, οι τρεις κατηγορίες γονέων διαμορφώνονται ανάλογα με την προέλευσή τους από χαμηλά, μεσαία, και ανώτερα κοινωνικά και μορφωτικά στρώματα αντιστοίχως, η οποία σχετίζεται με ορισμένες και συστηματικές αντιλήψεις και συμπεριφορές.

Αυτές οι αντιλήψεις και συμπεριφορές εκδηλώνουν τα αποτελέσματά τους:

- α) στον τρόπο ανατροφής των παιδιών,
- β) στις εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων,
- γ) στη συνοχή της οικογένειας και
- δ) στον τρόπο συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών, στο σπίτι και στο σχολείο.

Σύμφωνα με τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας αυτής, τα οποία συγκλίνουν με τα συμπεράσματα παρόμοιων ερευνών από άλλες χώρες²²⁶, η σχολική επιτυχία είναι ευθέως

²²⁴Queiroz (de) J.-M.. 2000: *Το σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του*, Αθήνα: Gutenberg, Πυργιωτάκης και συν. ό.π.

²²⁵Γώγου-Κρητικού Λ. 1994: *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*, Αθήνα: Πορεία.

²²⁶Ενδεικτικά: Greenwood G. E. & Hickman C. W. 1991: "Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education", *Elementary School Journal*, 91(3), σσ. 279-288, De Queiroz 2000 ό.π., Sackett Paul R., Kuncel Nathan R., Arneson Justin J. Cooper, Sara R., Waters & Shonna D. 2009: "Does socioeconomic status explain the relationship between admissions tests and post-secondary academic performance?", *Psychological Bulletin*, 135 (1), σσ. 1-22, Snyder F., Flay B., Vuchinich S., Acock A., Washburn I., Beets M. & Li K.-K. 2009: "Impact of a Social -Emotional and Character Development Program on School-Level Indicators of Academic Achievement, Absenteeism, and Disciplinary Outcomes: A Matched-Pair, Cluster-Randomized, Controlled Trial", *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3 (1) σσ. 26-55.

ανάλογη με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και ιδιαίτερα με τον βαθμό ταύτισης του «πολιτισμικού σύμπαντος» (στάσεις, αξίες, συμπεριφορά) της οικογένειας με εκείνον του σχολείου²²⁷.

Αυτή η γενική αρχή, σε συνδυασμό με παράγοντες όπως οι ατομικές διαφορές, το φύλο του γονέα και άλλα χαρακτηριστικά στοιχεία της οικογένειας, όπως επισημάνθηκε στη συγκεκριμένη αρχική για την Ελλάδα έρευνα, εξακολουθεί να παρέχει ένα πλαίσιο περιγραφής των συνθηκών ερμηνείας της σχολικής αποτυχίας και επιτυχίας²²⁸.

Με την επόμενη έρευνα σχετικά με τους εκπαιδευτικούς ως παράγοντα της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας σε περιοχές της Δυτικής Ελλάδας²²⁹, εντοπίστηκε ένα κρίσιμο στοιχείο της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών κατά τη συνεργασία αυτή, το οποίο λίγα χρόνια αργότερα ορίστηκε με τη φράση «αντίφαση των εκπαιδευτικών»²³⁰. Δηλαδή, ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιθυμούν τη συνεργασία και δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα, τα ποσοστά αυτά μειώνονται θεαματικά ως προς τις θετικές απαντήσεις σε ερωτήσεις σχετικά με τη διάθεση των εκπαιδευτικών να οργανώνουν συναντήσεις με τους γονείς καθώς και με την ευχέρεια να ενημερώνει τους γονείς για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους²³¹.

Η επόμενη συναφής έρευνα επιβεβαίωσε τα ανωτέρω πορίσματα και περαιτέρω σχηματοποίησε τους τρόπους επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς σε τέσσερις τύπους²³²:

- 1) «ανύπαρκτης σχέσης», όπου η επικοινωνία σημειώνεται μόνο σε κρίσιμες καταστάσεις, π.χ. επανάληψη τάξης, πειθαρχικές ποινές,

²²⁷Γώγου-Κρητικού ό.π.

²²⁸Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα έχουν αναφερθεί αναλυτικότερα στις ενότητες 2.6.6.2, 2.6.6.3, 2.6.7, 3.5, 3.6. και 3.7 της προκείμενης μελέτης.

²²⁹Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ερωτηματολόγιο σε δείγμα 337 δασκάλων στους νομούς Άρτας, Ιωαννίνων, Λευκάδας και Κέρκυρας, βλ. Κοσσυβάκη Φ. 2003: *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια. Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα*, Αθήνα: Gutenberg.

²³⁰Symeou L. 2002b: "Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers' and parents' perspectives", *The School Community Journal*, (2) 12, σσ. 7-34, Ματσαγγούρας Η. Γ. & Πούλου Μ. Σ. 2009: «Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων», *Μέντορας*, 11, σσ. 27-41. Το φαινόμενο είχε επισημανθεί από τον Γκότοβο Α. 1990 : *Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου*, Αθήνα: Gutenberg.

²³¹73,6% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα και δεν διακατέχονται από ανασφάλεια κατά την επίσκεψη των γονέων στο σχολείο, ενώ μόνο το 52,2% συζητούν την κριτική εκ μέρους των γονέων και το 47,8% ανέχονται αυτή την κριτική, Κοσσυβάκη ό.π.

²³²Γιαννακάκη Π. 1997: *Ο Εκπαιδευτικός Διαμεσολαβητής*, Αθήνα: Βασδέκης.

- 2) «σηματικής σχέσης», κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων σε δευτερεύοντες τομείς, όπως εκδρομές, επισκευές του σχολικού κτηρίου, προμήθεια εξοπλισμού,
- 3) «υπολογισμένης σχέσης», όπου οι γονείς υποστηρίζουν τη λειτουργία του σχολείου και προσεγγίζουν τους εκπαιδευτικούς αποσκοπώντας σε ευνοϊκή αντιμετώπιση του παιδιού τους και
 - 4) «επικοινωνιακής σχέσης», η οποία αποτελεί την ιδανική περίπτωση ελικρινούς επικοινωνίας και συνεργασίας, με ουσιαστικό όφελος για τη διδασκαλία και τον μαθητή.

Η ανωτέρω τυπολογία έχει τον σχηματικό χαρακτήρα των μοντέλων και προτείνεται ως εργαλείο περιγραφής σχέσεων, οι οποίες στην πραγματικότητα συμμετέχουν σε δύο ή περισσότερους από τους τύπους αυτούς, εφ' όσον το φαινόμενο της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είναι σύνθετο.

Στη συνέχεια, η έρευνα και στην ελληνική εκπαίδευση επικεντρώθηκε σε επί μέρους χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών τα οποία συναρτώνται με τις αντιλήψεις και στάσεις όπως σκιαγραφήθηκαν με τα ανωτέρω ερευνητικά δεδομένα. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι τα χρόνια υπηρεσίας του εκπαιδευτικού, το φύλο, η σχέση του με τις εκπαιδευτικές καινοτομίες και η γνώμη του για την υφή της εργασίας του²³³. Τα αποτελέσματα αυτής της ερευνητικής δραστηριότητας καταδεικνύουν ότι λιγότερες προστριβές και, γενικά, καλύτερη επικοινωνία με τους γονείς τείνουν να έχουν οι άνδρες εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια υπηρεσίας, οι οποίοι διάκεινται θετικά προς τις εκπαιδευτικές καινοτομίες και θεωρούν ότι το επάγγελμά τους συνιστά λειτούργημα και όχι απλή, διεκπεραιωτική εργασία²³⁴. Τέλος, η εν λόγω έρευνα ανήκει σε εκείνες που έχουν επιβεβαιώσει το εύρημα σχετικά με την «αντίφαση των εκπαιδευτικών» το οποίο αναφέρθηκε ανωτέρω στην παρούσα ενότητα.

Η ειδικότερη ερευνητική προσπάθεια που επιχειρήθηκε με στόχο να εντοπίσουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τα αίτια των δυσχερειών της συνεργασίας τους με τους γονείς έφερε στο προσκήνιο την απροθυμία ή την αδυναμία των εκπαιδευτικών να αναλύσουν και να ερμηνεύσουν αυτό το φαινόμενο, εφ' όσον η πλειονότητα των ερωτηθέντων απέδωσε τη δυσχέρεια στην έλλειψη χρόνου εκ μέρους τους²³⁵. Η συγκεκριμένη πεποίθηση ερμηνεύθηκε

²³³Μπούζος 1998²: *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Αθήνα: Λύχνος.

²³⁴Μπούζος, ό.π.

²³⁵Μπόνια Αι., Μπούζος Α. & Κοσσυβάκη Φ. 2005: «Παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στην εμπλοκή των γονέων στο σχολείο: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών», *Σχολείο και Οικογένεια*, Πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, Ιωάννινα: Ψυχολογική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Διδασκαλείο Δ.Ε., Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (18-20

από τους ερευνητές σε συνάρτηση με την αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ορίζοντα των υποχρεώσεών τους στο σχολείο.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται επιστροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος στη συνάρτηση ανάμεσα στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων²³⁶. Βάσει παλαιότερων ερευνητικών αποτελεσμάτων, η ποιότητα της επικοινωνίας αυτής είναι ανάλογη με το συγκεκριμένο επίπεδο²³⁷. Οι νεότερες έρευνες εμπλουτίζουν εκείνα τα αποτελέσματα με το πόρισμα ότι η διαφοροποίηση της επικοινωνίας ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων οφείλεται και στην αντιμετώπισή τους από τους εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, από τις απαντήσεις των γονέων που συμμετέχουν στην έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στους γονείς των ανώτερων επιπέδων και συζητούν μαζί τους πιο ουσιαστικά θέματα, όπως το πρόγραμμα και το περιεχόμενο της διδασκαλίας και οι τρόποι υποστήριξης του παιδιού. Αντιθέτως, με τους γονείς των χαμηλότερων επιπέδων οι εκπαιδευτικοί είναι λιγότερο πρόθυμοι, συχνά ανταποκρινόμενοι σε πρωτοβουλία των γονέων για επικοινωνία, ενώ η συζήτηση μαζί τους εξαντλείται σε λιγότερο ουσιαστικά θέματα, όπως η συμπεριφορά, η επίδοση και τα καθημερινά μικροπροβλήματα της σχολικής ζωής²³⁸.

Τα χαρακτηριστικά θέματα και τα πορίσματα των ερευνών οι οποίες επιχειρήθηκαν στον τομέα της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, όπως αναφέρθηκαν στην τρέχουσα ενότητα, συγκεντρώνονται στον πίνακα που ακολουθεί:

Μαρτίου 2005), Μπόνια Αι., Μπρούζος Α. & Κοσσυβάκη Φ. 2008: «Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο», *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, σσ. 69-95.

²³⁶Sakellariou M. 2007: “ Parent’s attitude towards nursery School and its correlation with their sociological characteristics”, *Proceedings of the Mid Term Conference of the Research Committee 04-International Sociological Association*, pp. 309-319, Cyprus:Nicosia.

²³⁷Μάνεσης Ν. 2008: «Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς», στον τόμο: Μπρούζος Α. κ.ά. (επιμ.) *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, τόμος VI, Σχολείο και Οικογένεια*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 173-191, βλ. και Μάνεσης Ν. 2010: «Κοινωνικά διαφοροποιημένες γονεϊκές προσδοκίες και αναπαραστάσεις για τις ελλείψεις και δυσλειτουργίες του σχολείου», *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 57, σσ. 31-54.

²³⁸Μάνεσης ό.π.

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	
ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	ΘΕΜΑΤΑ & ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ
<i>A. ΣΤΗΝ ΑΓΓΛΟΦΩΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</i>	
Lortie 1975	Συχνότητα, περιεχόμενο επικοινωνίας, άποψη εκπαιδευτικών για τον «καλό γονέα», η «αντίφαση των εκπαιδευτικών»
Lightfoot 1978	Διαπίστωση της αποτυχίας - του σχολείου να προσελκύσει τη γονεϊκή συμμετοχή - της οικογένειας να διεκδικήσει τη συμμετοχή της
Becker & Epstein 1982	Στρατηγικές και απόψεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή, η «αντίφαση των εκπαιδευτικών»
Williams & Chavkin 1989	Η δικτύωση σχολείου-οικογένειας
Jackson & Cooper 1992:	Ο ρόλος της εκπαιδευτικής ηγεσίας και της στάσης των εκπαιδευτικών
Fruchter et al 1992	Ο περιορισμός του χάσματος μεταξύ οικογενειακής και σχολικής κουλτούρας ενισχύει την επικοινωνία
Schurr 1992	Ο ρόλος της διεύθυνσης και της πολιτικής του σχολείου
Ames et al 1993	Βελτίωση της ποιότητας της επικοινωνίας μέσα από τη θετική ενίσχυση των γονέων
Tschasmen-Moran 2001	Ο ρόλος της εμπιστοσύνης
Fan & Chen 2001	Υπολογισμός της γονεϊκής εμπλοκής
Jackson & Andrews 2004	Γονεϊκή εμπλοκή και τάξη φοίτησης
Campell, & Veran 2007	Οικογενειακό κλίμα και ακαδημαϊκή επιτυχία
Ediger 2008	Γονεϊκή εμπλοκή ανάλογα με το γνωστικό αντικείμενο
Giallo et al 2010	Γονεϊκή εμπλοκή κατά τη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό
<i>B. ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ</i>	
Ξωχέλλης 1984	Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους γονείς: επικριτές, αναρμόδιοι, ενοχλητικοί, κατάλληλοι μόνο για παροχή πληροφοριών για τους μαθητές
Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερουλή 1985, 1991	Σχέσεις ανταγωνιστικές και συγκρουσιακές μεταξύ σχολείου και οικογένειας λόγω των επεμβάσεων των γονέων στο εκπαιδευτικό έργο
Πουργιώτακης 1992	Η ενόχληση των εκπαιδευτικών από τους γονείς και η παρεμπόδιση του εκπαιδευτικού έργου, λόγω του χαμηλού επιπέδου των γονέων, ως αποτελέσματα της ασαφούς οριοθέτησης των αρμοδιοτήτων των δύο πλευρών
Γώγου-Κρητικού 1994	Το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, η αναντιστοιχία ανάμεσα στις αξίες τους και εκείνες του σχολείου καθώς και η αναβίωση των αρνητικών σχολικών εμπειριών τους: αιτίες δυσπιστίας, δειλίας και φόβων τους προς τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο
Κοσσυβάκη 1996	Επιθυμία των εκπαιδευτικών για συνεργασία με τους γονείς εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας
Γιαννακάκη 1997	Καχυποψία και αρνητική στάση των εκπαιδευτικών προς τη γονεϊκή εμπλοκή σε τομείς πέρα από τους δευτερεύοντες. Τύποι σχέσεων: ανύπαρκτες, σχηματικές, υπολογισμένες, επικοινωνιακές
Μπρούζος 1998	Εκπαιδευτικοί υπέρ της γονεϊκής εμπλοκής: οι αρχαιότεροι και οι υποστηρικτές καινοτομιών, η «αντίφαση των εκπαιδευτικών»
Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη 2008	Εκπαιδευτικοί που αποδίδουν την απουσία συνεργασία στην έλλειψη χρόνου: θεωρούν ότι η συνεργασία δεν εντάσσεται στις υποχρεώσεις τους
Σακελλαρίου Μ. 2007	Απόψεις γονέων και συσχετισμός με τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά
Μάνεσης 2008	Διαφοροποίηση των περιεχομένων της επικοινωνίας ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων

Πίνακας 14: Η ανάπτυξη θεμάτων και πορισμάτων της έρευνας για την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας

Η ανωτέρω ευσύνοπτη επισκόπηση της ανάπτυξης βασικών θεμάτων και συμπερασμάτων στη σύγχρονη έρευνα επί της γονεϊκής εμπλοκής αναδεικνύει τη μεγάλη δυσκολία μετακίνησης από το θετικιστικό σχήμα της απόλυτης εξουσίας των επαγγελματιών της εκπαίδευσης σε μία συστημική συνθήκη συνεξέτασης ρόλων, δικαιωμάτων και αρμοδιοτήτων προς την οποία κατατείνουν οι σύγχρονες προσεγγίσεις των σχέσεων σχολείου-οικογένειας²³⁹, με απώτατο άκρο την αμφισβήτηση της εξουσίας των ειδικών και του σχολείου ως θεσμού, καθώς και την αναγνώριση του δικαιώματος των γονέων να επιλέγουν το είδος των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που προτιμούν (“parental choice”)²⁴⁰ και να ζητούν την απόδοση λόγου του σχολείου στην κοινωνία²⁴¹.

Στη συνέχεια του παρόντος κεφαλαίου οι ενότητες αντιστοιχούν στις υποθέσεις εργασίας της έρευνας που διεξήχθη στο πλαίσιο της προκείμενης μελέτης και στην αντιστοιχία αυτή οφείλεται η αρίθμηση των ενότητων²⁴².

4.1. Αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου - οικογένειας

Τα επιχειρήματα και τα τεκμήρια τα οποία στοιχειοθετούν την αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου - οικογένειας, για τη διεξοδικότερη μελέτη τους, έχουν οργανωθεί κατ’ αντιστοιχία προς τα δύο βασικά μέλη της επικοινωνίας και συνεργασίας, δηλαδή τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και προς τους ίδιους τους μαθητές και τον ρόλο της οικογένειας στη σχολική τους περιπέτεια. Η αντιστοιχία αυτή παρέχει τη δομή και τους τίτλους των ακόλουθων τεσσάρων ενότητων (4.1.1-4.1.4).

4.1.1. Θετικά αποτελέσματα στους μαθητές

Το βασικότερο επιχείρημα υπέρ της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι το θετικό αποτέλεσμα που έχει η συνέργια αυτή στη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η συμμετοχή των γονέων,

²³⁹Μπίμπου-Νάκου Ι. 2001: Εισαγωγικό σημείωμα στον τόμο των Dowling E. & Osborne E. (επιμ.): *Η Οικογένεια και το Σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg, σ. 28, Μαρσαγγούρας Η. & Βέρδης Α. 2003: «Γονείς, εταίροι στην Εκπαίδευση: απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική», *Επιστημονικό Βήμα*, 2, σσ. 5-23.

²⁴⁰Η αναγνώριση του δικαιώματος αυτού συνεπιφέρει τον κίνδυνο της επικράτησης της νέο-φιλελεύθερης αντίληψης της αγοράς και της συρρίκνωσης της δημόσιας εκπαίδευσης, Μαρσαγγούρας & Βέρδης ό.π., βλ. και ενότητα 3.4 στην παρούσα εργασία.

²⁴¹Πρόκειται για το αίτημα της «απολογισσιμότητας» (“accountability”, *Schools Under Scrutiny*, OECD-CER 1995) για σχετικές προτάσεις για την Ελλάδα βλ. Σολομών & συν. 1999, Μαρσαγγούρας, Η. Γ. 2003: *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τόμος Β’, *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg.

²⁴²Δηλαδή 4.1.: πρώτη υπόθεση εργασίας, 4.2: δεύτερη υπόθεση κ.ο.κ.

σχεδόν με κάθε μορφή, βελτιώνει την επίδοση των μαθητών²⁴³. Αν τα παιδιά έχουν ένα καλό σχολικό πρόγραμμα και τους γονείς να συμμετέχουν και να τα υποστηρίζουν, τότε επιτυγχάνουν καλύτερες επιδόσεις στον ακαδημαϊκό και στον κοινωνικό τομέα²⁴⁴. Όταν τα παιδιά βλέπουν τους γονείς να συμμετέχουν, αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς αξιολογούν την εκπαίδευση ως προτεραιότητα²⁴⁵. Ωστόσο, οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας, οι οποίες αναπτύσσονται με πρωταρχικό στόχο όχι μόνο τη μόρφωση αλλά και την προετοιμασία του νέου ανθρώπου για τη ζωή, διαμορφώνονται από ποικίλους αντικειμενικούς και υποκειμενικούς παράγοντες και μάλιστα όχι ερήμην των παιδιών.

Η πλειονότητα των ερευνών οι οποίες επικεντρώνονται στα θετικά αποτελέσματα της επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου-οικογένειας στους μαθητές και λειτουργούν ως τεκμήριο για την αναγκαιότητα αυτής της επικοινωνίας και συνεργασίας αναφέρονται στη

²⁴³Hanafin J. & Lynch A. 2002: “Peripheral voices: Parental involvement, social class, and educational disadvantage”, *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), σσ. 35-49, Houtenville A. J. & Conway K. S. 2008: “Parental Effort, School Resources, and Student Achievement”, *Journal of Human Resources* 20, σσ. 437-453, 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), σσ. 988–1005, Fan W. & Williams C. M. 2010: “The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation”, *Educational Psychology*, 30 (1), σσ. 53–74, Kim E. 2002: “The relationship between parental involvement and children's educational achievement in the Korean immigrant family”, *Journal of Comparative Family Studies*, 33, pp. 529-543, Sakellariou M., Rentzou K. 2008: “Partnership with Families and Communities in Greek preschool Settings: An evaluation from researchers' and Early Childhood Educators Perspectives”, *The International Journal of Interdisciplinary Social Science*, V.3, pp.93-112.

²⁴⁴Lazar I., Darlington R., Murray H., Royce J. & Snipper A. 1982: “Lasting effects of early education: A report from the consortium for longitudinal studies, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47 (2-3, Serial No. 195), Rebecca A. Marcon R. B. 1999: “Positive Relationships Between Parent School Involvement and Public School Inner-City Preschoolers' Development and Academic Performance”, *School Psychology Review* 28 (3), σσ. 395-412, Fan W. & Williams C. M. 2010: “The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation”, *Educational Psychology*, 30 (1), σσ. 53–74.

²⁴⁵Fehrmann P., Keith T. & Reimers T. 1987: “Home influence on school learning: direct and indirect effects of parental involvement on high school grades”, *Journal of Educational Research* 80 (6), 330-337, Γεωργίου Σ. 1996: «Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 23, σσ. 131-155, Jeynes W. 2012: “A meta- Analysis of the efficacy of different types of parental involvement for urban students”, *Urban Education* 47 (4), σσ.706-742, όπου μελετώνται τα αποτελέσματα από 51 έρευνες για τη σχέση ανάμεσα σε διάφορα προγράμματα γονεϊκής εμπλοκής και τη σχολική επίδοση των παιδιών από τη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου μέχρι και τη δωδέκατη σχολική τάξη (αντίστοιχη της τρίτης τάξης του ελληνικού Γυμνασίου).

σχολική επίδοση²⁴⁶. Ιδιαίτερα τα παιδιά των οποίων οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευσή τους από τότε που αυτά φοιτούν στο νηπιαγωγείο τείνουν να έχουν υψηλές επιδόσεις σε μεγαλύτερες τάξεις²⁴⁷. Μάλιστα, η ενίσχυση της επίδοσης ως αποτέλεσμα της γονεϊκής συμμετοχής δεν περιορίζεται στα μαθητικά χρόνια, αλλά είναι μακροπρόθεσμη, συμβάλλοντας περαιτέρω στην ακαδημαϊκή επιτυχία, καθώς και, γενικά, στην επιτυχία στη ζωή²⁴⁸.

²⁴⁶Π.χ. Baker D. P. and Stevenson D. L. 1986: "Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school", *Sociology of Education*, 59, σσ. 156-166, Astone N. M. & McLanahan S. S. 1991: "Family structure, parental practices, and high school completion", *American Sociology Review*, 56, σσ. 309-320, Ensminger M. E. & Slursarick A. L. 1992: "Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort", *Sociology of Education*, 65, σσ. 95-113, Epstein J. L. 1992: "School and Family Partnerships", στον τόμο Atkin M. (επιμ.) *Encyclopedia of Educational Research*, New York: MacMillan, Γεωργίου, Σ. Ν. 1993: «Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, σσ. 347-360, Hallinan M. T. 1996: "Tracking: From theory to practice", *Sociology of Education*, 67 (2), σσ. 79-91, Sammons P., Hillman L. & Mortimore P. 1995: *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*, London: Institute of Education, Hoover-Dempsey K.V. & Sandler H.M. 1997: "Why do parents become involved in their children's education?", *Review of Educational Research*, 67, σσ. 3-42, Κουφάκη-Πρέπη Ε. 1997: "Οικογένεια, παιδί και εκπαιδευτικές αξίες», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96-97, σσ. 119-129, Coleman J. S. 1988: "Social capital in the creation of human capital," *American Journal of Sociology* 94, σσ. 95-120, Marcon R. A. 1999: "Positive relationships between parent school involvement and public school inner city preschoolers' development and academic performance", *School Psychology Review*, 28 (3), σσ. 395-412, Μυλωνάς Θ. 1999: «Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών οικογενειών», στον τόμο: Κωνσταντίνου Χ. & Πλειός Γ. (επιμ.) *Σχολική Αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 427-447, Γεωργίου Σ. Ν. 2000: *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Παπακωνσταντίνου Π. 2000: «Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία», στον τόμο: Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος Γ. και Παπακωνσταντίνου Π.: *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg, Rosenzweig C. J. 2000: "A meta-analysis of parenting and school success: The role of parents in promoting students' academic performance", *Dissertation Abstracts International*, 61 (04), 368A. (UMI No. 9968470), Hattie J. A. C. 2009: *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London: Routledge, Vellymalay S. K. N. 2010: "Parental involvement in children's education: does parents' education level really matter?", *European Journal of Social Sciences*, 16 (3), σσ. 430-440.

²⁴⁷Reynolds A. J & Gill S. 1994: "The role of parental perspectives in the school adjustment of inner-city black children", *Journal of Youth and Adolescence*, 23, σσ. 671-691, Flynn G.V. 2007: "Increasing Parental Involvement In Our Schools: The Need To Overcome Obstacles, Promote Critical Behaviors And Provide Teacher Training", *Journal of College Teaching & Learning*, 4 (2), 23-30.

²⁴⁸Φλουρής Γ. 1989: *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*, Αθήνα: Γρηγόρη, Georgiou St. 1997: "Parental involvement: Definition and outcomes", *Social Psychology of Education*, 1 (3), σσ. 189-209, Senechal M. & Le Fevre J. 2002: "Parental involvement in the development of children's

Η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής καθαυτής για την ανάπτυξη του παιδιού αναδεικνύεται ιδιαίτερα από έρευνες οι οποίες συμπεραίνουν ότι η συμβολή της επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου – οικογένειας στη σχολική, ακαδημαϊκή, επαγγελματική και κοινωνική επιτυχία του παιδιού είναι ανεξάρτητη από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το πολιτισμικό περιβάλλον της οικογένειας²⁴⁹.

Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται ότι η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στη βελτίωση της στάσης των μαθητών προς το σχολείο²⁵⁰, στην ενίσχυση του ποσοστού φοίτησης²⁵¹, καθώς και στη

reading skill: A five year longitudinal study”, *Child Development*, 73, σσ. 445-460, Δασκαλάκη Ν., Δρόσος Β. & Κυριακίδης Α. 2002: «Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις», στον τόμο: Καψάλης Γ. & Κατσίκης Α. (επιμ.): *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτική πραγματικότητα*, Πανελλήνιο Συνέδριο, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΔΕ, Ιωάννινα, σσ. 205-215, Νόβα-Καλτσούνη Χ. 2004: «Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί», *Επιστήμες Αγωγής*, 4, σσ. 21-33, Jeynes W. H. 2005: “A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement”, *Urban Education*, 40 (3), σσ. 237-269, Sakellariou M. 2007: “Types of parental involvement in Greek preschool settings – a case study”, *The International Journal of Learning*, 14(1), σσ. 33-40, Jones N. & Schneider B. 2009: “Rethinking the role of parenting: Promoting adolescent academic success and emotional well-being”, στον τόμο: Hill N. E. & Chao R. K. (επιμ.): *Families, schools, and the adolescent: Connecting research, policy, and practice*, New York: Teachers College Press, σσ. 73-90.

²⁴⁹Μπρούζος Α. 1998: *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Λύχνος, Diamond J. B. 2000: “Beyond Social Class: Cultural Resources and Educational Participation Among Low Income Black Parents” , *Berkeley Journal of Sociology: A Critical Review*, 44, σσ. 15-54., McNeal R. B. Jr. 2000: “Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status”, *Journal of Socio-Economics*, 30, σσ. 171-179. βλ. και Μπόνια Αικ., Μπρούζος Α. & Κοσσυβάκη Φ. 2008: «Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο», *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, σσ. 69-95.

²⁵⁰Henderson A. T. & Berla N. 1994: “A new generation of evidence: The family is critical to student achievement”, St. Louis, MO: Danforth Foundation and Flint, όπου μελετώνται ογδόντα πέντε μελέτες που τεκμηριώνουν τα συνολικά οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τους, βλ. και Olsen W. G. & Fuller M. L. 2007³: *Home-School Relations: Working Successfully with Parents and Families*, New York: Pearson, Beveridge S. 2004: *Children, Families and Schools. Developing Partnerships for Inclusive Education*, New York: Routledge, βλ. και Ματσαγγούρας Η. 2009: *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής, Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Δαρδανός.

²⁵¹Epstein J. L., Clark L., Salinas K. C. & Sanders M. G. 1997: *Scaling up school-family-community connections in Baltimore: Effects on student achievement and attendance*, Baltimore, MD: CRESPAR and the Center on School, Family and Community Partnerships, Johns Hopkins

μείωση της σχολικής διαρροής²⁵². Οι συγκεκριμένες επενέργειες φαίνεται ότι συναρτώνται με τη βελτίωση της όλης σχέσης της οικογένειας με το σχολείο, στην οποία επίσης συνεισφέρει η γονεϊκή εμπλοκή²⁵³.

Τα ερευνητικά δεδομένα επίσης υποδεικνύουν ότι η κατά κανόνα ευεργετική επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη του παιδιού δεν περιορίζεται στη σχολική του επίδοση, αλλά ευνοεί και τα κίνητρό του για μάθηση γενικά²⁵⁴. Επίσης, συμβάλλει στον περιορισμό των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολείο και, γενικά, στη κοινωνικοποίησή τους εντός και εκτός σχολείου²⁵⁵, στη συγκρότηση της αυτοεικόνας τους και, περαιτέρω, στην άνοδο της αυτοεκτίμησής τους και στη θετική στάση προς τη ζωή²⁵⁶.

Από την άλλη πλευρά, έχουν διεξαχθεί και έρευνες σύμφωνα με τις οποίες η γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαίδευση του παιδιού δεν συναρτάται με τη σχολική επίδοσή του, πιθανόν μάλιστα και να τη ζημιώνει, ιδιαίτερα όταν συνοδεύεται από την πίεση του γονέα για υψηλές

University, Atkinson A. J. (επιμ.) 2005: *Improving School Attendance: A Resource Guide for Virginia Schools*, Virginia: Virginia Department of Education. Office of Student Services.

²⁵²Horn L. & West J. 1992: *National Education Longitudinal Study of 1988: A Profile of Parents of Eight Graders*, Washington, DC: U.S. Government Printing Office. ED 350 341, Drake D. D. 1995: “Student Success and the Family: Using the Comer Model for Home-School Connections”, *Clearing House*, 68 (5) σσ. 313-16, Christenson S.L. & Sheridan S.M. 2001: *School and Families: Creating essential connections for learning*, New York: The Guilford Press.

²⁵³Oakes J. & Lipton M. 1990: *Making the best of schools: A handbook for parents, teachers, and policy maker*, New Haven: Yale University Press, βλ. και Δασκαλάκη Ν., Δρόσος Β. & Κυρίδης Α. 2002: «Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις», στον τόμο: Καψάλης Γ. & Κατσίκης Α. (επιμ.): *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σσ. 205-218.

²⁵⁴Fan W., Williams C. M. & Wolters Ch. A. 2012: “Parental Involvement in Predicting School Motivation: Similar and Differential Effects Across Ethnic Groups”, *The Journal of Educational Research*, 105 (1), σσ. 21-35.

²⁵⁵Eccles J.S. & Harold R.D. 1996: “Family Involvement in Children’s and Adolescents’ Schooling”, στον τόμο: in Booth J.D.A (επιμ.) *Family-School Links: How do they affect Educational Outcomes*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, σσ. 3-34, Kohl G. W., Lengua L. J. & McMahon R. J. 2002: “Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors”, *Journal of School Psychology*, 38, σσ. 501-523, βλ. και Σακελλαρίου Μ. 2008: «Ποιοτικές διαφοροποιήσεις του πλαισίου επικοινωνίας γονέων-νηπιαγωγών: οι απόψεις των γονέων», *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 2, σσ. 99-118.

²⁵⁶Haynes N.M., Comer J. P. & Hamilton-Lee M. 1989a: “The effects of parental involvement on student performance”, *Educational and Psychological Research*, 8(4), 291-299, Νόβα-Καλτσούνη Χ. 2004: «Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί», *Επιστήμες Αγωγής*, 4, σσ.21-33, Ματσαγγούρας Η. 2009: *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Δαρδανός.

επιδόσεις και δεν ευνοεί την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των παιδιών²⁵⁷. Από τις έρευνες που δεν επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική επίδοση, ορισμένες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η επίδοση διαφοροποιείται από παράγοντες όπως η συχνότητα της επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο ή η συμμετοχή τους στις σχολικές δραστηριότητες²⁵⁸. Η πιο συχνή προσπάθεια ερμηνείας του αρνητικού συσχετισμού της εμπλοκής με την επίδοση είναι η «υπόθεση της αντίδρασης» (“reactive hypothesis”), σύμφωνα με την οποία η εμπλοκή εντείνεται σαν αντίδραση στη χαμηλή επίδοση. Ωστόσο, η εμπειρική έρευνα έδειξε το αντίθετο, δηλαδή όπου η επίδοση είναι χαμηλή, η εμπλοκή είναι ισχυρή²⁵⁹.

4.1.2. Επενέργεια της επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου – οικογένειας στους γονείς

Η επικοινωνία και συνεργασία των γονέων με το σχολείο των παιδιών τους, τους παρέχει τη δυνατότητα να κατανοούν την λειτουργία της εκπαίδευσης, να ικανοποιούνται από τον ρόλο του εκπαιδευτικού και να υποστηρίζουν το έργο του. Πιθανόν αυτή η υποστήριξη είναι και το περισσότερο εύλογο θετικό αποτέλεσμα της γονεϊκής εμπλοκής ως προς τους ίδιους τους γονείς, το οποίο επιβεβαιώνεται από τις σχετικές έρευνες²⁶⁰. Ένα ίσως λιγότερο αναμενόμενο

²⁵⁷Georgiou St. 1999: “Parental attributions as predictors of involvement and influences of achievement”, *British Journal of Educational Psychology*, 69 (3), σσ. 409-429, 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, σσ. 149-177, Fan X. & Chen M. 2001: “Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis”, *Educational Psychology Review*, 13, σσ. 1-22, Pezdek K., Berry T. & Renno P.A. 2002: “[Children's mathematical achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework](#)”, *Journal of Educational Psychology*, 94, σσ. 771-777, Πνευματικός Δ., Γάκη Ε. & Παπακανάκης Π. 2008: «Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων», στον τόμο: Μπρούζος Α., Μισαηλίδη Π., Εμβαλωτής Α. & Ευκλείδη Α. (επιμ.) *Σχολείο και Οικογένεια*, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 6, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 193-216, Patall E., Cooper H. & Robinson J. C. 2008: “Parent involvement in homework”, *Review of Educational Research*, 78 (4), σσ. 1039-1101, Van Voorhis F. L. 2011: “Costs and benefits of family involvement in homework”, *Journal of Advanced Academics*, 1 (22), σσ. 220-249.

²⁵⁸Mannan G. & Blackwell J. 1992: “Parent involvement: Barriers and opportunities”, *The Urban Review*, 24 (3), σσ. 219-226, Ho Sui-Chu E. & Willms J. D. 1996: “Effects of parental involvement on eighth-grade achievement”, *Sociology of Education*, 69 (2), σσ. 126-141, Thurston D. 2005: “Levelling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school”, *Sociology of Education*, 78, σσ. 233-249.

²⁵⁹Ralph B. & McNeal Jr. 2012: “Checking In or Checking Out? Investigating the Parent Involvement Reactive Hypothesis”, *The Journal of Educational Research*, 105 (2), σσ. 79-89.

²⁶⁰Epstein J. & Dauber S. 1991: “School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools”, *Elementary School Journal*, 91, σσ. 291-305, Hong E. & Lee

αποτέλεσμα της επικοινωνίας και συνεργασίας των γονέων με το σχολείο των παιδιών τους είναι η βελτίωση της αυτοεικόνας τους ως γονέων²⁶¹ και η καλύτερη σχέση των ίδιων με τα παιδιά τους²⁶². Αυτό συμβαίνει επειδή οι γονείς αποκτούν νέες δυνατότητες παιδαγωγικής συμπεριφοράς, ώστε να καλλιεργούν ενδεδειγμένους τρόπους αντιμετώπισης των παιδιών τους και, συνεπώς, βελτιώνεται η αποτελεσματικότητά τους στον γονεϊκό τους ρόλο.

Περαιτέρω, η συνεργασία των γονέων συνεισφέρει στη διοίκηση της σχολικής μονάδας²⁶³ και, ειδικότερα στην περίπτωση της προσχολικής αγωγής, έχει θεωρηθεί δείκτης της ποιότητας των προγραμμάτων της²⁶⁴.

Γενικά, τα ερευνητικά αποτελέσματα υποδεικνύουν στους γονείς ότι το εγχείρημά τους να επικοινωνήσουν με το σχολείο των παιδιών τους και να οικοδομήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας αξίζει τον κόπο, όποιες και αν είναι οι δυσκολίες και τα εμπόδια που πιθανόν θα χρειαστεί να αντιμετωπίσουν.

K. 2003: "Parental awareness of their children's homework motivation and preference and its relationship to achievement", *International Journal of Adolescence and Youth*, 11, σσ. 231-249. Σχετικά με την κατανόηση της εκπαίδευσης από τους γονείς χάρη στην επικοινωνία και συνεργασία με το σχολείο των παιδιών τους βλ και Δασκαλάκη Ν., Δρόσος Β. & Κυρίδης Α. 2002: «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις», στον τόμο: Καψάλης Γ. & Κατσίκης Α. (επιμ.): *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σσ. 205-215. Για την ικανοποίησή τους από τον ρόλο των εκπαιδευτικών βλ και Ματσαγγούρας Η. & Πούλου Μ. 2009: «Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών», *Μέντορας*, σσ. 27-41, και για την υποστήριξη των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς βλ. και Μπρούζος και συν. 2008 ό.π.

²⁶¹Wadsworth D. & Remaley M. H. 2007: "What families want", *Educational Leadership*, 64(6), σσ. 23-27, Olsen G. & Fuller M.L. 2008: "The benefits of parent involvement. What research has to say", στον τόμο: Olsen G. & Fuller M. L. (επιμ.): *Home-School Relations: Working Successfully with Parents and Families*, New York: Pearson, σσ. 129-130.

²⁶²Epstein J. L.1992: "School and Family Partnerships", In Atkin M. *Encyclopedia of Educational Research*, New York: MacMillan, Μπρούζος Α. 2007: «Γονείς, παιδί και εκπαιδευτική πρακτική», στον τόμο: Μπρούζος Α., Μισαηλίδη Π., Εμβαλωτής Α. & Ευκλείδη Α. (επιμ.): *Σχολείο και Οικογένεια*, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 6, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 193-216.

²⁶³Bass R. 1998: "Creating a true partnership", *Independent School*, 57 (2), Αγγελίδης Π. & Θεοφάνους Α. 2003: «Η συμμετοχή των γονιών στη σχολική διαδικασία», *Νέα Παιδεία*, 106, σσ. 126-143.

²⁶⁴Sakellariou M. 2009: "The mother's opinion for Education in Kindergarten as an indicator for their participation in the pedagogical work of preschool learning environments", *The International Journal of Interdisciplinary Social Science*, V.4, Wilson F., Dwyer F. & Bennett P. 2003: "Prevention of dog bites: Evaluation of a brief educational intervention program for preschool children", *Journal of Community Psychology*, 31 (1), σσ. 75-86.

4.1.3. Επίδραση της επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου – οικογένειας στους εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί είναι η υποκειμενική παράμετρος της επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου-οικογένειας ως προς την οποία τα ερευνητικά πορίσματα είναι λιγότερα σε αριθμό συγκρινόμενα με εκείνα σχετικά με τις άλλες δύο που αναφέρθηκαν αντιστοίχως στις δύο προηγούμενες ενότητες (μαθητές και γονείς), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι στερούνται σπουδαιότητας.

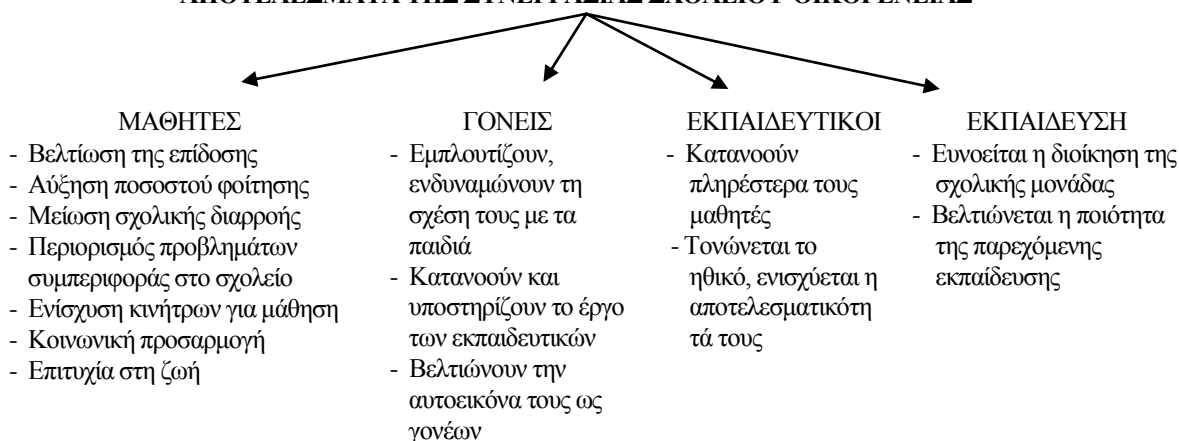
Πιο συγκεκριμένα, η επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια έχει ως αποτέλεσμα να κατανοούν πληρέστερα οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές τους και, γενικά, να μειώνονται οι εκατέρωθεν προκαταλήψεις²⁶⁵. Εξάλλου, σύμφωνα με ένα περισσότερο απροσδόκητο ερευνητικό πόρισμα, η γονεϊκή εμπλοκή ενισχύει το ηθικό των εκπαιδευτικών και κατ' αυτόν τον τρόπο βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους²⁶⁶.

Πριν από την αναφορά σε αποτελέσματα ειδικότερων ερευνών επί του ρόλου της οικογένειας στη σχολική επιτυχία, τα αποτελέσματα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας που αναφέρθηκαν ανωτέρω, συνοψίζονται στο επόμενο σχήμα:

²⁶⁵Davies D. 1988 : “Benefits and barriers to parent involvement”, *Community Education Research Digest*, 2(2), σσ. 11-19, Farrell A. F. & Collier M. A. 2010: “School personnel's perceptions of family–school communication: A qualitative study”, *Improving Schools*, 13 (1), σσ. 4–20.

²⁶⁶Haynes N. M. & Comer J. P. 1996: “Integration schools, families and communities through successful school reforms: The school development program”, *School Psychology Review*, 25 (4), σσ. 501-506, Green Ch. L., Walker J. M.T., Hoover-Dempsey K. V. & Sandler H. M. 2007: “Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement”, *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), σσ. 532-544, Antonopoulou A., Tsitsas G., Zenakou E. 2009: “An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education”, *School Psychology International*, 3 (3), σ.σ. 311-328.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ



Σχήμα 8 : Αποτελέσματα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας

4.1.4. Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επιτυχία

Οι έρευνες σχετικά με τον ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση είναι πολυάριθμες και πολυσχιδείς. Στις δύο επόμενες παραγράφους αναφέρονται αντιστοίχως δύο από τα πληρέστερα μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί βάσει των ερευνητικών πορισμάτων του συγκεκριμένου πεδίου.

Το μοντέλο των Ryan & Adams²⁶⁷ έχει τροφοδοτηθεί από ερευνητικά αποτελέσματα σχετικά με τους παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος οι οποίοι επηρεάζουν τη σχολική επίδοση. Οι παράγοντες αυτοί είναι διατεταγμένοι σε έξι επίπεδα, ανάλογα με την «εγγύτητα επηρεασμού», δηλαδή τον βαθμό κατά τον οποίο επιδρούν στην επίδοση. Σύμφωνα με τη διάταξη αυτή, πρωταρχικής σημασίας είναι η προσωπικότητα του ίδιου του μαθητή (επίπεδο 1)²⁶⁸ και ακολουθούν οι αλληλεπιδράσεις του μαθητή με τους γονείς του πρώτα ως προς τις σχολικές υποχρεώσεις (επίπεδο 2) και έπειτα ως προς τις εξωσχολικές δραστηριότητες (επίπεδο 3), οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας (επίπεδο 4), οι προσωπικότητες των γονέων (επίπεδο 5), ενώ τη μικρότερη επίδραση φαίνεται ότι ασκούν τα κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της οικογένειας (επίπεδο 6).

²⁶⁷Ryan B. & Adams G. 1995: “ The family-school relationships model” στον τόμο Ryan B., Adams G., Gullotta T., Weissberg R. & Hampton R. (επιμ.): *The Family School Connection*, Thousand Oaks: Sage, σσ. 3-28, Μυλωνάκου – Κεκέ Η. 2006: *Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Επικοινωνία Σχολείου Οικογένειας και Κοινότητας*, Αθήνα: Ατραπός, σσ. 158-166.

²⁶⁸Στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, εκτός από την ευφυΐα, περιλαμβάνεται, μεταξύ άλλων, ο τρόπος έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων, η ανοχή σε ορισμένες καταστάσεις και η αυτοεκτίμηση, Μυλωνάκου-Κεκέ ό.π. σ. 163.

Το μοντέλο των Hoover-Dempsey & Sandler²⁶⁹ αξιοποιεί ερευνητικά δεδομένα προκειμένου να απαντήσει στα ερωτήματα σχετικά με την αναγκαιότητα της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και αρθρώνεται σε πέντε επίπεδα επί των οποίων λειτουργούν οι κατηγορίες των παραγόντων που συντελούν στη σχολική επίδοση. Στο πρώτο από τα επίπεδα αυτά βρίσκονται τα προσωπικά κίνητρα των γονέων για συνεργασία με το σχολείο, οι προσκλήσεις για συνεργασία εκ μέρους του σχολείου ή των παιδιών και το πλαίσιο ζωής της οικογένειας. Στο δεύτερο επίπεδο ανήκουν οι αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τις μεθόδους συμμετοχής τους στην εκπαίδευση του παιδιού, ενώ στο τρίτο επίπεδο οι αντιλήψεις των παιδιών για τον τρόπο συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευσή τους. Το τέταρτο επίπεδο περιλαμβάνει τις ιδιότητες των μαθητών που οδηγούν σε υψηλές επιδόσεις, όπως είναι τα εσωτερικά κίνητρα, οι στρατηγικές αυτορρύθμισης και η σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς. Στο πέμπτο επίπεδο βρίσκεται η επίδοση του μαθητή.

Ανεξάρτητα όμως από τις σχηματικές περιγραφές όπως οι ανωτέρω, τα ερευνητικά δεδομένα συγκλίνουν στο πόρισμα ότι η οικογένεια συμβάλλει στη σχολική επιτυχία με τις κοινωνικές, μαθησιακές-εκπαιδευτικές και πολιτισμικές εμπειρίες που προσφέρει στο παιδί, καθώς και με τις στάσεις, τις φιλοδοξίες και ό,τι περιλαμβάνεται στο «αναλυτικό πρόγραμμα του σπιτιού»²⁷⁰.

4.2. Μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας

Η έρευνα αντιμετωπίζει, όπως είναι φυσικό, όλο το φάσμα των περιπτώσεων της θεσμοθετημένης και της άτυπης επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια, επιχειρώντας να αποτυπώσει τους τύπους, τη συχνότητα και τον χαρακτήρα της σχέσης αυτής, καθώς και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τις μορφές της. Οι δύο επόμενες υποενότητες (4.2.1., 4.2.2.) αντιστοιχούν στη διάκριση αυτή, ενώ η τρέχουσα ενότητα

²⁶⁹Hoover – Dempsey K., Walker J., Sandler H., Whetsel D., Green C., Wilkins A. & Closson K. 2005: “ Why do parents involved ? Research findings and implications”, *Elementary School Journal*, 106 (2), σσ. 105-130, Walker J., Wilkins A., Dallaire J., Sandler H. & Hoover-Dempsey K. 2005: “Parental Involvement : Model revision through scale development” , *Elementary School Journal*, 106 (2), σσ. 85-104, Μυλωνάκου – Κεκέ ό.π. σσ. 167-215.

²⁷⁰Bloom B. S. 1982: *All Our Children Learning*, New York: McCraw-Hill, Lareau A. 2000²: *Home Advantage. Social Class and Parental intervention in Elementary School*, Lanham: Rowman & Littlefield, Bourdieu P. & Passeron C. 1990: *Reproduction in Education, Society and Culture*, London: Sage, Coleman P. 1998: *Parent, Student and Teacher Collaboration. The Power of Three*, California: Corwin Press, Symeou L. 2008: “Building social capital in the school community: Urban and rural distinctions in teacher and family networks in Cyprus”, *Urban Education*, 43 (6), σσ. 696-722, Symeou L. 2009: “Parental involvement in schools: The perspectives of Cypriot principals”, *Journal of Education Administration and Policy Studies*, 1 (2), σσ. 28-35.

ολοκληρώνεται με την επισκόπηση των τύπων γονεϊκής εμπλοκής, όπως έχουν αναδειχθεί από συγκεκριμένες έρευνες.

4.2.1. Θεσμοθετημένη, τυπική επικοινωνία

Η τυπική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας προβλέπεται από την οικεία νομοθεσία, όπως αναφέρθηκε στην ενότητα 1.3 της προκείμενης μελέτης. Οι προβλέψεις αυτές αναφέρονται σε ομαδικές συναντήσεις των γονέων ανά τάξη μαθητών ή και όλου του σχολείου στην αρχή του σχολικού έτους και κατά την επίδοση των ελέγχων επίδοσης ή την ενημέρωση για την πρόοδο. Πρόκειται για την πιο συχνή μορφή επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας στην ελληνική εκπαίδευση. Συνήθως όμως κατά τις συγκεντρώσεις αυτές ο αριθμός των παρευρισκομένων είναι μεγάλος και τα ζητήματα που τους απασχολούν αρκετά και διαφορετικά μεταξύ τους, συνεπώς δεν επιτυγχάνεται γνήσια επικοινωνία, καθώς, μάλιστα, ορισμένοι διστάζουν να εκφράσουν την άποψη τους. Η εντύπωση ότι οι συναντήσεις αυτές είναι ατελέσφορες επηρεάζει αρνητικά αρκετούς γονείς, με αποτέλεσμα να αποφεύγουν τη συμμετοχή τους σε αυτές²⁷¹.

Η άλλη συνήθης μορφή τυπικής συνεργασίας είναι η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με μεμονωμένους γονείς. Ο λόγος που οδηγεί σε τέτοιου είδους επικοινωνία είναι κυρίως η «κακή» σχολική επίδοση και προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών και όχι η επιθυμία των γονέων να ενημερωθούν για τη σχολική ζωή των παιδιών τους. Επιπλέον, το κλίμα σε αυτού του είδους τις συναντήσεις είναι άσχημο, επειδή οι γονείς φοβούνται ότι θα πρέπει να λογοδοτήσουν για τη συμπεριφορά των παιδιών τους²⁷².

Οι ατομικές συναντήσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς περιορίζονται από τη διαθεσιμότητα χρόνου και των δύο πλευρών, καθώς και από παράγοντες που εξετάζονται στην μεθεπόμενη ενότητα της προκείμενης μελέτης (4.4). Σε κάθε περίπτωση, το θεσμικό πλαίσιο εξαντλεί τις προβλέψεις του για την επικοινωνία και συνεργασία των γονέων στον χώρο του σχολείου, χωρίς να υπολογίζει άλλες πιθανές μορφές. Ως αποτέλεσμα, οι γονείς εμφανίζονται να μη γνωρίζουν ή να μην είναι εξοικειωμένοι με άλλη μορφή συνεργασίας εκτός από τη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο²⁷³.

²⁷¹Μπούζος Α. 1999: «Η Συμβουλευτική στο σχολείο ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών», *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 12, σσ. 99-134.

²⁷²Μπούζος ό.π.

²⁷³Αγγελίδης Π. & Θεοφάνους Α. 2003: «Η συμμετοχή των γονιών στη σχολική διαδικασία. Μια έρευνα σε επίπεδο νηπιαγωγείου (Κύπρου)», *Νέα Παιδεία*, 106, σσ. 126-143, Ντολιοπούλου Ε. & Κοντογιάννη Α. 2003: «Η αλληλεπιδραστική σχέση νηπιαγωγών - γονέων στον ελληνικό χώρο», *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού Ο.Μ.Ε.Π.*, 5.

Στην ελληνική εκπαίδευση η έρευνα για τις τυπικές μορφές επικοινωνίας εντάσσεται σε ερευνητικά εγχειρήματα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τις εν γένει μορφές της γονεϊκής εμπλοκής²⁷⁴. Οι μορφές τυπικής εμπλοκής που διερευνήθηκαν ως προς τη γνώμη των εκπαιδευτικών και των γονέων για την αποτελεσματικότητά τους είναι η συμμετοχή στην προσπάθεια εξοικονόμησης χρημάτων για τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, η συμμετοχή των γονέων στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων ως απλών μελών ή ως μελών του Διοικητικού Συμβουλίου, η τακτική συνεισφορά στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, καθώς και η συμμετοχή στις συγκεντρώσεις Γονέων και Κηδεμόνων που συγκαλεί ο εκπαιδευτικός για επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν.

4.2.2 Άτυπη επικοινωνία

Η μη θεσμοθετημένη ή, αλλιώς, άτυπη επικοινωνία πραγματοποιείται σε προσωπικό ή οικογενειακό επίπεδο ή στο πλαίσιο εκδηλώσεων στο σχολείο ή στην ευρύτερη τοπική κοινότητα²⁷⁵. Εκτός από αυτές τις συνηθισμένες μορφές, υπάρχουν και άλλοι τρόποι με τους οποίους μπορούν να επικοινωνήσουν «ανεπίσημα» οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς. Όπως προβλέπεται από το σχετικό θεσμικό πλαίσιο (Π.Δ. 201/98, άρθρο 11), οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να καλέσουν τους γονείς να παρακολουθήσουν το μάθημα. Δεν είναι ασυνήθιστη και η έγγραφη επικοινωνία με τους γονείς, σχετικά με τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής, αλλά και τις σχολικές και τις γενικότερες εκπαιδευτικές εξελίξεις. Σε ορισμένες «έκτακτες» περιπτώσεις²⁷⁶ ορισμένες σχολικές μονάδες ενημερώνουν τους γονείς τηλεφωνικά και μάλιστα ορισμένοι εκπαιδευτικοί επιχειρούν μία πιο τακτική τηλεφωνική επικοινωνία²⁷⁷. Δεν υπάρχουν όμως επαρκή ερευνητικά δεδομένα σχετικά με το πνεύμα που διέπει την επικοινωνία αυτή και την αντιμετώπιση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς²⁷⁸.

Στην Ελλάδα το ερευνητικό ενδιαφέρον για τις μορφές της άτυπης επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας είναι σχετικά πρόσφατο. Από την ερευνητική δραστηριότητα στον συγκεκριμένο τομέα, έχουν προκύψει οι πρώτες καταγραφές των μορφών επικοινωνίας

²⁷⁴ Πνευματικός Δ., Παπακανάκης Π. & Γάκη Ε. 2008. «Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων», *Σχολείο και Οικογένεια*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, 6, σσ. 193-216.

²⁷⁵ Αθανασούλα - Ρέππα Α. 1999: «Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό», στον τόμο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ. & Μαυρογιώργος Γ. : *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τόμος Β', Πάτρα: ΕΑΠ.

²⁷⁶ Π.χ. αποχώρηση του μαθητή από το μάθημα, συνήθως λόγω αδιαθεσίας του.

²⁷⁷ Μπρούζος ό.π.

²⁷⁸ Ψάλτη Α. & Γαβριηλίδου Μ. 1995: «Συνεργασία γονιών-σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, σ. 58.

μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, καθώς και δείγματα των σχετικών αντιλήψεών τους. Οι μορφές αυτές είναι οι εξής:

- i. Συναντήσεις γονέων – εκπαιδευτικών στο σχολείο
- ii. Τηλεφωνήματα του εκπαιδευτικού στο σπίτι του μαθητή
- iii. Ατομικά σημειώματα στους γονείς από τον εκπαιδευτικό
- iv. Ενημερωτικό φυλλάδιο με τα νέα της τάξης από τον εκπαιδευτικό προς τους γονείς,
- v. Τήρηση ημερολογίου των σχέσεων ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο
- vi. Συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό εκτός σχολικού ωραρίου.

Τα πρώτα ερευνητικά δεδομένα εμφανίζουν τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να συμφωνούν ως προς την κυριότερη μορφή συνεργασίας που είναι οι συνήθεις συναντήσεις στον χώρο του σχολείου. Συμφωνούν, επίσης, με τις προσκλήσεις των γονέων για συνεργασία στην τάξη των παιδιών τους, δηλαδή αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα της ενεργού παρουσίας των γονέων κατά τη διάρκεια του μαθήματος στη σχολική τάξη²⁷⁹. Επίσης, γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν την ίδια άποψη και ως προς την ελάχιστη προτιμητέα μορφή συνεργασίας που είναι η επίσκεψη του εκπαιδευτικού στο σπίτι του μαθητή. Απόκλιση στις αντιλήψεις των γονέων και εκπαιδευτικών εμφανίζεται ως προς τη συνεργασία μέσω τηλεφωνημάτων από τους εκπαιδευτικούς στους γονείς, την οποία επιθυμούν οι γονείς, σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς, ενώ τις προσκλήσεις των γονέων για συνεργασία στην τάξη των παιδιών τους προτιμούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί από ό,τι οι γονείς.

4.3. Περιεχόμενο της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας

Το περιεχόμενο της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας έχει ερευνηθεί και μελετηθεί ως προς τα εκπαιδευτικά θέματα που απασχολούν τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, σε συνδυασμό με τους υπόλοιπους παράγοντες που διαφοροποιούν την επικοινωνία και συνεργασία και κυρίως με τα διδασκόμενα γνωστικά αντικείμενα και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων

Τα εκπαιδευτικά θέματα που έχει αναδείξει η έρευνα ως περιεχόμενα της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας είναι η επίδοση και η συμπεριφορά των μαθητών, οι μαθησιακές δυσκολίες τους, η μέθοδος εργασίας των εκπαιδευτικών, τα προγράμματα σπουδών, οι τρόποι υποστήριξης των μαθητών για καλύτερες επιδόσεις, καθώς και για διεύρυνση των

²⁷⁹Ματσαγγούρας Η. & Πούλου Μ. 2009: «Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων», *Μέντορας*, 11, σσ. 27-41.

ενδιαφερόντων τους²⁸⁰. Ένας άλλος λόγος επίσκεψης των γονέων στο σχολείο είναι τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών η οποία παρατηρείται συχνότερα στις μεγαλύτερες τάξεις φοίτησης²⁸¹.

Οι γονείς των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επισκέπτονται το σχολείο συχνότερα από ό,τι οι γονείς των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να γνωστοποιήσουν ένα πρόβλημα και να μάθουν τρόπους επίλυσης του, καθώς θεωρούν τα πρώτα σχολικά βήματα σημαντικά για τη μετέπειτα σχολική πορεία. Στις περιπτώσεις αυτές, οι γονείς έχουν περισσότερη πληροφόρηση, συγκρινόμενοι με τους γονείς των μαθητών υψηλότερης βαθμίδας, σχετικά με τους εκπαιδευτικούς, τον τρόπο διδασκαλίας και συμπεριφοράς τους και συμμετέχουν σε περισσότερες εξωδιδασκτικές δραστηριότητες. Παρατηρούμε, δηλαδή, μια διαφοροποίηση του περιεχομένου της επικοινωνίας, ανάλογα με την τάξη φοίτησης, με τη γενική τάση να αναπτύσσουν πιο στενές σχέσεις με το σχολείο οι γονείς των μαθητών του δημοτικού και ιδιαίτερα των πρώτων τάξεων²⁸².

Ως προς τον παράγοντα του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας, οι γονείς των χαμηλότερων στρωμάτων φαίνεται ότι επικοινωνούν με το σχολείο περισσότερο για θέματα σχετικά με τις μαθησιακές ανάγκες ή και δυσκολίες των παιδιών τους και στο πλαίσιο μιας τυπικής σχέσης του με αυτό²⁸³. Μικρό ποσοστό των γονέων αυτής της κατηγορίας ασχολείται με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και τον τρόπο εργασίας των εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με τους γονείς του μεσαίου και ανώτερου επιπέδου²⁸⁴. Οι γονείς από τα ανώτερα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα τείνουν να επικεντρώνονται στην επίδοση και τη συμπεριφορά

²⁸⁰Μάνεσης Ν. 2007: «Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς» στον τόμο Μπρούζος Α. κ.ά. (επιμ.): *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Τόμος VI, Σχολείο και Οικογένεια*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σσ. 173-191.

²⁸¹Παπάζογλου Μ. 1984: *Σχέσεις Σχολείου – Οικογένειας*, Αθήνα: Επικαιρότητα.

²⁸²Καστανίδου Σ. 2004: «Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 136, σ. 87, βλ. και ενότητα 4.2.2. στην παρούσα εργασία.

²⁸³Lareau A. 2000²: *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*, Lanham: Rowman Littlefield, Vincent C. 2001: “Social class and parental agency”, *Journal of Education Policy*, 16 (4), σσ.347-364.

²⁸⁴Epstein J. L. & Becker H. J. 1982: “Teacher’s reported practices of parent involvement: problems and possibilities”, *The Elementary School Journal*, 83 (2), σσ. 85-102, Coleman P. 1998: *Parent, Student and Teacher Collaboration*, Thousand Oaks: Corwin Press, Cucchiara M. & Horvat E. 2009: “Perils and promises: Middle-class parental involvement in urban schools”, *American Educational Research Journal*, 46 (4), σσ. 974-1004.

των παιδιών και αναζητούν τρόπους υποστήριξης των παιδιών τους στους συγκεκριμένους τομείς²⁸⁵.

Σχετικά με τον παράγοντα του γνωστικού αντικειμένου, πιο συχνή και απρόσκοπτη φαίνεται ότι είναι η εμπλοκή των γονέων στο μάθημα της γλώσσας και ειδικά στον τομέα της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, καθώς και της κατανόησης κειμένων, από ό,τι με τα άλλα μαθήματα²⁸⁶.

Ειδικότερα στην προσχολική αγωγή, συνήθη θέματα συζήτησης των γονέων με τον εκπαιδευτικό φαίνεται ότι είναι οι σχέσεις του παιδιού τους με τους συμμαθητές του, οι κανόνες της σχολικής ζωής, το περιεχόμενο της διδασκαλίας, οι καθημερινές δραστηριότητες, οι τρόποι αξιοποίησης και επέκτασης της διδασκαλίας από τον γονέα στο σπίτι, ειδικά στους τομείς της πρώτης ανάγνωσης και γραφής και της πρώτης αρίθμησης, οι μαθησιακές ικανότητες και δυνατότητες του παιδιού, η καταλληλότητα διαφόρων εξωσχολικών δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού χαρακτήρα, όπως οι επισκέψεις σε μουσεία ή τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, τρόποι ενίσχυσης του ενδιαφέροντος και της αγάπης του παιδιού προς το σχολείο, καθώς και πιο πρακτικά ζητήματα, όπως η διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων²⁸⁷.

Το μεγαλύτερο τμήμα της ερευνητικής δραστηριότητας σχετικά με την επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια συγκεντρώνεται στους παράγοντες που διαφοροποιούν αυτή την επικοινωνία και συνεργασία. Για την οικονομία της προκειμένης επισκόπησης, η δραστηριότητα αυτή διακρίνεται στους εξής τέσσερις επί μέρους τομείς: έρευνες ως προς τους γονείς, τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τον χαρακτήρα της σχολικής μονάδας. Αυτές οι τέσσερις κατηγορίες παραγόντων αποτελούν αντιστοίχως τα θέματα των τεσσάρων επομένων υποενοτήτων στο παρόν κεφάλαιο.

²⁸⁵Μάνεσης ό.π.

²⁸⁶Epstein J. L. & Dauber S. L. 1991: "School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools", *Elementary School Journal*, 91, σσ. 289–305.

²⁸⁷Sakellariou M. 2009: "The mother's opinion for Education in Kindergarten as an indicator for their participation in the pedagogical work of preschool learning environments", *The International Journal of Interdisciplinary Social Science*, V.4, Μανωλίτσης Γ. 2004: « Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 38 (1), σσ. 121-144, Powell D. R., Son S., File N. & San Juan R. R. 2010: "Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten", *Journal of School Psychology*, 48(4), σσ. 269–292.

4.4. Παράγοντες που διαφοροποιούν την επικοινωνία και συνεργασία

4.4.1. Ως προς τους γονείς

Οι διαφοροποιητικοί παράγοντες της επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια οι οποίοι έχουν αποκαλυφθεί από τις έρευνες επί του πεδίου αυτού και αναφέρονται στην πλευρά των γονέων, είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, το μορφωτικό επίπεδο, το πολιτισμικό κεφάλαιο, το φύλο του γονέα, ο τύπος της οικογένειας, οι αναπαραστάσεις των γονέων για το σχολείο και η εμπιστοσύνη τους σ' αυτό, η αιτιακή απόδοση της σχολικής επίδοσης και οι γενικότερες προσδοκίες τους από την εκπαίδευση, καθώς και οι απόψεις τους για την αποτελεσματικότητα των μορφών συμμετοχής τους. Ειδικότεροι παράγοντες που έχουν κατά καιρούς μελετηθεί είναι το άγχος των γονέων, οι προσδοκίες τους για το ακαδημαϊκό μέλλον των παιδιών τους, το αίσθημα υπερηφάνειας για το σχολείο του παιδιού τους, ο αριθμός μαθητών στο σχολείο και, τέλος, η δυναμικότητα του σχολείου²⁸⁸.

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων

Από τους παράγοντες που μόλις αναφέρθηκαν, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο έχει συγκεντρώσει το μεγαλύτερο μερίδιο του ερευνητικού ενδιαφέροντος, σε συνδυασμό με το μορφωτικό επίπεδο, προφανώς λόγω των πολιτικών διαστάσεων του θέματος.

Ο λόγος για τον οποίο το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων αποτελεί πρωτεύουσα σημασία διαφοροποιητικό παράγοντα της επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου-οικογένειας είναι ότι το επίπεδο αυτό συναρτάται με ορισμένου είδους αναπαραστάσεις που διαμορφώνουν οι γονείς για το σχολείο και την εκπαίδευση. Από αυτές τις αναπαραστάσεις εκπορεύονται οι υπόλοιποι «εσωτερικοί» παράγοντες που διαφοροποιούν τη γονεϊκή εμπλοκή, δηλαδή η εμπιστοσύνη προς το σχολείο, η αιτιακή απόδοση της επίδοσης και οι προσδοκίες από το σχολείο, καθώς και οι απόψεις των γονέων για την αποτελεσματικότητα που μπορεί να έχει κάθε μορφής συμμετοχής τους. Η σημασία αυτή εξηγείται επίσης αν συνυπολογιστεί ότι ο βαθμός της διάστασης ανάμεσα στο «σύμπαν» (αξίες, πεποιθήσεις, γλώσσα) του σχολείου και σε εκείνο των γονέων, το οποίο συναρτάται στενά με το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, είναι κυρίως αυτό που καθορίζει την πυκνότητα και την ποιότητα της επικοινωνίας. Ο βαθμός της διάστασης αυτής είναι ανάλογος με τις δυσκολίες των γονέων να κατανοήσουν την υφή του εκπαιδευτικού έργου, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του, τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου και τους όρους εργασίας των εκπαιδευτικών. Ορισμένες από τις δυσκολίες αυτές είναι οι αναστολές, οι παρανοήσεις και οι

²⁸⁸ Πνευματικός Δ., Παπακανάκης Π. & Γάκη Ε. 2008. «Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων», *Σχολείο και Οικογένεια*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, 6, σσ. 193-216.

διάφοροι φόβοι των γονέων, αλλά και ο ακατάλληλος τρόπος με τον οποίο προσεγγίζουν τους εκπαιδευτικούς, για τον οποίο οι τελευταίοι συχνά διαμαρτύρονται²⁸⁹. Επιπλέον, η έλλειψη εκπαιδευτικής εμπειρίας εμποδίζει τους γονείς αυτούς να κατανοήσουν τους στόχους και τις προσδοκίες του σχολείου, ενώ θεωρούν τους εκπαιδευτικούς αποκλειστικά αρμόδιους για το έργο που επιτελείται στον σχολικό χώρο²⁹⁰.

Στο πλαίσιο αυτό ερμηνεύονται εύκολα τα ερευνητικά πορίσματα σχετικά με τη μορφή, το περιεχόμενο και την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς που ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς αυτής της κατηγορίας επικοινωνούν με το σχολείο μόνο όσο είναι απαραίτητο για τις τυπικές υποχρεώσεις τους προς αυτό ή και με αφορμή μαθησιακές ανάγκες και δυσκολίες των παιδιών τους, δηλαδή οι ίδιοι δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για την επικοινωνία, αλλά περιμένουν τις προσκλήσεις του σχολείου, στις οποίες τείνουν να ανταποκρίνονται²⁹¹. Το εύρημα κατά το οποίο οι γονείς αυτών των κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων δηλώνουν ότι έχουν επαρκή ενημέρωση σχετικά με τη βαθμολογία αποτελεί δείκτη του περιορισμένου ορίζοντα προσδοκιών τους ως προς την επικοινωνία τους με το σχολείο²⁹². Γενικότερα, η σχέση τους με το σχολείο των παιδιών τους διέπεται από έλλειψη εμπιστοσύνης. Ως εκ τούτου, οι γονείς αυτής της προέλευσης αποφεύγουν συγκρίσεις και συγκρούσεις καθώς και την προβολή των ιδίων και των οικογενειών τους μέσω του σχολείου. Οι γονείς αυτοί αντιμετωπίζουν με δυσπιστία ενέργειες που απαιτούν τη δική τους συμμετοχή ή παρουσία και

²⁸⁹Γεωργίου Σ. 2000: *Σχέση Σχολείου – Οικογένειας και Ανάπτυξης του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Lareau A. 1996: “Assessing parent involvement in schooling: A critical analysis”, στον τόμο Booth A. & Dunn J. (επιμ.) *Family-school links: How do they affect educational outcomes*, NJ: Erlbaum, Vincent C. & Martin J. 2000: “School-based parents’ groups –a politics of voice and representation”, *Journal of Educational Policy*, 15 (5), σσ. 459-480, 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), σσ. 517–535.

²⁹⁰Vincent C. 2001: “Social class and parental agency”, *Journal of Education Policy*, 16 (4), σσ.347-364, Sakellariou M. 2007: “Parent’s attitude towards nursery School and its correlation with their sociological characteristics”, *Proceedings of the Mid Term Conference of the Research Committee 04-International Sociological Association*, pp. 309-319, Cyprus:Nicosia

²⁹¹Bourdieu P. 1984: *Distinction: a Social Critique of the Judgment of Taste*, Harvard: Harvard University Press, Μάνεσης, Ν. 2008: «Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς», στον τόμο: Μπρούζος Α. κ.ά. (επιμ.) *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, τόμος VI, Σχολείο και Οικογένεια*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 173-191.

²⁹²Freeman 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), σσ. 181–198.

δεν μπορούν να ακολουθήσουν πολυέξοδες δράσεις ή προτάσεις. Σε ορισμένες περιπτώσεις, μάλιστα, αναβιώνουν αρνητικές μνήμες από την εποχή της προσωπικής τους μαθητείας, λόγω της δικής τους σχολικής αποτυχίας ή προβληματικής συμπεριφοράς²⁹³. Η καχυποψία τους συνήθως αυξάνεται κατά τη διάρκεια της φοίτησης των παιδιών τους, ιδιαίτερα όταν καλούνται στο σχολείο για να δώσουν εξηγήσεις για την επίδοση ή τη συμπεριφορά των παιδιών, ενώ συνοδεύονται από τον φόβο της αδυναμίας να συνεννοηθούν με τους εκπαιδευτικούς²⁹⁴. Ωστόσο, οι γονείς της κατηγορίας αυτής φαίνεται ότι εκτιμούν το έργο των εκπαιδευτικών²⁹⁵.

Ιδιαίτερη μεία χρειάζονται οι γονείς της περιφέρειας, ιδίως στις αγροτικές περιοχές, επειδή αδυνατούν να παρακολουθήσουν πολλές από τις δραστηριότητες του σχολείου, είτε λόγω έλλειψης χρόνου είτε επειδή δυσκολεύονται με τη γλώσσα του σχολείου²⁹⁶. Κατά συνέπεια, οι εν λόγω γονείς παρουσιάζονται σπάνια στις συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών τις οποίες οργανώνει το σχολείο. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι δεν ενδιαφέρονται για τη μόρφωση των παιδιών τους ή ότι δεν θα ήθελαν να συμμετέχουν σε όποια προσπάθεια μπορούν να συνεισφέρουν.

Αντιθέτως, οι γονείς των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων τείνουν να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την επικοινωνία τους με το σχολείο και να την εμπλουτίζουν

²⁹³Σύμφωνα με αποτελέσματα ειδικής έρευνας σε δημοτικά σχολεία του Σικάγου, οι περισσότεροι γονείς που δεν αντιλαμβάνονταν το σχολείο ως τόπο χαράς για τα παιδιά τους είχαν οι ίδιοι αρνητικές εμπειρίες βλ. ενδεικτικά και Greenwood G. E. & Hickman C. W. 1991: "Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education", *Elementary School Journal*, 91(3), σσ.279-288, Menacker J., Hurwitz E. & Weldon W. 1989: "Supreme Court Attitudes about School Discipline Compared to Attitudes of Urban Teachers", *Journal of Negro Education*, 58 (1), σσ.92-101.

²⁹⁴Stevenson D. L. & Baker D. P. 1987: "The family-school relation and the child's school performance", *Child Development*, 58, σσ. 1348-1357, Δοδοντσάκης Γ. 2001: *Κοινή πορεία στην εκπαίδευση. Μια άλλη στρατηγική: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Αθήνα: Δαρδανός.

²⁹⁵Τσιάκαλος Γ. 2003: *Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

²⁹⁶Cummins J. 2005: *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg. Το σχολείο διδάσκει μια από τις παραλλαγές της εθνικής γλώσσας, τη ρυθμισμένη και κωδικοποιημένη κοινή, που αντιστοιχεί στην ομιλούμενη από τις κοινωνικές ομάδες των μορφωμένων στα μεγάλα αστικά κέντρα. Όμως το σχολείο δεν διδάσκει αυτή τη γλώσσα ως παραλλαγή της εθνικής γλώσσας, αλλά την παρουσιάζει σαν το μόνο πρότυπο ορθής γλώσσας, σαν τη μοναδική ποιοτικά άρτια εκδοχή του λόγου. Έτσι, η γλωσσική εκπαίδευση παίρνει τη μορφή της γλωσσικής λογοκρισίας. Το σχολείο υποβιβάζει στην κατηγορία του "λάθους" ή της κακής γλωσσικής ποιότητας όλες τις άλλες ομιλούμενες παραλλαγές της εθνικής γλώσσας, όλες τις γεωγραφικές και τις κοινωνικές διαλέκτους, που είναι μητρικές γλώσσες των μαθητών από τις αντίστοιχες γεωγραφικές περιοχές ή κοινωνικές τάξεις, Μήτσης Ν. 1996: *Διδακτική του Γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg, Lyons J. 1995: *Linguistic Semantics. An introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.

ως προς τα θέματα και την ποιότητά της, εφ' όσον μάλιστα έχουν την υποκειμενική δυνατότητα διαχείρισης της συζήτησης με τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον τρόπο εργασίας τους, καθώς και για την υποστήριξη της εργασίας αυτής στο σπίτι και, γενικά, είναι περισσότερο διεκδικητικοί από τους γονείς του μεσαίου και χαμηλότερου επιπέδου²⁹⁷. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς του συγκεκριμένου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, παρουσιάζουν μικρό ενδιαφέρον για τις τυπικές ενημερώσεις του σχολείου²⁹⁸, αν και έχουν περισσότερες και πιο ικανοποιητικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς από ό,τι οι γονείς των χαμηλότερων στρωμάτων²⁹⁹.

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν τη συνεργασία με τους γονείς των μεσαίων στρωμάτων. Αυτοί τους εμπνέουν ασφάλεια, εμπιστοσύνη. Οι αξίες τους ανήκουν στο ίδιο πολιτιστικό σύμπαν με εκείνο του σχολείου. Οι γονείς αυτοί επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη σχολική πρόοδο των παιδιών τους και ζητούν ενημέρωση σχετικά με τρόπους υποστήριξής της³⁰⁰.

Οι γονείς των ανώτερων στρωμάτων είναι αυτοί που ενδιαφέρονται κυρίως για την καταλληλότητα των διδακτικών μεθόδων, την επάρκεια του εποπτικού υλικού, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών³⁰¹.

Στα αποτελέσματα των σχετικών ερευνών δεν έχει αναφερθεί αντίθεση ανάμεσα στις εκπαιδευτικές πρακτικές και αντιλήψεις των γονέων με ανώτερη μόρφωση και αυτές του σχολείου. Οι γονείς αυτοί κάνουν ιδιαίτερα αισθητή την παρουσία τους στη σχολική ζωή, αφού δεν ενδιαφέρονται απλώς για το παιδί τους, αλλά και για τον σχολικό θεσμό. Η εμπιστοσύνη που αναπτύσσουν προς το σχολείο επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να ασκήσει το επάγγελμά του με ικανοποιητικό τρόπο. Μάλιστα, οι

²⁹⁷Μάνεσης ό.π., Lewis A. & Forman T. 2002: "Contestation or collaboration? A comparative study of home-school relations", *Anthropology And Education Quarterly*, 33 (1), σσ. 60-89, Ματσαγγούρας Η. & Βέρδης Α. 2003: «Γονείς εταίροι στην εκπαίδευση: απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική», *Επιστημονικό Βήμα*, 2, σσ. 5-23.

²⁹⁸Christenson S.L. & Sheridan S.M. 2001: *School and families: Creating Essential Connections for Learning*, New York: The Guilford Press, Σακελλαρίου Μ. 2006: «Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης», *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 1, σσ. 22-37.

²⁹⁹Δοδοντσάκης Γ. 2001: *Κοινή πορεία στην εκπαίδευση. Μια άλλη στρατηγική: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Αθήνα: Δαρδανός, Γώγου-Κρητικού Λ. 1994: *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*, Αθήνα: Πορεία.

³⁰⁰Φρειδερίκου Α. & Φολερού-Τσερούλη Φ. 1991: *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα: Ύψιλον, Γώγου-Κρητικού 1994 ό.π.

³⁰¹Γώγου-Κρητικού 1994 ό.π.

γονείς αυτοί προωθούν, μέσω της συμμετοχής τους σε όργανα λαϊκής συμμετοχής, τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης και διαβίωσης στον σχολικό χώρο³⁰².

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων

Μολονότι γενικά το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο συναρτάται με το μορφωτικό, ορισμένοι ερευνητές έχουν επισημάνει την ανάγκη της διάκρισης ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό και στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, επειδή τα συγκεκριμένα επίπεδα δεν ταυτίζονται πάντοτε. Φαίνεται, μάλιστα, ότι το υψηλό μορφωτικό επίπεδο μπορεί να αντισταθμίσει τα μειονεκτήματα του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, στις περιπτώσεις κατά τις οποίες αυτά συνυπάρχουν στην ίδια οικογένεια. Πιθανόν αυτή η αντισταθμιστική λειτουργία να ερμηνεύσει σε επόμενες μελέτες ορισμένα ερευνητικά ευρήματα σύμφωνα με τα οποία η συχνότητα της επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο είναι ανεξάρτητη από το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο³⁰³. Τα ερευνητικά αποτελέσματα επιβεβαιώνουν ότι οι λιγότερο μορφωμένοι γονείς δεν μπορούν ή δεν θέλουν να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους³⁰⁴. Αυτό συμβαίνει προφανώς επειδή οι λιγότερο μορφωμένοι δεν κατανοούν τη γραφειοκρατία ή τα οργανωτικά θέματα, αναμένουν καθοδήγηση και αποφεύγουν να αναλάβουν ευθύνες. Αισθάνονται ότι δεν έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν το σχολείο και αυτό αποτελεί φραγμό για τη συνεργασία τους με αυτό. Άλλοι πιστεύουν ότι για τα ζητήματα του σχολείου αρμόδιοι είναι μόνο «οι ειδικοί». Μερικοί γονείς θεωρούν ότι δεν έχουν καθόλου τις απαραίτητες γνώσεις ή τις δεξιότητες που απαιτούνται ούτε για να προσφέρουν εθελοντική εργασία στην τάξη³⁰⁵.

Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επιδρά καθοριστικά στη διαμόρφωση των στάσεων και της συμπεριφοράς τους απέναντι στην εκπαίδευση ως αξία³⁰⁶.

³⁰²Μπρούζος Α. 1998²: *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μία ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Λύχνος.

³⁰³Hoover-Dempsey K. V. & Sandler H. M. 1997: "Why do parents become involved in their children's education?", *Review of Educational Research*, 67, 3-42.

³⁰⁴Stevenson D. & Baker D. 1986: "The family-school relation and the child's school performance", *Child Development*, 58 (5), 1348-1357.

³⁰⁵Το εύρημα αυτό έχει αποδοθεί στο άγχος των γονέων τότε που ήταν οι ίδιοι μαθητές, Menacker J., Hurwitz E. & Weldon W. 1989: "Supreme Court Attitudes about School Discipline Compared to Attitudes of Urban Teachers", *Journal of Negro Education*, 58 (1), σσ.92-101.

³⁰⁶Γεωργίου Σ. 2000: *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αποτέλεσμα των στάσεων αυτών είναι, ως έναν βαθμό, και το είδος της σχέσης τους με την εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι³⁰⁷.

Τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, όπως η συνοχή της και η πίστη της στην εκπαίδευση ως αξία, οδηγούν στην έκφραση υψηλών προσδοκιών των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους³⁰⁸.

Στάσεις των γονέων

Οι αναπαραστάσεις των γονέων για το σχολείο έχουν συστηματοποιηθεί στις ακόλουθες τρεις αδρές περιπτώσεις³⁰⁹:

- α) Το σχολείο σαν απρόσωπος οργανισμός, ο οποίος φοβίζει και απωθεί (κυρίως στους γονείς των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών επιπέδων),
- β) Η σχολική εκπαίδευση σαν μέσον κοινωνικής ανόδου, αντίληψη που οδηγεί σε χρησιμοθηρική αντιμετώπιση του σχολείου (κυρίως για τους γονείς των μεσαίων κοινωνικοοικονομικών επιπέδων) και
- γ) Το σχολείο σαν φορέας εκπαίδευσης και πεδίο ουσιαστικής ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού (κυρίως για τους γονείς των ανώτερων μορφωτικών επιπέδων).

Πάντως, ανεξάρτητα από τη διαφοροποίηση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, διαπιστώνεται μια γενικότερη απροθυμία των γονέων να επισκεφθούν το σχολείο³¹⁰. Η ευθύνη για την κατάσταση έχει αποδοθεί στο ίδιο το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς που δεν τους ενημερώνουν για τη δράση τους, δεν τονίζουν την αναγκαιότητα

³⁰⁷Grolnick W. S. & Slowiaczek M. L. 1994: "Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualisation and motivational model", *Child Development*, 65, σσ. 237-252, Κασιύλλης Ι. Μ. και Λώλου Α. 1999: «Επίδραση Σημαντικών Άλλων και Εκπαιδευτικές Φιλοδοξίες», στον τόμο: Χάρης Κ. Π., Πετρουλάκης Ν. Β. & Νικόδημος Σ. (επιμ.): *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα: Ατραπός.

³⁰⁸Georgiou S. N. 1996: Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25 (1), σσ.33-43.

³⁰⁹Μπρούζος Α. & Εμβλωτής Α. 2007: «Σχέσεις οικογενειακού-σχολικού περιβάλλοντος», Επιμορφωτικό υλικό για το πρόγραμμα: *Ταχύρυθμη επιμόρφωση εκπαιδευτικών με θέμα τον συσχετισμό οικογενειακού-κοινωνικού-πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*, Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ.

³¹⁰Την συγκεκριμένη απροθυμία επεσήμαναν σε έρευνα και οι διευθυντές και την χαρακτήρισαν ως ένα πρόβλημα το οποίο εμπίπτει στις αρμοδιότητές τους, καθώς η ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους γονείς αποτελεί υποχρέωση του «καλού διευθυντή», Παπαναούμ Ζ. 1995: *Η Διεύθυνση Σχολείου: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σσ. 78- 79.

συνεργασίας και ενεργητικής συμμετοχής, δεν αφιερώνουν αρκετό χρόνο για την επικοινωνία, ενώ σπεύδουν να τους ενημερώσουν μόνο, όταν προκύπτουν προβλήματα³¹¹. Γι' αυτόν τον λόγο, οι γονείς εκφράζουν την επιθυμία να ενημερώνονται από το σχολείο για τον τρόπο παρέμβασης τους και για τους τρόπους επικοινωνίας, επειδή οι ίδιοι δεν γνωρίζουν πότε και με ποιον τρόπο να παρέμβουν, καθώς και σε ποια σημεία να επιδιώξουν τη συνεργασία³¹².

Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς διακρίνονται στις τρεις ακόλουθες κατηγορίες ανάλογα με τη διάθεσή τους να συνεργασθούν³¹³.

Στην πρώτη ομάδα ανήκουν γονείς που θεωρούν το σχολείο απρόσωπο κρατικό οργανισμό και σπάνια το επισκέπτονται. Όταν, μάλιστα, είναι υποχρεωμένοι να το επισκεφθούν, εμφανίζονται απόμακροι και μερικές φορές σε κατάσταση άμυνας ή και επίθεσης. Οι γονείς αυτοί προέρχονται συνήθως από τα «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα, στα οποία ανήκουν πολλές κατηγορίες μεταναστών και μειονοτικών ομάδων και αντιμετωπίζουν προσωπικά, επαγγελματικά και οικονομικά προβλήματα. Διστάζουν να συζητήσουν τα οικογενειακά τους θέματα και νιώθουν υποδεέστεροι απέναντι στο σχολείο. Οι γονείς αυτοί δρουν ατομοκεντρικά και ενδιαφέρονται μόνο για τα παιδιά τους και όχι για το σχολείο³¹⁴. Δεν παρακολουθούν τις σχολικές εκδηλώσεις και αδιαφορούν για τη συμμετοχή των παιδιών τους σ' αυτές, ενώ κύριο μέλημα τους είναι η καλύτερη δυνατή επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους.

Στη δεύτερη ομάδα ανήκουν γονείς από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Αυτοί οι γονείς αντιμετωπίζουν το σχολείο ως μέσο κοινωνικής ανέλιξης των παιδιών τους και το επισκέπτονται με χρησιμοθηρική νοοτροπία, όπως στις περιπτώσεις κατά τις οποίες προσπαθούν να εξασφαλίσουν υψηλότερη βαθμολογία. Η πρόσβασή τους στο σχολείο είναι εύκολη, καθώς τα περιεχόμενα μάθησης και οι κανόνες που διέπουν τη σχολική κοινότητα ταιριάζουν στους κανόνες της κοινωνικής τους τάξης. Μερικοί, μάλιστα, γνωρίζουν καλά τους κανονισμούς και τα προβλήματα του σχολείου και επωφελούνται από τη δεκτικότητά του προς αυτούς, για να ασκήσουν

³¹¹Μάνεσης Ν. 2006: « Αναζητώντας τον τέλειο Δάσκαλο: τι προσδοκούν οι γονείς των διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών;» στον τόμο: Χατζηδήμου Δ. & Βιτσιλάκη Χ. (επιμ): *Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας*, Πρακτικά ΙΑ' Διεθνούς Συνεδρίου Π.Ε.Ε., Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σσ. 675-684.

³¹²Μάνεσης ό.π.

³¹³Μπρούζος ό.π.

³¹⁴Γώγου-Κρητικού Λ. 1994: *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*, Αθήνα: Πορεία.

κριτική σ' αυτό, ενώ συγχρόνως φροντίζουν να διατηρούν και τις αποστάσεις³¹⁵. Βέβαια, τη συγκεκριμένη συμπεριφορά είναι πιθανό να την επιδεικνύουν και γονείς χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου³¹⁶.

Στην τρίτη ομάδα περιλαμβάνονται γονείς από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα οι οποίοι, μέσα από τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς και με τα συλλογικά όργανα των γονέων, επιδιώκουν την επίτευξη ορισμένων στόχων προς όφελος των παιδιών τους, αλλά και την καλύτερευση των συνθηκών μάθησης στο σχολείο. Εξάλλου, δεν είναι αμελητέα η περίπτωση κατά την οποία πολλοί γονείς αυτής της ομάδας συμμετέχουν στους συλλόγους γονέων και εκπροσωπούν τους γονείς με κύριο μέλημα τους τη γνωριμία με άλλους γονείς και την «ωφελμιστική αξιοποίηση αυτών των γνωριμιών»³¹⁷.

Συνοψίζοντας, μολονότι όλοι οι γονείς επιθυμούν τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και την ενημέρωση για όλα τα σχολικά θέματα, η συνεργασία τους είναι μονοδιάστατη, εφ' όσον επικεντρώνεται στην επίδοση και χωρίς ουσιαστική διεπίδραση, εφ' όσον οι εκπαιδευτικοί είναι πομποί και οι γονείς δέκτες, χωρίς να εναλλάσσονται σε αυτούς τους ρόλους. Χαρακτηριστικό, επίσης, είναι ότι οι δύο ομάδες αναφοράς δεν πραγματεύονται τα θέματα της επικοινωνίας τους ως ισότιμοι εταίροι. Πρόκειται, δηλαδή, για μια συνεργασία που είναι περιορισμένου περιεχόμενου και αναποτελεσματική, με τους εκπαιδευτικούς να παραδέχονται ότι γνωρίζουν ελάχιστα για τους μαθητές τους και για τις οικογένειές τους. Επειδή η επικοινωνία περιορίζεται σε βασικά θέματα, δηλαδή την επίδοση και τη συμπεριφορά, δεν δίνει την ευκαιρία για συγκρούσεις ανάμεσα στις δύο πλευρές. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι να φαίνονται ικανοποιημένοι οι γονείς και να θεωρούν φυσιολογική την άγνοιά τους για αυτά που συμβαίνουν στο σχολείο, ενώ η όλη συνθήκη πολύ απέχει από τα γνωρίσματα ενός γνήσιου διαλόγου³¹⁸.

Το φύλο του γονέα

Ως προς το φύλο του γονέα, τα ερευνητικά αποτελέσματα καταγράφουν ότι οι μητέρες τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο και μάλιστα στη σχολική τάξη³¹⁹, ακόμη και

³¹⁵Γώγου - Κρητικού ό.π.

³¹⁶Psacharopoulos G., Papas G. 1987: "The transition from school to the university under restricted entry: a Greek tracer study", *Higher Education*, 16, σσ. 481-501, Μπρούζος, ό.π.

³¹⁷Γώγου-Κρητικού ό.π.

³¹⁸Μπρούζος ό.π.

³¹⁹Μανωλίτσης Γ. 2004: « Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 38 (1), σσ. 121-144.

όταν οι ίδιες εργάζονται³²⁰. Στα υψηλότερα μορφωτικά στρώματα παρατηρείται μια μικρή συμμετοχή των πατέρων³²¹. Το υψηλό μορφωτικό της επίπεδο της μητέρας, σε κάθε περίπτωση, επιδρά θετικά στη σχολική επίδοση των παιδιών της³²². Όσο πιο μακρόχρονη είναι η εκπαίδευση ειδικά της μητέρας, τόσο αυξάνεται και ο δείκτης νοημοσύνης του παιδιού, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις κατά τις οποίες εκείνη έχει την ευχέρεια να το βοηθά στα μαθήματά του³²³, ενώ η υψηλή μόρφωση της μητέρας βελτιώνει και το πολιτισμικό επίπεδο του παιδιού³²⁴. Ωστόσο, τα ευρήματα αυτά δεν ισχύουν για τις μητέρες των μονογονεϊκών οικογενειών³²⁵.

Ειδικότερα στις Η.Π.Α., το ποσοστό των παιδιών που ζουν με τους δύο γονείς και των οποίων ο πατέρας ασχολείται με την εκπαίδευσή τους είναι περίπου το μισό από αυτό των παιδιών των οποίων η μητέρα τα υποστηρίζει ως προς τη σχολική τους ζωή (27% και 56% αντιστοίχως). Αυτή η διαφορά των ποσοστών έχει οδηγήσει στην αντίληψη ότι η εμπλοκή της μητέρας είναι περισσότερο καθοριστική από εκείνη του πατέρα για την επίδοση και την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο³²⁶. Ωστόσο, τα ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν ότι η πιθανότητα υψηλής επίδοσης των μαθητών είναι ανάλογη με τον βαθμό εμπλοκής του πατέρα³²⁷. Και αντιστρόφως, η πιθανότητα των μαθητών να επαναλάβουν την τάξη ή και να εγκαταλείψουν το σχολείο συναρτάται με τον βαθμό ενασχόλησης του πατέρα με την εκπαίδευσή τους, στις οικογένειες όπου τα παιδιά μεγαλώνουν και με τους δύο γονείς³²⁸.

³²⁰Gronlick W., Benjet C., Kurowski C. & Apostoleris N. 1997: “ Predictors of parent involvement in childrens’ schooling”, *Journal of Educational Psychology*, 89, σσ. 538-548.

³²¹Μουσούρου Α. 1998: *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*, Αθήνα:Gutenberg.

³²²Παπούλια-Τζελέπη Π. 2001: « Η νέα προοπτική της ανάδυσης του γραμματισμού», στον τόμο: Παπούλια-Τζελέπη Π. (επιμ.) *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική*, Αθήνα:Καστανιώτης.

³²³Αλεξόπουλος Δ. 1998: *Ψυχομετρία. Σχεδιασμός τεστ και ανάλυση ερωτήσεων*, τόμοι Α΄ & Β΄, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

³²⁴Παπούλια-Τζελέπη ό.π.

³²⁵Fantuzzo W. & Hampton R. 2000: “ Penn Interactive Peer Play Scale: A parent and teacher rating system for young children”, στον τόμο Gitlin-Weiner K., Sandgrund A. & Schaefer E. (επιμ.) *Play diagnosis and assessment*, New York: Wiley.

³²⁶Nord C. W., Brimhall D. & West J. 1997: *Fathers’ involvement in their children’s schools*, Washington, DC. National Center for Educational Statistics, U. S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement.

³²⁷Nokali N. E. και συν. 2010: «Parent involvement and children’s academic and Social Development in Elementary School», *Child Development*, 81 (3), σσ. 988–1005.

³²⁸Η πιθανότητα επανάληψης της τάξης μειώνεται περίπου στο μισό (7% έναντι 15%) και η πιθανότητα εγκατάλειψης του σχολείου μειώνεται σημαντικά (10% έναντι 18%) στις περιπτώσεις κατά τις

Αν συνυπολογιστεί η ποικιλία των τρόπων ενασχόλησης του πατέρα με την εκπαίδευση του παιδιού³²⁹, διαφαίνεται η σημασία της παραμέτρου του φύλου του γονέα ως παράγοντα που συμμετέχει στη διαμόρφωση της επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια. Για τους λόγους αυτούς, το φύλο του γονέα συνυπολογίζεται στην παρούσα μελέτη.

Η σχολική επίδοση

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το ερευνητικό εύρημα σχετικά με τις ουσιαστικές διαφορές ως προς τις καθημερινές πρακτικές ανάμεσα στους γονείς με παιδιά υψηλών επιδόσεων και σε εκείνους των οποίων τα παιδιά καταλήγουν σε σχολική αποτυχία³³⁰. Οι γονείς των άριστων μαθητών εφαρμόζουν συμμετοχικές διαδικασίες αποφάσεων, επιτρέπουν πρωτοβουλίες στα παιδιά, τα στηρίζουν συναισθηματικά, καλλιεργούν υψηλές προσδοκίες για αυτά, αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς. Αντίθετα, οι γονείς των «αδύνατων» μαθητών περιορίζουν τις πρωτοβουλίες των παιδιών τους, αμφιβάλλουν για αυτά, τα τιμωρούν σωματικά, δεν τα στηρίζουν επαρκώς συναισθηματικά και δεν αναπτύσσουν σχέσεις με το σχολείο. Μάλιστα, στα εν λόγω ερευνητικά αποτελέσματα, δεν σημειώνεται αξιόλογη διαφοροποίηση ανάμεσα στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι γονείς των άριστων με εκείνες γονέων των αδύνατων μαθητών ως προς την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση. Όπως αναφέρεται στα συμπεράσματα της έρευνας, ορισμένοι γονείς που προέρχονται από τα ασθενέστερα στρώματα χρησιμοποιούν πρακτικές ανατροφής των παιδιών τους εξίσου θετικές και υποστηρικτικές με εκείνες που εφαρμόζουν γονείς των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων.

Όμως, διαφοροποίηση εντοπίστηκε ως προς τις φιλοδοξίες των μαθητών ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική τους προέλευση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές που κατάγονται από οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο έχουν υψηλότερες φιλοδοξίες από αυτούς, που κατάγονται από οικογένειες των

οποίες ο πατέρας ασχολείται με την εκπαίδευση του παιδιού, Nord C. W., Brimhall D. & West J., ό.π., McBride B.A., Brent A., Dyer W., Justin Liu Ying, Brown Geoffrey L., Hong Sungjin 2009: «The differential impact of early father and mother involvement on later student achievement», *Journal of Educational Psychology*, τ. 101, τ. 2, σσ. 498-508.

³²⁹McBride B.A., Schoppe-Sullivan S.J., Ho M.H. 2005: «The Mediating Role of Fathers' School Involvement on Student Achievement», *Journal of Applied Developmental Psychology*, τ. 26 τ. 2, σσ. 201-216.

³³⁰Γεωργίου Σ. 1996: «Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, σσ.131-155.

ασθενέστερων στρωμάτων³³¹. Επίσης, οι επαγγελματικές φιλοδοξίες των μαθητών παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση με τις συναφείς προσδοκίες των γονέων τους. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικές φιλοδοξίες των μαθητών έχουν μεγάλη συσχέτιση με τις εκπαιδευτικές προσδοκίες των γονέων. Οι μεγάλες αυτές συσχετίσεις είναι ανάλογες με τον βαθμό οικογενειακής συνοχής, καθώς και με τον βαθμό συντονισμού των στόχων του σχολείου με τις επιδιώξεις των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους³³².

Άλλωστε, η σχολική επίδοση εξαρτάται περισσότερο από το «πολιτισμικό κεφάλαιο» και λιγότερο από τον οικονομικό πλούτο μιας οικογένειας³³³, παρόλο που το πλεονέκτημα του πολιτισμικού κεφαλαίου ανήκει συνήθως στα περισσότερα πλεονεκτικά κοινωνικά στρώματα³³⁴.

Η αδυναμία μιας οικογένειας των ασθενέστερων στρωμάτων να υποβοηθήσει την ανάπτυξη του παιδιού της, σε συνδυασμό με την έλλειψη ενός πολιτιστικού περιβάλλοντος κατάλληλου να εμπνεύσει κίνητρα για σχολική επιτυχία, συχνά καθορίζουν την παραμονή των παιδιών στο χαμηλό κοινωνικό επίπεδο από το οποίο προέρχονται³³⁵.

Κατά συνέπεια, μείζονες παράγοντες διαφοροποίησης της σχολικής επίδοσης είναι οι προσδοκίες των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών και οι σχέσεις τους με το σχολείο.

Αιτιακή απόδοση της επίδοσης

Ένα χαρακτηριστικό της οικογένειας το οποίο έχει ερευνηθεί ως διαφοροποιητικός παράγοντας της επικοινωνίας της με το σχολείο είναι η αιτιακή απόδοση (causal attribution) της επίδοσης του μαθητή, δηλαδή η ερμηνεία των γονέων για την υψηλή ή χαμηλή σχολική επίδοση του παιδιού τους³³⁶. Σύμφωνα με τα ερευνητικά πορίσματα επί του θέματος αυτού, οι

³³¹Κουτσούλης Μ. 1996: «Φιλοδοξίες των μαθητών και σχολική επίδοση: εμπειρικά δεδομένα και διαπιστώσεις στα λύκεια της Κύπρου», *Νέα Παιδεία*, 79, σσ. 25-39.

³³²Κουτσούλης ό.π.

³³³Bourdieu P. & Passeron J.-C. 1977²: *Reproduction in education, society and culture*, London: Sage, Φραγκουδάκη Α. 1985: *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήση.

³³⁴Queiroz (de) J.-M.. 2000: *Το σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του*, Αθήνα: Gutenberg.

³³⁵Πυργιωτάκης Ι. 1995: *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα: Γρηγόρης, Henderson T. & Berla N. 1994: *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*, Washington, DC: National Committee for Citizens in Education.

³³⁶Miller S. 1995: "Parents' attributions for their children's behavior", *Child Development*, 66, 1557-1584.

γονείς συνήθως αποδίδουν την επίδοση των παιδιών τους άλλοτε σε εσωτερικούς παράγοντες (ευφυΐα, ταλέντα, προσπάθεια) και άλλοτε σε εξωτερικά αίτια (ορισμένα πρόσωπα, όπως οι εκπαιδευτικοί, συνθήκες, συγκυρίες και συμβάντα)³³⁷.

Η συναφής έρευνα στην ελληνόφωνη εκπαίδευση αποκάλυψε τρεις γενικές περιπτώσεις αιτιακής απόδοσης, με τις ανάλογες συνεπαγωγές για τη γονεϊκή εμπλοκή. Στην πρώτη από τις περιπτώσεις αυτές, οι γονείς που αποδίδουν τη σχολική επιτυχία σε έμφυτες ικανότητες του παιδιού και όχι τόσο στην προσπάθεια που αυτό καταβάλλει, τείνουν να ασχολούνται κυρίως με την καλλιέργεια των ταλέντων του παιδιού και λιγότερο με την επικοινωνία τους με το σχολείο. Στη δεύτερη περίπτωση ανήκουν οι γονείς οι οποίοι θεωρούν ότι η επίδοση του παιδιού εξαρτάται από τη δική τους συνεισφορά, ως εκ τούτου τείνουν να γίνονται εξουσιαστικοί, να επικοινωνούν συχνά με το σχολείο και να ελέγχουν τη συμπεριφορά του παιδιού και πέραν της σχολικής εργασίας. Η τρίτη περίπτωση περιλαμβάνει τους γονείς που θεωρούν ότι η σχολική επιτυχία είναι ζήτημα της προσπάθειας του παιδιού και, συνεπώς, εκτιμούν ότι δεν χρειάζεται να εμπλέκονται οι ίδιοι³³⁸.

Οι έρευνες για την αιτιακή απόδοση της επίδοσης συχνά αποκαλύπτουν στοιχεία και για άλλους αλληλεξαρτώμενους παράγοντες της γονεϊκής εμπλοκής, κυρίως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και το φύλο του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, ως προς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, οι γονείς που θεωρούν ότι οφείλουν να συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαίδευση του παιδιού ανήκουν στο μέσο επίπεδο. Οι γονείς του υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου τείνουν να αποδίδουν τη σχολική επιτυχία στην προσπάθεια του παιδιού, καθώς και σε εγγενείς παράγοντες, κυρίως στο ταλέντο και τις κληρονομικές καταβολές, συνεπώς δεν εκτιμούν ότι η εμπλοκή τους με την εκπαίδευση του παιδιού συμβάλλει στην επίδοσή του. Γι' αυτό, φροντίζουν για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και των ενδιαφερόντων του³³⁹. Οι γονείς του χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου τείνουν να ασκούν εντονότερο έλεγχο στη σχολική και εξωσχολική συμπεριφορά του παιδιού, επειδή αποδίδουν τη σχολική επίδοση στην προσπάθειά του.

³³⁷Goodnow J. & Collins A.1990: *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, Stevenson H., Lee W., Chen S., Stigler C., Hsu J. & Kitamura S.1990: "Contexts of achievement : A study of American, Chinese and Japanese children", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 221 (55), σσ. 1-116, Γεωργίου Σ. 2000²: *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

³³⁸Γεωργίου ό.π.

³³⁹Γεωργίου ό.π. σ. 202

Ως προς το φύλο του παιδιού η έρευνα έχει δείξει ότι οι γονείς αλλά και τα ίδια τα παιδιά, αποδίδουν την υψηλή επίδοση στην προσπάθεια όταν πρόκειται για κορίτσια, ενώ στην περίπτωση των αγοριών η υψηλή επίδοση αποδίδεται στις ικανότητές τους³⁴⁰.

Αντίληψη για την αποτελεσματικότητα των τύπων συμμετοχής

Τέλος, σχετικά με τις απόψεις των Ελλήνων γονέων για την αποτελεσματικότητα των τύπων της συμμετοχής τους και τις συνέπειες των απόψεων αυτών στη συμμετοχή, οι έρευνες εμφανίζουν τη μάθηση στο σπίτι να θεωρείται από τους γονείς ότι συμβάλλει περισσότερο στην επίδοση του παιδιού από ό,τι η συμμετοχή τους στη λειτουργία της σχολικής τάξης. Πάντως, η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο γενικά θεωρείται και από τους Έλληνες γονείς ότι συμβάλλει στη σχολική επιτυχία³⁴¹.

³⁴⁰Γεωργίου ό.π., Graham S. 1997: “Using theory to understand social and academic motivation in African-American youth”, *Educational Psychologist*, 32 (1), σσ. 22-34.

³⁴¹Πνευματικός Δ., Παπακανάκης Π. & Γάκη Ε. 2008. «Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων», *Σχολείο και Οικογένεια*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, τόμος 6, σσ. 193-216.

4.4.2. Ως προς τους μαθητές

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών τα οποία αποτελούν διαφοροποιητικούς παράγοντες για την επικοινωνία και συνεργασία των γονέων με το σχολείο είναι η τάξη φοίτησης, το φύλο και η επίδοση, σε συνάρτηση με τις μαθησιακές ανάγκες ή δυσκολίες.

Τάξη φοίτησης

Οι έρευνες επί του πεδίου αυτού συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η γονεϊκή εμπλοκή τείνει να μειώνεται όσο μεγαλώνει η τάξη φοίτησης του μαθητή³⁴² και όσο λιγότερες είναι οι μαθησιακές ανάγκες ή οι δυσκολίες του³⁴³. Το περιεχόμενο της επικοινωνίας συναρτάται επίσης με την τάξη φοίτησης. Το ενδιαφέρον των γονέων για τα σχολικά μαθήματα είναι αντιστρόφως ανάλογο προς την τάξη φοίτησης, με ιδιαίτερη ένταση στην πρώτη δημοτικού³⁴⁴. Αντιθέτως, οι συζητήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς σχετικά με τη συμπεριφορά, φαίνεται ότι ενισχύονται σε αναλογία με την τάξη φοίτησης³⁴⁵.

Πιο αναλυτικά, οι γονείς των μικρότερων σε ηλικία μαθητών επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο και ζητούν πληροφορίες για την επίδοση, τη συμπεριφορά και τις μεθόδους με τις οποίες μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι. Οι γονείς αντιλαμβάνονται πως η ενεργός συμμετοχή τους κατά τα κρίσιμα πρώιμα χρόνια

³⁴²Otterbourg S. 1998: "Using Technology to strengthen Employee and Family Involvement in Education", *Research Report*, USA: US Department of Education, Δασκαλάκη Ν., Δρόσος Β. & Κυριακίδης Α. 2002: «Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις», στον τόμο: Καψάλης Γ. & Κατσίκης Α. (επιμ.): *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτική πραγματικότητα*, Πανελλήνιο Συνέδριο, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΔΕ, Ιωάννινα. σσ. 205-215, Νόβα-Καλτσούνη Χ. 2004: «Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί», *Επιστήμες Αγωγής*, τ. 4, σσ.21-33. Ειδικά για τη γονεϊκή εμπλοκή κατά την πρώτη σχολική ηλικία: Epstein J.L. & Baker H.L. 1982: "Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities", *The Elementary School Journal*, 83, σσ.103-113, Epstein J.L. & Dauber S.L. 1991: "School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools", *Elementary School Journal*, 91(3), σσ. 289-305.

³⁴³Lareau A. 1989: *Home advantage: Social class and parent intervention in elementary education*, New York: Falmer Press, Spera C. 2005: "A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement", *Educational Psychology Review*, 17, (2).

³⁴⁴Βλ. και ενότητα 4.2. στο παρόν κεφάλαιο.

³⁴⁵Βλ. και ενότητα 4.3. στο παρόν κεφάλαιο.

μπορεί να αποβεί καθοριστική για τη μετέπειτα εξέλιξη των παιδιών τους³⁴⁶. Με την πάροδο όμως του χρόνου και αφού τα παιδιά αποκτήσουν αυτονομία ως προς τη μετάβασή τους στο σχολικό χώρο, οι επαφές των γονέων εξασθενούν.

Η γενική τάση που καταγράφεται ερευνητικά είναι ότι όσο μεγαλώνουν τα παιδιά και αποκτούν αυτονομία μετάβασης στο σχολείο, τόσο περισσότερο οι γονείς τείνουν να πηγαίνουν στο σχολείο μόνο στις περιπτώσεις που αυτό επιβάλλεται από το θεσμικό πλαίσιο, δηλαδή για την εγγραφή, την παραλαβή της βαθμολογίας και τις προγραμματισμένες παιδαγωγικές συναντήσεις³⁴⁷. Ιδιαίτερα μειώνονται οι επαφές των γονέων με το σχολείο, όταν τα παιδιά φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση³⁴⁸.

Αυτό το δεδομένο αποτελεί μία ακόμη ένδειξη για την έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας μεταξύ του ελληνικού σχολείου και των γονέων των μαθητών του.

Ως προς το φύλο, φαίνεται ότι η εμπλοκή είναι μεγαλύτερη στην περίπτωση των αγοριών, επειδή αυτά συνήθως αντιμετωπίζουν περισσότερες σχολικές δυσκολίες³⁴⁹. Στη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης, οι έρευνες δεν έχουν δείξει διαφοροποίηση της γονεϊκής εμπλοκής σε συνάρτηση με το φύλο του μαθητή³⁵⁰.

Γενικότερα σχετικά με την προσχολική αγωγή, τα μείζονα ερευνητικά ευρήματα είναι ότι η γονεϊκή εμπλοκή:

- α) σχετίζεται με υψηλές επιδόσεις στις επόμενες σχολικές τάξεις³⁵¹,
- β) προσδιορίζεται αρχικά από τον έλεγχο της εξωσχολικής συμπεριφοράς και έπειτα από την ψυχοπαιδαγωγική εμπλοκή στο σπίτι³⁵²,

³⁴⁶Γώγου-Κρητικού Λ. 1994: *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*, Αθήνα: Πορεία, Δοδοντσάκης Γ. 2001: *Κοινή πορεία στην εκπαίδευση. Μια άλλη στρατηγική: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Αθήνα: Δαρδανός.

³⁴⁷Αθανασούλα- Ρέππα Α. 1999: « Ο Εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον», στον τόμο Αθανασούλα Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Χατζηευστρατίου Ι. *Διοίκηση εκπαιδευτικών Μονάδων, Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Πάτρα: ΕΑΠ.

³⁴⁸Καστανίδου Σ. 2004: « Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 136, σσ. 77-95.

³⁴⁹Stevenson D. L. & Baker D. P. 1987: "The family-school relation and the child's school performance", *Child Development* 58, σσ. 1348-1357, Grolnick W. S., Benjet C., Kurowski C. O. & Apostoleris N. H. 1997: "Predictors of parental involvement in children's schooling", *Journal of Educational Psychology*, 89, σσ.538-548, Μανωλίτσης Γ. 2004: « Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 38 (1), σσ. 121-144.

³⁵⁰Μανωλίτσης ό.π.

³⁵¹Reynolds A. J & Gill S. 1994: "The role of parental perspectives in the school adjustment of inner-city black children", *Journal of Youth and Adolescence*, 23, σσ. 671-691.

- γ) επικεντρώνεται στην καλλιέργεια προαναγνωστικών δεξιοτήτων³⁵³,
- δ) είναι περιορισμένη από την άποψη των περιεχομένων της αλλά και της πυκνότητας της επικοινωνίας³⁵⁴ και
- ε) είναι μεγαλύτερη από ό,τι στην περίπτωση των παιδικών σταθμών³⁵⁵.

Σχολική επίδοση

Ως προς την επίδοση, οι γονείς των μαθητών που επιτυγχάνουν υψηλές βαθμολογίες, σε αντίθεση με τους γονείς των «αδύνατων» μαθητών, καλλιεργούν μεγαλύτερες προσδοκίες στα παιδιά τους, επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο και συζητούν εκτενώς με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους. Δίνουν πρωτοβουλίες στα παιδιά τους, ελέγχουν συστηματικά τις εργασίες τους, φροντίζουν περισσότερο για την ευρύτερη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, συζητούν με τα παιδιά τους και λαμβάνουν αποφάσεις με δημοκρατικές διαδικασίες. Οι γονείς αυτοί, όταν θεωρούν ότι το παιδί τους «πάει καλά» στο σχολείο με βάση τις προσδοκίες και την στάση που έχουν για την εκπαίδευση ως αξία, τότε συνήθως περιορίζουν τις επαφές τους με το σχολείο, επειδή μειώνεται η ανησυχία τους³⁵⁶. Όταν όμως η ανατροφοδότηση που παίρνουν από το σχολείο δεν είναι ικανοποιητική με βάση τα κριτήρια που οι ίδιοι έχουν θέσει ή όταν παρατηρήσουν πως κάτι δεν «πάει καλά», τότε οι επισκέψεις τους στο σχολείο πυκνώνουν. Η επίδοση του παιδιού λειτουργεί, δηλαδή, σαν ένας «θερμοστάτης» που αυξομειώνει τις επαφές του γονέα με το σχολείο.

Οι γονεϊκές πρακτικές όχι μόνο επηρεάζουν τη σχολική επίδοση, αλλά επηρεάζονται και από αυτήν. Είναι ενδεικτικό ότι οι γονείς των «άριστων» μαθητών επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο όχι μόνο για να ενημερωθούν για την επίδοση ή τη συμπεριφορά των παιδιών τους, αλλά και για να παρακολουθήσουν διάφορες σχολικές εκδηλώσεις (γιορτές, ημερίδες) στις οποίες συνήθως πρωταγωνιστούν τα παιδιά τους ή για να προσφέρουν «χειρά βοήθειας» σε διάφορες, υλικές κυρίως, ανάγκες του σχολείου, όπως η κατασκευή σκηνικών, τονώνοντας με τον τρόπο αυτόν

³⁵² Λαλούμη-Βιδάλη 1996: « Γονεϊκή εμπλοκή στις πρωτομαθηματικές διαδικασίες και έννοιες παιδιών της προσχολικής ηλικίας», *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 24, σσ.285-309.

³⁵³ Μανωλίτσης ό.π.

³⁵⁴ Μανωλίτσης ό.π.

³⁵⁵ Μανωλίτσης ό.π.

³⁵⁶ Georgiou St. 1999: “ Parental attributions as predictors of involvement and influences of achievement”, *British Journal of Educational Psychology*, 69 (3), σσ. 409-429, Γεωργίου Σ. 2000: *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ακόμη περισσότερο την ήδη υψηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών τους³⁵⁷. Η συγκεκριμένη συμπεριφορά αποκτά ιδιαίτερη σημασία, επειδή η υψηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών συμβάλλει καθοριστικά στην βελτίωση της επίδοσής τους³⁵⁸. Οι γονείς αυτοί υποδύονται με τον βέλτιστο τρόπο τον ρόλο που έχουν αναθέσει στον εαυτό τους, αλλά και τα παιδιά τους φροντίζουν να τους «ανταμείψουν» εκπληρώνοντας τις προσδοκίες που καλλιεργήθηκαν³⁵⁹.

Τα ανωτέρω δεδομένα ενισχύουν τη σημασία της σχέσης που υπάρχει μεταξύ της κοινωνικοοικονομικής στάθμης (δομικά χαρακτηριστικά), της οικογενειακής συνοχής και της σχολικής επίδοσης (λειτουργικά χαρακτηριστικά), καθώς και την υπεροχή των λειτουργικών χαρακτηριστικών έναντι των δομικών:

«Μεγαλύτερη επιτυχία στο σχολείο φαίνεται να έχουν οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες υψηλής κοινωνικοοικονομικής στάθμης και υψηλής συνοχής. Χαμηλότερη επιτυχία έχουν μαθητές που προέρχονται από οικογένειες χαμηλής κοινωνικοοικονομικής στάθμης και χαμηλής συνοχής. Όμως από τους δυο υπόλοιπους συνδυασμούς κατηγοριών καλύτερη μέση επίδοση έχουν μαθητές των οικογενειών με υψηλή συνοχή και χαμηλή κοινωνικοοικονομική στάθμη παρά μαθητές των οικογενειών με χαμηλή συνοχή και υψηλή κοινωνικοοικονομική στάθμη.»³⁶⁰

Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση προέρχονται, δηλαδή, από οικογένειες που διαθέτουν διαφορετική εσωτερική δυναμική από τις οικογένειες που «παράγουν» επιτυχημένους μαθητές.

³⁵⁷Γώγου-Κρητικού Λ. 1994: *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*, Αθήνα: Πορεία.

³⁵⁸Μακρή-Μπότσαρη Ε. 2001: *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

³⁵⁹Fontana D.1996: *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Σαββάλας.

³⁶⁰Γεωργίου Στ. 1993: «Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, σ. 354.

4.4.3. Ως προς τους εκπαιδευτικούς

Η στάση των εκπαιδευτικών προς τη γονεϊκή εμπλοκή εξαρτάται από την αντίληψή τους για την εμπλοκή αυτή, στη διαμόρφωση της οποίας συμμετέχουν αναλόγως η επαγγελματική κατάρτιση, η επαγγελματική αυτοεικόνα και οι συναφείς εμπειρίες³⁶¹. Επίσης, η στάση αυτή συναρτάται με εξωγενείς παράγοντες, δηλαδή το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας και ο τόπος κατοικίας.

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί, όταν ερωτώνται κατά τη διεξαγωγή των ερευνών σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, δηλώνουν ότι αναγνωρίζουν την αξία της και ότι είναι διατεθειμένοι να προσκαλούν τους γονείς διευρύνοντας και εμπλουτίζοντας την επικοινωνία και συνεργασία μαζί τους. Παρόλο που θεωρούν τους εαυτούς τους ως τους μόνους αρμόδιους να δίνουν κατευθύνσεις και μολονότι επιθυμούν «να αναγνωρίζονται ως επαγγελματίες του είδους»³⁶², οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την παρουσία των γονέων στο σχολείο και κατά τις συναντήσεις που ορίζονται από τους ίδιους και πιστεύουν ότι η συστηματική συνεργασία με τους γονείς μπορεί να έχει θετική επίδραση σε θέματα που αφορούν τους μαθητές, τους γονείς και τους ίδιους. Επίσης, θεωρούν τη θεσμοθέτηση και την αύξηση των τακτικών συναντήσεων αναγκαίες προϋποθέσεις της συνεργασίας³⁶³.

Σύμφωνα με αποτελέσματα έρευνας η οποία διεξήχθη το 1978 για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των ελλήνων εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου δείγματος, σε πολύ μεγάλο ποσοστό (90,10%), εκτίμησαν ότι η συνεργασία τους με τους γονείς λειτουργεί. Μάλιστα θεωρούν βασικό πλεονέκτημα της συνεργασίας τους με τους γονείς τη δυνατότητα να αντλούν πληροφορίες για τους μαθητές, τις οποίες σε διαφορετική περίπτωση θα αναζητούσαν με ανορθόδοξους τρόπους, όπως είναι η διαμορφωμένη γνώμη άλλων εκπαιδευτικών³⁶⁴.

Ειδικά οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται ότι θεωρούν πιο εποικοδομητικές τις προσωπικές συναντήσεις από άλλες μορφές επικοινωνίας. Οι

³⁶¹Ματσαγγούρας Η. Γ. & Πούλου Μ. Σ. 2009: «Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων», *Μέντορας*, 11, σσ. 27-41.

³⁶²Φρειδερίκου Α. & Φολέρου-Τσερούλη Φ. 1991²: *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Ύψιλον, σσ.185- 186, Γώγου-Κρητικού Α. 1994: *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*, Αθήνα: Πορεία, σ. 194.

³⁶³Μάνεσης Ν. 2007: «Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς» στον τόμο Μπρούζος Α. κ.ά. (επιμ.): *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, τόμος VI. *Σχολείο και Οικογένεια*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σσ. 173-191.

³⁶⁴Φρειδερίκου & Φολέρου - Τσερούλη ό.π.: 86

συναντήσεις αυτές, όμως, γίνονται κατά αραιά χρονικά διαστήματα, χωρίς συστηματικότητα και με κύρια θέματα την επίδοση και τη συμπεριφορά³⁶⁵.

Γενικά οι εκπαιδευτικοί διάκεινται θετικά ως προς τη συνεργασία τους με τους γονείς και ζητούμενό τους είναι μια πιο συχνή επικοινωνία μαζί τους, χωρίς όμως να έχουν σαφή αντίληψη για τους στόχους, τον χαρακτήρα, το περιεχόμενο και τις στρατηγικές της συνεργασίας αυτής.

Ένας άλλος παράγοντας που εμποδίζει τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών είναι η τεχνοκρατική θεώρηση της εκπαιδευτικής αποστολής από τους εκπαιδευτικούς. Μια τέτοια θεώρηση καθορίζει και τη στάση τους απέναντι στους γονείς. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών είναι η προετοιμασία του μαθήματος, ενώ η συνεργασία με τους γονείς για προβλήματα που απασχολούν τους μαθητές αλλά και τους γονείς, δεν θεωρείται υποχρέωση τους.

Παρ' όλη τη διεξαγωγή της επικοινωνίας που προαναφέρθηκε, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνονται ικανοποιημένοι από τη συχνότητα και τον αριθμό των γονέων που συναντούν. Ζητούμενο τους, μάλιστα, είναι η πύκνωση της συχνότητας των συναντήσεων, μολονότι οι ίδιοι επισημαίνουν την έλλειψη χρόνου. Για τη συγκεκριμένη κατάσταση θεωρούν υπεύθυνους τους ίδιους τους γονείς, οι οποίοι είτε αδιαφορούν λόγω άγνοιας είτε δεν έχουν χρόνο λόγω δουλειάς³⁶⁶. Παραβλέπουν βέβαια ότι, ενώ οι περισσότεροι αντιμετωπίζουν τις συναντήσεις ως μέσο ανάπτυξης σχέσεων ανάμεσα σ' αυτούς και τους γονείς, κάτι τέτοιο δεν επιτυγχάνεται εξαιτίας όχι μόνο της «παρακωλυτικής συμπεριφοράς» των γονέων, αλλά και της δικής τους συμπεριφοράς, καθώς και του βεβαρημένου σχολικού προγράμματος. Συγκεκριμένα, επιζητούν τη βοήθεια, χωρίς όμως να δίνουν ουσιαστικό ρόλο στους γονείς³⁶⁷ με την ιδιότητά τους ως παιδαγωγικά υπεύθυνων για τις συναντήσεις που πραγματοποιούν, ενώ συγχρόνως τείνουν να γίνονται επικριτικοί προς αυτούς.

Εξάλλου, η τάση τους να καθιστούν υπεύθυνους τους γονείς για τις κακές επιδόσεις των μαθητών υπονομεύει την επικοινωνία και απομακρύνει τους γονείς των μαθητών αυτών από το σχολείο, ενώ οι γονείς από την πλευρά τους, με τις υπερβολικές απαιτήσεις τους και με την αντίληψή τους ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να επιλύουν όλα τα προβλήματα, επιδεινώνουν περαιτέρω τη σχέση³⁶⁸.

³⁶⁵ Ξωχέλλης Π. Δ. 1984: *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

³⁶⁶ Ξωχέλλης Π. Δ. ό.π., Μπρούζος Α. 1999: *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, Αθήνα: Λύχνος.

³⁶⁷ Γώγου - Κρητικού ό.π.

³⁶⁸ Μπρούζος ό.π..

Φαίνεται επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν από τους γονείς να παίρνουν την πρωτοβουλία της επικοινωνίας, να παρακολουθούν τις σχολικές εκδηλώσεις, να υποστηρίζουν τη σχολική εργασία με ορισμένο τρόπο, να έχουν από τα παιδιά τους υψηλές απαιτήσεις ως προς την επίδοση και, φυσικά, να σέβονται τους εκπαιδευτικούς και να αναγνωρίζουν το έργο τους³⁶⁹.

Επιπλέον, τείνουν να αιτιώνται τους γονείς στις περιπτώσεις που εκείνοι αδυνατούν να ανταποκριθούν στις προσκλήσεις του σχολείου, παραγνωρίζοντας τις διάφορες δυσκολίες που πιθανόν αντιμετωπίζουν, με αποτέλεσμα αυτή η συμπεριφορά να υποδηλώνει ότι οι γονείς δεν είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο και ότι η δικαιοδοσία της εκπαίδευσης είναι δική τους³⁷⁰. Αρνητική ένδειξη της αντίληψης των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή είναι ότι την υπολογίζουν βάσει του αριθμού των επισκέψεων των γονέων στο σχολείο, δηλαδή με αμιγώς ποσοτικό κριτήριο³⁷¹.

³⁶⁹Becker H. J. & Epstein J. L. 1982: "Parent involvement: A study of teacher practices", *Elementary School Journal* 83, σσ. 85-102, Chavkin N. 1993: *Families and schools in a pluralistic society*, Albany, NY: State University Press, Lareau A., Shumar W. 1996: "The Problem of Individualism in Family-School Policies", *Sociology of Education*, σσ. 24-39, Μάνεσης Ν. 2008: «Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς», στον τόμο: Μπρούζος Α. κ.ά. (επιμ.) *Σχολείο και Οικογένεια, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, τόμος VI*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 173-191.

³⁷⁰Crump S. J. & Eltis K. J. 1996: "Schools, parents and community: Teaching and learning together", *International Journal of Educational Research*, 25 (1), σσ. 45-52, Martin J., Ranson S. & Tall G. 1997: "Parents as partners in assuring the quality of Schools", *Scottish Education Review*, 29 (1) σσ. 39-55, Alleksaht-Snider M. 1995: "Teachers' perspectives on their work with families in a bilingual community", *Research in Childhood Education*, 9, σσ. 85-96, Alleksaht-Snider, M., Martinez R., Phtiaka H. 1996: "International perspectives: Preparing teachers for partnership", *Paper presented at the Education is Partnership Conference, Copenhagen, Denmark*, Ματσαγγούρας Η. Γ. & Πούλου Μ. 2009: «Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων», *Μέντορας*, 11, σσ. 27-41, Ματσαγγούρας Η. 2008: «Σχέσεις σχολείου και οικογένειας» στον τόμο Μπρούζος Α., Μισαηλίδη Π., Εμβαλωτής Α., & Ευκλείδη Α. (επιμ.): *Σχολείο και Οικογένεια*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 35-67, για την «αντίφαση των εκπαιδευτικών» βλ. και την αρχική ενότητα (5.0) του παρόντος κεφαλαίου.

³⁷¹Bastian J. 1996: *Home-School Contracts and Agreements: Opportunity or threat?* London: Royal Society of Arts, Epstein J. & Dauber S. 1991: "School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools", *Elementary School Journal*, 91, σσ. 291-305, Crozier G. 2000: *Parents and Schools: partners or protagonist?* Stoke on Trent, UK: Trentham Books, Reay D. 1998 : *Class Work. Mothers' involvement in their children's primary schooling*, London: UCL Press.

Οι περιπτώσεις γονέων κατά τις οποίες οι εκπαιδευτικοί δεν επιρρίπτουν ευθύνες στους γονείς είναι εκείνων που ανήκουν στα «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα καθώς και των παλιννοστούντων. Η απουσία αυτών των γονέων από τις σχολικές συναντήσεις δεν θεωρείται «έλλειψη εμπιστοσύνης» και «αδιαφορία», χαρακτηρισμοί οι οποίοι αποδόθηκαν σε μητέρες που προέρχονται από τα μικρομεσαία στρώματα και δεν προσέρχονται στο σχολείο, αλλά ένδειξη εμπιστοσύνης προς τους εκπαιδευτικούς, κατάσταση που τους αποδίδει βέβαια ευθύνες, αλλά και τους επιτρέπει ταυτόχρονα απόλυτη ελευθερία κινήσεων. Επιπλέον, η απουσία αυτών των γονέων παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να αναλάβουν ένα μέρος του γονεϊκού ρόλου και να υποκαταστήσουν οι ίδιοι την αγωγή που θα έδινε στους συγκεκριμένους μαθητές η οικογένειά τους. Η τάση των εκπαιδευτικών να δικαιολογούν τις μητέρες που προέρχονται από τα «κατώτερα» κοινωνικά στρώματα και να προβάλλουν αιτίες που τις εμποδίζουν, όπως η εργασία, ο φόβος, η έλλειψη ενημέρωσης για τους κανόνες λειτουργίας τους σχολείου, δηλώνει την κοινωνική ευαισθησία των εκπαιδευτικών, η οποία αποτελεί δομικό στοιχείο του ρόλου τους³⁷².

Βάσει των δεδομένων μιας σχετικά πρόσφατης έρευνας στην ελληνόφωνη εκπαίδευση³⁷³, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ως προς τη γονεϊκή συμμετοχή διακρίνεται κατ' αναλογία με τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι:

- α) Ακούν αλλά δεν εμπλέκονται
- β) Εμπλέκονται αλλά δεν ακούνε
- γ) Περιμένουν τυπική υποστήριξη
- δ) Προστατεύουν τον εαυτό τους

Οι συγκεκριμένοι τύποι συμπεριφοράς, όσο αφαιρετικό και αν είναι το ανωτέρω σχήμα, επιτρέπουν να διαφανεί η τάση των εκπαιδευτικών να μην αναλαμβάνουν πρωτοβουλία και να υιοθετούν αμυντική στάση. Ακόμη, όταν τολμούν να δοκιμάσουν τη συνεργασία, δεν διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες («εμπλέκονται αλλά δεν ακούνε»).

Η αντίφαση των εκπαιδευτικών

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ανάλυση της συνθήκης των εκπαιδευτικών παρουσιάζει το φαινόμενο της «αντίφασης των εκπαιδευτικών» ως προς την επικοινωνία και συνεργασία τους με τους γονείς. Πρόκειται για εύρημα που έχει επιβεβαιωθεί σε διάφορες έρευνες και αναφέρεται στη διάσταση ανάμεσα στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διάθεσή

³⁷²Φρειδερίκου Α. & Φολέρου-Τσερούλη Φ. 1991²: *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Ύψιλον, σσ. 198 – 200.

³⁷³Συμεού Α. 2008: *Περάστε για Ένα Καφέ. Σχέσεις Σχολείου-Οικογένειας στην Κόψη της Διαφορετικότητας*, Αθήνα: Ταξιδευτής.

τους προς την επικοινωνία τους με τους γονείς και στην πραγματική συμπεριφορά τους. Μάλιστα, οι ερευνητές διακρίνουν μια διγλωσσία στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, αφού άλλα διατείνονται στις συνεντεύξεις τους και άλλα τηρούν στην πράξη³⁷⁴.

Πιο αναλυτικά, οι έρευνες έχουν δείξει ότι η στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεργασία τους με τους γονείς γίνεται αρνητική στον βαθμό κατά τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί:

- i. Θεωρούν ότι έχουν την αποκλειστική αρμοδιότητα για την εκπαίδευση των παιδιών.
- ii. Εκτιμούν ότι οι γονείς δεν είναι σε θέση να υποστηρίξουν το εκπαιδευτικό έργο.
- iii. Είναι απρόθυμοι να αναλάβουν την εργασία της προετοιμασίας για τη συνάντηση και τη συνεργασία και
- iv. Δεν έχουν κατάρτιση για την αξία, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της επικοινωνίας και συνεργασίας³⁷⁵.

Φυσικά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι αυτόνομος, αλλά λειτουργεί σε αλληλεξάρτηση με τους άλλους ρόλους και θεσμούς που συναρτώνται με την εκπαιδευτική διαδικασία³⁷⁶. Στην πραγματικότητα, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σε ένα πεδίο όπου διακυβεύονται πολύπλοκα διασταυρούμενα συμφέροντα. Μια ομάδα της οποίας τα συμφέροντα διακυβεύονται είναι και οι γονείς. Οι τελευταίοι με τις προσδοκίες τους λειτουργούν κανονιστικά για τον εκπαιδευτικό, κατά την προσπάθεια να εξυπηρετήσουν τα συμφέροντα τους.

Στην προσπάθειά τους αυτή, οι γονείς συχνά θεωρούν τον εαυτό τους ειδικό σε θέματα αγωγής, εξαιτίας της φαινομενικής ευκολίας του αντικειμένου, δηλαδή της ενασχόλησης με τα παιδιά, είτε λόγω των εμπειριών που έχει ο καθένας είτε από τη μαθητική του ζωή είτε από το γονεϊκό του ρόλο³⁷⁷.

Όπως αναφέρθηκε στην ενότητα 2.6.2, οι εκπαιδευτικοί κατά τη συνεργασία τους με τους γονείς λειτουργούν σε ένα ασαφές θεσμικό πλαίσιο. Σύμφωνα με έρευνα σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι σχέσεις τους διέπονται από

³⁷⁴Αγγελίδης Π. & Θεοφάνους Λ. 2003: «Η συμμετοχή των γονιών στη σχολική διαδικασία», *Νέα Παιδεία*, 106, σσ. 126 – 143.

³⁷⁵Κρίβας Σ., Μπρούζος Α., Μίχαλου Α. & Ντόκα Α. 2008: *Μελέτη διερεύνησης προσδοκιών των γονέων από την εφαρμογή του ΣΕΠ στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

³⁷⁶Μυλωνάς Θ. 1999: «Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών οικογενειών», στον τόμο: Κωνσταντίνου Χ. & Πλειός Γ. (επιμ.) *Σχολική Αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

³⁷⁷Ξωχέλλης Π. 1984: *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, Ξωχέλλης Π. 1989: *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

άτυπους κανόνες συμπεριφοράς και καθορίζονται από προσωπικές γνωριμίες. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί άλλοτε επιζητούν τη βοήθεια των γονέων και άλλοτε νιώθουν ότι απειλούνται από την παρουσία τους³⁷⁸.

Το αίσθημα της ανασφάλειας του εκπαιδευτικού επιτείνεται ακόμη περισσότερο και από δυσαρμονίες ανάμεσα στις προδιαγραφές του ρόλου του από την πολιτεία ή από διάφορες προσδοκίες, όπως είναι αυτές των γονέων ή εκείνες που απορρέουν από τη δική τους αυτοαντίληψη. Οι εκπαιδευτικοί, λοιπόν, νιώθουν ότι απειλείται η επαγγελματική τους υπόσταση, όταν αντιλαμβάνονται ότι η κοινωνία δεν αναγνωρίζει το έργο τους και ότι είναι μειωμένο το κύρος τους στο κοινωνικό σύνολο, αφού συχνά οι γονείς, χωρίς να έχουν τεκμηριωμένη γνώση και εξειδικευμένη επιστημονική κατάρτιση, ασκούν κριτική στην εκπαιδευτική διαδικασία³⁷⁹. Η έρευνα καταδεικνύει ότι η συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών είναι χαμηλού επιπέδου στην Ελλάδα, γιατί οι γονείς αντιμετωπίζονται σαν ομάδα πίεσης³⁸⁰.

Πιο αναλυτικά, οι σχέσεις χαρακτηρίζονται αμφιθυμικές, όπου ο γονέας αντιμετωπίζεται και σαν συνεργάτης του εκπαιδευτικού αλλά και σαν ανταγωνιστής και επικριτής του. Έτσι, από τη μια πλευρά οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ενοχλητική την ανάληψη των τυπικών εξουσιών από τους γονείς, ενώ από την άλλη εκλαμβάνουν ως πίεση την άτυπη επέμβαση των γονέων στην καθημερινότητα του σχολείου και ως απειλή την κριτική που τους ασκείται³⁸¹. Σε πολλές, μάλιστα, περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τους γονείς σαν «εισβολείς». Αυτή η επιθετική διάθεση προβάλλει ακόμη πιο έντονη κατά την επικοινωνία των εκπαιδευτικών τους με τους γονείς που προέρχονται από «ανώτερα» κοινωνικά στρώματα, επειδή οι τελευταίοι ασκούν κριτική στα εκπαιδευτικά δρώμενα, αλλά και πίεση, για να επιβάλλουν το δικό τους σύστημα αξιών³⁸².

Οι μείζονες φόβοι των εκπαιδευτικών, οι οποίοι τροφοδοτούν την αρνητική στάση τους προς την επικοινωνία με τους γονείς είναι η αμφισβήτηση της επαγγελματικής τους εμπειρογνωμοσύνης, ακόμη και της θέσης τους στο σχολείο³⁸³, καθώς και οι αυξημένες

³⁷⁸ Φρειδερίκου & Φολέρου – Τσερούλη ό.π. σσ. 184 – 187.

³⁷⁹ Ξωχέλλης Π. ό.π.

³⁸⁰ Αθανασούλα-Ρέππα Α. 1999: *Εκπαιδευτική Διοίκηση, Ανάπτυξη και Πολιτική*, Αθήνα: Έλλην.

³⁸¹ Φρειδερίκου & Φολέρου - Τσερούλη ό.π.

³⁸² Γώγου-Κρητικού Α. 1994: *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*, Αθήνα: Πορεία. Αυτά τα φαινόμενα, άλλωστε, εξηγούν και την αντίθεση των συνδικαλιστικών εκπαιδευτικών ενώσεων με την ανάμειξη των γονέων στην εκπαίδευση.

³⁸³ Allsahnt-Snyder M. 1995: “ Teachers’ perspectives on their work with families in a bilingual community”, *Research in Childhood Education*, 9, σσ. 85-96, Vincent C. 2001: “Social class and parental agency”, *Journal of Education Policy*, 16 (4), σσ.347-364.

απαιτήσεις και προσδοκίες εκ μέρους των γονέων, μαζί με τη συνεπαγόμενη πίεση που υφίστανται³⁸⁴. Εκτός αυτών, οι εκπαιδευτικοί γενικά ταλανίζονται από το άγχος της προσφοράς σωστής βοήθειας σε προσωπικά ζητήματα του μαθητή, αλλά και της επάρκειάς τους κατά την επικοινωνία με γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου³⁸⁵.

Ένας άλλος φόβος ο οποίος αποτρέπει τους εκπαιδευτικούς από τη συνεργασία αλλά βασίζεται σε πραγματικές καταστάσεις είναι ότι οι συντηρητικές απόψεις των γονέων μπορούν να εμποδίσουν την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών³⁸⁶. Αυτό συμβαίνει όταν οι γονείς, επειδή σύμφωνα με εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών στερούνται οποιασδήποτε ενημέρωσης, παρεμβαίνουν με προτάσεις ή ενστάσεις συντηρητισμού, αντιδρώντας στα εκσυγχρονιστικά βήματα της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα να ματαιώνεται η συνεργασία³⁸⁷. Άλλες πάλι φορές, οι γονείς είναι δυσαρεστημένοι από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική και θεωρούν ότι η ευθύνη γι' αυτήν ανήκει στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς³⁸⁸.

Η ερευνητική επιβεβαίωση των βαθύτερων ανησυχιών των εκπαιδευτικών, οι οποίες γίνονται ορατές και από την κατά περίπτωση εκδήλωσή τους, ενισχύει τη δυνατότητα συστηματοποίησης και αξιοποίησής τους για την ερμηνεία του φαινομένου της «αντίφασης», προς την κατεύθυνση της προσπάθειας αντιμετώπισής του. Μία προκαταρκτική καταγραφή αυτών των ανησυχιών και φόβων ακολουθεί στη συνέχεια.

Οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν επιφυλακτική ή ακόμη και αρνητική στάση απέναντι στη συνεργασία με τους γονείς επειδή:

- 1) Δεν έχουν πεισθεί για την αξία της συνεργασίας. Επιπλέον αγνοούν τη σημασία της επιρροής του οικογενειακού περιβάλλοντος στην εκπαιδευτική διαδικασία, γι' αυτό και δεν αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα συμμετοχής της οικογένειας σ' αυτήν³⁸⁹.

³⁸⁴ Moles O. 1987: "Who wants parent involvement? Interest, skills, and opportunities among parents and educators", *Education and Urban Society*, 19, 137-145.

³⁸⁵ Καλτσούνη-Νόβα Χ. 2004: «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Δυνατότητες και περιορισμοί», *Επιστήμες Αγωγής* 4, σσ. 21-22.

³⁸⁶ Turney C., Eltis K.J., Towler J. & Wright R. 1990: *The teacher's world of work*, Marrickville, Australia: Southwood.

³⁸⁷ Φρειδερίκου Α. & Φολέρου-Τσερούλη Φ. 1991²: *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Ύψιλον, σσ. 190-192.

³⁸⁸ Γώγου-Κρητικού Λ. 1994: *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*, Αθήνα: Πορεία, σσ. 194-195.

³⁸⁹ Καλογρίδη Σ. 2006: «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: αντιλήψεις εκπαιδευτικών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 146, σσ. 68-90.

- 2) Δεν διαθέτουν κατάρτιση ή ενημέρωση σχετικά με την αναγκαιότητα της συνεργασίας, συνεπώς είναι ανέτοιμοι να αναλάβουν πρωτοβουλίες για την προώθηση της συνεργασίας³⁹⁰.
- 3) Η προσπάθεια των γονέων για ενεργό εμπλοκή τους στη σχολική ζωή δεν αποτελεί ζήτημα προτεραιότητας για τους εκπαιδευτικούς, εφ' όσον μάλιστα αντιλαμβάνονται τη σχέση μαζί τους σαν επιπρόσθετο, χρονοβόρο και δύσκολο έργο³⁹¹.
- 4) Αντιμετωπίζουν το σχολείο σαν κλειστό ίδρυμα πού δεν επηρεάζει την οικογένεια και δεν επηρεάζεται από αυτήν. Θεωρούν πως μόνο οι ίδιοι είναι οι «ειδικοί» στα παιδαγωγικά, κανείς άλλος δεν πρέπει να παρεμβαίνει στο έργο τους, κατά συνέπεια θέλουν μεν τούς γονείς να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά με τους όρους πού θέτουν οι ίδιοι³⁹². Πιστεύουν ότι οι γονείς παραμένουν προσκολλημένοι στις παιδαγωγικές μεθόδους τού παρελθόντος και ότι αυτό καθιστά τη μεταξύ τους επικοινωνία προβληματική³⁹³.
- 5) Διαισθάνονται κίνδυνο για τον επαγγελματισμό τους. Νιώθουν δυσαρέσκεια, επειδή πιστεύουν ότι έχασαν το ρόλο της αυθεντίας που είχαν στο παρελθόν³⁹⁴, ενώ παράλληλα αισθάνονται την παρουσία των γονέων σαν έλεγχο και όχι ως βοήθεια στο έργο τους³⁹⁵. Είναι γεγονός ότι ορισμένοι γονείς φορτίζουν αρνητικά το κλίμα της συνεργασίας με τη συμπεριφορά τούς. Προσκολλημένοι στις εμπειρίες που είχαν οι ίδιοι ως μαθητές και συντηρώντας νοοτροπίες του παρελθόντος οι οποίες καθορίζουν τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις τους, συμπεριφέρονται με τρόπο που αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς³⁹⁶. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί νιώθουν

³⁹⁰ Παπαγιαννίδου Χ. 2000: « Σχέση γονέων και δασκάλων στην προσχολική εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, σσ. 75-83.

³⁹¹ Georgiou S. 1996: "Parental involvement in Cyprus" *International Journal of Educational Research*, 25 (1), σσ. 33-43, Georgiou S. 1998: « A study of two Cypriot school communities" *The School Community Journal*, 8(1), σσ.73-91.

³⁹² Γεωργίου Σ. 2000²: *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Γεωργίου Σ. 2005: *Ψυχολογία των Οικογενειακών Συστημάτων*, Αθήνα: Ατραπός.

³⁹³ Καλογρίδη ό.π.

³⁹⁴ Καλογρίδη ό.π.

³⁹⁵ Γεωργίου ό.π.

³⁹⁶ Μπρούζος, Α. 2002: « Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της», *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, σσ. 97-135.

να απειλούνται από τους γονείς, κυρίως αυτούς που προέρχονται από προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, γιατί ασκούν κριτική των εκπαιδευτικών δρώμενων, όπως αναπτύχθηκε στην ενότητα 2.6.4. στο παρόν κεφάλαιο, γεγονός που προκαλεί ανησυχία και άγχος κατά την εκπαιδευτική διαδικασία³⁹⁷.

- 6) Παρά τη θέση υπεροχής τους απέναντι στους γονείς, επιδεικνύουν μορφές φόβου όπως: α) φόβο απόδοσης, ο οποίος συνδέεται με τις υψηλές απαιτήσεις των γονέων ή των προϊσταμένων, β) φόβο αναγνώρισης, που συναρτάται προς την απαίτηση των γονέων για την παρουσία τους και την επιβολή τους στη σχολική τάξη, γ) φόβο προσφοράς σωστής βοήθειας, ο οποίος προβάλλει όταν ο εκπαιδευτικός πρέπει να «βγει» από τον παραδοσιακό του ρόλο και να ασχοληθεί με τα προβλήματα του μαθητή και δ) φόβο επάρκειας, δηλαδή ο φόβος που αναπτύσσεται όταν ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με γονείς μαθητών για τους οποίους γνωρίζει ότι έχουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης ή ότι είναι οι ίδιοι εκπαιδευτικοί³⁹⁸.
- 7) Δεν έχουν την υποστήριξη της πολιτείας. Αυτό που κυρίως καθιστά τη συνεργασία δύσκολη και την περιορίζει στη μορφή τυπικών σχέσεων μέσα σε ένα πλαίσιο συγκεκριμένων υποχρεώσεων είναι ότι δεν υπάρχει καμία προηγούμενη εμπειρία συνεργασίας³⁹⁹.
- 8) Αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς τη διεύθυνση του σχολείου, στο σχολικό κλίμα και τους άλλους εκπαιδευτικούς. Η προσωπικότητα του διευθυντή, σε συνδυασμό με τη φιλοσοφία που τον διέπει, παίζει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος⁴⁰⁰, το οποίο, με τη σειρά του επηρεάζει σε

³⁹⁷Γώγου-Κρητικού Α. 1994: *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*, Αθήνα: Πορεία.

³⁹⁸Καλτσούνη-Νόβα Χ. 2004: «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Δυνατότητες και περιορισμοί», *Επιστήμες Αγωγής* 4, σσ. 21-22.

³⁹⁹Ψάλτη Α. & Γαβριηλίδου Μ. 1995: «Συνεργασία γονιών-σχολείου: Πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα;» (α' μέρος) *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, σσ. 71-75 & (β' μέρος), *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 86, σσ.57-60.

⁴⁰⁰Μαραθεύτης Μ. 1981: «Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του», *Νέα Παιδεία*, 16, σσ. 45-50, Μπαμπάλης Θ. 2006: «Σχολικό κλίμα και κοινωνικοποίηση του παιδιού», επιμ.. Χατζηδήμου Δ., Μπίκος Κ., Στραβάκου Π. & Χατζηδήμου Κ., *Πρακτικά 5^{οο} Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*, σσ. 89-93, Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη, Berla N., Henderson A. T. & Kerewsky W. 1989: *The middle school years: A parent's handbook*, Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.

μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς και τις σχέσεις συνεργασίας τους⁴⁰¹. Σε ένα κλειστό σχολικό κλίμα, οι διευθυντές περισσότερο δίνουν κατευθύνσεις και θέτουν περιορισμούς αντί να ενθαρρύνουν και να στηρίζουν τις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα αυτοί να διακρίνονται για την αδιαφορία και την απομόνωσή τους. Το αρνητικής διάθεσης προσωπικό του σχολείου και ο αυταρχικός διευθυντής αποτελούν εμπόδια που δυσχεραίνουν τη συνεργασία. Έχει παρατηρηθεί ότι, ενώ πολλές φορές οι γονείς ανταποκρίνονται στην πρόκληση για συνεργασία, η επιτυχία και η αποτελεσματικότητα της συνεργασίας εξαρτάται κυρίως από την προσωπικότητα και την ευαισθησία του εκπαιδευτικού⁴⁰². Αυτό το φαινόμενο έχει αποδοθεί στη στάση των εκπαιδευτικών απέναντί τους και πρωτίστως στον τρόπο με τον οποίο τους προσκαλούν ή επικοινωνούν μαζί τους. Το σχολείο με τους κανονισμούς του, τις απαιτήσεις του, καθώς και με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, μπορεί να καλωσορίζει ή να αποτρέπει, εμποδίζοντας ουσιαστικά, τη συνέργια των γονέων⁴⁰³.

Είναι χαρακτηριστικό ότι οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία και συνεργασία αναζητούνται πάντα στην άλλη πλευρά, δηλαδή, οι δυο πλευρές αποδίδουν εκατέρωθεν την ευθύνη της κακής τους συνεργασίας⁴⁰⁴.

Όλα τα ανωτέρω συντελούν ώστε να εκλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί τη γονεϊκή εμπλοκή σαν απειλή, πρωτίστως οι νεότεροι και λιγότερο έμπειροι⁴⁰⁵.

Εντύπωση προξενεί το ερευνητικό εύρημα σύμφωνα με το οποίο το επιχείρημα σχετικά με την έλλειψη χρόνου, που προβάλλεται από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να δικαιολογήσουν την περιορισμένης έκταση ή και την έλλειψη επικοινωνίας, συναρτάται με τη

⁴⁰¹Πασιαρδής Π. & Πασιαρδή Γ. 2000: *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

⁴⁰²Epstein J. L. 1986: "Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement", *The Elementary School Journal* 86 (3), σσ. 277-294, Παπαγιαννίδου ό.π.

⁴⁰³Γεωργίου ό.π.: 60

⁴⁰⁴Αγγελίδης Π. & Θεοφάνους Λ. 2003: «Η συμμετοχή των γονιών στη σχολική διαδικασία», *Νέα Παιδεία*, 106, σσ. 126 – 143.

⁴⁰⁵Hoover-Dempsey K.V. & Sandler H.M. 1997: "Why do parents become involved in their children's education?", *Review of Educational Research*, 67, σσ. 3-42, McBride B. A. 1991: "Pre-service teachers' attitudes towards parent involvement", *Teacher Education Quarterly*, 18, σσ.57-67.

στάση τους προς την επικοινωνία αυτή⁴⁰⁶. Αυτό σημαίνει ότι την έλλειψη χρόνου επικαλούνται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι διάκεινται αρνητικά προς τη γονεϊκή εμπλοκή.

Αντικειμενικοί παράγοντες: φύλο, χρόνια υπηρεσίας, τόπος κατοικίας

Ως προς το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας και τον τόπο κατοικίας των εκπαιδευτικών, μεγαλύτερες πιθανότητες ουσιαστικής επικοινωνίας με τους γονείς έχουν οι άνδρες εκπαιδευτικοί, με εκπαιδευτική εμπειρία και αρκετά χρόνια υπηρεσίας, καθώς και όσοι διάκεινται θετικά στην εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών. Γενικά, όσοι αντιλαμβάνονται το επάγγελμά τους ως λειτούργημα διευθετούν με λιγότερα προβλήματα τις σχέσεις τους με τους γονείς⁴⁰⁷. Επίσης, φαίνεται ότι περισσότερο διατεθειμένοι για συνεργασία είναι οι εκπαιδευτικοί που διαμένουν κοντά στο σχολείο⁴⁰⁸.

Ως προς τα περιθώρια πρωτοβουλίας που νομίζουν ότι έχουν οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους, οι άνδρες έχουν θετικότερη στάση από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Με την αναφορά της προκείμενης υποενότητας στα κυριότερα ερευνητικά συμπεράσματα για τους διαφοροποιητικούς παράγοντες της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας τα οποία συναρτώνται με τους εκπαιδευτικούς, επιχειρήθηκε η σκιαγράφηση της υφής των προβλημάτων που εμποδίζουν τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες συνεργασίας τους με τους γονείς. Πρόκειται κατά κύριο λόγο για προβλήματα στάσης και νοοτροπίας, τα οποία δεν είναι αξεπέραστα, αλλά χρειάζονται ορισμένη και συστηματική αντιμετώπιση για να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά.

⁴⁰⁶Συμεού Α. 2008: *Περάστε για Ένα Καφέ. Σχέσεις Σχολείου-Οικογένειας στην Κόψη της Διαφορετικότητας*, Αθήνα: Ταξιδευτής.

⁴⁰⁷Μπρούζος, Α. 2003: «Συνεργασία Σχολείου-Γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, σσ. 68-86.

⁴⁰⁸Συμεού ό.π.

4.4.4. Ως προς τη σχολική μονάδα

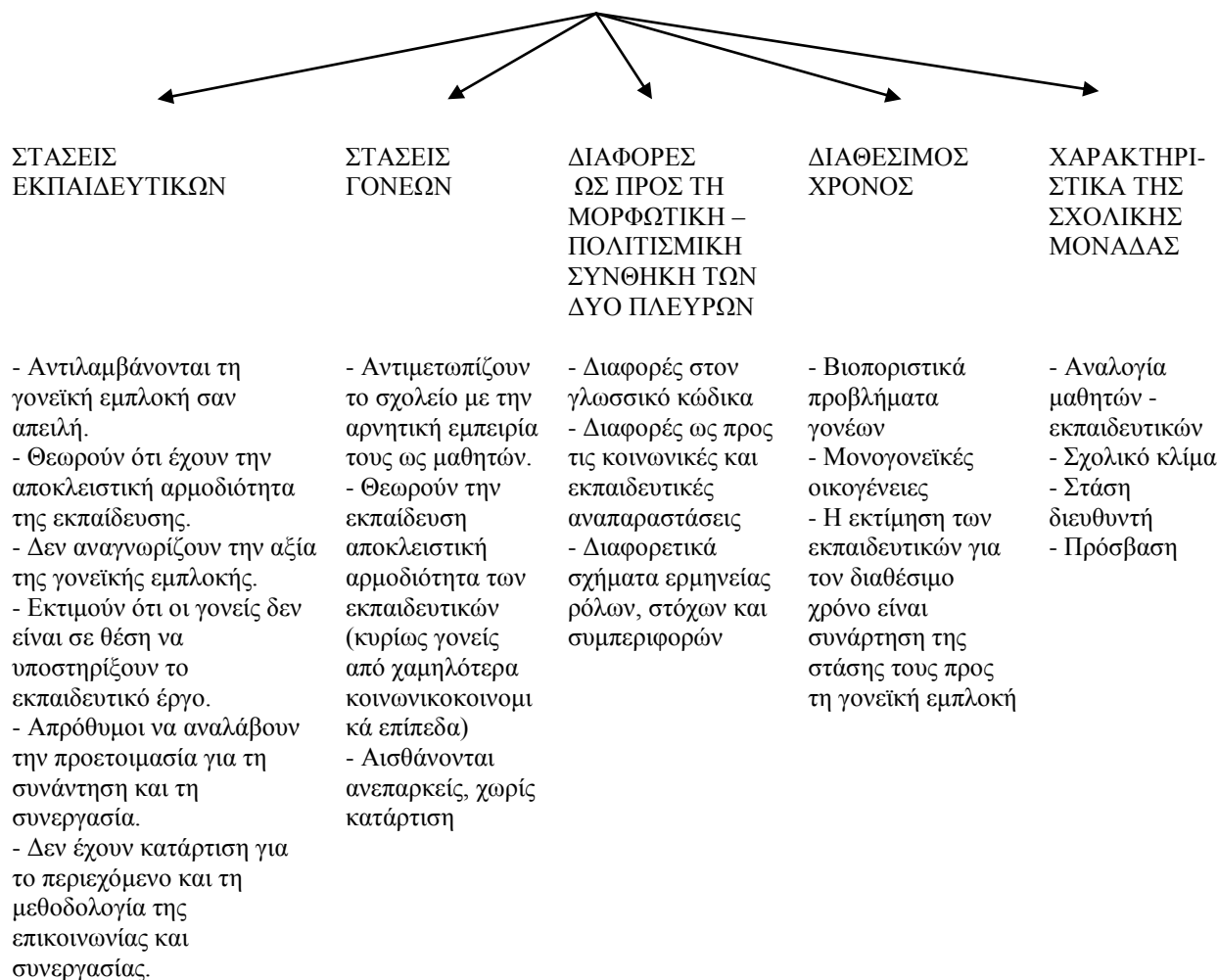
Τα βασικά χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας που επηρεάζουν την επικοινωνία και συνεργασία της με τους γονείς είναι η αναλογία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, η στάση του διευθυντή το κλίμα (αυταρχικό ή φιλελεύθερο), καθώς και ο βαθμός ευκολίας πρόσβασης των γονέων σ' αυτό. Τα συναφή ερευνητικά αποτελέσματα είναι εύλογα και αναμενόμενα, δηλαδή η συνεργασία ευνοείται καθ' όσον ο αριθμός των μαθητών ανά τμήμα είναι μικρός, ο διευθυντής υποστηρικτικός και συνεργάσιμος, το κλίμα φιλελεύθερο και η πρόσβαση απρόσκοπτη⁴⁰⁹. Σε κάθε περίπτωση, οι γονείς ανταποκρίνονται θετικά στο σχολείο που επιδιώκει τη συνεργασία⁴¹⁰.

Το σχήμα που ακολουθεί συγκεντρώνει τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με τους γονείς, οι οποίοι αναφέρθηκαν στις προηγούμενες ενότητες του προκειμένου κεφαλαίου:

⁴⁰⁹Κρίβας Σ., Μπρούζος Α., Μίχαλου Α. & Ντόκα Α. 2008: *Μελέτη διερεύνησης προσδοκιών των γονέων από την εφαρμογή του ΣΕΠ στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

⁴¹⁰Epstein J.L. 1995: “*School—Family—Community Partnerships: Caring for the Children We Share*”, *Phi Delta Kappan*, 76 (9), σσ. 701—712, Berger E.H. 1995: *Parents as partners in education*, Columbus, OH: Merrill.

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΥΣΧΕΡΑΙΝΟΥΝ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ



Σχήμα 9: Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς

4.5. Προοπτικές διεύρυνσης της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας

Στην παρούσα ενότητα αναφέρονται ορισμένες από τις προτάσεις οι οποίες έχουν διατυπωθεί βάσει αντίστοιχων ερευνητικών δεδομένων και έχουν δοκιμασθεί ως προς την εφαρμοσιμότητα και την αποτελεσματικότητά τους.

Πρόταση που επανέρχεται σε αρκετές μελέτες και διατυπώνεται και από τις δύο πλευρές της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας είναι η επέκταση των συναντήσεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς, εκτός από τις τυπικές και θεσμοθετημένες, και σε άλλες

λιγότερο τυπικές και με περισσότερο προσωπικό χαρακτήρα⁴¹¹. Για την εφαρμογή της συγκεκριμένης πρότασης χρειάζεται να υποστηριχθούν οι συνθήκες και τα μέσα της άτυπης επικοινωνίας και συνεργασίας⁴¹². Έχει επίσης διατυπωθεί η πρόταση της εκπόνησης προγράμματος που θα προβλέπει τις διαδικασίες συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους⁴¹³, καθώς και η σύσταση κοινών συλλόγων γονέων και εκπαιδευτικών⁴¹⁴.

Για την ενίσχυση της συχνότητας και της αποτελεσματικότητας των συναντήσεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς, οι σχετικές προτάσεις προβλέπουν ανοιχτό κατάλογο θεμάτων τα οποία θα καθορίζονται από κοινού, καθώς και αλλαγή της διάταξης των καθισμάτων, ώστε να αποφεύγεται η «μετωπική» αντιμετώπιση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς με τις συναφείς παρασημάνσεις και υποδηλώσεις, ακόμη και συναντήσεις σε χώρους εκτός σχολείου⁴¹⁵.

Προϋπόθεση κάθε προσπάθειας διεύρυνσης της επικοινωνίας και συνεργασίας είναι η εκπόνηση και η ανάλογη προσαρμογή των προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών⁴¹⁶. Η

⁴¹¹Κοσσυβάκη Φ. 2003: *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια - Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα*, Αθήνα: Gutenberg.

⁴¹²Lindle J.C. 1989: "What do parents want from principals and teachers?" *Educational Leadership*, 47(2), pp.12-14, Μπούζος Α. 2002: « Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της», *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, σσ. 97-135.

⁴¹³Ames C., Khoju M. & Watkins T. 1993: *Parent involvement: The relationship between school to home communication and parent's perceptions and beliefs*, Boston, MA: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning, Macbeth A. 1989: *Involving Parents: Effective Parent-Teacher Relations*, Oxford: Heinemann Educational.

⁴¹⁴Π.χ. στις Η.Π.Α.: Parents and Teachers Associations: PTA, Ματσαγγούρας Η. & Βέρδης Α. 2003: «Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική», *Επιστημονικό Βήμα*, 2, σσ. 5-23.

⁴¹⁵Williams D.L. & Chavkin N.F. 1989: "Essential elements of strong parent involvement programs", *Educational Leadership*, 47(2), pp. 18-20, Μπούζος Α., Μισαηλίδη Π., Εμβλωτής Α. & Ευκλείδη Α. (επιμ.). 2007: *Σχολείο και Οικογένεια*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

⁴¹⁶Ματσαγγούρας Η. Γ. & Πούλου Μ. Σ. 2009: «Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων», *Μέντορας*, 11, σσ. 27-41, Πανταζής Σ. & Σακελλαρίου Μ. 2005: *Προσχολική Παιδαγωγική. Προβληματισμοί-Προτάσεις*, Αθήνα Ατραπός, Σακελλαρίου Μ. 2008: «Ποιοτικές διαφοροποιήσεις του πλαισίου επικοινωνίας γονέων-νηπιαγωγών: οι απόψεις των γονέων», *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 2, σσ. 99-118, Συμεού Λ. 2008: *Περάστε για Ένα Καφέ. Σχέσεις Σχολείου-Οικογένειας στην Κόψη της Διαφορετικότητας*, Αθήνα: Ταξιδευτής, Γκλιάνου-Χριστοδούλου Ν.2005: «Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σσ.74-83.

σύνταξη των προγραμμάτων αυτών μπορεί να βασιστεί σε σχήματα στρατηγικών που έχουν ήδη δοκιμαστεί με επιτυχία όπως είναι ο προγραμματισμός των ενεργειών, το θετικό κλίμα, ο προσωπικός χαρακτήρας, οι πρακτικές υποδείξεις προς τους γονείς⁴¹⁷. Οι συντάκτες τέτοιων προγραμμάτων έχουν επίσης στη διάθεσή τους τις διάφορες τυπολογίες γονεϊκής συμμετοχής⁴¹⁸, τους δείκτες συνεργασίας σχολείου-οικογένειας⁴¹⁹, καθώς και τα συναφή ευρωπαϊκά προγράμματα⁴²⁰, εφ' όσον μάλιστα τα όργανα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής υπογραμμίζουν σε όλους τους τόνους την ανάγκη ουσιαστικής συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς⁴²¹ και επιχορηγούν προγράμματα διακρατικής συνεργασίας για την αναζήτηση προσφορότερων τρόπων συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία⁴²².

⁴¹⁷Fruchter N., Galletta A. & White J. L. 1992: *New directions in parent involvement*, Washington, DC: Academy for Educational Development, Patrikakou, E. & Weissberg R. 1999: "The Seven P's of School-Family Partnerships", *Educational Week*, XVIII (21), σ. 34, 36. Ο τίτλος του συγκεκριμένου άρθρου στην Αγγλική («Seven P's») οφείλεται στο αρχικό γράμμα των αντίστοιχων αγγλικών λέξεων ή φράσεων, όπως αναφέρονται στις παρενθέσεις του ανωτέρω πίνακα. Βλ. και Patrikakou E., Weissberg, R., Redding, S. & Walberg H. (επιμ.) 2005. *School – Family Partnership for Children's Success*. New York.: Teacher's College, Columbia University.

⁴¹⁸Fantuzzo J., Tighe E. & Childs S. 2000: "Family involvement questionnaire: A multivariant assessment of family participation in early childhood education", *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), σσ. 367-376, Epstein J. L., Salinas K. C. & Jackson V. E. 1995.: *Manual for teachers and prototype activities: Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) language arts, science/health, and math interactive homework in the middle grades*, Baltimore, MD: Johns Hopkins University, Center on School, Family, and Community Partnerships, Πνευματικός Δ., Παπακανάκης Π., και Γάκη Ε. 2008: «Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων», *Σχολείο και Οικογένεια*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα, 6, σσ. 193-216.

⁴¹⁹Δασκαλάκη Ν., Δρόσος Β. & Κυριακίδης Α. 2002: «Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις», στον τόμο: Καψάλης Γ. & Κατσίκης Α. (επιμ.): *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτική πραγματικότητα*, Πανελλήνιο Συνέδριο, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, ΠΤΔΕ, Ιωάννινα. σσ. 205-215.

⁴²⁰Π.χ. το υπόεργο του προγράμματος Socrates: "Parental Participation on Schools: PALS," στο πλαίσιο του οποίου εκδόθηκε το περιοδικό Parental Charter 1996, βλ. και Ματσαγγούρας Η. & Βέρδης Α. 2003: «Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική», *Επιστημονικό Βήμα*, 2, σσ. 5-23.

⁴²¹Commission of the European Communities 1993: *Green Paper on the European Dimension of Education*, Brussels, Unesco 1999: *Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*: Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, υπό την προεδρία του Jacques Delors, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 40.

⁴²²Armstrong A. 1998: *Parental Participation in Schools. European Project*. Edinburg: The Scottish Office.

Στις προϋποθέσεις διεύρυνσης της επικοινωνίας και συνεργασίας ανήκει η επιμόρφωση και καθοδήγηση των γονέων με «εκπαίδευση προσανατολισμού». Τα πιο αποτελεσματικά από τα εφαρμοσμένα μέσα της εκπαίδευσης αυτής είναι, κατά σειρά πολυπλοκότητας, οι γραπτές οδηγίες από τους εκπαιδευτικούς προς τους γονείς, τα ειδικά εργαστήρια και τα εκτενή προγράμματα συμβουλευτικής⁴²³.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα με τις συναφείς προτάσεις στις οποίες καταλήγουν για τη βελτίωση των επικοινωνιακών και συνεργατικών σχέσεων⁴²⁴ υποδεικνύουν την ανάγκη να βασίζεται κάθε προσπάθεια διεύρυνσης της επικοινωνίας και συνεργασίας στην εμπιστοσύνη και στον σεβασμό των εμπλεκόμενων μερών, αλλά κυρίως να προσαρμόζεται στα ειδικά ενδιαφέροντα, τις συμπεριφορές και τις αξίες των γονέων και των παιδιών⁴²⁵.

⁴²³Cotton K. & Wikelund K. 1989: *Parent involvement in education*. School Improvement Research Series 6. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory, Southwest Educational Development Laboratory (SEDL) 2001: *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*, Austin, Texas: National Center for Family and Community Connections with Schools.

⁴²⁴Π.χ. ο Gelfer J. 1991: "Teacher-parent partnerships: Enhancing communications", *Childhood Education*, 67(3), σσ.164-167, προτείνει πέντε στρατηγικές για βελτίωση των σχέσεων και ο Swick K.J. 1997: "Involving families in the professional preparation of educators", *The Clearing House* 70(5), σσ. 265-268, τέσσερις συμπεριφορές ή διαδικασίες για υποστήριξη συνεργασίας, βλ. και Gowen, J., Christy D.S. & Sparling J. 1993: "Informational needs of parents of young children with special needs", *Journal of Early Intervention*, 17(2), σσ. 194-210, Σακελλαρίου Μ. 2006: «Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης», *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, τ. 1 σσ. 26-37.

⁴²⁵Ames C., Khoju M. & Watkins T. 1993: *Parent involvement: The relationship between school to home communication and parent's perceptions and beliefs*, Boston, MA: Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning, Jackson B. L. & Cooper B.S. 1992: "Involving parents in improving urban schools", *NASSP Bulletin*, 76(543), pp. 30-38, Lindle J.C. 1989: "What do parents want from principals and teachers?" *Educational Leadership*, 47(2), pp.12-14, Williams D.L. & Chavkin N.F. 1989: "Essential elements of strong parent involvement programs", *Educational Leadership*, 47(2), pp. 18-20, Epstein J. L. 2011²: *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*, Philadelphia, PA: Westview Press.

4.6. Συμπερασματικά

Από την εξέταση των εμπειρικών δεδομένων διαφαίνονται δυο κύριες τάσεις έρευνας για τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, η κοινωνιοκεντρική και η επικοινωνιακή.

Η κοινωνιοκεντρική τάση προσπαθεί να εξηγήσει τη συνεργασία μέσα από τη μελέτη παραγόντων που περιστρέφονται γύρω από τρεις άξονες:

- α) την οικογένεια (κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, στάσεις, πρακτικές και προσδοκίες, φύλο γονέα),
- β) το παιδί (ηλικία και σχολική επίδοση) και
- γ) τον εκπαιδευτικό (στάσεις και προσδοκίες του).

Η επικοινωνιακή τάση, την οποία εκφράζει το πρόγραμμα «Γονείς βοηθού» (“Parent helpers”), αντιμετωπίζει το ζήτημα της συνεργασίας ως πρόβλημα επικοινωνίας και σχέσεων, χωρίς να λαμβάνει υπόψη της τη διαφοροποίηση των δομικών και λειτουργικών χαρακτηριστικών της οικογένειας. Κυρίαρχα ζητήματα αποτελούν α) η δημιουργία δικτύου επικοινωνίας που βοηθά στην αμοιβαία κατανόηση των δυο πλευρών και στην εγκαθίδρυση κλίματος εμπιστοσύνης και β) η ενεργοποίηση όλων των εταίρων της σχολικής μονάδας με την υιοθέτηση κοινών στόχων. Οι αρχές αυτές θυμίζουν αρκετά τα προγράμματα αυτοαξιολόγησης, που εφαρμόζονται κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες σε χώρες της Ε.Ε.⁴²⁶.

Οι γονείς έχουν διαμορφωμένη άποψη για τον ρόλο τους στη μάθηση των παιδιών. Η άποψη αυτή έχει διαμορφωθεί από τις οικογενειακές εμπειρίες και την καθημερινή πράξη και στηρίζεται κυρίως στη βαθιά γνώση για τα παιδιά τους, που τα βοηθούν με τη μέθοδο

⁴²⁶Τα προγράμματα αυτά πραγματώνονται με «εκ των έσω» αξιολόγηση της σχολικής μονάδας με στόχο τη βελτίωση μέσω μιας συνεχόμενης διαδικασίας αυτοκριτικής, MacBeath J. 1999: *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*, London: Routledge. Στόχος είναι η βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης που επιτελείται σε μια σχολική μονάδα, Kyriakides L. & Campbell L. R. J. 2004: “School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures”, *Studies in Educational Evaluation*, 30, σσ.23–36. Αυτό περιλαμβάνει βελτίωση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, Kyriakides L., Campbell R.J. & Christofidou E. 2002: “Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness”, *School Effectiveness and School Improvement* 13 (3), σσ. 291–325, και της επικοινωνίας της σχολικής μονάδας, Scheerens J. & Bosker R.J. 1997: *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford:Elsevier Science Ltd. Το Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων έχει ξεκινήσει από το σχολικό έτος 2010-2011 διαδικασίες αξιολόγησης και βελτίωσης της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου με την πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος «Αυτοαξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας».

«δοκιμής-λάθους». Οι απόψεις τους για τους εκπαιδευτικούς σχηματίστηκαν από τις δικές τους μαθητικές εμπειρίες (δυσάρεστες ή ευχάριστες αναμνήσεις), καθώς και από εμπειρίες που αποκτήθηκαν από προηγούμενες επαφές με εκπαιδευτικούς (με κάποιους συγκεκριμένους ή με τον διευθυντή) ή ακόμη με όσες εμπειρίες έχουν οι ίδιοι οι γονείς ως εκπαιδευτικοί.

Επίσης, μέτρο της συνεργασίας είναι η φιλοσοφία των γονέων για τα μορφωτικά αγαθά και τον τρόπο με τον οποίο αυτά παρέχονται. Πολλοί έχουν την αντίληψη ότι το σχολείο είναι ένα ίδρυμα στο οποίο τα παιδιά τους διδάσκονται ειδικά θέματα, ενώ οι ίδιοι είναι υπεύθυνοι για το ήθος και την ανατροφή τους.

Οι διαφοροποιημένες συμπεριφορές των γονέων και οι διαφορετικοί βαθμοί ανάμειξής τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, στη συμμετοχή τους στο σχολείο και στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, εξαρτώνται από την εντύπωση που έχουν οι γονείς για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, το μέγεθος της τάξης, το επίπεδο και τον τρόπο οργάνωσης του σχολείου, και το κοινωνικοοικονομικό του επίπεδο. Οι γονείς των μη προνομιούχων στρωμάτων προτιμούν να ενημερώνονται από το οικείο περιβάλλον τους μάλλον παρά από τους εκπαιδευτικούς και εμφανίζονται σπάνια στο σχολείο⁴²⁷. Η φαινομενική έλλειψη ενδιαφέροντος από τους γονείς της κατώτερης κοινωνικοοικονομικής τάξης είναι πιθανώς ενδεικτική άλλων παραγόντων σχετικών με το γενικότερα στερημένο περιβάλλον στο οποίο διαβιούν.

⁴²⁷Γώγου-Κρητικού Λ. 1994: *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*, Αθήνα: Πορεία, σσ. 177.

ΜΕΡΟΣ ΙΙ - Η έρευνα

Κεφάλαιο 5

Η μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της μελέτης

Κατά τη μελέτη της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου έχουν αναπτυχθεί δύο μεταξύ τους αντίθετες απόψεις. Σύμφωνα με την πρώτη από τις απόψεις αυτές, γονείς και εκπαιδευτικοί πρέπει να δρουν ανεξάρτητα για να πετύχουν τους στόχους και να ασκούν τις αρμοδιότητές τους⁴²⁸. Για τους υποστηρικτές της άποψης αυτής, οι γονείς αποτελούν μέρος των προβλημάτων που έχει να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός. Οι γονείς αντιμετωπίζονται σαν ομάδα πίεσης. Οι εκπαιδευτικοί ασκούν το δικαίωμα και διατηρούν τη δικαιοδοσία του ειδικού, με αποτέλεσμα να θεωρούνται οι μόνοι αρμόδιοι και ικανοί να ασχολούνται με τη μόρφωση των μαθητών⁴²⁹.

Οι υποστηρικτές της άλλης άποψης στηρίζονται σε συγκεκριμένα θεωρητικά μοντέλα, σύμφωνα με τα οποία γονείς και εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν έναν κοινό ρόλο κατά την εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών, εφ' όσον η σχολική πρόοδος και η όλη ανάπτυξη των παιδιών ευνοείται από την αμοιβαία προσέγγιση των δυο αυτών βασικών θεσμών αγωγής⁴³⁰.

Κατά την άποψη πολλών ερευνητών, η σχολική πορεία του μαθητή και η κοινωνική του ανέλιξη είναι ως έναν βαθμό προβλέψιμη και εξαρτάται από τα δομικά (κοινωνικοοικονομικό επίπεδο) και κυρίως από τα λειτουργικά χαρακτηριστικά της

⁴²⁸Weber M. 1947: *The Theory of Social and Economic Organisation*, New York: Oxford University Press, «οργανισμικό μοντέλο» στον τόμο:Parsons T. 1959: *Education and Social Change*. New York: Oxford University Press, Πασιαρδής Π. & Πασιαρδή Γ. 2000: *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

⁴²⁹Φρειδερίκου Α. & Φολέρου-Τσερούλη Φ. 1991²: *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Ύψιλον.

⁴³⁰Epstein J. L. 1987: "Parent Involvement: What research says to administrators", *Education and Urban Society*, 19 (2), σσ. 119 - 136, Μυλωνάκου-Κεκέ Η. 2009: *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας- Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*, Αθήνα: Παπαζήση, Γεωργίου Στ. 2000: *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Redding S., Murphy M. & Sheley P. (επιμ.) 2011: *Handbook of Family and Community Engagement*, Lincoln: Academic Development Institute.

οικογένειάς του, τα οποία περιλαμβάνουν τον γλωσσικό κώδικα, την οικογενειακή συνοχή και την καλλιέργεια προσδοκιών⁴³¹.

Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση η στενή συνεργασία σχολείου – οικογένειας επιδρά θετικά στους ακόλουθους τομείς: υψηλότερες επιδόσεις, μείωση των απουσιών και αύξηση των κινήτρων για μάθηση για τους μαθητές, αλλαγή στις απόψεις μαθητών και γονέων για τα σχολικά θέματα, θετική στάση και συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο⁴³².

Περαιτέρω, οι λύσεις πολλών σοβαρών εκπαιδευτικών προβλημάτων, όπως η υποεπίδοση, η μαθητική διαρροή, η παραβατικότητα, είναι αναγκαίο να επιδιωχθούν μέσα από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών πρωτίστως με τους γονείς, καθώς και με τους φορείς της τοπικής κοινωνίας⁴³³.

Σχετικά με τη χρησιμότητα της ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για τις οικογένειες των μαθητών τους, κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες μεταξύ των ερευνητών έχει αναπτυχθεί η αντίληψη ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντλούν από τους γονείς πληροφορίες και για τις εμπειρίες των παιδιών, επειδή στα οικογενειακά περιβάλλοντα συγκροτείται κοινό πλαίσιο εμπειριών για τα μέλη τους. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τις πληροφορίες του συγκεκριμένου είδους, προκειμένου να κατανοήσουν καλύτερα τον μαθητή και να προγραμματίσουν εκείνες τις διδακτικές ενέργειες, που θα υποστηρίξουν την επίδοσή και την ανάπτυξή του⁴³⁴.

⁴³¹Γεωργίου Σ. 1993: «Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, σσ. 345-368, Παπούλα Π. & Θεοφιλίδης Χ. 2008: «Ανατομία της επικοινωνίας μεταξύ νηπιαγωγών και γονέων: Μελέτη περίπτωσης», *Πρακτικά του 10^{ου} Παγκόσμιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, σσ. 916-929. Το ζήτημα των προσδοκιών των γονέων πραγματεύεται η ενότητα 4.5. της προκείμενης μελέτης.

⁴³²Haynes N. M., Comer J. P. & Hamilton-Lee M. 1989: “School climate enhancement through parental involvement», *Journal of School Psychology*, 27, σσ. 87-90, Secada W. G. 1989: “Educational equity versus equality of education: An alternative conception”, στον τόμο: Secada W. G. (επιμ.), *Equity and Education*, σσ. 68-88, New York: Falmer, Ψάλτη Α. & Γαβριηλίδου Μ. 1995: «Συνεργασία γονιών-σχολείου: Πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα;» (α΄ μέρος) *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, σσ. 71-75 & (β΄ μέρος), *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 86, σσ.57-60.

⁴³³Μαυρογιώργος Γ. 1999^β: «Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής», στον τόμο Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β. & Χαλκιώτης Δ. (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τ. Α΄., Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

⁴³⁴Moll L. C., & Whitmore K. 1993: “Vygotsky in classroom practice: Moving from individual transmission to social transaction”, στον τόμο Forman E., Minick N. & Stone C. A. (επιμ.): *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*, New York: Oxford, σσ.

Επιπλέον, η συνεργασία σχολείου-οικογένειας επιτρέπει τη συμφιλίωση του παλιού με το καινούργιο και βοηθά τους μαθητές να αντεπεξέλθουν στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες ζωής, ακόμη και όταν το σχολείο εμμένει σε παρωχημένα σχήματα αγωγής που δεν το βοηθούν να γεφυρώσει το χάσμα που πιθανόν το κρατά σε απόσταση από τη ζωή⁴³⁵.

Από την άλλη πλευρά, η δυσλειτουργική και ελλιπής επικοινωνία και συνεργασία οδηγεί σε εντάσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, καθώς κάθε πλευρά ερμηνεύει με διαφορετικό τρόπο τα ανακύπτοντα προβλήματα⁴³⁶. Το σχολείο τοποθετεί την αιτία του εκάστοτε προβλήματος στο οικογενειακό περιβάλλον, ενώ η οικογένεια επιρρίπτει ευθύνες στο σχολείο. Σε κάθε περίπτωση, το αποτέλεσμα είναι η διακοπή της μεταξύ τους επικοινωνίας. Τότε, το παιδί που βρίσκεται στη μέση αισθάνεται αβοήθητο. Οι περιπτώσεις αντιπαλότητας επιφέρουν αρνητικά αποτελέσματα στον μαθητή, όπως είναι η σχολική άρνηση και η δημιουργία αρνητικής εικόνας για την κοινωνία και τους φορείς της⁴³⁷.

Η αναγκαιότητα της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας αναδεικνύεται διεθνώς κυρίως κατά τα τελευταία είκοσι χρόνια μέσα από ένα πλήθος θεωρήσεων και εμπειρικών μελετών, στις οποίες ανήκουν και εκείνες που αναφέρονται στη σημασία της επικοινωνίας αυτής για τη βελτίωση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων ως εκπαιδευτικών οργανισμών⁴³⁸. Πολλοί ερευνητές υποδεικνύουν την ανάγκη που έχει διατυπωθεί κατά καιρούς και από την πλευρά των εκπαιδευτικών, ότι δηλαδή κατά τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής χρειάζεται να τύχει απόλυτης προτεραιότητας η ενίσχυση της συμμετοχής της οικογένειας στις διαδικασίες του σχολείου⁴³⁹. Άλλες

19-42, [Ανατυπωμένο στον τόμο: Faulkner D., Littleton K. & Woodhead M. (επιμ.) 1998: *Learning relationships in the classroom*, London: Routledge, σσ. 131-155].

⁴³⁵Καΐλα Μ. & Τσαμπαρλή-Κιτσαρά Α. 1995: *Το «Νηπιαγωγείο του Εγκλήματος» ή η Παραβατικότητα στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Πασιαρδής Π. & Πασιαρδή Γ. 1993: *Το Αποτελεσματικό Σχολείο και ο Αποτελεσματικός Εκπαιδευτικός*, Θεσσαλονίκη: Art of Text, Μπρούζος Α. 1998²: *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Λύχνος. Οι έρευνες σχετικά με την επενέργεια της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας στη σχολική επίδοση και, γενικά, στην ανάπτυξη των μαθητών παρουσιάζονται πιο αναλυτικά στην ενότητα 4.2.1 της προκειμένης μελέτης.

⁴³⁶Dowling E. & Osborne E. 2001: *Η Οικογένεια και το Σχολείο*, Αθήνα: Δαρδανός.

⁴³⁷Καστανίδου Σ. 2004: «Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 136, σσ. 77-95.

⁴³⁸Greenwood G. E. & Hickman C. W. 1991: "Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education", *The Elementary School Journal*, 91, σσ. 278-288.

⁴³⁹Epstein J.L. 1995: "School—Family—Community Partnerships: Caring for the Children We Share", *Phi Delta Kappan* 76 (9), σσ. 701—712, Epstein J. L. 2005: "School-initiated family and

έρευνες επισημαίνουν ότι το σχολείο μπορεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά και τη δράση των οικογενειών των μαθητών, ώστε να υποστηριχθούν καλύτερα οι διαδικασίες μάθησης και κοινωνικοποίησης στο πλαίσιο της τυπικής και της άτυπης εκπαίδευσης⁴⁴⁰. Ορισμένοι μελετητές επισημαίνουν την αναγκαιότητα για ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας με στόχο την ισόρροπη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, διότι το σχολείο σήμερα έχει χάσει τον παιδαγωγικό του προσανατολισμό και έχει μετατραπεί περισσότερο σε μηχανισμό ελέγχου και μετάδοσης γνώσεων⁴⁴¹. Άλλες προσεγγίσεις αναφέρονται στην αναγκαιότητα για συχνή και ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας που βοηθά γονείς και εκπαιδευτικούς να μοιράζονται πληροφορίες για την πρόοδο, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, να ενημερώνονται μεταξύ τους για τις αμοιβαίες προσδοκίες τους, να διαμορφώνουν κοινούς στόχους, να παίρνουν κοινές αποφάσεις, να αποφεύγουν τις παρανοήσεις και να ενισχύουν την επίδοση των μαθητών⁴⁴².

Οι περισσότεροι τολμηρές προτάσεις υπογραμμίζουν την ανάγκη του συστηματικού «ανοίγματος» του σχολείου προς την οικογένεια, ώστε δηλαδή ο τύπος του σημερινού σχολείου να γίνει περισσότερο συνεργατικός, με τις σχετικές πρωτοβουλίες να προέρχονται κυρίως από το σχολείο, με στόχο τη συμμετοχή όλων των μελών της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία και, γενικά, στη σχολική ζωή⁴⁴³. Ορισμένες από τις προσεγγίσεις αυτές τονίζουν την ανάγκη για συνδυασμένη συνεργατική δράση σχολείου και οικογένειας η οποία θα βασίζεται σε σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης, με σκοπό τη δημιουργία κοινωνικών δικτύων αλληλεπίδρασης και την ανάπτυξη κοινωνικού κεφαλαίου⁴⁴⁴. Μάλιστα, οι πιο σύγχρονες θεωρήσεις αναφέρονται στην ανάγκη συνεκπαίδευσης των μαθητών, των

community partnerships” στον τόμο: Erb T. (επιμ.) *This we believe in action: Implementing successful middle level schools*, Westerville, OH: National Middle School Association, σσ.77-96, Jesse D. 1997: “Increasing parental involvement”, *Schools in the Middle* 7, σσ. 21-51.

⁴⁴⁰Bourdieu P. & Passeron J.-C. 1990²: *Reproduction in education, society and culture*, London: Sage.

⁴⁴¹Epstein J. & Dauber S. 1991: “School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools”, *Elementary School Journal*, 91, σσ. 291-305.

⁴⁴²Christenson S. L. & Sheridan S. M. 2001: *School and families: Creating Essential Connections for Learning*, New York: The Guilford Press, σσ. 49, 116-118, Μυλωνάκου-Κεκέ Η. 2006: *Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας*, Αθήνα: Ατραπός, σ. 33, 40-55, 62.

⁴⁴³Powell D. 1998: “Reweaving parents into the fabric of early childhood programs”, *Young Children*, 53 (5), σσ.60-67, Bourdieu P. & Passeron, J.C. ό.π., Coleman J. 1988: “Social Capital in the Creation of Human Capital”, *American Journal of Sociology*, 94, σσ. 95-120.

⁴⁴⁴Bourdieu P. & Passeron J.C. ό.π., Coleman J. ό.π.

γονέων και των εκπαιδευτικών, προκειμένου να αποκτηθεί κοινή εκπαιδευτική εμπειρία και γνωστική υποδομή και κοινό κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο. Σχετικές έρευνες υπογραμμίζουν ότι η συνεκπαίδευση γονέων και παιδιών μπορεί να ενισχύσει τη μεταξύ τους επικοινωνία και τη συνεργασία τους με το σχολείο⁴⁴⁵.

Τα συναφή ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι ιδιαίτερα θετικά είναι τα αποτελέσματα, όταν το σχολείο παίρνει την πρωτοβουλία να επικοινωνεί αποτελεσματικά με την οικογένεια⁴⁴⁶. Στις περιπτώσεις αυτές, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι διδάσκουν αποτελεσματικότερα, όταν διατηρούν υψηλά επίπεδα επικοινωνίας με τα μέλη των οικογενειών των μαθητών τους. Αντιστοίχως, οι γονείς βρίσκουν τους εκπαιδευτικούς αυτούς πιο αποτελεσματικούς, ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους σχετικά με τη δυνατότητά τους να διαχειρίζονται γενικά τα ζητήματα των παιδιών τους και ειδικότερα συνεισφέρουν θετικά στη σχολική εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, χάρη στην εμπλοκή των γονέων, τα παιδιά αποκτούν περισσότερα κίνητρα για μάθηση, διευρύνοντας τα ενδιαφέροντά τους και αναπτύσσοντας την ακαδημαϊκή τους ικανότητα⁴⁴⁷.

Σε κάθε περίπτωση, η εμπλοκή των γονέων στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών τους αποτελεί σημαντική ένδειξη για την πρόβλεψη της σχολικής επιτυχίας των παιδιών αυτών, μειώνει τις πιθανότητες σχολικής διαρροής, ευνοεί την πρόληψη των δυσκολιών προσαρμογής τους, βελτιώνει τις σχολικές τους επιδόσεις, την αυτοεικόνα τους, την αυτοεκτίμησή τους, τη συμπεριφορά τους, τις προσδοκίες τους, τον βαθμό συμμετοχής τους στην τάξη, την ευθύνη τους απέναντι στη μάθηση, την προσπάθεια τους για ολοκλήρωση των σχολικών τους εργασιών στο σπίτι, τις κοινωνικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες και τη στάση τους προς το σχολείο⁴⁴⁸. Οι ίδιοι οι

⁴⁴⁵Μυλωνάκου-Κεκέ ό.π.

⁴⁴⁶Ames C. 1993: "How School-to-Home communication influence parent beliefs and perceptions", *Equity and Choice*, 9 (3), σσ. 44-49, Christenson S. L. & Reschly A. L. (επιμ). 2010: *Handbook on School-Family Partnerships*, New York: Routledge.

⁴⁴⁷Christenson & Sheridan ό.π.: 117.

⁴⁴⁸Για τον ρόλο της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας στην επίδοση των μαθητών, οι Henderson A. T. & Berla N. (επιμ.) 1994: *A New Generation of Evidence: The family is critical to student achievement*, Washington, D.C.: Center for Law and Education υποστηρίζουν χαρακτηριστικά ότι, όταν τα σχολεία συνεργάζονται με τις οικογένειες, οι μαθητές επιτυγχάνουν όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στη ζωή. Ο Jeynes W. H. 2012: "A Meta-Analysis of the efficacy of different types of parental involvement Programs for Urban Students", *Urban Education* 1, (47) σσ.706-742, τεκμηριώνει τη συμβολή της συνεργασίας αυτής στη βελτίωση της επίδοσης αλλά και της στάσης των μαθητών προς το σχολείο. Οι Willems P. P. & Gonzalez-De Hass A. R. 2006: *Educational Psychology Casebook*, Boston: Allyn & Bacon, εστιάζουν στην ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών χάρη στη συνεργασία των γονέων τους με το σχολείο, ενώ οι Eccles J. S. & Harold R.

γονείς, μέσα από τη συμμετοχή τους, βελτιώνουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά τους και τη δυνατότητά τους να τα βοηθούν με τη σχολική εργασία στο σπίτι, εκτιμούν την εργασία και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και αισθάνονται ικανοποίηση. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών, υποστηρίζουν αποτελεσματικότερα το έργο τους, βελτιώνουν τη θεωρητική τους κατάρτιση, και τις διδακτικές προσεγγίσεις και τα μεθοδολογικά τους εργαλεία⁴⁴⁹.

Οι σύγχρονες αντιλήψεις για την αναγκαιότητα της σχέσης σχολείου – οικογένειας, όπως αναπτύχθηκαν στην τρέχουσα ενότητα βασίζόμενες στη λειτουργία της οικογένειας κατά τη σχέση της με το σχολείο, συγκεντρώνονται στον ακόλουθο πίνακα.

Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ					
A	B	Γ	Δ	Ε	Στ
Υποστηρίζει τη μάθηση και κοινωνικοποίηση των μαθητών στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση.	Αντισταθμίζει την έμφαση του σχολείου στον γνωστικό τομέα.	Διατηρεί συχνή, ανοικτή επικοινωνία με το σχολείο για ανταλλαγή πληροφοριών, συνδιαμόρφωση στόχων και αποφάσεων.	Ανταποκρίνεται στο συστηματικό άνοιγμα του σχολείου προς αυτήν.	Συντονίζεται με το σχολείο για συγκρότηση κοινωνικού δικτύου.	Υποστηρίζει τη συνεκπαίδευση των γονέων με εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Πίνακας 15: Σύγχρονη αντίληψη της λειτουργίας της οικογένειας στη σχέση της με το σχολείο

Στον ανωτέρω πίνακα αποτυπώνεται το φάσμα που προκύπτει από τις αντιλήψεις και τις προτάσεις σχετικά με τους τρόπους λειτουργίας και τους αντίστοιχους τύπους των σχέσεων της οικογένειας κατά την ανάπτυξη της επικοινωνίας και συνεργασίας της με το σχολείο. Κατά την αποτύπωση αυτή, το συγκεκριμένο φάσμα εμφανίζει χαρακτηριστικά ενός συνεχούς (continuum), στο οποίο η «ροή» από αριστερά (Α) προς

1996: “Family involvement in children's and adolescents' schooling”, στον τόμο του Booth J. D. A. (επιμ.): *Family-school links: How do they affect educational outcomes*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates προβάλλουν τις θετικές επιδράσεις της γονεϊκής εμπλοκής στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, βλ. και Eccles J.S. & Roeser R.W. 2011: “School and community influences on human development” στον τόμο των M. H. Bornstein & M. E. Lamb (επιμ): *Developmental Sciences: An Advanced Textbook, Sixth Editions*. Psychology Press, New York and Hove σσ. 571-644.

⁴⁴⁹Christenson & Sheridan ό.π. σ. 50-52, Μυλωνάκου-Κεκέ ό.π. σ. 47, 59-63.

τα δεξιά (Στ) ορίζεται αντιστοίχως μεταξύ των αντιλήψεων σχετικά με τον ελάχιστο και τον μέγιστο βαθμό συντονισμού του σχολείου με την οικογένεια⁴⁵⁰.

Από τα ανωτέρω απορρέει ο δικός μας προβληματισμός. Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να διερευνήσει τη συνεργασία η οποία εγγράφεται στο πλαίσιο των συναντήσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια δημόσια εκπαίδευση.

Όσες έρευνες ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο θέμα σκιαγραφούν συνήθως τη συνεργασία μόνο από μια πλευρά, είτε των εκπαιδευτικών είτε των γονέων. Με τον τρόπο αυτό όμως δεν συγκροτείται επαρκής εικόνα του φαινομένου. Εγχείρημα της προκείμενης εργασίας, εκτός από τη συνολική περιγραφή του φαινομένου (συνθήκες επικοινωνίας, περιεχόμενα, παράγοντες που την επηρεάζουν), αποτελεί και η έρευνα των απόψεων, στάσεων και πρακτικών των γονέων και των εκπαιδευτικών, ώστε να φωτιστεί όσο το δυνατόν σφαιρικότερα η υφή και η ποιότητα της μεταξύ τους συνεργασίας. Επιπλέον, θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε τις πιθανές προοπτικές διεύρυνσης της συνεργασίας στην πραγματικότητα της ελληνικής εκπαίδευσης.

Ο σκοπός της έρευνας η οποία επιχειρείται στο πλαίσιο της προκείμενης μελέτης διατυπώνεται πιο συγκεκριμένα στην επόμενη ενότητα.

5.2. Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι η πληρέστερη κατανόηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει η επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Η κατανόηση αυτή αναμένεται να συμβάλλει στην επεξεργασία αποτελεσματικών προτάσεων για την επίλυση των εν λόγω προβλημάτων.

Πιο συγκεκριμένα, η συμβολή της προκείμενης εργασίας έγκειται στη διερεύνηση των παραγόντων που καθορίζουν τις διάφορες μορφές συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα. Ειδικότερα με το ερευνητικό τμήμα της εργασίας αυτής, ανιχνεύεται η επιθυμία και η ετοιμότητα της πλευράς των εκπαιδευτικών και εκείνης των γονέων σχετικά με νέες μορφές μεταξύ τους συνεργασίας πέρα από τις υπάρχουσες, όπως θα ήταν η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

⁴⁵⁰Για μία ανάλογη κριτική συστηματοποίηση των μοντέλων που σχηματοποιούν τη σχέση σχολείου - οικογένειας, βλ. Ματσαγγούρας Η. 2008: «Σχέσεις σχολείου και οικογένειας» στον τόμο Μπρούζος Α., Μισαηλίδη Π., Εμβαλωτής Α. & Ευκλείδη Α. (επιμ.): *Σχολείο και Οικογένεια*, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 44-45, Μυλωνάκου-Κεκέ Η. ό.π..

Η έρευνα εστιάζεται στη διερεύνηση των παραγόντων που διαμορφώνουν τον σύγχρονο χαρακτήρα της επικοινωνίας και της συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, επιχειρεί να περιγράψει τις μορφές της επικοινωνίας αυτής, τις συνθήκες υπό τις οποίες πραγματοποιείται, καθώς και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων σχετικά με προοπτικές διεύρυνσης της μεταξύ τους επικοινωνίας και συνεργασίας.

Η έρευνα συμβάλλει στην βαθύτερη κατανόηση της σχέσης σχολείου – οικογένειας, επειδή αποκαλύπτει πώς αντιλαμβάνονται αυτή τη σχέση οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς, πού αποδίδουν τα εμπόδια στην ανάπτυξη αυτής της σχέσης και ποιες είναι οι προτάσεις τους για την επίτευξη πιο ουσιαστικής συνεργατικής σχέσης.

Για το ερευνητικό τμήμα της εργασίας, επιλέξαμε την ποιοτική προσέγγιση και ειδικότερα τις ημικατευθυνόμενες συνεντεύξεις, λόγω της υφής του ερευνητικού αντικειμένου, το οποίο αποτελεί κοινωνική διεργασία, δηλαδή της συνεργασίας γονέων – εκπαιδευτικών στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα συμπεράσματα μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη συζήτηση που αναπτύσσεται στα πεδία των Επιστημών Αγωγής, της διοίκησης της εκπαίδευσης και του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής, σχετικά με τη διαμόρφωση νέων στρατηγικών συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. Επίσης, τα εν λόγω συμπεράσματα προσφέρονται για την τεκμηρίωση και τον σχεδιασμό περαιτέρω έρευνας.

Βάσει του συγκεκριμένου σκοπού, καθώς και του όλου προβληματισμού που αναπτύχθηκε στο παρόν κεφάλαιο, διατυπώνονται οι ερευνητικές υποθέσεις στην ακόλουθη ενότητα.

5.3. Ερευνητικές υποθέσεις

Βασική αρχή της προκείμενης ερευνητικής εργασίας αποτελεί η πεποίθηση ότι ένας γνήσιος δημοκρατικός και διαπολιτισμικός προσανατολισμός του σύγχρονου ελληνικού σχολείου δεν μπορεί να πραγματωθεί χωρίς τη μετεξέλιξη και τη διεύρυνση της επικοινωνίας και της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, καθώς και με τις οικογένειες των μαθητών. Ιδιαίτερα κατά την προσπάθεια αυτή, όπως και γενικά κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, η ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην αποτελεσματικότητα της μάθησης και, γενικά, στο έργο του εκπαιδευτικού.

Ειδικότερα, η ερευνητική προσπάθεια της προκείμενης εργασίας επικεντρώνεται στα εξής ερευνητικά ερωτήματα-υποθέσεις:

1. Θεωρούν ή όχι αναγκαία τη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία εκπαιδευτικοί και γονείς και για ποιους λόγους;
 - 1.α. Υποθέτουμε ότι η αναμενόμενη απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα είναι θετική καθώς και οι δυο πλευρές μοιράζονται το ενδιαφέρον για τη μόρφωση και την ανάπτυξη του παιδιού.
2. Ποιες μορφές παίρνει το φαινόμενο της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων στον ελληνικό χώρο; Πόσο συχνά συναντώνται εκπαιδευτικοί και γονείς; Είναι σταθερές και συστηματικές οι επαφές εκπαιδευτικών-γονέων ή περιστασιακές και τυχαίες;
 - 2.α. Υποθέτουμε ότι οι επαφές θα είναι περιορισμένες σε αριθμό και στην επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων κυριαρχούν οι μη συστηματικές και μη προγραμματισμένες επαφές.
3. Ποιο είναι το περιεχόμενο της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων; Ποιο είναι το θέμα που προτάσσεται στην επικοινωνία αυτή; Πώς συναρτάται το περιεχόμενο με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας;
 - 3.α. Υποθέτουμε ότι αιτία συνάντησης θα είναι συνήθως η επίδοση ή η συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο.
4. Ποιοι είναι οι παράγοντες που διαμορφώνουν το φαινόμενο της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων, ως προς τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές;
 - 4.α. Υποθέτουμε ότι η κοινωνική θέση της οικογένειας, είναι ανάλογη με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και επηρεάζει σημαντικά την επικοινωνία εκπαιδευτικών - γονέων. Υποθέτουμε, επίσης, ότι όσο ευρύτερη είναι η μόρφωση των γονέων τόσο συχνότερη είναι η επικοινωνία και αποτελεσματικότερη η συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό. Η επιβεβαίωση της συγκεκριμένης υπόθεσης θα σημαίνει ότι προστίθεται άλλη μια κοινωνική ανισότητα στις ήδη υπάρχουσες, οι οποίες φαίνεται πως λειτουργούν αρνητικά ως προς τις προοπτικές σχολικής επιτυχίας για τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων.
5. Είναι ή όχι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θετικά διακείμενοι απέναντι σε περισσότερο διευρυμένες μορφές μεταξύ τους επικοινωνίας; Στο εξωτερικό, η ενεργός συμμετοχή των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις και η «στρατολόγηση» γονέων οι οποίοι αναλαμβάνουν θέματα καθημερινής ρουτίνας για τον

εκπαιδευτικό αναφέρονται πολύ συχνά στη βιβλιογραφία⁴⁵¹. Στην Ελλάδα όμως είναι γνωστό από συζητήσεις με εκπαιδευτικούς αλλά και από τα πορίσματα ερευνών ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραβίαστο το «άβατο» της σχολικής τάξης.

- 5.α. Υποθέτουμε ότι οι εκπαιδευτικοί θα είναι αρνητικοί ως προς προοπτικές διεύρυνσης της συνεργασίας τους με τους γονείς, καθώς κάτι τέτοιο θα σημαίνει περισσότερες αρμοδιότητες και θα απαιτεί αφιέρωση περισσότερου χρόνου στο σχολείο για τους ίδιους.

Οι υποθέσεις εργασίας για την έρευνα στο πλαίσιο της προκείμενης μελέτης, όπως αναπτύχθηκαν ανωτέρω, συγκεντρώνονται στον πίνακα που ακολουθεί:

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	
1η	Εκπαιδευτικοί και γονείς θεωρούν αναγκαία τη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία προς όφελος της μόρφωσης των μαθητών.
2η	Οι συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς είναι κυρίως μη συστηματικές και περιορισμένες σε αριθμό.
3η	Τα κυρίαρχα θέματα της επικοινωνίας και συνεργασίας είναι η επίδοση και η συμπεριφορά των μαθητών.
4η	Η κοινωνική θέση της οικογένειας και το μορφωτικό της επίπεδο αποτελούν βασικούς διαμορφωτικούς παράγοντες της επικοινωνίας και συνεργασίας.
5η	Οι γονείς και κυρίως οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικά διακείμενοι προς την προοπτική διεύρυνσης της μεταξύ τους επικοινωνίας και συνεργασίας.

Πίνακας 16: Οι ερευνητικές υποθέσεις της προκείμενης μελέτης

5.4. Χαρακτηρισμός της έρευνας: ποιοτική προσέγγιση, μελέτη περίπτωσης

Το ερευνητικό αντικείμενο της προκείμενης εργασίας, δηλαδή η συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με τους στόχους και τα ερωτήματα της έρευνας, καθόρισαν την επιλογή της μεθόδου, η οποία είναι η «μελέτη περίπτωσης» (case study) και ανήκει στις ποιοτικές προσεγγίσεις⁴⁵².

⁴⁵¹Becker H. J. & Epstein J. L. 1982: “Parent involvement: A study of teacher practices”, *Elementary School Journal*, 83, σσ. 85-102, Epstein J. L. 1986: “Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement”, *The Elementary School Journal* 86 (3), σσ. 277-294, Stevenson D. L. & Baker D. P. 1987: “The family-school relation and the child's school performance”, *Child Development*, 58, σσ. 1348-1357, Nermeen E., Nokali El., Bachman H. J & Votruba-Drzal E. 2010: “Parent Involvement and Children's academic and Social Development”, *Elementary School Child Development*, 81 (3), σσ. 988–1005.

⁴⁵²Stake R. 1995: *The Art of Case Study Research*, London: Sage, Μπαμπάλης Θ. 2006: *Δέκα παραδείγματα Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας: Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Ατραπός.

Οι ποιοτικές μέθοδοι εφαρμόζονται σε ερευνητικά εγχειρήματα τα οποία έχουν στόχο την αποκάλυψη σχέσεων ανάμεσα σε κοινωνικά υποκείμενα και κοινωνικές ομάδες, τη διακρίβωση θέσεων και ρόλων, καθώς και την περιγραφή, ανάλυση και κατανόηση των αντίστοιχων διαδικασιών, απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί»⁴⁵³.

Πιο αναλυτικά, το φαινόμενο της επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια είναι πολυπαραγοντικό, πολυεπίπεδο, στενά συναρτώμενο με τους συμμετέχοντες σε αυτό, με τις εμπειρίες, τα στερεότυπα και τις στάσεις τους, όπως αναπτύχθηκε στις οικείες ενότητες της προκείμενης εργασίας. Αυτό σημαίνει ότι η εν λόγω επικοινωνία και συνεργασία αποτελεί κοινωνική διεργασία της οποίας η μορφή, το περιεχόμενο και η ποιότητα εξαρτώνται από την κοινωνική και την πολιτισμική φυσιογνωμία κάθε πλευράς. Μία τέτοια κοινωνική συνθήκη ερμηνεύεται βάσει των αιτίων, των συσχετίσεων και των συνεπαγωγών που τη χαρακτηρίζουν και όχι με απλή αναγωγή σε μετρήσιμα μεγέθη⁴⁵⁴. Πρόκειται δηλαδή για φαινόμενο ιδιαίτερα σύνθετο, για τη μελέτη του οποίου είναι καταλληλότερη η περιγραφή και η κατανόηση από ότι η μέτρηση και η πρόβλεψη, όπως συμβαίνει με τις έρευνες που βασίζονται στην ποσοτική προσέγγιση⁴⁵⁵.

Ορισμένοι μελετητές θεωρούν ότι η «μελέτη περίπτωσης» δεν είναι μέθοδος αλλά στρατηγική. Αυτές οι προτάσεις αποκαλύπτουν την ανάγκη για διεύρυνση της έννοιας της μεθόδου όπως διαμορφώθηκε πριν από την εμφάνιση των «μελετών περίπτωσης»⁴⁵⁶, εφ' όσον μάλιστα η «μελέτη περίπτωσης» περιέχει αλλά και βασίζεται σε αρκετές από τις υπόλοιπες μεθόδους⁴⁵⁷.

⁴⁵³Weinberg D. 2002: *Qualitative Research Methods*, Oxford: Blackwell.

⁴⁵⁴Bird M., Hammersley M., Gomm R., Woods P. (επιμ.) 1999: *Εκπαιδευτική Έρευνα Στην Πράξη*, Εγχειρίδιο Μελέτης (μτφ. Ε. Φράγκου), Πάτρα.: Ε.Α.Π., Πανταζής Π. 2004: *Από τα υποκείμενα στο υποκείμενο. Η βιογραφική προσέγγιση στην ψυχοκοινωνική έρευνα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

⁴⁵⁵Brown P.A. 2008: "A review of the literature on case study research", *Canadian Journal of New Scholars in Education*, 1 (1), σσ. 1-13, Κεκές Ι. 2004^a : *Μεθοδολογία Επιστημονικής Εργασίας*, Αθήνα:Αυτοέκδοση.

⁴⁵⁶Βλ. και Simons H. 1996: "The paradox of case study", *Cambridge Journal of Education*, 26 (2), σσ. 225-240.

⁴⁵⁷Π.χ. η μελέτη της εργασίας ενός εκπαιδευτικού πιθανόν χρειάζεται δεδομένα από παρατήρηση, συνεντεύξεις και μελέτη αρχείων, «ιστορία ζωής» ή και ποσοτικά μεγέθη και στατιστικούς υπολογισμούς.

Ειδικότερα, η μεθοδολογία της «μελέτης περίπτωσης»⁴⁵⁸ προβλέπει τρόπους χειρισμού ενός ερευνητικού αντικειμένου, όπως είναι η επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, οι οποίοι, μεταξύ άλλων, επιτρέπουν:

- την εξερεύνηση των συνθηκών λειτουργίας του φαινομένου στο φυσικό του περιβάλλον,
- την καταγραφή του φαινομένου από την οπτική γωνία των συμμετεχόντων και
- τον υπολογισμό της λεπτομέρειας ως αντανάκλασης των αποχρώσεων της εμπειρίας και της εν γένει πολυπλοκότητας, με στόχο την εμβάθυνση σ' αυτήν και την κατανόησή της.

Η μελέτη του φαινομένου στη φυσική του συνθήκη οδηγεί σε μεθοδολογικές επιλογές όπως παρατήρηση αντί για πείραμα και ημιδομημένη αντί για δομημένη συνέντευξη ή ερωτηματολόγιο. Η εμβάθυνση αναζητείται με την εστίαση στο νόημα, στην παραγωγή και την οργάνωσή του, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της σημασιοδότησης της εμπειρίας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες⁴⁵⁹.

Γι' αυτό, ο ερευνητής των ποιοτικών προσεγγίσεων ενδιαφέρεται για το είδος και την υφή της εμπειρίας. Κατά την καταγραφή των δεδομένων αυτών, χειρίζεται τον εαυτό του ως μέρος του φαινομένου που μελετά, εφ' όσον ο ίδιος συμμετέχει στην ανάδυση εννοιών και στην οικοδόμηση νοήματος κατά την παρατήρηση, την καταγραφή και την επεξεργασία των δεδομένων. Και αντιστρόφως, αντιμετωπίζει και αξιοποιεί τους συμμετέχοντες ως συν-ερευνητές, εφ' όσον η γνώση προκύπτει από την διεπίδραση των ανθρώπων με τις ιδιότητες και τους ρόλους τους σε ορισμένες συνθήκες⁴⁶⁰.

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα εργασία τα ερευνητικά ευρήματα υποβάλλονται σε επεξεργασία αναλυτικής επαγωγής, ώστε να στοιχειοθετήσουν την εξαγωγή συμπερασμάτων και, περαιτέρω, τη διατύπωση προτάσεων (κεφάλαια 6 και 7). Δηλαδή, το φαινόμενο της επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια επιχειρείται να ερμηνευθεί βάσει της «φωνής» των συμμετεχόντων και του οικοδομήματος των ερευνητικών αποτελεσμάτων και όχι με γνώμονα ορισμένη θεωρία

⁴⁵⁸Stoecker R. 1991: "Evaluating and rethinking the case study", *The Sociological Review*, 39 (1), σσ. 88-112, Yin R. K. 1994²: *Case study techniques: Design and methods*, Newbury Park, CA: Sage, Merriam. Περαιτέρω ο Stake ό.π. υποστήριξε ότι μία μελέτη περίπτωσης δεν είναι τόσο μεθοδολογική επιλογή όσο επιλογή του αντικειμένου της μελέτης.

⁴⁵⁹Bird M., Hammersley M., Gomm R., Woods P. ό.π., Ιωσηφίδης Θ. 2003: *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα : Κριτική.

⁴⁶⁰Yin R. K. :ό.π., Sharan B. Merriam 2002: *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*, Jossey-Bass, CA: San Francisco.

ή δεδομένα τεκμήρια (“hard evidence”)⁴⁶¹. Αυτό δεν σημαίνει ότι ο ερευνητής δεν έχει θεωρητική αφετηρία ή συγκεκριμένα μεθοδολογικά εργαλεία άντλησης δεδομένων από το ερευνητικό πεδίο. Μάλιστα, η θεωρητική αφετηρία και θεμελίωση της ποιοτικής μεθοδολογίας καθορίζει τον ερευνητικό σχεδιασμό, τη διατύπωση των υποθέσεων εργασίας, καθώς και τη σύνδεση θεωρίας και πράξης.

5.5. Χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας

Η σχολική μονάδα η οποία επελέγη για τη μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο της προκείμενης εργασίας βρίσκεται στον νομό Αττικής και ανήκει στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Γ΄ Αθήνας.

Ως προς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, η περιοχή του σχολείου είναι λαϊκή, εφ’ όσον οι κάτοικοι ανήκουν κυρίως στην εργατική και υπαλληλική τάξη, χωρίς πολλούς μετανάστες. Η συγκεκριμένη σχολική μονάδα είναι εξαθέσια ως προς την οργανικότητα και δεκαθέσια ως προς τη λειτουργική άποψη. Επελέγη επειδή τη θεωρήσαμε τυπικό δείγμα, το οποίο εκπροσωπεί μεγάλο ποσοστό δημοσίων σχολείων με μαθητικό πληθυσμό και οικογένειες ανάλογων γνωρισμάτων, κυρίως ως προς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, τουλάχιστον στην περίπτωση των αστικών κέντρων.

Κατά την επιλογή του εν λόγω σχολείου αποφασιστικό ρόλο έπαιξε η δυνατότητα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, η οποία μεγιστοποίησε τη συλλογή δεδομένων και αξιοποιήσιμων πληροφοριών, σε συνδυασμό με την ευκολία πρόσβασης σε αυτό.

5.6. Το δείγμα και τα κριτήρια επιλογής του

Το δείγμα της έρευνάς μας προέρχεται από γονείς και εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν οι δέκα εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας και δέκα μητέρες. Στις ποιοτικές μεθόδους έρευνας ο ερευνητής δεν μπορεί να εξετάσει μεγάλο αριθμό υποκειμένων. Λόγω του μικρού αριθμού υποκειμένων επιλέξαμε τη τεχνική της σκόπιμης δειγματοληψίας όσον αφορά το δείγμα των γονέων. Η ισχύς του σκόπιμου δείγματος έγκειται στην επιλογή περιπτώσεων πληροφοριακά πλούσιων. Από τέτοιες περιπτώσεις ο ερευνητής μπορεί να αντλήσει πληθώρα πληροφοριών που σχετίζονται με τα θέματα της έρευνάς του⁴⁶².

⁴⁶¹Γκότοβος Α. 1990: *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*, Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση.

⁴⁶²Πανταζής Π. 2004: *Από τα υποκείμενα στο υποκείμενο. Η βιογραφική προσέγγιση στην ψυχοκοινωνική έρευνα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Οι μητέρες επιλέχθηκαν με βάση πέντε κριτήρια. Το πρώτο αφορούσε το μορφωτικό τους επίπεδο. Τέσσερις είχαν ανώτερη μόρφωση (Γ1, Γ2, Γ4, Γ10) και ήταν απόφοιτοι Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης Α.Ε.Ι.-Τ.Ε.Ι.. Πέντε ήταν απόφοιτες της Δευτεροβάθμιας (Γ3, Γ6, Γ7, Γ8, Γ9) εκπαίδευσης και μία απόφοιτη Μεταδευτεροβάθμιας Γ5 (Ι.Ε.Κ.). Δεν βρέθηκε καμία μητέρα απόφοιτη Δημοτικού πρόθυμη να μας παραχωρήσει συνέντευξη. Οι μητέρες αυτές μας απέφευγαν με την αιτιολογία, πως δεν θα τα κατάφερναν να απαντήσουν και ότι οι απαντήσεις τους δεν θα συνέβαλαν στη εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Η αντίδραση αυτή συνάδει με τα συναφή ερευνητικά ευρήματα, κατά τα οποία οι μητέρες που προέρχονται από τα «χαμηλότερα» κοινωνικά στρώματα ντρέπονται και δεν συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, γιατί δεν θέλουν να αποκαλύψουν το χαμηλό μορφωτικό τους επίπεδο⁴⁶³.

Σύμφωνα με το δεύτερο κριτήριο, οι μητέρες διαφοροποιούνταν με βάση την επαγγελματική τους κατάσταση. Οι τέσσερις με ανώτερη μόρφωση, μία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η μία Μεταδευτεροβάθμιας (Γ1, Γ2, Γ4, Γ10 & Γ5) ήταν εργαζόμενες, μία ήταν άνεργη (Γ6) και τρεις ασχολούνταν με τα οικιακά (Γ3, Γ7, Γ9).

Το τρίτο κριτήριο ήταν η εμπειρία των μητέρων ως προς τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους. Θεωρήσαμε πιθανό ότι έμπειρες σε θέματα συνεργασίας μητέρες έχουν παγιώσει ορισμένες συνεργατικές πρακτικές, ενώ οι άπειρες ίσως έχουν άλλα σχέδια για τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς. Επιλέξαμε για τον λόγο αυτό δυο μητέρες, μία απόφοιτη Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μία Μεταδευτεροβάθμιας αντίστοιχα (Γ3, Γ5) που είχαν για πρώτη χρονιά παιδί στο Δημοτικό (Α΄ τάξη). Ακόμη δυο μητέρες, (η μία απόφοιτη Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η άλλη Τριτοβάθμιας) είχαν από ένα παιδί το οποίο φοιτούσε αντίστοιχα στην Β΄ και στην Γ΄ τάξη (Γ9, Γ4). Οι υπόλοιπες ήταν πιο «έμπειρες», καθώς τρεις μητέρες (μια απόφοιτη Τριτοβάθμιας και δύο απόφοιτες Δευτεροβάθμιας Γ1, Γ6, Γ7) είχαν από δύο παιδιά στο Δημοτικό. Οι υπόλοιπες τρεις μητέρες μία απόφοιτη Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και δύο απόφοιτες Δευτεροβάθμιας (Γ2, Γ8, Γ10) είχαν από ένα παιδί που φοιτούσε και άλλα που είχαν ήδη αποφοιτήσει από το Δημοτικό.

⁴⁶³Γώγου-Κρητικού Α. 1994: *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*, Αθήνα: Πορεία.

Ως τέταρτο κριτήριο επιλέξαμε δύο μητέρες παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή (δυσλεξία). Υποθέσαμε πως οι μητέρες αυτές θα είχαν συχνότερη επαφή με τους εκπαιδευτικούς λόγω της ιδιαίτερης περίπτωσης των παιδιών τους.

Τελευταίο κριτήριο για την επιλογή των μητέρων ήταν η τάξη στην οποία φοιτούσαν τα παιδιά τους. Έμφαση δόθηκε στις μητέρες με παιδιά στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, αφού σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αλλά και από την πιλοτική μας έρευνα, προέκυπτε ότι όσο πιο μικρή είναι η τάξη φοίτησης τόσο πιο στενή είναι η συνεργασία των γονέων με το σχολείο (Γ1Ε΄ & Β΄ τάξη, Γ2Δ΄, Γ3Α΄, Γ4Γ΄, Γ5Α΄, Γ6Στ΄ & Γ΄ τάξη, Γ7Γ΄ & Δ΄ τάξη, Γ8Ε΄, Γ9Β΄, Γ10Ε΄ τάξη).

Στην έρευνα που διεξήχθη στο πλαίσιο της προκείμενης εργασίας, συμμετείχαν όλοι οι εκπαιδευτικοί της επιλεγμένης σχολικής μονάδας, προκειμένου να ενισχυθεί η τυπικότητα του δείγματος των ερευνητικών υποκειμένων.

Σχετικά με την επαγγελματική εμπειρία, η προϋπηρεσία των εννέα από τους εκπαιδευτικούς αυτούς κυμαινόταν μεταξύ εννέα και δεκαέξι ετών, ενώ μόνο μια εκπαιδευτικός (Ε3Α΄) μπορούσε να θεωρηθεί ιδιαίτερα έμπειρη, γιατί είχε εικοσιτέσσερα έτη προϋπηρεσίας. Αναλόγως, η ηλικία όλων των εκπαιδευτικών κυμαινόταν μεταξύ των 35-40 ετών, εκτός μιας εκπαιδευτικού (Ε3Α΄), που ήταν άνω των 45 ετών.

Οι εκπαιδευτικοί ήταν τρεις άνδρες οι οποίοι δίδασκαν στην Ε΄ και Στ΄ τάξη αντίστοιχα (Εα1Στ΄, Εα2Ε΄, Εα3Ε΄).

Από τις γυναίκες εκπαιδευτικούς οι δύο δίδασκαν στην Α΄ τάξη (Ε3Α΄, Ε5Α΄) δύο στην Β΄ τάξη (Ε1Β΄, Ε7Β΄) δύο στην Γ΄ τάξη (Ε4Γ΄, Ε6Γ΄) και η μία στη Δ΄ τάξη (Ε2Δ΄).

5.7. Το εργαλείο της έρευνας

Το ερευνητικό εργαλείο που επιλέξαμε για την περίπτωση της μελέτης μας είναι η ερευνητική συνέντευξη σε ευθεία ζωντανή συνομιλία του ερευνητή με τους συμμετέχοντες (ή αλλιώς, ερευνητικά υποκείμενα), κατά την οποία ο ερευνητής υποβάλλει τις ερωτήσεις προφορικά, ο ερωτώμενος απαντά επίσης προφορικά και ο ερευνητής καταγράφει τις απαντήσεις.

Η συνέντευξη θεωρήθηκε το καταλληλότερο εργαλείο για την έρευνα της προκείμενης μελέτης, δεδομένου του θέματος και του σκοπού της. Με τη συνέντευξη περιορίζεται ο κίνδυνος να αντιμετωπίσει το ερευνητικό υποκείμενο επιπόλαια τις ερωτήσεις δίνοντας βιαστικές απαντήσεις, όπως είναι πιθανότερο να συμβεί στην περίπτωση του ερωτηματολογίου. Αυτό είναι και το βασικό πλεονέκτημα της

συνέντευξης, ότι δηλαδή ενισχύει τη δυνατότητα του ερωτώμενου να εκφραστεί και να αναστοχαστεί, να δώσει απαντήσεις «εκ βαθέων» με μεγαλύτερη πληρότητα και διεισδυτικότητα. Η δυνατότητα αυτή οφείλεται αφενός στη μεγαλύτερη ευχέρεια του προφορικού έναντι του γραπτού λόγου και αφετέρου στην ψυχοδυναμική της ζωντανής επικοινωνίας. Το δεύτερο πλεονέκτημα της συνέντευξης έναντι του ερωτηματολογίου, στην περίπτωση των θεμάτων όπως αυτό της προκειμένης μελέτης, είναι η ευελιξία που παρέχει στον ερευνητή ως προς τη διατύπωση των ερωτήσεων και τη δόμηση της αλληλουχίας τους⁴⁶⁴.

5.7.1. Ειδικότερα χαρακτηριστικά του εργαλείου

Ως προς τον τύπο της συνέντευξης, προτιμήθηκε η ημικατευθυνόμενη ή, αλλιώς, «ημιδομημένη» έναντι της ελεύθερης και της δομημένης. Το πλεονέκτημα της ημιδομημένης συνέντευξης έναντι της ελεύθερης είναι ότι το υλικό που προκύπτει είναι περισσότερο οργανωμένο και, συνεπώς, η επεξεργασία του καθίσταται ευχερέστερη. Το πλεονέκτημα της ημιδομημένης συνέντευξης έναντι της δομημένης είναι ότι η πρώτη παρέχει τη δυνατότητα τροποποίησης της διαδικασίας. Η δυνατότητα αυτή είναι καθοριστικής σημασίας για την έρευνα της προκειμένης μελέτης, επειδή τα ερωτήματα αναφέρονται σε ζητήματα της καθημερινής εργασίας και του επαγγελματικού κύρους για τους εκπαιδευτικούς, ενώ για τους γονείς σε ζητήματα της φροντίδας, της προόδου και της ανάπτυξης των παιδιών τους. Πρόκειται δηλαδή για θέματα ευαίσθητα, που χρειάζονται λεπτούς χειρισμούς από την πλευρά του ερευνητή και πρωτίστως τη δεξιότητα προσαρμογών κατά περίπτωση, προκειμένου να ευνοηθεί η έκφραση των συναφών βιωμάτων, αντιλήψεων και στάσεων των ερωτώμενων.

Πιο αναλυτικά, η ημιδομημένη συνέντευξη διεξάγεται βάσει ενός συνόλου προκαθορισμένων ερωτήσεων. Παρουσιάζει όμως ευελιξία ως προς τη σειρά με την οποία θα τεθούν οι ερωτήσεις, καθώς και ευχέρεια τροποποίησης του περιεχομένου ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση. Επιπλέον, ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να επιμείνει σε ένα θέμα θέτοντας ειδικότερες ερωτήσεις, παρέχοντας διευκρινήσεις, ή υποβάλλοντας νέες ερωτήσεις που δεν είχαν προβλεφθεί, ορμώμενος από τις απαντήσεις του ερωτώμενου, ώστε να φτάσει όσο το δυνατόν πιο κοντά στο νόημα που το ερευνητικό υποκείμενο

⁴⁶⁴Παρασκευόπουλος Ι. 1993: *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, Αθήνα, Κεκές Ι. 2004^α ό.π..

φαίνεται ότι δίνει εκείνη τη στιγμή, αλλά στην πραγματικότητα αυτό εκπορεύεται από τις αντιλήψεις και τις απόψεις του⁴⁶⁵. Συνοπτικά, η ημιδομημένη συνέντευξη:

- Αποσπά πληροφορίες και γνώσεις,
- Ανιχνεύει αναπαραστάσεις και αντιλήψεις,
- Αποκαλύπτει στάσεις και συμπεριφορές και
- Διερευνά πεποιθήσεις και αξίες.

Το βασικό της πλεονέκτημα είναι ότι επιτρέπει στον ερωτώμενο να συνθέσει περιγραφές και ερμηνείες χρησιμοποιώντας τις δικές του εννοιολογικές κατηγορίες και όχι εκείνες που επιβάλλονται από την έρευνα, χωρίς να παρεκκλίνει από το θέμα⁴⁶⁶. Άλλα πλεονεκτήματα της ημιδομημένης συνέντευξης είναι ότι επιτρέπει να διερευνηθούν και κατηγορίες πληροφοριών οι οποίες δεν έχουν προβλεφθεί με ακρίβεια αλλά αναβλύζουν από τις απαντήσεις των ερωτώμενων, σε αντίθεση με τη δομημένη, καθώς και ότι παρέχει ευκαιρίες για διασάφηση των απαντήσεων και εμβάθυνση στα θέματα⁴⁶⁷. Σε κάθε περίπτωση, αυτός ο τύπος συνέντευξης ευνοεί τον σχηματισμό σφαιρικής εικόνας για τη συνθήκη του ερωτώμενου.

Από την άλλη πλευρά, το σημαντικότερο μειονέκτημα μιας ημιδομημένης συνέντευξης είναι η ευκολία προβολής και παρείσφρησης της υποκειμενικής αντίληψης του ερευνητή.

5.7.2. Διαμόρφωση του περιεχομένου και της μορφής των ερωτήσεων κατά το πιλοτικό στάδιο διεξαγωγής της έρευνας

Τα θέματα και τα περιεχόμενα των ερωτήσεων του ερευνητικού εργαλείου βασίστηκαν στη διατύπωση των ερευνητικών υποθέσεων της προκείμενης μελέτης (ενότητα 1.6.). Η αρχική διαμόρφωση των ερωτήσεων αυτών δοκιμάστηκαν κατά τη διεξαγωγή των πιλοτικών συνεντεύξεων.

Έπειτα από τις πιλοτικές συνεντεύξεις, αποφασίστηκε η χρήση δυο ξεχωριστών οδηγών συνέντευξης, ενός για τους γονείς και ενός για τους εκπαιδευτικούς. Κάθε οδηγός συνέντευξης διαιρείται σε πέντε βασικές θεματικές περιοχές. Η πρώτη αφορούσε τις αντιλήψεις των δυο πλευρών για την αναγκαιότητα της συνεργασίας και τους στόχους που αυτή εξυπηρετεί. Η δεύτερη περιλάμβανε ερωτήσεις που στόχευαν να διερευνήσουν τις μορφές και τη συχνότητα της υφιστάμενης συνεργασίας και

⁴⁶⁵Ιωσηφίδης Θ. 2003: *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα : Κριτική.

⁴⁶⁶Berg 2001⁴: *A Dramaturgical View of Interviewing in Qualitative Research Methods for the Social Science*, Boston: Allyn & Bacon.

⁴⁶⁷Tuckman B. W. 1972: *Conducting Educational Research*, New York: Holt, Rinehart & Winston, Cohen L. & Manion L. 1997: *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

επικοινωνίας. Η τρίτη εξερευνούσε το περιεχόμενο της συνεργασίας, δηλαδή τα θέματα που κυριαρχούσαν στις μεταξύ τους επαφές. Η τέταρτη κατέγραφε τις αντιλήψεις των δυο πλευρών σχετικά με τους παράγοντες που παρεμπόδιζαν ή ευνοούσαν στην ανάπτυξη της συνεργασίας. Η πέμπτη εξέταζε αν υπήρχαν προοπτικές διεύρυνσης της συνεργασίας πέρα από αυτές που αναπτύσσουν ως σήμερα οι δυο πλευρές. Τέλος, μέσω του οδηγού συνέντευξης, καταχωρήθηκαν ορισμένα «βιογραφικά» στοιχεία των υποκειμένων της έρευνας.

Αφού σταθεροποιήθηκε το σύστημα κατηγοριοποίησης των απαντήσεων, κωδικοποιήθηκαν οι κατηγορίες σε αριθμούς χωρίς διαβαθμιστική κλίμακα.

Στην περίπτωση της προκείμενης μελέτης, στο στάδιο του σχεδιασμού και κατά την επεξεργασία του περιεχομένου και της μορφής των ερωτήσεων, τηρήθηκαν αποστάσεις από τη γνώμη της ερευνήτριας για τα αντίστοιχα θέματα, ώστε η διατύπωση να μην προκαταλαμβάνει τον ερωτώμενο. Κατά τη φάση της διεξαγωγής, οι συμμετέχοντες ενθαρρύνθηκαν να εκφραστούν ελεύθερα, σε κλίμα εμπιστοσύνης, με κατά το δυνατόν ελάχιστες παρεμβολές της ερευνήτριας.

Ως προς τη διασφάλιση της εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου, τηρήθηκε πρωτόκολλο συνέντευξης κατά τη μεταγραφή των στόχων της έρευνας σε ερωτήσεις για τη διαμόρφωση του κυρίου σώματος του οδηγού της συνέντευξης. Μετά από την τελική διαμόρφωσή τους, οι ερωτήσεις χαρακτηρίστηκαν με δύο ομάδες κριτηρίων: α) ως προς το περιεχόμενό τους και β) ως προς το είδος τους. Ως προς το περιεχόμενο, οι ερωτήσεις αναφέρονται σε συμπεριφορά, γνώμη και συναισθήματα, σύμφωνα με την τυπολογία των Cohen & Manion⁴⁶⁸, όπως εμφανίζεται στους πίνακες που ακολουθούν (πίνακας 17 έως 30). Οι ερωτήσεις είναι ομαδοποιημένες σε κάθε οδηγό κατ'αντιστοιχία με τις πέντε ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες αντιπροσωπεύονται με τον πρώτο αριθμό από αριστερά στη στήλη της αρίθμησης των ερωτήσεων. Το αρχικό γράμμα (Ε ή Γ) αναφέρεται στον οδηγό εκπαιδευτικού και γονέων αντιστοίχως, ενώ ο τρίτος αριθμός είναι ο αύξων αριθμός της ερώτησης σε κάθε κατηγορία.

Οι οδηγοί των συνεντεύξεων με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς παρατίθενται αναλυτικά στο τέλος της προκείμενης μελέτης (Παράρτημα Ι).

⁴⁶⁸Cohen L. & Manion L. 1997: *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ο χαρακτήρας των ερωτήσεων ως προς το περιεχόμενό τους στον Οδηγό Εκπαιδευτικού και στον Οδηγό Γονέα παρουσιάζεται στους παρακάτω πίνακες:

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 1^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
<i>Αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας</i>				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
Σύνολο	1	3	1	-
Ποσοστό	20%	60%	20%	-

Πίνακας 17: Τυπολογία ερωτήσεων για την 1^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 2^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
<i>Μορφές της επικοινωνίας και συνεργασίας</i>				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
Σύνολο	5	1	-	4
Ποσοστό	50%	10%	-	40%

Πίνακας 18: Τυπολογία ερωτήσεων για την 2^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

Στους δύο ανωτέρω πίνακες τα ποσοστά των ερωτήσεων γνώμης και συμπεριφοράς είναι ενδεικτικά του αποτελέσματος που προκύπτει από τον συνδυασμό του θέματος των ερωτήσεων με τους συναφείς ερευνητικούς στόχους. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις σχετικά με την αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας είναι κατά πλειονότητα ερωτήσεις γνώμης, εφ' όσον διερευνούν κυρίως εκτιμήσεις και αξιολογήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. Το αντίστροφο ισχύει για τις ερωτήσεις σχετικά με τις μορφές της επικοινωνίας και συνεργασίας.

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 3^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
<i>Περιεχόμενα της επικοινωνίας και συνεργασίας</i>				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
Σύνολο	4	2	-	2
Ποσοστό	50%	25%	-	25%

Πίνακας 19: Τυπολογία ερωτήσεων για την 3^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 4^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
4.2. Διαφοροποιητικοί παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
Σύνολο	1	1	-	2
Ποσοστό	25%	25%	-	50%

Πίνακας 20: Τυπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (1^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 4^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
4.2. Διαφοροποιητικοί παράγοντες που ευνοούν τη συνεργασία				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
Σύνολο	1	4	-	4
Ποσοστό	11%	44,5%	-	44,5%

Πίνακας 21: Τυπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (2^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 4^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
4.2. Άλλοι παράγοντες που διαφοροποιούν τη συνεργασία				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
Σύνολο	1	1	-	-
Ποσοστό	50%	50%	-	-

Πίνακας 22: Τυπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (3^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 5^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
Προοπτικές διεύρυνσης της συνεργασίας				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
Σύνολο	2	4	-	3
Ποσοστό	22%	44,5%	-	33,5%

Πίνακας 23: Τυπολογία ερωτήσεων για την 5^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 1^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
<i>Αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας</i>				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
Σύνολο	-	3	-	2
Ποσοστό	-	60%	-	40%

Πίνακας 24: Τοπολογία ερωτήσεων για την 1^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης γονέα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 2^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
<i>Μορφές της επικοινωνίας και συνεργασίας</i>				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
Σύνολο	6	1	-	5
Ποσοστό	50%	8,5%	-	41,5%

Πίνακας 25: Τοπολογία ερωτήσεων για την 2^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης γονέα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 3^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
<i>Περιεχόμενα της επικοινωνίας και συνεργασίας</i>				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
Σύνολο	3	1	-	5
Ποσοστό	33,5%	11%	-	55,5%

Πίνακας 26: Τοπολογία ερωτήσεων για την 3^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης γονέα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 4^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
<i>4.1. Διαφοροποιητικοί παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία</i>				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
Σύνολο	-	1	-	3
Ποσοστό	-	25%	-	75%

Πίνακας 27: Τοπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (1^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης γονέα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 4^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
4.2. Διαφοροποιητικοί παράγοντες που εννοούν τη συνεργασία				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
Σύνολο	-	4	-	1
Ποσοστό	-	80%	-	20%

Πίνακας 28: Τυπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (2^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης γονέα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 4^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ				
4.3. Άλλοι παράγοντες που διαφοροποιούν τη συνεργασία				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
Σύνολο	2	-	-	1
Ποσοστό	67%	-	-	33%

Πίνακας 29: Τυπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (3^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης γονέα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 5^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
Προοπτικές διεύρυνσης της συνεργασίας				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
Σύνολο	-	5	-	4
Ποσοστό	-	55,5%	-	44,5%

Πίνακας 30: Τυπολογία ερωτήσεων για την 5^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης γονέα

Ως προς το είδος, οι ερωτήσεις κατηγοριοποιήθηκαν επίσης με βάση την τυπολογία των Cohen & Manion⁴⁶⁹. Η κατηγοριοποίηση αυτή παρέχει τη δυνατότητα μιας ποσοτικοποίησης συγκεκριμένων χαρακτηριστικών του εργαλείου, η οποία επιτρέπει τη σκιαγράφηση της φυσιογνωμίας του.

Στη συνέχεια της προκείμενης ενότητας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εν λόγω ποσοτικοποίησης, συνοδευόμενα από σύντομο σχολιασμό κατά περίπτωση. Οι ερωτήσεις είναι ομαδοποιημένες σε κάθε οδηγό κατ' αντιστοιχία με τις πέντε ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες αντιπροσωπεύονται με τον πρώτο αριθμό από αριστερά στη στήλη της αρίθμησης των ερωτήσεων. Η κωδικοποίηση είναι όπως ακριβώς των πινάκων που

⁴⁶⁹Cohen L. & Manion L. 1997: *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

προηγήθηκαν σχετικά με την αναφορά των ερωτήσεων σε γεγονότα, γνώμες και συναισθήματα (πίνακες 17 έως 30), δηλαδή το αρχικό γράμμα (Ε ή Γ) αναφέρεται στον οδηγό εκπαιδευτικού και γονέων αντιστοίχως, ενώ ο τρίτος αριθμός είναι ο αύξων αριθμός της ερώτησης σε κάθε κατηγορία. Σε κάθε έναν από τους πίνακες που ακολουθούν (πίνακες 31 έως 44) η αρίθμηση εμφανίζεται δύο φορές λόγω της ανάπτυξης κάθε ομάδας στηλών σε διπλή σειρά.

Μία γενική παρατήρηση σχετικά με τον χαρακτήρα του οδηγού συνέντευξης είναι ότι αρκετά από τα ερωτήματα είναι σύνθετα, δηλαδή αναπτύσσονται με δύο ή περισσότερα επί μέρους ζητούμενα, τα οποία άλλοτε εξειδικεύουν ή εμβαθύνουν το αρχικό ερώτημα, άλλοτε μετατοπίζουν την εστίαση από τη συμπεριφορά στη γνώμη ή και στο συναίσθημα.

Οι πίνακες που ακολουθούν συνοδεύονται κατά περίπτωση από ενδεικτικές παρατηρήσεις επί των περιεχομένων τους.

Ο χαρακτήρας των ερωτήσεων ως προς το είδος τους στον Οδηγό Εκπαιδευτικού και στον Οδηγό Γονέα αναλύεται στους πίνακες που ακολουθούν.

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ								
1^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
Αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις			Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός		
	Ερώτηση μερικής άγνοιας	Διχοτομικό σχήμα		Απλές	Χωρίς			
Σύνολο	3	2		4	1			
Ποσοστό	60%	40%		80%	20%			
	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
Σύνολο	2	3	3	2	2	3	5	
Ποσοστό	40%	60%	60%	40%	40%	60%	100%	

Πίνακας 31: Τοπολογία ερωτήσεων για την 1^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ								
2^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
<i>Μορφές της επικοινωνίας και συνεργασίας</i>								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις				Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός	
	Ερώτηση μερικής άγνοιας		Διχοτομικό σχήμα		Απλές	Χωρί		
Σύνολο	3		7		6	4		
Ποσοστό	30%		70%		60%	40%		
	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
Σύνολο	10	-	4	6	5	5	10	
Ποσοστό	100%	-	40%	60%	50%	50%	100%	

Πίνακας 32: Τοπολογία ερωτήσεων για την 2^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ								
3^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
<i>Περιεχόμενα της επικοινωνίας και συνεργασίας</i>								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις				Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός	
	Ερώτηση μερικής άγνοιας		Διχοτομικό σχήμα		Απλές	Χωρί		
Σύνολο	2		6		4	4		
Ποσοστό	25%		75%		50%	50%		
	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
Σύνολο	5	3	4	4	5	3	8	
Ποσοστό	62,5%	37,5%	50%	50%	62,5%	37,5%	100%	

Πίνακας 33: Τοπολογία ερωτήσεων για την 3^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

Στον ανωτέρω πίνακα, τα ποσοστά των ερωτήσεων της κατηγορίας του θέματος είναι ενδεικτικά της προσπάθειας να εξισορροπηθούν τα γενικά με τα ειδικά θέματα κατά τη διερεύνηση των περιεχομένων της επικοινωνίας και συνεργασίας.

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ								
4^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
4.1. Διαφοροποιητικοί παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις			Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός		
	Ερώτηση μερικής άγνοιας	Διχοτομικό σχήμα		Απλές	Χωρί			
Σύνολο	2	2		2	2			
Ποσοστό	50%	50%		50%	50%			
	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
Σύνολο	-	4	1	3	-	4	4	
Ποσοστό	-	100%	25%	75%	-	100%	100%	

Πίνακας 34: Τοπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (1^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ								
4^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
4.2. Διαφοροποιητικοί παράγοντες που ευνοούν τη συνεργασία								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις			Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός		
	Ερώτηση μερικής άγνοιας	Διχοτομικό σχήμα		Απλές	Χωρί			
Σύνολο	4	5		4	5			
Ποσοστό	44,5%	55,5%		44,5%	55,5%			
	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
Σύνολο	2	7	6	3	2	7	9	
Ποσοστό	22,5%	77,5%	66,5%	33,5%	22,5%	77,5%	100%	

Πίνακας 35: Τοπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (2^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ								
4^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
4.3. Άλλοι παράγοντες που διαφοροποιούν τη συνεργασία								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις				Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός	
	Ερώτηση μερικής άγνοιας	Διχοτομικό σχήμα		Απλές	Χωρί			
Σύνολο	2	-		-	2			
Ποσοστό	100%	-		-	100%			
	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
Σύνολο	1	1	-	2	1	1	2	
Ποσοστό	50%	50%	-	100%	50%	50%	100%	

Πίνακας 36: Τοπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (3^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

Στους τρεις πίνακες που προηγήθηκαν, οι διχοτομικές ερωτήσεις, ενώ υπάρχουν ισόρροπα ή υπερτερούν αριθμητικά των ερωτήσεων μερικής άγνοιας (πίνακας 35) στις κατηγορίες των παραγόντων που εμποδίζουν και ευνοούν την επικοινωνία, απουσιάζουν εντελώς από την κατηγορία των υπόλοιπων παραγόντων, ώστε οι ερωτώμενοι να είναι ανεπηρέαστοι από σημασίες και πλαίσια αναφοράς τα οποία θα έθετε οποιαδήποτε διατύπωση διχοτομικής ερώτησης και να διατρέξουν, κατά το δυνατόν, όλο το εύρος της εμπειρίας τους.

Για τον ίδιο λόγο στους ανωτέρω πίνακες (34, 35) για την 4^η ερευνητική υπόθεση, οι ερωτήσεις γνώμης ξεπερνούν σε αριθμό τις ερωτήσεις γεγονότων.

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ								
5^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
Προοπτικές διεύρυνσης της συνεργασίας								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις				Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός	
	Ερώτηση μερικής άγνοιας		Διχοτομικό σχήμα		Απλές	Χωρί		
Σύνολο	4		5		6	3		
Ποσοστό	44,5%		55,5%		66,5%	33,5%		
Αριθμός ερώτησης	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
	Σύνολο	3	6	5	4	-	9	9
Ποσοστό	33,5%	66,5%	55,5%	44,5%	-	100%	100%	

Πίνακας 37: Τοπολογία ερωτήσεων για την 5^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

Στον παραπάνω πίνακα (37) και στην ερώτηση για τις προοπτικές διεύρυνσης της επικοινωνίας και συνεργασίας δεν υπάρχουν καθόλου ερωτήσεις γεγονότων. Πρόκειται ακριβώς για τις ερωτήσεις οι οποίες εστιάζουν στην άποψη των ερευνητικών υποκειμένων.

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ								
1^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
Αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις				Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός	
	Ερώτηση μερικής άγνοιας		Διχοτομικό σχήμα		Απλές	Χωρί		
Σύνολο	3		2		3	2		
Ποσοστό	60%		40%		60%	40%		
Αριθμός ερώτησης	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
	Σύνολο	3	2	1	4	1	4	5
Ποσοστό	60%	40%	20%	80%	20%	80%	100%	

Πίνακας 38: Τοπολογία ερωτήσεων για την 1^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης γονέα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ								
2^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
Μορφές της επικοινωνίας και συνεργασίας								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις			Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός		
	Ερώτηση μερικής άγνοιας	Διχοτομικό σχήμα		Απλές	Χωρίς			
Σύνολο	7	5		10	2			
Ποσοστό	58%	42%		83%	17%			
	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
Σύνολο	8	4	3	9	5	7	12	
Ποσοστό	67%	33%	25%	75%	42%	58%	100%	

Πίνακας 39: Τυπολογία ερωτήσεων για την 2^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης γονέα

Στις ερωτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη μορφή της επικοινωνίας και συνεργασίας, όπως αποτυπώνονται στον πίνακα που προηγήθηκε (πίνακας 32), παρατηρείται υπεροχή των ειδικών θεμάτων έναντι των γενικών, όπως και στον πίνακα για τις ερωτήσεις της ίδια ερευνητικής υπόθεσης οι οποίες απευθύνονται στους γονείς (πίνακας 39), ενώ και στους δύο εν λόγω πίνακες το ποσοστό των ερωτήσεων του τύπου «χωρίς» είναι μικρό. Ο συγκεκριμένος χαρακτήρας των ερωτήσεων αυτών είναι εύλογος και αναμενόμενος, με κριτήριο το θέμα των ερωτήσεων (μορφή της επικοινωνίας), το οποίο χρειάζεται ειδικές πληροφορίες, αλλά όχι και ιδιαίτερη εμβάθυνση.

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ								
3^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
<i>Περιεχόμενα της επικοινωνίας και συνεργασίας</i>								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις				Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός	
	Ερώτηση μερικής άγνοιας	Διχοτομικό σχήμα		Απλές	Χωνί			
Σύνολο	2	7		5	4			
Ποσοστό	22%	78%		55,5%	44,5%			
	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
Σύνολο	5	4	5	4	3	6	9	
Ποσοστό	55,5%	44,5%	55,5%	44,5%	33,5%	66,5%	100%	

Πίνακας 40: Τοπολογία ερωτήσεων για την 3^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης γονέα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ								
4^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
<i>4.1. Διαφοροποιητικοί παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία</i>								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις				Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός	
	Ερώτηση μερικής άγνοιας	Διχοτομικό σχήμα		Απλές	Χωνί			
Σύνολο	1	3		2	2			
Ποσοστό	25%	75%		50%	50%			
	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
Σύνολο	2	2	1	3	2	2	4	
Ποσοστό	50%	50%	25%	75%	50%	50%	100%	

Πίνακας 41: Τοπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (1^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης γονέα

Στον πίνακα που προηγήθηκε σχετικά με τους διαφοροποιητικούς παράγοντες που εμποδίζουν την επικοινωνία και συνεργασία, εμφανής είναι η υπεροχή των ειδικών

ερωτήσεων έναντι των γενικών. Το ίδιο συμβαίνει με την ανάλογη κατηγορία ερωτήσεων προς τους εκπαιδευτικούς (πίνακας 34). Αυτό το χαρακτηριστικό οφείλεται στην προσπάθεια εντοπισμού των παραγόντων αυτών με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια.

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ								
4^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
4.2. Διαφοροποιητικοί παράγοντες που ευνοούν τη συνεργασία								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις				Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός	
	Ερώτηση μερικής άγνοιας	Διχοτομικό σχήμα		Απλές	Χωρί			
Σύνολο	3	2		4	1			
Ποσοστό	60%	40%		80%	20%			
	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
Σύνολο	1	4	1	4	-	5	5	
Ποσοστό	20%	80%	20%	80%	-	100%	100%	

Πίνακας 42: Τοπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (2^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης γονέα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ								
4^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
4.3. Άλλοι παράγοντες που διαφοροποιούν τη συνεργασία								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις				Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός	
	Ερώτηση μερικής άγνοιας	Διχοτομικό σχήμα		Απλές	Χωρί			
Σύνολο	-	3		2	1			
Ποσοστό	-	100%		67%	33%			
	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
Σύνολο	2	1	1	2	2	1	3	
Ποσοστό	67%	33%	33%	67%	67%	33%	100%	

Πίνακας 43: Τοπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (3^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης γονέα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ								
5^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
Προοπτικές διεύρυνσης της συνεργασίας								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις			Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός		
	Ερώτηση μερικής άγνοιας	Διχοτομικό σχήμα		Απλές	Χονί			
Σύνολο	2	7		4	5			
Ποσοστό	22,5%	77,5%		44,5%	55,5%	-		
Αριθμός ερώτησης	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
Σύνολο	2	7	5	4	4	5	9	
Ποσοστό	22,5%	77,5%	55,5%	44,5%	44,5%	55,5%	100%	

Πίνακας 44: Τοπολογία ερωτήσεων για την 5^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης γονέων

Εκτός από τη συστηματική μελέτη των χαρακτηριστικών των ερωτήσεων στους οδηγούς συνέντευξης γονέων και εκπαιδευτικών και σχετικά με τις πρακτικές προϋποθέσεις επιτυχίας της συνέντευξης, ελήφθη μέριμνα ώστε:

- ✓ Να έχουν ενημερωθεί τα ερευνητικά υποκείμενα για τη σημασία της έρευνας, τη σπουδαιότητα της δικής τους συμμετοχής και την όλη διαδικασία της συνέντευξης.
- ✓ Ο χρόνος και ο τόπος της συνέντευξης να είναι σύμμετροι με τις προτιμήσεις των ερωτώμενων.
- ✓ Να έχει η συνέντευξη γνωρίσματα ευχάριστης συνομιλίας, να είναι ειλικρινής, «ευχαριστιακή», αλλά και επαγγελματική η στάση της ερευνήτριας προς τους ερωτώμενους.

Οι συνεντεύξεις, εκτός από δυο, μαγνητοφωνήθηκαν έπειτα από τη συγκατάθεση των ερωτώμενων. Η απομαγνητοφώνηση και η καταγραφή των απαντήσεων έγινε με την επίγνωση των κινδύνων, δηλαδή της πιθανότητας των παραλείψεων, των αξιολογικών αλλοιώσεων και των αντιμεταθέσεων⁴⁷⁰. Το απομαγνητοφωνημένο υλικό δόθηκε στα υποκείμενα της έρευνας για να διαπιστωθεί αν μεταφέραμε σε αυτό με ακρίβεια όσα μας είχαν πει οι ίδιοι στις συνεντεύξεις. Μετά την επικύρωση των δεδομένων της έρευνας από τους ερωτηθέντες, προχωρήσαμε πρώτα στην

⁴⁷⁰Παρασκευόπουλος Ι. 1993: *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, Αθήνα, σ.132.

κωδικοποίηση των απαντήσεων με βάσει τις θεματικές ενότητες των οδηγών συνέντευξης και έπειτα στην ανάλυσή τους.

Για την τήρηση της ανωνυμίας, αλλά και για λόγους ευκολίας, δόθηκαν κωδικοί στις συνεντεύξεις. Για τις συνεντεύξεις των μητέρων χρησιμοποιήσαμε το γράμμα Γ και έναν αύξοντα αριθμό για να ξεχωρίζει η μια συνέντευξη από την άλλη π.χ. Γ1, Γ2 έως Γ10. Στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών χρησιμοποιήσαμε τα γράμματα Ε για τις εκπαιδευτικούς, ενώ το γράμμα Εα για τους εκπαιδευτικούς, τον αύξοντα αριθμό (1 έως 7 για τις εκπαιδευτικούς, 1 έως 3 για τους εκπαιδευτικούς) και τα γράμματα Α΄ μέχρι Στ΄ που υποδήλωναν την τάξη στην οποία δίδασκαν. Για παράδειγμα Εα2Ε΄ είναι ο εκπαιδευτικός με αύξοντα αριθμό δύο, που διδάσκει στην πέμπτη τάξη, ενώ Ε1Β΄ είναι η εκπαιδευτικός ένα, που διδάσκει στην δεύτερα τάξη.

5.8. Η μεθόδευση της διεξαγωγής της έρευνας

Πριν από την διεξαγωγή της κύριας έρευνας προηγήθηκε μία πιλοτική εφαρμογή του εργαλείου της. Συγκεκριμένα έγιναν δυο πιλοτικές συνεντεύξεις, η μία με γονέα και η άλλη με εκπαιδευτικό, ώστε να βγουν τα πρώτα συμπεράσματα για τον οδηγό συνέντευξης, ενώ ακολούθησε μια μικρότερης κλίμακας έρευνα, όπου συμμετείχαν τέσσερις γονείς και τρεις εκπαιδευτικοί κατά το ακαδημαϊκό έτος 2008-2009. Η φάση προετοιμασίας αποδείχθηκε ιδιαίτερα ωφέλιμη, αφού μέσα από αυτήν αποκτήσαμε εμπειρίες ιδιαίτερα χρήσιμες για τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας (ακαδημαϊκό έτος 2009-10). Καταλάβαμε ότι έπρεπε να καλλιεργήσουμε τις ικανότητές μας ως ερευνητών και να γίνουμε καλοί ακροατές, με κατανόηση στις ενδεχόμενες φοβίες και προσπάθειες αποφυγής απαντήσεων από τους ερωτώμενους. Αντιληφθήκαμε ότι οι συνεντεύξεις έπρεπε να γίνουν σε τόπο και χρόνο που θα πρότειναν οι ερωτώμενοι, ώστε να μην προκύπτουν προβλήματα εξωγενή, όπως η πίεση χρόνου. Τα παραπάνω συνέβαλαν στη δημιουργία ενός πλαισίου εμπιστοσύνης ακατάλληλου για πληροφοριακή νόθευση. Κάποιες φορές όμως οι πληροφορίες ήταν ελλιπείς, ακρωτηριασμένες. Νιώσαμε ότι ο ερωτώμενος δεν μας αποκάλυπτε πλήρως όσα είχαν συμβεί. Η πληροφορία που διέφευγε αναζητήθηκε σε επόμενα πρόσωπα. Για το λόγο αυτό επιδιώξαμε και σε μεγάλο βαθμό επιτύχαμε, κατά τη διεξαγωγή της κύριας έρευνας, να πάρουμε συνεντεύξεις από γονείς που είχαν παιδιά στα τμήματα των εκπαιδευτικών οι οποίοι μας παραχώρησαν συνέντευξη.

Επίσης, η πρώτη φάση της πιλοτικής εφαρμογής μάς επέτρεψε να εντοπίσουμε τις σχεδιαστικές αδυναμίες του εργαλείου έρευνας. Οι ερωτήσεις έγιναν πιο ευκρινείς και ομαδοποιήθηκαν σε θεματικές περιοχές. Οι στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα

τροποποιήθηκαν με βάση τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την πρώτη φάση και αφού διασταυρώθηκαν με συμπεράσματα ερευνών από την ελληνική, κυρίως, βιβλιογραφία. Αντιληφθήκαμε, για παράδειγμα, ότι ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα δεν ανταποκρίνονταν στους στόχους της έρευνας ή ότι ένας από τους αρχικούς στόχους- ο έλεγχος της δυνατότητας άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής αρκούσε για να αποτελέσει μια ξεχωριστή έρευνα. Τέλος, έγινε αντιληπτό ότι έπρεπε να συνταχθούν δυο οδηγοί συνέντευξης ένας για τους γονείς και ένας για τους εκπαιδευτικούς.

Οι εμπειρίες που αποκομίσαμε από την πρώτη φάση και οι οδηγίες του επιβλέποντα καθηγητή μάς επέτρεψαν να προχωρήσουμε στη διεξαγωγή της κυρίως έρευνας.

Στην επόμενη φάση, αφού έγινε η επιλογή του δείγματος, ακολούθησαν προκαταρκτικές επαφές κατά τις οποίες συμφωνήθηκε το περιεχόμενο της συνέντευξης, ο χρόνος και ο τόπος των συνεντεύξεων και καλλιεργήθηκε κλίμα εμπιστοσύνης. Οι γονείς επέλεξαν ως τόπο συνάντησης τα σπίτια τους, καθώς αυτό τους παρείχε συναισθηματική ασφάλεια, ενώ οι εκπαιδευτικοί τον χώρο εργασίας τους. Το κλίμα των συνεντεύξεων ήταν ιδιαίτερα φιλικό.

Ακολούθησε η φάση της απομαγνητοφώνησης. Το απομαγνητοφωνημένο υλικό κατηγοριοποιήθηκε σε θεματικές ενότητες αρχικά και σε υποενότητες έπειτα. Η ομαδοποίηση των τμημάτων του υλικού σημαίνει την έναρξη της αναλυτικής διαδικασίας, επειδή οδηγεί στην ανάπτυξη εννοιολογικών, θεωρητικών και ερμηνευτικών κατηγοριών⁴⁷¹ (βλ. συστηματοποίηση του υλικού παράρτημα II). Η εξαγωγή των συμπερασμάτων και η συγγραφή της τελικής μορφής της έρευνας αποτέλεσαν την τελευταία φάση της όλης ερευνητικής διαδικασίας.

Η προσπάθεια που καταβλήθηκε κατά την προεργασία της έρευνας και την επιλογή του κατάλληλου δείγματος, καθώς και ως προς την τήρηση της ανωνυμίας, την επικύρωση των πληροφοριών από τους πληροφοριοδότες και τη σύγκριση του υλικού με δεδομένα άλλων ερευνών, είχε στόχο την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνάς μας, ώστε να εξαχθούν ικανοποιητικά ασφαλή συμπεράσματα.

5.9. Περιορισμοί της μελέτης

Η ερευνητική προσπάθεια που έγινε στα πλαίσια της παρούσας διδακτορικής διατριβής είχε ως στόχο τη διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που διαμορφώνουν τον σύγχρονο χαρακτήρα της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών

⁴⁷¹Ιωσηφίδης Θ. 2003: *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα : Κριτική.

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό καταγράφηκαν απόψεις, θέσεις, αντιλήψεις, στάσεις, παραδοχές και συμπεριφορές των γονέων και των εκπαιδευτικών. Είναι ευνόητο ότι η ανίχνευση και καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η επιμόρφωση, η εκπαιδευτική εμπειρία, η περιοχή στην οποία εργάζονται (αστική, ημιαστική, αγροτική) και, αντίστοιχα, εκείνες των γονέων από παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, η περιοχή διαμονής τους.

Εκτός αυτού, η ενδογενής προκατάληψη, οι ατομικές διαφορές των συμμετεχόντων στην έρευνα ως προς την προσωπικότητα, τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους καθώς και οι διαφορές που πιθανόν να προκύπτουν από τις αποκλίσεις του οικογενειακού, τοπικού και κοινωνικού πλαισίου στο οποίο αναπτύχθηκαν και δρουν, συνιστούν ένα σημαντικό μεθοδολογικό περιορισμό καθώς τα χαρακτηριστικά αυτά είναι πιθανόν να επηρεάζουν τις απόψεις και τις στάσεις τους. Μελλοντικές ερευνητικές αναζητήσεις είναι αναγκαίο να διερευνήσουν σε βάθος τη διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων σε σχέση με τις ανωτέρω παραμέτρους.

Επιπλέον, θεωρούμε πως κάθε μελλοντική ερευνητική προσπάθεια, συνυπολογίζοντας και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, θα πρέπει να συμπεριλάβει και τα τρία συστήματα επικοινωνίας, αυτά του σχολείου, της οικογένειας και της κοινωνίας, τα οποία είναι αλληλεξαρτώμενα και ανοιχτά ως προς το περιβάλλον και τα οποία επιδρούν στον μέγιστο βαθμό στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού. Κατά τη γνώμη μας, όμως, μια τέτοια προσπάθεια δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί από ένα μόνο πρόσωπο στα πλαίσια μιας διδακτορικής διατριβής, τουλάχιστον σε τέτοιο εύρος και βάθος που να επιτρέπει γενίκευση των συμπερασμάτων.

Τα συμπεράσματα της παραπάνω έρευνας βασίζονται στο υλικό των συνεντεύξεων εκπαιδευτικών και γονέων της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και κατά συνέπεια έχουν απήχηση στο συγκεκριμένο δείγμα.

Τέλος, μια παράμετρος η οποία δεν εξετάστηκε στα πλαίσια της παρούσας έρευνας αλλά είναι αναγκαίο, κατά την άποψή μας, να συμπεριληφθεί σε μελλοντικές σχετικές έρευνες είναι η συμμετοχή γονέων αλλοδαπών μαθητών. Σε μια τέτοια περίπτωση πιθανά ερευνητικά ερωτήματα μπορεί να είναι τα ακόλουθα: α. κατά πόσο οι αλλοδαποί γονείς θεωρούν ή όχι αναγκαία τη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και για ποιους λόγους, β. ποιο είναι το περιεχόμενο της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και αλλοδαπών γονέων και ποιο είναι το θέμα που προτάσσεται στη μεταξύ τους επικοινωνία.

Κεφάλαιο 6

Αποτελέσματα της έρευνας

6.0. Εισαγωγικά

Τα αποτελέσματα της έρευνας η οποία διεξήχθη στο πλαίσιο της προκείμενης μελέτης παρουσιάζονται στην παρούσα ενότητα κατ' αντιστοιχία με τις ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης αυτής. Περαιτέρω, τα αποτελέσματα σχετικά με κάθε μία από τις πέντε ερευνητικές υποθέσεις έχουν δομηθεί σε υποενότητες ανάλογα με τα επί μέρους θέματα, όπως αναδείχθηκαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην περίπτωση της μελέτης μας. Οι περισσότερες υποενότητες αποτελούνται από δύο μέρη στα οποία αναπτύσσονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς και εκείνα που βασίζονται στις απαντήσεις των γονέων.

Στις περιπτώσεις όπου γίνεται αναφορά στα ποσοτικά αποτελέσματα, σημειώνεται σε παρένθεση ο αντίστοιχος αριθμός της ερώτησης του ερευνητικού εργαλείου. Κατά την αρίθμηση αυτή, το αρχικό γράμμα Γ ή Ε παραπέμπει στον Οδηγό συνέντευξης για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς αντιστοίχως. Ο πρώτος αριθμός από αριστερά αντιστοιχεί στον αριθμό της ερευνητικής υπόθεσης, ο δεύτερος στον αριθμό της ερώτησης και ο τρίτος, όπου υπάρχει, στον αριθμό του υποερωτήματος. Τα αποτελέσματα τα οποία χρειάζονται και τα συναφή ποσοτικά δεδομένα, προκειμένου να συμπληρωθεί η περιγραφή τους, συνοδεύονται από τους αντίστοιχους πίνακες.

Στα αποσπάσματα από τις απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις σημειώνεται ο κωδικός του γονέα ή του εκπαιδευτικού με τη σήμανση που αναφέρθηκε στην ενότητα 5.3 της προκείμενης εργασίας.

Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας στο προκείμενο κεφάλαιο, τα ποσοτικά δεδομένα της συνοδεύονται από ερμηνευτικές επισημάνσεις και συμπληρώνονται από συναφείς πληροφορίες οι οποίες αναδύθηκαν κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, σύμφωνα με τις προβλέψεις περί της μεθοδολογίας των ποιοτικών ερευνών (ενότητα 5.1 στην παρούσα εργασία).

6.1. Πρώτη υπόθεση εργασίας: Αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας ως προς την πρώτη υπόθεση παρουσιάζονται κατ' αναλογία προς τη δομή της επισκόπησης του ερευνητικού πεδίου (κεφάλαιο 4). Πιο συγκεκριμένα, η επενέργεια της επικοινωνίας και συνεργασίας, όπως εκτιμήθηκε από τους συμμετέχοντες στη μελέτη μας, αναπτύσσεται βάσει των τριών βασικών

ομάδων αναφοράς της μελέτης, δηλαδή τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Σε κάθε μία από τις υποενότητες αυτές, τα ερευνητικά αποτελέσματα είναι οργανωμένα κατ' αντιστοιχία προς τις δύο ομάδες των συμμετεχόντων στην περίπτωση της μελέτης μας, οι οποίοι εκπροσωπούν τα δύο μέλη της επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια, δηλαδή τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

6.1.1. Επενέργεια της επικοινωνίας και συνεργασίας στους μαθητές

6.1.1.1. Γενικά οφέλη

Γονείς

Η άποψη ότι η αρμονική συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών ευνοεί τη σχολική επίδοση και την ανάπτυξη θετικής στάσης των μαθητών έναντι του σχολείου, βρήκε απόλυτα σύμφωνο το σύνολο του πληθυσμού της έρευνάς μας (Γ1.1).

Ιδιαίτερα η συχνή συνεργασία των δυο πλευρών αναιρεί τις αρχικές τους επιφυλάξεις . Αυτή η οικειότητα επιδρά θετικά στον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού, ειδικά στην αρχή της μαθητικής του ζωής, συμβάλλοντας στην ομαλή ένταξή του στο σχολείο, καθώς το παιδί βρίσκεται σε ένα καινούργιο περιβάλλον και χρειάζεται υποστήριξη για να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις ενός νέου ρόλου. Χάρη στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς του, το παιδί νιώθει ασφάλεια, αγαπά το σχολείο, ενισχύει την αυτοπεποίθησή του, προοδεύει στα μαθήματά του, μαθαίνει και το ίδιο να συνεργάζεται, κοινωνικοποιείται ομαλότερα (Γ1.3).

Ένα παιδί κερδίζει από τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών	Καλή Ψυχολογία	Μαθαίνει να συνεργάζεται	Καλύτερες επιδόσεις
	9 /10 Γ → ισορροπία, ασφάλεια, ομαλή ένταξη, αυτοπεποίθηση	3 / 10 Γ	8/10 Γ → καλύτερη αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών

Πίνακας 45: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τα οφέλη της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας για τους μαθητές-από την πλευρά των γονέων

«Το παιδί κερδίζει αυτοπεποίθηση, νιώθει καλά συναισθηματικά και αυτό βοηθάει φυσικά και στα μαθήματά του, την επίδοσή του στο σχολείο και όλα» (E2Δ').

Ορισμένοι γονείς πιστεύουν, ότι τα παιδιά τους μεταφράζουν ως αδιαφορία προς τα ίδια την έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των γονέων κα του σχολείου τους. Μια τέτοια αρνητική στάση έχει επιπτώσεις στις επιδόσεις και στη συμπεριφορά των παιδιών. Η πλειονότητα των γονέων της μελέτης μας θεωρούν ότι η έλλειψη συνεργασίας έχει ως αποτέλεσμα την αδιαφορία των μαθητών για την ίδια τη μάθηση, καθώς και ότι η έλλειψη συνεργασίας οδηγεί στη δυσκολία του παιδιού να ενταχθεί στο σχολείο και να έχει καλή επίδοση (Γ 1.4):

«...ένα παιδί, όταν βλέπει ότι ο γονέας δεν έχει αρκετή επαφή με τον εκπαιδευτικό, χάνει την αυτοπεποίθησή του. Βλέπει ότι δεν δίνουν σημασία για το σχολείο του και έτσι πιστεύει πως δεν έχει μεγάλη αξία να ασχολείται και το ίδιο με τα μαθήματά του. Χάνει το ενδιαφέρον του, αφού δεν το επιβραβεύει κανείς» (Γ7).

Ιδιαίτερα αξιοσημείωτη είναι η τάση αρκετών γονέων να αντιμετωπίζουν τον εκπαιδευτικό σαν δεύτερο γονέα των παιδιών τους, προσδίδοντας με τον τρόπο αυτόν μια άλλη χροιά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Ενδεικτική αυτής της τάσης είναι η προσπάθεια των γονέων αυτών να προστατεύσουν τον συναισθηματικό δεσμό που δημιουργείται μεταξύ του παιδιού και του εκπαιδευτικού, ακόμη και όταν εκείνος δεν είναι ο καταλληλότερος, προκειμένου να μην υπάρξουν αρνητικές συνέπειες στη στάση του παιδιού έναντι του σχολείου και, συνεπώς, και στις επιδόσεις του.

«...όσο κακός και να είναι ο δάσκαλος δεν πρέπει να τον απορρίπτεις στα μάτια του παιδιού» (Γ9).

Εκπαιδευτικοί

Σύμφωνα με την εκτίμηση των εκπαιδευτικών της μελέτης μας, οι ωφέλειες του μαθητή από την επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια είναι πρωτίστως οι καλύτερες σχολικές επιδόσεις, αλλά και η καλύτερη ψυχολογική κατάσταση και ευκολότερη προσαρμογή του παιδιού χάρη στη σιγουριά, την ισορροπία την ικανοποίηση και τη χαρά που απορρέουν από την επικοινωνία αυτή. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (έξι στους δέκα) αναφέρθηκε στα θετικά πρότυπα προς μίμηση τα οποία αποκομίζει ο μαθητής με το βίωμα της επικοινωνίας και συνεργασίας των γονέων του με τους εκπαιδευτικούς του (Ε 1.3).

Ένα παιδί κερδίζει από τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών	Καλύτερες σχολικές επιδόσεις	Καλύτερη ψυχολογία και προσαρμογή	Θετικά πρότυπα για μίμηση
	9/10 Ε	8/10 Ε → ισορροπία, σιγουριά, ικανοποίηση, χαρά	6/10 Ε

Πίνακας 46: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τα οφέλη της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας για τους μαθητές-από την πλευρά των εκπαιδευτικών

Επίσης οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας αναφέρθηκαν στην ψυχολογική και συναισθηματική στήριξη του παιδιού, συχνά χάρη στην άντληση χρήσιμων πληροφοριών σχετικά με την προσωπική και οικογενειακή του συνθήκη, στην υποστήριξή του με τις κατ' οίκον εργασίες, καθώς και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος ως αποτελέσματα της επικοινωνίας τους με τους γονείς (Ε 1.1, Ε 1.2).

Ωφέλιμη η συνεργασία α με τους γονείς;	Ναι						
	4/10 E →	9/10 E →	4/10 E →	4/10 E →	3/10 E →	2/10 E →	
	απαραίτητη για τις κατ οίκον εργασίες	ενημέρωση για διδασκτικές μεθόδους- πρακτικές, σχολικές επιδόσεις	έντληση χρήσιμων πληροφοριών σχετικά με δυσκολίες παιδιού και οικογένειας	ψυχολογική, συναισθηματι κή στήριξη του παιδιού	υποστήριξη του ρόλου του γονέα και του έργου του εκπαιδευτικο ύ	καλύτερο σχολικό κλίμα	

Πίνακας 47: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τα χρησιμότητα της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας για τους μαθητές-από την πλευρά των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η εικόνα της αγαστής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας δεν παρέχει απλώς συναισθηματική ασφάλεια στα παιδιά και τα βοηθάει να αγαπήσουν το σχολείο, αλλά ασκεί καταλυτική επίδραση στην επίδοση των μαθητών, αφού αποτρέπει τη δημιουργία μαθησιακών κενών τα οποία είναι πιθανό να διογκώνονται από τάξη σε τάξη.

«Η συνεργασία είναι ιδιαίτερα ωφέλιμη... γιατί αποτρέπει να δημιουργηθούν κενά στο μαθητή που θα τον δυσκολέψουν αργότερα... Αν όμως δεν εντοπίσω το πρόβλημα εγώ, ή δεν ενημερωθώ από τους γονείς, αυτό θα φανεί στην πρόοδο του παιδιού» (E5A').

6.1.1.2 Κατ' οίκον εργασίες

Γονείς

Σημαντική μερίδα των γονέων του δείγματός μας πιστεύουν ότι συνεχίζουν το έργο του εκπαιδευτικού στο σπίτι μέσω της βοήθειας που παρέχουν στα παιδιά τους στις κατ' οίκον σχολικές εργασίες και αποτελούν κομβικό σημείο τις συνεργασίας σχολείου-οικογένειας (Γ 1.1). Μόνο δύο μητέρες παραπονέθηκαν όχι για την ύπαρξη των σχολικών εργασιών, αλλά για τον αριθμό τους.

Σχεδόν όλοι οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνά μας ενδιαφέρονται για τις μεθόδους διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, προκειμένου να βοηθήσουν με ανάλογο τρόπο τα παιδιά τους στο σπίτι ή να τα υποστηρίξουν στην προσπάθειά τους να ξεπεράσουν διάφορες μαθησιακές αδυναμίες τους.

«Ζήτησα από τη δασκάλα να μου προτείνει τρόπο για να διδάξω και εγώ από το σπίτι τον πολλαπλασιασμό... . Μου πρότεινε, λοιπόν, να φτιάξω καρτέλες και να τις παίζουμε σαν επιτραπέζιο παιχνίδι. Ως αποτέλεσμα ήταν να μάθει την προπαίδεια πιο εύκολα, χωρίς νεύρα, ευχάριστα θα μπορούσα να πω.» (Γ7).

Εκπαιδευτικοί

Ιδιαίτερη έμφαση κατά τη συνέντευξη έδωσαν ορισμένοι εκπαιδευτικοί στη συζήτηση σχετικά με τις κατ' οίκον εργασίες, ισχυριζόμενοι ότι οι γονείς πρέπει να παρακολουθούν την προσπάθεια των παιδιών τους ως προς το συγκεκριμένο ζητούμενο, ούτως ώστε, όταν ανακαλύψουν μαθησιακά κενά στα παιδιά τους, να είναι σε θέση να εργαστούν στο σπίτι ακολουθώντας τις οδηγίες του εκπαιδευτικού για την κάλυψή τους και για τη διευκόλυνση του έργου του στο σχολείο (E1.1).

«Μπορεί ένα παιδί να μην καταλάβει μια ενότητα στα μαθηματικά. Οι γονείς μπορούν να... μου πουν πού εντόπισαν το πρόβλημα για να το βοηθήσω εγώ στο σχολείο ή να ακολουθήσουν τις οδηγίες μου στο σπίτι... Αν τα παιδιά έρθουν διαβασμένα, τότε εγώ θα μπορέσω να προχωρήσω στην επόμενη ενότητα. Αν όμως μερικά έχουν κενά τότε θα πρέπει να αφιερώσω πρόσθετο χρόνο. Θα καθυστερήσει όλο το τμήμα» (E7B').

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς αυτούς δικαιολόγησαν την έμφαση με το επιχείρημα ότι οι γονείς θα πρέπει να ενημερώνονται για τις μεθόδους διδασκαλίας που αυτοί χρησιμοποιούν στο σχολείο, ώστε να εφαρμόζουν τις ίδιες μεθόδους στο σπίτι και να μη δημιουργείται σύγχυση στα παιδιά. Η συγκεκριμένη παρατήρηση αποκτά ιδιαίτερη σημασία για την Α' τάξη, λόγω της μεγάλης εξάρτησης του παιδιού από τη γονική βοήθεια και ειδικότερα για τους γονείς που πρώτη φορά έχουν παιδί στο Δημοτικό σχολείο, επειδή είναι τελείως άπειροι και δεν γνωρίζουν πώς να το βοηθήσουν.

«Όταν εγώ δουλεύω με κάποιο τρόπο θεωρώ ότι θα πρέπει να ξέρουν και οι γονείς, να ακολουθούν, γιατί (διαφορετικά) αποσυντονίζονται τα παιδιά, ειδικά τώρα που είναι η πρώτη τους χρονιά στο σχολείο και δεν ξέρουν πώς να τα διαβάσουν.» (E3A').

6.1.1.3. Ανταλλαγή πληροφοριών για τον μαθητή

Γονείς

Οι γονείς κρίνουν ιδιαίτερα χρήσιμη την ανταλλαγή των πληροφοριών, επειδή αυτή τους επιτρέπει να γνωρίζουν τη στάση (επίδοση, συμπεριφορά) των παιδιών τους μέσα στην τάξη, ενώ παράλληλα ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τους λόγους, που αιτιολογούν, κατά τη γνώμη τους, τις αντιδράσεις των μαθητών τους.

«...αν δεν μιλούσαμε, ούτε θα ήξερα πώς διδάσκει... αν δεν συνεργαστείς με τους δασκάλους δεν ξέρεις πως προχωράν τα μαθήματα, ούτε θα ήξερα πως είναι μέσα στη τάξη, ό,τι θα μου έλεγε η κόρη μου θα ήτανε (ίσχυε)... αν μου ερχόταν άγραφη δεν θα ήξερα γιατί. Νομίζω ότι και εκείνη (η δασκάλα) θα ήταν επίσης στα δικά της. Θα είχε ένα

παιδί και που δεν θα ήξερε αν φέρεται έτσι γιατί αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα στο σπίτι ή γιατί είναι έτσι σαν χαρακτήρας» (Γ4).

Ιδιαίτερα χρήσιμη αποδεικνύεται η συνεργασία των γονέων με τον εκπαιδευτικό της τάξης, αλλά και κάποιον ειδικό στην περίπτωση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες όπως η δυσλεξία. Αυτές οι δυσκολίες συντελούν στην ανάδυση μιας αντικοινωνικής συμπεριφοράς εκ μέρους του παιδιού, επειδή αυτό νιώθει απογοητευμένο από την αδυναμία του να πετύχει ικανοποιητικές σχολικές επιδόσεις, αλλά και από τα ειρωνικά σχόλια των συμμαθητών του.

«Η ύπαρξη σοβαρών μαθησιακών προβλημάτων επηρεάζει τη συμπεριφορά, την επίδοση, την ψυχολογία του παιδιού και το κάνει αδιάφορο, αντικοινωνικό, βίαιο κ.λπ. Σε κάθε παρατήρηση ή επίπληξη του δασκάλου το παιδί αντιμετωπίζει πλέον διαφορετικά, ό,τι συμβαίνει στο σχολείο για αυτό και η συζήτηση με το δάσκαλο είναι αναγκαία.» (Γ1).

Εκτός από τις μαθησιακές δυσκολίες, οι γονείς θεωρούν απαραίτητο να πληροφορήσουν τους εκπαιδευτικούς για τα προβλήματα υγείας ή τα οικογενειακά που αντιμετωπίζουν, γιατί αντιλαμβάνονται πώς αυτά επηρεάζουν τη συμπεριφορά και το διάβασμα του μαθητή. Ευελπιστούν ότι η παροχή ανάλογων πληροφοριών συμβάλλει στη σωστή αντιμετώπιση του παιδιού τους εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Δηλώνουν όμως, ότι οι εκπαιδευτικοί κατά κανόνα δεν ζητούν να μάθουν τέτοιου είδους πληροφορίες, αλλά υποθέτουν από διακριτικότητα. Αρκετοί γονείς, πάντως, θεωρούν ότι αποτελεί υποχρέωση των ιδίων να ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους, καθώς έχουν συνειδητοποιήσει ότι η συνεργασία βοηθάει στην άμβλυνσή τους (Γ 1.1).

Οφέλη από τη συνεργασία για κάθε πλευρά	Για τον μαθητή	Για τον εκπαιδευτικό	Για τον γονέα
	8 /10 Γ → καλύτερη επίδοση, ένταξη-κοινωνικοποίηση	4 / 10 Γ→ καλύτερη ενημέρωση για μαθησιακές δυσκολίες- συμπεριφορά, καλό κλίμα, εκδηλώσεις-εξόδους	7 / 10 Γ→ καλύτερη επικοινωνία, επίλυση προβλημάτων, γνωριμία δουλειάς, καλό κλίμα

Πίνακας 48: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τα οφέλη της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας για όλους τους συμμετέχοντες(μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς)-από την πλευρά των γονέων

Εκπαιδευτικοί

Περισσότεροι από το ένα τρίτο (τέσσερις στους δέκα) των εκπαιδευτικών του δείγματός μας ανέφεραν, πως είναι καλό να γνωρίζουν ευαίσθητες πληροφορίες που αφορούν τον μαθητή, όπως είναι τα σοβαρά προβλήματα υγείας του ίδιου ή μελών της οικογένειάς του, πληροφορίες που αφορούν λεπτές πτυχές της οικογενειακής του ζωής (διαζύγιο, ο θάνατος ενός προσφιούς προσώπου κ.α.), μαθησιακές δυσκολίες (διάσπαση προσοχής, δυσλεξία), ώστε να μπορούν να κατανοήσουν τη συμπεριφορά του μαθητή και να ρυθμίσουν ανάλογα τη δική τους απέναντί του, συμβάλλοντας στην

άμβλυνση των συνεπειών. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η ανταλλαγή πληροφοριών με τους γονείς τους βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα τους μαθητές τους, να τους αξιολογήσουν δικαιότερα και να τους βοηθήσουν να ξεπεράσουν τα προβλήματα που τους ταλανίζουν. Πάντως, ορισμένοι παραδέχονται ότι πολλές φορές δεν γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν μια προβληματική συμπεριφορά Γι' αυτό ζητούν τη συνδρομή σχολικού ψυχολόγου, ο οποίος θα διατίθεται με την πρωτοβουλία και τη φροντίδα της σχολικής μονάδας. Ένας εκπαιδευτικός μάς αφηγήθηκε πώς βοήθησε ένα μαθητή του που έχασε σε τροχαίο δυστύχημα τον πατέρα του και ο ίδιος έμεινε κληήρης για πολλούς μήνες, συνεργαζόμενος με την μητέρα του (E1.1).

«Ήξερα τι είχε συμβεί στο παιδί, άρα ήμουν προετοιμασμένος να κάνω κάποιες διορθωτικές κινήσεις, για να βοηθήσω... να αγαπήσει το σχολείο, να αγαπήσει τους συμμαθητές του, να καταλάβει ότι ανήκει σε αυτό, χωρίς καμία διάκριση... αυτό ήταν θετικό για τον μαθητή» (Eα1Στ').

Επιτακτική, κατά την άποψη της πλειονότητας των εκπαιδευτικών, γίνεται η ανάγκη ανταλλαγής πληροφοριών και συνεργασίας στις περιπτώσεις των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και με προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ αρκετοί αναφέρθηκαν στις περιπτώσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες (E 1.4).

6.1.2. Επενέργεια της επικοινωνίας και συνεργασίας στους γονείς

Η πλειονότητα των γονέων ανέφερε ότι η επικοινωνία και συνεργασία επιφέρει αλλαγές στην άποψη που έχουν για το εκπαιδευτικό έργο, αλλά και για τον εκάστοτε εκπαιδευτικό του παιδιού τους, καθώς αντιλαμβάνονται καλύτερα τις απαιτήσεις, τις ικανότητες, αλλά και τις δυσκολίες του (Γ1.2). Η κατανόηση αυτή ευνοεί τα συναισθήματα της ασφάλειας, της βεβαιότητας και της ικανοποίησης (Γ1.5), αλλά και τους παρέχει τη δυνατότητα αποτελεσματικότερης επίλυσης των προβλημάτων των παιδιών τους (Γ 1.1.)

Συναισθήματα που βιώνονται περιβάλλον συνεργασίας	Περιβάλλον συνεργασίας	Έλλειψη συνεργασίας
	9/10 Γ → σιγουριά, ασφάλεια, βεβαιότητα, ικανοποίηση	5/10 Γ → αγωνία, ένταση, δυσκολία στην επικοινωνία και συνεργασία, απογοήτευση

Πίνακας 49: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τα συναισθήματα που βιώνονται από την ύπαρξη ή έλλειψη της συνεργασίας- από την πλευρά των γονέων

6.1.2. Επενέργεια της επικοινωνίας και συνεργασίας στους εκπαιδευτικούς

Ομόφωνα οι εκπαιδευτικοί της μελέτης μας θεωρούν ωφέλιμη τη συνεργασία τους με τους γονείς (E1.1). Ανεξάρτητα από τα εκάστοτε αντικειμενικά και υποκειμενικά

προβλήματα της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς στο σχολείο, όλοι δήλωσαν ότι η επικοινωνία αυτή είναι για τους ίδιους πηγή ικανοποίησης και χαράς, αλλά και δείκτης επιβεβαίωσης. Αυτό το αποτέλεσμα συνδυάζεται με την απογοήτευση που προξενεί στην πλειονότητα των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών η απουσία της επικοινωνίας, την οποία περίπου οι μισοί αποδίδουν σε αδιαφορία των γονέων και, κατά το ίδιο ποσοστό εκλαμβάνουν σαν ακύρωση των ίδιων (E1.5).

Συναισθήματα από την ύπαρξη ή μη της συνεργασίας	Ύπαρξη συνεργασίας	Έλλειψη συνεργασίας
	10 /10 E → ικανοποίηση, χαρά, επιβεβαίωση	8 /10 E → απογοήτευση από την αδιαφορία των γονέων, ακύρωση

Πίνακας 50: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τα συναισθήματα που βιώνονται από την ύπαρξη ή έλλειψη της συνεργασίας- από την πλευρά των εκπαιδευτικών

Ορισμένοι ανέφεραν ότι η επικοινωνία αυτή τους παρέχει την ευκαιρία να υποστηρίξουν τον ρόλο τους ως εκπαιδευτικών (E1.2).

Από την άποψη των γονέων, η επικοινωνία και συνεργασία παρέχει στους εκπαιδευτικούς βοήθεια στις σχολικές εκδηλώσεις και επισκέψεις, την κατανόηση των γονέων και, γενικά, καλό κλίμα για την εργασία τους (Γ1.1, Γ1.2)

Η συνεργασία επιφέρει αλλαγές;	Ναι	Όχι
	8 / 10 Γ → καλύτερη γνωριμία και αντίληψη για τις απαιτήσεις-ικανότητες του εκπαιδευτικού 3 / 10 Γ → καλύτερη αντίληψη για τις δυσκολίες του εκπαιδευτικού	1 / 10

Πίνακας 51: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τις αλλαγές που επιφέρει η συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών - από την πλευρά των γονέων

Τα ερευνητικά αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στην παρούσα ενότητα συγκεντρώνονται συνοπτικά στον ακόλουθο πίνακα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ – 1 ^η ερευνητική υπόθεση	
ΓΟΝΕΙΣ	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Αισθάνονται βεβαιότητα, ασφάλεια, χαρά ▪ Γνωρίζουν τρόπους για την ενίσχυση της επίδοσης των παιδιών τους και να ▪ Ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για <ul style="list-style-type: none"> - τα αίτια της συμπεριφοράς, - τις κοινωνικής υφής δυσκολίες - τις μαθησιακές δυσκολίες και - τα προβλήματα υγείας των παιδιών. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Αισθάνονται επιβεβαίωση, ικανοποίηση ▪ Περιμένουν από τους γονείς να: <ul style="list-style-type: none"> - συνεχίζουν το έργο τους στο σπίτι - ενημερώνονται για τις διδακτικές μεθόδους, ιδιαίτερα στο στάδιο της πρώτης ανάγνωσης και γραφής. ▪ Θεωρούν χρήσιμες τις πληροφορίες για την οικογενειακή κατάσταση και πιθανές μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών.
<p>Συμφωνούν ότι η μεταξύ τους συνεργασία υποστηρίζει:</p> <ul style="list-style-type: none"> - την ομαλή ένταξη στο σχολείο - την κοινωνικοποίηση - την ασφάλεια & αυτοπεποίθηση και - την επίδοση των μαθητών - την αποτελεσματικότερη επίλυση προβλημάτων 	

Πίνακας 52: Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς την 1^η υπόθεση εργασίας

6.2. 2^η ερευνητική υπόθεση: Η μορφή της επικοινωνίας και συνεργασίας

6.2.1. Μορφές και περιστάσεις επικοινωνίας

Η καθιερωμένη και, συγχρόνως, προσφιλέστερη μορφή επικοινωνίας, σύμφωνα με τις απαντήσεις του συνόλου των συμμετεχόντων στην έρευνά μας και για τις δύο πλευρές, είναι η επίσκεψη των γονέων στο σχολείο (Γ2.1, Ε2.1). Αντιθέτως, η μορφή επικοινωνίας με τη μικρότερη προτίμηση και από τις δύο πλευρές είναι η επίσκεψη εκπαιδευτικού στο σπίτι μαθητή του ή η ανάπτυξη φιλικών μεταξύ τους σχέσεων. Στη μορφή αυτή αναφέρθηκε θετικά μόνο ένας από τους γονείς καθώς και ένας από τους δέκα εκπαιδευτικούς στην περίπτωση της μελέτης μας, με όλους τους άλλους συμμετέχοντες να πιστεύουν ότι αλλοιώνει την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή και τροφοδοτεί αρνητικά σχόλια από τους υπόλοιπους (Γ2.9, Ε2.9).

«...γιατί αλλάζει η σχέση δασκάλου-γονέα σε φιλική και πάει να υπάρχει αντικειμενική προσέγγιση του μαθητή από το δάσκαλο». (Γ2)

«Μετά φοβάμαι μήπως είμαι υποκειμενική στο παιδί και στο γονέα, ότι δε θα του πω αυτό που πραγματικά είναι... »(Ε5Α')

Η τηλεφωνική συνομιλία αποτελεί τη δεύτερη συνηθέστερη μορφή επικοινωνίας. Ωστόσο, σύμφωνα με το πλεονέκτημα της συγκεκριμένης μορφής, που είναι η αμεσότητα, η αξιοπιστία και η ακρίβεια της μετάδοσης των μηνυμάτων, χωρίς τις καθυστερήσεις, τις αλλοιώσεις και παρανοήσεις που συνοδεύουν συνήθως τα σημειώματα και τις γραπτές ανακοινώσεις, το ποσοστό των εκπαιδευτικών (τέσσερις στους δέκα, E2.1) που την επιλέγει είναι μάλλον μικρό, αν μάλιστα συνυπολογιστεί το ακόμη μικρότερο ποσοστό των γονέων που επικοινωνεί τηλεφωνικά με τους εκπαιδευτικούς (Γ2.1). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί δίνουν τον αριθμό του τηλεφώνου τους στους γονείς που δεν μπορούν να επισκεφθούν το σχολείο, όταν υπάρχει κάποιο σοβαρό πρόβλημα με το παιδί τους. Λίγοι όμως γονείς χρησιμοποιούν αυτή τη δυνατότητα.

Η συνεννόηση μέσω σημειωμάτων την οποία ανέφεραν αρκετοί (τέσσερις στους δέκα E2.1) εκπαιδευτικοί, αλλά μόνο δύο γονείς (Γ2.1), χρησιμοποιείται κυρίως στις περιπτώσεις των μικρών τάξεων. Οι εκπαιδευτικοί, φοβούμενοι μήπως οι μαθητές ξεχάσουν τις οδηγίες που θα τους δώσουν προφορικά, τις παραδίνουν γραπτώς σε αυτούς. Το σημείωμα δεν αποδεικνύεται ιδιαίτερα αποτελεσματικό, καθώς δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις κατά τις οποίες χάνεται ή μένει ξεχασμένο στις σάκες των παιδιών, γι' αυτό και αποφεύγεται. Παρόλα αυτά, αποτελεί μια ιδιαίτερα χρήσιμη και αποτελεσματική μορφή επικοινωνίας για τους γονείς που δεν επισκέπτονται τακτικά το σχολείο, ειδικά αν γνωρίζουν ότι καθημερινά θα υπάρχει ένα τέτοιο σημείωμα (φυλλάδιο) μέσα στην τσάντα των μαθητών. Μία εκπαιδευτικός μοιράζει καθημερινά στους μαθητές της ένα σημείωμα:

Το χωρίζω σε δύο μέρη. Τι έχω κάνει μέσα στην τάξη σήμερα, τι θα κάνουν στο σπίτι και από κάτω τους παραπέμπω στο «πρόσεξε» με έντονη γραφή και έχω από κάτω κάποιες παρατηρήσεις, που εγώ θέλω να ενημερώσω τους γονείς για ένα συγκεκριμένο θέμα.» (E3A').

Η κατάσταση κατά την οποία το σύνολο των γονέων της μελέτης μας θεωρεί αναγκαία την επικοινωνία με το σχολείο είναι η επίδοση της βαθμολογίας και η σχετική ενημέρωση, ενώ οι περισσότεροι από τους γονείς αυτούς αναγνωρίζουν την ανάγκη συνάντησης με τους εκπαιδευτικούς και ανεξάρτητα από την κατάσταση αυτή, όπως είναι η ενημέρωση σε θέματα συμπεριφοράς και οι σχολικές γιορτές (Γ2.4).

Ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί όταν πρόκειται για	10 /10 Γ → ενημέρωση - επίδοση - βαθμολογίας	2 /10 Γ → θέματα συμπεριφοράς	
Περίσταση επικοινωνίας	10 /10 Γ → προγραμματισμένη συνάντηση,	7/10 Γ → συνάντηση εκτός επίδοσης βαθμών	2/10 Γ → σχολικές γιορτές
Διάυλος επικοινωνίας	10 /10 Γ → επίσκεψη στο σχολείο, δια ζώσης επικοινωνία	6 /10 Γ →: σημειώματα, τηλεφωνική συνομιλία	

Πίνακας 53: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τις μορφές και τις περιστάσεις επικοινωνίας γονέων-εκπαιδευτικών- από την πλευρά των γονέων

6.2.2. Συχνότητα και συστηματικότητα των συναντήσεων

Η συστηματικότητα της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων μελετάται ως προς τις δύο πιθανές περιπτώσεις της, δηλαδή τις προγραμματισμένες και τις αιφνίδιες συναντήσεις.

Γονείς

Σύμφωνα με την πλειονότητα των γονέων του δείγματός μας, η συχνότητα των συναντήσεων είναι μία φορά τον μήνα, ενώ οι υπόλοιποι γονείς αναφέρθηκαν σε μικρότερη συχνότητα, δηλαδή τέσσερις έως πέντε φορές ανά σχολικό έτος (Γ2.8).

Όταν τους ζητήθηκε να δώσουν παράδειγμα πρόσφατης περίπτωσης επικοινωνίας, οι περισσότεροι γονείς αναφέρθηκαν σε ατομικές συναντήσεις, τρεις από τις οποίες στο πλαίσιο της επίδοσης βαθμολογίας, τρεις σε συνάντηση επ' ευκαιρία σχολικής γιορτής και μία σε ομαδική συνάντηση (Γ2.10).

Σχετικά με τη συστηματικότητα των συναντήσεων, οι μισοί από τους γονείς της μελέτης μας αναφέρθηκαν σε ορισμένο πρόγραμμα, μία φορά τον μήνα, μεσημέρι μετά από τη λήξη των μαθημάτων. Οι υπόλοιποι γονείς συναντώνται με τους εκπαιδευτικούς «όποτε κριθεί απαραίτητο» (Γ2.2).

Το πρόγραμμα των επισκέψεων τηρείται περισσότερο από τις μητέρες που δεν εργάζονται, όπως είναι αναμενόμενο. Τυχαίνει όμως αρκετοί γονείς να επισκέπτονται ταυτόχρονα το σχολείο, καθώς υπάρχει μόνο μια ώρα εβδομαδιαίως, συνεπώς ο χρόνος για συζήτηση περιορίζεται, με αποτέλεσμα ορισμένες φορές, που δεν πρόλαβαν να καλύψουν όλες τις απορίες τους, να επισκέπτονται το σχολείο εκτός προγράμματος. Το φαινόμενο αυτό πιθανόν να συμβαίνει συχνά, αφού ο μέσος αριθμός μαθητών ανά τμήμα είναι εικοσιπέντε παιδιά.

Οι εργαζόμενες μητέρες σπανίως επισκέπτονται το σχολείο κατά τις καθορισμένες (πρωινές) ώρες, γιατί εκείνη την ώρα εργάζονται. Από στοιχεία που μας παραχώρησε ο διευθυντής γνωρίζουμε, ότι είναι υψηλότερο το ποσοστό των εργαζομένων μητέρων του σχολείου του δείγματος μας. Επομένως οι αιφνίδιες επαφές είναι οι συνηθέστερες

(Γ2.7). Η διάρκεια και η έκβαση μιας αιφνίδιας συνάντησης εξαρτάται από τη χρονική στιγμή, που αυτή θα συμβεί. Ποτέ δεν ξεπερνά τα πέντε λεπτά, ενώ πολλές φορές διακόπτεται από το χτύπημα του κουδουνιού. Οι εργαζόμενες μητέρες ρωτούν τους εκπαιδευτικούς για τα παιδιά τους την ώρα της προσέλευσης, στο σχολάσμα ή στο διάλειμμα (Γ2.5).

«...εντάξει δεν είμαι πολύ του προγράμματος εγώ. Δεν πρέπει να το ακολούθησα. Την ώρα που τελείωνε το σχολείο ρωτούσα κάποια πράγματα και τελείωνε η ιστορία» (Γ8).

Χρόνος επικοινωνίας σε χρόνο εκτός από το σχολικό ωράριο, ο οποίος θα διευκόλυνε όσους αντιμετωπίζουν διάφορους χρονικούς περιορισμούς, δεν προβλέπεται, σύμφωνα με τη δήλωση των περισσότερων γονέων της μελέτης μας (έξι στους δέκα), ενώ ορισμένοι (τέσσερις στους δέκα) ανέφεραν ότι προβλέπονται απογευματινές μηνιαίες, ατομικές ή ομαδικές συναντήσεις (Γ2.6).

Η μη τήρηση αρχείου εκ μέρους των εκπαιδευτικών (E2.7) και το γεγονός πως τις περισσότερες φορές οι γονείς επισκέπτονται αιφνιδιαστικά το σχολείο (Γ2.5) οδηγεί σε προστριβές και μικροεντάσεις, καθώς αρκετοί γονείς δεν μένουν ικανοποιημένοι από τις γενικές και αόριστες απαντήσεις των εκπαιδευτικών του τύπου «πρέπει να διαβάζει περισσότερο». Ειδικά η αξιολόγηση των μαθητών, η οποία όπως αναφέρουν και οι δυο πλευρές αποτελεί ένα από τα συχνότερα θέματα των μεταξύ τους διαφωνιών, δεν μπορεί να στηρίζεται σε αοριστολογίες.

«Όταν το βρω και του ζητήσω θα αρκεστεί να μου πει τα αυτονόητα. Θα ήθελα περισσότερη εξειδίκευση... θα πρέπει να δώσει εξατομικευμένες συμβουλές και όχι μόνο γενικές, αόριστες» (Γ4).

Εκπαιδευτικοί

Η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών της μελέτης μας (εννέα στους δέκα) δήλωσαν ότι έχουν ορίσει ημέρα για τις προγραμματισμένες συναντήσεις, επειδή θεωρούν ότι έτσι διευκολύνεται η επικοινωνία, ενώ ο ένας ανέφερε ότι δεν χρειάζεται ορισμός, με το επιχείρημα ότι η ευκαιρία για επικοινωνία είναι καθημερινή (E2.3). Σε κάθε περίπτωση οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν διαθέσιμοι για κάθε πρωτοβουλία των γονέων για επικοινωνία, ενώ εκείνοι που δεν δέχονται αυτή τη συνθήκη εξαιρούν τις έκτακτες περιπτώσεις (E2.2).

Ο χρόνος των συναντήσεων αυτών είναι τα διδακτικά κενά και η ώρα της αποχώρησης για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς, ενώ για τους υπόλοιπους οι συναντήσεις είναι απογευματινές, ατομικές ή ομαδικές (E2.6).

	Ναι	Όχι
Ορισμός μέρας και ώρας επικοινωνίας	4 /10 E → διδακτικά κενά , αποχώρηση- ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις 5 /10 E → διδακτικά κενά, αποχώρηση, ατομικές-ομαδικές μηνιαίες συναντήσεις	1 /10 E → σχεδόν καθημερινές συναντήσεις κατά την αποχώρηση

Πίνακας 54: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τον ορισμό μέρας και ώρας για την επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών- από την πλευρά των εκπαιδευτικών

Όταν τους ζητήθηκε να δώσουν ένα παράδειγμα πρόσφατης συνάντησης, οι περισσότεροι αναφέρθηκαν σε ατομικές τυχαίες συναντήσεις, ενώ ορισμένοι σε ατομικές προγραμματισμένες συναντήσεις (E2.10).

Οι εκπαιδευτικοί συνήθως επιλέγουν να συναντώνται με τους γονείς στα διδακτικά τους κενά, ώστε να μπορούν να δέχονται τους γονείς στο γραφείο διδασκόντων χωρίς την παρουσία τρίτων.

«...γιατί εκείνη την ώρα έχουν μάθημα οι υπόλοιποι, οπότε μπορώ να πάρω τον γονέα μέσα στο Γραφείο και να συζητήσουμε» (E7B').

Οι προγραμματισμένες συναντήσεις παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να προετοιμαστούν κατάλληλα, ώστε αφού υποδείξουν στους γονείς τα δυνατά και αδύνατα σημεία των παιδιών τους με πειστήρια (σημειώσεις, ατομικός φάκελος μαθητή, τεστ αξιολόγησης κ.α.), να τους παρέχουν έπειτα τις κατάλληλες συμβουλές για τη βελτίωση του συγκεκριμένου μαθητή. Εντούτοις μόνο οι τρεις από τους εκπαιδευτικούς της μελέτης μας ανέφεραν ότι κρατούν σημειώσεις για κάθε μαθητή, τις οποίες συμβουλευόταν, όταν επικοινωνούν με τους γονείς. Οι υπόλοιποι, στηριζόμενοι στην πολυετή επαγγελματική τους εμπειρία και ισχυριζόμενοι ότι οι πολλές ώρες που περνούν μαζί με τα παιδιά αρκούν για να έχουν μια γενική εικόνα για τους μαθητές (E2.7).

	Ναι	Όχι
Συζήτηση με τους γονείς βάσει σημειώσεων	5 /10 E → συζήτηση όπου ο εκπαιδευτικός ανακαλεί από μνήμης δεδομένα της επίδοσης του μαθητή π.χ. τεστ αξιολόγησης 3 /10 E → συζήτηση βάσει σημειώσεων, ατομικού φακέλου, τεστ αξιολόγησης –ορισμένες φορές κρατούν σημειώσεις κατά τη συνάντηση	2 /10 E → συζήτηση με βάση τη γενική εικόνα του παιδιού

Πίνακας 55: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την προετοιμασία των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους- από την πλευρά των εκπαιδευτικών

Η τάση αυτή ενισχύεται, όταν έχουν τους ίδιους μαθητές για δεύτερη συνεχή χρονιά.

«...ξέρω τα παιδιά από πέρσι, οπότε δε μου δημιουργεί πρόβλημα (η έλλειψη σημειώσεων). Μπορώ να καταλάβω, αν κάτι συμβαίνει» (E1B').

Σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών προτιμά τις προγραμματισμένες συναντήσεις. Αρκετοί εκπαιδευτικοί κατά τη συνέντευξη δεν έκρυψαν τη δυσαρέσκειά τους για τις αιφνίδιες συναντήσεις, όταν αυτές αφορούν περιπτώσεις γονέων που ρωτούν καθημερινά για το παιδί τους, χωρίς όμως η συζήτηση να έχει να προσθέσει κάποια νέα πληροφορία ή όταν αιφνιδιάζονται από τις ξαφνικές επισκέψεις των γονέων, οι οποίες δεν τους δίνουν τη δυνατότητα προετοιμασίας.

«Έρχονται, όταν θέλουν να ενημερωθούν, οπότε τους βολεύει, οπότε θέλουν αυτοί... Δεν το μπορώ, γιατί δεν είμαι προετοιμασμένη εγώ. Θέλω να σκεφτώ. » (E4Γ').

Οι μισοί εκπαιδευτικοί της μελέτης μας παρέχουν στην επικοινωνία τους με τους γονείς τη δυνατότητα να επιτελείται και εκτός του εργασιακού ωραρίου τους, καθώς και εκτός του σχολικού χώρου. Στις περιπτώσεις αυτές, η επικοινωνία πιθανόν να έχει τη μορφή της τηλεφωνικής συνομιλίας ή της έκτακτης συνάντησης, αλλά και να αξιοποιεί την ευκαιρία της σχολικής γιορτής. Μάλιστα όταν υπάρχει γειτνίαση εκπαιδευτικών γονέων, η επικοινωνία τους μπορεί να είναι καθημερινή. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν προβλέπουν επικοινωνία με τους γονείς σε χρόνο και χώρο εκτός της λειτουργίας του σχολείου, παρά μόνο αν το ζητήσουν οι γονείς (E2.8).

	Ναι	Όχι
Συνεργασία με τους γονείς πέρα από ωράριο εργασίας	5 /10 E → τηλεφωνική συνεργασία, έκτακτο ραντεβού δια ζώσης, σχολικές γιορτές, καθημερινές συναντήσεις λόγω γειτνίασης	5 /10 E → μόνο σε έκτακτες περιπτώσεις εφόσον ζητηθεί

Πίνακας 56: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών εκτός ωραρίου εργασίας - από την πλευρά των εκπαιδευτικών

6.2.3. Η διάρκεια των συναντήσεων

Οι συναντήσεις διαρκούν κατά μέσο όρο δέκα λεπτά (Γ2.10).

Πρόσφατη συνάντηση με εκπαιδευτικό-χώρος-χρόνος-κλίμα	Σχολική γιορτή	Ομαδική συνάντηση γονέων	Ατομική συνάντηση έκτακτη	Ατομική συνάντηση προγραμματισμένη
	3 /10 Γ → σύντομη συνομιλία για μαθησιακά προβλήματα (αίθουσα πολλαπλών χρήσεων-διάδρομος, 10 λεπτά, φιλικό κλίμα, μερική άγνοια εκπαιδευτικού για προβλήματα παιδιού)	1 /10 Γ → ενημερωτική συνάντηση (σχολική τάξη, 1ώρα, φιλικό κλίμα)	3 /10 Γ → έκτακτη συνάντηση για μαθησιακά προβλήματα (γραφείο διευθυντή-διάδρομος, 10 λεπτά-1/2 ώρας, φιλικό κλίμα)	3 /10 Γ → ημέρα επίδοσης βαθμών (σχολική τάξη-μαζί με άλλους γονείς, 10 λεπτά, φιλικό κλίμα)

Πίνακας 57: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τη διάρκεια των συναντήσεων γονέων και εκπαιδευτικών- από την πλευρά των γονέων

Σύμφωνα με την μαρτυρία του συνόλου των συμμετεχόντων στη μελέτη μας, η διάρκεια εξαρτάται από το περιεχόμενο της συζήτησης, τη συχνότητα των επισκέψεων που πραγματοποιούν οι γονείς και το είδος των συναντήσεων, αιφνίδιες ή προγραμματισμένες.

Το ενδιαφέρον των γονέων εστιάζεται κυρίως στην επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών. Αν ο μαθητής δεν αντιμετωπίζει σχετικά προβλήματα, η συνάντηση είναι συντομότερη από ό,τι όταν υπάρχουν τέτοιου είδους προβλήματα:

«Όσο χρειασθεί. Ανάλογα με το παιδί. Δηλαδή, σε μερικά παιδιά δεν έχει να πει πολλά πράγματα. Συνήθως με αυτά που έχουν προβλήματα ασχολείται πιο πολύ...» (Γ5).

Οι συναντήσεις γονέων – εκπαιδευτικών με τη μικρότερη διάρκεια είναι αυτές που αναφέρθηκαν από τους γονείς των παιδιών που φοιτούν στις μικρές τάξεις. Οι γονείς αυτοί επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο, με αποτέλεσμα να μη δημιουργείται η ανάγκη για μακροχρόνιες συναντήσεις, καθώς υπάρχει συχνή πληροφόρηση.

Πάντως, η πλειονότητα των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών εκτιμά ότι δεν είναι επαρκής ούτε ο χρόνος της διάρκειας των συναντήσεων ούτε εκείνος που περισσεύει από τα διδακτικά τους καθήκοντα για να διατεθεί στην επικοινωνία με τους γονείς (E2.5).

6.2.4. Ο χώρος των συναντήσεων

Ως προς τον χώρο της συνάντησης, οι μισοί εκπαιδευτικοί και γονείς της μελέτης μας αναφέρουν τη σχολική τάξη, δύο γονείς και δύο εκπαιδευτικοί το γραφείο του

διευθυντή, καθώς και τον διάδρομο κατά το ίδιο ποσοστό, ενώ ένας γονέας αναφέρθηκε στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων και ένας εκπαιδευτικός στην αυλή (E2.10, Γ2.10).

Δεν αναφέρεται η χρήση κάποιου χώρου ειδικά διαμορφωμένου, που να χρησιμοποιείται για τις συναντήσεις αυτές. Η έλλειψη συγκεκριμένου χώρου, όπου θα μπορούν γονείς και εκπαιδευτικοί να συζητούν απερίσπαστοι, αναγκάζει τις δυο πλευρές να συζητούν σε ακατάλληλους χώρους τις περισσότερες φορές υπό την παρουσία τρίτων προσώπων με αποτέλεσμα η επικοινωνία να μην είναι απρόσκοπτη, δηλαδή να μην έχει μία σημαντική αντικειμενική προϋπόθεση για να γίνει πιο ουσιαστική. οι γονείς να διστάζουν να εκμυστηρευτούν χρήσιμες πληροφορίες. Καμία όμως πλευρά δεν διαμαρτύρεται για τη συνθήκη αυτή. Ωστόσο, και οι δυο πλευρές συμφωνούν, ότι η ύπαρξη ενός ιδιαίτερου χώρου θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμη, καθώς αναγκάζει τα δυο πρόσωπα να συγκεντρωθούν το ένα στο άλλο.

«Στο σχολείο δεν έχουμε κάποιο χώρο για να δεχόμαστε τους γονείς, οπότε αναγκαστικά στον διάδρομο ... Στον διάδρομο γίνεται η συζήτηση» (Eα3EΓ').

Οι συνομιλητές συζητούν όρθιοι υπό τις φωνές των παιδιών, γεγονός που δεν ευνοεί την επιμήκυνση του χρόνου συναντήσεων και κατά συνέπεια μια πιο ενδεδεγμένη και πιθανόν πιο ουσιαστική ανταλλαγή πληροφοριών, καθώς αποσπάται η προσοχή τους. Οι δυο πλευρές θεωρούν δεδομένη την υφιστάμενη κατάσταση, καθώς δεν ασκούν ιδιαίτερη κριτική εναντίον της. Μόνο ένας γονέας εξέφρασε την επιθυμία να μπορούσε να συναντήσει τη δασκάλα του παιδιού του σε ιδιαίτερο χώρο.

6.2.5. Η παρουσία τρίτων

Η ποιότητα των πληροφοριών που θα ανταλλάγουν και, γενικά, της επικοινωνίας συναρτάται και με την παρουσία τρίτων προσώπων, είτε αυτά είναι άλλοι γονείς, είτε άλλοι εκπαιδευτικοί είτε και οι μαθητές τους οποίους αφορά η συνάντηση. Η πλειονότητα των γονέων δεν θέλει να παρευρίσκονται τρίτα πρόσωπα στη συζήτηση, όταν συνομιλούν για κρίσιμα ή εμπιστευτικά ζητήματα (αξιολόγηση, συμπεριφορά, υγεία ή μαθησιακές δυσκολίες).

Τον δισταγμό των γονέων να εκφράσουν ελεύθερα τις ανησυχίες τους κατανοούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας. Για τον λόγο αυτό, το ένα πέμπτο των εκπαιδευτικών τα μελέτης μας κατευθύνει τους γονείς στον διάδρομο, όταν παραστεί ανάγκη, ενώ οι μισοί εκπαιδευτικοί αρκούνται στη σχολική τάξη, δύο χρησιμοποιούν ο γραφείο του διευθυντή, ενώ ένας χρησιμοποιεί την αυλή (E2.10).

	Ατομική συνάντηση τυχαία	Ατομική συνάντηση προγραμματισμένη
Πρόσφατη συνάντηση με γονέα-χώρος-χρόνος-κλίμα	5 /10 E → στον διάδρομο, μέσα στην τάξη, στο γραφείο του διευθυντή-10-15 λεπτά- φιλικό κλίμα	5 /10 E → μέσα στην τάξη, -10-15 λεπτά-φιλικό κλίμα 2 /10 E → στο γραφείο του διευθυντή 1 /10 E → στην αυλή

Πίνακας 58: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς το χώρο και το περιβάλλον των συναντήσεων γονέων και εκπαιδευτικών - από την πλευρά των εκπαιδευτικών

«Συγκεκριμένο χώρο (το σχολείο μας) δε διαθέτει και δεν μπορώ να απασχολήσω τους συναδέλφους μέσα στο Γραφείο με τη συγκεκριμένη μητέρα, γιατί και η ίδια δε θα νιώθει άνετα να ακούνε και οι υπόλοιποι συνάδελφοι τα προβλήματα του παιδιού και εγώ δεν θα το ήθελα μπροστά σε όλους. Οπότε, έξω από το Γραφείο του Διευθυντή έχουμε ένα ελεύθερο μέρος, όπου συζητάμε... » (Ε5Α΄).

Η πλειονότητα των γονέων δεν επιθυμεί την παρουσία του παιδιού, όταν συζητά με τον εκπαιδευτικό του καθώς φοβούνται την επίπτωση που μπορεί να έχει η παρουσία του παιδιού ως προς τη δυνατότητα να διεξαχθεί μια ήπια και εποικοδομητική συζήτηση προς όφελός του.

«Δεν είναι καλό να είναι μπροστά ο μαθητής. Ίσως αυτό να δημιουργήσει πρόβλημα στο δάσκαλο να πει τα πράγματα έτσι όπως είναι για να μη φέρει σε δύσκολη θέση το παιδί, αν τυχόν υπάρχει κάποιο πρόβλημα.» (Γ8).

Οι περισσότεροι γονείς δεν επιθυμούν την παρουσία των παιδιών τους εξαιτίας των αρνητικών επιπτώσεων που μπορεί να επιφέρει τόσο μια αρνητική κριτική όσο και τα επαινετικά σχόλια (Γ2.12). Μάλιστα, οι γονείς που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι ή τα παιδιά τους ειδικά προβλήματα (υγείας, δυσλεξίας, οικογενειακά) φοβούνται την ψυχολογική επιβάρυνση που μπορεί να προκληθεί στο παιδί τους, ιδιαίτερα αν το πρόβλημα είναι σοβαρό. Μια μητέρα της οποίας το παιδί είναι δυσλεκτικό μάς απάντησε:

«Όχι δε θα ήθελα να είναι, γιατί δε θέλω όλα να τα ξέρει το παιδί... Μπορεί να είναι κάτι που μπορεί να το στενοχωρήσει ...» (Γ3).

6.2.6. Η ανάληψη της πρωτοβουλίας για επικοινωνία

Εντύπωση προξενούν τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με την πρωτοβουλία της επίσκεψης στο σχολείο. Σύμφωνα με την πλειονότητα των γονέων της μελέτης μας (επτά στους δέκα) η πρωτοβουλία της επικοινωνίας οφείλεται στους ίδιους (Γ2.3) Από την πλευρά τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (οκτώ στους δέκα) αναφέρουν ότι η πρωτοβουλία ανήκει στους εκπαιδευτικούς (Ε2.4).

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ανάγκη για συνεργασία μόνο, όταν ανακύψει κάποιο πρόβλημα. Ως πρόβλημα θεωρούν τα προβλήματα στην μάθηση των παιδιών ή προβλήματα στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους.

«Την πρωτοβουλία την αναλαμβάνω εγώ, όταν υπάρχει πρόβλημα. Αν πιστεύω, ότι δεν υπάρχει πρόβλημα, δεν επικοινωνώ...» (Ε2Δ').

Όλοι οι γονείς, όπως αναφέρουν, αναλαμβάνουν αυτοί την πρωτοβουλία για επικοινωνία, στις περιπτώσεις κατά τις οποίες χρειάζονται να συζητήσουν ζητήματα επίδοσης και, κυρίως, συμπεριφοράς, αλλά και επειδή οι εκπαιδευτικοί τους καλούν μόνο, όταν ανακύψει ένα πρόβλημα (Γ2.7). Συχνότερα επισκέπτονται το σχολείο οι μη εργαζόμενες μητέρες και κυρίως αυτές που έχουν μικρότερα παιδιά:

«Ανάγκη επικοινωνίας έχω εγώ ο γονέας, συνεπώς εγώ παίρνω την πρωτοβουλία» (Γ3).

6.2.7. Κατ' οίκον εργασίες

Οι περισσότεροι από τους ερωτηθέντες γονείς θεωρούν τις κατ' οίκον εργασίες απαραίτητες, ενώ συγχρόνως αναγνωρίζουν ότι η αποτελεσματική συμμετοχή τους σε αυτές προϋποθέτει ανάλογο μορφωτικό επίπεδο εκ μέρους τους. Τέσσερις από τους γονείς αυτούς αντιλαμβάνονται τις κατ' οίκον εργασίες ως επιβάρυνση για τους ίδιους, εφ' όσον πολλές φορές παρουσιάζουν δυσκολίες και, πάντως απαιτούν χρόνο. Ωστόσο, αυτή η επιβάρυνση δεν εμποδίζει τον έναν από τους γονείς αυτούς να βρίσκει τις εργασίες αυτές συγχρόνως αναγκαίες (Γ2.11).

Εργασίες των παιδιών στο σπίτι	Επιβάρυνση γονέων	Αναγκαίες-απαραίτητες
	4 /10 Γ → πολλές εργασίες και ορισμένες φορές παρουσιάζουν δυσκολίες-απαιτούν χρόνο	6 /10 Γ → προϋποθέτουν ικανοποιητικό μορφωτικό επίπεδο γονέων- για βοήθεια στο σπίτι

Πίνακας 59: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την αναγκαιότητα των κατ' οίκον εργασιών - από την πλευρά των γονέων

6.2.8. Σχολικές γιορτές και δραστηριότητες

Οι μισοί από τους γονείς της μελέτης μας χρησιμοποιούν τις σχολικές γιορτές ως αφορμή για συνάντηση με τους εκπαιδευτικούς (Γ2.1). Μάλιστα τρεις γονείς ανέφεραν παράδειγμα πρόσφατης συνάντησης με τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους κατά τη διάρκεια σχολικής γιορτής (Γ2.10).

Η περίπτωση των σχολικών γιορτών και δραστηριοτήτων φαίνεται ότι αποτελεί πεδίο επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο επί του οποίου καλλιεργούνται σχέσεις συνεργασίας (Γ4.2.3). Γι' αυτό, ανήκει στα σταθερά θέματα συζήτησης κατά τις συναντήσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς (Γ3.1), καθώς και στα θέματα ως προς

τα οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν χρήσιμη τη συνεργασία (E3.8). Σε αυτή τη δυναμική δυνατότητα φαίνεται ότι οφείλεται η πρόταση του γονέα σχετικά με τους τρόπους υπέρβασης των εμποδίων και βελτίωσης της ποιότητας της επικοινωνίας, στην οποία συμπεριέλαβε τη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές γιορτές και δραστηριότητες (Γ4.2.3).

Τα ερευνητικά αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν στην παρούσα ενότητα συγκεντρώνονται συνοπτικά στον επόμενο πίνακα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ -2^η ερευνητική υπόθεση				
ΜΟΡΦΗ	Επίσκεψη του γονέα στο σχολείο	Η προσφιλέστερη και συνηθέστερη μορφή επικοινωνίας		
	Τηλεφωνική συνομιλία	Θεωρείται αξιόπιστη, αλλά δεν αξιοποιείται από τους γονείς.		
	Σημειώματα από εκπαιδευτικούς προς γονείς	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Συνήθης μορφή, ιδιαίτερα προς τους γονείς που δεν επισκέπτονται συχνά το σχολείο. ▪ Επισφαλής λόγω μεγάλης πιθανότητας απώλειας των σημειωμάτων. 		
ΧΑΡΑΚΤΗΡΑΣ	ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	Προγραμματισμένες συναντήσεις	Με γνώμονα την ευχέρεια των εκπαιδευτικών (διδασκτικά κενά, επίδοση ελέγχων)	
			Μικρή προσέλευση γονέων	
			Απροετοίμαστοι εκπαιδευτικοί (έλλειψη αρχείου, τεκμηρίων κ.τ.ό.)	
			Δυσλειτουργούν	
		Αιφνίδιες συναντήσεις	Πιο συχνές από τις προγραμματισμένες	
			Αποτέλεσμα της πρωτοβουλίας των γονέων	
			Μικρής διάρκειας	
			Αόριστες απαντήσεις των εκπαιδευτικών	
	ΑΙΤΙΑ	Πρωτοβουλία εκπαιδευτικών	Δυσπαρέσκεια εκατέρωθεν	
			Προβληματική συμπεριφορά μαθητή	
	ΣΥΝΘΗΚΕΣ	ΑΙΤΙΑ	Πρωτοβουλία γονέων	Ενημέρωση για την επίδοση
			Φροντίδα πρώτης σχολικής ηλικίας	
		ΧΡΟΝΟΣ	ΧΩΡΟΣ	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Προσέλευση ▪ Σχόλασμα ▪ Διάλειμμα
				<ul style="list-style-type: none"> ▪ Διάδρομος ▪ Αίθουσα διδασκαλίας ▪ Γραφείο εκπαιδευτικών ▪ Αυλή
		ΔΙΑΡΚΕΙΑ	5'-10' ανάλογα με το θέμα και τη συχνότητα των επισκέψεων	
«ΙΔΙΩΤΙΚΟΤΗΤΑ»		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Συχνή παρουσία τρίτων ▪ Δυσπαρέσκεια γονέων 		
ΑΛΛΕΣ		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Όρθιοι συνομιλητές ▪ Εν μέσω άλλων συζητήσεων, φωνών ▪ Με διάφορες διακοπές ▪ Οριστική διακοπή από κουδούνι 		

Πίνακας 60: Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τη δεύτερη υπόθεση εργασίας

6.3. 3^η ερευνητική υπόθεση: Περιεχόμενα της επικοινωνίας και συνεργασίας

Τα περιεχόμενα της επικοινωνίας και συνεργασίας, σύμφωνα με την επισκόπηση του ερευνητικού πεδίου και τα ερευνητικά αποτελέσματα της εργασίας μας είναι: τα σχολικά μαθήματα και η επίδοση των μαθητών, οι διδακτικές μέθοδοι, η συμπεριφορά των μαθητών και, γενικά, οι σχέσεις τους στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, καθώς και η ανάπτυξη των ενδιαφερόντων και της προσωπικότητάς τους, η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές γιορτές και η συνεισφορά τους σε ζητήματα εκπαιδευτικού υλικού. Αναλόγως προς τα θέματα αυτά αναπτύσσεται η προκείμενη ενότητα.

6.3.1. Η επίδοση και η συμπεριφορά των μαθητών

Γονείς

Κυρίαρχο θέμα στις συζητήσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς είναι η επίδοση (Γ 3.1). Αναλόγως, το πρώτο σε συχνότητα και σπουδαιότητα ζητούμενο των γονέων από τους εκπαιδευτικούς είναι οι συμβουλές για τη βελτίωση της επίδοσης των παιδιών τους. Οι γονείς θέλουν τα παιδιά τους να αποκτήσουν από νωρίς γερές βάσεις, ώστε να εξασφαλίσουν μία καλή μελλοντική σχολική και, περαιτέρω, ακαδημαϊκή και κοινωνική, εξέλιξη.

«Βέβαια. Η μόρφωση θα τους βοηθήσει, να βρουν μια δουλειά, να προχωρήσουν στη ζωή τους» (Γ2).

Όλοι οι γονείς αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της τήρησης των οδηγιών των εκπαιδευτικών, καθώς οι συμβουλές βοηθούν όχι μόνο τα παιδιά τους, αλλά και τους ίδιους, προκειμένου να φθάσουν στο επιθυμητό αποτέλεσμα χωρίς να αναλώνονται σε άστοχες ενέργειες (Γ3.2).

«Όταν εγώ ως γονέας γνωρίζω τι ακριβώς θέλει ο δάσκαλος, μπορώ ευκολότερα να συμβουλευτώ το παιδί μου και να μην έρχομαι σε αντίθεση με αυτόν» (Γ10).

Καθοριστικό ρόλο παίζουν οι οδηγίες των εκπαιδευτικών και στην επίδοση των παιδιών με μαθησιακή δυσκολία (Γ3.3, Γ3.4).

Χρειάζονται ειδικές γνώσεις για την εκπλήρωση των συμβουλών;	Ναι	Όχι
	6 /10 Γ → Μαθηματικά , Γλώσσα, Νέες τεχνολογίες (Όταν υπάρχει ειδικότερο πρόβλημα π.χ. δυσλεξία)	4 /10 Γ

Πίνακας 61: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την αναγκαιότητα ειδικών γνώσεων για την εκπλήρωση των συμβουλών των εκπαιδευτικών - από την πλευρά των γονέων

Όταν οι εκπαιδευτικοί αδυνατούν να ανταποκριθούν στις μαθησιακές ανάγκες αυτών των παιδιών, τότε εκείνα χάνουν κάθε ενδιαφέρον για το σχολείο, ενώ η κακή ψυχολογική τους κατάσταση δημιουργεί προβλήματα στο σχολείο και στο σπίτι.

«Η απόδοση δεν ήταν ίδια... Στο σπίτι αισθανόταν μειονεκτικά. Απογοητευμένος, απαισιοδοξία... είχε πέσει ψυχολογικά... Είχαμε περισσότερους διαπληκτισμούς, νεύρα, φωνές, φασαρία...» (Γ3).

Το επόμενο, σε συχνότητα και βαθμό προτεραιότητας, θέμα είναι η συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη και, γενικά, οι σχέσεις τους με τα άλλα μέλη της σχολικής κοινότητας. Οι περισσότεροι γονείς στην περίπτωση της μελέτης μας ανησυχούν για τη συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο, καθώς πολλές φορές αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με τον χώρο (Γ3.1).

Θέματα συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό	Μαθήματα -σχολική επίδοση-μέθοδοι διδασκαλίας	Συμπεριφορά μέσα στην τάξη- Συμπεριφορά σε σχέση με τους άλλους	Σχολικές γιορτές-εκδηλώσεις
	10 /10 Γ	7 /10 Γ	3/10 Γ

Πίνακας 62: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τα θέματα συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς - από την πλευρά των γονέων

Στο σχολείο, τα παιδιά βρίσκονται σε ένα διαφορετικό περιβάλλον από το γνώριμο της οικογένειας και είναι αναμενόμενο να παρουσιάζουν μια άλλη συμπεριφορά. Ιδιαίτερα για τα μικρότερα παιδιά, που παρουσιάζουν συμπτώματα ανασφαλούς προσκόλλησης, όπως σωματοποίηση του άγχους ή άρνηση επικοινωνίας, η συνεργασία κρίνεται ιδιαίτερα χρήσιμη.

«Μου παρουσίασε ένα πρόβλημα ο γιος μου . Ανά δέκα λεπτά πήγαινε στην τουαλέτα από το άγχος του. Είδα ότι βρεχόταν και το βράδυ... Πήγα στη δασκάλα και της μίλησα... Η δασκάλα τον πλησίασε με όμορφο τρόπο. Το παιδί τη συμπάθησε. Σιγά- σιγά του έφυγε και το άγχος» (Γ2). Η πλειονότητα των γονέων της μελέτης μας συμβουλεύονται τον εκπαιδευτικό, ώστε να μπορέσουν να βελτιώσουν τις σχέσεις των παιδιών τους με τους συμμαθητές τους, ενώ κάποιοι που έχουν παιδιά με «δύσκολο» χαρακτήρα σπεύδουν να ενημερώσουν τον εκπαιδευτικό για τον χαρακτήρα του παιδιού τους (Γ3.5, Γ3.6).

Ενημέρωση του εκπαιδευτικού για προβλήματα (οικογενειακά, υγείας)	Ναι
	9/10 Γ → αναγκαίο γιατί αλλάζει η συμπεριφορά και οι επιδόσεις του παιδιού συνεπώς απαιτείται άλλη αντιμετώπισή του

Πίνακας 63: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την αναγκαιότητα ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για ειδικότερα προβλήματα - από την πλευρά των γονέων

Έτσι, οι γονείς πιστεύουν ότι βοηθούν τον εκπαιδευτικό να βγάλει σωστά συμπεράσματα για την αντίδραση του παιδιού τους μέσα στην τάξη, ενώ ελπίζουν πως

αυτός θα τηρήσει ευνοϊκή στάση απέναντί του και θα το βοηθήσει να βελτιώσει τη συμπεριφορά του, αποφεύγοντας με τον τρόπο αυτό αρνητικές εξελίξεις στις μεταξύ τους σχέσεις και στη σχολική πορεία του παιδιού.

«Ο χαρακτήρας του είναι λίγο ιδιόρρυθμος και θέλω να μάθω πώς αντιδράει στο δάσκαλο... όταν του κάνει παρατήρηση, όταν του λέει μπράβο. (Να δω) πώς είναι οι προσωπικές τους σχέσεις. Φοβάμαι μήπως δεν τον πάρει με «καλό» μάτι» (Γ6).

Πάντως στις περιπτώσεις των ειδικών ή των ιδιαίτερα δύσκολων προβλημάτων, αρκετοί γονείς αναφέρονται στην ανάγκη της συνδρομής ειδικού παιδαγωγού (Γ3.7)

Στην ερώτηση για το αν σχολιάζουν οι γονείς με τον εκπαιδευτικό τις διδακτικές μεθόδους του, την αξιολόγηση του παιδιού ή τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τις αταξίες του οι περισσότεροι γονείς απάντησαν αρνητικά, αλλά και όσοι απάντησαν θετικά διευκρίνισαν ότι οι συζητήσεις αυτές γίνονται με θετική διάθεση και διακριτικότητα. Όταν τους ζητήθηκε να αιτιολογήσουν αυτή την άρνηση, δύο από τους γονείς την απέδωσαν στην εμπιστοσύνη τους προς τον εκπαιδευτικό και ένας στην πιθανότητα να προσβληθεί ο εκπαιδευτικός (Γ3.8).

	Ναι	Όχι
Σχολιασμός του έργου του εκπαιδευτικού	4/10 Γ → πάντα θετικά ..με διακριτικότητα	3/10 Γ → δεν θα έχω ανταπόκριση στο θέμα μου- θα επηρεάσει τη συμπεριφορά του απέναντι στο παιδί μου- δεν θέλω να τον προσβάλλω 3/10 Γ → έχω εμπιστοσύνη στη δουλειά του

Πίνακας 64: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τον σχολιασμό του έργου των εκπαιδευτικών - από την πλευρά των γονέων

Εκπαιδευτικοί

Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας επιβεβαιώνουν πως το πρώτο θέμα που κυριαρχεί στις συζητήσεις τους με τους γονείς είναι η επίδοση των παιδιών τους και οι τρόποι βελτίωσής της. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς αυτούς δηλώνουν ότι παρέχουν στους γονείς σχετικές οδηγίες, προκειμένου εκείνοι να ακολουθούν την ίδια μεθοδολογία στο σπίτι, ενώ μία δασκάλα αιτιολογεί την αναγκαιότητα των οδηγιών αναφερόμενη στη δυσκολία των βιβλίων (E3.4).

Ως δεύτερο θέμα των συζητήσεων τους αναφέρουν τη συμπεριφορά των μαθητών (E3.1).

Ωστόσο, οι γονείς απαντούν με επιφυλακτικότητα σχετικά με ζητήματα συμπεριφοράς και ψυχολογικά προβλήματα των παιδιών τους, ενώ τα προσωπικά θέματα των παιδιών τα οποία τους εμπιστεύονται αφορούν την υγεία, σύμφωνα με τη μαρτυρία αρκετών εκπαιδευτικών της μελέτης μας (E3.5, E3.6).

Ωστόσο, σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων, οι εκπαιδευτικοί δεν τους ρωτούν σχετικά με τη φυσιογνωμία του παιδιού, εκτός από θέματα υγείας, και πάντως μόνο στην αρχή της σχολικής χρονιάς (Γ3.9).

Μόνο τρεις εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι γονείς είναι θετικοί σε συζητήσεις τέτοιας θεματολογίας και συμμετέχουν απρόσκοπτα σε αυτές. Γι' αυτό, αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ανάγκη της διαθεσιμότητας ψυχολόγου ή ειδικού παιδαγωγού στο σχολείο (Ε3.7).

Αναφορά σε προσωπικά – οικογενειακά προβλήματα Ανταπόκριση γονέα	Ναι
	6/10 Ε → απαντούν με δυσκολία και επιφυλακτικότητα 3/10 Ε → απαντούν χωρίς δυσκολία-θετικοί στη συζήτηση (απαραίτητη η παρουσία ψυχολόγου στα σχολεία)

Πίνακας 65: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την αναφορά των γονέων σε προσωπικά, οικογενειακά προβλήματα -από την πλευρά των εκπαιδευτικών

6.3.2. Συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες

Γονείς

Οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο ως θεατές θεατρικών παραστάσεων ή γιορτών, τις οποίες οι εκπαιδευτικοί διοργανώνουν πολλές φορές και με τη βοήθειά τους. Η πλειονότητα των μητέρων, εργαζόμενες και μη, εννοούν να παρακολουθούν τις σχολικές γιορτές, όταν τα παιδιά τους συμμετέχουν σε αυτές, γι' αυτό δεν λείπουν τα παράπονα και οι προτάσεις οι γιορτές αυτές να γίνονται σε ώρες που θα τους διευκολύνουν. Κάποιες μητέρες, συνήθως μη εργαζόμενες, που «πιάνει» το χέρι τους βοηθούν στην κατασκευή σκηνικών, κουστουμιών και στη διοργάνωση μπουφέ ή φροντίζουν να βρουν εποπτικό υλικό, το οποίο θα εμπλουτίσει το μάθημα συμβάλλοντας στη βελτίωση του αποτελέσματος.

«Έφερα κάποια κιούπια, κάποια παλιά κιλίμια, μεγάλες μαξιλάρες, ποδιές υφαντές, ... Με αυτά δημιουργήσαμε μια γωνιά παραδοσιακών αντικειμένων...» (Γ6).

Οι γονείς χαίρονται ιδιαίτερα, όταν συνεισφέρουν στο σχολείο. Πιστεύουν ότι η συνεισφορά τους έχει θετικά αποτελέσματα στο σύνολο των μαθητών μιας τάξης και όχι μόνο στο παιδί τους, ενώ η θετική ανταπόκριση των μαθητών αποτελεί κίνητρο για να συνεχίσουν.

Ωστόσο λιγότεροι από τους μισούς γονείς του δείγματός μας συμπεριλαμβάνουν τις σχολικές γιορτές και εκδηλώσεις στα συστηματικά θέματα της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς (Γ3.1).

Εκπαιδευτικοί

Οι μισοί (πέντε στους δέκα) εκπαιδευτικοί ανέφεραν πως επιθυμούν τη βοήθεια των γονέων ως συνοδών στις εκδρομές, ενώ οι άλλοι μισοί δήλωσαν ότι ζητούν τη συνδρομή των γονέων στην εξεύρεση εποπτικού υλικού, συνήθως κατά την ανάπτυξη προαιρετικών προγραμμάτων με διάφορα θέματα όπως το περιβάλλον, η παράδοση κ.α (Ε3.8).

Χρήσιμη η συνεργασία με τους γονείς	Θέματα υγιεινής	Θέματα ανάπτυξης προσωπικότητας- συμπεριφοράς του παιδιού	Σχολικές δραστηριότητες- έξοδοι	Βοήθεια στην τάξη – αναζήτηση εποπτικού υλικού	Συνεργασία σε επίπεδο κοινότητας – συλλογικές δραστηριότητες (πολιτιστικές, κοινωνικές, δράσεις)
	1/10 Ε	7/10 Ε	5/10 Ε	5/10 Ε	1/10 Ε

Πίνακας 66: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τη χρησιμότητα της συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων σε σχολικές δραστηριότητες - από την πλευρά των εκπαιδευτικών

6.3.3. Ανάπτυξη των ενδιαφερόντων και της προσωπικότητας των μαθητών

Γονείς

Αρκετοί γονείς, και κυρίως οι μητέρες ανώτερου μορφωτικού επιπέδου, ζητούν να αναπτύσσονται πολιτιστικές, αθλητικές δραστηριότητες, οργάνωση βιβλιοθήκης κ.α. Όπως μας ανέφεραν ορισμένοι γονείς και εκπαιδευτικοί, κατά το σχολικό έτος της διενέργειας της έρευνάς μας οργανώθηκαν σχολικά πρωταθλήματα, έκθεση βιβλίου και μια εκδήλωση για το περιβάλλον. Μια μητέρα ανώτερης μόρφωσης παραπονιέται, μάλιστα, επειδή ο εκπαιδευτικός δεν της παρέχει συμβουλές που θα διευρύνουν τον πολιτιστικό ορίζοντα του παιδιού της.

«Δε μου λέει πώς να τη διαβάζω, πώς να τη βοηθήσω να ξεπεράσει τις αδυναμίες της, να μου υποδείξει ένα βιβλίο να την μπολιάσω με περισσότερα πράγματα» (Γ5).

Είναι όμως δυσανάλογα μικρό το ποσοστό των γονέων της μελέτης μας που αναφέρθηκαν στις δραστηριότητες πέραν του σχολικού περιβάλλοντος ως πεδίο ανάπτυξης των ενδιαφερόντων και της προσωπικότητας των παιδιών τους (Γ3.2).

Απαραίτητες οι οδηγίες και οι συμβουλές του εκπαιδευτικού	Ναι
	7 /10 Γ → συμβουλές για θέματα εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά 3 /10 Γ → ανάγκη για περισσότερες πληροφορίες και εξειδίκευση (υποστήριξη στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων και πέραν του σχολικού περιβάλλοντος-πολιτιστικών, αθλητικών, φιλαναγνωσία)

Πίνακας 67: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την αναγκαιότητα παροχής συμβουλών των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των μαθητών –από την πλευρά των γονέων

Εκπαιδευτικοί

Όπως υποστήριξαν οι εκπαιδευτικοί των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού, κατά τη συνεργασία τους με τους γονείς δεν περιορίζονται στα αμιγώς σχολικά θέματα, αλλά θίγουν και άλλα, προσπαθώντας να καλλιεργήσουν την ευρύτερη προσωπικότητα των μαθητών τους (Ε3.2, Ε3.3). Προτείνουν, λοιπόν, στους γονείς δραστηριότητες που θα διευρύνουν τον πολιτιστικό ορίζοντα των παιδιών τους, όπως οι επισκέψεις σε μουσεία και η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων (Ε3.8).

«...να διαβάζουν περισσότερα βιβλία, να πηγαίνουν οι γονείς με τα παιδιά τους σε μουσεία, να παρακολουθούν μαζί θεατρικές παραστάσεις, για να ανεβεί, δηλαδή, το επίπεδό τους. Το ζητάω και τους προτρέπω...» (Εα3Ε΄).

Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την τρίτη υπόθεση εργασίας, τα οποία παρουσιάστηκαν στην παρούσα ενότητα, συγκεντρώνονται συνοπτικά στον ακόλουθο πίνακα.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ -3^η ερευνητική υπόθεση		
ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΩΣ
<ul style="list-style-type: none">• Αναζήτηση τρόπων ενίσχυσης της επίδοσης• Ενδιαφέρον - αμηχανία σχετικά με μαθησιακές δυσκολίες & προβλήματα συμπεριφοράς	<ul style="list-style-type: none">▪ Ενδιαφέροντα▪ Κοινωνικοποίηση▪ Χαρακτήρας▪ Σχέσεις	<ul style="list-style-type: none">– Θεατές– Συμμετέχοντες στη διοργάνωση– Βοηθοί στην υγιεινή πρόληψη– Βοηθοί στην προμήθεια & φροντίδα εκπαιδευτικού υλικού

Πίνακας 68: Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς την 3^η υπόθεση εργασίας

6.4. 4^η ερευνητική υπόθεση: Παράγοντες που διαφοροποιούν την επικοινωνία και συνεργασία

Οι παράγοντες που διαφοροποιούν τη συνεργασία, όπως αυτοί προέκυψαν από την επισκόπηση του ερευνητικού πεδίου και διερευνήθηκαν στην περίπτωση της μελέτης μας είναι οι εξής:

- i. Η διαθεσιμότητα χρόνου εκ μέρους κάθε πλευράς
- ii. Το κοινωνικοοικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων
- iii. Η τάξης φοίτησης του μαθητή
- iv. Η επίδοση του μαθητή και η αιτιακή απόδοσή της
- v. Οι στάσεις, οι προσδοκίες και η συμπεριφορά των γονέων
- vi. Οι στάσεις, οι προσδοκίες και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών
- vii. Το φύλο του γονέα
- viii. Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της εμπειρίας των γονέων και των εκπαιδευτικών

Τα ερευνητικά αποτελέσματα της προκείμενης μελέτης ως προς τους ανωτέρω παράγοντες παρουσιάζονται αντιστοίχως στις οκτώ επόμενες υποενότητες.

6.4.1. Η διαθεσιμότητα του χρόνου

Γονείς

Διπλάσιο από το ποσοστό των εκπαιδευτικών της μελέτης μας οι οποίοι αποδίδουν και στην έλλειψη χρόνου τα προβλήματα της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας είναι το ποσοστό των γονέων με την ίδια άποψη (Γ4.1.1). Και αντιστρόφως, οι περισσότεροι γονείς (έξι στους δέκα) αναφέρουν την ευελιξία στον χρόνο των συναντήσεων ως παράγοντα που ευνοεί τη συνεργασία. Εξάλλου, πολλοί γονείς (επτά στους δέκα) θεωρούν ότι η βελτίωση της επικοινωνίας συναρτάται με τον χρόνο και χρειάζεται ενίσχυση είτε της συχνότητας και συστηματικότητας των συναντήσεων είτε της ευελιξίας ως προς την προσαρμογή τους στις δυνατότητες των γονέων (Γ4.2.4).

Πως μπορούν να ξεπεραστούν	Χρόνος επικοινωνίας	Συχνότητα επικοινωνίας	Ποιότητα επικοινωνίας
διάφορα εμπόδια κατά τη συνεργασία	6/10 Γ → ευελιξία ωρών συναντήσεων	4/10 Γ	7/10 Γ → αύξηση, βελτίωση επαφών, συναντήσεων, ενημέρωση σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τους στόχους του- συμμετοχή των γονιών στις σχολικές δραστηριότητες- διάθεση και διαμόρφωση κατάλληλου χώρου

Πίνακας 69: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την υπέρβαση των εμποδίων κατά τη συνεργασία – από την πλευρά των γονέων

Οι εργαζόμενοι γονείς αδυνατούν να επισκέπτονται συχνά το σχολείο των παιδιών τους, επειδή είναι περιορισμένος ο αριθμός των προβλεπόμενων γονικών αδειών. Μάλιστα, το προνόμιο αυτό καταστρατηγείται στον ιδιωτικό τομέα. Οι μητέρες «χαμηλού» μορφωτικού επιπέδου εργάζονται ή εργάζονταν στον ιδιωτικό τομέα και δήλωσαν πως ήταν πολύ δύσκολο να λείψουν από την εργασία τους για να επισκεφθούν το σχολείο. Για τον λόγο αυτόν, μια μητέρα (Γ3) ισχυρίστηκε ότι παραιτήθηκε από την εργασία της, επειδή το δεύτερο παιδί της ξεκίνησε φέτος το σχολείο. Ως αποτέλεσμα των περιορισμών αυτών, οι συγκεκριμένες μητέρες δεν έχουν πλήρη και τακτική ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών τους και δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν ικανοποιητικά τα προβλήματα που ανακύπτουν στο σχολείο, επομένως τα παιδιά τους δεν έχουν ίσες ευκαιρίες να πετύχουν στο σχολείο με τα παιδιά των οποίων οι γονείς μπορούν να αφιερώσουν τον απαραίτητο χρόνο. Αντίθετα, οι γονείς του δείγματός μας με ανώτερη μόρφωση εργάζονται στο Δημόσιο, όπου οι συνθήκες εργασίας είναι πιο ελαστικές ή είναι οι ίδιοι εργοδότες (Γ10). Συνεπώς, όπως οι ίδιοι παραδέχονται, μπορούν ευκολότερα να επισκέπτονται το σχολείο.

Εκπαιδευτικοί

Ανάμεσα στους παράγοντες τους οποίους οι εκπαιδευτικοί της μελέτης μας ανέφεραν ως εμπόδιο στην επικοινωνία και συνεργασία τους με τους γονείς, η έλλειψη χρόνου είναι δεύτερη, κατά το ποσοστό των σχετικών δηλώσεων (τέσσερις στους δέκα), και αποτελεί τον μοναδικό εξωγενή παράγοντα αυτής της κατηγορίας (E4.1.1).

Οι εκπαιδευτικοί αυτοί ισχυρίζονται ότι οι επαγγελματικές (αναλυτικό πρόγραμμα, μεγάλος αριθμός μαθητών) και οι οικογενειακές τους υποχρεώσεις δεν τους αφήνουν πάντοτε τον απαιτούμενο χρόνο προκειμένου να δέχονται τους γονείς. Τις οικογενειακές υποχρεώσεις ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί-μητέρες μικρών παιδιών. Αντίθετα, η αρχαιότερη εκπαιδευτικός, της οποίας τα παιδιά έχουν ενηλικιωθεί,

ανέφερε πως όρισε τον χρόνο συνάντησης μια ώρα μετά τη συμπλήρωση του ωραρίου της, ώστε να μπορεί αφιερώσει στους γονείς όσο χρόνο χρειαστεί.

Την αύξηση του διαθέσιμου χρόνου των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την υποστήριξη του έργου τους από την πολιτεία ανέφεραν ορισμένοι (τρεις στους δέκα) από τους εκπαιδευτικούς, απαντώντας στην ερώτηση σχετικά με τους τρόπους βελτίωσης της επικοινωνίας και συνεργασίας τους με τους γονείς, ενώ οι υπόλοιποι αναφέρθηκαν στην ανάγκη για αύξηση του αντίστοιχου χρόνου των γονέων (E4.2.4). Ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσίασε η συζήτηση σχετικά με την υποκειμενικότητα που χαρακτηρίζει την εκτίμηση των εκπαιδευτικών για την επάρκεια του χρόνου:

«Εάν θέλουμε, μπορούμε να έχουμε ελεύθερο χρόνο... είναι το επάγγελμά μας τέτοιο, που θα ήταν άδικο να μην υπάρχουν τέτοιες συναντήσεις για την ενημέρωση των γονέων.» (E3A').

6.4.2. Το κοινωνικό- οικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων

Επιχειρήσαμε κοινή εξέταση της επιρροής την οποία ασκούν το κοινωνικοοικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο, καθώς υπάρχει στενή συγγένεια μεταξύ των δύο αυτών παραγόντων.

Γονείς

Οι γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου συνδέονται με τις διαφωνίες και τις τριβές που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της επικοινωνίας και συνεργασίας τους με τους γονείς, όπως φάνηκε από τη συζήτηση κατά την ερευνητική συνέντευξη. Πιο συγκεκριμένα, οι μητέρες που ανέφεραν ότι δεν αντιμετωπίζουν πρόβλημα κατά την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς είναι χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου σε σχέση με εκείνες που αναφέρθηκαν στα θέματα που προξενούν τις αντιπαραθέσεις τους με του εκπαιδευτικούς, τα οποία είναι (Γ4.1.4):

- α) Οι μαθησιακές δυσκολίες και η αξιολόγηση του παιδιού,
- β) Η ελλιπής ενημέρωση και ασυνέπεια στη συνεργασία και τις κατ' οίκον εργασίες και
- γ) Η προβληματική συμπεριφορά των παιδιών στην τάξη.

Η απάντηση μιας μητέρας απόφοιτης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, της οποίας το παιδί δεν έχει ικανοποιητικές επιδόσεις, επιβεβαιώνει τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο της μόρφωσης των γονέων στην μεταξύ τους συνεργασία. Όταν το παιδί της αντιμετώπισε σοβαρό πρόβλημα στα Μαθηματικά, αυτή προτίμησε να του αγοράσει βοήθημα παρά να ζητήσει τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Ίσως η εργασία να

μην της επέτρεψε να επισκεφθεί το σχολείο. Ούτε όμως τηλεφώνησε στην εκπαιδευτικό, αν και γνωρίζει, ότι άλλοι γονείς το κάνουν.

«Τα βιβλία τα καινούρια έχουν μια δυσκολία... πέρα από των Μαθηματικών που γίνεται της «τρελής». Είναι δύσκολα και η Γλώσσα είναι δύσκολη. Αναγκάστηκα να πάρω λυσάρι φέτος... Όχι. Κάποιοι έχουν το τηλέφωνο και παίρνουν τηλέφωνο στον δάσκαλο. Εγώ δεν το κάνω...Με μας θα ασχολείται;» (Γ9).

Εκπαιδευτικοί

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι για τους γονείς που προέρχονται από τα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα η εκπαίδευση δεν έχει τόσο μεγάλη αξία, γι' αυτό και δεν επισκέπτονται συχνά το σχολείο, θεωρώντας επαρκή πληροφόρηση τη λήψη της βαθμολογίας. Άλλοι θεωρούν ότι η μη προσέλευση στο σχολείο των γονέων των «αδύναμων» μαθητών, οι οποίοι κατά κανόνα προέρχονται από τα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα, οφείλεται στην έλλειψη αυτοπεποίθησης και στην ντροπή, γιατί ξέρουν ότι οι ίδιοι δεν διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις για να τους βοηθήσουν, γι' αυτό αποφεύγουν να ακούσουν όσα έχει να τους πει ο εκπαιδευτικός.

«...υπάρχουν γονείς, οι οποίοι δεν έρχονται... αυτοί οι γονείς, συμβαίνει σχεδόν πάντα, είναι γονείς, των οποίων τα παιδιά δεν έχουν καλές επιδόσεις και νιώθουν ενδοιασμό, γιατί φοβούνται να ακούσουν αυτό που θα τους πει ο δάσκαλος.» (Εα3Ε').

Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί των μεγαλύτερων τάξεων παρατηρούν ότι επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο οι γονείς που διαθέτουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο, καθώς έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τις σχολικές τους εργασίες (Ε4.2.3). Γενικά, οι εκπαιδευτικοί της μελέτης μας προσμετρούν τη συχνή επικοινωνία με γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου στους παράγοντες που βελτιώνουν τη μορφή και την ποιότητα της συνεργασίας τους με την οικογένεια (Ε4.2.3).

Βελτιώσεις στη συνεργασία κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς	Ναι	Όχι
	8 /10 Ε → συχνή επικοινωνία στις μικρές τάξεις, με τους γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο-γονείς καλών μαθητών - συμμετοχή στις σχολικές γιορτές	1 /10 Ε

Πίνακας 70: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τις βελτιώσεις στη συνεργασία κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς– από την πλευρά των εκπαιδευτικών

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί παραπονούνται ότι οι μορφωμένοι γονείς, σε αντίθεση με τους λιγότερο μορφωμένους, επεμβαίνουν στο έργο τους κάνοντάς τους υποδείξεις, ενώ ορισμένοι γονείς αυτής της ομάδας αμφισβητούν και τις γνώσεις τους (Ε4.1.1).

«Όταν είναι υψηλό το μορφωτικό επίπεδο, σαφώς, πιστεύουν ότι ξέρουν περισσότερα από τον δάσκαλο και άρα, μπορούν να κάνουν υποδείξεις» (E4Γ').

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων διαφοροποιεί τις στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να φέρουν τους γονείς πιο κοντά στο σχολείο, εφ' όσον αναφέρουν ότι εκδηλώνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την επικοινωνία, ιδιαίτερα με γονείς από ασθενέστερες κοινωνικά και οικονομικά ομάδες, μέσω σημειωμάτων ή και προφορικών μηνυμάτων τα οποία μεταφέρουν στους γονείς τους οι μαθητές (E4.2.6).

6.4.3. Η τάξη φοίτησης

Γονείς

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην ενότητα XX της προκείμενης εργασίας, η σχολική βαθμίδα συνδέεται με τη συχνότητα των επισκέψεων που πραγματοποιούν οι γονείς, σύμφωνα με την αναφορά αρκετών εκπαιδευτικών της μελέτης μας (E4.2.3). Δηλαδή, η συχνότητα των επισκέψεων είναι αντιστρόφως ανάλογη με την τάξη φοίτησης.

Μάλιστα, τα μικρά παιδιά συνήθως συνοδεύονται είτε από τους γονείς τους είτε από άλλα πρόσωπα, τόσο κατά την άφιξη όσο και κατά την αποχώρησή τους από το σχολείο, οι οποίοι ρωτούν τις στιγμές αυτές τον εκπαιδευτικό, φοβούμενοι μήπως τα παιδιά τους δεν κατανοήσουν σωστά ή ξεχάσουν ορισμένες οδηγίες του.

«Μπήκα μέσα στην τάξη, την ώρα που σχολνούσαν τα παιδιά. Έλεγε εκείνη τη στιγμή η κυρία για το τι εργασίες πρέπει να κάνουν στο σπίτι. Η κόρη μου μάζευε τα πράγματά της, οπότε θεώρησα καλό να ρωτήσω και εγώ...» (Γ5).

Η τάξη φοίτησης φαίνεται ότι συναρτάται και με το φύλο του γονέα που επισκέπτεται το σχολείο, δηλαδή η πιθανότητα να συνοδεύει η μητέρα τον μαθητή είναι αντιστρόφως ανάλογη με την τάξη φοίτησης (E4.3.1).

Εκπαιδευτικοί

Οι εκπαιδευτικοί επιβεβαιώνουν ότι οι γονείς παιδιών που φοιτούν στις μικρές τάξεις επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο, επειδή προσδοκούν μια καλή μαθητική πορεία των παιδιών τους. Με το πέρασμα όμως των χρόνων, οι ελπίδες αρκετών γονέων διαψεύδονται, με αποτέλεσμα ορισμένοι γονείς να μειώνουν τις επαφές τους με το σχολείο. Χαρακτηριστικά, εκπαιδευτικός της Στ' τάξης μας αναφέρει ότι υπάρχουν γονείς:

«...οι οποίοι δεν έχουν έρθει, επικοινωνήσα μαζί τους προσωπικά, τηλεφωνικά ότι θέλω να τους γνωρίσω.» (Eα1Στ').

6.4.4. Η επίδοση των μαθητών και η αιτιακή της απόδοση

Γονείς

Οι γονείς των «καλών» μαθητών είπαν πως έρχονται συχνά στο σχολείο για να ενημερωθούν για την πορεία του παιδιού τους και ζητούν να μάθουν τις μεθόδους διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, όταν τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα, ώστε να διευκολύνουν τα παιδιά τους, να επιτύχουν τις επιθυμητές βαθμολογίες.

«Όταν συνεργάζεσαι, βρίσκεις λύσεις στα προβλήματα που δημιουργούνται στο παιδί, με αποτέλεσμα αυτό να τα πηγαίνει καλύτερα με τα μαθήματα» (Γ3).

Οι γονείς των «αδύνατων» μαθητών απάντησαν είτε πως θεωρούν ικανοποιητικό τον αριθμό των συναντήσεων που έχουν με τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους (συχνά ούτε μια επίσκεψη μηνιαίως) είτε πως η εργασία τους ή η έλλειψη χρόνου δεν τους επιτρέπουν να επισκέπτονται συχνά το σχολείο, όπως απάντησε η μητέρα Γ8. Σύμφωνα με την απάντησή της, η συγκεκριμένη μητέρα εντείνει τις προσπάθειές της για συνεργασία στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Η ανάληψη της τάξης από έναν καινούργιο, διαφορετικό, εκπαιδευτικό δίνει στους γονείς αυτούς προσωρινές ελπίδες για την αλλαγή της κατάστασης. Πλησιάζουν, λοιπόν τον καινούργιο εκπαιδευτικό με σκοπό να τον ενημερώσουν για τα προβλήματα του παιδιού τους, ελπίζοντας σε μια ευνοϊκή μεταχείριση, που θα δώσει στο παιδί τους κίνητρα για ένα νέο ξεκίνημα.

«Να πω πώς είναι ο χαρακτήρας του παιδιού μου και τι προβλήματα έχει στα μαθήματά του, πού υστερεί. Να κάνω εγώ μια εισαγωγή και να πω προσέξτε τον λιγάκι.» (Γ8).

Στην περίπτωση κατά την οποία οι γονείς αποδίδουν τη χαμηλή επίδοση των παιδιών τους κυρίως στον εκπαιδευτικό, αποφεύγουν να συνεργάζονται μαζί του. Επιρρίπτουν δηλαδή την ευθύνη στην άλλη πλευρά. Σε αυτές τις περιπτώσεις αιτιακής απόδοσης της επίδοσης, οι γονείς απλώς αναμένουν τη νέα σχολική χρονιά, ελπίζοντας ότι ο καινούργιος εκπαιδευτικός θα αντιμετωπίσει με σωστότερο τρόπο το παιδί τους.

Σε κάθε περίπτωση, η δυσaráσκεια για την αξιολόγηση του μαθητή αποτελεί τη συχνότερη αιτία παρέμβασης των γονέων στο έργο των εκπαιδευτικών (Γ4.1.4).

Διαφωνίες, τριβές κατά τη συνεργασία	Ναι	Όχι
	6 /10 Γ → μαθησιακές δυσκολίες, αξιολόγηση παιδιού- προβληματική συμπεριφορά παιδιών στην τάξη- ελλιπής ενημέρωση, ασυνέπεια στη συνεργασία, κατ οίκον εργασίες	4 /10 Γ

Πίνακας 71: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την εμφάνιση διαφωνιών και τριβών κατά τη συνεργασία –από την πλευρά των γονέων

Εκπαιδευτικοί

Αρκετοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως συνήθως οι γονείς των «καλών» μαθητών είναι αυτοί που επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο (E4.2.3). Ειδικά αν διαπιστώσουν κάποια «πτώση» στην επίδοση του παιδιού τους, τότε επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο, για να μάθουν τους λόγους της πτώσης, ώστε να αναλάβουν τις απαραίτητες πρωτοβουλίες για την ανάκαμψή της.

«Συμβαίνει δε εδώ ένα θέμα, το οποίο είναι οξύμωρο: οι γονείς, οι οποίοι έχουν μαθητές που δεν έχουν καλές επιδόσεις να είναι και αυτοί, οι οποίοι εμφανίζονται και λιγότερο στο σχολείο. Αντίθετα οι γονείς που έχουν άριστους μαθητές έρχονται συχνότερα»

(Eα1Στ').

Αντίθετα, οι γονείς των αδύνατων μαθητών με το πέρασμα των χρόνων και όσο η επίδοση του παιδιού τους δεν βελτιώνεται, απογοητεύονται όλο και περισσότερο με αποτέλεσμα να παραιτούνται τελείως της προσπάθειας για συνεργασία και αλλαγής της υφιστάμενης κατάστασης.

«...συμβαίνει στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, κυρίως, να πιστεύουν ότι πλέον κάποια πράγματα δεν μπορούν να αλλάξουν, υπάρχει μία τέτοια αντίληψη...» (Eα1Στ').

Ιδιαίτερα αξιοσημείωτη είναι η λειτουργία της σχολικής επίδοσης ως παράγοντα αντιπαραθέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, όταν οι γονείς αμφισβητούν την αξιολόγηση του παιδιού από τον εκπαιδευτικό, σύμφωνα με τη μαρτυρία αρκετών εκπαιδευτικών της μελέτης μας. Μάλιστα, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί συνδέουν την αμφισβήτηση των γονέων με την άρνησή τους να αποδεχθούν την προβληματική συνθήκη του παιδιού τους, η οποία ερμηνεύει τη χαμηλή επίδοση (E4.1.3)

Διαφωνίες, τριβές κατά τη συνεργασία	Ναι	Όχι
	1 /10 E → άρνηση για τις κατ οίκον εργασίες 4 /10 E → αμφισβήτηση αξιολόγησης παιδιού (μαθησιακές επιδόσεις παιδιού -άρνηση αποδοχής προβλήματος) 2 /10 E → αμφισβήτηση εκπαιδευτικού (παρέμβαση, υποδείξεις ως προς το έργο του εκπαιδευτικού)	3 /10 E

Πίνακας 72: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την εμφάνιση διαφωνιών και τριβών κατά τη συνεργασία –από την πλευρά των εκπαιδευτικών

6.4.5. Στάσεις, προσδοκίες και συνεργατικοί τρόποι των γονέων

Από την πλευρά των γονέων

Το κοινωνικό-οικονομικό και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων καθορίζει και τις προσδοκίες που οι γονείς καλλιεργούν για τα παιδιά τους. Με τη σειρά τους, οι προσδοκίες των γονέων που συνδυάζονται κυρίως με την επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών τους, επηρεάζουν τη συνεργασία των δυο πλευρών

«Φυσικά, όταν έχουν περισσότερες προσδοκίες, σαφώς θέλουν να συνεργάζονται με τον δάσκαλο γιατί θέλουν τα παιδιά τους να πετύχουν.» (E5A').

Κατά τις συζητήσεις που διεξήχθησαν στο πλαίσιο των ερευνητικών συνεντεύξεων διαπιστώσαμε ότι όλοι οι γονείς τρέφουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους. Οι γονείς όμως των ασθενέστερων στρωμάτων αμφιβάλλουν συχνότερα αν τα παιδιά τους θα καταφέρουν να πετύχουν τους στόχους τους. Στο επόμενο απόσπασμα, χαρακτηριστική είναι η επανάληψη της λέξης «αν».

«Αν αποφασίσουν να γίνουν...αν βάλουν κάποιο στόχο στη ζωή τους, εγώ εύχομαι αυτός να πραγματοποιηθεί. Να κάνουν αυτό που πραγματικά θέλουν και όχι αυτό που τους επιβάλλει το περιβάλλον ή η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, γιατί συνήθως έχω την εντύπωση πως αυτό συμβαίνει» (Γ3).

Οι περισσότεροι γονείς της μελέτης μας αναγνώρισαν ότι δεν συνεργάζονται με όλους τους εκπαιδευτικούς με την ίδια ευκολία (Γ4.3.2) μάλιστα, διαφοροποιούν και τους δικούς τους συνεργατικούς τρόπους κατά περίπτωση.

Πιο συγκεκριμένα, στις περιπτώσεις των ευπροσήγορων εκπαιδευτικών εκδηλώνουν ανάλογη στάση, ενώ περιπτώσεις των αρνητικών προς τη συνεργασία εκπαιδευτικών, δηλώνουν τη δική τους ετοιμότητα για επικοινωνία και για προσφορά εθελοντικής εργασίας (Γ4.1.3).

Η πλειονότητα των γονέων της μελέτης μας συμφωνεί με την άποψη των εκπαιδευτικών ότι οι σύγχρονοι ρυθμοί ζωής επιδρούν στην συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και στην επαφή τους με τα παιδιά τους. Γι' αυτό, βάσει των απαντήσεών τους, ο διατιθέμενος χρόνος είναι το δεύτερο πιο σημαντικό εμπόδιο στη συνεργασία, με ελάχιστη διαφορά από το πρώτο, που είναι ο χαρακτήρας και η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών (Γ4.1.1).

Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνεται από τις απαντήσεις των γονέων στο αντίστροφο ερώτημα σχετικά με τους παράγοντες που ευνοούν τη συνεργασία, σύμφωνα με τις οποίες ο διατιθέμενος χρόνος για επικοινωνία κατέχει την πρώτη θέση. Στη δεύτερη θέση ισοβαθμούν η προσωπικότητα και ο χαρακτήρας του εκπαιδευτικού

με την ποιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας, δείκτες της οποίας είναι η αμοιβαία διάθεση για επικοινωνία και συνεργασία, οι ανοιχτοί δίοδοι επικοινωνίας και η συναντίληψη για τα εκάστοτε προβλήματα, ακολουθεί το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού. Μόνο ένας γονέας αναφέρθηκε στη συχνότητα της επικοινωνίας και επίσης ένας στην προσωπικότητα και τον χαρακτήρα του γονέα (Γ4.2.1). Ωστόσο, κριτική στη στάση των γονέων εκφράστηκε ορισμένες φορές στις συνεντεύξεις:

«Προσπαθούμε να δώσουμε στα παιδιά μας πολλά υλικά αγαθά και εφόδια ... και ξεχνούμε τα βασικά όπως την επαφή μας με το παιδί» (Γ7).

Παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στη συνεργασία	Προσωπικότητα χαρακτήρας του εκπαιδευτικού	Επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού	Επικοινωνία-χρόνος	Επικοινωνία-ποιότητα επικοινωνίας-συνεργασίας	Επικοινωνία-συχνότητα	Προσωπικότητα χαρακτήρας γονέα
	5/10 Γ	3/10 Γ	6/10 Γ	5/10 Γ	1/10 Γ	6/10 Γ

Πίνακας 73: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τους παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στη συνεργασία –από την πλευρά των γονέων

Ιδιαίτερα αποκαλυπτικό είναι το αποτέλεσμα της ερώτησης Γ4.1.2, σχετικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν τους γονείς να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με το οποίο οι μισοί γονείς της μελέτης μας παραιτούνται από την προσπάθεια επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό, όταν εκείνος δεν είναι ή δεν φαίνεται συνεργάσιμος, τουλάχιστον όσο οι ίδιοι θα ήθελαν.

Ωστόσο, η ενδεικτική δήλωση που ακολουθεί, της μητέρας Γ8, αντιπροσωπεύει την υποκειμενική εκτίμηση των γονέων για τη διαθεσιμότητα του χρόνου. Η μητέρα αυτή, όπως η ίδια παραδέχεται και ο εκπαιδευτικός του παιδιού της (Εα2Ε') επιβεβαιώνει, δεν επισκέπτεται συχνά το σχολείο, αν και το παιδί της, το οποίο αντιμετωπίζει πρόβλημα δυσλεξίας, δεν είναι «καλός» μαθητής.

«...όταν βρω χρόνο κάθομαι να κάνω τις δουλειές μου. Δε θα κάθομαι να τρέχω στο σχολείο.» (Γ8).

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της μελέτης μας αποδίδει τα προβλήματα συνεργασίας τους με τους γονείς στη συμπεριφορά των γονέων (Ε4.1.1).

Υπάρχουν παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία σας με τους γονείς;	Ναι	
	4 /10 Ε	→ ελεύθερος χρόνος
	9 /10 Ε	→ προσωπικότητα-συμπεριφορά γονέων
	2 /10 Ε	→ προσωπικότητα-συμπεριφορά εκπαιδευτικών

Πίνακας 74: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τους παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία – από την πλευρά των εκπαιδευτικών

Αυτή η στάση των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και από το αποτέλεσμα της αντίστροφης ερώτησης, σύμφωνα με το οποίο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί υπέδειξαν τη διάθεση του γονέα ως παράγοντα θετικού για τη συνεργασία (E4.2.1). Τη διάθεση αυτή μία εκπαιδευτικός την υπολογίζει με γνώμονα τον διαθέσιμο χρόνο των γονέων για ανοιχτή και διαρκή συνεργασία, ενώ μία άλλη αναφέρθηκε στη βοήθεια με τις κατ' οίκον εργασίες. Η εν λόγω στάση επαληθεύεται επίσης και από το αποτέλεσμα που προέκυψε βάσει των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην ερώτηση σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των εμποδίων της επικοινωνίας και συνεργασίας. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την αύξηση του διαθέσιμου χρόνου των γονέων, καθώς και την αλλαγή στάσης των γονέων, εννοώντας την ενίσχυση της ετοιμότητάς τους για συνεργασία και της δεκτικότητάς τους ως προς τις υποδείξεις των ίδιων σε θέματα μαθησιακά και συμπεριφοράς των μαθητών. Μόνο τρεις από τους εκπαιδευτικούς αυτούς αναφέρθηκε στην ανάγκη να εντείνουν οι ίδιοι την προσπάθεια για επικοινωνία και υποστήριξη του έργου τους, ενώ μία εκπαιδευτικός υπέδειξε τον ρόλο της Πολιτείας (E4.2.4).

Παράγοντες – εμπόδια στη συνεργασία. Πώς μπορούν να ξεπεραστούν;	Αύξηση διαθέσιμου χρόνου γονέων –αλλαγή στάσης	Αύξηση διαθέσιμου χρόνου εκπαιδευτικών- Περισσότερη προσοχή των ίδιων στη δουλειά τους	Φροντίδα της Πολιτείας	Αποδοχή της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού από τους γονείς
	7 /10 E → προσπάθεια γονέων για πιο συχνή επικοινωνία και συνεργασία σε θέματα μαθησιακά και συμπεριφοράς	3 /10 E → προσπάθεια γονέων για πιο συχνή επικοινωνία και συνεργασία σε θέματα μαθησιακά και συμπεριφοράς- συνεχή προσπάθεια για επικοινωνία και συνεργασία	1 /10 E → προς στους εργαζόμενους γονείς-δημιουργία υποστηρικτικών επιμορφωτικών δομών	1 /10 E → επαγγελματικής-ατομικής

Πίνακας 75: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τον τρόπο ξεπεράσματος των εμποδίων –από την πλευρά των εκπαιδευτικών

Κατά τις συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς, αναδείχθηκε η εκτίμηση ότι η διάθεση των γονέων μπορεί να ξεπεράσει εμπόδια όπως το χαμηλό μορφωτικό τους επίπεδο. Οι γονείς θα πρέπει να είναι αφοσιωμένοι στη μόρφωση των παιδιών τους και να συμπαραστέκονται στις προσπάθειες που αυτά καταβάλλουν. Συνήθως όμως, οι γονείς παρασύρονται από τους σύγχρονους ρυθμούς της ζωής και θέτουν άλλες προτεραιότητες και όχι το παιδί τους, με αποτέλεσμα να δυσλειτουργεί ή και να ακυρώνεται η επικοινωνία τους με το σχολείο.

«... όχι είναι θέμα διάθεσης. Πόσο είναι αφοσιωμένοι στη μόρφωση του παιδιού τους... Έχω, δηλαδή, γονείς που δεν είναι κάποιου ανωτέρου επιπέδου, αλλά προσπαθούν πάρα πολύ. Είναι δίπλα στο παιδί τους και σε μένα» (E7B'). «Έχουν άλλες

προτεραιότητες... Να τους αγοράσουν παιχνίδια, ρούχα, τα πάντα... και αυτά είναι πολύ ωραία, καλά καμωμένα αλλά δε φέρνουν το γονέα κοντά του (στο παιδί)» (E2Δ').

Σημαντικός παράγοντας που επιδρά επί της επικοινωνίας και συνεργασίας, όπως αναδείχθηκε από τις απαντήσεις της πλειονότητας των εκπαιδευτικών της μελέτης μας είναι οι προσδοκίες των γονέων σχετικά με την επίδοση των παιδιών τους. Η επίδραση είναι θετική, σύμφωνα με την εκτίμηση ορισμένων από τους εκπαιδευτικούς αυτούς, οι οποίοι ανέφεραν ότι οι συγκεκριμένες προσδοκίες πιστοποιούνται από τις συχνές επισκέψεις των γονέων, με ενισχυμένο ενδιαφέρον και διάθεση για ανοιχτή επικοινωνία. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί θεώρησαν αρνητική τη λειτουργία των προσδοκιών αυτών, εφ' όσον προξενεί άγχος στα παιδιά, το οποίο εκδηλώνεται στη συμπεριφορά και την όλη σχολική παρουσία τους (E4.3.2).

Οι προσδοκίες που τρέφουν οι γονείς για τα παιδιά τους επιδρά στη σχέση τους μαζί σας;	Ναι	Όχι
	7 /10 E → προσδοκίες υψηλών επιδόσεων α. αγχώνει τα παιδιά και επηρεάζει τη σχολική παρουσία τους β. συχνές συναντήσεις, αυξημένη επικοινωνία, γ. ενδιαφέρον-επιθυμία του γονιού για συχνή επικοινωνία και υψηλές επιδόσεις....	2/10 E

Πίνακας 76: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την επίδραση των προσδοκιών των γονέων στη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών – από την πλευρά των εκπαιδευτικών

Η συμμετοχή των γονέων στις δράσεις και την ευρύτερη ζωή του σχολείου (εκδρομές, θεατρικές παραστάσεις, δραστηριότητες για το περιβάλλον κ.α.) αυτή εκλαμβάνεται από ορισμένους εκπαιδευτικούς ως εκδήλωση της αφοσίωσης των γονέων αυτών στα παιδιά τους και στην εκπαίδευσή τους. Από την άλλη πλευρά, η αναγνώριση από τους γονείς του έργου των εκπαιδευτικών επιδρά θετικά στην ανάπτυξη της μεταξύ τους συνεργασίας.

«...θα τηλεφωνήσει στον δάσκαλο, θα εμφανισθεί στο σχολείο... θα βοηθήσει στην οργάνωση θεατρικών παραστάσεων, σε κάποιες άλλες δραστηριότητες. Όλοι αυτοί είναι παράγοντες που δείχνουν ότι ο γονέας ενδιαφέρεται πραγματικά για το παιδί του, για το σχολείο.» (E4Γ').

Οι περιπτώσεις αμφισβήτησης του ίδιου του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία από τους γονείς είναι βασικός παράγοντας που ακυρώνει τη συνεργασία, σύμφωνα με την εκτίμηση ορισμένων εκπαιδευτικών της μελέτης μας (E4.1.1). Η αμφισβήτηση αυτή είναι πιθανό να εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους, αλλά ο πιο δυσάρεστος για τους εκπαιδευτικούς είναι όταν οι γονείς τους συγκρίνουν με άλλους εκπαιδευτικούς

(E 4.1.4).

Η έλλειψη αντικειμενικής κρίσης για το γνωστικό επίπεδο των παιδιών τους στερεί από τους γονείς τη δυνατότητα να εντοπίσουν τις αδυναμίες των παιδιών, ώστε με τη

βοήθεια του εκπαιδευτικού να εργαστούν για την υπέρβασή τους. Αντίθετα, οι γονείς που αποδέχονται την ύπαρξη του προβλήματος, επισκέπτονται πιο τακτικά το σχολείο αναζητώντας την κατάλληλη λύση που θα βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή του.

«...πολλοί γονείς δεν αντιλαμβάνονται το πρόβλημα που υπάρχει με το παιδί τους. Δεν μπορούν να το αποδεχθούν, άρα δε συνεργάζονται. Δεν ψάχνουν να βρουν λύσεις...»

(Εα1Στ').

Η εσωστρέφεια ορισμένων γονέων επηρεάζει και αυτή αρνητικά τη συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους. Αρκετοί γονείς φοβούνται να αποκαλύψουν τα οικογενειακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τα οποία έχουν αρνητικές επιπτώσεις στο παιδί τους.

«Λένε τα προβλήματα υγείας, τα άλλα, τα οικογενειακά προβλήματα που επηρεάζουν το παιδί λίγο δύσκολα να τα πουν.» (Ε7Β').

Ως προς το «προφίλ» του συνεργάσιμου γονέα, έτσι όπως σκιαγραφήθηκε από τις συζητήσεις των συνεντεύξεων της μελέτης μας, έχει τα εξής στοιχεία, με τη σειρά που αντιστοιχεί στον αριθμό των αναφορών τους από τους εκπαιδευτικούς, αρχίζοντας από το μεγαλύτερο ποσοστό (Ε4.2.2):

- α) Επικοινωνεί και συνεργάζεται τακτικά με τον εκπαιδευτικό
- β) Ανταποκρίνεται στις οδηγίες του εκπαιδευτικού
- γ) Κατανοεί και αποδέχεται τις δυσκολίες του παιδιού, έχει ρεαλιστικές προσδοκίες
- δ) Συμμετέχει στα σχολικά δρώμενα και στον Σύλλογο Γονέων

«Αυτός που ενδιαφέρεται, επικοινωνεί συχνά... έχει αυτογνωσία για το παιδί του και προσπαθεί να βρει τρόπους, έτσι ώστε να επικοινωνήσει με το δάσκαλο, για να μάθει πως μπορεί να βοηθήσει το παιδί του.» (Ε1Β').

6.4.6. Στάσεις, προσδοκίες και συνεργατικοί τρόποι των εκπαιδευτικών

Από την πλευρά των γονέων

Πολλοί γονείς δήλωσαν πως προτιμούν να συνεργάζονται με εκείνους τους εκπαιδευτικούς που φροντίζουν να κρατούν ενήμερους τους γονείς για όσα συμβαίνουν μέσα στην τάξη υιοθετώντας πρακτικές μη αποκλεισμού. Η αποτελεσματικότητα του ενημερωτικού φυλλαδίου που συντάσσει καθημερινά η εκπαιδευτικός Ε3Α' το καθιστά ιδιαίτερος αποδεκτό από τους εργαζόμενους γονείς.

«...καθοδηγεί με το φυλλάδιο η δασκάλα. Είναι πολύ πρακτικό το φυλλάδιο. Ξέρουμε κάθε μέρα τι ζητάει, πώς να βοηθήσουμε στα μαθήματα» (Γ3).

Η διάθεση των γονέων για συνεργασία αυξάνεται και με όσους εκπαιδευτικούς νοιάζονται να μάθουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τους μαθητές τους. Το ίδιο ισχύει και με όσους εκπαιδευτικούς διοργανώνουν πολιτιστικές και αθλητικές δραστηριότητες, παρέχοντας έτσι πρόσθετες ευκαιρίες για σύσφιξη των μεταξύ τους σχέσεων.

«...φέτος στη δημιουργία αθλητικών ομάδων για να συμμετέχουμε σε διάφορα τουρνουά σχολικά. Ρίξαμε και εμείς την ιδέα να συμμετέχουν και οι γονείς... Το σχολείο να μην είναι μόνο μάθηση, να είναι και διασκέδαση... Νομίζω μέσα από το παιχνίδι όλοι έρχονται πιο κοντά» (Γ9).

Δύο γονείς δήλωσαν πως υπάρχουν εκπαιδευτικοί που τους κρατούν σε απόσταση και άλλοι πως υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν τηρούν ίσες αποστάσεις από όλους τους γονείς.

«Μπορεί να έχουν σχέσεις με κάποιους συγκεκριμένους γονείς και με κάποιους να μην έχουν καμία σχέση.» (Γ5).

Η πλειονότητα των γονέων της μελέτης μας παρατηρούν διαφοροποιήσεις στα στάση των εκπαιδευτικών προς την επικοινωνία μαζί τους, την οποία αποδίδουν στον χαρακτήρα και στο επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού (Γ4.3.3). Κατά τη συνέντευξη, ορισμένοι γονείς υποστήριξαν την άποψη αυτή με το επιχείρημα ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί έχουν μετατρέψει την εργασία τους σε δημοσιοϋπαλληλικό επάγγελμα, εφαρμόζοντας μόνο τις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις (παράδοση, εξέταση), καθώς και ότι με τους εκπαιδευτικούς αυτούς η σχέση τους περιορίζεται στα τυπικά, έπειτα από δυο τρεις άκαρπες προσπάθειες προσέγγισης.

«... ο εκπαιδευτικός λέγανε κάποτε είναι σαν γονέας, διότι περνάει πολλές ώρες με τα παιδιά μας. Τώρα είναι ένας δημόσιος υπάλληλος, ίσα- ίσα τα τυπικά.»(Γ4).

Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις απόψεις του συνόλου των γονέων της μελέτης μας, θα πρέπει ακόμη να ενημερώνονται για να μπορούν να αντιμετωπίσουν σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα, διαζύγιο, προεφηβεία κ.α. αλλά και για να βοηθήσουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Γ4.2.5)

Όπως αναφέρουν και οι δύο μητέρες παιδιών με ειδική γλωσσική διαταραχή (δυσλεξία), η αγωνία των γονέων για το πρόβλημα των παιδιών τους και η αδυναμία του εκπαιδευτικού να χειριστεί μια τέτοια κατάσταση, λόγω έλλειψης των αναγκαίων γνώσεων, δημιουργούν μια τεταμένη ατμόσφαιρα, που κάποιες φορές οδηγεί στη σύγκρουση. Ας σημειωθεί ότι από τους επτά εκπαιδευτικούς μόνο μία εκπαιδευτικός παρακολούθησε σεμινάριο για τη δυσλεξία.

«Πώς πάει το παιδί, γιατί στο σπίτι κλαίει και χτυπιέται, μήπως κάτι δεν πάει καλά με εσένα; Μήπως το μαλώνεις; Μήπως το κάνεις;». Τα έριξα στο δάσκαλο εγώ... Δεν είχα κάποια τεχνική. Είχα επίθεση» (Γ8).

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών

Η στάση των εκπαιδευτικών προς την επικοινωνία τους με τους γονείς πιστοποιείται κυρίως από τους τρόπους που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να φέρουν τους γονείς πιο κοντά στο σχολείο και σε συχνότερη επαφή μαζί τους, σύμφωνα με το αποτέλεσμα της ερώτησης E 4.2.6.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί της μελέτης μας δήλωσαν ότι δεν συνεργάζονται με όλους τους γονείς κατά τον ίδιο τρόπο και με την ίδια ευκολία (E4.1.2). Ως προς τους γονείς με τους οποίους η δυσκολία συνεργασίας είναι μεγαλύτερη, οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι θα έφερνε θετικό αποτέλεσμα η κοινή στοχοθεσία για τη βελτίωση της επίδοσης και, γενικά, την υποστήριξη του παιδιού (E4.2.5).

Κατά τη σχετική συζήτηση, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους προφορικά και γραπτά, με μηνύματα μέσω των μαθητών και σημειώματα αντιστοίχως, ενώ δύο εκπαιδευτικοί διαθέτουν χρόνο εκτός του διδακτικού ωραρίου, είτε σε ειδικές συναντήσεις ακόμη και το απόγευμα είτε με αφορμή σχολικές δραστηριότητες, όπως οι γιορτές.

Επίσης, οι ίδιες εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το μέσον που χρησιμοποιούν για τη διαφοροποίηση των στρατηγικών τους ανάλογα με τους γονείς είναι, ζωντανή συζήτηση, η επικοινωνία εξ αποστάσεως και η οριοθέτηση –καθοδήγηση του γονέα (E 4.2.7).

Διαφοροποίηση τεχνικών ανάλογα με τους γονείς	Ναι	Όχι
	2 /10 E → οριοθέτηση, καθοδήγηση γονιού 4 /10 E → επαφή δια ζώσης (ανοιχτή στη συζήτηση και προσωπική επαφή) 2 /10 E → Επαφή εξ αποστάσεως –τηλεφωνική, σημειώματα	2 /10 E

Πίνακας 77: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τη διαφοροποίηση των στρατηγικών επικοινωνίας με τους γονείς –από την πλευρά των εκπαιδευτικών

Οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί, οι οποίες έχουν συνειδητοποιήσει τη σημασία της συνεργασίας για την ομαλή ένταξη του μαθητή στο σχολείο και έχουν αντιληφθεί ότι η συνεργασία με τους γονείς αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων, αναπτύσσουν τις εκάστοτε κατάλληλες στρατηγικές επικοινωνίας που επιτρέπουν στους γονείς να τους εμπιστευτούν και να συζητήσουν μαζί τους. Η εκπαιδευτικός (E3A') υποστηρίζει, πως ξεκινάει τη συζήτηση αναφέροντας πρώτα τα

θετικά σημεία των μαθητών της, ενώ παρουσιάζει τα αρνητικά με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην απογοητεύσει τους γονείς τους.

Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να μάθουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τους μαθητές τους και προσπαθούν να πείσουν τους γονείς να τους εμπιστευτούν και να τους εκμυστηρευτούν τις απορίες τους και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους. Προκειμένου να πείσουν τους γονείς, τους αναφέρουν ότι αποτελούν και αυτοί μέλη της ίδιας κοινωνίας και βιώνουν ανάλογα προβλήματα με εκείνους.

«Τους προσεγγίζω και τους δίνω όλο το θάρρος και το ελεύθερο για να συνεργαστούμε και να μου κάνουν διάφορες ερωτήσεις σχετικά με τις απορίες τους.» (E3A').

«...μπορώ να μπω στη διαδικασία να τα κατανοήσω αυτά, τα οποία αυτοί βιώνουν, εργασιακά, οικονομικά προβλήματα...» (E4Γ').

Οι γονείς, όπως ανέφεραν ορισμένοι εκπαιδευτικοί της μελέτης μας κατά την ανάπτυξη των απαντήσεών τους, ενθαρρύνονται να συνεργάζονται και με εκείνους τους εκπαιδευτικούς που τηρούν τακτική ίσων αποστάσεων έναντι όλων των γονέων ακόμη και αυτών που δεν επισκέπτονται συχνά το σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί δίνουν τον αριθμό του τηλεφώνου τους σε όλους τους γονείς, για να επικοινωνήσουν μαζί τους, όποτε χρειαστεί, ενώ τηλεφωνούν οι ίδιοι σε όσους δεν έρχονται καθόλου ή έρχονται σπάνια στο σχολείο. Επιτρέπουν ακόμη σε όλους τους γονείς να γίνονται κοινωνοί όσων διαδραματίζονται μέσα στην τάξη. Ενδεικτικά αναφέρουμε το ενημερωτικό φυλλάδιο που καθημερινά συντάσσει η εκπαιδευτικός E3A'.

«...επικοινωνήσα μαζί τους προσωπικά, τηλεφωνικά ότι θέλω να τους γνωρίσω... για να ξέρουν ποιος είμαι εγώ... πώς βλέπουν τα παιδιά τους... να ξέρω τις απόψεις τους...» (Eα3E').

Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι αποστολή του σχολείου δεν είναι μόνο η παροχή γνώσεων, που θα οδηγήσουν στην επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών, αλλά η καλλιέργεια ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, που θα βοηθήσουν τον μαθητή να ζήσει αρμονικά με τους συνανθρώπους του, άσχετα από το επάγγελμα που θα ασκήσει. Αυτό είναι εφικτό μόνο, αν συνεργαστούν ως μια άρρηκτα δεμένη αλυσίδα γονείς, μαθητές και εκπαιδευτικοί, για τον λόγο αυτό θέτουν τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας ως βασική επαγγελματική τους προτεραιότητα.

«...αν η σχέση γίνει ουσιαστική και ειλικρινής ανάμεσα σε αυτούς τους τρεις παράγοντες, μπορεί το σχολείο να γίνει καλύτερο. Όχι μόνο σαν χώρος, ο οποίος θα παρέχει ή θα δώσει τις εξειδικευμένες γνώσεις σε έναν μαθητή, (αλλά σε) έναν χώρο, όπου ο μαθητής θα κοινωνικοποιηθεί καλύτερα, θα δημιουργήσει βάσεις για την

αργότερα ένταξή του στην μεγαλύτερη και ευρύτερη κοινωνία, είτε αυτός γίνει ένας Πανεπιστημιακός, είτε γίνει ένας απλός άνθρωπος ...» (E1B).

6.4.7. Το φύλο του γονέα

Ως προς το φύλο του γονέα στην περίπτωση της συνοδείας του παιδιού στο σχολείο και κατά την υποστήριξή του με τις κατ'οίκον εργασίες, η έρευνά μας έδειξε ότι πρόκειται για τη μητέρα που συνοδεύει και υποστηρίζει κατά μεγάλη πλειονότητα (Γ4.3.1).

6.4.8. Χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της εμπειρίας

Ως προς τους γονείς από την πλευρά των εκπαιδευτικών

Τα γνωρίσματα της προσωπικότητας των γονέων τα οποία λειτουργούν ανασταλτικά για την επικοινωνία του με το σχολείο είναι η εσωστρέφεια και ο φόβος να εκθέσουν προσωπικά ζητήματα. Τα συγκεκριμένα γνωρίσματα επισημαίνονται μόνο από δύο εκπαιδευτικούς (E4.1.1), ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί της μελέτης μας απλώς περιγράφουν την «έλλειψη συχνής επικοινωνίας» ή την «άρνηση για συνεργασία» των γονέων ως παράγοντες που εμποδίζουν τη μεταξύ τους συνεργασία.

Ως προς τους εκπαιδευτικούς από την πλευρά των εκπαιδευτικών

Το γνώρισμα της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών το οποίο οι ίδιοι, έστω και σε μικρό ποσοστό, κατατάσσουν στα εμπόδια της επικοινωνίας τους με τους γονείς είναι η άρνηση ανάληψης ρόλων ευθύνης (E4.1.1).

Για τον ρόλο της εμπειρίας, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι την αναγνωρίζουν ως σημαντικό θετικό παράγοντα ανάπτυξης συνεργασίας με τους γονείς, γι' αυτό θεωρούν ιδιαίτερα χρήσιμη την παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων στα πρώτα χρόνια της καριέρας τους (E4.2.9). Η εμπειρία τους βοηθά να αναπτύσσουν στρατηγικές ενημέρωσης των γονέων (π.χ. ενημερωτικό φυλλάδιο), αλλά και τεχνικές επικοινωνίας που ενθαρρύνουν τους γονείς.

«Ξεκινάω από τα θετικά (σημεία του παιδιού) και μετά πάω στα αρνητικά με τέτοιο τρόπο όμως, δεν ξέρω ίσως επειδή και εγώ είμαι μητέρα δεν θέλω να απογοητευτεί ο γονέας. Ακόμη και τα αρνητικά να λέγονται με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούμε να βοηθήσουμε...» (E2Δ').

Όσοι από τους εκπαιδευτικούς της μελέτης μας έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικό πρόγραμμα για τη συνεργασία με τους γονείς σε θεωρητικό επίπεδο

επισημαίνουν την αναγκαιότητα ανάλογων προγραμμάτων, συστηματικών και με βιωματικό χαρακτήρα (E4.2.8).

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί της μελέτης μας αναγνωρίζουν την ανεπάρκεια της εμπειρίας και τη χρησιμότητα της επιμόρφωσης, η οποία αξιοποιεί την εμπειρία, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τα πολύπλοκα ζητήματα της εργασίας τους. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά μιας νεοδιόριστης εκπαιδευτικού στην αναγκαιότητα της βοήθειας σχολικού ψυχολόγου (E4.2.9).

Η παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος θα ήταν χρήσιμη για	Εκπαιδευτικούς	Εκπαιδευτικούς και γονείς
	1/10 E → νεοδιόριστους 6/10 E → καλύτερη διαχείριση επικοινωνίας 5/10 E → διαφορετικός τρόπος προσέγγισης των παιδιών 2/10 E → δυνατότητα βοήθειας και υποστήριξης των γονέων στο ρόλο τους	2/10 E →

Πίνακας 78: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τη χρησιμότητα παρακολούθησης επιμορφωτικού προγράμματος –από την πλευρά των εκπαιδευτικών

Ως προς τους γονείς από την πλευρά των γονέων

Σε αντίθεση με το ανάλογο αποτέλεσμα της πλευράς των εκπαιδευτικών, οι γονείς της μελέτης μας δεν συμπεριέλαβαν γνωρίσματα της δικής τους προσωπικότητας στους παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία. Αναφερόμενοι στο μερίδιο της δικής τους συμμετοχής στους παράγοντες αυτούς, δήλωσαν μόνο την «έλλειψη χρόνου» (Γ4.1.1). Στην προσωπικότητα και τον χαρακτήρα των ίδιων των γονέων αναφέρθηκε μόνο μία μητέρα, απαντώντας στην ερώτηση για τους παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στην επικοινωνία (Γ4.2.1).

Η εμπειρία φαίνεται ότι παίζει καθοριστικό ρόλο για τους γονείς. Υπενθυμίζουμε ότι οι γονείς παιδιών που φοιτούν στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού ανέφεραν τις περισσότερες επισκέψεις στο σχολείο, καθώς λόγω απειρίας είναι περισσότερο αγχωμένοι με το «διάβασμα» των παιδιών τους.

Ως προς τους εκπαιδευτικούς από την πλευρά των γονέων

Οι περισσότεροι γονείς της μελέτης μας επισημαίνουν ότι ο χαρακτήρας, η επικοινωνιακή ικανότητα, σε συνδυασμό με τη διάθεσή των εκπαιδευτικών για συνεργασία συμβάλλουν καθοριστικά στην μεταξύ τους σχέση είτε ευνοϊκά (Γ4.2.1., Γ4.2.2) είτε αρνητικά (Γ4.1.1). Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι καλοδιάθετοι, χαμογελαστοί, υπομονετικοί με τα παιδιά, να σέβονται τη συνθήκη κάθε μαθητή και να διευκολύνουν τη συνεργασία με τους γονείς. Χρειάζεται επίσης να έχουν εύρος αντίληψης και να είναι δεκτικοί προς άλλες απόψεις (Γ4.2.2). Αντιθέτως, οι γονείς

κατατάσσουν στα εμπόδια τον αυταρχισμό και την ασυνέπεια ορισμένων εκπαιδευτικών.

«Το ήθος, η ευγένεια, ο τρόπος προσέγγισης των γονέων, η αγάπη προς τα παιδιά, η συνεχής επιμόρφωσή του, οι αξίες του, η γνώμη του ίδιου του παιδιού για το δάσκαλό του είναι χαρακτηριστικά που μ' ενθαρρύνουν να συνεργαστώ με τον εκπαιδευτικό» (Γ7).

Η εμπειρία αναφέρεται από αρκετούς γονείς ως στοιχείο του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού το οποίο τους ενθαρρύνει να συνεργαστούν μαζί του, αλλά έρχεται δεύτερη σε σπουδαιότητα συγκρινόμενη με την επικοινωνιακή προσωπικότητα του εκπαιδευτικού (Γ4.2.2).

Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την τέταρτη υπόθεση εργασίας, τα οποία παρουσιάστηκαν στην παρούσα ενότητα, συγκεντρώνονται στον ακόλουθο πίνακα:

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ 4 ^η ερευνητική υπόθεση						
ΕΛΛΕΙΨΗ ΧΡΟΝΟΥ	ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΓΟΝΕΩΝ	ΤΑΞΗ ΦΟΙΤΗΣΗΣ	ΕΠΙΔΟΣΗ	ΣΤΑΣΕΙΣ - ΠΡΟΣΔΟΚΙΕΣ ΓΟΝΕΩΝ	ΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ
Υποκειμενική εκτίμηση για αυτόν τον εξωγενή παράγοντα Δυσκολότερη συνθήκη για τους γονείς ιδιωτικούς υπαλλήλους	- Χαμηλότερα επίπεδα: Αδυναμία εκτίμησης της αξίας της συνεργασίας και φόβος - Ανώτερα επίπεδα: συχνότερη, επαρκέστερη επικοινωνία αλλά και παρεμβάσεις	Συχνότερες επισκέψεις για τους γονείς μαθητών των μικρών τάξεων	- Συχνότερες επισκέψεις για τους γονείς των «καλών» μαθητών - Απογοήτευση και παραίτηση των γονέων των μαθητών με χαμηλή επίδοση - Απόδοση ευθυνών στους εκπαιδευτικούς	<i>Θετικοί παράγοντες:</i> - Αφοσίωση στη μόρφωση του παιδιού - Μέριμνα για την επαγγελματική αποκατάστασή του - Αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών <i>Αρνητικοί παράγοντες:</i> - Αδυναμία εκτίμησης του δυναμικού του παιδιού - Εσωστρέφεια - Ρυθμοί της σύγχρονης ζωής	<i>Θετικοί παράγοντες:</i> Αναγνώριση της αξίας της συνεργασίας Αντίληψη της συνεργασίας ως τμήματα των υποχρεώσεών τους Ενδιαφέρον για το προφίλ των μαθητών Ανάληψη ευθύνης για την προσωπικότητά τους Τήρηση ίσων αποστάσεων προς τους γονείς Πρακτικές τακτικής ενημέρωσης των γονέων (π.χ. φυλλάδια) Διοργάνωση εκδηλώσεων Επάρκεια στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων, μαθησιακών δυσκολιών	<i>Γονέων (κατά τους εκπαιδευτικούς):</i> - Με αυτογνωσία, - Διάθεση για επικοινωνία - Ανοικτό μυαλό - Προθυμία αποδοχής συμβουλών - Συχνές επισκέψεις <i>Εκπαιδευτικών(κατά τους γονείς):</i> - Καλοδιάθετοι - Υπομονετικοί - Αντιαυταρχικοί - Ευγενείς - Επιμορφωμένοι

Πίνακας 79: Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς την 4^η υπόθεση εργασίας

6.5. 5^η ερευνητική υπόθεση: Η διάθεση εκπαιδευτικών και γονέων για διεύρυνση των μορφών της μεταξύ τους επικοινωνίας

Στην ενότητα 3.3. της προκείμενης εργασίας, μετά από τη μελέτη των συναφών μοντέλων και βάσει ερευνητικών δεδομένων, κατατάξαμε το ελληνικό σχολείο στο «οργανισμικό» μοντέλο, όπου οι δυο πλευρές επικοινωνούν μεταξύ τους μόνο όταν παρουσιάζουν οι μαθητές προβλήματα. Στην ίδια ενότητα υποστηρίξαμε ότι το σχολείο χρειάζεται να προσανατολιστεί προς την κατεύθυνση του «σφαιρικού» μοντέλου, κατά το οποίο σχολείο και γονείς είναι ισότιμοι εταίροι στην κοινή προσπάθεια να υποστηρίξουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Μέσα από την έρευνά μας προσπαθήσαμε να εξετάσουμε αν υπάρχουν προοπτικές διεύρυνσης της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς. Εξετάσαμε τις απόψεις των δυο πλευρών γύρω από έξι άξονες, που κατά τη γνώμη μας οριοθετούν μια προσπάθεια μετάβασης από το «οργανισμικό» μοντέλο στο «σφαιρικό», όπου τα δυο μέρη, αλλά και η τοπική κοινωνία, βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση. Οι άξονες αυτοί είναι:

- α) Η παρουσία των γονέων στην τάξη ως παρατηρητών,
- β) Η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες,
- γ) Η αξιοποίηση των γονέων στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος,
- δ) Η από κοινού στοχοθεσία των εκπαιδευτικών με τους γονείς,
- ε) Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τους γονείς και
- στ) Η ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των μαθητών.

Βάσει των αξόνων αυτών, παρουσιάζονται στη συνέχεια οι απόψεις και οι στάσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.

6.5.1. Η παρουσία των γονέων στην τάξη ως παρατηρητών

Γονείς

Οι περισσότεροι γονείς της μελέτης μας εκδήλωσαν το ενδιαφέρον τους για την πιθανή παρουσία τους στη σχολική τάξη και την υποστηρικτική συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το ενδιαφέρον αυτό το ερμήνευσαν οι ίδιοι οι γονείς βάσει της επιθυμίας τους να δουν τη συμπεριφορά και τη συμμετοχή του παιδιού τους στο μάθημα, αλλά και να γνωρίσουν οι ίδιοι τον τρόπο διεξαγωγής του (Γ5.9).

Μάλιστα μία από τις μητέρες αυτές ανέφερε ότι διαθέτει αυτή την εμπειρία την οποία θεωρεί πολύ χρήσιμη.

Οι γονείς οι οποίοι απάντησαν αρνητικά, δεν εξέφρασαν με αυτή την άρνηση την πραγματική επιθυμία τους, αλλά υπολόγισαν την αντίδραση του εκπαιδευτικού και την

πιθανότητα διαμαρτυρίας του για αναστάτωση (Γ5.1). Φοβήθηκαν δηλαδή ότι η παρουσία τους θα εκλαμβάνονταν σαν διάθεση κριτικής προς το έργο του εκπαιδευτικού και θα προκαλούσε ανησυχία στον εκπαιδευτικό, αλλά και στα παιδιά. Οι υπόλοιποι γονείς θέλουν να μουν στην τάξη, για να διαπιστώσουν πώς συμπεριφέρεται το παιδί τους, αλλά και για να δουν πώς γίνεται το μάθημα. Ο γονείς πιστεύουν πως με τον τρόπο αυτόν θα αποκτήσουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τα παιδιά τους και οι ίδιοι θα αντλήσουν γνώσεις, ώστε να τα βοηθήσουν αποτελεσματικότερα στο σπίτι.

«...θα με ενδιέφερε, για να δω πώς γίνεται το μάθημα, να δω πώς το κάνουν οι δάσκαλοι, γιατί άλλο στα χρόνια τα δικά μας και άλλο τώρα. Έχουν αλλάξει και τα βιβλία, είναι καινούργια τώρα. Θα με ενδιέφερε πολύ για να βοηθήσω το παιδί μου» (Γ9).

Εκπαιδευτικοί

Οι μισοί από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς εκφράστηκαν θετικά σχετικά με την πιθανότητα παρουσίας γονέων στη σχολική τάξη τους και οι δύο από αυτούς υπό την προϋπόθεση ότι ο γονέας έχει στην τάξη παιδί με κάποιο πρόβλημα (Ε5.9).

Ορισμένοι από αυτούς έθεσαν όρους σχετικά με τον αριθμό και τις γνώσεις των γονέων, ενώ άλλοι δε θα επέτρεπαν την παρουσία μέσα στην τάξη εκείνων των γονέων που θεωρούν επικριτικούς για το έργο τους. Οι υπόλοιποι δύο αρνήθηκαν επικαλούμενοι την ψυχολογική πίεση η οποία προκαλεί αβεβαιότητα και απορρέει από την αίσθηση ότι ελέγχεται η δουλειά τους.

«Δεν μπορώ να με παρακολουθεί τρίτος. Πιέζομαι, νιώθω αβεβαιότητα. Πιστεύω, ότι δε θα μπορέσω να λειτουργήσω...» (Ε7Γ').

6.5.2.Αξιοποίηση των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες

Γονείς

Οι περισσότεροι γονείς της μελέτης μας ανέφεραν ότι η βελτίωση στη μορφή και την ποιότητα της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς οφείλεται στην εξοικείωση μαζί τους με αφορμή σχολικές γιορτές και δραστηριότητες (Γ4.2.3). Μάλιστα, ορισμένες από αυτές τις μητέρες θεωρούν ότι η συμμετοχή τους στις δραστηριότητες αυτές αποτελεί τρόπο εξάλειψης των εμποδίων της συνεργασίας (Γ4.2.4).

Οι περισσότεροι γονείς απάντησαν ότι έχουν συμμετάσχει ή θα ήθελαν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες του σχολείου, αν δεν τους εμπόδιζε η εργασία τους. Με τη λέξη «δραστηριότητες» εννοούν τη συμμετοχή τους σε σχολικές γιορτές και εκδρομές ή την βοήθειά τους στην εξεύρεση εποπτικού υλικού. Κανείς από τους γονείς του δείγματός μας δεν έχει την εμπειρία συμμετοχής σε δραστηριότητες με αμιγώς

παιδαγωγικούς στόχους. Δηλώνουν ότι η παρουσία τους στις γιορτές βοηθά στη βελτίωση του αποτελέσματος, ενώ στις εκδρομές εγγυάται την ασφάλεια των μαθητών, καθώς και ότι η παροχή εποπτικού υλικού από τους γονείς καθιστά το μάθημα πιο ευχάριστο και πιο εποικοδομητικό (Γ5.2).

«Είδαν να διδάσκεται ένα μάθημα με διαφορετικό τρόπο από διαφορετική σκοπιά. Δεν έμειναν στην εικόνα του βιβλίου, αλλά είδαν κάποια πράγματα από κοντά και αυτό πιστεύω τα βοήθησε να καταλάβουν το μάθημα καλύτερα.» (Γ10).

Κατά τη συζήτηση με αφορμή τη συγκεκριμένη ερώτηση της συνέντευξης, οι γονείς υπέθεσαν ότι αν συμμετείχαν σε δραστηριότητες με παιδαγωγικούς στόχους, θα αυξανόταν η αυτοπεποίθησή τους, καθώς θα μάθαιναν από τους εκπαιδευτικούς πιο ενδεδειγμένους τρόπους διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό θα αποτελούσε κίνητρο για πρόσθετη ενασχόληση των γονέων με τα μαθήματα των παιδιών τους και θα βελτιώνει τις επιδόσεις των μαθητών.

«... αλλά και εγώ θα μάθαινα από τη δασκάλα πώς να πω αυτά που θέλω. Θα τα έλεγα με πιο κατανοητό τρόπο για τα παιδιά.» (Γ2)

Ωστόσο, από τις πέντε μητέρες της μελέτης μας οι οποίες δήλωσαν ότι έχουν συνεργαστεί με εκπαιδευτικούς για την πραγματοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων ή στην «ευέλικτη ζώνη», μόνο τρεις βρήκαν τη δραστηριότητα ενδιαφέρουσα, χρήσιμη και ευχάριστη για τα παιδιά και τους γονείς (Γ5.3).

Εκπαιδευτικοί

Παρόλο που μόνο μία εκπαιδευτικός της μελέτης μας συμπεριέλαβε στα χαρακτηριστικά του «καλού γονέα» τη συμμετοχή του στις σχολικές δραστηριότητες (E4.2.2), οι εκπαιδευτικοί της μελέτης αυτής στο σύνολό τους δεν έχουν αντίρρηση να αξιοποιήσουν τους γονείς (κατασκευή κουστουμιών, συνοδοί σε εκδρομές, προμήθεια υλικών), δηλαδή σε δραστηριότητες όπως εκδρομές και επισκέψεις (E5.2).

«...πρόπερσι που είχαμε κάνει το τμήμα μου εγώ, Χριστουγεννιάτικο παζάρι, είχαμε συνεργασία στις αγορές, στα οργανωτικά» (Eα2E').

Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας συνέδεσαν τις βελτιώσεις στη μορφή και την ποιότητα της συνεργασίας με τη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές γιορτές (E4.2.3) και, πάντως, όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι έχουν αξιοποιήσει τους γονείς σε γιορτές και εκδρομές. Μόνο δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε σχολικό πρόγραμμα, με την επισήμανση ότι η συμμετοχή των γονέων ήταν μικρή λόγω των χρονικών περιορισμών τους (E5.2).

Οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματός μας έχουν συνεργαστεί με γονείς κατά τη διάρκεια προαιρετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων όπως η «Ευέλικτη Ζώνη», αναγνωρίζοντας ότι πρόκειται για ωφέλιμη και ευχάριστη συνθήκη για όλους τους συμμετέχοντες (E5.3).

Αξιοποίηση γονέων ως εθελοντών-βοηθών	Ναι
	10/10 E → σχολικές δραστηριότητες, έξοδοι-εκδρομές 2/10 E → σχολικό πρόγραμμα (μικρή συμμετοχή γονέων λόγω έλλειψης χρόνου)

Πίνακας 80: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την αξιοποίηση των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες– από την πλευρά των εκπαιδευτικών

Εντούτοις αποφεύγουν να αξιοποιήσουν τους γονείς ως βοηθούς τους στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία σε δραστηριότητες με παιδαγωγικούς στόχους, όπως συμβαίνει στα προγράμματα «Γονείς βοηθοί» (“Parent helpers”). Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός E2Δ΄ ζήτησε από τους γονείς να φτιάξουν στο σπίτι γλυκά με τα παιδιά τους, για να διδάξει παιδαγωγικούς στόχους στο μάθημα της Γλώσσας. Τα παιδιά θα έπρεπε να γράψουν τα υλικά και τον τρόπο εκτέλεσης των συνταγών και να μπορούν να αφηγηθούν την όλη δραστηριότητα. Τα περισσότερα παιδιά έφεραν στο σχολείο συνταγές. Κατά την εκτίμησή μας, ίσως ορισμένα παιδιά απλώς να τις αντέγραψαν ή άλλα να μην κατέκτησαν πλήρως τους στόχους. Οι εκπαιδευτικοί δεν αξιοποιούν τους γονείς, επειδή οι περισσότεροι πιστεύουν πως ό,τι έχει να κάνει με τη γνώση εμπίπτει αποκλειστικά στις δικές τους αρμοδιότητες.

«Όχι μέσα στην τάξη δε θα ήθελα. Θέλω εγώ να κατευθύνω τα παιδιά»(E1B΄).

Τις σπάνιες φορές που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τους γονείς ως βοηθούς τους, το κάνουν για να αξιοποιήσουν τις επαγγελματικές κυρίως γνώσεις τους, είτε καλώντας τους στο σχολείο, είτε επισκεπτόμενοι τον χώρο εργασίας τους.

«Ζήτησα από έναν γονέα να μας μιλήσει. Τώρα περιμένουμε να μας δώσει κάποιες πληροφορίες για τα φυτά. Μας έφερε χώμα, σπόρους και μας έδειξε πώς να φυτέψουμε μόνοι μας» (Eα1Στ΄).

Άλλοι θέτουν κριτήρια για την επιλογή των γονέων που θα αξιοποιηθούν. Οι γνώσεις και ο αριθμός των γονέων, πού θα χρησιμοποιηθούν κάθε φορά, ο καθορισμός των μαθημάτων στα οποία θα συμμετέχουν και η προετοιμασία των γονέων και των μαθητών, ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι η παρουσία των πρώτων δεν αποτελεί αμφισβήτηση του εκπαιδευτικού, αποτελούν τα σημαντικότερα κριτήρια.

6.5.3. Συμμετοχή των γονέων στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος

Η συμμετοχή αυτή νοείται στην παρούσα εργασία ως επικουρική εργασία των γονέων, οι οποίοι, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, εμπλουτίζουν ή και προσαρμόζουν το Πρόγραμμα Σπουδών που έχει εκπονηθεί υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας με θέματα ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, τις εμπειρίες τους, την τοπική ιστορία και τις ιδιαιτερότητες, αλλά και τις δυνατότητες της κάθε περιοχής. Με τον τρόπο αυτόν, τα παιδιά θα συμμετέχουν πιο ευχάριστα στις διαδικασίες μάθησης.

Η αναγνώριση των εμπειριών παίζει σημαίνοντα ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, επειδή η μάθηση αποτελεί εκείνη τη διεργασία μετασχηματισμού της εμπειρίας σε γνώση, ικανότητες, στάσεις, αξίες. Συνεπώς, είναι απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη του εαυτού και τη διαμόρφωση της σχέσης του με την κοινωνία. Οι γονείς ξέρουν καλύτερα από τον καθένα τις εμπειρίες που βίωσαν τα παιδιά τους. Ίσως, λοιπόν, να απαιτείται η συμμετοχή των γονέων, ώστε να αξιοποιούνται από το εκάστοτε αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών οι εμπειρίες των παιδιών.

Γονείς

Οι περισσότεροι γονείς στην περίπτωση της μελέτης μας εκτιμούν ότι δεν είναι σωστό να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του Α.Π., καθώς δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις. Τρεις όμως υποστηρίζουν ότι οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν με τέτοιο τρόπο το Α.Π., ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες και στα ενδιαφέροντα όχι μόνο των μαθητών, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας. Με τον τρόπο αυτόν υποστηρίζουν ότι η μάθηση θα καταστεί πιο αποτελεσματική, επειδή οι σχολικές εργασίες θα αντλούν θέματα σχετικά με τα ενδιαφέροντα, αλλά και τις εμπειρίες των παιδιών της συγκεκριμένης τάξης. Ακόμη, οι γονείς αυτοί ζητούν να μπορούν να προτείνουν μαθήματα ή και να κρίνουν το περιεχόμενο των βιβλίων (Γ5.5).

Συνεργασία γονέων εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων...	Ναι	Όχι
	3 /10 Γ → καλύτερη ενημέρωση του γονέα, δυνατότητα υποστήριξης του παιδιού του	1 /10 Γ → Δεν ξέρω 1 /10 Γ → Αποτελεί αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού και της Πολιτείας 5 /10 Γ

Πίνακας 81: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων – από την πλευρά των γονέων

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι γονείς αυτοί, είτε οι ίδιοι είτε οι σύζυγοί τους, έχουν ανώτερη μόρφωση.

«...συζητώντας με τον εκπαιδευτικό και τους άλλους γονείς μπορούν όλοι μαζί να διαμορφώσουν το αναλυτικό πρόγραμμα... έτσι ώστε να υπάρχει αποτέλεσμα για τη συγκεκριμένη τάξη και το επίπεδό της και να αποφεύγονται οι συγκρούσεις» (Γ1). «...αν ο εκπαιδευτικός ενδιαφερόταν να μάθει αν οι γονείς έχουν στόχους και ποιοι είναι αυτοί θα άρχιζε μια ουσιαστική συνεργασία, ώστε να αλλάξει το σύστημα διδασκαλίας το οποίο δεν το θεωρώ το πιο ενδεδειγμένο, αλλά και η ύλη η οποία ίσως θα έπρεπε να διαφέρει από τόπο σε τόπο... όταν δεν έχουν δει μεγαλούπολη πώς να τους μιλήσεις για τις βλαβερές συνέπειες των αυτοκινήτων, των εργοστασίων και το άγχος» (Γ10).

Εκπαιδευτικοί

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της μελέτης μας είναι αρνητικοί ως προς τη συμμετοχή των γονέων στην εκπόνηση ή διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, επικαλούμενοι την έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων και την αρμοδιότητα των γονέων (E5.4).

Χρειάζεται να υπάρχει συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος;	Ναι	Όχι
	2/10 E → εξαρτάται από το επίπεδο και τις δυνατότητες των γονέων	7/10 E → δεν διαθέτουν τις γνώσεις-είναι αναρμόδιοι

Πίνακας 82: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων – από την πλευρά των εκπαιδευτικών

Επιπλέον ο μεγάλος αριθμός γονέων δεν θα επέτρεπε να βγει μια κοινή συνισταμένη των προτάσεών τους, έτσι θα υπήρχε πρόβλημα ποιες προτάσεις θα υλοποιηθούν.

«... όχι, γιατί σε αυτόν τον τομέα υπάρχουν ολόκληρες επιστημονικές επιτροπές που κάνουν το αναλυτικό πρόγραμμα.» (E4Γ').

6.5.4. Κοινή στοχοθεσία εκπαιδευτικών και γονέων

Γονείς

Μόνο δύο μητέρες αναφέρουν ότι τους έχει ζητηθεί από τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους να θέσουν από κοινού στόχους. Στη μία από τις περιπτώσεις αυτές οι στόχοι αφορούσαν την αντιμετώπιση μαθησιακής δυσκολίας (δυσλεξίας) του παιδιού. Οι υπόλοιποι γονείς ανέφεραν έλλειψη ανάλογης εμπειρίας και δήλωσαν την επιθυμία της συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γ5.1).

Πιο συγκεκριμένα, οι τομείς της συμμετοχής μέσω της κοινής στοχοθεσίας οι οποίοι βρίσκονται στον ορίζοντα των γονέων της μελέτης μας είναι, εκτός από τις μαθησιακές δυσκολίες, οι σχολικές γιορτές και εκδηλώσεις, αλλά και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των μαθημάτων της Γλώσσας και των Μαθηματικών (Γ5.4).

Καλύτερη η συνεργασία με κοινή στοχοθεσία γονέων – εκπαιδευτικών;	Ναι	Δεν ξέρω
	7 /10 Γ → Υποστήριξη σε μαθησιακές δυσκολίες εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Γλώσσα, Μαθηματικά..) σχολικές γιορτές – εκδηλώσεις	3 /10 Γ

Πίνακας 83: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την ποιότητα της συνεργασίας με κοινή στοχοθεσία γονέων-εκπαιδευτικών –από την πλευρά των γονέων

Εκπαιδευτικοί

Αντιθέτως προς το αντίστοιχο μικρό ποσοστό των γονέων, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της μελέτης μας δήλωσε ότι έχει την εμπειρία της από κοινού στοχοθεσίας με τους γονείς. Στην περίπτωση των περισσότερων από αυτούς οι στόχοι ήταν μαθησιακοί και αφορούσαν τις κατ' οίκον εργασίες, ενώ έξι περιπτώσεις αναφερόντουσαν σε σχολικές δραστηριότητες και επισκέψεις, δηλαδή πρόκειται για συνεργασία επί του μαθησιακού πεδίου εκτός σχολικής τάξης. Ωστόσο, μόνο η περίπτωση του δυσλεκτικού μαθητή αποτελεί δείγμα κοινής στοχοθεσίας για την ενδοσχολική εκπαιδευτική διαδικασία (E5.1).

Κοινή στοχοθεσία γονέων εκπαιδευτικών	Ναι	Όχι
	5/10 E → μαθησιακοί στόχοι-κατ οίκον εργασίες 1/10 E → μαθησιακές-ειδικές δυσκολίες 2/10 E → σχολικές δραστηριότητες έξοδοι	2/10 E

Πίνακας 84: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς την ποιότητα της συνεργασίας με κοινή στοχοθεσία γονέων-εκπαιδευτικών –από την πλευρά των εκπαιδευτικών

Με αφορμή τη γενικότερη ερώτηση σχετικά με τρόπους αξιοποίησης των γονέων για την επίτευξη ενός σχολείου που ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών του, ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν γενικά στη σύμπνοια απόψεων με τους γονείς, αλλά και στη συνεργασία σε επίπεδο μαθησιακών στόχων (E5.7).

6.5.5.Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών από τους γονείς

Γονείς

Η πλειονότητα των γονέων της μελέτης μας πιστεύουν ότι χρειάζεται να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης τονίζουν πως έχουν κάθε δικαίωμα να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των

εκπαιδευτικών, γιατί τα αποτελέσματα της εργασίας των εκπαιδευτικών επηρεάζουν άμεσα τη ζωή των οικογενειών τους (Γ5.8).

Συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	Ναι	Όχι
	7 /10 Γ → γιατί οι γονείς αντιλαμβάνονται την ικανότητα , επάρκεια, καταλληλότητα του εκπαιδευτικού	3 /10 Γ → γιατί οι γονείς δεν είναι αμερόληπτοι, ειδικοί

Πίνακας 85: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τη συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών –από την πλευρά των γονέων

«Και οι καταλληλότεροι που θα μπορούσαν να το κάνουν είναι οι γονείς γιατί είναι αυτοί που βλέπουν τη δουλειά των δασκάλων στα ίδια τους τα παιδιά» (Γ10).

Οι γονείς αυτοί ισχυρίζονται ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών θα συνέβαλε στην παροχή καλύτερης παιδείας, αφού οι εκπαιδευτικοί θα ήταν πιο συνεπείς και θα βελτίωναν τη δουλειά τους, ενώ δεν λείπουν και μεμονωμένα παράπονα, ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που δεν θα έπρεπε να ασκούν αυτό το επάγγελμα.

Ορισμένοι γονείς της μελέτης μας πιστεύουν ότι δεν είναι σωστό να αξιολογήσουν τους εκπαιδευτικούς, επειδή δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, θεωρούν δε ότι δεν έχουν την ειδικότητα ούτε την αμεροληψία που θα τους παρείχαν τα κριτήρια και την αρμοδιότητα της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών.

Εκπαιδευτικοί

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αρνούνται να αξιολογηθούν από τους γονείς, προβάλλοντας τα ίδια επιχειρήματα με αυτούς, δηλαδή ελλιπή επιστημονική κατάρτιση και υποκειμενική κρίση.

«...έχουν αλλάξει τρεις φορές οι μέθοδοι αξιολόγησης των σχολείων και ακόμη δεν έχει βρεθεί ο ιδανικός τρόπος. Άρα, οι επιστήμονες δεν μπορούν να αξιολογήσουν, πόσο μάλλον οι γονείς που έχουν και τον υποκειμενικό παράγοντα σε μεγαλύτερο βαθμό»

(Εα3Ε').

Ο μοναδικός εκπαιδευτικός της μελέτης μας (Εα2Ε') ο οποίος ήταν θετικός στην ιδέα αυτής της αξιολόγησης διευκρίνισε ότι την εννοεί υπό προϋποθέσεις και, σε κάθε περίπτωση, με τα στελέχη της εκπαίδευσης να έχουν το μεγαλύτερο ειδικό βάρος και τον τελευταίο λόγο (Ε5.8).

Οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;	Ναι	Όχι
	1/10 Ε → με προϋποθέσεις- βαρύνοντα λόγο να έχουν τα στελέχη της εκπαίδευσης	9/10 Ε → είναι αναρμόδιοι

Πίνακας 86: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τη συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών –από την πλευρά των εκπαιδευτικών

6.5.6.Ο ρόλος του σχολείου

Γονείς

Ως προς τον ρόλο του σχολείου στη σημερινή εποχή, οι γονείς της μελέτης μας, θεωρούν ότι είναι πρωτίστως παιδαγωγικός και κοινωνικοποιητικός με στόχο τη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών και δευτερευόντως εκπαιδευτικός. Ειδικότερα ως προς την εκπαιδευτική αποστολή του σχολείου, οι γονείς αναγνωρίζουν προτεραιότητα στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών. Ένα μικρό ποσοστό των γονέων αυτών ανέφερε ότι το σχολείο λειτουργεί υποστηρικτικά για τον γονεϊκό τους ρόλο. Η συζήτηση που ακολούθησε κατά τη συνέντευξη εξειδικεύοντας την εν λόγω ερώτηση με ζητούμενο τη γνώμη των γονέων για την αξιοποίησή τους στην επίτευξη των στόχων του σχολείου, οδήγησε μόνο δύο από τους γονείς στην ιδέα της επιμόρφωσης και της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να αντιμετωπίζονται πιο σωστά και πιο συστηματικά οι μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών (Γ5.7).

Ο ρόλος του σχολείου σήμερα πρέπει να είναι	Εκπαιδευτικός	Παιδαγωγικός-κοινωνικοποιητικός	Υποστηρικτικός στο ρόλο του γονέα	Ενταξιακός
	7 /10 Γ → γνώσεις-μαθηματικά, γλώσσα	9 /10 Γ → διαμόρφωση προσωπικότητας παιδιών	2 /10 Γ	1 /10 Γ → σε σύνδεση με την τοπική κοινότητα και τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα
Οι γονείς θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν με	Επιμόρφωση και συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών			
	2 /10 Γ → με στόχο την επίλυση προβλημάτων (μαθησιακών, συμπεριφοράς).			

Πίνακας 87: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς το ρόλο του σχολείου στη σημερινή εποχή και την αξιοποίηση των γονέων στην επίτευξη των στόχων του σχολείου –από την πλευρά των γονέων

Εκπαιδευτικοί

Σε αντίθεση με τους γονείς, οι οποίοι διακρίνουν τον παιδαγωγικό-κοινωνικοποιητικό από τον εκπαιδευτικό-μορφωτικό ρόλο του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί της μελέτης μας αντιμετωπίζουν αυτές τις δύο αποστολές σαν ενιαίο σύνολο, σε έναν διττό ρόλο. Μόνο δύο από αυτούς αναφέρθηκαν στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Σχετικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς ως παράγοντα ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας του σχολείου, ένας εκπαιδευτικός συσχέτισε τη συνεργασία αυτή με τη διάθεση των γονέων και το μορφωτικό τους επίπεδο, ενώ οι υπόλοιποι δεν διατύπωσαν καμία άποψη ή πρόταση προς την κατεύθυνση αυτή (Ε5.6).

Ο ρόλος του σχολείου σήμερα πρέπει να είναι	Κοινωνικοποιητικός, παιδαγωγικός, μορφωτικός	Παροχής παιδείας-υποστήριξης ενδιαφερόντων των παιδιών	Εξαρτάται από τη διάθεση συνεργασίας των γονέων και το μορφωτικό τους επίπεδο
	8/10 E	2/10 E →	1/10 E
	Ο ρόλος του σχολείου σήμερα πρέπει να είναι Κοινωνικοποιητικός, παιδαγωγικός, μορφωτικός	Παροχής παιδείας-υποστήριξης ενδιαφερόντων των παιδιών	Εξαρτάται από τη διάθεση συνεργασίας των γονέων και το μορφωτικό τους επίπεδο
	8/10 E	2/10 E →	1/10 E

Πίνακας 88: Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς το ρόλο του σύγχρονου σχολείου-από την πλευρά των εκπαιδευτικών

6.5.7. Ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των μαθητών

Γονείς

Η μεγάλη πλειονότητα των γονέων του δείγματός μας θεωρεί ότι το σχολείο με τη σημερινή μορφή και λειτουργία του δεν βοηθά το παιδί να καλλιεργήσει τα ενδιαφέροντα και να διευρύνει τον ορίζοντά του. Ορισμένοι από τους γονείς αυτούς αποδίδουν αυτή την ανεπάρκεια στον τρόπο διδασκαλίας και στην παροχή πλήθους άχρηστων γνώσεων με τρόπο βεβιασμένο και πρόχειρο. Ωστόσο, δύο μητέρες διατυπώνουν πρόταση, σύμφωνα με την οποία η ασυμμετρία αυτή μπορεί να αντιμετωπιστεί μέσω της διερεύνησης των κλίσεων του παιδιού κατά τις διάφορες σχολικές δραστηριότητες, όπως οι νέες τεχνολογίες και τα εικαστικά (Γ5.6).

Εκπαιδευτικοί

Οι εκπαιδευτικοί της μελέτης μας στην πλειονότητά τους συμμερίζονται την άποψη των γονέων σχετικά με την απόσταση που χωρίζει το σχολείο από τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Όμως είναι αρκετά διαφορετική η εκτίμησή τους σχετικά με τις αιτίες του φαινομένου. Πιο συγκεκριμένα, μόνο οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς αυτής της άποψης αποδίδουν την εν λόγω διάσταση στον ακαδημαϊσμό του ελληνικού σχολείου, ενώ οι υπόλοιποι επικαλούνται την ανεπάρκεια της υλικοτεχνικής υποδομής και την έλλειψη οργάνωσης (E5.5). Είναι αξιοσημείωτο ότι κανείς από τους εκπαιδευτικούς δεν αναφέρθηκε στην ανάγκη υποστήριξης των ενδιαφερόντων των μαθητών και διεύρυνσης του ορίζοντά τους.

Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τη διάθεση των εκπαιδευτικών και των γονέων για διεύρυνση των μορφών της μεταξύ τους επικοινωνίας και συνεργασίας, όπως αναπτύχθηκαν στην παρούσα ενότητα, παρουσιάζονται στον πίνακα που ακολουθεί.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΘΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΤΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΤΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ**

5^η ερευνητική υπόθεση

	ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ	ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΙΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ	ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗ ΣΥΝΤΑΞΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ	ΚΟΙΝΗ ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑ	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΟΝΕΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ	ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
ΓΟΝΕΙΣ	Συνήθως θετικοί λόγω της άποψης ότι έτσι θα υποστηρίξουν τη μάθηση των παιδιών.	Πρόθυμοι για συμμετοχή σε γιορτές, εκδρομές παροχή εποπτικού υλικού αλλά όχι και στην μαθησιακή διαδικασία.	Οι περισσότεροι δηλώνουν αναρμόδιοι.	Έλλειψη εμπειρίας, εκτός από μεμονωμένες περιπτώσεις μαθησιακής δυσκολίας	Οι περισσότεροι είναι θετικοί επικαλούμενοι την επαρκή τους αντίληψη για το εκπαιδευτικό έργο.	1. Παιδαγωγικός-κοινωνικοποιητικός 2. Εκπαιδευτικός: Γλώσσα, μαθηματικά 3. Ανάπτυξη ενδιαφερόντων μαθητών 4. Υποστηρικτικός γονεϊκού ρόλου 5. Επιμόρφωση για από κοινού διαχείριση προβλημάτων μαθησιακών και συμπεριφοράς.	Πρόταση: διερεύνηση των κλίσεων του παιδιού σε σχολικές δραστηριότητες όπως εικαστικά, νέες τεχνολογίες.
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	Συνήθως αρνητικοί ή με όρους για τον αριθμό, τις γνώσεις και την παρεμβατικότητα των γονέων.	Ανάλογη στάση με αυτή των γονέων.	Θεωρούν τους γονείς αναρμόδιους.	Πεδία: Κατ' οίκον εργασίες, σχολικές δραστηριότητες, μαθησιακές δυσκολίες.	Αρνητικά διακείμενοι.	1. Παιδαγωγικός, μορφωτικός 2. Ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των μαθητών 3. Συνάρτηση της συνεργασίας με τη διάθεση και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.	Πρόταση: αντιμετώπιση του ακαδημαϊσμού, βελτίωση υλικοτεχνικής υποδομής και οργάνωσης.

Πίνακας 89: Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς την 5^η υπόθεση εργασίας

6.6. Τα ερευνητικά αποτελέσματα ως προς δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα

Η δομή των δύο επομένων ενότητων (6.6.1, 6.6.2) βασίζεται στους συσχετισμούς των δημογραφικών στοιχείων των δύο πλευρών της επικοινωνίας και συνεργασίας, όπως αντιπροσωπεύεται από τους συμμετέχοντες στην περίπτωση της μελέτης μας, με τα ερευνητικά αποτελέσματα τα οποία πραγματεύτηκαν οι προηγούμενες ενότητες του προκείμενου κεφαλαίου (6.1 έως 6.5). Έτσι, στις συγκεκριμένες ενότητες παρουσιάζονται αντιστοίχως οι συσχετισμοί των δημογραφικών στοιχείων των γονέων και εκπαιδευτικών με τα αποτελέσματα αυτά. Οι ενδείξεις στις παρενθέσεις παραπέμπουν στις αντίστοιχες ερωτήσεις των οδηγών γονέα και εκπαιδευτικού και στα αποτελέσματα των ερωτήσεων αυτών, όπως αποτυπώνονται στους πίνακες του παραρτήματος της προκείμενης μελέτης. Το γράμμα Γ δηλώνει τον οδηγό γονέων και το Ε τον οδηγό εκπαιδευτικού. Ο δεύτερος αριθμός αναφέρεται στην ερευνητική υπόθεση και ο επόμενος ή οι επόμενοι είναι αύξοντες αριθμοί των ερωτήσεων.

6.6.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων

Τα δημογραφικά δεδομένα των γονέων τα οποία ελήφθησαν από τους ίδιους κατά τη διάρκεια των ατομικών συνεντεύξεων είναι το επάγγελμα, η μόρφωση και η επαγγελματική κατάσταση του πατέρα και της μητέρας, η τάξη φοίτησης του μαθητή και ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια. Από τα δεδομένα αυτά, εκείνο το οποίο εμφανίστηκε να συσχετίζεται με διαφοροποιήσεις απαντήσεων είναι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, εφ' όσον μόνο μητέρες συμμετείχαν στην έρευνά μας, το οποίο άλλωστε έχει αναδειχθεί από πολυάριθμες έρευνες ως διαφοροποιητικός παράγοντας της επικοινωνίας και συνεργασίας⁴⁷².

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας αποτελεί δεδομένο δύσκολο να διαπιστωθεί στο πλαίσιο μιας ατομικής συνέντευξης, εφ' όσον η εκτίμηση του ερευνητή από τον όλη παρουσία του ερευνητικού υποκειμένου πιθανόν να είναι επισφαλής. Εξάλλου, οι σχετικές ερωτήσεις προς τον συμμετέχοντα άπτονται ζητημάτων διακριτικότητας και, πάντως, η αξιοπιστία των απαντήσεων είναι αμφισβητήσιμη. Από την άλλη πλευρά, βάσει των δεδομένων του σχολικού μητρώου, οι ενδείξεις όπως «ελεύθερος επαγγελματίας», «ιδιωτικός υπάλληλος» ή «δημόσιος υπάλληλος» είναι αρκετά ασαφείς. Κατά συνέπεια, για την επεξεργασία των

⁴⁷² Βλ. ενότητα 4.4.1. στην παρούσα εργασία.

αποτελεσμάτων της μελέτης μας, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων θεωρείται ότι είναι αδρομερώς ανάλογο του μορφωτικού.

Οι διαφοροποιήσεις των απαντήσεων των μητέρων σε συνάρτηση με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων της έρευνάς μας παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Οι μητέρες ανώτερου μορφωτικού επιπέδου (πτυχίο ΑΕΙ ή ΙΕΚ) διαφοροποίησαν τις απαντήσεις τους από εκείνες των μητέρων μεσαίου μορφωτικού επιπέδου (απόφοιτες Λυκείου) ως προς τα ακόλουθα σημεία:

- α) Τρεις από τις τέσσερις μητέρες αυτού του επιπέδου ήταν εκείνες που αναφέρθηκαν στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων (Γ 1.1) στη συζήτηση που διεξήχθη με αφορμή την ερώτηση σχετικά με την αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια.
- β) Με ελαφρά υπεροχή από τις μητέρες μεσαίου επιπέδου (τέσσερις σε σύνολο έξι απαντήσεων) χρησιμοποιούν, μεταξύ άλλων, τηλεφωνικές συνομιλίες και ανταλλαγή σημειωμάτων κατά την επικοινωνία τους με το σχολείο (Γ 2.4).
- γ) Οι τέσσερις από αυτές τις πέντε μητέρες αναφέρθηκαν στις δυσκολίες και τις απαιτήσεις χρόνου των κατ' οίκον εργασιών, αλλά όχι και στο μορφωτικό επίπεδο που απαιτείται για την αντιμετώπισή τους, το οποίο έθιξαν οι μητέρες μεσαίου επιπέδου (Γ 2.11). Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα συνδυάζεται με τις απαντήσεις στην ερώτηση σχετικά με τις γνώσεις που χρειάζονται, προκειμένου να ανταποκρίνονται οι γονείς στις οδηγίες και συμβουλές των εκπαιδευτικών. Στη συγκεκριμένη ερώτηση μόνο οι απόφοιτες ΑΕΙ απάντησαν αρνητικά (Γ 3.3), ενώ ανέφεραν ότι διαφοροποιούν τον τρόπο συνεργασίας τους ανάλογα με τον εκπαιδευτικό (Γ 4.3.3).
- δ) Μόνο του υψηλού μορφωτικού επιπέδου οι μητέρες απάντησαν θετικά στην ερώτηση για την παρουσία του παιδιού στις συναντήσεις τους με τον εκπαιδευτικό (Γ 2.11).
- ε) Κατά πλειονότητα, αναγνώρισαν την ανάγκη για περισσότερες και πιο εξειδικευμένες πληροφορίες εκ μέρους των εκπαιδευτικών (Γ 3.2).
- στ) Μόνο οι μητέρες αυτού του επιπέδου αναφέρονται στη χρησιμότητα της συνδρομής ειδικού λογοπεδικού ή ψυχολόγου στις περιπτώσεις που αναφέρεται σχετικό πρόβλημα (Γ 3.7).

- ζ) Οι μητέρες αυτές κατά πλειονότητα τηρούν διακριτική στάση και διαπνέονται από θετική διάθεση, όταν απευθύνονται στον εκπαιδευτικό στην περίπτωση που διαφωνούν μαζί του σε θέματα διδακτικής μεθόδου, αξιολόγησης του παιδιού ή αντιμετώπισης της συμπεριφοράς του (Γ 3.8).
- η) Μόνο αυτές οι μητέρες διατυπώνουν το παράπονο για ελλιπή ενημέρωση, ασυνέπεια των εκπαιδευτικών στη συνεργασία, καθώς και για τον φόρτο των κατ' οίκον εργασιών (Γ 4.1.4).
- θ) Κατά πλειονότητα αναγνωρίζουν τον ρόλο του επαγγελματικού προφίλ του εκπαιδευτικού ως θετικού παράγοντα για τη συνεργασία (Γ 4.2, Γ 4.2.2).
- ι) Επίσης κατά πλειονότητα παρατηρούν βελτίωση της επικοινωνίας μέσα από τη συχνή επαφή και συνεργασία στις σχολικές δραστηριότητες ή εκδηλώσεις, είναι περισσότερο εξοικειωμένες με τη σχολική ζωή και έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κατά την εμπλοκή τους με αυτήν (Γ 4.2.3).

6.6.2.Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, τα οποία προσφέρθηκαν για μελέτη σε συνάρτηση με τη διαφοροποίηση των απαντήσεών τους, είναι η εμπειρία, δηλαδή τα χρόνια υπηρεσίας και η κατάρτιση (στην περίπτωση της μελέτης μας: Μαράσλειο Διδασκαλείο ή και δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ). Το φύλο δεν έδειξε διαφοροποίηση απαντήσεων.

Η κατάρτιση φαίνεται ότι λειτουργεί διαφοροποιητικά στις ακόλουθες περιπτώσεις απαντήσεων.

Οι εκπαιδευτικοί με την εκπαίδευση του Διδασκαλείου ή και με το δεύτερο πτυχίο:

- i. Θεωρούν ότι είναι απαραίτητη για την εργασία τους να ενημερώνονται σχετικά με τις δυσκολίες των μαθητών και των οικογενειών τους (E 1.1).
- ii. Χρησιμοποιούν σημειώματα ή τηλεφωνικές συνομιλίες για τη συνεννόησή τους με τους γονείς (E.2.1)
- iii. Αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της παρουσίας ψυχολόγου στο σχολείο (E 3.7). Την ίδια αναγκαιότητα αναγνωρίζουν και οι γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου (ενότητα 6.6.1, σημείο «στ»).
- iv. Παραδέχονται ότι, για να ξεπεραστούν τα εμπόδια στη συνεργασία, χρειάζεται να αυξήσουν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τον χρόνο που διαθέτουν για τη

συνεργασία, σε συνδυασμό με την ενίσχυση της προσπάθειάς τους προς την κατεύθυνση αυτή (E.4.2.4).

- v. Εκτιμούν ότι χρειάζεται και η συνδρομή του γονέα προκειμένου να αντιμετωπιστεί ένα πρόβλημα (E 2.4).
- vi. Δύο από τους εκπαιδευτικούς αυτούς ήταν οι μόνοι που αναφέρθηκαν στην προσωπικότητα και τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών μεταξύ των παραγόντων που εμποδίζουν τη συνεργασία με τους γονείς (E 4.1.1)
- vii. Ένας από αυτούς τους εκπαιδευτικούς, ο μόνος από όλους τους συμμετέχοντες, αναφέρθηκε στη συνεργασία του σχολείου σε επίπεδο κοινότητας και σε συλλογικές δραστηριότητες κατά τη συζήτηση για τη διεύρυνση των θεμάτων της επικοινωνίας (E 3.8). Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός έχει σπουδάσει και Οικονομικές Επιστήμες.

Ως προς την εμπειρία:

- α) Δύο από τους εκπαιδευτικούς με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας (16 και 24 χρόνια) εφαρμόζουν συνδυασμό στρατηγικών για να φέρουν τους γονείς πιο κοντά στο σχολείο και σε συχνότερη επαφή μαζί τους, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους οι οποίο ανέφεραν από έναν τρόπο (E 4.2.6).
- β) Τη θετική επίδραση της παρακολούθησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος στην ποιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας ανέφεραν δύο από τους εκπαιδευτικούς με τη μεγαλύτερη εμπειρία (24 και 15 χρόνια, E 2.9).
- γ) Οι δύο εκπαιδευτικοί οι οποίοι απάντησαν θετικά στην ερώτηση σχετικά με την υποστήριξη των ενδιαφερόντων των μαθητών από το σύγχρονο σχολείο έχουν την εμπειρία συμμετοχής σε καινοτόμα προγράμματα (E 5.5).

Από τους συσχετισμούς των δημογραφικών στοιχείων των γονέων και των εκπαιδευτικών της μελέτης μας με τα ερευνητικά πορίσματα της μελέτης αυτής προκύπτει καινούργια ενότητα δεδομένων, η οποία τροφοδοτεί ανάλογα συμπεράσματα, όπως διατυπώνονται στην οικεία ενότητα του κεφαλαίου που ακολουθεί (7.6).

Κεφάλαιο 7

Συζήτηση- Συμπεράσματα- Προτάσεις

7.1. Συζήτηση

Η συζήτηση και η σύνθεση των συμπερασμάτων στις ενότητες του προκειμένου κεφαλαίου βασίζονται σε τρεις πηγές δεδομένων:

- α) Στην επεξεργασία των ποσοτικών αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, όπως παρουσιάστηκαν στο αμέσως προηγούμενο κεφάλαιο,
- β) Στην εκτίμηση των περιεχομένων των συνεντεύξεων, σε συνδυασμό με την αντίληψη της ερευνήτριας κατά τη διεξαγωγή των συναφών συζητήσεων, τα οποία δεν ποσοτικοποιούνται, όπως προβλέπεται και από τη μεθοδολογία των ποιοτικών ερευνών⁴⁷³ και
- γ) Στη μελέτη των ανωτέρω ερευνητικών δεδομένων με γνώμονα τα ανάλογα θέματα του θεωρητικού μέρους της προκειμένης εργασίας, τα οποία συναρτώνται με τις πέντε ερευνητικές υποθέσεις της.

Η δόμηση και η αρίθμηση των πέντε επομένων ενοτήτων (7.1.1-7.1.5), στις οποίες αναπτύσσεται η συζήτηση επί των αποτελεσμάτων, αντιστοιχεί στις συγκεκριμένες υποθέσεις.

7.1.1. Η αναγκαιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας

Η πρώτη υπόθεση εργασίας της προκειμένης μελέτης αναφέρεται στην αντίληψη των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με την αναγκαιότητα της μεταξύ τους επικοινωνίας και συνεργασίας. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, γονείς και εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα για μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επαληθεύουν την εν λόγω υπόθεση, αλλά συγχρόνως αποκαλύπτουν και τους περιορισμούς υπό τους οποίους ισχύει. Πιο συγκεκριμένα, οι δύο πλευρές συμφωνούν ότι η εικόνα της μεταξύ τους συνεργασίας βοηθά τον μαθητή να αναπτύξει θετική στάση για το σχολείο, ειδικά στην αρχή της μαθητικής του ζωής. Ενισχύει την αυτοπεποίθησή του, ευνοεί τη σχολική του επίδοση και την ομαλή κοινωνικοποίησή του. Επίσης, γονείς και εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν

Αναγνώριση της χρησιμότητας της επικοινωνίας για τον μαθητή

⁴⁷³ Βλ. ενότητα 5.1 στην παρούσα εργασία

ότι η συνεργασία αυτή επιδρά θετικά, στα συναισθήματά τους, στη μεταξύ τους επικοινωνία, στην ψυχολογική κατάσταση των μαθητών και, γενικά, στο σχολικό κλίμα.

Ωστόσο, το σπουδαιότερο όφελος της επικοινωνίας και συνεργασίας είναι, σύμφωνα και με τις δύο πλευρές, η σχολική επίδοση, η οποία καθιστά αναγκαία την ενημέρωση των γονέων για τις διδακτικές μεθόδους των εκπαιδευτικών, προκειμένου να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες.

Το
ζήτημα
της
επίδοσ
ης

Η συνεργασία κρίνεται αναγκαία, γιατί μέσω των πληροφοριών οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τους και τους βοηθούν να ενταχθούν ομαλότερα στο σχολείο. Τα παιδιά αποδέχονται ηπιότερα τον ρόλο του μαθητή και δεν μένουν με μαθησιακά κενά. Η ανταλλαγή πληροφοριών αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο στην περίπτωση των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας, οικογενειακά ή έχουν μαθησιακές δυσκολίες.

Η ανάγκη
της
ενημέρωσης
των
εκπαιδευτικ
ών για
προβλήματ
α των
μαθητών

Ως προς το πεδίο της ανταλλαγής πληροφοριών, με ροή από τους γονείς προς τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τις συνθήκες ζωής των μαθητών, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας θεωρούν ότι αυτού του είδους οι πληροφορίες δεν αφορούν το εκπαιδευτικό έργο τους. Συνεπώς, αντιμετωπίζουν τον μαθητή σαν να ήταν ανεξάρτητος από τις ιδιότητές του ως μέλους ορισμένης οικογένειας με τα χαρακτηριστικά της και τα πιθανά της προβλήματα. Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι οι πληροφορίες που τους παρέχουν οι γονείς σχετικά με τους μαθητές τους, τούς επιτρέπει να τους κατανοούν καλύτερα και ειδικά στις περιπτώσεις των προβλημάτων της οικογένειας, της υγείας και των μαθησιακών δυσκολιών. Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί παραδέχτηκαν ότι δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν ούτε τις προβληματικές συμπεριφορές ούτε τις μαθησιακές δυσκολίες.

Οι δύο πλευρές συμφωνούν ότι η συνέχιση του έργου των εκπαιδευτικών στο σπίτι συμβάλλει θετικά στη βελτίωση της επίδοσης των μαθητών. Η κάθε πλευρά, όμως ξεκινά από διαφορετική αφετηρία. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν οι γονείς να συνεχίζουν το εκπαιδευτικό τους έργο, γιατί με τον τρόπο αυτό τούς διευκολύνουν κατά την άσκηση του επαγγέλματός τους μέσα στην τάξη εφόσον, μάλιστα, δηλώνουν πως ο μεγάλος ανά τμήμα αριθμός μαθητών και η πίεση του αναλυτικού προγράμματος δεν τους επιτρέπουν να ασκούν το επάγγελμά τους όπως οι ίδιοι θα ήθελαν.

Η κατ'
οίκον
εργασία

Από την άλλη πλευρά, οι γονείς, διαπιστώνοντας τα μαθησιακά κενά των παιδιών τους, υποχρεώνονται να τα «διαβάζουν» πολλές ώρες στο σπίτι και, πάντως, θεωρούν ότι συνεργασία εξαντλείται στην υποστήριξη του παιδιού με τις κατ' οίκον εργασίες με τους ίδιους να επιτελούν έναν ρόλο, ο οποίος τους μετατρέπει σχεδόν αδιαμαρτύρητα

Ο
φόρτος
των
γονέων

σε «κατ' οίκον άμισθους εκπαιδευτικούς»⁴⁷⁴. Αντιστοίχως, οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αναγνωρίζουν τον ρόλο αυτόν στους γονείς, επειδή τους εξυπηρετεί κατά την άσκηση των καθηκόντων τους στα σχολεία.

Αυτή η συνθήκη, ενώ φαίνεται σαν μορφή συνεργασίας, στην πραγματικότητα βασίζεται στην εκατέρωθεν παραδοχή ότι η εργασία στο σχολείο δεν επαρκεί και, ακόμη ότι το σχολείο δεν «κάνει καλά τη δουλειά του». Σε κάθε περίπτωση, η κατάσταση αυτή έχει ως αποτέλεσμα την όξυνση των κοινωνικών ανισοτήτων, αφού δεν διαθέτουν όλοι οι γονείς τις απαραίτητες γνώσεις ή το προνόμιο του χρόνου, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τις σχολικές εργασίες και, γενικά, τα μαθήματα.

Η ανάγκη για στήριξη των μαθητών στο σπίτι ως ανεπάρκεια του σχολείου

Από τους λόγους για τους οποίους καθίσταται αναγκαία η επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-οικογένειας, έτσι όπως έχουν αναδειχθεί στις σχετικές έρευνες, απουσιάζουν, στην περίπτωση της μελέτης μας, εκείνοι που αναφέρονται στη(ν):

- διοίκηση της σχολικής μονάδας (ενότητες 2.6.6.1, 4.1.2),
- βελτίωση της ποιότητας των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (ενότητα 4.1.2),
- ενίσχυση του ηθικού των εκπαιδευτικών και της αποτελεσματικότητας της εργασίας τους (ενότητα 4.1.3),
- αύξηση των κινήτρων για μάθηση (ενότητα 4.1.3),
- επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με εξωτερικούς φορείς (ενότητα 2.5.3).

Πεδία της επικοινωνίας και συνεργασίας που δεν αναγνωρίζονται

Κατά συνέπεια, ο συγκεκριμένος τομέας της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων του ελληνικού σχολείου, έστω και στην περιορισμένη έκταση κατά την οποία αυτή επιτελείται, δεν αξιοποιείται, εφ' όσον δεν τροφοδοτεί συνεργασία για τη διαχείριση ζητημάτων ψυχολογικής κατάστασης ή διεύρυνσης των ενδιαφερόντων και των οριζόντων και, γενικά, ανάπτυξης της προσωπικότητας των μαθητών. Επίσης, γενικά η επικοινωνία δεν φαίνεται να λειτουργεί προς την κατεύθυνση της εξισορρόπησης των συστημάτων στο πλαίσιο των οποίων αναπτύσσεται το παιδί, δηλαδή του σχολείου, της οικογένειας και της κοινωνίας (ενότητα 2.5.3. στην παρούσα εργασία).

7.1.2. Οι μορφές και οι συνθήκες της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων

Η δεύτερη ερευνητική υπόθεση στην παρούσα μελέτη είναι σχετική με τις μορφές της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, οι συναντήσεις είναι περιορισμένες σε αριθμό, χωρίς συστηματικότητα, με αιτία και αντικείμενο την επίδοση και τη συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο.

⁴⁷⁴Γεωργίου Σ. 2000: *Σχέση Σχολείου – Οικογένειας και Ανάπτυξης του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επιβεβαίωσαν την υπόθεση ότι οι μορφές επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων συναρτώνται στενά με τις συνθήκες της επικοινωνίας αυτής. Συναρτώνται επίσης με τον χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου, καθώς και με την ποιότητα της επικοινωνίας.

Ως προς τις συνθήκες, οι δυνατότητες που έχουν στη διάθεσή τους οι γονείς για επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς καθορίζονται εν μέρει από τις θεσμοθετημένες προβλέψεις και εν μέρει από τις καθιερωμένες συνήθειες. Σύμφωνα με τις προβλέψεις, οι συναντήσεις είναι συνήθως ομαδικές, σπανιότερα ατομικές και, πάντως, λίγες σε αριθμό ανά σχολικό έτος και με αφορμή την επίδοση βαθμολογίας ή την ενημέρωση των γονέων για τη λειτουργία του σχολείου ή και το σχολικό πρόγραμμα. Σύμφωνα με τη συνήθεια, οι συναντήσεις επιχειρούνται κυρίως τις ώρες λειτουργίας του σχολείου, σε όποιον από τους χώρους του ευνοεί την κατά το δυνατόν απρόσκοπτη συνομιλία. Οι έκτακτες συναντήσεις είναι συνήθως αποτέλεσμα προβλήματος ή πρωτοβουλίας των γονέων, τείνουν να συγκεντρώνονται στην αρχή της σχολικής χρονιάς, αλλά αξιοποιούν και περιστάσεις όπως οι σχολικές γιορτές. Σε κάθε περίπτωση, η διάρκεια των ατομικών συναντήσεων δεν ξεπερνά τα δέκα λεπτά, ενώ οι ομαδικές είναι πιθανό να διαρκέσουν έως μία ώρα.

Είδος και συνθήκες των συναντήσεων

Οι συγκεκριμένες συνθήκες, τόπου, χρόνου, διάρκειας και, γενικά, περιβάλλοντος των συναντήσεων, είναι δυσμενείς για την ανάπτυξη ουσιαστικής επικοινωνίας, άρα και αποτελεσματικής συνεργασίας. Αυτός ο ακυρωτικός ρόλος των εν λόγω συνθηκών αναγνωρίζεται και από τις δύο πλευρές, ωστόσο τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά των επαφών του σχολείου με την οικογένεια δεν εμπεριέχουν προϋποθέσεις βελτίωσης της διαμορφωμένης κατάστασης.

Ο ακυρωτικός ρόλος των συνθηκών

Οι προγραμματισμένες συναντήσεις δεν φαίνεται να επιτυγχάνουν τον στόχο τους, εφ' όσον ορίζονται με γνώμονα τη χρονική ευχέρεια των εκπαιδευτικών και όχι τις δυνατότητες προσέλευσης των γονέων. Ωστόσο, παρότι το σύνολο των εκπαιδευτικών προτιμά τις προγραμματισμένες επαφές, οι περισσότεροι δεν προετοιμάζονται κατάλληλα γι' αυτές. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς καταστρατηγούν συνήθως το πρόγραμμα επαφών, καθώς λόγω εργασίας δεν μπορούν να επισκεφθούν το σχολείο τις καθορισμένες ώρες, με αποτέλεσμα η συνεργασία να οδηγείται σε προστριβές, αφού ούτε οι εκπαιδευτικοί θέλουν να αιφνιδιάζονται ούτε οι γονείς ικανοποιούνται από τις αόριστες απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα όταν αυτές αφορούν θέματα αξιολόγησης των μαθητών. Η μικρή διάρκεια των αιφνίδιων συναντήσεων αναγκάζει τις δυο πλευρές να συζητούν για τα εντελώς απαραίτητα, δηλαδή τα προβλήματα που συνήθως δημιουργούνται, με αποτέλεσμα η επικοινωνία των δυο πλευρών να ξεκινάει με κακούς ωionούς. Αυτή η αρνητική συνθήκη επιβαρύνεται και από τη συνήθεια των

Προβλήματα των δύο πλευρών σχετικά με τις συναντήσεις

περισσότερων εκπαιδευτικών να επικοινωνούν με τους γονείς, αφού ανακλύπει ένα πρόβλημα.

Συνεπώς οι συνθήκες επικοινωνίας εμποδίζουν την ανάπτυξη ενός ουσιαστικού διαλόγου.

Δεν μπορέσαμε να διευκρινίσουμε τα αίτια που οδηγούν τους περισσότερους εκπαιδευτικούς να μην προετοιμάζονται για τις συναντήσεις με τους γονείς. Ίσως, εκτός από την εμπειρία που οι ίδιοι επικαλούνται, παίζει ρόλο και η μικρή προσέλευση των γονέων στις προγραμματισμένες επαφές. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί της μελέτης μας οι οποίοι δήλωσαν ότι προετοιμάζονται με ειδικές σημειώσεις, φαίνεται ότι οφείλουν αυτή τη στρατηγική στην εμπειρία τους ως εκπαιδευτικών στη Γερμανία, όπου οι γονείς συμμετέχουν στο Διοικητικό Συμβούλιο κάθε σχολείου⁴⁷⁵. Αλλωστε, σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, οι προηγούμενες εμπειρίες των ατόμων αφήνουν το στίγμα τους στην άσκηση των μελλοντικών τους ρόλων.

Στη συνέχεια επιχειρείται μία συστηματικότερη περιγραφή των μορφών της γονεϊκής εμπλοκής, οι οποίες διαφαίνονται στην περίπτωση της μελέτης μας, βάσει των τυπολογιών που αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος της προκείμενης εργασίας (ενότητες 2.6.6.1, 2.6.6.2, 4.2.2.). Οι εν λόγω μορφές είναι:

Άλλες μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας

- i. Ανταλλαγή πληροφοριών (συναντήσεις, σημειώματα, τηλεφωνήματα) μεταξύ των δύο πλευρών,
- ii. Προσωπική συμμετοχή των γονέων σε ορισμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, δηλαδή την εργασία των μαθητών στο σπίτι και
- iii. Εθελοντική εργασία των γονέων σε σχολικές δράσεις (γιορτές, εκδρομές, επισκέψεις) ή για την προμήθεια και φροντίδα εποπτικού υλικού.

Όλες οι άλλες μορφές επικοινωνίας και συνεργασίας οι οποίες έχουν καταγραφεί από τις έρευνες σε διεθνές επίπεδο ή έχουν αναπτυχθεί σε σχετικά προγράμματα, φαίνεται ότι είναι άγνωστες στην ελληνική εκπαίδευση και κοινωνία, εφ' όσον κατά την κλίμακα της μελέτης μας, δεν αναφέρθηκε συμμετοχή των γονέων:

Πεδία επικοινωνίας και συνεργασίας που δεν αξιοποιούνται

- α) στη διοίκηση του σχολείου ή στη λήψη αποφάσεων για τη λειτουργία του
- β) στην εκπαιδευτική διαδικασία με παρουσία τους στην τάξη
- γ) στη διοίκηση της εκπαίδευσης
- δ) στη σύνταξη προγραμμάτων σπουδών και στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής

⁴⁷⁵ Παντίδης Σ. 1995: « Το δικαίωμα εμπλοκής των γονέων στο σχολείο», *Νέα Παιδεία*, 74.

ε) στη συνεργασία με την τοπική κοινωνία για πληροφορίες, πόρους, υπηρεσίες και μαθησιακές εμπειρίες που υποστηρίζουν και εμπλουτίζουν την εκπαίδευση στο σχολείο και στο σπίτι,

στ) στην αξιολόγηση της σχέσης επικοινωνίας τους με το σχολείο, με στόχο τη βελτίωσή της.

Το αποτέλεσμα το οποίο απορρέει από τη μορφή και τις συνθήκες της επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια, έτσι όπως αποτυπώνεται βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας, είναι να απομακρύνεται κάθε πλευρά από την άλλη.

7.1.3. Το περιεχόμενο της επικοινωνίας και συνεργασίας

Η τρίτη ερευνητική υπόθεση εστιάζεται στο περιεχόμενο της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων και προβλέπει ότι αυτό αναφέρεται σχεδόν αποκλειστικά στην επίδοση και τη συμπεριφορά του μαθητή. Επίσης, σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, το συγκεκριμένο περιεχόμενο συναρτάται με την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εν λόγω επικοινωνίας.

Όντως, η επίδοση των μαθητών, όπως ομολογούν και οι δυο πλευρές των συμμετεχόντων στην έρευνά μας, αποτελεί το κυρίαρχο θέμα στις συζητήσεις τους. Το αποτέλεσμα αυτό είναι εύλογο, δεδομένου ότι οι γονείς κυρίως των μη προνομιούχων στρωμάτων γνωρίζουν ότι η υψηλή σχολική επίδοση των παιδιών τους αποτελεί το εισιτήριο της κοινωνικής τους ανόδου⁴⁷⁶.

Σχολική επίδοσή

Τα θέματα που ακολουθούν, κατά την κατάταξη των προτεραιοτήτων των ερευνητικών υποκειμένων, είναι: α) η συμπεριφορά και η κοινωνικοποίηση των μαθητών, β) τρόποι και πεδία εμπλουτισμού και διεύρυνσης των ενδιαφερόντων τους και γ) η προετοιμασία των σχολικών γιορτών.

Συμπεριφορά και ενδιαφέροντα

Τα ζητήματα συμπεριφοράς των μαθητών γίνονται αντικείμενο της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς στις περιπτώσεις κατά τις οποίες η συμπεριφορά είναι προβληματική και συνήθως με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών. Αξιοσημείωτο είναι ότι αυτή η πρωτοβουλία εκδηλώνεται μόνο αφού εμφανιστεί ένα πρόβλημα. Μάλιστα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι δεν επικοινωνούν καν με τους γονείς, αν δεν εμφανιστεί ένα πρόβλημα. Στις περιπτώσεις αυτές, οι γονείς ενδιαφέρονται για την ενημέρωση του εκπαιδευτικού με την ελπίδα κυρίως να κερδίσουν την κατανόησή του, έτσι ώστε να αποφύγουν την ποινικοποίηση, βαθμολογική ή άλλη, της συμπεριφοράς του παιδιού και, γενικά, τη δυσμενή αντιμετώπισή του. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τις

Αδυναμία διαχείρισης της προβληματικής συμπεριφοράς

⁴⁷⁶Chartol B. 1992: *Το σχολείο αλλάζει*, Αθήνα: Προτάσεις.

πληροφορίες των γονέων σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών, προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικότερα τις προβληματικές περιπτώσεις στο πλαίσιο της λειτουργίας της σχολικής τάξης και όχι με ορίζοντα την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, εφ' όσον δεν διαθέτουν την απαραίτητη κατάρτιση. Η έλλειψη κατάρτισης αφορά και τον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών, συνεπώς η επικοινωνία επί του ζητήματος αυτού δεν μπορεί να εξελιχθεί σε ουσιαστική συνεργασία.

Αν και οι δυο πλευρές αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της συνεργασίας, εντούτοις οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ακολουθώντας τις προδιαγραφές του οργανισμικού μοντέλου, επιδιώκουν να εργάζονται ανεξάρτητα από τους γονείς, επειδή θεωρούν ότι κάθε πλευρά έχει τον δικό της ξεχωριστό χώρο ευθύνης και οι ίδιοι αποφεύγουν να εμπλακούν στην περιοχή ευθύνης των γονέων. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί σπάνια αναζητούν «ευρύτερες» πληροφορίες για τους μαθητές τους.

Αντίληψη περί ανεξάρτητων πεδίων ευθύνης

Σύμφωνα με το Π.Δ. 201/98, αποτελεί υποχρέωση των εκπαιδευτικών να οργανώνουν επιμορφωτικές δραστηριότητες για τους γονείς⁴⁷⁷. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να συζητούν με όλους τους γονείς διάφορα παιδαγωγικά θέματα, όπως η διεύρυνση των ενδιαφερόντων των παιδιών τους και όχι μόνο να περιορίζονται σε συγκεκριμένα θέματα, τα οποία μάλιστα συζητούν μόνο με όσους γονείς εκδηλώνουν το ανάλογο ενδιαφέρον.

Προβλέψεις θεσμικού πλαισίου

Ο πιο ευτυχής τομέας του περιεχομένου της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας φαίνεται πως είναι οι συνεννοήσεις σχετικά με τις σχολικές εκδηλώσεις και γιορτές. Οι εκπαιδευτικοί ευχερώς ζητούν τη συνδρομή των γονέων και οι γονείς ευχαρίστως προσφέρουν υποστήριξη, κατά το μέτρο των δυνατοτήτων τους. Ωστόσο, οι προδιαγραφές τίθενται από τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα οι γονείς απλώς να ανταποκρίνονται, χωρίς την ευκαιρία για συμμετοχή στον σχεδιασμό ή για διατύπωση προτάσεων ως προς το είδος και τον χαρακτήρα των διοργανώσεων. Κατά συνέπεια, η παρουσία των γονέων στις σχολικές εκδηλώσεις και γιορτές ως θεατών ή βοηθών δεν μεταβάλλει τον αρνητικό ισολογισμό του περιεχομένου της επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια. Για αυτόν τον υπολογισμό προσμετρώνται τα θέματα της επικοινωνίας, μαζί με την έκταση και το βάθος της επεξεργασίας τους, αλλά και η κατεύθυνση της επικοινωνίας, η οποία είναι κυρίως μονόδρομη, από τους εκπαιδευτικούς προς τους γονείς.

Σχολικές γιορτές

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι το περιεχόμενο που αναπτύσσεται κατά την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων είναι χαμηλού επιπέδου. Σε

Επίπεδο της επικοινωνίας

⁴⁷⁷ Ανδρέου Α. & Μαντζούφας Π. 1999: *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, Αθήνα: Λιβάνης.

ανάλογο συμπέρασμα έχουν καταλήξει και άλλες συναφείς έρευνες για τη συγκεκριμένη συνθήκη του ελληνικού σχολείου⁴⁷⁸.

Η έλλειψη ουσιαστικού παιδαγωγικού περιεχομένου στην επικοινωνία των γονέων με το σχολείο επιβεβαιώνεται και από τον μονοδιάστατο χαρακτήρα της συνεργασίας, η οποία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών. Σε ένα τέτοιο κλίμα, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί δεν δημιουργούν τις προϋποθέσεις και δεν αφήνουν ευκαιρίες για συζήτηση άλλων προβλημάτων που πιθανόν απασχολούν τους γονείς. Ταυτόχρονα, οι γονείς παραβλέπουν οποιονδήποτε άλλο παιδαγωγικό ή κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου, αδιαφορούν για τις εξωδιδασκτικές δραστηριότητές του, τις συνθήκες λειτουργίας του και περιορίζουν το ενδιαφέρον τους στην επίδοση. Αυτού του είδους η συνεργασία πιθανόν να οφείλεται στον χρησιμοθηρικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και στις ανταγωνιστικές σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές.

Μονοδιάστατος χαρακτήρας της επικοινωνίας

Τέλος, ένας άλλος παράγοντας της χαμηλής ποιότητας της επικοινωνίας είναι η έλλειψη επιμορφωτικών συναντήσεων στο σχολείο. Συνήθως οι συγκεντρώσεις γονέων που πραγματοποιούνται έχουν στόχο την επίλυση πρακτικών προβλημάτων και όχι την επιμόρφωση των γονέων. Εξάιρεση αποτελούν ορισμένες ομιλίες που διοργανώνονται από τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, αλλά χωρίς συστηματικότητα.⁴⁷⁹

Έλλειψη επιμορφωτικών συναντήσεων

Για τη διαμόρφωση των περιεχομένων και του χαρακτήρα της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας λειτουργούν αντικειμενικές συνθήκες σε συνδυασμό με υποκειμενικούς παράγοντες. Στις αντικειμενικές συνθήκες εστιάσθηκε η δεύτερη ερευνητική υπόθεση της προκείμενης μελέτης, ενώ το θέμα της τέταρτης υπόθεσης είναι συγκεκριμένοι εξωγενείς και υποκειμενικοί παράγοντες. Τα συμπεράσματα της εργασίας μας ως προς την υπόθεση αυτή πραγματεύεται η ακόλουθη ενότητα (7.4).

⁴⁷⁸Π.χ. Γεωργίου Σ. 2000: *Σχέση Σχολείου – Οικογένειας και Ανάπτυξης του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

⁴⁷⁹Μία από τις σχετικές προτάσεις που δεν έχουν πραγματοποιηθεί είναι αυτή της Ανώτατης Συνομοσπονδίας Γονέων για την ίδρυση «τηλεοπτικής σχολής γονέων», Παπάζογλου Μ. 1984: *Σχέσεις Σχολείου – Οικογένειας*, Αθήνα: Επικαιρότητα.

7.1.4. Παράγοντες που συμμετέχουν στη διαμόρφωση του περιεχομένου και του χαρακτήρα της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων

Η τέταρτη ερευνητική υπόθεση αναφέρεται στους παράγοντες οι οποίοι διαμορφώνουν την επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια στην ελληνική πραγματικότητα και αναλύονται στη συνέχεια, βάσει των ερευνητικών αποτελεσμάτων. Η ακόλουθη πραγμάτευση των ερευνητικών αποτελεσμάτων ως προς την υπόθεση αυτή είναι οργανωμένη κατ' αναλογία προς τους συγκεκριμένους παράγοντες, οι οποίοι διακρίνονται σε εξωγενείς (χρονικοί περιορισμοί των γονέων, φύλο και εμπειρία των εκπαιδευτικών, τάξη φοίτησης των μαθητών) και υποκειμενικούς (κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, στάσεις, πρακτικές και προσδοκίες των γονέων, στάσεις, πρακτικές και προσωπικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, σχολική επίδοση).

7.1.4.1. Χρονικοί περιορισμοί των γονέων

Όλοι οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνά μας αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της συνεργασίας. Το ζητούμενο είναι ποιοι γονείς διαθέτουν την ικανότητα, τις γνώσεις ή την δυνατότητα να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις που συνεπάγεται ο ρόλος του μαθητή.

Οι εργαζόμενοι γονείς, όπως αναφέρουν και οι δυο πλευρές, είναι αυτοί που αδυνατούν να επισκέπτονται συχνά το σχολείο. Αναγκάζονται να επισκέπτονται αιφνιδιαστικά το σχολείο, αφού συχνά δεν τους βολεύουν οι προγραμματισμένες ώρες. Επισκέπτονται συνήθως το σχολείο, αφού πρώτα δημιουργηθεί ένα πρόβλημα που αφορά την επίδοση ή τη συμπεριφορά του παιδιού τους. Άρα η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς αυτούς οικοδομείται κυρίως υπό αρνητικές συνθήκες και μέσα σε ένα πλέγμα αμυντικών στάσεων εκατέρωθεν. Μια τέτοια στάση αποτρέπει τη δημιουργία ενός κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, απαραίτητου για την ανταλλαγή ειλικρινών πληροφοριών⁴⁸⁰.

Συνδυάζοντας το γεγονός, ότι οι εργαζόμενοι γονείς δεν έχουν την πολυτέλεια να επισκέπτονται συχνά το σχολείο και ότι οι δάσκαλοι επικοινωνούν με τους γονείς, όταν δημιουργηθεί κάποιο πρόβλημα, συμπεραίνουμε πως οι εργαζόμενοι γονείς

Χρονικοί
περιορισμοί
εργαζόμενων
γονέων

Διαθεσιμότητα
των μη
εργαζόμενων
γονέων

⁴⁸⁰ Κόκκος Α. 1998: «Αρχές Μάθησης Ενηλίκων», στον τόμο: Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ. & Κατσουλάκη Σ. (επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, τ. Β', σσ.78-9, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σσ. 55.

επισκέπτονται κυρίως το σχολείο, για να ενημερωθούν για τα προβλήματα που ανακύπτουν και σχετίζονται με το παιδί τους.

Οι μη εργαζόμενοι, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους, προσπαθούν να τηρούν το πρόγραμμα των συναντήσεων. Είναι αυτοί που βοηθούν συχνότερα στη διοργάνωση θεατρικών και αθλητικών δραστηριοτήτων ή συνεισφέρουν στον εμπλουτισμό του μαθήματος με εποπτικό υλικό. Αυτή η συμμετοχή τους, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς σαν αναγνώριση του έργου τους και συνεπώς συμβάλλει στη βελτίωση της συνεργασίας⁴⁸¹. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας επιβεβαίωσαν τη θέση αυτή.

7.1.4.2. Κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων

Οι γονείς των «ασθενέστερων» κοινωνικά και μορφωτικά στρωμάτων αδυνατούν να επισκέπτονται συχνά το σχολείο, γιατί συνήθως εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα, όπου οι συνθήκες εργασίας τους στερούν αυτό το δικαίωμα. Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών της μελέτης μας, ένας άλλος λόγος για τον οποίο οι γονείς αυτοί δεν επισκέπτονται το σχολείο, είναι επειδή δεν αποδίδουν μεγάλη σημασία στην εκπαίδευση ως αξία, δεν έχουν αυτοπεποίθηση και ντρέπονται να ρωτήσουν για τα παιδιά τους φοβούμενοι μήπως αποκαλύψουν το δικό τους χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Οι γονείς αυτοί εκφράζουν συχνότερα αμφιβολίες αν τα παιδιά τους θα καταφέρουν να πετύχουν τους στόχους τους. Επιπλέον, σύμφωνα με την ανάλυση των απαντήσεων των γονέων, η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς γίνεται ακόμη περισσότερο προβληματική, όταν τα παιδιά τους φοιτούν στις τελευταίες τάξεις, επειδή τότε νιώθουν ακόμη πιο ανήμποροι να βοηθήσουν τα παιδιά τους, καθώς αυξάνει το επίπεδο δυσκολίας των μαθημάτων.

Δυσκολίες
επικοινωνίας των
γονέων
χαμηλού
κοινωνικο-
οικονομικού
προφίλ

Αντίθετα, οι γονείς με ανώτερη μόρφωση επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο, επειδή συνήθως εργάζονται με ελαστικότερες συνθήκες, έχουν τις γνώσεις να βοηθήσουν τα παιδιά τους, ασκούν πιέσεις στους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη δραστηριοτήτων με στόχο τη διεύρυνση των ενδιαφερόντων των παιδιών τους. Μάλιστα οι πιέσεις αυτές συνοδεύονται από σχετικές υποδείξεις προς τον εκπαιδευτικό. Σε παρόμοια συμπεράσματα για την επιρροή του κοινωνικο-μορφωτικού επιπέδου στη σχέση γονέων-εκπαιδευτικών κατέληξαν και άλλες συναφείς έρευνες⁴⁸².

Επικριτική και
παρεμβατική
στάση των
γονέων
ανώτερου
κοινωνικο-
οικονομικού
προφίλ

⁴⁸¹Γώγου-Κρητικού Λ. 1994: *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*, Αθήνα: Πορεία.

⁴⁸²Π.χ. Γώγου-Κρητικού Λ. ό.π., Δοδοντσάκης Γ. 2001: *Κοινή Πορεία στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Δαρδανός.

Δεδομένου του γεγονότος ότι στις μεγαλύτερες τάξεις αυξάνεται ο βαθμός δυσκολίας των σχολικών υποχρεώσεων, φαίνεται ότι, τουλάχιστον για ορισμένους από τους γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, η ελάττωση των επισκέψεων δεν συνεπάγεται απλώς μείωση του ενδιαφέροντός τους για τα παιδιά τους, όπως αναφέρει ένας εκπαιδευτικός της μελέτης μας, αλλά έλλειψη των απαραίτητων γνώσεων, ώστε αυτοί να ανταποκριθούν στις γνωστικές απαιτήσεις των τάξεων αυτών. Συνεπώς, για τους μαθητές που δεν έχουν βοήθεια στο σπίτι υποχωρεί ένα υποστύλωμα της προσπάθειάς τους να γίνουν καλοί μαθητές.

7.1.4.3. Στάσεις, πρακτικές και προσδοκίες των γονέων

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών και με τη σειρά που αναλογεί στο πλήθος των αναφορών τους κατά τη συνέντευξη, τα ακόλουθα στοιχεία στάσης και συμπεριφοράς των γονέων αποτελούν αρνητικούς παράγοντες για την μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία:

- i. Δυσκολία ή απροθυμία διάθεσης χρόνου
- ii. Αδιαφορία για τις κατ' οίκον εργασίες
- iii. Έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο
- iv. Απουσία επικοινωνίας με τα παιδιά τους
- v. Αποφυγή ανάληψης ευθυνών
- vi. Άρνηση συνεργασίας
- vii. Εσωστρέφεια, φόβος αποκάλυψης προσωπικών δεδομένων
- viii. Αμφισβήτηση του έργου του εκπαιδευτικού
- ix. Δυσaréσκεια για την αξιολόγηση του παιδιού
- x. Άρνηση αποδοχής προβλήματος του παιδιού, συμπεριφοράς ή μαθησιακού
- xi. Παρεμβάσεις, υποδείξεις στο έργο του εκπαιδευτικού
- xii. Σύγκριση με την εργασία άλλων εκπαιδευτικών, αναφορές στο έργο τους

Γενικά, οι δυο πλευρές συμφώνησαν ότι η απαξίωση της εκπαίδευσης ως αξίας και οι σύγχρονοι ρυθμοί ζωής επηρεάζουν αρνητικά τη μεταξύ τους συνεργασία. Συναφή ερευνητικά πορίσματα ενισχύουν το αποτέλεσμα αυτό, σύμφωνα με το οποίο οι γονείς, όταν δεν πιστεύουν στην αξία της εκπαίδευσης, δεν υιοθετούν πρακτικές συνεργασίας

με το σχολείο, με αποτέλεσμα τα παιδιά τους να μην επιτυγχάνουν υψηλές βαθμολογίες⁴⁸³.

Αντιθέτως, οι παράγοντες που ευνοούν τη συνεργασία, κατά την αντίληψη των εκπαιδευτικών και κατά το πλήθος των αναφορών τους, είναι:

- α) Η διάθεση του γονέα για συνεργασία
- β) Η συμπεριφορά και οι επικοινωνιακές στρατηγικές των εκπαιδευτικών
- γ) Η συχνότητα της επικοινωνίας
- δ) Ο διαθέσιμος χρόνος γονέων και εκπαιδευτικών για ανοιχτή και διαρκή επικοινωνία και
- ε) Η βοήθεια του μαθητή στις κατ' οίκον εργασίες του.

Από τις απαντήσεις των δυο πλευρών αποδεικνύεται ότι, όταν οι γονείς πιστεύουν στην αξία της εκπαίδευσης και τρέφουν υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά τους, τότε αφοσιώνονται στην μόρφωσή τους και τους συμπαραστέκονται. Μάλιστα, όπως δήλωσαν οι εκπαιδευτικοί, η αφοσίωση των γονέων, (λειτουργικό χαρακτηριστικό) μπορεί να υπερκαλύψει εμπόδια όπως είναι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (δομικό χαρακτηριστικό). Πρόκειται για εύρημα το οποίο επιβεβαιώνεται και από άλλα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την υπεροχή των λειτουργικών οικογενειακών χαρακτηριστικών έναντι των δομικών⁴⁸⁴.

Η
αφοσί
ωση
των
γονέω
ν
αντισ
ταθμί
ζει
δομικ
ά
μειον
εκτήμ
ατα

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνάς μας σχετικά με το προφίλ του «καλού γονέα», σύμφωνα με την αντίληψη των εκπαιδευτικών του δείγματός μας. Το ενδιαφέρον οφείλεται στη δυνατότητα που παρέχουν τα αποτελέσματα αυτά για σύγκρισή τους με το μοντέλο του «καλού γονέα» όπως ανιχνεύθηκε από τις έρευνες στον διεθνή χώρο (ενότητα 4.0). Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στην περίπτωση της μελέτης μας (ερώτηση Ε 4.3.2) θεωρούν ότι ο συνεργάσιμος γονέας:

Το προφίλ
του
«καλού
γονέα»
σύμφωνα
με τους
εκπαιδευτ
ικούς

- Είναι γενικά θετικός στην επικοινωνία και συνεργασία.
- Επικοινωνεί και συνεργάζεται τακτικά με τον εκπαιδευτικό του παιδιού του.
- Ανταποκρίνεται στις οδηγίες του εκπαιδευτικού σχετικά με τις σχολικές εργασίες καθώς και σε θέματα συμπεριφοράς των παιδιών.
- Εμπιστεύεται το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού.

⁴⁸³Γεωργίου Σ. 1996: «Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, σσ. 131-155.

⁴⁸⁴Γεωργίου, Σ. Ν. 1993. Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, σσ. 347-360.

- Συμμετέχει στις σχολικές δραστηριότητες και στον Σύλλογο Γονέων.
- Κατανοεί και αποδέχεται τις δυσκολίες του παιδιού του, αναπτύσσοντας ρεαλιστικές προσδοκίες.

Το ανωτέρω προφίλ του «καλού γονέα είναι σε μεγάλο βαθμό ανάλογο με εκείνο που ανέδειξαν οι έρευνες ήδη από τη δεκαετία του 1970 στις Η.Π.Α. Σύμφωνα με πορίσματα των πρώτων ερευνών επί του πεδίου αυτού, ο «καλός γονέας» δεν παρεμβαίνει στο έργο του εκπαιδευτικού ούτε το κρίνει, αλλά το υποστηρίζει, ακολουθώντας τις κατευθύνσεις του και περιορίζοντας τον δικό του ρόλο στο σπίτι. Η σύγκριση αυτών των ερευνητικών πορισμάτων με την αντίληψη των εκπαιδευτικών της μελέτης μας σχετικά με τον «καλό γονέα» οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η στάση των εκπαιδευτικών προς τον ρόλο των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους δεν έχει αλλάξει αισθητά κατά τα τελευταία περίπου σαράντα χρόνια.

Ένα άλλο εύρημα, αποκαλυπτικό για την ποιότητα της επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών, προκύπτει από τη μελέτη των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην έρευνά μας σχετικά με τους τρόπους που προτείνουν για την αντιμετώπιση των εμποδίων της συνεργασίας. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτά τα εμπόδια θα ξεπεραστούν, όταν οι γονείς διαθέσουν περισσότερο χρόνο στην επικοινωνία και αλλάξουν στάση προς αυτήν, ενώ λιγότεροι από τους μισούς αναφέρθηκαν στην ανάλογη αύξηση χρόνου από τους ίδιους σε συνδυασμό με την ενίσχυση και της δική τους προσπάθειας για επικοινωνία και συνεργασία. Από την πλευρά τους οι γονείς εντοπίζουν τις πιθανότητες για υπέρβαση των εμποδίων στη βελτίωση της ευελιξίας του χρόνου που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί για τις συναντήσεις τους, καθώς και στην αύξηση του αριθμού των ενημερώσεών τους σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τους στόχους του, ενώ ελάχιστοι γονείς αναφέρθηκαν στη συμμετοχή των ίδιων σε σχολικές δραστηριότητες.

Απόδοση ευθυνών της πλευράς στην άλλη

7.1.4.4. Φύλο και εμπειρία των εκπαιδευτικών

Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, εκτός από τις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, έχουν να καλύψουν και τις οικογενειακές, με αποτέλεσμα να μη διαθέτουν ικανοποιητικό χρόνο για τη συνεργασία με τους γονείς. Η κατάσταση επιβαρύνεται, όταν είναι μητέρες μικρών παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι τα έτη προϋπηρεσίας τους βοηθούν να αναπτύξουν στρατηγικές ενημέρωσης και τεχνικές επικοινωνίας που ενθαρρύνουν

τους γονείς να συνεργάζονται μαζί τους. Συναφής έρευνα αποκαλύπτει ότι οι άνδρες και οι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται καλύτερα με τους γονείς⁴⁸⁵.

7.1.4.5. Στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών

Τα στοιχεία του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών τα οποία ευνοούν την επικοινωνία και συνεργασία τους με τους γονείς, εκτός φυσικά από τη θετική στάση τους προς την επικοινωνία, είναι, σύμφωνα με τους γονείς της μελέτης μας και κατά τη σειρά που διαμορφώθηκε από το πλήθος των αναφορών τους, τα ακόλουθα:

- i. Τακτική και επαρκής ενημέρωση των γονέων σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τους στόχους του
- ii. Συνέπεια στη συνεργασία
- iii. Ορθολογική διαχείριση των κατ' οίκον εργασιών
- iv. Ευχερής και αποτελεσματικός χειρισμός των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών
- v. Ευχάριστη προσωπικότητα
- vi. Ανοικτοί δίοδοι επικοινωνίας προς τους γονείς, ευελιξία στον χρόνο των συναντήσεων
- vii. Ευρύτητα αντιλήψεων, ευαισθησία σε άλλες απόψεις
- viii. Εμπειρία, αγάπη για τη δουλειά τους και για τα παιδιά
- ix. Υπολογισμός των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες
- x. Φροντίδα για τη διαμόρφωση κατάλληλων συνθηκών για την επικοινωνία.

Η συγκεκριμένη σκιαγράφηση του προφίλ του «καλού εκπαιδευτικού», όπως προέκυψε από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, είναι αποκαλυπτική και πρωτότυπη, όχι μόνο στον ορίζοντα της ελληνικής βιβλιογραφίας⁴⁸⁶. Το ειδικό ενδιαφέρον που παρουσιάζει το εν λόγω εύρημα οφείλεται στη δυνατότητά του να συμβάλει στη διατύπωση ενός ορισμού του «καλού εκπαιδευτικού», ο οποίος έχει αναδειχθεί σε απαιτητικό ζητούμενο σε πολλές χώρες κατά την τελευταία δεκαετία. Η αναζήτηση αυτού του ορισμού προέκυψε από την ανάγκη ανάπτυξης προδιαγραφών ή προφίλ προσόντων τα οποία προσδιορίζουν τις επιθυμητές ικανότητες και τα στοιχεία της αποτελεσματικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού για την εφαρμογή των στόχων της

Η ανάγκη
στοιχειοθ
έτησης
του
προφίλ
του
«καλού
εκπαιδευτ
ικού»

⁴⁸⁵Μπρούζος Α. 2003: «Συνεργασία σχολείου-γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, σσ. 68-86.

⁴⁸⁶Παπάς Α. Ε. 1997: *Το Προφίλ του Δασκάλου*, Αθήνα.

εκπαίδευσης και των προγραμμάτων της, καθώς και για τη συνολική ανάπτυξη του μαθητή.

Αυτό το πλαίσιο προδιαγραφών και προσόντων αναζητείται, προκειμένου να τροφοδοτήσει αφ' ενός προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και αφ' ετέρου τους δείκτες ποιότητας της εκπαίδευσης, καθώς και τα μέτρα για τη βελτίωσή της⁴⁸⁷.

Επιπλέον, γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ευεργετικά στη συνεργασία επιδρά η τήρηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών πρακτικών ίσων αποστάσεων έναντι όλων των γονέων, καθώς και η ενημέρωση των γονέων, ακόμη και εκείνων που δεν μπορούν να επισκέπτονται συχνά το σχολείο. Οι γονείς προτιμούν να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς που μπορούν να τους συμβουλέψουν στην αντιμετώπιση των σύγχρονων κοινωνικών ή μαθησιακών προβλημάτων, όπως η δυσλεξία.

Οι πρακτικές που ευνοούν την οικοδόμηση σχέσεων συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας υιοθετούνται από εκείνους τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τις απαντήσεις των ίδιων, οι οποίοι πιστεύουν ότι αποστολή του σχολείου είναι η καλλιέργεια ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, καθώς και όταν συνειδητοποιούν πως η συνεργασία με τους γονείς δεν αποτελεί εμπόδιο στην εργασία τους αλλά τμήμα των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων, τότε αντλούν πληροφορίες για τους μαθητές τους και προσπαθούν να συνεργαστούν μαζί τους. Ομοίως, οι γονείς ενθαρρύνονται να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς εκείνους οι οποίοι αναζητούν πληροφορίες για τα παιδιά τους. Σύμφωνα και με τη βιβλιογραφία, οι εκπαιδευτικοί επιβάλλεται να

Προτίμηση των γονέων στους εκπαιδευτικούς που διαχειρίζονται προβλήματα

Η ανάγκη να εντάσσεται η επικοινωνία και συνεργασία στα καθήκοντα των εκπαιδευτικών

⁴⁸⁷Χώρες όπως η Γερμανία, η Εσθονία, η Ιταλία, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Ρουμανία ολοκλήρωσαν πρόσφατα ή συμμετείχαν σε μεταρρυθμίσεις για τον επαναπροσδιορισμό των στόχων και του περιεχομένου της κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Οι προσπάθειες αυτές χρειάζεται να βασίζονται σε δείκτες ελέγχου της ποιότητας της παρεχόμενης κατάρτισης. Λόγω της έλλειψης μακρόχρονης εμπειρίας από την εφαρμογή τέτοιων δεικτών, η αποτελεσματικότητα και, γενικά, οι επιπτώσεις τους για τη βελτίωση της κατάρτισης δεν είναι σαφής, βλ. την έρευνα με τίτλο «Διασφάλιση Ποιότητας στην Κατάρτιση των Εκπαιδευτικών στην Ευρώπη», έκδοση της Ευρωπαϊκής Μονάδας «Ευρυδίκη», 2006. Βλ. επίσης, Eurydice, the Information Network on Education in Europe 2001: *Basic Indicators on the Incorporation of ICT into European Education Systems: Facts and Figures, Annual Report*, European Commission, Directorate General for Education and Culture, Brussels, ΥΠΕΠΘ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ 2008, *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα, European Commission 2010: Standing Group on Indicators and Benchmarks, Implementation of Education and Training. Eurydice, the Information Network on Education in Europe 2001.

αντλούν πληροφορίες για τους μαθητές τους, προκειμένου να τους κατανοούν καλύτερα και να τους βοηθούν να βελτιώνουν τις επιδόσεις τους⁴⁸⁸.

Φαίνεται, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν σε χώρες όπου οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στη ζωή του σχολείου συνεχίζουν να εφαρμόζουν τα βιώματα που αποκόμισαν από τη συγκεκριμένη υπηρεσία τους.

Σχετικά με το φαινόμενο της «αντίφασης των εκπαιδευτικών»⁴⁸⁹ τα αποτελέσματα της έρευνάς μας εν μέρει διαφοροποιούν και εν μέρει επιβεβαιώνουν το περιεχόμενό της.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα έως τώρα ερευνητικά πορίσματα επί του εν λόγω φαινομένου, η «αντίφαση» των εκπαιδευτικών προκύπτει από την ασυμμετρία ανάμεσα αφ' ενός στις δηλώσεις τους περί αναγκαιότητας της συνεργασίας και γονεϊκής συμμετοχής και αφ' ετέρου στην έμπρακτη αποφυγή της συνεργασίας αυτής. Αντιθέτως, η έρευνα που διεξήχθη για την περίπτωση της μελέτης μας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί, ενώ τείνουν να αποδίδουν τα εμπόδια της συνεργασίας στους περιορισμούς, στη στάση και τη συμπεριφορά των γονέων (E 4.2.1, E 4.2.4), όχι μόνο δεν παραιτούνται από την προσπάθεια, αλλά εφαρμόζουν στρατηγικές προσέλευσης των γονέων για συχνότερες συναντήσεις (E 4.2.6) και μάλιστα τις διαφοροποιούν ανάλογα με τους γονείς (E 4.2.7).

Περί της «αντίφασης των εκπαιδευτικών»

Η διαφοροποίηση από το περιεχόμενο του όρου

Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών για πύκνωση της επικοινωνίας δεν αλλάζουν τη μονόδρομη κατεύθυνσή της, ούτε εμπλουτίζουν το περιεχόμενό της. Από την άποψη αυτή, επιβεβαιώνεται το φαινόμενο της «αντίφασης των εκπαιδευτικών», εφ' όσον οι ίδιοι επιδιώκουν μεν τη συνεργασία με τους γονείς, αλλά αντιμετωπίζουν τους γονείς σαν αποδέκτες της ενημέρωσης και των οδηγιών τους. Το εν λόγω πόρισμα ενισχύεται από το αποτέλεσμα της ερώτησης E 4.2.5, κατά το οποίο μόνο οι μισοί εκπαιδευτικοί της μελέτης μας πιστεύουν ότι οι δυσκολίες συνεργασίας μπορούν να ξεπεραστούν, αν οι ίδιοι θέσουν κοινούς στόχους με τους γονείς. Επί πλέον, οι στόχοι στους οποίους αναφέρεται αυτό το μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών περιορίζονται στις σχολικές εργασίες και στην επίδοση. Το πόρισμα ενισχύεται επίσης από τις απαντήσεις στην ερώτηση E 4.2.3, όπου οι εκπαιδευτικοί συναρτούν τις βελτιώσεις στην ποιότητα της επικοινωνίας με τη συχνότητα των συναντήσεών τους με γονείς μαθητών μικρών τάξεων, καθώς και με τη συμμετοχή γονέων στις σχολικές γιορτές, δηλαδή εφαρμόζουν ποσοτικούς δείκτες και εστιάζουν

Η επιβεβαίωση του περιεχομένου του όρου

⁴⁸⁸Μπρούζος Α. 2001: « Η Σχολική Συμβουλευτική ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών», στον τόμο: Ενικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (επιμ.) *Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Αυγή του 21^{ου} Αιώνα*, Αθήνα: ΕΚΕΠ, σσ. 214-225.

⁴⁸⁹Ενότητες 4.0 και 4.4.3 στην παρούσα εργασία.

στην πλευρά των γονέων. Εξάλλου, οι συνηθισμένες για τους εκπαιδευτικούς διαφωνίες τους με τους γονείς οφείλονται είτε στην αμφισβήτηση της αξιολόγησης και στην άρνηση αποδοχής προβλήματος του μαθητή είτε στην αμφισβήτηση του έργου τους (Ε 4.1.3). Ειδικά την αμφισβήτηση της αξιολόγησης οι εκπαιδευτικοί τη θεωρούν παρέμβαση στο έργο τους (Ε 4.1.4).

Παρά ταύτα, ενθαρρυντικό για τη βελτίωση της ποιότητας της επικοινωνίας και της επάρκειας των εκπαιδευτικών ως προς αυτήν είναι το αποτέλεσμα των ερωτήσεων Ε 4.2.8 και Ε 4.2.9, όπου οι εκπαιδευτικοί ανέλυσαν τη θετική γνώμη τους σχετικά με την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς.

7.1.4.6. Τάξη φοίτησης

Ομοφωνία υπάρχει στις απαντήσεις των δύο πλευρών για τον ρόλο που παίζει η τάξη φοίτησης. Οι γονείς των μικρότερων μαθητών συζητούν συχνότερα με τους εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα άλλων ερευνών⁴⁹⁰.

Οι γονείς των μικρών παιδιών επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο, καθώς θέλουν τα παιδιά τους να πάρουν από την αρχή γερές βάσεις και γιατί επιθυμούν να γνωρίσουν το καινούργιο περιβάλλον των παιδιών τους.

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι οι γονείς των «αδύνατων» μαθητών στις μεγαλύτερες τάξεις, μη αναμένοντας πλέον κάποια βελτίωση στη μαθητική πορεία των παιδιών τους παραιτούνται τελειώς της προσπάθειάς τους για συνεργασία.

7.1.4.7. Επίδοση των μαθητών

Η σχολική επίδοση αποτελεί ταυτόχρονα αίτιο και αποτέλεσμα της συνεργασίας, ενώ συγχρόνως αποτελεί σημείο τριβής μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Από τις απαντήσεις των δύο πλευρών προκύπτει ότι οι γονείς των «καλών» μαθητών είναι αυτοί που συνεργάζονται συχνότερα με τον εκπαιδευτικό. Ούτως ή άλλως, η επίδοση λειτουργεί σαν «θερμοστάτης» που αυξομειώνει τις γονεϊκές πρακτικές⁴⁹¹. Οι γονείς αυξάνουν τις επισκέψεις τους στο σχολείο, όταν παρατηρήσουν πως κάτι δεν «πάει»

Η
σχολικ
ή
επίδοσ
η ως
παράγ
οντας
συχνό
τητας
των

⁴⁹⁰Γώγου-Κρητικού Λ. 1994: *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*, Αθήνα: Πορεία, Δοδοντσάκης Γ. 2001: *Κοινή πορεία στην εκπαίδευση. Μια άλλη στρατηγική: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Αθήνα: Δαρδανός.

⁴⁹¹Γεωργίου Σ. 2000: *Σχέση Σχολείου- Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

καλά με την επίδοση του παιδιού τους. Συνήθως οι ίδιοι διαθέτουν ανώτερη μόρφωση και εργάζονται σε εργασίες με ελαστικές συνθήκες εργασίας, όπως αυτοί δήλωσαν, με αποτέλεσμα να μπορούν να επισκέπτονται το σχολείο. Ενημερώνονται και βοηθούν για την κάλυψη των μαθησιακών κενών των παιδιών τους. Είναι αυτοί που κυρίως αποδίδουν μεγάλη βαρύτητα στην εκπαίδευση ως αξία⁴⁹². Ακόμη, επειδή οι ίδιοι διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις είναι κυρίως αυτοί που ασχολούνται στο σπίτι με τις σχολικές εργασίες των παιδιών τους.

Αντίθετα, οι γονείς των «αδύνατων» μαθητών συχνά θεωρούν ως επαρκή ενημέρωση τη λήψη της βαθμολογίας ή αναφέρουν ότι δεν μπορούν να επισκέπτονται συχνά το σχολείο λόγω εργασίας. Ορισμένοι από τους προαναφερόμενους γονείς, σύμφωνα με τις ομολογίες των ίδιων αλλά και τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών της μελέτης μας, υιοθετούν πρακτικές εντελώς αντίθετες από αυτές που τηρούν οι γονείς των «καλών» μαθητών. Από τα ευρήματα της έρευνάς μας απορρέει ακόμη ότι, όταν οι γονείς των «αδύνατων» μαθητών κατάγονται από τα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα, τότε τους διακρίνει η έλλειψη αυτοπεποίθησης και η αίσθηση της ντροπής, γιατί γνωρίζουν πως δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Επιβεβαιώνουν με αυτόν τον τρόπο την άποψη ότι οι αποκλίσεις μεταξύ του σχολικού και του οικογενειακού περιβάλλοντος οδηγούν στην αποτυχία των μαθητών⁴⁹³.

Ένταση και ποιότητα της ενασχόλησης των γονέων ανάλογα με το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο

Επιπλέον, διαπιστώνουμε από τα ευρήματα της έρευνάς μας ότι υπάρχει μια στενή σχέση μεταξύ του κοινωνικο-μορφωτικού επιπέδου, των γονεϊκών προσδοκιών, των λειτουργικών χαρακτηριστικών της οικογένειας (πίστη στην αξία της εκπαίδευσης, αφοσίωση στην μόρφωση των παιδιών), της ενασχόλησης των γονέων με τις κατ' οίκον σχολικές εργασίες και της επίδοσης των μαθητών. Οι μαθητές των οικογενειών που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα υπερτερούν σαφώς των υπολοίπων. Τον στενό δεσμό που υπάρχει μεταξύ των αναφερθέντων παραγόντων επιβεβαιώνουν πολλές έρευνες⁴⁹⁴.

⁴⁹²Γεωργίου ό.π..

⁴⁹³Queiroz (de) J.-M.. 2000: *Το σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του*, Αθήνα: Gutenberg.

⁴⁹⁴Γεωργίου Σ. 2000: *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, Grolnick W. S. & Slowiaczek M. L. 1994: "Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualisation and motivational model", *Child Development*, 65, σσ. 237-252, Γεωργίου 2003, Κατσιλλης Ι. Μ. και Λώλου Α. 1999: «Επίδραση Σημαντικών Άλλων και Εκπαιδευτικές Φιλοδοξίες», στον τόμο: Χάρης Κ. Π., Πετρούλακης Ν. Β. & Νικόδημος Σ. (επιμ.): *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα: Ατραπός, Georgiou S. N. 1996: Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25 (1), σσ.33-43.

Οι ανωτέρω διαπιστώσεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι στο ελληνικό σχολείο αρκετοί παράγοντες που σχετίζονται με τη συνεργασία εμποδίζουν τη μετάβαση στο σταδιακό μοντέλο. Κατά τη γνώμη μας, όλοι οι παράγοντες που αναφέρθηκαν στο προηγούμενο και στο παρόν κεφάλαιο εναλλάσσονται μεταξύ τους σε μια σύνθετη σχέση, όπου δεν είναι ευδιάκριτο ποιος παράγοντας αποτελεί το αίτιο και ποιος το αποτέλεσμα.

Η προσπάθεια των γονέων για επικοινωνία ως βασικό λειτουργικό χαρακτηριστικό

Επίσης αποδεικνύεται, για άλλη μια φορά, ότι πιο συνεργάσιμοι είναι κυρίως οι γονείς των «καλών» μαθητών. Οι γονείς αυτοί συνήθως προέρχονται από τα υψηλότερα οικονομικά και μορφωτικά στρώματα και εργάζονται σε ευέλικτες συνθήκες χρόνου. Συνεπώς, οι διαμορφωμένοι περιορισμοί της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας δεν παρέχουν ανάλογες ευκαιρίες στους γονείς των μαθητών που προέρχονται από μειονεκτικά κοινωνικά στρώματα.

Σε κάθε περίπτωση, η προσπάθεια των γονέων να οικοδομήσουν συνεργατικές σχέσεις με το σχολείο αποτελεί λειτουργικό χαρακτηριστικό των οικογενειών το οποίο συμβάλλει θετικά στη σχολική επιτυχία, όπως άλλωστε όλα τα λειτουργικά χαρακτηριστικά μιας οικογένειας μπορούν να ευνοήσουν ή να υπονομεύσουν τη συνεργασία της με το σχολείο, με άμεση επίπτωση στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

7.1.5. Η διάθεση και ο ορίζοντας εκπαιδευτικών και γονέων ως προς τη διεύρυνση της μεταξύ τους επικοινωνίας

Η πέμπτη και τελευταία υπόθεση της έρευνάς μας αναφέρεται στη διάθεση των εκπαιδευτικών και των γονέων ως προς τη διεύρυνση της μεταξύ τους επικοινωνίας. Σύμφωνα με την υπόθεση αυτή, οι γονείς είναι περισσότερο ευνοϊκά διατεθειμένοι προς τη διεύρυνση αυτή, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί, θεωρώντας ότι συνεπφέρει για τους ίδιους περισσότερες αρμοδιότητες και, γενικά, φόρτο εργασίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επιβεβαίωσαν τη συγκεκριμένη υπόθεση ως προς τους δύο από τους τέσσερις τομείς της διεύρυνσης αυτής, όπως αναπτύχθηκαν στις ερευνητικές συνεντεύξεις. Ως προς τους υπόλοιπους δύο τομείς, η διάθεση και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών είναι ανάλογη εκείνης των γονέων. Οι τομείς που επιβεβαιώνουν την υπόθεση είναι η παρουσία των γονέων στη σχολική τάξη και η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών από τους γονείς, ενώ στον τομέα της συμμετοχής των γονέων στη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων και της συμμετοχής

των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες οι απόψεις των δύο πλευρών ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό.

Πιο αναλυτικά, όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας αρνούνται να αναγνωρίσουν την αναγκαιότητα της συμμετοχής των γονέων σε δραστηριότητες με παιδαγωγικούς στόχους, όπως είναι η παρουσία των γονέων στην τάξη (Γ 5.1), ενώ δεν επιθυμούν τη συμμετοχή των γονέων στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών, επειδή πιστεύουν ότι μόνο οι ίδιοι πρέπει να έχουν την ευθύνη της μόρφωσης των μαθητών ως οι μόνοι αρμόδιοι και γνώστες (Ε 5.4). Επίσης, φαίνεται ότι αγνοούν τη σημασία της εμπειρίας για την εκπαίδευση, αλλά και τα ερευνητικά αποτελέσματα που δίνουν σαφές προβάδισμα στα οικογενειακά περιβάλλοντα έναντι των σχολικών στις διαδικασίες της μάθησης. Τέλος, δεν επιθυμούν να αξιολογούνται από τους γονείς, λόγω της πεποίθησής τους ότι η κρίση των γονέων θα είναι υποκειμενική και, πάντως, επειδή δεν αναγνωρίζουν στους γονείς τη συγκεκριμένη αρμοδιότητα (Ε 5.8). Η συγκεκριμένη στάση είναι αποτέλεσμα έλλειψης εμπιστοσύνης και, γενικά των φόβων που αναλύθηκαν στην ενότητα 4.4.3 της προκείμενης εργασίας. Το επιχείρημα ότι η κρίση των γονέων στερείται επιστημονικών κριτηρίων, προβάλλεται από τους εκπαιδευτικούς για να ενισχύσει την αντίθεσή τους προς οποιαδήποτε αξιολογική δραστηριότητα και κατ' επέκταση προς οποιαδήποτε ουσιαστική συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι προτάσεις τους σχετικά με την αξιοποίηση των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία εντάσσονται στο περίγραμμα των συνηθισμένων σχολικών δραστηριοτήτων, όπως οι εκδρομές και οι επισκέψεις (Ε 5.2). Ολιγάριθμοι είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι αναφέρονται στην προοπτική της συνεργασίας επί μαθησιακών στόχων (Ε 5.7), ενώ οι περισσότεροι περιορίζονται στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών και της κατ' οίκον εργασίας (Ε 5.1).

Από την άλλη πλευρά, ελάχιστοι γονείς, κυρίως αυτοί που έχουν ανώτερη μόρφωση, επιθυμούν να συμμετέχουν στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών, γιατί πιστεύουν ότι η συμμετοχή τους θα επέτρεπε τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου και θα βοηθούσε στην ανάπτυξη νέων θεματικών περιοχών και στην αύξηση των μαθησιακών επιτευγμάτων. Οι υπόλοιποι γονείς συμφωνούν με τις απόψεις των εκπαιδευτικών προβάλλοντας τα ίδια ακριβώς επιχειρήματα (υποκειμενική κρίση, ελλιπή κατάρτιση). Το οπτικό πεδίο των γονέων ως προς τις δυνατότητες συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία περιορίζεται στην οργανωτική υποστήριξη των σχολικών γιορτών και δραστηριοτήτων όπως οι εκδρομές, καθώς και στην προμήθεια και φροντίδα εκπαιδευτικού υλικού (Γ 5.2), ενώ ως προς την από κοινού στοχοθεσία εστιάζεται στις μαθησιακές δυσκολίες και στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών (Γ 5.4). Την παρουσία τους στη σχολική τάξη την αντιμετωπίζουν μέσα

Αρνητική διάθεση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή των γονέων σε θέματα εκπαίδευσης

από τον ρόλο του θεατή με κίνητρο το ενδιαφέρον για τη συμπεριφορά του παιδιού τους (Γ 5.6). Παρόλο που οι γονείς αναγνωρίζουν ότι πρωταρχικός στόχος της εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών (Γ 5.7), καθώς και ότι το σχολείο με τη σημερινή μορφή του αδυνατεί να υποστηρίξει την καλλιέργεια των ενδιαφερόντων του παιδιού (Γ 5.6), οι ίδιοι δεν είναι σε θέση να προτείνουν τρόπους αντιμετώπισης αυτής της ανεπάρκειας. Επιθυμούν ωστόσο να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, γιατί οι ίδιοι βιώνουν καθημερινά τα αποτελέσματα της εργασίας των εκπαιδευτικών, τα οποία μάλιστα θα κρίνουν το μέλλον των παιδιών τους.

Εν κατακλείδι, οι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν τη διεύρυνση της συνεργασίας τους με τους γονείς, επειδή πιστεύουν ότι μόνο οι ίδιοι πρέπει να έχουν την ευθύνη της μόρφωσης των παιδιών, ενώ οι γονείς δεν μπορούν να φανταστούν τα πιθανά πεδία της διεύρυνσης. Αυτοί οι υποκειμενικοί περιορισμοί αποτελούν το μεγαλύτερο εμπόδιο για τη μετάβαση του ελληνικού σχολείου από το οργανισμικό μοντέλο, στο οποίο κυρίως ανήκει⁴⁹⁵, στο σφαιρικό, το οποίο γενικά θεωρείται περισσότερο σύμμετρο με την υφή και τις ανάγκες της σύγχρονης εκπαίδευσης.

7.2. Συμπεράσματα

Η αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου – οικογένειας αναγνωρίζεται και από τις δύο πλευρές, αλλά με περιορισμένο ορίζοντα στόχων.

Το ελληνικό σχολείο δεν επικοινωνεί ουσιαστικά και δεν συνεργάζεται συστηματικά με τους γονείς των μαθητών του. Οι εκπαιδευτικοί δεν φαίνεται να αντιμετωπίζουν το θέμα της επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς ως οργανικό τμήμα της εργασίας τους, το οποίο χρειάζεται προετοιμασία και στρατηγική διαχείριση, αλλά σαν μία επί πλέον απασχόληση, για παροχή πληροφοριών στους γονείς. Γι' αυτό, μεγάλο είναι το ποσοστό εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν θεωρούν ότι η συνεργασία τους με τους γονείς αποτελεί μέρος των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων και συνήθως επικοινωνούν μαζί τους, αφού δημιουργηθεί ένα πρόβλημα.

Ως προς τις μορφές της, η επικοινωνία και συνεργασία διεξάγεται μέσω προγραμματισμένων, συνήθως ομαδικών, ή έκτακτων, συνήθως ατομικών συναντήσεων στο σχολείο, σε χώρους αδιαφοροποίητους. Οι προγραμματισμένες συναντήσεις είναι ανεπαρκείς για τους γονείς, ενώ οι αιφνίδιες ενοχλητικές για τους εκπαιδευτικούς. Σε ορισμένες περιπτώσεις, η επικοινωνία διεξάγεται με σημειώματα ή

Αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας

⁴⁹⁵Βλ. ενότητα 6.6. στο προηγούμενο κεφάλαιο.

τηλεφωνήματα, από τους εκπαιδευτικούς προς τους γονείς και με τη λειτουργία της ενημέρωσης ή της παροχής οδηγιών.

Στην αντίληψη αυτή κατά την οποία η επικοινωνία χρειάζεται για να «θεραπεύσει» ορισμένο πρόβλημα, οφείλεται, σε μεγάλο βαθμό, το περιεχόμενο της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων, το οποίο επικεντρώνεται στην επίδοση ή στη συμπεριφορά των μαθητών και στη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων και γιορτών. Το θέμα της συμπεριφοράς εξετάζεται υπό την έννοια του προβλήματος ή της απόκλισης που χρειάζεται συμμόρφωση, χωρίς ειδική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Από την πλευρά τους οι γονείς αποδίδουν στους εκπαιδευτικούς τα αίτια της συμπεριφοράς του παιδιού, με στόχο να αποφύγουν πιθανές αρνητικές συνέπειες. Η πραγμάτευση των ζητημάτων επίδοσης και συμπεριφοράς περιορίζεται στην ενημέρωση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς, εφ' όσον το σχολείο δεν αντλεί, ως οφείλει, πληροφορίες για τις οικογενειακές αξίες, για να κατανοήσει καλύτερα τον μαθητή και να αναλάβει τις απαραίτητες παιδαγωγικές ενέργειες που θα ενισχύσουν την επίδοση και θα υποστηρίξουν τη συνολική ανάπτυξή του. Ωστόσο, ενθαρρυντική ένδειξη για τη βελτίωση της κατάστασης αυτής είναι ότι και από τις δύο πλευρές έχει αρχίσει να διατυπώνεται το αίτημα για από κοινού ενασχόληση με θέματα καλλιέργειας και διεύρυνσης του πεδίου των ενδιαφερόντων του παιδιού.

Περιεχόμενα, επίδοση και συμπεριφορά

Σε κάθε περίπτωση κατά την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ ελληνικού σχολείου και οικογένειας, οι εκπαιδευτικοί έχουν τον κυρίαρχο ρόλο σε μία σχέση ασυμμετρίας με τους γονείς. Ειδικότερα η επικοινωνία και συνεργασία των γονέων που μειονεκτούν ως προς την κοινωνική επιφάνεια, η οποία συναρτάται με το μορφωτικό επίπεδο, υπονομεύεται από την έλλειψη αυτοπεποίθησης ή και το αίσθημα μειονεξίας των γονέων σχετικά με την επάρκειά τους να κατανοήσουν τη γλώσσα του σχολείου, να συνεννοηθούν με τους εκπαιδευτικούς και να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στα μαθήματα. Το αποτέλεσμα είναι η σποραδική επικοινωνία, η οποία δυσλειτουργεί ή διακόπτεται, ακόμη και η παντελής απουσία επικοινωνίας. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς της ανώτερης κοινωνικής επιφάνειας επικοινωνούν συχνότερα με το σχολείο, αλλά με χρησιμοθηρικό ενδιαφέρον για την επίδοση των παιδιών τους, εφ' όσον την αντιμετωπίζουν σαν εφελκυστικό κοινωνικής επιτυχίας. Το ενδιαφέρον αυτού του είδους συχνά συνοδεύεται από στάση επίκρισης και τάση παρέμβασης στο έργο των εκπαιδευτικών.

Ο ρόλος του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των γονέων

Θετικά λειτουργεί η αναγνώριση του έργου των εκπαιδευτικών εκ μέρους των γονέων. Αντιθέτως, αρνητικά λειτουργεί η απαξιωτική στάση των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς, η αδυναμία τους να εκτιμήσουν το δυναμικό του παιδιού τους, η ατολμία, οι αναστολές και, γενικά, η εσωστρέφειά τους.

Από την άλλη πλευρά, ως προς τη διαδικασία της επικοινωνίας και συνεργασίας, αποτελεσματικότεροι είναι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν συγκεκριμένες μεθόδους, όπως είναι η τακτική ενημέρωση των γονέων για τη σχολική εργασία είτε μέσω εντύπων (π.χ. φυλλαδίων) τα οποία συντάσσουν οι ίδιοι είτε και με δια ζώσης ενημέρωση, δηλαδή τηλεφωνικές συνομιλίες, συναντήσεις στο σχολείο. Επίσης, την επικοινωνία και συνεργασία υποστηρίζει η πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών για διοργάνωση εκδηλώσεων, όπως θεατρικές παραστάσεις, καθώς και η επάρκειά τους να αντιμετωπίζουν τα κοινωνικής υφής προβλήματα και τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών τους. Αυτά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών ευνοούν ακόμη περισσότερο την επικοινωνία και συνεργασία, όταν συνδυάζονται με ανάλογη εμπειρία και, κυρίως, με στοιχεία προσωπικότητας όπως η ευγένεια, η υπομονή και η αντιαυταρχική νοοτροπία. Τα αντίστοιχα στοιχεία προσωπικότητας των γονέων τα οποία διευκολύνουν την επικοινωνία και συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς είναι η διάθεση για επικοινωνία, η ευρύτητα της αντίληψης, η αυτογνωσία και οι συχνές επισκέψεις τους στο σχολείο.

Συνεργατικές στάσεις και πρωτοβουλίες

Ωστόσο, η ευρύτητα της αντίληψης των γονέων, για την οποία οι εκπαιδευτικοί του δείγματός μας χρησιμοποίησαν τη φράση «ανοικτό μυαλό», είναι επιθυμητή από αυτούς ως προθυμία των γονέων να υιοθετούν τις συμβουλές τους και όχι υπό την έννοια της ετοιμότητας για διεύρυνση γνώσεων και ειδική κατάρτιση ώστε να είναι σε θέση να υποστηρίξουν τα παιδιά τους συμβάλλοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματός μας, διαφαίνεται η αντίληψη κατά την οποία οι ίδιοι έχουν τον κύριο λόγο στην επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς. Την επικοινωνία αυτή οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι την ευνοούν εν είδει ροής οδηγίων τις οποίες οι ίδιοι διατυπώνουν και οι γονείς ακολουθούν.

Αντίφαση των εκπαιδευτικών

Ακυρωτική για την επικοινωνία και συνεργασία είναι η τάση των γονέων να αποδίδουν ευθύνες στους εκπαιδευτικούς για την κακή επίδοση των παιδιών τους, ο φόβος των εκπαιδευτικών ως προς την κριτική και την πιθανότητα απόρριψης από τους γονείς και, γενικά, η καχυποψία και η δυσπιστία εκατέρωθεν.

Η τάξη φοίτησης και η επίδοση των μαθητών

Σχετικά με την τάξη φοίτησης και την επίδοση των μαθητών, η συχνότητα των επισκέψεων των γονέων στο σχολείο είναι μεγαλύτερη στις περιπτώσεις της μικρής τάξης και της υψηλής επίδοσης. Φυσικά το φαινόμενο αυτό δεν είναι σύμμετρο με τις ανάγκες υποστήριξης των μαθητών, οι οποίες μπορεί να αυξάνονται κατ' αναλογία με την τάξη φοίτησης και, σε κάθε περίπτωση, είναι μεγαλύτερες όταν η επίδοσή τους είναι χαμηλή.

Εκτίμηση και περιορισμοί του χρόνου

Εξάλλου, ο παράγοντας του χρόνου, συναρτάται με την προσωπική εκτίμηση ως προς τη διαθεσιμότητα ή την επάρκειά του. Πιο συγκεκριμένα, και οι δύο πλευρές φαίνεται ότι μπορούν να προσαρμόσουν τις δυνατότητές τους και να διαθέσουν τον

χρόνο που χρειάζεται για την μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία, αρκεί να βρίσκουν νόημα στην προσπάθεια αυτή. Εξάιρεση αποτελεί η περίπτωση των γονέων που εργάζονται ως ιδιωτικοί υπάλληλοι, επειδή δύσκολα τους παρέχονται οι απαραίτητες άδειες, ώστε να συμμετέχουν στις προγραμματισμένες πρωινές συναντήσεις των σχολείων.

Γενικά, κάθε πλευρά της επικοινωνίας αποδίδει στην άλλη την ευθύνη για βελτίωση των μεταξύ τους επικοινωνιακών και συνεργατικών σχέσεων. Εμπόδιο για την ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών αποτελεί και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολείου, το οποίο δεν θεωρεί σημαντική την ανάπτυξη συνεργασίας με τους γονείς και δεν ευνοεί την αξιοποίηση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας⁴⁹⁶ προς όφελος αυτής της συνεργασίας.

Συνέπειες του συγκεντρωτισμού του εκπαιδευτικού συστήματος

Είναι αξιοσημείωτο, ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και μερίδα των γονέων δεν εμπιστεύονται την άλλη πλευρά και αναφέρονται στον κίνδυνο της υποκειμενικής κρίσης. Η έλλειψη εμπιστοσύνης είναι το φυσικό αποτέλεσμα του συγκεντρωτικού χαρακτήρα διοίκησης της ελληνικής εκπαίδευσης, αλλά και της προϊστορίας που συνοδεύει την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.

Οι δυο πλευρές διατηρούν την επιφύλαξη ότι η αξιολόγηση θα οδηγήσει στην απόδοση ευθυνών και στον καταμερισμό ποινών, παραγνωρίζοντας την ουσιαστική λειτουργία της αξιολόγησης, δηλαδή τη συμβολή της στην ανατροφοδότηση και τη βελτίωση⁴⁹⁷.

Περί της αξιολόγησης

Επομένως, η υφιστάμενη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων χρειάζεται θεσμική υποστήριξη περισσότερο σαφή από τη γενική και «κατ' αρχήν» που διαθέτουμε μέχρι τώρα, η οποία δεν προβλέπει δεσμεύσεις ούτε συγκεκριμένη κατεύθυνση για τη διαμόρφωση της σχέσης αυτής. Υπάρχει, λοιπόν ανάγκη, για νέο νομικό πλαίσιο σχετικά με την επικοινωνία και συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων, το οποίο θα διατυπώνει ρητά οριοθετημένες αρμοδιότητες και συγκεκριμένα καθήκοντα για τις δύο πλευρές.

⁴⁹⁶Μαυρογιώργος Γ. 1999^β: «Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής», στον τόμο Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β. & Χαλκιάτης Δ. (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τ.Α', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

⁴⁹⁷Κουτούζης Μ. 1999: «Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός», στον τόμο: Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β. & Χαλκιάτης Δ. (επιμ.): *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμος Α', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Τέλος, ως προς την πέμπτη ερευνητική υπόθεση περισσότερο οι εκπαιδευτικοί και λιγότερο οι γονείς είναι αρνητικά διακείμενοι στην προοπτική της διεύρυνσης της υφιστάμενης συνεργασίας. Αυτό είναι εύλογο, καθώς οι περισσότεροι δεν έχουν ανάλογες εμπειρίες ούτε έχουν ενημερωθεί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους για το εύρος των δυνατοτήτων που διαθέτει η συμβολή των γονέων στο έργο τους. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί φοβούνται ότι θα τους ανατεθούν νέες αρμοδιότητες που θα επιβαρύνουν ακόμη περισσότερο την εργασία τους ή ότι θα τους επιμεριστούν ευθύνες που θα σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Εκατέρωθεν αρνητική στάση προς τη διεύρυνση της επικοινωνίας και συνεργασίας

Τα ανωτέρω συμπεράσματα επιβεβαιώνουν την εκτίμηση κατά την οποία η επικοινωνία και συνεργασία του ελληνικού σχολείου με τους γονείς των μαθητών του κατατάσσεται κυρίως στο «οργανισμικό» μοντέλο, συνδυάζοντας στοιχεία από τα «σχολειοκεντρικά μοντέλα» και τα μοντέλα «επικουρικής εμπλοκής» (κεφάλαιο 3 και ιδιαίτερα ενότητα 3.7 στην παρούσα εργασία).

Η μελέτη των συσχετισμών ανάμεσα στα δημογραφικά δεδομένα των ερευνητικών υποκειμένων και στις απαντήσεις οδηγεί στα εξής συμπεράσματα:

Οι γονείς μεσαίου μορφωτικού επιπέδου αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς την κατανόηση και υιοθέτηση των συμβουλών και οδηγιών των εκπαιδευτικών αλλά και κατά την προσπάθειά τους να υποστηρίξουν τα παιδιά με τις κατ' οίκον εργασίες. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τα πορίσματα των ερευνών σχετικά με τη δυσχέρεια στην επικοινωνία η οποία οφείλεται στη διάσταση ανάμεσα στη γλώσσα και το «σύμπαν» του σχολείου και σε εκείνο των γονέων χωρίς ειδική κατάρτιση (ενότητα 4.4.1. στην παρούσα εργασία).

Δημογραφικά δεδομένα εκπαιδευτικών και γονέων

Ευχέρεια διαχείρισης διαύλων επικοινωνίας εκτός από τις συμβατικές επισκέψεις των γονέων στο σχολείο, όπως είναι τα γραπτά σημειώματα και οι τηλεφωνικές συνομιλίες, διαθέτουν οι γονείς ανώτερου μορφωτικού επιπέδου. Ανάλογος είναι ο συσχετισμός των εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο ή και μετεκπαίδευση. Το αρχικό συμπέρασμα στο οποίο οδηγεί ο συσχετισμός αυτός αναφέρεται στον λειτουργικό εγγραμματισμό (functional literacy) και στην δυνατότητα εφαρμογής πολλαπλών κωδίκων και διαύλων επικοινωνίας. Ωστόσο, το συμπέρασμα αυτό χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση και μελέτη.

Δημογραφικά στοιχεία και απαντήσεις γονέων

Επίσης, οι γονείς υψηλού μορφωτικού επιπέδου:

- α) Κατανοούν περισσότερο τους όρους εργασίας, τους περιορισμούς και, γενικά, τη συνθήκη των εκπαιδευτικών, επιδεικνύουν λιγότερο επικριτικό και περισσότερο συνεργατικό πνεύμα, καταλληλότερη συμπεριφορά.

- β) Απαιτούν περισσότερη, συγκεκριμένη και εξειδικευμένη ενημέρωση εκ μέρους των εκπαιδευτικών.
- γ) Έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με τη σχολική ζωή και αυτοπεποίθηση κατά την επικοινωνία και συνεργασία τους με το σχολείο.
- δ) Αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα διάθεσης στο σχολείο ειδικών παιδαγωγών, κυρίως σχολικών ψυχολόγων και λογοπεδικών.
- ε) Κατανοούν την έννοια του «επαγγελματικού προφίλ» του εκπαιδευτικού, καθώς και της λειτουργίας του εκάστοτε προφίλ στην επικοινωνία και συνεργασία μαζί τους.

Οι συσχετισμοί των δημογραφικών στοιχείων των εκπαιδευτικών με τις απαντήσεις τους στις ερωτήσεις του οδηγού συνέντευξης παρουσιάζουν ορισμένες συστηματικές αναλογίες. Εκτός από τη χρήση σημειωμάτων και τηλεφωνημάτων κατά την επικοινωνία, οι αναλογίες αυτές είναι οι ακόλουθες.

Οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν κατάρτιση επιπλέον των βασικών σπουδών τους:

- α) Αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα και, γενικά, τη σημασία που έχουν για την εργασία τους οι πληροφορίες σχετικά με τους μαθητές και το οικογενειακό περιβάλλον τους (κατ' αναλογία με το σημείο «β» ανωτέρω).
- β) Κατανοούν την ανάγκη της παρουσίας ψυχολόγου στο σχολείο (κατ' αναλογία με το σημείο «δ» ανωτέρω).
- γ) Αναγνωρίζουν το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού ως θετικό παράγοντα της επικοινωνίας (κατ' αναλογία με το σημείο «ε» ανωτέρω).

Δημογραφικά στοιχεία και απαντήσεις εκπαιδευτικών

Οι προτάσεις οι οποίες προκύπτουν από τα συμπεράσματα της προκείμενης ενότητας διατυπώνονται στην ενότητα που ακολουθεί.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ για τη φυσιογνωμία της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας

1 ^η ερευνητική υπόθεση: <i>Αναγκαιότητα</i>	2 ^η ερευνητική υπόθεση: <i>Μορφές και συνθήκες</i>	3 ^η ερευνητική υπόθεση: <i>Περιεχόμενα</i>	4 ^η ερευνητική υπόθεση: <i>Διαμορφωτικοί παράγοντες</i>	5 ^η ερευνητική υπόθεση: <i>Προοπτικές διεύρυνσης</i>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Αναγνωρίζεται εκατέρωθεν, αλλά με περιορισμένο ορίζοντα ως προς το περιεχόμενο, τους τρόπους & τις δυνατότητες. ▪ Εκπαιδευτικοί: δεν εντάσσουν οργανικά στην εργασία τους την επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς. ▪ Ελληνικό σχολείο: <ul style="list-style-type: none"> - δεν επικοινωνεί ουσιαστικά, - δεν συνεργάζεται συστηματικά με τους γονείς. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Συναντήσεις στον σχολικό χώρο - Προγραμματισμένες: ανεπαρκείς για τους γονείς - Ατομικές: ενοχλητικές για τους εκπαιδευτικούς ▪ Σημειώματα ▪ Τηλεφωνήματα 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Επίδοση, κατ' οίκον εργασίες ▪ Συμπεριφορά: κυρίως υπό το πρίσμα της απόκλισης που χρειάζεται συμμόρφωση ▪ Διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων ▪ Αναγνώριση της ανάγκης για υποστήριξη και διεύρυνση των ενδιαφερόντων των μαθητών 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ως προς τους γονείς <ul style="list-style-type: none"> - Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο Χαμηλό: συναρτάται με δυσκολίες συνεννόησης Ανώτερο: χρησιμοθηρικό ενδιαφέρον, τάση επίκρισης των εκπαιδευτικών, παρέμβασης στο έργο τους ▪ Ως προς τους εκπαιδευτικούς <i>Παράγοντες θετικοί για την επικοινωνία & συνεργασία:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Μεθοδικές ενέργειες για ενημέρωση & εμπλοκή των γονέων - Επάρκεια αντιμετώπισης προβλημάτων και μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών - Διάφορες πρωτοβουλίες, π.χ. φροντίδα μαθητικών παραστάσεων <i>Παράγοντες αρνητικοί για την επικοινωνία & συνεργασία:</i> <ul style="list-style-type: none"> - Ελλιπής κατάρτιση για τη σημασία της συνεργασίας και τις στρατηγικές της - Φόβοι για κριτική, απόρριψη, αξιολόγηση ▪ Αμοιβαία καχυποψία ▪ Συγκεντρωτικός χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης ▪ Ασαφές θεσμικό πλαίσιο 	<p>Αρνητική διάθεση, ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Γονείς: άγνοια των πιθανών μορφών και δυνατοτήτων - Εκπαιδευτικοί: φόβος για επιπλέον φόρτο εργασίας, επιμερισμό ευθυνών, επιπτώσεις στην υπηρεσιακή κατάσταση

Πίνακας 90: Τα αποτελέσματα της έρευνας ως προς τις πέντε ερευνητικές υποθέσεις

7.3. Προτάσεις –Προοπτική για περαιτέρω έρευνα

Βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση των συνθηκών που καταγράφηκαν από την έρευνά μας είναι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η ενημέρωση των γονέων σχετικά με την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα της μεταξύ τους επικοινωνίας και συνεργασίας. Η εν λόγω κατάρτιση χρειάζεται να ενταχθεί στα προγράμματα προπτυχιακών σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, των Τμημάτων Επιστημών Αγωγής Προσχολικής Ηλικίας, καθώς και σε ειδικά επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως προς τους γονείς, η σχετική ενημέρωση μπορεί να πραγματοποιείται με διάφορους διαύλους, όπως οι Σχολές Γονέων ή οι τακτικές συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών. Η ενημέρωση αυτή είναι καταλληλότερο να έχει χαρακτήρα σεμιναρίου το οποίο θα περιλαμβάνει εισηγήσεις, συζητήσεις, εργαστήρια και συναφείς βιωματικές δράσεις, ώστε να παρέχεται ουσιαστική και αποτελεσματική εκπαίδευση στους γονείς, προκειμένου να ανταποκριθούν στον απαιτητικό ρόλο του συνεργάτη. Συμπληρωματικά μπορούν να λειτουργήσουν και σχετικές ημερίδες, με περιεχόμενο την ανταλλαγή εμπειρίας και την επεξεργασία των εκάστοτε καινούργιων δεδομένων.

Προς τη συγκεκριμένη κατεύθυνση χρειάζεται να ενεργοποιηθεί και να εκσυγχρονισθεί ο θεσμός των Σχολών Γονέων και να εφαρμόζεται το Π.Δ. 201/98, κατά το οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν υποχρέωση να διοργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια για τους γονείς. Το ζητούμενο είναι να αποτελέσουν οι δράσεις αυτές οργανικό τμήμα των εργασιών κάθε σχολείου, κατανεμημένες κατάλληλα στη διάρκεια του σχολικού έτους. Στα περιεχόμενα των δράσεων αυτών ανήκει το φάσμα των μαθησιακών δυσκολιών, το μαθησιακό προφίλ, τα αίτια και η διαχείριση της προβληματικής συμπεριφοράς, οι συνθήκες που διαμορφώνουν την εικόνα του «αδιάφορου» ή του «αδύνατου» και «κακού» μαθητή.

Η ανωτέρω πρόταση άπτεται του ευαίσθητου ζητήματος του ωραρίου εργασίας των εκπαιδευτικών, επειδή συνεπάγεται νέο πεδίο απασχόλησης στο πλαίσιο των επαγγελματικών καθηκόντων τους. Το ζήτημα αυτό μπορεί να επιλυθεί μέσα από διεργασίες στα διάφορα επίπεδα συγκρότησης των θεσμικών οργάνων των εκπαιδευτικών.

Περαιτέρω, οι επικοινωνιακές και συνεργατικές στρατηγικές του σχολείου χρειάζονται επεξεργασία, προκειμένου να προσαρμόζονται στις δυνατότητες των

Κατάρτιση των εκπαιδευτικών και εκπαίδευση των γονέων για τη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία

Εκσυγχρονισμός και εφαρμογή του νόμου με σχεδιασμένες δράσεις

Το ζήτημα του ωραρίου

γονέων⁴⁹⁸. Συνεπώς, για την ανάπτυξη ουσιαστικής επικοινωνίας και εποικοδομητικής συνεργασίας ανάμεσα στη σχολική μονάδα και τους διάφορους φορείς με τους οποίους συναρτάται, δεν αρκεί η επεξεργασία και ο εκσυγχρονισμός του θεωρητικού πλαισίου, αλλά χρειάζονται συγκεκριμένες δράσεις για την ενημέρωση σχετικά με τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας και την καλλιέργεια του κατάλληλου κλίματος εμπιστοσύνης και προθυμίας.

Προσαρμογή των επικοινωνιακών και συνεργατικών στρατηγικών κατά περίπτωση

Μία γενικότερη προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας είναι η απομάκρυνση του σχολείου από τον ακαδημαϊσμό που το χαρακτηρίζει με την εστίασή του στον γνωστικό τομέα, ώστε να γίνει περισσότερο φιλικό και ενδιαφέρον για τον σύγχρονο μαθητή, υποστηρίζοντας και τον συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα του, τη φαντασία και τη δημιουργική πλευρά του, με ορίζοντα την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

Θεμέλιο λίθο για την αποκατάσταση της εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο πλευρών και τη μετάβαση σε ένα άλλο μοντέλο συνεργασίας προς την κατεύθυνση του «σφαιρικού», είναι η καλλιέργεια κλίματος συνεργατικότητας και συλλογικής ευθύνης. Αυτό όμως είναι εφικτό μόνο σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Συνεπώς, απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και ουσιαστικής συνεργασίας είναι η αποκέντρωση της διοίκησης της εκπαίδευσης⁴⁹⁹. Αν αυτό καταστεί εφικτό και καλλιεργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και συλλογικής ευθύνης, τότε το σχολείο θα έχει μία σημαντική δυνατότητα να γίνει πιο αποτελεσματικό για τους περισσότερους μαθητές, καθώς θα λαμβάνει υπόψη του τις εμπειρίες τους, τις αξίες, τις στάσεις και τις προσδοκίες των οικογενειών τους και δεν θα υπάρχουν σημαντικές αποκλίσεις μεταξύ του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος, οι οποίες οδηγούν στην αποτυχία

Εκπαιδευτική αποκέντρωση και συνεργατικό κλίμα

⁴⁹⁸Γιώτσα Α., Μακρή Ε., Κούτελου Σ., Σταματελάτου Α. & Χαβρεδάκη Α. 2001: «Συστημική θεώρηση οικογένειας και ομάδες συμβουλευτικής γονέων», *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Ν.Ι. της Σχολής Επιστημών Αγωγής*, τ. Δ', σσ.7-9. Χρειάζεται, επίσης, να επισημανθεί ότι τέτοια ειδικά επεξεργασμένα προγράμματα συνήθως είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά, π.χ. επιτρέποντας στα παιδιά που προέρχονται από τα «ασθενέστερα» κοινωνικά στρώματα να βελτιώνουν τις επιδόσεις τους, επειδή οι γονείς τους είναι πιο εύκολα εκπαιδευσιμοι, ώστε να τους παρέχουν καλύτερα μαθησιακά πρότυπα, Hannon P. & Weinberger J. 1995: «Συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων για την εφαρμογή νέων ιδεών», στον τόμο Henderson A. *The evidence continues to grow. Parent involvement improves student achievement*. Columbia: National Committee for citizens in education. Βλέπε, επίσης: Βρεττός Ι., Τριλιανός Α. & Τσιπλητάρης Α. 2001-2003: *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Γονέων*, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

⁴⁹⁹Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου Γ. 1994: *Εξουσία και Οργάνωση - Διοίκηση του Εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα- Α.Α. Λιβάνη.

ορισμένων κατηγοριών μαθητών. Συνεπώς, θα τείνουμε προς τον στόχο της επίτευξης ενός πιο δημοκρατικού σχολείου, το οποίο θα συνδέεται με τις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας και ιδιαίτερα της τοπικής.

Σύνδεση της σχολικής μονάδας με την τοπική κοινότητα

Η συμμετοχή των γονέων σε παιδαγωγικές δραστηριότητες αποτελεί μια από τις διαστάσεις που επιτρέπουν στη σχολική μονάδα να ασκεί τη δική της εσωτερική πολιτική. Με τον τρόπο αυτόν, δίνεται η δυνατότητα της ευελιξίας και της προσαρμοστικότητας του σχολικού οργανισμού στις τοπικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες, ενώ διευκολύνονται οι δημιουργικές πρωτοβουλίες.

Η περισσότερο πρακτικής υφής προϋπόθεση σχετίζεται με τους χώρους της επικοινωνίας και συνεργασίας, οι οποίοι χρειάζεται να είναι ορισμένοι και χαρακτηρισμένοι, ανάλογα με τις δυνατότητες κάθε σχολικής μονάδας ή τοπικής αυτοδιοίκησης.

Η πρακτική πλευρά της επικοινωνίας και συνεργασίας

Στις σημερινές συνθήκες των μεγάλων επιστημονικών και τεχνολογικών αλλαγών, που αφορούν άμεσα το σχολείο, προτείνεται, ως αντισταθμιστική αγωγή, η ανάγκη της επεξεργασίας νέας θεωρίας για την ουσιαστική ανάπτυξη της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, η οποία θα υποστηρίζει και θα εμπνυχώνει εκπαιδευτικούς και γονείς να εργαστούν μαζί αρμονικά για την πρόοδο και το μέλλον όλων των παιδιών.

Η μετάβαση ενός συστήματος σχολικών μονάδων από το «οργανισμικό» στο «σφαιρικό» και, γενικά, σε ένα περισσότερο «διαπραγματευτικό» μοντέλο, δεν μπορεί παρά να είναι δύσκολη, όσο και αν αναγνωρίζεται η αναγκαιότητά της. Για τη μετάβαση αυτή, είναι απαραίτητη η επεξεργασία στρατηγικών επικοινωνίας και συνεργασίας, η οποία θα βασίζεται σε αναλυτικές μελέτες των δυνατοτήτων και των περιορισμών των δύο πλευρών.

Ειδική στρατηγική προσέγγισης χρειάζονται οι γονείς που μειονεκτούν κοινωνικά, οικονομικά και, κυρίως, μορφωτικά, αλλά και οι γονείς ανώτερης κοινωνικής επιφάνειας. Τα ζητούμενα αυτά, όπως και η επεξεργασία τρόπων συμμετοχής των γονέων κατάλληλων για την ελληνική πραγματικότητα είναι αντικείμενα ειδικής μελέτης και έρευνας.

Ενδεικτικά πεδία της μελέτης αυτής, όπως προκύπτουν από τα συμπεράσματα της εργασίας μας, είναι:

- i. Οι ασυμμετρίες ανάμεσα στις προσδοκίες και απαιτήσεις των εκπαιδευτικών από τους γονείς και στη δυνατότητα των γονέων να κατανοήσουν και να ανταποκριθούν.
- ii. Ο εμπλουτισμός των τρόπων ενημέρωσης, ανταλλαγής πληροφοριών και συνεννόησης.

- iii. Το έλλειμμα γνώσεων και εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με τις σύγχρονες επιστήμες, ειδικότητες και υπηρεσίες υποστήριξης της μάθησης και της ανάπτυξης των μαθητών.
- iv. Ο προσδιορισμός του επαγγελματικού προφίλ των εκπαιδευτικών και οι προδιαγραφές της εργασίας του.
- v. Η συμμετοχή των γονέων στις διαδικασίες επίλυσης διαφόρων προβλημάτων των σχολικών μονάδων.
- vi. Εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων για τη βελτίωση της ποιότητας της επικοινωνίας και την ουσιαστική συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια.
- vii. Η σύνδεση των σχολικών μονάδων με την τοπική και την ευρύτερη κοινωνία.

Τομείς,
στόχοι,
περιεχόμενα
και
τρόποι

Προς αυτές τις κατευθύνσεις χρειάζεται, επομένως, να ενταθεί η ερευνητική δραστηριότητα, αλλά και, περαιτέρω, να μελετηθούν και οι συνθήκες υπό τις οποίες η αποκέντρωση της εκπαίδευσης μπορεί να καταστεί εφικτή. Χρειάζεται επίσης να αναζητηθεί το κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο και, γενικά, να διαμορφωθούν οι δυνατότητες που θα επιτρέψουν στη συμμετοχή των γονέων να αποκτήσει ουσιαστικό χαρακτήρα, συνεισφέροντας στην ανάπτυξη συλλογικού πνεύματος, ιδιαίτερα αναγκαίου σήμερα στην ελληνική εκπαίδευση και κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αγγελίδης Π. & Θεοφάνους Λ. 2003: «Η συμμετοχή των γονιών στη σχολική διαδικασία», *Νέα Παιδεία*, 106, σσ. 126 – 143.
- Αθανασούλα-Ρέππα Α. 1999: «Η Επικοινωνία στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό», στον τόμο: *Αθανασούλα Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., Χαλκιώτης Δ.: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Β΄, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αθανασούλα-Ρέππα Α. 1999: *Εκπαιδευτική Διοίκηση, Ανάπτυξη και Πολιτική: Η Δευτεροβάθμια Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση και η Περιφερειακή της διάσταση στην Ελλάδα (1980-1990)*, Αθήνα: Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα Α. 2008α: «Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός και το Ευρύτερο Κοινωνικό του Περιβάλλον», στον τόμο: *Αθανασούλα-Ρέππα & Κουτούζης Α., Μ.: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Γ΄: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης*, Πάτρα: Ε. Α. Π., σσ. 39-92.
- Αθανασούλα-Ρέππα Α. 2008β: *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Αθήνα: Έλλην.
- Αλεξόπουλος Δ. 1998: *Ψυχομετρία. Σχεδιασμός τεστ και ανάλυση ερωτήσεων*, τόμοι Α΄ & Β΄, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ανδρέου Α. 1999: *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης του Εκπαιδευτικού Συστήματος*, Αθήνα: Λιβάνης - Νέα Σύνορα.
- Ανδρέου Α. & Μαντζούφας Π. 1999: *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας*, Αθήνα: Λιβάνης.
- Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου Γ. 1994: *Εξουσία και Οργάνωση - Διοίκηση του Εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα- Α.Α. Λιβάνη.
- Βεργίδης Δ. 1999: «Σύγχρονες οικονομικές και κοινωνικές εξελίξεις στην Ελλάδα και Ανοικτή Εκπαίδευση», στον τόμο: *Βεργίδης Δ., Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης Α., Μακράκης Β. & Ματραλής, Χ.: Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Θεσμοί και λειτουργίες*, τόμος Α΄, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σσ. 95-111.
- Βούζας Φ. 2004: «Εννοιολογικό πλαίσιο και μοντέλο διερεύνησης της ΔΟΠ. Θεωρητική Τεκμηρίωση», *Επιθεώρηση Ελληνικής Ακαδημίας Διοίκησης Επιχειρήσεων*, τόμος 2, 2/3, σσ.5-20.

- Βούζας Φ. 2002: «Αξιοποίηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Στρατηγικός Παράγοντας βελτίωσης της Ποιότητας», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, σσ.108-109.
- Βρεττός Ι., Τριλιανός Α. & Τσιπλητάρης Α. 2001-2003: *Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Γονέων*, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Γεωργίου Σ. 1996: «Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, σσ.131-155.
- Γεώργας Δ. 1995β: *Κοινωνική Ψυχολογία*, τόμος Β΄, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεώργας Δ. 1998: «Ψυχολογικές και οικολογικές διαστάσεις στη δομή και λειτουργία της οικογένειας», *Βασική Παιδοψυχιατρική*, 2, σσ.101-143.
- Γεωργίου Σ. 1993: «Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, σσ. 345-368.
- Γεωργίου Σ. 2000²: *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου Σ. 2005: *Ψυχολογία των Οικογενειακών Συστημάτων*, Αθήνα: Ατραπός.
- Γιαννακάκη Π. 1997: *Ο Εκπαιδευτικός Διαμεσολαβητής*, Αθήνα: Βασδέκης.
- Γιώτσα Α. & Ζεργιώτης Α. 2005: «Στάσεις και αντιλήψεις γονέων για το ρόλο των εκπαιδευτικών στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας», *Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα Σχολείο και Οικογένεια*, Ιωάννινα.
- Γιώτσα Α. 2003: «Αξίες και συναισθηματική εγγύτητα των μελών της ελληνικής οικογένειας: ερευνητικά δεδομένα», στο : Ρήγα Α.Β. & συνεργάτες (επιμ.) *Το κουτί της Πανδώρας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 232-245.
- Γιώτσα Α. 2009: «Αναπαραστάσεις της οικογένειας μέσα από τη ζωγραφική των παιδιών» στο : Ρήγα Α.Β. (επιμ.) *Η οικογένεια στην Ελλάδα σήμερα-Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα , σσ. 41-62.
- Γιώτσα Α., Μακρή Ε., Κούτελου Σ., Σταματελάτου Α. & Χαβρεδάκη Α. 2001: «Συστημική θεώρηση οικογένειας και ομάδες συμβουλευτικής γονέων», *Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Ν.Ι. της Σχολής Επιστημών Αγωγής*, τόμος Δ΄, σσ.7-9.
- Γκλιού-Χριστοδούλου Ν.2005: «Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, σσ.74-83.
- Γκότοβος Α. 1990 : *Η Λογική του Υπαρκτού Σχολείου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος Α. 1990: *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*, Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση.

- Γρόλλιος Γ. 1999: *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική, Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γώγου-Κρητικού Λ. 1994: *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*, Αθήνα: Πορεία.
- Δασκαλάκη Ν., Δρόσος Β. & Κυριακίδης Α. 2002: «Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις», στον τόμο: Καυάλης Γ. & Κατσίκης Α. (επιμ.): *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτική πραγματικότητα*, Πανελλήνιο Συνέδριο, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, ΠΤΔΕ, Ιωάννινα, σσ. 205-215.
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, ΦΕΚ 303 και 304, τ. Β'-13-3-2003.
- Δοδοντσάκης Γ. 2001: *Κοινή πορεία στην εκπαίδευση. Μια άλλη στρατηγική: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Αθήνα: Δαρδανός.
- Δραγώνα Θ. 2004: «Εκπαιδεύοντας τον ανοίκειο «άλλο»: Το παράδειγμα της μειονοτικής εκπαίδευσης», *Ψυχολογία*, 11 (1), σσ. 20-33.
- Ελληνιάδου και συν. 2009: *Η Συμβολή των Παιδαγωγικών Προσεγγίσεων για την Κατανόηση του Φαινομένου της Μάθησης*, Αθήνα: Πανεπιστημιακά Κέντρα Επιμόρφωσης (ΠΑΚΕ) Αθήνας.
- Ζαβλανός Μ. 2003: *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Σταμούλη.
- Ζαβλανός Μ. 1999: *Οργανωτική Συμπεριφορά*, Αθήνα: Έλλην.
- Ιωσηφίδης Θ. 2003: *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική.
- Καΐλα Μ. & Τσαμπαρλή-Κιτσαρά Α. 1995: *Το «Νηπιαγωγείο του Εγκλήματος» ή η Παραβατικότητα στο Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλογρίδη Σ. 2006: «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: αντιλήψεις εκπαιδευτικών», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 146, σσ. 68-90.
- Καλτσούνη-Νόβα Χ. 2004: «Συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Δυνατότητες και περιορισμοί», *Επιστήμες Αγωγής* 4, σσ. 21-22.
- Κασούτας Μ. 2007: «Ο στοχαστικο-κριτικός εκπαιδευτικός ως αντισταθμιστικός παράγοντας ενός σχολείου ίσου για παιδιά άνισα», *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 4^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007, σσ. 187-194.

- Καστανίδου Σ. 2004: «Η αναγκαιότητα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 136, σσ. 77-95.
- Κατσαρός Ι. 2008: «Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση. Κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των γενικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης», *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 9, σσ. 88-108.
- Κατσίλλης Ι. Μ. & Λώλου Α. 1999: «Επίδραση Σημαντικών Άλλων και Εκπαιδευτικές Φιλοδοξίες», στον τόμο: Χάρης Κ. Π., Πετρουλάκης Ν. Β. & Νικόδημος Σ. (επιμ.): *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Αθήνα: Ατραπός.
- Κεκές Ι. & Μυλωνάκου-Κεκέ Η. 2009: «Συνεκπαίδευση (Syneducation): ένα νέο αναδυόμενο διεπιστημονικό πεδίο ή η πρόκληση του Λυσίμαχου για συνεκπαιδευτική μάθηση» στο: *Τιμητικός Τόμος για τον Ομότιμο Καθηγητή Αντώνιο Δανασσή –Αφεντάκη*, Αθήνα.
- Κεκές Ι. 2001: Συστημική Προσέγγιση και Κυβερνητική: Τα Διανοητικά εργαλεία στην εποχή της Πολυπλοκότητας, *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου της Σχολής επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κρήτης*, με θέμα, «*Νέες τεχνολογίες στην Εκπαίδευση από Απόσταση*», Αθήνα: Ατραπός.
- Κεκές Ι. 2004: *Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ατραπός.
- Κεκές Ι. 2004^α : *Μεθοδολογία Επιστημονικής Εργασίας*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κεκές Ι. 2007: *Η διαχείριση της γνώσης στο σύγχρονο τεχνολογικό περιβάλλον*, Αθήνα: Ατραπός
- Κέφης Β. Ν. 2005: *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, Αθήνα: Κριτική.
- Κόκκος Α. 1998: «Αρχές Μάθησης Ενηλίκων», στον τόμο: Ρέππα Α., Ανθόπουλου Σ. & Κατσουλάκη Σ. (επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, τόμος Β΄, σσ.78-91, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόνσολας Μ. 2004: «Η συμβολή της τέχνης στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων στην Προσχολική Εκπαίδευση: Διδακτικές προσεγγίσεις της αγωγής της ειρήνης μέσα από τη γλώσσα και την τέχνη», στον τόμο: Γκόβαρης Χρ., Βρατσάλης Κ. & Καμπουροπούλου Μ. (επιμ.) *Επιστήμη και Τέχνη*, Αθήνα: Ατραπός.
- Κοντάκος Α., Πολεμικός Ν. & Παπαγιαννάκος Α. 2002: *Σύστημα αξιολόγησης αντιληπτικών μη λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων με ηλεκτρονικούς υπολογιστές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κόντης Θ. 2001: *Επιχειρησιακές Επικοινωνίες*, Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

- Κοσσυβάκη Φ. 2003: *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια. Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κουρεμένος Γ. 2008: «Διοίκηση στην εκπαίδευση», στον τόμο: *Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης. Δράσεις, Αποτελέσματα, Προοπτικές*, Πρακτικά Συνεδρίου 19-20 Ιουνίου 2008 Βόλος, ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 241-287.
- Κουτούζης Μ. 1999: «Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός», στον τόμο: Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β. & Χαλκιώτης Δ. (επιμ.): *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμος Α΄, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κουτούζης Ε. (επιμ.) 2008: *Αποτύπωση του τρόπου Λειτουργίας των Διοικητικών Υπηρεσιών της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Κουτούζης Μ. 2008: «Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός», στον τόμο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Δακοπούλου Μ., Κουτούζης Γ., Μαυρογιώργος Γ. & Χαλκιώτης Δ.: *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμος Α΄, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Κουτσούλης Μ. 1996: «Φιλοδοξίες των μαθητών και σχολική επίδοση: εμπειρικά δεδομένα και διαπιστώσεις στα λύκεια της Κύπρου», *Νέα Παιδεία*, 79, σσ. 25-39.
- Κουφάκη-Πρέπη Ε. 1997: «Οικογένεια, παιδί και εκπαιδευτικές αξίες», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 96-97, σσ. 119-129.
- Κρίβας Σ., Μπρούζος Α., Μίχαλου Α. & Ντόκα Α. 2008: *Μελέτη διερεύνησης προσδοκιών των γονέων από την εφαρμογή του ΣΕΠ στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κωνσταντίνου Χ. Ι. 2005: *Πώς θα Διευθύνεις Αποτελεσματικά το Σχολείο σου*, Λευκωσία: Καντζηλάρη.
- Κωτσίκης Β. 2001: *Εκπαιδευτικά Συστήματα*, Αθήνα: Έλλην.
- Λαλούμη-Βιδάλη 1996: «Γονεϊκή εμπλοκή στις πρωτομαθηματικές διαδικασίες και έννοιες παιδιών της προσχολικής ηλικίας», *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 24, σσ.285-309.
- Μακρή-Μπότσαρη Ε. 2001: *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνεσης Ν. 2006: «Αναζητώντας τον τέλειο Δάσκαλο: τι προσδοκούν οι γονείς των διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών;» στον τόμο: Χατζηδήμου Δ. & Βιτσιλάκη Χ. (επιμ.): *Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας*, Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου Π.Ε.Ε., Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σσ. 675-684.

- Μάνεσης Ν. 2008: «Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς», στον τόμο: Μπρούζος Α. κ.ά. (επιμ.): *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, τόμος VI, Σχολείο και Οικογένεια*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 173-191.
- Μάνεσης Ν. 2010: «Κοινωνικά διαφοροποιημένες γονεϊκές προσδοκίες και αναπαραστάσεις για τις ελλείψεις και δυσλειτουργίες του σχολείου», *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 57, σσ. 31-54.
- Μανωλίτσης Γ. 2004: « Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 38 (1), σσ. 121-144.
- Μαραθεύτης Μ. 1981: «Ο διευθυντής του σχολείου και ο ρόλος του», *Νέα Παιδεία*, 16, σσ. 45-50.
- Μαράτου –Αλιπράντη Α. 2010: «Νέες μορφές οικογένειας. Τάσεις και εξελίξεις στη σύγχρονη Ελλάδα», *Εγκέφαλος*, 47 (2), σσ. 55-66.
- Ματσαγγούρας Η. Γ. & Πούλου Μ. 2009: «Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων», *Μέντορας*, 11, σσ. 27-41.
- Ματσαγγούρας Η. & Βέρδης Α. 2003: «Γονείς εταίροι στην εκπαίδευση: απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική», *Επιστημονικό Βήμα*, 2, σσ. 5-23.
- Ματσαγγούρας Η. 1985: «Προσδοκίες δασκάλων και επιδόσεις μαθητών: Μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία», *Νέα Παιδεία*, 34.
- Ματσαγγούρας Η. 2002: *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας Η. 2005: *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικοκριτικής Ανάλυσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας Η. 2008: «Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων» στον τόμο: Μπρούζος Α., Μισαηλίδη Π., Εμβαλωτής Α., Ευκλείδη Α. (επιμ.): *Σχολείο και Οικογένεια*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 39-43.
- Ματσαγγούρας Η. 2008: *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας Η. 2009: *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής, Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*, Αθήνα: Δαρδανός.
- Ματσαγγούρας, Η. 2011: *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg.

- Ματσαγγούρας, Η. Γ. 2003: *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τόμος Β΄, *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργος Γ. 1999: «Εκπαιδευτική πολιτική: Θεωρητικές οριοθετήσεις», στον τόμο: Αθανασούλα- Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Μ., Νιτσόπουλος Β. & Χαλκιώτης Δ. (επιμ.): *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σσ. 115-155.
- Μαυρογιώργος Γ. 1999: «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών και Επιμορφωτική Πολιτική στην Ελλάδα», στον τόμο: Αθανασούλα-Ρέππα Α. κ.α., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*, τόμος Β΄, Πάτρα: Ε.Α.Π, σσ. 93- 186.
- Μαυρογιώργος Γ. 1999^β: «Η Εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής», στον τόμο Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., & Χαλκιώτης, Δ. (επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμος Α, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μερκούρη Ε. & Σταμάτης Π. Ι. 2009: «Μορφές επικοινωνίας διευθυντή και εκπαιδευτικών με γονείς και κηδεμόνες μαθητών», *Επιστημονικό Βήμα*, 10, σσ. 137-148.
- Μήτσης Ν. 1996: *Διδακτική του Γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μουσούρου Λ. 1998: *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*, Αθήνα:Gutenberg.
- Μουσούρου Λ.Μ. 1993^α : *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*, Αθήνα:Gutenberg.
- Μπαμπάλης Θ. & Ξανθάκου Γ. 2008: «Σχολική τάξη και κοινωνικοποίηση του μαθητή», *Επιστήμες της Αγωγής*, τόμος 3, σσ. 55-64.
- Μπαμπάλης Θ. 2005: «Προς αναμόρφωση του σχολείου: Εκπαιδευτικό σύστημα με επίκεντρο το μαθητή», επιμ.: Χατζηδήμου Δ. & Βιτσιλάκη Χ., *Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*, σσ.905-912, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπαμπάλης Θ. 2005: *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Ατραπός.
- Μπαμπάλης Θ. 2006: «Σχολικό κλίμα και κοινωνικοποίηση του παιδιού», επιμ.. Χατζηδήμου Δ., Μπίκος Κ., Στραβάκου Π. & Χατζηδήμου Κ., *Πρακτικά 5^ο Πανελλήνιου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*, σσ. 89-93, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Μπαμπάλης Θ. 2006: *Δέκα παραδείγματα Μεθοδολογίας Επιστημονικής Έρευνας: Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Ατραπός
- Μπαμπάλης Θ. 2011: *Παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών: Βοηθώντας στη σχολική προσαρμογή τους*, Αθήνα: Διάδραση

- Μπαμπάλης Θ., Κιρκιγιάννη Φ. 2011: « Ο ρόλος του Διευθυντή στην επικοινωνία του σχολείου με τους εμπλεκόμενους σε αυτό γονείς», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 52.
- Μπαμπινιώτης Γ. 1998: *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων*, Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπίμπου-Νάκου Ι. 2001: Εισαγωγικό σημείωμα στον τόμο των Dowling E. & Osborne E. (επιμ.): *Η Οικογένεια και το Σχολείο*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπόνια Αι., Μπρούζος Α. & Κοσσυβάκη Φ. 2005: «Παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στην εμπλοκή των γονέων στο σχολείο: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών», *Σχολείο και Οικογένεια*, Πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή, Ιωάννινα: Ψυχολογική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Διδασκαλείο Δ.Ε., Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (18-20 Μαρτίου 2005).
- Μπόνια Αι., Μπρούζος Α. & Κοσσυβάκη Φ. 2008: «Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο», *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, σσ. 69-95.
- Μπρούζος Α. 2002: « Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της», *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ. Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, σσ. 97-135.
- Μπρούζος Α. 2003: « Συνεργασία σχολείου-γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών», *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, σσ. 68-86.
- Μπρούζος Α. & Εμβαλωτής Α. 2007: «Σχέσεις οικογενειακού-σχολικού περιβάλλοντος», Επιμορφωτικό υλικό για το πρόγραμμα: *Ταχύρυθμη επιμόρφωση εκπαιδευτικών με θέμα τον συσχετισμό οικογενειακού-κοινωνικού-πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*, Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.
- Μπρούζος Α. 1998²: *Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος Α. 2001: « Η σχολική Συμβουλευτική ως αίτημα των σύγχρονων κοινωνικών μεταβολών», στον τόμο: Ενικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (επιμ.): *Εξελίξεις στη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό στην Αυγή του 21^{ου} Αιώνα*, Αθήνα: ΕΚΕΠ, σσ. 214-225.
- Μπρούζος Α. 2004: *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπρούζος Α. 2007: «Γονείς, παιδιά και εκπαιδευτική πρακτική», στον τόμο: Μπρούζος Α., Μισαηλίδη Π., Εμβαλωτής Α. & Ευκλείδη Α. (επιμ.): *Σχολείο και Οικογένεια*, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 6, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 193-216.

- Μυλωνάκου - Κεκέ Η. 2006: *Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Επικοινωνία Σχολείου Οικογένειας και Κοινότητας*, Αθήνα: Ατραπός.
- Μυλωνάκου-Κεκέ Η. 1999: *Όταν τα παιδιά μιλούν με το σχέδιο για τον εαυτό τους, την οικογένεια και τον κόσμο τους*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μυλωνάκου-Κεκέ Η. 1999: *Σχολείο και Οικογένεια: Από την Απομόνωση στην Αλληλεπίδραση: Μια επικοινωνιακή προσέγγιση*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μυλωνάκου-Κεκέ Η. 2003: *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*, Αθήνα: Ατραπός.
- Μυλωνάκου-Κεκέ Η. 2006α : «Η έννοια του Κοινωνικού Κεφαλαίου και ο ρόλος της συνεργασίας Σχολείου, Οικογένειας και κοινότητας για την ανάπτυξή του», στο Α. Τριλιανός (επιμ): *Αναγνώριση, Τιμητικό αφιέρωμα στον καθηγητή Θ. Εξαρχάκο*, σσ. 779-814.
- Μυλωνάκου-Κεκέ Η. 2009: *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας- Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Μυλωνάς Θ. 1999: «Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών οικογενειών», στον τόμο: Κωνσταντίνου Χ. & Πλειός Γ. (επιμ.) *Σχολική Αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 427-447.
- Νικολόπουλος Γ. 2002: *Κράτος, Ποινική Εξουσία και Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση*, Αθήνα: Κριτική.
- Νικολόπουλος Θ. 1992: « Συνεργασία γονέων - σχολείου στην εκπαίδευση των παιδιών», *Το σχολείο και το σπίτι*, 1, σσ. 5-9.
- Νόβα-Καλτσούνη Χ. 2004: «Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί», *Επιστήμες Αγωγής*, τ. 4, σσ.21-33.
- Νόβα-Καλτσούνη Χ. (επιμ.) 2000: *Κείμενα κοινωνιολογίας του γάμου και της οικογένειας*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Νόμος 2621/1998 (23-6-1998), άρθρο 2, παρ. 1, (ΦΕΚ 136 τ. Α'): « Τρόποι λειτουργίας του σχολικού Συμβουλίου».
- Νόμος 1566/85 (30-10-1985), άρθρα 11, 23,24,26,48,49,50,51,52,53, (ΦΕΚ 187 τ. Α' /30-0-1985): «*Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες Διατάξεις*».
- Νόμος 1894/1990 (27-8-1990), άρθρο 5, παρ.8 & 9, (Φ.Ε.Κ. 110): «*Σχολικές επιτροπές*».
- Νόμος 2009/1992 (14-2-1992) : « *Εθνικό Σύστημα Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και άλλες διατάξεις*».
- Νόμος 2817/2000 (14-3-2000) : « *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*».

- Νόμος 2986/2002 (13-2-2002), άρθρα 1 & 2 (Φ.Ε.Κ. 24 /τ. Α'): «*Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών Α/βαθμιας και Β/θμιας εκπ/σης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις*» .
- Νούτσος Μ. 1986: *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ντε Μπόρντ Ρ. 1997: *Δεξιότητες Συμβουλευτικής στο Χώρο της Εργασίας*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ντολιοπούλου Ε. & Κοντογιάννη Α. 2003: «*Η αλληλεπιδραστική σχέση νηπιαγωγών - γονέων στον ελληνικό χώρο*», *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού, Ο.Μ.Ε.Ρ.*, 5.
- Ντούι Τζ. 1982: *Το Σχολείο και η Κοινωνία*, Αθήνα: Γλάρος.
- Ξωχέλλης Π. 1984: *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ξωχέλλης Π. 1989: *Εκπαίδευση και εκπαιδευτικός σήμερα*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ξωχέλλης Π. Δ. 2005: *Ο Εκπαιδευτικός στο Σύγχρονο Κόσμο*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Π.Δ. 127/2003 (ΦΕΚ 114/Α 12.5.2003): «*Συγκρότηση, Οργάνωση, Λειτουργία, Διοικητική Υποστήριξη και έδρα του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας*» .
- Π.Δ. 201/1998 : «*Οργάνωση και λειτουργία Δημοτικών Σχολείων*».
- Παμουκτσόγλου Αν. 2001: «*Αποτελεσματικό σχολείο: χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησής του*», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 5, σσ. 81-91.
- Πανταζής Π. 2004: *Από τα υποκείμενα στο υποκείμενο. Η βιογραφική προσέγγιση στην ψυχοκοινωνική έρευνα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πανταζής Σ. & Σακελλαρίου Μ. 2005: *Προσχολική Παιδαγωγική. Προβληματισμοί-Προτάσεις*, Αθήνα Ατραπός.
- Πανταζής Σ. 2001: «*Οι αλλαγές στη σύγχρονη κοινωνία και η σχολική μάθηση*», *Πρακτικά συνεδρίου Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*.
- Πανταζής Σ. 2004: «*Η εποχή του μεταμοντέρνου και οι προκλήσεις για την Παιδαγωγική*», *Πρακτικά του Ε' Συνεδρίου Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών*, τ. Β'.
- Πανταζής Σ. 2006: «*Η αγωγή του παιδιού σε σχέση με το ρόλο της οικογένειας και της πολιτείας: Ιστορική πραγματικότητα και ουτοπικές προτάσεις*», *Παιδαγωγική θεωρία και πράξη*, 1, σσ. 7-19.

- Παντίδης Σ. 1995: « Το δικαίωμα εμπλοκής των γονέων στο σχολείο», *Νέα Παιδεία*, 74.
- Παπαγιαννίδου Χ. 2000: « Σχέση γονέων και δασκάλων στην προσχολική εκπαίδευση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, σσ. 75-83.
- Παπάζογλου Μ. 1984: *Σχέσεις Σχολείου – Οικογένειας*, Αθήνα: Επικαιρότητα.
- Παπακωνσταντίνου Π. 2000: «Παιδαγωγική σχέση και αυτονομία», στον τόμο: Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος Γ. & Παπακωνσταντίνου Π.: *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαλεξανδρή Ν. & Μπουραντάς Δ. 2003: *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων*, Αθήνα: Μπένου.
- Παπαναούμ Ζ. 1995: *Η Διεύθυνση Σχολείου: Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπάς Α. Ε. 1997: *Το Προφίλ του Δασκάλου*, Αθήνα.
- Παπούλια Π. & Θεοφιλίδης Χ. 2008: «Ανατομία της επικοινωνίας μεταξύ νηπιαγωγών και γονέων: Μελέτη περίπτωσης», *Πρακτικά του 10^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, σσ. 916-929.
- Παπούλια-Τζελέπη Π. 2001: «Η νέα προοπτική της ανάπτυξης του γραμματισμού», στον τόμο: Παπούλια-Τζελέπη Π. (επιμ.) *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική*, Αθήνα:Καστανιώτης.
- Παρασκευόπουλος Ι. 1993: *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, Αθήνα.
- Πασιαρδής Π. & Πασιαρδή Γ. 1993: *Το αποτελεσματικό σχολείο και ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός*, Θεσσαλονίκη: Art of Text.
- Πασιαρδής Π. & Πασιαρδή Γ. 2000: *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πετρόφσκι Α. Β. 1990: «Επικοινωνία», *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πνευματικός Δ., Γάκη Ε. & Παπακανάκης Π. 2008: «Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων», στον τόμο: Μπρούζος Α., Μισαηλίδη Π., Εμβαλωτής Α. & Ευκλείδη Α. (επιμ.) *Σχολείο και Οικογένεια*, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 6, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 193-216.
- Πρεσβέλου Κ. 2009: «Οικογένεια και Μετανεωτερικότητα» στον τόμο: Ρήγα Α.Β. (επιμ.) *Η οικογένεια στην Ελλάδα σήμερα-Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Πυργιωτάκης Ι. 1995: *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*, Αθήνα : Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης Ι. Ε. 1992: *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Πυργιωτάκης Ι. Ε. 2004: «Το πανεπιστήμιο των αξιών: η πρόταση και η κληρονομιά του Wilhelm von Humboldt και η θέση της στον σύγχρονο κόσμο», *Επιστήμη και Κοινωνία*, τόμος 13, σσ. 1-17.
- Πυργιωτάκης Ι. Ε., Κρίβας Σ., Μπούζος Α. & Εμβαλωτής Α. 2007: Επιμορφωτικό υλικό για το πρόγραμμα: *Ταχύρυθμη επιμόρφωση εκπαιδευτικών με θέμα τον συσχετισμό οικογενειακού-κοινωνικού-πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*, Αθήνα: Ο.Ε.Π.Ε.Κ.
- Σαΐτης Χ. 1994: *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης*, Αθήνα.
- Σαΐτης Χ. 2005: *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων*, Αθήνα.
- Σαΐτης Χ. 2007: *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*, Αθήνα.
- Σακελλαρίου Μ. 2006: «Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης», *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, τ. 1 σσ. 26-37.
- Σακελλαρίου Μ. 2008: «Ποιοτικές διαφοροποιήσεις του πλαισίου επικοινωνίας γονέων-νηπιαγωγών: οι απόψεις των γονέων», *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, 2, σσ. 99-118.
- Σακελλαρίου Μ. 2008: *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου, Θεωρία-Έρευνα-Διδακτικές Προτάσεις*, Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.
- Σολομών Ι. 2000: «Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει», Προαιρετικά Προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγησης, στον τόμο: Μπαγάκης Γ. (επιμ.): *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Στογιαννίδου, Α. (σε συνεργασία με Β. Σπυριδωνίδη και Ε. Μαυροπούλου) 2006: «Σύνδεση μαθητών και γονέων με το σχολείο», στον τόμο των Μπίμπου-Νάκου Ι. & Στογιαννίδου Α. (επιμ.) *Πλαίσια Συνεργασίας Ψυχολόγων και Εκπαιδευτικών για την Οικογένεια και το Σχολείο*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σσ. 52-94.
- Συμεού Λ. 2002: «Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής», *Πρακτικά VII Παγκόπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου* τ. 1, σσ. 263-273.
- Συμεού Λ. 2003: «Σχέσεις σχολείου- οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 36, σσ. 101-113.

- Συμεού Α. 2008: *Περάστε για Ένα Καφέ. Σχέσεις Σχολείου-Οικογένειας στην Κόψη της Διαφορετικότητας*, Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Τσαούσης Δ. 1998: *Η κοινωνία του ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg
- Τσιάκαλος Γ. 2003: *Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- ΥΠΕΠΘ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ 2008: *Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την Αξιολόγηση Ποιοτικών Χαρακτηριστικών του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Π.Ι.
- Φλουρής Γ. 1989: *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φλουρής Γ. 1995: « Αντιστοιχία Εκπαιδευτικών Σκοπών, Αναλυτικού Προγράμματος και Εκπαιδευτικών Μέσων: Μερικές Όψεις της Εκπαιδευτικής Αντιφατικότητας», στον τόμο: Καζαμιάς Α. και Κασσωτάκης Μ. (επιμ.) *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές Ανασυγκρότησης και Εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος, σσ. 328-367.
- Φραγκουδάκη Α. 1985: *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φραγκουδάκη Α. 2001: «Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση» στον τόμο: Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε. & Φραγκουδάκη Α. (επιμ.): *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Φρειδερίκου Α. & Φολέρου-Τσερούλη Φ. 1991²: *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*, Αθήνα: Ύψιλον.
- Χατζηχρήστου Χ., Λαμπροπούλου Α. & Λυκιτάκου Κ. 2004: «Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει», *Ψυχολογία*, 11 (1), σσ. 1 – 19.
- Χουρδάκη Μ. 2001: «Οι αναντικατάστατοι παιδαγωγοί. Η εκπαίδευση της οικογένειας. Σχολές γονέων», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 118, σσ. 33-39.
- Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ. 2001: «Σχολείο Ανοικτό στην Κοινωνία», στον τόμο: Ανδρούσου Αλ., Ασκούνη Ν., Μάγος Κ. & Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ. (επιμ.): *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*, τόμος Β', Πάτρα: ΕΑΠ.
- Χυτήρης Α. 1994: *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Αθήνα: Interbooks.
- Ψάλτη Α. & Γαβριηλίδου Μ. 1995: «Συνεργασία γονιών-σχολείου: Πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα;» (α' μέρος) *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, σσ. 71-75 & (β' μέρος), *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 86, σσ.57-60.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Albright M.I. & Weissberg R.P. 2010: “School-family partnerships to promote social and emotional learning”, In Christenson S.L. & Reschly L. (eds), *Handbook of school-family partnerships for promoting student competence*, pp. 246-265, New York:Routledge
- Alleksaht-Snider M. 1995: “Teachers’ perspectives on their work with families in a bilingual community”, *Research in Childhood Education*, 9, pp. 85-96.
- Alleksaht-Snider M., Martinez R., Phtiaka H. 1996: “International perspectives: Preparing teachers for partnership”, *Paper presented at the Education is Partnership Conference, Copenhagen, Denmark*.
- Ames C. 1993: “How School-to-Home communication influence parent beliefs and perceptions”, *Equity and Choice*, 9 (3), pp. 44-49.
- Ames C., Khoju M. & Watkins T. 1993: *Parent involvement: The relationship between school to home communication and parent’s perceptions and beliefs*, Boston, MA: Center on Families, Communities, Schools & Children’s Learning
- Anfara V. A. & Mertens S. B. 2008: “Varieties of parent involvement in schooling. What research says”, *Middle School Journal*, 89 (3), pp. 58-64.
- Armstrong A. 1998: *Parental Participation in Schools. European Project*. Edinburg: The Scottish Office.
- Astone N. M. & McLanahan S. S. 1991: “Family structure, parental practices, and high school completion”, *American Sociology Review*, 56, pp. 309-320.
- Atkinson A. J. (επιμ.) 2005: *Improving School Attendance: A Resource Guide for Virginia Schools*, Virginia: Virginia Department of Education. Office of Student Services.
- Auerbach S. 2010: “Beyond coffee with the principal: Toward leadership for authentic school–family partnerships”, *Journal of School Leadership*, 20 (6), pp. 728–757.
- Babalis Th. & Katsaouni K. 2011: “Family – school relations. Parents’ role”, *Matters of Educational Planning*, 4, pp. 148-166
- Babalis Th.& Stavrou N. 2009: “The role of climate in a classroom context in Greek Primary and Secondary education”, *Progress in Education*, V.19, Nova Publishers.
- Babalis Th., Antonopoulou K., Koutrouba K. 2010: “Parental Involvement in secondary education schools: The views of parents in Greece”, *Educational Studies*, 33, pp.1465-3200.

- Bæck U. K. 2010: “Parental involvement practices in formalized home–school cooperation”. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (6), pp. 549–563.
- Baker D. P. and Stevenson D. L. 1986: “Mothers’ strategies for children’s school achievement: Managing the transition to high school”, *Sociology of Education*, 59, pp. 156-166.
- Banathy B. H. 1991: *Systems Design of Education: A Journey to Create the Future*, NJ: Englewood Cliffs, Educational Technology Publishers.
- Banathy B. H. 1996: *Designing Social Systems in a changing World: A Journey Toward a creating Society*, New York: Plenum Press.
- Barbarin O. A., Downer J., Odom E. & Head D. 2010: “Home–school differences in beliefs, support, and control during public pre-kindergarten and their link to children’s kindergarten readiness”, *Early Childhood Research Quarterly*, 25 (3), pp. 358–372.
- Bass R. 1998: “Creating a true partnership”, *Independent School*, 57 (2).
- Bastian J. 1996: *Home-School Contracts and Agreements: Opportunity or threat?* London: Royal Society of Arts.
- Beattie I., Ford K. & Arum R. 2010: *The Structure of Schooling: Readings in the sociology of education*, Sage.
- Beattie N. 1985: *Professional Parents: Parent Participation in Four Western European Countries*, Brighton: Falmer Press.
- Becker H. J. & Epstein J. L. 1982: “Parent involvement: A study of teacher practices”, *Elementary School Journal* 83, pp. 85-102.
- Berg 2001⁴: *A Dramaturgical View of Interviewing in Qualitative Research Methods for the Social Science*, Boston: Allyn & Bacon.
- Berger E.H. 1995: *Parents as partners in education*, Columbus, OH: Merrill.
- Berla N., Henderson A. T. & Kerewsky W. 1989: *The middle school years: A parent’s handbook*, Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Berthelsen D. & Walker S. 2008: “Parents’ involvement in their children’s education”, *Family Matters* 79, pp. 34-41.
- Beveridge S. 2004: *Children, Families and Schools. Developing Partnerships for Inclusive Education*, New York: Routledge.
- Bird M., Hammersley M., Gomm R., Woods P. (επιμ.) 1999: *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη*, Εγχειρίδιο Μελέτης (μτφ. Ε. Φράγκου), Πάτρα.: Ε.Α.Π.

- Blanchard J. P. 1997: "The family-school connection and technology", *Proceedings of the Families, Technology, and Education Conference*, Chicago, IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 425018).
- Bloom B. S. 1982: *All Our Children Learning*, New York: McCraw-Hill.
- Botan C. H. & Taylor M. 2004: "Public relations: State of the field", *Journal of Communication*, 54 (4), pp. 645–661.
- Bourdieu P. & Passeron J.-C. 1990²: *Reproduction in education, society and culture*, London: Sage.
- Bourdieu P. 1984: *Distinction: a Social Critique of the Judgment of Taste*, Harvard: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner U. 1979: *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner U. 1986: "Ecology of the family as a context for human development", *Developmental Psychology*, 22 (6), pp. 723 – 742.
- Brookover W. B. & Erickson E. L. 1975: *Sociology of Education*. Homewood Il: Dorsey Press.
- Brown P.A. 2008: "A review of the literature on case study research", *Canadian Journal of New Scholars in Education*, 1 (1), pp. 1-13.
- Campbell J. R. & Veran M. 2007: "Effective parental influence: academic home climate lined to children achievement", *Educational Research and Evaluation*, 13 (6), pp. 501-519.
- Case S. 2001: "Learning to partner, disability conflict", *Disability and Society*, 16 (6), pp. 837-854.
- 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, pp. 149-177.
- Chartol B. 1992: *Το σχολείο αλλάζει*, Αθήνα: Προτάσεις.
- Chavkin N. 1993: *Families and schools in a pluralistic society*. Albany, NY: State University Press.
- Checkland P.B. 1995: *Systems Thinking, Systems Practice*, Wiley: Chichester
- Christenson S. L. & Reschly A. L. (επιμ). 2010: *Handbook on School-Family Partnerships*, New York: Routledge.
- Christenson S. L. & Sheridan S. M. 2001: *School and families: Creating Essential Connections for Learning*, New York: The Guilford Press, pp. 49, 116-118.

- Cohen L. & Manion L. 1997: *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Coleman J. S. και συν 1966: *Equality of educational opportunity*, Washigton: U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education.
- Coleman J. 1988: “Social Capital in the Creation of Human Capital”, *American Journal of Sociology*, 94, pp. 95-120.
- Coleman P. 1998: *Parent, Student and Teacher Collaboration. The Power of Three*, California: Corwin Press.
- Commission of the European Communities 1993: *Green Paper on the European Dimension of Education*, Brussels, Unesco 1999: *Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της: Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, υπό την προεδρία του Jacques Delors*, Αθήνα: Gutenberg.
- Cotton K. & Wikelund K. 1989: *Parent involvement in education*. School Improvement Research Series 6. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Craig R. T. 2009: “Metatheory”, *Encyclopedia of Communication Theory*, V. 2, New York: Sage, pp. 657-661.
- Crozier G. 2000: *Parents and Schools: partners or protagonist?* Stoke on Trent, UK: Trentham Books.
- Crump S. J. & Eltis K. J. 1996: “ Schools, parents and community: Teaching and learning together”, *International Journal of Educational Research*, 25 (1), pp. 45-52.
- Cucchiara M. & Horvat E. 2009: “Perils and promises: Middle-class parental involvement in urban schools”, *American Educational Research Journal*, 46 (4), pp. 974-1004.
- Cummins J. 2005: *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση –Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Cutright M. 1984: “How wide open is the door to parent involvement in the schools?” *PTA Today*, 10–11.
- Davies D. 1988 : “Benefits and barriers to parent involvement”, *Community Education Research Digest*, 2(2), pp. 11-19.
- Diamond J. & Gomez K. 2004: “African American Parents’ Educational Orientations: The Importance of Social Class and Parents’ Perceptions of Schools”, *Education and Urban Society* 36, (4) pp. 383–427.
- Diamond J. B. 2000: “Beyond Social Class: Cultural Resources and Educational Participation Among Low Income Black Parents” , *Berkeley Journal of Sociology: A Critical Review*, 44, pp. 15-54.

- Dieter J. 1990: "Theory and Practice: Johann Heinrich Pestalozzi," *Vitae Scholasticae* , 9 (1-2), pp. 115-132.
- Dowling E. & Osborne E. (επιμ.) 2003²: *The Family and the School: A Joint Systems Approach to Problems with Children*, London: Karnac.
- Drake D. D. 1995: "Student Success and the Family: Using the Comer Model for Home-School Connections", *Clearing House*, 68 (5) pp. 313-16.
- Dubrin A. J. 1998: *Βασικές Αρχές Μάνατζμεντ*, Αθήνα: Έλλην.
- Easton D. 1965: *A Framework for Political Analysis*, Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Eccles J. S. & Harold R. 1996: "Family involvement in children's and adolescents' schooling", στον τόμο του Booth J. D. A. (επιμ.): *Family-school links: How do they affect educational outcomes*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Eccles J.S. & Roeser R.W. 2011: "School and community influences on human development" στον τόμο των M. H. Bornstein & M. E. Lamb (επιμ): *Developmental Sciences: An Advanced Textbook, Sixth Editions*. Psychology Press, New York and Hove, pp. 571-644.
- Ediger M. 2008: "Psychology of parental involvement in reading", *Reading Improvement*, 45 (1), pp. 46-52.
- Edwards R. & Alldred P. 2000: "A typology of parental involvement in education centring on children and young people: Negotiating familialisation, institutionalisation, and individualization", *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), pp. 435–455.
- 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), pp. 988–1005.
- Emery F. E. & Trist E. L. 1965: "The causal texture of organizational environments", *Human Relations*, 18, pp. 21-31.
- Ensminger M. E. & Slursarcick A. L. 1992: "Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort", *Sociology of Education*, 65, pp. 95-113.
- Epstein G. L. 2005: "School-initiated family and community partnerships", στον Erb T. (επιμ.) *This We believe in Action. Implementing successful middle level schools*, Westerville O.H.: National Middle Class Association, pp. 77-96.
- Epstein J. & Van Voorhis L. 2001: "More than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework", *Educational Psychologist*, 36 (3), pp. 181-193.

- Epstein J. & Dauber S. 1991: “School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools”, *Elementary School Journal*, 91, pp. 291-305.
- Epstein J. L, & Sanders M. G. 2000: “Connecting home, school, and community: New directions for social research”, στον τόμο: M. Hallinan (επιμ.): *Handbook of sociology of education*, New York: Springer, pp. 285-306.
- Epstein J. L. & Becker H. J. 1982: “Teacher’s reported practices of parent involvement: problems and possibilities”, *The Elementary School Journal*, 83 (2), pp.85-102.
- Epstein J. L. & Sanders M. G. 2002: “Family, School and Community Partnerships”, στον τόμο: Bornstein M. H. (επιμ.), *Handbook of Parenting*, 5, Practical Issues in Parenting , pp. 407-437, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Epstein J. L. 1986: “Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement”, *The Elementary School Journal* 86 (3), pp. 277-294.
- Epstein J. L. 1987: “Parent Involvement: What research says to administrators”, *Education and Urban Society*, 19 (2), pp. 119 – 136.
- Epstein J. L. 2005: “School-initiated family and community partnerships” στον τόμο: Erb T. (επιμ.) *This we believe in action: Implementing successful middle level schools*, Westerville, OH: National Middle School Association, pp.77–96.
- Epstein J. L. 2011²: *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* , Philadelphia, PA: Westview Press.
- Epstein J. L., Clark L., Salinas K. C. & Sanders M. G. 1997: *Scaling up school-family-community connections in Baltimore: Effects on student achievement and attendance*, Baltimore, MD: CRESPAR and the Center on School, Family and Community Partnerships, Johns Hopkins University.
- Epstein J. L., Salinas K. C. & Jackson V. E. 1995. *TIPS: Teachers involve parents in Schoolwork. Language arts and science/ health. Interactive homework in the middle class. Manual for teachers*, Baltimore: Johns Hopkins University, Centre on Families, Communities, Schools and Children’s Learning.
- Epstein J. L., Sanders M. G., Simon B.S., Salinas K. C., Jansorn N. R., & Van Voorhis F. L. 2002: *Family, School and Community Partnerships. Your Handbook for Action*, Thousand Oaks CA: Corwin Press, p. 407.
- Epstein J. L.1992: “School and Family Partnerships”, στον τόμο Atkin M. (επιμ.) *Encyclopedia of Educational Research*, New York: MacMillan.
- Epstein J.L. 1995: “School—Family—Community Partnerships: Caring for the Children We Share”, *Phi Delta Kappan*, 76 (9), pp. 701—712.

- Erickson E. L. 1975: “Gate keeping and the melting pot: Interaction in counseling encounters”, *Harvard Educational Review*, 45 (1), 44-70.
- Eurydice, the Information Network on Education in Europe 2001: *Basic Indicators on the Incorporation of ICT into European Education Systems: Facts and Figures, Annual Report*, Brussels: European Commission, Directorate General for Education and Culture.
- Everard K. & Morris G. 1999: *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Everart K. B., Morris G. & Wilson I. 2004: *Effective School Management*, London: Sage.
- Fan W. & Williams C. M. 2010: “The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation”, *Educational Psychology*, 30 (1), pp. 53–74.
- Fan W., Williams C. M. & Wolters Ch. A. 2012: “Parental Involvement in Predicting School Motivation: Similar and Differential Effects Across Ethnic Groups”, *The Journal of Educational Research*, 105 (1), pp. 21-35.
- Fan X. T. & Chen M. 2001: “Parental involvement and student’s academic achievement: a meta-analysis” *Educational Psychology Review*, 13, pp. 1-22.
- Fantuzzo J., Tighe E. & Childs S. 2000: “Family involvement questionnaire: A multivariant assessment of family participation in early childhood education”, *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), pp. 367-376.
- Fantuzzo W. & Hampton R. 2000: “Penn Interactive Peer Play Scale: A parent and teacher rating system for young children”, στον τόμο Gitlin-Weiner K., Sandgrund A. & Schaefer E. (επιμ.) *Play diagnosis and assessment*, New York: Wiley.
- Farrell A. F. & Collier M. A. 2010: “School personnel's perceptions of family–school communication: A qualitative study”, *Improving Schools*, 13 (1), pp. 4–20.
- Fehrmann P., Keith T. & Reimers T. 1987: “Home influence on school learning: direct and indirect effects of parental involvement on high school grades”, *Journal of Educational Research* 80 (6), 330-337.
- Fiske J. 1990: *Introduction to Communication Studies*, London: Routledge.
- Flyn G.V. 2007: “Increasing Parental Involvement In Our Schools: The Need To Overcome Obstacles, Promote Critical Behaviors And Provide Teacher Training”, *Journal of College Teaching & Learning*, 4 (2), 23-30.
- Fontana D. 1996: *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*, Αθήνα: Σαββάλας.

- 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), pp. 181–198.
- Fruchter N., Galletta A. & White J. L. 1992: *New directions in parent involvement*, Washington, DC: Academy for Educational Development
- Fullan M. 1982: *The Meaning of Educational Change*, N.Y: Teachers College Press.
- Gelfer J. 1991: "Teacher-parent partnerships: Enhancing communications", *Childhood Education*, 67(3), pp.164-167.
- Georgiou S. 1996: "Parental involvement in Cyprus" *International Journal of Educational Research*, 25 (1), pp. 33-43.
- Georgiou S. 1998: « A study of two Cypriot school communities" *The School Community Journal*, 8(1), pp.73-91.
- Georgiou St. 1997: "Parental involvement: Definition and outcomes", *Social Psychology of Education*, 1 (3), pp. 189-209.
- Georgiou St. 1999: " Parental attributions as predictors of involvement and influences of achievement", *British Journal of Educational Psychology*, 69 (3), pp. 409-429.
- Getzels J. & Guba E. G. 1957: "Social behavior and the administrative process", *School Review*, 65, pp. 423-441.
- Giallo R., Treyvaud K., Matthews J. & Kienhuis M. 2010: "Making the transition to primary school: An evaluation of a translation program for parents", *Australian Journal of Education and Developmental Psychology*, 10, pp. 1-7.
- Goodnow J. & Collins A.1990: *Development according to parents: The nature, sources, and consequences of parents' ideas*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gowen, J., Christy D.S. & Sparling J. 1993: " Informational needs of parents of young children with special needs", *Journal of Early Intervention*, 17(2), pp. 194-210.
- Graham S. 1997: "Using theory to understand social and academic motivation in African-American youth", *Educational Psychologist*, 32 (1), pp. 22-34.
- Green Ch. L., Walker J. M.T., Hoover-Dempsey K. V. & Sandler H. M. 2007: "Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement", *Journal of Educational Psychology*, 99 (3), pp. 532-544.
- Greene P. K. & Tichenor M. S. 2003: "Parents and schools: No stopping the involvement!", *Childhood Education*, 79, pp. 242–243.

- Greenwood G. E. & Hickma C. W. 1991: “Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education”, *Elementary School Journal*, 91(3), pp. 279-288.
- Griffin D. & Steen S. 2010: “School–family–community partnerships: Applying Epstein’s theory of the six types of involvement to school counselor practice”, *Professional School Counseling*, 13 (4), pp. 218–226.
- Grolnick W. S. & Slowiaczek M. L. 1994: “Parents’ involvement in children’s schooling: A multidimensional conceptualisation and motivational model”, *Child Development*, 65, pp. 237-252.
- Grolnick, W. S., Benjet C., Kurowski C. O. & Apostoleris N. H. 1997: “ Predictors of parental involvement in children’s schooling”, *Journal of Educational Psychology*, 89, pp.538-548.
- Haddock E. 1994: *Colorado Parent Involvement Summit Report*, Denver, Colorado: PTA
- Hallinan M. T. 1996: “Tracking: From theory to practice”, *Sociology of Education*, 67 (2), pp. 79-91.
- Hanafin J. & Lynch A. 2002: “Peripheral voices: Parental involvement, social class, and educational disadvantage”, *British Journal of Sociology of Education*, 23 (1), pp. 35-49.
- Hanifan L. J. 1920: *The Community Centre*. Boston: Silver Burdette & Co.
- Hannon P. & Weinberger J. 1995: « Συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων για την εφαρμογή νέων ιδεών», στον τόμο Henderson A. *The evidence continues to grow. Parent involvement improves student achievement*. Columbia: National Committee for citizens in education.
- Hannon P., Morgan A. & Nutbrown, C. 2006: “Parents’ experiences of a family literacy programme”, *Journal of Early Childhood Research*, 3, 3, pp. 19-44.
- Hanson M. 1996: “Self-management through self-monitoring”, στον τόμο: Jones K. & Charlton T. (επιμ.): *Overcoming Learning and Behaviour Difficulties: Partnership with Pupils*, London: Routledge, pp. 173-191.
- Hattie J. A. C. 2009: *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London: Routledge.
- Haynes N. M. & Comer J. P. 1996: “Integration schools, families and communities through successful school reforms: The school development program”, *School Psychology Review*, 25 (4), pp. 501-506.
- Haynes N. M., Comer J. P. & Hamilton-Lee M. 1989: “School climate enhancement through parental involvement», *Journal of School Psychology*, 27, pp. 87-90.

- Haynes N.M., Comer J. P. & Hamilton-Lee M. 1989a: "The effects of parental involvement on student performance", *Educational and Psychological Research*, 8(4), 291-299.
- Henderson A. 1989: *The evidence continues to grow. Parent involvement improves student achievement*, Columbia. National Committee for Citizens in Education.
- Henderson A. T. & Berla N. (επιμ.) 1994: *A New Generation of Evidence: The family is critical to student achievement*, Washington, D.C.: Center for Law and Education.
- Hidi S. & Harackiewicz J. M. 2002: "Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century", *Review of Educational Research*, 70 (2), pp. 151-179.
- Ho Sui-Chu, E. & Willms J. D. 1996: "Effects of parental involvement on eighth-grade achievement", *Sociology of Education*, 69 (2), pp. 126–141.
- Hong E. & Lee K. 2003: "Parental awareness of their children's homework motivation and preference and its relationship to achievement", *International Journal of Adolescence and Youth*, 11, pp. 231–249.
- Hoover – Dempsey K., Walker J., Sandler H., Whetsel D., Green C., Wilkins A. & Closson K. 2005: "Why do parents involved ? Research findings and implications", *Elementary School Journal*, 106 (2), pp. 105-130.
- Hoover-Dempsey K. V. & Sandler H. M. 1997: "Why do parents become involved in their children's education?", *Review of Educational Research*, 67, 3-42.
- Hoover-Dempsey K. V. & Sandler H. M. 2005: *Final Performance: The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement*, U.S. Department of Education.
- Hoover-Dempsey K. V., & Sandler H. 1995: "Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?", *Teachers College Record*, 97 (2), pp.. 310-331.
- Horn L. & West J. 1992: *National Education Longitudinal Study of 1988: A Profile of Parents of Eight Graders*, Washington, DC: U.S. Government Printing Office. ED 350 341.
- Hornby G. & Rayleen L. 2011: "Barriers to parental involvement in education: an explanatory model", *Educational Review*, 63 (1), pp. 37-52.
- Hornby G. 2000: *Improving Parental Involvement*, London: Continuum.
- Hornby G. 2011: *Parental Involvement in Childhood Education*, New York: Springer.

- Houtenville A. J. & Conway K. S. 2008: “Parental Effort, School Resources, and Student Achievement, *Journal of Human Resources* 20, pp. 437-453.
- Huber S. & West M. 2002: “Developing school leaders: A critical review of current practices, approaches and issues, and some directions for the future”, στον τόμο: Leithwood K., Hallinger P., Furman G., Gronn P., MacBeath J., Mulford B., and Riley K. (επιμ.): *Second international handbook of educational leadership and administration*, Norwell, MA: Kluwer, pp. 1071-1101.
- Jackson A. W. & Andrews P.G. 2004: *Making the most of Middle School. A field guide for parents and other*, New York: Teachers College Press.
- Jackson B. L. & Cooper B.S. 1992: “Involving parents in improving urban schools”, *NASSP Bulletin*, 76(543), pp. 30-38.
- Jesse D. 1997: “Increasing parental involvement”, *Schools in the Middle* 7, pp. 21–51.
- Jeynes W. 2011: *Parental Involvement and Academic Success*, New York: Routledge.
- Jeynes W. 2012: “A meta- Analysis of the efficacy of different types of parental involvement for urban students”, *Urban Education* 47 (4), pp. 706-742.
- Jeynes W. H. 2005: “A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement”, *Urban Education*, 40 (3), pp. 237-269.
- Johnson C. 2004: *Teachers' attitudes about parent involvement in middle school: how the school climate of teachers' attitudes influences parents' behaviors*, Madison: University of Wisconsin.
- Jones N. & Schneider B. 2009: “Rethinking the role of parenting: Promoting adolescent academic success and emotional well-being”, στον τόμο: Hill N. E. & Chao R. K. (επιμ.): *Families, schools, and the adolescent: Connecting research, policy, and practice*, New York: Teachers College Press, pp. 73–90.
- Josien M., Βαγιάτης Γ. & Γιαννουλέας Μ. 1995: *Η Επικοινωνία μέσα και έξω από τον Εργασιακό Χώρο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Katz L. G. (επιμ.) 1984: *Current topics in early childhood education*, τ. 5, Norwood N.J. Ablex.
- Katz L. G. 1984: “The professional early childhood teacher”, *Young Children*, 39 (5), pp. 3–10.
- Kekes I. 2000: “Educational Research and the School System: Necessities and Challenges in our Cybernetic Era”, *Educational Review* 3, pp. 16-44, Hellenic Pedagogical Institute

- Kim E. 2002: “ The relationship between parental involvement and children’s educational achievement in the Korean immigrant family”, *Journal of Comparative Family Studies*, 33, pp. 529-543.
- Kohl G. W., Lengua L. J. & McMahon R. J. 2002: “Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors”, *Journal of School Psychology*, 38, pp. 501-523.
- Koontz H & O’Donnell C. 1984: *Οργάνωση και διοίκηση*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Koutrouba K., Antonopoulou E., Tsitsas G. & Zenakou E. 2009: «An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education», *School Psychology International* 30 (3), 311-328.
- Kreps G.L. 1990²: *Organizational communication: Theory and practice*, New York: Longman.
- Kyriakides L. & Campbel L. R. J. 2004: “School self-evaluation and school improvement: a critique of values and procedures”, *Studies in Educational Evaluation*, 30, pp.23–36.
- Kyriakides L. 2005: “Evaluating school policy on parents working with their children in class”, *The Journal of Educational Research*, 98 (5), pp.281-298.
- Kyriakides L., Campbell R.J. & Christofidou E. 2002: “Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: A complementary way of measuring teacher effectiveness”, *School Effectiveness and School Improvement* 13 (3), pp. 291–325.
- 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), pp. 517–535.
- Lareau A. 1996: “ Assessing parent involvement in schooling: A critical analysis”, στον τόμο Booth A. & Dunn J. (επιμ.) *Family-school links: How do they affect educational outcomes*, NJ: Erlbaum.
- Lareau A. 2000²: *Home Advantage. Social Class and Parental intervention in Elementary School*, Lanham: Rowman & Littlefield.
- Lareau A., Shumar W. 1996: “ The Problem of Individualism in Family-School Policies”, *Sociology of Education*, pp. 24-39.
- Lazar I., Darlington R., Murray H., Royce J. & Snipper A. 1982: “Lasting effects of early education: A report from the consortium for longitudinal studies”, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47 (2-3, Serial No. 195).

- Lewis A. & Forman T. 2002: “Contestation or collaboration? A comparative study of home-school relations”, *Anthropology And Education Quarterly*, 33 (1), pp. 60-89.
- Lightfoot-Lawrence S. 2003: *The Essential Conversation. What Parents and Teachers can Learn from Each Other*, New York: Random House.
- Lindle J.C. 1989: “What do parents want from principals and teachers?” *Educational Leadership*, 47(2), pp.12-14
- Lortie D. C. 1975: *Schoolteacher. A Sociological study*, Chicago: The University of Chicago Press.
- Lynch M. 2012: *A Guide to Effective School Leadership Theories*, London: Routledge.
- Lyons J. 1995: *Linguistic Semantics. An introduction*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MacBeath J. 1999: *Schools must speak for themselves: The case for school self-evaluation*, London: Routledge.
- Macbeath J., Schratz M., Meuret D.& Jacobsen L. 2000: *Self-evaluation in European Schools, A story of change*, Routledge Falmer.
- MacBeth A. 1984: *The child between: A report on school – family relations in the countries of the European Community*, 13, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- MacBeth A. 1989: *Involving Parents: Effective Parent-Teacher Relations*, Oxford: Heinemann Educational,
- MacBeth A., MacCreath D., Aitchison J. (επιμ.) 1995: *Collaborate or Compete? Educational Partnerships in a Market Economy*, London: The Falmer Press.
- Mannan G. & Blackwell J. 1992: “Parent involvement: Barriers and opportunities”, *The Urban Review*, 24 (3), pp. 219-226.
- Marcon R. A. 1999: “Positive relationships between parent school involvement and public school inner city preschoolers' development and academic performance”, *School Psychology Review*, 28 (3), pp. 395–412.
- Martin J., Ranson S. & Tall G. 1997: “Parents as partners in assuring the quality of Schools”, *Scottish Education Review*, 29 (1) pp. 39-55.
- McBride B. A. 1991: “ Pre-service teachers’ attitudes towards parent involvement”, *Teacher Education Quarterly*, 18, pp.57-67.
- McBride B.A., Schoppe-Sullivan S.J., Ho M.H. 2005: «The Mediating Role of Fathers' School Involvement on Student Achievement», *Journal of Applied Developmental Psychology*, τ. 26 pp. 201-216.

- McBride, Brent A., Dyer W., Justin Liu Ying, Brown Geoffrey L., Hong Sungjin 2009: «The differential impact of early father and mother involvement on later student achievement», *Journal of Educational Psychology*, τ. 101, pp. 498-508.
- McGeeny P. 1969: *Parents Are Welcome*, London: Longmans.
- McNeal R. B. Jr. 200: “Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status”, *Journal of Socio-Economics*, 30, pp. 171-179.
- Menacker J., Hurwitz E. & Weldon W. 1989: "Supreme Court Attitudes about School Discipline Compared to Attitudes of Urban Teachers", *Journal of Negro Education*, 58 (1), pp.92-101.
- Miller D. L. (επιμ.) 1982: *The Individual and the Social Self: Unpublished Essays by G. H. Mea*, Chicago: University of Chicago Press.
- Miller S. 1995: “Parents’ attributions for their children’s behavior”, *Child Development*, 66, 1557-1584.
- Mitcell A. 2006: *A Case Study of Parent Involvement in a Suburban Western Pennsylvania Elementary School and Their Perceptions of the No Child Left Behind Act of 2001*, Dissertation, Indiana University, Department of Administration and Leadership Studies, Pennsylvania
- Moles O. 1987: “ Who wants parent involvement? Interest, skills, and opportunities among parents and educators”, *Education and Urban Society*, 19, 137-145.
- Moll L. C. & Whitmore K. 1993: “Vygotsky in classroom practice: Moving from individual transmission to social transaction”, στον τόμο Forman E., Minick N.& Stone C. A. (επιμ.): *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*, New York: Oxford, pp. 19-42, [Ανατυπωμένο στον τόμο: Faulkner D., Littleton K., & Woodhead M. (επιμ.) 1998: *Learning relationships in the classroom*, London: Routledge, pp. 131-155].
- Mullins L. 2007⁸: *Management and Organizational Behavior*, Harlow: Prentice Hall.
- Mylonakou I. & Kekes I. 2005: “Syneducation” (Synekpaidefsis): “Reinforcing communication and strengthening cooperation among students, parents and schools”, *Harvard Family Research project*.
- Mylonakou I., Kekes I. 2007: “School, family and the community in cooperation: the model of syneducation”, *International Journal about Parents in Education*, v.1, No 0, pp. 73-82.
- Mylonas K., Gari A., Giotsa A., Pavlopoulos V. & Panagiotopoulou P. 2006: “Greece”, in:Georgas J., Berr J.W., van de Vijver F.J.R., Kagitcibasi C. & Poortinga Y.H.,

- (eds). *Families Across Culture, A 30-Nation Psychological Study*, pp. 344-352, New York: Cambridge University Press.
- National Center for Education and Regional Assistance 2008: *Parent Involvement Activities in School Improvement Plans in the Northwest Region*, Washington D.C.: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Naylor J. 1999: *Management*, Essex: Pearson.
- Nermeen E., Nokali El., Bachman H. J & Votruba-Drzal E. 2010: “Parent Involvement and Children's academic and Social Development”, *Elementary School Child Development*, 81 (3), pp. 988–1005.
- Nokali N. E. και συν. 2010: «Parent involvement and children’s academic and Social Development in Elementary School», *Child Development*, 81 (3), pp. 988–1005.
- Nord C. W., Brimhall D. & West J. 1997: *Fathers’ involvement in their children’s schools*, Washington, DC. National Center for Educational Statistics, U. S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement.
- Oakes J. & Lipton M. 1990: *Making the best of schools: A handbook for parents, teachers, and policy maker*, New Haven: Yale University Press.
- Olsen G. & Fuller M.L. 2008: “The benefits of parent involvement. What research has to say”, στον τόμο: Olsen G. & Fuller M. L. (επιμ.): *Home-School Relations: Working Successfully with Parents and Families*, New York: Pearson, pp. 129-130.
- Olsen W. G. & Fuller M. L. 2007³: *Home-School Relations: Working Successfully with Parents and Families*, New York: Pearson.
- Otterbourg S. 1998: “Using Technology to strengthen Employee and Family Involvement in Education”, *Research Report*, USA: US Department of Education.
- Patall E., Cooper H. & Robinson J. C. 2008: “Parent involvement in homework”, *Review of Educational Research*, 78 (4), pp. 1039-1101.
- Patrikakou E., Weissberg, R., Redding S. & Walberg H. (επιμ.) 2005: *School – Family Partnership for Children’s Succes*, New York.: Teacher’s College, Columbia University.
- Patrikakou, E. & Weissberg R. 1999: “The Seven P’s of School-Family Partnerships”, *Educational Week*, XVIII (21), pp. 34- 36.
- Petit D. 1989: *Opening Up Schools*, Harmondsworth: Penguin.
- Pezdek K., Berry T. & Renno P.A. 2002: “ [Children’s mathematical achievement: The role of parents’ perceptions and their involvement in homework](#)”, *Journal of Educational Psychology*, 94, pp. 771-777.

- Piaget J. 1952: *The origins of intelligence in children*, New York: International Universities Press.
- Potter G. 1989: "Parent Participation in the Language Arts Program", *Language Arts*, 66 (1), pp. 21-28.
- Powell D. 1998: "Reweaving parents into the fabric of early childhood programs", *Young Children*, 53 (5), pp.60-67.
- Powell D. R., Son S., File N. & San Juan R. R. 2010: "Parent–school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten", *Journal of School Psychology*, 48(4), pp. 269–292.
- Proutt L. (επιμ.) 2005: *A Shared Responsibility: Recommendations for increasing family and community involvement in schools, Summary Report*, Maryland: Maryland State Department of Education.
- Psacharopoulos G., Papas G. 1987: "The transition from school to the university under restricted entry: a Greek tracer study", *Higher Education*, 16, pp. 481-501.
- Putman R.D. 2000: *Bowling alone. The Collapse and Revival of American Community*, New York: Simon & Schuster.
- Queiroz (de) J.-M. 2000: *Το σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ralph B. & McNeal Jr. 2012: "Checking In or Checking Out? Investigating the Parent Involvement Reactive Hypothesis", *The Journal of Educational Research*, 105 (2), pp. 79-89.
- Reay D. 1998 : *Class Work. Mothers' involvement in their children's primary schooling*, London: UCL Press.
- Rebecca A., Marcon R. B. 1999: "Positive Relationships Between Parent School Involvement and Public School Inner-City Preschoolers' Development and Academic Performance", *School Psychology Review* 28 (3), pp. 395-412.
- Redding S. 2000: *Parents and Learning*, Geneva: Switzerland, UNESCO.
- Redding S., Murphy M. & Sheley P. (επιμ.) 2011: *Handbook of Family and Community Engagement*, Lincoln: Academic Development Institute.
- Regional Education Laboratories 1995: *A Framework for Home, School and Community Linkages*, Washington DC: US Department of Education.
- Rentzou K. & Sakellariou M. 2007: "Types of parental involvement in Greek preschool settings – a case study", *The International Journal of Learning*, 14(1), pp. 33-40.

- Reynolds A. J & Gill S. 1994: “The role of parental perspectives in the school adjustment of inner-city black children”, *Journal of Youth and Adolescence*, 23, pp. 671-691.
- Reynolds S. (επιμ.) 2008: “My Teacher is my Hero”, Avon: Adams Media, Ryan K. & Cooper J. 2012: *Those Who can, Teach*, Belmont: Wadsworth.
- Robert S. F. 2010: *Εξελικτική Ψυχολογία: δια βίου ανάπτυξη*, τ. 1, Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers M. A. 1999: *Barbie Culture*, London: SAGE Publications.
- Rosenzweig C. J. 2000: “A meta-analysis of parenting and school success: The role of parents in promoting students’ academic performance”, *Dissertation Abstracts International*, 61 (04), 368A. (UMI No. 9968470).
- Ryan B. & Adams G. 1995: “The family-school relationships model” στον τόμο Ryan B., Adams G., Gullota T., Weissberg R. & Hampton R. (επιμ.): *The Family School Connection*, Thousand Oaks: Sage, pp. 3-28.
- Sackett Paul R., Kuncel Nathan R., Arneson Justin J., Cooper Sara R., Waters & Shonna D. 2009: “Does socioeconomic status explain the relationship between admissions tests and post-secondary academic performance?”, *Psychological Bulletin*, 135 (1), pp. 1-22.
- Sakellariou M. 2007: “Parent’s attitude towards nursery School and its correlation with their sociological characteristics”, *Proceedings of the Mid Term Conference of the Research Committee 04-International Sociological Association*, pp. 309-319, Cyprus:Nicosia .
- Sakellariou M. 2009: “The mother’s opinion for Education in Kindergarten as an indicator for their participation in the pedagogical work of preschool learning environments”, *The International Journal of Interdisciplinary Social Science*, V.4.
- Sakellariou M., Rentzou K. 2008: “Partnership with Families and Communities in Greek preschool Settings: An evaluation from researchers’ and Early Childhood Educators Perspectives”, *The International Journal of Interdisciplinary Social Science*, V.3, pp. 93-112.
- Salkind N. (επιμ.) 2008: *Encyclopedia of Educational Psychology*, New York: Sage.
- Salkind N. (επιμ.) 2011: *Directions in Educational Psychology*, New York: Sage.
- Sammons P., Hillman L. & Mortimore P. 1995: *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*, London: Institute of Education.
- Sanders M. 2005: *Building School-Community Partnerships. Collaboration for Success*, Thousand Oaks CA: Corwin Press.
- Scheerens J. & Bosker R.J. 1997: *The Foundations of Educational Effectiveness*, Oxford:Elsevier Science Ltd.

- Schmid S. 1997: "Pestalozzi's Spheres of Life," *Journal of the Midwest History of Education Society*, 24, pp. 143-144.
- Schurr S.L. 1992: "Fine tuning your parent power: Increasing student achievement", *Schools in the Middle*, 2(2), pp.3-9
- Secada W. G. 1989: "Educational equity versus equality of education: An alternative conception", στον τόμο: Secada W. G. (επιμ.), *Equity and Education*, pp. 68-88, New York: Falmer.
- Seligman M. 2000: *Conducting Effective Conferences with Parents of Children with Disabilities*, N.Y.: Guilford Press.
- Senechal M. & Le Fevre J. 2002: "Parental involvement in the development of children's reading skill: A five year longitudinal study", *Child Development*, 73, pp. 445-460.
- Shaffer D. & Kipp K. 2009: *Developmental Psychology*, Belmont: Drive.
- Sharan B. Merriam 2002: *Qualitative Research in Practice: Examples for Discussion and Analysis*, Jossey-Bass, CA: San Francisco.
- Shields C. M. 2012: *Transformative Leadership in Education*, London: Routledge.
- Silber K. 1960: *Pestalozzi: The Man and his Work*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Silva F. C. (επιμ.): 2011: *G.H. Mead. A Reade*, New York: Routledge.
- Simons H. 1996: "The paradox of case study", *Cambridge Journal of Education*, 26 (2), pp. 225-240.
- Smit F., Driessen G., Slegers P. & Teelken C. 2008: "Scrutinizing the balance: Parental care versus educational responsibilities in a changing society", *Early Child Development and Care*, 178 (1), pp. 65-80.
- Smit F., Driessen G., Sluiter R., & Slegers P. 2007: "Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships", στον τόμο: Phtiaka H.& Simeonidou S. (επιμ.), *Schools and families in partnership: Looking into the future*. Nicosia, Cyprus: Cyprus Association of Inclusive Education/University of Cyprus, pp. 61-70.
- Snyder F., Flay B., Vuchinich S., Acock A., Washburn I., Beets M. & Li K.-K. 2009: "Impact of a Social -Emotional and Character Development Program on School-Level Indicators of Academic Achievement, Absenteeism, and Disciplinary Outcomes: A Matched-Pair, Cluster-Randomized, Controlled Trial", *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 3 (1) pp.26-55.
- Sorkin D. 1983: "Wilhelm Von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810" *Journal of the History of Ideas*, 44 (1) pp. 55-73.

- Southwest Educational Development Laboratory (SEDL) 2001: *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*, Austin, Texas: National Center for Family and Community Connections with Schools.
- Spera C. 2005: “A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement”, *Educational Psychology Review*,. 17, (2).
- Stake R. 1995: *The Art of Case Study Research*, London: Sage
- Stephanou, G. 2004: “School learning and achievement as social activities: The role of the interpersonal relationships and the subsequent emotions in academic achievement”, στον τόμο: Terzis N. P. (επιμ.): *Proceedings of the 5th International Congress of Balkan Society for Pedagogy and Education: Quality in education in the Balkans*, Thessaloniki: Kyriakidis Brothers, pp. 195 – 203.
- Stevenson H., Lee W., Chen S., Stigler C., Hsu J. & Kitamura S.1990: “Contexts of achievement : A study of American, Chinese and Japanese children”, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 221 (55), pp. 1-116.
- Stevenson D. & Baker D. 1986: “The family-school relation and the child’s school performance”, *Child Development*, 58 (5), 1348-1357.
- Stoecker R. 1991: “Evaluating and rethinking the case study”, *The Sociological Review*, 39 (1), pp. 88-112.
- Swap S. M. 1993: *Developing Home-School Partnerships: From Concepts to Practice*, N.Y. : Teacher College Press, Bornstein M. H. (επιμ.) 2002: *Handbook of Parenting*, τ. 5, *Practical Issues of Parenting*.
- Swick K.J. 1997: “ Involving families in the professional preparation of educators”, *The Clearing House* 70(5), pp. 265-268.
- Symeou L. 2001: “Family-school liaisons in Cyprus: An investigation of families’ perspectives and needs”, στον τόμο: των Smit F., van der Wolf K. & Slegers P. (επιμ.): *A Bridge to the future. Collaboration between parents, schools and communities*, pp. 33-43, Netherlands: Institute for Applied Social Sciences, University Nijmegen.
- Symeou L. 2002b: “Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers’ and parents’ perspectives”, *The School Community Journal*, (2) 12, pp. 7-34.

- Symeou L. 2005: "Teacher – family collaboration: can it generate social capital?" στον τόμο: Martinez –Conzalez M., Perez-Herrero M. del H., Rodrigez-Ruiz B. (επιμ.) *Family-school community partnerships: Merging into social development*, Oviedo: Grupo SM, pp. 279-305.
- Symeou L. 2008: "Building social capital in the school community: Urban and rural distinctions in teacher and family networks in Cyprus", *Urban Education*, 43 (6), pp. 696-722.
- Symeou L. 2009: "Parental involvement in schools: The perspectives of Cypriot principals", *Journal of Education Administration and Policy Studies*, 1 (2), pp. 28-35.
- Tan E. T. & Goldberg W. A. 2009: "Parental school involvement in relation to children grades and adaptation to school", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30 (4), pp. 442-453.
- The Plowden Report 1967: *Children and their Primary Schools A Report of the Central Advisory Council for Education*, London: Her Majesty's Stationery Office.
- Thomas P. L. 2010: *Parental choice? A critical reconsideration of choice and the debate about choice*, Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Thomson K. F., Homestead E. R. & Pate P. E. 2004: "Middle School students and parents through the 1970s, 1980s and 1990s", *Middle School Journal*, 35 (4), 56-61.
- Thurston D. 2005: "Levelling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school", *Sociology of Education*, 78, pp. 233-249.
- Tomlinson S. 1991: «Home-school partnerships», στον τόμο: Institute for Public Policy Research (επιμ.), *Teachers and parents* (Education and training paper No. 7), London: IPPR (Institute for Public Policy Research).
- Trist E. & Bamforth K. 1951: "Some social and psychological consequences of the Longwall Method of coal-getting", *Human Relations*, 4, pp. 3-38.
- Tschannen-Moran M. 2001: "Collaboration and the need for trust", *Journal of Educational Administration*, 39, pp. 308-331.
- Tuckman B. W. 1972: *Conducting Educational Research*, New York: Holt.
- Turner B. 1993: "Talcott Parsons universalism and the educational revolution", *The British Journal of Sociology*, 44 (1) pp. 1-24.
- Turney C., Eltis K.J., Towler J. & Wright R. 1990: *The teacher's world of work*, Marrickville, Australia: Southwood.

- Underhill J. W. 2009: *Humboldt, Worldview and Language*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Van Voorhis F. L. 2011: “Costs and benefits of family involvement in homework”, *Journal of Advanced Academics*, 1 (22), pp. 220-249.
- Vellymalay S. K. N. 2010: “Parental involvement in children’s education: does parents’ education level really matter?”, *European Journal of Social Sciences*, 16 (3), pp. 430-440.
- Vincent C. & Martin J. 2000: “School-based parents’ groups –a politics of voice and representation”, *Journal of Educational Policy*, 15 (5), pp. 459-480.
- Vincent C. 2001: “Social class and parental agency”, *Journal of Education Policy*, 16 (4), pp.347-364.
- Von Humboldt W. 1963: “On the relative merits of Higher Institutions of Learning”, στο: *Humanist without Portfolio*, Detroit: Wayne State University Press.
- Wadsworth D. & Remaley M. H. 2007: “What families want”, *Educational Leadership*, 64(6), pp. 23-27.
- Waldron V. R. & Kassing J. W. 2011: *Managing Risk in Communication Encounters: Strategies for the Workplace*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Walker J., Wilkins A., Dallaire J., Sandler H. & Hoover-Dempsey K. 2005: “Parental Involvement : Model revision through scale development” , *Elementary School Journal*, 106 (2), pp. 85-104.
- Weare K., Gray G. 2000: *Προαγωγή της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο Σχολείο*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Weber M. 1947: *The Theory of Social and Economic Organisation*, New York: Oxford University Press, στον τόμο:Parsons T. 1959: *Education and Social Change*. New York: Oxford University Press.
- Weinberg D. 2002: *Qualitative Research Methods*, Oxford: Blackwell.
- Willems P. P. & Gonzalez-DeHass A. R. 2006: *Educational Psychology Casebook*, Boston: Allyn & Bacon.
- Williams D.L. & Chavkin N.F. 1989: “Essential elements of strong parent involvement programs”, *Educational Leadership*, 47(2), pp. 18-20
- Wilson F., Dwyer F. & Bennett P. 2003: “Prevention of dog bites: Evaluation of a brief educational intervention program for preschool children”, *Journal of Community Psychology*, 31 (1), pp.75-86.
- Windahl S., Signitzer B. & Olson. J. 1992: *Using Communication Theory*, London: Sage.

- Wragg E. C., Wragg C. M., Haynes G. S. & Chamberlain R. P. 1998: *Improving literacy in the primary school*, London: Routledge.
- Wright P., Darr-Wright P. & Heath S. 2003: *Wrightslaw: No Child Left Behind*, Hartfield, Virginia: Harbor House Law Press
- Xanthakou Y., Babalis Th. & Stavrou N. 2013: “ The Role of Parental Involvement in Classroom Life in Greek Primary and Secondary Education” *Psychology*, V.4, pp. 118-123
- Yeung W. J. 2004: “Fathers: an overlooked resource for children’s school success”, στον τόμο Conley D.& Albright K. (επιμ.): *After the Bell: Solutions Outside the School*, London: Routledge.
- Yin R. K. :1994² *Case study techniques: Design and methods*, Newbury Park, CA: Sage, Merriam.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Οδηγός συνέντευξης για τους εκπαιδευτικούς

1. Αναγκαιότητα - ΕΚ

- 1.1. Θεωρείτε ωφέλιμη τη συνεργασία σας με τους γονείς; Σε ποιους τομείς; Γιατί;
- 1.2. Η συνεργασία επιφέρει αλλαγές στις σχέσεις σας με τους γονείς; Πώς;
- 1.3. Τι νομίζετε ότι κερδίζει ένα παιδί όταν βλέπει δυο πρόσωπα τόσο σημαντικά στη ζωή του να συνεργάζονται;
- 1.4. Υπάρχουν κάποιοι μαθητές για τους οποίους θεωρείτε ότι είναι πιο επιτακτική η ανάγκη συνεργασίας με τους γονείς σε σχέση με κάποιους άλλους;
- 1.5. Συναισθήματα που βιώνετε από την ύπαρξη ή από την έλλειψη της συνεργασίας σας με τους γονείς; Πως αισθάνεστε;

2.Μορφή -ΕΚ

- 2.1. Πότε επικοινωνούν οι γονείς μαζί σας; Με ποιο τρόπο;
- 2.2. Μπορούν να επικοινωνήσουν μαζί σας όποτε το επιθυμούν;
- 2.3. Θεωρείτε ότι διευκολύνει ο ορισμός μιας συγκεκριμένης μέρας και ώρας για τη συνεργασία σας με τους γονείς;
- 2.4. Ποιος αναλαμβάνει συχνότερα την πρωτοβουλία για την επικοινωνία; Γιατί;
- 2.5. Θεωρείτε επαρκή το χρόνο που σας περισσεύει από τις υποχρεώσεις (διδασκαλία, προετοιμασία μαθήματος, άλλες υποχρεώσεις) για να συνεργαστείτε με τους γονείς;
- 2.6. Έχετε ορίσει μέρες και ώρες επικοινωνίας; Ακολουθείτε συγκεκριμένο πρόγραμμα επαφών; Γιατί;
- 2.7. Συζητάτε με τους γονείς βάσει σημειώσεων που έχετε κρατήσει από πριν, ανεξάρτητα δηλαδή από το πότε θα βρεθείτε με τους γονείς ή σημειώνετε τα θέματα λίγο πριν τη συζήτηση;
- 2.8. Υπάρχει συνεργασία με τους γονείς πέρα από το ωράριο εργασίας; Εκτός του σχολικού χώρου;
- 2.9. Έχετε προσωπικές επαφές με γονείς; (Όχι) Γιατί; (Ναι) Σας βοηθά αυτό στη δουλειά σας;

2.10. Μπορείτε εν συντομία να μου περιγράψετε μια πρόσφατη συνάντησή σας με γονέα; Σε ποιο χώρο βρίσκεστε; Πώς κάθεστε; Ποια ώρα; Πόσο χρόνο διαρκεί; Το κλίμα της συνάντησης;

3. Περιεχόμενο -ΕΚ

- 3.1. Τι ρωτάνε συνήθως οι γονείς;
- 3.2. Ζητάτε πληροφορίες από τους γονείς για το οικογενειακό περιβάλλον τις ιδιαιτερότητες ή άλλες χρήσιμες κατά την κρίση σας πληροφορίες;
- 3.3. Σας ρωτούν οι γονείς για τις μεθόδους, τις πρακτικές που χρησιμοποιείτε στη δουλειά σας; Ποιοι γονείς ρωτούν;
- 3.4. Δίνετε στους γονείς πληροφορίες σχετικές με τις μεθόδους, τις πρακτικές που χρησιμοποιείτε; (ναι, όχι) Γιατί;
- 3.5. Υπάρχουν θέματα τα οποία αν και θα σας άρεσε να συζητήσετε με τους γονείς, αυτοί δεν τα αγγίζουν; Ποια είναι αυτά; Γιατί δεν το επιχειρείτε;
- 3.6. Σας εμπιστεύονται προσωπικά τους θέματα όπως προβλήματα υγείας ή οικογενειακά; Για ποιο λόγο;
- 3.7. Εσείς θίγετε τέτοια προβλήματα (όταν παρατηρείτε αλλαγή στο μαθητή); Οι γονείς σας απαντούν; Απαντούν με άνεση; Με ποιον άλλο θα θέλατε να συζητήσετε τα προβλήματα που σας αναφέρουν οι γονείς;
- 3.8. Σε ποια άλλα θέματα θεωρείτε χρήσιμη τη συνεργασία; Γιατί;

4. Παράγοντες που διαφοροποιούν τη συνεργασία- ΕΚ

4.1. Εμπόδια

- 4.1.1. Θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία σας με τους γονείς;
- 4.1.2. Συνεργάζεστε με όλους τους γονείς κατά τον ίδιο τρόπο και με την ίδια ευκολία;
- 4.1.3. Στα πλαίσια της συνεργασίας σας με τους γονείς υπάρχουν διαφωνίες, τριβές; Σε ποια θέματα; Γιατί;
- 4.1.4. Οι γονείς παρεμβαίνουν στο έργο σας; Τι θεωρείτε ως παρέμβαση; Πότε παρεμβαίνουν;

4.2. Παράγοντες που ευνοούν τη συνεργασία

- 4.2.1. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι επιδρούν θετικά στη συνεργασία; Γιατί;

- 4.2.2. Ποια θα λέγατε, ότι είναι τα χαρακτηριστικά του συνεργάσιμου γονέα;
- 4.2.3. Παρατηρείτε κάποιες βελτιώσεις στην ποιότητα ή στη μορφή της συνεργασίας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς; (όχι) Πού νομίζετε ότι οφείλονται;
- 4.2.4. Προηγουμένως αναφέρατε ορισμένους παράγοντες – εμπόδια στη συνεργασία. Πώς μπορούν αυτοί να ξεπεραστούν;
- 4.2.5. Πιστεύετε ότι οι γονείς με τους οποίους υπάρχει δυσκολία συνεργασίας θα συνεργασθούν μαζί σας καλύτερα αν θέσετε από κοινού κάποιους στόχους; (ναι, όχι) Γιατί; Σε ποια θέματα; Γιατί;
- 4.2.6. Χρησιμοποιείτε κάποιες ιδιαίτερες τεχνικές για να φέρετε τους γονείς πιο κοντά στο σχολείο και σε συχνότερη επαφή μαζί σας;
- 4.2.7. Διαφοροποιείτε αυτές τις τεχνικές ανάλογα με τους γονείς; Πείτε μου περισσότερα για αυτό;
- 4.2.8. Στις σπουδές ή αργότερα παρακολουθήσατε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα για τη συνεργασία με τους γονείς; (Ναι) Σας ωφέλησε στο έργο σας; Πώς;
- 4.2.9. Θεωρείτε ότι η παρακολούθηση ενός τέτοιου προγράμματος θα σας ήταν χρήσιμη; Γιατί;

4.3. Άλλοι παράγοντες

- 4.3.1. Ποιος από τους δυο γονείς σας επισκέπτεται τακτικότερα; Ποιος βοηθάει κυρίως τα παιδιά με τα μαθήματα στο σπίτι;
- 4.3.2. Θεωρείτε, ότι οι προσδοκίες που τρέφουν οι γονείς για τα παιδιά τους επιδρά στη σχέση μαζί σας; Με ποιο τρόπο;

5. Προοπτικές διεύρυνσης -ΕΚ

- 5.1. Θέτετε από κοινού στόχους με τους γονείς; Σε ποιους τομείς; Υπάρχουν οι δυνατότητες να τα καταφέρουν οι γονείς;
- 5.2. Έχετε αξιοποιήσει ή θα αξιοποιούσατε ποτέ εθελοντές-γονείς ως βοηθούς σας; (Όχι) Γιατί; (Ναι) Σε τι είδους δραστηριότητες; Ποιοι ανταποκρίθηκαν;
- 5.3. Έχετε συνεργαστεί με γονείς για την υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων ή στην ευέλικτη ζώνη; (Ναι) Περιγράψτε μου αυτή τη συνεργασία. Ποια τα οφέλη της; (Όχι) Γιατί;
- 5.4. Θεωρείτε ότι χρειάζεται να υπάρχει συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, στην επιλογή μέσων και μεθόδων διδασκαλίας κάπου αλλού; Γιατί;

- 5.5. Θεωρείτε ότι το σχολείο με τη μορφή που έχει σήμερα βοηθάει ένα παιδί να καλλιεργήσει τα ενδιαφέροντά του, τα χόμπι του; Πώς; Γιατί;
- 5.6. Ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο ρόλος του σχολείου σήμερα; Η συνεργασία με τους γονείς θα βοηθούσε στην επίτευξη αυτού του στόχου;
- 5.7. Πώς θα μπορούσαν οι γονείς να αξιοποιηθούν στην επίτευξη αυτή;
- 5.8. Θεωρείτε ότι οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; Γιατί;
- 5.9. Θα επιτρέπατε σε γονείς να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία σας; Θα θέτατε όρους; Ποιούς; Γιατί;

6. Δημογραφικά στοιχεία

- 6.1. Φύλο;
- 6.2. Σπουδές;
- 6.3. Έτη προϋπηρεσίας;
- 6.4. Τι σημαίνει για σας το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;
- 6.5. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ήταν πρώτη σας επιλογή;

Οδηγός συνέντευξης για τους γονείς

1. Αναγκαιότητα - ΓΟ

- 1.1. Υπάρχουν οφέλη από τη συνεργασία; (όχι) Γιατί; (ναι) Τι πιστεύετε ότι κερδίζει η κάθε πλευρά; Σε ποιους τομείς; Γιατί;
- 1.2. Η συνεργασία επιφέρει αλλαγές στην άποψη που έχετε για τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας; Πώς;
- 1.3. Τι πιστεύετε ότι κερδίζει ένα παιδί όταν βλέπει δυο πρόσωπα τόσο σημαντικά στη ζωή του να συνεργάζονται;
- 1.4. Αν δεν συνεργαζόσασταν τι επιπτώσεις πιστεύετε πως θα υπήρχαν στο παιδί σας;
- 1.5. Πώς νιώθετε όταν υπάρχει συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών σας και πώς όταν δεν υπάρχει;

2. Μορφή -ΓΟ

- 2.1. Σε ποια περίπτωση συνεργάζεστε με τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας; Με ποιο τρόπο;
- 2.2. Υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα επαφών ή επικοινωνείτε όποτε κριθεί απαραίτητο;

- 2.3. Ποιος παίρνει συνήθως την πρωτοβουλία για επικοινωνία;
- 2.4. Πότε επικοινωνεί ο εκπαιδευτικός μαζί σας; Με ποιο τρόπο;
- 2.5. Έχουν οριστεί συγκεκριμένες ώρες και μέρες λειτουργίας; Αυτό σας διευκολύνει ή όχι;
- 2.6. Υπάρχουν ώρες πέρα από το ωράριο του σχολείου; Εκτός σχολικού χώρου; Θα σας διευκόλυne αν υπήρχαν;
- 2.7. Επιδιώκετε να δείτε τον εκπαιδευτικό χωρίς να σας καλέσει (Όχι) Γιατί; (Ναι) Σε ποιες περιπτώσεις;
- 2.8. Πόσο συχνά συναντιέστε με τον εκπαιδευτικό;
- 2.9. Έχετε προσωπικές επαφές με τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας; (ναι, όχι) Γιατί;
- 2.10. Μπορείτε εν συντομία να μου περιγράψετε μια πρόσφατη συνάντησή σας με τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας (Σε ποιο χώρο βρίσκεστε; Πώς κάθεστε; Ποια ώρα; Πόσο χρόνο διαρκεί; Το κλίμα της συνάντησης);
- 2.11. Ποια είναι η γνώμη σας για τις εργασίες που έχουν να ετοιμάσουν τα παιδιά στο σπίτι;
- 2.12. Στις συναντήσεις σας με τον εκπαιδευτικό θεωρείτε χρήσιμο να είναι παρόν και το παιδί σας; Γιατί;

3. Περιεχόμενα -ΓΟ

- 3.1. Για ποια θέματα συνεργάζεστε με τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας; (ρωτάτε πώς μπορείτε να βοηθήσετε το παιδί σας: μέθοδοι διδασκαλίας, συμπεριφορά, επίδοση, συμβουλές πώς να το βοηθήσετε στο σπίτι;).
- 3.2. Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητες οι οδηγίες του εκπαιδευτικού για να βοηθήσετε το παιδί σας στο σπίτι; Ζητάτε από τον εκπαιδευτικό συμβουλές για να βοηθήσετε το παιδί στα μαθήματά του; Σας δίνει τέτοιες συμβουλές;
- 3.3. Θεωρείτε ότι χρειάζονται ειδικές γνώσεις για να ανταποκριθείτε στην εκπλήρωση αυτών των συμβουλών;
- 3.4. Υπάρχουν θέματα για τα οποία θα θέλατε να συμβουλευτείτε τον εκπαιδευτικό και δεν το κάνετε; Ποια είναι αυτά; Γιατί δεν το επιχειρείτε;
- 3.5. Ζητάτε συμβουλές από τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας, όταν αντιμετωπίζετε προβλήματα με τη συμπεριφορά του ;
- 3.6. Όταν αντιμετωπίζετε κάποιο σοβαρό οικογενειακό πρόβλημα ή πρόβλημα υγείας θεωρείτε χρήσιμο να ενημερώσετε τον εκπαιδευτικό; Γιατί;

- 3.7. Πιστεύετε ότι η ύπαρξη αυτών των προβλημάτων επηρεάζει τη συμπεριφορά ή και την επίδοση του παιδιού σας; (Ναι) Θα ήταν καλό να τα συζητούσατε με τον εκπαιδευτικό; Με ποιον άλλο θα προτιμούσατε να τα συζητήσετε;
- 3.8. Έχετε ποτέ σχολιάσει στον εκπαιδευτικό το έργο του (τον τρόπο που διδάσκει, την αξιολόγηση του παιδιού σας, τον τρόπο που αντιμετωπίζει τις αταξίες του); Θα το επιχειρούσατε ποτέ; Σε ποιες περιπτώσεις; Γιατί;
- 3.9. Οι εκπαιδευτικοί σας ζητούν πληροφορίες για τα παιδιά σας (οικογενειακό περιβάλλον, ιδιαιτερότητες, χόμπι, κ.α.);

4. Παράγοντες που διαφοροποιούν τη συνεργασία -ΓΟ

4.1.Εμπόδια

- 4.1.1. Ποιοι παράγοντες σας εμποδίζουν να συνεργάζεστε με τους εκπαιδευτικούς; Γιατί;
- 4.1.2. Επιχειρείτε να πλησιάσετε τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας, όταν διαπιστώνετε ότι δεν είναι τόσο συνεργάσιμος όσο εσείς θα θέλατε;
- 4.1.3. Διαφοροποιείτε αυτές τις τεχνικές ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς; Πείτε μου περισσότερα για αυτό;
- 4.1.4. Στα πλαίσια της συνεργασίας σας με τον εκπαιδευτικό υπάρχουν διαφωνίες, τριβές; Σε ποια θέματα; Γιατί;

4.2.Παράγοντες που ευνοούν τη συνεργασία

- 4.2.1. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι συμβάλλουν θετικά στη συνεργασία; Γιατί;
- 4.2.2. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που σας ενθαρρύνουν να συνεργαστείτε μαζί του;
- 4.2.3. Παρατηρείτε κάποιες βελτιώσεις στην ποιότητα ή στη μορφή της συνεργασίας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς; Γιατί αλλάζει;
- 4.2.4. Προηγουμένως αναφέρατε ορισμένους παράγοντες – εμπόδια στη συνεργασία. Πώς μπορούν αυτοί να ξεπεραστούν;
- 4.2.5. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να παρακολουθούν ειδικά μαθήματα, στις βασικές τους σπουδές ή στο πλαίσιο της επιμόρφωσής τους, σχετικά με ζητήματα συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς; Γιατί;

4.3. Άλλοι παράγοντες

- 4.3.1. Ποιος από τους δυο γονείς πηγαίνει συχνότερα στο σχολείο; Ποιος βοηθάει κυρίως τα παιδιά με τα μαθήματά τους στο σπίτι;
- 4.3.2. Συνεργάζεστε με όλους τους εκπαιδευτικούς κατά τον ίδιο τρόπο και με την ίδια ευκολία;
- 4.3.3. Παρατηρείτε διαφοροποιήσεις στη συνεργασία; Με τι συνδέονται αυτές κατά τη γνώμη σας;

5. Προοπτικές διεύρυνσης -ΓΟ

- 5.1. Σας έχει ζητηθεί να θέσετε από κοινού στόχους με τον εκπαιδευτικό της τάξης σας; Σε ποιους τομείς;
- 5.2. Θα θέλατε να βοηθήσετε τον εκπαιδευτικό της τάξης σας σε σχολικές δραστηριότητες; Σε ποιες θεωρείτε ότι θα μπορούσατε να βοηθήσετε;
- 5.3. Έχετε συνεργαστεί με εκπαιδευτικούς για την υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων ή στην ευέλικτη ζώνη; (Ναι) Περιγράψτε μου αυτή τη συνεργασία. Ποια οφέλη απορρέουν από αυτή τη συνεργασία; (Όχι) Γιατί;
- 5.4. Πιστεύετε ότι η συνεργασία θα ήταν καλύτερη αν θέτατε από κοινού κάποιους στόχους με τους εκπαιδευτικούς; (ναι, όχι) Γιατί; Σε ποια θέματα; Γιατί;
- 5.5. Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, στην επιλογή των μέσων και μεθόδων διδασκαλίας, κάπου αλλού; Γιατί;
- 5.6. Θεωρείτε ότι το σχολείο με τη μορφή που έχει σήμερα βοηθάει ένα παιδί να καλλιεργήσει τα ενδιαφέροντά του, τα χόμπι του; Πώς; Γιατί;
- 5.7. Ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο ρόλος του σχολείου σήμερα; Η συνεργασία γονέων εκπαιδευτικών θα βοηθούσε στην επίτευξη αυτού του στόχου; Πως θα μπορούσαν οι γονείς να αξιοποιηθούν στην επίτευξη αυτή;
- 5.8. Θεωρείτε ότι οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; Γιατί;
- 5.9. Θα θέλατε να μπειτε σε μια τάξη και να παρακολουθήσετε το μάθημα; Γιατί;

6. Δημογραφικά στοιχεία

- 6.1. Φύλο;
- 6.2. Επάγγελμα και των δυο γονέων;

6.3. Μόρφωση και των δυο γονέων;

6.4. Ποια είναι η άποψή σας για την εκπαίδευση ως αξία;

6.5. Τι θα θέλατε να γίνει το παιδί σας;

6.6. α) Αριθμός παιδιών, β) Αριθμός και τάξη παιδιών στο Δημοτικό.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Π

Χαρακτηρισμός των ερωτήσεων

Ως προς το περιεχόμενό τους

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 1^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
<i>Αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας</i>				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
E.1.1		1		
E.1.2	1			
E.1.3		1		
E.1.4		1		
E.1.5			1	
Σύνολο	1	3	1	
Ποσοστό	20%	60%	20%	-

Πίνακας 1: Τοπολογία ερωτήσεων για την 1^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 2^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
<i>Μορφές της επικοινωνίας και συνεργασίας</i>				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
E.2.1				1
E.2.2	1			
E.2.3	1			
E.2.4		1		
E.2.5				1
E.2.6	1			
E.2.7	1			
E.2.8	1			
E.2.9				1
E.2.10				1
Σύνολο	5	1		4
Ποσοστό	50%	10%	-	40%

Πίνακας 2: Τοπολογία ερωτήσεων για την 2^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 3^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
<i>Περιεχόμενα της επικοινωνίας και συνεργασίας</i>				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
E.3.1		1		
E.3.2	1			
E.3.3	1			
E.3.4	1			
E.3.5				1
E.3.6				1
E.3.7	1	1		
E.3.8				
Σύνολο	4	2		2
Ποσοστό	50%	25%	-	25%

Πίνακας 3: Τυπολογία ερωτήσεων για την 3^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 4^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
<i>Διαφοροποιητικοί παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία</i>				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
E.4.1.1		1		
E.4.1.2	1			
E.4.1.3				1
E.4.1.4				1
Σύνολο	1	1		2
Ποσοστό	25%	25%	-	50%

Πίνακας 4: Τυπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (1^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 4^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
<i>Διαφοροποιητικοί παράγοντες που εννοούν τη συνεργασία</i>				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
E.4.2.1		1		
E.4.2.2		1		
E.4.2.3				1
E.4.2.4				1
E.4.2.5				1
E.4.2.6	1			
E.4.2.7				1
E.4.2.8		1		
E.4.2.9		1		
Σύνολο	1	4		4
Ποσοστό	11%	44,5%	-	44,5%

Πίνακας 5: Τυπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση 2^ο υποερώτημα στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 4^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
<i>Άλλοι παράγοντες που διαφοροποιούν τη συνεργασία</i>				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
E.4.3.1	1			
E.4.3.2		1		
Σύνολο	1	1		
Ποσοστό	50%	50%	-	-

Πίνακας 6: Τυπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (3^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 5^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
<i>Προοπτικές διεύρυνσης της συνεργασίας</i>				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
E.5.1				1
E.5.2	1			
E.5.3				1
E.5.4		1		
E.5.5		1		
E.5.6		1		
E.5.7				1
E.5.8	1	1		
E.5.9				
Σύνολο	2	4		3
Ποσοστό	22%	44,7%	-	33,5%

Πίνακας 7: Τοπολογία ερωτήσεων για την 5^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 1^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
<i>Αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας</i>				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
Γ.1.1		1		
Γ.1.2		1		
Γ.1.3				1
Γ.1.4		1		
Γ.1.5				1
Σύνολο		3		2
Ποσοστό	-	60%	-	40%

Πίνακας 7: Τοπολογία ερωτήσεων για την 1^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης γονέα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΕΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 2^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
Μορφές της επικοινωνίας και συνεργασίας				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
Γ.2.1	1			
Γ.2.2	1			
Γ.2.3	1			
Γ.2.4	1			
Γ.2.5				1
Γ.2.6				1
Γ.2.7	1			
Γ.2.8	1			
Γ.2.9				1
Γ.2.10				1
Γ.2.11		1		
Γ.2.12				1
Σύνολο	6	1		5
Ποσοστό	50%	8,5%	-	41,5%

Πίνακας 8: Τοπολογία ερωτήσεων για την 2^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης γονέα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΕΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 3^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
Περιεχόμενα της επικοινωνίας και συνεργασίας				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
Γ.3.1	1			
Γ.3.2				1
Γ.3.3		1		
Γ.3.4				1
Γ.3.5	1			
Γ.3.6				1
Γ.3.7				1
Γ.3.8				1
Γ.3.9	1			
Σύνολο	3	1		5
Ποσοστό	33,5%	11%	-	55,5%

Πίνακας 9: Τοπολογία ερωτήσεων για την 3^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης γονέα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 4^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
<i>Διαφοροποιητικοί παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία</i>				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
Γ.4.1.1		1		
Γ.4.1.2				1
Γ.4.1.3				1
Γ.4.1.4				1
Σύνολο		1		3
Ποσοστό	-	25%	-	75%

Πίνακας 10: Τυπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (1^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης γονέα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 4^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
<i>Διαφοροποιητικοί παράγοντες που ευνοούν τη συνεργασία</i>				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
Γ.4.2.1		1		
Γ.4.2.2		1		
Γ.4.2.3		1		
Γ.4.2.4				1
Γ.4.2.5		1		
Σύνολο		4		1
Ποσοστό	-	80%	-	20%

Πίνακας 11: Τυπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (2^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης γονέα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 4^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
<i>Άλλοι παράγοντες που διαφοροποιούν τη συνεργασία</i>				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναισθήματα	Συνδυασμός
Γ.4.3.1	1			
Γ.4.3.2	1			
Γ.4.3.3				1
Σύνολο	2			1
Ποσοστό	67%	-	-	33%

Πίνακας 12: Τυπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (3^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης γονέα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ				
ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ 5^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:				
<i>Προοπτικές διεύρυνσης της συνεργασίας</i>				
	Συμπεριφορά	Γνώμη	Συναίσθημα	Συνδυασμός
Γ.5.1				1
Γ.5.2				1
Γ.5.3				1
Γ.5.4		1		
Γ.5.5		1		
Γ.5.6		1		
Γ.5.7		1		
Γ.5.8		1		
Γ.5.9				1
Σύνολο		5		4
Ποσοστό	-	55,5%	-	44,5%

Πίνακας 13: Τοπολογία ερωτήσεων για την 5^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης γονέα

Ως προς το είδος τους

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ								
1^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
Αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις			Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός		
	Ερώτηση μερικής άγνοιας	Διχοτομικό σχήμα		Απλές	Χωρί			
E.1.1		1		1				
E.1.2	1			1				
E.1.3	1				1			
E.1.4		1		1				
E.1.5	1			1				
Σύνολο	3	2		4	1			
Ποσοστό	60%	40%		80%	20%	-		
	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
E.1.1		1	1			1		
E.1.2	1			1	1			
E.1.3		1	1			1		
E.1.4	1			1	1			
E.1.5		1	1			1		
Σύνολο	2	3	3	2	2	3	5	
Ποσοστό	40%	60%	60%	40%	40%	60%	100%	

Πίνακας 14: Τοπολογία ερωτήσεων για την 1^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ								
2 ^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ: Μορφές της επικοινωνίας και συνεργασίας								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις		Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός			
	Ερώτηση μερικής άγνοιας	Διχοτομικό σχήμα	Απλές	Χωρί				
E.2.1	1			1				
E.2.2		1		1				
E.2.3		1		1				
E.2.4	1					1		
E.2.5		1				1		
E.2.6		1		1				
E.2.7		1				1		
E.2.8		1				1		
E.2.9		1		1				
E.2.10	1			1				
Σύνολο	3	7		6		4		
Ποσοστό	30%	70%		60%		40%		-
	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
E.2.1	1			1	1			
E.2.2	1			1	1			
E.2.3	1			1	1			
E.2.4	1		1			1		
E.2.5	1			1		1		
E.2.6	1			1	1			
E.2.7	1			1		1		
E.2.8	1		1			1		
E.2.9	1		1			1		
E.2.10	1		1		1			
Σύνολο	10		4	6	5	5	10	
Ποσοστό	100%	-	40%	60%	50%	50%	100%	

Πίνακας 15: Τοπολογία ερωτήσεων για την 2^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ								
3^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
<i>Περιεχόμενα της επικοινωνίας και συνεργασίας</i>								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις			Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός		
	Ερώτηση μερικής άγνοιας	Διχοτομικό σχήμα		Απλές	Χωρί			
E.3.1	1			1				
E.3.2		1				1		
E.3.3		1				1		
E.3.4		1		1				
E.3.5		1				1		
E.3.6		1		1				
E.3.7		1				1		
E.3.8	1			1				
Σύνολο	2	6		4		4		
Ποσοστό	25%	75%		50%		50%		-
	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
E.3.1		1	1		1			
E.3.2	1		1		1			
E.3.3	1			1	1			
E.3.4	1			1	1			
E.3.5	1			1		1		
E.3.6	1			1	1			
E.3.7		1	1			1		
E.3.8		1	1			1		
Σύνολο	5	3	4	4	5	3	8	
Ποσοστό	62,5%	37,5%	50%	50%	62,5%	37,5%	100%	

Πίνακας 16: Τοπολογία ερωτήσεων για την 3^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ								
4^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
<i>Διαφοροποιητικοί παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία</i>								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις			Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός		
	Ερώτηση μερικής άγνοιας	Διχοτομικό σχήμα		Απλές	Χωρί			
E.4.1.1		1		1				
E.4.1.2		1		1				
E.4.1.3	1				1			
E.4.1.4	1				1			
Σύνολο	2	2		2	2			
Ποσοστό	50%	50%		50%	50%			
	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
E.4.1.1		1		1		1		
E.4.1.2		1		1		1		
E.4.1.3		1	1			1		
E.4.1.4		1		1		1		
Σύνολο	-	4	1	3	-	4	4	
Ποσοστό	-	100%	25%	75%	-	100%	100%	

Πίνακας 17: Τοπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (1^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ								
4^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
<i>Διαφοροποιητικοί παράγοντες που ευνοούν τη συνεργασία</i>								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις		Ανοικτές ερωτήσεις			Συνδυασμός		
	Ερώτηση μερικής άγνοιας	Διχοτομικό σχήμα	Απλές	Χωνί				
E.4.2.1	1				1			
E.4.2.2	1				1			
E.4.2.3		1	1					
E.4.2.4	1				1			
E.4.2.5		1			1			
E.4.2.6		1	1					
E.4.2.7		1			1			
E.4.2.8	1				1			
E.4.2.9		1	1					
Σύνολο	4	5	4	5	5			
Ποσοστό	44,5%	55,5%	44,5%	55,5%	-			
	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
E.4.2.1		1						
E.4.2.2		1						
E.4.2.3		1						
E.4.2.4		1						
E.4.2.5		1						
E.4.2.6	1							
E.4.2.7								
E.4.2.8								
E.4.2.9								
Σύνολο	2	7	6	3	2	7	9	
Ποσοστό	22,5%	77,5%	66,5%	33,5%	22,5%	77,5%	100%	

Πίνακας 18: Τυπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (2^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ								
4^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
<i>Άλλοι παράγοντες που διαφοροποιούν τη συνεργασία</i>								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις			Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός		
	Ερώτηση μερικής άγνοιας	Διχοτομικό σχήμα		Απλές	Χωρίς			
E.4.3.1.	1					1		
E.4.3.2.	1					1		
Σύνολο								
Ποσοστό	100%	-		-		100%		
	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
E.4.3.1.	1			1	1			
E.4.3.2.		1		1		1		
Σύνολο							2	
Ποσοστό	50%	50%	-	100%	50%	50%	100%	

Πίνακας 19: Τοπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (3^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ								
5^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
Προοπτικές διεύρυνσης της συνεργασίας								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις			Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός		
	Ερώτηση μερικής άγνοιας	Διχοτομικό σχήμα		Απλές	Χωρί			
E.5.1		1			1			
E.5.2		1			1			
E.5.3	1				1			
E.5.4		1		1				
E.5.5	1			1				
E.5.6	1			1				
E.5.7	1			1				
E.5.8		1		1				
E.5.9		1		1				
Σύνολο	4	5		6	3			
Ποσοστό	44,5%	55,5%		66,5%	33,5%			-
Αριθμός ερώτησης	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
E.5.1		1		1		1		
E.5.2		1	1			1		
E.5.3		1	1			1		
E.5.4		1	1			1		
E.5.5		1		1		1		
E.5.6		1	1			1		
E.5.7	1			1		1		
E.5.8	1			1		1		
E.5.9	1		1			1		
Σύνολο	3	6	5	4		9	9	
Ποσοστό	33,5%	66,5%	55,5%	44,5%	-	100%	100%	

Πίνακας 20: Τοπολογία ερωτήσεων για την 5^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης εκπαιδευτικού

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ								
1^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
<i>Αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας</i>								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις			Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός		
	Ερώτηση μερικής άγνοιας	Διχοτομικό σχήμα		Απλές	Χωρί			
Γ.1.1		1			1			
Γ.1.2		1		1				
Γ.1.3	1			1				
Γ.1.4	1					1		
Γ.1.5	1			1				
Σύνολο	3	2		3	2			
Ποσοστό	60%	40%		60%	40%			-
	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
Γ.1.1	1			1		1		
Γ.1.2		1		1		1		
Γ.1.3	1			1		1		
Γ.1.4		1	1			1		
Γ.1.5	1			1	1			
Σύνολο	3	2	1	4	1	4	5	
Ποσοστό	60%	40%	20%	80%	20%	80%	100%	

Πίνακας21: Τοπολογία ερωτήσεων για την 1^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης γονέα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ								
2^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
Μορφές της επικοινωνίας και συνεργασίας								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις		Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός			
	Ερώτηση μερικής άγνοιας	Διχοτομικό σχήμα	Απλές	Χωρί				
Γ.2.1	1			1				
Γ.2.2		1		1				
Γ.2.3	1			1				
Γ.2.4	1			1				
Γ.2.5		1		1				
Γ.2.6		1		1				
Γ.2.7	1					1		
Γ.2.8	1			1				
Γ.2.9		1		1				
Γ.2.10	1					1		
Γ.2.11	1			1				
Γ.2.12		1		1				
Σύνολο	7	5		10		2		
Ποσοστό	58%	42%		83%		17%		-
	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
Γ.2.1	1			1	1			
Γ.2.2	1			1		1		
Γ.2.3	1			1		1		
Γ.2.4	1			1	1			
Γ.2.5	1		1			1		
Γ.2.6	1		1		1			
Γ.2.7		1		1	1			
Γ.2.8	1			1		1		
Γ.2.9	1			1	1			
Γ.2.10		1	1			1		
Γ.2.11		1		1		1		
Γ.2.12		1		1		1		
Σύνολο	8	4	3	9	5	7	12	
Ποσοστό	67%	33%	25%	75%	42%	58%	100%	

Πίνακας 22: Τοπολογία ερωτήσεων για την 2^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης γονέα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ								
3^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
Περιεχόμενα της επικοινωνίας και συνεργασίας								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις		Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός			
	Ερώτηση μερικής άγνοιας	Διχοτομικό σχήμα	Απλές	Χωνί				
Γ.3.1	1				1			
Γ.3.2		1		1				
Γ.3.3		1		1				
Γ.3.4		1			1			
Γ.3.5	1			1				
Γ.3.6		1		1				
Γ.3.7		1			1			
Γ.3.8		1			1			
Γ.3.9		1		1				
Σύνολο	2	7		5	4			
Ποσοστό	22%	78%		55,5%	44,5%	-		
	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
Γ.3.1		1		1		1		
Γ.3.2		1	1			1		
Γ.3.3	1		1			1		
Γ.3.4	1		1			1		
Γ.3.5	1			1	1			
Γ.3.6		1		1		1		
Γ.3.7		1		1		1		
Γ.3.8	1		1		1			
Γ.3.9	1		1		1			
Σύνολο	5	4	5	4	3	6	9	
Ποσοστό	55,5%	44,5%	55,5%	44,5%	33,5%	66,5%	100%	

Πίνακας 23: Τοπολογία ερωτήσεων για την 3^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό συνέντευξης γονέα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ								
4^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
<i>Διαφοροποιητικοί παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία</i>								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις			Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός		
	Ερώτηση μερικής άγνοιας	Διχοτομικό σχήμα		Απλές	Χωνί			
Γ.4.1.1	1			1				
Γ.4.1.2		1		1				
Γ.4.1.3		1			1			
Γ.4.1.4		1			1			
Σύνολο	1	3		2	2			
Ποσοστό	25%	75%		50%	50%	-		
	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
Γ.4.1.1	1			1	1			
Γ.4.1.2	1			1	1			
Γ.4.1.3		1	1			1		
Γ.4.1.4		1		1		1		
Σύνολο	2	2	1	3	2	2	4	
Ποσοστό	50%	50%	25%	75%	50%	50%	100%	

Πίνακας 24: Τοπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (1^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης γονέα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ								
4^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
<i>Διαφοροποιητικοί παράγοντες που ενοούν τη συνεργασία</i>								
Αριθμός ερωτήσης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις			Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός		
	Ερώτηση μερικής άγνοιας	Διχοτομικό σχήμα		Απλές	Χωνί			
Γ.4.2.1	1			1				
Γ.4.2.2	1			1				
Γ.4.2.3		1		1				
Γ.4.2.4	1			1				
Γ.4.2.5		1			1			
Σύνολο	3	2		4	1			
Ποσοστό	60%	40%		80%	20%			
	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
Γ.4.2.1	1			1		1		
Γ.4.2.2		1		1		1		
Γ.4.2.3		1		1		1		
Γ.4.2.4		1	1			1		
Γ.4.2.5		1		1		1		
Σύνολο	1	4	1	4		5	5	
Ποσοστό	20%	80%	20%	80%	-	100%	100%	

Πίνακας 25: Τοπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (2^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης γονέα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ								
4^η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
<i>Άλλοι παράγοντες που διαφοροποιούν τη συνεργασία</i>								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις			Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός		
	Ερώτηση μερικής άγνοιας	Διχοτομικό σχήμα		Απλές	Χωρί			
Γ.4.3.1.		1		1				
Γ.4.3.2.		1		1				
Γ.4.3.3.		1			1			
Σύνολο		3		2	1			
Ποσοστό	-	100%		67%	33%	-		
	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
Γ.4.3.1.	1			1	1			
Γ.4.3.2.	1			1	1			
Γ.4.3.3.		1	1			1		
Σύνολο	2	1	1	2	2	1	3	
Ποσοστό	67%	33%	33%	67%	67%	33%	100%	

Πίνακας 26: Τοπολογία ερωτήσεων για την 4^η ερευνητική υπόθεση (3^ο επί μέρους θέμα) στον οδηγό συνέντευξης γονέα

ΟΔΗΓΟΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ								
5^Η ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ:								
Προοπτικές διεύρυνσης της συνεργασίας								
Αριθμός ερώτησης	ΔΟΜΗ ΣΧΕΔΙΩΝ – ΕΙΔΗ ΣΧΗΜΑΤΩΝ							
	Καθορισμένες εναλλακτικές απαντήσεις		Ανοικτές ερωτήσεις		Συνδυασμός			
	Ερώτηση μερικής άγνοιας	Διχοτομικό σχήμα	Απλές	Χονί				
Γ.5.1		1		1				
Γ.5.2	1			1				
Γ.5.3		1				1		
Γ.5.4		1				1		
Γ.5.5		1				1		
Γ.5.6		1				1		
Γ.5.7	1					1		
Γ.5.8		1		1				
Γ.5.9		1		1				
Σύνολο	2	7		4		5		
Ποσοστό	22,5%	77,5%		44,5%		55,5%		-
Αριθμός ερώτησης	ΤΥΠΟΙ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ							
	Προσέγγιση		Θέμα		Πεδίο αναφοράς		Διατύπωση	
	Άμεση	Έμμεση	Γενικό	Ειδικό	Γεγονότα	Γνώμες	Ερώτηση	Δήλωση
Γ.5.1	1			1	1			
Γ.5.2		1		1	1			
Γ.5.3		1	1		1			
Γ.5.4		1	1			1		
Γ.5.5		1	1			1		
Γ.5.6		1	1			1		
Γ.5.7		1	1			1		
Γ.5.8		1		1		1		
Γ.5.9	1			1	1			
Σύνολο	2	7	5	4	4	5	9	
Ποσοστό	22,5%	77,5%	55,5%	44,5%	44,5%	55,5%	100%	

Πίνακας 27: Τοπολογία ερωτήσεων για την 5^η ερευνητική υπόθεση στον οδηγό

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τις υποθέσεις εργασίας

1^η ερευνητική υπόθεση

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ										
1 ^η ερευνητική υπόθεση										
Ερωτήσεις προς τους γονείς	Απαντήσεις γονέων									
	Γ1	Γ2	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ7	Γ8	Γ9	Γ10
1.1. Υπάρχουν οφέλη από τη συνεργασία; (ναι-όχι) Γιατί; Τι πιστεύετε ότι κερδίζει η κάθε πλευρά; Σε ποιους τομείς; Γιατί;	Ναι 1. Για τον μαθητή α. Καλύτερη επίδοση β. Ένταξη-κοινωνικοποίηση 3. Για τον γονέα α. Καλύτερη επικοινωνία β. Αποτελεσματικότερη επίλυση-αντιμετώπιση προβλημάτων	Ναι 2. Για τον εκπαιδευτικό α. Ενημέρωση (μαθησιακές δυσκολίες, επίδοση, συμπεριφορά) 3. Για τον γονέα α. Καλύτερη επικοινωνία β. Αποτελεσματικότερη επίλυση - αντιμετώπιση προβλημάτων	Ναι 3. Για τον γονέα α. Καλύτερη επικοινωνία β. Αποτελεσματικότερη επίλυση-αντιμετώπιση προβλημάτων	Ναι 1. Για τον μαθητή α. Καλύτερη επίδοση β. Ένταξη-κοινωνικοποίηση 2. Για τον εκπαιδευτικό β. Καλό κλίμα, βοήθεια στις εκδηλώσεις-εξόδους 3. Για τον γονέα γ. Γνωριμία του τρόπου δουλειάς και των μαθησιακών απαιτήσεων δ. Καλό κλίμα	Ναι 1. Για τον μαθητή α. Καλύτερη επίδοση β. Ένταξη-κοινωνικοποίηση 2. Για τον εκπαιδευτικό β. Καλό κλίμα, βοήθεια στις εκδηλώσεις-εξόδους 3. Για τον γονέα γ. Γνωριμία του τρόπου δουλειάς και των μαθησιακών απαιτήσεων δ. Καλό κλίμα	Ναι 1. Για τον μαθητή α. Καλύτερη επίδοση	Ναι 1. Για τον μαθητή α. Καλύτερη επίδοση β. Ένταξη-κοινωνικοποίηση	Ναι 1. Για τον μαθητή α. Καλύτερη επίδοση β. Ένταξη-κοινωνικοποίηση 3. Για τον γονέα γ. Γνωριμία του τρόπου δουλειάς και των μαθησιακών απαιτήσεων δ. Καλό κλίμα	Ναι 1. Για τον μαθητή α. Καλύτερη επίδοση β. Ένταξη-κοινωνικοποίηση	Ναι 1. Για τον μαθητή α. Καλύτερη επίδοση β. Ένταξη-κοινωνικοποίηση 2. Για τον εκπαιδευτικό α. Ενημέρωση (μαθησιακές δυσκολίες, επίδοση, συμπεριφορά) 3. Για τον γονέα α. Καλύτερη επικοινωνία β. Αποτελεσματικότερη επίλυση αντιμετώπιση προβλημάτων
Οφέλη από τη συνεργασία για κάθε πλευρά.	Για τον μαθητή			Για τον εκπαιδευτικό			Για τον γονέα			
	8 / 10 Γ → καλύτερη επίδοση, ένταξη-κοινωνικοποίηση			4 / 10 Γ → καλύτερη ενημέρωση για μαθησιακές δυσκολίες- επίδοση- συμπεριφορά, καλό κλίμα, βοήθεια στις εκδηλώσεις-εξόδους			7 / 10 Γ → καλύτερη επικοινωνία, επίλυση προβλημάτων, γνωριμία δουλειάς, καλό κλίμα			

1.2. Η συνεργασία επιφέρει αλλαγές στην άποψη που έχετε για τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας; Πως;	1.Ναι 1. Καλύτερη γνωριμία και αντίληψη για α. Για τις απαιτήσεις και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού	2.Όχι	1.Ναι 1. Καλύτερη γνωριμία και αντίληψη για α. Για τις απαιτήσεις και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού	1.Ναι 1. Καλύτερη γνωριμία και αντίληψη για α. Για τις απαιτήσεις και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού β. Για τις δυσκολίες του	1.Ναι 1. Καλύτερη γνωριμία και αντίληψη για α. Για τις απαιτήσεις και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού β. Για τις δυσκολίες του	1.Ναι	1.Ναι 1. Καλύτερη γνωριμία και αντίληψη για α. Για τις απαιτήσεις και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού β. Για τις δυσκολίες του	1.Ναι 1. Καλύτερη γνωριμία και αντίληψη για α. Για τις απαιτήσεις και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού β. Για τις δυσκολίες του	1.Ναι 1. Καλύτερη γνωριμία και αντίληψη για α. Για τις απαιτήσεις και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού β. Για τις δυσκολίες του	1.Ναι 1. Καλύτερη γνωριμία και αντίληψη για α. Για τις απαιτήσεις και τις ικανότητες του εκπαιδευτικού
Η συνεργασία επιφέρει αλλαγές	Ναι					Όχι				
	8 / 10 Γ → καλύτερη γνωριμία και αντίληψη για τις απαιτήσεις-ικανότητες του εκπαιδευτικού					1 / 10				
3 / 10 Γ → καλύτερη αντίληψη για τις δυσκολίες του εκπαιδευτικού										

1.3. Τι πιστεύετε ότι κερδίζει ένα παιδί όταν βλέπει δυο πρόσωπα τόσο σημαντικά στη ζωή του να συνεργάζονται;	1. Καλή ψυχολογία α. Ισορροπία, ασφάλεια, ομαλή ένταξη, αυτοπεποίθηση 3. Καλύτερες επιδόσεις α. Καλύτερη αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών	2. Μαθαίνει να συνεργάζεται 3. Καλύτερες επιδόσεις	1. Καλή ψυχολογία α. Ισορροπία, ασφάλεια, ομαλή ένταξη, αυτοπεποίθηση 3. Καλύτερες επιδόσεις	1. Καλή ψυχολογία α. Ισορροπία, ασφάλεια, ομαλή ένταξη, αυτοπεποίθηση 3. Καλύτερες επιδόσεις	1. Καλή ψυχολογία α. Ισορροπία, ασφάλεια, ομαλή ένταξη, αυτοπεποίθηση 3. Καλύτερες επιδόσεις	1. Καλή ψυχολογία α. Ισορροπία, ασφάλεια, ομαλή ένταξη, αυτοπεποίθηση 3. Καλύτερες επιδόσεις	1. Καλή ψυχολογία α. Ισορροπία, ασφάλεια, ομαλή ένταξη, αυτοπεποίθηση 3. Καλύτερες επιδόσεις	1. Καλή ψυχολογία α. Ισορροπία, ασφάλεια, ομαλή ένταξη, αυτοπεποίθηση 3. Καλύτερες επιδόσεις	1. Καλή ψυχολογία α. Ισορροπία, ασφάλεια, ομαλή ένταξη, αυτοπεποίθηση 2. Μαθαίνει να συνεργάζεται	1. Καλή ψυχολογία α. Ισορροπία, ασφάλεια, ομαλή ένταξη, αυτοπεποίθηση 2. Μαθαίνει να συνεργάζεται 3. Καλύτερες επιδόσεις
Καλή Ψυχολογία			Μαθαίνει να συνεργάζεται			Καλύτερες επιδόσεις				

Ένα παιδί κερδίζει από τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών	9 /10 Γ → ισορροπία, ασφάλεια, ομαλή ένταξη, αυτοπεποίθηση	3 / 10 Γ	8/10 Γ → καλύτερη αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών
---	--	----------	---

1.4. Αν δεν συνεργαζόσασταν τι επιπτώσεις πιστεύετε πως θα υπήρχαν στο παιδί σας;	1. Αρνητικό κλίμα α. Διαφορία για τη μάθηση β. Δυσκολίες ένταξης και επίδοσης του παιδιού	1. Αρνητικό κλίμα α. Αδιαφορία για τη μάθηση	1. Αρνητικό κλίμα β. Δυσκολίες ένταξης και επίδοσης του παιδιού	1. Αρνητικό κλίμα α. Αδιαφορία για τη μάθηση β. Δυσκολίες ένταξης και επίδοσης του παιδιού	1. Αρνητικό κλίμα α. Αδιαφορία για τη μάθηση β. Δυσκολίες ένταξης και επίδοσης του παιδιού	-	1. Αρνητικό κλίμα α. Αδιαφορία για τη μάθηση β. Δυσκολίες ένταξης και επίδοσης του παιδιού	1. Αρνητικό κλίμα β. Δυσκολίες ένταξης και επίδοσης του παιδιού -	1. Αρνητικό κλίμα α. Αδιαφορία για τη μάθηση β. Δυσκολίες ένταξης και επίδοσης του παιδιού	1. Αρνητικό κλίμα β. Δυσκολίες ένταξης και επίδοσης του παιδιού
	Αρνητικό κλίμα									
Επιπτώσεις της μη συνεργασίας για τα παιδιά	9 /10 Γ → αδιαφορία για τη μάθηση 8/10 Γ → δυσκολίες ένταξης και επίδοσης του παιδιού									

1.5. Πώς νιώθετε όταν υπάρχει συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών σας και πώς όταν δεν υπάρχει;	1. Περιβάλλον συνεργασίας α. Πολύ καλά, σιγουριά, ασφάλεια, βεβαιότητα, ικανοποίηση 2. Έλλειψη συνεργασίας α. Αγωνία, ένταση, δυσκολία στην επικοινωνία και συνεργασία, απογοήτευση	1. Περιβάλλον συνεργασίας α. Πολύ καλά, σιγουριά, ασφάλεια, βεβαιότητα, ικανοποίηση 2. Έλλειψη συνεργασίας β. Προτιμώ να αλλάξει ο εκπαιδευτικός του παιδιού μου	1. Περιβάλλον συνεργασίας α. Πολύ καλά, σιγουριά, ασφάλεια, βεβαιότητα, ικανοποίηση	1. Περιβάλλον συνεργασίας 2. Έλλειψη συνεργασίας γ. Αποφεύγω τις συναντήσεις	1. Περιβάλλον συνεργασίας – α. Πολύ καλά, σιγουριά, ασφάλεια, βεβαιότητα, ικανοποίηση 2. Έλλειψη συνεργασίας α. Αγωνία, ένταση, δυσκολία στην επικοινωνία και συνεργασία, απογοήτευση	1. Περιβάλλον συνεργασίας α. Πολύ καλά, σιγουριά, ασφάλεια, βεβαιότητα, ικανοποίηση	1. Περιβάλλον συνεργασίας α. Πολύ καλά, σιγουριά, ασφάλεια, βεβαιότητα, ικανοποίηση	1. Περιβάλλον συνεργασίας α. Πολύ καλά, σιγουριά, ασφάλεια, βεβαιότητα, ικανοποίηση	1. Περιβάλλον συνεργασίας α. Πολύ καλά, σιγουριά, ασφάλεια, βεβαιότητα, ικανοποίηση 2. Έλλειψη συνεργασίας α. Αγωνία, ένταση, δυσκολία στην επικοινωνία και συνεργασία, απογοήτευση	1. Περιβάλλον συνεργασίας α. Πολύ καλά, σιγουριά, ασφάλεια, βεβαιότητα, ικανοποίηση	2. έλλειψη συνεργασίας α. Αγωνία, ένταση, δυσκολία στην επικοινωνία και συνεργασία, απογοήτευση
	Συναίσθημα που βιώνονται σε περιβάλλον συνεργασίας	Περιβάλλον συνεργασίας					Έλλειψη συνεργασίας				
	9/10 Γ → σιγουριά, ασφάλεια, βεβαιότητα, ικανοποίηση					5/10 Γ → αγωνία, ένταση, δυσκολία στην επικοινωνία και συνεργασία, απογοήτευση					

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ ΤΗΣ ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

1^η ερευνητική υπόθεση

Απαντήσεις εκπαιδευτικών

Ερωτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς	Απαντήσεις εκπαιδευτικών									
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
<p>1.1. Θεωρείτε ωφέλιμη τη συνεργασία σας με τους γονείς; Σε ποιους τομείς; Γιατί;</p>	<p>1.Ναι α. Απαραίτητη για τις κατ οίκον εργασίες β. Ενημέρωση για 1. Διδακτικές μεθόδους και πρακτικές 2. Σχολικές επιδόσεις γ. Αντληση χρήσιμων πληροφοριών σχετικά με δυσκολίες παιδιού και οικογένειας</p>	<p>1.Ναι β. Ενημέρωση για 1. Διδακτικές μεθόδους και πρακτικές 2. Σχολικές επιδόσεις δ. Ψυχολογική, συναισθηματική στήριξη του παιδιού</p>	<p>1.Ναι α. Απαραίτητη για τις κατ οίκον εργασίες β. Ενημέρωση για 1. Διδακτικές μεθόδους και πρακτικές 2. Σχολικές επιδόσεις γ. Αντληση χρήσιμων πληροφοριών σχετικά με δυσκολίες παιδιού και οικογένειας</p>	<p>1.Ναι α. Απαραίτητη για τις κατ οίκον εργασίες β. Ενημέρωση για 1. Διδακτικές μεθόδους και πρακτικές 2. Σχολικές επιδόσεις γ. Αντληση χρήσιμων πληροφοριών σχετικά με δυσκολίες παιδιού και οικογένειας</p>	<p>1.Ναι β. Ενημέρωση για 1. Διδακτικές μεθόδους και πρακτικές 2. Σχολικές επιδόσεις δ. Ψυχολογική, συναισθηματική στήριξη του παιδιού</p>	<p>1.Ναι β. Ενημέρωση για 1. Διδακτικές μεθόδους και πρακτικές 2. Σχολικές επιδόσεις δ. Ψυχολογική, συναισθηματική στήριξη του παιδιού ε. Υποστήριξη του ρόλου του γονέα και του έργου του εκπαιδευτικού στ. Καλύτερο σχολικό κλίμα</p>	<p>1.Ναι β. Ενημέρωση για 1. Διδακτικές μεθόδους και πρακτικές 2. Σχολικές επιδόσεις ε. Υποστήριξη του ρόλου του γονέα και του έργου του εκπαιδευτικού στ. Καλύτερο σχολικό κλίμα</p>	<p>1.Ναι β. Ενημέρωση για 1. Διδακτικές μεθόδους και πρακτικές 2. Σχολικές επιδόσεις γ. Αντληση χρήσιμων πληροφοριών σχετικά με δυσκολίες παιδιού και οικογένειας ε. Υποστήριξη του ρόλου του γονέα και του έργου του εκπαιδευτικού</p>	<p>1.Ναι β. Ενημέρωση για 1. Διδακτικές μεθόδους και πρακτικές 2. Σχολικές επιδόσεις δ. Ψυχολογική, συναισθηματική στήριξη του παιδιού</p>	<p>1.Ναι α. Απαραίτητη για τις κατ οίκον εργασίες β. Ενημέρωση για 1. Διδακτικές μεθόδους και πρακτικές 2. Σχολικές επιδόσεις</p>
<p>Ωφέλιμη η συνεργασία με τους γονείς</p>	Ναι									
	<p>4/10 E → απαραίτητη για τις κατ οίκον εργασίες</p>		<p>9/10 E → ενημέρωση για διδακτικές μεθόδους-πρακτικές, σχολικές επιδόσεις</p>		<p>4/10 E → άντληση χρήσιμων πληροφοριών σχετικά με δυσκολίες παιδιού και οικογένειας</p>		<p>4/10 E → ψυχολογική, συναισθηματική στήριξη του παιδιού</p>		<p>3/10 E → υποστήριξη του ρόλου του γονέα και του έργου του εκπαιδευτικού</p>	

1.2. Η συνεργασία επιφέρει αλλαγές στις σχέσεις σας με τους γονείς; Πώς;	1.Ναι α. Καλύτερη επικοινωνία 1. Εμπιστοσύνη 2. Κατανόηση 3. Αμεσότητα καλύτερη προσέγγιση	1.Ναι α. Καλύτερη επικοινωνία	1.Ναι α. Καλύτερη επικοινωνία 4. Υποστήριξη του ρόλου του γονέα 5. Υποστήριξη του έργου του εκπαιδευτικού 6. Καλύτερο σχολικό κλίμα	1.Ναι α. Καλύτερη επικοινωνία 7. Επίλυση μαθησιακών προβλημάτων, συμπεριφοράς	1.Ναι	1.Ναι α. Καλύτερη επικοινωνία 4. Υποστήριξη του ρόλου του γονέα 5. Υποστήριξη του έργου του εκπαιδευτικού 6. Καλύτερο σχολικό κλίμα	1.Ναι α. Καλύτερη επικοινωνία	1.Ναι α. Καλύτερη επικοινωνία 4. Υποστήριξη του ρόλου του γονέα 5. Υποστήριξη του έργου του εκπαιδευτικού 6. Καλύτερο σχολικό κλίμα 7. Επίλυση μαθησιακών προβλημάτων, συμπεριφορά	1.Ναι α. Καλύτερη επικοινωνία 1. Εμπιστοσύνη 2. Κατανόηση 3. Αμεσότητα καλύτερη προσέγγιση 7. Επίλυση μαθησιακών προβλημάτων, συμπεριφοράς	1.Ναι α. Καλύτερη επικοινωνία 1. Εμπιστοσύνη 2. Κατανόηση 3. Αμεσότητα καλύτερη προσέγγιση 6. Καλύτερο σχολικό κλίμα
Αλλαγές που επιφέρει στις σχέσεις η συνεργασία με τους γονείς		Ναι								
		3/10 E → καλύτερη επικοινωνία	3/10 E → εμπιστοσύνη, κατανόηση, αμεσότητα, καλύτερη προσέγγιση	3/10 E → υποστήριξη του ρόλου του γονέα, υποστήριξη του έργου του εκπαιδευτικού, καλύτερο σχολικό κλίμα		3/10 E → επίλυση μαθησιακών προβλημάτων, προβλημάτων συμπεριφοράς				

1.3. Τι νομίζετε ότι κερδίζει ένα παιδί όταν βλέπει δυο πρόσωπα τόσο σημαντικά στη ζωή του να συνεργάζονται;	1. Καλύτερες σχολικές επιδόσεις 2. Καλύτερη ψυχολογία και προσαρμογή α. Ισορροπία β. Σιγουριά γ. Ικανοποίηση δ. Χαρά	1. Καλύτερες σχολικές επιδόσεις 2. Καλύτερη ψυχολογία και προσαρμογή α. Ισορροπία β. Σιγουριά γ. Ικανοποίηση δ. Χαρά 3. Θετικά πρότυπα για μίμηση	1. Καλύτερες σχολικές επιδόσεις 2. Καλύτερη ψυχολογία και προσαρμογή α. Ισορροπία β. Σιγουριά γ. Ικανοποίηση δ. Χαρά	1. Καλύτερες σχολικές επιδόσεις 2. Καλύτερη ψυχολογία και προσαρμογή α. Ισορροπία β. Σιγουριά γ. Ικανοποίηση δ. Χαρά 3. Θετικά πρότυπα για μίμηση	-	1. Καλύτερες σχολικές επιδόσεις 2. Καλύτερη ψυχολογία και προσαρμογή α. Ισορροπία β. Σιγουριά γ. Ικανοποίηση δ. Χαρά 3. Θετικά πρότυπα για μίμηση	1. Καλύτερες σχολικές επιδόσεις 2. Καλύτερη ψυχολογία και προσαρμογή α. Ισορροπία β. Σιγουριά γ. Ικανοποίηση δ. Χαρά	1. Καλύτερες σχολικές επιδόσεις 2. Καλύτερη ψυχολογία και προσαρμογή α. Ισορροπία β. Σιγουριά γ. Ικανοποίηση δ. Χαρά 3. Θετικά πρότυπα για μίμηση	1. Καλύτερες σχολικές επιδόσεις 3. Θετικά πρότυπα για μίμηση	1. Καλύτερες σχολικές επιδόσεις 2. Καλύτερη ψυχολογία και προσαρμογή α. Ισορροπία β. Σιγουριά γ. Ικανοποίηση δ. Χαρά 3. Θετικά πρότυπα για μίμηση
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Ένα παιδί κερδίζει από τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών	Καλύτερες σχολικές επιδόσεις	Καλύτερη ψυχολογία και προσαρμογή	Θετικά πρότυπα για μίμηση
	9/10 E	8/10 E → ισορροπία, σιγουριά, ικανοποίηση, χαρά	6/10 E

1.4. Υπάρχουν κάποιοι μαθητές για τους οποίους θεωρείτε ότι είναι πιο επιτακτική η ανάγκη συνεργασίας με τους γονείς σε σχέση με κάποιους άλλους;	-Μαθητές με α. Μαθησιακές δυσκολίες β. Προβλήματα συμπεριφοράς	-Μαθητές με α. Μαθησιακές δυσκολίες β. Προβλήματα συμπεριφοράς	-Μαθητές με α. Μαθησιακές δυσκολίες β. Προβλήματα συμπεριφοράς	-Μαθητές με α. Μαθησιακές δυσκολίες β. Προβλήματα συμπεριφοράς	-Μαθητές με α. Μαθησιακές δυσκολίες β. Προβλήματα συμπεριφοράς	-Μαθητές με α. Μαθησιακές δυσκολίες β. Προβλήματα συμπεριφοράς	-Μαθητές με α. Μαθησιακές δυσκολίες β. Προβλήματα συμπεριφοράς γ. Άτομα με ειδικές ανάγκες	-Μαθητές με α. Μαθησιακές δυσκολίες β. Προβλήματα συμπεριφοράς γ. Άτομα με ειδικές ανάγκες	3. Άτομα με ειδικές ανάγκες	-Μαθητές με α. Μαθησιακές δυσκολίες β. Προβλήματα συμπεριφοράς γ. Άτομα με ειδικές ανάγκες
Μαθητές για τους οποίους είναι επιτακτική η ανάγκη συνεργασίας	9/10 E			9/10 E			3/10 E			

1.5.Συναίσθημα α που βιώνετε από την ύπαρξη ή από την έλλειψη της συνεργασίας με τους γονείς; Πως αισθάνεστε;	1. Ύπαρξη συνεργασίας α. Ικανοποίηση, χαρά, επιβεβαίωση 2. Έλλειψη συνεργασίας α. Απογοήτευση από την αδιαφορία των γονέων	1. Ύπαρξη συνεργασίας α. Ικανοποίηση, χαρά, επιβεβαίωση 2. Έλλειψη συνεργασίας α. Απογοήτευση από την αδιαφορία των γονέων	1. Ύπαρξη συνεργασίας α. Ικανοποίηση, χαρά, επιβεβαίωση	1. Ύπαρξη συνεργασίας α. Ικανοποίηση, χαρά, επιβεβαίωση 2. Έλλειψη συνεργασίας β. Απογοήτευση, ακύρωση	1. Ύπαρξη συνεργασίας α. Ικανοποίηση, χαρά, επιβεβαίωση 2. Έλλειψη συνεργασίας β. Απογοήτευση, ακύρωση	1. Ύπαρξη συνεργασίας α. Ικανοποίηση, χαρά, επιβεβαίωση	1. Ύπαρξη συνεργασίας α. Ικανοποίηση, χαρά, επιβεβαίωση 2. Έλλειψη συνεργασίας β. Απογοήτευση, ακύρωση	1. Ύπαρξη συνεργασίας α. Ικανοποίη- ση, χαρά, επιβεβαίωση 2. Έλλειψη συνεργασίας α. Απογοή- τευση από την αδιαφορία των γονέων	1. Ύπαρξη συνεργασίας α. Ικανοποί- ηση, χαρά, επιβεβαίωση 2. Έλλειψη συνεργασίας β. Απογοή- τευση, ακύρωση	1. Ύπαρξη συνεργασίας α. Ικανοποίηση, χαρά, επιβεβαίωση 2. Έλλειψη συνεργασίας α. Απογοήτευση από την αδιαφορία των γονέων
Συναίσθημα από την ύπαρξη η μη της συνεργασίας	Ύπαρξη συνεργασίας				Έλλειψη συνεργασίας					
	10 /10 E → ικανοποίηση, χαρά, επιβεβαίωση				8 /10 E → απογοήτευση από την αδιαφορία των γονέων, ακύρωση					

2^η ερευνητική υπόθεση

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ										
2 ^η ερευνητική υπόθεση										
Ερωτήσεις προς τους γονείς	Απαντήσεις γονέων									
	Γ1	Γ2	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ7	Γ8	Γ9	Γ10
2.1. Σε ποιά περίπτωση συνεργάζεστε με τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας; Με ποιο τρόπο;	1. Αρχή σχολικής χρονιάς, σχολικές γιορτές α. Επίσκεψη στο σχολείο 2. Ενημέρωση για σχολική επίδοση-προβλήματα συμπεριφοράς α. Επίσκεψη στο σχολείο	2. Ενημέρωση για σχολική επίδοση-προβλήματα συμπεριφοράς α. Επίσκεψη στο σχολείο	2. Ενημέρωση για σχολική επίδοση-προβλήματα συμπεριφοράς α. Επίσκεψη στο σχολείο β. Τηλεφωνική συνομιλία, σημειώματα	2. Ενημέρωση για σχολική επίδοση-προβλήματα συμπεριφοράς α. Επίσκεψη στο σχολείο	1. Αρχή σχολικής χρονιάς, σχολικές γιορτές α. Επίσκεψη στο σχολείο 2. Ενημέρωση για σχολική επίδοση-προβλήματα συμπεριφοράς α. Επίσκεψη στο σχολείο β. Τηλεφωνική συνομιλία, σημειώματα	1. Αρχή σχολικής χρονιάς, σχολικές γιορτές α. Επίσκεψη στο σχολείο 2. Ενημέρωση για σχολική επίδοση-προβλήματα συμπεριφοράς α. Επίσκεψη στο σχολείο	1. Αρχή σχολικής χρονιάς, σχολικές γιορτές α. Επίσκεψη στο σχολείο 2. Ενημέρωση για σχολική επίδοση-προβλήματα συμπεριφοράς α. Επίσκεψη στο σχολείο	1. Αρχή σχολικής χρονιάς, σχολικές γιορτές α. Επίσκεψη στο σχολείο 2. Ενημέρωση για σχολική επίδοση-προβλήματα συμπεριφοράς α. Επίσκεψη στο σχολείο	2. Ενημέρωση για σχολική επίδοση-προβλήματα συμπεριφοράς α. Επίσκεψη στο σχολείο	2. Ενημέρωση για σχολική επίδοση-προβλήματα συμπεριφοράς α. Επίσκεψη στο σχολείο
Συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του παιδιού	Αρχή σχολικής χρονιάς, σχολικές γιορτές					Ενημέρωση για σχολική επίδοση-προβλήματα συμπεριφοράς				
	5 /10 Γ → επίσκεψη στο σχολείο					10 /10 Γ → επίσκεψη στο σχολείο 2 /10 Γ → τηλεφωνική συνομιλία, σημειώματα				

2.2. Υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα επαφών ή επικοινωνείτε όποτε κριθεί απαραίτητο;	2.Όχι α. Όποτε κριθεί απαραίτητο	1.Ναι	2.Όχι α. Όποτε κριθεί απαραίτητο	1.Ναι β. Ατομικές μηνιαίες συναντήσεις μεσημεριανές-μετά το μάθημα	1.Ναι β. Ατομικές εβδομαδιαίες συναντήσεις- μεσημεριανές μετά το μάθημα	2.Όχι α. Όποτε κριθεί απαραίτητο	2.Όχι α. Όποτε κριθεί απαραίτητο	2.Όχι α. Όποτε κριθεί απαραίτητο	1.Ναι	1.Ναι
Υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα επαφών	Ναι				Όχι					
	5 /10 Γ → ατομικές μηνιαίες ή εβδομαδιαίες συναντήσεις μετά το μάθημα					5 /10 Γ → όποτε κριθεί απαραίτητο				

2.3. Ποιος παίρνει συνήθως την πρωτοβουλία για επικοινωνία;	1. Ο γονέας	2. Ο εκπαιδευτικός	1. Ο γονέας	1. Ο γονέας	1. Ο γονέας 2. Ο εκπαιδευτικός	1. Ο γονέας	1.Ο γονέας	2. Ο εκπαιδευτικός	2. Ο εκπαιδευτικός	3. Ο γονέας και ο εκπαιδευτικός
Την πρωτοβουλία για επικοινωνία παίρνει	Ο γονέας		Ο εκπαιδευτικός			Ο γονέας και ο εκπαιδευτικός				
	5 /10 Γ		3 /10 Γ			2 /10 Γ				
2.4. Πότε επικοινωνεί ο εκπαιδευτικός μαζί σας; Με ποιο τρόπο;	1. Ενημέρωση για την επίδοση-βαθμοί α. Σημειώματα-τηλεφωνικά β. Συνάντηση-δια ζώσης επικοινωνία	1. Ενημέρωση για την επίδοση-βαθμοί 2. Σχολικές γιορτές α. Σημειώματα-τηλεφωνικά	1. Ενημέρωση για την επίδοση-βαθμοί 3. Θέματα συμπεριφοράς α. Σημειώματα-τηλεφωνικά β. Συνάντηση-δια ζώσης επικοινωνία	1. Ενημέρωση για την επίδοση-βαθμοί β. Συνάντηση-δια ζώσης επικοινωνία	1. Ενημέρωση για την επίδοση-βαθμοί 3. Θέματα συμπεριφοράς α. Σημειώματα-τηλεφωνικά	1. Ενημέρωση για την επίδοση-βαθμοί β. Συνάντηση-δια ζώσης επικοινωνία	1. Ενημέρωση για την επίδοση-βαθμοί β. Συνάντηση-δια ζώσης επικοινωνία	1. Ενημέρωση για την επίδοση-βαθμοί α. Σημειώματα-τηλεφωνικά β. Συνάντηση-δια ζώσης επικοινωνία	1. Ενημέρωση για την επίδοση-βαθμοί 2. Σχολικές γιορτές α. Σημειώματα-τηλεφωνικά	1. Ενημέρωση για την επίδοση-βαθμοί β. Συνάντηση-δια ζώσης επικοινωνία 2. Σχολικές γιορτές α. Σημειώματα-τηλεφωνικά
Ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί όταν πρόκειται για	10 /10 Γ → ενημέρωση - επίδοση -βαθμολογίας				2 /10 Γ → θέματα συμπεριφοράς					
Περίσταση επικοινωνίας	10 /10 Γ → προγραμματισμένη συνάντηση,				7/10 Γ → συνάντηση εκτός επίδοσης βαθμών			2/10 Γ → σχολικές γιορτές		

Διάλογος επικοινωνίας	10 /10 Γ → επίσκεψη στο σχολείο, δια ζώσης επικοινωνία	6 /10 Γ →: σημειώματα, τηλεφωνική συνομιλία
-----------------------	--	---

2.5. Έχουν ορισθεί συγκεκριμένες ώρες και μέρες λειτουργίας; Αυτό σας διευκολύνει ή όχι;	1. Ναι α. Μεσημεριανές μετά το μάθημα (δεν διευκολύνει)	1. Ναι α. Μεσημεριανές μετά το μάθημα (δεν διευκολύνει)	1. Ναι α. Μεσημεριανές μετά το μάθημα β. Απογευματινές μηνιαίες ενημερωτικές συναντήσεις (δεν έχω πρόβλημα- μπορώ να επικοινωνώ οποτεδήποτε - οικιακά)	1. Ναι β. Απογευματινές μηνιαίες ενημερωτικές συναντήσεις	1. Ναι α. Μεσημεριανές μετά το μάθημα β. Απογευματινές μηνιαίες ενημερωτικές συναντήσεις	1. Ναι α. Μεσημεριανές μετά το μάθημα (δεν έχω πρόβλημα- άνεργη)	1. Ναι α. Μεσημεριανές μετά το μάθημα (δεν έχω πρόβλημα - οικιακά)	1. Ναι α. Μεσημεριανές μετά το μάθημα β. Απογευματινές μηνιαίες ενημερωτικές συναντήσεις	1. Ναι α. Μεσημεριανές μετά το μάθημα (δεν έχω πρόβλημα - οικιακά)	1. Ναι α. Μεσημεριανές μετά το μάθημα (δεν διευκολύνει)
	Ναι									
Συγκεκριμένες ώρες και μέρες επικοινωνίας	6 /10 Γ → μεσημεριανές μετά το μάθημα (δεν διευκολύνει τους εργαζόμενους γονείς) 3 /10 Γ → μεσημεριανές μετά το μάθημα και απογευματινές μηνιαίες ενημερωτικές συναντήσεις 1 /10 Γ → απογευματινές μηνιαίες ενημερωτικές συναντήσεις									

2.6. Υπάρχουν ώρες πέρα από το ωράριο του σχολείου; Εκτός σχολικού χώρου; Θα σας διευκόλυνε αν υπήρχαν;	2. Όχι (θα διευκόλυνε)	2. Όχι (θα διευκόλυνε)	1. Ναι α. Απογευματινές μηνιαίες ατομικές-ομαδικές συναντήσεις	1. Ναι α. Απογευματινές μηνιαίες ατομικές-ομαδικές συναντήσεις	1. Ναι α. Απογευματινές μηνιαίες ατομικές-ομαδικές συναντήσεις	2. Όχι	2. Όχι	1. Ναι α. Απογευματινές μηνιαίες ατομικές-ομαδικές συναντήσεις	2. Όχι	2. Όχι (θα διευκόλυνε)
	Ναι					Όχι				
Ώρες εκτός σχολικού ωραρίου-χώρου	4 /10 Γ → απογευματινές μηνιαίες ατομικές-ομαδικές συναντήσεις					6 /10 Γ → θα διευκόλυνε (πλην των μητέρων που δεν εργάζονται)				

2.7. Επιδιώκετε να δείτε τον εκπαιδευτικό χωρίς να σας καλέσει (Όχι) Γιατί; (Ναι) Σε ποιες περιπτώσεις;	1. Ναι α. Σχολική επίδοση- συμπεριφορά	1. Ναι α. Σχολική επίδοση- συμπεριφορά	1. Ναι α. Σχολική επίδοση- συμπεριφορά	1. Ναι α. Σχολική επίδοση- συμπεριφορά	1. Ναι α. Σχολική επίδοση- συμπεριφορά	1. Ναι α. Σχολική επίδοση- συμπεριφορά	1. Ναι α. Συμπεριφορά	1. Ναι α. Σχολική επίδοση- συμπεριφορά	1. Ναι α. Συμπεριφορά	1. Ναι α. Σχολική επίδοση- συμπεριφορά
Επιδίωξη συνάντησης με εκπαιδευτικό χωρίς πρόσκληση για			Ναι							
			9 /10 Γ → σχολική επίδοση, συμπεριφορά							
			2 /10 Γ → συμπεριφορά							

2.8. Πόσο συχνά συναντιέστε με τον εκπαιδευτικό;	1. Κάθε μήνα	1. Κάθε μήνα	2. 4-5 φορές το χρόνο	1. Κάθε μήνα	1. Κάθε μήνα	2. 4-5 φορές τον χρόνο	1. Κάθε μήνα	2. 4-5 φορές τον χρόνο	1. Κάθε μήνα	1. Κάθε μήνα
Συχνότητα συνάντησης με τον εκπαιδευτικό		7 /10 Γ → κάθε μήνα 3 /10 Γ → 4-5 φορές το χρόνο								

2.9. Έχετε προσωπικές επαφές με τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας; (ναι, όχι) Γιατί;	1. Όχι α. Λόγω αποστασιοποίησης των εκπαιδευτικών	1. Όχι	1. Όχι α. Λόγω αποστασιοποίησης των εκπαιδευτικών	1. Όχι	1. Όχι α. Λόγω αποστασιοποίησης των εκπαιδευτικών	1. Όχι	1. Όχι β. Δεν το κρίνω απαραίτητο	1. Όχι	1. Όχι	2. Ναι α. Βοηθάει στην επικοινωνία
Προσωπικές επαφές με τον εκπαιδευτικό		Ναι				Όχι				

	1 /10 Γ → βοηθάει στην επικοινωνία	9 /10 Γ → (3/10 Γ λόγω αποστασιοποίησης των εκπαιδευτικών, 1/10Γ δεν το θεωρεί απαραίτητο)
--	------------------------------------	--

2.10. Μπορείτε εν συντομία να μου περιγράψετε μια πρόσφατη συνάντησή σας με τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας (Σε ποιο χώρο βρίσκεστε; Πώς κάθεστε; Ποια ώρα; Πόσο χρόνο διαρκεί; Το κλίμα της συνάντησης;	1. Σχολική γιορτή α. Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων β. Δέκα λεπτά γ. Φιλικό κλίμα (άγνοια εκπαιδευτικού για πρόβλημα λόγου παιδιού)	2. Ομαδική συνάντηση γονέων α. Σχολική τάξη β. Μια ώρα γ. Φιλικό κλίμα (ενημέρωση για σχολικές εκδηλώσεις, σχολικό πρόγραμμα)	3. Ατομική συνάντηση α. Στο γραφείο του διευθυντή β. Μισή ώρα γ. Φιλικό κλίμα (έκτακτη συνάντηση για μαθησιακά προβλήματα)	1. Σχολική γιορτή α. Στο διάδρομο β. 10 λεπτά γ. Φιλικό κλίμα (έκτακτη συνάντηση για μαθησιακά προβλήματα)	3. ατομική συνάντηση α. Σχολική τάξη β. Δέκα λεπτά γ. Φιλικό κλίμα (έκτακτη συνάντηση για μαθησιακά προβλήματα)	1. Σχολική γιορτή α. Στο διάδρομο β. 10 λεπτά γ. Φιλικό κλίμα (έκτακτη συνάντηση για μαθησιακά προβλήματα)	4. Ατομική συνάντηση- ημέρα επίδοσης βαθμών α. Σχολική τάξη (όρθοι δίπλα στην έδρα μαζί με άλλους γονείς) β. Δέκα λεπτά γ. Φιλικό κλίμα	4. Ατομική συνάντηση- ημέρα επίδοσης βαθμών α. Σχολική τάξη β. Δέκα λεπτά γ. Φιλικό κλίμα	4 .Ατομική συνάντηση- ημέρα επίδοσης βαθμών α. Σχολική τάξη β. Δέκα λεπτά γ. Φιλικό κλίμα	3. Ατομική συνάντηση α. Στο γραφείο του διευθυντή β. Μισή ώρα γ. Φιλικό κλίμα
	Πρόσφατη συνάντηση με εκπαιδευτικό-χώρος-χρόνος-κλίμα	Σχολική γιορτή		Ομαδική συνάντηση γονέων	Ατομική συνάντηση έκτακτη			Ατομική συνάντηση προγραμματισμένη		
	3 /10 Γ → σύντομη συνομιλία για μαθησιακά προβλήματα (αίθουσα πολλαπλών χρήσεων-διάδρομος, 10 λεπτά, φιλικό κλίμα, μερική άγνοια εκπαιδευτικού για πρόβλημα παιδιού)		1 /10 Γ → ενημερωτική συνάντηση (σχολική τάξη, 1ώρα, φιλικό κλίμα)	3 /10 Γ → έκτακτη συνάντηση για μαθησιακά προβλήματα (γραφείο διευθυντή- διάδρομος, 10 λεπτά-1/2 ώρας, φιλικό κλίμα)			3 /10 Γ → ημέρα επίδοσης βαθμών (σχολική τάξη-μαζί με άλλους γονείς, 10 λεπτά, φιλικό κλίμα			

2.11. Ποια είναι η γνώμη σας για τις εργασίες που έχουν να	1. Επιβάρυνση γονέων α. Πολλές εργασίες και ορισμένες φορές παρουσιάζουν	2. Αναγκαίες-απαραίτητες β. Προϋποθέτουν ικανοποιητικό μορφωτικό	2. Αναγκαίες-απαραίτητες β. Προϋποθέτουν ικανοποιητικό μορφωτικό	1. Επιβάρυνση γονέων α. Πολλές εργασίες και ορισμένες φορές	1. Επιβάρυνση γονέων α. Πολλές εργασίες και ορισμένες φορές παρουσιάζουν	2. Αναγκαίες-απαραίτητες β. Προϋποθέτουν ικανοποιητικό μορφωτικό	2. Αναγκαίες-απαραίτητες β. Προϋποθέτουν ικανοποιητικό μορφωτικό	2. Αναγκαίες-απαραίτητες β. Προϋποθέτουν ικανοποιητικό επίπεδο γονέων--	2. Αναγκαίες-απαραίτητες β. Προϋποθέτουν ικανοποιητικό μορφωτικό επίπεδο γονέων--	1. Επιβάρυνση γονέων α. Πολλές εργασίες και ορισμένες φορές παρουσιάζουν
--	---	---	---	--	---	---	---	--	--	---

ετοιμάσουν τα παιδιά στο σπίτι;	δυσκολίες- απαιτούν χρόνο	επίπεδο γονέων- για βοήθεια στο σπίτι	επίπεδο γονέων- για βοήθεια στο σπίτι	παρουσιάζουν δυσκολίες- απαιτούν χρόνο	δυσκολίες- απαιτούν χρόνο 2. Αναγκαίες-απαραίτητες β. Προϋποθέτουν ικανοποιητικό μορφωτικό επίπεδο γονέων-- για βοήθεια στο σπίτι	επίπεδο γονέων- για βοήθεια στο σπίτι	επίπεδο γονέων-- για βοήθεια στο σπίτι	για βοήθεια στο σπίτι	για βοήθεια στο σπίτι	δυσκολίες- απαιτούν χρόνο	
Εργασίες των παιδιών στο σπίτι		Επιβάρυνση γονέων					Αναγκαίες-απαραίτητες				
		4 /10 Γ → πολλές εργασίες και ορισμένες φορές παρουσιάζουν δυσκολίες- απαιτούν χρόνο					6 /10 Γ → προϋποθέτουν ικανοποιητικό μορφωτικό επίπεδο γονέων- για βοήθεια στο σπίτι				

2.12. Στις συναντήσεις σας με τον εκπαιδευτικό θεωρείτε χρήσιμο να είναι παρόν και το παιδί σας; Γιατί;	2.Όχι α. Ο εκπαιδευτικός και ο γονιός μιλάνε για θέματα που δεν γνωρίζει το παιδί	1.Ναι α. Θα επηρέαζε το παιδί θετικά	2.Όχι β. Προστασία του παιδιού- επηρεάζει τη συμπεριφορά του παιδιού αρνητικά	2.Όχι	1.Ναι α. Θα επηρέαζε το παιδί θετικά)	2.Όχι	2.Όχι	2.Όχι β. Προστασία του παιδιού- επηρεάζει τη συμπεριφορά του παιδιού αρνητικά	2.Όχι	1.Ναι α. Θα επηρέαζε το παιδί θετικά	
Χρήσιμη η παρουσία του παιδιού στις συναντήσεις		Ναι					Όχι				
		3/10 Γ → επηρεάζει το παιδί θετικά					6/10 Γ → επηρεάζει το παιδί αρνητικά- ο εκπαιδευτικός και ο γονιός μιλάνε για θέματα που δεν γνωρίζει το παιδί				

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗ ΜΟΡΦΗ ΚΑΙ ΤΟΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ –

2^η ερευνητική υπόθεση

Απαντήσεις εκπαιδευτικών

Ερωτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς	Απαντήσεις εκπαιδευτικών									
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
2.1. Πότε επικοινωνούν οι γονείς μαζί σας; Με ποιο τρόπο;	1. Ενημέρωση για σχολική επίδοση- προβλήματα συμπεριφοράς α. Επίσκεψη στο σχολείο β. Σημειώματα, τηλεφωνικά	1. Ενημέρωση για σχολική επίδοση- προβλήματα συμπεριφοράς α. Επίσκεψη στο σχολείο	2. Αρχή της σχολικής χρονιάς- σχολικές γιορτές α. Επίσκεψη στο σχολείο 1. Ενημέρωση για σχολική επίδοση- προβλήματα συμπεριφοράς α. Επίσκεψη στο σχολείο β. Σημειώματα, τηλεφωνικά (καθημερινά- μικρές τάξεις)	2. Αρχή της σχολικής χρονιάς- σχολικές γιορτές α. Επίσκεψη στο σχολείο -	1. Ενημέρωση για σχολική επίδοση- προβλήματα συμπεριφοράς α. Επίσκεψη στο σχολείο (καθημερινά- μικρές τάξεις) (συστηματικά οι γονείς των καλών μαθητών) β. Σημειώματα, τηλεφωνικά	1. Ενημέρωση για σχολική επίδοση- προβλήματα συμπεριφοράς α. Επίσκεψη στο σχολείο	2. Αρχή της σχολικής χρονιάς- σχολικές γιορτές α. Επίσκεψη στο σχολείο	1. Ενημέρωση για σχολική επίδοση- προβλήματα συμπεριφοράς α. Επίσκεψη στο σχολείο	1. Ενημέρωση για σχολική επίδοση- προβλήματα συμπεριφοράς α. Επίσκεψη στο σχολείο	1. Ενημέρωση για σχολική επίδοση- προβλήματα συμπεριφοράς α. Επίσκεψη στο σχολείο
Επικοινωνία γονέων με εκπαιδευτικό	Ενημέρωση για σχολική επίδοση-προβλήματα συμπεριφοράς					Αρχή της σχολικής χρονιάς-σχολικές γιορτές				
	8 /10 E → επίσκεψη στο σχολείο 4 /10 E → σημειώματα-τηλεφωνικά (μεγαλύτερη συχνότητα στις μικρές τάξεις)					3 /10 E → επίσκεψη στο σχολείο				
2.2. Μπορούν να επικοινωνήσουν μαζί σας όποτε το επιθυμούν;	1. Ναι	1. Ναι	1. Ναι	1. Ναι	2. Όχι α. Εκτός από έκτακτες περιπτώσεις	1. Ναι	1. Ναι	1. Ναι	2. Όχι α. Εκτός από έκτακτες περιπτώσεις	2. Όχι α. Εκτός από έκτακτες περιπτώσεις
Ευκολία επικοινωνίας γονέων-όποτε επιθυμούν	Ναι					Όχι				
	7 /10 E					3 /10 E → εκτός από έκτακτες περιπτώσεις				

2.3. Θεωρείτε ότι διευκολύνει ο ορισμός μιας συγκεκριμένης μέρας και ώρας για τη συνεργασία σας με τους γονείς;	1. Ναι	-	1. Ναι	1. Ναι	1. Ναι	1. Ναι	1. Ναι	1. Ναι	1. Ναι	1. Ναι
Διευκόλυνση από ορισμό συγκεκριμένης μέρας και ώρας συνεργασίας			Ναι							
			9 /10 E							

2.4. Ποιος αναλαμβάνει συχνότερα την πρωτοβουλία για την επικοινωνία; Γιατί;	1. Ο γονέας (των παιδιών που είναι καλοί μαθητές και των μικρών τάξεων) 2. Ο εκπαιδευτικός α. Όταν υπάρχει πρόβλημα β. Ενημέρωση για σχολική επίδοση (στις μεγαλύτερες τάξεις)	2. Ο εκπαιδευτικός α. Όταν υπάρχει πρόβλημα β. Ενημέρωση για σχολική επίδοση (στις μεγαλύτερες τάξεις)	2. Ο εκπαιδευτικός β. Ενημέρωση για σχολική επίδοση (στις μεγαλύτερες τάξεις)	1. Ο γονέας 2. Ο εκπαιδευτικός β. Ενημέρωση για σχολική επίδοση (στις μεγαλύτερες τάξεις)	1. Ο γονέας 2. Ο εκπαιδευτικός α. Όταν υπάρχει πρόβλημα	2. Ο εκπαιδευτικός β. Ενημέρωση για σχολική επίδοση (στις μεγαλύτερες τάξεις)	1. Ο γονέας (των παιδιών που είναι καλοί μαθητές και των μικρών τάξεων) 2. Ο εκπαιδευτικός β. Ενημέρωση για σχολική επίδοση (στις μεγαλύτερες τάξεις)	1. Ο γονέας 2. Ο εκπαιδευτικός α. όταν υπάρχει πρόβλημα	2. Ο εκπαιδευτικός β. Ενημέρωση για σχολική επίδοση	2. Ο εκπαιδευτικός β. ενημέρωση για σχολική επίδοση
Αναλαμβάνει συχνότερα πρωτοβουλία επικοινωνίας	Ο εκπαιδευτικός					Ο εκπαιδευτικός και ο γονέας				
	8 /10 E → όταν υπάρχει πρόβλημα, ενημέρωση για σχολική επίδοση					5 /10 E → οι γονείς των παιδιών μικρών τάξεων και οι γονείς των καλών μαθητών				

2.5. Θεωρείτε επαρκή το χρόνο που σας περισσεύει από τις υποχρεώσεις (διδασκαλία, προετοιμασία μαθήματος, άλλες υποχρεώσεις) για να συνεργαστείτε με τους γονείς;	2.Οχι	2.Οχι	1.Ναι		1.Ναι	2.Οχι	2.Οχι	1.Ναι	2.Οχι	2.Οχι
Επάρκεια χρόνου συνεργασίας			Ναι				Όχι			
			3 /10 E				6 /10 E			

2.6. Έχετε ορίσει μέρες και ώρες επικοινωνίας; Ακολουθείτε συγκεκριμένο πρόγραμμα επαφών; Γιατί;	1.Ναι α. Διδακτικά κενά, αποχώρηση.. (κυριαρχούν οι καθημερινές συζητήσεις – επαφές-ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις)	2.Οχι (βρισκόμαστε σχεδόν καθημερινά)	1.Ναι α. Διδακτικά κενά, αποχώρηση β. Ατομικές ή ομαδικές μηνιαίες συναντήσεις-απογευματινές	1.Ναι β. Ατομικές ή ομαδικές μηνιαίες συναντήσεις-απογευματινές	1.Ναι α. Διδακτικά κενά, αποχώρηση. β. Ατομικές ή ομαδικές μηνιαίες συναντήσεις-απογευματινές	1.Ναι α. Διδακτικά κενά, αποχώρηση	1.Ναι α. Διδακτικά κενά, αποχώρηση	1.Ναι α. Διδακτικά κενά, αποχώρηση.. β. Ατομικές ή ομαδικές μηνιαίες συναντήσεις-απογευματινές	1.Ναι β. Ατομικές ή ομαδικές μηνιαίες συναντήσεις-απογευματινές	1.Ναι α. Διδακτικά κενά, αποχώρηση
Ορισμός μέρας και ώρας επικοινωνίας			Ναι				Όχι			
			4 /10 E → διδακτικά κενά , αποχώρηση-ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις 5 /10 E → διδακτικά κενά, αποχώρηση, ατομικές-ομαδικές μηνιαίες συναντήσεις				1 /10 E → σχεδόν καθημερινές συναντήσεις κατά την αποχώρηση			

2.7. Συζητάτε με τους γονείς βάσει σημειώσεων που έχετε κρατήσει από πριν, ανεξάρτητα, δηλαδή από το πότε θα βρεθείτε	1.Ναι α. Συζήτηση όπου ο εκπαιδευτικός ανακαλεί από μνήμης δεδομένα της επίδοσης του μαθητή π.χ.	2.Οχι α. Συζητώ με βάση τη γενική εικόνα του παιδιού	1.Ναι α. Συζήτηση όπου ο εκπαιδευτικός ανακαλεί από μνήμης δεδομένα της επίδοσης του μαθητή π.χ.	1.Ναι α. Συζήτηση όπου ο εκπαιδευτικός ανακαλεί από μνήμης δεδομένα της επίδοσης του μαθητή π.χ.	1.Ναι α. Συζήτηση όπου ο εκπαιδευτικός ανακαλεί από μνήμης δεδομένα της επίδοσης του μαθητή π.χ.	1.Ναι α. Σημειώσεις, ατομικός φάκελος, τεστ αξιολόγησης β. Ορισμένες φορές κρατώ σημειώσεις (εάν προκύπτει	1.Ναι α. Σημειώσεις, ατομικός φάκελος, τεστ αξιολόγησης β. Ορισμένες φορές κρατώ σημειώσεις (εάν προκύπτει	1.Ναι α. Συζήτηση όπου ο εκπαιδευτικός ανακαλεί από μνήμης δεδομένα της επίδοσης του μαθητή π.χ.	1.Ναι α. Συζήτηση όπου ο εκπαιδευτικός ανακαλεί από μνήμης δεδομένα της επίδοσης του μαθητή π.χ.	2.Οχι α. Συζητώ με βάση τη γενική εικόνα του παιδιού
---	---	---	---	---	---	--	--	---	---	---

με τους γονείς ή σημειώνετε τα θέματα λίγο πριν τη συζήτηση;	ατομικός φάκελος, τεστ αξιολόγησης		ατομικός φάκελος, τεστ αξιολόγησης β. Ορισμένες φορές κρατώ σημειώσεις (εάν προκύπτει κάτι σοβαρό)	ατομικός φάκελος, τεστ αξιολόγησης	ατομικός φάκελος, τεστ αξιολόγησης	(εάν προκύπτει κάτι σοβαρό)	κάτι σοβαρό)	ατομικός φάκελος, τεστ αξιολόγησης	ατομικός φάκελος, τεστ αξιολόγησης	
Συζήτηση με τους γονείς βάσει σημειώσεων	Ναι						Όχι			
	5 /10 E → συζήτηση όπου ο εκπαιδευτικός ανακαλεί από μνήμης δεδομένα της επίδοσης του μαθητή π.χ. τεστ αξιολόγησης 3 /10 E → συζήτηση βάσει σημειώσεων, ατομικού φακέλου, τεστ αξιολόγησης – ορισμένες φορές κρατούν σημειώσεις κατά τη συνάντηση						2 /10 E → συζήτηση με βάση τη γενική εικόνα του παιδιού			

2.8. Υπάρχει συνεργασία με τους γονείς πέρα από το ωράριο εργασίας; Εκτός του σχολικού χώρου;	2.Όχι α. Μόνο σε έκτακτες περιπτώσεις-αν μου το ζητήσουν	2.Όχι α. Μόνο σε έκτακτες περιπτώσεις-αν μου το ζητήσουν	1.Ναι α. Τηλεφωνική συνεργασία, έκτακτο ραντεβού δια ζώσης, σχολικές γιορτές, καθημερινές συναντήσεις λόγω γειννίας	1.Ναι α. Τηλεφωνική συνεργασία, έκτακτο ραντεβού δια ζώσης, σχολικές γιορτές, καθημερινές συναντήσεις λόγω γειννίας	1.Ναι α. Τηλεφωνική συνεργασία, έκτακτο ραντεβού δια ζώσης, σχολικές γιορτές, καθημερινές συναντήσεις λόγω γειννίας	2.Όχι	2.Όχι α. Μόνο σε έκτακτες περιπτώσεις-αν μου το ζητήσουν	1.Ναι α. Τηλεφωνική συνεργασία, έκτακτο ραντεβού δια ζώσης, σχολικές γιορτές, καθημερινές συναντήσεις λόγω γειννίας	1.Ναι α. Τηλεφωνική συνεργασία, έκτακτο ραντεβού δια ζώσης, σχολικές γιορτές, καθημερινές συναντήσεις λόγω γειννίας	2.Όχι α. Μόνο σε έκτακτες περιπτώσεις-αν μου το ζητήσουν
Συνεργασία με τους γονείς πέρα από ωράριο εργασίας	Ναι					Όχι				
	5 /10 E → τηλεφωνική συνεργασία, έκτακτο ραντεβού δια ζώσης, σχολικές γιορτές, καθημερινές συναντήσεις λόγω γειννίας					5 /10 E → μόνο σε έκτακτες περιπτώσεις εφόσον ζητηθεί				

2.9. Έχετε προσωπικές επαφές με γονείς; (Όχι) Γιατί; (Ναι) Σας βοηθά αυτό στη δουλειά σας;	2.Όχι Φιλικές ναι, προσωπικές όχι α. Χρειάζεται απόσταση, ισορροπία..	2.Όχι α. Φόβος για μεροληψία, διατάραξη σχέσεων	2.Όχι 1.Φιλικές ναι, προσωπικές όχι	2.Όχι 2. Φιλικές ναι, προσωπικές όχι	2.Όχι α. Φόβος για μεροληψία, διατάραξη σχέσεων	2.Όχι	2.Όχι γ. Μακριά ο τόπος διαμονής	2.Όχι α. Φόβος για μεροληψία, διατάραξη σχέσεων	2.Όχι	1.Ναι α. Βοηθάει στη συνεργασία
Προσωπικές επαφές με γονείς	Ναι				Όχι					
	1 /10 E → βοηθάει στη συνεργασία				5 /10 E → φιλικές ναι –προσωπικές όχι (χρειάζεται απόσταση, φόβος για μεροληψία-διατάραξη σχέσεων)					

2.10. Μπορείτε εν συντομία να μου περιγράψετε μια πρόσφατη συνάντησή σας με γονέα; Σε ποιο χώρο βρίσκεστε; Πώς κάθεστε; Ποια ώρα; Πόσο χρόνο διαρκεί; Το κλίμα της συνάντησης;	1. Ατομική συνάντηση-τυχαία α. Στο διάδρομο β. 10-15 λεπτά γ. Φιλικό κλίμα	2. Ατομική συνάντηση-προγραμματισμένη α. Μέσα στην τάξη β. 10-15 λεπτά γ. Φιλικό κλίμα	2. Ατομική συνάντηση-προγραμματισμένη α. Μέσα στην τάξη β. 10-15 λεπτά γ. Φιλικό κλίμα	2. Ατομική συνάντηση-προγραμματισμένη α. Μέσα στην τάξη β. 10-15 λεπτά γ. Φιλικό κλίμα	2.ατομική συνάντηση-προγραμματισμένη β. Στο γραφείο του διευθυντή β. 10-15 λεπτά γ. Φιλικό κλίμα	1.ατομική συνάντηση-τυχαία α. Μέσα στην τάξη β. 10-15 λεπτά γ. Φιλικό κλίμα	1.ατομική συνάντηση-τυχαία α. Μέσα στην τάξη β. 10-15 λεπτά γ. Φιλικό κλίμα	1.ατομική συνάντηση-τυχαία β. Στην αυλή β. 10-15 λεπτά γ. Φιλικό κλίμα	1.ατομική συνάντηση-τυχαία β. Στο γραφείο του διευθυντή β. 10-15 λεπτά γ. Φιλικό κλίμα	1.ατομική συνάντηση-τυχαία α. Στο διάδρομο β. Δέκα λεπτά γ. Φιλικό κλίμα
Πρόσφατη συνάντηση με γονέα-χώρος-χρόνος-κλίμα	Ατομική συνάντηση τυχαία					Ατομική συνάντηση προγραμματισμένη				
	5 /10 E → στον διάδρομο, μέσα στην τάξη, , στο γραφείο του διευθυντή-10-15 λεπτά- φιλικό κλίμα					5 /10 E → μέσα στην τάξη, -10-15 λεπτά-φιλικό κλίμα 2 /10 E → στο γραφείο του διευθυντή 1 /10 E → στην αυλή				

3^η ερευνητική υπόθεση

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ											
3 ^η ερευνητική υπόθεση											
Ερωτήσεις προς τους γονείς	Απαντήσεις γονέων										
	Γ1	Γ2	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ7	Γ8	Γ9	Γ10	
3.1. Για ποια θέματα συνεργάζεστε με τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας; (ρωτάτε πώς μπορείτε να βοηθήσετε το παιδί σας: μέθοδοι διδασκαλίας, συμπεριφορά, επίδοση, συμβουλές πώς να το βοηθήσετε στο σπίτι;).	1. Μαθήματα - σχολική επίδοση- μέθοδοι διδασκαλίας (γλώσσα, μαθηματικά.. προτάσεις για περισσότερες αναγνωστικές εμπειρίες) 3. Σχολικές γιορτές- εκδηλώσεις	1. Μαθήματα - σχολική επίδοση- μέθοδοι διδασκαλίας 2. Συμπεριφορά μέσα στην τάξη - Συμπεριφορά ά σε σχέση με τους άλλους	1. Μαθήματα - σχολική επίδοση- μέθοδοι διδασκαλίας 3. Σχολικές γιορτές- εκδηλώσεις	1. Μαθήματα - σχολική επίδοση- μέθοδοι διδασκαλίας 2. Συμπεριφορά μέσα στην τάξη - Συμπεριφορά σε σχέση με τους άλλους	1. Μαθήματα - σχολική επίδοση- μέθοδοι διδασκαλίας 2. Συμπεριφορά μέσα στην τάξη - Συμπεριφορά ά σε σχέση με τους άλλους	1. Μαθήματα - σχολική επίδοση- μέθοδοι διδασκαλίας 2. Συμπεριφορά μέσα στην τάξη - Συμπεριφορά σε σχέση με τους άλλους	1. Μαθήματα - σχολική επίδοση- μέθοδοι διδασκαλίας 2. Συμπεριφορά μέσα στην τάξη - Συμπεριφορά σε σχέση με τους άλλους	1. Μαθήματα - σχολική επίδοση- μέθοδοι διδασκαλίας 3. Σχολικές γιορτές- εκδηλώσεις	1. Μαθήματα - σχολική επίδοση- μέθοδοι διδασκαλίας 3. Σχολικές γιορτές- εκδηλώσεις	1. Μαθήματα - σχολική επίδοση- μέθοδοι διδασκαλίας 2. Συμπεριφορά μέσα στην τάξη - Συμπεριφορά σε σχέση με τους άλλους	1. Μαθήματα - σχολική επίδοση- μέθοδοι διδασκαλίας 2. Συμπεριφορά μέσα στην τάξη - Συμπεριφορά σε σχέση με τους άλλους
Θέματα συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό	Μαθήματα -σχολική επίδοση-μέθοδοι διδασκαλίας			Συμπεριφορά μέσα στην τάξη- Συμπεριφορά σε σχέση με τους άλλους			Σχολικές γιορτές-εκδηλώσεις				
	10 /10 Γ			7 /10 Γ			3/10 Γ				

3.2. Πιστεύετε	1.Ναι	1.Ναι	1.Ναι	1.Ναι	1.Ναι	1.Ναι	1.Ναι	1.Ναι	1.Ναι	1.Ναι
----------------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------

<p>ότι είναι απαραίτητες οι οδηγίες του εκπαιδευτικού για να βοηθήσετε το παιδί σας στο σπίτι; Ζητάτε από τον εκπαιδευτικό συμβουλές για να βοηθήσετε το παιδί στα μαθήματά του; Σας δίνει τέτοιες συμβουλές;</p>	<p>α. Συμβουλές για θέματα εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά (υποστήριξη στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων και πέραν του σχολικού περιβάλλοντος- πολιτιστικών, αθλητικών, φιλαναγνωσία)</p>	<p>α. Συμβουλές για θέματα εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά</p>	<p>α. Συμβουλές για θέματα εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά</p>	<p>β. Ανάγκη για περισσότερες πληροφορίες και εξειδίκευση (υποστήριξη στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων και πέραν του σχολικού περιβάλλοντος- πολιτιστικών, αθλητικών, φιλαναγνωσία)</p>	<p>α. Συμβουλές για θέματα εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά</p>		<p>α. Συμβουλές για θέματα εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά</p>	<p>β. Ανάγκη για περισσότερες πληροφορίες και εξειδίκευση (υποστήριξη στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων και πέραν του σχολικού περιβάλλοντος- πολιτιστικών, αθλητικών, φιλαναγνωσία)</p>	<p>β. Ανάγκη για περισσότερες πληροφορίες και εξειδίκευση</p>
<p>Απαραίτητες οι οδηγίες και οι συμβουλές του εκπαιδευτικού;</p>	Ναι								
	<p>7 /10 Γ → συμβουλές για θέματα εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά 3 /10 Γ → ανάγκη για περισσότερες πληροφορίες και εξειδίκευση (υποστήριξη στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων και πέραν του σχολικού περιβάλλοντος- πολιτιστικών, αθλητικών, φιλαναγνωσία)</p>								

<p>3.3. Θεωρείτε ότι χρειάζονται ειδικές γνώσεις για να ανταποκριθείτε στην εκπλήρωση αυτών των συμβουλών;</p>	2.Οχι	2.Οχι	1.Ναι α. Μαθηματικά, Γλώσσα, Νέες τεχνολογίες	2.Οχι	2.Ναι β. Όταν υπάρχει ειδικότερο πρόβλημα π.χ. δυσλεξία	1.Ναι α. Μαθηματικά, Γλώσσα, Νέες τεχνολογίες	1.Ναι α. Μαθηματικά, Γλώσσα, Νέες τεχνολογίες	1.Ναι α. Μαθηματικά, Γλώσσα, Νέες τεχνολογίες	1.Ναι α. Μαθηματικά, Γλώσσα, Νέες τεχνολογίες	2.Οχι
<p>Χρειάζονται ειδικές γνώσεις για την εκπλήρωση των συμβουλών;</p>	Ναι						Οχι			
	6 /10 Γ → Μαθηματικά, Γλώσσα, Νέες τεχνολογίες (Όταν υπάρχει ειδικότερο πρόβλημα π.χ. δυσλεξία)						4 /10 Γ			
3.4. Υπάρχουν	1.Ναι	2.Οχι	2.Οχι	1.Ναι	2.Οχι	2.Οχι	2.Οχι	1.Ναι	1.Ναι	2.Οχι

θέματα για τα οποία θα θέλατε να συμβουλευτείτε τον εκπαιδευτικό και δεν το κάνετε; Ποια είναι αυτά; Γιατί δεν το επιχειρείτε;	α. Μαθησιακές δυσκολίες β. Λόγω αδυναμίας ανταπόκρισης εκπαιδευτικού			β. Προβλήματα ηλικίας - συμπεριφορά β. Λόγω αδυναμίας ανταπόκρισης εκπαιδευτικού					β. Προβλήματα ηλικίας - συμπεριφορά β. Λόγω αδυναμίας ανταπόκρισης εκπαιδευτικού	
Υπάρχουν θέματα που χρήζουν συμβουλών των εκπαιδευτικών και δεν θίγονται από τους γονείς			4/10 Γ → Μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα ηλικίας – συμπεριφορά (λόγω αδυναμίας ανταπόκρισης του εκπαιδευτικού)				6 /10 Γ →			

3.5. Ζητάτε συμβουλές από τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας, όταν αντιμετωπίζετε προβλήματα με τη συμπεριφορά του ;	1.Ναι	1.Ναι	1.Ναι	2.Όχι	1.Ναι	2.Όχι	2.Όχι	1.Ναι	1.Ναι	1.Ναι
	Ναι				Όχι					
Συμβουλές από τον εκπαιδευτικό για τη συμπεριφορά του παιδιού			7/10 Γ				3/10 Γ			

3.6. Όταν αντιμετωπίσετε κάποιο σοβαρό οικογενειακό πρόβλημα ή πρόβλημα υγείας θεωρείτε χρήσιμο να ενημερώσετε τον εκπαιδευτικό; Γιατί;	1.Ναι α. Αλλάζει η συμπεριφορά και οι επιδόσεις του παιδιού συνεπώς απαιτείται άλλη αντιμετώπισή του	1.Ναι α. Αλλάζει η συμπεριφορά και οι επιδόσεις του παιδιού συνεπώς απαιτείται άλλη αντιμετώπισή του	1.Ναι	1.Ναι α. Αλλάζει η συμπεριφορά και οι επιδόσεις του παιδιού συνεπώς απαιτείται άλλη αντιμετώπισή του	1.Ναι α. Αλλάζει η συμπεριφορά και οι επιδόσεις του παιδιού συνεπώς απαιτείται άλλη αντιμετώπισή του	-	1.Ναι α. Αλλάζει η συμπεριφορά και οι επιδόσεις του παιδιού συνεπώς απαιτείται άλλη αντιμετώπισή του	1.Ναι α. Αλλάζει η συμπεριφορά και οι επιδόσεις του παιδιού συνεπώς απαιτείται άλλη αντιμετώπισή του	1.Ναι	1.Ναι α. Αλλάζει η συμπεριφορά και οι επιδόσεις του παιδιού συνεπώς απαιτείται άλλη αντιμετώπισή του
Ενημέρωση του εκπαιδευτικού για προβλήματα (οικογενειακά, υγείας)	Ναι									
	9/10 Γ → αναγκαίο γιατί αλλάζει η συμπεριφορά και οι επιδόσεις του παιδιού συνεπώς απαιτείται άλλη αντιμετώπισή του									

3.7. Πιστεύετε ότι η ύπαρξη αυτών των προβλημάτων επηρεάζει τη συμπεριφορά ή και την επίδοση του παιδιού σας; (Ναι) Θα ήταν καλό να τα συζητούσατε με τον εκπαιδευτικό; Με ποιον άλλο θα προτιμούσατε να τα συζητήσετε;	1.Ναι α. Πρώτα με τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια με ειδικό (λογοπεδικό, ψυχολόγο...)	1.Ναι β. Γονιός και εκπαιδευτικός είναι τα κατάλληλα πρόσωπα	1.Ναι β. Γονιός και εκπαιδευτικός είναι τα κατάλληλα πρόσωπα	1.Ναι α. Πρώτα με τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια με ειδικό (λογοπεδικό, ψυχολόγο...)	1.Ναι β. Γονιός και εκπαιδευτικός είναι τα κατάλληλα πρόσωπα	1.Ναι	1.Ναι β. Γονιός και εκπαιδευτικός είναι τα κατάλληλα πρόσωπα	1.Ναι β. Γονιός και εκπαιδευτικός είναι τα κατάλληλα πρόσωπα	1.Ναι	1.Ναι α. Πρώτα με τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια με ειδικό (λογοπεδικό, ψυχολόγο...)
Πρόσωπα με τα οποία θα επιθυμούσε να συζητήσει ο γονιός τα προβλήματα	Ναι									
	3/10 Γ → πρώτα με τον εκπαιδευτικό και στη συνέχεια με ειδικό (ψυχολόγο, λογοπαιδικό..) 5/10: αρκεί η αντιμετώπιση από γονείς και εκπαιδευτικούς									

3.8. Έχετε ποτέ σχολιάσει στον εκπαιδευτικό το έργο του(τον τρόπο που διδάσκει, την αξιολόγηση του παιδιού σας, τον τρόπο που αντιμετωπίζει τις αταξίες του); Θα το επιχειρούσατε ποτέ; Σε ποιες περιπτώσεις; Γιατί;	1.Ναι α. Πάντα θετικά ..με διακριτικότητα	1.Ναι α. Πάντα θετικά ..με διακριτικότητα	2.Όχι α. Δεν θα έχω ανταπόκριση στο θέμα μου	2.Όχι β. Θα επηρεάσει τη συμπεριφορά του απέναντι στο παιδί μου	2.Όχι γ. Δεν θέλω να τον προσβάλλω	2.Όχι δ. Έχω εμπιστοσύνη στη δουλειά του	2.Όχι δ. Έχω εμπιστοσύνη στη δουλειά του	2.Όχι δ. Έχω εμπιστοσύνη στη δουλειά του	1.Ναι α. Πάντα θετικά ..με διακριτικότητα	1.Ναι α. Πάντα θετικά ..με διακριτικότητα
	Σχολιασμός του έργου του εκπαιδευτικού			Ναι 4/10 Γ → πάντα θετικά ..με διακριτικότητα		Όχι 3/10 Γ → δεν θα έχω ανταπόκριση στο θέμα μου- θα επηρεάσει τη συμπεριφορά του απέναντι στο παιδί μου- δεν θέλω να τον προσβάλλω 3/10 Γ → έχω εμπιστοσύνη στη δουλειά του				

3.9. Οι εκπαιδευτικοί σας ζητούν πληροφορίες για τα παιδιά σας (οικογενειακό περιβάλλον, ιδιαιτερότητες, χόμπι, κ.α.);	1.Ναι (θέματα υγείας..)	2.Όχι	1.Ναι	1.Ναι (θέματα υγείας..)	2.Όχι	2.Όχι	1.Ναι (στην αρχή της σχολικής χρονιάς)	1.Ναι (στην αρχή της σχολικής χρονιάς)	2.Όχι	1.Ναι (στην αρχή της σχολικής χρονιάς)
Αναζήτηση πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς για τα παιδιά			Ναι				Όχι			
			6/10 Γ → ερωτήσεις για θέματα υγείας στην αρχή της σχολικής χρονιάς				4/10 Γ			
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ 3 ^η ερευνητική υπόθεση										
Ερωτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς	Απαντήσεις εκπαιδευτικών									
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
3.1. Τι ρωτάνε συνήθως οι γονείς;	1. Σχολική επίδοση 2. Συμπεριφορά	1. Σχολική επίδοση 2. Συμπεριφορά	1. Σχολική επίδοση	1. Σχολική επίδοση 2. Συμπεριφορά	1. Σχολική επίδοση 2. Συμπεριφορά	1. Σχολική επίδοση 2. Συμπεριφορά	1. Σχολική επίδοση	1. Σχολική επίδοση 2. Συμπεριφορά	1. Σχολική επίδοση 2. Συμπεριφορά	1. Σχολική επίδοση 2. Συμπεριφορά
Συνήθως οι γονείς ρωτάνε για τη	Σχολική επίδοση					Σχολική επίδοση & Συμπεριφορά				
	10/10 E					8/10 E				
3.2. Ζητάτε πληροφορίες από τους γονείς για το οικογενειακό περιβάλλον τις ιδιαιτερότητες ή άλλες χρήσιμες κατά την κρίση σας πληροφορίες;	1.Ναι (για θέματα υγείας)	2.Όχι	1.Ναι	1.Ναι (για θέματα υγείας)	2.Όχι	-	1.Ναι (στην αρχή της σχολικής χρονιάς)	1.Ναι (στην αρχή της σχολικής χρονιάς)	2.Όχι	1.Ναι (στην αρχή της σχολικής χρονιάς)
Αναζήτηση πληροφοριών από του γονείς για το	Ναι					Όχι				

περιβάλλον του παιδιού		6/10 E → για θέματα υγείας					3/10 E					
3.3. Σας ρωτούν οι γονείς για τις μεθόδους, τις πρακτικές που χρησιμοποιείτε στη δουλειά σας; Ποιοι γονείς ρωτούν;	1.Ναι α. Οι γονείς που δυσκολεύονται στις κατ οίκον εργασίες	1.Ναι β. Οι γονείς που ενδιαφέρονται πολύ για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, οι γονείς των καλών μαθητών	1.Ναι β. Οι γονείς που ενδιαφέρονται πολύ για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, οι γονείς των καλών μαθητών	1.Ναι α. Οι γονείς που δυσκολεύονται στις κατ οίκον εργασίες	1.Ναι α. Οι γονείς που δυσκολεύονται στις κατ οίκον εργασίες	1.Ναι β. Οι γονείς που ενδιαφέρονται πολύ για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, οι γονείς των καλών μαθητών	2.Όχι	1.Ναι α. Οι γονείς που δυσκολεύονται στις κατ οίκον εργασίες	1.Ναι β. Οι γονείς που ενδιαφέρονται πολύ για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, οι γονείς των καλών μαθητών	1.Ναι β. Οι γονείς που ενδιαφέρονται πολύ για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, οι γονείς των καλών μαθητών		
											Ναι	
Ερωτήσεις γονέων σχετικά με διδακτικές πρακτικές		4/10 E → οι γονείς που δυσκολεύονται στις κατ οίκον εργασίες 5/10 E → οι γονείς που ενδιαφέρονται πολύ για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, οι γονείς των καλών μαθητών							1/10 E			

3.4. Δίνετε στους γονείς πληροφορίες σχετικές με τις μεθόδους, τις πρακτικές που χρησιμοποιείτε; (ναι, όχι) Γιατί;	1.Ναι α. Συστηματικά λόγω της δυσκολίας των νέων βιβλίων	1.Ναι	1.Ναι B. Για να ακολουθούν την ίδια μεθοδολογία και στο σπίτι	1.Ναι B. Για να ακολουθούν την ίδια μεθοδολογία και στο σπίτι	1.Ναι	1.Ναι β. Για να ακολουθούν την ίδια μεθοδολογία και στο σπίτι	1.Ναι	1.Ναι β. Για να ακολουθούν την ίδια μεθοδολογία και στο σπίτι	1.Ναι β. Για να ακολουθούν την ίδια μεθοδολογία και στο σπίτι	1.Ναι β. Για να ακολουθούν την ίδια μεθοδολογία και στο σπίτι
Πληροφορίες προς τους γονείς σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές		10/10 E → συστηματικά λόγω της δυσκολίας των νέων βιβλίων, για να ακολουθούν την ίδια μεθοδολογία και στο σπίτι								

3.5. Υπάρχουν θέματα τα οποία, αν και θα σας άρεσε να συζητήσετε με τους γονείς, αυτοί δεν τα αγγίζουν; Ποια είναι αυτά; Γιατί δεν το επιχειρείτε;	2.Οχι	2.Οχι	2.Οχι	1.Ναι α. Χαρακτήρας, συμπεριφορά ,προσωπικότητα παιδιών, - φόβος για απορρυθμιση σχέσεων		1.Ναι α. Χαρακτήρας, συμπεριφορά ,προσωπικότητα παιδιών, - φόβος για απορρυθμιση σχέσεων	1.Ναι β. Ενδιαφέροντα, κοινωνικοποίηση παιδιού	2.Οχι	1.Ναι α. Χαρακτήρας, συμπεριφορά ,προσωπικότητα παιδιών, - φόβος για απορρυθμιση σχέσεων	2.Οχι
Υπάρχουν θέματα που δεν συζητούνται με τους γονείς		Ναι				Οχι				
		4/10 E → χαρακτήρας, συμπεριφορά ,προσωπικότητα παιδιών,- ενδιαφέροντα, κοινωνικοποίηση παιδιού - φόβος για απορρυθμιση σχέσεων				5/10 E				

3.6. Σας εμπιστεύονται προσωπικά τους θέματα όπως προβλήματα υγείας ή οικογενειακά; Για ποιο λόγο;	2.Οχι α. Μόνο προβλήματα υγείας	1.Ναι α. Καλή σχέση-επικοινωνία	1.Ναι α. Καλή σχέση-επικοινωνία	2.Οχι	1.Ναι α. Καλή σχέση-επικοινωνία	2.Οχι α. Μόνο προβλήματα υγείας (αναγκαία η πιο στενή και συστηματική συνεργασία σε αυτό το επίπεδο(οργανωμένος φάκελος παιδιού με πληροφορίες..)	1.Ναι	1.Ναι	2.Οχι	2.Οχι
Εμπιστοσύνη γονέων σε προσωπικά τους θέματα		Ναι				Οχι				
		5/10 E → όταν υπάρχει καλή σχέση- επικοινωνία				5/10 E → μόνο προβλήματα υγείας (αναγκαία η πιο στενή και συστηματική συνεργασία σε αυτό το επίπεδο οργανωμένος φάκελος παιδιού με πληροφορίες..)				

3.7. Εσείς θίγετε τέτοια προβλήματα (όταν παρατηρείτε αλλαγή στο μαθητή); Οι γονείς σας απαντούν; Απαντούν με άνεση; Με ποιον άλλο θα θέλατε να συζητήσετε τα προβλήματα που σας αναφέρουν οι γονείς;	1.Ναι	1.Ναι	1.Ναι	1.Ναι	1.Ναι	1.Ναι	1.Ναι	1.Ναι	1.Ναι	1.Ναι
	α. Απαντούν με δυσκολία και επιφυλακτικότητα γ. Απαραίτητη η παρουσία ψυχολόγου στα σχολεία	β. Απαντούν χωρίς δυσκολία-θετικοί στη συζήτηση	α. Απαντούν με δυσκολία και επιφυλακτικότητα γ. Απαραίτητη η παρουσία ψυχολόγου στα σχολεία	α. Απαντούν με δυσκολία και επιφυλακτικότητα	β. Απαντούν χωρίς δυσκολία-θετικοί στη συζήτηση	α. Απαντούν με δυσκολία και επιφυλακτικότητα		β. Απαντούν χωρίς δυσκολία-θετικοί στη συζήτηση γ. Απαραίτητη η παρουσία ψυχολόγου στα σχολεία	α. Απαντούν με δυσκολία και επιφυλακτικότητα	α. Απαντούν με δυσκολία και επιφυλακτικότητα
Αναφορά σε προσωπικά –οικογενειακά προβλήματα Ανταπόκριση γονέα			Ναι							
			6/10 Ε → απαντούν με δυσκολία και επιφυλακτικότητα 3/10 Ε → απαντούν χωρίς δυσκολία-θετικοί στη συζήτηση (απαραίτητη η παρουσία ψυχολόγου στα σχολεία)							

3.8. Σε ποια άλλα θέματα θεωρείτε χρήσιμη τη συνεργασία; Γιατί;	1. Θέματα υγιεινής (για λόγους πρόληψης) 2. Θέματα ανάπτυξης προσωπικότητας- συμπεριφοράς του παιδιού	2. Θέματα ανάπτυξης προσωπικότητας- συμπεριφοράς του παιδιού	2. Θέματα ανάπτυξης προσωπικότητας- συμπεριφοράς του παιδιού 3. Σχολικές δραστηριότητες- έξοδοι 4. Βοήθεια στην τάξη – αναζήτηση εποπτικού υλικού	3. Σχολικές δραστηριότητες- έξοδοι 4. Βοήθεια στην τάξη – αναζήτηση εποπτικού υλικού	2. Θέματα ανάπτυξης προσωπικότητας- συμπεριφοράς του παιδιού 3. Σχολικές δραστηριότητες- έξοδοι 4. Βοήθεια στην τάξη – αναζήτηση εποπτικού υλικού	3. Σχολικές δραστηριότητες- έξοδοι 4. Βοήθεια στην τάξη – αναζήτηση εποπτικού υλικού	2. Θέματα ανάπτυξης προσωπικότητας- συμπεριφοράς του παιδιού	5. Συνεργασία σε επίπεδο κοινότητας –συλλογικές δραστηριότητες (πολιτιστικές, κοινωνικές, δράσεις) 3. Σχολικές δραστηριότητες- έξοδοι 4. Βοήθεια στην τάξη – αναζήτηση εποπτικού υλικού	2. Θέματα ανάπτυξης προσωπικότητας- συμπεριφοράς του παιδιού	2. Θέματα ανάπτυξης προσωπικότητας- συμπεριφοράς του παιδιού
	Χρήσιμη η συνεργασία με τους γονείς	Θέματα υγιεινής	Θέματα ανάπτυξης προσωπικότητας- συμπεριφοράς του παιδιού	Σχολικές δραστηριότητες- έξοδοι	Βοήθεια στην τάξη – αναζήτηση εποπτικού υλικού	Συνεργασία σε επίπεδο κοινότητας – συλλογικές δραστηριότητες (πολιτιστικές, κοινωνικές, δράσεις)				

	1/10 E	7/10 E	5/10 E	5/10 E	1/10 E

4^η ερευνητική υπόθεση

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ										
4 ^η ερευνητική υπόθεση										
Ερωτήσεις προς τους γονείς	Απαντήσεις γονέων									
	Γ1	Γ2	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ7	Γ8	Γ9	Γ10
4.1.Εμπόδια στη συνεργασία										
4.1.1. Ποιοι παράγοντες εμποδίζουν να συνεργάζεστε με τους εκπαιδευτικούς Γιατί;	1. Ελεύθερος χρόνος 2. Χαρακτήρας-συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	1. Ελεύθερος χρόνος	2. Χαρακτήρας-συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	1. Ελεύθερος χρόνος	1. Ελεύθερος χρόνος 2. Χαρακτήρας-συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	2. Χαρακτήρας-συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	2. Χαρακτήρας-συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	1. Ελεύθερος χρόνος	2. Χαρακτήρας-συμπεριφορά των εκπαιδευτικών	1. Ελεύθερος χρόνος 2. Χαρακτήρας-συμπεριφορά των εκπαιδευτικών
Παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς	Ελεύθερος χρόνος					Χαρακτήρας-συμπεριφορά των εκπαιδευτικών				
	6 /10 Γ					7 /10 Γ				

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

4^η ερευνητική υπόθεση

Απαντήσεις γονέων

4.1.Εμπόδια στη συνεργασία	Γ1	Γ2	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ7	Γ8	Γ9	Γ10
4.1.2.Επιχειρείτε να πλησιάσετε τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας, όταν διαπιστώνετε ότι δεν είναι τόσο συνεργάσιμος όσο εσείς θα θέλατε;	Ναι	Ναι	Όχι	Ναι	Ναι	Όχι	Όχι	Όχι	Όχι	Ναι
Πλησιάζετε τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας, όταν διαπιστώνετε ότι δεν είναι τόσο συνεργάσιμος;	Ναι					Όχι				
	5 /10 Γ					5 /10 Γ				

4.1.3.Διαφοροποιείτε αυτές τις τεχνικές ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς; Πείτε μου περισσότερα για αυτό.	1.Ναι α. Ευγενική, ανεκτική, με σεβασμό, καλή διάθεση, χωρίς συγκρούσεις	-	-	1.Ναι α. Ευγενική, ανεκτική, με σεβασμό, καλή διάθεση, χωρίς συγκρούσεις	1.Ναι α. Ευγενική, ανεκτική, με σεβασμό, καλή διάθεση, χωρίς συγκρούσεις	-	1.Ναι α. Ευγενική, ανεκτική, με σεβασμό, καλή διάθεση, χωρίς συγκρούσεις	1.Ναι β. Με δύσκολη διάθεση, υπενθύμιση για διάθεση συνεργασίας, προσφορά για εθελοντική εργασία	-	1.Ναι β. Με δύσκολη διάθεση, υπενθύμιση για διάθεση συνεργασίας, προσφορά για εθελοντική εργασία -
Διαφοροποιείτε αυτές τις τεχνικές;	Ναι					Απουσία απάντησης				
	4 /10 Γ → ευγενική, ανεκτική, με σεβασμό, καλή διάθεση, χωρίς συγκρούσεις 2 /10 Γ → με δύσκολη διάθεση, υπενθύμιση για διάθεση συνεργασίας, προσφορά για εθελοντική εργασία					4 /10 Γ				

4.1.4. Στα πλαίσια της συνεργασίας σας με τον εκπαιδευτικό υπάρχουν διαφορίες, τριβές; Σε ποια θέματα; Γιατί;	1.Ναι α. Μαθησιακές δυσκολίες, αξιολόγηση παιδιού	1.Ναι α. Μαθησιακές δυσκολίες, αξιολόγηση παιδιού γ. Ελλιπής ενημέρωση, ασυνέπεια στη συνεργασία, κατ οίκον εργασίες	2.Όχι	1.Ναι β. Προβληματική συμπεριφορά παιδιών στην τάξη γ. Ελλιπής ενημέρωση, ασυνέπεια στη συνεργασία, κατ οίκον εργασίες	1.Ναι α. Μαθησιακές δυσκολίες, αξιολόγηση παιδιού	2.Όχι	2.Όχι	1.Ναι α. Μαθησιακές δυσκολίες, αξιολόγηση παιδιού	2.Όχι	1.Ναι β. Προβληματική συμπεριφορά παιδιών στην τάξη γ. Ελλιπής ενημέρωση, ασυνέπεια στη συνεργασία, κατ οίκον εργασίες
Διαφορίες, τριβές κατά τη συνεργασία	Ναι								Όχι	
	6 /10 Γ → μαθησιακές δυσκολίες, αξιολόγηση παιδιού- προβληματική συμπεριφορά παιδιών στην τάξη- ελλιπής ενημέρωση, ασυνέπεια στη συνεργασία, κατ οίκον εργασίες								4 /10 Γ	

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ
4^η ερευνητική υπόθεση

Ερωτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς	Απαντήσεις εκπαιδευτικών									
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
4.1. Εμπόδια συνεργασίας										
4.1.1.Θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία σας με τους γονείς;	1.Ναι α. Ελεύθερος χρόνος β. Προσωπικότητα α- Συμπεριφορά γονέων (έλλειψη συχνής επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο, αδιαφορία για	1.Ναι α. Ελεύθερος χρόνος β. Προσωπικότητα - συμπεριφορά γονέων (αδιαφορία και έλλειψη ενδιαφέροντος γονέων για το σχολείο, έλλειψη επικοινωνίας με τα παιδιά τους)	1.Ναι β. Προσωπικότητα- συμπεριφορά γονέων (εσωστρέφεια, αμφισβήτηση του έργου των εκπαιδευτικών) γ. Προσωπικότητα- συμπεριφορά εκπαιδευτικών (άρνηση	1.Ναι α. Ελεύθερος χρόνος β. Προσωπικότητα- συμπεριφορά γονέων (άρνηση γονέων για συνεργασία)	1.Ναι β. Προσωπικότητα- συμπεριφορά γονέων (άρνηση γονέων για συνεργασία)	1.Ναι β. Προσωπικότητα- συμπεριφορά γονέων (εσωστρέφεια γονέων, φόβος έκθεσής τους για προσωπικά θέματα, άρνηση επικοινωνίας)	1.Ναι α. Ελεύθερος χρόνος γ. Προσωπικότητα - συμπεριφορά εκπαιδευτικών (ελεύθερος χρόνος εκπαιδευτικ	1.Ναι β. Προσωπικότητα- συμπεριφορά γονέων (αμφισβήτηση του έργου των εκπαιδευτικών) γ. Προσωπικότητα- συμπεριφορά εκπαιδευτικών (άρνηση ανάληψης	1.Ναι β. Προσωπικότητα- συμπεριφορά γονέων (αδιαφορία, άρνηση για συνεργασία)	1.Ναι β. Προσωπικότητα- συμπεριφορά γονέων (αδιαφορία, άρνηση για συνεργασία)

	τις κατ οίκον εργασίες)		ανάληψης ρόλων ευθύνης)				ών)	ρόλων ευθύνης)		
Υπάρχουν παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία σας με τους γονείς;		Ναι								
		4 /10 E → ελεύθερος χρόνος								
		9 /10 E → προσωπικότητα-συμπεριφορά γονέων								
		2 /10 E → προσωπικότητα-συμπεριφορά εκπαιδευτικών								

4.1.2. Συνεργάζεστε με όλους τους γονείς κατά τον ίδιο τρόπο και με την ίδια ευκολία;	1.Οχι	1. Οχι	1.Οχι	1.Οχι	1.Οχι	1.Οχι	1.Οχι	1.Οχι	1.Οχι	1.Οχι
Συνεργάζεστε με όλους τους γονείς κατά τον ίδιο τρόπο;	Όχι									
	10 /10 E									

4.1.3. Στα πλαίσια της συνεργασίας σας υπάρχουν διαφωνίες, τριβές; Σε ποια θέματα; Γιατί;	1.Οχι	1.Ναι α. Άρνηση για τις κατ οίκον εργασίες	1.Οχι	1.Ναι β. Αμφισβήτηση αξιολόγησης παιδιού (μαθησιακές επιδόσεις παιδιού, - άρνηση αποδοχής προβλήματος)	1.Ναι γ. Αμφισβήτηση εκπαιδευτικού (παρέμβαση, υποδείξεις ως προς το έργο του εκπαιδευτικού)	2.Όχι	1.Ναι β. Αμφισβήτηση αξιολόγησης παιδιού (μαθησιακές επιδόσεις παιδιού, - άρνηση αποδοχής προβλήματος)	1.Ναι β. Αμφισβήτηση αξιολόγησης παιδιού (μαθησιακές επιδόσεις παιδιού, - άρνηση αποδοχής προβλήματος)	1.Ναι γ. Αμφισβήτηση εκπαιδευτικού (παρέμβαση, υποδείξεις ως προς το έργο του εκπαιδευτικού)	1.Ναι β. Αμφισβήτηση αξιολόγησης παιδιού (μαθησιακές επιδόσεις παιδιού, - άρνηση αποδοχής προβλήματος)
Διαφωνίες, τριβές κατά τη συνεργασία	Ναι					Όχι				
	1 /10 E → άρνηση για τις κατ οίκον εργασίες					3 /10 E				
	4 /10 E → αμφισβήτηση αξιολόγησης παιδιού (μαθησιακές επιδόσεις παιδιού -άρνηση αποδοχής προβλήματος)									

		2 /10 E → αμφισβήτηση εκπαιδευτικού (παρέμβαση, υποδείξεις ως προς το έργο του εκπαιδευτικού)										
4.1.4. Οι γονείς παρεμβαίνουν στο έργο σας; Τι θεωρείτε ως παρέμβαση; Πότε παρεμβαίνουν;	2.Όχι α. Έχω μικρές τάξεις	1.Ναι α. Δυσaréσκεια για την αξιολόγηση του παιδιού τους	2.Όχι	2.Όχι	1.Ναι β. Σύγκριση-αναφορές στη δουλειά άλλων συναδέλφων α. Δυσaréσκεια για την αξιολόγηση του παιδιού τους	2.Όχι α. Έχω μικρές τάξεις	1.Ναι α. Δυσaréσκεια για την αξιολόγηση του παιδιού τους	1.Ναι α. Δυσaréσκεια για την αξιολόγηση του παιδιού τους	1.Ναι β. Σύγκριση-αναφορές στη δουλειά άλλων συναδέλφων β. Δυσaréσκεια για την αξιολόγηση του παιδιού τους	1.Ναι α. Δυσaréσκεια για την αξιολόγηση του παιδιού τους		
											Παρέμβαση των γονέων στο έργο του εκπαιδευτικού	Ναι
			6/10 E → δυσaréσκεια για την αξιολόγηση του παιδιού τους, σύγκριση-αναφορές στη δουλειά άλλων συναδέλφων					5/10 E				

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ
4^η ερευνητική υπόθεση

Ερωτήσεις προς τους γονείς	Απαντήσεις γονέων										
	Γ1	Γ2	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ7	Γ8	Γ9	Γ10	
4.2 Παράγοντες που ευνοούν τη συνεργασία											
4.2.1. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι συμβάλλουν θετικά στη συνεργασία; Γιατί;	<p>1. Προσωπικότητα χαρακτήρας του εκπαιδευτικού</p> <p>2. Επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού (παιδαγωγική, επαγγελματική επάρκεια..)</p> <p>3. Επικοινωνία-χρόνος (ευελιξία στο χρόνο συνεργασίας)</p>	<p>1. Προσωπικότητα χαρακτήρας του εκπαιδευτικού</p> <p>3. Επικοινωνία-χρόνος (ευελιξία στο χρόνο συνεργασίας)</p>	<p>4. Ποιότητα επικοινωνίας-συνεργασίας -συναντίληψη για προβλήματα που προκύπτουν -αμοιβαία διάθεση και προσπάθεια για επικοινωνία και συνεργασία)</p>	<p>2. Επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού (παιδαγωγική, επαγγελματική επάρκεια..).</p> <p>3. Επικοινωνία-χρόνος (ευελιξία στο χρόνο συνεργασίας)</p> <p>5. Επικοινωνία-συχρότητα (συνή-τακτική επικοινωνία)</p>	<p>1. Προσωπικότητα χαρακτήρας εκπαιδευτικού</p> <p>3. Επικοινωνία-χρόνος (ευελιξία στο χρόνο συνεργασίας)</p> <p>4. Ποιότητα επικοινωνίας-συνεργασίας (αμοιβαία διάθεση γονέων εκπαιδευτικών για συνεργασία)</p>	<p>4. Ποιότητα επικοινωνίας-συνεργασίας (αμοιβαία διάθεση γονέων εκπαιδευτικών για συνεργασία)</p>	<p>1. Προσωπικότητα χαρακτήρας του εκπαιδευτικού</p>	<p>2. Επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού (παιδαγωγική, επαγγελματική ή επάρκεια..)</p> <p>3. Επικοινωνία-χρόνος (ευελιξία στο χρόνο συνεργασίας)</p>	<p>1. Προσωπικότητα χαρακτήρας του εκπαιδευτικού</p> <p>4. Ποιότητα επικοινωνίας-συνεργασίας (ισοτιμία στη σχέση)</p>	<p>3. Επικοινωνία-χρόνος (ευελιξία στο χρόνο συνεργασίας)</p> <p>4. Ποιότητα επικοινωνίας-συνεργασίας (ανοιχτοί δίοδοι επικοινωνίας γονέων-εκπαιδευτικών)</p> <p>6. Προσωπικότητα χαρακτήρας γονέα</p>	
Παράγοντες που συμβάλλουν θετικά στη συνεργασία	Προσωπικότητα χαρακτήρας του εκπαιδευτικού		Επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού		Επικοινωνία-χρόνος		Επικοινωνία-ποιότητα επικοινωνίας-συνεργασίας		Επικοινωνία-συχρότητα		Προσωπικότητα χαρακτήρας γονέα

	5/10 Γ	3/10 Γ	6/10 Γ	5/10 Γ	1/10 Γ	6/10 Γ
--	--------	--------	--------	--------	--------	--------

4.2.2. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που σας ενθαρρύνουν να συνεργαστείτε μαζί του;	1. Επικοινωνιακός χαρακτήρας, συμπεριφορά εκπαιδευτικού (ανοιχτός και ευαίσθητος σε άλλες απόψεις) 2. Επαγγελματικό - παιδαγωγικό προφίλ εκπαιδευτικού (γνώση, εμπειρία, ενδιαφέρον, αγάπη για τη δουλειά του και τα παιδιά	1. Επικοινωνιακός χαρακτήρας, συμπεριφορά εκπαιδευτικού (ανοιχτός και ευαίσθητος σε άλλες απόψεις) 2. Επαγγελματικό - παιδαγωγικό προφίλ εκπαιδευτικού (γνώση, εμπειρία, ενδιαφέρον, αγάπη για τη δουλειά του και τα παιδιά	1. Επικοινωνιακός χαρακτήρας, συμπεριφορά εκπαιδευτικού (ανοιχτός και ευαίσθητος σε άλλες απόψεις)	2. Επαγγελματικό - παιδαγωγικό προφίλ εκπαιδευτικού (γνώση, εμπειρία, ενδιαφέρον, αγάπη για τη δουλειά του και τα παιδιά	1. Επικοινωνιακός χαρακτήρας, συμπεριφορά εκπαιδευτικού (ανοιχτός και ευαίσθητος σε άλλες απόψεις)	1. Επικοινωνιακός χαρακτήρας, συμπεριφορά εκπαιδευτικού (ανοιχτός και ευαίσθητος σε άλλες απόψεις)	1.Επικοινωνιακός χαρακτήρας, συμπεριφορά εκπαιδευτικού (ανοιχτός και ευαίσθητος σε άλλες απόψεις)	1.Επικοινωνιακός χαρακτήρας, συμπεριφορά εκπαιδευτικού (ανοιχτός και ευαίσθητος σε άλλες απόψεις) 2. Επαγγελματικό - παιδαγωγικό προφίλ εκπαιδευτικού (γνώση, εμπειρία, ενδιαφέρον, αγάπη για τη δουλειά του και τα παιδιά	1.Επικοινωνιακός χαρακτήρας, συμπεριφορά εκπαιδευτικού (ανοιχτός και ευαίσθητος σε άλλες απόψεις)	1.Επικοινωνιακός χαρακτήρας, συμπεριφορά εκπαιδευτικού (ανοιχτός και ευαίσθητος σε άλλες απόψεις) 2. Επαγγελματικό - παιδαγωγικό προφίλ εκπαιδευτικού (γνώση, εμπειρία, ενδιαφέρον, αγάπη για τη δουλειά του και τα παιδιά
Χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που βοηθούν στην επικοινωνία	Επικοινωνιακός χαρακτήρας, συμπεριφορά εκπαιδευτικού (ανοιχτός και ευαίσθητος σε άλλες απόψεις)			Επαγγελματικό -παιδαγωγικό προφίλ εκπαιδευτικού (γνώση, εμπειρία, ενδιαφέρον, αγάπη για τη δουλειά του και τα παιδιά			Επικοινωνιακός χαρακτήρας, συμπεριφορά εκπαιδευτικού - Επαγγελματικό -παιδαγωγικό προφίλ εκπαιδευτικού			
	5/10 Γ			1/10 Γ			4/10 Γ			

4.2.3.Παρατηρείτε κάποιες βελτιώσεις στην ποιότητα ή στη μορφή	1.Ναι α. Βελτίωση της επικοινωνίας (μέσα από τη συχνή επαφή-	1.Ναι α. Βελτίωση της επικοινωνίας (μέσα από τη συχνή επαφή-	2. Όχι	1.Ναι α. Βελτίωση της επικοινωνίας (μέσα από τη συχνή επαφή-	1.Ναι α. Βελτίωση της επικοινωνίας (μέσα από τη συχνή επαφή-	1.Ναι 1.Βελτίωση της επικοινωνίας (μέσα από τη συχνή επαφή-	1.Ναι	-	1.Ναι	1.Ναι 1.Βελτίωση της επικοινωνίας (μέσα από τη συχνή επαφή-συνεργασία στις
--	---	---	--------	---	---	--	-------	---	-------	---

της συνεργασίας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς; Πού νομίζετε ότι οφείλεται αυτό;	συνεργασία στις σχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις μεγαλύτερη εξοικείωση, βεβαιότητα, ασφάλεια) Β τάξη	συνεργασία στις σχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις μεγαλύτερη εξοικείωση, βεβαιότητα, ασφάλεια) Γ τάξη	συνεργασία στις σχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις μεγαλύτερη εξοικείωση, βεβαιότητα, ασφάλεια) Α τάξη	συνεργασία στις σχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις μεγαλύτερη εξοικείωση, βεβαιότητα, ασφάλεια) Γ τάξη				σχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις μεγαλύτερη εξοικείωση, βεβαιότητα, ασφάλεια) Α τάξη
Βελτιώσεις στη συνεργασία κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς		Ναι			Όχι			
		8/10 Γ → Βελτίωση της επικοινωνίας (μέσα από τη συχνή επαφή-συνεργασία στις σχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις μεγαλύτερη εξοικείωση, βεβαιότητα, ασφάλεια)			1/10 Γ			

<p>4.2.4. Προηγούμενος αναφέρατε ορισμένους παράγοντες – εμπόδια στη συνεργασία. Πως μπορούν αυτοί να ξεπεραστούν;</p>	<p>1. Χρόνος - επικοινωνίας (ευελιξία ωρών συναντήσεων) 2. Συχνότητα επικοινωνίας 3. Ποιότητα επικοινωνίας α. Αύξηση, βελτίωση επαφών, συναντήσεων, -ενημέρωση σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τους στόχους του β. Συμμετοχή των γονιών στις σχολικές δραστηριότητες</p>	<p>1. Χρόνος - επικοινωνίας (ευελιξία ωρών συναντήσεων) 3. Ποιότητα επικοινωνίας α. Αύξηση, βελτίωση επαφών, συναντήσεων, -ενημέρωση σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τους στόχους του β. Συμμετοχή των γονιών στις σχολικές δραστηριότητες γ. διάθεση και διαμόρφωση κατάλληλου χώρου</p>	<p>3. Ποιότητα επικοινωνίας α. Αύξηση, βελτίωση επαφών, συναντήσεων, -ενημέρωση σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τους στόχους του β. Συμμετοχή των γονιών στις σχολικές δραστηριότητες</p>	<p>1. Χρόνος - επικοινωνίας (ευελιξία ωρών συναντήσεων) 3. Ποιότητα επικοινωνίας α. Αύξηση, βελτίωση επαφών, συναντήσεων, -ενημέρωση σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τους στόχους του</p>	<p>1. Χρόνος - επικοινωνίας (ευελιξία ωρών συναντήσεων) 3. Ποιότητα επικοινωνίας α. Αύξηση, βελτίωση επαφών, συναντήσεων, -ενημέρωση σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τους στόχους του β. Συμμετοχή των γονιών στις σχολικές δραστηριότητες γ. διάθεση και διαμόρφωση κατάλληλου χώρου</p>	<p>2. Συχνότητα επικοινωνίας</p>	<p>2. Συχνότητα επικοινωνίας 3. Ποιότητα επικοινωνίας γ. Διάθεση και διαμόρφωση κατάλληλου χώρου)</p>	<p>1. Χρόνος - επικοινωνίας (ευελιξία ωρών συναντήσεων)</p>	<p>3. Ποιότητα επικοινωνίας α. Αύξηση, βελτίωση επαφών, συναντήσεων, -ενημέρωση σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τους στόχους του γ. Διάθεση και διαμόρφωση κατάλληλου χώρου)</p>	<p>1. Χρόνος - επικοινωνίας (ευελιξία ωρών συναντήσεων) 2. Συχνότητα επικοινωνίας 3. Ποιότητα επικοινωνίας α. Αύξηση, βελτίωση επαφών, συναντήσεων, -ενημέρωση σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τους στόχους του</p>
<p>Πως μπορούν να ξεπεραστούν διάφορα εμπόδια κατά τη συνεργασία</p>	<p>Χρόνος επικοινωνίας</p>			<p>Συχνότητα επικοινωνίας</p>		<p>Ποιότητα επικοινωνίας</p>				
	<p>6/10 Γ → ευελιξία ωρών συναντήσεων</p>			<p>4/10 Γ</p>		<p>7/10 Γ → αύξηση, βελτίωση επαφών, συναντήσεων, ενημέρωση σχετικά με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και τους στόχους του- συμμετοχή των γονιών στις σχολικές δραστηριότητες- διάθεση και διαμόρφωση κατάλληλου χώρου</p>				

<p>4.2.5. Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να παρακολουθούν ειδικά μαθήματα, στις βασικές τους σπουδές ή στο πλαίσιο της επιμόρφωσής τους, σχετικά με ζητήματα συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς; Γιατί;</p>	<p>1.Ναι α. Καλύτερη υποστήριξη παιδιών αλλά και ενίσχυση του ρόλου τους</p>	<p>1.Ναι β. Καλύτερη ενημέρωση-υποστήριξη γονέων σε θέματα ένταξης, κοινωνικοποίησης, μαθησιακών δυσκολιών (δυσλεξία, δυσορθογραφία, υστέρηση..)</p>	<p>1.Ναι</p>	<p>1.Ναι β. Καλύτερη ενημέρωση-υποστήριξη γονέων σε θέματα ένταξης, κοινωνικοποίησης, μαθησιακών δυσκολιών (δυσλεξία, δυσορθογραφία, υστέρηση..)</p>	<p>1.Ναι α. Καλύτερη – ενημέρωση υποστήριξη γονέων σε θέματα ένταξης, κοινωνικοποίησης, μαθησιακών δυσκολιών</p>	<p>1.Ναι</p>	<p>1.Ναι α. Καλύτερη ενημέρωση-υποστήριξη γονέων σε θέματα ένταξης, κοινωνικοποίησης, μαθησιακών δυσκολιών</p>	<p>1.Ναι α. Καλύτερη ενημέρωση-υποστήριξη γονέων σε θέματα ένταξης, κοινωνικοποίησης, μαθησιακών δυσκολιών</p>	<p>1.Ναι α. Καλύτερη ενημέρωση-υποστήριξη γονέων σε θέματα ένταξης, κοινωνικοποίησης, μαθησιακών δυσκολιών</p>	<p>1.Ναι α. Καλύτερη – ενημέρωση υποστήριξη γονέων σε θέματα ένταξης, κοινωνικοποίησης, μαθησιακών δυσκολιών α. Καλύτερη υποστήριξη παιδιών αλλά και ενίσχυση του ρόλου τους</p>
<p>Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παρακολουθούν ειδικά μαθήματα</p>	<p>Ναι</p>									
<p>2 /10 Γ → για την καλύτερη υποστήριξη των παιδιών και την ενίσχυση του ρόλου τους 7 /10 Γ → για την καλύτερη ενημέρωση-υποστήριξη των γονέων σε θέματα ένταξης, κοινωνικοποίησης, μαθησιακών δυσκολιών</p>										

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

4^η ερευνητική υπόθεση

Ερωτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς	Απαντήσεις εκπαιδευτικών									
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
4.2 Παράγοντες που ευνοούν τη συνεργασία										
4.2.1. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι επιδρούν θετικά στη συνεργασία; Γιατί;	1. Διάθεση γονέα για συνεργασία α. Βοήθεια στις κατ οίκον εργασίες	1. Διάθεση γονέα για συνεργασία β. Διαθέσιμος χρόνος γονέων για ανοιχτή-διαρκή συνεργασία 2. Επαγγελματικό προφίλ εκπαιδευτικού α. Διαθέσιμος χρόνος εκπαιδευτικών για ανοιχτή-διαρκή συνεργασία	1. Διάθεση γονέα για συνεργασία 2. Επαγγελματικό προφίλ εκπαιδευτικού β. Συμπεριφορά και επικοινωνιακές στρατηγικές εκπαιδευτικού	3. Συχνότητα επικοινωνίας	3. Συχνότητα επικοινωνίας	1. Διάθεση γονέα για συνεργασία	1. Διάθεση γονέα για συνεργασία 2. Επαγγελματικό προφίλ εκπαιδευτικού β. Συμπεριφορά και επικοινωνιακές στρατηγικές εκπαιδευτικού	1. Διάθεση γονέα για συνεργασία 2. Επαγγελματικό προφίλ εκπαιδευτικού β. Συμπεριφορά και επικοινωνιακές στρατηγικές εκπαιδευτικού	1. Διάθεση γονέα για συνεργασία	1. Διάθεση γονέα για συνεργασία
Παράγοντες που επιδρούν θετικά στη συνεργασία	Διάθεση γονέα για συνεργασία			Επαγγελματικό προφίλ εκπαιδευτικού			Συχνότητα επικοινωνίας			
	7 /10 E → βοήθεια στις κατ οίκον εργασίες, διαθέσιμος χρόνος γονέων για ανοιχτή-διαρκή συνεργασία			4 /10 E → διαθέσιμος χρόνος εκπαιδευτικών για ανοιχτή-διαρκή συνεργασία, συμπεριφορά και επικοινωνιακές στρατηγικές εκπαιδευτικού			2 /10 E			

<p>4.2.2. Ποια θα λέγατε ότι είναι τα χαρακτηριστικά του συνεργάσιμου γονέα;</p>	<p>1.Θετικός στην επικοινωνία και συνεργασία α.Ανταποκρίνεται στις οδηγίες του εκπαιδευτικού σχετικά με τις σχολικές εργασίες καθώς και σε θέματα συμπεριφοράς των παιδιών</p>	<p>1.Θετικός στην επικοινωνία και συνεργασία α.Ανταποκρίνεται στις οδηγίες του εκπαιδευτικού σχετικά με τις σχολικές εργασίες καθώς και σε θέματα συμπεριφοράς των παιδιών</p>	<p>1.Θετικός στην επικοινωνία και συνεργασία α.Ανταποκρίνεται στις οδηγίες του εκπαιδευτικού σχετικά με τις εργασίες καθώς και σε θέματα συμπεριφοράς των παιδιών β.Επικοινωνεί και συνεργάζεται συχνά με τον εκπαιδευτικό του παιδιού του</p>	<p>1.Θετικός στην επικοινωνία και συνεργασία β.Επικοινωνεί και συνεργάζεται συχνά με τον εκπαιδευτικό του παιδιού του 2.Εμπιστεύεται το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού</p>	<p>1.Θετικός στην επικοινωνία και συνεργασία β.Επικοινωνεί και συνεργάζεται συχνά με τον εκπαιδευτικό του παιδιού του 1.Θετικός στην επικοινωνία και συνεργασία γ.Κατανοεί και αποδέχεται τις δυσκολίες του παιδιού του- ρεαλιστικές προσδοκίες</p>	<p>1.Θετικός στην επικοινωνία και συνεργασία- συχνότητα β.Επικοινωνεί και συνεργάζεται συχνά με τον εκπαιδευτικό του παιδιού του 1.Θετικός στην επικοινωνία και συνεργασία δ.Συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα- δραστηριότητες, Σύλλογο Γονέων)</p>	<p>1.Θετικός στην επικοινωνία και συνεργασία- συχνότητα β.Επικοινωνεί και συνεργάζεται συχνά με τον εκπαιδευτικό του παιδιού του</p>	<p>1.Θετικός στην επικοινωνία και συνεργασία β.Επικοινωνεί και συνεργάζεται συχνά με τον εκπαιδευτικό του παιδιού του 2.Εμπιστεύ-εται το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού</p>	<p>1.Θετικός στην επικοινωνία και συνεργασία- συχνότητα β.Επικοινωνεί και συνεργάζεται συχνά με τον εκπαιδευτικό του παιδιού του</p>	<p>1.Θετικός στην επικοινωνία και συνεργασία- συχνότητα β.Επικοινωνεί και συνεργάζεται συχνά με τον εκπαιδευτικό του παιδιού του</p>
<p>Χαρακτηριστικά του συνεργάσιμου γονέα</p>	<p>10 /10 Ε : θετικός στην επικοινωνία και συνεργασία 8/10: επικοινωνεί και συνεργάζεται συχνά 3/10: ανταποκρίνεται στις οδηγίες του εκπαιδευτικού 2 /10: Εμπιστεύεται το επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού 1/10: κατανοεί και αποδέχεται τις δυσκολίες του παιδιού 1/10: συμμετέχει στα σχολικά δρώμενα</p>									

4.2.3. Παρατηρείτε κάποιες βελτιώσεις στην ποιότητα ή στη μορφή της συνεργασίας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς; (όχι) Πού νομίζετε ότι οφείλονται;	1.Ναι α. Συχνή επικοινωνία στις μικρές τάξεις-συμμετοχή στις σχολικές γιορτές	1.Ναι β. Συχνή επικοινωνία με τους γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο-γονείς καλών μαθητών	1.Ναι β. Συχνή επικοινωνία με τους γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο- γονείς καλών μαθητών	1.Ναι α. Συχνή επικοινωνία στις μικρές τάξεις-συμμετοχή στις σχολικές γιορτές		1.Ναι α. Συχνή επικοινωνία στις μικρές τάξεις-συμμετοχή στις σχολικές γιορτές	1.Ναι β. Συχνή επικοινωνία με τους γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο--γονείς καλών μαθητών	1.Ναι α. Συχνή επικοινωνία στις μικρές τάξεις-συμμετοχή στις σχολικές γιορτές	1.Ναι β. Συχνή επικοινωνία με τους γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο-γονείς καλών μαθητών	2.Όχι
Βελτιώσεις στη συνεργασία κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς	Ναι					Όχι				
	8 /10 E → συχνή επικοινωνία στις μικρές τάξεις, με τους γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο-γονείς καλών μαθητών - συμμετοχή στις σχολικές γιορτές					1 /10 E				

<p>4.2.4. Προηγούμενως αναφέρατε ορισμένους παράγοντες – εμπόδια στη συνεργασία. Πώς μπορούν αυτοί να ξεπεραστούν;</p>	<p>1. Αύξηση διαθέσιμου χρόνου γονέων – αλλαγή στάσης (προσπάθεια γονέων για πιο συχνή επικοινωνία και συνεργασία σε θέματα μαθησιακά και συμπεριφοράς)</p>	<p>1. Αύξηση διαθέσιμου χρόνου γονέων – αλλαγή στάσης (προσπάθεια γονέων για πιο συχνή επικοινωνία και συνεργασία σε θέματα μαθησιακά και συμπεριφοράς)</p>	<p>1. Αύξηση διαθέσιμου χρόνου γονέων – αλλαγή στάσης (προσπάθεια γονέων για πιο συχνή επικοινωνία και συνεργασία σε θέματα μαθησιακά και συμπεριφοράς) 2. Αύξηση διαθέσιμου χρόνου εκπαιδευτικών-υποστήριξη της δουλειάς τους (συνεχή προσπάθεια για επικοινωνία και συνεργασία)</p>	<p>-</p>	<p>1. Αύξηση διαθέσιμου χρόνου γονέων – αλλαγή στάσης (προσπάθεια γονέων για πιο συχνή επικοινωνία και συνεργασία σε θέματα μαθησιακά και συμπεριφοράς) 3. Φροντίδα της Πολιτείας (απέναντι στους εργαζόμενους γονείς-δημιουργία υποστηρικτικών επιμορφωτικών δομών)</p>	<p>1. Αύξηση διαθέσιμου χρόνου γονέων – αλλαγή στάσης (προσπάθεια γονέων για πιο συχνή επικοινωνία και συνεργασία σε θέματα μαθησιακά και συμπεριφοράς) 2. Αύξηση διαθέσιμου χρόνου εκπαιδευτικών-υποστήριξη της δουλειάς τους (συνεχή προσπάθεια για επικοινωνία και συνεργασία) 4. Αποδοχή της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού από τους γονείς (επαγγελματικής-ατομικής)</p>	<p>-</p>	<p>1. Αύξηση διαθέσιμου χρόνου γονέων – αλλαγή στάσης (προσπάθεια γονέων για πιο συχνή επικοινωνία και συνεργασία σε θέματα μαθησιακά και συμπεριφοράς)</p>	<p>1. Αύξηση διαθέσιμου χρόνου γονέων – αλλαγή στάσης (προσπάθεια γονέων για πιο συχνή επικοινωνία και συνεργασία σε θέματα μαθησιακά και συμπεριφοράς)</p>
<p>Παράγοντες – εμπόδια στη συνεργασία. Πώς μπορούν να ξεπεραστούν</p>	<p>Αύξηση διαθέσιμου χρόνου γονέων – αλλαγή στάσης</p>	<p>Αύξηση διαθέσιμου χρόνου εκπαιδευτικών- Περισσότερη προσοχή των ιδίων στη δουλειά τους</p>			<p>Φροντίδα της Πολιτείας</p>	<p>Αποδοχή της προσωπικότητας του εκπαιδευτικού από τους γονείς</p>			
	<p>7 /10 E → προσπάθεια γονέων για πιο συχνή επικοινωνία και συνεργασία σε θέματα μαθησιακά και συμπεριφοράς</p>	<p>3 /10 E → προσπάθεια γονέων για πιο συχνή επικοινωνία και συνεργασία σε θέματα μαθησιακά και συμπεριφοράς- συνεχή προσπάθεια για επικοινωνία και συνεργασία</p>			<p>1 /10 E → προς στους εργαζόμενους γονείς-δημιουργία υποστηρικτικών επιμορφωτικών δομών</p>	<p>1 /10 E → επαγγελματικής-ατομικής</p>			

4.2.5. Πιστεύετε ότι οι γονείς με τους οποίους υπάρχει δυσκολία συνεργασίας θα συνεργασθούν μαζί σας καλύτερα αν θέσετε από κοινού κάποιους στόχους; (ναι, όχι) Γιατί; Σε ποια θέματα; Γιατί;	2.Οχι	2.Οχι	1.Ναι α. Σχολικές εργασίες-μαθησιακοί στόχοι, επίδοση και σχολική υποστήριξη παιδιού -	1.Ναι α. Σχολικές εργασίες-μαθησιακοί στόχοι, επίδοση και σχολική υποστήριξη παιδιού	2.Οχι	1.Ναι α. Σχολικές εργασίες-μαθησιακοί στόχοι, επίδοση και σχολική υποστήριξη	1.Ναι α. Σχολικές εργασίες-μαθησιακοί στόχοι, επίδοση και σχολική υποστήριξη	1.Ναι α. Σχολικές εργασίες-μαθησιακοί στόχοι, επίδοση και σχολική υποστήριξη παιδιού	2.Οχι	2.Οχι
Οι γονείς με τους οποίους υπάρχει δυσκολία συνεργασίας θα συνεργασθούν καλύτερα αν τεθούν κοινοί στόχοι	Ναι					Όχι				
	5 /10 E → σχολικές εργασίες-μαθησιακοί στόχοι, επίδοση και σχολική υποστήριξη παιδιού					5 /10 E				

4.2.6. Χρησιμοποιείτε κάποιες ιδιαίτερες τεχνικές για να φέρετε τους γονείς πιο κοντά στο σχολείο και σε συχνότερη επαφή μαζί σας;	1.Ναι 1. Εκδήλωση ενδιαφέροντος (προφορικά, γραπτά-σημειώματα ενημέρωση μέσω των παιδιών)	1.Ναι 2. Συνάντηση-συζήτηση (απογευματινή χαλαρή συνάντηση με αφορμή γιορτές-εκδηλώσεις)	1.Ναι 1. Εκδήλωση ενδιαφέροντος (προφορικά, γραπτά-σημειώματα ενημέρωση μέσω των παιδιών-ιδιαίτερα με γονείς από ασθενέστερες κοινωνικά και οικονομικά ομάδες) 2. Συνάντηση-συζήτηση (ενημέρωση για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα -ανοιχτή	1.Ναι 1. Εκδήλωση ενδιαφέροντος (προφορικά, γραπτά-σημειώματα ενημέρωση μέσω των παιδιών))	1.Ναι 1. Εκδήλωση ενδιαφέροντος (προφορικά, γραπτά-σημειώματα ενημέρωση μέσω των παιδιών)	1.Ναι 1. Εκδήλωση ενδιαφέροντος (προφορικά, γραπτά-σημειώματα ενημέρωση μέσω των παιδιών-ιδιαίτερα με γονείς από ασθενέστερες κοινωνικά και οικονομικά ομάδες)	1.Ναι 2. Συνάντηση-συζήτηση (μηνιαίες συγκεντρώσεις γονέων)	1.Ναι 1. Εκδήλωση ενδιαφέροντος (προφορικά, γραπτά-σημειώματα ενημέρωση μέσω των παιδιών) 2. Συνάντηση-συζήτηση (συνεργασία εκτός διδακτικού ωραρίου,-ενημέρωση για το σχολικό πρόγραμμα -στόχοι, απαιτήσεις του προγράμματος, υποστήριξη σε διάφορα θέματα που προκύπτουν -σχετίζεσθαι)	2.Οχι	2.Οχι
--	--	---	--	---	--	---	--	--	-------	-------

			συζήτηση, εκπαιδευτικό υλικό)							
Χρησιμοποιείτε κάποιες ιδιαίτερες τεχνικές για να φέρετε τους γονείς πιο κοντά;	Ναι							Όχι		
	4 /10 E → εκδήλωση ενδιαφέροντος (προφορικά, γραπτά-σημειώματα ενημέρωση μέσω των παιδιών) 2 /10 E → συνάντηση-συζήτηση (απογευματινή χαλαρή συνάντηση με αφορμή γιορτές-εκδηλώσεις 2 /10 E → εκδήλωση ενδιαφέροντος (προφορικά, γραπτά-σημειώματα ενημέρωση μέσω των παιδιών) συνάντηση-συζήτηση (απογευματινή χαλαρή συνάντηση με αφορμή γιορτές-εκδηλώσεις							2/10 E		

4.2.7. Διαφοροποιείτε αυτές τις τεχνικές ανάλογα με τους γονείς; Πείτε μου περισσότερα για αυτό.	1.Ναι 1. Οριοθέτηση, καθοδήγηση γονιού	1.Ναι 2. Επαφή δια ζώσης (ανοιχτή στη συζήτηση και προσωπική επαφή)	1.Ναι 2. Επαφή δια ζώσης (ανοιχτή στη συζήτηση και προσωπική επαφή)	1.Ναι 3. Επαφή εξ αποστάσεως (τηλεφωνική ..)	1.Ναι 1. Οριοθέτηση καθοδήγηση γονιού (χρονική οριοθέτηση γονέων)	1.Ναι 2. Επαφή εξ αποστάσεως (συνεχή επικοινωνία μέσω παιδιών, τηλεφωνική και γραπτή επικοινωνία - σημειώματα)	1.Ναι 2. Επαφή δια ζώσης (ανοιχτή στη συζήτηση και προσωπική επαφή)	1.Ναι 2. Επαφή δια ζώσης (ανοιχτή στη συζήτηση και προσωπική επαφή)	2.Όχι	2.Όχι
Διαφοροποίηση τεχνικών ανάλογα με τους γονείς	Ναι					Όχι				
	2 /10 E → οριοθέτηση, καθοδήγηση γονιού 4 /10 E → επαφή δια ζώσης (ανοιχτή στη συζήτηση και προσωπική επαφή) 2 /10 E → Επαφή εξ αποστάσεως –τηλεφωνική, σημειώματα					2 /10 E				

4.2.8. Στις σπουδές ή αργότερα παρακολούθησατε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα για τη συνεργασία με τους γονείς; (Ναι) Σας ωφέλησε στο έργο σας; Πώς;	2. Όχι	2. Όχι	2. Όχι	1. Ναι α. Σε θεωρητικό επίπεδο -Αναγκαιότητα ανάλογων προγραμμάτων συστηματικών με βιοματικό χαρακτήρα	2. Όχι	1. Ναι α. Σε θεωρητικό επίπεδο -Αναγκαιότητα ανάλογων προγραμμάτων συστηματικών με βιοματικό χαρακτήρα	-	2. Όχι	Ναι α. Σε θεωρητικό επίπεδο - Αναγκαιότητα ανάλογων προγραμμάτων συστηματικών με βιοματικό χαρακτήρα	2. Όχι
Παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια των σπουδών			Ναι				Όχι			
			3/10 Ε → σε θεωρητικό επίπεδο (αναγκαιότητα ανάλογων προγραμμάτων-συστηματικών με βιοματικό χαρακτήρα)				6/10 Ε			

4.2.9. Θεωρείτε ότι η παρακολούθηση ενός τέτοιου προγράμματος θα σας ήταν χρήσιμη; Γιατί;	1. Χρήσιμο για εκπαιδευτικούς α. Νεοδιόριστους (αναγκαιότητα ύπαρξης σχολικού ψυχολόγου)	-	2. Χρήσιμο για γονείς και εκπαιδευτικούς β. Καλύτερη διαχείριση επικοινωνίας γ. Διαφορετικός τρόπος προσέγγισης προβλημάτων των παιδιών δ. Δυνατότητα βοήθειας και υποστήριξης των γονέων στο ρόλο τους	1. Χρήσιμο για εκπαιδευτικούς β. Καλύτερη διαχείριση επικοινωνίας και συνεργασία	2. Χρήσιμο για γονείς και εκπαιδευτικούς α. Καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία	1. Χρήσιμο για εκπαιδευτικούς β. Καλύτερη διαχείριση επικοινωνίας γ. Διαφορετικός τρόπος προσέγγισης προβλημάτων των παιδιών δ. Δυνατότητα βοήθειας και υποστήριξης των γονέων στο ρόλο τους ε. Βελτίωση της αυτοεικόνας του εκπαιδευτικού	1. Χρήσιμο για εκπαιδευτικούς β. Καλύτερη διαχείριση επικοινωνίας γ. Διαφορετικός τρόπος προσέγγισης προβλημάτων των παιδιών	1. Χρήσιμο για εκπαιδευτικούς β. Καλύτερη διαχείριση επικοινωνίας στ. Αποφυγή συγκρούσεων με τους γονείς (αναγκαιότητα ύπαρξης σχολικού ψυχολόγου)	1. Χρήσιμο για εκπαιδευτικούς β. Καλύτερη διαχείριση επικοινωνίας γ. Διαφορετικός τρόπος προσέγγισης προβλημάτων των παιδιών	1. Χρήσιμο για εκπαιδευτικούς β. Καλύτερη διαχείριση επικοινωνίας γ. Διαφορετικός τρόπος προσέγγισης προβλημάτων των παιδιών
Η παρακολούθηση επιμορφωτικού προγράμματος θα ήταν χρήσιμη για		1/10 E → νεοδιόριστους 6/10 E → καλύτερη διαχείριση επικοινωνίας 5/10 E → διαφορετικός τρόπος προσέγγισης των παιδιών 2/10 E → δυνατότητα βοήθειας και υποστήριξης των γονέων στο ρόλο το			2/10 E →					

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

4^η ερευνητική υπόθεση

Ερωτήσεις προς τους γονείς	Απαντήσεις γονέων									
	Γ1	Γ2	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ7	Γ8	Γ9	Γ10
4.3. Άλλοι παράγοντες										
4.3.1. Ποιος από τους δύο γονείς πηγαίνει συχνότερα στο σχολείο; Ποιος βοηθάει κυρίως τα παιδιά με τα μαθήματά τους στο σπίτι;	1. Ο πατέρας 3. Και οι δύο	2. Η μητέρα	2. Η μητέρα	2. Η μητέρα	2. Η μητέρα	2. Η μητέρα	2. Η μητέρα	2. Η μητέρα	2. Η μητέρα	3. Και οι δύο
Επίσκεψη γονέα στο σχολείο-βοήθεια στα μαθήματα-φύλο	Ο πατέρας				Η μητέρα			Και οι δύο		
	1 /10 Γ				8 /10 Γ			1 /10 Γ		

4.3.2. Συνεργάζεστε με όλους τους εκπαιδευτικούς κατά τον ίδιο τρόπο και με την ίδια ευκολία;	2.Όχι	2.Όχι	1.Ναι	2.Όχι	2.Όχι	1.Ναι	2.Όχι	2.Όχι	2. Όχι	2. Όχι
Συνεργάζεστε με όλους τους εκπαιδευτικούς κατά τον ίδιο τρόπο;	Ναι					Όχι				
	8/10 Ε					2/10 Ε				

4.3.3. Παρατηρείτε διαφοροποιήσεις; Με τι συνδέονται αυτές κατά τη γνώμη σας;	1.Ναι α. Χαρακτήρας εκπαιδευτικού β. Επαγγελματικό προφίλ εκπαιδευτικού (γνώση, εμπειρία, ηλικία)	1.Ναι α. Χαρακτήρας εκπαιδευτικού β. Επαγγελματικό προφίλ εκπαιδευτικού (γνώση, εμπειρία, ηλικία)	2.Όχι	1.Ναι α. Χαρακτήρας, εκπαιδευτικού β. Επαγγελματικό προφίλ εκπαιδευτικού	1.Ναι α. Χαρακτήρας εκπαιδευτικού		1.Ναι α. Χαρακτήρας εκπαιδευτικού	1.Ναι α. Χαρακτήρας εκπαιδευτικού	1.Ναι	1.Ναι α. Χαρακτήρας εκπαιδευτικού β. Επαγγελματικό προφίλ εκπαιδευτικού (γνώση, εμπειρία, ηλικία)
Παρατηρείτε διαφοροποιήσεις;	Ναι					Όχι				
	7/10 E → χαρακτήρας εκπαιδευτικού, επαγγελματικό προφίλ εκπαιδευτικού - γνώση, εμπειρία, ηλικία					1/10 E				

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΥΝ ΤΗΝ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

4^η ερευνητική υπόθεση

Ερωτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς	Απαντήσεις εκπαιδευτικών									
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
4.3. Άλλοι παράγοντες										
4.3.1. Ποιος από τους δυο γονείς σας επισκέπτεται τακτικότερα; Ποιος βοηθάει κυρίως τα παιδιά με τα μαθήματα στο σπίτι;	1. Αυτός που δεν δουλεύει α. Η μητέρα στις μικρές τάξεις, ο πατέρας στις μεγαλύτερες	1. Αυτός που δεν δουλεύει	2. Η μητέρα	1. Αυτός που δεν δουλεύει	2. Η μητέρα	2. Η μητέρα	2. Η μητέρα	2. Η μητέρα	2. Η μητέρα	2. Η μητέρα
Επίσκεψη γονέα στο σχολείο-βοήθεια στα μαθήματα-φύλο	Αυτός που δεν δουλεύει					Η μητέρα				
	3 /10 E					7 /10 E → κυρίως στις μικρές τάξεις- ορισμένες φορές βοηθάει ο πατέρας στις μεγαλύτερες				

4.3.2. Θεωρείτε ότι οι προσδοκίες που τρέφουν οι γονείς για τα παιδιά τους επιδρά στη σχέση τους μαζί σας; Με ποιο τρόπο;	2.Όχι	2.Όχι	1.Ναι	1.Ναι α. Προσδοκίες υψηλών επιδόσεων (αγχώνει τα παιδιά και επηρεάζει τη σχολική παρουσία τους)	1.Ναι α. Προσδοκίες υψηλών επιδόσεων (συχνές συναντήσεις, αυξημένη επικοινωνία)	1.Ναι α. Προσδοκίες υψηλών επιδόσεων (ανοιχτή και συχνή επικοινωνία)	1.Ναι α. Προσδοκίες υψηλών επιδόσεων (ενδιαφέρον-επιθυμία του γονιού για συχνή επικοινωνία και υψηλές επιδόσεις)	1.Ναι α. Προσδοκίες υψηλών επιδόσεων (προσδοκίες γονέων για υπερβολικές επιδόσεις)	1.Ναι α. Προσδοκίες υψηλών επιδόσεων (αλλαγή συμπεριφοράς παιδιών-αύξηση επιδόσεων, - αγχώνει τα παιδιά και επηρεάζει τη σχολική παρουσία τους)	1.Ναι α. Προσδοκίες υψηλών επιδόσεων (ενδιαφέρον-επιθυμία του γονιού για συχνή επικοινωνία)
Οι προσδοκίες που τρέφουν οι γονείς για τα παιδιά τους επιδρά στη σχέση τους μαζί σας;	Ναι					Όχι				
	7 /10 E → προσδοκίες υψηλών επιδόσεων α. αγχώνει τα παιδιά και επηρεάζει τη σχολική παρουσία τους β. συχνές συναντήσεις, αυξημένη επικοινωνία, γ. ενδιαφέρον-επιθυμία του γονιού για συχνή επικοινωνία και υψηλές επιδόσεις....					2/10 E				

5^η ερευνητική υπόθεση

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΘΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΤΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΤΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ										
5 ^η ερευνητική υπόθεση										
Ερωτήσεις προς τους γονείς	Απαντήσεις γονέων									
	Γ1	Γ2	Γ3	Γ4	Γ5	Γ6	Γ7	Γ8	Γ9	Γ10
5.1. Σας έχει ζητηθεί να θέσετε από κοινού στόχους με τον εκπαιδευτικό της τάξης σας;	2. Όχι θα ήθελα να έχω παρουσία στην τάξη	2. Όχι θα ήθελα να έχω παρουσία στην τάξη	1. Ναι σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού μου	2. Όχι θα ήθελα να έχω παρουσία στην τάξη	1. Ναι	2. Όχι οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται λόγους αναστάτωσης	2. Όχι θα ήθελα να έχω παρουσία στην τάξη	2. Όχι θα ήθελα να έχω παρουσία στην τάξη	2. Όχι οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται λόγους αναστάτωσης	2. Όχι θα ήθελα να έχω παρουσία στην τάξη
Κοινοί στόχοι δράσης με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών	Ναι					Όχι				
	2 / 10 Γ → σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού μου					8 / 10 Γ → θα ήθελα να έχω παρουσία στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται λόγους αναστάτωσης				

5.2. Θα θέλατε να βοηθήσετε τον εκπαιδευτικό της τάξης σας σε σχολικές δραστηριότητες; Σε ποιες θεωρείτε ότι θα μπορούσατε να βοηθήσετε;	1. Ναι α. Σχολικές δραστηριότητες- υποστήριξη στα μαθήματα (εξεύρεση υλικού, θεατρικές παραστάσεις, γιορτές, έξοδοι..)	1. Ναι α. Σχολικές δραστηριότητες- υποστήριξη στα μαθήματα (εξεύρεση υλικού, θεατρικές παραστάσεις, γιορτές, έξοδοι..)	2. Όχι	1. Ναι α. Σχολικές δραστηριότητες- υποστήριξη στα μαθήματα (εξεύρεση υλικού, θεατρικές παραστάσεις, γιορτές, έξοδοι..)	2. Όχι Έλλειψη χρόνου	1. Ναι β. Δεν ξέρω	1. Ναι α. Σχολικές δραστηριότητες- υποστήριξη στα μαθήματα (εξεύρεση υλικού, θεατρικές παραστάσεις, γιορτές, έξοδοι..)	1. Ναι α. Σχολικές δραστηριότητες- υποστήριξη στα μαθήματα (εξεύρεση υλικού, θεατρικές παραστάσεις, γιορτές, έξοδοι..)	1. Ναι α. Σχολικές δραστηριότητες- υποστήριξη στα μαθήματα (εξεύρεση υλικού, θεατρικές παραστάσεις, γιορτές, έξοδοι..)	1. Ναι α. Σχολικές δραστηριότητες- υποστήριξη στα μαθήματα (εξεύρεση υλικού, θεατρικές παραστάσεις, γιορτές, έξοδοι..)
--	---	---	--------	---	--------------------------	-----------------------	---	---	---	---

Βοήθεια στον εκπαιδευτικό-σχολικές δραστηριότητες	Ναι	Όχι
	8 /10 Γ → Σχολικές δραστηριότητες-υποστήριξη στα μαθήματα, εξεύρεση υλικού, θεατρικές παραστάσεις, γιορτές, έξοδοι..	2 /10 Γ → Έλλειψη χρόνου

5.3. Έχετε συνεργαστεί με εκπαιδευτικούς για την υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων ή στην ευέλικτη ζώνη; (Ναι) Περιγράψτε μου αυτή τη συνεργασία. Ποια τα οφέλη της; (Όχι) Γιατί;	2.Όχι α. Έλλειψη ενδιαφέροντος εκπαιδευτικών	1.Ναι α. Ενδιαφέρουσα. χρήσιμη, ευχάριστη για παιδιά και γονείς (μαθηματικά μέσα από τη μαγειρική)	1.Ναι	1.Ναι	2.Όχι	1.Ναι α. Ενδιαφέρουσα. χρήσιμη, ευχάριστη για παιδιά και γονείς (Ελληνική Παράδοση – συμμετοχή στη συγκέντρωση υλικού)	2. Όχι β. Δεν μου έχει ζητηθεί από κανέναν εκπαιδευτικό	2.Όχι	1.Ναι α. Ενδιαφέρουσα. χρήσιμη, ευχάριστη για παιδιά και γονείς (υδροβιότοπο ι-εξερευνητικές εκδρομές στη φύση, συγκέντρωση ενδιαφέροντος υλικού.. νέες γνώσεις και πληροφορίες)	2.Όχι
Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς σε καινοτόμα προγράμματα			Ναι				Όχι			
			3 /10 Γ → ευχάριστη για παιδιά και γονείς 2 /10 Γ → ενδιαφέρουσα, χρήσιμη,				1 /10 Γ → έλλειψη ενδιαφέροντος εκπαιδευτικών 1 /10 Γ → δεν μου έχει ζητηθεί από κανέναν εκπαιδευτικό 3 /10 Γ			

5.4. Πιστεύετε ότι η συνεργασία θα ήταν καλύτερη αν θέτατε από κοινού	1.Ναι α. Υποστήριξη σε μαθησιακές δυσκολίες εκπαιδευτικού	1.Ναι α. Υποστήριξη σε μαθησιακές δυσκολίες εκπαιδευτικού	-	1.Ναι α. Υποστήριξη σε μαθησιακές δυσκολίες εκπαιδευτικό πρόγραμμα	1.Ναι	2. Δεν ξέρω	1.Ναι	2. Δεν ξέρω	1.Ναι	1.Ναι α. Υποστήριξη σε μαθησιακές δυσκολίες εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Γλώσσα, Μαθηματικά..)
---	--	--	---	---	-------	-------------	-------	-------------	-------	--

κάποιους στόχους με τους εκπαιδευτικούς; Σε ποια θέματα; Γιατί;	πρόγραμμα (Γλώσσα, Μαθηματικά..)) σχολικές γιορτές – εκδηλώσεις	πρόγραμμα (Γλώσσα, Μαθηματικά..)) σχολικές γιορτές – εκδηλώσεις		(Γλώσσα, Μαθηματικά..)) σχολικές γιορτές – εκδηλώσεις						σχολικές γιορτές – εκδηλώσεις
Καλύτερη η συνεργασία με κοινή στοχοθεσία γονέων - εκπαιδευτικών	Ναι					Δεν ξέρω				
	7 /10 Γ → Υποστήριξη σε μαθησιακές δυσκολίες εκπαιδευτικό πρόγραμμα (Γλώσσα, Μαθηματικά..) σχολικές γιορτές – εκδηλώσεις					3 /10 Γ				

5.5.Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, στην επιλογή των μέσων και μεθόδων διδασκαλίας, κάπου αλλού; Γιατί;	1.Ναι α. Καλύτερη ενημέρωση του γονέα, δυνατότητα υποστήριξης του παιδιού του	1.Ναι α. Καλύτερη ενημέρωση του γονέα, δυνατότητα υποστήριξης του παιδιού του β. Πρόταση νέων θεματικών	2. Όχι	2. Όχι	2. Όχι α. Αποτελεί αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού ύ και της Πολιτείας	2. Όχι	2. Όχι	3. Δεν ξέρω	2. Όχι α. Αποτελεί αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού ύ και της Πολιτείας	1. Ναι α.Καλύτερη ενημέρωση του γονέα, δυνατότητα υποστήριξης του παιδιού του β. Πρόταση νέων θεματικών
Συνεργασία γονέων εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση αναλυτικών προγραμμάτων...	Ναι					Όχι				
	3 /10 Γ → καλύτερη ενημέρωση του γονέα, δυνατότητα υποστήριξης του παιδιού του					1 /10 Γ → Δεν ξέρω 1 /10 Γ → Αποτελεί αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού και της Πολιτείας 5 /10 Γ				

5.6. Θεωρείτε ότι το σχολείο με τη μορφή που έχει σήμερα βοηθάει ένα παιδί να καλλιεργήσει τα ενδιαφέροντά του, τα χόμπι του; Πώς; Γιατί;	2.Όχι α. Ακατάλληλο τρόπο και μεθόδευση-διδασκαλίας στην προσέγγιση δραστηριοτήτων (ξένες γλώσσες, μουσική...)	1.Ναι α. Ανακάλυψη κλίσεων του παιδιού μέσα από δραστηριότητες (νέες τεχνολογίες, εικαστικά...)	1.Ναι	2.Όχι α. Παροχή πλήθους άχρηστης γνώσης βεβιασμένα, πρόχειρα	2.Όχι β. Σχολείο αδιάφορο στο μαθητή και τα ενδιαφέροντά του	2.Όχι	2.Όχι α. Παροχή πλήθους άχρηστης γνώσης βεβιασμένα, πρόχειρα	2.Όχι α. Ακατάλληλος τρόπος και μεθόδευση-διδασκαλίας στην προσέγγιση δραστηριοτήτων (ξένες γλώσσες, μουσική...) α. παροχή πλήθους άχρηστης γνώσης βεβιασμένα, πρόχειρα	2.Όχι	2.Όχι α. Ακατάλληλος τρόπος και μεθόδευση-διδασκαλίας στην προσέγγιση δραστηριοτήτων (ξένες γλώσσες, μουσική...) β. Σχολείο αδιάφορο στο μαθητή και τα ενδιαφέροντά του
Το σχολείο με τη μορφή που έχει σήμερα	Ναι					Όχι				
	2 /10 Γ → βοηθάει το παιδί με την ανακάλυψη κλίσεων του μέσα από δραστηριότητες (νέες τεχνολογίες, εικαστικά...)					3 /10 Γ → δεν βοηθάει το παιδί - ακατάλληλος τρόπος και μεθόδευση-διδασκαλίας στην προσέγγιση δραστηριοτήτων (ξένες γλώσσες, μουσική...) 3 /10 Γ → δεν βοηθάει το παιδί- παροχή πλήθους άχρηστης γνώσης βεβιασμένα, πρόχειρα 2 /10 Γ				

5.7. Ποιος πιστεύετε, ότι πρέπει να είναι ο ρόλος του σχολείου σήμερα; Η συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών θα βοηθούσε στην επίτευξη αυτού του στόχου; Πώς θα μπορούσαν οι γονείς να αξιοποιηθούν στην επίτευξη αυτή;	1. Εκπαιδευτικός (γνώσεις... μαθηματικά, γλώσσα, 2. Παιδαγωγικός-κοινωνικοποιητικός (διαμόρφωση προσωπικότητας παιδιών) 3. Επιμόρφωση και συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών με στόχο την επίλυση προβλημάτων (μαθησιακών, συμπεριφοράς).	1. Εκπαιδευτικός (γνώσεις... μαθηματικά, γλώσσα, 2. Παιδαγωγικός-κοινωνικοποιητικός (διαμόρφωση προσωπικότητας παιδιών)	2. Παιδαγωγικός-κοινωνικοποιητικός (διαμόρφωση προσωπικότητας παιδιών)	1. Εκπαιδευτικός (γνώσεις... μαθηματικά, γλώσσα, 2. Παιδαγωγικός-κοινωνικοποιητικός (διαμόρφωση προσωπικότητας παιδιών)	1. Εκπαιδευτικός (γνώσεις... μαθηματικά, γλώσσα, 2. Παιδαγωγικός-κοινωνικοποιητικός (διαμόρφωση προσωπικότητας παιδιών) 4. Υποστηρικτικός στο ρόλο του γονέα	4. Υποστηρικτικός στο ρόλο του γονέα 3. Επιμόρφωση και συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών με στόχο την επίλυση προβλημάτων (μαθησιακών, συμπεριφοράς).	1. Εκπαιδευτικός (γνώσεις... μαθηματικά, γλώσσα, 2. Παιδαγωγικός-κοινωνικοποιητικός (διαμόρφωση προσωπικότητας παιδιών)	1. Εκπαιδευτικός (γνώσεις... μαθηματικά, γλώσσα, 2. Παιδαγωγικός-κοινωνικοποιητικός (διαμόρφωση προσωπικότητας παιδιών) 4. Υποστηρικτικός στο ρόλο του γονέα	2. Παιδαγωγικός-κοινωνικοποιητικός (διαμόρφωση προσωπικότητας παιδιών)	1. Εκπαιδευτικός (γνώσεις... μαθηματικά, γλώσσα, 2. Παιδαγωγικός-κοινωνικοποιητικός (διαμόρφωση προσωπικότητας παιδιών) 5. Ενταξιακός, σε σύνδεση με την τοπική κοινότητα και τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα
	Ο ρόλος του σχολείου σήμερα πρέπει να είναι	Εκπαιδευτικός		Παιδαγωγικός-κοινωνικοποιητικός		Υποστηρικτικός στο ρόλο του γονέα		Ενταξιακός		
	7 /10 Γ → γνώσεις-μαθηματικά, γλώσσα		9 /10 Γ → διαμόρφωση προσωπικότητας παιδιών		2 /10 Γ		1 /10 Γ → σε σύνδεση με την τοπική κοινότητα και τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα			
Οι γονείς θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν με	Επιμόρφωση και συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών									
	2 /10 Γ → με στόχο την επίλυση προβλημάτων (μαθησιακών, συμπεριφοράς).									

5.8. Θεωρείτε ότι οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; Γιατί;	1. Ναι α. Αντιλαμβάνονται την ικανότητα, επάρκεια, καταλληλότητα του εκπαιδευτικού	1. Ναι α. Αντιλαμβάνονται την ικανότητα, επάρκεια, καταλληλότητα του εκπαιδευτικού	2. Όχι α. Δεν είναι αμερόληπτοι, ειδικοί	1. Ναι α. Αντιλαμβάνονται την ικανότητα, επάρκεια, καταλληλότητα του εκπαιδευτικού	1. Ναι α. Αντιλαμβάνονται την ικανότητα, επάρκεια, καταλληλότητα του εκπαιδευτικού	2. Όχι	1. Ναι α. Αντιλαμβάνονται την ικανότητα, επάρκεια, καταλληλότητα του εκπαιδευτικού	1. Ναι α. Αντιλαμβάνονται την ικανότητα, επάρκεια, καταλληλότητα του εκπαιδευτικού	2. Όχι α. Δεν είναι αμερόληπτοι, ειδικοί	1. Ναι α. Αντιλαμβάνονται την ικανότητα, επάρκεια, καταλληλότητα του εκπαιδευτικού
Συμμετοχή των γονέων στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών	Ναι					Όχι				
	7 /10 Γ → γιατί οι γονείς αντιλαμβάνονται την ικανότητα , επάρκεια, καταλληλότητα του εκπαιδευτικού					3 /10 Γ → γιατί οι γονείς δεν είναι αμερόληπτοι, ειδικοί				

5.9. Θα θέλατε να μπειτε σε μια τάξη και να παρακολουθήσετε το μάθημα; Γιατί;	1. Ναι α. Να δω τη συμπεριφορά και τη συμμετοχή του παιδιού - πώς γίνεται το μάθημα	1. Ναι α Να δω τη συμπεριφορά και τη συμμετοχή του παιδιού - πώς γίνεται το μάθημα	2. Όχι	1. Ναι	1. Ναι	-	1. Ναι	1. Ναι α. Να δω τη συμπεριφορά και τη συμμετοχή του παιδιού - πώς γίνεται το μάθημα	1. Ναι α. Να δω τη συμπεριφορά και τη συμμετοχή του παιδιού - πώς γίνεται το μάθημα	1. Ναι β. Το έχω κάνει-σημαντική εμπειρία
Παρουσία του γονέα στην τάξη	Ναι					Όχι				
	4/10 Γ → να δω τη συμπεριφορά και τη συμμετοχή του παιδιού -πώς γίνεται το μάθημα 1/10 Γ → το έχω κάνει-σημαντική εμπειρία 3/10 Γ					1/10 Γ				

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΑΘΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΔΙΕΥΡΥΝΣΗ ΤΩΝ ΜΟΡΦΩΝ ΤΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

5^η ερευνητική υπόθεση

Απαντήσεις εκπαιδευτικών

Ερωτήσεις προς τους εκπαιδευτικούς	Απαντήσεις εκπαιδευτικών									
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
5.1.Θέτετε από κοινού στόχους με τους γονείς; Σε ποιους τομείς; Υπάρχουν οι δυνατότητες να τα καταφέρουν οι γονείς;	1.Ναι α. Μαθησιακοί στόχοι-κατ οίκον εργασίες (εκτός τάξης)	1.Ναι β. Σχολικές δραστηριότητες έξοδοι (εκτός τάξης)	1.Ναι γ. Μαθησιακές-ειδικές δυσκολίες	2.Όχι	2.Όχι	1.Ναι α. Μαθησιακοί στόχοι-κατ οίκον εργασίες	1.Ναι α. Μαθησιακοί στόχοι-κατ οίκον εργασίες (εκτός τάξης)	1.Ναι α. Μαθησιακοί στόχοι-κατ οίκον εργασίες (εκτός τάξης)	1.Ναι α. Μαθησιακοί στόχοι-κατ οίκον εργασίες (εκτός τάξης)	1.Ναι β. Σχολικές δραστηριότητες έξοδοι (εκτός τάξης)
Κοινή στοχοθεσία γονέων εκπαιδευτικών	Ναι					Όχι				
	5/10 E → μαθησιακοί στόχοι-κατ οίκον εργασίες 1/10 E → μαθησιακές-ειδικές δυσκολίες 2/10 E → σχολικές δραστηριότητες έξοδοι					2/10 E				

5.2.Έχετε αξιοποιήσει ή θα αξιοποιούσατε ποτέ εθελοντές-γονείς ως βοηθούς σας; (Όχι) Γιατί; (Ναι) Σε τι είδους δραστηριότητες; Ποιοι ανταποκρίθηκαν;	1.-Ναι α. ..Σχολικές δραστηριότητες, έξοδοι-εκδρομές	1.-Ναι α. ..Σχολικές δραστηριότητες, έξοδοι-εκδρομές (μικρή συμμετοχή γονέων λόγω έλλειψης χρόνου)	1.-Ναι α. ..Σχολικές δραστηριότητες, έξοδοι-εκδρομές	1.-Ναι α. ..Σχολικές δραστηριότητες, έξοδοι-εκδρομές	1.-Ναι α. ..Σχολικές δραστηριότητες, έξοδοι-εκδρομές (ικανοποιητική συμμετοχή γονέων)	1.-Ναι α. ..Σχολικές δραστηριότητες, έξοδοι-εκδρομές β. Σχολικό πρόγραμμα (μικρή συμμετοχή γονέων λόγω έλλειψης χρόνου)	1.-Ναι α. ..Σχολικές δραστηριότητες, έξοδοι-εκδρομές	1.-Ναι α. ..Σχολικές δραστηριότητες, έξοδοι-εκδρομές β. Σχολικό πρόγραμμα (μικρή συμμετοχή γονέων λόγω έλλειψης χρόνου)	1.-Ναι α. ..Σχολικές δραστηριότητες, έξοδοι-εκδρομές	1.-Ναι α. ..Σχολικές δραστηριότητες, έξοδοι-εκδρομές
Αξιοποίηση γονέων ως εθελοντές-βοηθοί	Ναι									
	10/10 E → σχολικές δραστηριότητες, έξοδοι-εκδρομές									

2/10 E → σχολικό πρόγραμμα (μικρή συμμετοχή γονέων λόγω έλλειψης χρόνου)										
5.3. Έχετε συνεργαστεί με γονείς για την υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων ή στην ευέλικτη ζώνη; (Ναι) Περιγράψτε μου αυτή τη συνεργασία. Ποια τα οφέλη της; (Όχι) Γιατί;	2.Όχι	1.Ναι	1.Ναι	1.Ναι	2.Όχι	1.Ναι	2.Όχι	2.Όχι	1.Ναι	2.Όχι
		α. Ωφέλιμη για τα παιδιά-ευχάριστη για τους ενήλικες	α. Ωφέλιμη για τα παιδιά-ευχάριστη για τους ενήλικες β. Ενδιαφέρουσα-βελτίωση της επικοινωνίας	α. Ωφέλιμη για τα παιδιά-ευχάριστη για τους ενήλικες		α. Ωφέλιμη για τα παιδιά-ευχάριστη για τους ενήλικες			α. Ωφέλιμη για τα παιδιά-ευχάριστη για τους ενήλικες	
Συνεργασία με γονείς σε καινοτόμα προγράμματα	Ναι					Όχι				
	5/10 E → ωφέλιμη για τα παιδιά-ευχάριστη για τους ενήλικες, ενδιαφέρουσα-βελτίωση της επικοινωνίας					5/10 E				

5.4. Θεωρείτε ότι χρειάζεται να υπάρχει συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, στην επιλογή μέσων και μεθόδων διδασκαλίας κάπου αλλού; Γιατί;	2.Όχι	-	1.Ναι	2.Όχι	2.Όχι	1.Ναι	2.Όχι	2.Όχι	2.Όχι	2.Όχι
	α. Δεν διαθέτουν τις γνώσεις-είναι αναρμόδιοι		α. Εξαρτάται από το επίπεδο και τις δυνατότητες των γονέων	α. Δεν διαθέτουν τις γνώσεις-είναι αναρμόδιοι	α. Δεν διαθέτουν τις γνώσεις-είναι αναρμόδιοι	α. Εξαρτάται από το επίπεδο και τις δυνατότητες των γονέων	α. Δεν διαθέτουν τις γνώσεις-είναι αναρμόδιοι			α. Δεν διαθέτουν τις γνώσεις-είναι αναρμόδιοι

Χρειάζεται να υπάρχει συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος;	Ναι		Όχι	
	2/10 E → εξαρτάται από το επίπεδο και τις δυνατότητες των γονέων		7/10 E → δεν διαθέτουν τις γνώσεις-είναι αναρμόδιοι	

5.5.Θεωρείτε ότι το σχολείο με τη μορφή που έχει σήμερα βοηθάει ένα παιδί να καλλιεργήσει τα ενδιαφέροντά του, τα χόμπι του; Πώς; Γιατί;	2.Όχι	2.Όχι	1.Ναι	2.Όχι		1.Ναι	2.Όχι	2.Όχι	-	2.Όχι
	α. Ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής	β. Έλλειψη οργάνωσης	α. Μέσα από τα καινοτόμα προγράμματα	α. Ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής β. Έλλειψη οργάνωσης		α. Μέσα από τα καινοτόμα προγράμματα	γ. Παροχή ακατάλληλης γνώσης-ακαδημαϊκός προσανατολισμός	γ. Παροχή ακατάλληλης γνώσης-ακαδημαϊκός προσανατολισμός		γ. Παροχή ακατάλληλης γνώσης-ακαδημαϊκός προσανατολισμός
Το σχολείο με τη μορφή που έχει σήμερα	Ναι					Όχι				
	2/10 E → βοηθάει ένα παιδί να καλλιεργήσει τα ενδιαφέροντά του μέσα από τα καινοτόμα προγράμματα					6/10 E → δεν βοηθάει λόγω ανεπάρκειας υλικοτεχνικής υποδομής, έλλειψης οργάνωσης, παροχής ακατάλληλης γνώσης με ακαδημαϊκό προσανατολισμό				

5.6.Ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο ρόλος του σχολείου σήμερα; Η συνεργασία με τους γονείς θα βοηθούσε στην επίτευξη αυτού του στόχου;	1.Κοινωνικοποιητικός,παιδαγωγικός, μορφωτικός	1.Κοινωνικοποιητικός,παιδαγωγικός, μορφωτικός	1.Κοινωνικοποιητικός,παιδαγωγικός, μορφωτικός	1.Κοινωνικοποιητικός,παιδαγωγικός, μορφωτικός	1.Κοινωνικοποιητικός,παιδαγωγικός, μορφωτικός	3.Παροχή παιδείας -υποστήριξη ενδιαφερόντων των παιδιών	1.Κοινωνικοποιητικός,παιδαγωγικός, μορφωτικός	1.Κοινωνικοποιητικός,παιδαγωγικός, μορφωτικός	1.Κοινωνικοποιητικός,παιδαγωγικός, μορφωτικός	3.Παροχή παιδείας -υποστήριξη ενδιαφερόντων των παιδιών
	2.Εξαρτάται από τη διάθεση συνεργασίας των γονέων και το μορφωτικό τους επίπεδο									
Ο ρόλος του σχολείου σήμερα πρέπει να είναι	Κοινωνικοποιητικός, παιδαγωγικός, μορφωτικός				Παροχής παιδείας -υποστήριξης ενδιαφερόντων των παιδιών			Εξαρτάται από τη διάθεση συνεργασίας των γονέων και το μορφωτικό τους επίπεδο		
	8/10 E				2/10 E →			1/10 E		

5.7. Πώς θα μπορούσαν οι γονείς να αξιοποιηθούν στην επίτευξη αυτή;	1.Υποστήριξη του έργου του εκπαιδευτικού (επίλυση μαθησιακών προβλημάτων, θέματα σχολικού κλίματος..)	2.Σύμπνοια απόψεων και συνεργασία για μαθησιακούς στόχους	1.Υποστήριξη του έργου του εκπαιδευτικού	-	-	2.Σύμπνοια απόψεων και συνεργασία για μαθησιακούς στόχους		1.Υποστήριξη του έργου του εκπαιδευτικού	1.Υποστήριξη του έργου του εκπαιδευτικού	2.Σύμπνοια απόψεων και συνεργασία για μαθησιακούς στόχους
Οι γονείς θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση της	Υποστήριξης του έργου του εκπαιδευτικού					Σύμπνοιας απόψεων και συνεργασίας για μαθησιακούς στόχους				
	4/10 E					3/10 E				

5.8.Θεωρείτε ότι οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; Γιατί;	2.Όχι α. Αδυναμία συνολικής αξιολόγησης	2.Όχι	2.Όχι	2.Όχι β. Είναι αναρμόδιοι	2.Όχι β. Είναι αναρμόδιοι	2.Όχι	2.Όχι β. Είναι αναρμόδιοι	1.Ναι α. Με προϋποθέσεις-βαρύνοντα λόγο να έχουν τα στελέχη της εκπαίδευσης	2.Όχι	2.Όχι β. Είναι αναρμόδιοι
Οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών;	Ναι					Όχι				
	1/10 E → με προϋποθέσεις- βαρύνοντα λόγο να έχουν τα στελέχη της εκπαίδευσης					9/10 E → είναι αναρμόδιοι				

5.9. Θα επιτρέπατε σε γονείς να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία σας; Θα θέτατε όρους; Ποιους; Γιατί;	1.Ναι α. Αν υπήρχε παιδί με πρόβλημα	2.Όχι α. Παρεμπόδιση έργου	1.Ναι β. Ως θεατές-βοηθούς	1.Ναι β. Ως θεατές-βοηθούς	2.Όχι α. Παρεμπόδιση έργου	1.Ναι α. Αν υπήρχε παιδί με πρόβλημα	2.Όχι α. Παρεμπόδιση έργου	1.Ναι β. Ως θεατές-βοηθούς	2.Όχι α. Παρεμπόδιση έργου	2.Όχι α. Παρεμπόδιση έργου
Παρουσία των γονέων στην τάξη	Ναι					Όχι				
	5/10 E → αν υπήρχε παιδί με πρόβλημα, ως θεατές-βοηθούς					5/10 E → παρεμπόδιση έργου (περιορισμένες γνώσεις γονέων, επικριτικοί στο έργο του εκπαιδευτικού)				

Ερευνητικά αποτελέσματα ως προς τα δημογραφικά δεδομένα των συμμετεχόντων

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ					
	Γ1	Γ2	Γ3	Γ4	Γ5
1.Φύλο	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα
2α. Επάγγελμα πατέρα	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Ελεύθερος επαγγελματίας	Ιδιωτικός Υπάλληλος
2β. Επάγγελμα μητέρας	Δημόσιος Υπάλληλος	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Οικιακά	Δημόσιος Υπάλληλος	Ελεύθερος επαγγελματίας
3α.Μόρφωση πατέρα	Δευτεροβάθμια	Δευτεροβάθμια	Δευτεροβάθμια	Δευτεροβάθμια	Τριτοβάθμια
3β.Μόρφωση μητέρας	Τριτοβάθμια	Τριτοβάθμια	Δευτεροβάθμια	Τριτοβάθμια	ΙΕΚ
4.Ποια είναι η άποψή σας για την εκπαίδευση ως αξία;	1.Σημαντική, χρήσιμη, απαραίτητη 2.Κοινωνικοποιεί, εντάσσει, μορφώνει, φέρνει σε επαφή με νέες ιδέες, αξίες, συλλογική δράση-συμμετοχή 3.Βελτιώνει όλες τις δεξιότητες	4.Εξασφαλίζει επαγγελματική αποκατάσταση ποιότητα ζωής και	1.Σημαντική, χρήσιμη, απαραίτητη	1.Σημαντική, χρήσιμη, απαραίτητη (σήμερα υποτιμάται, υποβαθμίζεται με την παροχή στείρας γνώσης-έλλειψη παιδείας)	2.Κοινωνικοποιεί, εντάσσει, μορφώνει, φέρνει σε επαφή με νέες ιδέες, αξίες, συλλογική δράση-συμμετοχή
5.Τι θα θέλατε να γίνει το παιδί σας;	1.Ότι του αρέσει και το ενδιαφέρει αρκεί να εξασφαλίσει μια ποιότητα ζωής (μορφωτική, οικονομική, κοινωνική)	1.Ότι του αρέσει και το ενδιαφέρει αρκεί να εξασφαλίσει μια ποιότητα ζωής (μορφωτική, οικονομική, κοινωνική)	1.Ότι του αρέσει και το ενδιαφέρει (συγκροτημένοι χαρακτήρες)	1.Ότι του αρέσει και το ενδιαφέρει (καλός άνθρωπος, ενεργός πολίτης)	1.Ότι του αρέσει και το ενδιαφέρει (συνειδητοποιημένοι και χαρούμενοι άνθρωποι)
6α.Αριθμός παιδιών	2	1	3	2	2
6β. Αριθμός και τάξη παιδιών στο Δημοτικό	Αγόρι Ε΄ Αγόρι Β΄	Αγόρι Δ΄	Αγόρι Α΄	Κορίτσι Γ΄	Κορίτσι Α΄

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ**

	Γ6	Γ7	Γ8	Γ9	Γ10
1.Φύλο	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα
2α. Επάγγελμα πατέρα	Ιδιωτικός υπάλληλος	Δημόσιος Υπάλληλος	Ελεύθερος επαγγελματίας	Ελεύθερος Επαγγελματίας	Ελεύθερος Επαγγελματίας
2β. Επάγγελμα μητέρας	Άνεργη	Οικιακά	Ιδιωτικός υπάλληλος	Οικιακά	Ελεύθερος Επαγγελματίας
3α.Μόρφωση πατέρα	Δευτεροβάθμια	Τριτοβάθμια	Δευτεροβάθμια	Δευτεροβάθμια	Τριτοβάθμια
3β.Μόρφωση μητέρας	Δευτεροβάθμια	Δευτεροβάθμια	Δευτεροβάθμια	Δευτεροβάθμια	Τριτοβάθμια
4.Ποια είναι η άποψή σας για την εκπαίδευση ως αξία;	1.Σημαντική, χρήσιμη, απαραίτητη	1.Σημαντική, χρήσιμη, απαραίτητη	1.Σημαντική, χρήσιμη, απαραίτητη (η πιο σημαντική αξία στη ζωή-διευρύνει τους ορίζοντες του ανθρώπου-αλλάζει τον άνθρωπο και τον κόσμο)	1.Σημαντική, χρήσιμη, απαραίτητη (η πιο σημαντική αξία στη ζωή αποτελεί ταλαιπωρία σήμερα για παιδιά και γονείς)	1.Σημαντική, χρήσιμη, απαραίτητη (διευρύνει τους ορίζοντες της σκέψης)
5.Τι θα θέλατε να γίνει το παιδί σας;	1.Ότι του αρέσει και το ενδιαφέρει αρκεί να εξασφαλίσει μια ποιότητα ζωής (μορφωτική, οικονομική, κοινωνική)	1.Ότι του αρέσει και το ενδιαφέρει αρκεί να εξασφαλίσει μια ποιότητα ζωής (μορφωτική, οικονομική, κοινωνική)	1.Ότι του αρέσει και το ενδιαφέρει αρκεί να εξασφαλίσει μια ποιότητα ζωής (μορφωτική, οικονομική, κοινωνική)	1.Ότι του αρέσει και το ενδιαφέρει αρκεί να εξασφαλίσει μια ποιότητα ζωής (μορφωτική, οικονομική, κοινωνική)	1.Ότι του αρέσει και το ενδιαφέρει αρκεί να εξασφαλίσει μια ποιότητα ζωής (μορφωτική, οικονομική, κοινωνική)
6α.Αριθμός παιδιών	2	2	2	1	2
6β. Αριθμός και τάξη παιδιών στο Δημοτικό	Αγόρι Στ΄, Κορίτσι Γ	Αγόρι Γ΄ Αγόρι Δ΄	Αγόρι Ε΄ τάξη	Κορίτσι Β΄ τάξη	Αγόρι Ε΄ τάξη.

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ**

Φύλο	Γυναίκες
	10

Επάγγελμα πατέρα	Ιδιωτικός Υπάλληλος	Δημόσιος Υπάλληλος	Ελεύθερος επαγγελματίας
	5	1	4

Επάγγελμα μητέρας	Εργαζόμενες	Οικιακά	Άνεργες
	4 → Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης 1 → Δευτεροβάθμιας 1 → Μεταδευτεροβάθμιας	3 → Δευτεροβάθμιας	1 → Δευτεροβάθμιας

Μόρφωση πατέρα	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι.)		Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
	3		7
Μόρφωση μητέρας	Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Α.Ε.Ι., Τ.Ε.Ι.)	Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	Μεταδευτεροβάθμια Εκπαίδευση
	4	5	1

Η άποψη για την εκπαίδευση ως αξία	Σημαντική, χρήσιμη, απαραίτητη (η πιο σημαντική αξία στη ζωή-διευρύνει τους ορίζοντες του ανθρώπου-αλλάζει τον άνθρωπο και τον κόσμο- σήμερα υποτιμάται, υποβαθμίζεται με την παροχή στείρας γνώσης-έλλειψη παιδείας)	Κοινωνικοποιεί, εντάσσει, μορφώνει, φέρνει σε επαφή με νέες ιδέες, αξίες, συλλογική δράση-συμμετοχή	Βελτιώνει όλες τις δεξιότητες	Εξασφαλίζει επαγγελματική αποκατάσταση και ποιότητα ζωής
	8	2	1	1

Τι θα ήθελα να γίνει το παιδί μου	Ότι του αρέσει και το ενδιαφέρει αρκεί να εξασφαλίσει μια ποιότητα ζωής (μορφωτική, οικονομική, κοινωνική - καλός άνθρωπος, ενεργός πολίτης- συνειδητοποιημένος και χαρούμενος άνθρωπος)
	10

Αριθμός παιδιών	1 παιδί	2 παιδιά	3 παιδιά
	2	7	1

Αριθμός και τάξη παιδιών στο Δημοτικό	Α´	Β´	Γ´	Δ´	Ε´	ΣΤ´
	2	2	2	1	2	1

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ							
	E1	E2	E3	E4	E5	Ea1	E6
1. Φύλο	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Γυναίκα	Άνδρας	Γυναίκα
2. Σπουδές	Παιδαγωγική Ακαδημία (Μαράσλειο)	Παιδαγωγική Ακαδημία (Μαράσλειο)	- Παιδαγωγική Ακαδημία (Μαράσλειο- Πάντειο)	Παιδαγωγικό	Παιδαγωγική Ακαδημία (Μαράσλειο)	Παιδαγωγικό	Παιδαγωγικό
3. Έτη προϋπηρεσίας	16	14	24	9	15	11	10
4. Τι σημαίνει για σας το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;	-Σημαντικό, δημιουργικό	-Ενδιαφέρον γιατί ασχολείσαι με παιδιά	-Ενδιαφέρον γιατί ασχολείσαι με παιδιά - Δημιουργικό	-Ενδιαφέρον γιατί ασχολείσαι με παιδιά	-Σημαντικό, -δημιουργικό	-Σημαντικό, - δημιουργικό	X
5. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ήταν πρώτη σας επιλογή;	2.Οχι	1.Ναι	1.Ναι	1.Ναι	1.Ναι	1.Ναι	2.Οχι

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ			
	Ea2	E7	Ea3
1. Φύλο	Άνδρας	Γυναίκα	Άνδρας
2. Σπουδές	-Παιδαγωγική Ακαδημία (Μαράσλειο-Οικονομικό)	Παιδαγωγικό	Παιδαγωγικό
3. Έτη προϋπηρεσίας	16	11	13
4. Τι σημαίνει για σας το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;	-	-	-Αυτονομία στον τρόπο εργασίας
5. Το επάγγελμα του	1.Ναι	1.Ναι	2.Οχι

εκπαιδευτικού ήταν πρώτη σας επιλογή;			
--	--	--	--

**ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΑ ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ
ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Φύλο	Γυναίκες	Άνδρες
	7	3

Σπουδές	Παιδαγωγική Ακαδημία	Παιδαγωγικό Τμήμα	Μετεκπαίδευση	Άλλη Σχολή
	5	5	5	2

Έτη προϋπηρεσίας	9-13 έτη	14 και άνω
	5	5

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι	Σημαντικό, δημιουργικό Αυτονομία στον τρόπο δουλειάς	Ενδιαφέρον γιατί ασχολείσαι με παιδιά
	3	3

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ήταν η πρώτη επιλογή;	Ναι	Όχι
	7	3

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV

Ενδεικτικές συνεντεύξεις

Εκπαιδευτικού

1. Αναγκαιότητα

1.1: Θεωρείτε ωφέλιμη τη συνεργασία σας με τους γονείς; Σε ποιους τομείς;
Γιατί;

A: Το παιδί κερδίζει αυτοπεποίθηση, νιώθει καλά συναισθηματικά και αυτό βοηθάει φυσικά και στα μαθήματά του, την επίδοσή του στο σχολείο και όλα.

1.1.1: Οι γονείς κερδίζουν; Ο εκπαιδευτικός;

A: Όταν το παιδί τους είναι καλά νομίζω είναι και οι γονείς καλά. Και ο εκπαιδευτικός κερδίζει βλέποντας το παιδί να προχωράει, να βελτιώνεται σαφώς κερδίζει. Όταν ένα παιδί μου είναι πιο χαρούμενο και μέσα από μια συνεργασία βλέπω ότι βελτιώνεται, νιώθω και εγώ πιο γεμάτη.

1.2: Η συνεργασία επιφέρει αλλαγές στις σχέσεις σας με τους γονείς; Πώς;

A: Μπορώ περισσότερο να τους κατανοήσω, να μην είμαι τόσο αυστηρή μαζί τους... Πριν από κάποια χρόνια ήμουν πιο αυστηρή μαζί τους. (Τώρα) κατανοώ πολύ περισσότερα πράγματα, προβλήματα με τη δουλειά τους και μέσα στο σπίτι και είμαι πιο επιεικής με τους γονείς.

1.2.1: Όταν κατανοείτε καλύτερα γιατί ένα παιδί δεν μπορεί να αποδώσει, νιώθετε την ανάγκη να το βοηθήσετε περισσότερο; Βρίσκεστε πιο κοντά του; Του συμπαραστέκεστε; Επιφέρει κάποια αλλαγή στη σχέση σας με το παιδί;

A: Πάντα το κάνω αυτό, όταν ένα παιδί δυσκολεύεται να ... προσπαθώ.

1.2.2: Αν αγνοούσατε τους λόγους που δεν τα καταφέρνει το παιδί πώς θα νιώθατε;

A: Κοιτάζτε μετά από τόσα χρόνια σίγουρα καταλαβαίνεις όταν κάτι δεν πάει καλά στο σπίτι. Και ψάχνουμε να βρούμε τι φταίει και ερχόμαστε σε επαφή με το γονέα.

1.2.3: Τα πρώτα χρόνια που ήσασταν πιο αυστηρή ...

A: Ναι, ήμουν πιο αυστηρή, προσπαθούσα όμως απλά προσπαθούσα από τη μεριά μου.

1.3: Τι νομίζετε, ότι κερδίζει ένα παιδί όταν βλέπει δυο πρόσωπα τόσο σημαντικά στη ζωή του να συνεργάζονται;

A: Είναι πάρα πολύ θετική εικόνα. Χαίρεται ένα παιδί όταν έρχεται να ρωτήσει η μητέρα του. Εκείνη τη μέρα είναι πολύ διαφορετικό. «Ηρθε η μαμά μου». Χαίρεται το παιδί όταν έρχεται (ο γονέας του). Σκέφτεται «ενδιαφέρονται να μάθουν για μένα», χαίρονται τα παιδιά.

1.4: Υπάρχουν κάποιοι μαθητές για τους οποίους θεωρείτε ότι είναι πιο επιτακτική η ανάγκη συνεργασίας με τους γονείς σε σχέση με κάποιους άλλους;

A: Αυτοί που έχουν μαθησιακά προβλήματα, αυτοί που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς.

1.5: Συναισθήματα που βιώνετε από την ύπαρξη ή από την έλλειψη της συνεργασίας σας με τους γονείς; Πως αισθάνεστε;

A: Νιώθω πολύ καλά, πιο γεμάτη, όταν έχω το γονέα δίπλα στο παιδί, ενώ όταν λείπει ο γονέας πολύ χάλια.

1.5. 1: Νιώθετε απόρριψη για το έργο σας;

A: Απόρριψη για το έργο μου δεν νιώθω. Για το παιδί το ίδιο νιώθω άσχημα.

2. Μορφή

2.1: Πότε επικοινωνούν οι γονείς μαζί σας; Με ποιο τρόπο;

A: Έχω βάλει στα κενά μου πότε μπορούν να έρχονται. Έρχονται, όταν θέλουν να ενημερωθούν, όποτε τους βολεύει, όποτε θέλουν αυτοί. Δεν υπάρχει... υπάρχουν κάποιοι που έρχονται συχνά. Συνήθως επικοινωνούν όποτε παίρνουν τα παιδιά τους στο σχολάσμα. (Τότε) ρωτάνε ή όταν είναι να μπούμε μέσα στην αρχή (το πρωί). Στα κενά που έχω ορίσει έρχονται πολλοί λίγοι.

2.1.1: Αυτό το ακανόνιστο πήγαινε – έλα...

A: Δεν το μπορώ, γιατί δεν είμαι προετοιμασμένη εγώ. Θέλω να σκεφτώ. Πολλές φορές έρχεται ο γονέας την ώρα που χτυπάει το κουδούνι και ρωτάει «πώς πάμε;». Εκείνη τη στιγμή δεν μπορώ εγώ να απαντήσω. Θα πρέπει (να απαντήσω) μονολεκτικά «πολύ καλά ή...». Δεν είμαι προετοιμασμένη, δεν έχω καθόλου το μυαλό στο παιδί εκείνη τη στιγμή, (πρέπει) να καθίσω να σκεφτώ ήρεμα. Μετά όταν έρχονται οι γονείς συγκεκριμένη ώρα, στο κενό μου παίρνω τις σημειώσεις που έχω, να δω τι θέλω να πω για το παιδί. Θυμάμαι πολύ περισσότερα πράγματα από ό,τι όταν έρχονται στο πόδι.

2.1.2: Όταν οι γονείς έρχονται έτσι αόριστα και υπάρχει και πίεση χρόνου ποια είναι τα πρώτα πράγματα που θα τους πείτε;

A: Αυτό είναι υπάρχει πίεση χρόνου και εκείνη τη στιγμή σκέφτεσαι, αν τα πήγε καλά στο μάθημα. Δεν προλαβαίνεις να πεις και πολλά πράγματα, γιατί πρέπει να μπεις μέσα στην τάξη.

2.1.3: Και αν ο μαθητής δεν είναι «καλός» μαθητής, είναι κάποιο παιδί που υστερεί...

A: Αν το παιδί υστερεί και έρθει έτσι ο γονέας τον παρακαλώ να έρθει συγκεκριμένα (σε συγκεκριμένη ώρα) να μιλήσουμε. «Έχουμε προβλήματα θέλω να έρθετε μια άλλη ώρα. Πότε σας βολεύει;». Και κλείνουμε ραντεβού.

2.1.4: Έρχονται αυτοί οι γονείς αργότερα;

A: Συνήθως έρχονται... Δεν ρωτάνε γονείς που δεν δείχνουν ενδιαφέρον. Εγώ τους παίρνω τηλέφωνο για να έρθουν να μιλήσουμε.

2.4: Ποιος αναλαμβάνει συχνότερα την πρωτοβουλία για την επικοινωνία; Γιατί;

A: Αυτό που σας είπα. Την πρωτοβουλία την αναλαμβάνω εγώ, όταν υπάρχει πρόβλημα. Αν πιστεύω, ότι δεν υπάρχει πρόβλημα, δεν επικοινωνώ και συνήθως έρχονται γονείς που δε θα με πείραζε, αν δεν έρχονταν τόσο συχνά, ενώ δεν έρχονται καθόλου οι γονείς που θα ήθελα να έρχονται. Εκεί αναγκαστικά λέω στο παιδί «πες στη μαμά σου να έλθει», και όταν δεν έρχεται παίρνω τηλέφωνο εγώ. Αναλαμβάνω εγώ την πρωτοβουλία.

2.4.1: Πέρα από ότι το λέτε προφορικά στο παιδί χρησιμοποιείται και κανένα άλλο τρόπο για να καλέσετε τον γονέα;

A: Όχι, έβαζα σημείωμα κάποτε, αλλά μερικοί ή δεν το δείχνουν ή...το σταμάτησα. Λέω στο παιδί και αν δεν έρθει παίρνω τηλέφωνο. Το τηλέφωνο είναι πιο σίγουρο.

2.5: Θεωρείτε επαρκή το χρόνο που σας περισσεύει από τις υποχρεώσεις (διδασκαλία, προετοιμασία μαθήματος, άλλες υποχρεώσεις) για να συνεργαστείτε με τους γονείς;

A: Ποτέ δεν μου φτάνει ο χρόνος, γενικά δε μου φτάνει. Δεν μπορώ να πω, ότι είναι αρκετός. Σίγουρα θα ήθελα περισσότερο, όλοι θέλουν. Δεν μας φτάνει, ούτε για τη διδασκαλία φτάνει ο χρόνος.

2.5.1: Τι εννοείτε;

A: Πολλές φορές τα παιδιά ξεχνούν ή λένε τα πράγματα αλλιώς, οπότε το τηλέφωνο είναι πιο σίγουρο.

2.6: Έχετε ορίσει μέρες και ώρες εργασίας; Ακολουθείτε συγκεκριμένο πρόγραμμα επαφών; Κατά τις επαφές αυτές αλλάζετε την εμφάνισή σας (ντύσιμο, μακιγιάζ); Γιατί;

A:

2.7: Συζητάτε με τους γονείς βάσει σημειώσεων που έχετε κρατήσει από πριν, ανεξάρτητα, δηλαδή, από το πότε θα βρεθείτε με τους γονείς ή σημειώνετε τα θέματα λίγο πριν τη συζήτηση;

A:

2.8: Υπάρχει συνεργασία με τους γονείς πέρα από το ωράριο εργασίας; Εκτός του σχολικού χώρου;

A: Ναι και στο τηλέφωνο μπορούν να με παίρνουν άμα θέλουν.

2.8.1: Έχετε δώσει το τηλέφωνό σας;

A: Ναι υπάρχουν γονείς που τους το έχω δώσει προσωπικά, γιατί έχουν πρόβλημα.

2.8.2: Συνήθως τι πρόβλημα έχουν αυτοί οι γονείς;

A: Μαθησιακά προβλήματα και συμπεριφοράς.

2.8.3: Και γιατί δεν έρχονται στο σχολείο;

A: Εργάζονται και δεν μπορούν και το καταλαβαίνω αυτό.

2.9: Έχετε προσωπικές επαφές με γονείς; (Όχι) Γιατί; (Ναι) Σας βοηθά αυτό στη δουλειά σας;

A: Φιλικές σχέσεις με γονείς; όχι. Πιστεύω, ότι...

2.9.1: Αν είχατε θα υπήρχαν προβλήματα κατά τη γνώμη σας;

A: Όχι με τον ίδιο το γονέα, αλλά με τους άλλους γονείς, πιστεύω, ότι θα είχα προβλήματα ή με τα παιδιά. Μπορεί να νόμιζαν, ότι θα είμαι πιο επεικής, θα ήμουν διαφορετική. Δεν ξέρω, δεν επιδιώκω να κάνω φίλους και όσους φίλους έχω κάνει τους έκανα, αφού είχαν φύγει τα παιδιά και μετά έχω γίνει φίλη με τους γονείς που είχα τα παιδιά τους, αλλά αφού τα τελείωσα και μετά. Δεν το επιδιώκω.

2.10: Μπορείτε εν συντομία να μου περιγράψετε μια πρόσφατη συνάντησή σας με γονέα; Σε ποιο χώρο βρίσκεστε; Πώς κάθεστε; Ποια ώρα; Πόσο χρόνο διαρκεί; Το κλίμα της συνάντησης;

A: Συγκεκριμένα είχαν έρθει δυο γονείς καθίσαμε ήπιαμε καφέ και τα είπαμε χαλαρά.

2.10.1: Εντός σχολείου;

A: Στο σχολείο μέσα στο γραφείο των εκπαιδευτικών, είχα κενό και ήταν πολύ ωραία. Τα είπαμε τελευταία – τελευταία από το τηλέφωνο με μια (μητέρα). Μιλήσαμε πολύ ώρα.

2.10.2: Όταν παρευρίσκονται τρίτα πρόσωπα είτε άλλοι γονείς είτε εκπαιδευτικοί διακρίνετε κάποιο δισταγμό από τους γονείς;

A: Εξαρτάται, αν είναι κάτι που δεν θέλουν να το ακούσουν, θα φύγω από το γραφείο, θέλω να είμαστε μόνοι. Συνήθως το θέλουν και οι γονείς. Απλά όταν υπάρχει πρόβλημα μιλάμε μόνοι. Φροντίζω να μην υπάρχει άλλο πρόσωπο να ακούει.

3. Περιεχόμενο

3.1: Τι ρωτάνε συνήθως οι γονείς;

A: Για την επίδοση. Πως τα πάει.

3.2: Ζητάτε πληροφορίες από τους γονείς για το οικογενειακό περιβάλλον τις ιδιαιτερότητες ή άλλες χρήσιμες κατά την κρίση σας πληροφορίες;

A: Αν υπάρχει πρόβλημα το λένε οι γονείς από μόνοι τους. Τώρα αν βγει κάτι στην κουβέντα έχει καλώς το συζητάμε.

3.3: Σας ρωτούν οι γονείς για τις μεθόδους, τις πρακτικές που χρησιμοποιείτε στη δουλειά σας; Ποιοι γονείς ρωτούν;

A: Τώρα που έχουμε τα καινούργια βιβλία ρωτάνε κάποια πράγματα. Έχουν απορίες. Ρωτάνε οι γονείς που τα παιδιά τους δεν έχουν μαθησιακά προβλήματα.

3.4: Δίνετε στους γονείς πληροφορίες σχετικές με τις μεθόδους, τις πρακτικές που χρησιμοποιείτε; (ναι, όχι) Γιατί;

A: Για να μην μπερδεύουν τα παιδιά τους στο σπίτι, δηλαδή, αυτό που κάνουμε το σχολείο. Θέλω να ξέρουν οι γονείς πώς δουλεύω στο σχολείο για να μην μπερδεύονται τα παιδιά με άλλα πράγματα, να μη χρησιμοποιούν άλλες μεθόδους.

3.4.1: Οι γονείς που δε ρωτάνε και πιθανά κάποιοι να χρησιμοποιούν παλιότερες μεθόδους, τι προβλήματα δημιουργούν στη τάξη; σε σας;

A: Στο παιδί δημιουργούν. Το παιδί τους δε βοηθάνε. Εντάξει δεν είναι και τόσο ακραία τα πράγματα. Συνήθως οι γονείς που δε ρωτούν δε χρησιμοποιούν καμία

- μέθοδο. Αν υπάρχει μια συνεργασία, γιατί σίγουρα δεν είναι δάσκαλος ο γονέας, μπορεί να βοηθήσει το παιδί του. Πάντα τους λέω «και μόνο που είστε δίπλα του και θα ασχοληθείτε μαζί του αυτό είναι πολύ καλό για το ίδιο το παιδί».
- 3.4.2: Τι κερδίζει το παιδί;
- A: Τα πάντα. Καταρχήν νιώθει ασφάλεια. Αυτό είναι από τα πιο βασικά. Οι γονείς είναι κοντά. Είναι πολύ βασικό, νιώθει αυτοεκτίμηση.
- 3.4.3: Και όταν ανεβαίνει η αυτοεκτίμησή του παιδιού, πώς είναι σαν μαθητής;
- A: Πολύ καλύτερος. Όταν ανεβαίνει η αυτοεκτίμησή σου δε γίνεσαι πολύ καλύτερος;
- 3.4.4: Έχει περισσότερα κίνητρα να διαβάσει;
- A: Και κίνητρα να διαβάσει έχει σαφώς.
- 3.5: Υπάρχουν θέματα τα οποία αν και θα σας άρεσε να συζητήσετε με τους γονείς, αυτοί δεν τα αγγίζουν; Ποια είναι αυτά; Γιατί δεν το επιχειρείτε;
- A: Προσωπικά θέματα λέτε; Όχι, αν όμως αφορούν το ίδιο το παιδί, ναι θα με ενδιέφερε. Αν είναι διαζευγμένοι, αν το παιδί έχει πρόβλημα με ασθένειες, ναι θα ήθελα να το ξέρω.
- 3.6: Σας εμπιστεύονται προσωπικά τους θέματα όπως προβλήματα υγείας ή οικογενειακά; Για ποιο λόγο;
- A: Δεν εμπιστεύονται όλοι, αλλά οι περισσότεροι έρχονται και με εμπιστεύονται. Έχω και τον τρόπο μου φυσικά. Τα λένε, τα λένε χωρίς να τους πιέσω, προβλήματα που έχουν στο σπίτι.
- 3.6.1: Όταν λέτε έχετε τον τρόπο, τι ...;
- A: Τίποτα, απλά τους ακούω. Δεν ξέρω τι έχω μου τα λένε αυτοί, από μόνοι τους μου βγάζουν πράγματα. Καλό αυτό. Μερικές φορές μπαίνουν και σε πιο προσωπικά θέματα. Εγώ δεν θέλω να ακούω τόσο βαθιά (λεπτά) ζητήματα.
- 3.7: Εσείς θίγετε τέτοια προβλήματα (όταν παρατηρείτε αλλαγή στο μαθητή); Οι γονείς σας απαντούν; Απαντούν με άνεση; Με ποιον άλλο θα θέλατε να συζητήσετε τα προβλήματα που σας αναφέρουν οι γονείς;
- A: Ναι για να δούμε τι φταίει, όταν ένα παιδί έχει πρόβλημα και βλέπω ότι κάτι δεν πάει καλά ενημερώνω τους γονείς για να δούμε τι φταίει. Αν εγώ πιστεύω ότι έκανα το μάθημά μου κανονικά όπως το έκανα πάντα και έχει αλλάξει η συμπεριφορά του παιδιού ή η επίδοσή τους στα μαθήματα, ενημερώνω τους

γονείς για να δούμε τι ... και συνήθως κάτι τρέχει. Γιατί πολλές φορές κάνουν πράγματα και μέσα στο σπίτι, ακόμα και μια μετακόμιση που μου είπαν πρόσφατα, είχαν μετακομίσει, πήγαν σε ένα άλλο σπίτι και άλλαξε η συμπεριφορά του παιδιού. Καθίσαμε και το συζητήσαμε αυτό. Καταλάβαμε ... παίρνει και ο γονέας τα μέτρα του. Βοηθάει.

3.7.1: Μετά από αυτή τη συζήτηση πώς ήταν το παιδί;

A: Πάντα τα παιδιά όταν συζητάνε ο γονέας με το δάσκαλο υπάρχει αλλαγή προς το καλύτερο. Προσωπικά αυτό έχω παρατηρήσει, προς το καλύτερο.

3.7.2: Θα σας ήταν χρήσιμο να το συζητήσετε με κάποιον ειδικό π.χ. ψυχολόγο ;

A: Βέβαια! Θα με βοηθούσε. Θα γνώριζα και εγώ πώς να αντιμετωπίσω καλύτερα το πρόβλημα.

3.8: Σε ποια άλλα θέματα θεωρείτε χρήσιμη τη συνεργασία; Γιατί;

A: Κάποια θέματα υγιεινής, όταν παρουσιάστηκε κάποιο κρούσμα μέσα στην τάξη, το έστειλα με σημείωμα σε όλους τους γονείς και το πρόβλημα λύθηκε αμέσως ή δεν επεκτάθηκε.

4. Παράγοντες που διαφοροποιούν τη συνεργασία

4.1. Εμπόδια

4.1.1: Θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που εμποδίζουν τη συνεργασία σας με τους γονείς;

A: Η εργασία των γονέων, η αδιαφορία.

4.1.1.1: Λέγοντας αδιαφορία;

A: Τις περισσότερες φορές έχει να κάνει με την εργασία των γονέων. Δεν αφιερώνουν χρόνο. Δίνουν τόσα στα παιδιά τους. Αφήνουν όμως το πιο σημαντικό, να είναι κοντά στα παιδιά. Έχουν άλλες προτεραιότητες. Πάντως πιστεύω τις πιο πολλές φορές δεν είναι η αδιαφορία. Έτσι ξεκινούσα στην αρχή της δουλειάς μου. Θεωρούσα πως κάποιοι γονείς αδιαφορούν, αλλά τελικά δεν αδιαφορούσαν είναι και η άγνοια πολλές φορές. Δεν μπορεί να είναι κάποια πράγματα πώς πρέπει ... Έχει άγνοια και ο γονέας ...

4.1.1.2: Θεωρείτε ότι οι γονείς θα πρέπει να παρακολουθούν κάποια προγράμματα για να μάθουν να συμπεριφέρονται σωστά ως γονείς; να μάθουν πώς να αντιμετωπίζουν το παιδί τους;

A: Όλοι θα μπορούσαμε να τα παρακολουθήσουμε και ο δάσκαλος. Όλοι λίγο πολύ πρέπει να προβληματιζόμαστε. Κανείς δεν είναι τέλειος.

4.1.1.3: Πιο μπροστά είπατε ότι οι γονείς δίνουν στα παιδιά τους κάποια άλλα πράγματα ...

A: Να τους αγοράσουν παιχνίδια, ρούχα, τα πάντα, φροντιστήρια, θα πάνε εκεί, αλλά τα παιδιά. ... και αυτά είναι πολύ ωραία, καλά καμωμένα αλλά δε φέρνουν το γονέα κοντά του. Τώρα που θα πάει ο γονέας να ρωτήσει το δάσκαλο, αυτό το πράγμα το παιδί το γεμίζει, πιστεύω. Να είναι κοντά δε χρειάζεται να του παίρνει πράγματα, μισή ώρα μπορεί να ασχοληθεί να κάτσει να συζητήσουν. Και όταν λέμε να συζητήσουν όχι να μιλάει ο γονέας, να μιλάει το παιδί και να ακούει ο γονέας, ένα τέταρτο την ημέρα να μιλάει το παιδί και αυτός να το ακούει. Για μένα αυτό είναι πολύ μεγάλο.

4.1.3: Στα πλαίσια της συνεργασίας σας με το γονέα υπάρχουν διαφωνίες, τριβές; Σε ποια θέματα; Γιατί;

A: Πολύ σπάνια δε θυμάμαι να είχα τριβές με γονείς, όχι.

4.1.3.1: Σε ποια θέματα;

A: Δεν ξέρω.. Είμαι απόλυτη. Λέω έτσι, γίνεται έτσι με ακούνε. Δε φέρνουν αντίρρηση, ούτε έχω μαλώσει με γονέα. Τι να πω; Μπορεί κάποιες φορές να διαφωνώ εγώ μαζί τους. Τους λέω εκεί έκανες λάθος. Τους λέω έτσι είναι τα πράγματα. Έτσι θα κάνουν. Θα με ακούσουν. Είναι πολύ καλοί γονείς μου φαίνεται.

4.1.4: Οι γονείς παρεμβαίνουν στο έργο σας; Τι θεωρείτε ως παρέμβαση; Πότε παρεμβαίνουν;

A: Όχι , ακούνε ό,τι τους πω (γέλια). Ποτέ δεν υπήρξε θέμα να παρέμβουν. Ποτέ, ποτέ! (γέλια). Είμαι τέλεια άψογη.

4.2. Παράγοντες που ευνοούν τη συνεργασία

4.2.1: Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι επιδρούν θετικά στη συνεργασία; Γιατί;;

A: Αυτό εξαρτάται και από τους γονείς ... Το αντίθετο να έχουν χρόνο να αφιερώσουν στα παιδιά τους, να θυσιάζουν ένα μέρος του χρόνου τους να έρθουν στο σχολείο. Πιστεύω και ο δάσκαλος παίζει ρόλο δηλ. να μπορεί όσο είναι δυνατόν να καθίσει με τους γονείς, να τους ακούσει και αυτός με τη σειρά του. Είναι επίσης πολύ βασικό, δηλ. αν ένας γονέας έρχεται σε μένα και μου λέει, το κάνω και εγώ αυτό, γιατί έρχονται σε ακατάλληλες ώρες, «πώς τα πάει; Μια χαρά» και φεύγω θα 'ρθει δεύτερη, τρίτη φορά δε θα είναι τόσο ... δε θα

ξαναεπιχειρήσει να μιλήσει μαζί μου. Νομίζω πρέπει και ο δάσκαλος να κάτσει να ακούσει το γονέα ό,τι έχει να του πει.

4.2.1.1: Θεωρείτε, ότι κυρίως όταν υπάρχει πίεση χρόνου, από ότι έχω δει οι περισσότεροι δάσκαλοι λόγω πίεσης χρόνου αρχίζουν από τα αρνητικά, από τα προβλήματα του παιδιού και πολλές φορές δεν φτάνει ο χρόνος να ...

A: Ξεκινάω πάντα από τα θετικά.

4.2.1.2: Πείτε μου κάτι παραπάνω γι' αυτό.

A: Ξεκινάω από τα θετικά (σημεία του παιδιού) και μετά πάω στα αρνητικά με τέτοιο τρόπο όμως, δεν ξέρω ίσως επειδή και εγώ είμαι μητέρα δεν θέλω να απογοητευτεί ο γονέας. Ακόμη και τα αρνητικά να λέγονται με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούμε να βοηθήσουμε σε κάποια συγκεκριμένα προβλήματα που έχει το παιδί, είτε είναι μαθησιακά είτε συμπεριφοράς. Αλλά δε θέλω ... το παίρνουν πολύ προσωπικά οι γονείς ορισμένες φορές και προσπαθώ να πείσω για τα θετικά ότι αυτό και αυτό και αυτό είναι πολύ καλά και μετά «πώς μπορούμε να βοηθήσουμε σε εκείνο». Οι περισσότεροι δε διαβάζουν, (να τους πω) «να διαβάζει περισσότερο» αυτό εμένα δε μου λέει τίποτα. Για να μη διαβάζουν κάτι φταίει. Αυτό καθόμαστε και συζητάμε (το τι φταίει). Δε βρίσκω πάντα λύση και μαζί με τους γονείς όταν καθόμαστε. Μετά καταλήγουμε σε κάποια συμπεράσματα: όλα τα παιδιά δε μπορεί να ενδιαφέρονται το ίδιο, ή να είναι το ίδιο για ένα μάθημα π.χ. άλλο έχει πρόβλημα στα μαθηματικά, άλλο είναι ανορθόγραφο στη γλώσσα και ανάλογα προσπαθούμε.

4.2.2: Ποια θα λέγατε ότι είναι τα χαρακτηριστικά του συνεργάσιμου γονέα;

A: Είναι αυτός που έρχεται και ρωτάει και ενδιαφέρεται για το παιδί του. Τι να πω; Αυτός που έρχεται και ενδιαφέρεται.

4.2.3: Παρατηρείτε κάποιες βελτιώσεις στην ποιότητα ή στη μορφή της συνεργασίας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς; (όχι) Πού νομίζετε ότι οφείλονται;

A: Όχι. Συνήθως όταν παίρνεις τα παιδιά δυο χρονιές την πρώτη χρονιά είναι πιο συχνή η επαφή μετά όταν σε γνωρίζουν οι γονείς οι ίδιοι είναι πολύ πιο άνετα. Δεν είναι σφιγμένοι. Αλλάζει αυτό «Έφη τι κάνεις;» και η επαφή όχι δεν μπορώ να πω ότι είναι και τόσο συχνή. Εξαρτάται και από την τάξη. Όταν είναι σε μικρή τάξη είναι πιο συχνή η επαφή.

4.2.3.1: Τη δεύτερη χρονιά υπάρχει περισσότερη εμπιστοσύνη;

A: Ναι.

4.2.5: Πιστεύετε ότι οι γονείς με τους οποίους υπάρχει δυσκολία συνεργασίας θα συνεργάζονταν μαζί σας καλύτερα αν θέσετε από κοινού κάποιους στόχους;(ναι, όχι) Γιατί; Σε ποια θέματα; Γιατί;

A: Δεν ξέρω.

4.2.5.1: Αν θέλατε π.χ. να διδάξετε πολλαπλασιασμό και από κοινού με τους γονείς ... A: Κάνουμε τέτοια. Τους έχω δώσει και παιχνίδια για το σπίτι.

4.2.6: Χρησιμοποιείτε κάποιες ιδιαίτερες τεχνικές για να φέρετε τους γονείς πιο κοντά στο σχολείο και σε συχνότερη επαφή μαζί σας;

A: Δεν κάνω ούτε καφέδες, ούτε γλυκά. Το σκέφτηκα όμως και αυτό να το κάνω, στις συγκεντρώσεις που κάνουμε. Ένα απόγευμα να βρεθούμε όλοι να τα πούμε σε χαλαρό κλίμα. Μέσα από τέτοιες συναντήσεις μπορούν να βγουν πολλά στην επιφάνεια. Συνήθως βρισκόμαστε επειδή είναι ακόμη Δ΄ τάξη και είναι μικρά, έρχονται στις γιορτές, τα Χριστούγεννα, Απόκριες και κάνουμε συγκεντρώσεις με τους γονείς.

4.2.7: Διαφοροποιείτε αυτές τις τεχνικές ανάλογα με τους γονείς; Πείτε μου περισσότερα για αυτό.

A: Παίρνω τηλέφωνο τους γονείς που ξέρω ότι δεν μπορούν να έρθουν λόγω δουλειάς.

4.2.8: Στις σπουδές ή αργότερα παρακολουθήσατε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα για τη συνεργασία με τους γονείς; (Ναι) Σας ωφέλησε στο έργο σας; Πώς;

A: Όχι.

4.2.9: Θεωρείτε ότι η παρακολούθηση ενός τέτοιου προγράμματος θα σας ήταν χρήσιμη; Γιατί;

A: Αν είχε να μου προσφέρει κάτι, δε θα ήταν άσχημα.

4.2.9.1: Τι περιμένετε από ένα τέτοιο πρόγραμμα να σας προσφέρει;

A: Δεν ξέρω. Μήπως υπήρχαν και άλλοι τρόποι συνεργασίας τους οποίους εγώ δε γνώριζα. Ένας άλλος τρόπος προσέγγισης, κάτι καινούριο το οποίο δεν μπορώ να σκεφτώ τώρα. Αν και μέχρι τώρα νομίζω ότι τα πάμε καλά, μπορεί όμως να πάμε ακόμη καλύτερα.

4.3. Άλλοι Παράγοντες

4.3.1: Ποιος από τους δυο γονείς σας επισκέπτεται τακτικότερα; Ποιος βοηθάει κυρίως τα παιδιά με τα μαθήματα στο σπίτι;

A: Οι μαμάδες, αλλά τελευταία πάλι οι μαμάδες υπερτερούν αλλά υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός από μπαμπάδες. Αρχίζει σιγά-σιγά να ανεβαίνει το ποσοστό των μπαμπάδων γιατί οι μαμάδες εργάζονται. Είναι νομίζω καθαρά θέμα εργασίας. Φέτος συνεργάζομαι με τρεις μπαμπάδες, γιατί ακριβώς η μαμά δεν μπορεί να έρχεται στο σχολείο αυτές τις ώρες και έρχεται ο μπαμπάς.

4.3.2: Θεωρείτε ότι οι προσδοκίες που τρέφουν οι γονείς για τα παιδιά τους επιδρά στη σχέση μαζί σας; Με ποιο τρόπο;

A: Όχι. Δε νομίζω σε τόσο μικρή ηλικία να επηρεάζει. Δεν το έχω σκεφτεί αυτό. Δεν ξέρω.

4.3.2.1: Είναι τέτοια η ηλικία που ακόμη είναι νωρίς;

A: Ναι είναι πολύ μικρά. Ακόμα και στην Στ' Δημοτικού δεν μπορείς να πεις τι θα ακολουθήσει το παιδί. Προσωπικά εγώ έτσι το βλέπω. Οι περισσότεροι γονείς θέλουν το παιδί τους να σπουδάσει. Αν κάποιος δε θέλει να σπουδάσει, Έλληνες είμαστε, όλοι θέλουμε στα Πανεπιστήμια τα παιδιά μας, βλέπει και το παιδί λέει εντάξει δε θέλω.

5. Προοπτικές διεύρυνσης

5.1: Θέτετε από κοινού στόχους με τους γονείς; Σε ποιους τομείς; Υπάρχουν οι δυνατότητες να τα καταφέρουν οι γονείς;

A:

5.1.1: Πρόσφατα ήταν τα Χριστούγεννα. Κάνατε κάποια γιορτή;

A: Ναι.

5.1.2: Σας βοήθησαν κάποιοι γονείς;

A: Σε αυτή τη γιορτή έκαναν αυτοί τα γλυκά, συμμετείχαν.

5.1.3: Πώς ένιωσαν τα παιδιά που υπήρχαν γλυκά τα οποία έφτιαξαν οι γονείς;

A: Εντάξει είναι συνηθισμένο και από άλλες χρονιές. Δεν μπορώ να πω ότι ένιωσαν έκπληξη. Τους αρέσει και μια άλλη φορά στο βιβλίο της Γ' τάξης είχε συνταγές και κάναμε γλυκά. Κάθε παιδί έφτιαξε ένα γλυκό στο σπίτι με τους γονείς του. Το έφεραν στο σχολείο. Το δοκιμάσαμε, βγάλαμε τις συνταγές φωτοτυπίες ο καθένας όποια συνταγή του άρεσε. Μετά που μίλησα με τους

- γονείς άρεσε και σε κείνους παρόλο που δεν είχαν έρθει, αλλά επειδή έστειλαν... Τα έφτιαξαν, ασχολήθηκαν μαζί με τα παιδιά τους ήταν πολύ καλό αυτό. Χαζά λέω τώρα;
- 5.1.4: Όχι. Θεωρείτε ότι τα παιδιά μέσα από αυτή τη δραστηριότητα για την οποία ένιωσαν πολύ χαρούμενα, τους δόθηκαν περισσότερα κίνητρα να μάθουν; Έμαθαν με πιο εύκολο τρόπο; Φαντάζομαι ότι υπήρχαν κάποιοι στόχοι;
- A: Ναι, να ακολουθούν οδηγίες. Βέβαια πάρα πολύ καλά. Γνώριζαν τα υλικά, τα έγγραφαν, την εκτέλεση... Αβίαστα έγινε το μάθημα.
- 5.1.5: Αν δεν υπήρχε η συμμετοχή των γονέων θα μπορούσε να επιτευχθεί ο διδακτικός στόχος;
- A: Όχι αυτός ο συγκεκριμένος όχι. Υπήρξαν οφέλη. Σε πολλά μαθήματα χρειάζεται η συνεργασία και σε διάφορα θέματα.
- 5.1.6: Όταν θέτετε κοινούς στόχους η συνεργασία είναι καλύτερη; Είναι πιο πρόθυμοι οι γονείς να βοηθήσουν;
- A: Τώρα όσον αφορά τα μαθηματικά δεν μπορώ να πω επειδή το κάναμε και αυτό. Όχι πάντα δεν είναι απόλυτο αυτό. Σίγουρα είναι καλύτερα, πολλές φορές έχουν επιτυχία αλλά όχι πάντα. Δεν είναι πανάκεια αυτό το πράγμα. Κάποιοι γονείς θα το κάνουν κάποιοι όχι.
- 5.1.7: Ποιοι γονείς έχουν τη δυνατότητα να τα καταφέρουν ποιοι γονείς όχι;
- A: Αυτοί που αφιερώνουν χρόνο στα παιδιά τους τα καταφέρνουν.
- 5.1.8: Χρειάζεται να έχουν ειδικές γνώσεις για να τα καταφέρουν;
- A: Ναι αλλά κυρίως να είναι κοντά στο παιδί τους. Να είναι κοντά και να ενδιαφέρονται. Ακόμη και αν δεν ξέρουν το ίδιο το παιδί θα τους οδηγήσει. Πολλές φορές μου λένε οι ίδιοι οι γονείς, ότι το παιδί τους λέει «όχι μαμά έτσι θα το κάνουμε».
- 5.2: Έχετε αξιοποιήσει ή θα αξιοποιούσατε ποτέ εθελοντές-γονείς ως βοηθούς σας; (Όχι) Γιατί; (Ναι) Σε τι είδους δραστηριότητες; Ποιοι ανταποκρίθηκαν;
- A: Και σε κατασκευές που κάνουμε, κάθονται μαζί με τους γονείς τα παιδιά. Πού αλλού ... τώρα έχει κολλήσει το μυαλό μου.
- 5.3: Έχετε συνεργαστεί με γονείς για την υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων ή στην ευέλικτη ζώνη; (Ναι) Περιγράψτε μου αυτή τη συνεργασία. Ποια τα οφέλη της; (Όχι) Γιατί;

A: Συνεργασία πάντοτε υπάρχει και στην ευέλικτη ζώνη και στην εφημερίδα που κάνουμε. Κάποιος γονέας μπορεί να φέρει τα φύλλα κάποιος ... υπάρχει (συνεργασία), αλλά από όλους τους γονείς γενικά όλοι να ασχοληθούν είναι πολύ λίγα τα θέματα που έχω πιαστεί. Αυτό με τα γλυκά που κάναμε είχε επιτυχία (καθολική συμμετοχή), γιατί ήταν όλοι οι γονείς, που δεν ξέρω πώς έγινε τους έπεισαν τα παιδιά και φέρανε γλυκά.

5.3.1: Μήπως ήταν ένα θέμα το οποίο άρεσε στους γονείς;

A: Ναι, άρεσε σε όλους τους γονείς φαίνεται είχαν καιρό να κάνουν γλυκό.

5.3.2: Οπότε αν επιλέγονταν θέματα.

A: Ναι, (πρέπει να επιλέγονται) θέματα που αρέσουν στους γονείς. Αν τους ξανάβαζα να κάνουν γλυκό δε θα είχε την ίδια επιτυχία. Τα ίδια πράγματα δεν ... δε θα είχε επιτυχία ξανά. Άλλες φορές όταν ζητάς κάτι που χρειάζεται να ψάξει να ασχοληθεί τότε το παίρνουν πιο βαριά. Να υπάρχει κοινό ενδιαφέρον. Να ενδιαφέρονται όλοι για αυτό το θέμα. Να το βρίσκουν ενδιαφέρον και ελκυστικό.

5.4: Θεωρείτε ότι χρειάζεται να υπάρχει συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, στην επιλογή μέσων και μεθόδων διδασκαλίας κάπου αλλού; Γιατί;

A: Όχι δε νομίζω. Δε νομίζω ,ότι έχει την πείρα, την ικανότητα ο γονιός να κάνει κάποια πράγματα.

5.4.1: Αναφέρατε πιο μπροστά ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι σταθερό.

A: Με την έννοια, ότι (κακή ηχογράφηση)... αλλά όχι ότι είναι δεσμευτικό. Μπορούμε να κάνουμε ...σε κάποια πράγματα πάντοτε ξεφεύγεις. Κάποια που νομίζεις, ότι σου δίνει το χρόνο για κάτι περισσότερο, τα αναλύεις κάποια άλλα τα περνάς σύντομα.

5.4.2: Το πρόγραμμα που βγάζει το Υπουργείο ισχύει πανελλαδικά. Θεωρείται, ότι μπορεί να ανταποκριθεί με την ίδια άνεση το πρόγραμμα αυτό σε ένα Δημοτικό σχολείο που βρίσκεται στην Αθήνα και ένα που βρίσκεται σε ένα ορεινό χωριό;

A: Δεν θα μπορεί να ανταποκριθεί, γιατί έτυχε να διδάξω για τη διάβαση σε μέρος που δεν είχαν διάβαση και τα μισά παιδιά δεν είχαν δει διάβαση.

5.4.3: Οι γνώσεις των γονέων και οι ανάγκες της τοπικής κοινωνίας θα μπορούσαν να παίξουν ρόλο στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος; Θα μπορούσε δηλαδή το σχολείο να έχει την ευκαιρία να διαμορφώσει το πρόγραμμα;

A: Να προσθέτει κάποια πράγματα, νομίζω, ότι (αυτό) γίνεται.

5.4.4: Να το προσαρμόζει στις ανάγκες και στις γνώσεις των γονέων.

A: Αυτό το κάνουμε. Κάποιος εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη δεν χρησιμοποιεί την ίδια μέθοδο ούτε για όλα τα μαθήματα, ούτε γιαΝομίζω, ότι προσαρμοζόμαστε στο υλικό της τάξης, στα παιδιά, στη ηλικία και στις ανάγκες της, στο επίπεδό τους. Προσαρμοζόμαστε αναγκαστικά στην ύλη. Κάπου ανεβαίνουμε, κάπου κατεβαίνουμε.

5.5 Θεωρείτε ότι το σχολείο με τη μορφή που έχει σήμερα βοηθάει ένα παιδί να καλλιεργήσει τα ενδιαφέροντά του, τα χόμπι του; Πώς; Γιατί;

A: Και ναι και όχι δεν μπορώ να σου πω τώρα αν βοηθάει. Αν έχει κάποιο χόμπι ... στο σχολείο όχι δε νομίζω ότι μπορεί να τα καλλιεργήσει. Κάποια παιδιά που έχουν συγκεκριμένα χόμπι να τους δώσει κάποιες πληροφορίες αλλά όχι να τα καλλιεργήσουν μέσα σε αυτό.

5.6: Ποιο πιστεύετε, ότι είναι ο ρόλος του σχολείου σήμερα και ποιος θα πρέπει να είναι; Θα πρέπει δηλαδή να τροποποιηθεί αυτός ο στόχος;

A: Βασικά είναι παιδαγωγικός και μορφωτικός ο ρόλος του σχολείου.

5.6.1: Με τη μορφή που έχει σήμερα πετυχαίνεται αυτός ο στόχος;

A: Εξαρτάται από πολλά πράγματα. Δεν εξαρτάται από το σχολείο, το σχολείο σαν αναλυτικό πρόγραμμα, σαν κτήριο ...Όλα μαζί παίζουν μεγάλο ρόλο, δηλαδή το αναλυτικό πρόγραμμα είναι σταθερό. Τώρα από κει και πέρα πόσο μεγάλο ή μικρό είναι το τμήμα, πόση διάθεση έχεις εσύ, πόση διάθεση συναντάς από τους γονείς. Όλα αυτά παίζουν το ρόλο και διαμορφώνουν (το αποτέλεσμα).

5.7 Πως θα μπορούσαν οι γονείς να αξιοποιηθούν στην επίτευξη αυτή;

A: Νομίζω οι συνεργάσιμοι γονείς ναι. Σε περίπτωση που συναντήσουμε κάποιο πρόβλημα χρειαζόμαστε οπωσδήποτε τη συνεργασία τους για να το λύσουμε. Δεν μπορεί δηλαδή ένα πρόβλημα συμπεριφοράς αν είναι σοβαρό για να λυθεί θα πρέπει να συνεργαστούμε (με τους γονείς), για να δούμε από πού προέρχεται και αν μπορούμε να το λύσουμε με συνεργασία, (ή) να δούμε αν θα πρέπει να βοηθήσει κάποιος άλλος.

5.8 Θεωρείτε, ότι οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; Γιατί;

A: Δεν νομίζω, ότι αυτό μπορεί να γίνει με την έννοια... Από τους είκοσι επτά γονείς που έχω, έρχομαι σε επαφή με όλους, αλλά...δε νομίζω, ότι μπορούν να με κρίνουν. Δεν ...ίσως μπορούσαν να κρίνουν τη δουλειά που γίνεται μέσα στην τάξη και από κει και πέρα τη γνώμη που έχουν για μένα όχι σαν άτομο κοινωνικό, που ερχόμαστε σε επαφή και συζητάμε, αλλά από κει και πέρα στην αξιολόγηση συνολικά είναι πολύ δύσκολο.(Να με αξιολογήσουν συνολικά

πάνω στη δουλειά μου και όχι ως ένα πρόσωπο μέρος της κοινωνικής τους ζωής, πιστεύω, ότι είναι πολύ δύσκολο.)

5.9: Θα επιτρέπατε σε γονείς να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία σας; Θα θέτατε όρους; Ποιους; Γιατί;

A: Όχι δεν θέλω, δεν μπορώ. Δεν μπορώ να με παρακολουθεί τρίτος.

5.9.1: Γιατί νιώθετε αβεβαιότητα;

A: Πιέζομαι, νιώθω αβεβαιότητα. Πιστεύω, ότι δε θα μπορέσω να λειτουργήσω και στην Ακαδημία όταν με παρακολουθούσαν οι άλλοι ήμουν κάπως.

6. Δημογραφικά στοιχεία

6.1 Φύλο: Γυναίκα

6.2 Σπουδές: Διετής Παιδαγωγική Ακαδημία, Εξομοίωση, Μαράσλειο

6.3 Έτη προϋπηρεσίας: 14 έτη.

6.4 Τι σημαίνει για σας το επάγγελμα του εκπαιδευτικού;

A: Μου αρέσει σαν επάγγελμα, γιατί είναι όμορφο να ασχολείσαι με παιδιά σε αυτή την ηλικία.

6.5 Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ήταν πρώτη σας επιλογή; A: Ναι

Γονέα

1. Αναγκαιότητα

1.1: Υπάρχουν οφέλη από τη συνεργασία; (όχι) Γιατί; (ναι) Τι πιστεύετε ότι κερδίζει η κάθε πλευρά; Σε ποιους τομείς; Γιατί;

A: Η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα είναι ωφέλιμη για την πρόοδο του παιδιού και ως προς τη κοινωνικοποίησή του μέσω του σχολείου και ως προς την καλύτερη και αποτελεσματικότερη μάθηση της εκπαιδευτικής ύλης.

1.1.1: Πέρα από το παιδί υπάρχουν κατά τη γνώμη σας οφέλη για τον εκπαιδευτικό και το γονέα;

A: Με τη συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέα δημιουργείται οικειότητα μεταξύ τους, μαθαίνει ο ένας τον άλλο καλύτερα και έτσι και ο γονέας μπορεί να απευθυνθεί στον εκπαιδευτικό αμέσως για ό,τι συμβεί στο παιδί και ο εκπαιδευτικός θα ειδοποιήσει το γονέα με ευκολία για να συζητήσουν οτιδήποτε προκύψει με αυτό.

1.2: Η συνεργασία επιφέρει αλλαγές στην άποψη που έχετε για τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας; Πώς;

A: Η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό μας κάνει να αντιληφτούμε τα συν και τα πλην του χαρακτήρα του, έτσι ώστε να φερθούμε ανάλογα για να έχουμε καλύτερο αποτέλεσμα στην πρόοδο του παιδιού μας.

1.3: Τι πιστεύετε ότι κερδίζει ένα παιδί όταν βλέπει δυο πρόσωπα τόσο σημαντικά στη ζωή του να συνεργάζονται;

A: Η συνεργασία δείχνει στο παιδί, ότι υπάρχει ισορροπία και σταθερότητα στη ζωή του και έτσι μπορεί ήρεμα και χαλαρά να παρακολουθεί τα μαθήματά του, αφού ό,τι και αν συμβεί, ξέρει ότι θα αντιμετωπιστεί σωστά από την οικογένειά του σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό.

2. Μορφή

2.1: Σε ποια περίπτωση συνεργάζεστε με τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας; Με ποιο τρόπο;

A: Η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό των παιδιών μου αφορά συνήθως εκδηλώσεις σε γιορτές (28^η Οκτωβρίου, Χριστούγεννα κλπ). Με τον εκπαιδευτικό και τις μαμάδες των άλλων παιδιών θα επικοινωνήσω για να

συζητήσουμε για τα δώρα των παιδιών τα Χριστούγεννα, για το τραπέζι που θα ακολουθήσει μετά τη γιορτή, τι θα φορέσουν τα παιδιά στην εκδήλωση ...

2.2: Υπάρχει συγκεκριμένο πρόγραμμα επαφών ή επικοινωνείτε όποτε κριθεί απαραίτητο;

A: Συγκεκριμένο πρόγραμμα επαφών δεν υπάρχει, πηγαίνω όποτε κρίνω εγώ απαραίτητο, δηλαδή όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα, όποτε τα παιδιά είναι αδιάφορα, στεναχωρημένα, ενοχλημένα από κάτι που έγινε στο σχολείο. Ο σύζυγος εξάλλου έχει ρεπό μια μέρα την εβδομάδα από την δουλειά και πηγαίνει στο σχολείο για να πάρει τα παιδιά και να συζητήσει με τον εκπαιδευτικό κάθε παιδιού για το πώς πάνε στα μαθήματα.

2.3: Ποιος παίρνει συνήθως την πρωτοβουλία για επικοινωνία;

A: Πολύ σπάνια ο εκπαιδευτικός επικοινωνεί με τους γονείς, εκτός φυσικά από τις συνηθισμένες συλλογικές συναντήσεις και οι εκπαιδευτικοί των παιδιών μου δεν αποτελούν εξαίρεση. Μέχρι σήμερα κανένας εκπαιδευτικός δεν επικοινωνήσε μαζί μου παρόλο που με το μικρό μου γιο υπήρχε πρόβλημα πέρσι. Δεν μπορούσε να διαβάσει, έγραφε ακαταλαβίστικα και ήταν πολύ κινητικός και ζωηρός μέσα στη τάξη.

2.4: Πότε επικοινωνεί ο εκπαιδευτικός μαζί σας; Με ποιο τρόπο;

A: Οι εκπαιδευτικοί των παιδιών μου επικοινωνούν με σημειώματα που δίνουν στα παιδιά για το τι σχολικό υλικό χρειάζεται η τάξη, τι εργασίες θα κάνουν, αν δεν έχουν σχολείο κάποια μέρα κλπ.

2.5: Έχουν ορισθεί συγκεκριμένες ώρες και μέρες λειτουργίας; Αυτό σας διευκολύνει ή όχι;

A: Παλιότερα υπήρχε κάποια συγκεκριμένη ώρα στο τελευταίο διάλειμμα, όπου μπορούσαμε να επικοινωνήσουμε με τον εκπαιδευτικό. Με τους τωρινούς δεν ισχύει κάτι τέτοιο, αλλά αυτό δεν σημαίνει, ότι δεν μπορώ να συζητήσω μαζί τους σε οποιοδήποτε διάλειμμα και αν πάω, οπότε είναι το ίδιο για μένα, αν έχουν ορισθεί συγκεκριμένες ώρες και μέρες λειτουργίας (επικοινωνίας).

2.6: Υπάρχουν ώρες πέρα από το ωράριο του σχολείου; Εκτός σχολικού χώρου; Θα σας διευκόλυne αν υπήρχαν;

A: Δεν υπάρχουν ώρες πέρα από το ωράριο του σχολείου, ούτε εκτός σχολικού χώρου για επικοινωνία. Δε νομίζω, ότι χρειάζεται να γίνει

συνάντηση εκτός σχολικού χώρου, γιατί αλλάζει η σχέση εκπαιδευτικού-γονέα σε φιλική και παύει να υπάρχει αντικειμενική προσέγγιση του μαθητή από το δάσκαλο.

2.7: Επιδιώκετε να δείτε τον εκπαιδευτικό χωρίς να σας καλέσει (Όχι) Γιατί; (Ναι) Σε ποιες περιπτώσεις;

A: Φυσικά και επιδιώκω να τον συναντήσω χωρίς να με καλέσει ο ίδιος. Οι εκπαιδευτικοί καλούν σε εξαιρετικά δύσκολες και πολύπλοκες υποθέσεις που αφορούν τα παιδιά. Αν τα παιδιά είναι βίαια, είναι υπερκινητικά μέσα στην τάξη και ενοχλούν τους συμμαθητές και άλλα τέτοια παραδείγματα. Εγώ πάντως πηγαίνω για να συζητήσω την πορεία που έχουν στα μαθήματα, αν είναι ανοδική ή αν είναι αδιάφορα. Πως συμπεριφέρονται γενικά μέσα στην τάξη κ.α.

2.8: Πόσο συχνά συναντιέστε με τον εκπαιδευτικό;

A: Θα έλεγα περίπου κάθε μήνα επιδιώκω να συναντηθώ και για να με βλέπουν τα παιδιά στο χώρο του σχολείου και για να φανεί το ενδιαφέρον που έχουμε για τα παιδιά μας, αφού και ο σύζυγος πηγαίνει στο σχολείο μια φορά την εβδομάδα.

2.8.1: Για ποιους λόγους πιστεύετε πως πρέπει τα παιδιά να σας βλέπουν στο σχολικό χώρο;

A: Γιατί έτσι αντιλαμβάνονται τα παιδιά πως ενδιαφερόμαστε για την πορεία τους στο σχολείο, πως δεν είμαστε αδιάφοροι και πως είμαστε δίπλα τους για ό,τι μπορεί να τους συμβεί στο χώρο του σχολείου.

2.9: Έχετε προσωπικές επαφές με τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας; (ναι, όχι) Γιατί;

A: Όχι δεν έχω προσωπικές επαφές με τον εκπαιδευτικό των παιδιών μου και δεν προτίθεμαι, γιατί οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί είναι απόμακροι και απρόθυμοι για κάτι τέτοιο.

2.10. Μπορείτε εν συντομία να μου περιγράψετε μια πρόσφατη συνάντησή σας με τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας (Σε ποιο χώρο βρίσκεστε; Πώς κάθεστε; Ποια ώρα; Πόσο χρόνο διαρκεί; Το κλίμα της συνάντησης);

A: Στη γιορτή των Χριστουγέννων είχα μια συζήτηση με την εκπαιδευτικό του μικρού μου γιου. Αφού τελείωσε η γιορτή στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου σηκώθηκα για να τη συγχαρώ για την επιτυχία της εκδήλωσης

και έτσι μιλήσαμε για πέντε με δέκα λεπτά περίπου σχετικά με την πρόοδο του παιδιού στο σχολείο. Ήταν ευχάριστη η συζήτηση, αν και η εκπαιδευτικός έμεινε κατάπληκτη που ο γιος μου παρακολουθεί μαθήματα λογοθεραπείας. Πίστευε προφανώς, ότι η πρόοδος του παιδιού συντελέστηκε μόνο από εκείνη και τις προσπάθειες της.

2.11: Ποια είναι η γνώμη σας για τις εργασίες που έχουν να ετοιμάσουν τα παιδιά στο σπίτι;

A: Πιστεύω, ότι οι εργασίες που δίνουν οι δάσκαλοι στα παιδιά είναι τέτοιες, ώστε οι γονείς να ασχολούνται πιο πολύ από τα ίδια τα παιδιά. Και αυτό φυσικά αν οι γονείς έχουν το μορφωτικό επίπεδο να ανταποκριθούν σε τέτοιου είδους εργασίες. Φαντάζομαι, ότι οι δάσκαλοι θέλουν να δημιουργήσουν την ανάγκη στο μαθητή ώστε να ψάξει, να μελετήσει, να ασχοληθεί για να βρει πληροφορίες σε ότι αφορά η κάθε εργασία και με τον καιρό να μπορούν τα ίδια τα παιδιά αυτόνομα να κάνουν τις εργασίες τους.

2.12: Στις συναντήσεις σας με τον εκπαιδευτικό θεωρείτε χρήσιμο να είναι παρόν και το παιδί σας; Γιατί;

A: Το παιδί δεν μπορεί να είναι παρόν σε τέτοιες συζητήσεις γιατί ο εκπαιδευτικός με το γονέα θα μιλήσουν για θέματα που αφορούν το παιδί, θα μιλήσουν για το πώς θα βοηθηθεί και θα προτείνουν λύσεις που δεν είναι δυνατόν να γνωρίζει εκ των προτέρων το παιδί.

3. Περιεχόμενο

3.1: Για ποια θέματα συνεργάζεστε με τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας; (ρωτάτε πώς μπορείτε να βοηθήσετε το παιδί σας: μέθοδοι διδασκαλίας, συμπεριφορά, επίδοση, συμβουλές πώς να το βοηθήσετε στο σπίτι;).

A: Συνήθως στα μαθήματα όπου υπάρχει κάποιο πρόβλημα γίνεται συζήτηση με το για να βοηθηθεί το παιδί. Στο μάθημα της έκθεσης και γενικότερα της έκφρασης συζητήσαμε τι βιβλία πρέπει να διαβάζει έτσι ώστε να βοηθήσω το παιδί να εκφραστεί καλύτερα γραπτώς. Για τις μεθόδους διδασκαλίας και πως θα βοηθηθεί το παιδί στο σπίτι έχουμε παρακολουθήσει όλη η οικογένεια συμβουλευτική επί πληρωμή από παιδοψυχολόγο.

- 3.2: Πιστεύετε ότι είναι απαραίτητες οι οδηγίες του εκπαιδευτικού για να βοηθήσετε το παιδί σας στο σπίτι; Ζητάτε από τον εκπαιδευτικό συμβουλές για να βοηθήσετε το παιδί στα μαθήματά του; Σας δίνει τέτοιες συμβουλές;
- A: Οι οδηγίες είναι χρήσιμες για να βοηθηθεί το παιδί και πρέπει να τον συμβουλευόμαστε για όλα τα θέματα που αφορούν το παιδί στο σχολείο. Θα πρέπει βέβαια και εμείς σαν γονείς να αξιολογούμε το επίπεδο γνώσεων των δασκάλων και κατά πόσο θα βοηθηθούν τα παιδιά.
- 3.3: Θεωρείτε ότι χρειάζονται ειδικές γνώσεις για να ανταποκριθείτε στην εκπλήρωση αυτών των συμβουλών;
- A: Δεν ξέρω για ειδικές γνώσεις πάντως πρέπει να διαβάζουμε και να ενημερωνόμαστε σαν γονείς συνέχεια για όλα τα θέματα που απασχολούν τα παιδιά, είτε μέσω βιβλίων, είτε μέσω τηλεόρασης, ίντερνετ ή άλλα μέσα. Από κάποια μαθησιακή δυσκολία που μπορεί να έχουν, βιαιότητα προς άλλα παιδιά, μη συνεργασία με το δάσκαλο, υπερκινητικότητα και άλλα θέματα πρέπει να συμβουλευόμαστε όχι μόνο τον εκπαιδευτικό αλλά και ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό κλπ.
- 3.4: Υπάρχουν θέματα για τα οποία θα θέλατε να συμβουλευτείτε τον εκπαιδευτικό και δεν το κάνετε; Ποια είναι αυτά; Γιατί δεν το επιχειρείτε;
- A: Όχι δεν υπάρχουν τέτοια θέματα, επειδή (πιστεύω) πρέπει να έχουμε εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς και να συζητάμε όλα τα θέματα που αφορούν τα παιδιά μας. Αν καταλάβω, ότι είναι αρνητικοί σε κάποιο θέμα και δεν μπορούν να με συμβουλέψουν τι πρέπει να κάνω, τότε απευθύνομαι σε άλλους παιδαγωγούς, ψυχολόγους επί πληρωμή για να βοηθήσουν στο πρόβλημα που προέκυψε.
- 3.4.1: Έχετε να μας διηγηθείτε κάποιο σχετικό περιστατικό;
- A: Όταν ο μικρός μου γιος δεν μπορούσε να διαβάσει ακόμα πέρσι το Φεβρουάριο ζήτησα τη συμβουλή της εκπαιδευτικού τι πρέπει να κάνουμε σαν γονείς για να βοηθήσουμε το παιδί στην πρώτη σχολική χρονιά. Μας είπε ότι είναι ακόμη ανώριμος και έχει διάσπαση προσοχής και ότι μέχρι τέλος της σχολικής χρονιάς θα μπορεί να διαβάζει, να μην ανησυχούμε καθόλου. Τον επόμενο μήνα, αφού είδαμε ότι δεν υπήρχε καθόλου πρόοδος στο παιδί και μάλιστα αρνιόταν και να διαβάσει, τότε απευθυνθήκαμε ξανά και προτείναμε να τον δει η εκπαιδευτικός στο τμήμα ένταξης και να κάνει δική της διάγνωση.

Μας είπε ότι το παιδί δε χρειάζεται να μπει στο τμήμα ένταξης και να μη βιαζόμαστε.

Έχοντας παρακολουθήσει σεμινάριο για τη δυσλεξία πήγα το παιδί σε ειδικό και μου επιβεβαίωσε αυτό που φοβόμουν. Επικοινωνήσα και με τον κρατικό φορέα για μαθησιακές δυσκολίες και στο ραντεβού του Αυγούστου μου είπαν ότι πρέπει το παιδί να μπει στο τμήμα ένταξης του σχολείου γιατί έχει μαθησιακές δυσκολίες και για δυσλεξία θα το επανεξετάσουν τον επόμενο χρόνο. Το παιδί από τότε παρακολουθεί μαθήματα από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής 1 1/2 ώρες την εβδομάδα και έχει σημειώσει μεγάλη πρόοδο, έχει αποκτήσει αυτοπεποίθηση και μετά ένα χρόνο νιώθει καλά με τον εαυτό του.

Η εκπαιδευτικός εξακολουθεί να πιστεύει ότι το παιδί είναι ανώριμο για την ηλικία του και ότι έχει διάσπαση προσοχής που τον δυσκολεύει στα μαθήματά του.

3.5: Ζητάτε συμβουλές από τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας, όταν αντιμετωπίζετε προβλήματα με τη συμπεριφορά του ;

A: Ο εκπαιδευτικός έχει την εμπειρία και τις κατάλληλες γνώσεις για να βοηθήσει τα παιδιά, έτσι η συμβουλή του είναι απαραίτητη.

3.6: Όταν αντιμετωπίζετε κάποιο σοβαρό οικογενειακό πρόβλημα ή πρόβλημα υγείας θεωρείτε χρήσιμο να ενημερώσετε τον εκπαιδευτικό; Γιατί;

A: Φυσικά οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τέτοια γεγονότα, ώστε να αντιμετωπίζουν διαφορετικά το παιδί με μεγαλύτερη επιείκεια και κατανόηση. Σε τέτοιες δεδομένες φάσεις της ζωής όλη η οικογένεια είναι αναστατη και έτσι το παιδί δεν μπορεί να λειτουργήσει φυσιολογικά.

3.7: Πιστεύετε ότι η ύπαρξη αυτών των προβλημάτων επηρεάζει τη συμπεριφορά ή και την επίδοση του παιδιού σας; (Ναι) Θα ήταν καλό να τα συζητούσατε με τον εκπαιδευτικό; Με ποιον άλλο θα προτιμούσατε να τα συζητήσετε;

A: Η ύπαρξη σοβαρών μαθησιακών προβλημάτων επηρεάζει τη συμπεριφορά, την επίδοση, την ψυχολογία του παιδιού και το κάνει αδιάφορο, αντικοινωνικό, βίαιο κλπ. Σε κάθε παρατήρηση ή επίπληξη του εκπαιδευτικού το παιδί αντιμετωπίζει πλέον διαφορετικά, ό,τι συμβαίνει στο σχολείο για αυτό και η συζήτηση με τον εκπαιδευτικό είναι αναγκαία. Ο ψυχολόγος επίσης μπορεί να βοηθήσει τέτοιες καταστάσεις, να προτείνει τι αντιμετώπιση πρέπει να έχει το παιδί που μεγαλώνει μέσα σε οικογένεια με προβλήματα.

3.8: Έχετε ποτέ σχολιάσει στον εκπαιδευτικό το έργο του (τον τρόπο που διδάσκει, την αξιολόγηση του παιδιού σας, τον τρόπο που αντιμετωπίζει τις αταξίες του); Θα το επιχειρούσατε ποτέ; Σε ποιες περιπτώσεις; Γιατί;

A: Έχω σχολιάσει το έργο του εκπαιδευτικού, στον ίδιο αλλά μόνο θετικά, για να του δείξω, ότι σωστά χειρίζεται το παιδί μου, ότι το βοηθάει και να συνεχίσει έτσι. Όπως και κάθε άλλος άνθρωπος θέλει ενθάρρυνση, όταν έχει τόσο δύσκολο έργο όπως είναι η μάθηση των παιδιών, όχι μόνο της εκπαιδευτικής ύλης, αλλά και (η εκμάθηση) της σωστής συμπεριφοράς μεταξύ των παιδιών. Αρνητικά αποφεύγω να σχολιάσω οτιδήποτε, αλλά αν το κάνω, γίνεται διακριτικά και ευγενικά χωρίς να τον προσβάλλω. Ίσα-ίσα για να επισημάνω κάποια πράγματα που του διέφυγαν και να τα έχει υπόψη του.

3.9: Οι εκπαιδευτικοί σας ζητούν πληροφορίες για τα παιδιά σας (οικογενειακό περιβάλλον, ιδιαιτερότητες, χόμπι, κ.α.);

A: Δε ζητούν συνήθως πληροφορίες για τα παιδιά και σε μένα τουλάχιστον δε συνέβη καμιά φορά. Δεν περιμένω όμως από αυτούς για να αναφέρω σε κάποια συζήτηση μαζί τους ότι για παράδειγμα ο μεγάλος μου γιος είναι ήρεμο παιδί και του αρέσει πολύ το ποδόσφαιρο ή ότι ο μικρός γιος μου είναι πολύ ζωντανός αλλά συνεργάσιμος και πρόθυμος να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό σε ό,τι χρειαστεί.

4. Παράγοντες που διαφοροποιούν τη συνεργασία

4.1. Εμπόδια

4.1.1: Ποιοι παράγοντες σας εμποδίζουν να συνεργάζεστε με τους εκπαιδευτικούς; Γιατί;

A: Ένας παράγοντας που εμποδίζει τη συνεργασία είναι ότι δουλεύω και οι ελεύθερες πρωινές ώρες είναι περιορισμένες. Ένας άλλος παράγοντας είναι ο χαρακτήρας και η νοοτροπία του εκπαιδευτικού, πολλοί εκ των οποίων κρατούν σε απόσταση τους γονείς.

4.1.2: Επιχειρείτε να πλησιάσετε τον εκπαιδευτικό του παιδιού σας, όταν διαπιστώνετε ότι δεν είναι τόσο συνεργάσιμος όσο εσείς θα θέλατε;

A: Ότι και να συμβαίνει με τον εκπαιδευτικό, εμείς οι γονείς πρέπει να επικοινωνούμε και να συμβιβάζομαστε μαζί του είτε είναι συνεργάσιμος είτε

όχι, γιατί αυτό που μας ενδιαφέρει πάνω από όλα είναι η πρόοδος του παιδιού μας και η ψυχική του γαλήνη.

4.1.3: Διαφοροποιείτε αυτές τις τεχνικές ανάλογα με τους εκπαιδευτικούς; Πείτε μου περισσότερα για αυτό;

A: Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό, κατά πόσο δηλαδή είναι συνεργάσιμος ή όχι αντιλαμβάνεται ή όχι την όποια κατάσταση του παιδιού, εμείς σαν γονείς πρέπει να είμαστε ευγενικοί και ανεκτικοί μαζί του, ώστε να νιώθει, ότι του έχουμε εμπιστοσύνη και ότι προσπαθούμε να βοηθήσουμε και εμείς το έργο του. Δεν θα έλεγα ότι διαφοροποιώ τον τρόπο που αντιμετωπίζω τους εκπαιδευτικούς, αλλά ότι ευγενικά και διακριτικά τους λέω την άποψή μου και ότι δέχομαι κάθε συζήτηση για αυτό που πιστεύω, αν έχω άδικο να το παραδεχτώ, για να βοηθηθεί το παιδί στο σχολείο.

4.1.4: Στα πλαίσια της συνεργασίας σας με τον εκπαιδευτικό υπάρχουν διαφορές, τριβές; Σε ποια θέματα; Γιατί;

A: Φυσικά και υπάρχουν διαφορές στα πλαίσια της συνεργασίας. Στην εκπαιδευτικό του μικρού μου γιου εξήγησα πέρσι, ότι τεμπέλης δεν είναι, όπως τον παρουσίασε, αλλά ότι έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία, που πρέπει να διερευνηθεί και να μπει στο τμήμα της ένταξης για να δούμε αν όντως υπάρχει πρόβλημα ή όχι. Εκείνη μου απάντησε «δε χρειάζεται και ότι μέχρι το τέλος της χρονιάς θα διαβάζει», κάτι που φυσικά δεν έγινε. Για να μην έρθω σε περαιτέρω σε ρήξη απευθύνθηκα σε ιδιώτη παιδαγωγό – λογοθεραπευτή, όπου και βοηθήθηκε το παιδί ανεβάζοντας τη ψυχολογία του. Για το καλό του παιδιού συνέχισα να έχω καλές σχέσεις με την εκπαιδευτικό και να επικοινωνώ μαζί της.

4.2. Παράγοντες που ευνοούν τη συνεργασία

4.2.1: Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι συμβάλλουν θετικά στη συνεργασία; Γιατί;

A: Νομίζω, ότι ο χαρακτήρας και οι γνώσεις κάθε εκπαιδευτικού κάνουν τη συνεργασία ευκολότερη ή δυσκολότερη με τους γονείς. Όσο πιο διαλλακτικοί και επικοινωνιακοί είναι και με γνώσεις για την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, πνευματικών και άλλων ικανοτήτων των παιδιών, τόσο πιο εύκολη είναι η συνεργασία με τους γονείς. Το αντίθετο, όσο πιο εγωιστές,

αυταρχικοί και με ελλειπείς γνώσεις είναι τόσο δυσκολότερη είναι η συνεργασία.

4.2.2: Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που σας ενθαρρύνουν να συνεργαστείτε μαζί του;

A: Ο εκπαιδευτικός που είναι καλοπροαίρετος και δέχεται τις απόψεις των άλλων, είναι ευαίσθητος, επικοινωνιακός και ανοικτός σε συζητήσεις και ιδέες, δείχνει έναν άνθρωπο που θέλει συνεργασία με τους γονείς για να προοδεύσουν τα παιδιά στο σχολείο και να αναπτύξουν τις ικανότητες τους και την προσωπικότητά τους.

4.2.3: Παρατηρείτε κάποιες βελτιώσεις στην ποιότητα ή στη μορφή της συνεργασίας κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς; Πού νομίζετε ότι οφείλονται;

A: Σίγουρα υπάρχει αλλαγή στην ποιότητα της συνεργασίας και αυτό γιατί όσο γνωριζόμαστε μεταξύ μας καλύτερεύει η επικοινωνία, αντιλαμβανόμαστε τα πιστεύω, τις ιδέες και αξιολογούμε πιο σωστά το χαρακτήρα του καθενός.

4.2.4: Προηγουμένως αναφέρατε ορισμένους παράγοντες – εμπόδια στη συνεργασία. Πώς μπορούν αυτοί να ξεπεραστούν;

A: Δύσκολα τέτοια εμπόδια να ξεπεραστούν, παρά μόνο με συνεχή προσπάθεια και από τα δυο μέρη, ώστε να επιτευχθεί καλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα.

4.2.5: Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να παρακολουθούν ειδικά μαθήματα, στις βασικές τους σπουδές ή στο πλαίσιο της επιμόρφωσής τους, σχετικά με ζητήματα συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς; Γιατί;

A: Οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να παρακολουθούν ειδικά μαθήματα στις βασικές τους σπουδές, σχετικά με ζητήματα συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς, γιατί όσο πιο πολλά γνωρίζουν, τόσο ευκολότερα θα επιτυγχάνεται το επιθυμητό αποτέλεσμα, δηλαδή η καλύτερη προσέγγιση του παιδιού σύμφωνα με το χαρακτήρα του, τις ιδιαιτερότητες που έχει το καθένα, τις τυχόν μαθησιακές δυσκολίες που μπορεί να έχει κλπ.

4.3. Άλλοι Παράγοντες

4.3.1: Ποιος από τους δυο γονείς πηγαίνει συχνότερα στο σχολείο; Ποιος βοηθάει κυρίως τα παιδιά με τα μαθήματά τους στο σπίτι;

A: Ο σύζυγος πηγαίνει συχνότερα στο σχολείο, μια φορά την εβδομάδα όταν έχει ρεπό, για να ρωτήσει τα παιδιά πως πάνε στα μαθήματα. Τώρα για το διάβασμα στα αγγλικά, στις εργασίες, στα μαθηματικά και στα επαναληπτικά τεστ ασχολούμαι εγώ με τα παιδιά και στα υπόλοιπα μαθήματα βοηθάει καθημερινά ο σύζυγος.

4.3.2: Συνεργάζεστε με όλους τους εκπαιδευτικούς κατά τον ίδιο τρόπο και με την ίδια ευκολία;

A: Φυσικά και δεν μπορεί να υπάρχει συνεργασία με (όλους) τους εκπαιδευτικούς κατά τον ίδιο τρόπο και με την ίδια ευκολία. Ο εκπαιδευτικός όπως και κάθε άνθρωπος μεγαλώνει σε συγκεκριμένο κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον και διαμορφώνει χαρακτήρα και ήθος διαφορετικό από τους άλλους. Έτσι δεν μπορεί να υπάρχει η ίδια αντιμετώπιση για όλα τα θέματα που αφορούν το παιδί και η συνεργασία είναι άλλοτε ευκολότερη και άλλοτε δυσκολότερη.

4.3.3: Παρατηρείτε διαφοροποιήσεις στη συνεργασία; Με τι συνδέονται αυτές κατά τη γνώμη σας;

A: Όπως είπα και πιο πάνω υπάρχουν διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Αυτό που εγώ αντιλήφτηκα έως τώρα είναι ότι αυτοί που δεν έχουν δική τους οικογένεια και ιδίως παιδιά, είναι πιο αυστηροί και απόλυτοι από τους υπόλοιπους και ότι αυτό δυσχεραίνει τις σχέσεις τους με τους γονείς. Επίσης οι εκπαιδευτικοί που είναι σε μεγάλη ηλικία, προς σύνταξη, εκείνοι που δεν έχουν καλή προσωπική ζωή κ.α.. Όλα αυτά όμως συνδέονται με το χαρακτήρα και τα θέλω του εκπαιδευτικού (με ότι θεωρεί αυτός προτεραιότητες στη ζωή του).

5. Προοπτικές διεύρυνσης

5.1: Σας έχει ζητηθεί να θέσετε από κοινού στόχους με τον εκπαιδευτικό της τάξης σας; Σε ποιους τομείς;

A: Δεν μου έχει ζητηθεί ποτέ να θέσουμε από κοινού στόχους αλλά θα ήταν μια πολύ καλή ευκαιρία να συμφωνήσουμε σε θέματα που αφορούν τα παιδιά όπως

είναι τα μαθήματα, πως δηλαδή θα μαθαίνουν ευκολότερα, μέσω παιχνιδιού, και πιο διασκεδαστικά.

5.2: Θα θέλατε να βοηθήσετε τον εκπαιδευτικό της τάξης σας σε σχολικές δραστηριότητες; Σε ποιες θεωρείτε ότι θα μπορούσατε να βοηθήσετε;

A: Θα ήθελα να βοηθήσω σε σχολικές δραστηριότητες, αλλά λόγω δουλειάς είναι δύσκολο. Παρόλο αυτά θα με ενδιέφερε πολύ να βοηθήσω σε θεατρικές παραστάσεις, σε εκδηλώσεις γιορτών, σε θέματα οικολογίας π.χ. να φτιάξουμε χαρτί από ανακυκλώσιμο υλικό κ.α.

5.2.1: Στη χριστουγεννιάτικη γιορτή συμμετείχατε στην προετοιμασία της; Τι κάνατε; Πως νιώσατε εσείς, το παιδί σας που σας έβλεπε στο σχολείο συχνότερα;

A: Δεν συμμετείχα ιδιαίτερα στη γιορτή του σχολείου παρά μόνο ετοίμασα ένα γλυκό για το τέλος της γιορτής και συζήτησα για τη στολή που θα φορούσε ο γιος μου σαυτήν. Μία φορά με είδε ο γιος μου στο σχολείο, οπότε δεν είχε καμία ουσιαστική διαφορά.

5.3: Έχετε συνεργαστεί με εκπαιδευτικούς για την υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων ή στην ευέλικτη ζώνη; (Ναι) Περιγράψτε μου αυτή τη συνεργασία. Ποια οφέλη απορρέουν από αυτή τη συνεργασία; (Όχι) Γιατί;

A: Δεν έχω συνεργαστεί με εκπαιδευτικούς για υλοποίηση προαιρετικών προγραμμάτων ή στην ευέλικτη ζώνη, αλλά και οι άλλοι γονείς από ότι ξέρω, γιατί μέχρι τώρα οι εκπαιδευτικοί που είχαμε δεν τους ενδιέφερε η συνεργασία με τους γονείς.

5.4: Πιστεύετε ότι η συνεργασία θα ήταν καλύτερη αν θέτατε από κοινού κάποιους στόχους με τους εκπαιδευτικούς; (ναι, όχι) Γιατί; Σε ποια θέματα; Γιατί;

A: Σίγουρα θα ήταν καλύτερη η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς αν θέταμε από κοινού στόχους, γιατί με τη συζήτηση προκύπτουν (αποκαλύπτονται τα) προβλήματα και έτσι γίνεται προσπάθεια για την επίλυσή τους. Τώρα για τα θέματα θα ήταν καλά να επικεντρωθούμε στα θέματα που αφορούν τα μαθήματα δηλαδή στην πλειονότητα των μαθητών όπου υπάρχει πρόβλημα π.χ. στην έκφραση, στα μαθηματικά, στη γραμματική κλπ.

5.5: Θεωρείτε ότι πρέπει να υπάρχει συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος, στην επιλογή των μέσων και μεθόδων διδασκαλίας, κάπου αλλού; Γιατί;

A: Όλα πρέπει να λειτουργούν σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μας έλεγε ο εκπαιδευτικός του μεγάλου μου γιου για δυο χρονιές, όταν του θέταμε κάποιους προβληματισμούς εμείς οι γονείς. Οπότε τι να συζητάμε για διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και επιλογή μέσων και μεθόδων διδασκαλίας.

5.5.1: Παρόλα αυτά πείτε μου τη γνώμη σας. Θα πρέπει οι γονείς να συμμετέχουν; Για ποιο λόγο θα πρέπει ή για ποιο λόγο δεν θα πρέπει;

A: Ο κάθε γονέας ξέρει το παιδί του, το επίπεδο γνώσεών του, το χαρακτήρα του και συζητώντας με τον εκπαιδευτικό και τους άλλους γονείς μπορούν όλοι μαζί να διαμορφώσουν το αναλυτικό πρόγραμμα και την επιλογή μέσων και μεθόδων διδασκαλίας, έτσι ώστε να υπάρχει αποτέλεσμα για τη συγκεκριμένη τάξη και το επίπεδό της και να αποφεύγονται οι συγκρούσεις.

Οπότε θα ήταν το καλύτερο να υπάρχει συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών.

5.6: Θεωρείτε ότι το σχολείο με τη μορφή που έχει σήμερα βοηθάει ένα παιδί να καλλιεργήσει τα ενδιαφέροντά του, τα χόμπι του; Πώς; Γιατί;

A: Τα μόνα ενδιαφέροντα που μπορεί να καλλιεργήσει το σχολείο στο μαθητή είναι το ποδόσφαιρο και το μπάσκετ που παίζουν τα στα διαλείμματα και την ώρα της Γυμναστικής και πάλι αυτό δεν φτάνει. Αν το παιδί το αγαπάει θα πρέπει οι γονείς να τα γράψουν σε αθλητικούς συλλόγους για να ελπίζουν σε κάτι καλύτερο. Ούτε οι ξένες γλώσσες, ούτε η μουσική έτσι όπως διδάσκονται δεν βοηθούν το μαθητή να τα αγαπήσει και να ασχοληθεί πραγματικά με αυτά.

5.7: Ποιος πιστεύετε ότι πρέπει να είναι ο ρόλος του σχολείου σήμερα; Η συνεργασία γονέων εκπαιδευτικών θα βοηθούσε στην επίτευξη αυτού του στόχου; Πως θα μπορούσαν οι γονείς να αξιοποιηθούν στην επίτευξη αυτή;

A: Ο ρόλος του σχολείου σήμερα είναι μια στεγνή αποστήθιση των όσων διδάσκει ο εκπαιδευτικός. Τα παιδιά θα πρέπει να έχουν όρεξη για μάθηση, για διάλογο, για να ενημερώνονται και να ενδιαφέρονται πραγματικά για το τι γίνεται γύρω τους. Επίσης πρέπει να ενημερώνονται για όλα τα θέματα που αφορούν τη ζωή μας, για τα ναρκωτικά, τη σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, τις προφυλάξεις από ασθένειες, για το περιβάλλον, για κοινωνικούς προβληματισμούς, ώστε να γίνουν σκεπτόμενοι πολίτες. Πολλά μπορεί να γίνουν με τη συνεργασία των δυο πλευρών, αλλά έτσι όπως είναι διαμορφωμένη η κατάσταση σήμερα στα

σχολεία οι γονείς παλεύουν μόνοι τους για να μιλήσουν και να εξηγήσουν πολλά πράγματα στα παιδιά τους.

5.7.1: Δεν μου είπατε όμως πώς θα μπορούσαν οι γονείς να αξιοποιηθούν, ώστε το σχολείο να περάσει από την στεγνή αποστήθιση σε ένα άλλο επίπεδο (να γίνει ένα πολύπλευρο πνευματικό κέντρο).

A: Αν οι εκπαιδευτικοί είχαν πιο διευρυμένες γνώσεις πάνω στο αντικείμενό τους και ήταν πραγματικό λειτούργημα για αυτούς η μόρφωση και διαπαιδαγώγηση των παιδιών μας, θα μπορούσαν μαζί με τους γονείς από κοινού να συζητήσουν και να καταλήξουν σε πρακτικές που θα βοηθούσαν τα παιδιά, σε δραστηριότητες εκτός σχολείου για την επιμόρφωσή τους, με συμμετοχή των γονέων κ.α.

5.8: Θεωρείτε ότι οι γονείς θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; Γιατί;

A: Οι γονείς νομίζω, ότι θα πρέπει να συμμετέχουν στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, γιατί σε ολόκληρη χρονιά μπορούμε να καταλάβουμε, αν ένας εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει ή όχι τα παιδιά, αν είναι άξιος, ή όχι, αν έχει ιδιοτροπίες και κατά πόσο επηρεάζουν τη διδασκαλία του, αν η προσωπική του ζωή αμαυρώνει την εικόνα του κ.α.

5.8.1: Θεωρείτε ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν θα έπρεπε να διδάσκουν;

5.9: Θα θέλατε να μείνετε σε μια τάξη και να παρακολουθήσετε το μάθημα; Γιατί;

A: Για το μόνο λόγο που θα ήθελα να είμαι στην τάξη και να παρακολουθήσω το μάθημα είναι να δω αν αυτά που κάνει και λέει το παιδί μου στο σπίτι (η συμπεριφορά του, ο τρόπος που μιλάει) είναι ίδια και στο σχολείο. Αν δηλαδή συμμετέχει στην τάξη, αν ακούει στην παράδοση του μαθήματος, αν μιλάει με τους συμμαθητές του μέσα στην τάξη κλπ.

6. Δημογραφικά στοιχεία

6.1. Φύλο: Γυναίκα

6.2. Επάγγελμα και των δυο γονέων:

Πατέρα: Ιδιωτικός Υπάλληλος (χειριστής κλαρκ)

Μητέρα: Δημόσιος Υπάλληλος (Π.Ε. Οικονομικού)

6.3. Μόρφωση και των δυο γονέων:

Πατέρα: Δ.Ε.

Μητέρας: Α.Ε.Ι. Οικονομικό Τμήμα Πανεπιστημίου Μακεδονίας

6.4. Ποια είναι η άποψή σας για την εκπαίδευση ως αξία;

Η εκπαίδευση είναι αυτή που κάνει πιο εύκολη την κοινωνικοποίηση των παιδιών, που τα ομαδοποιεί και τα κάνει να ενδιαφέρονται για το σύνολο και όχι μόνο για τον εαυτό τους. Κάνει τους ανθρώπους να ενδιαφέρονται για νέα πράγματα για αξίες και ιδέες και για αυτό η δια βίου εκπαίδευση είναι χρήσιμη και σημαντική για τον άνθρωπο, τον δραστηριοποιεί και τον βοηθάει να βελτιώσει τις ικανότητες και τις δεξιότητές του, γίνεται πιο υπεύθυνος και συστηματικός.

6.5. Τι θα θέλατε να γίνει το παιδί σας;

Τα παιδιά μου θα ήθελα να κάνουν στη ζωή τους ό,τι τους αρέσει πιο πολύ, γιατί αυτό θα τους κάνει να προσπαθούν να βελτιώνονται συνέχεια και να είναι ευχαριστημένοι με το επάγγελμα που διάλεξαν. Θα προτιμούσα να έχουν ποιότητα ζωής, δηλαδή, προσωπικό χρόνο και όχι ανεξάντλητα ωράρια εργασίας. Δεν με ενδιαφέρει να έχουν επαγγέλματα «καταξιωμένα» στην κοινωνία όπως γιατροί, δικηγόροι, δάσκαλοι, αλλά αυτό που τους γεμίζει στη ζωή και ας έχει κάποιο κόστος σε άλλα όπως στο χρηματικό.

6.6. α) Αριθμός παιδιών: 2

β) Αριθμός και τάξη παιδιών στο Δημοτικό: Αγόρι Ε', Αγόρι Β'.