

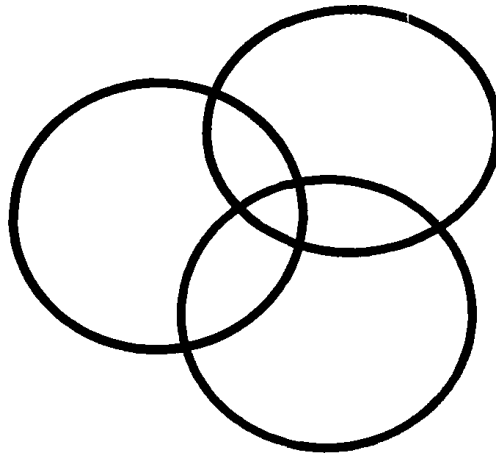
ΠΑΝΕΜΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

156
ΜΠΛΕ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Στα πλαίσια Μεταπτυχιακού Προγράμματος με ειδίκευση: «Ψυχολογία-
Συμβουλευτική στις Επιστήμες της Αγωγής»



ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ
ΑΠΟΨΕΙΣ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ

ΦΩΤΕΙΝΗ ΚΟΥΡΗ

E-mail: fokouri@yahoo.gr

Επιβλέπων Καθηγητής: Μπούζος Ανδρέας

Ιωάννινα, Ιούνιος 2006



BIBΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000124479

M.D. 370
K0Y



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

«Ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο ενδιαφέρεται για τα παιδιά αντανακλάται στον τρόπο που ενδιαφέρεται για τις οικογένειές τους». Με άλλα λόγια, αν οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τα παιδιά ως μαθητές, κρατούν τις οικογένειες μακριά από το σχολείο. Αντίθετα, αν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως παιδιά, τότε βλέπουν την οικογένεια και την κοινωνία γενικότερα ως συνεργάτες στην εκπαίδευση και την διαπαιδαγώγησή τους. Ως «εταίροι» στην εκπαίδευση σχολείο και οικογένεια μοιράζονται τα ενδιαφέροντα και τις ευθύνες τους σχετικά με τα παιδιά, και προσπαθούν από κοινού να δημιουργήσουν καλύτερες συνθήκες για την ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Erstein, 2002, σελ. 7).

Πολύ σύντομα και πολύ εύστοχα στο μικρό κείμενο που παραθέτουμε περιγράφονται οι σχέσεις του σχολείου με την οικογένεια. Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των ελλήνων γονέων και εκπαιδευτικών σχετικά με τη μεταξύ τους συνεργασία, ώστε να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο αυτοί συνεργάζονται, πώς αντιλαμβάνονται τη συνεργασία, πώς την αξιολογούν και ποιες είναι οι προσδοκίες τους από αυτήν. Επίσης, εξετάστηκε ποια από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την υφιστάμενη μορφή της, και καταγράφηκαν οι απόψεις τους για την ανάπτυξη ουσιαστικής και συστηματικής συνεργασίας. Το δείγμα της έρευνας στους δασκάλους αποτέλεσαν 400 εκπαιδευτικοί που δίδασκαν σε σχολεία της Κέρκυρας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων, Άρτας και Πρέβεζας, ενώ για το δείγμα των γονέων συγκεντρώθηκαν 600 ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν από γονείς με παιδιά που φοιτούσαν σε σχολεία των ίδιων νομών. Για τη συλλογή των δεδομένων διανεμήθηκαν ανάλογα ερωτηματολόγια και στις δύο ομάδες και τα οποία απαντήθηκαν χωρίς την παρουσία του ερευνητή. Τα ερωτηματολόγια είχαν κατασκευαστεί από τον κύριο Δοδοντσάκη και συνεργάτες του και χρησιμοποιήθηκαν κατά την εκπόνηση της διδακτορικής του διατριβής. Τα ευρήματα της έρευνας αυτής συμπίπτουν με τα πορίσματα της έρευνας Δοδοντσάκη (1995) και δίνουν αρκετά σαφή εικόνα σχετικά με το βαθμό στον οποίο συνεργάζονται οι έλληνες γονείς και δάσκαλοι, για το περιεχόμενο της συνεργασίας, για την αξία που της αποδίδουν και για τις προσδοκίες τους από αυτήν και την περαιτέρω ανάπτυξή της.

Λέξεις κλειδιά:

Γονεϊκή Εμπλοκή, Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας, Τύποι Γονεϊκής Εμπλοκής



S U M M A R Y

The way schools care about children is reflected in the way schools care about the children's families. If educators view children simply as students, they are likely to see the family as separate from the school. That is, the family is expected to do its job and leave the education of children to the schools. If educators view students as children, they are likely to see both the family and the community as partners with the school in children's education and development. Partners recognize their shared interests in and responsibilities for children, and the work together to create better programs and opportunities for students. (Epstein, 2002, page. 7).

With this small text that we mention are very shortly described the relations between school and family. The **Objective** of present research was the investigation of attitudes and opinions of Greek parents and teachers with regard to the collaboration between them, in order to find out the how much do they collaborate each other, how they conceive the collaboration, how they evaluate it and who are their expectations from this. Also it was examined which of the demografic characteristics of both parents and teachers are related to the collaboration between them, and their opinions were listed for the essential and systematic growth of this collaboration. The sample of the school teachers reasearch constituted 400 subjects that taught in schools of Corfu, Thesprotia, Iwanninwn, Artas and Prevezas while for the sample of parents reasearch were essembled 600 questionnaires that were answered by parents with children that studied in school og the same prefectures. For the collection of data were distributed questionaries to both of the groups with small differentiations which were answered without the presence of the researcher. The questionnaires had been produced by mister Dodontsakis and his co-operators and they were used at the development of his doctoral thesis. The findings of this research coincide with the findings of mister Dodontsakis reasearch (1995) and they give enough explicit picture for the degree in which Greek parents and school teachers collaborate, for the content of collaboration, for the value that they attribute to this co-operation and theirt expectations from this and its further growth.

Key Words:

parental-family involvement, parent-teacher collaboration, partners, types of parental involvement



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....σελ. 20

Μ Ε Ρ Ο Σ Π Ρ Ω Τ Ο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. Εισαγωγικά Στοιχεία.....σελ. 27
2. Μοντέλα Συνεργασίας.....σελ. 31
 - 2.1. Σχολειοκεντρικά Μοντέλα – Μοντέλα χωριστών υπευθυνοτήτων Σχολείου και Οικογένειας.....σελ. 33
 - 2.2. Μοντέλα Διαθεσμικών Αλληλεπιδράσεων – Επικουρικά Μοντέλα.....σελ. 34
 - 2.3. Συνεργατικά – Διαπραγματευτικά Μοντέλα.....σελ. 36
 - 2.4. Οικογένεια – Κερντρικά Μοντέλα – Μοντέλα με Πολιτική Διάσταση.....σελ. 38
3. Γονεϊκή Εμπλοκή.....σελ. 41

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΟΝΕΩΝ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1. Εισαγωγικά Στοιχεία.....σελ. 47
2. Παράγοντες που αφορούν τους γονείς.....σελ. 48



2.1. Το Βιογραφικό Στοιχείο των γονέων.....σελ.	48
2.2. Το Δυναμικό Στοιχείο των γονέων.....σελ.	50
3. Παράγοντες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς.....σελ.	54
2.3. Το Βιογραφικό Στοιχείο των εκπαιδευτικών.....σελ.	54
2.4. Το Δυναμικό Στοιχείο των εκπαιδευτικών.....σελ.	55
3. Παράγοντες που αφορούν το σχολικό περιβάλλον.....σελ.	60

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1. Εκπαιδευτική Πολιτική.....σελ.	62
2. Εκπαίδευση Δασκάλων.....σελ.	65
3. Εκπαίδευση Γονέων.....σελ.	68

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Εισαγωγικά Στοιχεία.....σελ.	75
2. Αποτελέσματα για τα παιδιά.....σελ.	76
3. Αποτελέσματα για τους γονείς.....σελ.	81
4. Αποτελέσματα για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.....σελ.	82
5. Κριτική της συνεργασίας.....σελ.	83



Μ Ε Ρ Ο Σ Δ Ε Υ Τ Ε Ρ Ο

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Ο Στόχος της Έρευνας.....σελ. 87
2. Μέσο συλλογής δεδομένων.....σελ. 87
3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων και το δείγμα της Έρευνας.....σελ. 88
4. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.....σελ. 96
5. Στατιστική Ανάλυση.....σελ. 97

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Α. ΔΑΣΚΑΛΟΙ

1. Επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς (ερ. 10, 10.1, 11,12, 13, 13.1, 14, 14.1).....σελ. 98
 - 1.1. Τρόποι Επικοινωνίας (ερ. 14, 14.1).....σελ. 98
 - 1.2. Συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς (ερ. 10, 10.1, 11).....σελ. 102
 - 1.3. Πρωτοβουλία συναντήσεων των δασκάλων με τους γονείς (ερ. 12).....σελ. 111
 - 1.4. Λόγοι μη ικανοποιητικού αριθμού συναντήσεων των δασκάλων με τους γονείς (ερ. 13.1).....σελ. 112
 - 1.5. Περιεχόμενο συνεργασίας – Οι λόγοι των συναντήσεων (ερ. 13).....σελ. 114



2. Εκτιμήσεις των δασκάλων για τη συνεργασία με τους γονείς και προσδοκίες από αυτήν (ερ. 8, 8.1, 9, 15, 16, 16.1, 17, 18, 19, 20, 21, 22).....σελ. 115
 - 2.1. Εκτιμήσεις των δασκάλων για τον αριθμό και τους τρόπους των συναντήσεων (ερ. 15).....σελ. 115
 - 2.2. Εκτιμήσεις των δασκάλων για την δυνατότητα ανάπτυξης της συνεργασίας (ερ. 16).....σελ. 119
 - 2.3. Προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της συνεργασίας (ερ. 16.1).....σελ. 120
 - 2.4. Εκτιμήσεις για τη σπουδαιότητα της ύπαρξης της συνεργασίας (ερ. 8, 8.1).....σελ. 125
 - 2.5. Ιεράρχηση του θέματος της συνεργασίας των δασκάλων με τους γονείς σε σύγκριση με άλλα εκπαιδευτικά θέματα (ερ. 9).....σελ. 131
 - 2.6. Η εκτίμηση των δασκάλων για την ανάπτυξη συστηματικής συνεργασίας με τους γονείς (ερ. 21).....σελ. 133
 - 2.7. Προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τη συνεργασία τους με τους γονείς (ερ. 17, 18, 19, 20).....σελ. 136
 - 2.8. Η πρωτοβουλία για συνεργασία (ερ. 22).....σελ. 155

B. ΓΟΝΕΙΣ

1. Επικοινωνία γονέων και δασκάλων (ερ. 8, 9, 10, 10.1, 11, 12, 12.2, 13, 13.1).....σελ. 158
2. Περιεχόμενο συνεργασίας γονέων και δασκάλων (ερ. 12.1, 19, 20, 21, 22, 24, 25.1, 26).....σελ. 176
 - 2.1. Ενημέρωση των γονέων σχετικά με το πώς να βοηθούν το παιδί τους στο σπίτι (ερ. 24, 24.1, 24.1.1).....σελ. 195
3. Εκτιμήσεις των γονέων για τη συνεργασία με τους δασκάλους (ερ. 14, 14.1, 14.1.1, 15, 16, 17, 18, 18.1, 22, 26, 27, 27.1, 28).....σελ. 215
 - 3.1. Δυνατότητες συναντήσεων των γονέων με τους δασκάλους (ερ. 14, 14.1).....σελ. 215
4. Συνθήκες Συνεργασίας (ερ. 14, 15, 16, 17, 18).....σελ. 223
5. Αξιολόγηση της συνεργασίας από τους γονείς (ερ. 22, 26, 26.1).....σελ. 232



6. Μέσα με τα οποία οι γονείς επιλέγουν να εκφραστούν – Θέματα και λόγοι για τους οποίους οι γονείς θέλουν να εκφράζουν την άποψη τους (ερ.28, 28.1).....σελ. 239
7. Πρωτοβουλία για την ανάπτυξη της συνεργασίας (ερ. 29).....σελ. 244

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΔΕΙΓΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

A. ΔΑΣΚΑΛΟΙ

1. Συζήτηση Ευρημάτων.....σελ. 248
2. Συμπεράσματα.....σελ. 260

B. ΓΟΝΕΙΣ

1. Συζήτηση Ευρημάτων.....σελ. 263
2. Συμπεράσματα.....σελ. 287
3. Συνεξέταση των Ευρημάτων από τα δύο δείγματα.....σελ. 288
4. Προτάσεις.....σελ. 290

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....σελ. 297

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....σελ. 315



ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Αναφορικά με τους δασκάλους

Διάγραμμα 1: Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο.....σελ.	90
Διάγραμμα 2: Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία.....σελ.	91
Διάγραμμα 3: Κατανομή του δείγματος ως προς το ίδρυμα αποφοίτησης.....σελ.	91
Διάγραμμα 4: Κατανομή του δείγματος ως προς το έτος πτυχίου.....σελ.	92
Διάγραμμα 5: Κατανομή του δείγματος ως προς το προσόν «μετεκπαίδευση».....σελ.	92
Διάγραμμα 6: Κατανομή του δείγματος ως προς το προσόν «εξομοίωση».....σελ.	93
Διάγραμμα 7: Κατανομή του δείγματος ως προς τα χρόνια υπηρεσίας.....σελ.	93
Διάγραμμα 12 : Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τον τρόπο που επιλέγουν οι δάσκαλοι να επικοινωνήσουν με τους γονείς.....σελ.	98
Διάγραμμα 13: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τον αποτελεσματικότερο τρόπο επικοινωνίας.....σελ.	100
Διάγραμμα 14: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις συναντήσεις με τους γονείς.....σελ.	102
Διάγραμμα 15: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις συναντήσεις με όλους τους γονείς.....σελ.	104
Διάγραμμα 16: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις συναντήσεις με σχεδόν όλους τους γονείς.....σελ.	104
Διάγραμμα 17: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις συναντήσεις με μερικούς από τους γονείς.....σελ.	105
Διάγραμμα 18: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις συναντήσεις με ελάχιστους από τους γονείς.....σελ.	105
Διάγραμμα 19: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με την αποτελεσματικότερη συχνότητα συναντήσεων με τους γονείς.....σελ.	109
Διάγραμμα 20: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με την πρωτοβουλία των συναντήσεων των δασκάλων με τους γονείς.....σελ.	111



- Διάγραμμα 21: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τους λόγους για τον μη ικανοποιητικό αριθμό συναντήσεων με τους γονείς.....σελ. 113
- Διάγραμμα 22: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με το περιεχόμενο των συναντήσεων.....σελ. 114
- Διάγραμμα 23: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του αριθμού και του τρόπου των συναντήσεων.....σελ. 116
- Διάγραμμα 24: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τη δυνατότητα παραπέρα ανάπτυξης της συνεργασίας.....σελ. 119
- Διάγραμμα 25 : Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις προϋποθέσεις για την παραπέρα ανάπτυξη της συνεργασίας.....σελ. 121
- Διάγραμμα 26 : Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τη σημασία της συνεργασίας με τους γονείς.....σελ. 126
- Διάγραμμα 27 : Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις εξηγήσεις που δίνουν οι δάσκαλοι για το πόσο σημαντική θεωρούν τη συνεργασία.....σελ. 127
- Διάγραμμα 28: Ραβδόγραμμα απαντήσεων ως προς την αξιολόγηση της σχέσης γονέων-δασκάλων από την πλευρά των δασκάλων.....σελ. 131
- Διάγραμμα 29: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τη συστηματική ανάπτυξη της συνεργασίας.....σελ. 133
- Διάγραμμα 30: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με την επίδραση που θα έχει η συνεργασία με τους γονείς στους μαθητές.....σελ. 137
- Διάγραμμα 31: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με το πώς θα επηρεάσει η συνεργασία με τους γονείς τους ίδιους τους δασκάλους.....σελ. 144
- Διάγραμμα 32: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις επιδράσεις που θα έχει η συνεργασία με τους γονείς στους γονείς.....σελ. 148
- Διάγραμμα 33: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις συνέπειες της συνεργασίας στο έργο και το κύρος του δασκάλου.....σελ. 152
- Διάγραμμα 34: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με την πρωτοβουλία ανάπτυξης της συνεργασίας γονέων-δασκάλων.....σελ. 156



Αναφορικά με τους γονείς

- Διάγραμμα 8: Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο.....σελ. 94
- Διάγραμμα 9: Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία.....σελ. 95
- Διάγραμμα 10: Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης.....σελ. 95
- Διάγραμμα 11: Κατανομή του δείγματος ως προς την περιοχή διαμονής.....σελ. 96
- Διάγραμμα 35: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με την ενημέρωση των
- γονέων με πρωτοβουλία δασκάλων/διευθυντών.....σελ. 158
- Διάγραμμα 36: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τον τρόπο ενημέρωσης
των γονέων από τους δασκάλους/διευθυντές.....σελ. 160
- Διάγραμμα 37: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τον τρόπο που
επιλέγουν να επικοινωνήσουν οι γονείς με το σχολείο
όταν αυτοί αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία.....σελ. 162
- Διάγραμμα 38: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τον τρόπο που θα
επιθυμούσαν οι γονείς να ενημερώνονται από το σχολείο.....σελ. 164
- Διάγραμμα 39: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με το αν επισκέπτονται
οι γονείς το σχολείο ή όχι.....σελ. 166
- Διάγραμμα 40: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τον τρόπο που
επισκέφθηκαν οι γονείς το σχολείο.....σελ. 167
- Διάγραμμα 41: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τον αριθμό
επισκέψεων κατά το σχολικό έτος 2003-04.....σελ. 170
- Διάγραμμα 42: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με την ικανοποίηση
των γονέων από τον αριθμό των επισκέψεών τους στο σχολείο....σελ. 172
- Διάγραμμα 43: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τους λόγους για τους
οποίους οι γονείς δεν επισκέπτονται ή επισκέπτονται
το σχολείο σπάνια.....σελ. 174
- Διάγραμμα 44: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τους λόγους για
τους οποίους οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο.....σελ. 177
- Διάγραμμα 45: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις πληροφορίες
των γονέων για τις δραστηριότητες του σχολείου γενικά και



- σχετικά με τον/τους δασκάλους.....σελ. 183
- Διάγραμμα 46: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τα θέματα του
 σχολείου που παρακολουθούν οι γονείς.....σελ. 188
- Διάγραμμα 47: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις πηγές ενημέρωσης
 των γονέων σε ότι αφορά την πρόοδο των μαθημάτων.....σελ. 188
- Διάγραμμα 48: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις πληροφορίες
 των γονέων για τις κτιριακές εγκαταστάσεις, εξοπλισμούς, αλλά και
 πιθανά προβλήματα των σχολείων.....σελ. 192
- Διάγραμμα 49: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με το αν οι γονείς βοηθούν
 οι ίδιοι τα παιδιά τους στα μαθήματα.....σελ. 196
- Διάγραμμα 50: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τη βοήθεια που
 προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους στα διάφορα μαθήματα....σελ. 197
- Διάγραμμα 51: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με το αν οι γονείς
 αναζήτησαν μόνοι τους κάποιους τρόπους να βοηθήσουν
 τα παιδιά τους αποτελεσματικότερα.....σελ. 201
- Διάγραμμα 52: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις πηγές στήριξης
 των γονέων για τη βοήθεια που προσφέρουν στα παιδιά τους.....σελ. 203
- Διάγραμμα 53: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τα θέματα που
 θα ήθελαν να ενημερώνονται οι γονείς από τους δασκάλους.....σελ. 206
- Διάγραμμα 54: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις δυνατότητες
 που προσφέρονται στους γονείς για συζητήσεις
 με τους δασκάλους.....σελ. 215
- Διάγραμμα 55: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις ευκαιρίες
 για συναντήσεις με τους δασκάλους με πρωτοβουλία των ίδιων
 των δασκάλων.....σελ. 217
- Διάγραμμα 56: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις συνθήκες κάτω
 από τις οποίες οι γονείς επιθυμούν να συναντούν τους
 δασκάλους.....σελ. 220
- Διάγραμμα 57: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με το αν οι γονείς
 αισθάνονται ελεύθεροι να ρωτήσουν ο,τιδήποτε θεωρούν



	αναγκαίο και σπουδαίο.....σελ. 223
Διάγραμμα 58:	Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με το αν αισθάνονται ελεύθεροι να εκφράσουν ενδεχόμενες παρατηρήσεις και παράπονα.....σελ. 224
Διάγραμμα 59:	Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τον τρόπο που οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν τους γονείς.....σελ. 225
Διάγραμμα 60:	Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με το αν επηρεάζει ή όχι η συμπεριφορά των δασκάλων τους γονείς.....σελ. 228
Διάγραμμα 61:	Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τη διαφώτιση και την κατατόπιση των γονέων από τους δασκάλους σε ερωτήσεις....σελ. 230
Διάγραμμα 62:	Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με την επίλυση των αποριών των γονέων από τους δασκάλους.....σελ. 231
Διάγραμμα 63:	Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης από τη σχέση με όλους τους δασκάλους.....σελ. 232
Διάγραμμα 64:	Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης των γονέων από τη σχέση τους με τους περισσότερους δασκάλους.....σελ. 233
Διάγραμμα 65:	Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης των γονέων από τη σχέση τους με τους λιγότερους δασκάλους/ες.....σελ.234
Διάγραμμα 66:	Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με το πόσο σημαντική κρίνουν τη μέχρι τώρα συνεργασία με τους/τις δασκάλους/ες.....σελ. 235
Διάγραμμα 67:	Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τη χρησιμότητα των πληροφοριών που έχουν οι γονείς για το/τα παιδιά τους από τους δασκάλους.....σελ. 237
Διάγραμμα 68:	Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τη χρησιμότητα των πληροφοριών για τις οποιεσδήποτε δραστηριότητες του σχολείου.....σελ. 238
Διάγραμμα 69:	Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τον τρόπο που επιθυμούν να εκφράζονται οι γονείς για



ό,τι σχεδιάζεται/προγραμματίζεται και γίνεται στο σχολείο.....σελ. 240

Διάγραμμα 70: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τα θέματα και τους λόγους για τους οποίους θα ήθελαν να εκφράζονται οι γονείς.....σελ.243

Διάγραμμα 71: Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με την πρωτοβουλία για την ανάπτυξη της συνεργασίας δασκάλων-γονέων.....σελ. 245



ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Αναφορικά με τους δασκάλους

- Πίνακας 1: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών « αποτελεσματικότερο τρόπο επικοινωνίας θεωρώ» και «φύλο δασκάλων».....σελ. 101
- Πίνακας 2: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών « φύλο» και « συναντήσεις με σχεδόν όλους τους γονείς».....σελ. 107
- Πίνακας 3: Σχέση των μεταβλητών «ίδρυμα αποφοίτησης» και «συναντήσεις με μερικούς γονείς».....σελ. 108
- Πίνακας 4: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών « Ίδρυμα Αποφοίτησης» και «συχνότητα συναντήσεων που οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως αποτελεσματικότερη».....σελ. 111
- Πίνακας 5: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «ηλικία» και «ο αριθμός και ο τρόπος των συναντήσεων είναι αποτελεσματικός».....σελ.116
- Πίνακας 6: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών « έτος πτυχίου» και « ο αριθμός και ο τρόπος των συναντήσεων είναι αποτελεσματικός».....σελ. 117
- Πίνακας 7: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «χρόνια υπηρεσίας» και «ο αριθμός και ο τρόπος των συναντήσεων είναι αποτελεσματικός».....σελ. 118
- Πίνακας 8: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «ίδρυμα αποφοίτησης» και ο «αριθμός και ο τρόπος των συναντήσεων είναι αποτελεσματικός».....σελ. 119
- Πίνακας 9: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «φύλο» και «την επιπλέον αμοιβή των δασκάλων για την παραπέρα ανάπτυξη της συνεργασίας».....σελ.123
- Πίνακας 10: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «ο αριθμός και ο τρόπος των συναντήσεων είναι αποτελεσματικός» και «με την επίσημη θεσμοθέτηση-προγραμματισμό της συνεργασίας από την πολιτεία»...σελ. 124
- Πίνακας 11: Κατάταξη της σχέσης γονέων – δασκάλων ανάμεσα σε άλλα θέματα για τα οποία οι δάσκαλοι θα ήθελαν επιπλέον ενημέρωση.....σελ. 132.



- Πίνακας 12: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «κρίνω τη συστηματική συνεργασία μεταξύ γονέων και δασκάλων» και της εξαρτημένης μεταβλητής «ανάπτυξη με την επίσημη θεσμοθέτηση-προγραμματισμό από την πολιτεία».....σελ. 135
- Πίνακας 13: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «χρόνια υπηρεσίας» και «εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών».....σελ. 139
- Πίνακας 14: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «ίδρυμα αποφοίτησης» και «εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών».....σελ. 141
- Πίνακας 15: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «φύλο» και «ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων των μαθητών».....σελ. 142
- Πίνακας 16: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «χρόνια υπηρεσίας» και «ο δάσκαλος θα επιτελέσει καλύτερα το διδακτικό του ρόλο».....σελ. 146
- Πίνακας 17: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «έτος πτυχίου» και «η πρωτοβουλία για τη συνεργασία ανήκει».....σελ. 157

Αναφορικά με τους γονείς

- Πίνακας 18: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «τόπος διαμονής» και « ενημέρωση ειδικά για το παιδί μου».....σελ. 160
- Πίνακας 19: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «επίπεδο εκπαίδευσης» και «επισκέφθηκα το σχολείο με δική μου πρωτοβουλία».....σελ. 168
- Πίνακας 20: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «κορίτσια Α΄τάξης» και «επισκέφθηκα το σχολείο επειδή με κάλεσαν».....σελ.169
- Πίνακας 21: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «γονέας» και «αριθμός επισκέψεων στο σχολείο».....σελ. 172
- Πίνακας 22: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «επίπεδο εκπαίδευσης» και «έκρινα πως δε χρειαζόταν κάποια συνάντηση».....σελ. 175
- Πίνακας 23: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «επίπεδο εκπαίδευσης» και «επισκέφθηκα το σχολείο να ρωτήσω για τη συμπεριφορά».....σελ. 178



- Πίνακας 24: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «αριθμού παιδιών που φοιτούν στο δημοτικό» και «να μάθω πώς να βοηθάω το παιδί μου».....σελ. 179
- Πίνακας 25 Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «χαρακτηρισμός περιοχής διαμονής» και «επισκέπτομαι το σχολείο μόνο για να πάρω τους ελέγχους».....σελ. 182
- Πίνακας 26 Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «επίπεδο εκπαίδευσης» και «οι πληροφορίες από το σχολείο αφορούν τα επιστημονικά προσόντα/ικανότητες του/των δασκάλου/ων.....σελ. 184
- Πίνακας 27 Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «επίπεδο εκπαίδευσης» και «πληροφορίες για τις γενικότερες δραστηριότητες του σχολείου».....σελ. 186
- Πίνακας 28 Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «επίπεδο εκπαίδευσης» και « παρακολουθώ τις μη διδακτικές δραστηριότητες/εκδηλώσεις του σχολείου».....σελ. 189
- Πίνακας 29:Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «τόπου διαμονής» και «γνωρίζετε τις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου και ενδεχόμενα προβλήματά του».....σελ. 194
- Πίνακας 30: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «φύλο γονέα» και «βοηθάω τα παιδιά μου στα μαθηματικά».....σελ. 199
- Πίνακας 31 Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «βοηθάτε τα παιδιά στα μαθήματά του οι ίδιοι» και «αναζητήσατε τρόπους για να τα βοηθήσετε καλύτερα μόνοι σας».....σελ .202
- Πίνακας 32 Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «επίπεδο εκπαίδευσης» και «ενημέρωση για τη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο».....σελ.208
- Πίνακας 33:Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «φύλο γονέα» και «να λύνω τα προβλήματα στη σχέση με το/τα παιδιά μου».....σελ. 211
- Πίνακας 34 Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «ηλικία» και «διδασκαλία του κάθε μαθήματος».....σελ. 212
- Πίνακας 35 Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «επίπεδο εκπαίδευσης» και «ενημέρωση για τις σχολικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου».....σελ. 214
- Πίνακας 36:Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «ηλικία» και «σας παρέχονται αρκετές δυνατότητες για συζήτηση με τον δάσκαλο του παιδιού σας».....σελ. 216



- Πίνακας 37: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «φύλο γονέα» και «θα επιθυμούσα συχνότερη επικοινωνία με το δάσκαλο με δική του πρωτοβουλία».....σελ. 218
- Πίνακας 38; Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «επίπεδο εκπαίδευσης και ο δάσκαλος με αντιμετώπισε θερμά και φιλικά».....σελ. 226
- Πίνακας 39: Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «ηλικία» και «η συμπεριφορά του δασκάλου με ελκύει ή δεν με επηρεάζει καθόλου».....σελ. 229
- Πίνακας 40:Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «αριθμός παιδιών στο σχολείο» και «τρόπος με τον οποίο προτιμάτε να εκφράζεστε».....σελ. 242
- Πίνακας 41:Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «επίπεδο εκπαίδευσης» και «η συνεργασία σχολείου-οικογένειας θα έπρεπε να είναι πρωτοβουλία».....σελ.247
- Πίνακας 42:Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «τόπος διαμονής» και η «συνεργασία σχολείου – οικογένειας θα έπρεπε να είναι πρωτοβουλία.....σελ.247



ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Με την ολοκλήρωση της εργασίας αυτής αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους όσους με βοήθησαν να τα καταφέρω.

Αρχικά θέλω να ευχαριστήσω τους 400 δασκάλους που είχαν τη διάθεση και την προθυμία να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο της έρευνας, συμβάλλοντας έτσι στην διεκπεραίωσή της εργασίας αυτής, καθώς και τους διευθυντές των σχολείων οι οποίοι με κατανόηση και συναδελφικότητα μου επέτρεψαν να συνεργαστώ με τους δασκάλους των σχολείων τους, καθώς και τους μαθητές τους.

Επίσης θέλω να ευχαριστήσω και τους 600 γονείς για την προθυμία που έδειξαν, παρόλο το φόρτο της καθημερινότητάς τους, να συμπληρώσουν το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο.

Ανάμεσα σε όλους τους δασκάλους θέλω να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όσους από αυτούς ανέλαβαν, παρόλες τις δυσκολίες –απομακρυσμένα σχολεία, άρνηση κάποιων γονέων και συναδέλφων να συμπληρώσουν ερωτηματολόγια, άρνηση των διευθυντών ορισμένων σχολείων να επιτρέψουν τη διανομή των ερωτηματολογίων στα σχολεία τους - να συγκεντρώσουν έναν πραγματικά σημαντικό αριθμό ερωτηματολογίων, τόσο από γονείς όσο και από δασκάλους. Συγκεκριμένα αναφέρομαι στην Μάρκα Μαρία η οποία ανέλαβε το νομό Άρτας και την Μίχου Χρυσουγή η οποία ανέλαβε τη διανομή και συγκέντρωση των ερωτηματολογίων στο νομό Πρέβεζας.

Η ολοκλήρωση της εργασίας αυτής καθώς και ολόκληρου του μεταπτυχιακού προγράμματος θα ήταν αδύνατη χωρίς την αγάπη, την υποστήριξη και την εμπιστοσύνη με την οποία με περιέβαλαν η οικογένεια και οι φίλοι μου. Ένα μεγάλο ευχαριστώ, λοιπόν, οφείλω στον Άλκη, την Έλενα, τη Λίνα, το Σπύρο, τη Ρένα, τον Παναγιώτη και τον Ευγένιο ο οποίος ανέλαβε την επιμέλεια της εργασίας.

Ιδιαίτερη βοήθεια, για την οποία επίσης πρέπει να τους ευχαριστήσω, είχα από τους συναδέλφους μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα. Αρχικά, τους ευχαριστώ όλους για το ιδιαίτερα καλό κλίμα που επικρατούσε κατά τη διάρκεια των συναντήσεών μας, αλλά και για τη συνεργατικότητα την οποία επέδειξαν σε όλη τη διάρκεια του κύκλου σπουδών, μέσα και έξω από τους πανεπιστημιακούς χώρους. Ανάμεσά τους η Μπρούμου Μίνα, η Αμελαδιώτη Αλεξάνδρα, η Πάτση Λαμπρινή, ο Νικηφόρος, ο Αντώνης, η Αθηνά, οι οποίοι μου παρείχαν όχι μόνο τη βοήθειά τους όποτε τη ζητούσα, αλλά και κάθε είδους υποστήριξη.



Τέλος, ειλικρινά ευχαριστώ τον επόπτη καθηγητή μου, κ. Μπούζο Ανδρέα, ο οποίος με πραγματικό ενδιαφέρον μας έκανε να εκτιμήσουμε τις σπουδές μας στο συγκεκριμένο πρόγραμμα, και για τον οποίο κάθε στιγμή είχα τη σιγουριά ότι πρόθυμα και αβίαστα, πράγμα που έκανε, θα μου παρείχε τη βοήθεια και τις συμβουλές του στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας αυτής.



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Δυστυχώς, στις μέρες μας αποδείχτηκε με τον τραγικότερο τρόπο, «υπόθεση Άλεξ» ότι η ανάγκη για επικοινωνία σχολείου και οικογένειας δεν είναι απλώς «ο ακρογωνιαίος λίθος» στην εκπαιδευτική πολιτική για την αύξηση της απόδοσης και επίδοσης των μαθητών, αλλά *απαραίτητη* για λόγους που αφορούν κυρίως την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού σε ένα περιβάλλον αρμονικό και βοηθητικό, έτσι όπως μπορούν να το ορίσουν οι «σημαντικοί άλλοι» στη ζωή του, και *επιβεβλημένη* σε ιδιαίτερες περιπτώσεις όταν πρόκειται για την ψυχική του υγεία, την πρόληψη και αντιμετώπιση παραβατικών και αντικοινωνικών συμπεριφορών.

Με τον τρόπο που περιγράφεται η «υπόθεση Άλεξ» από τον κύριο Πιπερόπουλο, καθηγητή του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, ορίζονται όλες οι συνιστώσες του προβλήματος ως εξής: « Το δράμα με τίτλο «Άλεξ» είναι σύνθετο -έχει στοιχεία ρατσισμού, αδιαφορίας της κοινωνίας, απεμπλοκής γονέων και κηδεμόνων από κλασικά καθήκοντα, ελλείψεις στις απαιτούμενες δεξιότητες των παιδαγωγών, ελλείψεις κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων σε σχολικά συγκροτήματα πολυεθνικής υφής» (ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 5.6.2006).

Σε αυτές τις συνθήκες το θέμα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας και της κοινωνίας γενικότερα βρέθηκε στο επίκεντρο των συζητήσεων, ειδικών και μη, και φιγουράρησε σέ άρθρα εφημερίδων. Ανάμεσα στους τίτλους ενδεικτικοί είναι όσοι αναφέρονται στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, όπως: «Ανεπαρκής η προετοιμασία των εκπαιδευτικών» (ΤΑ ΝΕΑ, 6.6.2006), «Στα τυφλά οι εκπαιδευτικοί-Ανύπαρκτη και η πρόνοια» (ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 6.6.2006)· οι δηλώσεις των ανώτατων συνδικαλιστικών οργάνων των εκπαιδευτικών (ΔΟΕ και ΟΛΜΕ) με τις οποίες περιγράφουν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας ως «υποτυπώδη», και τη στελέχωση του σχολείου με κατάλληλα εξειδικευμένο προσωπικό –ψυχολόγους, κοινωνικές υπηρεσίες ως «ανύπαρκτη» (ΤΑ ΝΕΑ, 6.6.2006)· περιγραφές όπως αυτή του κυρίου Μόσχου, συνήγορου του παιδιού, που λέει ότι μέσα από την υπόθεση αυτή: «αναδείχθηκαν η γύμνια και οι αδυναμίες που επικρατούν» στο εκπαιδευτικό σύστημα για την πρόληψη τέτοιων περιστατικών (ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ, 6.6.2006). Ανησυχητική, ωστόσο, μπορεί να χαρακτηριστεί και η απάντηση των εκπαιδευτικών Αρχών της χώρας, αφού κάτω από τέτοιες συνθήκες το μόνο που ειπώθηκε ήταν ότι «το σχολείο δεν είναι οικογένεια και έχει έναν συγκεκριμένο ρόλο» (ΤΟ ΒΗΜΑ, 7.6.2006).



Το ερώτημα στις μέρες μας δεν είναι κατά πόσο η συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι, εποικοδομητική, απαραίτητη ή σημαντική ή κατά πόσο οι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση των παιδιών επιθυμούν τη συνεργασία. Στο θέμα αυτό έχει απαντήσει η έρευνα σε εθνικό και διεθνές επίπεδο (βλ. Epstein 2002, Coleman 1998). Το ερώτημα είναι με ποιους τρόπους θα έρθουν κοντά στο σχολείο οι γονείς των παιδιών εκείνων που πραγματικά το έχουν ανάγκη, με ποιους τρόπους θα προετοιμαστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο, οι εκπαιδευτικοί σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς, αλλά και κατά πόσο θα ευαισθητοποιηθεί γενικότερα η κοινωνία σε θέματα συμμετοχής της στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Το πρόβλημα στις σχέσεις σχολείου και οικογένειας στην Ευρώπη προέκυψε κατά τον 18^ο και 19^ο με την καθιέρωση της εκπαίδευσης ως δημόσιας και υποχρεωτικής. Η ανάπτυξη συστηματικότερων σχέσεων ανάμεσα στους δυο οργανισμούς αποτελούσε το ζητούμενο των προοδευτικών παιδαγωγών του 19^{ου} αιώνα. Ωστόσο μέχρι τα μέσα του προηγούμενου αιώνα, όχι μόνο σε ευρωπαϊκό αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο, η συνεργασία δεν απασχολούσε ιδιαίτερα τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, αλλά ούτε και την επιστημονική κοινότητα ή τους πολιτικούς. Αντίθετα μέχρι τότε επικρατούσε η άποψη των «κλειστών θυρών» σύμφωνα με την οποία αποκλειόταν η παρουσία των γονέων στο σχολείο (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 15). Η άποψη αυτή στηριζόταν στις ιδέες των Weber και Parsons, περί λειτουργίας των παραγωγικών οργανισμών. Σύμφωνα με το οργανισμικό μοντέλο οι διάφοροι οργανισμοί ή οργανωμένες ομάδες, ανάμεσά τους το σχολείο και η οικογένεια, λειτουργούν αποτελεσματικότερα, εάν έχουν ξεκάθαρες ιεραρχικές δομές και αρμοδιότητες (Γεωργίου, 2000, σελ. 20).

Στη συνέχεια, με τις αλλαγές στις απόψεις για τη θέση των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, την αύξηση του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας (Epstein, 2001, σελ. 24), τις απαιτήσεις τους από την εκπαίδευση και από το εκπαιδευτικό σύστημα, την απαίτηση για αύξηση της επίδοσης των μαθητών και τις απαιτήσεις των πανεπιστημίων, την απαίτηση για παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 16-17) και τις αξιώσεις του προοδευτικού κινήματος των παιδαγωγών (Μπρούζος, 1995, σελ. 133), η συνεργασία σχολείου και οικογένειας βρέθηκε στο κέντρο της παιδαγωγικής έρευνας, η δε εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαίδευση του παιδιού θεωρήθηκε ο καταλύτης για την επίλυση πολλών προβλημάτων στο χώρο της (Γεωργίου, 2000, σελ. 202). Τέλος, οι



ρόλοι του σχολείου και της οικογένειας θεωρούνται αλληλένδετοι, ενώ η συνεργασία και η αμοιβαία υποστήριξη των δύο αυτών ομάδων θα πρέπει να διασφαλίζεται από το κοινό τους έργο (Dowling & Round, όπως αναφέρεται στο Δημάκος, 2006, σελ. 5).

Το γεγονός ότι η οικογένεια προηγείται χρονικά του σχολείου στην αγωγή των παιδιών και η άποψη ότι για την ανάπτυξη και εκπαίδευση τους σημαντικό είναι το τι κάνει η οικογένεια για αυτό και όχι ποια είναι τα δημογραφικά της χαρακτηριστικά (Erstein, στο Γεωργίου, 2000, σελ.349· Davis, όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2000, σελ. 348· Majoribanks, όπως αναφέρεται στο Coleman, 1998, σελ. 10), ανάγκασαν το σχολείο να αλλάξει στάση απέναντι σε αυτήν και από αντίπαλο να την αντιμετωπίζει ως «εταίρο».

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τα μοντέλα συνεργασίας που αναπτύχθηκαν καθορίζονται είτε από τον τρόπο με τον οποίο κατανέμονται οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες σχολείου και οικογένειας (Erstein, 2001, σελ. 22-23) είτε από τις παραμέτρους σύμφωνα με βάση τις οποίες οργανώνονται (Ματσαγγούρας, 2005) ή ακόμα από το ρόλο των γονέων στην εκπαίδευση (Meigham, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 51).

Τα μοντέλα συνεργασίας κατηγοριοποιούνται ως εξής:

α) Σχολειοκεντρικά ή Μοντέλα Χωριστών Υπευθυνοτήτων Σχολείου και Οικογένειας. Τα μοντέλα αυτά βασίζονται στην αυτόνομη λειτουργία των οργανισμών, η επικοινωνία είναι «μονόδρομη» από τους εκπαιδευτικούς προς τους γονείς, οι γονείς μένουν στο περιθώριο, χαρακτηρίζονται από την υπεροχή του εκπαιδευτικού ως κρατικού λειτουργού.

β) Μοντέλα Διαθεσμικών Αλληλεπιδράσεων ή Επικουρικά. Θεωρητικά τα μοντέλα αυτά βασίζονται στο οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner, όπου η οικογένεια και το σχολείο γίνονται αντιληπτά ως οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος. Το παιδί ανήκει ταυτόχρονα σε διάφορα υποσυστήματα (μικροσυστήματα, μεσοσυστήματα και μακροσυστήματα), ανάμεσα στα οποία ανήκει η οικογένεια και το σχολείο. Η συνεργασία των δύο οργανισμών θεωρείται αναγκαία, ο ρόλος όμως των γονέων περιορίζεται στη στήριξη των σχολικών δραστηριοτήτων, ενώ ο ρόλος του σχολείου παραμένει κυρίαρχος.

γ) Συνεργατικά ή Διαπραγματευτικά Μοντέλα ή Μοντέλο Επικαλυπτόμενων Σφαιρών. Ο ρόλος των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι ιδιαίτερα ενεργητικός, η συνεργασία είναι «συνεργασία εταίρων» και η συμμετοχή των γονέων θεωρείται «ανωτέρου επιπέδου γονική ανάμειξη». Η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας έχει ως σημείο



τομής και επίκεντρο το παιδί, ενώ το αποτέλεσμα της συνεργασίας εξαρτάται από το είδος της αλληλεπίδρασης των παραπάνω ομάδων.

δ) Οικογενειο-κεντρικά ή Μοντέλα με Πολιτική Διάσταση. Τα μοντέλα αυτά έχουν τις αρχές τους σε μια νέο-φιλελεύθερη πολιτική, η οποία διαμέσου του ανταγωνισμού των σχολείων και της επικράτησης των νόμων της αγοράς στην εκπαίδευση σκοπεύει στην ανύψωση του ακαδημαϊκού επιπέδου και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολείων. Ο ρόλος των γονέων είναι αναβαθμισμένος και ο λόγος τους ισχυρός, ενώ οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζονται στις επιλογές των γονέων. Με τον τρόπο αυτό είναι φανερό ότι υποβαθμίζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών, ενώ οξύνεται ο ανταγωνισμός των σχολείων (ενδ. Βιβλ. Γεωργίου 2000· Epstein 2001, 2002· Δοδοντσάκης 2001· Coleman 1998).

Η κριτική σχετικά με τα μοντέλα αυτά αξιολογεί τα Συνεργατικά ή Διαπραγματευτικά Μοντέλα ή αλλιώς το μοντέλο «επικαλυπτόμενων σφαιρών» (Epstein, 2001, sel. 27) και τα Επικουρικά ως τα πλέον ικανοποιητικά (Γεωργίου, 2000, Δοδοντσάκης, 2001). Ωστόσο, όπως αναφέρεται από τον Γεωργίου, ακόμη και σήμερα τα Σχολειο-κεντρικά ή Μοντέλα Χωριστών Υπευθυνότητων Σχολείου και Οικογένειας «επηρεάζουν καθοριστικά τη σκέψη και τις ενέργειες των εμπλεκόμενων φορέων αλλά και των μελετητών της σχέσης σχολείου και οικογένειας» (Γεωργίου, 2000, σελ. 20).

Όπως αναφέρθηκε, τα αποτελέσματα των ερευνών έχουν πείσει όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση για την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας και για την αναγκαιότητά της. Τα αποτελέσματα αφορούν τα παιδιά, το σχολείο, και τους γονείς, ενώ και οι πολιτικοί δεν έχουν μείνει αδιάφοροι μπροστά σε αυτά. Η έρευνα έχει δείξει ότι, ως προς τα παιδιά, εκτός από την αύξηση της επίδοσης και της απόδοσής τους στο σχολείο, σημαντική είναι και η προσπάθεια που γίνεται για την πρόληψη και αντιμετώπιση παραβατικών και αντικοινωνικών συμπεριφορών. Στις περιπτώσεις επίσης παιδιών με ειδικές ανάγκες η συνεργασία σχολείου και οικογένειας έχει να προσφέρει ιδιαίτερα σημαντική βοήθεια σε αυτά. Οι γονείς από τη μεριά τους έρχονται πιο κοντά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, εκτιμούν περισσότερο το γονεϊκό τους ρόλο και κατανοούν καλύτερα το ρόλο του σχολείου. Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερο αποτελεσματικοί στο έργο τους, η δουλειά τους γίνεται ευκολότερη και εκτιμάται περισσότερο από τους γονείς.



Η αποτελεσματικότητα της συνεργασίας και η ανάπτυξή της εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες που αφορούν όλους τους εμπλεκόμενους. Σημαντικότεροι θεωρούνται η επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεργασίας, η πληροφόρηση και η εκπαίδευση των γονέων σχετικά, η ενίσχυση στο γονεϊκό τους ρόλο, η υποστήριξη και των δύο ομάδων από ειδικούς επαγγελματίες (ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, συμβουλευτικούς παιδαγωγούς), η παραδοχή και από τις δύο ομάδες των ερευνητικών πορισμάτων και η ανάλογη πολιτική βούληση. Με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την ενημέρωση των γονέων σε θέματα συνεργασίας είναι δυνατή η διαμόρφωση μιας νέας φιλοσοφίας αναφορικά με το θέμα, η αλλαγή των στάσεων και των αντιλήψεων και η εξάλειψη των προκαταλήψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών για το ρόλο τους στην εκπαίδευση των παιδιών και το περιεχόμενο της συνεργασίας.

Η εργασία αυτή χωρίζεται σε δύο Μέρη. Στο Πρώτο γίνεται μια προσπάθεια να παρουσιαστεί το θέμα «συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους με τη συμμετοχή τους στο σχολείο και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς». Ειδικότερα, περιλαμβάνονται τα εξής: α) η βιβλιογραφική ανασκόπηση των μοντέλων συνεργασίας τα οποία έχουν εφαρμοστεί και μια ιδιαίτερη αναφορά στη γονεϊκή εμπλοκή ως μια ξεχωριστή μορφή συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Πρώτο Κεφάλαιο), ακολουθεί η αναφορά στους παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση και τη συνεργασία με το σχολείο (Δεύτερο Κεφάλαιο), στη συνέχεια αναφερόμαστε στις προϋποθέσεις οι οποίες είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη της συνεργασίας (Τρίτο Κεφάλαιο), ακολουθεί με βάση τα ερευνητικά δεδομένα η καταγραφή των αποτελεσμάτων της συνεργασίας για όλους τους εμπλεκόμενους καθώς και η κριτική η οποία έχει ασκηθεί σε αυτήν (Τέταρτο Κεφάλαιο).

Στο Δεύτερο Μέρος παρουσιάζεται η έρευνα στα δύο δείγματα –των δασκάλων και των γονέων. Αναλυτικότερα, στο Πρώτο Κεφάλαιο προσδιορίζονται οι υποθέσεις της έρευνας, περιγράφονται τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας, η διαδικασία συλλογής δεδομένων, ο τρόπος επεξεργασίας και ανάλυσης τους και η παρουσίαση του δείγματος των εκπαιδευτικών. Στο Δεύτερο Κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας στους εκπαιδευτικούς, και στη συνέχεια ακολουθεί (Τρίτο Κεφάλαιο) η συζήτηση των ευρημάτων και τα συμπεράσματα. Στο Τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την έρευνα στους γονείς,



ακολουθεί η συζήτηση των ευρημάτων, τα συμπεράσματα, η συνεξέταση των συμπερασμάτων από τις δύο έρευνες και η διατύπωση των καταληκτικών προτάσεων (Πέμπτο Κεφάλαιο).



ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ:

**ΜΟΝΤΕΛΑ
ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΤΗΝ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ
ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
ΑΠΟΤΕΛΕΜΑΤΑ**



Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο Π Ρ Ω Τ Ο

1. Εισαγωγικά Στοιχεία

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους χρονολογείται από την προϊστορική ακόμα περίοδο. Στην Αρχαία Ελλάδα, την Αίγυπτο, τη Ρώμη και σε άλλους λαούς, οι γονείς είχαν την ενεργό συμμετοχή στην επιλογή όχι μόνο των δασκάλων για τα παιδιά τους αλλά και του περιεχομένου της εκπαίδευσης που αυτά θα ελάμβαναν (Bell & Harper, όπως αναφέρεται στο Berger, 2004, σελ. 45).

Το πρόβλημα στη σχέση σχολείου και οικογένειας στην Ευρώπη εμφανίστηκε παράλληλα με την καθιέρωση της εκπαίδευσης ως δημόσιας και υποχρεωτικής κατά τον 18^ο και 19^ο αιώνα (Μπρούζος, 1995, σελ. 132). Εξαιτίας της αντίστασης πολλών γονέων σε αυτή τη μορφή εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Krumm, όπως αναφέρεται από τον Μπρούζο, οι γονείς θεωρήθηκαν αμαθείς, οπισθοδρομικοί και εγωιστές, προσηλωμένοι στα δικά τους κοντόφθαλμα ενδιαφέροντα (Krumm, όπως αναφέρεται στο Μπρούζος, 1995, σελ. 132).

Στις αρχές του 19^{ου} αιώνα οι γονείς και η κοινότητα είχαν τον πρώτο λόγο στις ενέργειες του σχολείου, ορίζοντας το πρόγραμμα, το περιεχόμενο των μαθημάτων και της εκπαίδευσης γενικότερα, προσλαμβάνοντας και απολύοντας τους δασκάλους. Γονείς, εκκλησία και σχολείο έχοντας κοινούς στόχους προετοιμάζαν το παιδί για την επιτυχή ενσωμάτωσή του στην κοινωνία των ενηλίκων.

Στα τέλη του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα το σχολείο άρχισε να αποστασιοποιείται από το σπίτι δίνοντας έμφαση στην εξειδικευμένη γνώση και την παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Οι δάσκαλοι παρείχαν γνώσεις που οι γονείς δεν κατείχαν και με τρόπο που δεν τους ήταν οικείος. Το περιεχόμενο των σπουδών ήταν κοινό για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως κοινωνικής, οικονομικής, θρησκευτικής και εθνικής προέλευσης. Ο ρόλος της οικογένειας περιορίστηκε στο να προετοιμάζει τα παιδιά για το σχολείο, να τους μαθαίνει ηθικές αξίες και αρχές, καθώς και στοιχεία περί της καταγωγής, της θρησκείας και της εθνικότητάς τους. (Prentice & Houston, όπως αναφέρεται στο Epstein, 2001, σελ.24).



Ακόμα και μετά τη μεταπολεμική περίοδο η κυρίαρχη άποψη ήταν ότι το σχολείο και η οικογένεια θα είχαν καλύτερα αποτελέσματα στο έργο τους, δηλαδή την εκπαίδευση και ανατροφή των παιδιών αντίστοιχα, εάν διατηρούσαν τις μεταξύ τους αποστάσεις και περιοριζόταν ο καθένας στο χώρο της ευθύνης του (Weber και Max, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης 2001, σελ. 3).

Αν και η ανάπτυξη συστηματικότερων σχέσεων μεταξύ σχολείου και γονέων αποτελούσε το ζητούμενο προοδευτικών παιδαγωγών του 19^{ου} αιώνα, όπως ο Pestalozzi, ο οποίος είναι ο πρώτος που αναφέρεται σε μεθόδους διδασκαλίας για γονείς, (Berger, 2004, σελ. 44, Humboldt, Scheleiermacher όπως αναφέρεται στο Μπρούζος 1995, σελ.133), η συνεργασία άρχισε να αποτελεί σημαντικό θέμα της παιδαγωγικής έρευνας, ιδιαίτερα στις Η.Π.Α. και τη Μ. Βρετανία κατά τον 20^ο αιώνα (Berger, 2004, σελ.79). Στις μέρες μας η εκπαίδευση θεωρείται περισσότερο ως μια διαδικασία με συλλογική φύση, σύμφωνα με τη Θεωρία της Δραστηριότητας (activity theory), και η συνεργασία ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, την οικογένεια και το σχολείο, ως μια συλλογική δραστηριότητα (collective activity).

Τα μέσα της δεκαετίας του 1960 και ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του '80 και '90, οι σχέσεις σχολείου-σπιτιού άλλαξαν ως αποτέλεσμα:

α) των αξιώσεων του προοδευτικού μεταρρυθμιστικού κινήματος (Reformpädagogik) για την εντατικοποίηση της συνεργασίας σε συμμετρικό επίπεδο ανάμεσα στους δυο θεσμούς-σχολείο και οικογένεια-που ασκούν αγωγή και της υιοθέτησης των αξιώσεων αυτών από πολλούς παιδαγωγούς (Μπρούζος, 1995, σελ. 133)·

β) των αυξημένων απαιτήσεων του κοινού για καλύτερα και πιο υπεύθυνα σχολεία (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 3)·

γ) της αύξησης του μορφωτικού επιπέδου των γονέων και ιδιαίτερα των μητέρων (Erstein, 2001, σελ.24)·

δ) της αναγνώρισης της αξίας του γονέα ως του πρώτου δασκάλου του παιδιού (Boyer, όπως αναφέρεται στο Berger, 2004, σελ. 8), αλλά και της αλληλεπίδρασης των συστημάτων στην εξέλιξη του παιδιού (Bronfenbrenner, όπως αναφέρεται στο: Beveridge, 2005, σελ. 8)·

ε) της ανάγκης να ενισχυθεί η εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες με τη συνεργασία της οικογένειας, αλλά και της γενικότερης απαίτησης για την ακαδημαϊκή επιτυχία



των παιδιών και της μείωσης του ποσοστού των μαθητών που εγκαταλείπουν τα σχολεία (Berger, 2004, σελ. 23)·

στ) των ευρημάτων διάφορων ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες η οικογένεια, ως σύστημα με ιδιαίτερα εθνικά, μορφωτικά, πολιτισμικά και οικονομικά χαρακτηριστικά μπορεί και επηρεάζει την εκπαίδευση των παιδιών σε πολύ μεγάλο βαθμό (ενδ. Coleman 1998)·

ζ) της δημιουργίας διακρατικών δικτύων για την εφαρμογή προγραμμάτων συνεργασίας των σχολείων με τους γονείς και την κοινότητα (Erstein, 2001, σελ. 40)·

η) των κοινών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν γονείς και εκπαιδευτικοί σε σχέση με τα παιδιά και της ανάγκης για την από κοινού δράση προκειμένου να τα αντιμετωπίσουν (Μπρούζος, 1995, σελ. 138-139).

Κατά την Erstein το ερώτημα στις μέρες μας δεν είναι αν η ανάγκη συνεργασίας σχολείου και οικογένειας είναι πραγματική, αλλά ποιος είναι ο αποτελεσματικότερος τρόπος συνεργασίας ανάμεσα στους δυο οργανισμούς και πώς αυτός θα πραγματοποιηθεί (Erstein, όπως αναφέρεται στο Berger, 2004, σελ. 7).

Ανάμεσα στους πολλούς όρους με τους οποίους αναφέρεται στη βιβλιογραφία η ενασχόληση των γονέων με την εκπαίδευση των παιδιών τους είναι και η Γονεϊκή ή Οικογενειακή Εμπλοκή (Parental or Family Involvement), καθώς και η Συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας ή Γονέων (Home or Family - School Collaboration). Σύμφωνα με τους Raffaele and Knoff, πρόκειται για δύο διαφορετικά είδη γονεϊκής παρέμβασης στην εκπαίδευση των παιδιών (Raffaele & Knoff, όπως αναφέρεται στο Shepard & Carlson, 2003, σελ. 641), στη διάκριση των οποίων θεωρούμε σκόπιμο να αναφερθούμε:

Η Συνεργασία Σχολείου και Οικογένειας εστιάζει ιδιαίτερα στη φύση των σχέσεων μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών. Ως σχέση χαρακτηρίζεται από αμοιβαία εμπιστοσύνη, στην οποία τα δυο μέρη αναγνωρίζουν ότι συμβάλλει πολύ περισσότερο στην επιτυχία των παιδιών παρά εάν ο καθένας δουλεύει ανεξάρτητα από τον άλλον (Cristenson, όπως αναφέρεται στο Shepard & Carlson, 2003, σελ. 642). Επίσης η σχέση αυτή, σύμφωνα με τον Κουτάντο, είναι περισσότερο μια πολύπλοκη σχέση παρά δυαδική, η οποία επηρεάζεται από τα διάφορα περιβάλλοντα- κοινωνικά, γεωγραφικά, οικονομικά, πολιτισμικά και εκπαιδευτικά- μέσα στα οποία κινούνται γονείς και εκπαιδευτικοί (Κουτάντος, 2006). Σύμφωνα με τον Sustek, όπως αναφέρεται από τον Μπρούζο, με δεδομένο ότι γονείς και δάσκαλοι, αν και με απόσταση,



είναι οι σημαντικότεροι παιδαγωγοί των παιδιών, καθώς «αφού βιώνουν τα παιδιά σε διαφορετικές καταστάσεις και ομάδες αναφοράς, μπορούν μέσω της ανταλλαγής των παρατηρήσεων και των εμπειριών τους να αποκτήσουν μια βαθύτερη και περιεκτικότερη κατανόηση των ατομικών διαφορών ενός αγοριού ή ενός κοριτσιού» (Sustek, όπως αναφέρεται στο Μπρούζος, 1995, σελ. 137). Σύμφωνα με τις απόψεις των παιδαγωγών του προοδευτικού μεταρρυθμιστικού κινήματος, όπως αναφέρονται από τον Μπρούζο, ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του οφείλει να εξασφαλίζει συνεργασία με το οικογενειακό περιβάλλον, κατά την οποία θα προσφέρει τις υπηρεσίες του ως σύμβουλος (Μαλικιώση & Λοΐζου, 2001, σελ. 87), τόσο όταν πρόκειται για προληπτική όσο και για αντισταθμιστική παρέμβαση (Μπρούζος, 1995, σελ. 133). Ως προς τους στόχους, πέρα από την βελτίωση της απόδοσης του μαθητή, σύμφωνα με τον Coleman, η συνεργασία πρέπει κυρίως να εστιάζει στη δέσμευση των μαθητών απέναντι στην εκπαίδευση και τη μάθηση, με αποτέλεσμα τη «μελλοντική τους επιτυχία» στη ζωή, όπως αυτή ορίζεται από τους γονείς αλλά και τους ίδιους (Human, Wright & Reed, Human & Wright, όπως αναφέρεται στο Coleman, 1998, σελ. 10-11).

Οι κυριότερες μέθοδοι και μορφές συνεργασίας είναι η συγκέντρωση γονέων, η συνάντηση με μεμονωμένους γονείς σε τακτή μέρα και ώρα, η έγγραφη επικοινωνία, η τηλεφωνική επικοινωνία και η επίσκεψη στο σπίτι (Μπρούζος, 1995, σελ. 142).

Με τον όρο Γονεϊκή Εμπλοκή αναφερόμαστε σε κάθε τρόπο με τον οποίο οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους-από την απλή επίσκεψη του γονέα στο σχολείο έως και την πραγματική συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων - (Γεωργίου, 2000, σελ. 128). Η απλή επικοινωνία σχολείου και γονέων αποτελεί κυρίως μια μονομερή μεταφορά πληροφοριών από το σχολείο στο σπίτι. Στην περίπτωση της γονεϊκής εμπλοκής οι προσπάθειες επικεντρώνονται στους τρόπους με τους οποίους οι γονείς θα αναμειχθούν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Cristenson, όπως αναφέρεται στο Shepard & Carlson, 2003, σελ. 641).

Και ενώ σε διεθνές επίπεδο η συνεργασία σχολείου και οικογένειας αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα στην εκπαιδευτική πολιτική (ενδ. Epstein, 2001· Bastiani, 1989· Coleman, 1998· Atkin & Bastiani, 1988· Γεωργίου, 2002·) στην Ελλάδα παρόλο που σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο αναγνωρίζεται η σημασία της παραμένει σε χαμηλά επίπεδα. Για την κατάσταση αυτή ευθύνεται ο περιορισμένος εκπαιδευτικός προϋπολογισμός (Κουτάντος, 2006) και η οικονομική δυσπραγία των κυβερνήσεων να στηρίζουν τις αναγκαίες διαδικασίες



(Goodall & Symeou, 2003, σελ.11). Επίσης κατά τον Κουτάντο, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, αναφορικά με τον τρόπο που εφαρμόζεται στην Ελλάδα, επηρεάζεται από τον αποσπασματικό χαρακτήρα της εκπαιδευτικής πολιτικής και την έλλειψη διαλόγου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς/γονείς και το ΥΠΕΠΘ (Κουτάντος, 2006).

Στη χώρα μας σε νομοθετικό επίπεδο η σχέση και η συνεργασία σχολείου και οικογένειας ρυθμίζεται από τον νόμο 1566/85, Κεφ.ΙΔ', Άρθρα 48-52). Όπως αναφέρεται από τον Μπρούζο, με το νόμο αυτό προβλέπονται η συγκρότηση συλλόγων γονέων και κηδεμόνων σε κάθε σχολείο, η ένωση γονέων για το δήμο ή την κοινότητα, η ομοσπονδία γονέων για το νομό και η συνομοσπονδία γονέων για όλη τη χώρα. Οι εκπρόσωποι των γονέων στα συλλογικά αυτά όργανα συμμετέχουν στις σχολικές επιτροπές, στα σχολικά συμβούλια, στις νομαρχιακές και επαρχιακές επιτροπές παιδείας και στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας. Τα θέματα τα οποία εξετάζονται από τους παραπάνω φορείς είναι εκπαιδευτικής πολιτικής, για τα οποία εισηγούνται έως και στον Υπουργό Παιδείας (Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας), ενώ συζητούνται και θέματα και προβλήματα λειτουργίας του σχολείου και του σχολικού περιβάλλοντος (Μπρούζος, 1995, σελ. 134). Όπως υποστηρίζεται από τον ίδιο με το νόμο αυτό θεσμοθετείται «η ουσιαστική συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στα εκπαιδευτικά δρώμενα, ώστε με τη συνεργασία των δύο φορέων να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικότερα προβλήματα που σχετίζονται με την πρόοδο, την αξιολόγηση, τη σχολική εργασία και τη μάθηση των μαθητών (Μπρούζος, 2002, σελ. 128). Ωστόσο, όπως αναφέρεται από τον Δοδοντσάκη, οι όποιες νομοθετικές ρυθμίσεις έμειναν «κενό γράμμα» (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 117).

2. Μοντέλα Συνεργασίας

Κατά την Epstein η κατηγοριοποίηση των μοντέλων, σύμφωνα με τα οποία καθορίζονται οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας και ο τρόπος επικοινωνίας τους, βασίζεται στον τρόπο που κατανέμονται οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες του σχολείου και της οικογένειας στη διάρκεια της εκπαίδευσης των παιδιών. Από την κατανομή των ευθυνών των δύο οργανισμών προκύπτουν: α) μοντέλα με χωριστές ευθύνες σχολείου και οικογένειας, β) μοντέλα όπου το σχολείο και η οικογένεια μοιράζονται τις ευθύνες και γ) μοντέλα στα οποία σχολείο και οικογένεια αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους διαδοχικά. Επίσης, εκτός από την κατηγοριοποίηση με βάση των



καταμερισμό των ευθυνών, κατά την Epstein, υπάρχουν και άλλες θεωρίες οι οποίες βοηθούν να εξηγήσουμε τους μηχανισμούς που επηρεάζουν το χτίσιμο των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Από τις κυριότερες είναι οι θεωρίες της «συμβολικής αλληλεπίδρασης» και η θεωρία «της ομάδας αναφοράς» (Epstein, 2001, σελ.22-23).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, τα μοντέλα τα οποία εμφανίστηκαν και εφαρμόστηκαν κατά καιρούς κατηγοριοποιούνται ως εξής:

- (α) τα Σχολείο-κεντρικά Μοντέλα, στα οποία κυριαρχεί η οργανωτική παράμετρος,
- (β) τα Μοντέλα Επικουρικής Εμπλοκής Γονέων, στα οποία κυριαρχεί η ψυχοπαιδαγωγική παράμετρος,
- (γ) τα Διαπραγματευτικά Μοντέλα, στα οποία εμφανίζονται από κοινού και ισοδύναμα τόσο η οργανωτική όσο και η πολιτική παράμετρος και
- (δ) τα Οικογενειο-κεντρικά Μοντέλα, στα οποία κυριαρχεί η πολιτική παράμετρος.

Σύμφωνα με τον Δοδοντσάκη, τα μοντέλα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας διακρίνονται σε α) μοντέλα με εκπαιδευτική διάσταση και β) μοντέλα με πολιτική διάσταση. Τα μοντέλα με εκπαιδευτική διάσταση προσδιορίζονται από α) τη συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες σχετικές με τα παιδιά στο σπίτι και β) τη συμμετοχή των γονέων σε διδακτικές και μη διδακτικές σχολικές δραστηριότητες. Τα μοντέλα με πολιτική διάσταση προσδιορίζονται από α) τα πολιτικά δικαιώματα των γονέων δηλαδή του «εκλέγειν» και «εκλέγεσθαι» στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, β) τη συμμετοχή των μελών των συλλόγων αυτών στις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, και γ) το δικαίωμά τους να επιλέξουν οι ίδιοι το σχολείο της αρεσκείας τους (Meigham, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ.51).

Σύμφωνα με τον Sustec, όπως αναφέρεται από τον Μπρούζο, οι γονείς ως προς την ετοιμότητά τους να συνεργαστούν με το σχολείο διακρίνονται σε τρεις ομάδες:

1. Στην πρώτη ομάδα κατατάσσονται οι γονείς που προέρχονται κυρίως από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και θεωρούν το σχολείο έναν κρατικό μηχανισμό απρόσωπο και γραφειοκρατικό, τον οποίο θα έπρεπε κανείς να αποφεύγει. Οι γονείς αυτοί επισκέπτονται το σχολείο σπάνια και κυρίως όταν τους καλεί ο εκπαιδευτικός για ενημέρωση. Συνήθως βρίσκονται σε δυσχερή θέση και σε στάση άμυνας ή επίθεσης.

2. Στην ομάδα αυτή ανήκουν οι γονείς που θεωρούν το σχολείο ως ένα ίδρυμα μέσω του οποίου θα επιτύχουν την κοινωνική ανέλιξη των παιδιών τους. Η ομάδα αυτή αποτελείται κυρίως



από άτομα που ανήκουν στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα, χωρίς να αποκλείεται την αντίληψη αυτή να την υιοθετούν και γονείς από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Οι γονείς αυτοί προσεγγίζουν ευκολότερα το σχολείο και λόγω του ότι οι κανόνες βάσει των οποίων λειτουργεί το υπαρκτό σχολείο προσανατολίζονται στους κανόνες των κοινωνικών αυτών στρωμάτων, αξιοποιώντας έτσι τις δυνατότητες πρόσβασης που τους προσφέρονται για να προωθήσουν τους στόχους των παιδιών τους.

3. Οι γονείς της τρίτης ομάδας, αν και προέρχονται από τα ίδια κοινωνικά στρώματα, διαφοροποιούνται από τους προηγούμενους ως προς το ότι δεν στρέφουν την προσοχή τους στην προώθηση των ενδιαφερόντων και των στόχων των παιδιών τους. Αντίθετα μέσα από τη συνεργασία και τη συμμετοχή τους στους συλλόγους και σε άλλους φορείς επιδιώκουν τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης και διαβίωσης στο σχολείο (Sustec, όπως αναφέρεται στο Μπρούζος, 1995, σελ. 141).

2.1 Σχολειοκεντρικά Μοντέλα—Μοντέλα Χωριστών Υπευθυνότητων Σχολείου και Οικογένειας

Τα Σχολειο-κεντρικά (Ματσαγγούρας 2005) ή Μοντέλα Χωριστών Υπευθυνότητων Σχολείου και Οικογένειας (Epstein, 2001, σελ. 24) τοποθετούνται ιστορικά στο πλαίσιο του Νεωτερικού Κράτους (Ματσαγγούρας, 2005) και βασίζονται στο οργανισμικό μοντέλο των Weber και Parsons. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό οι διάφοροι οργανισμοί ή ομάδες αποδίδουν καλύτερα όταν λειτουργούν ανεξάρτητα, όταν οι δομές και οι αρμοδιότητες τους είναι ξεκάθαρες και αποφεύγεται η επικάλυψη των ευθυνών (Γεωργίου, 2001, σελ. 20). Ειδικότερα η σχολική γραφειοκρατία και η οικογενειακή οργάνωση διευθύνονται αντίστοιχα από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, των οποίων οι στόχοι, οι ρόλοι και οι ευθύνες εκπληρώνονται καλύτερα. Οι γονείς διατηρούν την προσωπική τους άποψη και τα δικά τους κριτήρια απέναντι στα παιδιά τους στο σπίτι, ενώ οι δάσκαλοι εφαρμόζουν οικουμενικές και επιστημονικές αρχές και κριτήρια στο σχολείο (Parsons, Waller, Weber, όπως αναφέρεται στο Epstein, 2001, σελ. 22). Η επίτευξη των στόχων γονέων και δασκάλων βασίζεται στην ασυμβατότητα των ρόλων και των στόχων αυτών, στον ανταγωνισμό και τη διαμάχη (Epstein, 2001, σελ. 22) με αποτέλεσμα γονείς και δάσκαλοι να συμπεριφέρονται σαν να είναι «φυσικοί εχθροί» (Μπρούζος, 1998, σελ.101).



Στα σχολειο-κεντρικά μοντέλα η επικοινωνία είναι «μονοδρομική» και «ιεραρχική», οι εκπαιδευτικοί έχουν αυξημένη εξουσία απέναντι στους γονείς και η αποδοχή τους ενισχύεται από το χαρακτηρισμό του «κρατικού λειτουργού». Στα μοντέλα αυτά κυρίαρχη είναι η προσπάθεια διατήρησης των επαγγελματικών κεκτημένων των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας, 2005).

Οι γονείς αντίθετα βρίσκονται στο περιθώριο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και απαλλάσσονται γενικά από τις ευθύνες τους σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών (Ματσαγγούρας 2005). Θεωρούνται ερασιτέχνες όσον αφορά την εκπαίδευση, οι ευθύνες και οι αρμοδιότητές τους είναι περιορισμένες, ενώ οι απόψεις τους δεν θεωρούνται σημαντικές. Οι δάσκαλοι έρχονται σε επαφή με τους γονείς μόνο όταν τα παιδιά εμφανίζουν κάποια μαθησιακή δυσκολία, ή προβληματική συμπεριφορά στο σχολείο. Αντίστοιχα οι γονείς ζητούν τη γνώμη των εκπαιδευτικών όταν τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες στο σπίτι (Γεωργίου, 2000, σελ. 20).

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, τα Σχολειο-κεντρικά Μοντέλα δημιουργούν «λειτουργικά» και «πολιτικά» προβλήματα (Ματσαγγούρας, 2005). Εφόσον οι σχέσεις των δυο οργανισμών βασίζονται στον ανταγωνισμό και τη διαμάχη (Epstein, 2001, σελ.22), δικαιολογείται και ο χαρακτηρισμός των δυο οργανισμών—σχολείου και οικογένειας— ως «φυσικών εχθρών» (Μπρούζος, 1998, σελ. 101). Γενικά η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων ξεκινάει με εμπόδια και αποθαρρύνεται η διαπλοκή μεταξύ των δυο συστημάτων. Ωστόσο είναι γεγονός ότι τα σχολειοκεντρικά-οργανισμικά μοντέλα έχουν επηρεάσει βαθιά την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα (Γεωργίου, 2000, σελ. 20).

2.2 Μοντέλα Διαθεσμικών Αλληλεπιδράσεων – Επικουρικά Μοντέλα

Τα Μοντέλα Διαθεσμικών Αλληλεπιδράσεων (Epstein, 2001, σελ. 22) ή Επικουρικά Μοντέλα Συνεργασίας (Ματσαγγούρας, 2005) δίνουν έμφαση στο συγχρονισμό και τη συμπληρωματικότητα των δύο θεσμών – σχολείου και οικογένειας – και προωθούν την επικοινωνία και τη συνεργασία αυτών. Το σχολείο και η οικογένεια έχουν κοινές ευθύνες για την κοινωνικοποίηση και την εκπαίδευση των παιδιών και κοινούς στόχους. (Epstein, 2001, σελ. 22).



Θεωρητικά τα μοντέλα αυτά στηρίζονται στο οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner, σύμφωνα με το οποίο το σχολείο και η οικογένεια γίνονται αντιληπτά ως οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος, η «αλληλεπίδραση» των οποίων όχι μόνο δεν εμποδίζεται, αλλά θεωρείται τόσο επιθυμητή όσο και αυτονόητη (Bronfenbrenner όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2000, σελ.21· Epstein, 2001, σελ.22· Beveridge,2005,σελ. 7-11).

Ωστόσο ο ρόλος του σχολείου παραμένει και πάλι κυρίαρχος. Το σχολείο αναλαμβάνει την οργάνωση των συναντήσεων με τους γονείς και η λήψη των αποφάσεων παραμένει στα χέρια των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εμφανίζονται ως «ειδικοί» (Ματσαγγούρας, 2005). Ο ρόλος των γονέων παραμένει επικουρικός και η συνεργασία αποσκοπεί στην ενδυνάμωση της οικογένειας, προκειμένου αυτή να γίνει πιο αποτελεσματική στο φροντιστηριακό της ρόλο στο σπίτι.

Η οικογένεια από τη μεριά της παρέχει στο σχολείο όλες εκείνες τις πληροφορίες σχετικά με το παιδί, που θα το βοηθήσουν να είναι πιο αποτελεσματικό στο έργο του (Ματσαγγούρας, 2005). Το είδος της επικοινωνίας καθώς και το περιεχόμενό της στοχεύουν να αναδείξουν τη σημαντικότητα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, ώστε οι οικογένειες από τη μια να κατανοήσουν τη σημαντικότητα του σχολείου και από την άλλη το περιβάλλον του σχολείου να αποκτήσει χαρακτηριστικά της οικογένειας στην αντιμετώπιση των μαθητών. Στη βάση αυτή μιλάμε για «σχολειοποίηση» της οικογένειας (family-like-school), καθώς και «οικογενειοποίηση» του σχολείου (school-like-families) (Epstein, 2001, σελ. 32).

Ωστόσο ανάμεσα στους δύο οργανισμούς και την αλληλεπίδρασή τους παρεμβάλλεται και το παιδί, το οποίο δεν αποτελεί μόνο κύριο στόχο της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, αλλά αποτελεί και έναν από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία ανάμεσα στους δυο οργανισμούς και καθορίζουν την αποτελεσματικότητά τους (Coleman, 1998, σελ. 1· Bronfenbrenner, όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2000, σελ.47,49 και 55).

Λόγω της επίδρασης που έχει το οικογενειακό περιβάλλον στο παιδί, οργανώθηκαν εκπαιδευτικά μοντέλα συνεργασίας, όπως είναι το «αντισταθμιστικό» και το «επικοινωνιακό», προκειμένου να ενισχυθούν οι «μειονεκτούσες» οικογένειες και μέσα από επαρκή πληροφόρηση να επιτελούν σωστότερα και αποτελεσματικότερα τον συμπληρωματικό τους ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Young, McGeeney, Wildake, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 54-55).



Ο τρόπος και τα μέσα με τα οποία επικοινωνούν γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν ιδιαίτερη σημασία. Αποτελεσματικότερος τρόπος επικοινωνίας θεωρείται η προσωπική συνάντηση, ακόμα και με επισκέψεις στο σπίτι από κατάλληλα εκπαιδευμένα άτομα. Ως απαραίτητες προϋποθέσεις, προκειμένου η συνεργασία να είναι εποικοδομητική, αναφέρονται η διατήρηση του ελέγχου της συζήτησης, η έμφαση στην ανταλλαγή πληροφοριών, ο σεβασμός προς τους γονείς και τις ιδέες τους. Οι συναντήσεις πρέπει να είναι καλά οργανωμένες – σε κατάλληλους χώρους– και με προκαθορισμένους σκοπούς, ενώ οι απόψεις που καταθέτουν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χαρακτηρίζονται από σαφήνεια (Jowett, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 55-61).

Η κριτική σχετικά με τα επικουρικά μοντέλα συνεργασίας διαφέρει ανάλογα με το είδος της βοήθειας που προσφέρεται προς τους γονείς και το βαθμό της εμπλοκής τους στο σχολείο. Έτσι σε ό,τι αφορά το αντισταθμιστικό μοντέλο, η ιδέα της «μειονεκτικής» και «αποστερημένης» εικόνας στην οποία στηρίζονταν λειτούργησε αρνητικά, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν ακόμα και προκαταλήψεις απέναντι στις οικογένειες από τη μεριά των εκπαιδευτικών (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 73). Ως προς το επικοινωνιακό μοντέλο, ενώ αυτό αναγνωρίζει τους γονείς ως «μαθητές» και «οιονεί εκπαιδευτικούς» δεν τους δίνει την ανάλογη θέση ως «πολίτες» που θα μπορούσαν να δραστηριοποιηθούν στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης καταθέτοντας τις απόψεις τους και παρεμβαίνοντας στη διοίκηση του σχολείου (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 73).

Ένα ακόμα προβληματικό σημείο των μοντέλων αυτών είναι η αδυναμία μιας μεγάλης κατηγορίας γονέων, ιδιαίτερα αυτών που προέρχονται από χαμηλά στρώματα καθώς και των αλλοδαπών, να προσεγγίσουν το σχολείο και να αξιοποιήσουν τόσο τη βοήθεια που τους προσφέρεται όσο και τις δυνατότητές τους. Τη λύση στις περιπτώσεις αυτές πρέπει να τις δίνει το σχολείο και να αναζητά όσο το δυνατόν περισσότερους τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς (Δοδοντσάκης, 2001, σελ.58).

2.3 Συνεργατικά - Διαπραγματευτικά μοντέλα

Τα Διαπραγματευτικά (Ματσαγγούρας, 2005) ή Συνεργατικά μοντέλα (Δοδοντσάκης, 2001,σελ.71) εμφανίζονται την περίοδο της Μετανεοτερικότητας (Ματσαγγούρας, 2005) και



συνδυάζουν χαρακτηριστικά των μοντέλων με «πολιτική» διάσταση και των μοντέλων με «εκπαιδευτική-επικουρική» διάσταση. Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι «συνεργασία εταίρων» (partnership), η συμμετοχή των γονέων θεωρείται «ανώτερου επιπέδου γονική ανάμειξη» (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 71) και η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας «αμφίδρομη» (Ματσαγγούρας, 2005). Η ισότιμη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και στην εκπαίδευση γενικότερα κρίνεται αναγκαία με βάση το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (Γεωργίου, 2000, σελ. 21) και το μοντέλο «επικαλυπτόμενων σφαιρών» (Epstein, 2001,σελ.27).

Με βάση τα συστήματα αυτά, όπως αναφέρεται από την Epstein, η συνεργασία σχολείου και οικογένειας δεν στοχεύει απλώς στην καλύτερη ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού, αλλά το ίδιο το παιδί είναι ο βασικός παράγοντας που επηρεάζει το είδος της συνεργασίας και τα αποτελέσματά της, και την ίδια στιγμή επηρεάζεται από αυτά. Σύμφωνα με το μοντέλο των «επικαλυπτόμενων σφαιρών» της Epstein η αλληλεπίδραση που παρατηρείται είναι πολυεπίπεδη και αφορά την οικογένεια και το σχολείο ως οργανισμούς, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς ως άτομα, τους γονείς και τα παιδιά εντός της οικογένειας και τέλος τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές στο χώρο του σχολείου. Το είδος της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους παραπάνω καθορίζει το είδος και το αποτέλεσμα της συνεργασίας μεταξύ τους, το βαθμό δηλαδή επκάλυψης των σφαιρών (Epstein, 2001, σελ. 30-31).

Στα μοντέλα αυτά ο ρόλος των γονέων είναι ενεργητικός δεδομένου ότι κατέχουν κεντρική θέση στη λήψη και εφαρμογή ακόμα και ιδιαίτερα σημαντικών αποφάσεων, όπως είναι αφενός η εκπαίδευση των παιδιών τους και αφετέρου η γενική λειτουργία του σχολείου και τα αναλυτικά προγράμματα (Ματσαγγούρας, 2005· Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 71). Οι γονείς δεν θεωρούνται πρόβλημα στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά ισοδύναμος παράγοντας με ισόρροπη εμπειρία, ικανοί να μοιραστούν τις ευθύνες και αμοιβαία υπόλογοι για όσα αποφασίζονται και εφαρμόζονται στην εκπαίδευση (Wolfendale, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 72).

Ο βαθμός εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση σύμφωνα με το μοντέλο επικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών, την πολιτική του σχολείου και τις απόψεις των δασκάλων σχετικά με τη συνεργασία, και τέλος από τις αντιλήψεις της κοινότητας και την ευαισθητοποίησή της σε ζητήματα εμπλοκής των γονέων στο σχολείο.



Ωστόσο η επικάλυψη δεν μπορεί να είναι ποτέ «ολική», διότι και οι δύο οργανισμοί –σχολείο και οικογένεια—διατηρούν λειτουργίες και πρακτικές που είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους (Erstein, 2001,σελ.27-29).

Βασικό στοιχείο για τη λειτουργία των διαπραγματευτικών μοντέλων είναι η δυνατότητα διαφωνίας των γονέων και των εκπαιδευτικών, χωρίς η διαφωνία να θεωρείται αρνητική στάση, και η άσκηση κριτικής (Bastiani, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, σελ. 72). Την ευθύνη για τη διαχείριση της διαφωνίας και των αντιπαραθέσεων την έχουν οι εκπαιδευτικοί. Η ευθύνη αυτή πηγάζει από τις εξειδικευμένες γνώσεις τους, τις ικανότητες και την εμπειρία τους (Bastiani, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 72). Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν ως αυθεντίες. Έτσι, παρόλο που η συνεργασία γενικά στηρίζεται στην αρχή της ισότητας, δεν υπονοείται κανενός είδους εξισωτισμός ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, ούτε παραβλέπονται οι εξειδικευμένες γνώσεις, η εμπειρία και οι ικανότητές τους (Pugh, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 72).

Τα συνεργατικά μοντέλα κρίνονται ικανοποιητικά, εφόσον ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις ευθύνες των γονέων ως «πολιτών» και «συν-εκπαιδευτών» και φορέων αγωγής των παιδιών τους (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 73).

Προβληματισμός ωστόσο υπάρχει σχετικά με την αδυναμία των γονέων να αρθρώνουν ουσιαστικό λόγο, εφόσον οι ίδιοι δεν γνωρίζουν σε βάθος τα εκπαιδευτικά θέματα και τις παραμέτρους τους. Το γεγονός αυτό μπορεί να καθιστά τη συμμετοχή των γονέων άνευ ουσίας και οι ίδιοι να συμμετέχουν απλώς σε διαδικασίες στις οποίες οι διάφορες αποφάσεις να είναι προειλημμένες και τελεσίδικες (Δοδοντσάκης, 2001, σελ.74). Σχετικά με τα διαπραγματευτικά μοντέλα ο Ματσαγγούρας αναφέρει ότι αυτά έχουν ψυχολογικές και πολιτικές επιπτώσεις στους γονείς (Ματσαγγούρας, 2005).

2.4 Οικογενειο-κεντρικά Μοντέλα – Μοντέλα με Πολιτική Διάσταση

Τα Οικογενειο-κεντρικά Μοντέλα Συνεργασίας Σχολείου και Οικογένειας (Ματσαγγούρας, 2005) ή Μοντέλα με Πολιτική Διάσταση (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 64) εμφανίστηκαν στη Μ. Βρετανία και στις Η.Π.Α. τη δεκαετία του 1980. Έχουν τις αρχές τους σε μια νεο-φιλελεύθερη πολιτική, η οποία διαμέσου του ανταγωνισμού των σχολείων και της επικράτησης των νόμων



της αγοράς στην εκπαίδευση σκοπεύει στην ανύψωση του ακαδημαϊκού επιπέδου και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των σχολείων (Ματσαγγούρας, 2005· Coleman et al., Coors and Sugarman, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001,σελ. 68). Σύμφωνα με το μοντέλο πολιτικών συστημάτων του Easton, οι γονείς είναι μια από τις «ομάδες πίεσης» – άλλες είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, η εκκλησία, τα πολιτικά κόμματα κ.λ.π.– η οποία με τις πιέσεις και τον έλεγχο που ασκεί κατορθώνει ώστε να διατηρούνται οι αναγκαίες ισορροπίες και να συμβιβάζονται οι ακραίες θέσεις μεταξύ των απαιτήσεων και των αναγκών της και των αποφάσεων και ενεργειών του εκπαιδευτικού συστήματος (Γεωργίου, 2000, σελ. 28 και 29).

Ως μοντέλα με πολιτική διάσταση –στα οποία ο ρόλος και ο λόγος των γονέων είναι ιδιαίτερα ισχυρός– μπορούμε να αναφέρουμε το «διαχειριστικό» μοντέλο, το μοντέλο «απόδοσης λόγου» και το «συνεργατικό» μοντέλο. Το «συνεργατικό» μοντέλο αποτελεί συνδυασμό του «επικοινωνιακού» και του «διαχειριστικού», στο οποίο οι γονείς εκλαμβάνονται ως «εταίροι» (partnership) οι οποίοι όχι μόνο αποφασίζουν και υλοποιούν από κοινού με τους εκπαιδευτικούς τις διάφορες προτάσεις, αλλά τους δίνεται η δυνατότητα και να διαφωνούν και κυρίως τα δυο μέρη αναλαμβάνουν πάντα τις ευθύνες είτε δρουν ανεξάρτητα είτε συμπράττουν (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 64-72).

Στα μοντέλα αυτά οι γονείς λαμβάνονται υπόψη ως «πολίτες», και μάλιστα φορολογούμενοι, στους οποίους αναγνωρίζεται το δικαίωμα συμμετοχής τους στο σχολείο με ένα σύστημα εκλεγμένων αντιπροσώπων. Η συμμετοχή των γονέων μέσω των αντιπροσώπων τους παρατηρείται σε επίπεδο δήμου, νομού, περιφέρειας ή κεντρικής εξουσίας. Τα εκπαιδευτικά συστήματα στα οποία μπορεί να λειτουργήσει ένα τέτοιο μοντέλο είναι αυτά που χαρακτηρίζονται από «αποκεντρωτισμό» των υπηρεσιών τους (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 64). Ο συγκεντρωτισμός όμως από τον οποίο χαρακτηρίζεται η ελληνική εκπαίδευση περιορίζει τη δυνατότητα εφαρμογής τέτοιων συστημάτων.

Επίσης, οι γονείς θεωρούνται οι «νόμιμοι πελάτες» (consumers) των σχολείων, αυτοί που γνωρίζουν καλύτερα από τον καθένα τις δυνατότητες και ανάγκες των παιδιών τους, και τους αναγνωρίζεται το δικαίωμα να λειτουργήσουν με βάση τους νόμους της αγοράς, να επιλέξουν δηλαδή το σχολείο που ίδιοι κρίνουν ως το καταλληλότερο και αποτελεσματικότερο για τα παιδιά τους. Η θέση των γονέων στα μοντέλα αυτά ενισχύεται και από την υποχρέωση του σχολείου να «αποδίδει λόγο / να λογοδοτεί» (accountability), να προσδιορίζει τα ενδιαφέροντα,



τα δικαιώματα και τις ευθύνες του «πελάτη» και να ικανοποιεί τις ανάγκες και τις επιθυμίες του. Στόχος των μοντέλων αυτών είναι, μέσω του «καταναλωτισμού» και του «ανταγωνισμού», η ανύψωση του ακαδημαϊκού επιπέδου και των εκπαιδευτικών προδιαγραφών μέσω των αυξημένων απαιτήσεων των γονέων. Σε αυτή την κατεύθυνση τα σχολεία και οι εκπαιδευτικές αρχές υποχρεώνονται να δημοσιοποιούν όλα τα αποτελέσματα τα σχετικά με τα σχολεία, από τα αποτελέσματά 'στις εθνικές εξετάσεις έως και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 67-70).

Σχετικά με τη δυνατότητα συμμετοχής των γονέων στη «διοίκηση του σχολείου» έχει προκύψει το ερώτημα ποιοι είναι οι γονείς εκείνοι που μπορούν να συμμετέχουν. Κατά πόσο είναι δυνατό να συμμετέχουν γονείς που ασκούν πιο κουραστικά επαγγέλματα από κάποιους άλλους ή επαγγέλματα στα οποία πρέπει να διαθέτουν πολύ περισσότερο χρόνο ή γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 66), ή ακόμα και γονείς που έχουν την υποψία ότι η συμμετοχή τους εξυπηρετεί διαπλεκόμενα κομματικά συμφέροντα (Golby, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 67). Βέβαια η σπουδαιότητα της συμμετοχής των γονέων στο χώρο των αποφάσεων και των εφαρμογών τους δεν πρέπει να αμφισβητείται από την αδυναμία κάποιων ομάδων να συμμετέχουν σε αυτές (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 66).

Με βάση το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων των Guba και Getzels μπορούμε ενδεχομένως να συμπεράνουμε την αντίδραση των εκπαιδευτικών στο πολιτικό μοντέλο. Σύμφωνα με τους Guba και Getzels, στις περιπτώσεις όπου μια ομάδα αισθάνεται να απειλείται από την εφαρμογή καινοτομιών, στην περίπτωσή μας οι εκπαιδευτικοί απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, είναι αναμενόμενο να αναπτύξει προστατευτικούς μηχανισμούς, να κρατήσει αρνητική στάση δηλαδή ή και να «μποϊκοτάρει» τις καινοτομίες αυτές (Γεωργίου, 2000, σελ.28).

Από την κριτική που έχει ασκηθεί στα πολιτικά μοντέλα συνεργασίας σχολείου οικογένειας προκύπτει ότι:

- 1) Περιορίζεται η επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών και κινδυνεύει η ηθική τους ακεραιότητα και η απασχόλησή τους στον εκπαιδευτικό τομέα (Elliot et al., όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 75)
- 2) Επεισέρχονται ηθικά προβλήματα, όπως το κατά πόσο εκπαιδευτικοί που υπακούουν πιστά στο νόμο της αγοράς μπορούν να αναπτύξουν ελεύθερες συνειδήσεις στους



μαθητές τους και κατά πόσο ο αθέμιτος ανταγωνισμός επιτρέπει τη συνεργασία ανάμεσα σε συναδέλφους (Brown, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ.76)

- 3) Η επιρροή των γονέων στα σχολεία θα είναι τέτοια, ώστε τα σχολεία και λόγω της οικονομικής εξάρτησης θα ενθαρρύνονται να εξασφαλίζουν το είδος της εκπαίδευσης που επιθυμούν οι γονείς, ενώ τα σχολεία που δεν θα επιλέγονται και δεν θα υποστηρίζονται επομένως από τους γονείς θα κλείνουν (Woods, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 75).
- 4) Οξύνονται ο ανταγωνισμός των σχολείων και οι κοινωνικές διαφορές ανάμεσα σε αυτά, επομένως διευρύνονται οι ανισότητες (Reynolds, Reay, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 75)
- 5) Προκαλούνται τεχνικά και λειτουργικά προβλήματα ως αποτέλεσμα του υπερπληθυσμού ορισμένων σχολικών μονάδων και του μικρού αριθμού μαθητών άλλων (Woods, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 75)
- 6) Στόχος είναι η ακαδημαϊκή επιτυχία του μαθητή, ενώ παραβλέπεται η ολόπλευρη ανάπτυξή του ως ατόμου (David, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 74)
- 7) Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα, στα μοντέλα αυτά γενικά υποβαθμίζεται ο εκπαιδευτικός και διαστρεβλώνεται η φύση της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2005).

3. Γονεϊκή Εμπλοκή

Στη βιβλιογραφία ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» τείνει να αποτελεί έναν «τίτλο ομπρέλα» (Γεωργίου, 2000, σελ. 130), αρκετά «ασαφή» (Γεωργίου, 2000, σελ. 128), κάτω από τον οποίο μπορεί να χωρέσει κάθε πρακτική ανάμειξης των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι πρακτικές αυτές εκτείνονται από τις σπάνιες επισκέψεις τους στο σχολείο έως και τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και τη διοίκηση του σχολείου (Brito and Waller, όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2000, σελ. 128).

Έτσι, ο όρος έχει χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει κατά περίπτωση ένα μέρος ή μία διάσταση μόνο της γονεϊκής εμπλοκής (Γεωργίου, 2000, σελ. 128). Όπως αναφέρεται από τον Γεωργίου (2000), με τη χρήση του όρου οι Majoribanks και Watson αναφέρονται στις



προσπάθειες των γονέων να ενισχύσουν προφορικά τα παιδιά τους στις σχολικές τους εργασίες, ο Hess και οι συνεργάτες του αναφέρονται στις προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους, ο Bloom στις προσπάθειες των γονέων να αναπτύξουν κίνητρα για μάθηση και άλλες θετικές στάσεις στα παιδιά τους και ο Keith και οι συνεργάτες του στην εποπτεία της καθημερινής δραστηριότητας και της σχολικής εργασίας του παιδιού και μόνο.

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Ascher (όπως αναφέρεται από τους Greengood & Hickman, 1991, σελ. 281) γενικά το ενδιαφέρον της εμπλοκής των γονέων έχει μεταφερθεί από την προσπάθεια τους να εμπλέκονται στις διάφορες σχολικές δραστηριότητες στην κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσα από τις κατ' οίκον εργασίες, οποίες ενισχύουν τόσο την κοινωνική όσο και τη σχολική μάθηση.

Είναι σημαντικό να αναφερθούμε στη διάκριση μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής και της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Σύμφωνα με τους Raffaele και Knoff (όπως αναφέρεται στο Shepard & Carlson, 2003, σελ. 641) η γονεϊκή εμπλοκή και η συνεργασία σχολείου-οικογένειας αποτελούν δυο διαφορετικά είδη γονεϊκής παρέμβασης στην εκπαίδευση των παιδιών. Συγκεκριμένα η γονεϊκή εμπλοκή έγκειται στη μονόπλευρη μεταφορά πληροφοριών από το σχολείο στο σπίτι, η δε συνεργασία σχολείου και οικογένειας στην ανταλλαγή πληροφοριών. Κατά τον Cristenson (όπως αναφέρεται στο Shepard & Carlson, 2003, σελ. 641), η γονεϊκή εμπλοκή επικεντρώνεται στους τρόπους με τους οποίους οι γονείς θα αναμειχθούν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ η συνεργασία σχολείου και οικογένειας εστιάζει στη φύση των σχέσεων μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, σχέση που χαρακτηρίζεται από αμοιβαία εμπιστοσύνη, όπου και οι δύο συμβαλλόμενοι αναγνωρίζουν ότι η συνεργασία συμβάλλει πολύ περισσότερο στην επιτυχία των παιδιών παρά εάν ο καθένας δουλεύει ανεξάρτητα από το άλλον.

Από την έρευνα έχουν καταγραφεί διάφοροι τύποι γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση οι οποίοι, σύμφωνα με τον Henterson (όπως αναφέρεται από τους Greenwood & Hickman, 1991, σελ. 281), διακρίνονται ανάλογα με τις δραστηριότητες των γονέων: α) σε τύπους που κυρίως στοχεύουν στην ενίσχυση των σχολικών προγραμμάτων γενικά και επηρεάζουν έμμεσα μόνο τα δικά τους παιδιά και β) στους τύπους εκείνους που στοχεύουν στην ενίσχυση των δικών τους και μόνο παιδιών.



Η συχνότερη αναφορά γίνεται στην τυπολογία που προτείνεται από την Epstein και περιλαμβάνει έξι διαφορετικούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής:

1. Βοήθεια του σχολείου στο σπίτι (Parenting). Στην περίπτωση αυτή δημιουργείται στο σπίτι, με πρωτοβουλία του σχολείου, ένα περιβάλλον υποστηρικτικό για την πρόοδο του παιδιού. Επίσης οι γονείς εκπαιδεύονται κατάλληλα ώστε να είναι αποτελεσματικότεροι στο ρόλο τους.

2. Επικοινωνία σχολείου – οικογένειας (Communicating). Στον τύπο αυτό γονείς και σχολείο μέσα από ένα διπολικό σύστημα επικοινωνίας ενημερώνονται ο ένας από τον άλλον για όλα τα ζητήματα που αφορούν το παιδί – υγεία, συμπεριφορά στο σπίτι και στο σχολείο, πληροφορίες για το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει και για τυχόν προβλήματα, τρόποι καλύτερης επικοινωνίας γονιών και παιδιών κ.λπ.-προκειμένου γονείς και δάσκαλοι να γίνουν πιο αποτελεσματικοί στο ρόλο τους.

3. Εθελοντική βοήθεια των γονιών στο σχολείο (Volunteering). Οι γονείς ή άλλοι εθελοντές βοηθούν τους δασκάλους στην τάξη ή σε άλλες περιπτώσεις στο σχολείο, όπως εκδηλώσεις, αθλητισμό κλπ. Το σχολείο αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ώστε να συμμετέχουν όσο το δυνατόν περισσότερες οικογένειες ως εθελοντές ή και ακροατές. Επίσης, το σχολείο μπορεί να εκπαιδεύσει τους εθελοντές μέσα από συγκεκριμένα προγράμματα, ώστε να είναι πιο αποτελεσματικοί.

4. Η μάθηση στο σπίτι (Learning at Home). Οι δάσκαλοι προσφέρουν στους γονείς πληροφορίες και καθοδήγηση, ώστε να βοηθούν τα παιδιά τους εποικοδομητικά στις εργασίες στο σπίτι και για κάθε επίπεδο εκπαίδευσης με σκοπό όλα τα παιδιά να έχουν επιτυχία στο σχολείο.

5. Συμμετοχή σε θέματα διοίκησης του σχολείου (Decision Making). Οι γονείς, με κατάλληλη εκπαίδευση από το σχολείο, συμμετέχουν μέσω των οργανισμών και των ενώσεων των γονέων και των δασκάλων σε όλα τα επίπεδα λήψης αποφάσεων σχετικά με τα εκπαιδευτικά θέματα. Επίσης αναλαμβάνουν να πληροφορούν όλους τους γονείς σχετικά με τις δραστηριότητες του σχολείου.

6. Συνεργασία σχολείου – οικογένειας – κοινότητας (Collaborating With the Community). Στην περίπτωση αυτή αναφέρεται η επικοινωνία και η σύνδεση με όλους τους τοπικούς φορείς και συνδέσμους που εμπλέκονται με κάποιο τρόπο στη φροντίδα του παιδιού. Οι διάφοροι φορείς ενεργοποιούνται ώστε με τον τρόπο του ο καθένας να βοηθήσουν στην ενίσχυση των σχολικών



προγραμμάτων, τη μόρφωση και την εξέλιξη των παιδιών, την παροχή βοήθειας στις οικογένειες, στη προαγωγή της υγείας των παιδιών κλπ. (Erstein, 2002, σελ. 14' Erstein 2001,σελ. 135 – 136).

Οι Greenwood and Hickman αναφέρονται και σε μερικές ακόμα τυπολογίες της γονεϊκής εμπλοκής, έτσι όπως αυτές προτείνονται από διάφορους ερευνητές (Gordon, Willams & Chavkin, Cεrνόνε & O'Leary Hester, όπως αναφέρεται στο Greenwood & Hickman , 1991, σελ. 281). Σύμφωνα με τον Gordon η γονεϊκή εμπλοκή διακρίνεται σε: 1) γονείς ως δάσκαλοι των παιδιών τους, 2) εθελοντική συμμετοχή γονέων στην τάξη, 3) βοηθοί των εκπαιδευτικών έναντι αμοιβής , 4) μαθητές οι ίδιοι, 5) συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων, 6) γονείς ως ακροατές. Σύμφωνα με τους Willams and Chavkin η γονεϊκή εμπλοκή διακρίνεται σε: 1) γονείς ως ακροατές, 2) γονείς ως δάσκαλοι στο σπίτι, 3) γονείς ως υποστηρικτές προγραμμάτων, 4) γονείς ως συμμαθητές, 5) γονείς ως συνήγοροι και 6) γονείς που μετέχουν στη λήψη αποφάσεων.

Η ιεράρχηση της γονεϊκής εμπλοκής από τους Cervone and O'Leary ακολουθεί μια πορεία από τους πιο παθητικούς τύπους εμπλοκής έως και τους πιο ενεργητικούς (Cervone & O'Leary, όπως αναφέρεται στο Greenwood and Hickman, 1991, σελ. 281) ως εξής: 1) ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών, 2) παρουσία σε ιδιαίτερα γεγονότα, 3) εκπαίδευση γονέων, 4) διδασκαλία γονέων, 5) συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων για εκπαιδευτικά θέματα. Επίσης η Hester αναφέρει τους εξής τύπους: 1) επικοινωνία με τους γονείς, 2) γονείς ως δάσκαλοι, 3) γονείς ως υποστηρικτές δραστηριοτήτων, 4) γονείς ως μαθητές, 5) γονείς ως συνήγοροι (Hester, όπως αναφέρεται στο Greenwood and Hickman, 1991, σελ. 281).

Όπως αναφέρεται από τον Γεωργίου ο Tomlinson επίσης διακρίνει τους ακόλουθους τύπους επικοινωνίας των γονιών με το σχολείο: α) ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου-οικογένειας μέσω επιστολών, σημειωμάτων, αναφορών και επισκέψεων, β) προσωπική εμπλοκή των γονιών σε δραστηριότητες εκπαιδευτικής φύσης (εργασίες στην τάξη ή στο σπίτι), γ) άτυπη εμπλοκή των γονιών στις δραστηριότητες του συνδέσμου γονέων (ως μελών του ακροατηρίου ή με άλλη παθητική παρουσία), δ) επίσημη εμπλοκή των γονιών στη διοίκηση του σχολείου (ως εκλεγμένων μελών (Tomlinson, όπως αναφέρεται από τον Γεωργίου, 2000, σελ. 68).

Όπως αναφέρεται από την Vincent, τέσσερις είναι οι τρόποι με τους οποίους εμπλέκονται κυρίως οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, και οι ρόλοι των γονέων



καθορίζονται βέβαια από την κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική. Σύμφωνα με την τυπολογία αυτή οι γονείς διακρίνονται σε:

α) Υποστηρικτές/μαθητές των σχολικών προγραμμάτων. Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί και το σχολείο έχουν τον πρώτο λόγο.

β) Καταναλωτές, ο ρόλος των οποίων είναι να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των σχολείων και να αυξήσουν το επίπεδο/απόδοση αυτών.

γ) Ανεξάρτητους, των οποίων η επαφή με το σχολείο είναι η λιγότερο δυνατή.

δ) Συμμέτοχους στη διοίκηση του σχολείου και στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Βέβαια επισημαίνεται ότι οι τύποι αυτοί της γονεϊκής εμπλοκής είναι κυρίως ιδεατοί (Vincent, 1996, σελ. 45-47).

Ο Γεωργίου επίσης αναφέρεται και στους τύπους γονεϊκής εμπλοκής που προτείνει ο Fullan και είναι οι εξής: συμμετοχή στη διδασκαλία στο σπίτι, συμμετοχή στη διδασκαλία στο σχολείο, εθελοντική εργασία προσαρμοσμένη στις ανάγκες του σχολείου και τέλος συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου (Γεωργίου, 2000, σελ. 68).

Όπως υποστηρίζεται από την Epstein, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους τους βοηθά να δημιουργήσουν στο σπίτι τις κατάλληλες συνθήκες για μάθηση, να κατανοήσουν την επικοινωνία με το σχολείο, να συμμετέχουν αποτελεσματικά σε δραστηριότητες του σχολείου ως εθελοντές, να μοιράζονται τις ευθύνες για την εκπαίδευση των παιδιών τους σε συνδυασμό με δραστηριότητες στο σπίτι και να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Επίσης, γονείς που αναμειγνύονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους, σύμφωνα με έρευνα των Baker & Stevenson (1986), στη συναναστροφή τους με γονείς που δεν αναμειγνύονται εδραιώνουν την πίστη τους στην αξία της συνεργασίας και αναπτύσσουν ακόμα πιο έντονη σχέση με το σχολείο (Baker & Stevenson, όπως αναφέρεται στο Hill & Taylor, 2004, σελ. 162). Συγχρόνως τα παιδιά κινούνται σε ένα σταθερό σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον που καθορίζεται από τους κοινούς στόχους των δύο οργανισμών σχετικά με την εκπαίδευσή τους, καθορίζονται οι αναμενόμενες συμπεριφορές, με αποτέλεσμα να μειώνονται οι προβληματικές συμπεριφορές των παιδιών. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον τα παιδιά λαμβάνουν θετικά μηνύματα για την εκπαίδευση ώστε να αυξάνεται ο ανταγωνισμός, η όρεξη για μάθηση και η δέσμευση με το σχολείο (Grolnick & Slowiaczek, όπως αναφέρεται στο Hill &



Taylor, 2004, σελ. 162) Βέβαια τα σχολεία διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς το είδος της γονεϊκής εμπλοκής που προσφέρουν ή προωθούν (Γεωργίου, 2000, σελ. 69), ενώ μέσα από την εφαρμογή των διάφορων πρακτικών προκύπτουν διαφορετικά αποτελέσματα (Erstein 2001,σελ.137).

Ωστόσο, όπως αναφέρεται και σε άλλα σημεία της εργασίας αυτής, η ανάμειξη των γονέων στην εκπαίδευση επηρεάζεται από τα χαρακτηριστικά της οικογένειας και του σχολείου. Οι Hill και Taylor σημειώνουν ότι γενικά ο βαθμός ανάμειξης των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους επηρεάζεται από α) τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά: κοινωνικοοικονομική τάξη, εθνικότητα, πολιτιστικό επίπεδο, β) ψυχολογικούς παράγοντες: κατάθλιψη και μελαγχολία, άγχος, γ) την αυτοεκτίμηση των γονέων, δ) τις εμπειρίες τους ως μαθητές και τέλος ε) τη φτώχεια. Γενικά οι γονείς που εμπλέκονται δυσκολότερα και λιγότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι εκείνοι των οποίων τα παιδιά το έχουν περισσότερο ανάγκη και τα οποία θα ευνοούνταν. Σχετικά με τα χαρακτηριστικά του σχολείου αναφέρονται στο γενικό πλαίσιο λειτουργίας του και την πολιτική αυτού απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (Hill & Taylor, 2004, σελ. 162). Σύμφωνα με τους Comer and Haynes, τα σχολεία μπορούν να ενδυναμώσουν την ανάμειξη των γονέων α) εάν οι γονείς συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και γεγονότα, β) εάν οι γονείς βοηθούν στην τάξη και σε σχολικά προγράμματα και γ) συμμετέχουν σε ομάδες γονέων (Comer and Haynes, όπως αναφέρεται στο Griffith, 1996, σελ. 33).



Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο Δ Ε Υ Τ Ε Ρ Ο

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΕΜΠΛΟΚΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΟΝΕΩΝ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1. Εισαγωγικά Στοιχεία

Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας επηρεάζεται από παράγοντες που αφορούν όλους τους εμπλεκόμενους, ως προσωπικότητες και ως οργανισμούς. Σύμφωνα με τους Atkin και Bastiani (όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 78), οι παράγοντες αυτοί αφορούν τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς ως προσωπικότητες, το σχολείο ως οργανισμό, την κοινωνία, ενώ το ενδιαφέρον των ερευνητών τελευταία στρέφεται και στο ρόλο των παιδιών (Erstein, 2002, σελ.9· Coleman, 1998, σελ. 3· Beveridge, 2004 σελ. 79· Γεωργίου, 2000, σελ.76). Τέλος, οι παράγοντες αυτοί διαμορφώνουν το βαθμό στον οποίο οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους, το επίπεδο και το περιεχόμενο της συνεργασίας και τα αποτελέσματά της (Δοδοντσάκης, 2001, σελ.78).

Σύμφωνα με τους Atkin και Bastiani (όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ.78-79), οι παράγοντες αυτοί αφορούν το «ιστορικό» ή αλλιώς το «βιογραφικό» τους στοιχείο, χαρακτηριστικά δηλαδή τα οποία «μεταφέρουν» μαζί τους γονείς και εκπαιδευτικοί, και το «δυναμικό» στοιχείο. Το δυναμικό στοιχείο διαμορφώνεται από το «βιογραφικό» στοιχείο και την «προσωπική φιλοσοφία» του καθενός, και περιλαμβάνει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και τη συνεργασία. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία καταγράφονται στις συμπεριφορές που εκδηλώνουν είτε ενεργώντας είτε παραμένοντας απαθείς απέναντι στις διαδικασίες που αφορούν τη συνεργασία (Jaspars, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 79). Οι συμπεριφορές που εκδηλώνουν γονείς και εκπαιδευτικοί απέναντι στη συνεργασία συγχρόνως υποδηλώνουν και ένα είδος αξιολόγησης της (Lalljee, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ.80).

Οι διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται ανάμεσα στους γονείς ως προς το βαθμό ανάμειξης τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους εξηγούνται με βάση τις ακόλουθες θεωρίες: α) τη θεωρία της «πολιτισμικής υστέρησης», β) τη θεωρία των «ιδρυμάτων» και γ) τη θεωρία του



«πολιτιστικού κεφαλαίου». Όπως αναφέρεται από τον Δοδοντσάκη, η θεωρία η οποία ερμηνεύει πληρέστερα τις διαφοροποιήσεις αυτές είναι η θεωρία του «πολιτιστικού κεφαλαίου». Η θεωρία αυτή δίνει την ίδια έμφαση τόσο στο ρόλο των γονέων όσο και στο ρόλο του σχολείου, χωρίς διάθεση επίκρισης των μεν ή των δε, αλλά εστιάζοντας στις ενσωματωμένες ταξικές δομές στην οικογενειακή και τη σχολική ζωή, και στη διαδικασία με την οποία γονείς με διαφορετικές «προδιαθέσεις» αναγνωρίζουν την επιτυχία του σχολικού συστήματος (Γώγου–Κρητικού, Habitus, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 91 και 97).

2. Παράγοντες που αφορούν τους γονείς

2.1. Το Βιογραφικό Στοιχείο των Γονέων

Σύμφωνα με τους Atkin και Bastiani (όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 78-79), το «βιογραφικό» στοιχείο των γονέων περιλαμβάνει τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, το επάγγελμα και την κοινωνικοοικονομική τάξη στην οποία ανήκουν, καθώς και τον τόπο διαμονής τους.

Σχετικά με τον γονέα που εμπλέκεται περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών ο Γεωργίου αναφέρει ότι «οι μητέρες περισσότερο από τους πατέρες εμπλέκονται στα σχολικά θέματα του παιδιού, όχι μόνο επειδή επιλέγουν να το κάνουν, αλλά ίσως και επειδή τους ανατίθεται αυτός ο ρόλος» (Γεωργίου, 2000, σελ. 74). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Δοδοντσάκης σε σχετική έρευνα (1995) (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 235). Σε ό,τι αφορά την κοινωνικο-οικονομική τάξη αναφέρεται ότι τα επαγγέλματα που ασκούν γονείς με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο δεν τους επιτρέπουν, λόγω χρόνου, να παρευρίσκονται στο σχολείο ή να συμμετέχουν σε διάφορες σχετικές δραστηριότητες, σε αντίθεση με τους γονείς των υψηλότερων κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων (Γεωργίου, 2000, σελ. 131). Σημαντικό επίσης ρόλο παίζουν και οι πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στους γονείς με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και στους εκπαιδευτικούς, γεγονός που απωθεί τους γονείς από το σχολείο των παιδιών τους (Γεωργίου, 2000, σελ. 132).

Το μορφωτικό επίπεδο επίσης των γονιών αναφέρεται ως ένας από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Συγκεκριμένα σε έρευνα των Baker και Stevenson (όπως αναφέρεται από τον Γεωργίου, 2000,



σελ. 133) φάνηκε ότι «οι μητέρες με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο φάνηκαν να ξέρουν περισσότερα από τις λιγότερο μορφωμένες μητέρες σχετικά με την επίδοση του παιδιού τους στο σχολείο, διατηρούσαν στενότερη επαφή με τους δασκάλους και είχαν την τάση να αναλαμβάνουν δράση για να χειριστούν πιθανά προβλήματα του παιδιού τους στο σχολείο». Γενικά αναφέρεται ότι «οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο εμπλέκονται αποτελεσματικότερα στα σχολικά θέματα του παιδιού τους» (Γεωργίου, 2000, σελ. 130) και έχουν υψηλότερες απαιτήσεις, ενώ οι γονείς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο θεωρούν επαρκή ενημέρωση τη βαθμολογία (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 237).

Ο τόπος διαμονής επηρεάζει το είδος της συνεργασίας γονέων και σχολείου. Σύμφωνα με την έρευνα του Δοδοντσάκη (1995), οι κάτοικοι των αγροτικών περιοχών δυσκολεύονται να επισκεφθούν το σχολείο ή δεν το επισκέπτονται αρκετά συχνά, αφού αυτό πιθανότατα να βρίσκεται σε κάποια άλλη περιοχή, ιδιαίτερα ύστερα από τη συγχώνευση των μικρών σχολείων με τις σχολικές μονάδες (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 237).

Στα ατομικά χαρακτηριστικά περιλαμβάνονται το μέγεθος και η σύνθεση της οικογένειας (πυρηνική – εκτεταμένη – μονογονική, η παρουσία και άλλων παιδιών στο σπίτι). Όπως αναφέρεται από τον Γεωργίου, οι υποχρεώσεις των γονέων προς άλλα παιδιά που πιθανώς υπάρχουν στο σπίτι περιορίζουν μάλλον τη δυνατότητα των γονέων να επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο (Finders & Lewis, όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2000, σελ. 131).

Στην ίδια κατηγορία χαρακτηριστικών ανήκει και η ηλικία των παιδιών, το φύλο και η βαθμίδα στην οποία αυτά φοιτούν. Σύμφωνα με έρευνες των Stevenson και Baker (1987), (όπως αναφέρεται στο Γεωργίου 2000, σελ. 141) και του Δοδοντσάκη (1995), οι γονείς των μικρότερων σε ηλικία μαθητών είναι περισσότερο αναμεμιγμένοι στην εκπαίδευση των παιδιών τους από ό,τι οι γονείς των μεγαλύτερων μαθητών. Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, εκτός από την ηλικία των παιδιών η γονεϊκή εμπλοκή διαφέρει ανάλογα και με το φύλο του παιδιού. Συγκεκριμένα οι γονείς των αγοριών είναι περισσότερο εμπλεγμένοι από τους γονείς των κοριτσιών στα σχολικά θέματα (Stevenson και Baker, όπως αναφέρεται στο Γεωργίου 2000, σελ. 141· Epstein, 2001).

Μερικοί ακόμη παράγοντες που εντάσσονται στο «βιογραφικό» στοιχείο των γονέων είναι η καλή ή κακή υγεία των μελών της οικογένειας και η απασχόληση ή ανεργία του ενός ή και των δυο γονέων. Σχετικά με τον τρόπο που εμπλέκονται οι άνεργοι γονείς και όσοι αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας στην εκπαίδευση των παιδιών τους, σύμφωνα με έρευνα των



Leitch και Tangri (1988) οι άνεργοι και οι γονείς με προβλήματα υγείας φαίνεται να εμπλέκονται λιγότερο από ότι οι εργαζόμενοι και οι υγιείς (Leitch & Tangri, όπως αναφέρεται στο Greenwood & Hickman, 1991, σελ. 282).

Στο «βιογραφικό» στοιχείο των γονέων συμπεριλαμβάνεται επίσης και η γνώση που έχουν αυτοί:

1. Για το ιδιαίτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης, το οποίο βέβαια στοιχειοθετείται από τις γεωγραφικές, πολιτιστικές, οικονομικές, κοινωνικές, ιστορικές και πολιτικές συντεταγμένες, από την οργάνωση του σχολείου, καθώς και την οργάνωση της κοινότητας μέσα στην οποία εντάσσεται το σχολείο.
2. Για τον τρόπο δράσης αυτών των στοιχείων του πλαισίου.
3. Για το σχολείο στο οποίο πρόκειται να πάει το παιδί τους. Η γνώση όμως αυτή είναι ανεπαρκής, εφόσον στηρίζεται –όπως συνήθως γίνεται– σε δεδομένα που μεταφέρονται είτε από μεγαλύτερα παιδιά που ήταν ή είναι μαθητές, είτε από τους γονείς άλλων παιδιών που πάνε στο σχολείο, είτε από την τοπική «φήμη» που έχει το σχολείο (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 78-79, ό.π.).

2.2. Το Δυναμικό Στοιχείο των Γονέων

Όπως προαναφέρθηκε, στη διαμόρφωση του «δυναμικού» στοιχείου των γονέων, των αντιλήψεων δηλαδή που διαμορφώνουν οι γονείς σχετικά με το ρόλο τους και το έργο που έχουν να επιτελέσουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους τόσο οι ίδιοι όσο και οι εκπαιδευτικοί, συντελούν η «προσωπική φιλοσοφία» των γονέων και το «βιογραφικό» τους στοιχείο (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 79). Μετά τα μέσα του 20^{ου} αιώνα και μέσα από πλήθος ερευνών έως και τις μέρες μας επιβεβαιώνεται η άποψη ότι οι οικογενειακοί παράμετροι, όπως είναι οι σχέσεις εντός της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και οι αντιλήψεις, δημιουργούν ένα κοινωνικό-πολιτιστικό κεφάλαιο, το οποίο σε σχέση με το οικονομικό, καθορίζει σε μεγαλύτερο βαθμό την πορεία μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών. (Ματσαγγούρας, 2005).

Ως πρώτος παράγοντας μπορεί να αναφερθεί η άποψη που έχουν οι γονείς για τη συνεισφορά τους στη μάθηση των παιδιών τους και το ρόλο τους ως «συνεκπαιδευτών». Συγκεκριμένα εφόσον οι ίδιοι οι γονείς δεν έχουν κάποια επίσημη εκπαίδευση σχετικά, η άποψη



τους για το ρόλο τους διαμορφώνεται από τις πρακτικές της δικής τους οικογένειας, τι έκαναν δηλαδή οι δικοί τους γονείς, και από την καθημερινή πράξη.

Οι απόψεις που έχουν οι γονείς για τους εκπαιδευτικούς θεωρείται ένα ακόμα «δυναμικό» στοιχείο το οποίο φαίνεται να επηρεάζει τη μεταξύ τους συνεργασία. Οι απόψεις αυτές των γονέων σχηματίζονται: α) από την εμπειρία των ιδίων ως μαθητές (Calsyn, όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2000, σελ. 131· Μπρούζος, 2002, σελ.101· Taylor, 1985, σελ. 85), β) από προηγούμενες δικές τους επαφές με εκπαιδευτικούς και γ) από την εμπειρία κάποιων γονέων οι οποίοι τυχαίνει να είναι και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί (Stacey, Κρητικού, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 81). Η αρνητική εικόνα που έχουν οι γονείς για τους εκπαιδευτικούς ενισχύεται, όπως αναφέρει ο Μπρούζος, και από τους μαθητές οι οποίοι επιλεκτικά μεταφέρουν στους γονείς κάποια μόνο από τα γεγονότα της σχολικής ζωής. Τέλος στη διαμόρφωση της αρνητικής εικόνας εκ μέρους των γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς σημαντικός είναι και ο ρόλος που έχουν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης τα οποία προβάλλουν συνήθως γεγονότα τα οποία ενισχύουν την εικόνα αυτή (Μπρούζος, 2002, σελ. 101).

Ένας ακόμα παράγοντας είναι η ψυχολογική διάθεση των γονέων η οποία διαμορφώνεται α) από το βαθμό στον οποίο θεωρούν τον εαυτό τους ικανό να εκφραστεί, β) από την έλλειψη γνώσεων σχετικά με τα εκπαιδευτικά ζητήματα (HMSO, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 82), γ) από τον τρόπο που τους αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, δηλαδή με λιγότερη ή περισσότερη συμπάθεια από κάποιους άλλους, δ) από φόβο για τα αρνητικά σχόλια που πιθανόν να ακούσουν για τα παιδιά τους (Μπρούζος, 2002, σελ.103-104· Greenwood & Hickman, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, σελ. 82· Γεωργίου, 2000, σελ. 131· Kaufman, όπως αναφέρεται στο Berger, 2004, σελ. 153) και ε) τη διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα.

Οι αντιλήψεις των γονέων για το ρόλο τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους καθώς και το περιεχόμενο της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς επηρεάζεται και από τα **χαρακτηριστικά του σχολείου ως οργανισμού και χώρου. Ως τέτοια αναφέρονται: ο τρόπος οργάνωσης του σχολείου, το μέγεθος της τάξης και ο όγκος του σχολείου, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του σχολείου** –το οποίο είναι συνάρτηση του χώρου στον οποίο αυτό βρίσκεται και της κοινωνικοοικονομικής τάξης των γονέων–η **πληροφόρηση** που παρέχει στους γονείς σχετικά με τη συνεργασία και τέλος η **αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών**



(Hoover & Dempsey, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 82 και 238), η προσωπικότητά τους και η δυσκολία ή ευκολία τους σε κοινωνικές επαφές (Gestwicki, 2004, σελ. 203).

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς η Gestwicki αναφέρεται ακόμα στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι γονείς να προσεγγίσουν τους εκπαιδευτικούς, όταν αυτοί φαίνονται να είναι διαρκώς απασχολημένοι, πράγμα που κάνει τους γονείς να θεωρούν ότι η εμφάνισή τους στο σχολείο θα είναι ενόχληση. Επίσης αναφέρεται στον «ιδρυματικό» τρόπο με τον οποίο είναι οργανωμένο το σχολείο, σχετικά με τις ώρες των συναντήσεων των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, και στη δυσκολία των δασκάλων να βρουν χρόνο για τους γονείς, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με ευελιξία στις ανάγκες που γεννά η εργασία των γονέων και ο τρόπος ζωής τους (Gestwicki, 2004, σελ. 204-205).

Ένας ακόμη παράγοντας που παίζει ρόλο στη διαμόρφωση του «δυναμικού» στοιχείου των γονέων είναι οι αντιλήψεις τους για το είδος της γνώσης που μπορεί να προσφέρει το σχολείο. Σύμφωνα με αυτές το σχολείο πρέπει να προσφέρει στα παιδιά τις ειδικές γνώσεις για τις οποίες οι εκπαιδευτικοί είναι προετοιμασμένοι και εξουσιοδοτημένοι, ενώ ζητήματα ηθικής, συμπεριφοράς και γενικά η ανατροφή των παιδιών είναι θέμα των ίδιων των γονέων (Ballion, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 82). Σύμφωνα με έρευνα των Φρειδερίκου και Φολερού-Τσερούλη (1985), οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι σχέσεις τους με τους γονείς φορτίζονται, όταν οι μέθοδοι ανατροφής, τα πρότυπα επικοινωνίας και το σύστημα αξιών των γονέων δεν βρίσκονται σε αρμονία με τα δικά τους πρότυπα κοινωνικοποίησης (Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, 1991, σελ. 188).

Η πεποίθηση επίσης των γονέων ότι δεν μπορούν να αλλάξουν την πολιτική του σχολείου και ότι τα σχολεία τελικά θα κάνουν αυτό που θέλουν ανεξάρτητα από το τι επιθυμούν οι ίδιοι οι γονείς φαίνεται να συντελεί στη διαμόρφωση του δυναμικού στοιχείου. Η αντίληψη αυτή των γονέων ενισχύεται από την άποψη ότι το σχολείο διαθέτει εξουσία και η εξουσία προέρχεται από τις ειδικές γνώσεις των εκπαιδευτικών και τις εμπειρίες τους οι οποίες συγκριτικά με τις γνώσεις και τις εμπειρίες των γονέων αξιολογούνται ως σημαντικότερες (Ρητιάκα, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 83, Μπρούζος, 2002, σελ. 102).

Ένας ακόμα παράγοντας που διαμορφώνει τη στάση γονέων απέναντι στο σχολείο και τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς είναι η φιλοσοφία που έχουν για τα παρεχόμενα



μορφωτικά αγαθά και τον τρόπο με τον οποίο αυτά παρέχονται. Η άποψη αυτή επιβεβαιώνεται από αντιδράσεις που έχουν παρατηρηθεί για την εισαγωγή του μαθήματος της σεξουαλικής αγωγής στα σχολεία και τη μαθητοκεντρική ή προοδευτική παιδαγωγική (Litwak & Mayer, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 83).

Άλλος παράγοντας είναι η άποψη των ίδιων των γονιών για την επίδοση των παιδιών τους. Σύμφωνα με τον Γεωργίου, οι γονείς εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους εάν η ανησυχία τους για τη χαμηλή επίδοση των παιδιών τους συμβαδίζει με την άποψη του σχολείου, ενώ αν οι ίδιοι νιώθουν ικανοποιημένοι από την επίδοση «αγνοούν» την άποψη του σχολείου, όποια και αν είναι, και απομακρύνονται από αυτό (Γεωργίου, 2000, σελ. 142). Επίσης στους παράγοντες συμπεριλαμβάνονται και οι προσδοκίες των γονέων για επιτυχημένη σταδιοδρομία των παιδιών τους (Grolnick, όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2000, σελ. 135).

Ένα επιπλέον στοιχείο είναι και το πώς οι γονείς εξηγούν και πού αποδίδουν, σύμφωνα με τη θεωρία της «αιτιακής απόδοσης» (Kelly & Michela, όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2000, σελ. 74), την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών τους, κατά πόσο δηλαδή θεωρούν υπεύθυνους τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με έρευνα που εκπονήθηκε από τον Γεωργίου πράγματι οι γονείς φαίνεται να αποδίδουν την αποτυχία των παιδιών τους στους εκπαιδευτικούς, πράγμα που επηρεάζει την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση, και με τη σειρά του επηρεάζει την πραγματική επίδοση του παιδιού (Γεωργίου, 200, σελ. 75-76 και 135-141).

Ως τελευταίος παράγοντας αναφέρεται και ο τρόπος που οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους. Σύμφωνα με την Beveridge οι γονείς έχουν περισσότερο θετική στάση απέναντι στο σχολείο και στη συνεργασία όταν ξέρουν α) ότι τα παιδιά τους τα πάνε καλά με τους δασκάλους τους, β) όταν νιώθουν ότι οι δάσκαλοι εκτιμούν τα παιδιά τους και γ) όταν οι δάσκαλοι λαμβάνουν υπόψη τα ίδια τα παιδιά ως σημαντικό εταίρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Beveridge, 2004, σελ. 79).



3. Παράγοντες Που Αφορούν Τους Εκπαιδευτικούς

3.1. Το Βιογραφικό Στοιχείο των Εκπαιδευτικών

Το βιογραφικό στοιχείο των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους, όπως φύλο, ηλικία, χρόνια υπηρεσίας, ειδικότητα και βαθμίδα σχολικής εκπαίδευσης στην οποία διδάσκουν, καθώς και τη γνώση που έχουν οι εκπαιδευτικοί για το σχολείο και την κοινότητα/περιοχή στην οποία ανήκει το σχολείο τους (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 79).

Σε ό,τι αφορά το φύλο και τα χρόνια προϋπηρεσίας, σύμφωνα με έρευνα του Μπρούζου οι άνδρες δάσκαλοι, και μάλιστα οι αρχαιότεροι, οι οποίοι συγχρόνως αντιλαμβάνονται το έργο τους ως λειτουργήμα, διευθετούν την επικοινωνία τους με τους γονείς με λιγότερες προστριβές σε σχέση με άλλους εκπαιδευτικούς (Μπρούζος, 2002, σελ. 127).

Σχετικά με τη βαθμίδα στην οποία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί παρατηρούνται τα εξής: σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησε ο Δοδοντσάκης (1995) οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας συναντώνται συχνότερα με περισσότερους γονείς από ό,τι οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας και ύστερα από πρόσκληση των ιδίων των δασκάλων. Το γεγονός αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας επιδιώκουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συνεργασία με τους γονείς (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 258).

Στους παράγοντες που διαμορφώνουν το «βιογραφικό» στοιχείο των εκπαιδευτικών ανήκει και η γνώση που αυτοί έχουν για το σχολείο και την κοινότητα/περιοχή στην οποία ανήκει. Η γνώση αυτή βασίζεται σε δεδομένα που προκύπτουν είτε από πραγματική επαφή είτε από τη «φήμη» για την περιοχή και τους γονείς που κατοικούν σ' αυτήν είτε από τους δεσμούς σχολείου-τοπικής κοινωνίας, εφόσον υπάρχουν (Bastiani, όπως παρατίθεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 79). Σε ό,τι αφορά τη σχέση των εκπαιδευτικών με τον τόπο στον οποίο βρίσκεται το σχολείο στο οποίο υπηρετούν, σύμφωνα με την UNESCO οι εκπαιδευτικοί δεν είναι εξοικειωμένοι με τον τοπικό πολιτισμό και τις επικρατούσες αξίες (UNESCO, όπως αναφέρεται στο Μπρούζος, 2002, σελ. 91). Αποτέλεσμα αυτού είναι η δυσκολία των εκπαιδευτικών να γίνουν αποδεκτοί από την τοπική κοινωνία, να ενταχθούν σε αυτήν (Μπρούζος, 2002, σελ. 91) και επομένως και η συνεργασία να παραμένει σε πολύ χαμηλά επίπεδα.



3.2. Το Δυναμικό Στοιχείο των Εκπαιδευτικών

Το δυναμικό στοιχείο των εκπαιδευτικών σύμφωνα με τον Δοδοντσάκη προκύπτει κυρίως από τα ατομικά χαρακτηριστικά των ιδίων και ενδεχομένως από την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως οι νόρμες που επικρατούν στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον και οι διατάξεις οι οποίες ορίζονται από το γραφειοκρατικό και συγκεντρωτικό σύστημα (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 83).

Στα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών περιλαμβάνεται η επίσημη βασική επαγγελματική τους εκπαίδευση, ο βαθμός δηλαδή στον οποίο το κάθε ίδρυμα ή τμήμα προετοιμάζει τους υποψήφιους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη συνεργασία με τους γονείς.

Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο θέμα θεωρείται απαραίτητη εφόσον σύμφωνα με τους Hoover-Dempsey και συνεργάτες (όπως αναφέρεται από την de Agosta), οι σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών εξαρτώνται από την επάρκεια των γονέων και των δασκάλων στο ρόλο τους ως συνεκπαιδευτές των παιδιών. Ωστόσο από σχετικές έρευνες διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί υστερούν σε γνώσεις και δεξιότητες που θα τους βοηθούσαν να εργαστούν από κοινού με τις οικογένειες (de Agosta, 1996, Epstein & Dauber, 1991, Foster & Loven, 1992, Williams, 1992, Willaims & Chavkin, 1984, όπως αναφέρεται στο Morris & Taylor, 1998, σελ. 220). Το γεγονός οφείλεται στην ελλιπή προετοιμασία των εκπαιδευτικών κατά τις βασικές τους σπουδές, όπως βεβαιώνεται από σχετικές έρευνες (Greengood and Hikman, 1991, Williams and Chavkin, 1987, όπως αναφέρεται από την de Agosta, 1996, σελ. 9· Μπρούζος, 2002, σελ. 131). Είναι σημαντικό ότι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται την ελλιπή τους εκπαίδευση σε ζητήματα που αφορούν τη συνεργασία, αφού σε σχετικές έρευνες [Μπρούζος (2002), Δοδοντσάκης (1995), Φρειδερίκου και Φολερού-Τσερούλη (1985)], μεγάλο μέρος από αυτούς δηλώνουν ότι η επιμόρφωσή τους σε θέματα συνεργασίας θα ήταν πολύ χρήσιμη (Μπρούζος, 2002, σελ.127· Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 263· Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη,1991, σελ. 202).

Με δεδομένη την έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης σε θέματα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί βασίζονται σε όσα ήδη γνωρίζουν και τα οποία δεν είναι άλλα από τις δικές τους εμπειρίες ως μαθητές. Οι πεποιθήσεις τους σχετικά με την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών επηρεάζονται από τον τρόπο που η δική τους οικογένεια



εμπλεκόταν στη δική τους εκπαίδευση και τον τρόπο που ανταποκρινόταν το σχολείο. Τα πρότυπα λοιπόν για την οικογενειακή εμπλοκή τα οποία μεταφέρουν οι υποψήφιοι δάσκαλοι ως εμπειρίες, σύμφωνα με έρευνες των Morris & Taylor, είναι αρκετά παραδοσιακά, με μικρό βαθμό αλληλο-επικάλυψης των δυο οργανισμών, επικάλυψη που φθάνει στα επίπεδα 1 έως 3 σύμφωνα με την τυπολογία της Epstein. Αυτό σημαίνει ότι γονείς με διαφορετικές προσδοκίες και απαιτήσεις από τη συνεργασία, έξω δηλαδή από την «ιδεατή» εικόνα που μεταφέρουν οι εκπαιδευτικοί (Goodacre, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 87) αντιμετωπίζονται με προκατάληψη και περιθωριοποιούνται (Morris & Taylor, όπως αναφέρεται στο Craue & Brown, 2003, σελ. 721, 731).

Ακόμα ένας παράγοντας που συντελεί στη διαμόρφωση του «δυναμικού» στοιχείου των εκπαιδευτικών είναι και η ανταπόκριση των γονέων στην ανάπτυξη ειδικών προγραμμάτων που προωθούν την ανάμειξή τους στη μάθηση των παιδιών στο σπίτι (Becker & Epstein, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 84).

Μεγάλης σημασίας φαίνεται να είναι και το κλίμα που δημιουργείται μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών κατά τη συνεργασία τους, ο βαθμός δηλαδή της συναισθηματικής κατανόησης μεταξύ τους. Ως συναισθηματική κατανόηση ορίζεται η αμοιβαία κατανόηση ανάμεσα στα άτομα κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασής τους, όπου ο ένας νιώθει ακριβώς τι συμβαίνει στον άλλον (Denzin, όπως αναφέρεται στο Lasky, 2000, σελ. 845). Στη σχολική πραγματικότητα η συναισθηματική κατανόηση δασκάλων και γονέων είναι δύσκολη έως και ανέφικτη λόγω της ιστορίας, της κουλτούρας και του τρόπου με τον οποίο το σχολείο είναι οργανωμένο (Lasky, 2000, σελ. 845). Σύμφωνα με έρευνες της Lasky (2000), σχετικά με τη συναισθηματική κατανόηση και την επίδραση που είχε στη συνεργασία, οι δάσκαλοι ένιωθαν άνετα με τους γονείς όταν και οι δυο μοιράζονταν το ίδιο σύστημα αξιών. Σε αντίθετη περίπτωση, όπου η κατανόηση ήταν αδύνατη, ένιωθαν απαισιόδοξοι, μπερδεμένοι και παρεξηγημένοι (Lasky, 2000, σελ. 857). Με δεδομένο ότι ένα και μόνο επεισόδιο αρνητικής αλληλεπίδρασης μπορεί να απομακρύνει το γονέα από το σχολείο και να μη θέλει πλέον να επικοινωνεί με το προσωπικό (Phtiaka, όπως αναφέρεται στο Lasky, 2000, σελ. 844), η συνεργασία σχολείου και οικογένειας επηρεάζεται αρνητικά από την έλλειψη συναισθηματικής κατανόησης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

Η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών εξαρτάται από τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στον γονέα. Η συμπεριφορά αυτή, όπως αναφέρεται



από τον Μπρούζο, «πρέπει να διέπεται από μια θετική στάση», όπως αυτή ορίζεται από την προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers και που αφορά ιδιαίτερα στο ρόλο του εκπαιδευτικού ως συμβούλου (Μπρούζος, 1995, σελ. 150). Αναλυτικότερα, η σχέση του συμβούλου δασκάλου με τους γονείς πρέπει να είναι μια υγιής σχέση που να στηρίζεται στη φυσική, ψυχική, πνευματική-ψυχολογικοσυναισθηματική επαφή των εμπλεκόμενων μελών (Ξυλογιαννοπούλου, 2002, σελ. 75). Προκειμένου να καταστεί δυνατή μια τέτοια επικοινωνία, σύμφωνα με τον Rogers, όπως αναφέρεται στη σχετική βιβλιογραφία ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένες διευκολυντικές στάσεις και ιδιότητες όπως: *ενσυναισθητική κατανόηση, ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση και γνησιότητα*. Στα πλαίσια της εργασίας αυτής θα επιχειρήσουμε μόνο μια μικρή αναφορά στις παραπάνω ιδιότητες, βασιζόμενοι στη σχετική βιβλιογραφία (Μπρούζος, 1995, 2004· Μουλαλούδης και Κοσμόπουλος, 2003, Ξυλογιαννοπούλου, 2002, σελ. 76).

Η ενσυναισθητική κατανόηση, μέσω της ενεργητικής ακρόασης (Rogers, όπως αναφέρεται στο Μπρούζος, 2004, σελ. 226), βοηθάει τον εκπαιδευτικό να αντιληφθεί, να νιώσει και να κατανοήσει τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις, τα προβλήματα γενικά του γονέα, όπως ακριβώς τα νιώθει και ο ίδιος, χωρίς να ταυτιστεί μαζί τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί κοινοποιούν στους γονείς όσα αντιλαμβάνονται και νιώθουν στην επικοινωνία τους μαζί τους, οι γονείς πείθονται ότι ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση και έχει διάθεση να τον κατανοήσει, οπότε και δημιουργούνται οι κατάλληλες συνθήκες για τη συνέχιση του διαλόγου σε άλλα επίπεδα (Μπρούζος, 1995, σελ. 150).

Με την ανεπιφύλακτη θετική αναγνώριση ή, κατά τους Μουλαλούδη και Κοσμόπουλο (2003) *τη χωρίς όρους αναγνώριση του άλλου* ο εκπαιδευτικός κατορθώνει και αποδέχεται το άλλο άτομο ως πρόσωπο, χωρίς να το αξιολογεί και χωρίς να το κρίνει (Μπρούζος, 2004, σελ. 245). Με τη χωρίς όρους αναγνώριση του άλλου αμβλύνονται οι άμυνές του και νιώθει ότι γίνεται αποδεκτός όπως ακριβώς είναι, με την ανασφάλεια που πιθανόν τον διακρίνει, το θυμό και την απογοήτευση που μπορεί να νιώθει και τον οποιονδήποτε τρόπο έκφρασης χρησιμοποιεί από τις χειρονομίες και α δάκρυα, ως τις λέξεις και τη σιωπή (Μουλαλούδης & Κοσμόπουλος, 2003, σελ. 74).

Η γνησιότητα, ή όπως αναφέρουν οι Μουλαλούδης και Κοσμόπουλο (2003), *η αυθεντικότητα και η συμφωνία με τον εαυτό* είναι μια αποφαστική προϋπόθεση για την



προώθηση των διαπροσωπικών σχέσεων (Μπρούζος, 2004, σελ. 258) ή κατά τον ίδιο τον Rogers, όπως αναφέρεται από τους Μουλαλούδη και Κοσμόπουλο, «μια από τις πιο σημαντικές αξίες στις ανθρώπινες σχέσεις, κατά την επαφή ενός ανθρώπου με κάποιον άλλο». Σύμφωνα με τη στάση αυτή ο σύμβουλος θα πρέπει να είναι σε θέση να «βιώνει τα συναισθήματά του», όποια και αν είναι αυτά, να τα αποδέχεται και να τα «κοινοποιεί εάν κρίνει κατάλληλες τις συνθήκες». Πρέπει δηλαδή να δείχνει αυτό που πραγματικά είναι και να μην υιοθετεί ένα προσωπίο επαγγελματισμού ή μια στάση αυταρχικής απομάκρυνσης από το συνάνθρωπο ή με όποιον άλλον βρίσκεται σε σχέση (Κοσμόπουλος και Μουλαλούδης, 2003, σελ. 69). Στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός στο ρόλο του συμβούλου λειτουργεί με γνησιότητα οδηγεί τον συμβουλευόμενο στην αυτοεξερεύνηση της συμπεριφοράς του και τότε η αλλαγή του καθίσταται δυνατή (Μπρούζος, 2004, σελ. 267).

Επίσης το κλίμα ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς διαμορφώνεται ανάλογα με τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί κατανοούν τις διαφορές ανάμεσα στη γονεϊκή φροντίδα προς τα παιδιά και τη φροντίδα που οι ίδιοι προσφέρουν σε αυτά στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Katz όπως αναφέρεται από την Gestwicki, οι διαφορές ανάμεσα στους δασκάλους και τους γονείς εστιάζονται στις εξής επτά περιοχές: α) το εύρος των ευθυνών των γονέων αγγίζει πολλές περιοχές της ζωής των παιδιών, ενώ των δασκάλων περιορίζεται μόνο στο σχολική τάξη· β) η συναισθηματική ένταση με την οποία οι γονείς αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους, η οποία είναι πολύ υψηλότερη από αυτή των δασκάλων· γ) η διάρκεια της σχέσης γονέων και δασκάλων αντίστοιχα με τα παιδιά· δ) η αντικειμενικότητα με την οποία γονείς και δάσκαλοι αντιμετωπίζουν τα παιδιά· ε) ο αυθορμητισμός γονέων και δασκάλων· στ) η αδυναμία ή την προτίμηση που επιδεικνύουν προς τα παιδιά γονείς και δάσκαλοι· ζ) η ευθύνη των γονέων μόνο για τα παιδιά τους και των δασκάλων για ολόκληρη την τάξη (Katz, όπως αναφέρεται από την Gestwicki, 2004, σελ. 188-189).

Σημαντικό ρόλο στο είδος στη συνεργασίας φαίνεται να διαδραματίζουν και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις μονογονεϊκές οικογένειες. Σύμφωνα με την Epstein οι μονογονεϊκές οικογένειες αποτελούν πια μια σημαντική και υπολογίσιμη ομάδα, ενώ τα σχολεία ως συστήματα είναι οργανωμένα έτσι ώστε να εξυπηρετούν τον «κλασικό» τύπο οικογένειας, με δύο ετερόφυλους γονείς μεσαίας τάξης. Μερικοί από τους εκπαιδευτικούς έχουν μεγαλύτερες απαιτήσεις από τις μονογονεϊκές οικογένειες και λιγότερες προσδοκίες, ενώ αξιολογούν τα



παιδιά αυτά αυστηρότερα από εκείνων των «κλασικών» οικογενειών. Σύμφωνα με έρευνα της Epstein η ικανότητα των μονογονικών οικογενειών να βοηθήσουν τα παιδιά τους επηρεάζεται από την ικανότητα των εκπαιδευτικών να πληροφορήσουν κατάλληλα και να καθοδηγήσουν τους γονείς αυτούς σχετικά με δραστηριότητες οργανωμένες για το σπίτι (Epstein, 2001, σελ.198-200).

Σε σχετική έρευνα των Amatea, Daniels, Bringman και Vandiver (2004) οι γονείς θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς οι αιτίες των προβλημάτων των παιδιών και ως πηγή για μεγαλύτερες απαιτήσεις. Η συνεργασία τους βασιζόταν μόνο στην παροχή πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς προς τους γονείς σχετικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα, την πρόοδο των μαθητών σε αυτά και τη βοήθεια που θα έπρεπε οι ίδιοι οι γονείς να προσφέρουν. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους «ειδικούς» και σε καμία περίπτωση δεν αναγνωρίζουν το ρόλο των γονέων και τη συμβολή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους ισότιμο με το δικό τους.

Για τις στάσεις μιας μερίδας εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεργασία ευθύνεται και ο φόβος που προκαλεί η αμφισβήτηση του επαγγέλματός τους. Όπως αναφέρεται από τον Ξωχέλλη, στη βιβλιογραφία το εκπαιδευτικό έργο αναφέρεται ως «ημιεπάγγελμα» και ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν συνοδεύεται από το απαιτούμενο «κοινωνικό κύρος» (Ξωχέλλης, 2005, σελ. 27). Σχετικά με τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, αν και αυτός κατοχυρώνεται από τον χαρακτηρισμό του ως κρατικού υπαλλήλου, ωστόσο ο ρόλος, του σύμφωνα με τον Wilson (όπως αναφέρεται από τον Ξωχέλλη, 2005), δεν είναι ακριβώς οριοθετημένος έναντι της δραστηριότητας των γονέων. Όπως έχει αναφερθεί και σε άλλα σημεία της εργασίας αυτής, οι γονείς αισθάνονται ότι, επειδή οι ίδιοι έχουν φοιτήσει στο σχολείο ή έχουν παιδιά σε αυτό, έχουν και την ίδια επαφή με το εκπαιδευτικό έργο που έχει ο εκπαιδευτικός. Όπως επίσης αναφέρεται από τον Δοδοντσάκη, η ενισχυμένη θέση των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα όλο και αυξανόμενα δικαιώματα τους ενισχύουν το φόβο των εκπαιδευτικών (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 87) Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη, το «κύρος» του έργου του εκπαιδευτικού επηρεάζεται από την κοινωνική προέλευση της πλειονότητας των εκπαιδευτικών —είναι γνωστό ότι οι δάσκαλοι προέρχονται από τα κατώτερα και τα μικροαστικά κοινωνικά στρώματα— τις χαμηλές αμοιβές, τις μικρές δυνατότητες εξέλιξης του εκπαιδευτικού και τη στελέχωση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος από μεγάλο αριθμό γυναικών (Ξωχέλλης, 2005, σελ. 27-29).



4. Παράγοντες που αφορούν το σχολικό περιβάλλον

Το σχολείο γενικά μπορεί να εμποδίζει ή να υποστηρίζει και να προωθεί την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών ανάλογα με την προσωπικότητα του διευθυντή και των δασκάλων, τον τρόπο που είναι οργανωμένο, τη βαθμίδα στην οποία ανήκει, τον κοινωνικοοικονομικό του χαρακτήρα και το μέγεθός του.

Η **προσωπικότητα του διευθυντή** μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Σύμφωνα με την Goodacre η αυταρχική συμπεριφορά του διευθυντή μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τους εκπαιδευτικούς στην επαφή τους με τους γονείς, ενώ η ενθάρρυνσή τους από τον διευθυντή μπορεί να βελτιώσει τις μεταξύ τους σχέσεις (Goodacre, όπως αναφέρεται από τον Δοδοντσάκη, 2001, σελ. 85). Σε έρευνες πάνω στους Έλληνες εκπαιδευτικούς διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές αφιερώνουν λίγο χρόνο στις σχέσεις τους με τους γονείς (Παπαναούμ, 1995), έχουν τακτικότερη επαφή με το σύλλογο διδασκόντων παρά κυρίως με το σύλλογο γονέων και με τους μαθητές, δεν διοργανώνουν επιμορφωτικά σεμινάρια για τους γονείς και δεν τους ενημερώνουν σχετικά με τα σχολικά έγγραφα. Ωστόσο σύμφωνα με την ίδια έρευνα οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται από τους διευθυντές τους να συνεργάζονται περισσότερο με τους γονείς (Στραβάκου, 2003, σελ. 103 και 104).

Το **σχολικό περιβάλλον** επηρεάζεται και από τα **χαρακτηριστικά του προσωπικού**, τα οποία αφορούν την προσωπικότητα τους, τις εμπειρίες τους, τις ιδιαίτερες ικανότητες αυτών (Carlan, όπως αναφέρεται στο Taylor, 1986, σελ. 87), την αποτελεσματικότητά τους, τα ενδιαφέροντά τους και τη στάση τους απέναντι στη συνεργασία με τους γονείς και την εμπλοκή τους στο σχολείο (Stacey, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 90· Γεωργίου, 2000, σελ. 78 και 143· Greenwood and Hickman, 1991, σελ. 283· Frederickson, Dunsmuir, Lang and Monsen, 2004, σελ. 54), και τέλος τη σχέση που μπορούν να αναπτύξουν με τα παιδιά (Beveridge, 2005, σελ. 79). Κατά τον Γεωργίου, ένα σχολείο «που κάνει τους γονείς να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στους χώρους του με έργα (όχι μόνο με λόγια) θα έχει περισσότερους και πιο ενεργητικούς επισκέπτες και όχι μόνο αυτούς που συμμετέχουν ήδη στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Γεωργίου, 2000, σελ. 143). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι επηρεάζει περισσότερο την εμπλοκή των



γονέων στο σχολείο από ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του σχολείου (Greenwood and Hickman, 1991, σελ. 283).

Σχετικά με τις απόψεις των δασκάλων για την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και ιδιαίτερα σε προγράμματα που εφαρμόζονται στην τάξη, χαρακτηριστικά είναι όσα αναφέρονται από τις Liou και Chien, σχετικά με τους Κινέζους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί: α) τείνουν να απομακρύνουν τους γονείς από το σχολείο, επειδή θεωρούν ότι τα παιδιά θα πρέπει να μάθουν να είναι ανεξάρτητα από τους γονείς τους, β) αισθάνονται ότι η παρουσία των γονέων στην τάξη θα επηρεάσει αρνητικά τη συμπεριφορά των παιδιών, γ) δεν έχουν εμπιστοσύνη στις μεθόδους των γονέων σχετικά με την πειθαρχία των παιδιών και δ) τέλος, φοβούνται ότι η παρουσία των γονέων στην τάξη θα καταστρέψει το επίπεδο που με ιδιαίτερη προσπάθεια έχουν επιτύχει (Liou and Chien, 1998, σελ. 213-214).

Μερικοί ακόμα παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τη συνεργασία είναι το μέγεθος του σχολείου (αριθμός μαθητών και εκπαιδευτικών, ο όγκος τους) (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 90), η διαφορετική βαθμίδα εκπαίδευσης (H.M.I., όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 90), η στάση του σχολείου απέναντι στους συνδέσμους γονέων, η δύναμη των οποίων ποικίλλει από περιοχή σε περιοχή και επηρεάζεται από το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων (Γεωργίου, 2000, σελ.78· Oliver & Butcher, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 85). Επίσης η συνεργασία επηρεάζεται από τον γονέα (πατέρα ή μητέρα) που τελικά αποφασίζει να ασχοληθεί με το παιδί και τα θέματα που αφορούν την εκπαίδευσή του (Newson and Newson, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 91).



Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο Τ Ρ Ι Τ Ο

ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕΤΑΞΥ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Η ανάπτυξη της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών είναι δυνατή κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις που αφορούν την εκπαιδευτική πολιτική, το σχολείο, τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, καθώς και τους γονείς.

Δεδομένου βέβαια ότι η συνεργασία είναι αποτελεσματική εφόσον οι γονείς έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα, πράγμα που δεν μπορεί να ισχύει για τους γονείς που δεν αναμειγνύονται καθόλου ή αναμειγνύονται πολύ λίγο, στόχος της ανάπτυξης του σχεδιασμού για την ανάπτυξη της συνεργασίας θα πρέπει να είναι ο εξής: να καταφέρει να προσελκύσει στις σχετικές διαδικασίες όλους τους γονείς ανεξάρτητα από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 100-101).

1. Επαιδευτική Πολιτική

Η πολιτική που οφείλει το σχολείο να αναπτύξει προκειμένου η επικοινωνία με τους γονείς να είναι ουσιαστική και αποτελεσματική πρέπει γενικά α) να συνυπολογίζει και να αναγνωρίζει τα δικαιώματα, τις δυνατότητες και τις ευθύνες των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους· β) να στοχεύει στην αλλαγή των αντιλήψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, ανεξάρτητα από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (Wildake, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 102)· γ) να στοχεύει επίσης στη μετατροπή του σχολείου από έναν κλειστό οργανισμό που χαρακτηρίζεται από την έμφαση στην αυτονομία του εκπαιδευτικού σε ένα σχολείο όπου γονείς και εκπαιδευτικοί εργάζονται ως εταίροι (MacBeath, σύμφωνα με την Έκθεση της Ευρωπαϊκής Κοινότητας, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 102)· δ) να θέτει με σαφήνεια τους σκοπούς της συνεργασίας ενώ ε) απαραίτητος θεωρείται ο καλός σχεδιασμός και η καλή πρακτική αυτής (Beveridge, 2005, σελ.68, Stacey, όπως αναφέρεται από τον Δοδοντσάκη, 2001, σελ. 103)· στ) να ενισχυθεί η συνεργασία από τις κατά τόπους



εκπαιδευτικές υπηρεσίες με την εφαρμογή συγκεκριμένης πολιτικής η οποία θα προκύπτει μέσα από το διάλογο με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς με ιδιαίτερη έμφαση στην εκπαίδευση των δασκάλων ακόμα και κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους (Atkin & Bastiani, 1988, σελ. 243) Ξ) τα προγράμματα που θα προσφέρει το σχολείο να είναι ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των γονέων (Georgiou, 1998, σελ. 89).

Ως αποτέλεσμα της πολιτικής αυτής οι γονείς μπορούν να αναμειγνύονται:

- I. Στο σχεδιασμό των προγραμμάτων σχολείου-οικογένειας και στη διαμόρφωση των βραχυπρόθεσμων και μακροπρόθεσμων σκοπών των προγραμμάτων αυτών, καθώς και στην από κοινού διαμόρφωση στόχων στα αναλυτικά προγράμματα και στα προγράμματα μάθησης.
- II. Στην οργάνωση των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στο σχολείο και στο σπίτι με την ενεργή συμμετοχή των γονέων και στις αποφάσεις και την πραγματοποίησή τους.
- III. Στην κριτική θεώρηση των υφιστάμενων σχέσεων και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους, ώστε να γίνονται παρεμβατικές διορθώσεις και βελτιώσεις.
- IV. Στην από κοινού ανάμειξη στις περιπτώσεις όπου δοκιμάζεται μια εφαρμογή, ώστε η αποδοχή της ή η απόρριψή της να είναι κοινή ευθύνη, όπως και η ενδοαξιολόγηση, δηλαδή η αξιολόγηση της επιτυχίας των στόχων, των προγραμμάτων και των δραστηριοτήτων του σχολείου (Wildake, όπως παρατίθεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 102).

Αποτέλεσμα της πολιτικής αυτής, σύμφωνα με έρευνες μεγάλης κλίμακας στη Βρετανία, την Αυστραλία, την Αμερική, είναι ότι τα σχολεία στα οποία τα παιδιά τα «πήγαιναν καλά» ήταν σχολεία τα οποία προσπαθούσαν με κάθε τρόπο να προωθήσουν την ανάπτυξη των σχέσεων σχολείου και γονέων και να ενθαρρύνουν τους γονείς να βοηθούν τα παιδιά τους (Tomlinson, Brighouse, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 47).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε στην προσπάθεια οργάνωσης της γονεϊκής εμπλοκής, έτσι όπως αυτή εμφανίζεται τελευταία σε διεθνές επίπεδο και ιδιαίτερα στην Αμερική. Όπως αναφέρεται από τον Γεωργίου (2000), το αμερικανικό Υπουργείο Παιδείας, αλλά



και η διεθνής κοινότητα σιγά σιγά, στην προσπάθειά τους να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά στρέφονται όλο και περισσότερο στην εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαίδευση.

Σε διεθνές επίπεδο αξίζει να αναφερθούμε στην ίδρυση το 1991 του Διεθνούς Δικτύου Ερευνητών της Επικοινωνίας Οικογένειας και Σχολείου (International Network of Scholars of Home-School Relations). Επίσης, σημαντική θεωρείται η ίδρυση το 1995 του Ευρωπαϊκού Ερευνητικού Δικτύου για την Εμπλοκή των Γονιών στην Εκπαίδευση (European Research Network about Parents in Education). Για τα ευρωπαϊκά επίσης δεδομένα σημαντική θεωρείται και η πραγματοποίηση διεθνών συνεδρίων, όπως στο Φάρο της Πορτογαλίας, την Κοπεγχάγη της Δανίας, το Άμστερνταμ της Ολλανδίας, στα οποία ο διάλογος που έχει αναπτυχθεί είναι ιδιαίτερα δημιουργικός. Πολύ σημαντική θεωρείται και η ίδρυση πανεπιστημιακών ερευνητικών ινστιτούτων, κυρίως στις ΗΠΑ, όπως το Institute of Responsive Education στο Πανεπιστήμιο της Βοστώνης, το Center on Families, Communities, Schools and Childrens Learning, καθώς και το National Network of Partnership Schools στο Πανεπιστήμιο Jons Hopkins.

Στην κατεύθυνση αυτή προβλέπεται η οργάνωση σε κάθε σχολείο εκπαιδευτικών συνεταιρισμών, οι οποίοι σύμφωνα με το αμερικανικό Υπουργείο Παιδείας στοχεύουν στο «να αυξήσουν τη γονεϊκή εμπλοκή και τη συμμετοχή της οικογένειας στην προσπάθεια για κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών». Σύμφωνα με τον Γεωργίου, στην περίπτωση των εκπαιδευτικών συνεταιρισμών η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους παύει να είναι θέμα του κάθε μεμονωμένου δασκάλου ή γονέα. Αντίθετα η εμπλοκή σχεδιάζεται και οργανώνεται με συγκεκριμένο τρόπο ώστε να αποκτήσει συγκεκριμένο στόχο. Η σχέση γονέων και σχολείου, στην περίπτωση αυτή, είναι βασισμένη στον αμοιβαίο σεβασμό και τη γνησιότητα και αλλάζει ανάλογα με την πρόοδο του παιδιού και τις ανάγκες της οικογένειας (Γεωργίου, 2000, σελ. 198-203). Τα αποτελέσματα που επιφέρουν οι εκπαιδευτικοί συνεταιρισμοί είναι πολλά και αφορούν όχι μόνο τους μαθητές αλλά και τους γονείς και τους δασκάλους. Στα αποτελέσματα αυτά θα αναφερθούμε εκτενέστερα σε σχετικό κεφάλαιο της εργασίας αυτής.



2. Εκπαίδευση Δασκάλων

Σχετικά με τους δασκάλους ως βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη εποικοδομητικής συνεργασίας με τους γονείς αναφέρεται η εκπαίδευσή τους (de Agosta, 1996, Epstein, Morris and Taylor, 1998, σελ. 220). Σημαντικό είναι το ερώτημα των Atkins και Bastiani κατά πόσο η θεωρία γύρω από τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής έχει μεταφερθεί στην πράξη και ιδιαίτερα στο πεδίο της εκπαίδευσης των δασκάλων (Atkins and Bastiani, 1988, σελ. 241). Η απάντηση στο ερώτημα δίνεται από έρευνες σύμφωνα με τις οποίες (ενδ. de Agosta, 1996, Epstein & Dauber 1991, όπως αναφέρεται στο Morris and Taylor, 1998, σελ.220· Greenwood and Hickman 1991, όπως αναφέρεται στο de Agosta, 1996, σελ. 9) η προετοιμασία των δασκάλων στη διάρκεια των σπουδών τους σχετικά με την εμπλοκή των γονέων είναι ελλιπής και η έλλειψη αυτή αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα εμπόδια στην ανάπτυξη της συνεργασίας. Παρόμοια περιγράφεται και η κατάσταση για την εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε ζητήματα συνεργασίας ύστερα από έρευνα (2001) που πραγματοποιήθηκε συγχρόνως σε εννιά σχολεία ευρωπαϊκών χωρών, ανάμεσά τους και η Ελλάδα (Goodall & Symeou, 2003, σελ. 11).

Σύμφωνα με τον Δοδοντσάκη και από συζητήσεις που είχε με Έλληνες εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι «το θέμα της συνεργασίας με τους γονείς το χειρίζονται στηριζόμενοι κατά κύριο λόγο στην εμπειρία που αποκτούν προϊόντος του χρόνου και στις συζητήσεις με συναδέλφους με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, και όχι σε συστηματική γνώση την οποία έχουν αποκτήσει στη διάρκεια των βασικών σπουδών τους ή στην ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωσή τους» (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 119). Ειδικότερα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι ταυτίζονται με τις απόψεις και τις προσδοκίες των γονέων που ανήκουν στη μεσαία τάξη και ότι είναι ενήμεροι μόνο για τους παραδοσιακούς τρόπους επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας (de Agosta, 1996, σελ. 9).

Είναι γεγονός ότι μετά την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς από τους Morris και Taylor (1998) διαπιστώθηκε ότι οι απόψεις και η στάση των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία με τους γονείς άλλαξε. Ειδικότερα η εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών με συγκεκριμένα προγράμματα είχε ως αποτέλεσμα: α) να δηλώνουν καλύτερα προετοιμασμένοι σε επίπεδο γνώσεων, δεξιοτήτων και στρατηγικών προκειμένου να οργανώσουν και να εφαρμόσουν τα κατάλληλα προγράμματα στη συνεργασία τους με τους γονείς· β) να είναι ενημερωμένοι για τις



αλλαγές που πρέπει να γίνουν στην πολιτική του σχολείου προκειμένου να δώσουν περισσότερες ευκαιρίες για τη συνεργασία με τους γονείς σχετικά με τα παιδιά γ) να νιώθουν οπλισμένοι με γνώσεις και περισσότερη ευαισθησία για τα ψυχολογικά και πολιτισμικά εμπόδια που πιθανόν να υπάρχουν ανάμεσα στους δασκάλους και τις οικογένειες κατά την επικοινωνία τους (Morris and Taylor, 1998, σελ. 229). Επίσης, σύμφωνα με τους Liou και Chien θετικά ανταποκρίθηκαν στην εφαρμογή προγραμμάτων γονεϊκής εμπλοκής δάσκαλοι στην Ταϊβάν ύστερα από σχετική επιμόρφωση στη γονεϊκή εμπλοκή (Liou and Chien, 1998, σελ. 214).

Ως προς τη μορφή που πρέπει να έχει η εκπαίδευση των υποψήφιων εκπαιδευτικών αναφέρονται τα εξής:

- γενικά η προετοιμασία των υποψήφιων εκπαιδευτικών γύρω από τα θέματα της οικογενειακής εμπλοκής πρέπει να είναι θεωρητική και πρακτική (de Agosta, 1996, σελ. 9)
- να περιλαμβάνεται αφενός στον εθνικό σχεδιασμό για την αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και αφετέρου να είναι μέλημα των τοπικών εκπαιδευτικών Αρχών, και της «δια βίου εκπαίδευσης», εφόσον αυτοί είναι που μεταφράζουν και υλοποιούν την εθνική εκπαιδευτική πολιτική (Atkin & Bastiani, 1988, σελ. 248-49)
- μέσα από αυτήν οι υποψήφιοι δάσκαλοι να κατανοούν ότι εκτός όλων των άλλων ρόλων που πρόκειται να παίξουν στο σχολείο η αποτελεσματική συνεργασία με τους γονείς είναι ένας από τους σημαντικότερους (Morris and Taylor, 1998, σελ. 223). Η παραπάνω άποψη επιβεβαιώνεται από έρευνες σύμφωνα με τις οποίες οι πρακτικές εμπλοκής των εκπαιδευτικών, της οικογένειας και της κοινότητας έχουν μεγαλύτερη επίδραση στην επιτυχία των μαθητών από τη δομή της οικογένειας ή το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (Bermudez and Padron, Epstein, Moles, Williams and Chavkin, όπως αναφέρεται στο de Agosta, 1996, σελ. 9)
- η εκπαίδευση να είναι ανάλογη με το επίπεδο της εκπαίδευσης στο οποίο θα διδάξουν. Διαφορετική πρέπει να είναι για όσους θα εργαστούν σε νηπιαγωγεία και δημοτικά και διαφορετική σε όσους θα διδάξουν σε γυμνάσια και λύκεια (Greenwood and Hickman, 1991, σελ. 286)
- η προετοιμασία των εκπαιδευτικών θα πρέπει να ξεκινάει από τα παραδοσιακά μοντέλα συνεργασίας, από όσα δηλαδή οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ήδη, να είναι

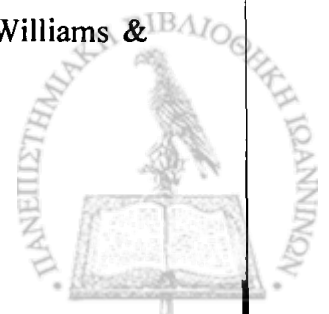


ανάλογη με την ηλικία και το επίπεδό τους (Erstein and Dauber, όπως αναφέρεται στο de Agosta, 1996, σελ. 10) και να συνεχίζουν στα λιγότερο γνωστά και οικεία μοντέλα (Greenwood and Hickman, 1991, σελ. 286).

- η εκπαίδευση γενικά πρέπει να κάνει τους εκπαιδευτικούς ικανούς να σκέφτονται κριτικά απέναντι στην εμπλοκή της οικογένειας και της κοινότητας, να υπολογίζουν τις συνέπειες από τις επιλογές που κάνουν σε σχέση με τις πρακτικές που ακολουθούν, προκειμένου να εμπλέξουν τους γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους, και να κατανοούν τον τρόπο με τον οποίο η οργάνωση του σχολείου επηρεάζει τη δουλειά τους (de Agosta, 1996, σελ. 11-14). Σύμφωνα με τον Books (όπως αναφέρεται στο de Agosta, 1996, σελ. 14) αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί όταν θα μπαίνουν σε ένα σχολείο δε θα ακολουθούν ένα προκαθορισμένο σχέδιο προκειμένου να συνεργαστούν με τους γονείς, αλλά θα εφαρμόζουν τις τεχνικές που εκείνοι κρίνουν ότι ταιριάζουν με τα χαρακτηριστικά της οικογένειας—κοινωνικοοικονομική κατάσταση, εθνικότητα— καθώς και της συγκεκριμένης κοινωνίας στην οποία ζουν οι μαθητές τους.
- να κατανοήσουν τα πλεονεκτήματα της συνεργασίας με τους συναδέλφους σε ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής (Books, όπως αναφέρεται στο de Agosta, 1996, σελ. 14).

Σχετικά με την προετοιμασία των εκπαιδευτικών η de Agosta αναφέρει ότι, ενώ όλοι, και ερευνητές και επαγγελματίες της γονεϊκής εμπλοκής, συμφωνούν ως προς την ανάγκη να διδάσκεται αυτή και οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί στη διάρκεια της πρακτικής τους εκπαίδευσης να κατακτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες για την εφαρμογή της, ωστόσο προτείνουν διαφορετικά περιεχόμενα στα σχετικά μαθήματα και διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους θα συνδέεται η θεωρητική με την πρακτική εκπαίδευση (de Agosta, 1996, σελ.10).

Ως προς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αυτή πρέπει να κινείται στους εξής άξονες: α) στη γνώση γύρω από τα χαρακτηριστικά της οικογένειας τις δομές της, τις αλλαγές σε αυτήν και στην επίδραση που έχουν στη συνεργασία (Midkiff & Lawler, όπως αναφέρεται στο Morris and Taylor, 1998, σελ.222, de Agosta, 1996, σελ. 11-14)· β) στις μεθόδους και δεξιότητες για τη βελτίωση και την ανάπτυξη της επικοινωνίας με τους γονείς (Midkiff & Lawler, όπως αναφέρεται στο Morris and Taylor, 1998, σελ. 222· Williams & Chavkin, όπως αναφέρεται στο de Agosta, 1996, σελ. 10)· γ) να εστιάζουν στα αποτελέσματα που έχει η συνεργασία για τους ίδιους του εκπαιδευτικούς και τα σχολεία τους (Williams &

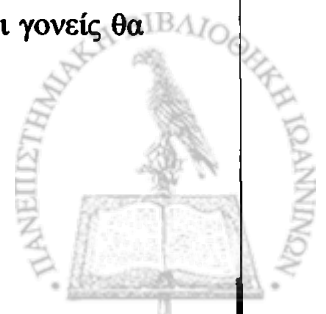


Chavkin, Epstein & Dauber, όπως αναφέρεται στο de Agosta, 1996, σελ.10) δ) να περιλαμβάνονται μαθήματα σχετικά με την ιστορία της γονεϊκής εμπλοκής, τα ερευνητικά δεδομένα και την εξέλιξή της (Williams & Chavkin, όπως αναφέρεται στο de Agosta, 1996,σελ. 10).

Παράλληλα με τη θεωρητική εκπαίδευση ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται και η πρακτική εξάσκηση. Σύμφωνα με τους Epstein & Dauher και Bermudez & Padron (όπως αναφέρεται στο de Agosta, 1996, σελ. 10) η θεωρητική γνώση θα πρέπει να εφαρμόζεται στην πράξη. Η πρακτική εξάσκηση θα πρέπει να περιλαμβάνει: α) την εκμάθηση τεχνικών για την εμπλοκή των γονέων με βάση επιτυχημένα μοντέλα (Epstein & Dauber, όπως αναφέρεται στο de Agosta, 1996, σελ. 10) και την οργάνωση ειδικών σεμιναρίων-εργαστηρίων για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας με την οικογένεια (Atkin & Bastiani, 1988, σελ. 251) β) την εκπαίδευση μέσα στην κοινότητα παρατηρώντας τους τρόπους με τους οποίους οι κοινωνικές υπηρεσίες δουλεύουν με τους γονείς και τα παιδιά, παίρνοντας μέρος σε κοινωνικές δραστηριότητες και συζητώντας με την κοινότητα (de Agosta, 1996, σελ. 14) γ) τη συνεργασία με οικογένειες από διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα, διαφορετική κουλτούρα, εθνικότητα, με την προσδοκία ότι θα σκεφθούν νέους τρόπους συνεργασίας με τις οικογένειες, ενώ συγχρόνως θα έχουν την ευκαιρία να επανεξετάσουν τις προσωπικές τους απόψεις σχετικά με τη συνεργασία (Foster and Loven, όπως αναφέρεται στο de Agosta, 1996, σελ. 10) δ) τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τρέχοντα προγράμματα συνεργασίας με την οικογένεια και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες επικοινωνίας με του γονείς (Atkin & Bastiani, 1988, σελ. 251).

3. Εκπαίδευση Γονέων

Παράλληλα με την εκπαίδευση των δασκάλων ως σημαντικός παράγοντας για την ανάπτυξη της συνεργασίας αναφέρεται και η εκπαίδευση των γονέων (Gestwicki, 2003, σελ. 406, Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 105 Μπεχράκη, 2002, σελ.16 και 61). Στη βιβλιογραφία ο ορισμός της «εκπαίδευσης γονέων» φαίνεται να ποικίλλει και να αναφέρεται είτε «στις ιδιαίτερες προσπάθειες που καταβάλλονται με στόχο να προσφερθεί στους γονείς η γνώση και η βοήθεια ώστε να γίνουν αποτελεσματικότεροι στο ρόλο τους ως γονείς» (Gestwicki, 2003, σελ. 404) ή να επεκτείνεται και να περιλαμβάνει τις προσπάθειες εκείνες σύμφωνα με τις οποίες «οι γονείς θα



εξελιχθούν και θα αποκτήσουν τέτοιες γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να φέρουν εις πέρας τους διαφορετικούς τους ρόλους στην οικογένεια, συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών τους σχέσεων και των αναγκών τους ως ενήλικες (Μπεχράκη, 2002, σελ. 15· Swick ,όπως αναφέρεται στο Gestwicki, 2003, σελ. 405). Από την άποψη ότι η εκπαίδευση γονέων μπορεί να αυξήσει την ανθεκτικότητα ή προσαρμοστικότητά τους και ως εκ τούτου την ποιότητα του ρόλου τους ως γονείς ενδεχομένως να μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένας αντισταθμιστικός παράγοντας σε σχέση με τα μειονεκτήματα της εκπαίδευσης (McGurk & Soriano, Pugh et al., Sylva et al., όπως αναφέρεται στο Beveridge, 2005, σελ. 52).

Η εκπαίδευση γονέων προέκυψε ως ανάγκη όταν «η οικογένεια έχασε τον πατριαρχικό της χαρακτήρα και μετατράπηκε σε πυρηνική» και από την πεποίθηση της νέας γενιάς δασκάλων οι οποίοι κατάλαβαν ότι «χωρίς τον συντονισμό του σχολείου με την οικογένεια δεν θα είχαν την ευκαιρία να επιτύχουν» (Χριστοδουλίδης, όπως αναφέρεται στο Phtiaka, 1999, σελ. 99). Κατά την Μπεχράκη, η εκπαίδευση των γονέων είναι αναγκαία προκειμένου να διαφυλαχθεί και να προαχθεί η «ψυχική υγεία» των μελών της οικογένειας και ιδιαίτερα του παιδιού (Μπεχράκη, 2002, σελ. 16).

Αρχικά η εκπαίδευση γονέων σχεδιάστηκε για να εφαρμοστεί σε γονείς με παιδιά προσχολικής ηλικίας και εφαρμόστηκε σε κέντρα οργανωμένα να παρέχουν βοήθεια σε οικογένειες (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 106), αλλά και για θέματα «υγιεινής και ψυχολογίας βρεφών και νηπίων» (Phtiaka, 1999, σελ. 98). Στη συνέχεια κρίθηκε αναγκαία η επέκτασή της για όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 106). Εφαρμόζεται όχι μόνο από επίσημες υπηρεσίες, αλλά και από οργανισμούς και κοινωνικές και εθελοντικές ομάδες και τα ΜΜΕ (Phtiaka, 1999, σελ. 98· Vincent, Carol, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 106· Μπεχράκη, 2002, σελ. 22) και αποτελεί μέρος της «δια βίου εκπαίδευσης» (σύμφωνα με Προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 107).

Τα προγράμματα τα οποία εφαρμόζονται στην εκπαίδευση των γονέων διαφέρουν ως προς τη δομή και τους στόχους και ποικίλλουν ως προς τα αποτελέσματα. Οι στόχοι των προγραμμάτων αυτών εστιάζουν α) στο να βοηθήσουν τους γονείς γενικά να εξετάσουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά τους και β) στο να ενισχύσουν τις διαπροσωπικές σχέσεις ανάμεσα στον πατέρα και τη μητέρα και ανάμεσα στους γονείς και στα άτομα που εφαρμόζουν τα προγράμματα. Ειδικότερα έχουν τους εξής στόχους:



- Να αποκτήσουν οι γονείς νέες γνώσεις και δυνατότητα επικοινωνίας μέσα από συγκεκριμένη εκπαίδευση.
- Υποστήριξη στο γονεϊκό τους ρόλο.
- Υποστήριξη στο ρόλο τους ως σύζυγοι.
- Υποστήριξη στην αυτοεκτίμησή τους και την προσωπική τους εξέλιξη.
- Υποστήριξη στο ρόλο τους ως ενήλικοι και στις σχέσεις τους στην κοινότητα.
- Ευκαιρίες να προβληματιστούν πάνω στους συνηθισμένους τρόπους σκέψης και δράσης.
- Βοήθειά να εφαρμόσουν νέες μεθόδους (όπου χρειάζεται) στις σχέσεις τους με τα παιδιά τους (Gestwicki, 2003, σελ. 406).
- Να βοηθήσουν το παιδί τους στην προοδευτική ανεξαρτητοποίησή του
- Να αντιληφθούν τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών αποδεχόμενοι τις δυνατότητές τους (Μπεχράκη, 2002, σελ. 16).
- Εκπαίδευση στη διαχείριση του γονεϊκού στρες και της εκδήλωσης του θυμού (Lam, 1999, σελ. 344).
- Να κατανοήσουν τις ανάγκες των παιδιών τους αλλά και αυτών των ίδιων, έτσι ώστε να γίνουν αποτελεσματικότεροι στη βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν στο παιδί τους (Pugh et al., Wolfendale & Einzing, όπως αναφέρεται στο Beveridge, 2005, σελ. 52).
- Την εκμάθηση ειδικών δεξιοτήτων για τις περιπτώσεις γονέων με παιδιά με ανικανότητες ή προβληματικές συμπεριφορές (Beveridge, 2005, σελ. 52).

Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων «εκπαίδευσης γονέων» εξαρτάται ανάμεσα σε άλλα και από α) το ρόλο που έχουν οι γονείς σε αυτά β) τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους γονείς και τους δασκάλους τους (Gestwicki, 2003, σελ. 406), γ) τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα των προγραμμάτων, δ) τις παραδοσιακές μεθόδους εκπαίδευσης, ε) την οικονομική υποστήριξη (Hapeshis, όπως αναφέρεται στο Phtiaka, 1999, σελ. 102), δ) την εκπαίδευση των γονέων και εφόσον ε) λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των γονέων και των παιδιών, στ) ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την αποτελεσματικότητα των γονέων ως δασκάλων των παιδιών τους με κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες, και ζ) αυξάνουν την κατανόηση των γονέων προς τα παιδιά τους και την ικανότητά τους να τα φροντίζουν και τέλος



η) σημαντικότερες είναι οι μέθοδοι που εφαρμόζονται κατά την εκπαίδευση παρά οι ακαδημαϊκές γνώσεις τις οποίες αυτή προσφέρει (Gestwicki, 2003, σελ. 406).

Στο ίδιο επίσης πνεύμα η Phtiaka αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση των γονέων περισσότερο ως τη διαδικασία κατά την οποία δάσκαλοι και γονείς ως «εταίροι» έχουν την μοναδική ευκαιρία να ανταλλάξουν γνώσεις και γεγονότα γύρω από τη ζωή των παιδιών με θετικά αποτελέσματα για αυτό (Phtiaka, 1999, σελ. 105).

Αντίθετα η παραδοσιακή εκπαίδευση των γονέων α) στόχευε στο να προσφέρει στους γονείς πληροφορίες, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τον γονέα ως πηγή επίσης αξιόλογων πληροφοριών· β) λάμβαναν χώρα κάτω από δύσκολες συνθήκες για τους γονείς, εφόσον υποχρεώνονταν σε συχνές συναντήσεις που πραγματοποιούνται σε ακατάλληλο συχνά περιβάλλον, σε πολυάριθμες ομάδες γονέων (Symeonides, όπως αναφέρεται στο Phtiaka, 1999, σελ. 102)· γ) οι σχέσεις δασκάλων και γονέων βασιζόνταν στην εξουσία των ειδικών σε ό,τι αφορά τους δασκάλους, ενώ οι γονείς ήταν απλώς παθητικοί ακροατές· δ) στόχος των προγραμμάτων ήταν η εκπαίδευση των γονέων στη βοήθεια που μπορούσαν να προσφέρουν στα παιδιά έτσι ώστε να βελτιωθεί η απόδοσή τους και μόνο στο σχολείο (Gestwicki, 2003, σελ. 404-406).

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά των προγραμμάτων είχαν ως αποτέλεσμα οι γονείς να εγκαταλείπουν τα προγράμματα ή να τα παρακολουθούν χωρίς ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ενώ συγχρόνως μεγάλωνε και το χάσμα ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο.

Σχετικά με την εκπαίδευση γονέων έχει ασκηθεί κριτική και έχουν εκφραστεί σχετικές ανησυχίες. Αναφερόμαστε σε μερικές από αυτές: α) στιγματίζονται οι γονείς των παιδιών με εκπαιδευτικές δυσκολίες· β) η εκπαίδευση επικεντρώνεται μόνο σε πρόσωπα και όχι στα χαρακτηριστικά των οργανισμών και της κοινωνίας που προκαλούν τις εκπαιδευτικές μειονεξίες· γ) τυποποιείται ο ρόλος των γονέων ως εκπαιδευτών των παιδιών τους και δ) με την εμμονή σε ειδικές τεχνικές και μεθόδους μειώνεται το συναίσθημα των γονέων ως προς την αποτελεσματικότητά τους (Enzing, Power, Vincent, όπως αναφέρεται στο Beveridge, 2005, σελ. 53). Παρόλες τις ανησυχίες που έχουν εκφραστεί σχετικά με την εκπαίδευση των γονέων είναι γεγονός ότι οι γονείς που έχουν παρακολουθήσει σχετικά προγράμματα νιώθουν ωφελημένοι και ενδυναμωμένοι από αυτά, έτσι ώστε να μπορούν και οι ίδιοι να προσφέρουν τη βοήθειά τους σε παρόμοια προγράμματα (Grimshaw & McGuire, Vincent, όπως αναφέρεται Beveridge, 2005, σελ. 53).



Σύμφωνα με τον Widlake, προκειμένου η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια να είναι αποτελεσματικότερη απαιτείται οι γονείς να αντιληφθούν ότι για την εκπαίδευση των παιδιών τους πρωτίστως είναι υπεύθυνοι οι ίδιοι και ότι η ενεργητική ανάμειξή τους σε αυτήν αυξάνει την πιθανότητα τα παιδιά να ωφεληθούν σε πολύ μεγάλο βαθμό. Γενικά χρειάζεται να συνειδητοποιήσουν οι γονείς ότι εκτός από δικαιώματα στην εκπαίδευση των παιδιών τους έχουν και υποχρεώσεις (Widlake, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 105).

Στην κατεύθυνση αυτή σε ορισμένα σχολεία του εξωτερικού οι γονείς αναλαμβάνουν συγκεκριμένες ευθύνες, σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους, με την υπογραφή ενός τυπικού συμβολαίου ανάμεσα σε αυτούς και το σχολείο. Στο συμβόλαιο αυτό οι γονείς αναλαμβάνουν την ευθύνη: 1) Να παρακολουθούν περιοδικά τις συναντήσεις σε ατομικό επίπεδο και τις συμβουλές που παρέχονται για την πρόοδο του παιδιού τους. 2) Να διαβάζουν τις γραπτές αναφορές που στέλνονται από το σχολείο. 3) Να παρακολουθούν τις συναντήσεις της τάξης που οργανώνονται από το σχολείο σε ό,τι αφορά την τάξη του παιδιού τους. 4) Να βοηθούν τα παιδιά τους στις εργασίες για το σπίτι, όταν αυτό προβλέπεται από το πρόγραμμα. 5) Να κάνουν ό,τι μπορούν προκειμένου να βοηθήσουν και να υποστηρίξουν τις προσπάθειες του σχολείου. 6) Να υποστηρίζουν τους κανόνες και τις ρυθμίσεις του σχολείου και να ασκούν επιρροή στα παιδιά τους, ώστε να κάνουν και αυτά το ίδιο. 7) Να εγγυώνται την παροχή οποιασδήποτε πληροφορίας σχετικά με το παιδί τους που είναι αναγκαία για την εκπαιδευτική του πρόοδο. 8) Να εγγυώνται την τήρηση των αποφάσεων που λαμβάνει το συμβούλιο και η διοίκηση του σχολείου (Widlake, ό.π. στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 105).

Σύμφωνα με την Newman, η συχνότητα των συναντήσεων των γονέων με τους εκπαιδευτικούς καθώς και το κλίμα το οποίο επικρατεί κατά τις συναντήσεις, επομένως και η αποτελεσματικότητά τους, εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό και από τους γονείς. Στην κατεύθυνση αυτή οι γονείς θα πρέπει:

- Να επιδιώκουν τη γνωριμία με τον δάσκαλο του παιδιού τους μόλις αρχίζει το σχολείο.
- Να προσέρχονται στις συναντήσεις με τον δάσκαλο, αφού έχουν μιλήσει με τα παιδιά τους και έχουν κρατήσει σχετικές σημειώσεις.
- Να εξοικειωθούν με τα βιβλία και τις εργασίες των παιδιών τους.
- Στις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς καλό είναι να εμφανίζονται και οι δυο γονείς



- Να ρωτούν τον δάσκαλο σχετικά με τα μαθήματα και τις απαιτήσεις τους από αυτά.
- Να πληροφορηθούν σχετικά με τα τεστ των παιδιών τους, ώστε να μπορούν να τα βοηθήσουν αποτελεσματικά.
- Να ενημερώνονται για τις σχέσεις των παιδιών τους με τους συμμαθητές τους, αλλά και με τους ενήλικους από τα ίδια τα παιδιά τους.
- Να απόφασίσουν με τον δάσκαλο πώς μπορεί να γίνουν αποτελεσματικότεροι στη βοήθεια προς τα παιδιά στο σπίτι.
- Να μοιράζονται με τα παιδιά τους τα θετικά σχόλια των δασκάλων τους.
- Να είναι συνεχώς σε επαφή με τον δάσκαλο, ακόμα και όταν τα πράγματα πηγαίνουν καλά.
- Να επιζητούν και επιπλέον συναντήσεις με το δάσκαλο ή άλλο προσωπικό του σχολείου, εάν νιώθουν ότι χρειάζονται περισσότερη βοήθεια (Newman, Childhood Education, 1998, σελ. 100-101).

Θετική για την ενίσχυση της συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο θεωρείται και η υποστήριξη των γονέων από τους σχολικούς ψυχολόγους. Σημαντική στην κατεύθυνση αυτή είναι η εκπαίδευση που διαθέτουν οι σχολικοί ψυχολόγοι στην εξέλιξη των ανθρώπων, τη δυναμική των ομάδων, την ανθρώπινη μάθηση και την ευαισθησία τους στις σχέσεις (Haynes, Comer, Hamilton-Lee, 1989, σελ. 90). Σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους οι σχολικοί ψυχολόγοι μπορούν να επηρεάσουν θετικά τους γονείς στο ρόλο τους η Montgomery αναφέρει ότι μπορούν:

- Να εμπλουτίσουν ή να αναθεωρήσουν τις πρακτικές που χρησιμοποιούν στην προσπάθεια επίλυσης προβλημάτων με τα παιδιά τους.
- Να αυξήσουν την αυτοεκτίμηση των γονέων, εάν νιώσουν ότι είναι αποτελεσματικοί με τα παιδιά τους στη διάρκεια των συναντήσεών τους με τους σχολικούς ψυχολόγους.
- Να ενισχύσουν τους γονείς στην επικοινωνία τους με άλλους γονείς, γνωρίζοντας πόσο σημαντικές είναι οι σχέσεις αυτές (Montgomery, 1999, σελ. 4-5).

Η προσπάθεια των σχολικών ψυχολόγων να πλησιάσουν τους γονείς και να τους φέρουν κοντά στο σχολείο είναι περισσότερο αποτελεσματική εάν οι σχολικοί ψυχολόγοι:

- Αναλάβουν δυναμικά οι ίδιοι την ευθύνη για την επικοινωνία με τους γονείς εκείνους που φαίνεται να είναι αρχικά διστακτικοί.



- Φροντίσουν να έχουν αμφίδρομη και ισότιμη επικοινωνία με αυτούς.
- Αντιμετωπίσουν τις πολιτισμικές ή γλωσσικές διαφορές που πιθανόν να υπάρχουν ανάμεσα στους ίδιους και τους γονείς.
- Κατανοήσουν τους ιδιαίτερους λόγους που πιθανόν να κρατούν τους γονείς μακριά από το σχολείο (θρησκεία, ιδιαιτερότητες στη δουλειά τους, ναρκωτικά, εμπειρίες από τα μαθητικά τους χρόνια κ.λπ.) (1999, σελ. 14-23).



ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Εισαγωγικά Στοιχεία

Υπάρχει ένα πλήθος ερευνών οι οποίες επιβεβαιώνουν τα θετικά αποτελέσματα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας και της ανάμειξης των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης (ενδεικτικά: Smith, Bastiani, Tizard, Stacey, NFER, Arrowswith, McNeeney, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001' σελ. 44, Konaghuy and Kay and Fitzgerald 1998' Liu and Chien 1996' Epstein and Salinas 2004' Georgiou 1998' Griffith, 1996' Walker et al. 1993-94 and 1994-95' Coleman, 1998). Τα αποτελέσματα της γονικής ανάμειξης είναι πολλά και πολυδιάστατα, εφόσον αυτή διατηρείται σε ένταση και διάρκεια (Lingard, Arthur-Allard John, Sharpe, Spalding et al., όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 44) και είναι ανάλογα με τον τύπο, το σχεδιασμό και την ποιότητα της γονεϊκής εμπλοκής (Epstein, στο Epstein et al., 2002, σελ. 17). Επίσης, τα αποτελέσματα είναι ακόμα πιο σημαντικά όταν και τα ίδια τα παιδιά συμμετέχουν στο σχεδιασμό και τις αποφάσεις τις σχετικές με την εκπαίδευσή τους (Cox, Weare, Bearne, όπως αναφέρεται στο Beveridge, 2004. σελ. 4).

Τα αποτελέσματα αφορούν τα παιδιά (Griffith, 1996' Georgiou, 1998' Epstein, 2002) είτε πρόκειται για παιδιά με ειδικές ανάγκες (Jowett, Baginsky, Wolfendale, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 44, Konaghuy, Kay & Fitzgerald, 1998' Walker et al. 1998), παιδιά τα οποία προέρχονται από οικογένειες της εργατικής τάξης (Rathbone & Graham, Halsey, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 44) και παιδιά εθνικών και άλλων μειονοτήτων (Docking, Tomlinson, Wolfendale, Grozier, Gill, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 44' Epstein and Salinas, 2004). Επίσης αφορούν τους γονείς (Liu and Chien, 1996), το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς (Epstein and Salinas, 2004).

Σύμφωνα με την Epstein, αν και σαφώς υπάρχει σχέση ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή και την επιτυχία των παιδιών, στην πραγματικότητα πολύ λίγα είναι γνωστά για το ποιες πρακτικές είναι αυτές που έχουν θετικά αποτελέσματα. Χρειάζεται περισσότερη έρευνα ώστε να μάθουμε πώς, πότε, για ποιον και γιατί συγκεκριμένες πρακτικές αυξάνουν την απόδοση και ενισχύουν τις δεξιότητες των μαθητών σε συγκεκριμένα αντικείμενα (Epstein, 2001, σελ. 100)



2. Αποτελέσματα για τα παιδιά

Η συνεργασία σχολείου οικογένειας έχει σημαντικά αποτελέσματα σε διάφορους τομείς της ζωής των παιδιών. Σύμφωνα με έρευνες επηρεάζονται θετικά τα εξής:

α) Η **σχολική επίδοση των παιδιών** (Tomlinson, Brighthouse, Tizard & Hughes, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 47· Γεωργίου, 2000, σελ. 154· Epstein, 2002, σελ. 16·) και η **ακαδημαϊκή τους επιτυχία** (Grolnick & Slowiaczek, Hill, Hill & Craft, όπως αναφέρεται στο Hill & Taylor, 2004, σελ. 161).

Σύμφωνα με την Epstein (όπως αναφέρεται στο Georgiou, 1998, σελ. 75) «όλοι οι μαθητές σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης έχουν καλύτερη σχολική επίδοση, περισσότερο θετική στάση, μεγαλύτερες φιλοδοξίες, και γενικά θετική συμπεριφορά, εάν οι γονείς τους είναι ενημερωμένοι για τα σχολικά θέματα, έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, τα ενθαρρύνουν και συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους», ενώ και η ένταση και η ποιότητα των σχέσεων γονέων-σχολείου διαφοροποιεί την επίδοση των παιδιών στο σχολείο (Banks-McGee, Fehrmann, Gonzalez & Blanco, Johnson, Keith και συνεργάτες, Stevenson & Baker, όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2000, σελ. 81).

Επίσης σύμφωνα με τους Henderson και Berla, η διαφορά στην επίδοση των παιδιών από την ανάμειξη των γονέων τους είναι σημαντική σε σχέση με τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν συμμετέχουν, ακόμα και στις περιπτώσεις που οι οικογένειες διαθέτουν τις ίδιες δυνατότητες και το ίδιο επίπεδο (Henderson and Berla, όπως αναφέρεται στο Georgiou, 1998, σελ.75). Ωστόσο και στις περιπτώσεις των οικογενειών στις οποίες το μορφωτικό και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο είναι χαμηλό, η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους μπορεί να τα βοηθήσει να επιτύχουν στο σχολείο και στη ζωή (Epstein, όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2000, σελ.349). Γενικά αυτό που σχετίζεται με τη σχολική επίδοση των παιδιών είναι το τι κάνει η οικογένεια και όχι τα δημογραφικά της χαρακτηριστικά (Davis, όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2000, σελ. 348· Marjoribanks, όπως αναφέρεται στο Coleman, 1998, σελ. 10)· το πλούσιο δηλαδή μαθησιακό περιβάλλον, “curriculum of the home” προσφέρει στα παιδιά το σπίτι (Tizard and Hughes, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001,σελ. 45), η αξία την οποία δίνει στην εκπαίδευση και οι προσδοκίες που έχει από την εκπαίδευση των παιδιών (Wimpelberg, όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2000, σελ. 145).



Η συνεργασία φαίνεται να επηρεάζει α) την **αναγνωστική επίδοση των παιδιών** (βλ. Hewison and Tizard, Topping and Wolfendale, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 45) ακόμη και των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών, προσφύγων, με διαφορετική γλώσσα και πολιτισμικό υπόβαθρο (Erstein and Salinas, 2004, σελ.13-14) β) τη **γραφή** (Tizard et al, Green, Bloom, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 45· Erstein and Salinas, 2004, σελ. 15), την **επίδοση στα μαθηματικά** (Sandler, Wolfendale, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 45· Erstein and Salinas, 2004, σελ. 15), ενώ σύμφωνα με έρευνες των Bronfenbrenner (1979), Hobbs et al. (1984), Griffith (1996) αυξάνεται και η **απόδοση των μαθητών στα τεστ** (Bronfenbrenner, Hobbs et al, όπως αναφέρεται στο Haynes, Comer, and Lee, 1989, σελ. 87· Griffith, 1996, σελ. 40).

Σύμφωνα με την Erstein, σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον το οποίο υποστηρίζεται από το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα περισσότεροι μαθητές νιώθουν ασφάλεια και φροντίδα, καταλαβαίνουν τους στόχους της εκπαίδευσης, εργάζονται προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους τους, υιοθετούν θετικές στάσεις και σχολικές συμπεριφορές και παραμένουν στο σχολείο (Erstein, στο Erstein et al., 2002, σελ. 10).

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Coleman, η αξία της συνεργασίας των τριών σημαντικών μετόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας—γονέων, δασκάλων, παιδιών—δεν εξαντλείται στην αύξηση της επίδοσης των μαθητών, αλλά εντοπίζεται ιδιαίτερα στο κατά πόσο οι μαθητές δεσμεύονται απέναντι στην εκπαίδευση και τη μάθηση, με αποτέλεσμα τη «μελλοντική τους επιτυχία» στη ζωή, όπως αυτή ορίζεται από τους γονείς και τους μαθητές (Human, Wright & Reed, Human & Wright, όπως αναφέρεται στο Coleman, 1998, σελ. 10-11) .

β) Η συμπεριφορά τους (Dowling, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 49).

Σε σχετική έρευνα διαπιστώθηκε ότι η συμπεριφορά των παιδιών βελτιώνεται στις περιπτώσεις που οι γονείς μέσα από τη συνεργασία τους με το σχολείο πληροφορούνται όχι μόνο για την προβληματική συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο, αλλά και για την εκδήλωση της θετικής συμπεριφοράς εκ μέρους των παιδιών. Μέσα από τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας οι γονείς κατανοούν καλύτερα τη συμπεριφορά των παιδιών τους, πληροφορούνται για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να αντιμετωπίσουν και να χειριστούν τις συμπεριφορές αυτές και ενημερώνονται γενικά για τις προσδοκίες του σχολείου σχετικά με τη συμπεριφορά των



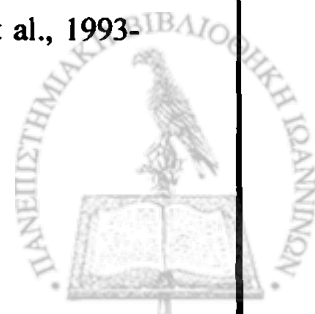
παιδιών. Ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα αποτελέσματα της συνεργασίας στις περιπτώσεις παιδιών που εμφανίζουν προβληματικές συμπεριφορές και παιδιών με ειδικές ανάγκες (Walker et al., 1998· Frederikson et al. 2004· McConaughy, Kay & Fitzgerald, 1998, 1999).

γ) Η ομαλή μετάβαση από τη μια εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη και η αλλαγή περιβάλλοντος (Hinton, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 49). Στην κατεύθυνση αυτή φαίνεται ότι έχουν βοηθήσει τόσο τους μαθητές όσο και τους γονείς προγράμματα σχετικά με την προσαρμογή των μαθητών στο νέο σχολικό περιβάλλον και τα οποία εστιάζουν στο να ενημερωθούν μαθητές και γονείς σε αυτό (Ι.Λ.Ε.Α., Wolfendale, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 50).

δ) Η ανάπτυξη θετικής εικόνας του παιδιού για τον εαυτό (Allen κ.ά., Gecas and Schwalbe, Keith κ.ά, Lamborn κ.ά., όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2000. σελ. 81). Ανάμεσα στα αποτελέσματα της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας είναι και η θετική εικόνα την οποία αναπτύσσει το παιδί για τον εαυτό του, εφόσον κατά τη σχολική ηλικία αισθάνεται τους γονείς του κοντά του.

ε) Η απόφαση για τη συνέχιση των σπουδών στο Λύκειο και η επιλογή κατεύθυνσης σπουδών (Rapoport, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 50), καθώς και η επιλογή επαγγέλματος (Epstein and Salinas, 2004, σελ. 16). Όπως αναφέρεται από τους Epstein και Salinas, πορίσματα ερευνών δείχνουν ότι με τη συμμετοχή των οικογενειών σε συναντήσεις που αφορούν την παρουσίαση, αξιολόγηση φακέλων σταδιοδρομίας σπουδαστών και με τις εξηγήσεις οι οποίες δίνονται σχετικά από ειδικούς ανοίγονται για τους μαθητές νέες προοπτικές για τη μελλοντική τους εργασία. Η ενημέρωση μπορεί να συμπληρώνεται με επισκέψεις γνωριμίας σε τοπικά πανεπιστημιακά ιδρύματα. Η ενημέρωση των μαθητών και των γονέων σε κατάλληλο χρόνο, νωρίς στην ακαδημαϊκή τους καριέρα, τους παρέχει την ευκαιρία να σχεδιάσουν επιτυχώς το μέλλον τους τόσο ως προς το περιεχόμενο σπουδών όσο και τις οικονομικές απαιτήσεις για την ολοκλήρωση των σπουδών αυτών (Epstein and Salinas, 2004, σελ. 17).

στ) Τα αποτελέσματα της συνεργασίας Σχολείου και Οικογένειας είναι ιδιαίτερα σημαντικά στις περιπτώσεις παιδιών με Ειδικές Ανάγκες, σύμφωνα με έρευνες των Frederikson, Dunsmuir και Monsen (2003), στην αντιμετώπιση **Συναισθηματικών Διαταραχών και Προβληματικών Συμπεριφορών** (McConaughy, Kay and Fitzgerald, 1998, Walker et al., 1993-



94 και 94-95, Sylva et al., 2003), και σύμφωνα με τους Dowling και Pound και τους Ψάλτη και Γαβριηλίδου στην πρόληψη της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών (Dowling & Pound, Ψάλτη & όπως αναφέρεται στο Δημάκος, 2006). Πρωτίστως με τη συνεργασία γονέων και δασκάλων, όπου οι γονείς γίνονται αντιληπτοί ως ισότιμα μέλη, είναι δυνατή η έγκαιρη διάγνωση και πρόληψη των διαταραχών αυτών. Ακολούθως μειώνεται ο κίνδυνος τα παιδιά που εκδηλώνουν τις διαταραχές αυτές α) να δεχθούν υποβαθμισμένη εκπαίδευση β) να μην αναπτύξουν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες γ) οι γονείς να στιγματιστούν εξαιτίας των παιδιών αυτών (Osher & Hamley, όπως αναφέρεται στο McConaughy, Kay & Fitzgerald, 1998, σελ. 81,).

Σχετικά με την επιθετικότητα, σύμφωνα με τον Caselas, όπως αναφέρεται από τον Δημάκο, παρατηρείται το εξής: ενώ για την πρόληψη της συνήθως συμμετέχουν και συνεργάζονται αρκετοί κοινωνικοί φορείς –αστυνομία, κοινωνική πρόνοια – απουσιάζει η οικογένεια. Εφόσον, όπως υποστηρίζεται «τα παιδιά μεταφέρουν στο σχολείο τα άλυτα ή δυσεπίλυτα προβλήματα που προκύπτουν από τις συχνά ανύπαρκτες ή προβληματικές οικογενειακές τους σχέσεις» (Δημάκος, 2006, σελ. 5), η συνεργασία σχολείου και οικογένειας είναι απολύτως απαραίτητη. Όπως επισημαίνουν οι Dowling και Pound, Ψάλτη και Γαβριηλίδου, οι ρόλοι του σχολείου και της οικογένειας είναι αλληλένδετοι και σύμφωνα με τους Dowling και Pound «το κοινό τους έργο θα έπρεπε ως ένα βαθμό να διασφαλίζει τη στενή τους συνεργασία και την αμοιβαία υποστήριξη» (Dowling & Pound, όπως αναφέρεται στο Δημάκος, 2006, σελ. 5).

Μετά την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης σε παιδιά νηπιακής ηλικίας με συναισθηματικές διαταραχές και κίνδυνο να αναπτύξουν προβληματικές συμπεριφορές παρατηρήθηκε πρόοδος α) στην κοινωνική συμπεριφορά και τον αυτοέλεγχο των παιδιών β) στην επίδοση στο σχολείο γ) μείωση της παραβατικότητας δ) γενικά μείωση των προβληματικών συμπεριφορών στην τάξη (McConaughy, Kay and Fitzgerald, 1999, σελ. 237· Barringer & Cheney, Kamps, όπως αναφέρεται στο McConaughy, Kay and Fitzgerald, 1999, σελ. 237· Walker et al., 1998, σελ.74) ε) μείωση του άγχους των γονέων στις περιπτώσεις παιδιών με Ειδικές Ανάγκες και στ) θετικά αποτελέσματα στην προσπάθεια ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες σε κανονικές τάξεις (Frederikson, Dunsmuir & Monsen, 2003, σελ.55) στ) αυξάνονται οι πιθανότητες τα παιδιά που μειονεκτούν κοινωνικά να επιτύχουν στην εκπαίδευσή τους (Sylva, όπως αναφέρεται στο Beveridge, 2005, σελ. 55). Επίσης, η σπουδαιότητα της γονεϊκής



εμπλοκής στα προγράμματα πρόληψης και παρέμβασης επιβεβαιώνεται και από την ανασκόπηση 20 ερευνών από το 1981 έως το 2001 από τους Shepard and Carlson (Shepard & Carlson, 2003, σελ. 644).

Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, η ανάμειξη των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών με συναισθηματικές διαταραχές και αντικοινωνικές συμπεριφορές, καθώς και η εκπαίδευση των γονέων προτείνονται ανάμεσα στις σημαντικές προϋποθέσεις για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των διαταραχών αυτών, μέσα από την εφαρμογή συγκεκριμένων προγραμμάτων, τα οποία διοργανώνονται με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας και τα οποία είναι εξατομικευμένα (Kamps & Tankersley, McConaughy, Kay & Fitzgerald, 1998, σελ. 82· Walker, 1998, σελ. 80).

Ως Προγράμματα Έγκαιρης Διάγνωσης και Παρέμβασης ιδιαίτερα για παιδιά νηπιακής ηλικίας αναφέρονται τα **Achieving, Behaving, Caring (ABC)** (McConaughy, Kay and Fitzgerald, 1998) και **First Step to Success** (Walker et al., 1998). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο η Ευρωπαϊκή Ένωση, πρόσφατα, χρηματοδότησε πρόγραμμα με τίτλο «Prevention of Violence by Improving the Relations between Schools and Parents» για την πρόληψη της σχολικής βίας στο οποίο συμμετέχει και η Ελλάδα

Η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων πρόληψης και αντιμετώπισης διαταραχών συμπεριφοράς εξαρτάται από τη διάρκεια εφαρμογής των προγραμμάτων . Προγράμματα μεγαλύτερης διάρκειας έχουν να επιδείξουν σημαντικότερα αποτελέσματα σε σχέση με τα παιδιά, ενώ συγχρόνως γονείς και δάσκαλοι κατακτούν καλύτερα τις νέες δεξιότητες (McConaughy, Kay and Fitzgerald, 2000, σελ. 7). Συγχρόνως τονίζεται η ανάγκη τα προγράμματα αυτά α) να ανταποκρίνονται στο πρόγραμμα γενικά των γονέων β) να θεωρούν τους γονείς ως σημαντικές πηγές βοήθειας για την επιτυχία του παιδιού γ) να αντιμετωπίζουν τους γονείς ως λύση και όχι ως αιτία του προβλήματος δ) ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και η εκτίμηση του προγράμματος να είναι ευθύνη των γονέων και του σχολείου συγχρόνως (Shepard and Carlson, 2003, σελ. 653), να προσφέρουν συγχρόνως πολύπλευρη βοήθεια τόσο στους γονείς όσο και στα παιδιά (Beveridge, 2005, σελ. 55).



3. Αποτελέσματα για τους γονείς

Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο επηρεάζει τους γονείς ποικιλοτρόπως. Γενικά μαθαίνουν περισσότερα σχετικά με το σχολείο, τις πρακτικές του και τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν εποικοδομητικά τα παιδιά τους (Dye, όπως αναφέρεται στο Coleman, 1998, σελ. 15). Σύμφωνα με τον Davies (όπως αναφέρεται στο Georgiou, 1998, σελ. 75) αυξάνεται η εκτίμηση των γονέων απέναντι στο ρόλο τους και συγχρόνως απέναντι στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.

Μετά την εφαρμογή προγράμματος από τους Liou και Chien στην Ταϊβάν σε παιδιά νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού, στις δραστηριότητες του οποίου συμμετείχαν και γονείς, παρατηρήθηκαν τα εξής:

1. Αλλαγή των προσδοκιών των γονέων από την εκπαίδευση των παιδιών τους και μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στις απαιτήσεις των παιδιών για υλικά που απαιτούνται για τις σχολικές εργασίες και δραστηριότητες.

2. Οι διάφορες δραστηριότητες έκαναν τους γονείς να εμπλακούν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους και έμαθαν τους κατάλληλους τρόπους να διδάξουν και να επηρεάσουν τα παιδιά τους.

3. Οι γονείς, σε αντίθεση με την παράδοση της χώρας για τις σχέσεις πατέρα-μητέρας, άλλων ενηλίκων και παιδιών, άρχισαν να συζητούν περισσότερο με τα παιδιά τους ανακαλύπτοντας ότι υπάρχουν αρκετά θέματα για τα οποία θα μπορούσαν να ανταλλάξουν ιδέες.

4. Δημιουργήθηκαν καλύτερες σχέσεις, ακόμα και φιλικές, ανάμεσα στις διάφορες οικογένειες με γόνιμη επικοινωνία, ανταλλαγή εμπειριών και πληροφοριών. Η συμμετοχή των πατέρων στα προγράμματα αυξήθηκε, οι μητέρες ένιωσαν ικανοποίηση από αυτό και σε μερικές περιπτώσεις αναφέρθηκε ότι και οι σχέσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας βελτιώθηκαν. (Liou & Chien, 1998, σελ. 215).

Όπως έχει αναφερθεί και σε άλλα σημεία της εργασίας αυτής, η οικογένεια μπορεί και προγραμματίζει καλύτερα και σε οικονομικό επίπεδο τις σπουδές των παιδιών (Epstein and Salinas, 2004, σελ. 16).



4. Αποτελέσματα για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς

Η θετική επίδραση από την ανάμειξη των γονέων στη σχολική ζωή και στο ίδιο το σχολείο, σημειώνεται σε διάφορες έρευνες (Rosenholtz, Mortimore et al., Goodlad, όπως αναφέρεται στο Coleman, 1998, σελ. 16). Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, από τη συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή μπορούν να συμβούν στα σχολεία ευχάριστα γεγονότα, ενώ τα σχολεία τα οποία είναι περισσότερο αποτελεσματικά χαρακτηρίζονται από τις ιδιαίτερα στενές σχέσεις που έχουν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί με τους γονείς.

Οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ενισχύουν την ανάμειξη των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους νιώθουν περισσότερο αποτελεσματικοί ως επαγγελματίες, εφόσον μπορούν και επιδεικνύουν στους γονείς τις επαγγελματικές τους δεξιότητες και ικανότητες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία τους με τους γονείς συγκεντρώνουν πληροφορίες όχι μόνο για τους μαθητές τους, αλλά συγχρόνως ως «μαθητές» οι ίδιοι αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες σε ένα γενικότερο επίπεδο. Οι ίδιοι μέσα από το σεβασμό που επιδεικνύουν στις γνώσεις και το ρόλο των γονέων ως «μαθητές» μπορούν και ενδυναμώνουν τις σχέσεις τους και τη συνεργασία (Dye, όπως αναφέρεται στο Coleman, 1998, σελ. 14-15).

Η ανάμειξη των γονέων στα σχολεία, ακόμα και σε σχολεία περιοχών με χαμηλό οικονομικό επίπεδο, ενδυναμώνει το σχολικό κλίμα, ιδιαίτερα εάν οι γονείς συμμετέχουν στο σχεδιασμό και την οργάνωση σχολικών δραστηριοτήτων και σημαντικών γεγονότων στα πλαίσια του σχολείου (Haynes, Comer, Hamilton-Lee, 1989, σελ. 89-90 Secada, όπως αναφέρεται στο Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1995, σελ. 74).

Σύμφωνα με τον Davies (όπως αναφέρεται στο Georgiou, 1998, σελ. 75) η ζωή των εκπαιδευτικών γίνεται ευκολότερη, εάν εντάξουν τη βοήθεια από τους γονείς στη δουλειά τους, αφού οι γονείς με τη συμμετοχή τους στη σχολική τάξη αποδεικνύονται ιδιαίτερα βοηθητικοί σε ζητήματα οργάνωσης και διεύθυνσης της τάξης (Berger, 2004, σελ. 157). Επίσης με τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους οι γονείς γίνονται περισσότερο υπεύθυνοι και ευαίσθητοι σε εκπαιδευτικά ζητήματα (Epstein όπως αναφέρεται στο Georgiou, 1998, σελ. 75). Συγχρόνως το έργο των εκπαιδευτικών εκτιμάται περισσότερο από τους γονείς που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία Davies (όπως αναφέρεται στο Georgiou, 1998, σελ. 75).



5. Κριτική της συνεργασίας

Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, υπάρχουν αρκετές μαρτυρίες σύμφωνα με τις οποίες τα αποτελέσματα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας δεν είναι «θαυματουργά» (Γεωργίου, 2000, σελ. 145), και παρ' όλη τη «ρομαντική» διάθεση με την οποία γίνεται γενικά αντιμετωπίζεται μπορεί να έχει και αρνητικές συνέπειες για τους μαθητές, τους γονείς, τους δασκάλους, το σχολείο και την κοινότητα (Casanova, όπως αναφέρεται στο de Carvalho, 2001, σελ. 2).

Σύμφωνα με την Casanova, η συνεργασία εμπεριέχει και κρύβει διαφορετικούς ρόλους για τους γονείς, διαφορετικά επίπεδα συμμετοχής, διαμάχες μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ακόμη και μεταξύ των γονέων που σχετίζονται με την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα και την οικογενειακή οργάνωση. Κατά τον Fontana σχολείο και οικογένεια οδηγούνται είτε σε άμεση σύγκρουση αξιών και συμπεριφοράς ή στη διάσταση απόψεων ως προς το στόχο της φοίτησης του παιδιού στο σχολείο και το τι μπορεί ή δεν μπορεί να κατορθώσει αυτό (Fontana, 1996, σελ. 51). Επίσης, ο σχεδιασμός παραβλέπει την πολιτισμική ταυτότητα των οικογενειών (Valdes, όπως αναφέρεται στο de Carvalho, 2001, σελ. 6), τις ιστορικές και σημερινές κοινωνικές συνθήκες οργάνωσης της εκπαίδευσης, καθώς και την εξουσιαστική σχέση σχολείου και οικογένειας (Fine, όπως αναφέρεται στο de Carvalho, 2001, σελ. 6) με αποτέλεσμα την επιβολή ενός συγκεκριμένου προτύπου γονεϊκής εμπλοκής που οδηγεί:

- στην επιβολή μοντέλων γονεϊκής εμπλοκής τα οποία ανταποκρίνονται κυρίως στις ανάγκες και δυνατότητες της μεσαίας τάξης (Casanova, 2001, σελ. 6, Davies, Lareau, όπως αναφέρεται στο Georgίου, 1988, σελ. 76)
- στη διεύρυνση του χάσματος ανάμεσα στις οικογένειες με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και σε αυτές με χαμηλό (Γεωργίου, 2000, σελ. 81),
- στην κλιμάκωση της εκπαιδευτικής ανισότητας
- στην ενίσχυση των ταξικών, πολιτισμικών και εθνικών διακρίσεων ανάμεσα στους γονείς,
- στην έλλειψη αλληλοσεβασμού και αλληλοεκτίμησης γονέων και εκπαιδευτικών,
- στον ανταγωνισμό των διάφορων γονεϊκών ομάδων,



- στην προσπάθεια ελέγχου του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου από συγκεκριμένες ομάδες γονέων,
- στην διείσδυση των σχολικών δραστηριοτήτων στις οικογενειακές δραστηριότητες, βλέποντας έτσι τον πολιτισμικό πλουραλισμό και τον ελεύθερο χρόνο της οικογένειας (de Carvalho, 2001, σελ.6-19).
- στην υπέρβολική εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού η οποία μπορεί να του προκαλέσει συναισθηματική «ασφυξία» στο παιδί (Γεωργίου, 2000, σελ. 81).

Σημαντικό επίσης είναι το ερώτημα που απασχολεί διάφορους ερευνητές, δηλαδή το κατά πόσο η αύξηση της ανάμειξης των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους εναντιώνεται στην αυτονομία των παιδιών να «διευθύνουν» τη σχολική και οικογενειακή τους ζωή με τον τρόπο που τα ίδια θα ήθελαν (Allred et al. όπως αναφέρεται στο Beveridge, 2004, σελ. 4). Σε σχετική έρευνα μεταξύ γονέων, δασκάλων και παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες φάνηκε η ανάγκη η συνεργασία να είναι σχεδιασμένη με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμπεριλαμβάνει και τους μαθητές στη λήψη αποφάσεων στο σπίτι και στο σχολείο, σε βαθμό ανάλογο με την ηλικία και τις ανάγκες τους. Επίσης, επιβεβαιώθηκε και η ανάγκη μερικών παιδιών σχολείο και οικογένεια να διατηρούν κάποιες αποστάσεις, ώστε κάποιες πλευρές της οικογενειακής και προσωπικής ζωής να μην αποκαλύπτονται στο σχολείο (Beveridge, 2004, σελ.14).

Ωστόσο οι προβληματισμοί δεν οδηγούν στην άποψη ότι η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας δεν μπορεί να υφίσταται. Η Casanova προτείνει ότι ανάμεσα στους δύο οργανισμούς πρέπει να υπάρχουν γέφυρες αλλά και ουδέτερες ζώνες, ότι η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας πρέπει να συνδυάζεται με την αυτονομία των δύο οργανισμών και τη διακριτικότητα στις σχέσεις τους. Η λύση που προτείνεται είναι η εξής: το σχολείο να αποτελέσει πραγματικά προέκταση της οικογένειας, να υπάρχει ουσιαστικά μορφωτική και πολιτισμική συνέχεια, όπου βέβαια η συμμετοχή της οικογένειας θα είναι φυσική (Casanova, όπως αναφέρεται στο de Carvalho, 2001, σελ. 5).



ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Η ΕΡΕΥΝΑ



Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο Π Ρ Ω Τ Ο

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Ο στόχος της έρευνας

Όπως ανέδειξε η βιβλιογραφική ανασκόπηση του Πρώτου Μέρους η ανάπτυξη της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας αποτελεί, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια σε παγκόσμιο επίπεδο, ένα από τα σημαντικότερα όπλα στην αντιμετώπιση πολλών προβλημάτων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών, προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εξάσκηση του επαγγέλματός τους, αλλά και οι γονείς στο γονεϊκό τους ρόλο. Για τα ελληνικά δεδομένα η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, παρόλο που είναι νομοθετικά θεσπισμένη, σύμφωνα με έρευνες (βλ. Δοδοντσάκης 2001, Φρειδερίκου & Φλογερού-Τσερούλη, 1991, Jo Goodall & Loizos Symeou 2003, Μπούζος, 2002) βρίσκεται σε πολύ χαμηλά επίπεδα.

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί αν και κατά πόσο συνεργάζονται οι έλληνες γονείς και εκπαιδευτικοί και με ποιους τρόπους, πώς αντιλαμβάνονται τη συνεργασία και πώς τη βιώνουν, ποιο είναι το περιεχόμενο που της προσδίδουν και κατά πόσο την αξιοποιούν, ποιες είναι οι εκτιμήσεις τους για τη σπουδαιότητά της, πώς σχετίζονται οι τοποθετήσεις και οι επιλογές γονέων και δασκάλων με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και τέλος, ανάλογα με τις δυνατότητες και τα περιθώρια της εργασίας αυτής θα προσπαθήσουμε να εντοπίσουμε τυχόν αλλαγές σε σχέση με τα μέχρι τώρα ευρήματα. Οι υποθέσεις της έρευνας διακρίνονται σε γενικές και επιμέρους, αφορούν τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς και είναι:

α) *Γενικές:* 1) Γονείς και εκπαιδευτικοί επικοινωνούν μεταξύ τους κυρίως με προσωπικές συναντήσεις με μικρή συχνότητα και χωρίς πρόγραμμα, το δε περιεχόμενο των συζητήσεών τους περιορίζεται στην επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών. 2) Στην πλειονότητά τους γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στη μεταξύ τους συνεργασία, χωρίς όμως να είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από τη συχνότητα των συναντήσεων και από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιούνται οι μεταξύ τους συναντήσεις. 3) Υπάρχει στατιστική σχέση



ανάμεσα στις απόψεις και τις στάσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά σχετικά με τη μεταξύ τους συνεργασία.

β) *Επιμέρους:* 1) Σχετικά με τα θέματα για τα οποία επιθυμούν να ενημερώνονται οι γονείς, οι σχολικές δραστηριότητες γενικά και οτιδήποτε συμβαίνει στο σχολείο δεν βρίσκονται στις πρώτες θέσεις των προτιμήσεών τους. 2) Ο λόγος για τον οποίο κυρίως δεν επισκέπτονται το σχολείο είναι η έλλειψη χρόνου. 3) Οι περισσότεροι γονείς δεν είναι ικανοποιημένοι από τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. 4) Οι περισσότεροι από αυτούς θα ήθελαν να μπορούν να εκφράζονται για τα σχολικά ζητήματα είτε ατομικά είτε μέσω των συλλογικών τους οργάνων. 5) Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν υπεύθυνους τους γονείς για τον μη ικανοποιητικό αριθμό των επαφών μεταξύ τους. 6) Επιθυμούν την ενημέρωση/επιμόρφωσή τους σχετικά με το θέμα της συνεργασίας με τους γονείς. 7) Πιστεύουν ότι μπορεί να αναπτυχθεί η συνεργασία.

2. Μέσο συλλογής δεδομένων

Αφού διατυπώθηκαν ο γενικός στόχος και οι υποθέσεις της έρευνας, το επόμενο βήμα ήταν η επιλογή του κατάλληλου μέσου συλλογής δεδομένων. Μέθοδο συλλογής των δεδομένων αποτέλεσε το γραπτό ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρωνόταν από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς χωρίς την παρουσία του ερευνητή. Τα ερωτηματολόγια συνοδεύονταν από γραπτή επιστολή στην οποία τονιζόταν η σπουδαιότητα της έρευνας και υπογραμμιζόταν η ανωνυμία. Η επιλογή του γραπτού ερωτηματολογίου βασίστηκε στα πλεονεκτήματα του τα οποία, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, (Bell, 1997, σελ. 121, κ.ε, Παρασκευόπουλος, 1993, σελ. 99 κ.ε., Coen & Manion, 1994, σελ.138 κ.ε.) συνίστανται στα εξής: α) διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων στην έρευνα και το κατάλληλο κλίμα έτσι ώστε ο ερωτώμενος να νιώθει ασφαλής και να δώσει πιο ειλικρινείς απαντήσεις β) εξουδετερώνεται η πιθανή επιρροή του ερευνητή γ) ως μέσο συλλογής δεδομένων είναι οικονομικότερο από πλευράς δαπανών δ) συμπληρώνεται εύκολα και γρήγορα ε) ο ερωτώμενος περιορίζεται στο θέμα, οπότε το υλικό που συγκεντρώνεται είναι ομοιογενές και εύκολο να κωδικοποιηθεί.

Αν και τα πλεονεκτήματα του γραπτού ερωτηματολογίου είναι πολλά, ωστόσο καταγράφονται και ορισμένα μειονεκτήματα: α) τα Υποκείμενα καθοδηγούνται στις απαντήσεις τους και περιορίζεται ο αυθορμητισμός τους, δεδομένου ότι οι ερωτήσεις είναι, κυρίως, κλειστές



β) δεν αποκλείεται το ενδεχόμενο το ερωτηματολόγιο να συμπληρώνεται σε συνεργασία με άλλα άτομα· γ) δεν υπάρχει η δυνατότητα να δοθούν περισσότερες διευκρινίσεις όπου αυτό είναι αναγκαίο· δ) οι κλειστές ερωτήσεις ενδέχεται να απαντώνται χωρίς ιδιαίτερο προβληματισμό, κατά συνέπεια, οι απαντήσεις να μην ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα· ε) σημαντικό μειονέκτημα είναι η μεγάλη διαρροή που παρατηρείται στην επιστροφή των ερωτηματολογίων, πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε ιδιαίτερα κατά τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων στην παρούσα έρευνα.

Για τη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήσαμε τα ερωτηματολόγια τα οποία κατασκευάστηκαν από τον Γεώργιο Δοδοντσάκη με βάση τα στάδια για την σύνταξη ερωτηματολογίου (Δοδοντσάκης, 2001,σελ. 135). Τα ερωτηματολόγια προσαρμόστηκαν στις ανάγκες της παρούσας έρευνας, αφού σε σχέση με την έρευνα

Δοδοντσάκη η οποία απευθυνόταν σε γονείς και εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εμείς απευθυνθήκαμε μόνο σε γονείς και εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας.

Σύμφωνα με τον κατασκευαστή των ερωτηματολογίων οι ερωτήσεις οι οποίες περιλαμβάνονται και στα δύο ερωτηματολόγια είναι ερωτήσεις «γνώμης» με ελάχιστες ερωτήσεις «γιατί», κυρίως, «κλειστές», αλλά και κάποιες αναπόφευκτα ανοιχτές, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που ζητούσαν αιτιολόγηση μιας συγκεκριμένης απάντησης. Μερικές από τις ερωτήσεις ήταν πολλαπλής επιλογής, άλλες απαιτούσαν σειρά προτίμησης/προτεραιότητας, ή κλιμακωτές απαντήσεις, ενώ σε κάποιες άλλες χρειαζόταν να επιλεγεί μία μόνο απάντηση. Επίσης, οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες έτσι ώστε η συμπλήρωσή τους να μην είναι μηχανική, «άμεσες και εξειδικευμένες» με διερευνητικό χαρακτήρα, αλλά και «έμμεσες» με τις οποίες ζητούνταν πληροφορίες για μια πραγματική κατάσταση ή συμπεριφορά (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 136).

3. Διαδικασία συλλογής δεδομένων και το δείγμα της έρευνας

Προκειμένου να συγκεντρωθούν τα δεδομένα, διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια ως εξής: α) για μεν τους δασκάλους απευθυνθήκαμε σε σχολεία της Κέρκυρας, της Θεσπρωτίας, των Ιωαννίνων,



της Άρτας και της Πρέβεζας, όπου το ερωτηματολόγιο το παρέλαβαν είτε από την ερευνήτρια είτε από δασκάλους οι οποίοι ενημερώθηκαν σχετικά και προσφέρθηκαν να βοηθήσουν τόσο στη διανομή όσο και στη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων· β) σχετικά με τους γονείς απευθυνθήκαμε στους ίδιους νομούς και εν μέρει στα ίδια σχολεία μέσω των μαθητών, οι οποίοι αναλάμβαναν να μεταφέρουν τα ερωτηματολόγια στο σπίτι, να τα δώσουν στους γονείς και να τα φέρουν πίσω συμπληρωμένα· στην περίπτωση μιας σχολικής μονάδας πραγματοποιήθηκε συγκέντρωση γονέων για το σκοπό αυτό και οι γονείς συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια με την παρουσία των δασκάλων των σχολείων (Παρασκευόπουλος, 1993, σελ. 99). Η διανομή και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων άρχισε τον Απρίλιο του 2005 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του ίδιου έτους.

Α. ΔΑΣΚΑΛΟΙ

α) Ως προς το φύλο

Από τους 400 δασκάλους που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια οι άνδρες αποτελούν το 40,25% (N=161) του δείγματος και οι γυναίκες το 59,75% (N=239) (Διάγραμμα 1).

β) Ως προς την ηλικία

Τα Υ του δείγματος ως προς την ηλικία τους ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις ομάδες (22-32, 32-42, 42-52, 52 και άνω). Στην πρώτη ηλικιακή ομάδα ανήκει το 23,5% (N=92), στη δεύτερη το 46,5% (N=182), στην τρίτη το 20,7% (N=81) και στην τέταρτη το 9,2% (N=36), ενώ το 2,3% (N=9) δεν δήλωσε την ηλικία του (Διάγραμμα 2).

γ) Ως προς το ίδρυμα αποφοίτησης

Αναφορικά με το ίδρυμα αποφοίτησης διαπιστώνεται ότι το 63,2% (N=252) των Υ του δείγματος είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών και το 36,8% (N=147), αυτών είναι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων. Ποσοστό 0,3% (N=1) δεν δήλωσε το ίδρυμα αποφοίτησης (Διάγραμμα 3).

δ) Ως προς το έτος απόκτησης πτυχίου

Τα έτη απόκτησης πτυχίου ομαδοποιήθηκαν ως εξής: πρώτη ομάδα 1968-78, δεύτερη 1978-88, τρίτη 1988-98 και τελευταία 1998 και μετά. Στην πρώτη ομάδα αντιστοιχεί το 18% των Υ του δείγματος (N=70), στη δεύτερη το 45,2% (N=176), στην τρίτη το 19% (N=74) και στην



τελευταία το 17,7% (N=69), ποσοστό 2,8% (N=11) δεν απάντησε στην ερώτηση αυτή (Διάγραμμα 4).

ε) Ως προς το χαρακτηριστικό «άλλα προσόντα ή πτυχία»

Η αρχική αναφορά σε «άλλα προσόντα ή πτυχία» αφορούσε την μετεκπαίδευση των δασκάλων, την εξομοίωση πτυχίου, πτυχίο από άλλο Α.Ε.Ι. ή Τ.Ε.Ι. και πτυχίο ξένων γλωσσών. Κατά τη στατιστική ανάλυση προχωρήσαμε σε επανακωδικοποίηση των κατηγοριών αυτών, διατηρώντας τις κατηγορίες μετεκπαίδευση και εξομοίωση μόνο. Έτσι από τα Υποκείμενα του δείγματος των δασκάλων ποσοστό 10,8% (N=43) δήλωσε ότι έχει μετεκπαιδευτεί και το 19% (N=76) ότι έχει πτυχίο εξομοίωσης (Διάγραμμα.5).

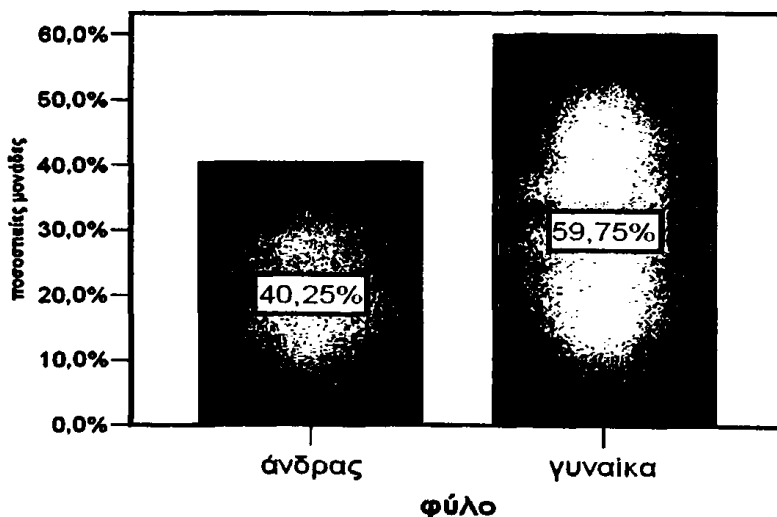
στ) Ως προς τα έτη υπηρεσίας.

Οι ομάδες που διαμορφώθηκαν σε σχέση με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών είναι τέσσερις και οργανώθηκαν ως εξής: πρώτη ομάδα από 1 έως 10 έτη, δεύτερη από 10 έως 20, τρίτη από 20 έως 30 και τέλος η τέταρτη ομάδα από 30 έτη και άνω.

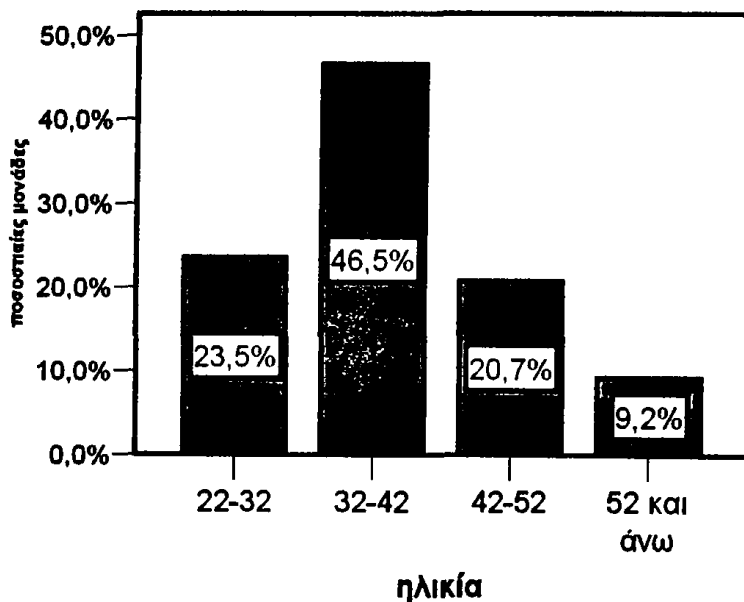
Στην πρώτη ομάδα ανήκει το 43% (N=168), στη δεύτερη το 32,2% (N=126), στην τρίτη το 20,2% (N=79) και στην τέταρτη ομάδα το 4,6% (N=18). Ωστόσο, ποσοστό 2,3% (N=9) δεν έδωσε καμιά απάντηση στο παραπάνω ερώτημα (Διάγραμμα 7).

Διάγραμμα 1

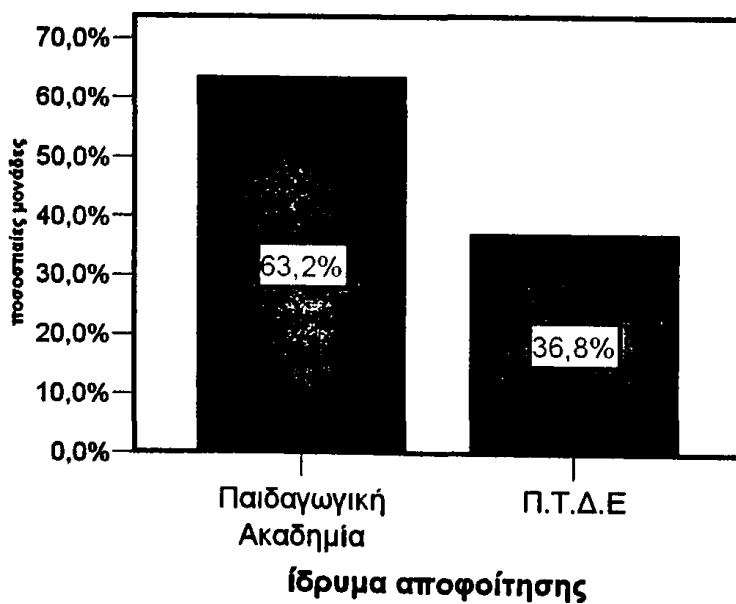
Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο



Διάγραμμα 2
Κατανομή του δείγματος ως την ηλικία

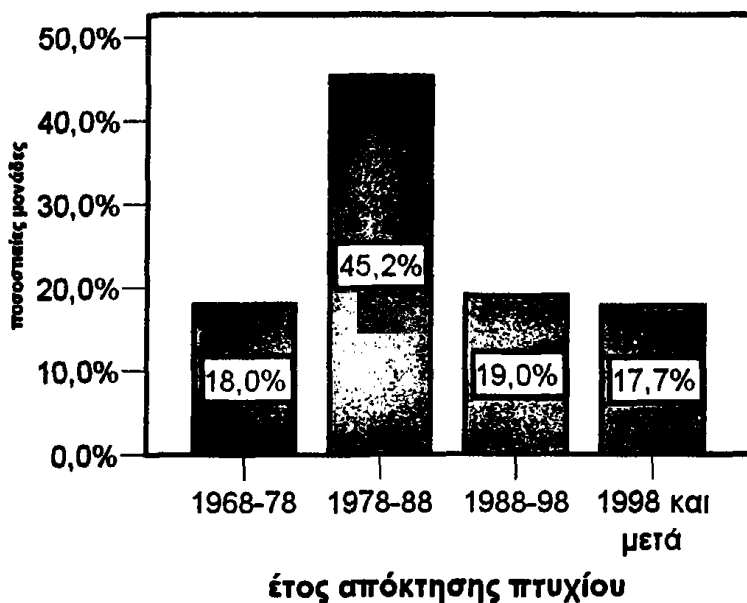


Διάγραμμα 3
Κατανομή του δείγματος ως το ίδρυμα αποφοίτησης



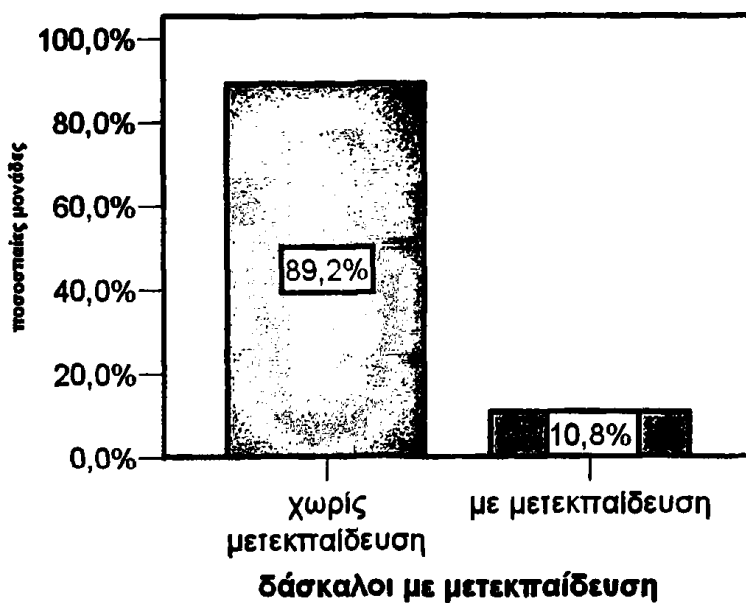
Διάγραμμα 4

Κατανομή του δείγματος ως προς το έτος απόκτησης πτυχίου



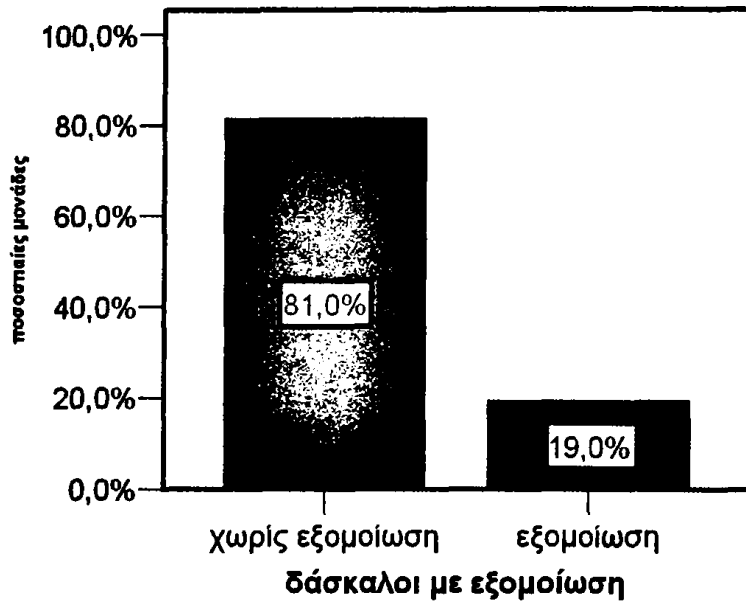
Διάγραμμα 5

Κατανομή του δείγματος ως προς το προσόν «μετεκπαίδευση»



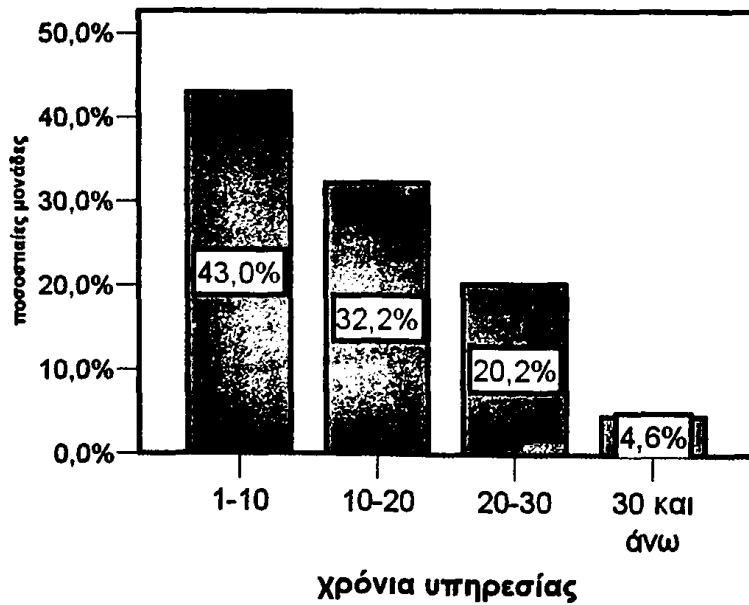
Διάγραμμα 6

Κατανομή του δείγματος ως προς το προσόν «εξομοίωση»



Διάγραμμα 7

Κατανομή του δείγματος ως προς τα χρόνια υπηρεσίας



Β. ΓΟΝΕΙΣ

α) Ως προς το φύλο: από την ανάλυση διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες γονείς που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο αποτελούν το 24,3% του δείγματος (N= 146) και οι γυναίκες το 75,7% (N=454) (Διάγραμμα.8).

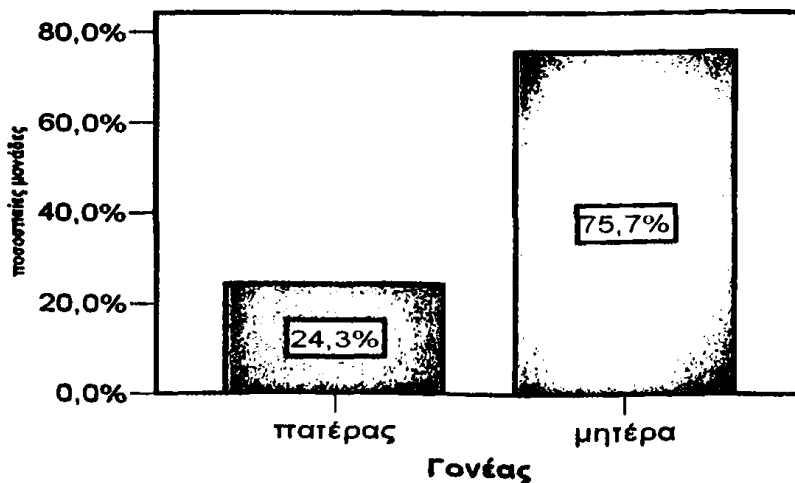
β) Ως προς την ηλικία το δείγμα κατανέμεται ως εξής: ποσοστό 35,2% (N=198) ανήκει στην α' ηλικιακή ομάδα (25-35), ποσοστό 53,7% (N= 302) ανήκει στη β' ομάδα (35-45), ποσοστό 11% (N= 62) ανήκει στην γ' ομάδα (45 και άνω), ενώ το 6,3% (N=38) δεν απάντησε στο ερώτημα αυτό (Διάγραμμα.9).

γ) Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης: από το σύνολο των Υποκειμένων σε ποσοστό 26,5% (N=159) δήλωσαν επίπεδο γνώσεων δημοτικού, σε ποσοστό 42,7% (N=256) δήλωσαν επίπεδο λυκείου και τέλος σε ποσοστό 30,7% (N=184) δήλωσαν πτυχιούχοι Α.Ε.Ι (Διάγραμμα10).

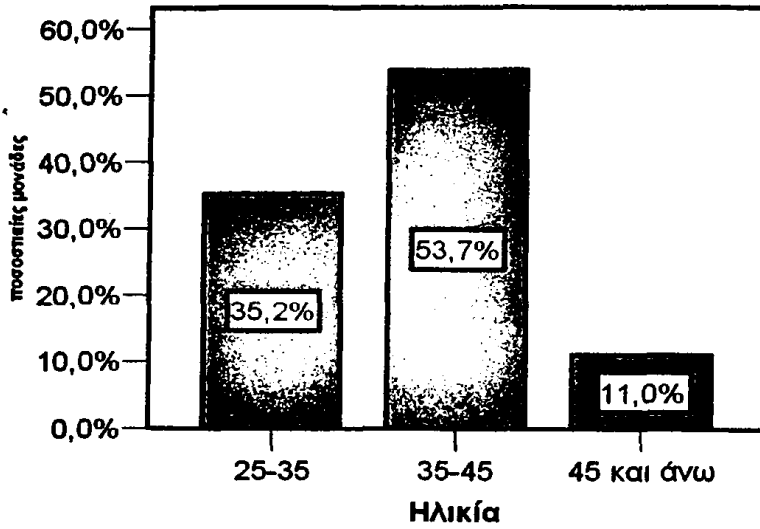
δ) Σχετικά με τον τόπο διαμονής: σε ποσοστό 50,8% (N= 298) τα Υποκείμενα του δείγματος δήλωσαν ότι διαμένουν σε αστικές περιοχές, σε ποσοστό 11,6% (N= 68) σε ημιαστικές και σε ποσοστό 37,6% (N=221) σε αγροτικές, ποσοστό 2,2% (N= 13) δεν έδωσε καμία απάντηση (Διάγραμμα. 11).

Διάγραμμα 8

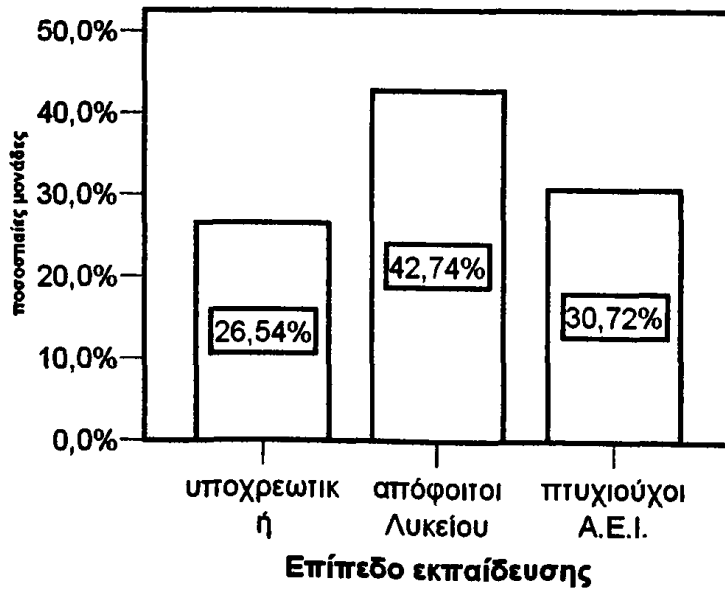
Κατανομή του δείγματος ως προς το φύλο



Διάγραμμα 9
Κατανομή του δείγματος ως προς την ηλικία

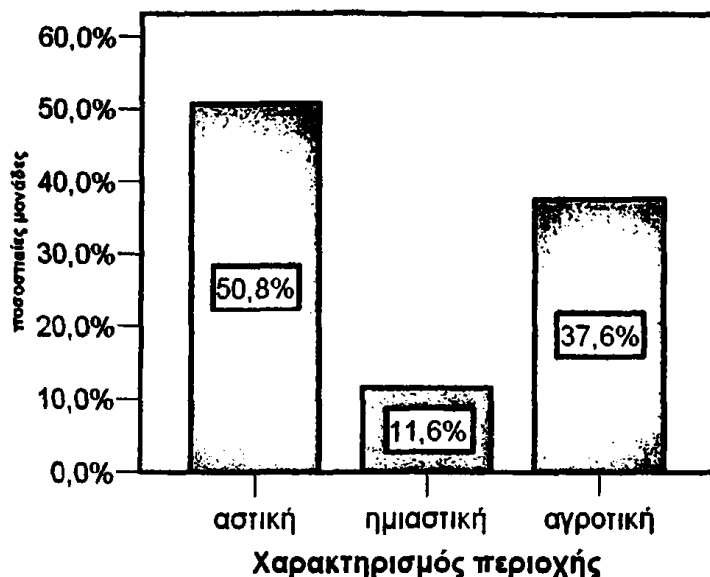


Διάγραμμα 10
Κατανομή του δείγματος ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης



Διάγραμμα 11

Κατανομή του δείγματος ως προς την περιοχή διαμονής



4. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων

Σύμφωνα με τις υποθέσεις της έρευνας ορίστηκαν «ανεξάρτητες» και οι «εξαρτημένες» μεταβλητές. Η σχέση ανάμεσα στα δύο είδη μεταβλητών δεν είναι «αιτιακή», ωστόσο, ενδιαφέρον παρουσιάζει ο «συσχετισμός» τους.

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές, αναφορικά με τους γονείς, θεωρήθηκαν τα ατομικά χαρακτηριστικά των Υποκειμένων όπως το φύλο, η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης, το επάγγελμα, ο τόπος διαμονής τους και η σχολική βαθμίδα στην οποία φοιτούν τα παιδιά τους.

Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς οι ανεξάρτητες μεταβλητές αναφέρονται στο φύλο, την ηλικία, την επιμόρφωση, το ίδρυμα αποφοίτησης και τα χρόνια υπηρεσίας τους. Οι εξαρτημένες μεταβλητές οι οποίες αποτελούν τις ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια, παρατίθενται ως παράρτημα στο τέλος της εργασίας, ταξινομήθηκαν στους εξής θεματικούς άξονες:

1. Αναφορικά με τους γονείς: α) Επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών (ερ. 8, 9, 10, 10.1, 11, 12, 12.2, 13, 13.1), β) Περιεχόμενο της συνεργασίας (ερ.12.1, 19, 20, 21,23, 24, 24.1,



25), γ) Εκτιμήσεις των γονέων για τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς (ερ. 14, 14.1, 14.1.1, 15, 16, 17, 18, 18.1, 22, 26, 26.1, 27, 27.1, 28).

2. Αναφορικά με τους γονείς: α) Επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς (10, 10.1, 11, 12, 13.1, 14, 14.1), β) Περιεχόμενο της συνεργασίας (13), γ) Εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία τους με τους γονείς και οι προσδοκίες τους από αυτήν (8, 8.1, 9, 15, 16, 16.1, 17, 18, 19, 20, 21, 22).

5. Στατιστική ανάλυση

Σύμφωνα με το είδος της μελέτης και τους στόχους της η στατιστική ανάλυση έγινε σε δύο επίπεδα: Μονομεταβλητές και διμεταβλητές αναλύσεις. Αυτές έγιναν με το στατιστικό πακέτο SPSS 13.0.

- ✓ Μονομεταβλητές αναλύσεις: Στο επίπεδο αυτό αναλύθηκαν οι συχνότητες κάθε μεταβλητής. Πρώτα έγινε ανάλυση συχνοτήτων σε ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά των Υποκειμένων της έρευνας.
- ✓ Διμεταβλητές αναλύσεις: Στο επίπεδο αυτό συσχετίστηκαν τα ατομικά χαρακτηριστικά των Υποκειμένων (ανεξάρτητες μεταβλητές) με τις εξαρτημένες μεταβλητές ανά θεματικούς άξονες. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν «πίνακες διασταυρούμενων μεταβλητών» και έγινε έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας με το χ^2 έως το επίπεδο 95%. Οι συσχετίσεις ερμηνεύονται ως στατιστικά πολύ σημαντικές σε επίπεδο 99% ($P < 0,001$) και ως στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο 95% ($P < 0,005$). Για τον προσδιορισμό της συνάφειας χρησιμοποιούνται κατά περίπτωση οι στατιστικοί δείκτες Cramer's V και Phi.

Προκειμένου να διευκολυνθεί η στατιστική ανάλυση, και όπου ήταν απαραίτητο, τα Υποκείμενα ομαδοποιούνται ως προς τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και οι ανεξάρτητες μεταβλητές επανακωδικοποιούνται (βλ. Ρούσσης & Τσαούσης, 2002, σελ. 338 κ.ε.).



Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο Δ Ε Υ Τ Ε Ρ Ο

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Α. ΔΑΣΚΑΛΟΙ

1. Επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς (ερ.10, 10.1, 11, 12, 13, 13.1, 14, 14.1)

1.1. Τρόποι επικοινωνίας (ερ . .14, 14.1)

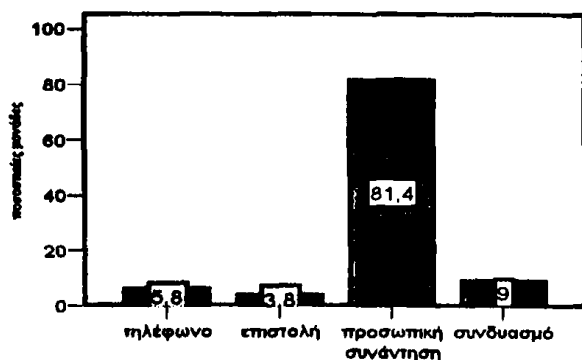
α. Τρόποι με τους οποίους οι δάσκαλοι επιλέγουν να επικοινωνήσουν με τους γονείς (ερ.14)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Σχετικά με τους τρόπους που επιλέγουν οι δάσκαλοι να επικοινωνήσουν με τους γονείς διαπιστώνεται ότι επιλέγουν κυρίως την προσωπική συνάντηση σε ποσοστό 81,4%. Σε πολύ μικρότερο ποσοστό (5,8%) επιλέγουν την τηλεφωνική επικοινωνία, σε ακόμα μικρότερο (3,8%) την επιστολή, ενώ το 9% συνδυάζει κάποια από αυτά (Διάγραμμα 12).

Διάγραμμα 12

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τον τρόπο που επιλέγουν οι δάσκαλοι να επικοινωνήσουν με τους γονείς



Διμεταβλητή ανάλυση

Επιλέγω να επικοινωνήσω με το τηλέφωνο

Οι απαντήσεις των δασκάλων στη σχετική ερώτηση δε φάνηκε να επηρεάζονται από το φύλο ($\chi^2 = 1,388$, $df = 1$, $P = ,239$, Cramer's V = ,059), την ηλικία ($\chi^2 = 4,711$, $df = 3$, $P = ,194$, Cramer's V = ,110), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = 1,944$, $df = 1$, $P = ,163$, Cramer's V = ,070), το έτος πτυχίου ($\chi^2 = 1,693$, $df = 3$, $P = ,639$, Cramer's V = ,066). Επίσης, δε σχετίζονται με την μετεκπαίδευση που έχουν λάβει οι δάσκαλοι ($\chi^2 = 1,757$, $df = 1$, $P = ,185$, Cramer's V = ,066) και την εξομοίωση ($\chi^2 = ,308$, $df = 1$, $P = ,579$, Cramer's V = ,028).

Στατιστικά σημαντική σχέση, μικρής έντασης, παρατηρήθηκε με τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 9,222$, $df = 3$, $P = ,026$, Cramer's V = ,154). Ωστόσο, η εμφάνιση φατνίων στους σχετικούς πίνακες με 0 αριθμό Y και με λιγότερα από 5 δεν μας επιτρέπει να δεχτούμε το βαθμό σημαντικότητας.

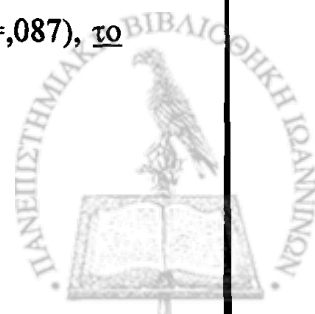
Επιλέγω να επικοινωνήσω με επιστολή

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική σχέση με το φύλο ($\chi^2 = ,812$, $df = 1$, $P = ,368$, Cramer's V = ,045), την ηλικία ($\chi^2 = ,998$, $df = 3$, $P = ,802$, Cramer's V = ,051), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = ,171$, $df = 1$, $P = ,679$, Cramer's V = ,021), το έτος πτυχίου ($\chi^2 = 4,985$, $df = 3$, $P = ,173$, Cramer's V = ,133) και τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 3,814$, $df = 3$, $P = ,282$, Cramer's V = ,099).

Τέλος, δε φαίνεται να υπάρχει σχέση με την μετεκπαίδευση ($\chi^2 = 1,439$, $df = 1$, $P = ,230$, Cramer's V = ,060) και την εξομοίωση ($\chi^2 = ,006$, $df = 1$, $P = ,937$, Cramer's V = ,004).

Επιλέγω την προσωπική συνάντηση

Και στην περίπτωση της επικοινωνίας με προσωπική συνάντηση δεν παρουσιάστηκαν διαφοροποιήσεις στις απαντήσεις των δασκάλων σε σχέση με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά φύλο ($\chi^2 = ,401$, $df = 1$, $P = ,526$, Cramer's V = ,032), την ηλικία ($\chi^2 = 1,066$, $df = 3$, $P = ,785$, Cramer's V = ,052), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = 3,033$, $df = 1$, $P = ,082$, Cramer's V = ,087), το



έτος πτυχίου ($\chi^2=4,629$, $df=3$, $P=,201$, Cramer's $V=,109$) τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2=5,182$, $df=3$, $P=,159$, Cramer's $V=,115$) και την εξομείωση ($\chi^2=,012$, $df=1$, $P=,911$, Cramer's $V=,006$).

Στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, διαπιστώθηκε με το χαρακτηριστικό μετεκπαίδευση των δασκάλων ($\chi^2=4,956$, $df=1$, $P=,026$, Cramer's $V=,112$). Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι με μετεκπαίδευση δηλώνουν στο σύνολό τους (100%) ότι χρησιμοποιούν την προσωπική συνάντηση στην επικοινωνία τους με τους γονείς, ενώ οι δάσκαλοι χωρίς μετεκπαίδευση δηλώνουν την ίδια πρόταση με συχνότητα 89,3%.

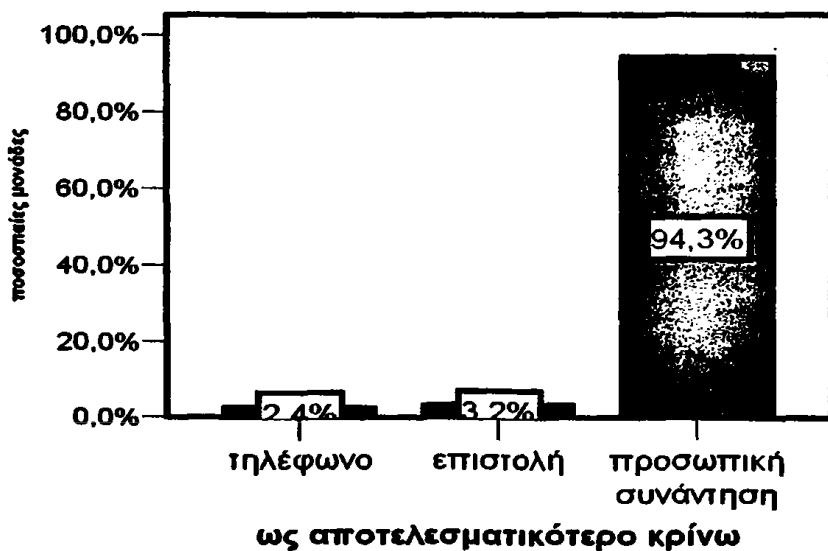
β. Αποτελεσματικότερος τρόπος επικοινωνίας (ερ.14.1)

Μόνομεταβλητή ανάλυση

Στην ερώτηση σχετικά με τον τρόπο επικοινωνίας που θεωρούν αποτελεσματικότερο οι δάσκαλοι επιβεβαιώνουν την προτίμησή τους στην προσωπική επικοινωνία, αφού στην συντριπτική τους πλειοψηφία, ποσοστό 94,3%, τη δηλώνουν ως τον αποτελεσματικότερο τρόπο επικοινωνίας (Διάγραμμα. 13) Ένα πολύ μικρό ποσοστό (3,2%) δηλώνει την επιστολή και ένα ακόμη μικρότερο ποσοστό (2,4%) το τηλέφωνο.

Διάγραμμα 13

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τον αποτελεσματικότερο τρόπο επικοινωνίας



Διμεταβλητή ανάλυση

Κατά τη συσχέτιση της ανεξάρτητης μεταβλητής αποτελεσματικότερο τρόπο επικοινωνίας θεωρώ, να σημειώσουμε ότι για την ανάλυση προχωρήσαμε σε επανακωδικοποίηση των τιμών της μεταβλητής, με τα χαρακτηριστικά των Υποκειμένων του δείγματος δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με την ηλικία ($\chi^2=,330, df=3, P=,954, \text{Cramer's } V =,030$), με το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 =,001, df= 1, P=,980, \text{Cramer's } V=,001$) καθώς και τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 1,973, df = 3, P= 578, \text{Cramer's } V=,074$), την μετεκπαίδευση που έχουν οι δάσκαλοι ($\chi^2=,845, df=1, P=,358, \text{Cramer's } V =,048$) και την εξομείωση ($\chi^2=,269, df=1, P=,604, \text{Cramer's } V =,027$),

Στατιστικά σημαντική σχέση, μικρής έντασης, παρατηρήθηκε στη συσχέτιση με την ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο των Υποκειμένων του δείγματος (Πίνακας ...). Αναλυτικότερα, οι άνδρες δάσκαλοι φάνηκε να επιλέγουν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό (11,5%) ως αποτελεσματικότερη την επικοινωνία με τηλέφωνο ή επιστολή, επικοινωνία εξ αποστάσεως, σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους οι οποίες την επιλέγουν σε πολύ μικρότερο ποσοστό (2,2%). (Πίνακας 1).

Πίνακας 1

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών « αποτελεσματικότερο τρόπο επικοινωνίας θεωρώ» και «φύλο δασκάλων»

		Αποτελεσματικότερο τρόπο επικοινωνίας θεωρώ		Σύνολο
		Τηλέφωνο ή επιστολή	Προσωπική συνάντηση	
Φύλο	Ανδρας	N	19	123
		%	11,5%	88,5%
	Γυναίκα	N	5	226
		%	2,2%	97,8%
Σύνολο		N	21	349
		%	5,7%	94,3%

Chi-Square = 14,160, df= 1, P =, 000, Cramer's V =, 196



1.2. Συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς (ερ..10,10.1,11)

α. Πλήθος συναντήσεων με τους γονείς (ερ.10)

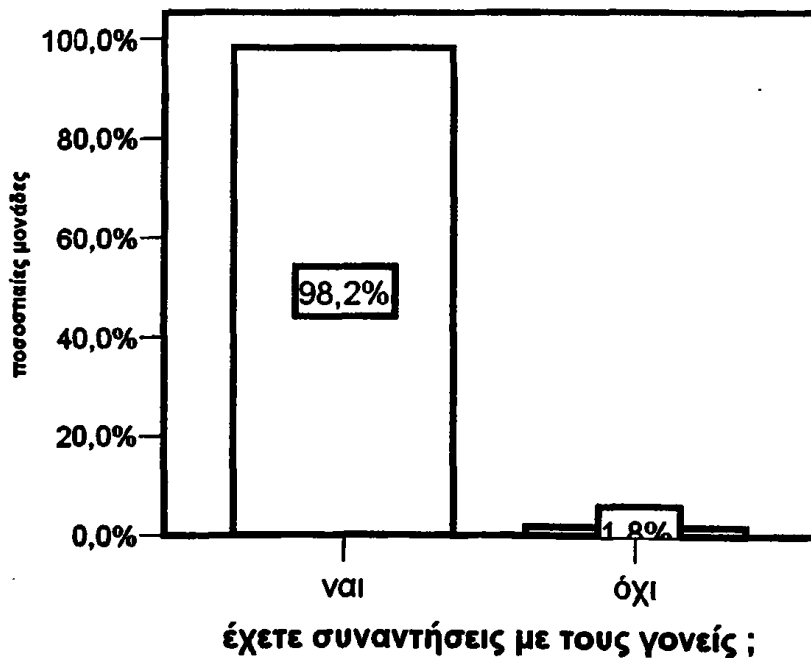
Μονομεταβλητή ανάλυση

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ποσοστό 98,2%, απάντησε καταφατικά στο ερώτημα αν έχουν συναντήσεις με τους γονείς (Διάγραμμα14).

Η σχέση των ατομικών χαρακτηριστικών των Υποκειμένων του δείγματος με την εξαρτημένη μεταβλητή « συναντήσεις με τους γονείς» δεν αξιοποιήθηκε στατιστικά, αφού η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων απάντησε καταφατικά.

Διάγραμμα 14

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις συναντήσεις των δασκάλων με τους γονείς



β. Πλήθος Συναντήσεων Με Τους Γονείς (ερ. 10.1)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Συναντήσεις των δασκάλων με όλους τους γονείς

Σχετικά με τη συχνότητα με την οποία οι δάσκαλοι συναντούν ανά περίοδο όλους τους γονείς, από τις απαντήσεις στη σχετική ερώτηση προέκυψαν τα εξής: οι περισσότεροι δάσκαλοι, ποσοστό 65,9%, συναντώνται με όλους τους γονείς μια φορά το τρίμηνο, με πολύ μικρότερη συχνότητα, ποσοστό 15,7%, δηλώνουν ότι έχουν συναντήσεις με τους γονείς μια φορά το μήνα, με σχεδόν ίδιο ποσοστό (14,3) μια φορά το χρόνο και με τη μικρότερη συχνότητα, ποσοστό 4,1%, μια φορά την εβδομάδα (Διάγραμμα 15).

Συναντήσεις των δασκάλων με σχεδόν όλους τους γονείς

Στην περίπτωση των συναντήσεων με σχεδόν όλους τους γονείς οι δάσκαλοι δηλώνουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα, ποσοστό 46,8%, ότι συναντώνται μια φορά το μήνα με τους γονείς, με αμέσως μικρότερη συχνότητα, ποσοστό 42,9%, συναντώνται μια φορά το τρίμηνο, με πολύ μικρότερη συχνότητα, ποσοστό 6,8%, κάθε εβδομάδα και τέλος με το μικρότερο ποσοστό (3,4%) έχουν συναντήσεις μια φορά το χρόνο (Διάγραμμα 16).

Συναντήσεις με μερικούς από τους γονείς

Η μεγαλύτερη συχνότητα (52%) συναντήσεων στην περίπτωση συναντήσεις με μερικούς από τους γονείς είναι και εδώ η μηνιαία, δεύτερη παραμένει η εβδομαδιαία με ποσοστό 32,7%, τρίτη σε συχνότητα η ανά τρίμηνο με ποσοστό 11,7% και τέλος, η ανά έτος συνάντηση με ποσοστό 3,5% (Διάγραμμα 17).

δ. Συναντήσεις με ελάχιστους από τους γονείς

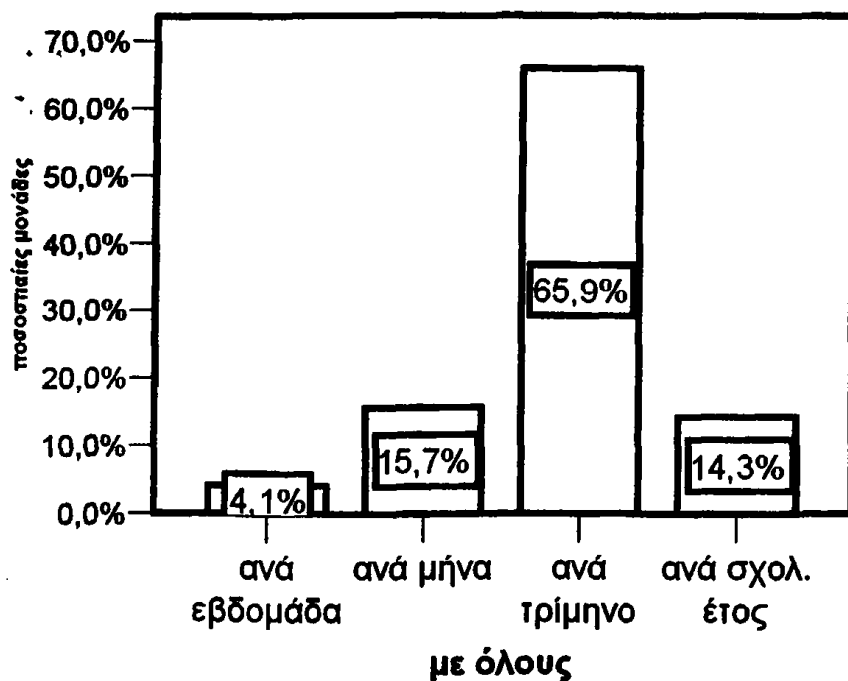
Στην επιλογή συναντήσεις με ελάχιστους από τους γονείς η μεγαλύτερη συχνότητα εντοπίζεται στις ανά εβδομάδα συναντήσεις, ποσοστό 58,3% (Διάγραμμα..). Δεύτερη επιλογή είναι οι ανά



έτος συναντήσεις με ποσοστό 17,3%, αμέσως μετά οι ανά μήνα με συχνότητα 8,7% και τέλος οι ανά τρίμηνο συναντήσεις με συχνότητα 8,7% (Διάγραμμα 18).

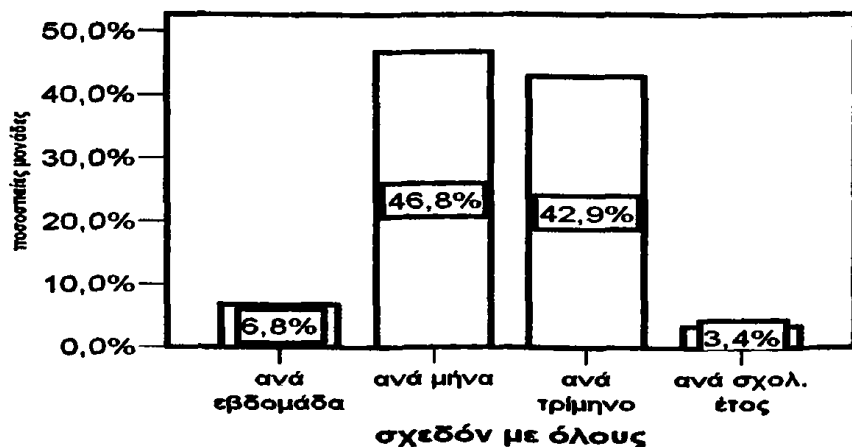
Διάγραμμα 15

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις συναντήσεις με όλους τους γονείς



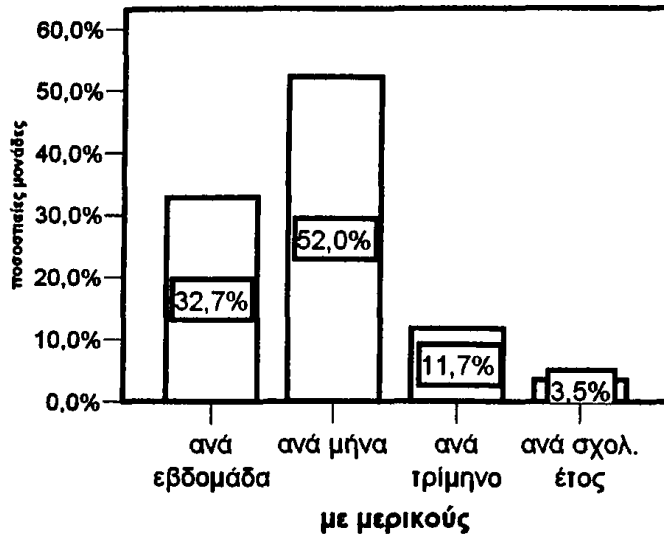
Διάγραμμα 16

Ραβδόγραμμα απαντήσεων στις συναντήσεις με σχεδόν όλους τους γονείς



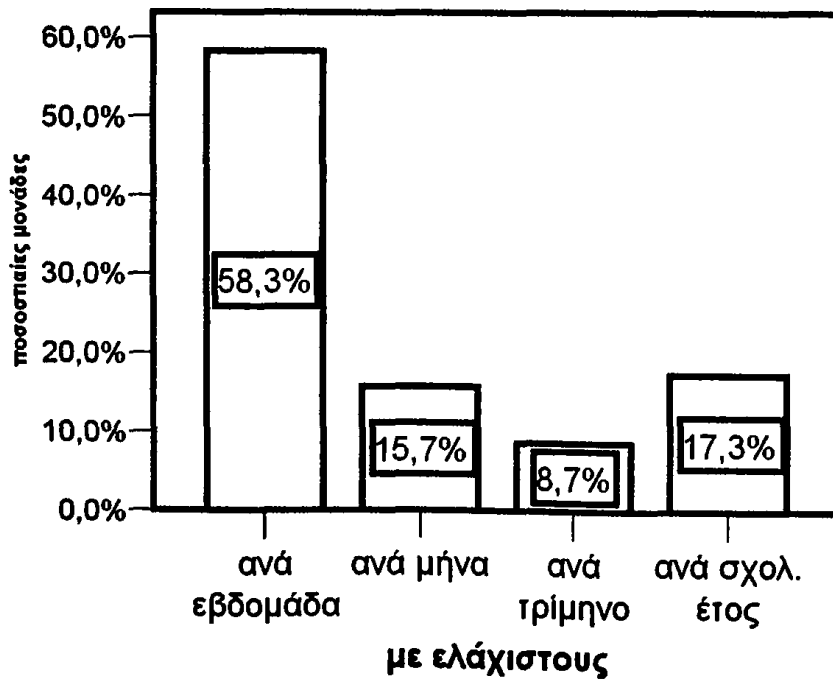
Διάγραμμα 17

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις συναντήσεις με μερικούς από τους γονείς



Διάγραμμα 18

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις συναντήσεις με ελάχιστους από τους γονείς



Διμεταβλητή ανάλυση

Συναντήσεις με όλους τους γονείς

Κατά τη συσχέτιση της εξαρτημένης μεταβλητής συναντήσεις με όλους τους γονείς με τα χαρακτηριστικά των Υποκειμένων του δείγματος παρατηρήθηκαν τα εξής: στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, παρατηρήθηκε κατά τη συσχέτιση με τα χρόνια υπηρεσίας των Υποκειμένων του δείγματος ($\chi^2 = 22,946$, $df = 9$, $P = ,006$, $\Phi = ,327$). Ωστόσο, από τους σχετικούς πίνακες διασταυρούμενων μεταβλητών δεν μπορούμε να δεχτούμε το βαθμό σημαντικότητας και τους δείκτες συνάφειας, αφού υπήρχαν αρκετά φατνία με 1-2 Υποκείμενα μόνον. Σημαντική στατιστικά σχέση, χαμηλής έντασης, παρατηρήθηκε σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή ίδρυμα αποφοίτησης των δασκάλων ($\chi^2 = 9,572$, $df = 3$, $P = ,023$, $Cramer's V = ,211$). Η εμφάνιση και εδώ φατνίων με 0 αριθμό Υποκειμένων δεν μας επιτρέπει να δεχτούμε το βαθμό σημαντικότητας.

Επίσης, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή έτος πτυχίου ($\chi^2 = 12,672$, $df = 9$, $P = ,178$, $\Phi = ,245$), με την ανεξάρτητη μεταβλητή άλλα πτυχία και προσόντα ($\chi^2 = 13,798$, $df = 12$, $P = ,314$, $\Phi = ,354$), καθώς και με τη μεταβλητή φύλο ($\chi^2 = 2,213$, $df = 3$, $P = ,529$, $Cramer's V = ,101$). Στατιστικά σημαντική σχέση παρατηρήθηκε με την ηλικία των Υποκειμένων του δείγματος ($\chi^2 = 23,086$, $df = 9$, $P = ,006$, $\Phi = ,331$), αλλά η παρουσία πολλών φατνίων με Υποκείμενα λιγότερα από 5 δεν μας επιτρέπει να δεχτούμε επίσης το βαθμό σημαντικότητας, καθώς και τους δείκτες συνάφειας.

Συναντήσεις με σχεδόν όλους τους γονείς

Κατά τη συσχέτιση παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση, μικρής έντασης, ανάμεσα στην ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο των Υποκειμένων του δείγματος και της εξαρτημένης μεταβλητής συναντήσεις με σχεδόν όλους τους γονείς.

Ειδικότερα, το ποσοστό των γυναικών (8,6%) που συναντώνται ανά εβδομάδα με τους γονείς είναι υπερδιπλάσιο από αυτό των δασκάλων ανδρών (3,9%).



Στις ανά μήνα συναντήσεις με τους γονείς τα ποσοστά των ανδρών (42,9%) και των γυναικών (49,2%) φαίνεται να εξομοιώνονται. Στις ανά τρίμηνο συναντήσεις το ποσοστό των ανδρών (45,5%) είναι μεγαλύτερο από αυτό των γυναικών (41,1%) και τέλος στις συναντήσεις ανά έτος το ποσοστό των ανδρών (7,8%) είναι κατά πολύ μεγαλύτερο από αυτό των γυναικών (0,8%).

Γενικά μπορούμε να πούμε ότι περισσότερες γυναίκες συναντώνται με σχεδόν όλους τους γονείς ανά μικρότερα χρονικά διαστήματα, ενώ οι άνδρες συνάδελφοι τους συναντώνται ανά μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα (Πίνακας.2).

Δεν φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην ανεξάρτητη μεταβλητή ηλικία και συναντήσεις με σχεδόν όλους τους γονείς ($\chi^2 = 10,115$, $df = 9$, $P = ,341$, $\Phi = ,341$), το Ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = 2,271$, $df = 3$, $P = ,518$, Cramer's $V = ,105$) και το έτος πτυχίου ($\chi^2 = 6,172$, $df = 9$, $P = ,723$, $\Phi = 175$).

Πίνακας 2

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών « φύλο» και « συναντήσεις με σχεδόν όλους τους γονείς

			Συναντήσεις σχεδόν με όλους τους γονείς				Σύνολο
			ανά εβδομάδα	ανά μήνα	ανά τρίμηνο	ανά σχολ. έτος	
Φύλο	Ανδρας	N	3	33	35	6	77
		%	3,9%	42,9%	45,5%	7,8%	100,0%
	Γυναίκα	N	11	63	53	1	128
		%	8,6%	49,2%	41,4%	,8%	100,0%
Σύνολο		N	14	96	88	7	205
		%	6,8%	46,8%	42,9%	3,4%	100,0%

Chi-square = 9,073, $df = 3$, $P = ,28$, Cramer's $V = 210$

Συναντήσεις με μερικούς γονείς

Η συχνότητα με την οποία συναντώνται οι δάσκαλοι με μερικούς από τους γονείς δεν φάνηκε να σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά των Υποκειμένων του δείγματος.



Αναλυτικότερα, με το φύλο των Υποκειμένων του δείγματος ($\chi^2 = 4,597$, $df = 3$, $P = ,204$, Cramer ' s V = 164), την ηλικία ($\chi^2 = 9,225$, $df = 9$, $P = ,417$, $\Phi = ,136$), το έτος πτυχίου ($\chi^2 = 9,274$, $df = 9$, $P = ,412$, $\Phi = ,236$), τα άλλα πτυχία και προσόντα ($\chi^2 = 15,027$, $df = 12$, $P = ,240$, $\Phi = 426$).

Στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, παρατηρήθηκε κατά τη συσχέτιση με το ίδρυμα από το οποίο αποφοίτησαν τα Υποκείμενα του δείγματος (πίνακας 3).

Ειδικότερα, παρατηρείται ότι το ποσοστό των αποφοίτων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών που συναντάται κάθε εβδομάδα με μερικούς από τους γονείς είναι μεγαλύτερο 39,8%, από τους αποφοίτους των Π. Τ. Δ. Ε, ποσοστό 23,3%. Στις ανά μήνα συναντήσεις το ποσοστό των αποφοίτων των Π.Τ.Δ.Ε που δηλώνει ότι συναντάται με τους γονείς παρατηρείται ότι είναι αρκετά μεγαλύτερο (57,5%), από αυτό των αποφοίτων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (48%). Με αυξητική τάση παρουσιάζεται το ποσοστό των αποφοίτων των Π.Τ.Δ.Ε (12,3% και 6,8%) έναντι των αποφοίτων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (11,2% 1%) στις ανά τρίμηνο και ανά σχολικό έτος συναντήσεις .

Πίνακας 3

Σχέση των μεταβλητών «ίδρυμα αποφοίτησης» και «συναντήσεις με μερικούς γονείς»

		Συναντήσεις με μερικούς από τους γονείς				Σύνολο	
		ανά εβδομάδα	ανά μήνα	ανά τρίμηνο	ανά σχολ. έτος		
Ίδρυμα αποφοίτησης	Παιδαγωγική Ακαδημία	N	39	47	11	1	98
		%	39,8%	48,0%	11,2%	1,0%	100,0%
	Π.Τ.Δ.Ε	N	17	42	9	5	73
		%	23,3%	57,5%	12,3%	6,8%	100,0%
Σύνολο		N	56	89	20	6	171
		%	32,7%	52,0%	11,7%	3,5%	100,0%

Chi-square = 8,313 $df = 3$ $P = ,040$ Cramer's V = ,220

Συναντήσεις με Ελάχιστους γονείς

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση δε φάνηκε να σχετίζονται η συχνότητα με την οποία συναντώνται οι δάσκαλοι με ελάχιστους από τους γονείς με τα ατομικά χαρακτηριστικά τους.



Αναλυτικότερα, δεν φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με το φύλο των Υποκειμένων του δείγματος ($\chi^2= 1,874$, $df= 3$, $P=,599$, Cramer's $V =,121$), την ηλικία ($\chi^2= 2,872$, $df= 9$, $P=,969$, $\Phi =,153$), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2= 1,290$, $df= 3$, $P =,732$, Cramer's $V =,101$), το έτος πτυχίου ($\chi^2= 6,270$, $df= 9$, $P=,713$, $\Phi =,227$), τα άλλα πτυχία ($\chi^2= 8,066$, $df= 12$, $P=,780$, $\Phi =,361$) και τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2= 7,139$, $df= 9$, $p =,623$, $\Phi =,239$).

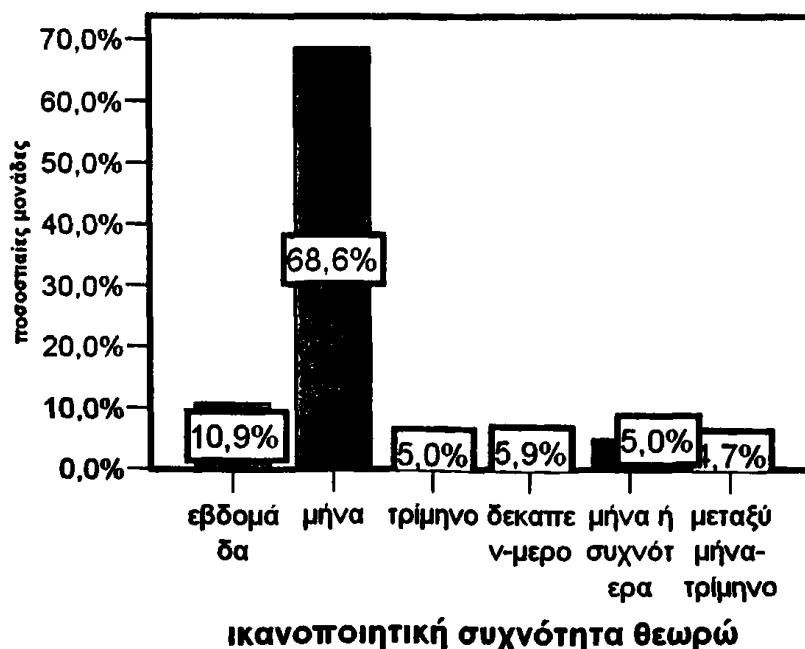
γ. Συχνότητα συναντήσεων με τους γονείς την οποία οι δάσκαλοι θεωρούν αποτελεσματικότερη (ερ..11)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Σχετικά με τη συχνότητα συναντήσεων την οποία οι δάσκαλοι θεωρούν ως αποτελεσματικότερη (ερ..11) οι περισσότεροι από αυτούς δήλωσαν την ανά μήνα συνάντηση, ποσοστό 68,6% (Διάγραμμα...). Πρέπει να σημειωθεί ότι οι δάσκαλοι διαφοροποιήθηκαν από τις δοσμένες συχνότητες, σχετικά με τη συχνότητα με την οποία έχουν τις συναντήσεις με τους γονείς, και στην ανοιχτή ερώτηση για την αποτελεσματικότερη συχνότητα πρότειναν τις ανά δεκαπενθήμερο συναντήσεις , ποσοστό 5,9%, τις ανά μήνα ή και συχνότερα συναντήσεις, ποσοστό 5%, και τις μεταξύ μήνα και τρίμηνο συναντήσεις ποσοστό 4,7% (Διάγραμμα 19).

Διάγραμμα 19

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με την αποτελεσματικότερη συχνότητα συναντήσεων με τους γονείς



Διμεταβλητή ανάλυση

Διερευνώντας τη σχέση ανάμεσα στον τρόπο που απαντούν οι δάσκαλοι ως προς τη συχνότητα των συναντήσεων που θεωρούν ως την αποτελεσματικότερη και τα ατομικά τους χαρακτηριστικά προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση, μικρής έντασης, με το ίδρυμα αποφοίτησης αυτών.

Ειδικότερα, το 14,8% των δασκάλων που έχει αποφοιτήσει από Παιδαγωγική Ακαδημία κρίνει ως αποτελεσματικότερη συχνότητα συναντήσεων την εβδομαδιαία, ενώ το ποσοστό των δασκάλων που έχουν αποφοιτήσει από Π.Τ.Δ.Ε και που επιλέγει τη συχνότητα αυτή φθάνει μόλις στο 4,6%. Σχετικά με τις υπόλοιπες προτάσεις των δασκάλων φάνηκε ότι όσο μεγάλωνε το διάστημα ανάμεσα στις συναντήσεις το ποσοστό των αποφοίτων των Π.Τ.Δ.Ε που επέλεγε τις συχνότητες αυτές παρέμενε σταθερά μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό των αποφοίτων των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (Πίνακας.4).

Στατιστικά σημαντική σχέση παρατηρήθηκε με την ανεξάρτητη μεταβλητή έτος πτυχίου ($\chi^2 = 32,699$, $df = 15$, $P = ,005$, $\Phi = ,314$). Όμως από τους σχετικούς πίνακες διασταυρούμενων μεταβλητών δεν μπορούμε να δεχτούμε το βαθμό σημαντικότητας και τους δείκτες συνάφειας, αφού εμφανίστηκαν αρκετά φατνία κενά και πολλά με 1-2 Υποκείμενα μόνον.

Κατά τη συσχέτιση της εξαρτημένης μεταβλητής με το φύλο των Υποκειμένων του δείγματος δεν παρατηρήθηκε καμιά διαφοροποίηση ($\chi^2 = 3,752$, $df = 5$, $P = ,586$, $\text{Cramer's } V = ,105$). Επίσης δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 22,378$, $df = 15$, $P = ,098$, $\Phi = ,259$), με την ηλικία του δείγματος ($\chi^2 = 18,371$, $df = 15$, $P = ,244$, $\Phi = ,235$), καθώς και με την ανεξάρτητη μεταβλητή άλλα πτυχία ή προσόντα ($\chi^2 = 20,373$, $df = 20$, $P = ,435$, $\Phi = ,357$).

Επίσης δεν παρατηρήθηκε καμιά διαφοροποίηση στις απαντήσεις των Υ της έρευνας κατά τη συσχέτιση με τον παράγοντα μετεκπαίδευση ($\chi^2 = 4,914$, $df = 5$, $P = ,427$, $\text{Cramer's } V = ,120$) και την εξομοίωση ($\chi^2 = 7,856$, $df = 5$, $P = ,164$, $\text{Cramer's } V = ,152$).



Πίνακας 4

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών « Ίδρυμα Αποφοίτησης» και « συχνότητα συναντήσεων που οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ως αποτελεσματικότερη»

			Ικανοποιητική συχνότητα θεωρώ					Σύνολο	
			ανά εβδομάδα	ανά μήνα	ανά τρίμηνο	ανά δεκαπενθήμερο	ανά μήνα ή συχνότερα		μεταξύ μήνα και τριμήνου
Ίδρυμα αποφοίτησης	Παιδαγωγική Ακαδημία	N	31	143	9	9	9	9	210
		%	14,8%	68,1%	4,3%	4,3%	4,3%	4,3%	100,0%
	Π.Τ.Δ.Ε	N	6	90	8	11	8	7	130
		%	4,6%	69,2%	6,2%	8,5%	6,2%	5,4%	100,0%
Σύνολο		N	37	233	17	20	17	16	340
		%	10,9%	68,5%	5,0%	5,9%	5,0%	4,7%	100,0%

Chi-square= 11,318, df= 5, P =, 045, Cramer's V = 182

1.3. Πρωτοβουλία συναντήσεων των δασκάλων με τους γονείς (ερ..12)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των Υποκειμένων του δείγματος, ποσοστό 61,3% από αυτούς συναντήθηκαν με τους γονείς επειδή τους κάλεσαν, ενώ το 38,7% δήλωσε ότι την πρωτοβουλία για τη συνάντηση την είχαν οι (Διάγραμμα.20).

Διάγραμμα 20

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με την πρωτοβουλία των συναντήσεων των δασκάλων με τους γονείς



Διμεταβλητή ανάλυση

Κατά τη διερεύνηση των σχέσεων των απαντήσεων των Υποκειμένων του δείγματος σχετικά με την πρωτοβουλία των συναντήσεων των δασκάλων με τους γονείς, δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση με το φύλο ($\chi^2 = 2,941$, $df = 1$, $P = ,086$, Cramer's $V = ,087$) και την ηλικία αυτών ($\chi^2 = 5,018$, $df = 3$, $P = ,170$, Cramer's $V = ,115$). Επίσης, δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση με το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = 2,826$, $df = 1$, $P = ,093$, Cramer's $V = ,085$), το έτος πτυχίου ($\chi^2 = 2,702$, $df = 3$, $P = ,440$, Cramer's $V = ,085$) και τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 2,179$, $df = 3$, $P = ,440$, Cramer's $V = ,085$). Ακόμη, δεν διαπιστώθηκε καμιά σχέση με τον παράγοντα μετεκπαίδευση ($\chi^2 = ,623$, $df = 1$, $P = ,430$, Cramer's $V = ,040$) καθώς και την εξομοίωση ($\chi^2 = 1,495$, $df = 1$, $P = ,221$, Cramer's $V = ,062$).

1.4. Λόγοι μη ικανοποιητικού αριθμού συναντήσεων των δασκάλων με τους γονείς (ερ.13.1)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Σχετικά με τους λόγους για τους οποίους οι δάσκαλοι δεν είναι ικανοποιημένοι από τον αριθμό των συναντήσεων με τους γονείς, σύμφωνα και με το Διάγραμμα 21, σε ποσοστό 43,5% δήλωσαν ως αιτία την έλλειψη χρόνου των γονέων και στο ίδιο ακριβώς ποσοστό την αδιαφορία των γονέων ή την μη ανταπόκρισή τους στις προσκλήσεις τους για κάποια συνάντηση. Σε ποσοστό μόλις 1,8% ανέφεραν ότι οι ίδιοι δεν είχαν χρόνο και το 6,9% από αυτούς δε θεώρησε απαραίτητη μια συνάντηση. Τέλος, ένα ποσοστό 4,2% ανέφερε και κάποιους άλλους λόγους για τον μη ικανοποιητικό αριθμό των συναντήσεων με τους γονείς.

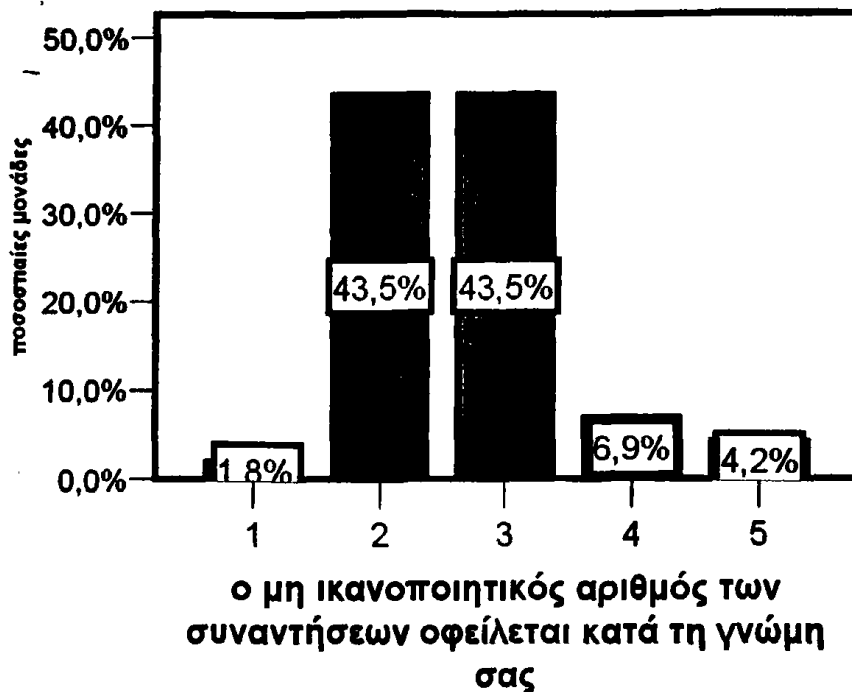
Στην περίπτωση αυτή οι δάσκαλοι θεωρούν κυρίως υπεύθυνους τους γονείς οι οποίοι δεν ανταποκρίνονται στις προσκλήσεις για συνεργασία επειδή κυρίως είναι αδιάφοροι για την πρόοδο των παιδιών τους, δεν γνωρίζουν τη σημασία της συνεργασίας, δεν έχουν αρκετό χρόνο λόγω εργασίας και δεν είναι δεκτικοί στα σχόλια και τις παρατηρήσεις των δασκάλων σχετικά με τα παιδιά τους. Επίσης αναφέρεται ότι και οι δάσκαλοι δεν μπορούν να διαθέσουν περισσότερο χρόνο για περισσότερες συναντήσεις μαζί τους. Σε κάποιες πολύ λίγες περιπτώσεις



επισημαίνεται ότι δεν υπάρχει οργάνωση και προγραμματισμός εκ μέρους του σχολείου για το σκοπό αυτό .

Διάγραμμα 21

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τους λόγους για τον μη ικανοποιητικό αριθμό συναντήσεων με τους γονείς



1. Εσείς (οι δάσκαλοι) δεν είχατε χρόνο
2. Οι γονείς δεν είχαν χρόνο
3. Στην αδιαφορία \ μη ανταπόκριση των γονέων στις προσκλήσεις σας
4. Εσείς δεν κρίνατε απαραίτητη μια συνάντηση
5. Άλλο λόγο

Διμεταβλητή ανάλυση

Κατά τη συσχέτιση της εξαρτημένης μεταβλητής σε τι οφείλεται ο μη ικανοποιητικός αριθμός των συναντήσεων δασκάλων – γονέων με τα ατομικά χαρακτηριστικά των Υποκειμένων του δείγματος δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική σχέση με κανένα από αυτά.



Αναλυτικά, οι δείκτες σημαντικότητας έχουν ως εξής: σε σχέση με το φύλο ($x^2 = 5,877$, $df = 4$, $P = ,208$, Cramer's $V = ,133$), με τη ηλικία ($x^2 = 5,855$, $df = 12$, $P = ,923$, $\Phi = ,135$), το ίδρυμα αποφοίτησης ($x^2 = 2,606$, $df = 4$, $P = ,626$, Cramer's $V = ,089$), το έτος πτυχίου ($x^2 = 7,791$, $df = 12$, $P = ,801$, $\Phi = ,155$), τα άλλα πτυχία και προσόντα που διαθέτει το δείγμα ($x^2 = 15,993$, $df = 16$, $P = ,453$, $\Phi = ,328$) και τα χρόνια υπηρεσίας ($x^2 = 9,095$, $df = 12$, $P = ,695$, $\Phi = ,167$). Τέλος δεν παρατηρήθηκε καμιά συσχέτιση με το χαρακτηριστικό μετεκπαίδευση ($x^2 = 3,594$, $df = 4$, $P = ,464$, Cramer's $V = ,104$) και εξομοίωση ($x^2 = 4,422$, $df = 4$, $P = ,352$, Cramer's $V = ,116$).

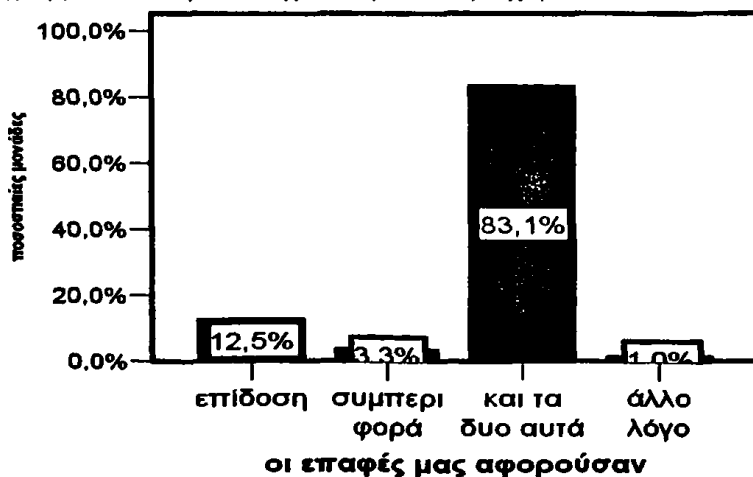
1.5. Περιεχόμενο συνεργασίας - Οι λόγοι των συναντήσεων (ερ. 13)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Το περιεχόμενο των συναντήσεων γονέων και δασκάλων και επομένως και της συνεργασίας τους διαφαίνεται από τους λόγους για τους οποίους πραγματοποιούνται οι συναντήσεις τους (ερ.13). Το μεγαλύτερο ποσοστό των δασκάλων (83,1%) (Διάγραμμα 22). Δηλώνει ότι οι συναντήσεις που πραγματοποιεί με τους γονείς αφορούν την ενημέρωση για την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Συναντήσεις που αφορούν την ενημέρωση μόνο για την επίδοση δηλώνει ότι έχει το 12,5% των δασκάλων, ενώ μόνο το 3,3 % αυτών δηλώνει ότι οι συναντήσεις με τους γονείς αφορούν αποκλειστικά την ενημέρωση για τη συμπεριφορά των παιδιών. Τέλος το 1% των δασκάλων δηλώνουν ότι συναντώνται και για «άλλους λόγους».

Διάγραμμα 22

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με το περιεχόμενο των συναντήσεων



Διμεταβλητή ανάλυση

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται να σχετίζονται με το φύλο ($\chi^2 = 5,952$, $df = 3$, $P = ,114$, Cramer's $V = ,123$), την ηλικία ($\chi^2 = 6,051$, $df = 9$, $P = ,735$, $\Phi = ,126$), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = 1,389$, $df = 3$, $P = ,708$, Cramer's $V = ,060$) και το έτος πτυχίου ($\chi^2 = 5,443$, $df = 9$, $P = ,794$, $\Phi = ,120$). Επίσης, δε διαπιστώθηκε συσχέτιση με το χαρακτηριστικό μετεκπαίδευση ($\chi^2 = ,979$, $df = 3$, $P = ,806$, Cramer's $V = ,050$) και εξομοίωση ($\chi^2 = ,238$, $df = 3$, $P = ,971$, Cramer's $V = ,025$)

2. Εκτιμήσεις των δασκάλων για τη συνεργασία με τους γονείς και προσδοκίες από αυτήν .
(ερωτ..8, 8.1, 9, 15, 16. 16.1, 17, 18, 19, 20, 21, 22)

2.1. Εκτιμήσεις των δασκάλων για τον αριθμό και τους τρόπους των συναντήσεων(ερ.15)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Σχετικά με την αποτελεσματικότητα του αριθμού αλλά και του τρόπου με τον οποίο γίνονται οι συναντήσεις οι μισοί μόνον από τους δασκάλους, ποσοστό 50,636%, θεωρούν αποτελεσματικό και τον αριθμό και τον τρόπο των συναντήσεων. Οι άλλοι μισοί, ποσοστό 49,364%, δηλώνουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι ούτε από τον αριθμό αλλά ούτε και από τον τρόπο που γίνονται οι συναντήσεις (Διάγραμμα 23).

Διμεταβλητή ανάλυση

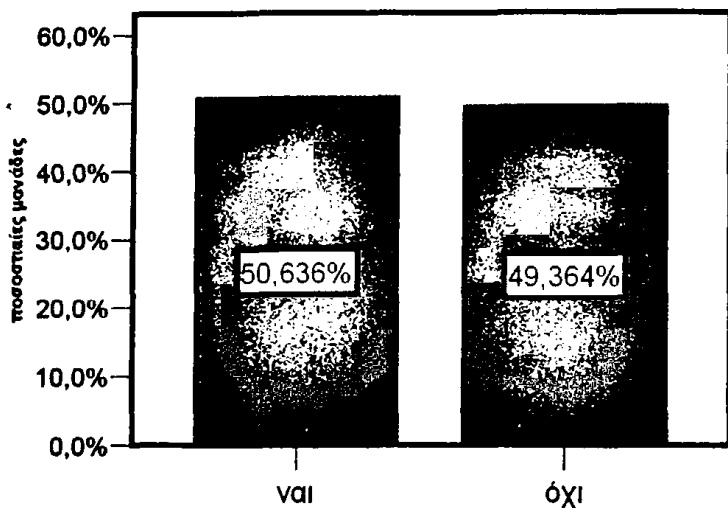
Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση δεν φάνηκε η ικανοποίηση των δασκάλων από τον αριθμό των συναντήσεων και τον τρόπο που πραγματοποιούνται αυτές να σχετίζεται με το φύλο των φύλο τους ($\chi^2 = 3,805$, $df = 1$, $P = ,051$, Cramer's $V = ,098$), την μετεκπαίδευση ($\chi^2 = ,157$, $df = 1$, $P = ,692$, Cramer's $V = ,020$) και την εξομοίωση ($\chi^2 = 3,776$, $df = 1$, $P = ,052$, Cramer's $V = ,098$).

Ωστόσο, στατιστικά σημαντική σχέση, μέτριας έντασης, παρατηρήθηκε κατά τη συσχέτιση με την ανεξάρτητη μεταβλητή ηλικία (πίνακας 5). Ειδικότερα, οι δάσκαλοι που βρίσκονται στην δ' ηλικιακή ομάδα (52 και άνω) φαίνεται να θεωρούν αποτελεσματικό τον αριθμό και τον τρόπο των συναντήσεων με τους γονείς σε διπλάσιο ποσοστό (65,7%) από αυτούς της μικρότερης ηλικιακά ομάδας ηλικίας (22-32), ποσοστό 30,8%.



Διάγραμμα 23

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του αριθμού και του τρόπου των συναντήσεων



ο αριθμός και ο τρόπος των συναντήσεων είναι αποτελεσματικός;

Πίνακας 5

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «ηλικία» και «ο αριθμός και ο τρόπος των συναντήσεων είναι αποτελεσματικός»

		Ο αριθμός και ο τρόπος των συναντήσεων είναι αποτελεσματικός;		Σύνολο	
		ναι	όχι		
Ηλικία	22-32	N	28	63	91
		%	30,8%	69,2%	100,0%
	32-42	N	100	80	180
		%	55,6%	44,4%	100,0%
	42-52	N	44	34	78
		%	56,4%	43,6%	100,0%
	52-62	N	23	12	35
		%	65,7%	34,3%	100,0%
Σύνολο		N	195	189	384
		%	50,8%	49,2%	100,0%

Chi - Square = 20,334, df = 3, P = , 000, Cramer's V = , 230



Επίσης, σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, διαπιστώθηκε κατά τη διμεταβλητή ανάλυση με την ανεξάρτητη μεταβλητή έτος πτυχίου. Σύμφωνα με τον πίνακα 6 οι δάσκαλοι που αποφοίτησαν μέχρι και το 1988, την πρώτη και δεύτερη δεκαετία, κρίνουν αποτελεσματικότερο από όλους τους άλλους τον αριθμό και τον τρόπο των συναντήσεων τους με τους γονείς, ποσοστό 59,7% και 57,1% αντίστοιχα. Οι απόψεις των δασκάλων που αποφοίτησαν τη δεκαετία 1988 – 1998 μοιράζονται εξίσου μεταξύ του ναι και του όχι, σε ποσοστό 50% αντίστοιχα. Αντίθετα με όλα τα παραπάνω οι δάσκαλοι που αποφοίτησαν μετά το 1998 διαφοροποιούνται και δηλώνουν σε πολύ μεγάλο ποσοστό (72,1%) ότι ο αριθμός και ο τρόπος των συναντήσεων με τους γονείς δεν είναι ικανοποιητικός

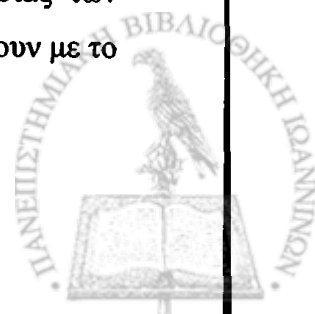
Πίνακας 6

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών « έτος πτυχίου» και « ο αριθμός και ο τρόπος των συναντήσεων είναι αποτελεσματικός»

			Ο αριθμός και ο τρόπος των συναντήσεων είναι αποτελεσματικός		Σύνολο
			ναι	όχι	
Έτος πτυχίου	1968-78	N	40	27	67
		%	59,7%	40,3%	100,0%
	1978-88	N	100	75	175
		%	57,1%	42,9%	100,0%
	1988-98	N	36	36	72
		%	50,0%	50,0%	100,0%
	1998 και μετά	N	19	49	68
		%	27,9%	72,1%	100,0%
Σύνολο		N	195	187	382
		%	51,0%	49,0%	100,0%

Chi - Square = 19,170, df = 3, P = ,000, Cramer's V = ,224

Η συσχέτιση που φάνηκε να ισχύει ανάμεσα στις δυο μεταβλητές, έτος πτυχίου και αποτελεσματικότητα αριθμού και τρόπου συναντήσεων, φαίνεται να επαληθεύεται και από τα αποτελέσματα της συσχέτισης της εξαρτημένης μεταβλητής αποτελεσματικότητα του αριθμού και του τρόπου των συναντήσεων και της ανεξάρτητης μεταβλητής χρόνια υπηρεσίας των δασκάλων. Αναλυτικότερα, οι δάσκαλοι με τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας (1-10) δηλώνουν με το



μεγαλύτερο ποσοστό 58,8%, ότι ο αριθμός και ο τρόπος των συναντήσεων δεν είναι αποτελεσματικός. Στις υπόλοιπες ομάδες, δεύτερη και τρίτη, και όσο τα χρόνια υπηρεσίας αυξάνονται τόσο περισσότερο θετικά κρίνουν τον αριθμό και τον τρόπο των συναντήσεων οι δάσκαλοι, ποσοστό 52,8% και 67,9% αντίστοιχα. Οι 16 που ανήκουν στην ομάδα με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, πάνω από τριάντα, μοιράστηκαν εξίσου ανάμεσα στο ναι και το όχι, ποσοστό 50% αντίστοιχα (Πίνακας 7).

Πίνακας 7

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «χρόνια υπηρεσίας» και «ο αριθμός και ο τρόπος των συναντήσεων είναι αποτελεσματικός»

		Ο αριθμός και ο τρόπος των συναντήσεων είναι αποτελεσματικός		Σύνολο	
		ναι	όχι		
Χρόνια υπηρεσίας	1-10	N	68	97	165
		%	41,2%	58,8%	100,0%
	10-20	N	66	59	125
		%	52,8%	47,2%	100,0%
	20-30	N	53	25	78
		%	67,9%	32,1%	100,0%
	30 και άνω	N	8	8	16
		%	50,0%	50,0%	100,0%
Σύνολο		N	195	189	384
		%	50,8%	49,2%	100,0%

Chi-Square= 15,450, df = 3, P =, 001, Cramer's V =, 201

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των Υποκειμένων του δείγματος σχετικά με την αποτελεσματικότητα του αριθμού και του τρόπου των συναντήσεων με τους γονείς με την ανεξάρτητη μεταβλητή ίδρυμα αποφοίτησης, φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης.

Σύμφωνα με τον πίνακα .. οι δάσκαλοι που είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών κρίνουν αποτελεσματικότερο τον αριθμό και τον τρόπο των συναντήσεων με τους γονείς σε ποσοστό 58,5% σε αντίθεση με τους απόφοιτους των Π.Τ.Δ.Ε το ποσοστό των οποίων μειώνεται στο 36,8% (Πίνακας 8).



Πίνακας 8

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών « ίδρυμα αποφοίτησης» και « ο αριθμός και ο τρόπος των συναντήσεων είναι αποτελεσματικός»

		Ο αριθμός και ο τρόπος των συναντήσεων είναι αποτελεσματικός:		Σύνολο	
		ναι	όχι		
Ίδρυμα αποφοίτησης	Παιδαγωγική Ακαδημία	N	145	103	248
		%	58,5%	41,5%	100,0%
	Π.Τ.Δ.Ε	N	53	91	144
		%	36,8%	63,2%	100,0%
Σύνολο		N	198	194	392
		%	50,5%	49,5%	100,0%

Chi - Square = 17,102, df = 1, P = 000, Cramer's V = , 209

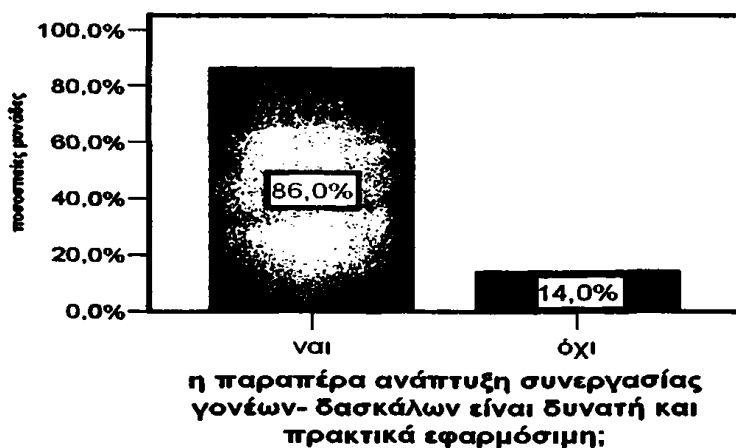
2.2. Εκτιμήσεις των δασκάλων για τη δυνατότητα ανάπτυξης της συνεργασίας (ερ..16).

Μονομεταβλητή ανάλυση

Η μεγάλη πλειονότητα των δασκάλων, ποσοστό 86%, θεωρεί ότι η παραπέρα ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ δασκάλων και γονέων είναι δυνατή και πρακτικά εφαρμόσιμη, ενώ το υπόλοιπο 14% θεωρεί πώς όχι. (Διάγραμμα 24).

Διάγραμμα 24

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τη δυνατότητα παραπέρα ανάπτυξης της συνεργασίας



Διμεταβλητή ανάλυση

Η διμεταβλητή ανάλυση δεν ανέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση των τοποθετήσεων των δασκάλων στο θέμα της ανάπτυξης της συνεργασίας με τους γονείς με το φύλο αυτών ($\chi^2 = 0,001$, $df = 1$, $P = ,974$, Cramer's $V = ,002$), την ηλικία ($\chi^2 = 5,771$, $df = 3$, $P = ,123$, Cramer's $V = ,122$), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = 3,503$, $df = 1$, $P = ,061$, Cramer's $V = ,095$), το έτος πτυχίου ($\chi^2 = 2,195$, $df = 3$, $P = ,533$, Cramer's $V = ,076$) και τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 2,579$, $df = 3$, $P = ,461$, Cramer's $V = ,082$). Οι απαντήσεις τους επίσης δε φαίνεται να σχετίζονται με την Μετεκπαίδευση ($\chi^2 = 1,976$, $df = 1$, $P = ,160$, Cramer's $V = ,071$) και την Εξομοίωση ($\chi^2 = ,942$, $df = 1$, $P = ,332$, Cramer's $V = ,049$).

2.3. Προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της συνεργασίας (ερ..16.1)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Σχετικά με τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την ανάπτυξη της συνεργασίας (ερ..16.1) ποσοστό 62,5% επέλεξε ως απαραίτητη προϋπόθεση την εκπαίδευση των δασκάλων στο θέμα αυτό (βασική, εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή) (Διάγραμμα 25). Δεύτερη επιλογή, ποσοστό 55,1%, έρχεται η επίσημη θεσμοθέτηση της συνεργασίας γονέων και δασκάλων από την πολιτεία με την καθιέρωση τακτών και τακτικών συναντήσεων σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Ακολουθεί η επιπλέον αμοιβή των δασκάλων με ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό (19,1%) και τέλος, το 10,3% προτείνει και κάτι άλλο εκτός από τα παραπάνω.

Στην περίπτωση αυτή οι δάσκαλοι κυρίως προτείνουν την επιμόρφωση των γονέων με σκοπό την ευαισθητοποίηση τους σχετικά με τη συνεργασία και την αξία της. Μερικοί θεωρούν ότι οι γονείς θα πρέπει να δείξουν περισσότερο ενδιαφέρον για το θέμα αυτό, να κατανοήσουν την ανάγκη και να πειστούν για την εφαρμογή της στα πλαίσια του σχολείου.

Άλλες μεμονωμένες προτάσεις είναι οι εξής:

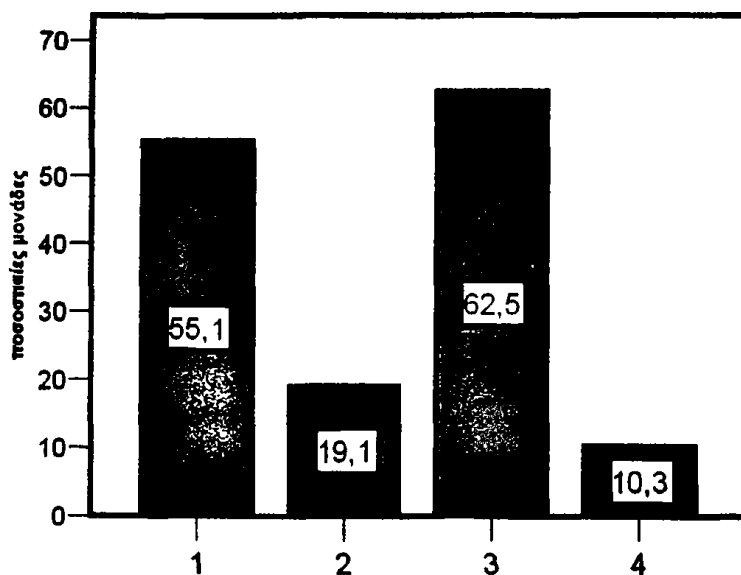
- ο δάσκαλος να καθορίζει τις συναντήσεις
- το σχολείο να υποστηρίζεται από φορείς όπως σχολές γονέων- ΚΔΑΥ
- την καθιέρωση των συναντήσεων από τη σχολική μονάδα
- την καθορισμό συγκεκριμένου πλαισίου για το ρόλο Γ-Δ στα πλαίσια της συνεργασίας
- εμπιστοσύνη μεταξύ Γ-Δ



- αλλαγή νοοτροπίας γονέων και δασκάλων σχετικά με τη συνεργασία
- τη διάθεση γονέων και δασκάλων για συνεργασία
- τη διευκόλυνση των γονέων από την εργασία τους με γονικές άδειες για τις συναντήσεις

Διάγραμμα 25

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις προϋποθέσεις για την παραπέρα ανάπτυξη της συνεργασίας



1. Επίσημη θεσμοθέτηση της συνεργασίας από την πολιτεία με την καθιέρωση τακτών και τακτικών συναντήσεων σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο
2. Επιπλέον αμοιβή των δασκάλων για το σκοπό αυτό
3. Εκπαίδευση των δασκάλων στο θέμα αυτό
4. Κάτι άλλο

Διμεταβλητή ανάλυση

Επίσημη θεσμοθέτηση της συνεργασίας από την πολιτεία

Σχετικά με την επιλογή επίσημη θεσμοθέτηση της συνεργασίας από την πολιτεία με την καθιέρωση τακτών και τακτικών συναντήσεων σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο και τη σύγκριση με τα ατομικά χαρακτηριστικά των Υποκειμένων του δείγματος, δεν παρουσιάστηκε



στατιστικά σημαντική σχέση με κανένα από αυτά. Οι σχετικοί δείκτες έχουν ως εξής: σε σχέση με το φύλο ($\chi^2 = ,012$, $df = 1$, $P = ,914$, Cramer's V = 006), την ηλικία ($\chi^2 = 3,066$, $df = 3$, $P = ,382$, Cramer's V = ,096), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = ,418$, $df = 1$, $P = ,518$, Cramer's V = ,035), τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 1,685$, $df = 3$, $P = ,640$, Cramer's V = ,071), το έτος πτυχίου ($\chi^2 = 5,709$, $df = 3$, $P = ,127$, Cramer's V = ,131). Τέλος δε φαίνεται να υπάρχει σχέση με την Μετεκπαίδευση ($\chi^2 = ,239$, $df = 1$, $P = ,625$, Cramer's V = ,026) και την Εξομοίωση ($\chi^2 = ,847$, $df = 1$, $P = ,357$, Cramer's V = ,050).

Την επιπλέον αμοιβή

Η επιλογή επιπλέον αμοιβή των δασκάλων για το σκοπό αυτό, κατά τη διμεταβλητή ανάλυση φαίνεται να σχετίζεται με το φύλο των Υποκειμένων της έρευνας. Αναλυτικότερα οι άνδρες δάσκαλοι επιλέγουν την πρόταση αυτή σε ποσοστό διπλάσιο από τις γυναίκες συναδέλφους τους, ποσοστό 27,7% και 12,9% αντίστοιχα (πίνακας 9).

Δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική διαφορά με την ηλικία των Υποκειμένων του δείγματος ($\chi^2 = 5,365$, $df = 3$, $P = ,147$, Cramer's V = ,127), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = 2,221$, $df = 1$, $P = ,136$, Cramer's V = ,081), τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 5,435$, $df = 3$, $P = ,143$, Cramer's V = ,128).

Στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, παρατηρήθηκε κατά τη συσχέτιση με το έτος του πτυχίου των δασκάλων ($\chi^2 = 12,575$, $df = 3$, $P = ,006$, Cramer's V = 195).

Γενικά το ποσοστό των δασκάλων που θεωρεί την επιπλέον αμοιβή προϋπόθεση για την ανάπτυξη της συνεργασίας δασκάλων – γονέων είναι μεγαλύτερο στις ομάδες εκείνες που έχουν πάρει πτυχίο σε παλαιότερα έτη, ενώ το ποσοστό αυτό μειώνεται στις ομάδες των δασκάλων που έχουν πάρει πτυχίο σε πιο πρόσφατα έτη . Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι της α' ομάδας (1968-78) συμφωνούν με την επιπλέον αμοιβή σε ποσοστό 28,3%, οι δάσκαλοι της β' ομάδας (1978-88) σε ποσοστό 18,9%, οι δάσκαλοι της γ' ομάδας (1988-98) σε ποσοστό 24,2% και τέλος, οι νεότεροι δάσκαλοι, ομάδα τέταρτη (1998 και μετά), σε ποσοστό πολύ μικρότερο από όλες τις προηγούμενες, μόλις 4,8%. Τέλος, δεν φαίνεται να υπάρχει σχέση με την μετεκπαίδευση ($\chi^2 = ,113$, $df = 1$, $P = ,737$, Cramer's V = ,018) και την εξομοίωση ($\chi^2 = ,001$, $df = 1$, $P = ,979$, Cramer's V = ,001).



Πίνακας 9

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «φύλο» και «την επιπλέον αμοιβή των δασκάλων για το σκοπό αυτό»

		Την επιπλέον αμοιβή των δασκάλων γι' αυτό το σκοπό		Σύνολο	
		ναι	όχι		
Φύλο	Ανδρας	N	39	102	141
		%	27,7%	72,3%	100,0%
	Γυναίκα	N	26	175	201
		%	12,9%	87,1%	100,0%
Σύνολο		N	65	277	342
		%	19,0%	81,0%	100,0%

Chi- Square = 11,671, df = 1, P = ,001, Cramer's V = ,185

Την επιπλέον εκπαίδευση των δασκάλων (βασική, εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωσή τους) πάνω στο θέμα αυτό.

Η επιπλέον εκπαίδευση των δασκάλων είτε είναι βασική, εισαγωγική ή ενδοϋπηρεσιακή αποτελεί των βασικότερη προϋπόθεση γι' αυτούς για την παραπέρα ανάπτυξη των σχέσεών τους με τους γονείς. Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των δασκάλων στην ερώτηση αυτή με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, με την ανεξάρτητη μεταβλητή έτος πτυχίου ($\chi^2 = 11,168$, $df = 3$, $P = ,011$, Cramer's V = ,183). Γενικά δάσκαλοι οι οποίοι απέκτησαν πτυχίο από το 1968 μέχρι και το 1998 διαφοροποιούνται κατά πολύ από τους δασκάλους με πτυχίο μετά το 1998. Ιδιαίτερα διαφοροποιούνται οι δάσκαλοι που απέκτησαν πτυχίο την περίοδο 1978-88. Αναλυτικότερα, οι δάσκαλοι με πτυχίο την περίοδο 1968 – 78 θεωρούν την πρόταση αυτή σημαντική σε ποσοστό 63,3%, οι δάσκαλοι με πτυχίο την περίοδο 1978- 88 τη θεωρούν σημαντική σε ακόμα μεγαλύτερο ποσοστό (69,6%), οι δάσκαλοι με πτυχίο την περίοδο 1988-98 σε ποσοστό 62,9% και τέλος, οι δάσκαλοι με πτυχίο την περίοδο 1998 και μετά συμφωνούν με την πρόταση αυτή σε ποσοστό 45,2%, ποσοστό αρκετά μικρότερο από τις υπόλοιπες ομάδες .



Στατιστικά σημαντική σχέση εντοπίζεται ανάμεσα στην εξαρτημένη μεταβλητή ο αριθμός και ο τρόπος των συναντήσεων είναι αποτελεσματικός με την επίσης εξαρτημένη μεταβλητή με την επίσημη θεσμοθέτηση –προγραμματισμό από την πολιτεία . Από τους δασκάλους που θεωρούν ως απαραίτητη προϋπόθεση για την παραπέρα ανάπτυξη της συνεργασίας δασκάλων –γονέων την επίσημη θεσμοθέτηση-προγραμματισμό από την πολιτεία το 63,4% δηλώνει ότι ο αριθμός και ο τρόπος των συναντήσεων δεν είναι αποτελεσματικός, έναντι του 44,8% που κρίνει την παρούσα κατάσταση αποτελεσματική (πίνακας 10).

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο ($\chi^2 = 2,363$, $df = 1$, $P = ,124$, Cramer's $V = ,083$), ηλικία ($\chi^2 = 2,919$, $df = 3$, $P = ,404$, Cramer's $V = ,093$), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = 2,581$, $df = 1$, $P = ,108$, Cramer's $V = ,087$) και τα χρόνια υπηρεσίας των δασκάλων ($\chi^2 = 3,817$, $df = 3$, $P = ,282$, Cramer's $V = ,107$).

Πίνακας 10

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «ο αριθμός και ο τρόπος των συναντήσεων είναι αποτελεσματικός» και « με την επίσημη θεσμοθέτηση – προγραμματισμό από την πολιτεία»

		Με την επίσημη θεσμοθέτηση-προγραμματισμό από την πολιτεία		Σύνολο	
		ναι	όχι		
Ο αριθμός και ο τρόπος των συναντήσεων είναι αποτελεσματικός;	ναι	N	73	90	163
		%	44,8%	55,2%	100,0%
	όχι	N	109	63	172
		%	63,4%	36,6%	100,0%
Σύνολο		N	182	153	335
		%	54,3%	45,7%	100,0%

Chi- Square = 11,652, $df = 1$, $P = ,001$, Cramer's $V = ,187$

Τέλος δε φαίνεται να υπάρχει σχέση με την μετεκπαίδευση ($\chi^2 = ,651$, $df = 1$, $P = ,420$, Cramer's $V = ,044$) και την εξομίωση ($\chi^2 = ,471$, $df = 1$, $P = ,493$, Cramer's $V = ,037$).



Λόγοι για τους οποίους η παραπέρα ανάπτυξη της συνεργασίας κρίνεται ως μη δυνατή και πρακτικά εφαρμόσιμη.

Οι λόγοι για τους οποίους οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι δεν είναι δυνατή και πρακτικά εφαρμόσιμη η παραπέρα ανάπτυξη της συνεργασίας αφορούν κυρίως τους γονείς και είναι οι εξής: α) με τη μεγαλύτερη συχνότητα οι δάσκαλοι αναφέρουν την έλλειψη χρόνου των γονέων β) με την ίδια συχνότητα αναφέρουν ότι οι γονείς είναι αδιάφοροι και έχουν αρνητική διάθεση γ) η έλλειψη χρόνου και από τις δυο πλευρές. Μερικές ακόμη απόψεις αν και μεμονωμένες είναι ότι λείπει η οργάνωση και υπάρχει διάσταση απόψεων μεταξύ γονέων και δασκάλων για το θέμα της συνεργασίας, ενώ κάποιοι δάσκαλοι εκφράζουν το φόβο ότι οι γονείς να υπερβούν τα όρια και να παρέμβουν στο διδακτικό έργο. Σύμφωνα με κάποιους χρειάζεται οι γονείς να δείξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, ενώ για κάποιους άλλους η αποτελεσματικότητα της συνεργασίας δεν εξαρτάται από τον αριθμό των συναντήσεων και είναι αποτελεσματική με τον τρόπο που γίνεται μέχρι τώρα. Μερικοί άλλοι θεωρούν ότι οι γονείς ξέρουν το ρόλο τους.

2.4. Εκτιμήσεις για τη σπουδαιότητα της ύπαρξης της συνεργασίας (ερ.8, 8.1)

α. Πόσο σημαντική θεωρείται τη συνεργασία (ερ. 8)

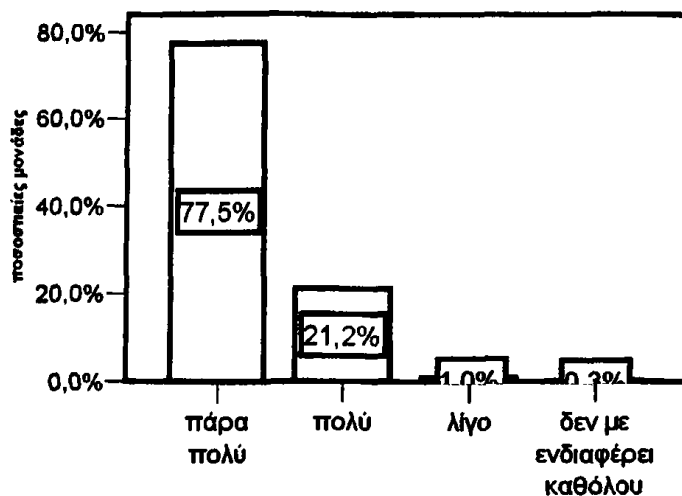
Μονομεταβλητή ανάλυση

Η πλειοψηφία των δασκάλων, ποσοστό 77,5%, θεωρεί την ύπαρξη συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια «πάρα πολύ σημαντική», «πολύ σημαντική» την θεωρεί το 21,2%, «λίγο σημαντική» το 1% και το 0,3% απάντησε ότι είναι ένα θέμα που δεν το ενδιαφέρει καθόλου (Διάγραμμα 26).



Διάγραμμα 26

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τη σημασία της συνεργασίας



η σημασία της συνεργασίας με τους γονείς

Διμεταβλητή ανάλυση

Κατά τη συσχέτιση των απαντήσεων των Y της έρευνας στην παραπάνω ερώτηση δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με το φύλο τους ($\chi^2 = 1,672$, $df = 3$, $P = ,643$, Cramer's V = ,065), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = 2,036$, $df = 3$, $P = ,565$, Cramer's V = ,072), τη μετεκπαίδευση ($\chi^2 = 2,062$, $df = 3$, $P = ,560$, Cramer's V = ,072) και την εξομοίωση ($\chi^2 = 1,285$, $df = 3$, $P = ,733$, Cramer's V = ,057). Επίσης δεν διαπιστώθηκε κάποια σχέση με το χαρακτηριστικό ηλικία ($\chi^2 = 9,876$, $df = 9$, $P = ,361$, Phi = ,160), το έτος πτυχίου ($\chi^2 = 14,147$, $df = 9$, $P = ,117$, Phi = ,191) και τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 8,569$, $df = 9$, $P = ,478$, Phi = ,149).

β. Εξηγήσεις που δίνουν οι δάσκαλοι στην ερώτηση πόσο σημαντική κρίνουν τη συνεργασία (ερ.8.1).

Μονομεταβλητή ανάλυση

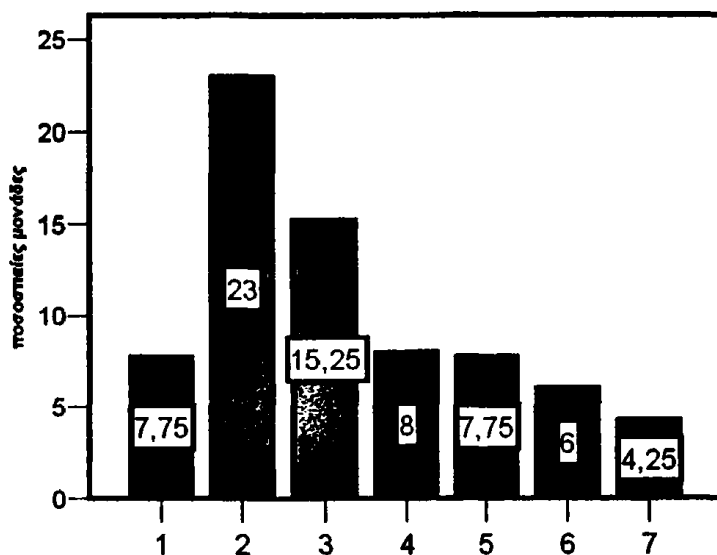
Οι εξηγήσεις που έδωσαν οι δάσκαλοι για την αξιολόγηση της συνεργασίας έτσι όπως αυτή έγινε στην προηγούμενη ερώτηση (ερ.8), με σειρά προτεραιότητας είναι οι εξής: α) οι περισσότεροι, ποσοστό 23%, θεωρούν ότι με τη συνεργασία θα βελτιωθεί η επίδοση και η απόδοση των



μαθητών β) το 15,25% δηλώνει ότι με τη συνεργασία θα διευκολυνθεί ο δάσκαλος στο έργο του και θα ωφεληθούν συγχρόνως οι μαθητές γ) ποσοστό 8% πιστεύει ότι τα οφέλη αφορούν και τους τρεις εμπλεκόμενους (γονείς- μαθητές – δασκάλους) δ) ποσοστό 7,75% έχει τη γνώμη ότι με τη συνεργασία θα αντιμετωπιστούν τυχόν προβλήματα των μαθητών (μαθησιακά, συμπεριφοράς, σχέσεων κλπ.), ενώ το ίδιο ποσοστό δασκάλων πιστεύει ότι οι γονείς με τη συνεργασία θα έχουν την κατάλληλη ενημέρωση, οπότε και θα αποδειχθούν αρωγοί στο έργο των δασκάλων και του σχολείου γενικότερα ε) ποσοστό 6% απαντά γενικά ότι η συνεργασία είναι απαραίτητη προϋπόθεση έτσι ώστε να υπάρχουν σημαντικά αποτελέσματα στο σχολείο σε σχέση με το παιδί στ) το 4,25% δηλώνει ότι η συνεργασία έχει γενικά θετικά αποτελέσματα (Διάγραμμα. 270.

Διάγραμμα 27

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις εξηγήσεις που δίνουν οι δάσκαλοι για το πόσο σημαντική θεωρούν τη συνεργασία



1. Αντιμετωπίζονται προβλήματα του μαθητή (μάθησης, συμπεριφοράς, σχέσεων, προβλήματα παιδιών με ειδικές ανάγκες)
2. Ωφελείται γενικά ο μαθητής (επίδοση, απόδοση, συμπεριφορά, δεξιότητες)
3. Ωφελούνται δάσκαλοι και μαθητές (ο δάσκαλος γνωρίζει τους μαθητές, επιτελεί καλύτερα τον εκπαιδευτικό, παιδαγωγικό, κοινωνικοποιητικό του ρόλο)



4. Ωφελούνται δάσκαλοι – μαθητές – γονείς

5. Οι γονείς ενημερώνονται και μπορούν να αποδειχθούν αρωγοί στην εκπαιδευτική διαδικασία (ενδυναμώνεται ο ρόλος τους)

6. Η συνεργασία θεωρείται σημαντικός παράγοντας

7. Έχει γενικά θετικές συνέπειες

Διμεταβλητή ανάλυση

Αντιμετώπιση προβλημάτων των μαθητών

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των ερωτηθέντων στην ερώτηση κατά πόσο με τη συνεργασία αντιμετωπίζονται προβλήματα των μαθητών δεν παρατηρήθηκε κάποια σχέση με το φύλο τους ($\chi^2 = 1,758$, $df = 1$, $P = ,185$, Cramer's $V = ,066$), την ηλικία ($\chi^2 = 1,744$, $df = 3$, $P = ,627$, Cramer's $V = ,067$), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = ,050$, $df = 1$, $P = ,822$, Cramer's $V = ,011$), το έτος πτυχίου ($\chi^2 = 1,870$, $df = 3$, $P = ,600$, Cramer's $V = ,069$), τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 1,368$, $df = 3$, $P = ,713$, Cramer's $V = ,059$), τη μετεκπαίδευση ($\chi^2 = ,162$, $df = 1$, $P = ,687$, Cramer's $V = ,020$) και την εξομοίωση ($\chi^2 = ,812$, $df = 1$, $P = ,368$, Cramer's $V = ,045$).

Ωφελείται ο μαθητής

Και στην περίπτωση αυτή δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική σχέση με τα ατομικά χαρακτηριστικά φύλο ($\chi^2 = ,539$, $df = 1$, $P = ,463$, Cramer's $V = ,037$), την ηλικία ($\chi^2 = 4,462$, $df = 3$, $P = ,216$, Cramer's $V = ,107$), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = ,218$, $df = 1$, $P = ,641$, Cramer's $V = ,023$), το έτος πτυχίου ($\chi^2 = ,414$, $df = 3$, $P = ,937$, Cramer's $V = ,033$), τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = ,856$, $df = 3$, $P = ,836$, Cramer's $V = ,047$), τη Μετεκπαίδευση ($\chi^2 = ,655$, $df = 1$, $P = ,418$, Cramer's $V = ,040$) και την Εξομοίωση ($\chi^2 = ,582$, $df = 1$, $P = ,445$, Cramer's $V = ,038$).

Διευκολύνεται ο δάσκαλος στο έργο του και ωφελείται ο μαθητής



Επίσης, δεν διαπιστώθηκε συσχέτιση των απαντήσεων των δασκάλων στην παραπάνω μεταβλητή με κανένα από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους: φύλο ($\chi^2 = ,169$, $df = 1$, $P = ,681$, Cramer's $V = ,021$), την ηλικία ($\chi^2 = 3,384$, $df = 3$, $P = ,336$, Cramer's $V = ,093$), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = ,706$, $df = 1$, $P = ,401$, Cramer's $V = ,042$), το έτος πτυχίου ($\chi^2 = 1,627$, $df = 3$, $P = ,653$, Cramer's $V = ,065$), τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 6,139$, $df = 3$, $P = ,105$, Cramer's $V = ,125$), τη μετεκπαίδευση ($\chi^2 = ,063$, $df = 1$, $P = ,802$, Cramer's $V = ,013$) και την εξομοίωση ($\chi^2 = ,021$, $df = 1$, $P = ,884$, Cramer's $V = ,007$).

Ωφελούνται Γονείς-Δάσκαλοι-Μαθητές

Και στην περίπτωση αυτή οι απαντήσεις των δασκάλων δε φαίνεται να σχετίζονται με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά: φύλο ($\chi^2 = 2,126$, $df = 1$, $P = ,145$, Cramer's $V = ,073$), την ηλικία ($\chi^2 = 3,911$, $df = 3$, $P = ,271$, Cramer's $V = ,100$), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = ,006$, $df = 1$, $P = ,936$, Cramer's $V = ,004$), το έτος πτυχίου ($\chi^2 = 6,681$, $df = 3$, $P = ,076$, Cramer's $V = ,133$), τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 3,135$, $df = 3$, $P = ,371$, Cramer's $V = ,090$), τη μετεκπαίδευση ($\chi^2 = 2,108$, $df = 1$, $P = ,147$, Cramer's $V = ,073$) και την εξομοίωση ($\chi^2 = 3,392$, $df = 1$, $P = ,066$, Cramer's $V = ,092$).

Ενισχύεται ο ρόλος των γονέων

Δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση της μεταβλητής ενισχύεται ο ρόλος των γονέων με τα ατομικά χαρακτηριστικά των Y του δείγματος : φύλο ($\chi^2 = 1,804$, $df = 1$, $P = ,179$, Cramer's $V = ,067$), την ηλικία ($\chi^2 = 1,590$, $df = 3$, $P = ,662$, Cramer's $V = ,064$), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = ,304$, $df = 1$, $P = ,582$, Cramer's $V = ,028$), το έτος πτυχίου ($\chi^2 = ,800$, $df = 3$, $P = ,850$, Cramer's $V = ,045$), τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = ,509$, $df = 3$, $P = ,917$, Cramer's $V = ,036$), τη Μετεκπαίδευση ($\chi^2 = 1,013$, $df = 1$, $P = ,314$, Cramer's $V = ,050$) και την Εξομοίωση ($\chi^2 = 1,012$, $df = 1$, $P = ,315$, Cramer's $V = ,050$).

Θεωρείται σημαντικός παράγοντας



Οι τοποθετήσεις των δασκάλων στην περίπτωση αυτή δε σχετίζονται με το φύλο ($\chi^2 = ,080$, $df = 1$, $P = ,777$, Cramer's $V = ,014$), την ηλικία ($\chi^2 = 1,051$, $df = 3$, $P = ,789$, Cramer's $V = ,052$), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = ,005$, $df = 1$, $P = ,945$, Cramer's $V = ,033$), το έτος πτυχίου ($\chi^2 = 1,872$, $df = 3$, $P = ,599$, Cramer's $V = ,069$), τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 5,615$, $df = 3$, $P = ,132$, Cramer's $V = ,120$), τη Μετεκπαίδευση ($\chi^2 = ,155$, $df = 1$, $P = ,693$, Cramer's $V = ,020$) και την Εξομοίωση ($\chi^2 = ,090$, $df = 1$, $P = ,764$, Cramer's $V = ,015$).

Επιτυγχάνονται οι σκοποί του σχολείου

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση της εξαρτημένης μεταβλητής επιτυγχάνονται οι σκοποί του σχολείου και των ατομικών χαρακτηριστικών των Y της έρευνας, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, με το χαρακτηριστικό φύλο ($\chi^2 = 4,415$, $df = 1$, $P = ,036$, Cramer's $V = ,105$). Συγκεκριμένα οι άνδρες δάσκαλοι δηλώνουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα (6,8%) ότι επιτυγχάνονται οι στόχοι του σχολείου, σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους, ποσοστό 2,5%.

Στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, διαπιστώθηκε κατά τη συσχέτιση με το χαρακτηριστικό ηλικία ($\chi^2 = 10,779$, $df = 3$, $P = ,013$, Cramer's $V = ,166$). Ωστόσο, η παρουσία στους σχετικούς πίνακες κελιών με αριθμό Y μικρότερο από 5 δεν μας επιτρέπει να δεχθούμε το βαθμό σημαντικότητας. Επίσης, και τα χρόνια υπηρεσίας φαίνεται να σχετίζονται με τις απαντήσεις που έδωσαν οι δάσκαλοι στην παραπάνω μεταβλητή ($\chi^2 = 9,384$, $df = 3$, $P = ,025$, Cramer's $V = ,155$). Και σε αυτήν την περίπτωση όμως η παρουσία φαινίων με αριθμό Y μικρότερο από 5 δεν μας επιτρέπει να δεχθούμε το βαθμό σημαντικότητας.

Δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = 1,352$, $df = 1$, $P = ,245$, Cramer's $V = ,058$), το έτος πτυχίου ($\chi^2 = 4,635$, $df = 3$, $P = ,201$, Cramer's $V = ,109$), την μετεκπαίδευση ($\chi^2 = 3,022$, $df = 1$, $P = ,082$, Cramer's $V = ,087$) και την εξομοίωση ($\chi^2 = ,604$, $df = 1$, $P = ,437$, Cramer's $V = ,039$).



2.5. Ιεράρχηση του θέματος της συνεργασίας των δασκάλων με τους γονείς σε σύγκριση με άλλα εκπαιδευτικά θέματα (ερ.9)

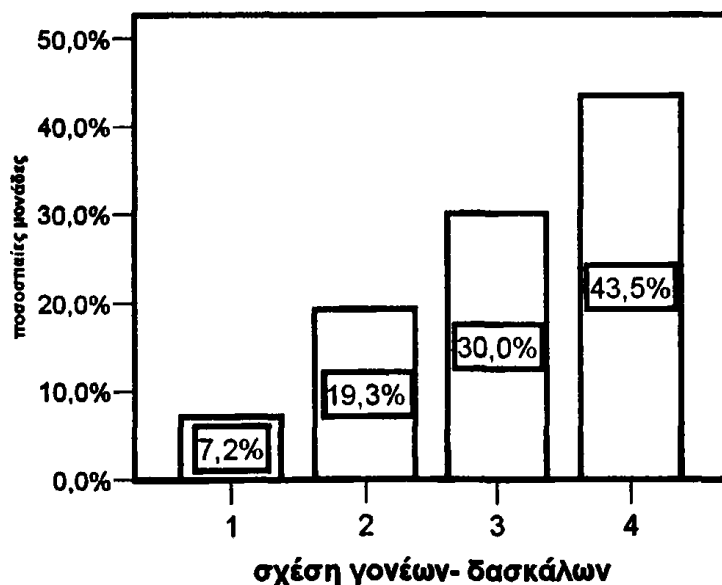
Μονομεταβλητή ανάλυση

Στην περίπτωση αυτή οι δάσκαλοι κλήθηκαν να αξιολογήσουν το θέμα της συνεργασίας με τους γονείς σε σύγκριση με έξι ακόμα θέματα, από την άποψη του ενδιαφέροντος που θα είχε για αυτούς για περισσότερη ενημέρωση. Πάνω από τους μισούς, ποσοστό 55,8%, τοποθέτησαν το θέμα αυτό μέχρι και την τέταρτη θέση. Αναλυτικότερα, το θέμα αξιολογήθηκε ως εξής: οι δάσκαλοι που τοποθέτησαν τη σχέση γονέων-δασκάλων στην πρώτη θέση αποτελούν το 7,2%, ποσοστό 19,3% τοποθέτησε το θέμα στη δεύτερη θέση, το 30% τοποθέτησε το θέμα στην τρίτη θέση και το 43,5% στην τέταρτη θέση (Διάγραμμα 28).

Συγκριτικά με τα υπόλοιπα θέματα της ερώτησης 9, για τα οποία οι δάσκαλοι θα επιθυμούσαν περισσότερη ενημέρωση, το θέμα της σχέσης γονέων – δασκάλων έρχεται στην έκτη θέση με ποσοστό 7,2%.

Διάγραμμα 28

Ραβδόγραμμα αξιολόγησης της σχέσης γονέων – δασκάλων



Πίνακας 11

Κατάταξη της σχέσης γονέων – δασκάλων ανάμεσα σε άλλα θέματα για τα οποία οι δάσκαλοι θα ήθελαν επιπλέον ενημέρωση

Επιλογές	(%)πρώτης προτίμησης	Θέση
Επιμόρφωση δασκάλων	46,4	1 ^η
Αναλυτικά προγράμματα	30,95	2 ^η
Μέθοδοι διδασκαλίας	27,38	3 ^η
Διδακτικά βιβλία	22,31	4 ^η
Ειδική και Γενική Διδακτική	19,82	5 ^η
Σχέση γονέων-δασκάλων	7,2	6 ^η
Αξιολόγηση μαθητών	4,9	7 ^η

Διμεταβλητή ανάλυση

Σχέση γονέων – δασκάλων

Κατά τη συσχέτιση των απαντήσεων των δασκάλων σχετικά με το βαθμό σημαντικότητας της εξαρτημένης μεταβλητής σχέση γονέων – δασκάλων με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, δεν φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με το φύλο ($\chi^2 = 4,212$, $df = 3$, $P = ,2239$, Cramer's $V = ,109$), την ηλικία τους ($\chi^2 = 10,308$, $df = 9$, $P = ,326$, $\Phi = ,109$), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = 4,661$, $df = 3$, $P = ,198$, Cramer's $V = ,145$), το έτος πτυχίου ($\chi^2 = 8,827$, $df = 9$, $P = ,453$, $\Phi = ,204$), τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 6,926$, $df = 9$, $P = ,645$, $\Phi = ,109$), τη μετεκπαίδευση ($\chi^2 = 6,865$, $df = 3$, $P = ,076$, Cramer's $V = ,175$) και την εξομοίωση ($\chi^2 = 2,533$, $df = 3$, $P = ,469$, Cramer's $V = ,107$).



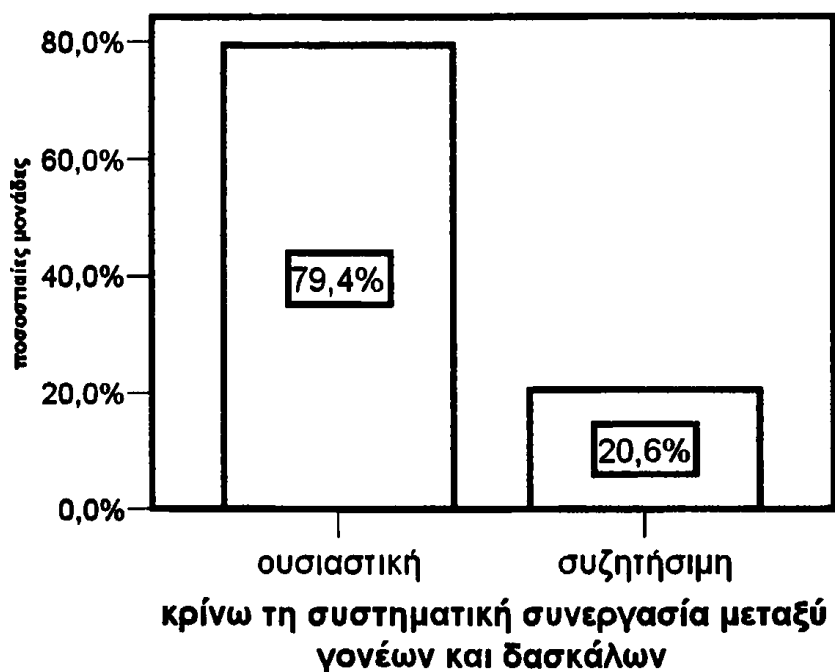
2.6. Η εκτίμηση των δασκάλων για την ανάπτυξη συστηματικής συνεργασίας με τους γονείς (ερ..21)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Ωστόσο στην ερώτηση πώς κρίνουν τελικά οι δάσκαλοι την ιδέα ανάπτυξης συστηματικής συνεργασίας με τους γονείς, στη μεγάλη τους πλειονότητα, ποσοστό 79,4%, κρίνουν ως ουσιαστική την πρόταση για ανάπτυξη συστηματικής συνεργασίας. Σε ποσοστό 20,6 % θεωρούν την πρόταση συζητήσιμη, ενώ κανείς από τους δασκάλους δεν θεωρεί το θέμα της ανάπτυξης της συνεργασίας χωρίς ενδιαφέρον (Διάγραμμα 29).

Διάγραμμα 29

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τη συστηματική ανάπτυξη της συνεργασίας



Διμεταβλητή ανάλυση

Όπως διαπιστώθηκε κατά τη διμεταβλητή ανάλυση οι τοποθετήσεις των δασκάλων για το πώς κρίνουν την συστηματική συνεργασία με τους γονείς σχετίζονται με τα ατομικά τους



χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, παρατηρήθηκε σε σχέση με την ηλικία των Υποκειμένων του δείγματος ($\chi^2 = 17,111$, $df = 3$, $P = ,001$, Cramer's $V = ,210$).

Γενικά οι δάσκαλοι που ανήκουν σε ομάδες μεγαλύτερης ηλικίας κρίνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό τη συστηματική συνεργασία ουσιαστική, ενώ δάσκαλοι που ανήκουν σε μικρότερες ηλικιακά ομάδες θεωρούν τη συστηματική συνεργασία συζητήσιμη σε μεγαλύτερο ποσοστό. Αναλυτικότερα οι δάσκαλοι της γ' ομάδας (ηλικία 42-52) κρίνουν τη συστηματική συνεργασία ουσιαστική σε ποσοστό 95,5% , οι δάσκαλοι της δ' ομάδας σε ποσοστό 83,3%, ενώ οι δάσκαλοι των νεότερων ηλικιακά ομάδων, (α' ομάδα 22 -32, β' ομάδα 32 – 42), κρίνουν τη συστηματική συνεργασία ουσιαστική σε μικρότερο ποσοστό, 78,3% και 72,9% αντίστοιχα.

Επίσης, στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, διαπιστώθηκε με την ανεξάρτητη μεταβλητή έτος πτυχίου ($\chi^2 = 16,485$, $df = 3$, $P = ,001$, Cramer's $V = ,209$).

Στην περίπτωση αυτή, δάσκαλοι που ανήκουν στην γ' ομάδα (έτος πτυχίου 1988–98), κρίνουν σε μικρότερο ποσοστό από όλες τις άλλες ομάδες ουσιαστική τη συστηματική συνεργασία. Αναλυτικότερα οι δάσκαλοι της α' ομάδας, (έτος πτυχίου 1968-78) κρίνουν ως ουσιαστική τη συστηματική συνεργασία σε ποσοστό 90%, οι δάσκαλοι της β' ομάδας σε ποσοστό 80,6%, της γ' ομάδας σε ποσοστό 63% και τέλος της δ' ομάδας σε ποσοστό 81,2% .

Επιπλέον, οι κρίσεις των δασκάλων σχετικά με την συστηματική συνεργασία με τους γονείς σχετίζονται και με τα χρόνια υπηρεσίας τους ($\chi^2 = 8,874$, $df = 3$, $P = ,031$, Cramer's $V = ,151$).

Γενικά οι δάσκαλοι με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας κρίνουν τη συστηματική συνεργασία «ουσιαστική» σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους δασκάλους με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας. Αναλυτικότερα, όσοι έχουν πάνω από είκοσι χρόνια υπηρεσίας κρίνουν τη συστηματική συνεργασία «ουσιαστική» σε ποσοστό 91,1% και εκείνοι με περισσότερα από τριάντα χρόνια σε ποσοστό 83,3% αντίστοιχα. Αντίθετα εκείνοι με λιγότερα από είκοσι χρόνια υπηρεσίας κρίνουν τη συστηματική συνεργασία ουσιαστική σε ποσοστό 76,2% και με λιγότερα από δέκα χρόνια σε ποσοστό 75,8%.

Ωστόσο οι κρίσεις των δασκάλων για τη συστηματική συνεργασία με τους γονείς δεν φάνηκε να σχετίζονται με το φύλο των Υποκειμένων του δείγματος ($\chi^2 = ,562$, $df = 1$, $P = ,454$, Cramer's $V = ,038$) το ίδρυμα από το οποίο αποφοίτησαν ($\chi^2 = 2,095$, $df = 1$, $P = ,148$, Cramer's $V = ,073$),



τη Μετεκπαίδευση αυτών ($\chi^2 = 2,374$, $df = 1$, $P = ,123$, Cramer's $V = ,077$) και την Εξομοίωση ($\chi^2 = ,212$, $df = 1$, $P = ,645$, Cramer's $V = ,023$).

Στατιστικά σημαντική σχέση διαπιστώθηκε ανάμεσα στην εξαρτημένη μεταβλητή κρίνω τη συστηματική συνεργασία μεταξύ γονέων και δασκάλων «ουσιαστική ή συζητήσιμη» και την επίσης εξαρτημένη μεταβλητή ανάπτυξη με την επίσημη θεσμοθέτηση – προγραμματισμό από την πολιτεία. Αναλυτικότερα οι δάσκαλοι που θεωρούν τη συστηματική συνεργασία με τους γονείς «ουσιαστική» επιλέγουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (88,8%) την ανάπτυξη της συνεργασίας με την «επίσημη θεσμοθέτηση – προγραμματισμό από την πολιτεία» (Πίνακας 12).

Πίνακας 12

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «κρίνω τη συστηματική συνεργασία μεταξύ γονέων και δασκάλων ουσιαστική ή συζητήσιμη» και της εξαρτημένης επίσης μεταβλητής «ανάπτυξη με την επίσημη θεσμοθέτηση – προγραμματισμό από την πολιτεία»

			Κρίνω τη συστηματική συνεργασία μεταξύ γονέων και δασκάλων		Σύνολο
			ουσιαστική	συζητήσιμη	
Ανάπτυξη με την επίσημη θεσμοθέτηση-προγραμ ματισμό από την πολιτεία	ναι	N	167	21	188
		%	88,8%	11,2%	100,0%
	όχι	N	121	32	153
		%	79,1%	20,9%	100,0%
Σύνολο		N	288	53	341
		%	84,5%	15,5%	100,0%

Chi – Square = 6,102, $df = 1$, $P = ,014$, Cramer's $V = ,134$



2.7. Προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τη συνεργασία τους με τους γονείς (ερωτ. .17, 18,19,20)

α. Επιδράσεις που μπορεί να έχει η συνεργασία γονέων και δασκάλων στους μαθητές (ερ.17.)

Μονομεταβλητή ανάλυση

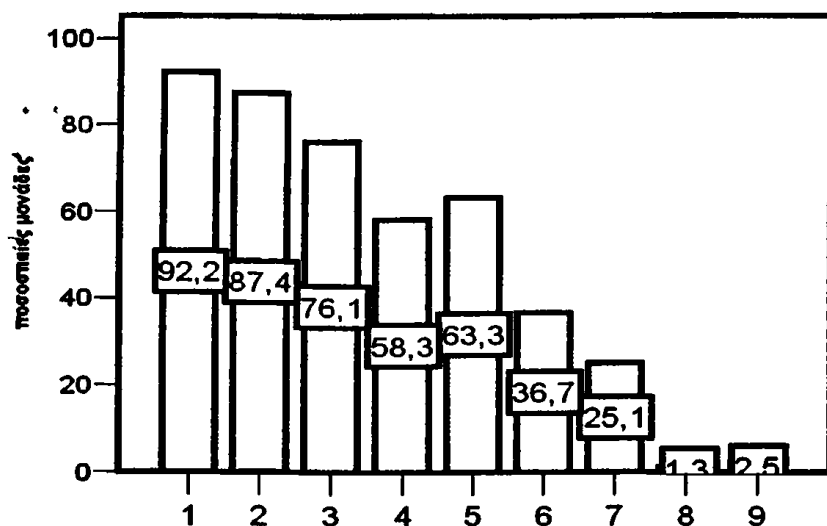
Σύμφωνα με τις απαντήσεις των δασκάλων στην ερώτηση σχετικά με τις επιδράσεις που θα έχει η συνεργασία με τους γονείς στους μαθητές, παρατηρούμε τα εξής: με τη μεγαλύτερη συχνότητα, ποσοστό 92,2% ,επιλέγεται η επίδραση στη σχολική επίδοση των μαθητών (Διάγραμμα 30). Με συχνότητα 87,4% σημειώνεται ότι η συνεργασία θα επιδράσει στην εντός του σχολείου συμπεριφορά των μαθητών και με συχνότητα 76,1% ότι θα επηρεάσει τους μαθητές ώστε να ενταχθούν ομαλότερα στη σχολική κοινότητα. Επίσης, το 58,3% θεωρεί ότι θα επιδράσει τη βελτίωση των σχέσεων των μαθητών με τους συμμαθητές τους και το 63,3% επιλέγει την περίπτωση να βελτιωθούν οι σχέσεις των μαθητών με τους δασκάλους τους. Η περίπτωση να αναπτύξουν κάποιες ειδικές δεξιότητες (μουσική, αθλητισμός, ζωγραφική, υποκριτική κλπ) επιλέγεται με συχνότητα 36,7% και τέλος η επίδραση στις σχέσεις με το άλλο φύλο επιλέγεται με συχνότητα 25,1%. Την επιλογή σε κανένα από τα παραπάνω επέλεξε το 1,3% των δασκάλων και την επιλογή σε «κάποιο άλλο/άλλα» επέλεξε το 2,5% από αυτούς. Οι απόψεις που καταθέτουν οι δάσκαλοι που απάντησαν στην περίπτωση αυτή είναι μεμονωμένες και είναι οι εξής:

- ευκολότερη κοινωνική ένταξη-κοινωνικοποίηση των μαθητών
- θετική επίδραση στην εξωσχολική ζωή του μαθητή - καλύτερες σχέσεις με τους γονείς
- θα συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή
- μέσα από τη συνεργασία με τους γονείς ο δάσκαλος θα «δει» το μαθητή ως «άτομο»
- ο μαθητής θα μάθει να κρίνεται από δασκάλους και γονείς



Διάγραμμα 30

Απαντήσεις των δασκάλων σχετικά με την επίδραση που θα έχει η συνεργασία με τους γονείς στους μαθητές



1. Σχολική επίδοση
2. Εντός του σχολείου συμπεριφορά των μαθητών
3. Ομαλότερη ένταξη των μαθητών στη σχολική κοινότητα
4. Εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών
5. Βελτίωση των σχέσεων των μαθητών με τους δασκάλους
6. Ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως μουσική, αθλητισμός, ζωγραφική, υποκριτική κλπ.
7. Σχέσεις με το άλλο φύλο
8. Σε κανένα από τα παραπάνω
9. Σε κάποιο \ α άλλο \α

Διμεταβλητή ανάλυση

Σχολική επίδοση

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με το φύλο των Υποκειμένων του δείγματος ($\chi^2 = ,937$, $df=1$, $P = ,333$, Cramer's $V = ,049$), την ηλικία ($\chi^2 = 3,828$, $df= 3$, $P = ,281$, Cramer's $V = ,099$), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = 1,017$, $df= 1$,



$P = ,313$, Cramer's $V = ,051$), το έτος πτυχίου ($\chi^2 = ,390$, $df = 3$, $P = ,942$, Cramer's $V = ,032$) και τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 1,370$, $df = 3$, $P = ,630$, Cramer's $V = ,067$). Επίσης οι απαντήσεις των-Υ δεν φαίνεται να σχετίζονται με την μετεκπαίδευση αυτών ($\chi^2 = ,197$, $df = 1$, $P = ,657$, Cramer's $V = ,022$) και την ξομοίωση ($\chi^2 = 1,930$, $df = 1$, $P = ,165$, Cramer's $V = ,070$).

Την εντός του σχολείου συμπεριφορά των μαθητών

Επίσης, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της εξαρτημένης μεταβλητής εντός του σχολείου συμπεριφορά των μαθητών και των ατομικών χαρακτηριστικών των Υποκειμένων του δείγματος : φύλο ($\chi^2 = ,077$, $df = 1$, $P = ,781$, Cramer's $V = ,014$), ηλικία ($\chi^2 = 1,102$, $df = 3$, $P = ,776$, Cramer's $V = ,053$), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = 1,284$, $df = 1$, $P = ,257$, Cramer's $V = ,057$), το έτος πτυχίου ($\chi^2 = 2,350$, $df = 3$, $P = ,503$, Cramer's $V = ,078$), τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 9,447$, $df = 3$, $P = ,024$, Cramer's $V = ,156$), τη μετεκπαίδευση αυτών ($\chi^2 = ,395$, $df = 1$, $P = ,530$, Cramer's $V = ,031$) και την εξομοίωση ($\chi^2 = 3,062$, $df = 1$, $P = ,080$, Cramer's $V = ,088$).

Την ομαλότερη ένταξη των μαθητών στην τάξη

Ούτε και σε αυτήν την περίπτωση οι απαντήσεις των δασκάλων φαίνεται να σχετίζονται με το φύλο τους ($\chi^2 = ,276$, $df = 1$, $P = ,599$, Cramer's $V = ,026$), την ηλικία ($\chi^2 = 4,547$, $df = 3$, $P = ,208$, Cramer's $V = ,108$), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = ,052$, $df = 1$, $P = ,819$, Cramer's $V = ,011$), το έτος πτυχίου ($\chi^2 = 4,366$, $df = 3$, $P = ,225$, Cramer's $V = ,106$), τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = ,858$, $df = 3$, $P = ,835$, Cramer's $V = ,047$). Επίσης δε σχετίζονται με τη μετεκπαίδευση ($\chi^2 = ,601$, $df = 1$, $P = ,438$, Cramer's $V = ,039$) και την εξομοίωση ($\chi^2 = ,883$, $df = 1$, $P = ,347$, Cramer's $V = ,047$).

Την εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών



Ωστόσο, κατά τη συσχέτιση των ατομικών χαρακτηριστικών των Υποκειμένων του δείγματος με την εξαρτημένη μεταβλητή εξομάλυνση των σχέσεων των μαθητών διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, με την ανεξάρτητη μεταβλητή έτη υπηρεσίας.

Σύμφωνα με τον πίνακα.13 οι δάσκαλοι που θεωρούν πιθανότερο, ποσοστό 72%, η συνεργασία να βοηθήσει ώστε να εξομαλυνθούν οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών είναι όσοι έχουν 10-20 χρόνια υπηρεσίας, ενώ όσοι έχουν τη λιγότερη υπηρεσία (1-10) επιλέγουν την ίδια περίπτωση με το μικρότερο ποσοστό (48,5%). Οι δάσκαλοι με 20 - 30 χρόνια υπηρεσίας και 30 και άνω θεωρούν στον ίδιο περίπου βαθμό, ποσοστό 60,8% και 61,1% αντίστοιχα, πιθανό η συνεργασία να επηρεάσει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών.

Πίνακας 13

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «χρόνια υπηρεσίας» και «εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών»

		Εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών		Σύνολο	
		ναι	όχι		
Χρόνια υπηρεσίας	1-10	N	81	86	167
		%	48,5%	51,5%	100,0%
	10-20	N	90	35	125
		%	72,0%	28,0%	100,0%
	20-30	N	48	31	79
		%	60,8%	39,2%	100,0%
	30 και άνω	N	11	7	18
		%	61,1%	38,9%	100,0%
Σύνολο		N	230	159	389
		%	59,1%	40,9%	100,0%

Chi - Square = 16,487, df = 3, P = ,001, Cramer's V = ,206

Επίσης, στατιστικά σημαντική σχέση διαπιστώθηκε και με την ηλικία των Υποκειμένων του δείγματος ($\chi^2 = 10,283$, df = 3, P = ,016, Cramer's V = ,163). Αναλυτικότερα, ανάμεσα στους δασκάλους εκείνοι που θεωρούν περισσότερο πιθανό, ποσοστά 61,9% και 66,7% αντίστοιχα, η συνεργασία να βοηθήσει ώστε να εξομαλυνθούν οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών είναι όσοι ανήκουν στις β' και γ' ηλικιακές ομάδες (ηλικία 32-42 και 42-52), ενώ λιγότερο πιθανό το θεωρούν όσοι ανήκουν στις α' και δ' ομάδες (ηλικία 22-32 και 52 και άνω), σε ποσοστά 45,1% και 52,8% αντίστοιχα.



Η συχνότητα με την οποία οι δάσκαλοι επιλέγουν την εξαρτημένη μεταβλητή εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών σχετίζεται και με την ανεξάρτητη μεταβλητή ίδρυμα αποφοίτησης. Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών επιλέγουν σε αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό (64,5%) τη μεταβλητή αυτή, από ότι οι δάσκαλοι, ποσοστό 47,3%, που είναι απόφοιτοι των Π.Τ.Δ.Ε (πίνακας 14).

Σημαντική στατιστικά σχέση, χαμηλής έντασης, διαπιστώθηκε και με τη μεταβλητή έτος πτυχίου ($\chi^2 = 14,508$, $df = 3$, $P = ,002$, Cramer's $V = ,194$). Παρατηρείται ότι δάσκαλοι με πτυχίο τη δεκαετία 1978-88 επιλέγουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (66,9%) την περίπτωση η συνεργασία να εξομαλύνει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, ενώ δάσκαλοι με πτυχίο μετά το 1998 επιλέγουν την πρόταση αυτή με τη μικρότερη συχνότητα, ποσοστό 40,6%.

Επίσης, συσχέτιση, χαμηλής έντασης, παρατηρήθηκε με την ανεξάρτητη μεταβλητή εξομοίωση ($\chi^2 = 3,965$, $df = 1$, $P = ,046$, Cramer's $V = ,100$). Αναλυτικότερα δάσκαλοι που έχουν πτυχίο εξομοίωσης θεωρούν πιθανότερο, σε ποσοστό 68,4%, η συνεργασία να βοηθήσει στην εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών, σε σχέση με τους δασκάλους που επιλέγουν την ίδια μεταβλητή και δεν έχουν παρακολουθήσει τον κύκλο μαθημάτων της εξομοίωσης, ποσοστό 55,9%.

Αντίθετα η μετεκπαίδευση δεν φαίνεται να σχετίζεται με τις απόψεις των ($\chi^2 = ,694$, $df = 1$, $P = ,405$, Cramer's $V = ,042$).

Πίνακας 14

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «ίδρυμα αποφοίτησης» και «εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών»



Ωστόσο, η επιλογή αυτή δε σχετίζεται με την ηλικία τους (Chi – Square = 2,376, df = 3, P =,498, Cramer’s V =,078), το ίδρυμα αποφοίτησης (Chi – Square = 2,082, df = 1, P=,149, Cramer’s V =,072), το έτος πτυχίου (Chi – Square = 2,592, df = 3, P =,459, Cramer’s V =,082) και τα χρόνια υπηρεσίας (Chi – Square = 1,180, df = 3, P =,758, Cramer’s V =,055).

Επίσης δε σχετίζεται με το χαρακτηριστικό μετεκπαίδευση ($\chi^2 = ,291$, df = 1, P =,590, Cramer’s V =,027) και την εξομοίωση ($\chi^2 = ,088$, df = 1, P =,767, Cramer’s V =,015).

Πίνακας 15

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «φύλο» και «ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων των μαθητών»

		Στην ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων των μαθητών		Σύνολο	
		ναι	όχι		
Φύλο	Ανδρας	N	47	113	160
		%	29,4%	70,6%	100,0%
	Γυναίκα	N	99	139	238
		%	41,6%	58,4%	100,0%
Σύνολο		N	146	252	398
		%	36,7%	63,3%	100,0%

Chi – Square = 6,153, df = 1, P =, 013, Cramer’s V =, 124

Στις σχέσεις των μαθητών με το άλλο φύλο

Οι απαντήσεις των δασκάλων του δείγματος σχετικά με την επίδραση της συνεργασίας τους με τους γονείς στις σχέσεις των μαθητών με το άλλο φύλο φαίνεται να σχετίζονται με το χαρακτηριστικό μετεκπαίδευση ($\chi^2=4,198$, df = 1, P =,040, Cramer’s V =,102). Συγκεκριμένα, δάσκαλοι με πτυχίο μετεκπαίδευσης επιλέγουν με μεγαλύτερη συχνότητα (38,1%) τη μεταβλητή αυτή, από τους δασκάλους χωρίς πτυχίο μετεκπαίδευσης (23,6%). Επομένως, θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό πιθανό η συνεργασία να έχει κάποια θετική επίδραση στις σχέσεις των μαθητών με το άλλο φύλο.



Όμως, οι απαντήσεις τους δε σχετίζονται με την εξομοίωση ($\chi^2 = ,104$, $df = 1$, $P = ,747$, Cramer's V =,016).

Επίσης, δε σχετίζονται με το φύλο ($\chi^2 = ,002$, $df = 3$, $P = ,835$, Cramer's V =,047), την ηλικία ($\chi^2 = 1,413$, $df = 3$, $P = ,703$, Cramer's V =,060), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = ,115$, $df = 1$, $P = ,735$, Cramer's V =,017), το έτος πτυχίου ($\chi^2 = 1,565$, $df = 3$, $P = ,667$, Cramer's V =,064) και τέλος τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = ,860$, $df = 3$, $P = ,835$, Cramer's V =,047).

β. Επιδράσεις της συνεργασίας των δασκάλων με τους γονείς στους ίδιους τους δασκάλους (ερ.18)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Αναφορικά με τις επιπτώσεις που μπορεί να έχει η συνεργασία στους ίδιους τους δασκάλους (ερ.18) με τη μεγαλύτερη συχνότητα, ποσοστό 81,9%, δηλώνεται η επιλογή β', στο να επιτελέσει ο ίδιος ο δάσκαλος πιο σωστά τον παιδαγωγικό του ρόλο, και με συχνότητα 67% δηλώνεται ότι ο δάσκαλος θα επιτελέσει καλύτερα τον κοινωνικοποιητικό του ρόλο (Διάγραμμα 31).

Με συχνότητα 63% δηλώνεται ως επόμενη επιλογή η βελτίωση των σχέσεων των δασκάλων με τους μαθητές και με ποσοστό 61,2 % δηλώνεται ότι ο δάσκαλος θα επιτελέσει καλύτερα τον διδακτικό του ρόλο. Σε ποσοστό 2,3% οι δάσκαλοι δήλωσαν ότι η συνεργασία δεν πρόκειται να επηρεάσει σε καμία από τις προαναφερόμενες περιπτώσεις και μόλις το 2% δήλωσε ότι θα επηρεάσει και σε κάτι άλλο.

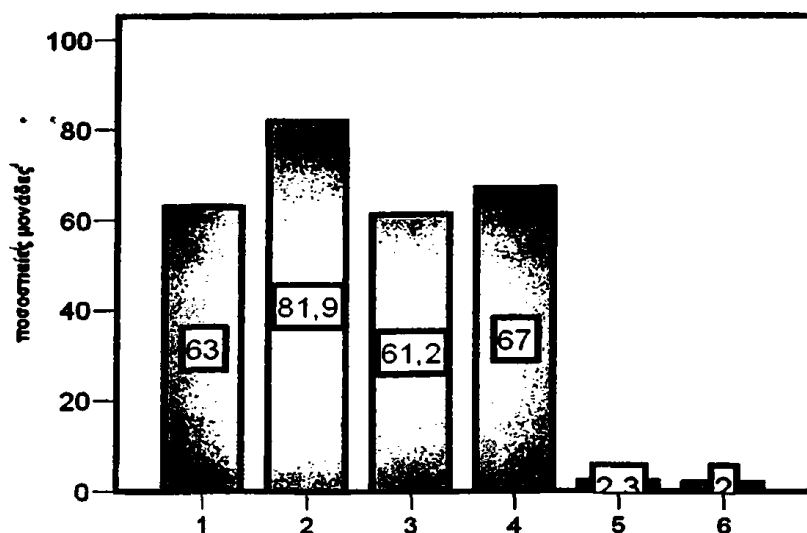
Οι ελάχιστες προτάσεις που κατατέθηκαν από τους δασκάλους στην περίπτωση αυτή είναι οι εξής:

- οι δάσκαλοι θα πληροφορηθούν για τυχόν προβλήματα υγείας και ψυχολογικά προβλήματα των μαθητών
- θα βοηθήσουν καλύτερα μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς
- αποφεύγονται οι παρεξηγήσεις με γονείς
- αποκτά θετική στάση απέναντι στο σχολείο



Διάγραμμα 31

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με το πώς θα επηρεάσει η συνεργασία με τους γονείς του ίδιους τους δασκάλους



1. Να βελτιώσει τις σχέσεις των δασκάλων με τους μαθητές
2. Να επιτελέσει ο δάσκαλος πιο σωστά τον παιδαγωγικό του ρόλο
3. Να επιτελέσει ο δάσκαλος καλύτερα τον διδακτικό του ρόλο
4. Να επιτελέσει ο δάσκαλος πιο σωστά τον κοινωνικοποιητικό του ρόλο
5. Σε κανένα από τα παραπάνω
6. Σε κάτι άλλο

Διμεταβλητή ανάλυση

Να βελτιώσει τις σχέσεις δασκάλων – μαθητών

Οι επιλογές των δασκάλων στη συγκεκριμένη περίπτωση δε σχετίζονται με το φύλο τους ($\chi^2 = ,054$, $df = 1$, $P = ,816$, Cramer's $V = ,012$), την ηλικία ($\chi^2 = 3,683$, $df = 3$, $P = ,298$, Cramer's $V = ,097$), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = ,967$, $df = 1$, $P = ,325$, Cramer's $V = ,049$), το έτος πτυχίου ($\chi^2 = 6,247$, $df = 3$, $P = ,100$, Cramer's $V = ,127$) και τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 1,987$, $df = 3$, $P = ,575$, Cramer's $V = ,071$). Επίσης δε σχετίζονται με τη μετεκπαίδευση των δασκάλων ($\chi^2 = ,930$, $df = 1$, $P = ,335$, Cramer's $V = ,048$) και την εξομοίωση ($\chi^2 = ,966$, $df = 1$, $P = ,326$, Cramer's $V = ,049$).



Ο δάσκαλος θα επιτελέσει καλύτερα τον παιδαγωγικό του ρόλο

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση της εξαρτημένης μεταβλητής ο δάσκαλος θα επιτελέσει καλύτερα τον παιδαγωγικό του ρόλο με το φύλο των Y της έρευνας ($\chi^2 = ,642$, $df = 1$, $P = ,423$, Cramer's V = ,040), την ηλικία ($\chi^2 = 1,653$, $df = 3$, $P = ,647$, Cramer's V = ,065), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = 3,038$, $df = 1$, $P = ,081$, Cramer's V = ,088), το έτος πτυχίου ($\chi^2 = 5,570$, $df = 3$, $P = ,134$, Cramer's V = ,120), και τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 6,351$, $df = 3$, $P = ,096$, Cramer's V = ,128), τη μετεκπαίδευση ($\chi^2 = ,568$, $df = 1$, $P = ,451$, Cramer's V = ,038) και την εξομίωση ($\chi^2 = 2,345$, $df = 1$, $P = ,126$, Cramer's V = ,077).

Ο δάσκαλος θα επιτελέσει καλύτερα το διδακτικό του ρόλο

Οι επιλογές των Y της έρευνας σχετικά με το αν ο δάσκαλος μέσα από τη συνεργασία με τους γονείς θα επιτελέσει καλύτερα το διδακτικό του ρόλο σχετίζονται με την ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο ($\chi^2 = 7,784$, $df = 1$, $P = ,005$, Cramer's V = ,140). Συγκεκριμένα ανάμεσα στους δασκάλους οι άνδρες είναι εκείνοι που δηλώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα (69,4%) την παραπάνω μεταβλητή, έναντι των γυναικών (55,5%).

Επίσης, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, με την ανεξάρτητη μεταβλητή χρόνια υπηρεσίας.

Γενικά και σύμφωνα με τον πίνακα 16 παρατηρούμαι ότι καθώς αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας αυξάνεται και η συχνότητα με την οποία επιλέγεται η μεταβλητή αυτή. Αναλυτικότερα, με τη μεγαλύτερη συχνότητα (75,3%) επιλέγεται η μεταβλητή από δασκάλους με 20- 30 χρόνια υπηρεσίας, ενώ με τη μικρότερη συχνότητα (53,6%) επιλέγεται από δασκάλους που εργάζονται έως και δέκα χρόνια.

Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι επιλογές των Y της έρευνας στην παραπάνω μεταβλητή σχετίζονται και με την ηλικία τους ($\chi^2 = 8,296$, $df = 3$, $P = ,030$, Cramer's V = ,151). Σύμφωνα με τους σχετικούς πίνακες οι δάσκαλοι που δηλώνουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα (72,2%) ότι εξαιτίας της συνεργασίας με τους γονείς θα επιτελέσουν καλύτερα το διδακτικό τους ρόλο είναι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία (52 και άνω), με την ίδια περίπου συχνότητα επιλέγουν τη μεταβλητή και οι δάσκαλοι με ηλικία 42-52 χρόνων, με συχνότητα 56,9% επιλέγουν τη μεταβλητή οι



δάσκαλοι με ηλικία 32-42 χρόνων και τέλος με τη μικρότερη συχνότητα οι νεότεροι δάσκαλοι, οι οποίοι προφανώς διαφοροποιούνται και στις απόψεις τους για το ρόλο του σχολείου.

Σύστοιχα με τα παραπάνω είναι και τα συμπεράσματα από τη συσχέτιση της ίδιας μεταβλητής με το έτος πτυχίου ($\chi^2 = 9,324$, $df = 3$, $P = ,025$, Cramer's $V = ,155$). Συγκεκριμένα, οι δάσκαλοι που αποφοίτησαν τη δεκαετία 1968-78, δηλώνουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα (71%) ότι οι δάσκαλοι θα επιτελέσουν καλύτερα το διδακτικό τους ρόλο, οι δάσκαλοι που αποφοίτησαν τη δεκαετία '78-'88 επιλέγουν με συχνότητα 62,3% την πρόταση αυτή, οι δάσκαλοι απόφοιτοι τη δεκαετία '88-'98 δηλώνουν με λίγο μικρότερη συχνότητα (58,1%) την ίδια πρόταση και τέλος οι δάσκαλοι που αποφοίτησαν μετά το 1998 επιλέγουν την μεταβλητή αυτή με τη μικρότερη συχνότητα (46,4%).

Η ίδια εξαρτημένη μεταβλητή δεν σχετίζεται με το ίδρυμα αποφοίτησης (Chi - Square = 3,363, $df = 1$, $P = ,067$, Cramer's $V = 092$), με τον παράγοντα μετεκπαίδευση ($\chi^2 = ,356$, $df = 1$, $P = ,551$, Cramer's $V = ,030$) και την εξομοίωση ($\chi^2 = ,337$, $df = 1$, $P = ,562$, Cramer's $V = ,029$).

Πίνακας 16

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «χρόνια υπηρεσίας» και «ο δάσκαλος θα επιτελέσει καλύτερα το διδακτικό του ρόλο»

			Ο δάσκαλος θα επιτελέσει το διδακτικό του ρόλο καλύτερα		Σύνολο
			ναι	όχι	
Χρόνια υπηρεσίας	1-10	N	90	78	168
		%	53,6%	46,4%	100,0%
	10-20	N	76	50	126
		%	60,3%	39,7%	100,0%
	20-30	N	58	19	77
		%	75,3%	24,7%	100,0%
	30 και άνω	N	12	6	18
		%	66,7%	33,3%	100,0%
Σύνολο		N	236	153	389
		%	60,7%	39,3%	100,0%

Chi - Square = 10,756, $df = 3$, $P = ,013$, Cramer's $V = ,166$

Ο δάσκαλος θα επιτελέσει καλύτερα τον κοινωνικό του ρόλο



Και στην περίπτωση αυτή διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, με την ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο ($\chi^2 = 3,875$, $df=1$, $P = ,049$, Cramer's $V = ,099$). Συγκεκριμένα, οι άνδρες δάσκαλοι δηλώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα (72,5%) ότι η συνεργασία με τους γονείς θα επηρεάσει προς το καλύτερο τον τρόπο που θα επιτελέσουν τον κοινωνικό τους ρόλο, ενώ οι γυναίκες δηλώνουν την ίδια πρόταση με μικρότερη συχνότητα (63%).

Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με την ηλικία τους ($\chi^2 = 2,941$, $df = 3$, $P = ,401$, Cramer's $V = ,087$), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = ,013$, $df = 1$, $P = ,911$, Cramer's $V = ,066$), το έτος πτυχίου ($\chi^2 = 5,695$, $df = 3$, $P = ,127$, Cramer's $V = ,1210$), τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 3,112$, $df=3$, $P = ,375$, Cramer's $V = ,089$), τη μετεκπαίδευση ($\chi^2 = 1,115$, $df = 1$, $P = ,291$, Cramer's $V = ,053$) και την εξομοίωση ($\chi^2 = 2,558$, $df = 1$, $P = ,110$, Cramer's $V = ,080$).

γ. Επίδραση που θα έχει η ανάπτυξη συνεργασίας γονέων – δασκάλων στους γονείς (ερ..19)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Οι τοποθετήσεις των δασκάλων στην ερώτηση αυτή κατανέμονται ως εξής (Διάγραμμα.32)

με τη μεγαλύτερη συχνότητα 87,4% σημειώνεται ότι οι γονείς θα ενημερώνονται πιο αποτελεσματικά για τη συμπεριφορά, την επίδοση και την επιμέλεια των παιδιών τους (επιλ.γ').

Με συχνότητα 81,4% σημειώνεται ότι οι γονείς θα μπορούν να βοηθούν πιο αποτελεσματικά τα παιδιά τους στα μαθήματα (επιλ. β'), ενώ με 69,6% ότι θα οι γονείς θα μπορούν να επιτελούν πιο καλά τον παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό τους ρόλο (επιλ. α') Με επίσης υψηλή συχνότητα (66,3%) σημειώνεται ότι η συνεργασία θα βοηθήσει στην εξομάλυνση των σχέσεων γονέων- παιδιών (επιλ. δ'). Τέλος, μόνο το 0,5% επιλέγει ότι η συνεργασία δεν θα επηρεάσει σε όλα τα παραπάνω και το 1% ότι η συνεργασία θα έχει αποτέλεσμα σε κάτι άλλο.

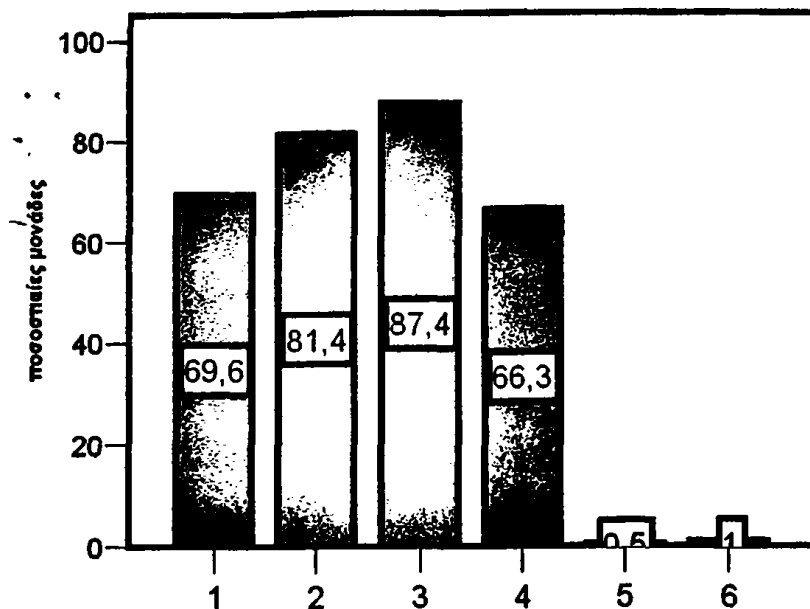
Οι απαντήσεις και εδώ των δασκάλων είναι μεμονωμένες και είναι οι εξής:

- οι γονείς θα αντιληφθούν ότι έχουν και παιδαγωγικό ρόλο και ότι αυτό δεν είναι υπόθεση μόνο του σχολείου
- ο δάσκαλος μπορεί να αποδειχθεί πολύτιμος συνεργάτης για τους γονείς



Διάγραμμα 32

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις επιδράσεις που θα έχει η συνεργασία με τους γονείς στους γονείς



1. Οι γονείς θα επιτελούν πιο καλά τον παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό τους ρόλο
2. Οι γονείς θα βοηθούν πιο αποτελεσματικά τα παιδιά τους στα μαθήματά τους.
3. Οι γονείς θα ενημερώνονται πιο αποτελεσματικά για τη συμπεριφορά, την επίδοση και επιμέλεια των παιδιών τους
4. Οι σχέσεις γονέων – παιδιών, όπου ενδεχομένως θα υπάρχουν προβλήματα, θα εξομαλύνονται
5. Σε κανένα από τα παραπάνω
6. Σε κάτι άλλο

Διμεταβλητή ανάλυση

Οι γονείς να επιτελούν καλύτερα τον παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό τους ρόλο

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση της εξαρτημένης μεταβλητής οι γονείς να επιτελούν καλύτερα τον παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό τους ρόλο με τον παράγοντα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 1,321, df = 3, P = ,724, Cramer's V = ,058$), καθώς και με τον παράγοντα



ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2=,247$, $df = 1$, $P =,619$, Cramer's $V =, 025$). Επίσης δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση με το φύλο των Y ($\chi^2=,656$, $df = 1$, $P =,418$, Cramer's $V =, 041$), την ηλικία ($\chi^2= 3,510$, $df = 3$, $P =,319$, Cramer's $V =, 095$) και το έτος πτυχίου ($\chi^2= 2,073$, $df = 3$, $P =,557$, Cramer's $V =, 073$). Οι δάσκαλοι με μετεκπαίδευση δεν φάνηκε επίσης να διαφοροποιούνται στις τοποθετήσεις τους σε σχέση με την παραπάνω μεταβλητή ($\chi^2=,142$, $df = 1$, $P =,706$, Cramer's $V =, 019$) ούτε και όσοι έχουν πτυχίο εξομοίωσης ($\chi^2=,001$, $df = 1$, $P =,977$, Cramer's $V =, 001$).

Ο γονείς θα βοηθήσουν πιο αποτελεσματικά τα παιδιά τους στα μαθήματά τους.

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη συχνότητα με την οποία επιλέγουν οι δάσκαλοι την ανεξάρτητη μεταβλητή οι γονείς θα βοηθήσουν πιο αποτελεσματικά τα παιδιά τους στα μαθήματά τους και φύλο τους ($\chi^2=,039$, $df = 1$, $P =,844$, Cramer's $V =, 010$) καθώς και την ηλικία τους ($\chi^2= 2,763$, $df = 3$, $P =,430$, Cramer's $V =, 084$).

Τα χρόνια υπηρεσίας επίσης, δεν επηρέασαν τις τοποθετήσεις των δασκάλων σχετικά με το θέμα της βοήθειας των παιδιών στο σπίτι ($\chi^2 = 2,223$, $df = 3$, $P =,527$, Cramer's $V =, 076$). Οι απαντήσεις επίσης των δασκάλων δεν φαίνεται να σχετίζονται με το έτος πτυχίου ($\chi^2 = 5,124$ $df = 3$, $P =,163$, Cramer's $V =, 115$), την μετεκπαίδευση ($\chi^2=,174$, $df = 1$, $P =,677$, Cramer's $V =, 021$) και την εξομοίωση ($\chi^2=2,828$, $df = 1$, $P =,093$, Cramer's $V =, 084$).

Οι γονείς ενημερώνονται αποτελεσματικότερα για την επίδοση, συμπεριφορά και επιμέλεια των παιδιών τους.

Στατιστικά σημαντική σχέση διαπιστώθηκε ανάμεσα στην εξαρτημένη μεταβλητή οι γονείς ενημερώνονται πιο αποτελεσματικά για τη συμπεριφορά, επίδοση και επιμέλεια των παιδιών τους με την ανεξάρτητη μεταβλητή χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 8,915$, $df = 3$, $P =,030$, Cramer's $V =, 169$).

Συγκεκριμένα, όσο αυξάνονται τα χρόνια υπηρεσίας τόσο αυξάνεται και η συχνότητα με την οποία οι δάσκαλοι επιλέγουν την πρόταση αυτή. Επομένως, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία



δάσκαλοι θεωρούν, σε μεγαλύτερο ποσοστό, ότι η συνεργασία τους με τους γονείς αφορά κυρίως την ενημέρωσή τους σχετικά με την επίδοση, τη συμπεριφορά και την επιμέλεια των παιδιών τους. Αναλυτικότερα, δάσκαλοι με τα λιγότερα χρόνια υπηρεσίας (1-10 χρόνια) επιλέγουν την πρόταση αυτή με τη μικρότερη συχνότητα (81,3%), ενώ δάσκαλοι με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας (30 και άνω) την επιλέγουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα (94,4%).

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση φάνηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση, μικρής έντασης, ($\chi^2= 11,380$, $df = 1$, $P =,001$, Cramer's $V = ,169$), της ίδιας μεταβλητής με την ανεξάρτητη μεταβλητή ίδρυμα αποφοίτησης. Συγκεκριμένα, δάσκαλοι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών επιλέγουν με μεγαλύτερη συχνότητα την πρόταση αυτή (91,7%), άρα, πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι η συνεργασία με τους γονείς έχει στόχο την ενημέρωση για θέματα επίδοσης, συμπεριφοράς και επιμέλειας των παιδιών. Αντίθετα οι απόφοιτοι των Π.Τ.Δ.Ε, επιλέγουν με συχνότητα μικρότερη (80%) την περίπτωση αυτή. Κατά τη συσχέτιση με τον παράγοντα έτος πτυχίου φάνηκε να σχετίζονται οι απαντήσεις των δασκάλων ($\chi^2= 8,010$, $df = 3$, $P=, 046$, Cramer's $V =,144$). Δάσκαλοι με πτυχίο παλαιότερων ετών (1968-78) επιλέγουν με μεγαλύτερη συχνότητα (91,4%) την πρόταση αυτή, ενώ δάσκαλοι με πιο πρόσφατο πτυχίο (1998 και μετά) επιλέγουν με μικρότερη συχνότητα (79,4%) την ίδια πρόταση. Οι απαντήσεις των δασκάλων δεν σχετίζονται με το φύλο αυτών ($\chi^2 =,001$, $df = 1$, $P=, 975$, Cramer's $V =,002$) και την ηλικία ($\chi^2 = 4,960$, $df = 3$, $P=, 175$, Cramer's $V =,113$).

Δεν διαπιστώθηκε συσχέτιση με το χαρακτηριστικό μετεκπαίδευση ($\chi^2=,467$, $df = 1$, $P =,495$, Cramer's $V =, 034$) και την εξομοίωση ($\chi^2=3,062$, $df = 1$, $P =,080$, Cramer's $V =, 088$).

Εξομάλυνση των σχέσεων γονέων – παιδιών

Δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ της μεταβλητής εξομάλυνση των σχέσεων γονέων-παιδιών και του φύλου των Υ ($\chi^2=,701$, $df = 1$, $P=, 403$, Cramer's $V =,042$), τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2= 7,113$, $df = 3$, $P =,068$, Cramer's $V =, 135$) και τη μετεκπαίδευση ($\chi^2= 2,340$, $df = 1$, $P =,126$, Cramer's $V =, 077$).

Στατιστικά σημαντική σχέση παρατηρήθηκε με τον παράγοντα ηλικία των Υποκειμένων του δείγματος ($\chi^2= 20,461$, $df = 3$, $P=, 000$, Cramer's $V =,229$). Αναλυτικότερα μεγαλύτεροι δάσκαλοι σε ηλικία (42- 52) και (52 και άνω) επιλέγουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα (72,2% και



72,8% αντίστοιχα) την πρόταση, άρα θεωρούν πιθανότερο η συνεργασία να επηρεάσει τις σχέσεις γονέων-παιδιών, ενώ οι μικρότεροι σε ηλικία δάσκαλοι (22 – 32) την επιλέγουν με συχνότητα πολύ μικρότερη (46,2%).

Οι απαντήσεις των δασκάλων φαίνεται να σχετίζονται με το ίδρυμα αποφοίτησης τους ($\chi^2= 8,285$, $df = 1$, $P=, 004$, Cramer's $V =,144$). Αναλυτικότερα, δάσκαλοι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών επιλέγουν με μεγαλύτερη συχνότητα (71,4%) την πρόταση «εξομάλυνση των σχέσεων γονέων- παιδιών», από τους δασκάλους οι οποίοι είναι απόφοιτοι των Π.Τ.Δ.Ε, οι οποίοι επιλέγουν την πρόταση αυτή σε ποσοστό 57,2% (πίνακας ..).

Στατιστικά σημαντική σχέση, μικρής έντασης, διαπιστώθηκε με το έτος πτυχίου ($\chi^2= 18,370$ $df =3$, $P=, 000$, Cramer's $V =,218$). Αναλυτικότερα, δάσκαλοι με πτυχίο επίσης, παλαιότερων ετών (1978-88) επιλέγουν την πρόταση αυτή με τη μεγαλύτερη συχνότητα (73,3%) σε σχέση με τους δασκάλους με πιο πρόσφατο πτυχίο (1998 και μετά) που την επιλέγουν με συχνότητα πολύ μικρότερη (45,6%).

Επίσης, και η εξομοίωση φαίνεται να σχετίζεται με τον τρόπο που βλέπουν οι δάσκαλοι την επίδραση της συνεργασίας στις σχέσεις γονέων – παιδιών ($\chi^2= 4,193$ $df =1$, $P=, 041$, Cramer's $V =,103$). Συγκεκριμένα οι δάσκαλοι με εξομοίωση πτυχίου θεωρούν πιθανότερο η συνεργασία να επηρεάσει τις σχέσεις γονέων-παιδιών, αφού επιλέγουν με μεγαλύτερη συχνότητα την πρόταση αυτή (76,3%), σε σχέση με τους δασκάλους που δεν έχουν λάβει την ίδια μορφή εκπαίδευσης , ποσοστό 64%.

δ. Συνέπειες της συνεργασίας στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών(ερ..20)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Σχετικά με τις συνέπειες που μπορεί να έχει η συνεργασία στο έργο και το κύρος του εκπαιδευτικού (ερ.20.) οι δάσκαλοι απάντησαν ως εξής: με τη μεγαλύτερη συχνότητα (85,5%) επιλέγουν ότι η συνεργασία θα έχει μόνο θετικές συνέπειες και με συχνότητα 46,4% ότι δεν θα επιδράσει σε κανένα από τα προηγούμενα. Από τις συνέπειες που πιθανά να έχει η συνεργασία στον επαγγελματισμό των δασκάλων οι περισσότεροι, ποσοστό (8,6%) θεωρούν ότι θα απομυθοποιήσει το δάσκαλο μπροστά στα μάτια των γονέων, αμέσως μετά, με συχνότητα 7,1%,



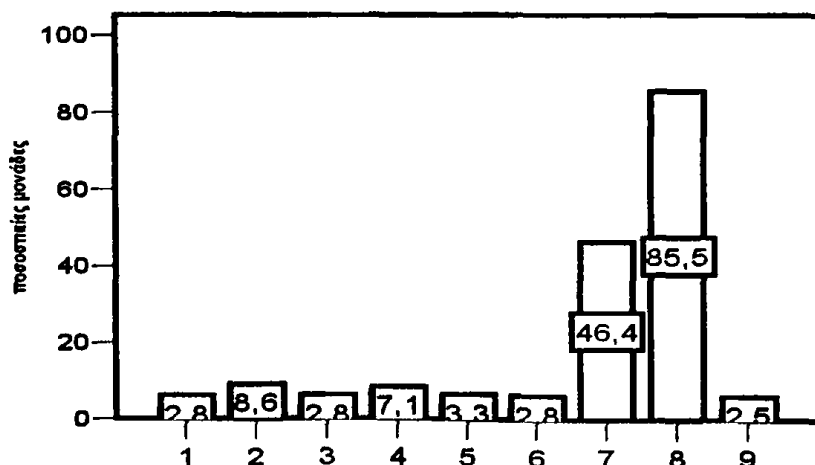
ότι θα τους αφαιρέσει ελεύθερο χρόνο, με ποσοστό 3,3% θεωρούν ότι θα διαταράξει την ομαλή διεξαγωγή του ημερήσιου σχολ. προγράμματος, με συχνότητα 2,8% επιλέγεται ότι θα αποσπάσει το δάσκαλο από το διδακτικό του έργο, επίσης με 2,8% θα τον εκθέσει απέναντι στο γονέα, επειδή θα διαφανεί η ενδεχόμενη ελλιπής ψυχοπαιδαγωγική του κατάρτιση και τέλος, σε ποσοστό 2,5% οι δάσκαλοι αναφέρουν ότι θα δράσει αρνητικά σε κάτι άλλο (Διάγραμμα. 33).

Οι παρατηρήσεις των δασκάλων σχετικά με τις επιπτώσεις που θα έχει η συνεργασία Δ-Γ στον επαγγελματισμό είναι μεμονωμένες και είναι οι εξής:

- οι παρατηρήσεις που θα κάνουν οι δάσκαλοι σχετικά με τα παιδιά θα προκαλέσουν τη δυσaráσκεια των γονέων
- η συνεργασία θα δώσει βήμα στους γονείς να εισχωρήσουν και σε ζητήματα που αφορούν αποκλειστικά την τάξη
- εάν η συνεργασία ξεπεράσει τα όρια της πληροφόρησης σχετικά με την επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών μπορεί να δώσει στους γονείς την εντύπωση ότι μπορούν να παρεμβαίνουν στο διδακτικό έργο των δασκάλων ή σε θέματα λειτουργίας του σχολείου
- μπορεί οι γονείς να ξεπεράσουν τα όρια και να θέλουν να έχουν τον πρώτο λόγο
- οι γονείς μπορεί να εκμεταλλευτούν την επικοινωνία με το δάσκαλο και να ζητήσουν «ειδική» αντιμετώπιση , δηλαδή χάρες από αυτόν

Διάγραμμα 33

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις συνέπειες της συνεργασίας στο έργο και το κύρος του δασκάλου



1. Θα αποσπάσει τον δάσκαλο από το κυρίως διδακτικό του έργο
2. Θα απομυθοποιήσει το δάσκαλο μπροστά στα μάτια των γονέων
3. Θα τον εκθέσει απέναντι στο γονέα, επειδή θα διαφανεί η ενδεχόμενη ελλιπής ψυχοπαιδαγωγική του κατάρτιση
4. θα αφαιρέσει ελεύθερο χρόνο από τους δασκάλους
5. Θα διαταράξει την ομαλή διεξαγωγή του ημερήσιου σχολ. προγράμματος..
6. Θα μειώσει το διδακτικό χρόνο
7. Δε θα επιδράσει σε κανένα από τα παραπάνω
8. Θα έχει θετικές συνέπειες
9. Θα δράσει αρνητικά και σε κάτι άλλο

Διμεταβλητή ανάλυση

Προκειμένου να διαπιστωθεί ο τρόπος με τον οποίο επηρέασαν τις επιλογές των Υποκειμένων του δείγματος τα ατομικά τους χαρακτηριστικά πραγματοποιήθηκε σε ορισμένες μόνο από αυτές διμεταβλητή ανάλυση ενώ σε άλλες όχι λόγω του πολύ μικρού αριθμού των Υποκειμένων που τις επέλεξαν.

Θα αφαιρέσει ελεύθερο χρόνο από τους δασκάλους

Στατιστικά σημαντική σχέση διαπιστώθηκε ανάμεσα στην επιλογή θα αφαιρέσει ελεύθερο χρόνο από τους δασκάλους και την ανεξάρτητη μεταβλητή ηλικία ($\chi^2 = 9,016$, $df = 3$, $P = ,029$, Cramer's $V = ,153$). Εξαιτίας όμως της ύπαρξης αρκετών κελιών με αριθμό Υποκειμένων μικρότερο από 5 δεν μπορούμε να δεχτούμε το βαθμό σημαντικότητας .

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση κατά τη συσχέτιση με το χαρακτηριστικό φύλο ($\chi^2 = ,014$, $df = 1$, $P = ,905$, Cramer's $V = ,006$), με το ίδρυμα αποφοίτησης και την ίδια εξαρτημένη μεταβλητή ($\chi^2 = 3,601$, $df = 1$, $P = ,058$, Cramer's $V = ,096$), το έτος πτυχίου ($\chi^2 = 6,754$, $df = 3$, $P = ,080$, Cramer's $V = ,133$), τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 2,405$, $df = 3$, $P = ,298$, Cramer's $V = ,078$).



=,493, Cramer's V=,079), τη μετεκπαίδευση ($\chi^2= ,391$ df=1, P=, 532, Cramer's V =,032) και την εξομοίωση ($\chi^2= ,040$ df=1, P=,842, Cramer's V =,010).

.Δεν θα επιδράσει σε κανένα από τα παραπάνω

Συσχετίζοντας τις απαντήσεις των Y της έρευνας στην πρόταση η συνεργασία δεν θα επιδράσει σε κανένα από όσα αναφέρονται στις προτάσεις α-ζ με το χαρακτηριστικό ηλικία, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική σχέση χαμηλής έντασης ($\chi^2= 9,487$, df = 3, P =,023, Cramer's V =,157). Γενικά, ανάμεσα στους δασκάλους εκείνοι που θεωρούν λιγότερο πιθανό η συνεργασία να έχει αρνητικές συνέπειες στον επαγγελματισμό τους, είναι όσοι ανήκουν στην γ' ηλικιακή ομάδα, ενώ περισσότερο πιθανή κάποια αρνητική επίδραση τη θεωρούν οι μικρότεροι σε ηλικία δάσκαλοι. Σύμφωνα με τους σχετικούς πίνακες οι νεότεροι δάσκαλοι σε ηλικία (22-32) επιλέγουν με τη μικρότερη συχνότητα (31,9%) την πρόταση αυτή, ενώ με τη μεγαλύτερη συχνότητα (52,5%) την επιλέγουν οι δάσκαλοι της γ' ηλικιακής ομάδας (42-52). Οι απόψεις των δασκάλων της β' ομάδας (32-42) και της δ' ομάδας (42 και άνω) δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται σχετικά με την παραπάνω μεταβλητή, αφού οι συχνότητες με τις οποίες την επιλέγουν είναι σχεδόν ίδιες (49,2% και 48,6% αντίστοιχα).

Στατιστικά σημαντική σχέση διαπιστώθηκε και με τον παράγοντα ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2= 10,089$), df = 1, P =,001, Cramer's V =,160). Στην περίπτωση αυτή οι δάσκαλοι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών θεωρούν σε μεγαλύτερο ποσοστό (52,4%) ότι η συνεργασία δεν θα δημιουργήσει προβλήματα στο δάσκαλο, σε αντίθεση με τους αποφοίτους των Π.Τ.Δ.Ε οι οποίοι επιλέγουν την πρόταση αυτή με συχνότητα 35,9%.

Επίσης, οι απαντήσεις των δασκάλων διαφοροποιούνται και σε σχέση με τη μετεκπαίδευση αυτών ($\chi^2= 4,516$, df = 1, P =,034, Cramer's V =,107). Συγκεκριμένα, δάσκαλοι που έχουν παρακολουθήσει τον κύκλο μαθημάτων της μετεκπαίδευσης επιλέγουν με μεγαλύτερη συχνότητα (61,9%) την παραπάνω μεταβλητή, ενώ δάσκαλοι χωρίς μετεκπαίδευση επιλέγουν την πρόταση με μικρότερη συχνότητα (44,6%).

Δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση των απαντήσεων των δασκάλων με τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2= 2,715$, df = 3, P =,438, Cramer's V =,084), τη εξομοίωση αυτών ($\chi^2= ,032$, df = 1, P =,858, Cramer's V =,009).



Θα έχει θετικές συνέπειες

Η άποψη ότι η συνεργασία θα έχει θετικές συνέπειες για τους ίδιους τους δασκάλους δε φαίνεται να ενισχύεται από τη μετεκπαίδευση που έχουν λάβει ($\chi^2 = 5,222$, $df = 1$, $P = ,022$, Cramer's $V = ,115$). Συγκεκριμένα δάσκαλοι που δεν έχουν πτυχίο μετεκπαίδευσης θεωρούν ότι η συνεργασία θα έχει θετικές συνέπειες για τους ίδιους σε μεγαλύτερο ποσοστό (86,9%) ,από εκείνους που έχουν το ίδιο πτυχίο , ποσοστό 73,8%.

Οι απαντήσεις των δασκάλων στην περίπτωση αυτή δεν διαφοροποιούνται σε σχέση με το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2 = 1,389$, $df = 1$, $P = ,239$, Cramer's $V = ,059$), τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2 = 5,510$, $df = 3$, $P = ,138$, Cramer's $V = ,120$) και την εξομοίωση ($\chi^2 = ,130$, $df = 1$, $P = ,718$, Cramer's $V = ,018$). Οι απόψεις επίσης των δασκάλων ανδρών και γυναικών ταυτίζονται απόλυτα ($\chi^2 = ,000$, $df = 1$, $P = ,999$, Cramer's $V = ,000$), όπου και άνδρες και γυναίκες επιλέγουν την πρόταση με την ίδια ακριβώς συχνότητα (85,5%).

2.8. Η πρωτοβουλία για συνεργασία (ερ..22)

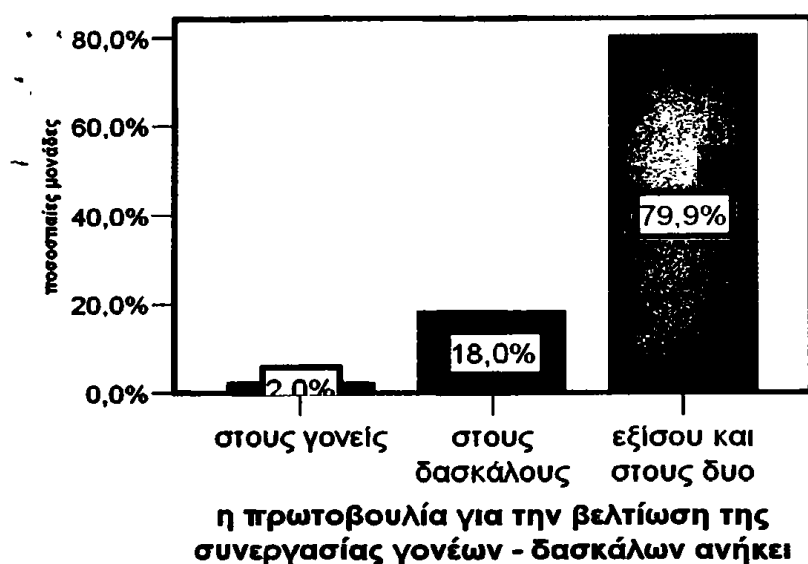
Μονομεταβλητή ανάλυση

Τέλος στην ερώτηση που αφορά σε ποιον πιστεύουν ότι ανήκει η πρωτοβουλία για ανάπτυξη συνεργασίας το 79,9% των δασκάλων απάντησε ότι η πρωτοβουλία ανήκει εξίσου και στους δύο, το 18% δήλωσε ότι η πρωτοβουλία ανήκει αποκλειστικά στους δασκάλους και το 2% θεωρεί ότι η πρωτοβουλία ανήκει στους γονείς (Διάγραμμα 34).



Διάγραμμα 34

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με την πρωτοβουλία ανάπτυξης της συνεργασίας γονέων - δασκάλων



Διμεταβλητή ανάλυση

Ύστερα από επανακωδικοποίηση των επιλογών στη συγκεκριμένη ερώτηση - η α' και β' επιλογή συμπύχθηκαν σε μία όπου η πρωτοβουλία ανήκει στον ένα ή στον άλλο - η γ' επιλογή παρέμεινε, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με το χαρακτηριστικό ηλικία ($\chi^2 = 8,728$, $df = 3$, $P = ,033$, Cramer's $V = ,151$). Συγκεκριμένα, όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο αυξάνεται και η συχνότητα με την οποία τα Y επιλέγουν την περίπτωση η πρωτοβουλία να ανήκει στον ένα ή στον άλλο (δάσκαλο - γονέα). Αναλυτικότερα, οι νεότεροι δάσκαλοι - ηλικίας 22 -32 χρόνων- επιλέγουν σε ποσοστό 9,8%, ενώ το ποσοστό αυτό διπλασιάζεται (21,7%) στην αμέσως επόμενη ομάδα (32- 42 χρόνων). Με τη μεγαλύτερη συχνότητα δηλώνουν ότι η πρωτοβουλία ανήκει στον ένα ή στον άλλον οι δάσκαλοι που βρίσκονται στην τελευταία ομάδα (από 52 χρόνων και άνω)

Σύστοιχα με τα παραπάνω είναι και τα συμπεράσματα από τη συσχέτιση της μεταβλητής με το έτος πτυχίου. Οι δάσκαλοι με πιο πρόσφατο πτυχίο, επομένως οι νεότεροι, (1998 και μετά) δήλωσαν με τη μικρότερη συχνότητα (7,2%) ότι την πρωτοβουλία για την ανάπτυξη της



συνεργασίας πρέπει να την έχουν αποκλειστικά οι γονείς ή οι δάσκαλοι. Αντίθετα οι δάσκαλοι που ανήκουν στις ομάδες με πτυχίο παλαιότερων ετών, και ιδιαίτερα όσοι πήραν πτυχίο τη δεκαετία 1978-88, δηλώνουν σε τριπλάσιο ποσοστό (24,3%) ότι η πρωτοβουλία πρέπει να την αναλάβουν οι γονείς ή οι δάσκαλοι (Πίνακας 17).

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με το φύλο ($\chi^2= 1,865$, $df = 1$, $P = , 172$, Cramer's $V = ,069$), το ίδρυμα αποφοίτησης ($\chi^2=,853$, $df = 1$, $P = , 356$, Cramer's $V = ,047$) και τα χρόνια υπηρεσίας ($\chi^2= 3,863$, $df = 3$, $P = , 277$, Cramer's $V = ,100$), τη μετεκπαίδευση ($\chi^2= ,056$, $df = 1$, $P = , 813$, Cramer's $V = ,012$) και την εξομοίωση ($\chi^2= ,586$, $df = 1$, $P = , 444$, Cramer's $V = ,039$).

Πίνακας 17

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «έτος πτυχίου» και «η πρωτοβουλία για τη συνεργασία ανήκει στους γονείς ή τους δασκάλους ή εξίσου και στους δύο»

		Η πρωτοβουλία για τη συνεργασία ανήκει..		Σύνολο	
		στους γονείς ή τους δασκάλους	και στους δυο εξίσου		
Έτος πτυχίου	1968-78	N	15	53	68
		%	22,1%	77,9%	100,0%
	1978-88	N	42	131	173
		%	24,3%	75,7%	100,0%
	1988-98	N	17	56	73
		%	23,3%	76,7%	100,0%
	1998 και μετά	N	5	64	69
		%	7,2%	92,8%	100,0%
Σύνολο		N	79	304	383
		%	20,6%	79,4%	100,0%

Chi -Square= 9,355, $df= 3$, $P=, 025$, Cramer's $V = , 156$



Β . Γ Ο Ν Ε Ι Σ

1. « Επικοινωνία γονέων και δασκάλων»

(ερ. 8, 9, 10, 10.1, 11, 12, 12.2, 13, 13,1)

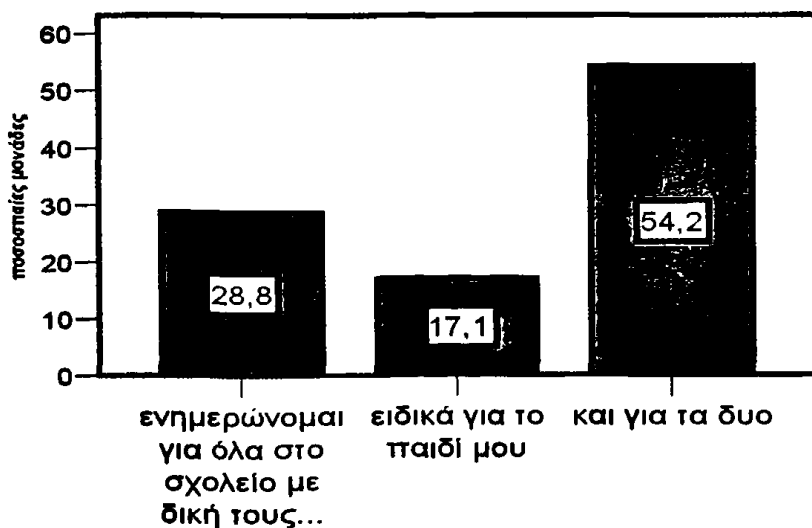
α. Ενημέρωση των γονέων με πρωτοβουλία του σχολείου (ερ.8)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Σχετικά με το αν ενημερώνονται οι γονείς από το σχολείο με την πρωτοβουλία του διευθυντή /τριδας , ή του δασκάλου /ας του σχολείου (ερ.7) είτε για ότι συμβαίνει στο σχολείο γενικά είτε για ό,τι αφορά το παιδί τους ειδικότερα οι απαντήσεις έχουν ως εξής: περισσότεροι από τους μισούς γονείς , ποσοστό 54,2% , δηλώνουν ότι ενημερώνονται με πρωτοβουλία του σχολείου τόσο για θέματα που αφορούν αποκλειστικά το παιδί τους όσο και για όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής. Το 28,8% των γονέων δηλώνει ότι ενημερώνεται μόνο για τη σχολική ζωή και το 17,1% δηλώνει ότι ενημερώνεται αποκλειστικά και μόνο για ό,τι αφορά το παιδί του (Διάγραμμα 35).

Διάγραμμα 35

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με την ενημέρωση των γονέων με πρωτοβουλία δασκάλων / διευθυντών



Διμεταβλητή ανάλυση

Ενημέρωση για όλα

Κατά τη στατιστική ανάλυση δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση ανάμεσα στην ανεξάρτητη μεταβλητή οι δάσκαλοι με ενημερώνουν γενικά για οτιδήποτε γίνεται στο σχολείο και του φύλου των Y της έρευνας ($\chi^2=2,461$, $df= 1$, $P=,117$, Cramer's $V=,066$), της ηλικίας ($\chi^2=1,784$, $df= 2$, $P=,410$, Cramer's $V=,058$), του τόπου διαμονής ($\chi^2=,846$, $df= 2$, $P=,655$, Cramer's $V=,039$), του επιπέδου εκπαίδευσης αυτών ($\chi^2=3,408$, $df= 2$, $P=,182$, Cramer's $V=,078$) και του αριθμού των παιδιών που φοιτούν στο Δημ. Σχολείο ($\chi^2=,028$, $df= 2$, $P=,986$, Cramer's $V=,007$).

Ενημέρωση ειδικά για το παιδί μου

Και στην περίπτωση αυτή οι επιλογές των δασκάλων δε φαίνεται να σχετίζονται με το φύλο τους ($\chi^2=3,415$, $df= 1$, $P=,065$, Cramer's $V=,078$), την ηλικία ($\chi^2=4,561$, $df= 2$, $P=,102$, Cramer's $V=,093$), το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2=,078$, $df= 2$, $P=,583$, Cramer's $V=,044$) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο δημοτικό ($\chi^2=,044$, $df= 2$, $P=,978$, Cramer's $V=,009$).

Στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, διαπιστώθηκε κατά τη συσχέτιση με το χαρακτηριστικό τόπος διαμονής. Συγκεκριμένα οι γονείς που δηλώνουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα (31,3%) ότι ενημερώνονται ειδικά για το παιδί τους με πρωτοβουλία του σχολείου, είναι οι γονείς που διαμένουν σε ημιαστικές περιοχές, ενώ οι γονείς που διαμένουν σε αστικές και αγροτικές περιοχές επιλέγουν με μικρότερη συχνότητα (15,8% και 15% αντίστοιχα) την ίδια πρόταση (πίνακας ..).

Ενημέρωση και για τα δυο (γενικά για οτιδήποτε συμβαίνει στο σχολείο – ειδικά για το παιδί μου)

Οι επιλογές των Y της έρευνας στην περίπτωση αυτή δε φαίνεται να σχετίζονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά φύλο ($\chi^2=,001$, $df= 1$, $P=,976$, Cramer's $V=,001$), ηλικία ($\chi^2=5,515$, $df= 2$, $P=,057$, Cramer's $V=,104$), τόπος διαμονής ($\chi^2=2,616$, $df= 2$, $P=,270$, Cramer's $V=,069$), επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2=5,930$, $df= 2$, $P=,052$, Cramer's $V=,103$), αριθμός παιδιών που φοιτούν στο σχολείο ($\chi^2=,006$, $df= 2$, $P=,997$, Cramer's $V=,003$).



Πίνακας 18

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «τόπος διαμονής» και «ενημέρωση ειδικά για το παιδί μου»

		Ενημέρωση ειδικά για το παιδί μου		Σύνολο	
		ναι	όχι		
Τόπος διαμονής	Αστική	N	44	234	278
		%	15,8%	84,2%	100,0%
	Ημιαστική	N	21	46	67
		%	31,3%	68,7%	100,0%
	Αγροτική	N	31	176	207
		%	15,0%	85,0%	100,0%
Σύνολο		N	96	456	552
		%	17,4%	82,6%	100,0%

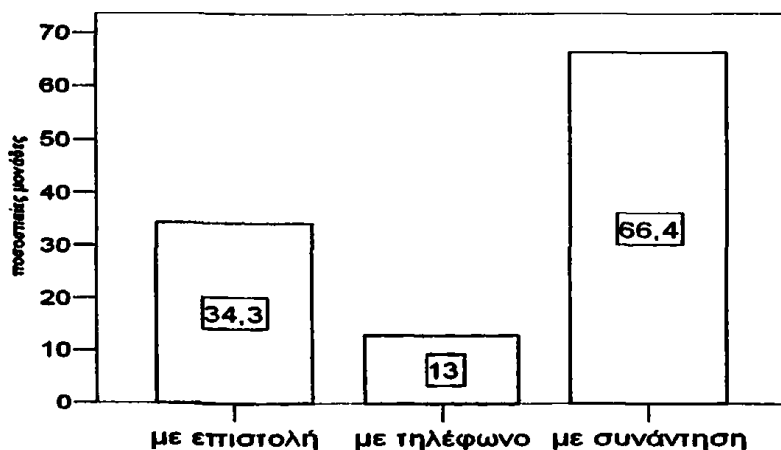
Chi - Square= 10,392, df= 2, P=,006, Cramer's V=,137

β. Τρόποι ενημέρωσης των γονέων από τους δασκάλους / διευθυντές (ερ. 9)

Σχετικά με τους τρόπους ενημέρωσης των γονέων από τους δασκάλους, με τη μεγαλύτερη συχνότητα (66,4%) οι γονείς δηλώνουν ότι ενημερώνονται με συνάντηση, με αρκετά μεγάλη συχνότητα επίσης (34,3%) δηλώνεται η επιστολή και τέλος με τη μικρότερη συχνότητα (13%) ως μέσο ενημέρωσης δηλώνεται το τηλέφωνο (Διάγραμμα 36).

Διάγραμμα 36

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τον τρόπο ενημέρωσης των γονέων από τους δασκάλους / διευθυντές



Διμεταβλητή ανάλυση

Ενημέρωση με επιστολή

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση της εξαρτημένης μεταβλητής ενημέρωση με επιστολή και φύλο των Y της έρευνας ($\chi^2=1,533$, $df= 2$, $P=,216$, Cramer's $V=,052$), την ηλικία ($\chi^2=1,230$, $df= 2$, $P=,541$, Cramer's $V=,048$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2=,314$, $df= 2$, $P=,855$, Cramer's $V=,024$), το επίπεδο εκπαίδευσης αυτών ($\chi^2=1,562$, $df= 2$, $P=,862$, Cramer's $V=,023$) και τέλος τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο δημοτικό ($\chi^2=,297$, $df= 2$, $P=,862$, Cramer's $V=,023$).

Ενημέρωση με τηλέφωνο

Επίσης, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική της εξαρτημένης μεταβλητής επικοινωνία με τηλέφωνο και το φύλο των Y της έρευνας ($\chi^2=,194$, $df= 1$, $P=,659$, Cramer's $V=,028$), την ηλικία ($\chi^2=1,317$, $df= 2$, $P=,518$, Cramer's $V=,050$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2=,077$, $df= 2$, $P=,962$, Cramer's $V=,012$), το επίπεδο εκπαίδευσης αυτών ($\chi^2=1,795$, $df= 2$, $P=,408$, Cramer's $V=,056$) και τέλος τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο Δημ. Σχολείο ($\chi^2=,571$, $df= 2$, $P=,752$, Cramer's $V=,032$).

Ενημέρωση με συνάντηση

Και κατά τη συσχέτιση της μεταβλητής ενημέρωση με συνάντηση με τα ατομικά χαρακτηριστικά των Y της έρευνας δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με το φύλο ($\chi^2=,049$, $df= 1$, $P=,825$, Cramer's $V=,009$), την ηλικία ($\chi^2=3,416$, $df= 2$, $P=,187$, Cramer's $V=,080$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2=,455$, $df= 2$, $P=,797$, Cramer's $V=,029$), το επίπεδο εκπαίδευσης αυτών ($\chi^2=,330$, $df= 2$, $P=,848$, Cramer's $V=,024$) και τέλος τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο Δημ. Σχολείο ($\chi^2=,965$, $df= 2$, $P=,617$, Cramer's $V=,041$).



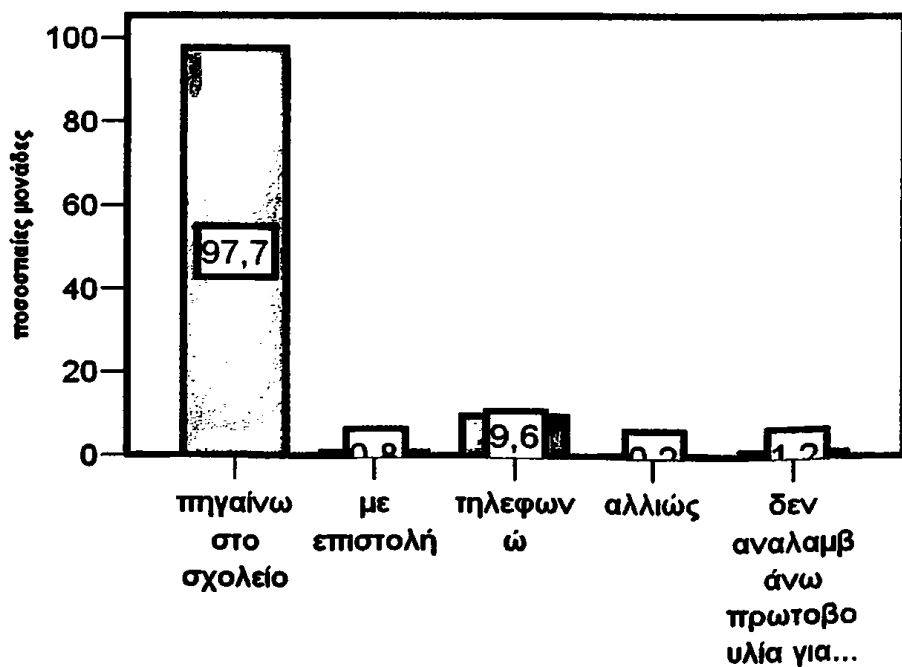
γ. Τρόποι επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο (ερ.13, 13.1)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι γονείς επιλέγουν να επικοινωνήσουν με το σχολείο, όταν αυτοί αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους με τη μεγαλύτερη συχνότητα (97,7%) επιλέγουν την επίσκεψη στο σχολείο, με ελάχιστη συχνότητα (0,08%) την επιστολή, με πάρα πολύ μικρή επίσης συχνότητα (9,6%) τηλεφωνούν και τέλος ένα επίσης ελάχιστο ποσοστό (0,2%) επιλέγει κάποιους άλλους τρόπους. Τέλος με επίσης ελάχιστη συχνότητα (1,2%) δήλωσαν ότι δεν αναλαμβάνουν οι ίδιοι πρωτοβουλία για επικοινωνία με το σχολείο (Διάγραμμα. 37).

Διάγραμμα 37

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τον τρόπο που επιλέγουν να επικοινωνήσουν οι γονείς με το σχολείο όταν αυτοί αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία



Διμεταβλητή ανάλυση

Πηγαίνω στο σχολείο

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση της παραπάνω μεταβλητής με το φύλο των Υ του δείγματος ($\chi^2=2,705$, $df=$, $P=,096$, Cramer's $V=,068$), την ηλικία ($\chi^2=,422$, $df= 2$, $P=,810$, Cramer's $V=,027$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2=4,195$, $df= 2$, $P=,123$, Cramer's $V=,085$), το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2=4,083$, $df= 2$, $P=,130$, Cramer's $V=,083$) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο ($\chi^2=3,979$, $df= 2$, $P=,137$, Cramer's $V=,082$).

Επικοινωνώ με τηλέφωνο

Και στην περίπτωση αυτή δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με το φύλο των Υ της έρευνας ($\chi^2=,324$, $df=1$, $P=,569$, Cramer's $V=,023$), την ηλικία ($\chi^2=5,236$, $df= 2$, $P=,073$, Cramer's $V=,097$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2=2,783$, $df= 2$, $P=,249$, Cramer's $V=,069$), το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2=,572$, $df= 2$, $P=,751$, Cramer's $V=,031$) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο ($\chi^2=3,769$, $df= 2$, $P=,150$, Cramer's $V=,080$).

Δεν αναλαμβάνω πρωτοβουλία για επικοινωνία

Οι επιλογές των Υ της έρευνας, και σε αυτή την περίπτωση, δεν φαίνεται να σχετίζονται με το φύλο αυτών ($\chi^2=,077$, $df=1$, $P=,782$, Cramer's $V=,011$), την ηλικία ($\chi^2=1,270$, $df= 2$, $P=,530$, Cramer's $V=,048$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2=1,985$, $df= 2$, $P=,371$, Cramer's $V=,058$), το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2=,740$, $df= 2$, $P=,691$, Cramer's $V=,035$) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο ($\chi^2=2,087$, $df= 2$, $P=,352$, Cramer's $V=,059$).

δ. Τρόπος/τρόποι επικοινωνίας που οι γονείς θεωρούν πιο αποτελεσματικό (ερ.13.1)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Ως τον αποτελεσματικότερο τρόπο επικοινωνίας οι γονείς επιλέγουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα (92,2) την προσωπική συνάντηση. Με πολύ μικρή συχνότητα (10,1%), αλλά



σημαντική οι γονείς επιλέγουν την τηλεφωνική επικοινωνία, με ακόμα μικρότερη συχνότητα (7,6%) την επικοινωνία με αλληλογραφία και τέλος από ένα ελάχιστο ποσοστό γονέων (2,5%) προτείνονται και κάποιοι άλλοι τρόποι από τους γονείς (Διάγραμμα 38).

Στις περιπτώσεις που οι δάσκαλοι προτείνουν και κάποιους άλλους τρόπους επικοινωνίας αναφέρονται στις συγκεντρώσεις των γονέων, ενώ στην επικοινωνία μέσω διαδικτύου υπάρχουν μόνο δύο αναφορές.

Διάγραμμα 38

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τον τρόπο που θα επιθυμούσαν οι γονείς να ενημερώνονται από το σχολείο



Διμεταβλητή ανάλυση

Η συνεργασία επιθυμώ να γίνεται με αλληλογραφία

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με το φύλο των Υ ($\chi^2=,113$, $df= 1$, $P=,737$, Cramer's $V=,014$), την ηλικία ($\chi^2=2,858$, $df= 2$, $P=,239$, Cramer's $V=,072$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2=4,277$, $df= 2$, $P=,121$, Cramer's $V=,085$), το επίπεδο εκπαίδευσης αυτών ($\chi^2=1,227$, $df= 2$, $P=,542$, Cramer's $V=,046$) και τέλος τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο Δημ. Σχολείο ($\chi^2=2,353$, $df= 2$, $P=,308$, Cramer's $V=,063$).



Με τηλεφωνική επικοινωνία

Στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, διαπιστώθηκε με την ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο ($\chi^2=7,407$, $df= 1$, $P=,006$, Cramer's $V=,112$). Συγκεκριμένα, οι άνδρες δηλώνουν ότι επιθυμούν να επικοινωνούν με το σχολείο τηλεφωνικά σε ποσοστό 4,2% , ενώ οι μητέρες σε υπερδιπλάσιο ποσοστό από τους πατέρες (12%).

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με την ηλικία ($\chi^2=5,889$, $df= 2$, $P=,053$, Cramer's $V=,103$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2=3,077$, $df= 2$, $P=,215$, Cramer's $V=,073$), το επίπεδο εκπαίδευσης αυτών ($\chi^2=1,227$, $df= 2$, $P=,542$, Cramer's $V=,046$) και τέλος τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο Δημ. Σχολείο ($\chi^2=2,353$, $df= 2$, $P=,308$, Cramer's $V=,063$).

Επικοινωνία με προσωπική συνάντηση

Στην περίπτωση της επικοινωνίας με προσωπική συνάντηση οι τοποθετήσεις των γονέων δεν διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο αυτών ($\chi^2=1,288$, $df= 1$, $P=,256$, Cramer's $V=,047$), την ηλικία ($\chi^2=2,253$, $df= 2$, $P=,324$, Cramer's $V=,064$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2=4,174$, $df= 2$, $P=,124$, Cramer's $V=,085$), το επίπεδο εκπαίδευσης αυτών ($\chi^2=4,778$, $df= 2$, $P=,092$, Cramer's $V=,090$) και τέλος τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο Δημ. Σχολείο ($\chi^2=,461$, $df= 2$, $P=,794$, Cramer's $V=,028$).

Επικοινωνία με άλλον τρόπο

Στην περίπτωση αυτή αξίζει ίσως να αναφέρουμε τη στατιστικά σημαντική σχέση που διαπιστώθηκε ανάμεσα στις προτάσεις των γονέων για άλλους τρόπους επικοινωνίας και την ανεξάρτητη μεταβλητή επίπεδο εκπαίδευσης αυτών ($\chi^2=6,586$, $df= 2$, $P=,037$, Cramer's $V=,105$). Συγκεκριμένα, κανείς από τους γονείς με υποχρεωτική εκπαίδευση δεν προτείνει κάποιον άλλο τρόπο επικοινωνίας, ενώ από τους γονείς τους απόφοιτους Λυκείου το ποσοστό αυτών που έκαναν κάποιες προτάσεις ήταν 3,1% και από τους απόφοιτους Α.Ε.Ι ήταν ακόμα μεγαλύτερο (4,4%). Ωστόσο ότι η παρουσία φατνίων με 0 αριθμό Y δεν μας επιτρέπει να δεχθούμε το βαθμό σημαντικότητας.



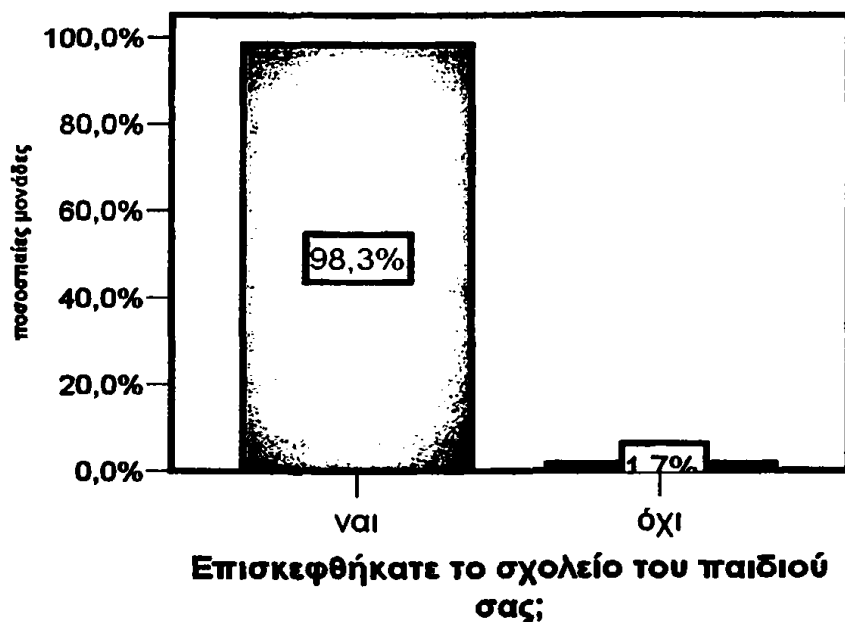
ε. Επισκέψεις γονέων στο σχολείο για να συζητήσουν με τους δασκάλους (ερ.10)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Σχετικά με το αν οι γονείς έχουν επισκεφθεί το σχολείο για να συζητήσουν με τους δασκάλους του / των παιδιών τους από τα δεδομένα διαπιστώνεται ότι η συντριπτική πλειοψηφία αυτών (98,3%) επισκέπτεται το σχολείο, ενώ μόνο το υπόλοιπο 1,7% δηλώνει πως όχι δεν το έχει επισκεφθεί (Διάγραμμα 39).

Διάγραμμα 39

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με το αν επισκέπτονται οι γονείς το σχολείο ή όχι



στ. Επισκέψεις των γονέων στο σχολείο με δική τους πρωτοβουλία ή ύστερα από πρόσκληση (ερ. 10.1)

Μονομεταβλητή ανάλυση

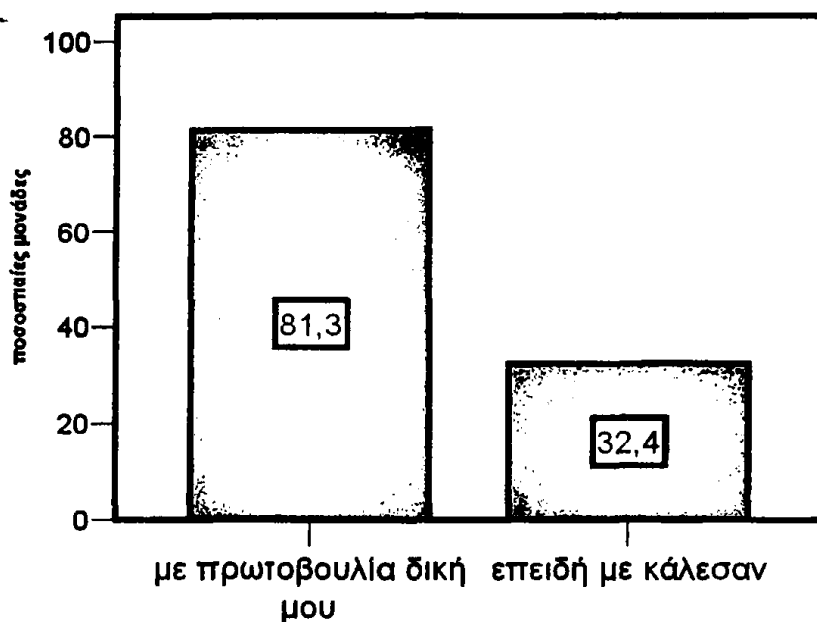
Σύμφωνα με τις απαντήσεις των Υ της έρευνας οι γονείς που επισκέφθηκαν το σχολείο για να συζητήσουν με τους δασκάλους το επισκέφθηκαν με δική τους πρωτοβουλία με



συχνότητα 81,3%, ενώ ύστερα από πρόσκληση των δασκάλων με συχνότητα 32,4%. Είναι επίσης φανερό ότι κάποιοι από αυτούς πήγαν στο σχολείο και με δική τους πρωτοβουλία και επειδή σε κάποιες περιπτώσεις τους κάλεσαν (Διάγραμμα 40).

Διάγραμμα 40

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τον τρόπο που επισκέφθηκαν οι γονείς το σχολείο



Διμεταβλητή ανάλυση

Επίσκεψη στο σχολείο με πρωτοβουλία του ίδιου του γονέα

Οι επιλογές των Υ της έρευνας στην ερώτηση επισκέφθηκα το σχολείο με πρωτοβουλία δική μου δεν σχετίζονται με το φύλο τους ($\chi^2=,279$, $df= 1$, $P=,095$, Cramer's $V=,083$), την ηλικία ($\chi^2=,995$, $df= 2$, $P=,608$, Cramer's $V=,043$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2=,272$, $df= 2$, $P=,873$, Cramer's $V=,022$), και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο ($\chi^2=4,573$, $df= 2$, $P=,102$, Cramer's $V=,088$).

Στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, διαπιστώθηκε με την ανεξάρτητη μεταβλητή επίπεδο εκπαίδευσής τους. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι απόφοιτοι Λυκείου



επισκέπτονται το σχολείο με δική τους πρωτοβουλία με τη μεγαλύτερη συχνότητα (86,2%), ενώ οι γονείς που έχουν λάβει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση επισκέπτονται το σχολείο με δική τους πρωτοβουλία με τη μικρότερη συχνότητα (77,3%). Με την ίδια σχεδόν συχνότητα (78%) δηλώνουν ότι επισκέπτονται το σχολείο με δική τους πρωτοβουλία και οι γονείς απόφοιτοι Α.Ε.Ι. (Πίνακας 19).

Πίνακας 19

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «επίπεδο εκπαίδευσης» και «επισκέφθηκα το σχολείο με δική μου πρωτοβουλία»

			Επισκέφθηκα το σχολείο με πρωτοβουλία δική μου		Σύνολο
			ναι	όχι	
Υποχρεωτική εκπαίδευση	N	119	35	154	
	%	77,3%	22,7%	100,0%	
Απόφοιτοι Λυκείου	N	218	35	253	
	%	86,2%	13,8%	100,0%	
Πτυχιούχοι Α.Ε.Ι.	N	138	39	177	
	%	78,0%	22,0%	100,0%	
Σύνολο		N	475	109	584
		%	81,3%	18,7%	100,0%

Chi- Square = 6,887, df = 2, P = ,032, Cramer's V = 109

Επισκέφθηκα το σχολείο επειδή με κάλεσαν

Αναφορικά με τη μεταβλητή που αναφέρεται στις επισκέψεις στο σχολείο ύστερα από πρόσκληση, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων ($\chi^2=8,307$, df = 2, P = ,016, Cramer's V = ,119). Στην περίπτωση αυτή οι γονείς που επιλέγουν με τη μικρότερη συχνότητα την πρόταση (26,1%) είναι οι απόφοιτοι Λυκείου, ενώ με τη μεγαλύτερη συχνότητα (38,4%) την επιλέγουν οι πτυχιούχοι των Α.Ε.Ι. Τέλος οι γονείς με υποχρεωτική εκπαίδευση επιλέγουν την πρόταση αυτή με συχνότητα 35,7%.



Στατιστικά σημαντική σχέση διαπιστώθηκε και με την ανεξάρτητη μεταβλητή αγόρια που φοιτούν στην Α΄ τάξη του σχολείου . Οι γονείς με αγόρια στην τάξη αυτή δηλώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα (44,1%) ότι επισκέπτονται το σχολείο μετά από πρόσκληση , σε σχέση με τους γονείς που επιλέγουν την ίδια πρόταση και που δεν έχουν αγόρια στην ίδια τάξη , συχνότητα 31,2% . Με τον ίδιο τρόπο τοποθετούνται και οι γονείς που έχουν κορίτσια στην Α΄ τάξη του Δημ. Σχολείου. Έτσι και οι γονείς με κορίτσια στην τάξη αυτή δηλώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα (47,5%) ότι επισκέπτονται το σχολείο μετά από πρόσκληση , σε σχέση με τη συχνότητα (30,8%) που τη δηλώνουν οι γονείς χωρίς κορίτσια στην τάξη αυτή (Πίνακας 20).

Ωστόσο δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση της μεταβλητής αυτής με το φύλο των Υ της έρευνας ($\chi^2=,945$, $df= 1$, $P=,331$, Cramer's $V=,040$), την ηλικία αυτών ($\chi^2=,852$, $df= 2$, $P=,653$, Cramer's $V=,039$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2=,797$, $df= 2$, $P=,671$, Cramer's $V=,037$) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο ($\chi^2=5,334$, $df= 2$, $P=,069$, Cramer's $V=,096$).

Πίνακας 20

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «κορίτσια Α΄ τάξης» και «επισκέφθηκα το σχολείο επειδή με κάλεσαν»

			Επισκέφθηκα το σχολείο επειδή με κάλεσαν		Σύνολο
			ναι	όχι	
Κορίτσια τάξη Α΄	ναι	N	28	31	59
		%	47,5%	52,5%	100,0%
	όχι	N	161	362	523
		%	30,8%	69,2%	100,0%
Σύνολο		N	189	393	582
		%	32,5%	67,5%	100,0%

Chi-Square = 6,722, $df= 1$, $P=,010$, Cramer's $V = 107$



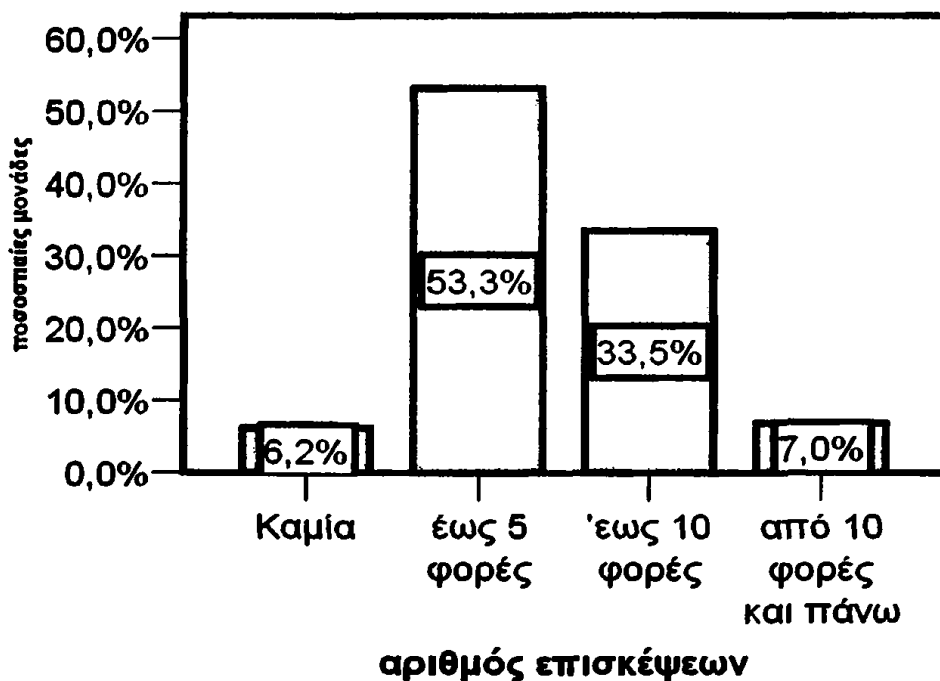
ζ. Συχνότητα επισκέψεων των γονέων στο σχολείο (ερ.11)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Σχετικά με τη συχνότητα με την οποία επισκέφθηκαν οι γονείς το σχολείο και το σχολ. έτος 2003-04, ένα σημαντικό ποσοστό (6,2%) των Υ της έρευνας δεν έδωσαν καμία απάντηση, παραπάνω από τους μισούς (53,3%) δήλωσαν ότι επισκέφθηκαν το σχολείο έως και 5 φορές, ποσοστό 33,5% έως και 10 φορές και τέλος το 7% δήλωσε ότι επισκέφθηκε το σχολείο πάνω από 10 φορές (Διάγραμμα. 41).

Διάγραμμα 41

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τον αριθμό επισκέψεων κατά το Σχολ. Έτος 2003- 04



Διμεταβλητή ανάλυση

Ο αριθμός των επισκέψεων των γονέων στο σχολείο σχετίζεται με το φύλο τους. Συγκεκριμένα, οι πατέρες δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από τις μητέρες, ποσοστά 9% και 5,4% αντίστοιχ, ότι δεν επισκέφθηκαν καμία φορά το σχολείο και με μεγαλύτερη επίσης συχνότητα από τις



μητέρες (63,9% και 50%) οι πατέρες δηλώνουν ότι επισκέφθηκαν το σχολείο έως 5 φορές. Όσο η συχνότητα των επισκέψεων αυξάνεται, αυξάνεται και το ποσοστό των μητέρων οι οποίες δηλώνουν τις συχνότητες αυτές. Συγκεκριμένα το ποσοστό των μητέρων (36,9%) που δηλώνουν ότι επισκέφθηκαν το σχολείο έως και 10 φορές είναι μεγαλύτερο από το αντίστοιχο των ανδρών (22,6%). Επίσης οι μητέρες δηλώνουν ότι επισκέπτονται το σχολείο πάνω από 10 φορές με μεγαλύτερη συχνότητα (7,7%) από τους πατέρες (4,5%) (Πίνακας 21).

Δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση της μεταβλητής αριθμός επισκέψεων στο σχολείο με το ατομικό χαρακτηριστικό ηλικία των Υ της έρευνας ($\chi^2=9,689$, $df= 6$, $P=,138$, $\Phi=,136$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2=3,358$, $df= 6$, $P=,763$, $\Phi=,078$), το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2=10,239$, $df= 6$, $P=,115$, $\Phi=,135$) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο ($\chi^2=12,454$, $df= 6$, $P=,053$, $\Phi=,149$).

Επίσης, στατιστικά σημαντική σχέση διαπιστώθηκε και με την ανεξάρτητη μεταβλητή κορίτσια Β΄ τάξης ($\chi^2=20,328$, $df= 3$, $P=,000$, Cramer's $V= ,191$). Γονείς με κορίτσια στην τάξη αυτή δηλώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα (17%) την επιλογή επισκέφθηκα το σχολείο πάνω από 10 φορές σε σχέση με τους γονείς χωρίς κορίτσια στην ίδια τάξη, οι οποίοι επιλέγουν την ίδια περιοδικότητα επισκέψεων με συχνότητα 6,1%. Σχετική είναι και η σχέση που διαπιστώθηκε με τη μεταβλητή κορίτσια Γ΄ τάξης ($\chi^2=9,211$, $df= 3$, $P=,027$, Cramer's $V= ,128$). Στην περίπτωση αυτή οι γονείς που έχουν κορίτσια στην τάξη αυτή δηλώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα (60,4%) ότι επισκέπτονται το σχολείο μέχρι και 10 φορές , ενώ γονείς χωρίς κορίτσια στην ίδια τάξη δηλώνουν την ίδια περιοδικότητα επισκέψεων με συχνότητα 31,1%.

Ωστόσο η παρουσία στους σχετικούς πίνακες φαινίων με κελιά που περιέχουν αριθμό Υ μικρότερο από 5 δεν μας επιτρέπει να δεχτούμε τους δείκτες σημαντικότητας και στις δυο προηγούμενες περιπτώσεις.



Πίνακας 21

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «γονέας» και «αριθμός επισκέψεων στο σχολείο»

			Αριθμός επισκέψεων				Σύνολο
			Καμία	Έως 5 φορές	Έως 10 φορές	Από 10 φορές και πάνω	
Γονέας	πατέρας	N	12	85	30	6	133
		%	9,0%	63,9%	22,6%	4,5%	100,0%
	μητέρα	N	23	214	158	33	428
		%	5,4%	50,0%	36,9%	7,7%	100,0%
Σύνολο		N	35	299	188	39	561
		%	6,2%	53,3%	33,5%	7,0%	100,0%

Chi- Square = 13,586, df = 3, P = ,004, Cramer's V = ,156

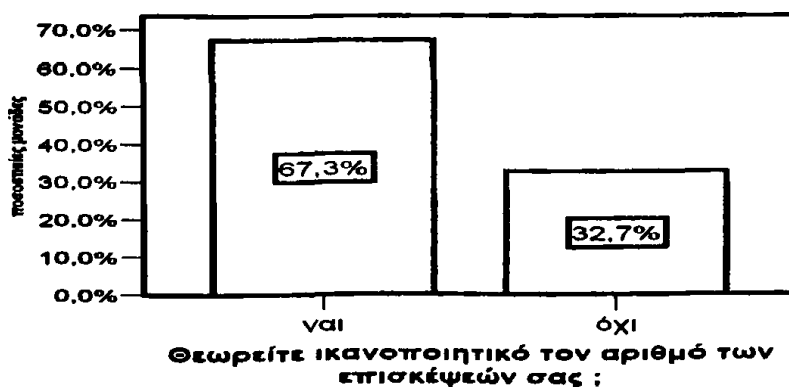
η. Ικανοποίηση των γονέων από τη συχνότητα των επισκέψεων στο σχολείο (ερ.12)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Αν και κατά πόσο είναι ικανοποιημένοι οι γονείς από το αριθμό των επισκέψεών τους (ερ.11) διαπιστώνονται τα εξής: περισσότεροι από τους μισούς γονείς, ποσοστό 67,3%, δηλώνουν ικανοποιημένοι, ενώ σημαντικό είναι και το ποσοστό (32,7%), που δηλώνει μη ικανοποιημένο (Διάγραμμα 42).

Διάγραμμα 42

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με την ικανοποίηση των γονέων από τον αριθμό των επισκέψεών τους στο σχολείο



Διμεταβλητή ανάλυση

Η ικανοποίηση που δηλώνουν οι γονείς από τον αριθμό των επισκέψεών τους στο σχολείο δεν σχετίζεται με το φύλο τους ($\chi^2 = ,171$, $df = 1$, $P = ,679$, Cramer's $V = ,017$), την ηλικία ($\chi^2 = 2,976$, $df = 2$, $P = ,247$, Cramer's $V = ,071$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2 = 5,084$, $df = 2$, $P = ,079$, Cramer's $V = ,094$) και τον αριθμό των παιδιών ($\chi^2 = 2,116$, $df = 3$, $P = ,549$, Cramer's $V = ,060$).

Στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, διαπιστώθηκε με το χαρακτηριστικό επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2 = 6,727$, $df = 2$, $P = ,035$, Cramer's $V = ,107$). Πρέπει να αναφέρουμε ότι η μεταβλητή επίπεδο εκπαίδευσης επανακωδικοποιήθηκε σε τρεις νέες κατηγορίες: γονείς με υποχρεωτική εκπαίδευση (Δημοτικό και Γυμνάσιο), απόφοιτοι Λυκείου, απόφοιτοι Α.Ε.Ι., έτσι ώστε ο αριθμός των Υποκειμένων στα φατνία να είναι επαρκής. Ειδικότερα, οι γονείς που δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τον αριθμό των επισκέψεων είναι οι απόφοιτοι Λυκείου, ποσοστό 72,6, ενώ οι γονείς με υποχρεωτική εκπαίδευση, ποσοστό 60,5% δείχνουν να είναι οι λιγότερο ικανοποιημένοι. Τέλος οι γονείς πτυχιούχοι Α.Ε.Ι δηλώνουν ικανοποιημένοι από τον αριθμό των επισκέψεών τους με συχνότητα 65,7%.

θ. Λόγοι μη επίσκεψης ή σπάνιων επισκέψεων των γονέων στο σχολείο (ερ.12.2)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Στο ερώτημα σχετικά με τους λόγους για τους οποίους οι γονείς δεν επισκέπτονται το σχολείο ή το επισκέπτονται σπάνια (ερ.11.2), οι γονείς απάντησαν ως εξής: ως πρώτος λόγος δηλώνεται, σε ποσοστό 67,8%, η έλλειψη χρόνου, ως επόμενος λόγος σε πολύ μικρότερο, ποσοστό (14,2), δηλώνεται ότι η βαθμολογία είναι επαρκής ενημέρωση και οι συναντήσεις περιορίζονται σε αυτές. Ως τρίτο λόγο, ποσοστό 11,9%, οι γονείς δηλώνουν πώς με τις επισκέψεις τους θα ενοχλήσουν ή θα επιβαρύνουν το δάσκαλο, ενώ με το ίδιο ποσοστό (11,9) δηλώνουν πώς έκριναν ότι δεν χρειάζονταν κάποια συνάντηση. Με πολύ μικρό ποσοστό (7,3%) δηλώνουν ότι δεν ικανοποιούνται από τον τρόπο με τον οποίο γίνεται έως τώρα η ενημέρωσή τους και με ποσοστό 6,1% δεν είχαν κάτι συγκεκριμένο να ρωτήσουν. Το 4,2% δηλώνει ότι δεν έχει μείνει ικανοποιημένο σε προηγούμενες συναντήσεις με τους δασκάλους , οπότε και έκριναν πώς δε

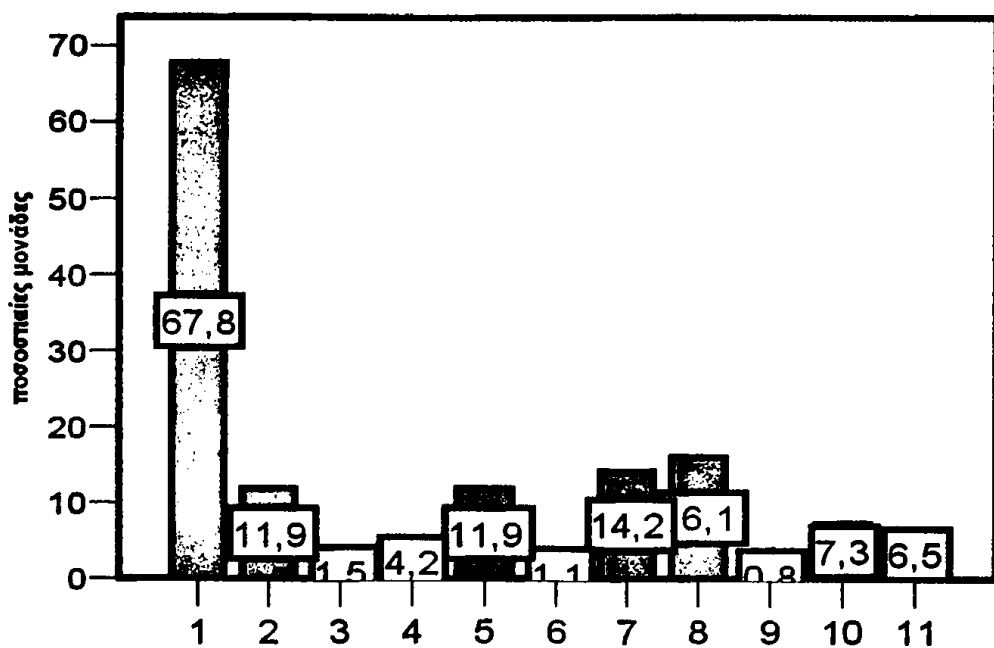


χρειαζόταν να ξαναπάνε, το 1,5% πίστευε ότι δε θα είχε καμιά βοήθεια, ποσοστό 1,1 δίσταζε και δεν αισθανόταν ψυχολογικά έτοιμο, το 0,8% φοβόταν ότι με τις επισκέψεις στο σχολείο θα γινόταν γνωστό κάποιο οικογενειακό πρόβλημα ή κάποιο πρόβλημα του παιδιού και τέλος, το 6,5% αναφέρει και κάποιους άλλους λόγους.

Στους επιπλέον λόγους που αναφέρουν οι γονείς ως αιτία για το μικρό αριθμό των επισκέψεών τους στο σχολείο συμπεριλαμβάνονται τα εξής: ασθένειες και απώλειες συγγενικών προσώπων, αδιαφορία των δασκάλων και αμέλεια δική τους (Διάγραμμα 43).

Διάγραμμα 43

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τους λόγους για τους οποίους οι γονείς δεν επισκέπτονται ή επισκέπτονται σπάνια το σχολείο



Λόγω έλλειψης χρόνου

Κρίνεται ότι δε χρειάζεται μια συνάντηση

Νομίζατε ότι δε θα σας βοηθήσουν

Προηγούμενες συναντήσεις με τον /τους δασκάλους δεν σας πρόσφεραν αυτό που περιμένατε και επομένως κρίνεται ότι δε χρειαζόταν να ξαναπάτε



5. Μήπως επειδή θεωρήσατε ότι θα ενοχλούσατε , επιβαρύνοντας το χρόνο του / των δασκάλων
6. Διστάζατε , δεν αισθανόσασταν ψυχολογικά έτοιμοι
7. Μήπως θεωρείτε τη βαθμολογία που παίρνετε για το / τα παιδιά σας ως σήμερα επαρκή ενημέρωση και αρκείστε μόνο στις επισκέψεις αυτές
8. Μήπως δεν είχατε κάτι συγκεκριμένο να ρωτήσετε
9. Μήπως γιὰ να μη γίνει γνωστό στο σχολείο κάποιο τυχόν οικογενειακό σας πρόβλημα ή κάποιο πρόβλημα που ίσως να έχει το παιδί σας
10. Μήπως επειδή δε σας ικανοποιεί ο τρόπος με τον οποίο έως τώρα γίνεται η ενημέρωσή σας
11. Για άλλο λόγο

Διμεταβλητή ανάλυση

Κρίνατε ότι δε χρειαζόταν μια συνάντηση

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση, μικρής έντασης, με την ανεξάρτητη μεταβλητή επίπεδο εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα και σύμφωνα με τον πίνακα .. οι γονείς με πτυχίο Ανώτερης ή Ανώτατης Σχολής κρίνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (21,4%) από όλους τους άλλους ότι δε χρειαζόταν να έχουν κάποια συνάντηση με τον/τους δασκάλους των παιδιών τους. Οι γονείς που έχουν λάβει έως και υποχρεωτική εκπαίδευση δηλώνουν το ίδιο σε ποσοστό 11,5% , ενώ οι απόφοιτοι Λυκείου σε ποσοστό πολύ μικρότερο από όλους τους άλλους (5,7%) (Πίνακας 22).

Πίνακας 22

Συσχέτιση μεταβλητών «έκρινα πως δε χρειαζόταν κάποια συνάντηση» και «επίπεδο εκπαίδευσης»

			Έκρινα πως δεν χρειαζόταν		Σύνολο
			ναι	όχι	
επίπεδο εκπαίδευσης	Υποχρεωτική εκπαίδευση	N	10	77	87
		%	11,5%	88,5%	100,0%
	Απόφοιτοι Λυκείου	N	6	99	105
		%	5,7%	94,3%	100,0%
	Πτυχιούχοι Α.Ε.Ι.	N	15	55	70
		%	21,4%	78,6%	100,0%
Σύνολο	N	31	231	262	
	%	11,8%	88,2%	100,0%	

Chi – Square = 9,956 , df = 2 , P = ,007 , Cramer's V = ,195



Δεν είχα κάτι συγκεκριμένο να ρωτήσω

Συσχετίζοντας τις απαντήσεις των Υποκειμένων του δείγματος στην παραπάνω πρόταση με την ηλικία τους, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση, μικρής έντασης ($\chi^2 = 9,529$, $df = 2$, $P = ,009$, Cramer's $V = ,197$). Συγκεκριμένα, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία γονείς (45 και άνω) δηλώνουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα από όλους τους άλλους, ποσοστό 37,5%, ότι δεν έχουν κάτι συγκεκριμένο να ρωτήσουν, ενώ οι γονείς ηλικίας 35-45 επιλέγουν την ίδια πρόταση σε πολύ μικρότερο ποσοστό (12,3%) και οι γονείς ηλικίας 25-35 σε ποσοστό 19,3%.

Οι απαντήσεις των Υποκειμένων σχετίζονται επίσης, με σχέση μικρής έντασης, και με το επίπεδο εκπαίδευσης τους ($\chi^2 = 6,496$, $df = 2$, $P = ,039$, Cramer's $V = ,157$). Οι γονείς με υποχρεωτική εκπαίδευση που δηλώνουν ότι δεν έχουν κάτι συγκεκριμένο να ρωτήσουν είναι υπερδιπλάσιοι σε ποσοστό (23%) από τους απόφοιτους Λυκείου, ποσοστό 9,5%. Το ποσοστό των αποφοίτων Α.Ε.Ι. που δηλώνουν ότι δεν έχουν κάτι συγκεκριμένο να ρωτήσουν είναι επίσης μικρότερο (17,1%) από το ποσοστό εκείνων με υποχρεωτική εκπαίδευση.

2. Περιεχόμενο συνεργασίας γονέων και δασκάλων (12.1, 19, 20, 21, 22, 24, 25.1, 26)

α. Λόγοι για τους οποίους επισκεφθήκατε το σχολείο (ερ. 12.1)

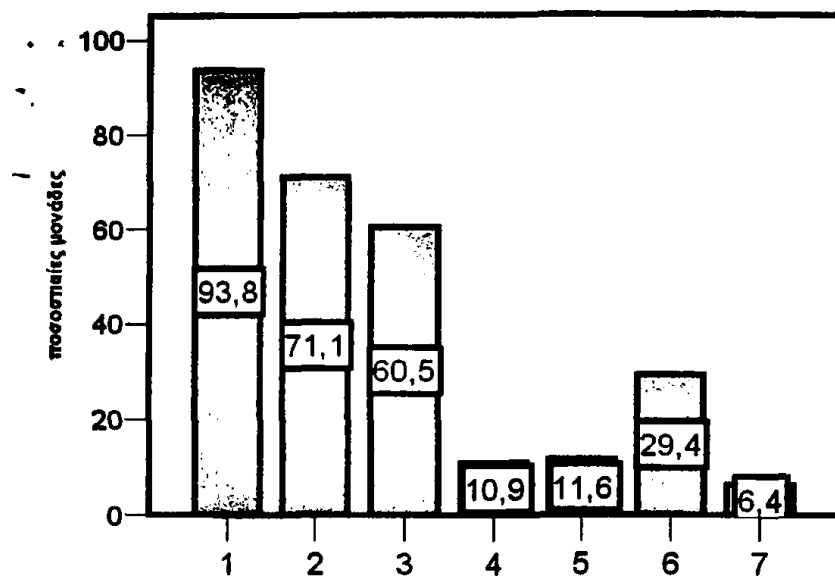
Μονομεταβλητή ανάλυση

Από τις απαντήσεις των γονέων στην ερώτηση σχετικά με τους λόγους για τους οποίους επισκέπτονται το σχολείο διαφαίνεται και το περιεχόμενο που δίνουν στη συνεργασία τους με τους δασκάλους. Με πάρα πολύ μεγάλη συχνότητα, ποσοστό 93,8%, επιλέγεται η περίπτωση επισκέπτομαι το σχολείο για να ρωτήσω για την επίδοση και με επίσης, πολύ μεγάλη συχνότητα (71,1%) να ρωτήσουν για τη συμπεριφορά. Ακολουθεί η επιλογή για να μάθω πώς να βοηθώ το/τα παιδιά μου, ποσοστό 60,5%, με αρκετά μικρότερο ποσοστό (29,4%) η επιλογή μόνο για να πάρω τους βαθμούς, ενώ η επιλογή να γνωστοποιήσω κάποιο πρόβλημα οικογενειακό ή του παιδιού μου ακολουθεί με ποσοστό 11,6%. Επίσης το 10,9% των γονέων επισκέφθηκαν το σχολείο για να ενημερωθούν για κάποιο πρόβλημα που δημιουργήθηκε εκεί και με το οποίο φαινόταν να έχει σχέση το παιδί τους (Διάγραμμα 44).



Διάγραμμα 44

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τους λόγους για τους οποίους οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο



Για να ρωτήσετε για την επίδοση

Για να ρωτήσετε για τη συμπεριφορά

Για να μάθετε πώς να βοηθάτε το / τα παιδιά σας

Μήπως επειδή δημιουργήθηκε κάποιο πρόβλημα στο σχολείο με το οποίο φαινόταν να έχει σχέση το παιδί σας

Μήπως επειδή θεωρήσατε ότι κάποιο ζήτημα που αφορούσε το παιδί σας ή την οικογένειά σας έπρεπε να το γνωρίζει το σχολείο

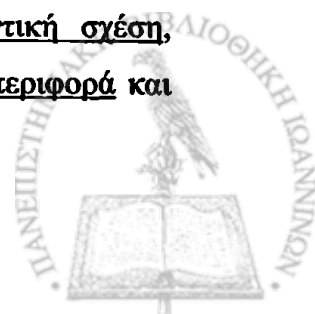
Για να πάρετε μόνο τους ελέγχους

Για άλλο λόγο

Διμεταβλητή ανάλυση

Να ρωτήσετε για τη συμπεριφορά

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση παρατηρήθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, ανάμεσα στην εξαρτημένη μεταβλητή να ρωτήσετε για τη συμπεριφορά και



την ανεξάρτητη μεταβλητή επίπεδο εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα και σύμφωνα με τον πίνακα .. το ποσοστό των γονέων που επισκέπτονται το σχολείο για να ρωτήσουν για τη συμπεριφορά των παιδιών τους είναι πολύ μεγαλύτερο ανάμεσα στους πτυχιούχους Α.Ε.Ι. (80,8%), σε σχέση με τους γονείς με υποχρεωτική, ποσοστό 64,3%. Οι απόφοιτοι Λυκείου επισκέπτονται το σχολείο για τον ίδιο λόγο, σε ποσοστό 68,6% (Πίνακας 23).

Πίνακας 23

Συσχέτιση μεταβλητών «επισκέφθηκα το σχολείο να ρωτήσω για τη συμπεριφορά» και «επίπεδο εκπαίδευσης»

			Συμπεριφορά		Σύνολο
			ναι	όχι	
Επίπεδο εκπαίδευσης	Υποχρεωτική εκπαίδευση	N	101	56	157
		%	64,3%	35,7%	100,0%
	Απόφοιτοι Λυκείου	N	175	80	255
		%	68,6%	31,4%	100,0%
	Πτυχιούχοι Α.Ε.Ι.	N	147	35	182
		%	80,8%	19,2%	100,0%
Σύνολο		N	423	171	594
		%	71,2%	28,8%	100,0%

Chi – Square = 12,566 , df = 2 , P = ,002 , Cramer's V = 145

Οι επιλογές των γονέων φαίνεται επίσης να σχετίζονται με τη μεταβλητή αγορά ΣΤ' τάξης ($\chi^2 = 5,944$, df = 1, P = ,015, Cramer's V = ,100). Αναλυτικότερα οι γονείς που έχουν αγορά και μάλιστα στην ΣΤ' τάξη δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (82,5%) ότι επισκέπτονται το σχολείο να ρωτήσουν για τη συμπεριφορά, από όσους επισκέπτονται το σχολείο για τον ίδιο λόγο, ποσοστό 69,2%. αλλά που δεν έχουν αγορά.

Να μάθω να βοηθάω το παιδί μου στο σπίτι

Η επιλογή της εξαρτημένης μεταβλητής να μάθω πώς να βοηθώ το παιδί μου στο σπίτι σχετίζεται με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο. Προχωρήσαμε σε επανακωδικοποίηση της μεταβλητής αριθμός παιδιών στο σχολείο, έτσι ώστε ο αριθμός των γονέων με τρία ή τέσσερα



παιδιά να είναι επαρκής. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 24 γονείς με δύο παιδιά επισκέπτονται συχνότερα για το λόγο αυτό το σχολείο, ποσοστό 68,2%, γονείς με τρία έως τέσσερα παιδιά σε ποσοστό 66,7%, ενώ γονείς με ένα παιδί επισκέπτονται το σχολείο σε αρκετά μικρότερο ποσοστό (55,3%).

Πίνακας 24

Σχέση μεταξύ «αριθμού παιδιών που φοιτούν στο δημοτικό» και «να μάθω πώς να βοηθάω το παιδί μου»

			Να μάθω πώς να βοηθώ το παιδί μου		Σύνολο
			ναι	όχι	
Αριθμός παιδιών στο σχολείο	1 παιδί	N	194	157	351
		%	55,3%	44,7%	100,0%
	2 παιδιά	N	150	70	220
		%	68,2%	31,8%	100,0%
	3-4 παιδιά	N	16	8	24
		%	66,7%	33,3%	100,0%
Σύνολο		N	360	235	595
		%	60,5%	39,5%	100,0%

Chi - Square = 9,831 , df = 2 , P = , 007 , Cramer's V = ,129

Εκτός από τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο δημοτικό οι επιλογές των γονέων σχετίζονται με το φύλο και την τάξη που φοιτούν ($\chi^2 = 4,827$, df = 1, P = ,028, Cramer's V = ,090).

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση παρατηρήθηκε ότι το ποσοστό των γονέων (84,5%), με κορίτσια στην Α' τάξη που επισκέπτονται το σχολείο για να μάθουν πώς να τα βοηθούν στα μαθήματα, είναι πολύ μεγαλύτερο από το ποσοστό, (58,1%), εκείνων που δεν έχουν κορίτσια στην ίδια τάξη και που επισκέπτονται το σχολείο για τον ίδιο λόγο.

Στατιστικά σημαντική σχέση, μικρής έντασης, διαπιστώθηκε και με τη μεταβλητή κορίτσια στη Β' τάξη ($\chi^2 = 5,705$, df = 1, P = ,017, Cramer's V = ,098). Αναλυτικότερα διπλάσιο ποσοστό γονέων (22%) με κορίτσια στην Β' τάξη επισκέπτονται το σχολείο για τον ίδιο λόγο, παρά γονείς χωρίς κορίτσια, ποσοστό 10,7.



Επίσης, και στην περίπτωση των γονέων με κορίτσια στην Γ' τάξη παρατηρήθηκε κάποια σχέση, πολύ μικρής έντασης, με την επιλογή να μάθω να βοηθάω το/τα παιδιά μου ($\chi^2 = 4,125$, $df = 1$, $P = ,042$, Cramer's $V = ,083$). Γονείς με κορίτσια στην Γ' τάξη επισκέπτονται σε διπλάσιο ποσοστό (20,8%) το σχολείο, από ότι οι γονείς χωρίς κορίτσια στην ίδια τάξη, ποσοστό 10,8%.

Επειδή δημιουργήθηκε κάποιο πρόβλημα στο σχολείο με το οποίο φαινόταν να έχει κάποια σχέση το παιδί μου

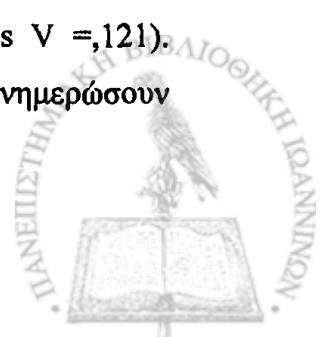
Στην περίπτωση αυτή οι επιλογές των γονέων φάνηκε να σχετίζονται μόνο με το φύλο και την τάξη των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο, αγόρια Β' τάξης, με μια σχέση μικρής έντασης ($\chi^2 = 3,994$, $df = 1$, $P = ,046$, Cramer's $V = ,082$). Παρατηρήθηκε ότι διπλάσιο ποσοστό (19,2) γονέων με αγόρια στην Β' τάξη επισκέπτονται το σχολείο γιατί δημιουργήθηκε κάποιο πρόβλημα με το οποίο φαινόταν να έχει σχέση το παιδί τους, έναντι των γονέων, ποσοστό 10,2%, που επισκέπτονται το σχολείο για τον ίδιο λόγο και δεν έχουν αγόρια στη Β' τάξη.

Να ενημερώσετε το σχολείο για κάποιο ζήτημα που αφορούσε το παιδί ή την οικογένειά σας

Στατιστικά σημαντική σχέση, μικρής έντασης, παρατηρήθηκε με την ανεξάρτητη μεταβλητή επίπεδο εκπαίδευσης γονέων ($\chi^2 = 8,088$, $df = 2$, $P = ,018$, Cramer's $V = ,117$). Γενικά, οι γονείς με υποχρεωτική εκπαίδευση και οι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. επισκέπτονται το σχολείο με μεγαλύτερη συχνότητα από τους απόφοιτους Λυκείου, προκειμένου να ενημερώσουν για κάποιο πρόβλημα που αφορά το παιδί ή την οικογένειά τους. Αναλυτικότερα, γονείς που έχουν λάβει ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση επισκέπτονται το σχολείο να ενημερώσουν για κάποιο ζήτημα οικογενειακό ή που αφορά το παιδί τους σε ποσοστό 15,9%, ενώ το ποσοστό των αποφοίτων Λυκείου μειώνεται στο μισό (7,5%) σε σχέση με τους πτυχιούχους Α.Ε.Ι. Το δε ποσοστό αυτών που έχουν λάβει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση και πηγαίνουν στο σχολείο για τον παραπάνω λόγο είναι 13,4%.

Η συμπεριφορά των γονέων στην περίπτωση αυτή φαίνεται να σχετίζεται και με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο ($\chi^2 = 8,689$, $df = 2$, $P = ,013$, Cramer's $V = ,121$).

Αναλυτικότερα, γονείς με τρία ή τέσσερα παιδιά επισκέπτονται το σχολείο για να ενημερώσουν



για κάποιο ζήτημα που αφορά την οικογένεια ή και το ίδιο το παιδί σε τριπλάσιο ποσοστό (25%) από τους γονείς που έχουν ένα παιδί, ποσοστό (8,8%) . Οι γονείς απόφοιτοι με δύο παιδιά επισκέπτονται το σχολείο για τον ίδιο λόγο σε ποσοστό 14,5%.

Κατά τη συσχέτιση παρατηρήθηκε ότι τα αγόρια της Α΄τάξης φέρνουν περισσότερους γονείς στο σχολείο για να ενημερώσουν για κάποιο οικογενειακό πρόβλημα ή του ίδιου του παιδιού τους ($\chi^2 = 4,827$, $df = 1$, $P = ,028$, Cramer's $V = ,090$). Ειδικότερα, διπλάσιοι γονείς, ποσοστό 20,3, με παιδιά στην Α΄τάξη έρχονται στο σχολείο για σχετική ενημέρωση από ότι γονείς χωρίς αγόρια στην ίδια τάξη, ποσοστό 10,7%. Με τον ίδιο τρόπο σχετίζονται και τα κορίτσια της Β΄τάξης ($\chi^2 = 5,705$, $df = 1$, $P = ,017$, Cramer's $V = ,098$). Στην περίπτωση αυτή οι γονείς έρχονται στο σχολείο σε ποσοστό επίσης διπλάσιο (22%) από τους γονείς χωρίς κορίτσια στη Β΄τάξη, ποσοστό 10,7%. Επίσης και τα κορίτσια της Γ΄τάξης επηρεάζουν τις επιλογές των γονέων με τον ίδιο τρόπο στο συγκεκριμένο ζήτημα ($\chi^2 = 4,125$, $df = 1$, $P = ,042$, Cramer's $V = ,083$). Στην περίπτωση αυτή παρατηρήθηκε και πάλι ότι διπλάσιοι γονείς, ποσοστό 20%, με κορίτσια στην Γ΄τάξη έρχονται στο σχολείο από ότι οι γονείς χωρίς κορίτσια στην ίδια τάξη, ποσοστό 10,8%.

Επισκέπτομαι το σχολείο μόνο για να πάρω τους ελέγχους

Συγκρίνοντας τις τοποθετήσεις των Υ του δείγματος στην παραπάνω ερώτηση διαπιστώθηκε μια συσχέτιση μικρής έντασης σε σχέση με τον τόπο διαμονής. Ειδικότερα γονείς που διαμένουν σε αστικές περιοχές επισκέπτονται σε μεγαλύτερο ποσοστό το σχολείο για να πάρουν μόνο τους ελέγχους των παιδιών τους, ποσοστό 32,9%, σε ελάχιστα μικρότερο ποσοστό (32,4) οι γονείς που διαμένουν σε ημιαστικές περιοχές, ενώ σε αρκετά μικρότερο ποσοστό (23,2%) οι γονείς που διαμένουν στην ύπαιθρο (πίνακας 25)



Πίνακας 25

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «χαρακτηρισμός περιοχής διαμονής γονέων» και «επισκέπτομαι το σχολείο μόνο για να πάρω τους ελέγχους»

			Για τον έλεγχο (βαθμολογία)		Σύνολο
			ναι	όχι	
Χαρακτηρισμός περιοχής	Αστική	N	97	198	295
		%	32,9%	67,1%	100,0%
	Ημιαστική	N	22	46	68
		%	32,4%	67,6%	100,0%
	Ύπαιθρος	N	51	169	220
		%	23,2%	76,8%	100,0%
Σύνολο	N	170	413	583	
	%	29,2%	70,8%	100,0%	

Chi - Square = 6,120 , df = 2 , P = , 047 , Cramer's V = ,102

Στατιστικά σημαντική σχέση, μικρής έντασης, διαπιστώθηκε ανάμεσα στο φύλο και την τάξη των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο και στο ποσοστό των γονέων που το επισκέπτεται μόνο για να πάρει τους ελέγχους. Οι γονείς με αγόρια στην Γ' τάξη ($\chi^2 = 4,638$, df = 1, P = , 031, Cramer's V = ,088) επισκέπτονται το σχολείο σε διπλάσιο σχεδόν ποσοστό (40,9%) από τους γονείς, ποσοστό 28,1%, που επίσης επισκέπτονται για τον ίδιο λόγο το σχολείο, αλλά που δεν έχουν αγόρια στην ίδια τάξη . Επιπλέον, παρατηρήθηκε μια συσχέτιση μικρής έντασης με την ανεξάρτητη μεταβλητή κορίτσια Στ' τάξης ($\chi^2 = 15,626$, df = 1, P = , 000, Cramer's V = ,162). Αναλυτικότερα γονείς με κορίτσια στην Στ' τάξη επισκέπτονται το σχολείο σε μεγαλύτερο ποσοστό (44,4%) από τους γονείς χωρίς κορίτσια στην ίδια τάξη, ποσοστό 25,8%.



Πληροφορίες - ενημέρωση γονέων

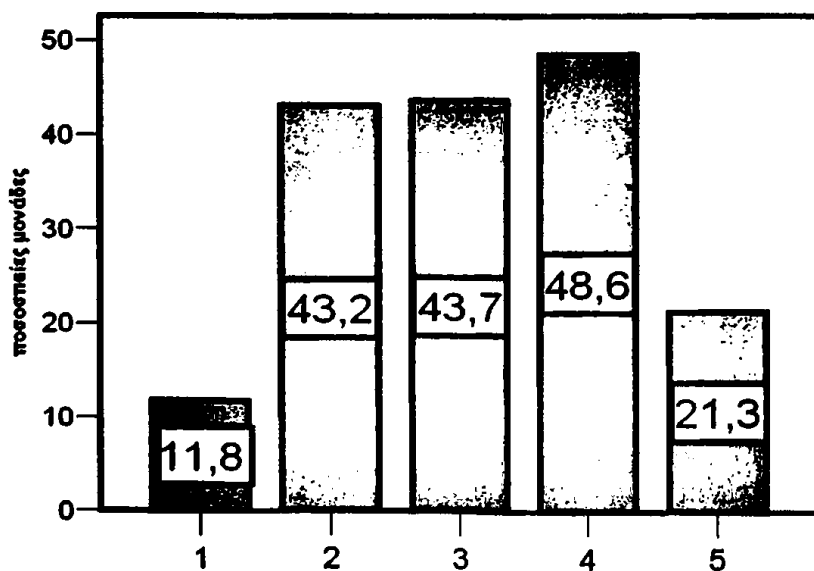
β. Για ποια από τα παρακάτω έχετε κάποιες πληροφορίες από το σχολείο; (ερ.20)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Σχετικά με τις πληροφορίες που έχουν οι γονείς για τους δασκάλους των παιδιών τους και τις δραστηριότητες του σχολείου (ερ.19) διαμορφώνεται η εξής εικόνα: με τη μικρότερη συχνότητα 11,8% σημειώνεται η επιλογή που αφορά στις πληροφορίες που έχουν για τα επιστημονικά προσόντα/ικανότητες του/των δασκάλων. Με συχνότητα 43,2 σημειώνεται η επιλογή σχετικά με τις πληροφορίες που έχουν για τον τρόπο διδασκαλίας αυτών και με την ίδια σχεδόν συχνότητα (43,7%) η επιλογή για τις πληροφορίες που έχουν σχετικά με τον τρόπο συμπεριφοράς των δασκάλων μέσα στην τάξη. Με τη μεγαλύτερη συχνότητα (48,6%) επιλέγεται η περίπτωση πληροφορίες σχετικά με τις γενικότερες δραστηριότητες του σχολείου και τέλος με σημαντικά μεγάλη συχνότητα (21,3%) σημειώνεται η επιλογή δεν έχω ενημέρωση για κανένα από τα παραπάνω (Διάγραμμα 45).

Διάγραμμα 45

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις πληροφορίες των γονέων για τις δραστηριότητες του σχολείου γενικά και σχετικά με τον / τους δασκάλους



1. Τα επιστημονικά προσόντα / ικανότητες του / των δασκάλων / καθηγητών
2. Τον τρόπο διδασκαλίας του / τους
3. Τον τρόπο συμπεριφοράς του / τους μέσα στην τάξη
4. Τις γενικότερες δραστηριότητες του σχολείου
5. Δεν έχω ενημέρωση για κανένα από τα παραπάνω (α-δ)

Διμεταβλητή ανάλυση

Πληροφορίες για τα επιστημονικά προσόντα / ικανότητες / του / των δασκάλων

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των γονέων στο θέμα της ενημέρωσης και των πληροφοριών που έχουν σχετικά με τα επιστημονικά προσόντα/ικανότητες του/των δασκάλων των παιδιών τους με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση χαμηλής έντασης με τον παράγοντα επίπεδο εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, γονείς που έχουν λάβει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση δηλώνουν ότι έχουν πληροφορίες για τα επιστημονικά προσόντα των δασκάλων σε ποσοστό 7,7%, γονείς απόφοιτοι Λυκείου έχουν την ίδια ενημέρωση σε λίγο μεγαλύτερη συχνότητα (9,2%), ενώ οι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. σε υπερδιπλάσιο ποσοστό (18,9%) (πίνακας 26)

Πίνακας 26

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «επίπεδο εκπαίδευσης» και «οι πληροφορίες από το σχολείο αφορούν τα επιστημονικά προσόντα / ικανότητες του / των δασκάλου / ων

			Οι πληροφορίες σας από το σχολείο αφορούν τα επιστημονικά προσόντα / ικανότητες του δασ.		Σύνολο
			ναι	όχι	
Επίπεδο Εκπαίδευσης	Υποχρεωτική Εκπαίδευση	N	11	132	143
		%	7,7%	92,3%	100,0%
	Απόφοιτοι Λυκείου	N	22	217	239
		%	9,2%	90,8%	100,0%
	Ανώτερη / Ανώτατη	N	33	142	175
		%	18,9%	81,1%	100,0%
		N	66	491	557
		%	11,8%	88,2%	100,0%

Chi - Square = 12,194 , df = 2 , P = ,002 , Cramer's V = ,148



Οι επιλογές των γονέων επίσης, στην περίπτωση αυτή, διαπιστώθηκε ότι σχετίζονται και με τον τόπο διαμονής τους, με μια σχέση χαμηλής έντασης ($\chi^2 = 11,887$ $df = 2$, $P = ,003$, Cramer's $V = ,147$). Ειδικότερα γονείς που διαμένουν σε αστικές και ημιαστικές περιοχές δηλώνουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα (15,7% και 14,3 αντίστοιχα) ότι γνωρίζουν τα επιστημονικά προσόντα των δασκάλων, ενώ όσοι κατοικούν σε αγροτικές περιοχές με πολύ μικρότερη (5,6%) .

Πληροφορίες για τον τρόπο διδασκαλία του /τους

Η επιλογή των γονέων πληροφορίες για τον τρόπο διδασκαλίας διαπιστώθηκε ότι σχετίζεται με χαμηλή ένταση με το φύλο και την τάξη στην οποία φοιτούν τα παιδιά και συγκεκριμένα με τα κορίτσια που φοιτούν στην Α' τάξη ($\chi^2 = 8,611$, $df = 1$, $P = ,003$, Cramer's $V = ,124$). Συγκεκριμένα γονείς με κορίτσια στην τάξη αυτή δηλώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα τη συγκεκριμένη επιλογή, ποσοστό 62,3%, από εκείνους που δεν έχουν κορίτσια στην ίδια τάξη, ποσοστό 41,3%.

Τον τρόπο συμπεριφοράς του / τους μέσα στην τάξη

Σχετικά με τις πληροφορίες των γονέων για τον τρόπο συμπεριφοράς των δασκάλων μέσα στην τάξη διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση, μικρής έντασης, με το χαρακτηριστικό ηλικία ($\chi^2 = 6,254$, $df = 2$, $P = ,044$, Cramer's $V = ,109$). Οι γονείς που ανήκουν στην γ' ηλικιακή ομάδα (45 και άνω) φαίνεται να ενδιαφέρονται περισσότερο για τη συμπεριφορά που εκδηλώνουν οι δάσκαλοι στην τάξη, ποσοστό (59,3%), από όσους ανήκουν στην α' ομάδα, ηλικίας 25 έως 35 χρόνων, που την επιλέγουν σε ποσοστό 43,5%. Ωστόσο ακόμη λιγότερο φαίνεται να απασχολεί η συμπεριφορά των δασκάλων στην τάξη τους γονείς της β' ηλικιακής ομάδας (35 - 45), οι οποίοι επιλέγουν την ίδια μεταβλητή με τη μικρότερη συχνότητα (41,6%).

Οι επιλογές των γονέων σχετίζονται επίσης και με το φύλο και την τάξη στην οποία φοιτούν τα παιδιά τους. Ειδικότερα οι γονείς με αγόρια που φοιτούν στην ΣΤ' τάξη ($\chi^2 = 5,833$, $df = 1$, $P = ,016$, Cramer's $V = ,102$) δηλώνουν συχνότερα από τους γονείς χωρίς παιδιά στην ίδια τάξη, ότι οι πληροφορίες τους από το ίδιο το σχολείο αφορούν τη συμπεριφορά των δασκάλων μέσα στην τάξη, ποσοστά 56,6% και 41,8% αντίστοιχα.



Τις γενικότερες δραστηριότητες του σχολείου

Η περίπτωση πληροφορίες για τις γενικότερες δραστηριότητες του σχολείου φαίνεται να σχετίζεται με τον παράγοντα ηλικία των Υ του δείγματος ($\chi^2 = 9,834$, $df = 2$, $P = ,007$, Cramer's $V = ,137$). Πιο συγκεκριμένα οι γονείς που ανήκουν στην α' ηλικιακή ομάδα (25-35) διαπιστώθηκε ότι ενδιαφέρονται λιγότερο από όλους τους γονείς για τις γενικότερες δραστηριότητες του σχολείου, αφού δηλώνουν με τη μικρότερη συχνότητα (41,3%) την επιλογή αυτή, με λίγο μεγαλύτερη συχνότητα (45,8%) οι γονείς της γ' ομάδας (45 και άνω), ενώ με τη μεγαλύτερη συχνότητα (55,9%) επιλέγουν την ίδια πρόταση οι γονείς της β' ομάδας (35-45).

Στατιστικά σημαντική σχέση, μικρής και πάλι έντασης, διαπιστώθηκε με την ανεξάρτητη μεταβλητή επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Γενικά, όσο πιο ψηλό είναι το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τόσο μεγαλύτερο είναι το ενδιαφέρον τους για τις γενικότερες δραστηριότητες του σχολείου. Αναλυτικότερα, (πίνακας..) γονείς που είναι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. δηλώνουν ότι έχουν πληροφορίες για τις γενικότερες δραστηριότητες του σχολείου σε ποσοστό 59,7%, οι γονείς με απολυτήριο Λυκείου επιλέγουν την πρόταση αυτή σε ποσοστό μικρότερο (44,4%), ενώ γονείς που έχουν λάβει μόνο υποχρεωτική εκπαίδευση δηλώνουν την ίδια περίπτωση με τη μικρότερη συχνότητα (42%) (Πίνακας 27).

Πίνακας 27

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «επίπεδο εκπαίδευσης» και «πληροφορίες για τις γενικότερες δραστηριότητες του σχολείου»

		Πληροφορίες για τις δραστηριότητες του σχολείου γενικά		Σύνολο	
		ναι	όχι		
Επίπεδο εκπαίδευσης	Υποχρεωτική εκπαίδευση	N	60	83	143
		%	42,0%	58,0%	100,0%
	Απόφοιτοι Λυκείου	N	106	133	239
		%	44,4%	55,6%	100,0%
	Πτυχιούχοι Α.Ε.Ι.	N	105	71	176
		%	59,7%	40,3%	100,0%
Σύνολο		N	271	287	558
		%	48,6%	51,4%	100,0%

Chi - Square = 12,869 , $df = 2$, $P = ,002$, Cramer's $V = ,152$



Δεν έχω ενημέρωση για κανένα από τα παραπάνω

Οι επιλογές των γονέων στην περίπτωση δεν έχω ενημέρωση για κανένα από τα παραπάνω σχετίζονται με τον παράγοντα ηλικία του δείγματος ($\chi^2 = 6,812$, $df = 2$, $P = ,033$, Cramer's $V = ,144$). Συγκεκριμένα, γονείς που ανήκουν στην α' ηλικιακή ομάδα (25-35) δηλώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα (27,2%) ότι δεν έχουν καμία ενημέρωση για τα επιστημονικά προσόντα των εκπαιδευτικών, τον τρόπο διδασκαλίας τους, τη συμπεριφορά τους στην τάξη, αλλά και τις γενικότερες δραστηριότητες του σχολείου. Περισσότερο ενημερωμένοι φαίνεται να είναι οι γονείς της γ' ομάδας, αφού το ποσοστό στο οποίο επιλέγουν την ίδια μεταβλητή είναι μικρότερο (22%), ενώ οι γονείς της β' ομάδας (35-45) την επιλέγουν με μικρότερη ακόμη συχνότητα (17,1%), άρα είναι ενημερωμένοι καλύτερα από όλους.

γ. Θέματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας τα οποία παρακολουθούν οι γονείς (ερ..21)

Μονομεταβλητή ανάλυση

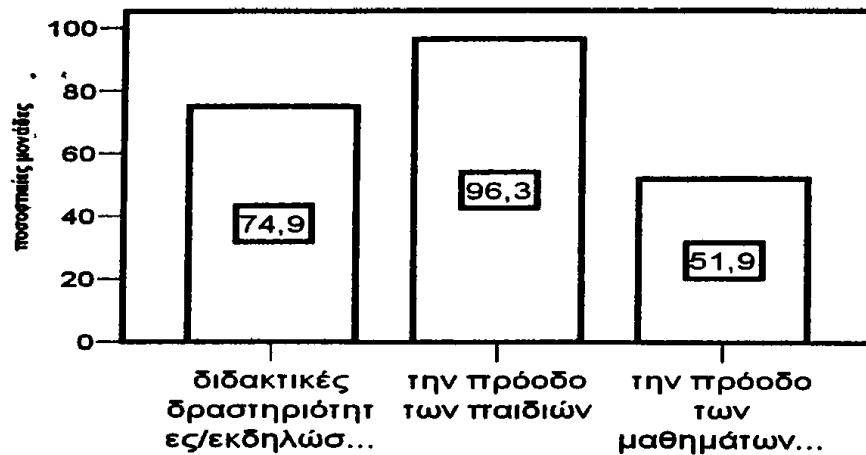
Τα θέματα τα οποία αποτελούν το περιεχόμενο της συνεργασίας γονέων – δασκάλων σύμφωνα με τις τοποθετήσεις τους στη σχετική ερώτηση διαμορφώνονται ως εξής: με τη μεγαλύτερη συχνότητα (96,3%) (Διάγραμμα 46) οι γονείς δηλώνουν ότι παρακολουθούν την πρόοδο των παιδιών τους στο σχολείο, με συχνότητα επίσης μεγάλη (74,9%) δηλώνουν ότι παρακολουθούν τις μη διδακτικές δραστηριότητες, ενώ με τη μικρότερη συχνότητα, που ωστόσο αφορά παραπάνω από τους μισούς γονείς, ποσοστό 51,9%, δηλώνουν ότι παρακολουθούν και ενημερώνονται σχετικά με την πρόοδο των μαθημάτων.

Σχετικά με τον τρόπο που ενημερώνονται οι γονείς για την πρόοδο των μαθημάτων (ερ. 20,γ-1) το 52,91% αυτών δηλώνει ότι ενημερώνεται από το δάσκαλο, ενώ ένα αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό (68,14%) ενημερώνεται από το παιδί /ιά του (Διάγραμμα 47).



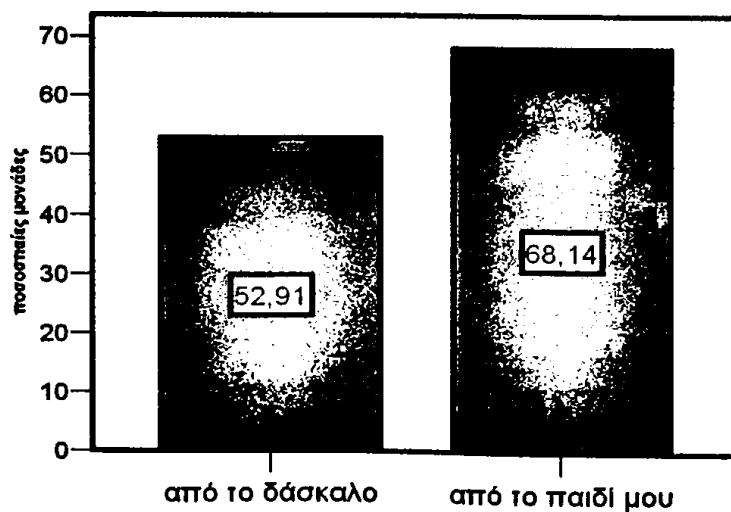
Διάγραμμα 46

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τα θέματα που παρακολουθούν οι γονείς



Διάγραμμα 47

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις πηγές ενημέρωσης των γονέων σε ότι αφορά στην πρόοδο των μαθημάτων



Διμεταβλητή ανάλυση

Παρακολουθείτε τις μη διδακτικές δραστηριότητες / εκδηλώσεις του σχολείου

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, ανάμεσα στην εξαρτημένη μεταβλητή παρακολουθώ τις μη διδακτικές δραστηριότητες/εκδηλώσεις του σχολείου και το χαρακτηριστικό φύλο των Υ του δείγματος ($\chi^2 = 8,172$, $df = 1$, $P = ,004$, Cramer's $V = ,117$) . Συγκεκριμένα, οι μητέρες δηλώνουν ότι παρακολουθούν τις μη διδακτικές δραστηριότητες/ εκδηλώσεις του σχολείου με μεγαλύτερη συχνότητα (77,8%) από ότι οι πατέρες, ποσοστό (66%).

Οι τοποθετήσεις των γονέων σχετικά με την ίδια επιλογή σχετίζονται με σχέση μέτριας έντασης και με το επίπεδο εκπαίδευσής τους. Όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης τόσο μεγαλύτερο είναι και το ποσοστό αυτών που δηλώνουν τη συγκεκριμένη πρόταση. Ειδικότερα, γονείς που έχουν λάβει την υποχρεωτική εκπαίδευση μόνο δηλώνουν ότι παρακολουθούν τις μη διδακτικές δραστηριότητες / εκδηλώσεις του σχολείου σε ποσοστό 65%. Γονείς απόφοιτοι Λυκείου δηλώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα την παραπάνω πρόταση, ποσοστό 73,1%, ενώ γονείς πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. επιλέγουν την πρόταση αυτή σε αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό (85,9%) (πίνακας 28)

Πίνακας 28

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «επίπεδο εκπαίδευσης» και «παρακολουθώ τις μη διδακτικές δραστηριότητες / εκδηλώσεις του σχολείου»

			Παρακολουθώ τις μη διδακτικές δραστηριότητες του σχολείου/εκδηλώσεις		Σύνολο
			ναι	όχι	
Επίπεδο εκπαίδευσης	Υποχρεωτική εκπαίδευση	N	102	55	157
		%	65,0%	35,0%	100,0%
	Απόφοιτοι Λυκείου	N	185	68	253
		%	73,1%	26,9%	100,0%
	Πτυχιούχοι Α.Ε.Ι.	N	158	26	184
		%	85,9%	14,1%	100,0%
Σύνολο		N	445	149	594
		%	74,9%	25,1%	100,0%

Chi - Square = 20,449 df = 2, P = , 000, Cramer's V = ,186



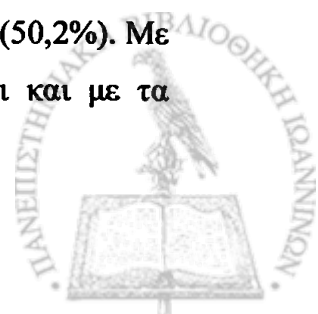
Στατιστικά σημαντική σχέση, μέτριας έντασης, παρατηρήθηκε και κατά τη συσχέτιση με τον παράγοντα τόπος διαμονής των γονέων ($\chi^2 = 6,083$, $df = 2$, $P = ,048$, Cramer's $V = ,102$). Αναλυτικότερα, γονείς που διαμένουν σε αστικές περιοχές δηλώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα (78,3%) ότι παρακολουθούν τις μη διδακτικές δραστηριότητες/εκδηλώσεις του σχολείου από όσους διαμένουν σε αγροτικές περιοχές, ποσοστό 73,3%, και σε ημιαστικές περιοχές, ποσοστό 64,2%.

Παρακολουθείτε και ενημερώνεστε για την πρόοδο των μαθημάτων του /των παιδιών σας;

Οι επιλογές των γονέων σχετικά με την πρόταση παρακολουθείτε και ενημερώνεστε για την πρόοδο των μαθημάτων του/των παιδιών σας δεν φαίνεται να σχετίζεται με καμία από τις ανεξάρτητες μεταβλητές εκτός από το φύλο των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο και μάλιστα των κοριτσιών της Α' τάξης ($\chi^2 = 5,733$, $df = 1$, $P = ,017$, Cramer's $V = ,098$). Ειδικότερα γονείς με κορίτσια που φοιτούν στην Α' τάξη του δημοτικού δηλώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα (66,7%) ότι παρακολουθούν την πρόοδο των μαθημάτων των παιδιών τους από τους γονείς που δεν έχουν κορίτσια στην ίδια τάξη και οι οποίοι επιλέγουν την ίδια πρόταση σε ποσοστό 50,4%.

Ενημερώνομαι για την πρόοδο των μαθημάτων από το δάσκαλο

Στην ερώτηση σχετικά με το αν είναι ο δάσκαλος αυτός από τον οποίο παίρνουν τις πληροφορίες για την πρόοδο των μαθημάτων, οι απαντήσεις των γονέων φαίνεται να σχετίζονται, και πάλι, μόνο με το φύλο των παιδιών τους και μάλιστα με τα κορίτσια. Στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, παρατηρήθηκε με το χαρακτηριστικό κορίτσια στην Α' τάξη του Δημ. Σχολείου ($\chi^2 = 7,316$, $df = 1$, $P = ,007$, Cramer's $V = ,142$). Συγκεκριμένα, γονείς με κορίτσια στην Α' τάξη του σχολείου φαίνεται να ενημερώνονται σε μεγαλύτερο ποσοστό (72,1%) για την πρόοδο των μαθημάτων από τον ίδιο το δάσκαλο σε αντίθεση με τους γονείς χωρίς κορίτσια στην ίδια τάξη, οι οποίοι επιλέγουν την ίδια πρόταση σε αρκετά μικρότερο ποσοστό (50,2%). Με τον ίδιο τρόπο παρατηρήθηκε ότι οι απαντήσεις, στην ίδια ερώτηση σχετίζονται και με τα



κορίτσια της Γ' τάξης ($\chi^2 = 4,508$, $df = 1$, $P = ,034$, Cramer's $V = ,112$). Και σε αυτήν την περίπτωση γονείς με κορίτσια στην Γ' τάξη δηλώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα ότι ενημερώνονται από το δάσκαλο για την πρόοδο των μαθημάτων, ποσοστό 65,7%, από τους γονείς που έχουν την ίδια ενημέρωση, ποσοστό 51,4%, και που δεν έχουν κορίτσια στην τάξη αυτή.

Ενημερώνομαι για την πρόοδο των μαθημάτων από το παιδί μου

Οι απαντήσεις των γονέων στην περίπτωση ενημερώνομαι για την πρόοδο των μαθημάτων από το παιδί μου φαίνεται να σχετίζονται με την ηλικία τους, με σχέση μικρής έντασης, ($\chi^2 = 7,672$, $df = 2$, $P = ,022$, Cramer's $V = ,150$). Συγκεκριμένα οι νεότεροι γονείς, ηλικίας 25 έως 35, δηλώνουν με την μικρότερη συχνότητα από όλους (60,3%) ότι ενημερώνονται για την πρόοδο των μαθημάτων από τα παιδιά τους, σε αντίθεση με τους γονείς της β' ηλικιακής ομάδας (35-45) που στη μεγάλη πλειονότητά τους (75,4%) δηλώνουν ότι ενημερώνονται από τα παιδιά τους σχετικά. Όσοι ανήκουν στην γ' ηλικιακή ομάδα (45 και άνω) δηλώνουν με συχνότητα 69,8% ότι η πηγή ενημέρωσής τους είναι το/τα παιδιά τους.

Στατιστικά σημαντική σχέση, μικρής έντασης, παρατηρήθηκε και με το χαρακτηριστικό επίπεδο εκπαίδευσης των Y του δείγματος ($\chi^2 = 16,593$, $df = 2$, $P = ,000$, Cramer's $V = ,214$). Αναλυτικότερα, γονείς πτυχιούχοι Α.Ε.Ι δηλώνουν σε πολύ μεγάλο ποσοστό (81,7%) ότι ενημερώνονται από τα παιδιά τους για την πρόοδο των μαθημάτων, γονείς απόφοιτοι Λυκείου επιλέγουν την ίδια πρόταση σε μικρότερο ποσοστό 65,3%, ενώ οι γονείς που έχουν λάβει μόνο υποχρεωτική εκπαίδευση δηλώνουν σε αρκετά μικρότερο ποσοστό (56,3%), αλλά πάνω από το μισό, ότι και αυτοί ενημερώνονται από τα παιδιά τους για την πρόοδο των μαθημάτων.

Η συσχέτιση των απαντήσεων των γονέων σχετικά με το αν ενημερώνονται από το παιδί τους για την πρόοδο των μαθημάτων με την ανεξάρτητη μεταβλητή αγόρια που φοιτούν στην Στ' τάξη του Δημ. Σχολείου ανέδειξε στατιστικά σημαντική σχέση χαμηλής έντασης ($\chi^2 = 5,858$, $df = 1$, $P = ,016$, Cramer's $V = ,127$). Έτσι, γονείς με αγόρια στην ΣΤ' τάξη του Δημ. Σχολείου διαπιστώθηκε ότι για τα μαθήματα ενημερώνονται από τα παιδιά τους, σε μεγαλύτερο ποσοστό (82,7%), από ότι οι γονείς που δεν έχουν αγόρια στην ίδια τάξη, ποσοστό 65,8%.



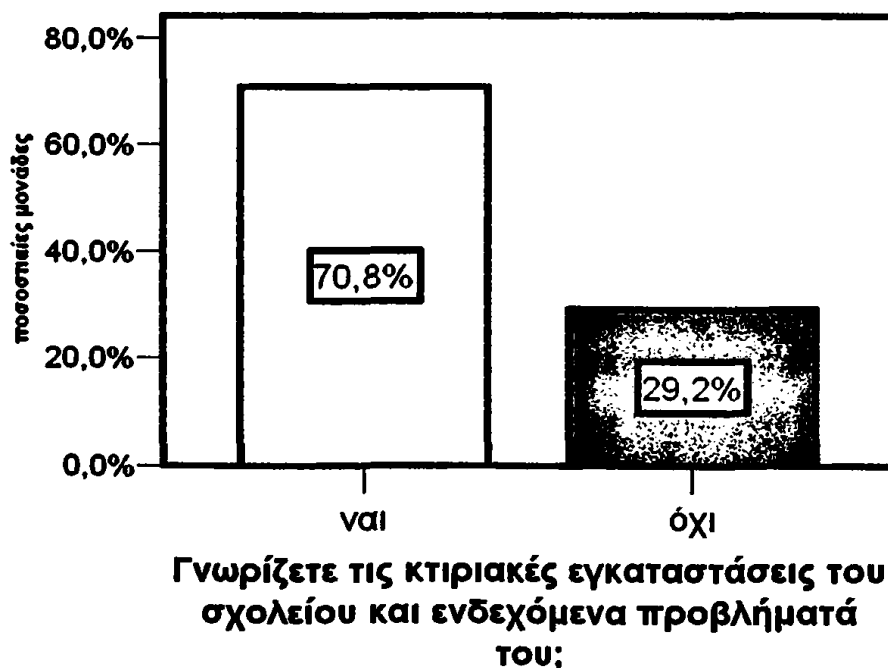
δ. Γνωρίζετε τις κτιριακές συνθήκες του σχολείου / εξοπλισμό και τα ενδεχόμενα προβλήματά του;(ερ..23)

Μονομεταβλητή.ανάλυση

Σχετικά με το περιεχόμενο της συνεργασίας γονέων-δασκάλων το ενδιαφέρον των γονέων δεν περιορίζεται μόνο σε ό,τι αφορά αποκλειστικά τα παιδιά τους, αλλά αφορά και τις γνώσεις που μπορεί να έχουν γενικότερα οι ίδιοι για το σχολείο (κτιριακά/εξοπλισμός) καθώς και για ενδεχόμενα προβλήματα που αφορούν τα σχολεία. Στην ερώτηση αυτή το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (70,8%) δηλώνουν ότι είναι ενημερωμένοι σχετικά, ενώ ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό γονέων (29,2%) δηλώνει ότι δεν γνωρίζει τίποτα σχετικά με τις σχολικές εγκαταστάσεις, τους εξοπλισμούς και τα προβλήματα που πιθανά αντιμετωπίζει το σχολείου στο οποίο φοιτά το/τα παιδιά του/τους (Διάγραμμα 48).

Διάγραμμα 48

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις πληροφορίες των γονέων σχετικά με τις κτιριακές εγκαταστάσεις, εξοπλισμούς, αλλά και πιθανά προβλήματα των σχολείων



Διμεταβλητή ανάλυση

Η εξαρτημένη μεταβλητή πληροφορίες των γονέων για τις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου των παιδιών δε φαίνεται να σχετίζεται με τον παράγοντα φύλο των Υ της έρευνας ($\chi^2 = 2,674$, $df = 1$, $P = ,102$, Cramer's $V = ,068$).

Ωστόσο, κατά τη διμεταβλητή ανάλυση παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση, μέτριας έντασης, με τον παράγοντα ηλικία ($\chi^2 = 8,105$, $df = 2$, $P = ,018$, Cramer's $V = ,121$). Γενικά, όσο μεγαλύτερης ηλικίας είναι οι γονείς τόσο καλύτερα πληροφορημένοι φαίνονται να είναι σχετικά. Αναλυτικότερα, γονείς που βρίσκονται στην γ' ηλικιακή ομάδα (45 και άνω) δηλώνουν σε ποσοστό 78,3% ότι γνωρίζουν τις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου και τα ενδεχόμενα προβλήματά του, οι γονείς της β' ομάδας (35-45) δηλώνουν ενημερωμένοι σε ποσοστό 73,6% και τέλος οι νεότεροι γονείς (25-35) δηλώνουν ενημερωμένοι σχετικά με το μικρότερο ποσοστό (63,2%).

Ακόμα ένας παράγοντας που σχετίζεται με τη συχνότητα που επιλέγουν οι γονείς την παραπάνω εξαρτημένη μεταβλητή είναι το επίπεδο εκπαίδευσης αυτών ($\chi^2 = 10,011$, $df = 2$, $P = ,007$, Cramer's $V = ,131$). Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση παρατηρήθηκε ότι γονείς που είναι απόφοιτοι Λυκείου δηλώνουν σε λίγο μεγαλύτερο ποσοστό (71,5%) ενημερωμένοι για τις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου των παιδιών τους από όσους έχουν πτυχίο Α.Ε.Ι., ποσοστό 70,8%, ενώ οι γονείς που έχουν λάβει υποχρεωτική εκπαίδευση δηλώνουν ενημερωμένοι σε ποσοστό ακόμα μικρότερο (61,6%).

Στατιστικά σημαντική σχέση μικρής έντασης παρατηρήθηκε σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή τόπος διαμονής των γονέων. Σύμφωνα και με τον πίνακα..περισσότερο πληροφορημένοι σχετικά με την κατάσταση των σχολικών κτιρίων και των ενδεχόμενων προβλημάτων τους είναι οι γονείς που διαμένουν σε αστικές περιοχές, ποσοστό 73,2%, με μικρή διαφορά, ποσοστό 72,6%, ακολουθούν οι γονείς που διαμένουν σε αγροτικές περιοχές και τέλος λιγότερο πληροφορημένοι, ποσοστό 57,8%, φαίνεται να είναι όσοι διαμένουν σε ημιαστικές περιοχές. Ο αριθμός των παιδιών που φοιτούν στο Δημ. Σχολείο δε φαίνεται να σχετίζεται με την



ενημέρωση των γονέων σχετικά με το θέμα αυτό ($\chi^2 = 2,054$, $df = 2$, $P = ,358$, Cramer's V = ,059) (Πίνακας 29).

Πίνακας 29

Σχέση μεταξύ του «τόπου διαμονής» και «γνωρίζετε τις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου και ενδεχόμενα προβλήματα του;»

		Γνωρίζετε τις κτιριακές εγκαταστάσεις του σχολείου και ενδεχόμενα προβλήματα του;		Σύνολο	
		ναι	όχι		
Χαρακτηρισμός περιοχής	Αστική	N	216	79	295
		%	73,2%	26,8%	100,0%
	Ημιαστική	N	37	27	64
		%	57,8%	42,2%	100,0%
	Αγροτική	N	156	59	215
		%	72,6%	27,4%	100,0%
Σύνολο		N	409	165	574
		%	71,3%	28,7%	100,0%

Chi - Square = 6,381, $df = 2$, $P = ,041$, Cramer's V = ,105

Σε σχέση με το φύλο και την τάξη των παιδιών και τις πληροφορίες για τα σχολικές εγκαταστάσεις φαίνεται να υπάρχει μια συσχέτιση, μικρής έντασης, ($\chi^2 = 4,391$, $df = 1$, $P = ,036$, Cramer's V = ,087). Αναλυτικότερα γονείς με αγόρια στην Στ' τάξη του δημοτικού φαίνεται να είναι ενημερωμένοι για το παραπάνω θέμα σε μεγαλύτερο ποσοστό (80,8%) από τους γονείς που δεν έχουν παιδιά του ίδιου φύλου στην ίδια τάξη, ποσοστό 69,2%.



2.1 Ενημέρωση των γονέων σχετικά με το πώς να βοηθούν το παιδί τους στο σπίτι (ερ. 24, 24.1, 24.1.1)

α. Βοηθάτε εσείς οι ίδιοι το / τα παιδιά σας στα μαθήματά του / τους;

Μονομεταβλητή ανάλυση

Από τα πιο σημαντικά θέματα της συνεργασίας γονέων – δασκάλων είναι το αν και κατά πόσο ενημερώνονται οι γονείς από τους δασκάλους σχετικά με το πώς να βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα στο σπίτι.

Στην ερώτηση αν βοηθούν οι ίδιοι οι γονείς τα παιδιά στα μαθήματά τους, στη μεγάλη πλειοψηφία τους, ποσοστό 86,6%, απαντούν καταφατικά (Διάγραμμα 49). Ωστόσο ένα ποσοστό της τάξεως του 13,4% δηλώνει πώς όχι, δεν βοηθάει το ίδιο τα παιδιά στα μαθήματά τους.

Διμεταβλητή ανάλυση

Οι τοποθετήσεις των γονέων σχετικά με το αν βοηθούν οι ίδιοι τα παιδιά τους στα μαθήματά τους δε φαίνεται να σχετίζονται με το φύλο τους ($\chi^2=,273$, $df=,1$, $P=,601$, Cramer's V =,022). Επίσης η ίδια εξαρτημένη μεταβλητή δε σχετίζεται με την ηλικία των Y του δείγματος ($\chi^2=3,140$, $df=,2$, $P=,208$, Cramer's V =,075), το επίπεδο εκπαίδευσής τους ($\chi^2=3,779$, $df=,2$, $P=,151$, Cramer's V =,080), και τον τόπο διαμονής τους ($\chi^2=2,174$, $df=,2$, $P=,337$, Cramer's V =,061).

Ωστόσο, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο δημοτικό ($\chi^2= 5,996$, $df=,2$, $P=,050$, Cramer's V =,101). Γενικά όσο περισσότερα είναι τα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο τόσο μεγαλύτερη είναι και η συχνότητα με την οποία οι γονείς δηλώνουν ότι τα βοηθούν οι ίδιοι στα μαθήματά τους. Ειδικότερα γονείς με ένα παιδί δηλώνουν με τη μικρότερη συχνότητα (83,9%) ότι παρέχουν τέτοια βοήθεια στα παιδιά τους, περισσότεροι γονείς με δύο παιδιά, ποσοστό 89,9%, δηλώνουν ότι τα βοηθούν, ενώ γονείς με τρία ή τέσσερα παιδιά δηλώνουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα, ποσοστό 95,8%, ότι βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματά τους.

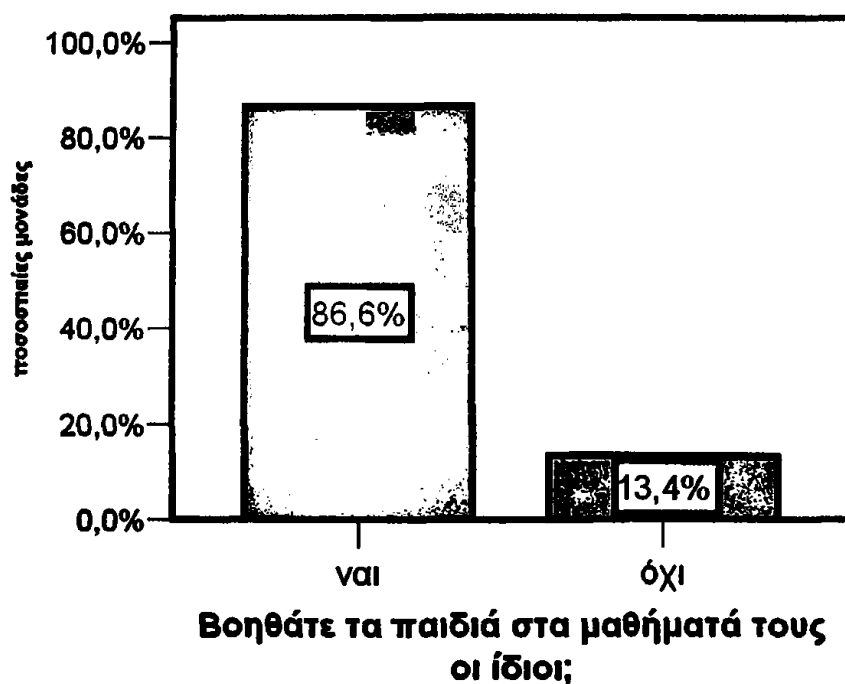
Επίσης, το φύλο και η τάξη στην οποία φοιτούν τα παιδιά σχετίζονται με τις απαντήσεις των γονέων σε αυτήν την ερώτηση ($\chi^2= 5,52$, $df=,1$, $P=,025$, Cramer's V =,093). Αναλυτικότερα όσοι από αυτούς έχουν αγόρια στην Γ' τάξη του Δημ. Σχολείου δηλώνουν σε μεγαλύτερο



ποσοστό (95,5%) ότι τα βοηθούν στα μαθήματά τους από εκείνους που δεν έχουν αγόρια στην ίδια τάξη.

Διάγραμμα 49

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με αν οι γονείς βοηθούν οι ίδιοι τα παιδιά στα μαθήματά τους



β. Μαθήματα στα οποία οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους (ερ. 24α).

Μονομεταβλητή ανάλυση

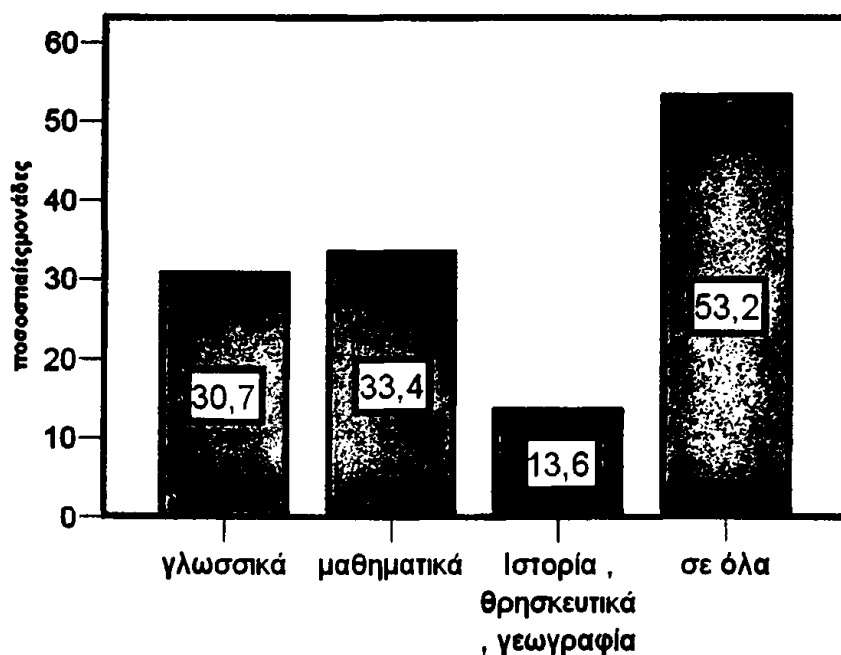
Η βοήθεια των γονέων προς τα παιδιά τους στα διάφορα μαθήματα προσφέρεται με την ακόλουθη συχνότητα: με τη μεγαλύτερη συχνότητα (53,2%) οι γονείς δηλώνουν ότι βοηθούν τα παιδιά τους σε όλα τα μαθήματα του σχολείου, με μικρότερη συχνότητα (33,4%) δηλώνουν ότι



τα βοηθούν στα μαθηματικά, ακολουθούν τα γλωσσικά με συχνότητα (30,7%) και τέλος με συχνότητα 13,6% δηλώνουν ότι βοηθούν τα παιδιά τους στα γενικά μαθήματα (Διάγραμμα. 50).

Διάγραμμα 50

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με την βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους στα διάφορα μαθήματα



Διμεταβλητή ανάλυση

Βοήθεια στα γλωσσικά μαθήματα

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με το φύλο των γονέων ($\chi^2 = ,103$, $df=,1$, $P=,748$, Cramer's $V = ,014$), την ηλικία ($\chi^2 = ,052$, $df=,2$, $P=,974$, Cramer's $V = ,010$), το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2 = ,858$, $df=,2$, $P=,651$, Cramer's $V = ,041$), τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο ($\chi^2 = 3,822$, $df=,2$, $P=,148$, Cramer's $V = ,086$) και τον τόπο διαμονής ($\chi^2 = ,864$, $df=,2$, $P=,649$, Cramer's $V = ,041$).



Ωστόσο παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση, μικρής έντασης, με το φύλο και την τάξη στην οποία φοιτούν τα παιδιά. Συγκεκριμένα σημαντική σχέση διαπιστώθηκε με την ανεξάρτητη μεταβλητή αγόρια Β΄ τάξης ($\chi^2= 4,309$, $df=,1$, $P=,038$, Cramer's $V =,092$), όπου οι συγκεκριμένοι γονείς δηλώνουν ότι βοηθούν τα παιδιά τους στα γλωσσικά μαθήματα με συχνότητα αρκετά μεγαλύτερη (44,4%) από τους γονείς που δεν έχουν αγόρια στην ίδια τάξη, ποσοστό 29,5%. Οι απαντήσεις επίσης των Υ της έρευνας φαίνεται να σχετίζονται και με τη μεταβλητή κορίτσια Α΄ τάξης ($\chi^2= 5,132$, $df=,1$, $P=,023$, Cramer's $V =,100$). Συγκεκριμένα γονείς με κορίτσια στην Α΄ τάξη του δημοτικού δηλώνουν με συχνότητα 43,9% ότι τα βοηθούν στα γλωσσικά μαθήματα, ενώ όσοι δεν έχουν παιδιά του ίδιου φύλου στην ίδια τάξη δηλώνουν, με αρκετά συχνότητα μικρότερη (29,2%), ότι τα βοηθούν στα γλωσσικά μαθήματα.

Βοήθεια στα μαθηματικά

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των γονέων στο ερώτημα βοηθάω τα παιδιά μου στα μαθηματικά με το φύλο αυτών παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση, μικρής έντασης. Σύμφωνα και με τον πίνακα 30 οι πατέρες δηλώνουν, με μεγαλύτερη συχνότητα (41,8%), ότι βοηθούν οι ίδιοι τα παιδιά τους στα μαθηματικά από ότι οι μητέρες (30,8%). Στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, επίσης, παρατηρήθηκε στη συσχέτιση με τη μεταβλητή αριθμός παιδιών που φοιτούν στο δημοτικό ($\chi^2= 7,133$, $df=,2$, $P=,028$, Cramer's $V =,118$). Συγκεκριμένα γονείς με ένα παιδί στο σχολείο δηλώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα (35,8%) ότι βοηθούν το παιδί τους στα μαθηματικά, όσοι έχουν δύο παιδιά επιλέγουν την ίδια πρόταση με λίγο μικρότερο ποσοστό (32,7%), ενώ όσοι έχουν τρία ή τέσσερα παιδιά δηλώνουν σε πολύ μικρότερο ποσοστό από τους προηγούμενους (8,7%), ότι τα βοηθούν στα μαθηματικά.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με την ηλικία των Υ του δείγματος ($\chi^2= 2,549$, $df=,2$, $P=,280$, Cramer's $V =,073$), το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2= 2,820$, $df=,2$, $P=,244$, Cramer's $V =,074$) και τον τόπο διαμονής ($\chi^2= 1,573$ $df=,2$, $P=,455$, Cramer's $V =,056$).

Πίνακας 30

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «φύλο γονέα» και «βοηθάω τα παιδιά μου στα μαθηματικά»



			βοήθεια στα μαθηματικά		Σύνολο
			ναι	όχι	
Γονέας	πατέρας	N	51	71	122
		%	41,8%	58,2%	100,0%
	μητέρα	N	121	272	393
		%	30,8%	69,2%	100,0%
Σύνολο		N	172	343	515
		%	33,4%	66,6%	100,0%

Chi-Square = 5,078 , df = 1, P= , 024, Cramer's V = ,099

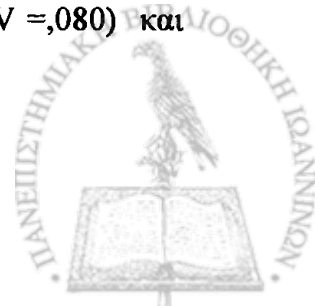
Βοήθεια στα γενικά μαθήματα (Ιστορία , Θρησκευτικά , Γεωγραφία)

Οι τοποθετήσεις των γονέων στην περίπτωση βοήθεια στα γενικά μαθήματα δεν σχετίζονται με το φύλο τους ($\chi^2 = 1,174$, $df=,1$, $P=,279$, Cramer's V = ,048), την ηλικία ($\chi^2 = 4,227$ $df=,2$, $P=,121$, Cramer's V = ,094), τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο ($\chi^2 = ,492$, $df=,2$, $P=,782$, Cramer's V = ,031) και τον τόπο διαμονής ($\chi^2 = 2,110$ $df=,2$, $P=,348$, Cramer's V = ,064).

Στατιστικά σημαντική σχέση παρατηρήθηκε με τον παράγοντα εκπαίδευση ($\chi^2 = 9,996$, $df=,2$, $P=,007$, Cramer's V = ,139). Γενικά όσο το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων ανεβαίνει τόσο μικρότερη είναι η συχνότητα με την οποία δηλώνουν ότι βοηθούν τα παιδιά τους στα γενικά μαθήματα. Συγκεκριμένα, γονείς που έχουν λάβει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση δηλώνουν ότι βοηθούν τα παιδιά τους στα γενικά μαθήματα με συχνότητα 20,8%, όσοι είναι απόφοιτοι Λυκείου επιλέγουν την παραπάνω πρόταση σε ποσοστό 13,4%, ενώ οι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. σε ποσοστό μόλις 7,8%.

Βοήθεια σε όλα τα μαθήματα

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση της εξαρτημένης μεταβλητής βοήθεια σε όλα τα μαθήματα με το φύλο των Y της έρευνας δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ($\chi^2 = ,157$, $df=,1$, $P=,692$, Cramer's V = ,017), με την ηλικία τους ($\chi^2 = 3,813$, $df=,2$, $P=,149$, Cramer's V = ,089), το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2 = 3,259$, $df= 2$, $P=,169$, Cramer's V = ,080) και τον τόπο διαμονής ($\chi^2 = ,585$, $df=,2$, $P=,746$, Cramer's V = ,034).



Στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, παρατηρήθηκε στη συσχέτιση με την ανεξάρτητη μεταβλητή αριθμός παιδιών που φοιτούν στο Δημ. Σχολείο ($\chi^2= 11,380$, $df= 2$, $P=,003$, Cramer's $V =,149$). Γενικά όσο περισσότερα είναι τα παιδιά τόσο μεγαλύτερο είναι και το ποσοστό των γονέων που δηλώνουν ότι τα βοηθούν σε όλα τα μαθήματα. Αναλυτικότερα, το ποσοστό των γονέων με ένα παιδί που το βοηθάει σε όλα τα μαθήματα είναι το μικρότερο (48,6%), μεγαλύτερο (56,6%) είναι το ποσοστό αυτών που έχουν δύο παιδιά και τα βοηθούν σε όλα μαθήματα, ενώ όσοι έχουν τρία ή τέσσερα παιδιά είναι οι περισσότεροι (82,6%).

Στατιστικά σημαντική σχέση παρατηρήθηκε και με το φύλο και την τάξη που φοιτούν τα παιδιά και συγκεκριμένα με τα αγόρια της Γ' τάξης ($\chi^2= 14,944$, $df= 1$, $P=,000$, Cramer's $V =,171$).

Ειδικότερα γονείς με αγόρια στην Γ' τάξη του δημοτικού δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (75,4%) ότι τα βοηθούν σε όλα τα μαθήματα, από τους γονείς, ποσοστό 49,8%, που δεν έχουν αγόρια στην ίδια τάξη.

γ. Αναζητήσατε ενδεχομένως τρόπους για να βοηθήσετε καλύτερα μόνοι σας το / τα παιδιά σας;(ερ.24.1)

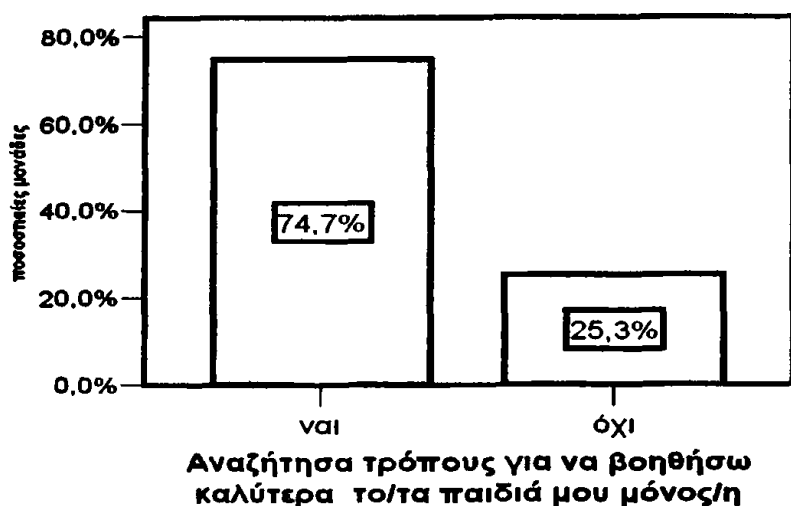
Μονομεταβλητή ανάλυση

Στην ερώτηση αν οι γονείς που βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι αναζητούν μόνοι τους κάποιο τρόπο για να τα βοηθήσουν καλύτερα ένα πολύ μεγάλο ποσοστό αυτών (74,7%) απάντησε καταφατικά, ενώ το 25,3% απάντησε πως δεν αναζητούν μόνοι τους κάποιους τρόπους (Διάγραμμα 51).



Διάγραμμα 51

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με το αν οι γονείς αναζήτησαν μόνοι τους κάποιους τρόπους για να βοηθήσουν τα παιδιά τους καλύτερα



Διμεταβλητή ανάλυση

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση, μέτριας έντασης, της εξαρτημένης μεταβλητής αναζήτησα τρόπους να βοηθήσω καλύτερα το/τα παιδιά μου μόνος/μόνη με την επίσης εξαρτημένη μεταβλητή βοηθάτε τα παιδιά σας οι ίδιοι στα μαθήματά τους. Σύμφωνα με τον πίνακα .. από τους γονείς που βοηθούν τα παιδιά στα μαθήματά τους οι ίδιοι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (91,1%) αναζητούν μόνοι τους τους τρόπους να τα βοηθήσουν καλύτερα, σε αντίθεση με το 75,3% των γονέων που ναι μεν βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι, αλλά και ούτε αναζητούν οι ίδιοι τους καλύτερους τρόπους για αυτό (Πίνακας 31).

Οι απαντήσεις των Y της έρευνας ωστόσο δε φαίνεται να σχετίζονται με το φύλο τους ($\chi^2 = ,139$, $df=1$, $P=,709$, Cramer's V = ,015), την ηλικία ($\chi^2=3,042$, $df=2$, $P=,218$, Cramer's V = ,075), τον τόπο διαμονής ($\chi^2= 3,818$, $df=2$, $P=,148$, Cramer's V = ,082), το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2= 4,343$, $df=2$, $P=,114$, Cramer's V = ,087) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο ($\chi^2= 5,182$, $df=2$, $P=,075$, Cramer's V = ,094).

Στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, διαπιστώθηκε με την ανεξάρτητη μεταβλητή αγόρια Α' τάξης ($\chi^2=7,701$, $df=1$, $P=,006$, Cramer's V = ,115). Αναλυτικότερα γονείς με αγόρια που φοιτούν στην Α' τάξη του δημοτικού δηλώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα



(89,7%) ότι αναζητούν τρόπους μόνοι τους για να τα βοηθήσουν καλύτερα στο σπίτι, από τους γονείς που δεν έχουν αγόρια στην ίδια τάξη, ποσοστό 72,9%.

Πίνακας 31

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «βοηθάτε τα παιδιά στα μαθήματά τους οι ίδιοι» και «αναζητήσατε τρόπους για να τα βοηθήσετε καλύτερα μόνοι σας»

			Βοηθάτε τα παιδιά στα μαθήματά τους οι ίδιοι		Σύνολο
			ναι	όχι	
Αναζήτησα τρόπους για να βοηθήσω καλύτερα το παιδί μου μόνος/η	ναι	N	391	38	429
		%	91,1%	8,9%	100,0%
	όχι	N	110	36	146
		%	75,3%	24,7%	100,0%
Σύνολο		N	501	74	575
		%	87,1%	12,9%	100,0%

Chi-Square = 24,250, df = 1, P = ,000, Cramer's V = ,205

δ. Πηγή στήριξης των γονέων για τη βοήθεια που οι ίδιοι προσφέρουν στα παιδιά τους στο σπίτι σε σχέση με τα μαθήματα (ερ.24.1.1)

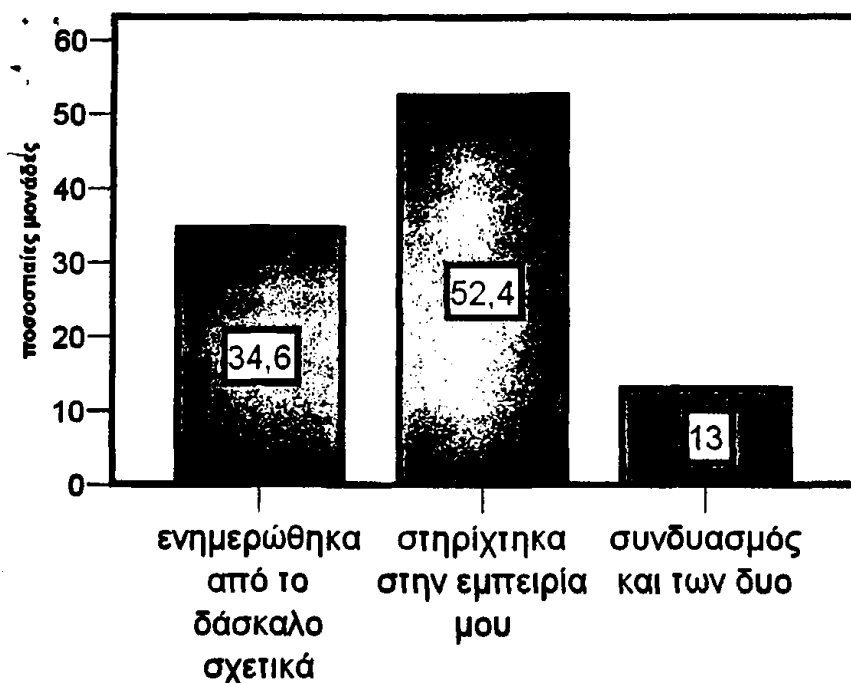
Μονομεταβλητή ανάλυση

Από τους γονείς οι οποίοι δήλωσαν ότι αναζήτησαν μόνοι τους τρόπους για να βοηθήσουν τα παιδιά τους καλύτερα, περισσότεροι από μισούς ποσοστό 52,4%, δήλωσε ότι στηρίχτηκε καθαρά στην εμπειρία του, το 34,6% δήλωσε ότι ενημερώθηκε από το δάσκαλο σχετικά με τους νέους τρόπους διδασκαλίας και βοήθειας και το 13% δήλωσε ότι στηρίχτηκε τόσο στην δική του εμπειρία όσο και στη σχετική ενημέρωση από τους δασκάλους των παιδιών τους (Διάγραμμα 52).



Διάγραμμα 52

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις πηγές στήριξης των γονέων για βοήθεια προς τα παιδιά τους



Διμεταβλητή ανάλυση

Ενημερώθηκα από το δάσκαλο σχετικά με τους τρόπους ώστε να βοηθήσω το/τα παιδιά μου καλύτερα

Η εξαρτημένη μεταβλητή που αφορά στο αν οι γονείς έχουν πληροφορίες για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν καλύτερα τα παιδιά τους στα μαθήματα από τους δασκάλους τους ίδιους δε φαίνεται να σχετίζεται με το φύλο ($\chi^2=,481$, $df=1$, $P=,488$, Cramer's $V =,032$), την ηλικία ($\chi^2= 4,061$, $df=2$, $P=,131$, Cramer's $V =,095$), το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2= 3,753$, $df=2$, $P=,153$, Cramer's $V =,088$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2= 1,802$, $df=2$,



$P=,406$, Cramer's $V =,062$) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο ($\chi^2=,498$, $df=2$, $P=,779$, Cramer's $V =,032$).

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση, όμως, παρατηρήθηκε συσχέτιση της μεταβλητής με τον παράγοντα φύλο και τάξη των παιδιών. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή αγόρια Α' τάξης ($\chi^2= 6,579$, $df=1$, $P=,010$, Cramer's $V =,117$). Ειδικότερα, γονείς με αγόρια στην Α' τάξη του δημοτικού δηλώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα (51%) ότι ενημερώνονται από το δάσκαλο σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικότερα τα παιδιά τους, ενώ γονείς που δεν έχουν αγόρια στην ίδια τάξη δηλώνουν ότι ενημερώνονται με μικρότερη συχνότητα (32,6%).

Παρόμοια με τα παραπάνω είναι και τα αποτελέσματα της συσχέτισης με την ανεξάρτητη μεταβλητή κορίτσια στην Α' τάξη ($\chi^2= 5,841$, $df=1$, $P=,016$, Cramer's $V =,110$). Όσοι έχουν κορίτσια στην Α' τάξη δηλώνουν σε ποσοστό 49,1% ότι ενημερώνονται από το δάσκαλο για τους τρόπους με τους οποίους αυτούς σε σχέση με τους γονείς, ποσοστό 32,6%, που ναι μεν ενημερώνονται από το δάσκαλο, αλλά δεν έχουν κορίτσια στην ίδια τάξη.

Στηρίχτηκα στην εμπειρία μου για να βοηθήσω τα παιδιά μου καλύτερα

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση της εξαρτημένης μεταβλητής βοηθάω τα παιδιά μου στα μαθήματα στηριζόμενος/η στην εμπειρία μου με την ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο των Υ του δείγματος ($\chi^2= 1,563$, $df=1$, $P=,211$, Cramer's $V =,057$), την ηλικία ($\chi^2= 4,921$, $df=2$, $P=,085$, Cramer's $V =,104$), το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2= 2,066$, $df=2$, $P=,356$, Cramer's $V =,065$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2= 1,896$, $df=2$, $P=,387$, Cramer's $V =,063$) και τον αριθμό των παιδιών ($\chi^2= 2,680$, $df=2$, $P=,262$, Cramer's $V =,074$). Επίσης ο παράγοντας φύλο των παιδιών και η τάξη στην οποία φοιτούν δεν φαίνεται να σχετίζονται με τις απαντήσεις των γονέων στην ερώτηση αυτή.

Στηρίχτηκα τόσο στην ενημέρωση από το δάσκαλο όσο και στην ίδια την εμπειρία μου , για να βοηθήσω τα παιδιά μου καλύτερα



Και στην περίπτωση αυτή οι απαντήσεις των γονέων δεν φαίνεται να σχετίζονται με κανένα από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Κατά τη συσχέτιση με τον παράγοντα φύλο δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ($\chi^2 = ,764$, $df=1$, $P=,382$, Cramer's $V = ,040$), την ηλικία ($\chi^2 = 1,251$, $df=2$, $P=,535$, Cramer's $V = ,052$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2 = 1,896$, $df=2$, $P=,387$, Cramer's $V = ,063$), το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2 = ,461$, $df=2$, $P=,794$, Cramer's $V = ,031$). Και στην περίπτωση αυτή διαπιστώθηκε ότι οι απαντήσεις που δίνουν οι γονείς σχετίζονται με το φύλο και την τάξη στην οποία φοιτούν τα παιδιά τους. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή κορίτσια Β' τάξης ($\chi^2 = 8,331$, $df=1$, $P=,004$, Cramer's $V = ,132$), όπου γονείς με κορίτσια στην τάξη αυτή δηλώνουν με συχνότητα 25,5% ότι συνδυάζουν την ενημέρωση από το δάσκαλο και την εμπειρία τους για να τα βοηθήσουν, ενώ το ποσοστό των γονέων που προβαίνουν στην ίδια λύση και δεν έχουν κορίτσια στην Β' τάξη μειώνεται στο μισό (11,5%). Με τον ίδιο τρόπο φαίνεται να τοποθετούνται και οι γονείς με κορίτσια στην Δ' τάξη ($\chi^2 = 7,699$, $df=1$, $P=,006$, Cramer's $V = ,127$). Συγκεκριμένα, όσοι από τους γονείς έχουν κορίτσια στην τάξη αυτή δηλώνουν σε διπλάσιο ποσοστό από τους γονείς που δεν έχουν κορίτσια στην τάξη αυτή, ποσοστό ποσοστά 49,8% και 11,5% αντίστοιχα, ότι βοηθούν τα παιδιά τους στηριζόμενοι τόσο στη βοήθεια των δασκάλων όσο και στην εμπειρία τους.

ε. Θέματα για τα οποία οι γονείς επιθυμούν να ενημερώνονται (ερ. 25)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Οι τοποθετήσεις των γονέων σχετικά με τα θέματα για τα οποία θα ήθελαν να ενημερώνονται από τους δασκάλους, προσδιορίζουν και το περιεχόμενο της συνεργασίας, σύμφωνα πάντα με τους γονείς.

Με τη μεγαλύτερη συχνότητα (90,3%) επιλέγεται η πρόταση επιθυμώ να ενημερώνομαι για την πρόοδο του/των παιδιών μου και με συχνότητα 84,1% η πρόταση επιθυμώ να

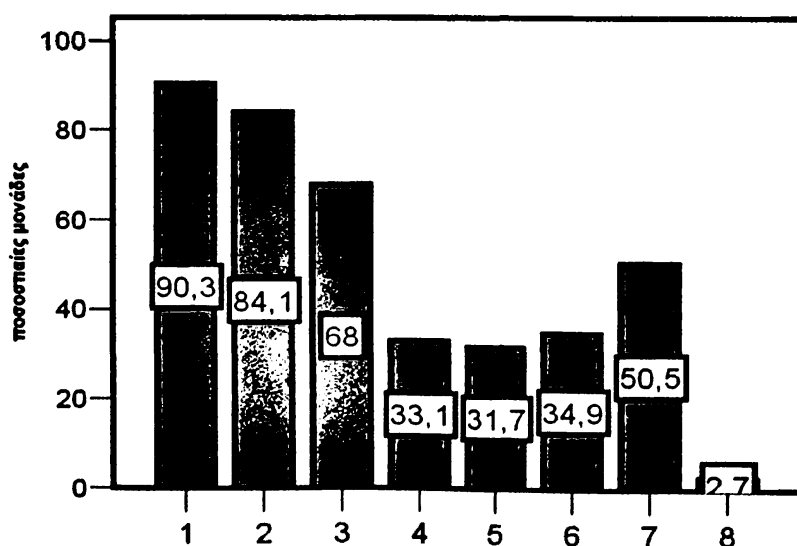


ενημερώνομαι για τη συμπεριφορά του/των παιδιών μου στο σχολείο. Με μικρότερη συχνότητα 68% ακολουθεί η πρόταση επιθυμώ να ενημερώνομαι για τον τρόπο με τον οποίο θα μπορώ να βοηθάω το/τα παιδιά μου στο σπίτι και με συχνότητα 50,5% οι γονείς δηλώνουν ότι θέλουν να ενημερώνονται για όλες τις δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου.

Ακολουθεί με αρκετά μικρότερη συχνότητα (34,9%) η επιλογή επιθυμώ να ενημερώνομαι για τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούνται το/τα παιδιά μου, με περίπου την ίδια συχνότητα (33,1%) η επιλογή βοήθεια για να μπορώ να λύνω ενδεχόμενα προβλήματα στις σχέσεις με το/τα παιδιά μου και τέλος με συχνότητα 31,7% οι γονείς δηλώνουν ότι επιθυμούν να ενημερώνονται για το πώς διδάσκεται κάθε μάθημα. Με πάρα πολύ μικρή συχνότητα (2,7%) οι γονείς δηλώνουν θα ήθελαν να ενημερώνονται και για άλλα θέματα. Οι προτάσεις των γονέων στην περίπτωση αυτή είναι και πάλι μεμονωμένες και αφορούν: το κτιριακό, τον τρόπο που θα βοηθήσουν το παιδί τους οι ίδιοι να γίνει πιο ανταγωνιστικό, τον τρόπο που θα μπορέσουν σε επαφή με ανώτερους φορείς της εκπαίδευσης να επηρεάσουν τις αποφάσεις σχετικά με εκπαιδευτικά ζητήματα (Διάγραμμα 53).

Διάγραμμα 53

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τα θέματα που θα ήθελαν να ενημερώνονται οι γονείς από τους δασκάλους



Επιθυμώ να ενημερώνομαι για την πρόοδο των παιδιών μου

Για τη συμπεριφορά του / των παιδιών μου στο σχολείο

Για τον τρόπο με τον οποίο θα βοηθάω το / τα παιδιά μου στο σπίτι

Για το πώς θα λύνω τα ενδεχόμενα προβλήματα στις σχέσεις με το / τα παιδιά μου

Για το πώς διδάσκεται το μάθημα

Για τον τρόπο αξιολόγησης του / των παιδιών μου

Για τις σχολικές δραστηριότητες εντός και εκτός του σχολείου

Για άλλο λόγο

Διμεταβλητή ανάλυση

Ενημέρωση για την πρόοδο του / των παιδιών μου

Κατά τη σύγκριση των απαντήσεων των γονέων στο θέμα ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών μου με τα ατομικά χαρακτηριστικά των Υ της έρευνας δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση. Επομένως οι απαντήσεις των γονέων δεν διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο ($\chi^2=,155$, $df = 1$, $P =,694$, Cramer's $V =,016$), την ηλικία ($\chi^2=,807$, $df =2$, $P =,668$, Cramer's $V =,038$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2=2,627$, $df = 2$, $P =,269$, Cramer's $V =,067$), το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2=2,561$, $df = 2$, $P =,278$, Cramer's $V =,066$) και τον αριθμό των παιδιών ($\chi^2=,999$, $df = 2$, $P =,607$, Cramer's $V =,041$).

Στατιστικά σημαντική σχέση, μικρής έντασης, παρατηρήθηκε σε σχέση με τον παράγοντα φύλο και τάξη των παιδιών ($\chi^2=4,656$, $df = 1$, $P =,031$, Cramer's $V =,089$). Συγκεκριμένα, γονείς με κορίτσια στην Α' τάξη του δημοτικού επιλέγουν με μεγαλύτερη συχνότητα (98,3%) την πρόταση ενημέρωση για την πρόοδο, ενώ γονείς χωρίς κορίτσια στην ίδια τάξη την επιλέγουν με μικρότερη συχνότητα (89,5%).



Ενημέρωση για τη συμπεριφορά του / των παιδιών μου στο σχολείο

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με το χαρακτηριστικό φύλο ($\chi^2=1,249$, $df = 1$, $P =,264$, Cramer's $V =,046$), την ηλικία ($\chi^2=,054$, $df = 2$, $P =,973$, Cramer's $V =,010$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2=4,265$, $df = 2$, $P =,119$, Cramer's $V =,086$) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο ($\chi^2=2,642$, $df = 2$, $P =,267$, Cramer's $V =,067$).

• Στατιστικά σημαντική σχέση παρατηρήθηκε με το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Σύμφωνα και με τον πίνακα 32 οι γονείς που έχουν λάβει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση δηλώνουν με τη μικρότερη συχνότητα (78,7%) ότι ενδιαφέρονται να ενημερώνονται για τη συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο, και ακολουθούν οι απόφοιτοι Λυκείου με συχνότητα 83,8%. Τέλος, οι γονείς που έχουν πτυχίο Α.Ε.Ι. δείχνουν να ενδιαφέρονται περισσότερο από όλους για τη συμπεριφορά που εκδηλώνουν τα παιδιά τους στο σχολείο, ποσοστό 89%.

Πίνακας 32

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «επίπεδο εκπαίδευσης» και «ενημέρωση για τη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο»

			Ενημέρωση για τη συμπεριφορά του στο σχολείο		Σύνολο
			ναι	όχι	
Επίπεδο εκπαίδευσης	Υποχρεωτική εκπαίδευση	N	122	33	155
		%	78,7%	21,3%	100,0%
	Απόφοιτοι Λυκείου	N	212	41	253
		%	83,8%	16,2%	100,0%
	Πτυχιούχοι Α.Ε.Ι.	N	162	20	182
		%	89,0%	11,0%	100,0%
Σύνολο		N	496	94	590
		%	84,1%	15,9%	100,0%

Chi - Square = 6,657 , $df = 2$, $P =,036$, Cramer's $V =,106$



Στατιστικά σημαντική σχέση παρατηρήθηκε και με την ανεξάρτητη μεταβλητή αγορά Στ' τάξης ($\chi^2=5,121$, $df=1$, $P=,024$, $Cramer's V=,093$). Συγκεκριμένα, οι γονείς που επιλέγουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα (92,6%) την ενημέρωση για τη συμπεριφορά είναι όσοι έχουν παιδιά στην Στ' τάξη, ενώ όσοι δεν έχουν αγορά στην τάξη αυτή δηλώνουν την ίδια πρόταση με μικρότερη συχνότητα (82,7%). Με τον ίδιο τρόπο σχετίζεται με τις επιλογές των γονέων η ανεξάρτητη μεταβλητή κορίτσια Α' τάξης. Διαπιστώθηκε ότι οι γονείς με κορίτσια στην Α' τάξη επιθυμούν να πληροφορούνται περισσότερο, ποσοστό 93,1%, για τη συμπεριφορά που εκδηλώνουν τα παιδιά τους στο σχολείο, σε σχέση με τους γονείς χωρίς κορίτσια στην ίδια τάξη, ποσοστό 83,1%.

Ενημέρωση για τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσα να βοηθάω το/τα παιδιά μου στο σπίτι

Ο τρόπος με τον οποίο επέλεξαν οι γονείς την πρόταση ενημέρωση για τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσα να βοηθάω το / τα παιδιά μου στο σπίτι δε φαίνεται να σχετίζεται με το χαρακτηριστικό φύλο ($\chi^2=3,644$, $df = 1$, $P = ,056$, $Cramer's V = ,079$), την ηλικία αυτών ($\chi^2=5,117$, $df = 2$, $P = ,077$, $Cramer's V = ,096$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2=1,036$, $df = 2$, $P = ,596$, $Cramer's V = ,047$) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο ($\chi^2=4,707$, $df = 2$, $P = ,095$, $Cramer's V = ,089$).

Στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, παρατηρήθηκε και στην περίπτωση αυτή με το χαρακτηριστικό εκπαίδευση των γονέων ($\chi^2=14,664$, $df =2$, $P = ,001$, $Cramer's V = ,158$). Συγκεκριμένα οι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. επιλέγουν με τη μικρότερη συχνότητα (58,8%) την πρόταση ενημέρωση για τον τρόπο με τον οποίο θα βοηθήσω τα παιδιά μου στο σπίτι. Λίγο περισσότερο φαίνεται να ενδιαφέρονται όσοι έχουν λάβει την υποχρεωτική εκπαίδευση μόνο, ποσοστό 65,8% , και τέλος το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη σχετική ενημέρωση δείχνουν οι απόφοιτοι Λυκείου, ποσοστό 75,9%.

Ο τρόπος επίσης με τον οποίο τοποθετήθηκαν οι γονείς στην παραπάνω πρόταση σχετίζεται και με το φύλο και την τάξη των παιδιών ($\chi^2=3,939$, $df = 1$, $P = ,047$, $Cramer's V = ,082$). Συγκεκριμένα οι γονείς των αγοριών που φοιτούν στην Α' τάξη παρατηρήθηκε να ενδιαφέρονται περισσότερο, ποσοστό 79,7%, για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να βοηθήσουν



τα παιδιά τους στο σπίτι σε σχέση με τους γονείς που δεν έχουν αγόρια στην τάξη αυτή, ποσοστό 67%. Με τον ίδιο τρόπο φαίνεται να σχετίζεται η τοποθέτηση των γονέων στην σχετική πρόταση με την ανεξάρτητη μεταβλητή αγόρια Β' τάξη ($\chi^2=5,489$, $df = 1$, $P =,019$, Cramer's $V =,097$). Συγκεκριμένα οι γονείς με αγόρια στη Β' τάξη επιλέγουν με μεγαλύτερη συχνότητα (82,7%) την πρόταση ενημέρωση για τον τρόπο με τον οποίο μπορώ να βοηθήσω τα παιδιά μου στο σπίτι, σε σχέση με τους γονείς που δεν έχουν αγόρια στην ίδια τάξη, ποσοστό 66,9%.

Ενημέρωση για το πώς να λύνω τα ενδεχόμενα προβλήματα στις σχέσεις με το/τα παιδιά μου

Στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, παρατηρήθηκε κατά τη συσχέτιση με την ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο των Υ της έρευνας. Συγκεκριμένα, ανάμεσα στους γονείς οι μητέρες δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (36,4%) από τους πατέρες, ποσοστό (22,4%), ότι επιθυμούν να ενημερώνονται για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να λύνουν προβλήματα που πιθανά θα προέκυπταν στη σχέση τους με τα παιδιά τους (πίνακας 33).

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με την ηλικία των Υ της έρευνας ($\chi^2=1,267$, $df =2$, $P =,531$, Cramer's $V =,048$), τον τόπο διαμονής των γονέων ($\chi^2=,418$, $df =2$, $P =,812$, Cramer's $V =,027$) και το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2=5,017$, $df =2$, $P =,812$, Cramer's $V =,092$).

Οι επιλογές των γονέων φαίνεται να σχετίζονται με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο δημοτικό ($\chi^2=8,859$, $df =2$, $P =,012$, Cramer's $V =,122$). Συγκεκριμένα, γονείς με τρία ή τέσσερα παιδιά φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη ανάγκη για παροχή βοήθειας σχετικά με την επίλυση προβλημάτων, ποσοστό 54,2%, σε σχέση με τους γονείς με ένα παιδί, ποσοστό 35,2% και ακόμα περισσότερη από τους γονείς με δυο παιδιά, ποσοστό 27,3%. Επίσης και εκείνοι με αγόρια στην Στ' τάξη του σχολείου επιλέγουν με μεγαλύτερη συχνότητα (43,2%) την πρόταση ενημέρωση για την επίλυση προβλημάτων, σε σχέση με τους γονείς που επιλέγουν την πρόταση αυτή και που δεν έχουν αγόρια στην ίδια τάξη, ποσοστό 31,5%.



Πίνακας 33

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «φύλο γονέα» και «να λύνω προβλήματα στη σχέση μου με το / τα παιδιά μου»

			Να λύνω προβλήματα στη σχέση μου με το / τα παιδιά μου		Σύνολο
			ναι	όχι	
Γονέας	πατέρας	N	32	111	143
		%	22,4%	77,6%	100,0%
	μητέρα	N	163	285	448
		%	36,4%	63,6%	100,0%
Σύνολο		N	195	396	591
		%	33,0%	67,0%	100,0%

Chi - Square = 9,619 , df = 1, P =,002, Cramer's V =,128

Ενημέρωση για τη διδασκαλία κάθε μαθήματος

Η επιλογή αυτή δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με το φύλο των Y της έρευνας ($\chi^2=,215$, df=1, P =,643, Cramer's V =,019), τον τόπο διαμονής αυτών ($\chi^2=4,322$, df=2, P =,115, Cramer's V=,086) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο ($\chi^2=,413$, df=2, P =,813, Cramer's V =,026).

Στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, διαπιστώθηκε σε σχέση με την ανεξάρτητη μεταβλητή ηλικία. Συγκεκριμένα, γονείς που ανήκουν στην α' ηλικιακή ομάδα (25-35) φαίνεται να ενδιαφέρονται σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό (39,8%) από όλους τους άλλους για τον τρόπο διδασκαλίας του κάθε μαθήματος, οι γονείς της γ' ηλικιακής ομάδας (45 και άνω) ενδιαφέρονται λίγο λιγότερο, ποσοστό 33,3%, ενώ οι γονείς της β' ομάδας (35-45) ενδιαφέρονται το λιγότερο από όλους, ποσοστό 27,3% (Πίνακας 35)



Πίνακας 34

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «ηλικία» και «διδασκαλία του κάθε μαθήματος»

		Τρόπος διδασκαλίας για κάθε μάθημα		Σύνολο	
		ναι	όχι		
Ηλικία	25-35	N	78	118	196
		%	39,8%	60,2%	100,0%
	35-45	N	81	216	297
		%	27,3%	72,7%	100,0%
	45-55	N	20	40	60
		%	33,3%	66,7%	100,0%
Σύνολο		N	179	374	553
		%	32,4%	67,6%	100,0%

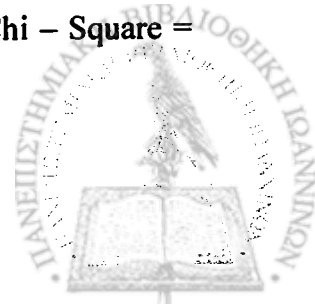
Chi - Square = 8,488, df = 2, P =,014, Cramer's V =,124

Επίσης στατιστικά σημαντική σχέση διαπιστώθηκε και με την ανεξάρτητη μεταβλητή επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2=7,168$, df =2, P =,028, Cramer'sV =,110). Γενικά όσο ανεβαίνει το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τόσο περισσότερο αυτοί ενδιαφέρονται για τη διδακτική κάθε μαθήματος. Ειδικότερα οι γονείς που έχουν λάβει υποχρεωτική εκπαίδευση επιλέγουν την πρόταση αυτή με συχνότητα 23,2%, οι απόφοιτοι Λυκείου με συχνότητα 33,2% και τέλος οι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. επιλέγουν την πρόταση αυτή με τη μεγαλύτερη συχνότητα 36,3%.

Η επιλογή της συγκεκριμένης μεταβλητής επίσης σχετίζεται και με το φύλο των παιδιών ($\chi^2=11,847$, df=1, P=,001, Cramer's V =,142). Συγκεκριμένα, το ποσοστό των γονέων με κορίτσια στην Α' τάξη που ενδιαφέρονται για τη διδασκαλία του κάθε μαθήματος είναι αρκετά μεγαλύτερο (51,7%) από το ποσοστό των γονέων (29,6%) που δείχνουν ενδιαφέρον για την συγκεκριμένη επιλογή και που δεν έχουν κορίτσια στην τάξη αυτή.

Ενημέρωση για την αξιολόγηση

Η διμεταβλητή ανάλυση δεν έδειξε να υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση της επιλογής ενημέρωση για την αξιολόγηση με το ατομικό χαρακτηριστικό φύλο των Y της έρευνας ($\chi^2=1,502$, df=1, P=,220, Cramer's V =,050), τον τόπο διαμονής ($\chi^2=1,476$, df = 2, P =,478, Cramer's V =,050) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο Δημ. Σχολείο (Chi - Square = ,552 , df = 2, P =,759, Cramer's V =,031).



Στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, διαπιστώθηκε με την ανεξάρτητη μεταβλητή ηλικία των Υ της έρευνας ($\chi^2 = 7,433$, $df = 2$, $P = ,024$, $Cramer's V = ,116$). Συγκεκριμένα γονείς που ανήκουν στην α' ηλικιακή ομάδα (25-35) φαίνεται να ενδιαφέρονται σε μεγαλύτερο ποσοστό (42,3%) για τον τρόπο που γίνεται η αξιολόγηση των παιδιών τους τόσο από τους γονείς της β' ηλικιακής ομάδας (35-45), ποσοστό 30,6%, όσο και από τους γονείς της γ' ομάδας, ποσοστό 31,7%.

Επίσης στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, διαπιστώθηκε με την ανεξάρτητη μεταβλητή επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων ($\chi^2 = 13,843$, $df=2$, $P = ,001$, $Cramer's V = ,153$). Γενικά, όσο ανεβαίνει το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων τόσο μεγαλύτερο είναι και το ποσοστό αυτών που επιθυμούν την ενημέρωση για την αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, το ποσοστό των γονέων με υποχρεωτική εκπαίδευση που θα ήθελε να ενημερώνεται για την αξιολόγηση είναι το μικρότερο (25,2%), οι απόφοιτοι Λυκείου φαίνεται να ενδιαφέρονται περισσότερο, ποσοστό 34,4% και τέλος οι απόφοιτοι Α.Ε.Ι δείχνουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον, σε ποσοστό 44,5%.

Οι επιλογές των Υ της έρευνας φαίνεται να σχετίζονται με την ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο και τάξη στην οποία φοιτούν τα παιδιά. Συγκεκριμένα, στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, διαπιστώθηκε με τη μεταβλητή αγόρια Α' τάξης ($\chi^2=5,645$, $df=1$, $P = ,018$, $Cramer's V = ,098$). Οι γονείς με αγόρια στην τάξη αυτή επιλέγουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (49,2%) την πρόταση ενημέρωση για την αξιολόγηση από τους εκείνους που δεν έχουν αγόρια στην τάξη αυτή, ποσοστό 33,6%. Επίσης όσοι έχουν αγόρια στην Στ' τάξη ($\chi^2=4,573$, $df=1$, $P = ,032$, $Cramer's V = ,088$) επιλέγουν σε ποσοστό μεγαλύτερο (45,7%) την ίδια πρόταση από τους γονείς χωρίς αγόρια στην ίδια τάξη, ποσοστό 33,5%. Τέλος στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, ($\chi^2=9,457$, $df=1$, $P = ,002$, $Cramer's V = ,127$) διαπιστώθηκε και με τη μεταβλητή κορίτσια στην Α' τάξη δημοτικού. Οι γονείς με κορίτσια στην Α' τάξη διαπιστώθηκε επιλέγουν την ενημέρωση για την αξιολόγηση με μεγαλύτερη συχνότητα (53,4%), από τους εκείνους που δεν έχουν κορίτσια στην τάξη, ποσοστό (33,1%).

Ενημέρωση για τις σχολικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου



Οι επιλογές των Υ της έρευνας σε σχέση με την εξαρτημένη μεταβλητή ενημέρωση για τις σχολικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου δε φαίνεται να σχετίζονται με το φύλο αυτών ($\chi^2=,164$, $df=1$, $P =,686$, Cramer's $V=,017$), την ηλικία ($\chi^2=,946$, $df =2$, $P =,623$, Cramer's $V =,041$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2=,758$, $df =2$, $P=,685$, Cramer's $V =,036$) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο ($\chi^2=2,998$, $df=2$, $P =,225$, Cramer's $V =,071$).

Στατιστικά σημαντική σχέση, μέτριας έντασης, διαπιστώθηκε με την ανεξάρτητη μεταβλητή επίπεδο εκπαίδευσης των Υ της έρευνας ($\chi^2= 21,901$, $df = 2$, $P =,000$, Cramer's $V =,193$) (πίνακας ..). Συγκεκριμένα, γονείς με υποχρεωτική εκπαίδευση δείχνουν το μικρότερο ενδιαφέρον για την ενημέρωση για τις σχολικές δραστηριότητες, ποσοστό (38,7%), οι απόφοιτοι Λυκείου εκφράζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον, με συχνότητα 48,2% και τέλος γονείς με πτυχίο Α.Ε.Ι. ενδιαφέρονται στο μεγαλύτερο βαθμό για τη σχετική ενημέρωση, συχνότητα (63,7%).

Πίνακας 35

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «επίπεδο εκπαίδευσης» και «ενημέρωση για τις σχολικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου»

			Ενημέρωση για τις σχολικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου		Σύνολο
			ναι	όχι	
Επίπεδο εκπαίδευσης	Υποχρεωτική εκπαίδευση	N	60	95	155
		%	38,7%	61,3%	100,0%
	Απόφοιτοι Λυκείου	N	122	131	253
		%	48,2%	51,8%	100,0%
	Πτυχιούχοι Α.Ε.Ι.	N	116	66	182
		%	63,7%	36,3%	100,0%
Σύνολο		N	298	292	590
		%	50,5%	49,5%	100,0%

Chi - Square = 21,901, $df = 2$, $P =,000$, Cramer's $V =,193$



3. Εκτιμήσεις των γονέων για τη συνεργασία τους με τους δασκάλους (ερ. 14, 14.1, 14.1.1, 15, 16, 17, 18, 18.1, 22, 26, 27, 27.1, 28)

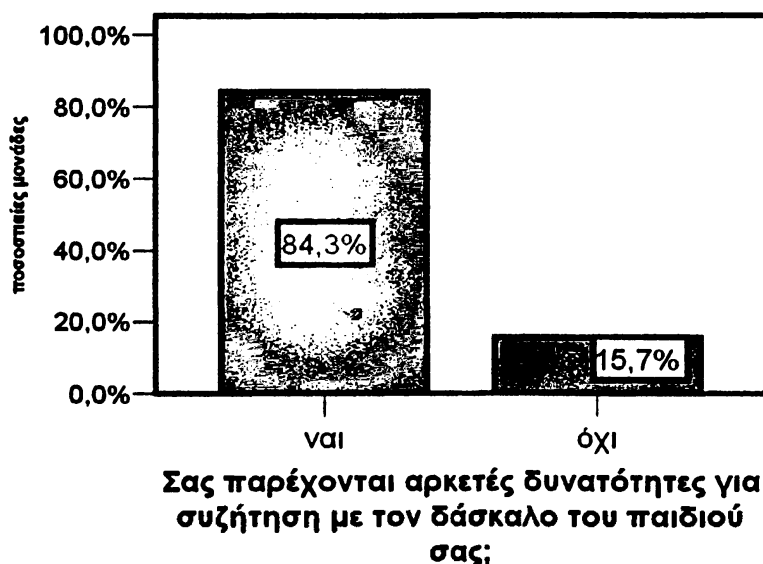
3.1. Δυνατότητες συναντήσεων των γονέων με τους δασκάλους (ερ. 14, 14.1)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Στην ερώτηση αν το σχολείο παρέχει στους γονείς αρκετές δυνατότητες να συζητούν με τους δασκάλους (ερ.13) η μεγάλη πλειονότητα των γονέων (84,3%) απαντά καταφατικά. Ωστόσο ένα μικρό ποσοστό (15,7%), αλλά αρκετά σημαντικό, δηλώνει πως δεν του παρέχεται αυτή η δυνατότητα (Διάγραμμα. 54).

Διάγραμμα 54

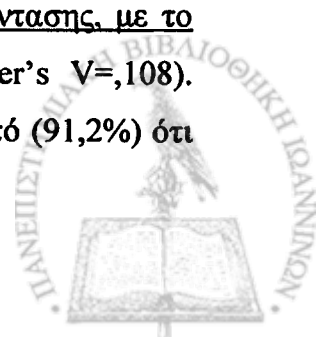
Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις δυνατότητες για συζητήσεις των γονέων με τους δασκάλους



Διμεταβλητή ανάλυση

Η μεταβλητή αυτή παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, με το χαρακτηριστικό φύλο των Y της έρευνας ($\chi^2 = 6,617$, $df = 1$, $P = ,010$, Cramer's $V = ,108$).

Συγκεκριμένα, ανάμεσα στους γονείς οι πατέρες δηλώνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (91,2%) ότι



τους παρέχονται δυνατότητες για συζήτηση με τους δασκάλους σε σχέση με τις μητέρες, οι οποίες δηλώνουν σε μικρότερο ποσοστό (82,1%) ικανοποιημένες από την υπάρχουσα κατάσταση.

Στατιστικά σημαντική σχέση διαπιστώθηκε επίσης χαμηλής έντασης, σε σχέση και με την ηλικία των γονέων. Γενικά, οι συχνότητες με τις οποίες επιλέγουν οι ηλικιακές ομάδες την πρόταση αυτή αυξάνονται όσο αυξάνεται και η ηλικία. Συγκεκριμένα, οι νεότεροι γονείς (25-35) επιλέγουν τη μεταβλητή δυνατότητες για συναντήσεις με τους δασκάλους με συχνότητα 75,1%, οι γονείς της β' ηλικιακής ομάδας (35-45) με συχνότητα μεγαλύτερη (88,7%) και τέλος η γ' ηλικιακή ομάδα (45 και άνω) επιλέγει τη συγκεκριμένη μεταβλητή με συχνότητα ακόμα μεγαλύτερη (91,8%)(Πίνακας 36).

Ωστόσο δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με το χαρακτηριστικό τύπος διαμονής ($\chi^2= 3,903$, $df= 2$, $P=,142$, Cramer's $V =,084$), το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2=,597$, $df=2$, $P=,742$, Cramer's $V =,032$) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο ($\chi^2= 3,958$, $df= 2$, $P=,138$, Cramer's $V =,084$).

Πίνακας 36

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «ηλικία» και «σας παρέχονται αρκετές δυνατότητες για συζήτηση με τον δάσκαλο του παιδιού σας;»

		Σας παρέχονται αρκετές δυνατότητες για συζήτηση με τον δάσκαλο του παιδιού σας;		Σύνολο	
		ναι	όχι		
Ηλικία	25-35	N	142	47	189
		%	75,1%	24,9%	100,0%
	35-45	N	250	32	282
		%	88,7%	11,3%	100,0%
	45-55	N	56	5	61
		%	91,8%	8,2%	100,0%
Σύνολο		N	448	84	532
		%	84,2%	15,8%	100,0%

Chi - Square = 18,544, $df= 2$, $P=,000$, Cramer's $V =,187$



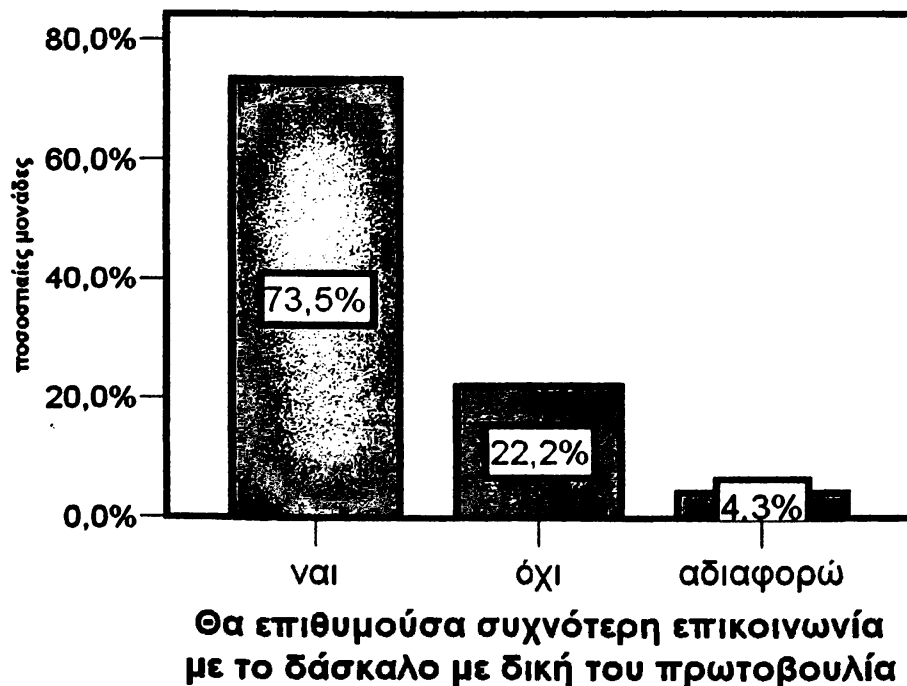
α. Επιθυμία των γονέων για συναντήσεις με τους γονείς (ερ. 14.1)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Στην ερώτηση αν οι γονείς επιθυμούν περισσότερες ευκαιρίες για συναντήσεις με τους δασκάλους, με πρωτοβουλία όμως των ίδιων των δασκάλων, οι ίδιοι απαντούν καταφατικά. Σύμφωνα με το διάγραμμα ..οι γονείς δηλώνουν σε ποσοστό 73,5% ότι επιθυμούν να τους παρέχονται από το σχολείο περισσότερες ευκαιρίες για συναντήσεις με τους δασκάλους των παιδιών τους, ένα πολύ μικρότερο ποσοστό (22,2%) δηλώνει πως όχι, ενώ ένα ελάχιστο ποσοστό (4,3%) δηλώνει πως αδιαφορεί για την περίπτωση αυτή (Διάγραμμα 55).

Διάγραμμα 55

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις ευκαιρίες για συναντήσεις με τους δασκάλους με πρωτοβουλία των ίδιων των δασκάλων



Διμεταβλητή ανάλυση

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, της μεταβλητής ευκαιρίες για περισσότερες συναντήσεις των γονέων με τους δασκάλους με πρωτοβουλία όμως του σχολείου και της ανεξάρτητης μεταβλητής φύλο των Y της έρευνας.

Οι απαντήσεις των γονέων διαφοροποιούνται ιδιαίτερα στην επιλογή μου είναι αδιάφορο. Συγκεκριμένα και σύμφωνα με τον πίνακα ... το ποσοστό των ανδρών που δηλώνει ότι αδιαφορεί για την ευκαιρία να έχει περισσότερες συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς με πρωτοβουλία εκείνων φθάνει το 8,9% σε σχέση με το ποσοστό των γυναικών που φθάνει μόλις το 2,9%.

Μικρή διαφοροποίηση παρατηρείται και σε σχέση με την επιλογή όχι δεν επιθυμώ περισσότερες ευκαιρίες για συναντήσεις. Το ποσοστό των γυναικών που επιλέγει την πρόταση αυτή είναι λίγο μεγαλύτερο (23,4%) από το ποσοστό των ανδρών (18,5%). Ωστόσο και οι μητέρες και οι πατέρες επιλέγουν με την ίδια σχεδόν συχνότητα (73,7% και 72,6%) την περίπτωση ναι, επιθυμώ περισσότερες ευκαιρίες για συναντήσεις με τους δασκάλους με πρωτοβουλία δική τους (Πίνακας 37).

Πίνακας 37

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «φύλο γονέα» και «θα επιθυμούσα συχνότερη επικοινωνία με το δάσκαλο με δική του πρωτοβουλία»

			Θα επιθυμούσα συχνότερη κοινωνία με το δάσκαλο με δική πρωτοβουλία			Σύνολο
			ναι	όχι	αδιαφορώ	
Γονέας	πατέρας	N	98	25	12	135
		%	72,6%	18,5%	8,9%	100,0%
	μητέρα	N	309	98	12	419
		%	73,7%	23,4%	2,9%	100,0%
Σύνολο		N	407	123	24	554
		%	73,5%	22,2%	4,3%	100,0%

Chi - Square = 9,665, df = 2, P=,008, Cramer's V =,132



Οι επιλογές των γονέων στην περίπτωση αυτή φαίνεται να σχετίζονται και με την ηλικία τους ($\chi^2= 19,213$, $df= 4$, $P=,192$, $\Phi=,084$). Γενικά όσο αυξάνεται η ηλικία των Υ τόσο μειώνεται και το ποσοστό αυτών που δηλώνουν ότι θα επιθυμούσαν περισσότερες ευκαιρίες για συναντήσεις με τους γονείς με πρωτοβουλία του σχολείου. Συγκεκριμένα, γονείς που ανήκουν στην α' ηλικιακή ομάδα (25-35) δηλώνουν την πρόταση σε ποσοστό 80,8%, εκείνοι της β' ομάδας (35-45) σε ποσοστό 71,8% και όσοι ανήκουν στην γ' ομάδα (45 και άνω) σε ποσοστό 58,3%. Στην περίπτωση όχι δεν επιθυμώ περισσότερες ευκαιρίες για συναντήσεις με τους δασκάλους με πρωτοβουλία δική τους όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο αυξάνεται και το ποσοστό αυτών που την επιλέγει: έτσι οι γονείς της α' ηλικιακής ομάδας (25-35) επιλέγουν την πρόταση αυτή με συχνότητα 18,7%, οι γονείς της β' ομάδας (35-45) με συχνότητα 21,7% και οι γονείς της γ' ομάδας με συχνότητα 36,7%.

Στην επιλογή μου είναι αδιάφορο τα ποσοστά των γονέων που την επιλέγουν ανά ηλικιακή ομάδα έχουν ως εξής: όσοι ανήκουν στην α' ομάδα (25-35) επιλέγουν την πρόταση σε ποσοστό 0,5% , της β' ομάδας σε ποσοστό 6,5% και της γ' ομάδας σε ποσοστό 5%. Βέβαια, η παρουσία φατνίων με αριθμό Υ μικρότερο από 5 δεν μας επιτρέπει να δεχθούμε το βαθμό σημαντικότητας.

Στατιστικά σημαντική σχέση, μικρής έντασης, διαπιστώθηκε και με την ανεξάρτητη μεταβλητή κορίτσια Β' τάξης ($\chi^2= 8,340$, $df=2$, $P=,015$, Cramer's $V =,123$). Συγκεκριμένα, οι γονείς που αδιαφορούν περισσότερο για την περίπτωση να έχουν περισσότερες συναντήσεις με τους δασκάλους με πρωτοβουλία του σχολείου, είναι όσοι έχουν κορίτσια στην Β' τάξη, ποσοστό 91,3%, σε αντίθεση με εκείνους που δηλώνουν ότι αδιαφορούν, αλλά δεν ανήκουν στην ίδια κατηγορία, ποσοστό 71,7%.

Δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική σχέση με το χαρακτηριστικό τόπος διαμονής ($\chi^2= 4,707$, $df= 4$, $P=,319$, $\Phi =,093$), το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2= 7,558$, $df= 4$, $P=,109$, $\Phi=,117$) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο ($\chi^2= 7,012$, $df= 4$, $P=,135$, $\Phi=,113$).



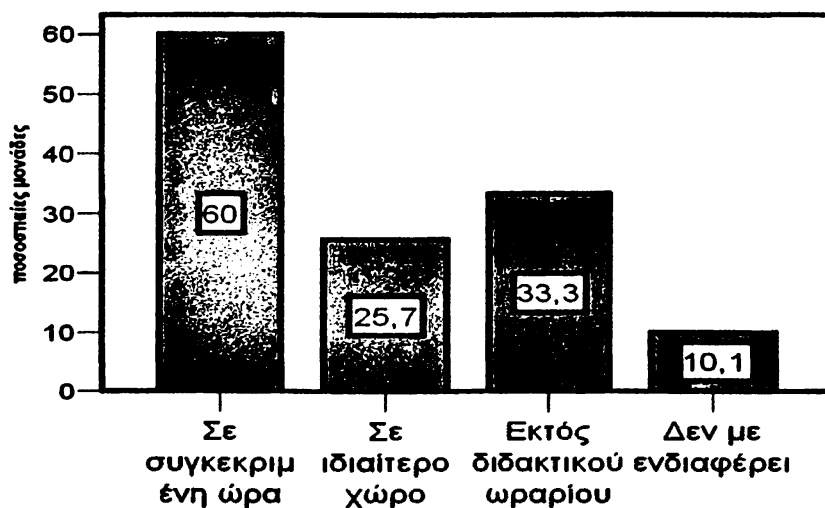
β. Συνθήκες κάτω από τις οποίες οι γονείς επιθυμούν να συναντώνται με τους δασκάλους (ερ.14.1.1)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Οι τοποθετήσεις των γονέων σχετικά με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες επιθυμούν να γίνονται οι συναντήσεις με τους δασκάλους των παιδιών τους έχουν ως εξής: η επιλογή οι συναντήσεις να γίνονται σε συγκεκριμένη μέρα και ώρα, δηλαδή προγραμματισμένα, δηλώνεται με τη μεγαλύτερη συχνότητα (60%), η επιλογή σε ιδιαίτερο χώρο και κατ' ιδίαν δηλώνεται με συχνότητα πολύ μικρότερη (25,7%), εκτός ωρών διδασκαλίας με συχνότητα 33,3% και τέλος η επιλογή δεν με ενδιαφέρει δηλώνεται με αρκετά μικρή, αλλά όχι ασήμαντη συχνότητα (10,1%) (Διάγραμμα 56).

Διάγραμμα 56

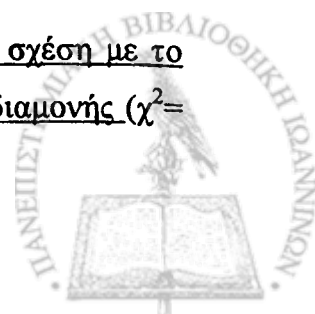
Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τις συνθήκες κάτω από τις οποίες οι γονείς επιθυμούν να συναντούν τους δασκάλους



Διμεταβλητή ανάλυση

Συναντήσεις σε συγκεκριμένη ώρα

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση δεν παρουσιάστηκε στατιστικά σημαντική σχέση με το φύλο των Υ της έρευνας ($\chi^2 = 1,399$, $df = 1$, $P = ,237$, Cramer's $= ,050$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2 =$



1,165, $df=2$ $P=,558$, Cramer's $=,046$), το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2=1,674$, $df=2$, $P=,433$, Cramer's $=,054$) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο Δημ. Σχολείο ($\chi^2=,929$, $df=2$, $P=,629$, Cramer's $=,040$).

Στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, διαπιστώθηκε με το χαρακτηριστικό ηλικία των Υ της έρευνας ($\chi^2=8,019$, $df=2$, $P=,018$, $\Phi=,123$). Συγκεκριμένα, οι γονείς της β' ηλικιακής ομάδας (35-45) δηλώνουν με τη μικρότερη συχνότητα (54,2%) ότι θεωρούν απαραίτητη συνθήκη για τις συναντήσεις τους με τους δασκάλους τη συγκεκριμένη ώρα. Για όσους ανήκουν στην β' ηλικιακή ομάδα (35-45) η συγκεκριμένη ώρα για τις συναντήσεις τους είναι περισσότερο, το ποσοστό που την επιλέγει είναι αρκετά μεγαλύτερο (65,8, ενώ ιδιαίτερα σημαντική προϋπόθεση φαίνεται να είναι για τους γονείς της γ' ηλικιακής ομάδας (45 και άνω, οι οποίοι και την επιλέγουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα (67,8%).

Επίσης, στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, διαπιστώθηκε και με την ανεξάρτητη μεταβλητή κορίτσια Α' τάξης ($\chi^2=4,150$, $df=1$, $P=,042$, Cramer's $=,086$). Ειδικότερα οι γονείς με κορίτσια στην Α' τάξη, σε ποσοστό 72,4% θεωρούν ως απαραίτητη προϋπόθεση για τις συναντήσεις τους με τους δασκάλους τη συγκεκριμένη ώρα, ενώ οι γονείς που δεν έχουν κορίτσια στην ίδια τάξη κάνουν την ίδια επιλογή σε αρκετά μικρότερο ποσοστό (58,6%).

Συναντήσεις σε ιδιαίτερο χώρο

Οι επιλογές των γονέων σχετικά με το κατά πόσο θα ήθελαν οι συναντήσεις τους με τους δασκάλους να γίνονται σε ιδιαίτερο χώρο δεν φαίνεται να σχετίζονται με το φύλο τους ($\chi^2=1,265$, $df=1$, $P=,261$, Cramer's $=,047$), την ηλικία ($\chi^2=,871$, $df=2$, $P=,647$, Cramer's $=,041$), τον τόπο διαμονής τους ($\chi^2=1,628$, $df=2$, $P=,443$, Cramer's $=,054$), το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2=4,952$, $df=2$, $P=,084$, Cramer's $=,094$) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο ($\chi^2=1,390$, $df=2$, $P=,499$, Cramer's $=,050$).



Συναντήσεις εκτός διδακτικού ωραρίου

Οι επιλογές επίσης των Υ της έρευνας στην πρόταση συναντήσεις εκτός διδακτικού ωραρίου δεν φαίνεται να σχετίζονται με το φύλο ($\chi^2=,474$, $df=1$, $P=,491$, Cramer's $V=,029$), την ηλικία αυτών ($\chi^2=,463$, $df=2$, $P=,793$, Cramer's $V=,030$), τον τόπο διαμονής τους ($\chi^2=,574$, $df=2$, $P=,750$, Cramer's $V=,032$), το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2= 3,485$, $df=2$, $P=,175$, Phi $=,078$) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο ($\chi^2= 3,568$, $df= 2$, $P=,168$, Cramer's $V =,079$).

Δεν με ενδιαφέρουν οι συνθήκες των συναντήσεων

Οι τοποθετήσεις των Υ της έρευνας στην πρόταση δεν με ενδιαφέρουν οι συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνονται οι συναντήσεις με τους δασκάλους φαίνεται να σχετίζονται με την ηλικία τους ($\chi^2=8,257$, $df=2$, $P=,014$, Cramer's $V=,127$). Συγκεκριμένα, οι γονείς που περισσότερο από όλους δεν ενδιαφέρονται για τις συνθήκες είναι όσοι ανήκουν στην γ' ηλικιακή ομάδα (45 και άνω), οι οποίοι επιλέγουν την πρόταση αυτή σε ποσοστό 10,2%. Οι γονείς που δηλώνουν ότι αδιαφορούν επίσης, αλλά λιγότερο (5,3%) από τους γονείς της γ' ομάδας, είναι αυτοί της α' ηλικιακής ομάδας (25-35). Τέλος οι γονείς που φαίνεται να αδιαφορούν μεν για τις συνθήκες των συναντήσεων, αλλά σε μικρότερο ποσοστό (3,7%) από τους άλλους είναι οι γονείς της β' ηλικιακής ομάδας (35-45).

Οι επιλογές στη συγκεκριμένη περίπτωση δε σχετίζονται με το φύλο των Υ ($\chi^2= 3,683$, $df=1$, $P=,055$, Cramer's $V=,085$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2=,2691$, $df=2$, $P=,260$, Cramer's $V=,070$), το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2= 3,249$, $df=2$, $P=,197$, Cramer's $V=,076$) και τον αριθμό των παιδιών ($\chi^2= 3,754$, $df= 2$, $P=,153$, Cramer's $V=,081$).



4. Συνθήκες συνεργασίας (ερ.14, 15, 16, 17,18..)

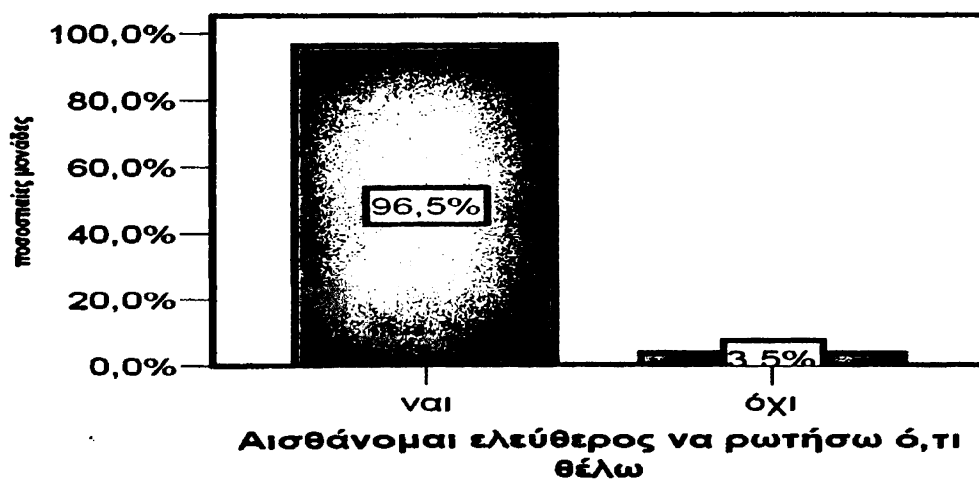
α. Στις συναντήσεις με τους δασκάλους αισθάνεστε ελεύθεροι να ρωτήσετε ό,τι θέλετε (ερ. 15α)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Από τις απαντήσεις των γονέων στην ερώτηση αυτή οι συνθήκες συνεργασίας με τους δασκάλους φαίνεται να είναι καλές, αφού στην συντριπτική τους πλειοψηφία (96,5%) οι γονείς δηλώνουν ότι αισθάνονται ελεύθεροι να ρωτήσουν τους δασκάλους ο,τιδήποτε θεωρούν αναγκαίο και σπουδαίο (Διάγραμμα. 57).

Διάγραμμα 57

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με το αν οι γονείς νιώθουν ελεύθεροι να ρωτήσουν ο,τιδήποτε θεωρούν αναγκαίο και σπουδαίο



Διμεταβλητή ανάλυση

Η εξαρτημένη αυτή μεταβλητή δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με κανένα από τα ατομικά χαρακτηριστικά των Υ της έρευνας, αφού στη μεγάλη τους πλειονότητα απαντούν θετικά.

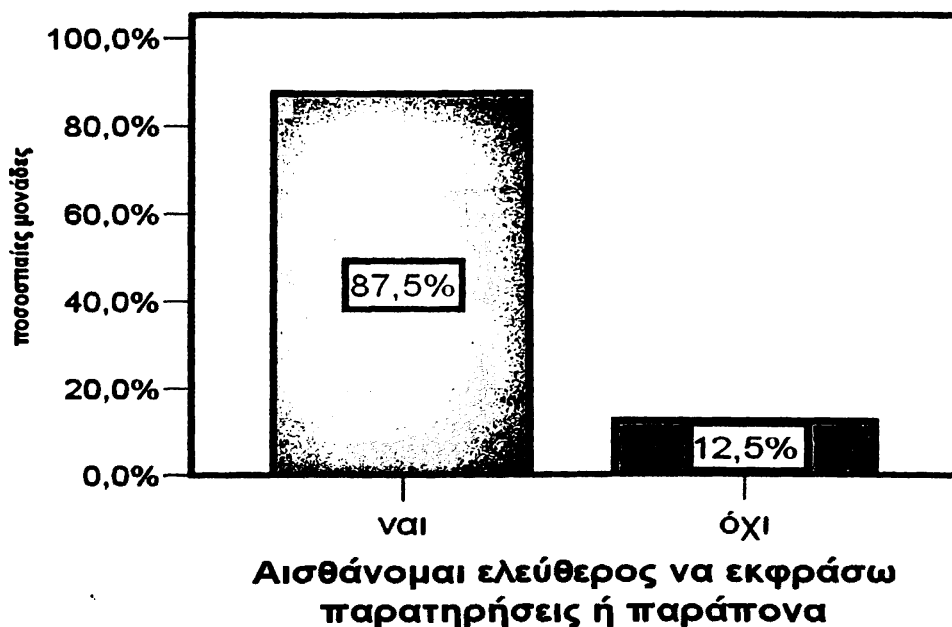


β. Αισθάνεστε ελεύθεροι να εκφράσετε ενδεχόμενες παρατηρήσεις και παράπονα;(ερ. 15β)

Η μεγάλη πλειονότητα των γονέων, ποσοστό 87,5%, απαντά πώς νιώθει άνετα να εκφράσει ακόμα και παρατηρήσεις στις συναντήσεις τους με τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, υπάρχει και ένα ποσοστό μικρό, αλλά όχι αμελητέο, (12,5%) που δηλώνει ότι δεν μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα (Διάγραμμα 58). Παρατηρούμε ότι οι γονείς στην επικοινωνία τους με τους δασκάλους δεν έχουν πρόβλημα να ρωτήσουν για πράγματα που τους ενδιαφέρουν, αλλά δεν νιώθει στον ίδιο βαθμό άνετα να εκφράσει πιθανά παράπονα ή και παρατηρήσεις.

Διάγραμμα 58

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με το αν γονείς νιώθουν ελεύθεροι να εκφράσουν ενδεχόμενες παρατηρήσεις και παράπονα



Διμεταβλητή ανάλυση

Και στην περίπτωση της μεταβλητής αυτής οι επιλογές των γονέων δεν φαίνεται να σχετίζονται με κανένα από τα χαρακτηριστικά των Υ της έρευνας.



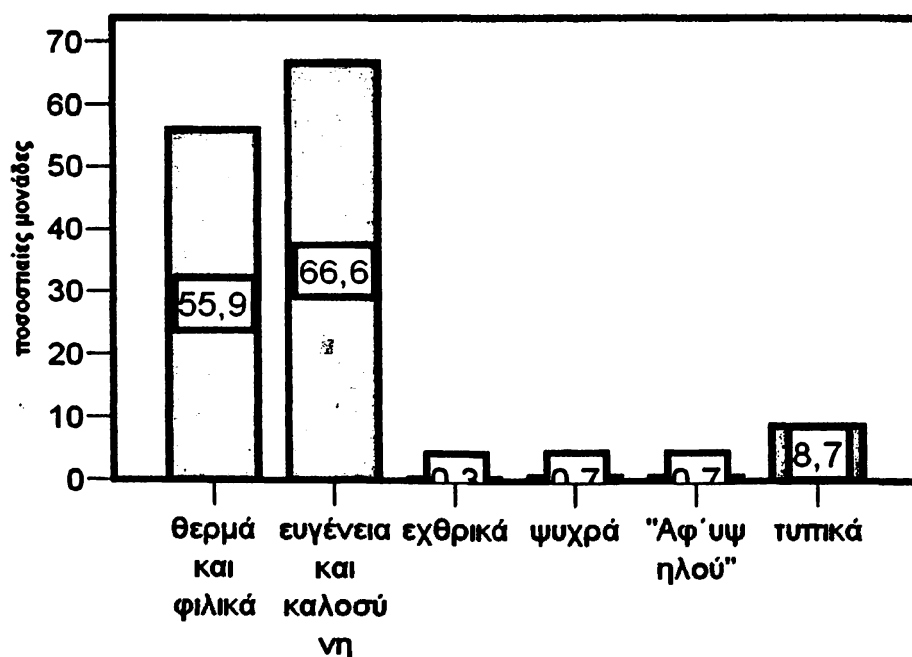
γ. Αντιμετώπιση από το δάσκαλο κατά τις συναντήσεις (ερ.17)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων η εικόνα που σχηματίζεται γενικά για τον τρόπο που οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν τους γονείς κατά τις συναντήσεις τους είναι θετική. Πιο συγκεκριμένα με τη μεγαλύτερη συχνότητα (66,6%) οι γονείς δηλώνουν ότι οι δάσκαλοι τους αντιμετωπίζουν με «ευγένεια και καλοσύνη» και με λίγο μικρότερη συχνότητα (55,9%) δηλώνουν ότι είναι «θερμοί και φιλικοί» απέναντί τους. Ένα πολύ μικρότερο ποσοστό γονέων (8,7%) απαντά ότι αντιμετωπίζονται «τυπικά» από τους δασκάλους, ενώ τέσσερις (4) μόνο γονείς, ποσοστό (0,7%), επέλεξαν την πρόταση «ψυχρά και αφ' υψηλού» και τέλος δύο μόνο γονείς, ποσοστό (0,3%) την πρόταση «εχθρικά» (Διάγραμμα 59).

Διάγραμμα 59

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τον τρόπο που οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν τους γονείς.



Διμεταβλητή ανάλυση

Ο δάσκαλος με αντιμετωπίζει θερμά και φιλικά

Οι επιλογές των γονέων σε σχέση με τη μεταβλητή ο δάσκαλος με αντιμετωπίζει θερμά και φιλικά δε σχετίζονται με την ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο των ($\chi^2=,556$, $df=1$, $P=,456$, Cramer's V =,031), την ηλικία ($\chi^2=,113$, $df= 2$, $P=,945$, Cramer's V =,014), τον τόπο διαμονής ($\chi^2=,154$, $df= 2$, $P=,926$, Cramer's V=,016) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο ($\chi^2=,101$, $df=2$, $P=,951$, Cramer's V=,013).

Στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, διαπιστώθηκε κατά τη συσχέτιση με την ανεξάρτητη μεταβλητή επίπεδο εκπαίδευσης γονέων. Γενικά όσο αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης τόσο αυξάνεται και η συχνότητα με την οποία επιλέγουν τη μεταβλητή αυτή. Συγκεκριμένα, και σύμφωνα με τον πίνακα .. οι γονείς που έχουν λάβει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση δηλώνουν με τη μικρότερη συχνότητα (48,7%) ότι οι δάσκαλοι τους αντιμετωπίζουν «θερμά και φιλικά», οι απόφοιτοι Λυκείου δηλώνουν την ίδια μεταβλητή με λίγο μεγαλύτερη συχνότητα (54,8%) και τέλος οι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι δηλώνουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα (62,8%) ότι οι δάσκαλοι τους αντιμετωπίζουν «θερμά και φιλικά»(Πίνακας 38).

Πίνακας 38

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «επίπεδο εκπαίδευσης» και «ο δάσκαλος με αντιμετώπισε θερμά και φιλικά»

			Ο δάσκαλος σας αντιμετωπισε θερμά και φιλικά		Σύνολο
			ναι	όχι	
Επίπεδο εκπαίδευσης	Υποχρεωτική εκπαίδευση	N	77	81	158
		%	48,7%	51,3%	100,0%
	Απόφοιτοι Λυκείου	N	140	115	255
		%	54,9%	45,1%	100,0%
	Πτυχιούχοι Α.Ε.Ι.	N	115	68	183
		%	62,8%	37,2%	100,0%
Σύνολο	N	332	264	596	
	%	55,7%	44,3%	100,0%	

Chi - Square = 6.955, $df = 2$, $P=,031$, Cramer's V =,108



Ο δάσκαλος με αντιμετωπίζει με ευγένεια και καλοσύνη

Κατά τη συσχέτιση της μεταβλητής αυτής δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση με το φύλο των Υ της έρευνας ($\chi^2=1,316$, $df=1$, $P=,251$, Cramer's $V=,047$), την ηλικία ($\chi^2=,167$, $df=2$, $P=,920$, Cramer's $V=,017$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2=,2,830$, $df=2$, $P=,243$, Cramer's $V=,070$) και το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2=3,244$, $df=2$, $P=,197$, Cramer's $V=,074$).

Ωστόσο, οι απαντήσεις τους φαίνεται να σχετίζονται με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο δημοτικό ($\chi^2=7,130$, $df=2$, $P=,028$, Cramer's $V=,109$). Συγκεκριμένα, οι γονείς με τα περισσότερα παιδιά δηλώνουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα (91,7%) ότι οι δάσκαλοι τους αντιμετωπίζουν με «ευγένεια και καλοσύνη». Αντίθετα, όσοι από αυτούς έχουν λιγότερα παιδιά δηλώνουν με μικρότερη συχνότητα ότι αντιμετωπίζονται με «ευγένεια και καλοσύνη» και ιδιαίτερα εκείνοι με δυο παιδιά, συχνότητα (64,8%). Οι γονείς με ένα παιδί επιλέγουν την ίδια μεταβλητή με συχνότητα 66,1%.

Ο δάσκαλος με αντιμετωπίζει τυπικά

Η μεταβλητή αυτή παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με το χαρακτηριστικό ηλικία των Υ της έρευνας ($\chi^2=7,365$, $df=2$, $P=,025$, Cramer's $V=,115$). Γενικά, οι μικρότεροι σε ηλικία γονείς δηλώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα ότι οι δάσκαλοι τους αντιμετωπίζουν τυπικά. Συγκεκριμένα οι γονείς της α' ηλικιακής ομάδας (25-35) δηλώνουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα (13,1%) ότι έχουν τυπική αντιμετώπιση από τους δασκάλους, οι γονείς της β' ομάδας (35-45) επιλέγουν την ίδια μεταβλητή με συχνότητα 6,3% και όσοι ανήκουν στην γ' ομάδα (45 και άνω) με την ίδια σχεδόν συχνότητα (6,5%).

Δεν διαπιστώθηκε συσχέτιση της μεταβλητής οι δάσκαλοι με αντιμετωπίζουν τυπικά με το φύλο των Υ ($\chi^2=,045$, $df=1$, $P=,831$, Cramer's $V=,009$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2=1,888$, $df=2$, $P=,389$, Cramer's $V=,057$), το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2=,404$, $df=2$, $P=,817$, Cramer's $V=,026$) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο ($\chi^2=,672$, $df=2$, $P=,715$, Cramer's $V=,034$).



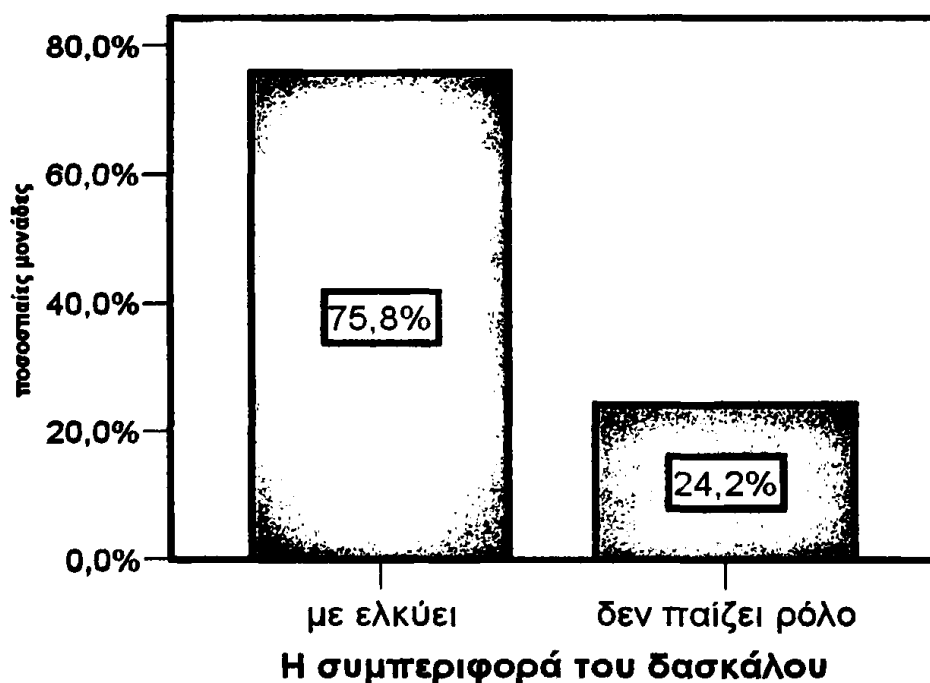
δ. Ο ρόλος της συμπεριφοράς των δασκάλων (ερ.16)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Από τις απαντήσεις των γονέων στην ερώτηση κατά πόσο επηρεάζονται από τη συμπεριφορά των δασκάλων διαπιστώνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (75,8%) επηρεάζεται από αυτήν, δηλαδή μπορεί εξ αιτίας της συμπεριφοράς είτε να νιώσουν άνετα και να έχουν καλύτερες σχέσεις με το σχολείο είτε άσχημα και να απομακρυνθούν από αυτό. Η συμπεριφορά των δασκάλων δεν παίζει κανένα ρόλο για το 24,2% των γονέων (Διάγραμμα. 60).

Διάγραμμα 60

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με το αν επηρεάζει ή όχι η συμπεριφορά των δασκάλων τους γονείς



Διμεταβλητή ανάλυση

Ο ρόλος της συμπεριφοράς των δασκάλων δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντική σχέση με το φύλο των Υ της έρευνας τον τόπο διαμονής ($\chi^2=3,750$, $df=2$, $P=,153$, Cramer's $V=,083$), το



επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων ($\chi^2=3,865$, $df=2$, $P=,145$, Cramer's $V =,083$) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο ($\chi^2=,401$, $df=2$, $P=,818$, Cramer's $V =,027$).

Στατιστικά σημαντική σχέση παρατηρήθηκε κατά τη συσχέτιση με την ανεξάρτητη μεταβλητή ηλικία των Υ. Συγκεκριμένα οι γονείς που ανήκουν στην γ' ηλικιακή ομάδα (45 και άνω) απαντούν με τη μεγαλύτερη συχνότητα (87,3%) ότι ελκύονται, άρα επηρεάζονται πολύ περισσότερο, από τη συμπεριφορά των δασκάλων. Η β' ηλικιακή ομάδα (35-45) επιλέγει με τη μικρότερη συχνότητα (71,3%) την πρόταση με ελκύει η συμπεριφορά, άρα επηρεάζεται και το λιγότερο από αυτήν και η α' ομάδα (25-35) επιλέγει την ίδια πρόταση με συχνότητα 78,8%.

Σχετικά με την πρόταση η συμπεριφορά του δασκάλου δεν με επηρεάζει καθόλου οι γονείς απαντούν ως εξής: οι γονείς της γ' ηλικιακής ομάδας δηλώνουν με τη μικρότερη συχνότητα (12,7%) ότι δεν επηρεάζονται από τη συμπεριφορά των δασκάλων, όσοι ανήκουν στην α' ομάδα δηλώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα (21,2%), ότι δεν επηρεάζονται και τέλος, οι γονείς της β' ομάδας εκφράζουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα 28,7%, ότι δεν επηρεάζονται από τη συμπεριφορά των δασκάλων (Πίνακας 39). Συμπεραίνουμε ότι οι γονείς που δίνουν ιδιαίτερη σημασία στη συμπεριφορά των δασκάλων είναι όσοι ανήκουν στην γ' ηλικιακή ομάδα.

Πίνακας 39

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «ηλικία» και «η συμπεριφορά του δασκάλου με ελκύει ή δεν με επηρεάζει καθόλου»

			Η συμπεριφορά του δασκάλου		Σύνολο
			με ελκύει	δεν παίζει ρόλο	
Ηλικία	25-35	N	145	39	184
		%	78,8%	21,2%	100,0%
	35-45	N	204	82	286
		%	71,3%	28,7%	100,0%
	45-55	N	48	7	55
		%	87,3%	12,7%	100,0%
Σύνολο		N	397	128	525
		%	75,6%	24,4%	100,0%

Chi - Square = 7,919, $df=2$, $P=,019$, Cramer's $V =,123$



ε. Υπήρξαν οι απαντήσεις των δασκάλων διαφωτιστικές και κατατοπιστικές όσον αφορά τα ερωτήματά σας; (ερ.18)

Μονομεταβλητή ανάλυση

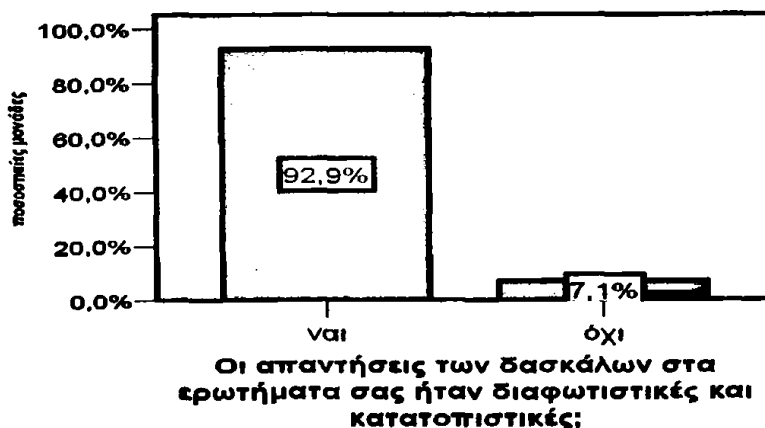
Οι απαντήσεις των Υ της έρευνας στην ερώτηση σχετικά με το κατά πόσο οι απαντήσεις των δασκάλων στα διάφορα ερωτήματά τους υπήρξαν διαφωτιστικές και κατατοπιστικές ολοκληρώνουν την εικόνα της συνεργασίας τους. Οι γονείς στη σχεδόν στο σύνολό τους, ποσοστό 92,9%, δηλώνουν ότι πράγματι οι απαντήσεις των δασκάλων στα ερωτήματά τους υπήρξαν διαφωτιστικές και κατατοπιστικές, ενώ μόνο το υπόλοιπο 7,1% δηλώνει πως δεν ικανοποιείται από τις απαντήσεις των δασκάλων στα διάφορα ερωτήματά του (Διάγραμμα..)

Διμεταβλητή ανάλυση

Οι απαντήσεις των γονέων στην ερώτηση κατά πόσο οι απαντήσεις των δασκάλων στα ερωτήματά τους είναι διαφωτιστικές και κατατοπιστικές δεν διαφοροποιούνται σε σχέση με το φύλο τους ($\chi^2=1,287$, $df=1$, $P=,257$, Cramer's $V=,047$), την ηλικία ($\chi^2=3,219$, $df=2$, $P=,200$, Cramer's $V=,076$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2=1,090$, $df=2$, $P=,580$, Cramer's $V=,043$), το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2=1,114$, $df=2$, $P=,573$, Cramer's $V=,043$) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο Δημ. Σχολείο ($\chi^2=1,589$, $df=2$, $P=,450$, Cramer's $V=,052$)(Διάγραμμα 61).

Διάγραμμα 61

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με την διαφώτιση και την κατατόπιση των γονέων από τους δασκάλους



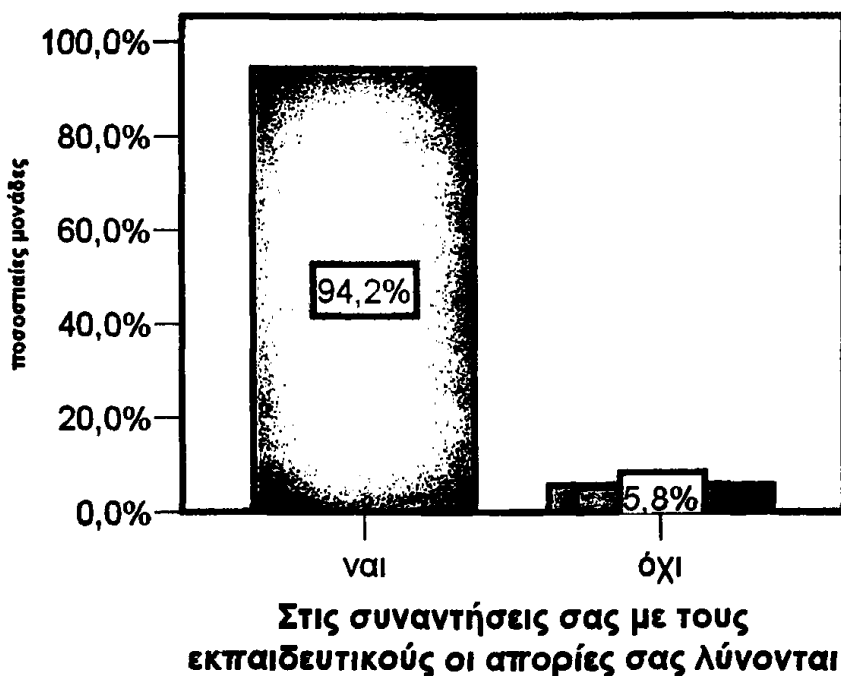
στ. Λύνονται οι απορίες σας ύστερα από τις συναντήσεις σας με τον/τους δασκάλους; (ερ.18.1)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Σχετικά με το αν λύνονται οι απορίες των γονέων στις συναντήσεις τους με τους δασκάλους των παιδιών τους και εδώ η συντριπτική πλειοψηφία αυτών, ποσοστό 94,2%, δηλώνει πως οι συναντήσεις τους με τους δασκάλους είναι αποτελεσματικές, αφού σε αυτές λύνονται οποιεσδήποτε απορίες τους, ενώ μόνο για το υπόλοιπο 5,8% οι συναντήσεις δεν είναι το ίδιο αποτελεσματικές (Διάγραμμα 62).

Διάγραμμα 62

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με την επίλυση των αποριών των γονέων από τους δασκάλους



5.Αξιολόγηση της συνεργασίας από τους γονείς (ερ.22, 26, 26.1)

α. Ικανοποίησή γενικά από τη σχέση με τους / τις δασκάλους /ες (ερ.26)

Ικανοποίηση από όλους τους δασκάλους

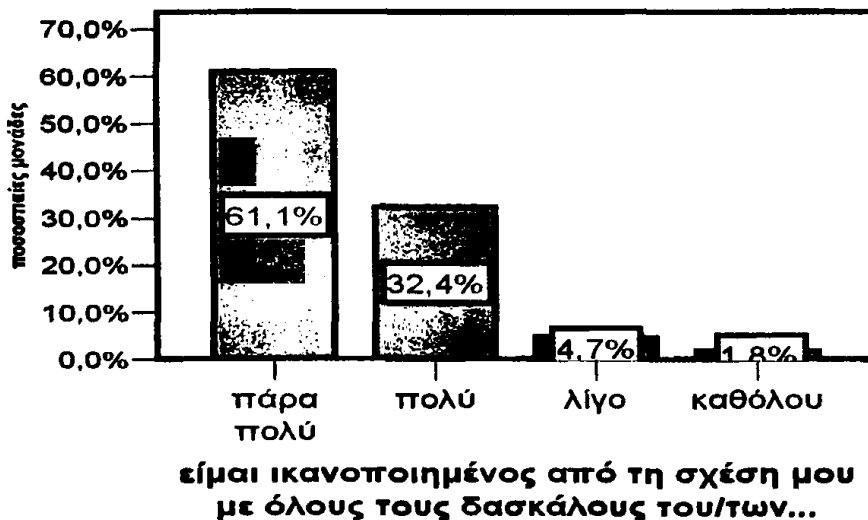
Μονομεταβλητή ανάλυση

Το ποσοστό των γονέων που δηλώνει γενικά ικανοποιημένο από τη σχέση του με όλους τους δασκάλους ξεπερνάει τους μισούς και φτάνει το 56,5% (N=339).

Ο βαθμός στον οποίο είναι ικανοποιημένοι από τη σχέση τους με όλους τους δασκάλους διαγράφεται ως εξής: «πάρα πολύ ικανοποιημένοι» δηλώνουν οι περισσότεροι γονείς, ποσοστό 61,1%, «πολύ ικανοποιημένοι» δηλώνουν αρκετά λιγότεροι, ποσοστό 32,4%, «λίγο ικανοποιημένοι» ένα ελάχιστο ποσοστό (4,7%) και «καθόλου» ένα επίσης ελάχιστο ποσοστό (1,8%).(Διάγραμμα 63).

Διάγραμμα 63

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης από τη σχέση με όλους τους δασκάλους/ες



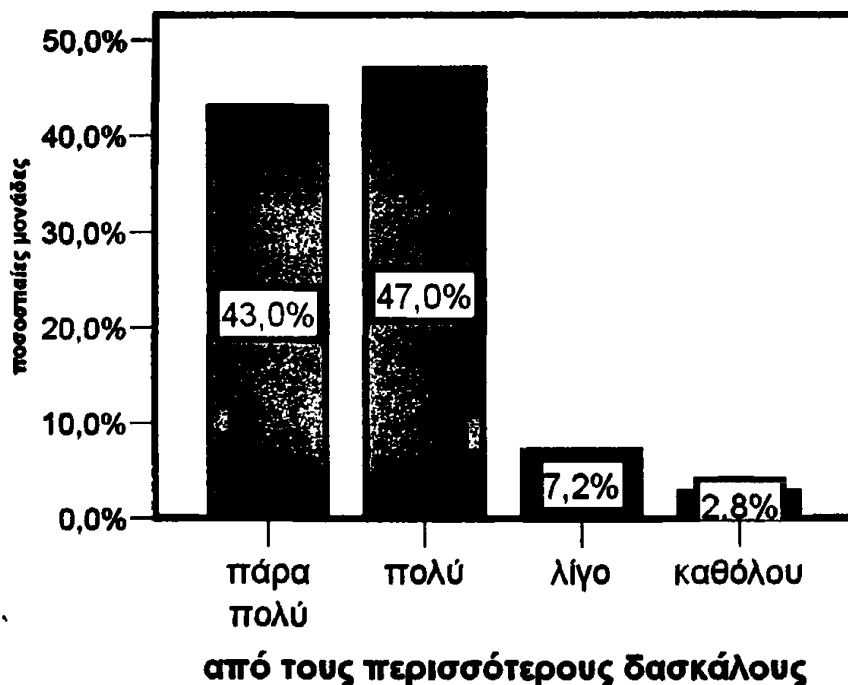
Ικανοποίηση από τη συνεργασία με τους περισσότερους δασκάλους

Μονομεταβλητή ανάλυση

Σχετικά με τους περισσότερους δασκάλους δήλωσε το βαθμό ικανοποίησής του το 41,8% των γονέων (N=251). Συγκεκριμένα το 43% από αυτούς δηλώνει «πάρα πολύ ικανοποιημένο», ποσοστό 47% δηλώνει «πολύ ικανοποιημένο», ένα ελάχιστο ποσοστό 7,2% δηλώνει «λίγο ικανοποιημένο» και τέλος το 2,8% δηλώνει «καθόλου ικανοποιημένο» (Διάγραμμα. 64).

Διάγραμμα 64

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης από τη σχέση με τους περισσότερους δασκάλους/ες



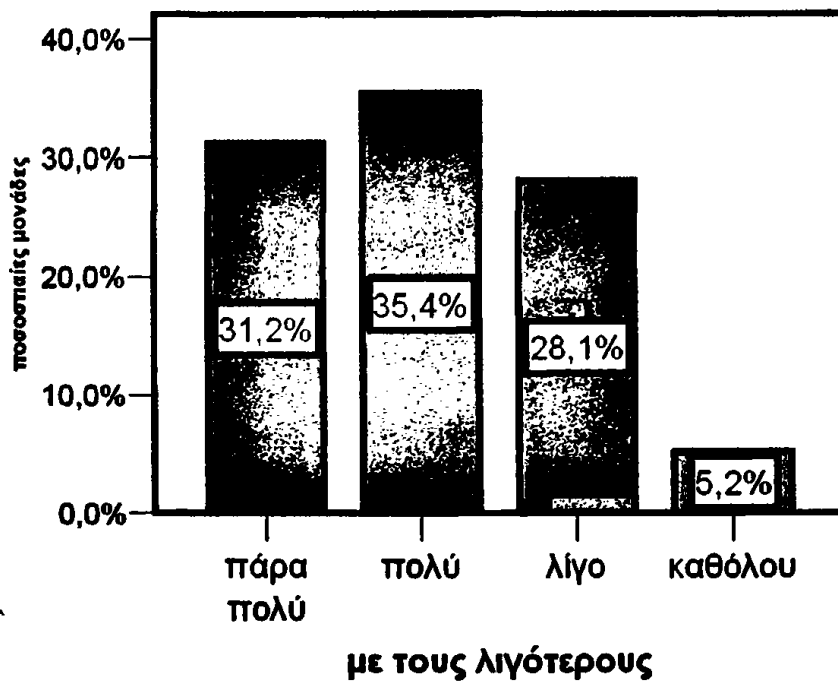
Ικανοποίηση από τη σχέση των γονέων με τους λιγότερους δασκάλους

Μονομεταβλητή ανάλυση

Στην περίπτωση των λιγότερων δασκάλων αναφέρθηκε το 16% των Υ της έρευνας (N=96). Σχετικά με το βαθμό ικανοποίησής τους από τη σχέση τους με τους λιγότερους δασκάλους το 31,2% από αυτούς δήλωσε «πάρα πολύ ικανοποιημένο», ποσοστό 35,4% δήλωσε «πολύ ικανοποιημένο», ποσοστό 28,1% δήλωσε «λίγο ικανοποιημένο» και τέλος ποσοστό 5,2% δήλωσε «καθόλου ικανοποιημένο» (Διάγραμμα 65).

Διάγραμμα 65

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης των γονέων από τη σχέση τους με τους λιγότερους δασκάλους/ες



Διμεταβλητή ανάλυση

Κατά τη συσχέτιση της μεταβλητής ικανοποίηση από τη σχέση μου με όλους τους δασκάλους με τα ατομικά χαρακτηριστικά των Υ της έρευνας, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση. Στην περίπτωση της συσχέτισης της μεταβλητής ικανοποίηση από τους



περισσότερους δασκάλους και της ανεξάρτητης μεταβλητής τόπος διαμονής παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ($\chi^2= 12,676$, $df=6$, $P=,048$, $\Phi =,227$). Η ύπαρξη όμως φατνίων με Y λιγότερα από 5 δεν μας επιτρέπουν να δεχθούμε το βαθμό σημαντικότητας, Επίσης, και στην περίπτωση της συσχέτισης της μεταβλητής ικανοποίηση από τη σχέση με τους λιγότερους γονείς και το φύλο των Y της έρευνας παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ($\chi= 9,985$, $df= 3$, $P=,019$, $Cramer's V =, 322$). Ωστόσο, και σε αυτήν την περίπτωση η παρουσία φατνίων στους σχετικούς πίνακες με Y λιγότερα από 5 δεν μας επιτρέπουν να δεχθούμε το βαθμό σημαντικότητας,

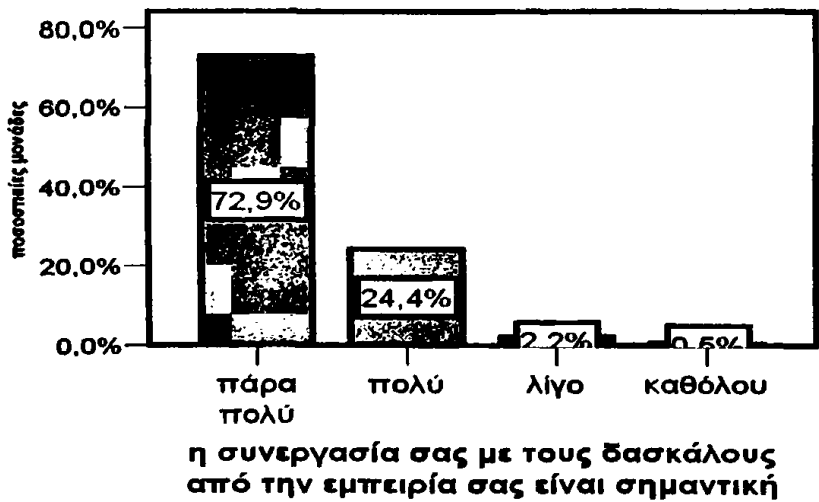
β. Πόσο σημαντική θεωρούν οι γονείς τη συνεργασία με τους/τις δασκάλους/ες των παιδιών τους , από τη μέχρι τώρα συνεργασία μαζί τους (ερ.26.1)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Στην ερώτηση σχετικά με το πόσο σημαντική έχει αποδειχθεί η συνεργασία τους με τους δασκάλους/ες των παιδιών τους, οι γονείς στη μεγάλη πλειοψηφία τους, ποσοστό 72,9%, απαντούν «πάρα πολύ σημαντική», σε ποσοστό 24,4% επιλέγουν την περίπτωση «πολύ σημαντική», «λίγο σημαντική» τη χαρακτηρίζει ένα ελάχιστο ποσοστό (2,2%) και τέλος καθόλου σημαντική το 0,5% (Διάγραμμα 66).

Διάγραμμα 66

Ραβδόγραμμα απαντήσεων των γονέων σχετικά με το πόσο σημαντική κρίνουν τη μέχρι τώρα συνεργασία τους με τους/τις δασκάλους/ες



Διμεταβλητή ανάλυση

Οι τοποθετήσεις των Υ της έρευνας σχετικά με το πόσο σημαντική κρίνουν τη συνεργασία τους με τους δασκάλους από τη μέχρι τώρα εμπειρία τους δε φαίνεται να σχετίζονται με το φύλο ($\chi^2=6,214$, $df=3$, $P=,102$, Cramer's $V=,103$), την ηλικία ($\chi^2=3,699$, $df=6$, $P=,717$, $\Phi=,082$), το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2=6,654$, $df=6$, $P=,354$, $\Phi=,106$) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο Δημ. Σχολείο ($\chi^2=2,878$, $df=6$, $P=,824$, $\Phi=,070$). Στατιστικά σημαντική σχέση παρατηρήθηκε κατά τη συσχέτιση με την ανεξάρτητη μεταβλητή τόπος διαμονής ($\chi^2=12,666$, $df=6$, $P=,049$, $\Phi=,148$). Ωστόσο η παρουσία στους σχετικούς πίνακες φαινομένων με αριθμό Υ μικρότερο από 5 δεν μας επιτρέπει να δεχθούμε το βαθμό σημαντικότητας.

γ. Πόσο χρήσιμες θεωρείτε τις πληροφορίες που δίνει το σχολείο (22)

Πληροφορίες για το παιδί σας (22α)

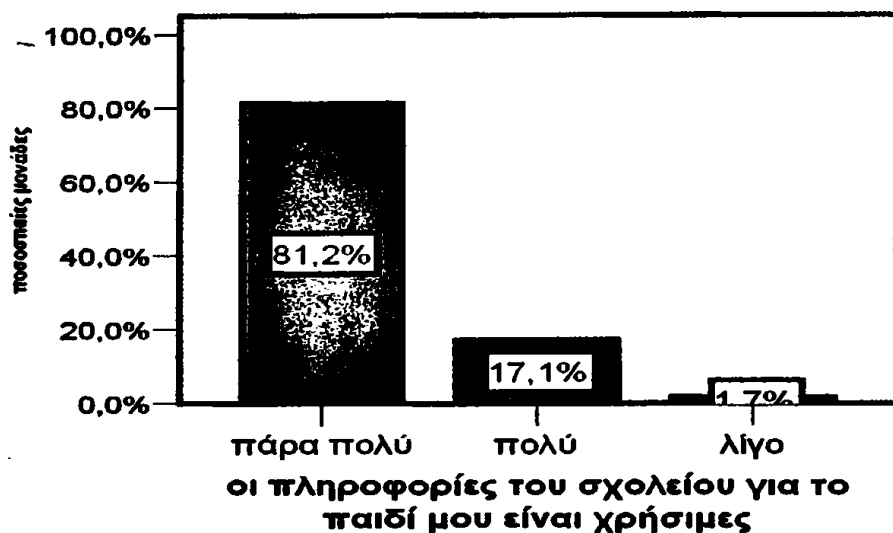
Μονομεταβλητή ανάλυση

Και στην ερώτηση σχετικά με το πόσο χρήσιμες κρίνουν οι γονείς τις πληροφορίες που παίρνουν από τους δασκάλους για το παιδί τους, διαπιστώνεται η θετική στάση των γονέων απέναντι στους δασκάλους και τη συνεργασία μαζί τους. Αναλυτικότερα στη μεγάλη πλειονότητά τους οι γονείς, ποσοστό (81,2%), θεωρούν τις πληροφορίες τις σχετικές με το παιδί τους «πάρα πολύ χρήσιμες», «πολύ χρήσιμες» τις θεωρεί το 17,1% και τέλος μόνο το 1,7% των Υ της έρευνας τις θεωρεί λίγο χρήσιμες (Διάγραμμα 67).



Διάγραμμα 67

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τη χρησιμότητα των πληροφοριών που έχουν οι γονείς για το/ τα παιδιά τους από τους δασκάλους



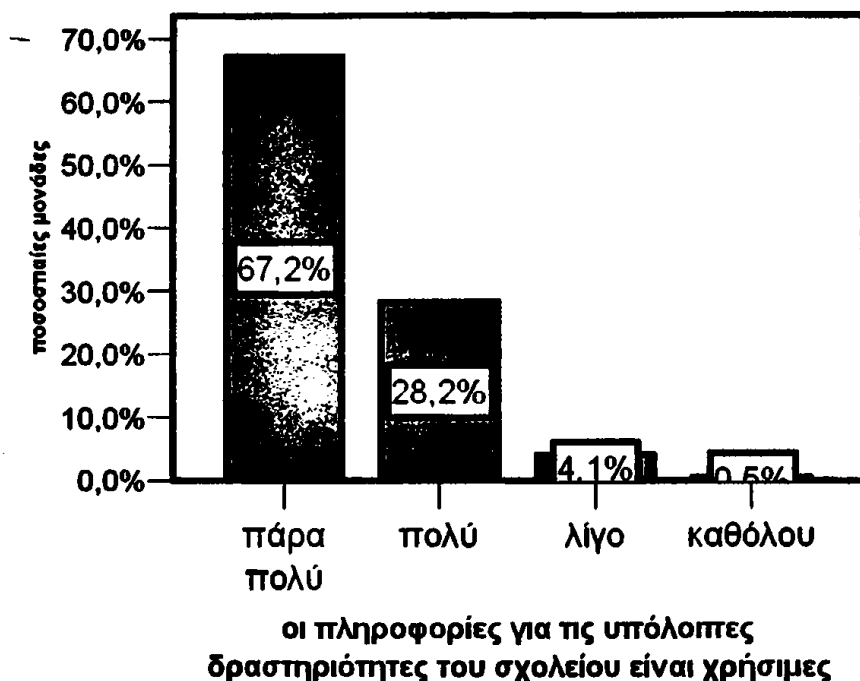
Η χρησιμότητα των πληροφοριών σχετικά με τις υπόλοιπες δραστηριότητες του σχολείου (ερ.22.β)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Παράλληλα και η χρησιμότητα επίσης των πληροφοριών για τις οποιοσδήποτε δραστηριότητες του σχολείου κρίνεται από τους γονείς με τρόπο θετικό. Πιο συγκεκριμένα το μεγαλύτερο ποσοστό των Υ της έρευνας (67,2%) κρίνει τις πληροφορίες αυτές «πάρα πολύ χρήσιμες», «πολύ χρήσιμες» κρίνονται από το 28,2%, «λίγο χρήσιμες» χαρακτηρίζονται από ένα πολύ μικρό ποσοστό (4,1%), ενώ αμελητέο (0,5%) είναι το ποσοστό των γονέων που θεωρεί τις σχετικές πληροφορίες «καθόλου χρήσιμες» (Διάγραμμα 68).

Διάγραμμα 68

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τη χρησιμότητα των πληροφοριών για τις οποιοσδήποτε δραστηριότητες του σχολείου



Διμεταβλητή ανάλυση

Προκειμένου να καταστεί δυνατή η διμεταβλητή ανάλυση της εξαρτημένης μεταβλητής «οι πληροφορίες για τις υπόλοιπες δραστηριότητες του σχολείου είναι χρήσιμες» με τα ατομικά χαρακτηριστικά των Υποκειμένων της έρευνας, προχωρήσαμε σε επανακωδικοποίηση των χαρακτηρισμών «πάρα πολύ» και «πολύ» σε μια κατηγορία, καθώς και των χαρακτηρισμών «λίγο» και «καθόλου» σε μια επίσης κατηγορία.

Οι τοποθετήσεις των Y της έρευνας σχετικά με τη χρησιμότητα των πληροφοριών για το/τα παιδιά τους δεν σχετίζονται με το φύλο τους ($\chi^2= 1,637$, $df= 2$, $P=,441$, Cramer's $V=,053$), την ηλικία ($\chi^2=,115$, $df= 4$, $P=,998$, $\Phi=, 014$), την περιοχή διαμονής ($\chi^2= 2,502$, $df= 4$, $P=,644$, $\Phi=,060$), το επίπεδο εκπαίδευσης ($\chi^2= 1,635$, $df= 4$, $P=,803$, $\Phi=,053$) και τέλος τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο Δημ. Σχολείο ($\chi^2= 2,922$, $df= 4$, $P=,571$, $\Phi=,070$).



Κατά τη συσχέτιση της εξαρτημένης μεταβλητής χρησιμότητα των πληροφοριών σχετικά με τις οποιεσδήποτε δραστηριότητες του σχολείου με την ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο των Υ, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ($\chi^2 = ,076$, $df=1$, $P=,783$, Cramer's $V=,011$). Επίσης δεν διαπιστώθηκε συσχέτιση της μεταβλητής με το χαρακτηριστικό ηλικία ($\chi^2 = 1,405$, $df=2$, $P=,495$, Cramer's $V=,051$), τον τόπο διαμονής ($\chi^2 = 3,984$, $df=2$, $P=,136$, Cramer's $V =,083$) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο Δημ. Σχολείο ($\chi^2=1,273$, $df=2$, $P=,529$, Cramer's $V =,047$).

Στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, διαπιστώθηκε με την ανεξάρτητη μεταβλητή επίπεδο εκπαίδευσης των Υ της έρευνας και την επιλογή οι πληροφορίες μας είναι «λίγο ή καθόλου χρήσιμες» ($\chi^2 =,6,655$, $df =,2$, $P=,036$, Cramer's $V =,107$). Γενικά, όσο αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης τόσο περισσότερο οι γονείς κρίνουν τις πληροφορίες που έχουν για τις οποιεσδήποτε δραστηριότητες του σχολείου «πάρα πολύ ή πολύ χρήσιμες». Οι γονείς που θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι οι πληροφορίες αυτές είναι «λίγο ή καθόλου» χρήσιμες είναι οι γονείς με Υποχρεωτική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, την επιλογή «λίγο ή καθόλου χρήσιμες» την επιλέγουν σε υπερδιπλάσιο ποσοστό (8,2%) οι γονείς που έχουν λάβει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση, ενώ με την μικρότερη συχνότητα (2,8%) την επιλέγουν οι απόφοιτοι Λυκείου. Με λίγο μεγαλύτερη συχνότητα (3,9%), από τους απόφοιτους Λυκείου, δηλώνουν πως οι συγκεκριμένες πληροφορίες τους «είναι λίγο ή καθόλου χρήσιμες» οι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. (Πίνακας ..)

6. Μέσα με τα οποία οι γονείς επιλέγουν να εκφραστούν - Θέματα και λόγοι για τους οποίους οι γονείς θέλουν να εκφράζουν την άποψή τους (ερ. 28, 28.1)

α. Μέσα με τα οποία οι γονείς επιλέγουν να εκφραστούν(ερ.28)

Μονομεταβλητή ανάλυση

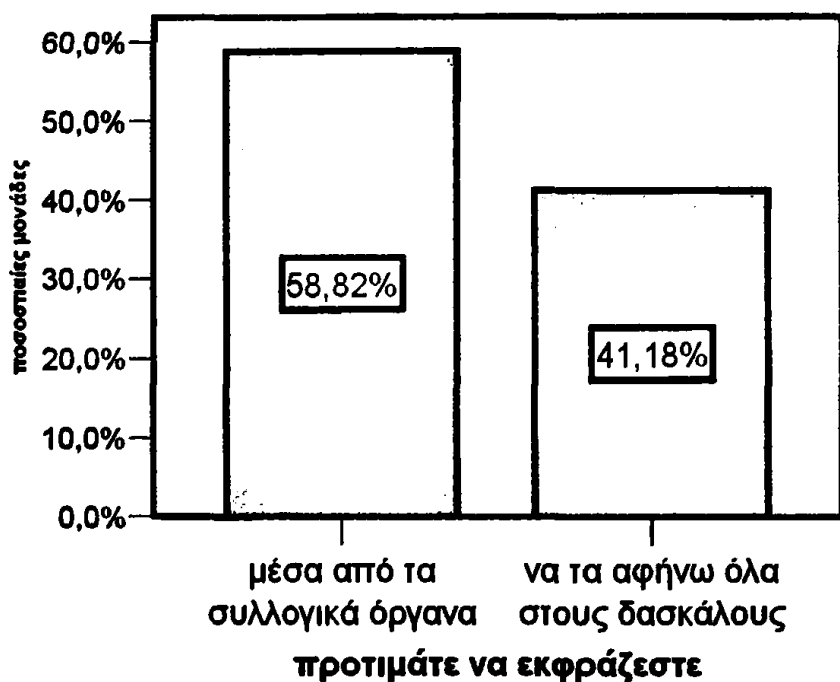
Σχετικά με το αν οι γονείς επιθυμούν να εκφράζονται και να διατυπώνουν τις απόψεις για ό,τι σχεδιάζεται/προγραμματίζεται και γίνεται στο σχολείο μέσα από τα συλλογικά τους όργανα ή να τα αφήσουν όλα στη δικαιοδοσία των δασκάλων, απαντούν ως εξής: η σχετική πλειονότητα



αυτών, ποσοστό 58,82%, δηλώνει ότι επιθυμεί να εκφράζεται μέσα από τα συλλογικά τους όργανα, ενώ το υπόλοιπο ποσοστό (41,18%) επιθυμεί να τα αφήσει όλα στη δικαιοδοσία των δασκάλων (Διάγραμμα 69).

Διάγραμμα 69

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τον τρόπο που επιθυμούν να εκφράζονται οι γονείς για ό,τι σχεδιάζεται / προγραμματίζεται και γίνεται στο σχολείο



Διμεταβλητή ανάλυση

Στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, διαπιστώθηκε με την ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο των Υ της έρευνας ($\chi^2=7,173$, $df= 1$, $P=,007$, Cramer's $V=, 117$). Συγκεκριμένα, οι πατέρες δηλώνουν ότι επιθυμούν να εκφράζονται μέσα από τα συλλογικά όργανα με μεγαλύτερη συχνότητα (68,7%) από ότι οι μητέρες (55,5%).



Επίσης, στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής έντασης, διαπιστώθηκε κατά τη συσχέτιση με την ανεξάρτητη μεταβλητή επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων ($\chi^2= 9,364$, $df= 2$, $P=,009$, $\Phi=,133$). Γενικά, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσης τόσο αυξάνεται και η συχνότητα με την οποία οι γονείς δηλώνουν ότι επιθυμούν να εκφράζονται μέσα από τα συλλογικά τους όργανα, ενώ αντίστοιχα μειώνεται το ποσοστό αυτών που επιθυμούν να τα αφήνουν όλα στους δασκάλους. Αναλυτικότερα γονείς με υποχρεωτική εκπαίδευση δηλώνουν με τη μικρότερη συχνότητα (47,8%) ότι θέλουν να εκφράζονται μέσα από τα συλλογικά τους όργανα, με αρκετά μεγαλύτερη συχνότητα (61,8%) επιλέγουν την ίδια πρόταση οι απόφοιτοι Λυκείου και τέλος, οι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. επιλέγουν την ίδια πρόταση με λίγο μεγαλύτερη συχνότητα (63,8%).

Δεν διαπιστώθηκε συσχέτιση των απαντήσεων των γονέων σχετικά με την ερώτηση προτιμώ να εκφράζομαι μέσα από τα συλλογικά όργανα και του χαρακτηριστικού ηλικία ($\chi^2= 1,726$, $df= 2$, $P=,422$, $\Phi=,058$).

Οι τοποθετήσεις των γονέων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο επιθυμούν να εκφράζονται για ζητήματα που αφορούν το σχολείο γενικά σχετίζονται και με τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο.

Σύμφωνα και με τον πίνακα.. οι γονείς που επιλέγουν με τη μικρότερη συχνότητα (37,5%) να εκφράζονται μέσα από τα συλλογικά όργανα είναι οι γονείς με τρία ή τέσσερα παιδιά. Εκείνοι που επιλέγουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα (63,4%) να εκφράζονται μέσα από τα συλλογικά όργανα είναι αυτοί με δυο παιδιά και με ποσοστό αρκετά μικρότερο (57,6%) , αλλά που είναι υπέρ των συλλογικών οργάνων ακολουθούν οι γονείς με ένα παιδί (Πίνακας 40)

Αντιστρόφως ανάλογα είναι τα ποσοστά που αντιστοιχούν στις ομάδες των γονέων σχετικά με την επιλογή επιθυμώ να τα αφήνω όλα στη δικαιοδοσία των δασκάλων.



Πίνακας 40

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «αριθμός παιδιών στο σχολείο» και «τρόπος με τον οποίο προτιμάτε να εκφράζεστε»

			προτιμάτε να εκφράζεστε		Σύνολο
			μέσα από τα συλλογικά όργανα	να τα αφήνω όλα στους δασκάλους	
Αριθμός παιδιών στο σχολείο	1	N	178	131	309
		%	57,6%	42,4%	100,0%
	2	N	123	71	194
		%	63,4%	36,6%	100,0%
	3-4	N	9	15	24
		%	37,5%	62,5%	100,0%
Σύνολο		N	310	217	527
		%	58,8%	41,2%	100,0%

Chi – square =6,374, df =,2, P=,041, Phi =,110

β. Θέματα και λόγοι για τους οποίους επιθυμούν να εκφράζονται οι γονείς (ερ. 28.1)

Μονομεταβλητή ανάλυση

Σχετικά με τα θέματα και τους λόγους για τους οποίους θα ήθελαν να εκφράζονται οι γονείς είτε ως άτομα είτε μέσα από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, ύστερα από την καταγραφή και κωδικοποίηση των απαντήσεών τους, διαπιστώθηκαν τα εξής: με τη μεγαλύτερη συχνότητα (28,2%) δηλώνουν ότι θα ήθελαν να καταθέτουν την άποψή τους για όλα τα θέματα που μπορεί να αφορούν το σχολείο (κτιριακά, λειτουργικά, εκπαιδευτικά, συμπεριφοράς, εκδηλώσεις..). Με μικρότερη συχνότητα (19,7%) φαίνεται να ενδιαφέρονται αποκλειστικά για τις εκδρομές και τις εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο. Τα κτιριακά και η καθαριότητα των σχολείων απασχολούν το 8% των γονέων, ενώ η ασφάλεια των μαθητών απασχολεί μόλις το 3,7% των γονέων που απάντησαν στην ερώτηση αυτή. Ανάμεσα στα θέματα για τα οποία θα ήθελε να εκφράζεται το 18,1% των γονέων είναι τα εκπαιδευτικά θέματα γενικά.

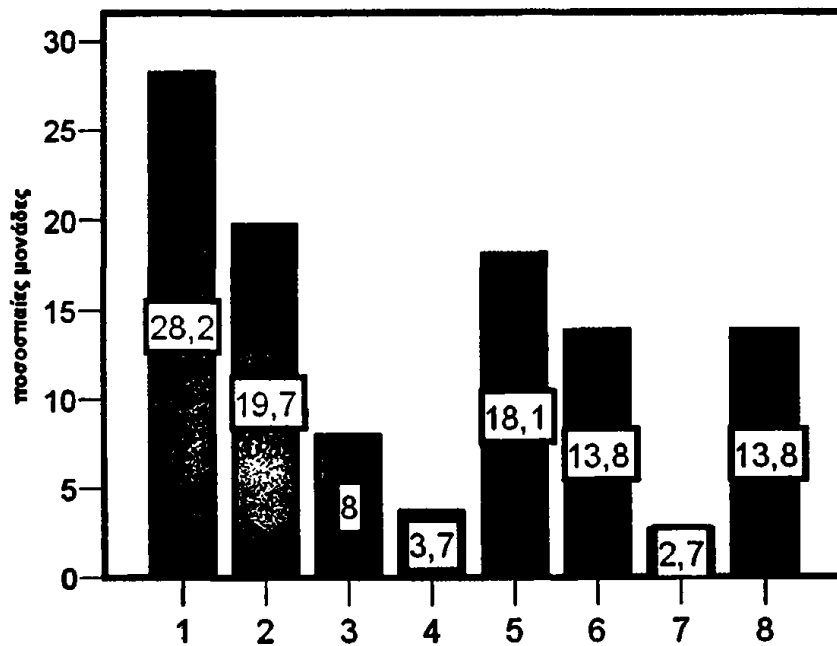
Εκτός από τα θέματα για τα οποία θα ήθελαν να εκφράζονται οι γονείς προβάλλουν και λόγους για τους οποίους θεωρούν τη συμμετοχή τους σημαντική. Για το 13,8% αυτών που



απάντησαν στην ερώτηση ένας λόγος είναι το ότι από κοινού γονείς και δάσκαλοι μπορούν να επιτύχουν πολύ καλύτερα αποτελέσματα, αφού ο σκοπός και για τους δυο είναι κοινός. Με το ίδιο επίσης ποσοστό (13,8%) οι γονείς δηλώνουν ότι θέλουν να εκφράζονται για θέματα που αφορούν το σχολείο γιατί θέλουν να έχουν άποψη για ό,τι αφορά το παιδί τους. Τέλος ένα μικρό ποσοστό (2,7%) δηλώνει ότι με τη συμμετοχή του μπορεί να βοηθήσει στην επίλυση διαφόρων προβλημάτων (Διάγραμμα 70).

Διάγραμμα 70

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με τα θέματα και τους λόγους για τους οποίους θα ήθελαν να εκφράζονται οι γονείς



1. Για όλα τα προβλήματα του σχολείου (κτιριακά, λειτουργικά, εκπαιδευτικά, συμπεριφοράς, εκδηλώσεις..)

2. Για σχολικές εκδηλώσεις, εκδρομές

3. Κτιριακά, καθαριότητας

4. Για ζητήματα ασφάλειας στο σχολείο

5. Για εκπαιδευτικά θέματα

6. Διότι από κοινού επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα



7. Διότι θα βοηθώ στην αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων

8. Διότι θέλω να έχω άποψη για ό,τι αφορά το παιδί μου

Διμεταβλητή ανάλυση

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση, χαμηλής ωστόσο έντασης, της εξαρτημένης μεταβλητής να εκφράζομαι για όλα τα προβλήματα του σχολείου, με την ανεξάρτητη μεταβλητή επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων ($\chi^2=9,935$, $df=2$, $P=,007$, $Cramer's V=,229$). Συγκεκριμένα, γονείς απόφοιτοι Λυκείου δηλώνουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα (35,2%) ότι επιθυμούν να εκφράζονται για όλα τα προβλήματα στο σχολείο, γονείς πτυχιούχοι Α.Ε.Ι δηλώνουν με τη μικρότερη συχνότητα (15,4%) την ίδια πρόταση και τέλος οι γονείς που έχουν λάβει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση δηλώνουν με συχνότητα 17,3% την επιθυμία τους να εκφράζονται για όλα τα προβλήματα.

Οι τοποθετήσεις των γονέων στην πρόταση θέλω να έχω άποψη για ό,τι αφορά το παιδί μου σχετίζονται επίσης με το επίπεδο εκπαίδευσης αυτών ($\chi^2=12,004$, $df=2$, $P=,002$, $Cramer's V=,253$). Αναλυτικότερα, οι γονείς με υποχρεωτική εκπαίδευση και οι απόφοιτοι Λυκείου επιλέγουν με την ίδια σχεδόν συχνότητα (22,7% και 21,6% αντίστοιχα) την πρόταση αυτή, ενώ με πολύ μικρότερη συχνότητα (3,8%) επιλέγουν την ίδια πρόταση οι γονείς πτυχιούχοι Α.Ε.Ι.

Επίσης οι επιλογές των γονέων στην περίπτωση εκδρομές και εκδηλώσεις φαίνεται να σχετίζεται με το επίπεδο εκπαίδευσης τους ($\chi^2=12,518$, $df=2$, $P=,002$, $Cramer's V=,257$). Οι γονείς που επιλέγουν την πρόταση αυτή με τη μεγαλύτερη συχνότητα (32,9%) είναι οι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι., ενώ οι απόφοιτοι Λυκείου και οι γονείς με υποχρεωτική εκπαίδευση δηλώνουν την παραπάνω πρόταση με συχνότητα 11,5% και 13% αντίστοιχα. Ωστόσο, η ύπαρξη φαινομένων στους σχετικούς πίνακες με Y λιγότερα από 5 δεν μας επιτρέπει να δεχτούμε το βαθμό σημαντικότητας.

7. Πρωτοβουλία για την ανάπτυξη της συνεργασίας (ερ. 29)

Μονομεταβλητή ανάλυση

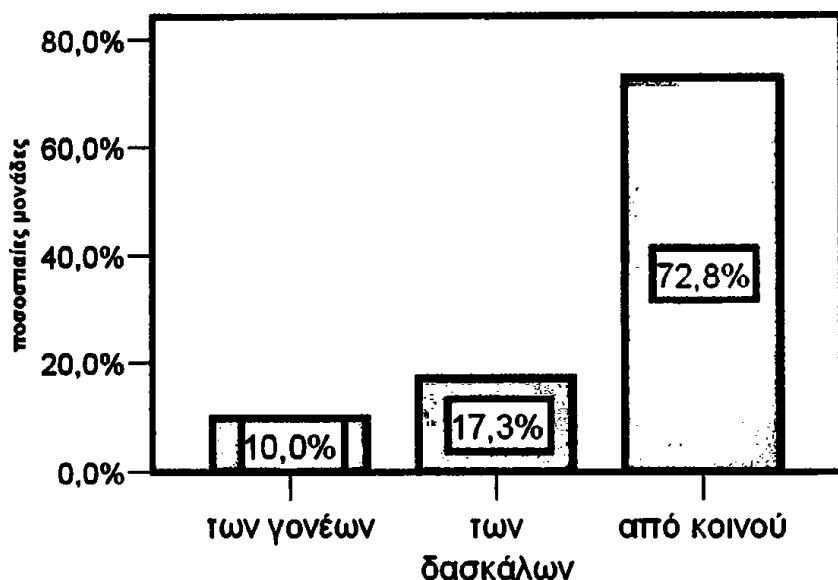
Τέλος στην ερώτηση για το ποιος πιστεύετε ότι θα έπρεπε να αναλάβει την πρωτοβουλία για την ανάπτυξη της συνεργασίας, αν αυτό επιθυμείτε, οι γονείς στη συντριπτική τους



πλειοψηφία, ποσοστό 72,8%, απαντούν πώς αυτό είναι θέμα που αφορά εξίσου και τους δυο, οπότε η προσπάθεια πρέπει να γίνει από κοινού. Ένα μικρό ποσοστό (17,3%) πιστεύει πώς η πρωτοβουλία για τη συνεργασία ανήκει αποκλειστικά στους δασκάλους, ενώ το 10% πιστεύει ότι αυτή ανήκει στους γονείς (Διάγραμμα 71).

Διάγραμμα 71

Ραβδόγραμμα απαντήσεων σχετικά με την πρωτοβουλία για την ανάπτυξη της συνεργασίας δασκάλων - γονέων



η συνεργασία σχολείου - οικογένειας θα έπρεπε να είναι πρωτοβουλία

Διμεταβλητή ανάλυση

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην εξαρτημένη μεταβλητή η πρωτοβουλία για την ανάπτυξη της συνεργασίας ανήκει και στην ανεξάρτητη μεταβλητή φύλο των Υ της έρευνας ($\chi^2=,583$, $df=2$, $P=,747$, Cramer's $V=,031$), την ηλικία αυτών ($\chi^2=1,898$, $df= 4$, $P=,754$, $\Phi=,058$) και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο ($\chi^2=5,640$, $df= 4$, $P=,228$, $\Phi=,098$).



Στατιστικά σημαντική σχέση παρατηρήθηκε κατά τη συσχέτιση με την ανεξάρτητη μεταβλητή επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων. Συγκεκριμένα, την επιλογή η πρωτοβουλία ανήκει αποκλειστικά στους γονείς δηλώνουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα (16,6%) οι γονείς με υποχρεωτική εκπαίδευση, με αρκετά μικρότερη συχνότητα οι απόφοιτοι Λυκείου (10,4%) και τέλος, με την μικρότερη συχνότητα (3,8%) οι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι. Την επιλογή η πρωτοβουλία είναι αποκλειστικά υπόθεση των δασκάλων με τη μεγαλύτερη και πάλι συχνότητα (23,6%) επιλέγουν οι γονείς με υποχρεωτική εκπαίδευση, με αρκετά μικρότερη (15,5%) οι απόφοιτοι Λυκείου και με σχεδόν την ίδια συχνότητα (14,3%) οι γονείς με πτυχίο Α.Ε.Ι.

Τέλος την επιλογή η πρωτοβουλία θα έπρεπε να είναι κοινή επιλέγουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα (81,9%) οι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι, με λίγο μικρότερη (74,1%) οι απόφοιτοι Λυκείου και τέλος με τη μικρότερη (59,9%) οι γονείς με υποχρεωτική εκπαίδευση (πίνακας..)

Επίσης, οι απαντήσεις των γονέων στη συγκεκριμένη ερώτηση φαίνεται να σχετίζονται και με τον τόπο διαμονής τους. Την επιλογή η πρωτοβουλία για την ανάπτυξη της συνεργασίας ανήκει αποκλειστικά στους γονείς προτείνουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα (20,6%) οι γονείς που ζουν σε ημιαστικές περιοχές, με τη μισή συχνότητα από την προηγούμενη ομάδα (10,6%) οι γονείς που ζουν σε αγροτικές περιοχές, ενώ με τη μικρότεροι (6,8%) αυτοί που διαμένουν σε αστικές περιοχές (πίνακας 41).

Την περίπτωση η πρωτοβουλία ανήκει αποκλειστικά στους δασκάλους την επιλέγουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα (18,4%) οι γονείς των αστικών περιοχών, ενώ με σχεδόν την ίδια συχνότητα (16,2% και 16,1%) επιλέγεται από αυτούς που ζουν σε ημιαστικές και αγροτικές περιοχές (πίνακας..).

Τέλος, η περίπτωση η πρωτοβουλία να ανήκει εξίσου και στους δύο επιλέγεται με τη μεγαλύτερη συχνότητα (74,7%) από τους γονείς των αστικών περιοχών, με σχεδόν την ίδια συχνότητα (73,3%) επιλέγεται από τους γονείς των αγροτικών περιοχών και με τη μικρότερη συχνότητα (63,2%) από τους γονείς των ημιαστικών περιοχών (πίνακας 42).



Πίνακας 41

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «επίπεδο εκπαίδευσης» και «η συνεργασία σχολείου – οικογένειας θα έπρεπε να είναι πρωτοβουλία»

			Η συνεργασία σχολείου - οικογένειας θα έπρεπε να είναι πρωτοβουλία			Σύνολο
			των γονέων	των δασκάλων	από κοινού	
Επίπεδο εκπαίδευσης	Υποχρεωτική Εκπαίδευση	N	26	37	94	157
		%	16,6%	23,6%	59,9%	100,0%
	Τελειόφοιτοι Λυκείου	N	26	39	186	251
		%	10,4%	15,5%	74,1%	100,0%
	Ανώτερη / Ανώτατη	N	7	26	149	182
		%	3,8%	14,3%	81,9%	100,0%
Σύνολο		N	59	102	429	590
		%	10,0%	17,3%	72,7%	100,0%

Chi – square =24,381, df=4, P=,000, Phi =,203

Πίνακας 42

Σχέση μεταξύ των μεταβλητών «τόπος διαμονής» και « η συνεργασία σχολείου – οικογένειας θα έπρεπε να είναι πρωτοβουλία»

			Η συνεργασία σχολείου - οικογένειας θα έπρεπε να είναι πρωτοβουλία			Σύνολο
			των γονέων	των δασκάλων	από κοινού	
Τόπος διαμονής	Αστική	N	20	54	219	293
		%	6,8%	18,4%	74,7%	100,0%
	Ημιαστική	N	14	11	43	68
		%	20,6%	16,2%	63,2%	100,0%
	Αγροτική	N	23	35	159	217
		%	10,6%	16,1%	73,3%	100,0%
Σύνολο		N	57	100	421	578
		%	9,9%	17,3%	72,8%	100,0%

Chi – square =12,242, df=4, P=,016, Phi =,146



Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο Τ Ρ Ι Τ Ο

ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΔΕΙΓΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Α. ΔΑΣΚΑΛΟΙ

1. Συζήτηση Ευρημάτων

Επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων από τη σκοπιά των δασκάλων.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να έχουν καθολική ισχύ, αφού τα δείγματα της έρευνας (των γονέων και των δασκάλων), δεν είναι αντιπροσωπευτικά. Για το λόγο αυτό τα αποτελέσματα πρέπει να ερμηνευθούν με μεγάλη προσοχή και με σχετικούς περιορισμούς. Μπορούμε όμως, να δεχτούμε ότι διαφαίνεται μια τάση των Ελλήνων δασκάλων και των γονέων των μαθητών των δημοτικών σχετικά με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας.

Σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι, ανεξάρτητα από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, δηλώνουν ότι έχουν επαφές με τους γονείς κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους. Τα συμπεράσματά μας αυτά συμφωνούν με τα πορίσματα της έρευνας Δοδοντσάκη (1995). Εντούτοις, σε παλαιότερη έρευνα που διενεργήθηκε από τον Ξωχέλλη, όπως αναφέρεται από τον Δοδοντσάκη, παρατηρήθηκε ότι η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών είχε στατιστικά πολύ σημαντική σχέση με την ηλικία, το φύλο των εκπαιδευτικών καθώς και τη βαθμίδα στην οποία δίδασκαν. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί δήλωναν συχνότερη συνεργασία όσο αυξανόταν η ηλικία τους. Επίσης, μεγαλύτερη συχνότητα συναντήσεων δήλωναν οι άνδρες εκπαιδευτικοί και όσοι δίδασκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Ξωχέλλης, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 200, σελ. 257).

Οι εκπαιδευτικοί κυρίως επικοινωνούν με τους γονείς με προσωπική συνάντηση, την οποία επίσης θεωρούν ως την πιο αποτελεσματική μορφή επικοινωνίας σε σύγκριση με την «εξ αποστάσεως», με όποιο μέσο και αν αυτή γίνεται. Η προσωπική συνάντηση στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως «αναντικατάστατη» μορφή επικοινωνίας (Μπρούζος, 2002, σελ. 105). Από τη



διμεταβλητή ανάλυση προέκυψε ότι οι δάσκαλοι με Μετεκπαίδευση προτιμούν στο σύνολό τους (100%) να συναντούν τους γονείς προσωπικά.

Ως προς τη συχνότητα των συναντήσεων με τους γονείς οι περισσότεροι δάσκαλοι, ποσοστό 65,9%, συναντώνται με «όλους» ανά τρίμηνο. Με σχεδόν «όλους τους γονείς» συναντώνται «ανά μήνα» οι μισοί σχεδόν δάσκαλοι, ποσοστό 46,8%, ενώ «ανά βδομάδα» συναντώνται οι ελάχιστοι από αυτούς. Οι ανά τρίμηνο συναντήσεις επιβεβαιώνουν την τακτική των γονέων να επισκέπτονται το σχολείο συνήθως για να παραλάβουν τη βαθμολογία των παιδιών τους. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας σχετικά με τη συχνότητα των συναντήσεων δασκάλων και γονέων καθώς και με τον τρόπο τον οποίο οι δάσκαλοι επικοινωνούν και αυτόν που επιλέγουν ως τον αποτελεσματικότερο συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας Δοδοντσάκη (1995).

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση φάνηκε ότι οι ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς ο αριθμός των γυναικών που συναντώνται με τους γονείς κάθε βδομάδα είναι υπερδιπλάσιος από αυτών των ανδρών. Γενική παρατήρηση είναι ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί συναντώνται με τους γονείς ανά μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα από τις γυναίκες συναδέλφους τους.

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ως ικανοποιητικότερη συχνότητα συναντήσεων τις «ανά μήνα» συναντήσεις, ενώ προτείνουν ότι η συχνότητα αυτή μπορεί και να αλλάξει, να πραγματοποιούνται δηλαδή συχνότερα κάποιες συναντήσεις, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών ή τις έκτακτες καταστάσεις τις οποίες πιθανόν να αντιμετωπίζουν.

Σχετικά με τον μικρό αριθμό των συναντήσεων οι δάσκαλοι θεωρούν υπεύθυνους τους γονείς. Συγκεκριμένα οι μισοί σχεδόν από αυτούς, ποσοστό 43,5%, προβάλλουν ως πρώτη αιτία την έλλειψη χρόνου εκ μέρους των γονέων και μετά την αδιαφορία ή η τη μη ανταπόκριση τους στις προσκλήσεις για συνεργασία. Σε σχέση με την έρευνα που διεξήγαγε ο Δοδοντσάκης (1995), αν και ο μικρός αριθμός των συναντήσεων αποδίδεται στις ίδιες αιτίες, εντούτοις παρατηρείται μια μικρή διαφοροποίηση ως προς τη βαρύτητα που αποδίδεται στους λόγους που επικαλούνται. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν συχνότερα την αδιαφορία των γονέων και μετά την έλλειψη χρόνου ως τις κύριες αιτίες για τον μικρό αριθμό των συναντήσεων τους με τους γονείς. Όπως αναφέρεται από τον Δοδοντσάκη, αλλά και σε άλλες σχετικές έρευνες, όπως των Ξωχέλλη (1984), Γώγου-Κρητικού (1994) καθώς και σε έρευνες στη Γενεύη



(C.R.E.S.A.S, 1984), οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να αναζητούν τις αιτίες που δυσχεραίνουν την συνεργασία τους με τους γονείς πάντα στην άλλη πλευρά (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 258).

Κατά την άποψη των δασκάλων η δυσκολία με την οποία οι γονείς προσεγγίζουν το σχολείο φαίνεται και από τον τρόπο με τον οποίο προκύπτουν οι συναντήσεις τους. Πάνω από τους μισούς δασκάλους, ποσοστό 61,3%, δηλώνουν ότι οι γονείς επισκέφθηκαν το σχολείο επειδή οι ίδιοι τους κάλεσαν. Η πρωτοβουλία επομένως των συναντήσεων ανήκει στους δασκάλους. Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση δεν παρατηρήθηκε καμιά συσχέτιση της πρωτοβουλίας που αναλαμβάνουν οι δάσκαλοι για τις συναντήσεις τους με τους γονείς με οποιοδήποτε από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

Περιεχόμενο της συνεργασίας από τη σκοπιά των δασκάλων.

Σύμφωνα με τις τοποθετήσεις των δασκάλων, οι συναντήσεις που πραγματοποιούν με τους γονείς αφορούν κυρίως την ενημέρωση για την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών. Στις περιπτώσεις που οι δάσκαλοι πρέπει να επιλέξουν μόνο την επίδοση ή τη συμπεριφορά φαίνεται ότι η ενημέρωση για την πρώτη είναι ο λόγος που φέρνει συχνότερα τους γονείς στο σχολείο. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι το περιεχόμενο της συνεργασίας με τους γονείς περιορίζεται σε θέματα επίδοσης και συμπεριφοράς των μαθητών. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (βλ. παρούσα εργασία: Γονεϊκή Εμπλοκή) σε αυτήν την περίπτωση η επικοινωνία δασκάλων και γονέων μπορεί να χαρακτηριστεί ως Γονεϊκή Εμπλοκή, δηλαδή ως «μονόδρομος» στη μεταφορά πληροφοριών από το σχολείο στο σπίτι και όχι ως «συνεργασία».

Εκτιμήσεις των δασκάλων για τη συνεργασία τους με τους γονείς και οι προσδοκίες τους από αυτήν.

Σχετικά με το βαθμό ικανοποίησης των δασκάλων τόσο από τη συχνότητα όσο και από τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιούνται οι συναντήσεις τους με τους γονείς, δεν καταγράφεται κάποια ιδιαίτερη τάση. Σε ποσοστό 50,636% και 49,364 % αντίστοιχα δηλώνουν «ικανοποιημένοι» και μη «ικανοποιημένοι» από τα παραπάνω χαρακτηριστικά της συνεργασίας.



Η στατιστική ωστόσο ανάλυση έδειξε ότι η ικανοποίηση που νιώθουν οι δάσκαλοι σε σχέση με τις παραπάνω μεταβλητές διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία τους, το έτος πτυχίου, το ίδρυμα αποφοίτησης και τα χρόνια υπηρεσίας. Συγκεκριμένα οι δάσκαλοι που είναι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και όσοι έχουν αποκτήσει πτυχίο την περίοδο 1968-78 δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τη συχνότητα και το περιεχόμενο των συναντήσεων με τους γονείς, σε σχέση με όσους είναι απόφοιτοι των Π.Τ.Δ.Ε., όσους έχουν αποκτήσει πτυχίο μετά το 1998 και υπηρεσία έως και 10 χρόνια.

Σχετικά με τη δυνατότητα ανάπτυξης της συνεργασίας, στη μεγάλη τους πλειονότητα οι δάσκαλοι πιστεύουν πως είναι δυνατή και πρακτικά εφαρμόσιμη, χωρίς να εντοπίζονται διαφοροποιήσεις στην προσδοκία τους αυτή σε σχέση με κάποιο από τα ατομικά χαρακτηριστικά τους. Ως προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της συνεργασίας θεωρούν πρωτίστως την εκπαίδευσή τους στο θέμα αυτό, είτε κατά τη βασική τους εκπαίδευση είτε κατά την ενδοϋπηρεσιακή τους επιμόρφωση, και δευτερευόντως την επίσημη θεσμοθέτηση από την πολιτεία με την καθιέρωση τακτών συναντήσεων σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Τις ίδιες ακριβώς ανάγκες εξέφραζαν οι εκπαιδευτικοί της χώρας μας μια δεκαετία πριν κατά την έρευνα Δοδοντσάκη (1995). Σύμφωνα με τη στατιστική ανάλυση, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δάσκαλοι είναι εκείνοι που εκδηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό, μέχρι και 69,6%, την ανάγκη για κατάλληλη εκπαίδευση σε ζητήματα συνεργασίας με τους γονείς, ενώ οι νεότεροι δάσκαλοι εκφράζουν την ίδια ανάγκη σε πολύ μικρότερο ποσοστό (45,2%).

Η κατάλληλη θεωρητική και πρακτική κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς θεωρείται, όπως έχουμε αναφέρει και στο πρώτο μέρος της εργασίας αυτής, ιδιαίτερα σημαντική (βλ. ενδ. Coleman, 1998, Espstein, 2001). Η εκπεφρασμένη απαίτηση των Ελλήνων δασκάλων για περισσότερη εκπαίδευση γενικά συνδέεται με την ανάγκη τους για την αύξηση του κοινωνικού και επαγγελματικού τους κύρους (Φρειδερίκου και Φολερού-Τσερούλη, 1991, σελ. 79).

Αναφορικά με την ανάγκη που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί για κατάρτιση σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς η Κοσσυβάκη ιδιαίτερος επισημαίνει ότι «η δημιουργία ενός περιβάλλοντος ανοιχτής επικοινωνίας με τους γονείς απαιτεί ειδική παρέμβαση και τακτική από πλευράς κυρίως των εκπαιδευτικών». Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή χρειάζεται να αποκτήσουν ειδικές γνώσεις όσον αφορά τη συνεργασία με τους γονείς, σε μια εποχή όπου «οι γονείς στο



πλαίσιο των αποκεντρωτικών και των αποσυγκεντρωτικών διαδικασιών που επιβάλλονται από την ευρωπαϊκή και τη διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση και τις τάσεις αυτονομίας και αυτοοργάνωσης του σχολείου εμπλέκονται εντονότερα και ουσιαστικότερα στα εκπαιδευτικά δρώμενα» (Κοσσυβάκη, 2003, σελ. 176).

Η ανάγκη αυτή επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς, ποσοστό 55,8%, όταν τους ζητήθηκε να επιλέξουν τέσσερα από τα πιο σημαντικά θέματα, σε σύνολο οχτώ, για τα οποία θα επιθυμούσαν περισσότερη ενημέρωση-επιμόρφωση κατέταξαν τη συνεργασία μέχρι και στην τέταρτη θέση. Η σημασία που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην επιμόρφωση και η ανάγκη που εκφράζουν ως προς αυτή καταγράφηκε και σε άλλες έρευνες που διενεργήθηκαν στον ελληνικό χώρο (Μπρούζος, 2002, σελ. 127, Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 260).

Με την ανάγκη που εκφράζουν οι δάσκαλοι για εκπαίδευση σε θέματα συνεργασίας με τους γονείς (παρούσα εργασία, Κοσσυβάκη 2005, Δοδοντσάκης 1995, Μπρούζος, 2002) γίνεται κατανοητό ότι: α) αντιμετωπίζουν προβλήματα ως επαγγελματίες στην καθημερινότητά τους στο σχολείο σε θέματα επικοινωνίας με τους γονείς, β) δεν νιώθουν κατάλληλα προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στο ρόλο αυτό, ενώ γ) διαφαίνεται η θετική τους στάση απέναντι στην επικοινωνία με τους γονείς.

Η ανάγκη των δασκάλων η συνεργασία τους με τους γονείς να ρυθμίζεται με σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις, μπορούμε να πούμε ότι δικαιολογείται από το ρόλο του «δημόσιου υπαλλήλου» τον οποίο, σύμφωνα με τον Κωνσταντίνου, καλούνται να επιτελέσουν οι εκπαιδευτικοί. Ειδικότερα ο Κωνσταντίνου υποστηρίζει ότι «η επαγγελματική (υπηρεσιακή) συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προσδιορίζεται από τον δημοσιο-υπαλληλικό κώδικα και τη σχολική νομοθεσία. Στο νομικό τους πλαίσιο ορίζονται οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του εκπαιδευτικού και προδιαγράφονται οι προσδοκίες που συνδέονται με το ρόλο του και οι οποίες τελικά ρυθμίζουν σε μεγάλο βαθμό ακόμη και ορισμένα ζητήματα που έχουν προσωπικό χαρακτήρα». Επίσης, ο εκπαιδευτικός «δεσμεύεται» από τους σχολικούς κανονισμούς, που υπαγορεύουν τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και λειτουργεί η σχολική κοινότητα (Κωνσταντίνου, 2001, σελ. 41).

Σύμφωνα με τον Δοδοντσάκη, η ανάγκη αυτή δείχνει πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συνεργασία ως ευθύνη-υποχρέωση της πολιτείας, ως ένα δηλαδή



επιπρόσθετο «υπαλληλικό καθήκον», τη σπουδαιότητα του οποίου δε φαίνεται ουσιαστικά να έχουν κατανοήσει (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 260). Σε παλαιότερη έρευνα των Φρειδερίκου και Φολερού-Τσερούλη (1985) διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι «επιθυμούν την παρουσία των γονέων στο σχολείο μόνο στις τακτές συναντήσεις που ορίζουν οι ίδιοι και δίνουν μεγάλη σημασία στην τήρηση αυτής της υποχρέωσης εκ μέρους των γονέων», ενώ τις άτυπες παρεμβάσεις, τις έξω από τις τυπικές εξουσίες τους, τις αντιλαμβάνονται ως πίεση (Φρειδερίκου και Φολερού – Τσερούλη, 1991, σελ. 185, 187).

Κατά την άποψή μας η απαίτηση των εκπαιδευτικών για την επίσημη θεσμοθέτηση της συνεργασίας καταδεικνύει ακόμα μια ανάγκη: να «οδηγηθούν» οι γονείς με κάποιο τρόπο στο σχολείο, να δουν δηλαδή και εκείνοι τη συνεργασία «ως καθήκον» στο οποίο θα πρέπει να ανταποκριθούν (βλ. παρούσα εργασία, Προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της συνεργασίας). Η άποψή μας ενισχύεται και από το παρακάτω εύρημα στην παρούσα έρευνα: στις ελεύθερες τοποθετήσεις τους οι δάσκαλοι σχετικά με τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της συνεργασίας, αν και το ποσοστό που απάντησε ήταν πολύ μικρό (10,3%), προτείνουν την εκπαίδευση των γονέων σε ζητήματα συνεργασίας με το σχολείο ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη της (βλ. παρούσα εργασία: Προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της συνεργασίας). Κατά την άποψη των δασκάλων, ως στόχοι της εκπαίδευσης γονέων αναφέρονται: α) η κατανόηση εκ μέρους των γονέων της αξίας της συνεργασίας και της ανάγκης να εφαρμοστεί αυτή στα σχολεία, β) η αύξηση του ενδιαφέροντος τους απέναντι σε αυτήν, γ) γενικά η ευαισθητοποίηση τους απέναντι στο θεσμό, δ) η ανάπτυξη εμπιστοσύνης μεταξύ γονέων-δασκάλων. Επιπλέον, οι δάσκαλοι εκδηλώνουν την επιθυμία στο έργο τους αυτό να υποστηρίζονται και από άλλους φορείς, όπως Σχολές Γονέων, ΚΔΑΥ.

Αν και θα ήταν ίσως αναμενόμενο ο οικονομικός παράγοντας και η οικονομική ενίσχυση, λόγω και των αυξημένων υποχρεώσεων και της επιβάρυνσης των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών, να αποτελούν μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της συνεργασίας (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 260) μόνο ένα μικρό ποσοστό (19,1%) των δασκάλων το επέλεξε. Η στάση αυτή των δασκάλων, παρόλο που η οικονομική ικανοποίηση από το επάγγελμά τους είναι μηδαμινή, φανερώνει αφενός τη θετική τους στάση απέναντι στη συνεργασία με τους γονείς (Δοδοντσάκης, 2001) και αφετέρου ότι πράγματι συνδέουν το κοινωνικό και επαγγελματικό τους κύρος κυρίως με το επίπεδο της καλλιέργειάς τους και



λιγότερο με τις οικονομικές τους απολαβές (Φρειδερίκου και Φολερού-Τσερούλη, 1991. σελ. 79).

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση αποδείχθηκε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί επιλέγουν την επιπλέον αμοιβή ως βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη της συνεργασίας σε ποσοστό διπλάσιο από τις γυναίκες συναδέλφους τους-ποσοστά 27,7% και 12,9% αντίστοιχα. Σύμφωνα με έρευνα των Φρειδερίκου και Φολερού-Τσερούλη (1985) οι άνδρες δάσκαλοι βιώνουν περισσότερο αρνητικά την «οικονομική στασιμότητα» του επαγγέλματός τους. Αντίθετα οι γυναίκες συνάδελφοί τους δέχονται ότι εργάζονται περισσότερο για να «συμβάλλουν στον οικογενειακό προϋπολογισμό» εάν είναι παντρεμένες ή σε αντίθετη περίπτωση θεωρούν ότι είναι «ικανοποιητικά αμειβόμενες» εφόσον νιώθουν «αυτόνομες» και «ανεξάρτητες» οικονομικά και «ελεύθερες όλο το καλοκαίρι με χρήματα για τις διακοπές τους» (Φρειδερίκου και Φολερού-Τσερούλη, 1985, σελ. 71). Ένα ακόμα ατομικό χαρακτηριστικό που επηρεάζει την επιλογή της επιπλέον αμοιβής ως βασικής προϋπόθεσης είναι το έτος που απέκτησαν το πτυχίο τους οι δάσκαλοι: όσοι απέκτησαν πτυχίο τη δεκαετία 1968-78 θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό την επιπλέον αμοιβή ως σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη της συνεργασίας.

Η θετική στάση των δασκάλων απέναντι στη συνεργασία τους με τους γονείς επιβεβαιώνεται και από το ότι η συντριπτική πλειοψηφία αυτών, ποσοστό 98,7%, αξιολογεί τη συνεργασία τους με τους γονείς ως «πάρα πολύ» και «πολύ σημαντική», ανεξάρτητα από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

Η αξία που αποδίδουν οι δάσκαλοι στη συνεργασία, σύμφωνα με τις τοποθετήσεις τους, αφορά κυρίως την επίδραση που έχει στην αύξηση της επίδοσης και απόδοσης των μαθητών, τη συμπεριφορά και την ανάπτυξη εκ μέρους των διαφόρων δεξιοτήτων τους (βλ. παρούσα εργασία: Αποτελέσματα της Συνεργασίας). Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα πορίσματα προηγηθείσας έρευνας που εκπονήθηκε από τον Δοδοντσάκη (1995). Εντούτοις, αν και η αύξηση της επίδοσης και της απόδοσης των μαθητών αποτελεί βασικό στόχο της γονεϊκής εμπλοκής και της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας (βλ. παρούσα εργασία: Μοντέλα Συνεργασίας, Γονεϊκή Εμπλοκή), σύμφωνα με τον Coleman (1998) η αξία της συνεργασίας γονέων, δασκάλων και παιδιών δεν πρέπει να εξαντλείται στην βελτίωση της επίδοσης, αλλά κυρίως στη δέσμευση



των παιδιών απέναντι στην εκπαίδευση και τη μάθηση με στόχο τη «μελλοντική τους επιτυχία» στη ζωή.

Ειδικότερα, η εκτίμηση των δασκάλων για τη σπουδαιότητα της συνεργασίας καθώς και το περιεχόμενο αυτής φαίνεται από τις απαντήσεις που έδωσαν στα ερωτήματα σχετικά με τις επιδράσεις που θα έχει η συνεργασία σε όλους τους εμπλεκόμενους, με πρώτους τους μαθητές. Αναφορικά με τους μαθητές σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι, ποσοστό 92,2%, σημειώνουν ότι η συνεργασία τους με τους γονείς θα επιδράσει στη σχολική επίδοση των μαθητών και ελαφρώς λιγότεροι, ποσοστό 87,4%, στη συμπεριφορά τους. Επίσης πιστεύουν ότι η συνεργασία με τους γονείς θα βοηθήσει τους μαθητές να ενταχθούν ομαλότερα στη σχολική κοινότητα και θα συμβάλει στην εξομάλυνση των σχέσεων με τους συμμαθητές τους. Τα ευρήματα αυτά ταυτίζονται με τα ευρήματα παλαιότερης έρευνας (Δοδοντσάκης, 1995).

Για τους εκπαιδευτικούς οι γονείς, και ιδιαίτερα οι μητέρες, αποτελούν τη σημαντικότερη πηγή άντλησης πληροφοριών σχετικά με τους μαθητές και τις οικογένειές τους. Σύμφωνα με έρευνα των Φρειδερίκου και Φολερού-Τσερούλη (1985) «οι μητέρες πολλές φορές αποκαλύπτουν στους εκπαιδευτικούς τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ζουν, τα συναισθηματικά ή τα οικογενειακά τους προβλήματα, άλλοτε αποκαλύπτουν ότι ασκούν επαγγέλματα πολύ κουραστικά ή επαγγέλματα που τις μειώνουν κοινωνικά. Πολύ συχνά κάνουν τον δάσκαλο «κοινωνό» αποκαλύπτοντάς του ιδιαιτερότητες του παιδιού τους, τις μύχιες πλευρές του χαρακτήρα του, ώστε να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του κατά περίπτωση και να κάνει το έργο του αποδοτικότερο».

Ακόμα ένας λόγος, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, για τον οποίο οι έλληνες εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς, και ιδιαίτερα με τις μητέρες, είναι η βοήθεια που μπορούν αυτές να προσφέρουν στις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών, δεδομένου ότι ο σχολικός χρόνος δεν επαρκεί για να μεταδοθεί σε όλους τους μαθητές το σύνολο των απαιτήσεων της διδακτέας ύλης. Επίσης, όπως αναφέρεται στην ίδια έρευνα και σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Davies, όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 1985, σελ. 89-90), η συνεργασία με τους γονείς προσδίδει στους εκπαιδευτικούς επαγγελματικό κύρος και αναγνώριση, εφόσον αυτή συνοδεύεται από την «αποδοχή», την «έγκριση» και την «επιδοκιμασία» του έργου τους (Φρειδερίκου, Α., & Φολερού-Τσερούλη, Φ., 1985, σελ. 186).



Ανεξάρτητα από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η συνεργασία τους με τους γονείς θα επηρεάσει την επίδοση των μαθητών, τη συμπεριφορά τους και την ομαλότερη ένταξη τους στη σχολική κοινότητα . Ωστόσο, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δάσκαλοι, με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, πτυχιούχοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών πριν από το 1988 και με Πτυχίο Εξομοίωσης πιστεύουν περισσότερο από τους υπόλοιπους ότι η συνεργασία τους με τους γονείς θα βοηθήσει και «στην εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών».

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση επίσης φάνηκε ότι οι γυναίκες δασκάλες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες συναδέλφους τους ότι η συνεργασία τους με τους γονείς θα βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν και ειδικές δεξιότητες σχετικές με τη μουσική, τον αθλητισμό, τη ζωγραφική, την υποκριτική κ.λ.π. Επίσης αποδείχθηκε ότι δάσκαλοι με μετεκπαίδευση θεωρούν πιθανότερο η συνεργασία να βοηθήσει τους μαθητές και στις σχέσεις τους με το άλλο φύλο.

Αναφορικά με τις επιδράσεις που θα έχει η συνεργασία με τους γονείς στους ίδιους τους δασκάλους, οι εκπαιδευτικοί σε πολύ μεγάλο ποσοστό (81,9%) πιστεύουν ότι πρωτίστως θα τους βοηθήσει να επιτελέσουν πιο αποτελεσματικά τον παιδαγωγικό τους ρόλο και δευτερευόντως, ποσοστό 67%, τον κοινωνικοποιητικό τους ρόλο. Πάνω από τους μισούς επίσης δασκάλους, ποσοστό 63%, πιστεύουν ότι η συνεργασία θα βελτιώσει τις σχέσεις τους με τους μαθητές και ένα ίδιο περίπου ποσοστό πιστεύει ότι ο δάσκαλος θα είναι αποτελεσματικότερος στο διδακτικό του ρόλο. Τα παραπάνω πορίσματα συμπίπτουν γενικά με τα πορίσματα της έρευνας του Δοδοντσάκη (1995), με μερικές ωστόσο διαφοροποιήσεις στις προτεραιότητες. Συγκριτικά, στην έρευνα του Δοδοντσάκη, η οποία προηγείται χρονικά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συνεργασία θα επιδράσει κυρίως στον τρόπο που θα επιτελέσουν τον «παιδαγωγικό» και «διδακτικό» τους έργο, ενώ στην παρούσα έρευνα οι δάσκαλοι θεωρούν την επίδραση στον διδακτικό τους ρόλο μικρότερης σημασίας, και την τοποθετούν μετά την επίδραση στον παιδαγωγικό, κοινωνικοποιητικό τους ρόλο και τη βελτίωση των σχέσεών τους με τους μαθητές.

Η δυσκολία που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στο να επιτελέσει τον κοινωνικοποιητικό του ρόλο και η σύγκρουση σπιτιού-σχολείου στο ζήτημα της κοινωνικοποίησης του παιδιού είναι μια πραγματικότητα. Προκαλείται κυρίως από τη διαφορετική κουλτούρα (αξίες, συμπεριφορές



και προσδοκίες) των δύο πλευρών και από τη διάσταση απόψεων ως προς το στόχο της φοίτησης του παιδιού στο σχολείο (βλ. παρούσα εργασία Αιτίες που δυσχεραίνουν τη συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας). Σε παλαιότερη έρευνα των Φρειδερίκου και Φολερού-Τσερούλη (1985) αναφέρεται ότι ανάμεσα στους δυο οργανισμούς, το σχολείο δηλαδή και την οικογένεια, συχνά αναπτύσσονται «ανταγωνιστικές σχέσεις», «αντιζηλίες» και «συγκρούσεις» εξαιτίας των διαφορετικών απόψεων και προσδοκιών των γονέων και των δασκάλων σε σχέση με την «κοινωνικοποίηση» του παιδιού και την «αποτελεσματικότερη εκπαίδευσή» του.

Οι απαντήσεις των δασκάλων στην περίπτωση της «βελτίωσης των σχέσεων δασκάλων – μαθητών» και στο πώς «ο δάσκαλος θα επιτελέσει καλύτερα τον παιδαγωγικό του ρόλο» δεν επηρεάστηκαν από κανένα από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Αντίθετα στην επιλογή της πρότασης «ο δάσκαλος θα επιτελέσει καλύτερα το διδακτικό του ρόλο» οι δάσκαλοι επηρεάστηκαν από το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, το έτος απόκτησης πτυχίου και την ηλικία. Συγκεκριμένα οι άνδρες δάσκαλοι πιστεύουν περισσότερο από τις γυναίκες συναδέλφους τους ότι η συνεργασία θα βοηθήσει τον δάσκαλο να είναι αποτελεσματικότερος στον διδακτικό του ρόλο. Την ίδια άποψη φαίνεται να έχουν και οι δάσκαλοι με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, όσοι απέκτησαν πτυχίο τη δεκαετία 1968-78 και βέβαια οι μεγαλύτεροι σε ηλικία. Επίσης, οι άνδρες δάσκαλοι φαίνεται να πιστεύουν περισσότερο από τις γυναίκες συναδέλφους τους ότι η συνεργασία τους με τους γονείς θα τους βοηθήσει να επιτελέσουν πιο αποτελεσματικά τον κοινωνικοποιητικό τους ρόλο.

Τέλος, εκτιμούν ότι με τη συνεργασία θα βοηθηθούν και οι γονείς οι οποίοι κυρίως θα γίνουν αποτελεσματικότεροι στη βοήθεια που θα προσφέρουν στα παιδιά τους στο σπίτι σε σχέση με τα μαθήματά τους, ενώ θα ενημερώνονται εις βάθος για τη συμπεριφορά, την επίδοση και την επιμέλεια των παιδιών τους. Για ένα μεγάλο ποσοστό (69,6%) δασκάλων επίσης, οι γονείς θα επιτελούν πιο επικοδομητικά τον παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό τους ρόλο, ενώ ένα σημαντικό ποσοστό (66,3%) πιστεύει ότι οι γονείς θα μπορούν να λύνουν τα προβλήματά τους με τα παιδιά τους καλύτερα.

Οι απαντήσεις των δασκάλων για την επίδραση της συνεργασίας στον τρόπο που οι γονείς θα επιτελούν καλύτερα τον παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό τους ρόλο, καθώς και ότι οι γονείς θα βοηθούν αποτελεσματικότερα τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες τους δεν επηρεάστηκε από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Αντίθετα η συντριπτική πλειοψηφία των



δασκάλων, ποσοστό πάνω από 90%, με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, που έχουν αποφοιτήσει από Παιδαγωγικές Ακαδημίες και έχουν αποκτήσει το πτυχίο τους τη δεκαετία 1968-78 πιστεύουν ότι οι γονείς θα έχουν την ευκαιρία να ενημερώνονται αποτελεσματικότερα για την επίδοση, τη συμπεριφορά και την επιμέλεια των παιδιών τους.

Σύμφωνα με έρευνα της Κοσσυβάκη (1996), οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πιο σίγουροι και έτοιμοι να ανταποκριθούν σε παραδοσιακούς τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς, όπως είναι η ενημέρωση για το σχολείο και τα μαθήματα (Κοσσυβάκη, 2003, σελ. 179). Τα ατομικά χαρακτηριστικά των δασκάλων, όπως ηλικία, ίδρυμα αποφοίτησης, έτος απόκτησης πτυχίου και πτυχίο Εξομοίωσης, προσδιορίζουν τις απόψεις τους σχετικά με την επίδραση που έχει η συνεργασία γονέων-δασκάλων στον τρόπο που οι γονείς επιλύουν τυχόν προβλήματα στις σχέσεις με τα παιδιά τους. Συγκεκριμένα οι δάσκαλοι μεγάλης ηλικίας (52 και άνω), δάσκαλοι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, όσοι έχουν πάρει πτυχίο την περίοδο 1978-88 και όσοι έχουν πτυχίο Εξομοίωσης, θεωρούν ότι η συνεργασία με τους γονείς θα βοηθήσει τους ίδιους τους γονείς να αντιμετωπίσουν ευκολότερα τυχόν προβλήματα στις σχέσεις τους με τα παιδιά τους.

Όπως αναφέρθηκε και σε άλλα σημεία του κεφαλαίου αυτού, διαφαίνεται μια θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεργασία τους με τους γονείς. Τη θετική αυτή στάση την επιβεβαιώνουν οι ίδιοι με τις τοποθετήσεις τους για τις τυχόν αρνητικές συνέπειες που μπορεί να έχει η συνεργασία με τους γονείς στον επαγγελματισμό τους. Η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων (85,5%) θεωρεί ότι η συνεργασία με τους γονείς θα έχει μόνο θετικές συνέπειες. Από τις αρνητικές συνέπειες που είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν μόνο η περίπτωση «ο εκπαιδευτικός να απομυθοποιηθεί στα μάτια των γονέων» επιλέγεται από ένα πολύ μικρό ποσοστό (8,6%) των δασκάλων και με το ίδιο σχεδόν ποσοστό (7,1%) οι δάσκαλοι θεωρούν ότι η συνεργασία με τους γονείς θα τους αφαιρέσει ελεύθερο χρόνο. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας διαφοροποιούνται σε σχέση με τα συμπεράσματα της έρευνας Δοδοντσάκη (1995). Σύμφωνα με τον Δοδοντσάκη, οι εκπαιδευτικοί ως αρνητική συνέπεια κυρίως θεωρούν την αφαίρεση του ελεύθερου χρόνου τους και πολύ λιγότερο την απομυθοποίηση του εκπαιδευτικού στα μάτια των γονέων (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 262).

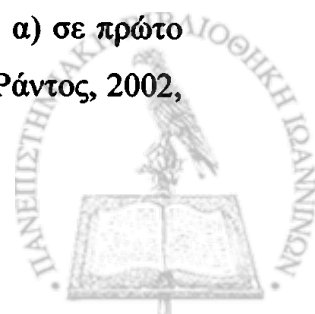
Στις ελεύθερες τοποθετήσεις που είχαν τη δυνατότητα να κάνουν σχετικά με τις αρνητικές συνέπειες της συνεργασίας ανταποκρίθηκε ένα πολύ μικρό ποσοστό το οποίο εκφράζει



την ανησυχία ότι κατά τη συνεργασία: α) οι γονείς θα δυσαρεστηθούν αφού όσα θα ακούσουν θα είναι παρατηρήσεις για τα παιδιά τους· β) οι γονείς θα βρουν «πάτημα» ώστε να εισχωρήσουν σε ζητήματα που αφορούν αποκλειστικά την τάξη· γ) αν η συνεργασία ξεπεράσει τα όρια της ενημέρωσης για την επίδοση των μαθητών, οι γονείς θα θεωρήσουν ότι μπορούν να παρέμβουν και σε ζητήματα λειτουργίας του σχολείου και να έχουν τον «πρώτο λόγο»· δ) οι γονείς θα εκμεταλλευτούν την επικοινωνία και θα ζητήσουν από τον δάσκαλο «ειδική αντιμετώπιση». Οι Φρειδερίκου και Φολερού-Τσερούλη σημειώνουν στην έρευνά τους (1985) ότι κατά την εκτέλεση του έργου τους οι εκπαιδευτικοί νιώθουν να πιέζονται από τις απαιτήσεις των γονέων και τις παρεμβάσεις στο διδακτικό τους έργο.

Όπως υποστηρίζουν, ο δάσκαλος προσπαθεί να εξισορροπήσει το έργο του πάνω σε μια «αντιφατική λογική» η οποία από τη μια απαιτεί τη συνεργασία των γονέων και από την άλλη προσπαθεί να διατηρήσει αμείωτη την ανεξαρτησία του (Φρειδερίκου και Φολερού-Τσερούλη, 1991, σελ. 186). Σύμφωνα επίσης με τον Γεωργίου «οι δάσκαλοι περιμένουν από τους γονείς να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά από απόσταση και σύμφωνα με τους όρους που οι ίδιοι θέτουν» (Γεωργίου, 2000, σελ. 78).

Όπως αναφέρθηκε και σε άλλο σημείο του κεφαλαίου αυτού, η περαιτέρω ανάπτυξη της συνεργασίας με τους γονείς κρίνεται και δυνατή και πρακτικά εφαρμόσιμη. Αναφορικά με την ανάληψη της πρωτοβουλίας για βελτίωση της συνεργασίας με τους γονείς οι δάσκαλοι στη μεγάλη τους πλειονότητα, ποσοστό 79,9%, θεωρούν, όπως και στην προηγούμενη έρευνα του Δοδοντσάκη (1995), ότι αυτή ανήκει εξίσου και στους δυο. Βεβαίως, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (βλ. Φρειδερίκου και Φολερού-Τσερούλη, 1991· Μπρούζος, 2002· Δοδοντσάκης, 2001· Ράντος, 2002, σελ. 219 κ.ε.· Γεωργίου· Φρειδερίκου και Φολερού- Τσερούλη, 1991), υποστηρίζεται ότι η πρωτοβουλία για την ανάπτυξη της συνεργασίας ανήκει κυρίως στους εκπαιδευτικούς, αφού αυτοί αφενός διαθέτουν επιστημονική κατάρτιση, επαγγελματική εμπειρία και κύρος, επομένως και κάθε πλεονέκτημα για να πείσουν για την αναγκαιότητα και τη σπουδαιότητα της συνεργασίας, αφετέρου έχουν τη δυνατότητα να ενεργοποιήσουν ή να αδρανοποιήσουν τις σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις και παρεμβάσεις. Προκειμένου η προσπάθεια των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια να είναι αποτελεσματική πρέπει ο ίδιος να «δουλέψει» σε δύο επίπεδα: α) σε πρώτο επίπεδο αναφορικά με τους γονείς και β) σε σχέση με τον ίδιο του τον εαυτό του (Ράντος, 2002,



σελ. 221). Οι προσπάθειες των εκπαιδευτικών να επικοινωνήσουν με τους γονείς, σύμφωνα με τον Μπρούζο, θα πρέπει να στηρίζονται στο διάλογο, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή, τον αλληλοσεβασμό και την ειλικρίνεια (Μπρούζος, 2002, σελ. 131).

Βέβαια υπάρχουν και εκπαιδευτικοί, ποσοστό 18%, οι οποίοι θεωρούν ότι η πρωτοβουλία για την ανάπτυξη της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας ανήκει στους ίδιους, ενώ ένα ελάχιστο ποσοστό (2%) θεωρεί ότι την ευθύνη έχουν οι γονείς. Με την άποψη ότι η ανάπτυξη της συνεργασίας αφορά μονομερώς τους γονείς ή τους δασκάλους, στην περίπτωση μας κυρίως στους δασκάλους, συμφωνούν κυρίως οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δάσκαλοι και όσοι έχουν αποκτήσει πτυχίο την περίοδο 1978-88.

2. Συμπεράσματα

Στην έρευνα αυτή σύμφωνα με τα ευρήματα από το δείγμα των δασκάλων διαπιστώθηκε ότι:

α) Οι δάσκαλοι επικοινωνούν με τους γονείς, ωστόσο δηλώνουν μη ικανοποιημένοι από τη συχνότητα των συναντήσεών τους. Ως αποτελεσματικότερη μορφή επικοινωνίας αναφέρουν την προσωπική συνάντηση και σε συχνότητα μία ανά μήνα.

β) Για τον μη ικανοποιητικό αριθμό των συναντήσεών τους με τους γονείς οι δάσκαλοι θεωρούν υπεύθυνους εκείνους και ως κύριες αιτίες αναφέρουν την έλλειψη χρόνου και την αδιαφορία των τους.

γ) Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι αυτοί που προκαλούν τις συναντήσεις με τους γονείς και οι συζητήσεις τους αφορούν την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών.

δ) Διαφαίνεται η θετική στάση των δασκάλων απέναντι στη συνεργασία, για την οποία μάλιστα πιστεύουν ότι είναι δυνατόν και να αναπτυχθεί περισσότερο και να εφαρμοσθεί πρακτικά. Η πρωτοβουλία για την ανάπτυξη της συνεργασίας αφορά εξίσου και τις δύο ομάδες.

Υπάρχουν ωστόσο, και περιπτώσεις εκπαιδευτικών, όχι ιδιαίτερα πολλές, οι οποίοι εκφράζουν μερικές ανησυχίες για το ρόλο των γονέων και οι οποίοι ουσιαστικά τίθενται ενάντια στη συνεργασία. Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικούς από τους φόβους που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί όπως: «η συνεργασία θα δώσει βήμα στους γονείς να εισχωρήσουν σε ζητήματα που αφορούν αποκλειστικά την τάξη», «η συνεργασία αν ξεπεράσει τα όρια της ενημέρωσης για



την επίδοση, θα δώσει την ευκαιρία στους γονείς να παρεμβαίνουν στο διδακτικό έργο των δασκάλων ή σε θέματα λειτουργίας του σχολείου», «οι γονείς μπορεί να εκμεταλλευτούν την επικοινωνία με το δάσκαλο και να ζητήσουν ειδική μεταχείριση από αυτόν».

ε) Οι δάσκαλοι θεωρούν ως απαραίτητες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη ουσιαστικής συνεργασίας την εκπαίδευση και επιμόρφωσή τους σχετικά με το θέμα και την επίσημη θεσμοθέτησή της από την πολιτεία.

στ) Θεωρούν επίσης, ότι η συνεργασία μπορεί να έχει κυρίως θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές, τους γονείς και τους ίδιους. Ιδιαίτερα σημαντική θεωρούν την επίδραση στην επίδοση των μαθητών. Ωστόσο, η επικέντρωση των συζητήσεών τους με τους γονείς αποκλειστικά σχεδόν σε θέματα επίδοσης και συμπεριφοράς έρχεται σε αντίθεση με τις απόψεις και τις προσδοκίες που εκφράζουν για τα πολλαπλά αποτελέσματα της συνεργασίας.

Τα ατομικά χαρακτηριστικά των δασκάλων και η στατιστική τους σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές.

Με βάση τα όσα καταγράφηκαν κατά τη διμεταβλητή ανάλυση μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι: η στάση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας απέναντι στη συνεργασία γενικά, η αξία που της αποδίδουν, το περιεχόμενο της, οι προσδοκίες από αυτήν δε φαίνεται να σχετίζονται ιδιαίτερα με τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

Ωστόσο, καταγράφηκαν και μερικές στατιστικές σχέσεις τις οποίες για λόγους σαφέστερης εικόνας κρίνουμε σκόπιμο να αναφέρουμε.

Α. Σε σχέση με το φύλο. Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συναντώνται συχνότερα, ανά εβδομάδα, με τους γονείς από τους άνδρες συναδέλφους τους. Οι άνδρες δηλώνουν την επιπλέον αμοιβή ως βασική προϋπόθεση συχνότερα από τις γυναίκες συναδέλφους τους. Επίσης, οι άνδρες εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η συνεργασία θα τους βοηθήσει να επιτελέσουν αποτελεσματικότερα τον διδακτικό και κοινωνικοποιητικό τους ρόλο. Οι γυναίκες θεωρούν πιθανότερο η συνεργασία με τους γονείς να βοηθήσει τα παιδιά «να αναπτύξουν ειδικές δεξιότητες» σχετικές με τη μουσική, τον αθλητισμό, τη ζωγραφική, την υποκριτική κ.λ.π.



Β. Σε σχέση με το ίδρυμα αποφοίτησης, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και το έτος απόκτησης πτυχίου. Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση παρατηρήθηκε ότι οι παραπάνω ανεξάρτητες μεταβλητές, ταυτόχρονα σχεδόν, σχετίζονται με ορισμένες από τις εξαρτημένες μεταβλητές.

Οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δάσκαλοι και όσοι έχουν αποκτήσει πτυχίο την μέχρι και το 1988 νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από την υφιστάμενη μορφή συνεργασίας με τους γονείς. Εκείνοι που απέκτησαν πτυχίο την περίοδο 1968-78 πιστεύουν ότι για την ανάπτυξη της συνεργασίας, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να μειωθούν επιπλέον, ενώ οι μεγαλύτεροι σε ηλικία θεωρούν απαραίτητη την κατάλληλη εκπαίδευση. Οι δάσκαλοι με τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και όσοι απέκτησαν πτυχίο μέχρι το 1978 θεωρούν πως η συνεργασία θα τους βοηθήσει να επιτελέσουν αποτελεσματικότερα τον «διδασκτικό τους ρόλο». Επίσης, οι ίδιες ομάδες πιστεύουν ότι ωφελημένοι θα είναι και οι γονείς, αφού θα ενημερώνονται αποτελεσματικότερα για την επίδοση, τη συμπεριφορά και την επιμέλεια των παιδιών τους και θα μπορούν να επιλύουν πιθανά προβλήματα με τα παιδιά τους. Τέλος, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και οι πτυχιούχοι της περιόδου 1978-88 συμφωνούν περισσότερο από τους άλλους ότι αν η πρωτοβουλία για την ανάπτυξη της συνεργασίας ανήκει αποκλειστικά στους δασκάλους.

Γ. Σε σχέση με την επιμόρφωση. Όσοι από τους δασκάλους έχουν πτυχίο Εξομοίωσης θεωρούν, συγχρόνως με άλλες ομάδες όπως έχει προαναφερθεί, ότι η συνεργασία θα βοηθήσει «στην εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών» και στην επίλυση προβλημάτων μεταξύ γονέων και παιδιών. Όσοι έχουν μετεκπαιδευτεί θεωρούν πιθανότερο η συνεργασία να βοηθήσει τους μαθητές «στις σχέσεις τους με το άλλο φύλο». Όσοι ανήκουν στην ίδια ομάδα και μάλιστα στο σύνολό τους, θεωρούν την προσωπική συνάντηση ως τον αποτελεσματικότερο τρόπο επικοινωνίας.



B . Γ Ο Ν Ε Ι Σ

1. Συζήτηση Ευρημάτων

1.1. Επικοινωνία γονέων και δασκάλων από τη σκοπιά των γονέων

Σύμφωνα με την πλειονότητα των γονέων (90,1%) το σχολείο τους κρατά ενημέρους κατόπιν δικής του πρωτοβουλίας. Πάνω από τους μισούς γονείς (54,2%) δηλώνουν ότι ενημερώνονται συγχρόνως για όλα τα θέματα του σχολείου και για θέματα που αφορούν αποκλειστικά το παιδί τους, ενώ το ποσοστό των γονέων που δηλώνει ότι ενημερώνεται μόνο για το παιδί του είναι αρκετά μικρό (17,1%) .

Ο κύριος τρόπος με τον οποίο κυρίως οι γονείς πληροφορούνται από το σχολείο είναι η προσωπική συνάντηση, σε ποσοστό 66,4%, ενώ ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό (34,3%) δηλώνει ότι ενημερώνεται με επιστολή. Όταν οι γονείς επιλέγουν να επικοινωνήσουν με το σχολείο, σχεδόν στο σύνολό τους (97,7%) και ανεξάρτητα από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά επίσης επιλέγουν την προσωπική συνάντηση, την οποία θεωρούν και ως τον πιο επικοινωνητικό τρόπο επικοινωνίας με το σχολείο. Ένα πολύ μικρό ποσοστό γονέων (10,1%) θα επιθυμούσε να επικοινωνεί με το σχολείο και με το τηλεφωνικώς και κυρίως οι μητέρες – σύμφωνα με τη διμεταβλητή ανάλυση. Με την παρούσα έρευνα επιβεβαιώνονται τα ευρήματα της έρευνας Δοδοντσάκη (1985) ως προς τη βούληση του σχολείου να κρατά ενημέρους τους γονείς, τους τρόπους που επιλέγει για να επικοινωνήσει μαζί τους, τους τρόπους που οι γονείς επιλέγουν για την επικοινωνία τους με το σχολείο καθώς και τις απόψεις των γονέων για τον αποτελεσματικότερο τρόπο επικοινωνίας.

Οι γονείς στο σύνολό τους σχεδόν, ποσοστό 98,3%, δηλώνουν ότι επισκέπτονται το σχολείο, και μάλιστα οι περισσότεροι (81,3%) με δική τους πρωτοβουλία. Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση διαπιστώθηκε ότι οι γονείς που αναλαμβάνουν συχνότερα να επισκεφθούν το σχολείο με δική τους πρωτοβουλία είναι οι γονείς οι απόφοιτοι Λυκείου, ενώ περισσότερες επισκέψεις ύστερα από πρόσκληση του σχολείου φαίνεται να πραγματοποιούν οι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι., καθώς και οι γονείς που τα παιδιά τους φοιτούν στην Α΄ τάξη του δημοτικού. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους ανάλογα με την ηλικία



των παιδιών και την τάξη στην οποία φοιτούν (Γεωργίου, 2000, σελ. 141). Στα συμπεράσματα αυτά κατέληξαν και άλλες έρευνες, όπως των Stevenson and Baker (1987), και του Δοδοντσάκη (1995). Σύμφωνα με τους Stevenson and Baker, όπως αναφέρεται από τον Γεωργίου, οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους περισσότερο κατά την πρώιμη ηλικία, επειδή θεωρούν ότι στο στάδιο αυτό μπορεί να επηρεάσουν περισσότερο θετικά την εξέλιξή τους (Stevenson & Baker, όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2000, σελ.141). Κατά τον Δοδοντσάκη, ένας ακόμα λόγος που φέρνει τους γονείς των μικρότερων παιδιών στο σχολείο είναι τα προβλήματα προσαρμογής των παιδιών αυτών στο χώρο μάθησης, καθώς και το γεγονός ότι οι γονείς αισθάνονται καλύτερα εάν συμπαραστέκονται στα παιδιά τους σε όλες τις κρίσιμες στιγμές στο χώρο του σχολείου, όπως γιορτές και άλλες εκδηλώσεις, και τα «καμαρώνουν» (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 236).

Ως προς τη συχνότητα με την οποία οι γονείς επισκέφθηκαν το σχολείο κατά το σχολ. έτος 2004-05, οι μισοί από αυτούς, ποσοστό 53,3%, δήλωσαν ότι το επισκέφθηκαν έως και 5 φορές, αρκετοί από αυτούς, ποσοστό 33,5%, έως και 10 φορές, και ένα πολύ μικρό ποσοστό (7%) πέραν από 10 φορές. Ένα αρκετά μικρό ποσοστό γονέων, ποσοστό 6,2%, δήλωσε ότι δεν πραγματοποίησε καμιά επίσκεψη στο σχολείο το συγκεκριμένο σχολικό έτος. Η συχνότητα με την οποία επισκέπτονται οι γονείς το σχολείο σχετίζεται με το φύλο τους: συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι οι μητέρες επισκέπτονται το σχολείο συχνότερα από τους πατέρες. Όπως αναφέρει ο Δοδοντσάκης, το γεγονός αυτό πιθανότατα ερμηνεύεται α) από το ότι οι μητέρες, εργαζόμενες ή όχι, διαθέτουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο από τον πατέρα εργαζόμενο ή β) σύμφωνα με τα κοινωνικά στερεότυπα που θέλουν τη μητέρα να ασχολείται πιο συστηματικά με την εκπαίδευση του παιδιού και με το σχολείο από ό,τι ο πατέρας (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 235). Αξιοσημείωτα είναι και τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν οι Whalley and Chandler κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος εμπλοκής και των πατέρων με παιδιά νηπιακής ηλικίας στην εκπαίδευση τους. Όπως αναφέρουν α) οι πατέρες χρησιμοποιούν τις ίδιες παιδαγωγικές μεθόδους με τις μητέρες απέναντι στα παιδιά τους, ενώ οι διαφορές οι οποίες παρατηρήθηκαν οφείλονται περισσότερο στην προσωπικότητα των ατόμων και λιγότερο στο φύλο αυτών β) βλέπουν τον εαυτό τους περισσότερο ως δάσκαλο και εκπαιδευτή των παιδιών τους και δυσκολεύονται να δεχθούν ότι και οι ίδιοι πρέπει να γίνουν «μαθητές» γ) οι πατέρες δείχνουν



το ίδιο ενδιαφέρον με τις μητέρες τόσο για την συναισθηματικές όσο και τις γνωστικές ανάγκες των παιδιών τους (Whalley & Chandler, 2001, σελ. 95).

Οι περισσότεροι από τους γονείς, ποσοστό 67,3%, δηλώνουν ικανοποιημένοι από τη συχνότητα με την οποία επισκέπτονται το σχολείο. Ωστόσο και το ποσοστό εκείνων που δεν είναι ικανοποιημένοι από αυτήν τη συχνότητα είναι αρκετά σημαντικό (32,7%). Οι γονείς που δηλώνουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τον αριθμό των επισκέψεών τους είναι οι απόφοιτοι Λυκείου, ενώ οι γονείς που δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένοι είναι αυτοί που έχουν λάβει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση. Σχετικά με τους απόφοιτους Λυκείου είναι αναμενόμενο να νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι, αφού κατά τη διμεταβλητή ανάλυση διαπιστώθηκε ότι είναι αυτοί που επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο και μάλιστα με δική τους πρωτοβουλία. Στα ίδια ευρήματα κατέληξε και η έρευνα Δοδοντσάκη (1985).

Ως κύρια αιτία για το μικρό αριθμό των επισκέψεων ή για την παντελή απουσία από το σχολείο οι περισσότεροι από τους γονείς, ποσοστό 67,8%, και ανεξάρτητα από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά προβάλλουν την έλλειψη χρόνου. Πολύ λίγοι, ποσοστό (11,9%), είναι οι γονείς που έκριναν ότι δε χρειαζόνταν κάποια συνάντηση και στο ίδιο ποσοστό ότι πιθανόν να ενοχλούσαν τον δάσκαλο ή να επιβάρυναν το πρόγραμμά του. Επίσης, ένα ιδιαίτερα μικρό ποσοστό γονέων (14,2%) δήλωσε ότι η ενημέρωση για τη βαθμολογία των παιδιών τους ήταν αρκετή. Αν και οι παραπάνω λόγοι αφορούν ένα πολύ μικρό ποσοστό αξίζει να αναφέρουμε ότι οι περισσότεροι από τους γονείς που έκριναν ότι δεν υπήρχε λόγος για κάποια συνάντηση με το σχολείο οι περισσότεροι ήταν πτυχιούχοι Α.Ε.Ι., ενώ οι περισσότεροι από τους γονείς που έκριναν ότι δεν είχαν κάτι να ρωτήσουν ήταν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία. Όπως έχουμε επισημάνει και σε άλλο σημείο της εργασίας αυτής, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους εξαρτάται και από το επίπεδο εκπαίδευσης τους (βλ. παρούσα εργασία: Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία). Οι γονείς με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης έχοντας πιθανότατα περισσότερες γνώσεις και επομένως και ικανότητες να βοηθήσουν τα παιδιά τους μόνοι τους στο σπίτι δεν επισκέπτονται συχνά το σχολείο και δεν ζητούν βοήθεια από το δάσκαλο. Αντίθετα γονείς που έχουν λιγότερες γνώσεις και επομένως και μεγαλύτερες ανάγκες στον τομέα αυτόν επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο και επιζητούν τη συνεργασία μαζί του. Σύμφωνα με τον Snow και τους συνεργάτες του, όπως αναφέρει ο Δοδοντσάκης, καταρρίπτεται ο «κοινωνιολογικός μύθος» ότι οι γονείς χαμηλών τάξεων αδιαφορούν για την εκπαίδευση των



παιδιών τους. Αντίθετα εμπλέκονται και δείχνουν μεγάλη επιθυμία για συνεργασία, προκειμένου να επιτύχουν βελτίωση της επίδοσης των παιδιών τους (Snow et al., όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 237).

Σύμφωνα με τα παραπάνω ευρήματα το σχολείο είναι διατεθειμένο να κρατάει ενημέρους τους γονείς για όσα συμβαίνουν στο χώρο του, αναλαμβάνοντας και την πρωτοβουλία γι' αυτό. Οι γονείς δε διστάζουν να επισκεφθούν το σχολείο, αλλά για τον μικρό αριθμό των επισκέψεων καθώς και το βαθμό ικανοποίησής τους από τις επαφές τους με το σχολείο ευθύνονται κυρίως οι ίδιοι και πολύ λιγότερο το ίδιο το εκπαιδευτικό ίδρυμα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία το σχολείο: α) ευθύνεται στο βαθμό που μπορεί και πρέπει να ενημερώσει τους γονείς για τις υποχρεώσεις τους απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους, β) είναι υπεύθυνο να δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα για τη συνεργασία ώστε οι γονείς να νιώθουν άνετα και γ) να οργανώσει κατάλληλα την επικοινωνία ώστε να αντανακλά τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των γονέων (βλ. παρούσα εργασία: Προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της συνεργασίας).

Ως προς την επίδραση που έχουν τα ατομικά χαρακτηριστικά των γονέων στην επικοινωνία τους με το σχολείο συνοπτικά αναφέρουμε ότι:

A. Σε σχέση με το φύλο. Οι μητέρες επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο από τους πατέρες και εκδηλώνουν περισσότερο από αυτούς την επιθυμία να μπορούν να επικοινωνούν με το σχολείο και τηλεφωνικά.

B. Σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο. Οι γονείς, οι απόφοιτοι Λυκείου, επισκέπτονται με δική τους πρωτοβουλία το σχολείο συχνότερα από τους υπόλοιπους, ενώ στον αντίποδα βρίσκονται οι γονείς που έχουν λάβει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, οι γονείς που νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τη συχνότητα των επισκέψεων είναι οι απόφοιτοι Λυκείου.

Γ. Το φύλο και η ηλικία του παιδιού. Οι γονείς με παιδιά που φοιτούν στην Α' τάξη του δημοτικού επισκέπτονται το σχολείο ύστερα από πρόσκληση περισσότερο από τους υπόλοιπους.

1.2. Το περιεχόμενο της συνεργασίας γονέων και δασκάλων από τη σκοπιά των γονέων

Από τις απαντήσεις των γονέων σχετικά με τους λόγους για τους οποίους επισκέπτονται το σχολείο διαφαίνεται και η φύση της συνεργασίας τους με τους δασκάλους. Στο σύνολό τους



σχεδόν οι γονείς, ποσοστό (93,8%), συναντούν τους δασκάλους προκειμένου να ενημερωθούν για την επίδοση των παιδιών τους, ενώ και η ενημέρωση για τη συμπεριφορά φέρνει στο σχολείο ένα επίσης πολύ μεγάλο ποσοστό (71,1%). Αξίζει να αναφέρουμε ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό γονέων (60,5%) συναντιέται με τους δασκάλους γιατί θέλει να μάθει τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικότερα το παιδί του στις εργασίες στο σπίτι. Επίσης, ένα σημαντικό ποσοστό των γονέων (29,4%) επισκέπτεται το σχολείο μόνο να ενημερωθεί για τους βαθμούς του παιδιού τους. Οι λόγοι για τους οποίους οι γονείς συναντούν τους δασκάλους καθώς και οι προτεραιότητες στα θέματα συζήτησης, ταυτίζονται με τα ευρήματα της έρευνας Δοδοντσάκη (1995).

Οι γονείς που εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τη συμπεριφορά των παιδιών τους είναι οι πτυχιούχοι ανώτερου ή ανώτατου εκπαιδευτικού ιδρύματος σε αντίθεση με αυτούς που έχουν λάβει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση. Μεγαλύτερο ενδιαφέρον να λάβουν γνώση για τη συμπεριφορά των παιδιών τους δείχνουν και οι γονείς με αγόρια που φοιτούν στην Στ' τάξη του δημοτικού. Όπως έχουμε προαναφέρει η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους εξαρτάται όχι μόνο από την ηλικία και την τάξη στην οποία αυτό φοιτά, αλλά και από το φύλο του. Σε έρευνα των Stevenson and Baker (1987) διαπιστώθηκε ότι οι γονείς των αγοριών συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαίδευσή τους από τους γονείς των κοριτσιών και αυτό γιατί «τα αγόρια συνήθως παρουσιάζουν πιο καθυστερημένη έναρξη στη σχολική εργασία, είναι λιγότερα υπεύθυνα σε ό,τι αφορά την εργασία τους και γενικά η σχολική τους επίδοση είναι χαμηλότερη από την αντίστοιχη των κοριτσιών» (Stevenson & Baker, όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2000, σελ. 141). Επίσης, σύμφωνα με έρευνα του Snow και των συνεργατών του οι γονείς με μεγαλύτερα παιδιά συναντώνται με τους δασκάλους κυρίως για προβλήματα συμπεριφοράς παρά για την επίδοσή τους παρόλο που οι μαθητές αυτοί έχουν χαμηλότερους βαθμούς (Snow et al., όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 239).

Από τους γονείς που επιλέγουν να συναντηθούν με τον δάσκαλο προκειμένου να ενημερωθούν για τους τρόπους με τους οποίους θα βοηθήσουν αποτελεσματικότερα το παιδί τους στις εργασίες στο σπίτι το μεγαλύτερο ενδιαφέρον εκδηλώνουν οι γονείς με περισσότερα από ένα παιδιά, καθώς και οι γονείς με κορίτσια τα οποία φοιτούν στις μικρότερες τάξεις του σχολείου. Και πάλι η ηλικία των παιδιών φαίνεται ότι καθορίζει το είδος και το βαθμό της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Σύμφωνα και με την έρευνα του



Δοδοντσάκη (1995), οι γονείς με μικρότερα παιδιά ενδιαφέρονται περισσότερο να ενημερωθούν για τους τρόπους με τους οποίους θα βοηθήσουν αποτελεσματικότερα τα παιδιά τους. Όπως εξηγεί ο ερευνητής η στάση αυτή δικαιολογείται από το γεγονός ότι α) όσο πιο μικρά είναι τα παιδιά τόσο πιο πολλή ανάγκη έχουν από βοήθεια, β) τα μαθήματα που διδάσκονται στο δημοτικό παρουσιάζουν σχετική ευκολία για τους γονείς (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 239).

Ένας ακόμα λόγος για τον οποίο οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο είναι και η περίπτωση να έχει προκύψει κάποιο πρόβλημα στο οποίο αναμειγνύεται και το παιδί τους. Οι γονείς που δηλώνουν με τη μεγαλύτερη συχνότητα ότι επισκέπτονται το σχολείο για το λόγο αυτό είναι όσοι έχουν αγόρια στην Ε΄ τάξη του δημοτικού. Σύμφωνα με έρευνα του Snow και των συνεργατών του, για την οποία κάνει λόγο ο Δοδοντσάκης, ο σκοπός των συναντήσεων γονέων και εκπαιδευτικών αλλάζει ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν τα παιδιά. Οι γονείς με μεγαλύτερα παιδιά συναντώνται με τους δασκάλους κυρίως για προβλήματα συμπεριφοράς παρά για την επίδοσή τους ακόμα και στην περίπτωση που έχουν χαμηλούς βαθμούς (Snow et al., όπως αναφέρεται στο: Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 239). Όπως υποστηρίζει ο Μπρούζος, στις συναντήσεις αυτού του είδους η προσπάθεια επίλυσης των προβλημάτων είναι πιθανόν να αποτύχει λόγω αλληλοκατηγοριών και απόδοσης ευθυνών ανάμεσα σε γονείς και δασκάλους (Μπρούζος, 1995, σελ. 143).

Οι γονείς επίσης επισκέπτονται το σχολείο για να γνωστοποιήσουν κάποιο πρόβλημα που αφορά το παιδί τους ή την οικογένεια. Η συχνότητα των επισκέψεων για τον παραπάνω λόγο εξαρτάται από το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Συγκεκριμένα οι γονείς που δηλώνουν με μεγαλύτερη συχνότητα (15,9%) ότι επισκέπτονται το σχολείο για το λόγο αυτό είναι όσοι έχουν λάβει ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση. Ωστόσο και οι γονείς με υποχρεωτική Εκπαίδευση επισκέπτονται με την ίδια συχνότητα το σχολείο για τον ίδιο λόγο. Οι γονείς οι απόφοιτοι Λυκείου διαφοροποιούνται κατά πολύ, αφού το ποσοστό αυτών που επισκέπτονται το σχολείο για τον παραπάνω λόγο μειώνεται στο μισό (7,5%) σε σχέση με τις δύο προηγούμενες ομάδες. Ο μεγάλος αριθμός παιδιών επίσης φέρνει συχνότερα τους γονείς στο σχολείο για τον ίδιο λόγο. Και στην έρευνα Δοδοντσάκη (1995) οι γονείς με ανώτερη ή ανώτατη εκπαίδευση δήλωναν ότι προσέρχονταν στο σχολείο συχνότερα από τους υπόλοιπους, προκειμένου να γνωστοποιήσουν στους δασκάλους κάποιο πρόβλημα. Όπως υποστηρίζεται από τον Δοδοντσάκη, οι γονείς αυτοί ακριβώς λόγω της υψηλότερης μόρφωσης «έχουν συνειδητοποιήσει πόσο σημαντικό είναι να



γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τα τυχόν προβλήματα των παιδιών τους, να τα συζητούν και να αναζητούν από κοινού λύσεις» (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 239). Σύμφωνα με τον Μπρούζο, η επίλυση των προβλημάτων που γενικά αντιμετωπίζουν από κοινού γονείς και εκπαιδευτικοί σε σχέση με τα παιδιά εξαρτάται από τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, οι οποίοι, αφού αποδεχτούν ο ένας τον ρόλο του άλλου, με κοινή δράση θα καταφέρουν να τα βοηθήσουν να ξεπεράσουν τα προβλήματά τους (Μπρούζος, 1995, σελ. 138-39).

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση, οι γονείς που επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο για να ενημερωθούν μόνο για τους βαθμούς των παιδιών τους είναι όσοι διαμένουν σε αστικές περιοχές. Επίσης οι γονείς με κορίτσια στην Στ' τάξη και οι γονείς με αγόρια στην Γ' τάξη επισκέπτονται το σχολείο συχνότερα από τους υπόλοιπους για να ενημερωθούν μόνο για την επίδοσή τους.

Διαπιστώνεται ότι το ενδιαφέρον των συζητήσεων των γονέων με τους δασκάλους επικεντρώνεται στην ενημέρωση για την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Είναι γεγονός ότι ανάμεσα στα δυο αυτά ζητήματα η επίδοση φαίνεται να απασχολεί το σύνολο σχεδόν των γονέων, ενώ σύμφωνα με τον Δοδοντσάκη ζητήματα που αφορούν την κοινωνικοποίηση του παιδιού δεν φαίνεται να αποτελούν λόγο συνεργασίας (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 240).

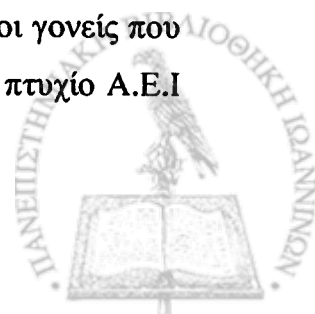
Ωστόσο και το γεγονός ότι πάνω από τους μισούς γονείς επισκέπτονται το σχολείο και ζητούν να ενημερωθούν για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να βοηθήσουν αποτελεσματικότερα το παιδί τους θεωρούμε ότι είναι ιδιαίτερα σημαντικό. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι η ανάγκη αυτή των γονέων προκύπτει από τους εξής λόγους: α) οι απόψεις των δασκάλων για τις εργασίες στο σπίτι δεν άλλαξαν παρ' όλες τις προσπάθειες, βλ. νόμος 1566/85, να καταργηθεί η ανάθεση εργασιών στο σπίτι και να περιοριστεί η επέμβαση των γονέων σε αυτές (Φρειδερίκου & Φλογερού-Τσερούλη, 1991, σελ. 237)· β) οι δάσκαλοι «υποκύπτουν», προκειμένου όπως αναφέρεται από τις Φρειδερίκου και Φλογερού-Τσερούλη να διατηρήσουν την «επαγγελματική τους ειρήνη», στις πιέσεις των γονέων και στον έλεγχο που αυτοί ασκούν στο διδακτικό τους έργο συμπεριλαμβανομένης και της πίεσης για την ανάθεση εργασιών στο σπίτι (αυτές (Φρειδερίκου & Φλογερού-Τσερούλη, 1991, σελ. 197)· γ) οι γονείς νιώθουν αδύναμοι να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα μαθήματα, αφού τόσο η ύλη των μαθημάτων όσο και οι μέθοδοι διδασκαλίας διαφέρουν κατά πολύ από τις εμπειρίες των ιδίων ως μαθητών· δ) οι γονείς αντιλαμβάνονται τη σημασία που έχει η ικανότητα και η δυνατότητά τους να βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι με αποτελεσματικότερο τρόπο.



Όπως αναφέρει η Carrer, αν και όλοι οι γονείς ενδιαφέρονται για το τι κάνουν τα παιδιά τους στο σχολείο και πόσο καλά τα πηγαίνουν και οι περισσότεροι θέλουν να βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα και να εμπλέκονται πιο άμεσα και περισσότερο στην εκπαίδευσή τους, συχνά αναρωτούνται «πόσο καλά το κάνουν αυτό». Προκειμένου οι γονείς να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις για το είδος της βοήθειας που μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά τους, αλλά και με τους αποτελεσματικότερους τρόπους, προτείνεται η παροχή σε αυτούς κατάλληλης εκπαίδευσης με προγράμματα στα οποία συμμετέχουν συγχρόνως γονείς, παιδιά και δάσκαλοι. Σύμφωνα με την Carrer, από την εφαρμογή παρόμοιων προγραμμάτων α) γονείς και δάσκαλοι αντιλαμβάνονται και εκτιμούν τους διαφορετικούς ρόλους του σχολείου· β) οι γονείς βοηθούν με περισσότερο ενθουσιασμό τα παιδιά τους να μάθουν· γ) οι γονείς αντιλαμβάνονται ότι η βοήθεια που προσφέρουν στα παιδιά τους στο σπίτι έχει θετική επίδραση στις σχέσεις τους με τα παιδιά και γενικότερα στις σχέσεις ανάμεσα στα μέλη ολόκληρης της οικογένειας (Carrer, 2000, σελ. 128-131).

Σύμφωνα με τον Γεωργίου, κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος γονεϊκής εμπλοκής σε σχολεία της Κύπρου, οι γονείς που εκδήλωσαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον να ασκηθούν στους τρόπους με τους οποίους θα βοηθούσαν τα παιδιά τους αποτελεσματικότερα στα μαθήματα ήταν οι γονείς που διέμεναν σε αγροτικές περιοχές. Οι γονείς αντίθετα των αστικών περιοχών ενδιαφέρονταν περισσότερο να αναπτύξουν τις δεξιότητες εκείνες που θα τους βοηθούσαν στην ανατροφή των παιδιών τους και να αποκτήσουν γνώσεις για τις μεθόδους πειθαρχίας (Georgiou, 1998, σελ. 88).

Οι γνώσεις που έχουν οι γονείς για το σχολείο και το εκπαιδευτικό προσωπικό κατά κάποιον τρόπο δικαιολογούν και τους λόγους για τους οποίους οι γονείς επιζητούν την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους δασκάλους. Οι περισσότεροι γονείς, λιγότεροι όμως από τους μισούς (48,6%), γνωρίζουν τις γενικότερες δραστηριότητες του σχολείου. Ακόμα λιγότεροι (43,7%) είναι ενημερωμένοι για τον τρόπο που οι δάσκαλοι συμπεριφέρονται μέσα στην τάξη και στο ίδιο ποσοστό δηλώνουν ενήμεροι για τον τρόπο διδασκαλίας. Τα επιστημονικά προσόντα / ικανότητες των δασκάλων γνωρίζει ένα πάρα πολύ μικρό ποσοστό (11,8%), ενώ υπάρχουν και γονείς, σε ποσοστό 21,3%, οι οποίοι δηλώνουν ότι δεν γνωρίζουν τίποτε από όλα τα παραπάνω. Για τα επιστημονικά προσόντα των δασκάλων περισσότερο πληροφορημένοι είναι οι γονείς που έχουν πτυχίο Α.Ε.Ι, και οι γονείς που διαμένουν σε αστικές περιοχές. Οι γονείς με πτυχίο Α.Ε.Ι



είναι επίσης περισσότερο ενημερωμένοι και για τις γενικότερες δραστηριότητες του σχολείου. Για το ίδιο θέμα δηλώνουν περισσότερο πληροφορημένοι και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία. Τον τρόπο διδασκαλίας γνωρίζουν οι γονείς που έχουν κορίτσια στην Α΄ τάξη του δημοτικού. Για τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται οι δάσκαλοι στην τάξη οι περισσότερο ενημερωμένοι είναι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία γονείς και όσοι έχουν αγόρια που φοιτούν στην Στ΄ τάξη. Τέλος οι γονείς που δεν ενημερώνονται για κανένα από τα παραπάνω θέματα είναι οι νεότεροι σε ηλικία.

Σύμφωνα με τα μέχρι τώρα ευρήματα, διαπιστώνουμε ότι το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης επηρεάζει τον τρόπο που εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους και το περιεχόμενο της συνεργασίας τους με τους δασκάλους. Οι γονείς που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία ενδιαφέρονται α) για την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο, β) για τη συμπεριφορά που εκδηλώνουν σε αυτό, γ) επικοινωνούν με το σχολείο και συζητούν με τον δάσκαλο για τυχόν προβλήματα που απασχολούν το παιδί ή την οικογένεια, δ) είναι περισσότερο ενημερωμένοι για τα επιστημονικά προσόντα των δασκάλων, ε) ενδιαφέρονται περισσότερο για τις γενικότερες δραστηριότητες του σχολείου και στ) παρακολουθούν περισσότερο τις μη διδακτικές δραστηριότητες του σχολείου. Οι γονείς οι οποίοι γνωρίζουν και προσπαθούν να κατανοήσουν τη σχολική πραγματικότητα των παιδιών τους, σύμφωνα με τον Μπρούζο, είναι σε θέση να κατανοήσουν και τα παιδιά τους και να δημιουργούν γνήσιες σχέσεις με αυτά (Μπρούζος, 1995, σελ. 142).

Το στοιχείο ότι οι γονείς ενδιαφέρονται πρωτίστως για την επίδοση των παιδιών τους χωρίς να κατέχουν ουσιαστικές πληροφορίες για το σχολείο και το εκπαιδευτικό προσωπικό ενισχύεται και από το γεγονός ότι σχεδόν στο σύνολό τους, ποσοστό 96,3%, παρακολουθούν την πρόοδο των παιδιών τους, ανεξάρτητα από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Τις μη διδακτικές δραστηριότητες τις παρακολουθεί ένα σημαντικό ποσοστό γονέων (74,9%) και την πρόοδο των μαθημάτων οι μισοί από τους γονείς. Βέβαια οι πηγές ενημέρωσης των γονέων για την πρόοδο των μαθημάτων είναι κυρίως τα ίδια τους τα παιδιά και λιγότερο οι δάσκαλοι. Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία τα παιδιά αποτελούν τον συνδεδεμένο κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι και με τις πληροφορίες που μεταφέρουν επηρεάζουν και διαμορφώνουν κατά κάποιον τρόπο την αντίληψη των γονέων για το σχολείο και τους δασκάλους. Η γνώση όμως για το σχολείο την οποία αποκτούν οι γονείς με τον τρόπο αυτόν μπορεί να είναι «ανεπαρκής» (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 78-79), ή και «διαστρεβλωμένη», αφού υπάρχει μια συναισθηματική φόρτιση τόσο



από τους φορείς, τα παιδιά, όσο και τους αποδέκτες τους, τους γονείς, λόγω της μεταξύ τους σχέσης (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 241).

Οι γονείς που παρακολουθούν περισσότερο τις μη διδακτικές δραστηριότητες είναι οι μητέρες και οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο, καθώς και οι γονείς που διαμένουν σε αστικές περιοχές. Και στην έρευνα Δοδοντσάκη (1995) εξάλλου επιβεβαιώνεται το μεγαλύτερο ενδιαφέρον των μητέρων. Σύμφωνα με έρευνα των Ho-Sui –Chu και Willms, Douglas, όπως καταγράφεται από τον Δοδοντσάκη, η συμμετοχή των γονέων γενικά στις σχολικές δραστηριότητες και η βοήθεια που πρόσφεραν στα παιδιά στο σχεδιασμό του σχολικού προγράμματος είχε ισχυρή επίδραση στη σχολική επίδοση, και όχι η βοήθεια στα μαθήματα (Ho-Sui–Chu and Willms, Douglas, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 242). Η τάση των γονέων με υψηλό μορφωτικό επίπεδο να παρακολουθούν περισσότερο τις μη διδακτικές δραστηριότητες των σχολείων αποδεικνύεται και σε έρευνα της Γώγου-Κρητικού. Σε αυτήν οι δάσκαλοι επιβεβαιώνουν την τακτική των γονέων των καλών μαθητών και των μαθητών των μικρότερων τάξεων να προσέρχονται συχνότερα στις εορταστικές εκδηλώσεις των σχολείων. Ως αιτία αυτής της τακτικής των γονέων είναι η ελλιπής ενημέρωση τους από τους δασκάλους, λόγω απουσίας ουσιαστικής συνεργασίας και επικοινωνίας, για τη σπουδαιότητα των εκδηλώσεων αυτών, ώστε και οι γονείς γενικά να μην αισθάνονται ξένοι σε αυτές ούτε να τις παρακολουθούν μόνο και μόνο για να καμαρώσουν τα παιδιά τους (Γώγου-Κρητικού, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 242).

Την πρόοδο των μαθημάτων την παρακολουθούν ιδιαίτερα οι γονείς με κορίτσια που φοιτούν στην Α΄ τάξη. Σχετικά με τους γονείς που πληροφορούνται από το δάσκαλο για την πρόοδο των μαθημάτων και πάλι είναι οι γονείς οι οποίοι έχουν κορίτσια και ιδιαίτερα στις μικρές τάξεις. Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση διαπιστώθηκε ότι οι γονείς που πληροφορούνται για την πρόοδο των μαθημάτων από τα παιδιά τους είναι οι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία καθώς και οι γονείς με αγόρια που φοιτούν στην Στ΄ τάξη.

Παράλληλα και το ενδιαφέρον των γονέων για τις κτιριακές εγκαταστάσεις των σχολείων και τα ενδεχόμενα προβλήματά τους φαίνεται να είναι αρκετά μεγάλο. Ωστόσο υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό γονέων (29,2%) που δηλώνει ότι δε γνωρίζει τίποτε σχετικά με τις σχολικές κτιριακές εγκαταστάσεις, τον εξοπλισμό σε μέσα διδασκαλίας και τα ενδεχόμενα προβλήματά τους. Οι γονείς που ενδιαφέρονται περισσότερο για τα παραπάνω ζητήματα είναι οι πτυχιούχοι



των Α.Ε.Ι και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία. Επίσης όσοι διαμένουν σε αστικές περιοχές φαίνεται να ενδιαφέρονται περισσότερο από τους υπόλοιπους για τα συγκεκριμένα ζητήματα.

Γενική διαπίστωση είναι ότι οι γονείς που διαμένουν σε αστικές περιοχές ενδιαφέρονται γενικότερα για τις υποθέσεις του σχολείου είτε πρόκειται για τις μη διδακτικές δραστηριότητες, τις κτιριακές εγκαταστάσεις, τον εξοπλισμό των σχολείων σε οπτικοακουστικά μέσα, τα προβλήματα που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν τα σχολεία και τα επιστημονικά προσόντα των δασκάλων.

Το περιεχόμενο της συνεργασίας γονέων και δασκάλων από τη σκοπιά των πρώτων προσδιορίζεται και από τα θέματα για τα οποία θα ήθελαν να ενημερώνονται. Σχεδόν στο σύνολό τους επιθυμούν να πληροφορούνται για την πρόοδο των παιδιών τους και τη συμπεριφορά τους στο σχολείο και παραπάνω από τους μισούς, ποσοστό 68%, για τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσαν να βοηθούν αποτελεσματικότερα τα παιδιά τους στο σπίτι. Οι μισοί από τους γονείς επιθυμούν να λαμβάνουν γνώση για τις σχολικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου. Το ενδιαφέρον των γονέων μειώνεται σημαντικά για θέματα όπως ο τρόπος αξιολόγησης των παιδιών, ο τρόπος που διδάσκεται το μάθημα, καθώς και η βοήθεια για την επίλυση προβλημάτων στις σχέσεις τους με τα παιδιά τους.

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση διαπιστώθηκε ότι οι γονείς που θέλουν να ενημερώνονται περισσότερο για την πρόοδο των παιδιών τους είναι όσοι έχουν κορίτσια που φοιτούν στην Α΄ τάξη. Την επιθυμία να ενημερώνονται για τη συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο εκδηλώνουν οι γονείς με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, οι γονείς με αγόρια που φοιτούν στην Στ΄ τάξη, καθώς και γονείς με κορίτσια στην Α΄ τάξη. Οι γονείς που επιθυμούν να μάθουν πιο πολλά για τον τρόπο που θα μπορούσαν να βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι είναι όσοι έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και οι γονείς με αγόρια που φοιτούν στην Α΄ και Ε΄ τάξη του σχολείου. Για τους τρόπους που θα μπορούσαν να επιλύουν ενδεχόμενα προβλήματα με τα παιδιά τους οι μητέρες είναι εκείνες που δείχνουν τη μεγαλύτερη μέριμνα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το ίδιο θέμα εκδηλώνουν και οι γονείς με τα περισσότερα παιδιά στο σχολείο, καθώς και οι γονείς με αγόρια που φοιτούν στην Στ΄ τάξη. Ενημέρωση για τη διδασκαλία κάθε μαθήματος χωριστά επιθυμούν οι γονείς οι μικρότεροι σε ηλικία, οι γονείς με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης καθώς και εκείνοι με κορίτσια στην Α΄ τάξη. Σχετικά με την αξιολόγηση, το μεγαλύτερο ενδιαφέρον εκδηλώνουν οι μικρότεροι σε ηλικία, οι απόφοιτοι Α.Ε.Ι και οι γονείς που τα παιδιά



τους μόλις ξεκινούν τη φοίτησή τους στο δημοτικό. Με το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων συνδέεται και η επιθυμία τους να ενημερώνονται για τις δραστηριότητες εντός και εκτός του σχολείου, αφού αυτοί εκδηλώνουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για ενημέρωση στα σχετικά θέματα.

Το περιεχόμενο της συνεργασίας γονέων και δασκάλων προσδιορίζεται και από την ενημέρωση ή όχι που προσφέρουν οι δάσκαλοι στους γονείς ώστε οι δεύτεροι να γίνουν αποτελεσματικότεροι στη βοήθεια που προσφέρουν στα παιδιά στο σπίτι. Στο ερώτημα αυτό ένα ιδιαίτερα μικρό ποσοστό γονέων (34,6%) απαντά ότι έχει τη σχετική ενημέρωση από το δάσκαλο, ενώ οι μισοί στηρίζονται στην εμπειρία τους ώστε να αντεπεξέλθουν στο ρόλο αυτό. Οι γονείς που στηρίζονται στην εμπειρία τους δεν επηρεάζονται από κανένα από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.

Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση φάνηκε ότι μόνον οι γονείς με παιδιά στην Α΄ τάξη του σχολείου ενημερώνονται από τον δάσκαλο περισσότερο από τους άλλους για το πώς να βοηθούν αποτελεσματικότερα τα παιδιά τους στο σπίτι.

Σύμφωνα με τα μέχρι τώρα ευρήματα, οι γονείς με παιδιά που φοιτούν στις μικρότερες τάξεις του σχολείου έχουν συχνότερη επαφή με τους δασκάλους των παιδιών τους, δείχνουν καλύτερα πληροφορημένοι ως προς την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών τους, παρακολουθούν την πρόοδο τους περισσότερο, και γενικά επιζητούν μεγαλύτερη επικοινωνία με το σχολείο. Σχετικά με την επικοινωνία των γονέων με τους δασκάλους, ο Μπρούζος αναφέρει ότι αυτές είναι αποτελεσματικότερες εάν: α) γίνονται ανά τάξη, β) η πρώτη συνάντηση πραγματοποιείται με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, γ) είναι σωστά οργανωμένη και σχεδιασμένη με προσοχή, δ) τα θέματα άπτονται των ενδιαφερόντων των γονέων, ε) οι συγκεντρώσεις πραγματοποιούνται σε χώρο στον οποίο οι γονείς νιώθουν άνετα, στ) ο εκπαιδευτικός αποβάλλει το ρόλο του «δασκάλου», ώστε να αποφεύγεται ο κίνδυνος να αναβιώσουν αρνητικά προσωπικά συναισθήματα των γονέων από την εμπειρία τους ως μαθητές.

Όπως υποστηρίζεται από τον ίδιο συγγραφέα η πρώτη συνάντηση για τους γονείς της Α΄ τάξης αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα. Στην περίπτωση αυτή οι εκπαιδευτικοί παρέχουν τις βασικές πληροφορίες για το σχολείο και το μάθημα, καθορίζεται το πλαίσιο συνεργασίας, απαντούν σε ερωτήματα των γονέων και δίνεται στους γονείς η δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν ότι αρχίζει



για το παιδί τους μια καινούρια περίοδος, ιδιαίτερα σημαντική, στην οποία γονείς και εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λειτουργούν συντονισμένα (Μπρούζος, 1995, σελ. 142-147).

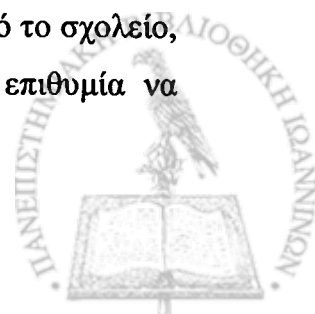
Σύμφωνα με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι γονείς αναμειγνύονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Στη διαπίστωση αυτή καταλήγουμε από το γεγονός ότι οι γονείς, και μάλιστα στην συντριπτική τους πλειοψηφία, ποσοστό 86,6%, βοηθούν καθημερινά τα παιδιά τους στο σπίτι και πάνω από τους μισούς σε όλα τα μαθήματα. Η ανάμειξή τους είναι άσχετη από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, εκτός από τους γονείς που έχουν τα περισσότερα παιδιά στο σχολείο και όσοι έχουν αγόρια που φοιτούν στην Γ' τάξη.

Δεδομένου ότι οι γονείς και βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι και δεν έχουν την ανάλογη ενημέρωση από τους δασκάλους για τον κατάλληλο τρόπο, αναζητούν στη μεγάλη τους πλειοψηφία, ποσοστό 74,7%, μόνοι τους τον τρόπο αυτό και μάλιστα ανεξάρτητα από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Μοναδική εξαίρεση αποτελούν οι γονείς με αγόρια που φοιτούν στην Γ' τάξη.

Ως προς τον τρόπο που τα ατομικά χαρακτηριστικά των γονέων επηρεάζουν το περιεχόμενο της συνεργασίας με το σχολείο και τους δασκάλους των παιδιών τους, συνοπτικά αναφέρουμε τα εξής:

Α. Σε σχέση με το φύλο και την ηλικία των γονέων. Οι γονείς οι μεγαλύτεροι σε ηλικία (45 και άνω) είναι περισσότερο ενημερωμένοι από τους υπόλοιπους για τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται οι δάσκαλοι στην τάξη σε αντίθεση με τους γονείς με ηλικία μεταξύ 35 και 45 ετών. Ωστόσο οι γονείς της ηλικίας αυτής (35-45) είναι ενημερωμένοι περισσότερο για τις γενικότερες δραστηριότητες του σχολείου. Την ενημέρωσή τους σχετικά με την πρόοδο των μαθημάτων οι γονείς αυτοί την έχουν από τα ίδια τα παιδιά τους. Παράλληλα οι μεγαλύτεροι σε ηλικία είναι περισσότερο ενημερωμένοι για τις κτιριακές εγκαταστάσεις των σχολείων και τα ενδεχόμενα προβλήματά του. Οι γονείς που δεν έχουν καμιά ενημέρωση για τα επιστημονικά προσόντα των δασκάλων, τον τρόπο διδασκαλίας, τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη και τις γενικότερες δραστηριότητες του σχολείου ανήκουν κυρίως στη μικρότερη ηλικιακή ομάδα, μεταξύ 25 και 35 χρόνων. Επίσης οι ίδιοι έχουν τη μικρότερη πληροφόρηση για τις κτιριακές εγκαταστάσεις και τα ενδεχόμενα προβλήματα των σχολείων.

Σχετικά με τα θέματα για τα οποία θα ήθελαν να ενημερώνονται οι γονείς από το σχολείο, οι μικρότεροι σε ηλικία εκδηλώνουν περισσότερο από τους υπόλοιπους την επιθυμία να



ενημερώνονται για τη διδακτική του κάθε μαθήματος χωριστά και για τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούνται τα παιδιά τους.

Οι μητέρες παρακολουθούν συχνότερα από τους πατέρες τις μη διδακτικές δραστηριότητες/εκδηλώσεις του σχολείου, ενώ οι πατέρες είναι αυτοί που βοηθούν περισσότερο τα παιδιά τους στα μαθηματικά.

Β. Σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης. Οι γονείς με πτυχίο Α.Ε.Ι. επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο προκειμένου να ενημερωθούν για τη συμπεριφορά που επιδεικνύουν τα παιδιά τους εκεί, σε αντίθεση με τους γονείς που έχουν λάβει μόνο υποχρεωτική εκπαίδευση. Παράλληλα οι γονείς με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης συναντώνται συχνότερα με τους δασκάλους για να τους ενημερώνουν για κάποιο πρόβλημα που αφορά το παιδί τους ή την οικογένεια γενικά.

Επίσης οι γονείς με το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης δηλώνουν συχνότερα ότι είναι ενημερωμένοι για τα επιστημονικά προσόντα των δασκάλων των παιδιών τους. Οι ίδιοι γονείς επίσης είναι περισσότερο ενημερωμένοι και για τις γενικότερες δραστηριότητες του σχολείου. Παράλληλα παρακολουθούν περισσότερο και τις μη διδακτικές δραστηριότητες/εκδηλώσεις του σχολείου. Την ενημέρωσή τους για την πρόοδο των μαθημάτων οι γονείς αυτοί την έχουν από τα ίδια τα παιδιά. Το μορφωτικό επίπεδο σχετίζεται και με το βαθμό πληροφόρησης των γονέων και για άλλα θέματα του σχολείου. Συγκεκριμένα, όσο υψηλότερο είναι το επίπεδο εκπαίδευσής τους τόσο περισσότερο ενημερωμένοι δηλώνουν και για τις κτιριακές εγκαταστάσεις των σχολείων και τα ενδεχόμενα προβλήματά τους. Επίσης είναι αυτοί που βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα γενικά περισσότερο από τους υπόλοιπους.

Οι γονείς με υποχρεωτική εκπαίδευση αντίθετα είναι οι λιγότερο ενημερωμένοι σχετικά με τα επιστημονικά προσόντα των δασκάλων, τις γενικότερες δραστηριότητες του σχολείου και παρακολουθούν με τη μικρότερη συχνότητα τις μη διδακτικές δραστηριότητες/εκδηλώσεις του. Επίσης οι γονείς αυτοί έχουν τη μικρότερη ενημέρωση για τις κτιριακές εγκαταστάσεις και τα ενδεχόμενα προβλήματα των σχολείων.

Ως προς τα θέματα για τα οποία θα επιθυμούσαν να ενημερώνονται οι γονείς παρατηρούνται τα εξής: οι γονείς με υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης ενδιαφέρονται περισσότερο να ενημερώνονται για τη συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο και λιγότερο για τους τρόπους που θα βοηθούσαν αποτελεσματικότερα τα παιδιά τους στο σπίτι. Αντίθετα οι γονείς οι



απόφοιτοι Λυκείου εκφράζουν το μεγαλύτερο ενδιαφέρον για την ενημέρωση αυτή. Ωστόσο οι γονείς με το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης ενδιαφέρονται ιδιαίτερα να ενημερωθούν για τη διδακτική κάθε μαθήματος καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αξιολογούνται τα παιδιά τους, καθώς και για όλες τις σχολικές δραστηριότητες εντός και εκτός σχολείου. Οι γονείς με υποχρεωτική εκπαίδευση δείχνουν το μικρότερο ενδιαφέρον για την ενημέρωσή τους για τη συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο, ενώ εκδηλώνουν μεγαλύτερη επιθυμία για ενημέρωση σχετικά για τους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να βοηθούν αποτελεσματικότερα τα παιδιά τους στο σπίτι. Ωστόσο η διδακτική κάθε μαθήματος και ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούνται τα παιδιά τους δε φαίνεται να τους ενδιαφέρει ιδιαίτερα. Επίσης, δεν δείχνουν να ενημερώνονται για τις σχολικές δραστηριότητες άσχετα αν αυτές πραγματοποιούνται εντός ή εκτός σχολείου.

Γ. Σε σχέση με το φύλο, την ηλικία και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο.

Σε σχέση με το φύλο των παιδιών παρατηρήθηκαν τα εξής: οι γονείς με αγόρια στην Στ' τάξη επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο, προκειμένου να ενημερωθούν για τη συμπεριφορά τους. Επίσης οι γονείς με αγόρια στην Ε' τάξη επισκέπτονται το σχολείο επειδή προκλήθηκε εκεί κάποιο πρόβλημα με το οποίο φαίνεται να σχετίζονται και τα παιδιά τους. Ωστόσο οι γονείς με κορίτσια στην Στ' τάξη επισκέπτονται το σχολείο για να πάρουν μόνο τους ελέγχους. Όσοι έχουν κορίτσια στην Ε' τάξη επισκέπτονται το σχολείο προκειμένου να ενημερώσουν τους δασκάλους για κάποιο πρόβλημα που έχει το ίδιο το παιδί ή η οικογένειά τους. Ως προς την πληροφόρηση που έχουν οι γονείς για το σχολείο διαπιστώνεται ότι οι γονείς με παιδιά στην Στ' τάξη είναι περισσότερο ενημερωμένοι για τη συμπεριφορά των δασκάλων στην τάξη. Επίσης τα αγόρια της Στ' τάξης ενημερώνουν τα ίδια περισσότερο από τα άλλα παιδιά τους γονείς τους για την πρόοδο των μαθημάτων. Αναφορικά με τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών και τον τρόπο που οι γονείς τα βοηθούν στα μαθήματά τους διαπιστώθηκε ότι οι γονείς που έχουν αγόρια στην Ε' τάξη τα βοηθούν περισσότερο στα γλωσσικά μαθήματα. Για τη βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους και ιδιαίτερα στα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων στηρίζονται συγχρόνως στην εμπειρία τους και στη βοήθεια που τους παρέχουν οι δάσκαλοι. Ως προς τα θέματα για τα οποία θα ήθελαν να ενημερώνονται οι γονείς των παιδιών που φοιτούν στην Στ' τάξη επιλέγουν την ενημέρωση για τη συμπεριφορά και ως επακόλουθο επιλέγουν και την παροχή βοήθειας για την επίλυση τυχόν προβλημάτων στις



μεταξύ τους σχέσεις. Επίσης, οι γονείς με παιδιά στην Ε΄ τάξη επιθυμούν να πληροφορούνται για τους τρόπους με τους οποίους θα βοηθούσαν καλύτερα τα παιδιά τους στο σπίτι. Επίσης οι γονείς των μεγαλύτερων παιδιών θέλουν να μαθαίνουν και για τον τρόπο που αυτά αξιολογούνται από τον δάσκαλο.

Οι γονείς με παιδιά στις μικρότερες τάξεις του σχολείου και ιδίως με κορίτσια διαφοροποιούνται αρκετά ως προς το περιεχόμενο της συνεργασίας τους με τους δασκάλους. Συγκεκριμένα όσοι γονείς έχουν κορίτσια που φοιτούν στην Α΄ και Γ΄ τάξεις επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο για να ενημερωθούν για τους τρόπους με τους οποίους θα τα βοηθούσαν αποτελεσματικότερα στα μαθήματά. Οι γονείς με αγόρια στην Α΄ και κορίτσια στην Γ΄ τάξη επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο από τους υπόλοιπους, προκειμένου να ενημερώσουν τους δασκάλους για κάποιο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ή η οικογένεια. Για την ενημέρωσή τους μόνο για τη βαθμολογία έρχονται συχνότερα στο σχολείο οι γονείς με αγόρια στην Γ΄ τάξη. Ως προς τις πληροφορίες που έχουν οι γονείς γενικά των παιδιών των μικρότερων σε ηλικία παρατηρούνται τα εξής: οι γονείς με κορίτσια στην Α΄ τάξη ενημερώνονται περισσότερο από τους υπόλοιπους για τον τρόπο διδασκαλίας στην τάξη και οι ίδιοι γονείς παρακολουθούν περισσότερο την πρόοδο των μαθημάτων τους. Τις σχετικές πληροφορίες δε τις αντλούν κατευθείαν από το δάσκαλο των παιδιών τους. Με τον ίδιο τρόπο πληροφορούνται την πρόοδο των μαθημάτων και οι γονείς με κορίτσια στην Γ΄ τάξη. Ως προς τη βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους σε σχέση με τα μαθήματα στο σπίτι, φαίνεται να βοηθούν περισσότερο τα αγόρια της Γ΄ τάξης και μάλιστα σε όλα τα μαθήματα, τους τρόπους δε για να τα βοηθήσουν τους αναζήτησαν μόνοι τους. Οι γονείς με κορίτσια στην Α΄ τάξη τα βοηθούν ιδιαίτερα στα γλωσσικά μαθήματα. Για τη βοήθεια όμως που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους – αγόρια και κορίτσια – που φοιτούν στην Α΄ τάξη είχαν την κατάλληλη ενημέρωση από τον δάσκαλο. Σχετικά με τα θέματα για τα οποία θα ήθελαν οι γονείς να ενημερώνονται διαπιστώθηκε ότι: οι γονείς με κορίτσια στην Α΄ τάξη επιθυμούν περισσότερο από τους υπόλοιπους την ενημέρωση για την πρόοδό τους στα μαθήματα και τη συμπεριφορά στο σχολείο. Επίσης οι γονείς αυτοί εκδηλώνουν μεγαλύτερη επιθυμία να ενημερώνονται και για τον τρόπο διδασκαλίας του κάθε μαθήματος, καθώς και για τον τρόπο αξιολόγησής τους. Όσοι έχουν αγόρια στην ίδια τάξη επιθυμούν την ενημέρωση για τον τρόπο με τον οποίο θα τα βοηθήσουν



αποτελεσματικότερα στα μαθήματα στο σπίτι και για τον τρόπο αξιολόγησής τους στα μαθήματα.

Οι γονείς με περισσότερα από ένα παιδιά στο σχολείο πραγματοποιούν περισσότερες επισκέψεις προκειμένου να πληροφορηθούν για τη συμπεριφορά του εκεί. Επίσης, αυτοί έρχονται στο σχολείο συχνότερα από τους άλλους για να γνωστοποιήσουν στους δασκάλους κάποιο πρόβλημα που αντιμετωπίζει το παιδί τους ή η οικογένεια και επίσης θέλουν να ενημερώνονται από το σχολείο για τους τρόπους που θα μπορούσαν να λύσουν τα προβλήματα αυτά. Παράλληλα οι γονείς αυτοί βοηθούν περισσότερο τα παιδιά τους στα μαθήματα στο σπίτι από όσους έχουν λιγότερα παιδιά στο σχολείο και μάλιστα σε όλα. Για να μάθουν πώς να βοηθούν τα παιδιά τους αποτελεσματικότερα στις εργασίες στο σπίτι επισκέπτονται το σχολείο οι γονείς με περισσότερα από ένα παιδιά. Οι γονείς με ένα παιδί προσφέρουν τη βοήθειά τους στα μαθηματικά περισσότερο από τους γονείς με τα περισσότερα παιδιά. Μάλιστα η συχνότητα με την οποία δηλώνουν τη βοήθεια που προσφέρουν στο μάθημα αυτό είναι αντιστρόφως ανάλογη με τον αριθμό των παιδιών: όσο μεγαλώνει ο αριθμός των παιδιών τόσο μικραίνει ο αριθμός των γονέων που δηλώνουν ότι βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθηματικά. Αντίθετα η συχνότητα με την οποία οι γονείς με τα περισσότερα παιδιά τα βοηθούν σε όλα τα μαθήματα είναι ευθέως ανάλογη με τον αριθμό αυτών: όσο περισσότερα είναι τα παιδιά τόσο συχνότερα οι γονείς δηλώνουν ότι τα βοηθούν σε όλα τα μαθήματα.

Δ. Σε σχέση με τον τόπο διαμονής. Οι γονείς που διαμένουν σε αστικές και ημιαστικές περιοχές επισκέπτονται το σχολείο συχνότερα από εκείνους που διαμένουν σε αγροτικές περιοχές, οι οποίοι προσέρχονται μόνο για να πάρουν τους ελέγχους των παιδιών τους. Επιπλέον οι γονείς των αστικών περιοχών δηλώνουν περισσότερο ενημερωμένοι για τα επιστημονικά προσόντα που διαθέτουν οι δάσκαλοι των παιδιών τους, παρακολουθούν με τη μεγαλύτερη συχνότητα τις μη διδακτικές δραστηριότητες/εκδηλώσεις του σχολείου, ενώ σχετικά με τις σχολικές κτιριακές εγκαταστάσεις και τα ενδεχόμενα προβλήματά τους αυτοί είναι καλύτερα ενημερωμένοι και με ελάχιστη διαφορά οι γονείς των αγροτικών περιοχών. Στο θέμα αυτό φαίνεται να υστερούν σε πληροφόρηση οι γονείς των ημιαστικών περιοχών.



1.3. Εκτιμήσεις των γονέων για τη συνεργασία τους με τους δασκάλους

Οι γονείς στην πλειονότητά τους, ποσοστό 84,3%, δηλώνουν ότι τους παρέχεται η δυνατότητα εκ μέρους του σχολείου για συνεργασία με τους δασκάλους. Εκείνοι ωστόσο που υποστηρίζουν τη γνώμη αυτή με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι οι πατέρες.

Παράλληλα οι περισσότεροι γονείς, ποσοστό 73,5%, εκφράζουν την επιθυμία για περισσότερες συναντήσεις με το σχολείο, αλλά την πρωτοβουλία να την έχουν οι δάσκαλοι. Οι γονείς που εκφράζουν την επιθυμία αυτή συχνότερα είναι οι μικρότεροι σε ηλικία και όσοι έχουν κορίτσια που φοιτούν στην Ε΄ τάξη. Οι γονείς που φαίνεται να αδιαφορούν περισσότερο για τη δυνατότητα αυτή είναι οι πατέρες.

Οι συνθήκες κάτω από τις οποίες θα επιθυμούσαν να πραγματοποιούνται οι συναντήσεις τους με σειρά προτεραιότητας είναι οι εξής: οι περισσότεροι γονείς, ποσοστό 60%, θέλουν οι συναντήσεις να πραγματοποιούνται σε συγκεκριμένη ώρα, λιγότεροι από τους μισούς εκτός διδακτικού ωραρίου και ακόμα λιγότεροι σε ιδιαίτερο χώρο. Οι προτιμήσεις των γονέων για τις ιδιαίτερες συνθήκες κάτω από τις οποίες θα ήθελαν να πραγματοποιούνται οι συναντήσεις τους με τους δασκάλους ταυτίζονται με τα ευρήματα της έρευνας Δοδοντσάκη (1995). Οι γονείς που εκφράζουν την άποψη οι συναντήσεις να πραγματοποιούνται σε συγκεκριμένη ώρα είναι αυτοί με ηλικία πάνω από 45 χρόνων και όσοι έχουν κορίτσια που φοιτούν στην Α΄ τάξη. Σύμφωνα με τη βαρύτητα την οποία δίνουν οι γονείς στις διάφορες συνθήκες η πλέον σημαντική γι' αυτούς είναι ο χρόνος.

Ανεξάρτητα από τις συνθήκες κάτω από τις οποίες γίνονται οι συναντήσεις των γονέων με τους δασκάλους, οι γονείς αισθάνονται άνετα σε αυτές και ελεύθεροι να ρωτήσουν ό,τι θέλουν, να εκφράσουν ακόμα παράπονα και να κάνουν παρατηρήσεις, ανεξάρτητα από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Επιπλέον όχι μόνο νιώθουν ότι μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα, αλλά και οι απαντήσεις των δασκάλων στα σχετικά ερωτήματα είναι και διαφωτιστικές και κατατοπιστικές, ενώ λύνονται και όλες οι απορίες τους. Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση δεν φάνηκε η συμπεριφορά των δασκάλων απέναντι στους γονείς να διαφοροποιείται ούτε και να επηρεάζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά των γονέων.

Σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας ανάμεσα στους γονείς και τους δασκάλους παίζει η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και το κλίμα μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται οι συναντήσεις τους. Σύμφωνα με τους γονείς οι δάσκαλοι κυρίως τους



αντιμετωπίζουν με ευγένεια και καλοσύνη και είναι θερμοί και φιλικοί απέναντί τους. Κατά τη διμεταβλητή ανάλυση παρατηρήθηκε ότι το χαρακτηρισμό «θερμή και φιλική» αντιμετώπιση τον χρησιμοποιούν περισσότερο οι γονείς με πτυχίο Α.Ε.Ι, ενώ τον χαρακτηρισμό « ευγένεια και καλοσύνη» οι γονείς με τα περισσότερα παιδιά. Περισσότερο τυπική αντιμετώπιση φαίνεται να έχουν οι γονείς οι μικρότεροι σε ηλικία.

Η συμπεριφορά των δασκάλων είναι σημαντική για τους περισσότερους γονείς, καθώς από αυτή εξαρτάται η θετική ή αρνητική στάση τους απέναντι στο σχολείο. Οι γονείς στην παρούσα έρευνα και στην μεγάλη πλειονότητά τους, ποσοστό 75,8%, δηλώνουν ότι γενικά ελκύονται από τη συμπεριφορά των δασκάλων απέναντί τους.

Γεγονός λοιπόν είναι ότι η προσωπικότητα του δασκάλου παίζει σημαντικό ρόλο στην επικοινωνία με τους γονείς και πράγματι μπορεί να φέρει τους γονείς κοντά στο σχολείο ή να τους απομακρύνει. Οι γονείς που φαίνεται να επηρεάζονται ιδιαίτερα από την προσωπικότητα του δασκάλου είναι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία.

Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, έχει την ευθύνη για την ανάπτυξη της συνεργασίας. Όπως αναφέρει ο Μπρούζος, για τη μείωση των προκαταλήψεων και την άρση των εμποδίων στην επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διατηρούν θετική στάση απέναντι στους γονείς και να φροντίζουν ώστε κατά την επικοινωνία τους να δημιουργείται κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης, σεβασμού και κατανόησης. Μέσα σε ένα τέτοιο περιβάλλον ο γονέας θα αισθάνεται ασφάλεια έτσι ώστε να μπορεί να εκφραστεί (Μπρούζος, 1995, σελ. 149- 50). Σχετικά με την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και τα χαρακτηριστικά του ως προς την ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς αναφερόμαστε εκτενώς σε σχετικό κεφάλαιο της εργασίας αυτής (βλ. παρούσα εργασία: Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας).

Από τις απαντήσεις των γονέων σχετικά με το πόσο ικανοποιημένοι νιώθουν από τη συνεργασία τους με τους δασκάλους, εύλογα καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι πράγματι καλυμμένοι από την επαφή τους αυτή και μάλιστα μάλιστα, όπως δηλώνουν σχεδόν στο σύνολό τους, σε πάρα πολύ μεγάλο βαθμό από τους περισσότερους δασκάλους. Η ικανοποίηση που εισπράττουν οι γονείς κατά την επικοινωνία τους με τους δασκάλους είναι ανεξάρτητη από τα ατομικά τους χαρακτηριστικά.



εκπαιδευτικά ζητήματα γενικά, ακόμα λιγότεροι θεωρούν ότι μπορούν να συζητήσουν για τα κτιριακά και τα ζητήματα καθαριότητας και, τέλος, ακόμα μικρότερο ποσοστό αναφέρεται σε ζητήματα ασφάλειας στο σχολείο.

Επίσης, η έλλειψη αυτή διαπιστώνεται και από τον μικρό αριθμό των γονέων που δικαιολόγησαν την επιθυμία τους να συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης των διάφορων αποφάσεων. Ένα ελάχιστο ποσοστό αυτών (2,7%) πιστεύει ότι μπορεί να βοηθήσει στη λύση κάποιων προβλημάτων, ενώ ένα επίσης πολύ μικρό ποσοστό (13,8%) πιστεύει ότι με τη συνεργασία επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα. Ένα ίδιο ποσοστό θεωρεί ότι πρέπει και δικαιούται να έχει άποψη για την εκπαίδευση του παιδιού του. Οι γονείς που επιθυμούν να εκφράζονται για όλα τα προβλήματα του σχολείου είναι οι γονείς οι απόφοιτοι Λυκείου, ενώ οι γονείς που θέλουν να εκφράζουν την άποψή τους για την εκπαίδευση των παιδιών τους περισσότερο από τους άλλους είναι έλαβαν υποχρεωτική εκπαίδευση. Οι στάσεις των γονέων απέναντι στη συστηματική συνεργασία μέσω των θεσμοθετημένων οργάνων τους και οι απόψεις τους για το περιεχόμενο αυτής, έτσι όπως διαφαίνονται στην παρούσα έρευνα, ταυτίζονται με τα ευρήματα της έρευνας Δοδοντσάκη (1995).

Την ευθύνη για την επιφυλακτικότητα των γονέων να εκφράζονται μέσω των συλλογικών τους οργάνων ο Δοδοντσάκης την αποδίδει στο ότι «δεν έχει γνωστοποιηθεί στους γονείς συστηματικά, τεκμηριωμένα, τακτικά και επίσημα το νομικά κατοχυρωμένο δικαίωμά τους ότι έχουν μεγάλη δυνατότητα συμμετοχής και επιρροής στη σχολική ζωή, ώστε να τους γίνει συνείδηση και επιπλέον να αποβάλουν κάθε ενδοιασμό», αλλά «ούτε τους έχει αναλυθεί και η σπουδαιότητα της ενεργητικής συμμετοχής τους και της ουσιαστικής συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς. Η σχέση των γονέων με τα συλλογικά τους όργανα επιβαρύνεται σύμφωνα και με ερευνητικά δεδομένα (Golby, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 66-67) από το γεγονός ότι οι γονείς είναι φιλύποπτοι απέναντι στα συλλογικά όργανα και νιώθουν ότι «θα καταστούν-ή και να είναι πράγματι-θύματα διαπλεκόμενων κομματικών συμφερόντων». Εκτός από την ευθύνη των ίδιων των γονέων για την αποστασιοποίησή τους από το σχολείο μπορούμε να υποθέσουμε ότι ευθύνονται και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι λόγω των προκαταλήψεων για την εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και των δυνατοτήτων τους γι' αυτήν, αλλά και λόγω της άγνοιάς τους σχετικά με το περιεχόμενο, τις δυνατότητες και τους τρόπους της συνεργασίας με τους γονείς, δεν έχουν δείξει το ανάλογο ενδιαφέρον για την



προώθησή της. Εκτός όλων αυτών, σημαντική ευθύνη φέρει και η πολιτεία, η οποία αν και νομοθετικά έχει φροντίσει να εισαγάγει τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών και σχολείου, νόμος 1566/85, δεν έχει ενεργοποιήσει στην πράξη το θέμα της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο, αλλά και της κατάλληλης εκπαίδευσης των δασκάλων.

Τέλος, όσον αφορά την πρωτοβουλία για την ανάπτυξη της συνεργασίας η μεγάλη πλειονότητα των γονέων, όπως και των δασκάλων, θεωρούν ότι αφορά εξίσου και τις δύο πλευρές. Το γεγονός αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι γονείς αναγνωρίζουν την ευθύνη που τους αναλογεί στην ανάπτυξη της συνεργασίας. Οι γονείς με πτυχίο Α.Ε.Ι εκφράζουν συχνότερα από τους άλλους την άποψη ότι η ανάπτυξη της συνεργασίας είναι κοινή ευθύνη γονέων και εκπαιδευτικών. Την ίδια άποψη εκφράζουν και οι γονείς που ζουν σε αστικές περιοχές.

Ως προς τον τρόπο που τα ατομικά χαρακτηριστικά των γονέων καθορίζουν τις εκτιμήσεις τους για τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς συνοπτικά αναφέρουμε τα εξής:

Α. Σε σχέση με το φύλο και την ηλικία των γονέων. Ο τρόπος που εκτιμούν οι γονείς τις δυνατότητες για συνεργασία που τους παρέχει το σχολείο διαφέρει ανάμεσα στις μητέρες και τους πατέρες. Έτσι, αν και οι πατέρες επισκέπτονται το σχολείο λιγότερο από τις μητέρες είναι εκείνοι που θεωρούν περισσότερο από τις μητέρες ότι τους παρέχονται οι δυνατότητες για συζήτηση με το δάσκαλο του παιδιού τους. Ωστόσο οι πατέρες και οι μητέρες δηλώνουν στον ίδιο σχεδόν βαθμό, λίγο περισσότερο οι μητέρες, ότι επιθυμούν συχνότερη επικοινωνία με το δάσκαλο κατόπιν δικής τους πρωτοβουλίας. Αν και το ποσοστό των γονέων που απαντούν ότι τους είναι αδιάφορο αν οι δάσκαλοι αναλάβουν την πρωτοβουλία για περισσότερη επικοινωνία είναι ελάχιστο, αξίζει να αναφέρουμε ότι ανάμεσά τους οι πατέρες αποτελούν την συντριπτική πλειοψηφία.

Ως προς το αν οι γονείς θα επιθυμούσαν συχνότερη επικοινωνία με τον δάσκαλο έπειτα από δική του πρωτοβουλία φαίνεται ότι έχει σχέση με την ηλικία τους. Συγκεκριμένα, όσο αυξάνεται η ηλικία των γονέων τόσο μειώνεται η συχνότητα με την οποία απαντούν στην ερώτηση αυτή. Έτσι, οι μεγαλύτεροι γονείς δεν φαίνεται να επιθυμούν συχνότερη επικοινωνία με πρωτοβουλία του δασκάλου, σε αντίθεση με τους νεότερους που, σχεδόν στο σύνολό τους, φαίνεται να ενδιαφέρονται για την περίπτωση αυτή. Επίσης, οι γονείς οι μεγαλύτεροι σε ηλικία δεν επηρεάζονται και δεν ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες πραγματοποιούνται οι συναντήσεις τους με τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτή την περίπτωση οι



γονείς που φαίνεται να ενδιαφέρονται για το θέμα αυτό είναι όσοι βρίσκονται μεταξύ 35 και 45 χρόνων. Ως προς την αντιμετώπιση που έχουν οι γονείς από τους δασκάλους κατά τις συναντήσεις τους, οι μικρότεροι σε ηλικία, περισσότερο από τους υπόλοιπους, αισθάνονται ότι οι δάσκαλοι τους αντιμετωπίζουν τυπικά. Γενικά όμως η συμπεριφορά των δασκάλων απέναντί τους είναι σημαντική, αφού σε πολύ μεγάλο ποσοστό οι γονείς απαντούν ότι επηρεάζονται από αυτήν και ότι μπορεί να τους ελκύσει. Μεγαλύτερη σημασία σε αυτό δίνουν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία γονείς και τη λιγότερη η ηλικιακή ομάδα 35 έως 45 χρόνων.

B. Σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης. Η συμπεριφορά των δασκάλων απέναντι στους γονείς, σύμφωνα με τους ίδιους τους γονείς, σχετίζεται με το επίπεδο εκπαίδευσης τους. Όσο αυξάνεται το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τόσο συχνότερα δηλώνουν ότι η συμπεριφορά των δασκάλων απέναντί τους είναι «θερμή και φιλική». Ο τρόπος που αξιολογούν οι γονείς τη χρησιμότητα των πληροφοριών που έχουν από το σχολείο σχετίζεται και πάλι με το επίπεδο εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα η περίπτωση «οι πληροφορίες του σχολείου μου είναι λίγο ή καθόλου χρήσιμες» επιλέγεται περισσότερο από τους γονείς με υποχρεωτική εκπαίδευση και με μικρότερη συχνότητα από τους απόφοιτους Λυκείου και τους πτυχιούχους Α.Ε.Ι.

Σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο επιθυμούν να εκφράζονται οι γονείς παρατηρείται επίσης ότι όσο αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσής τους τόσο περισσότερο δηλώνουν ότι επιθυμούν να εκφράζονται μέσα από τα συλλογικά τους όργανα. Τα θέματα για τα οποία θα ήθελαν να εκφράζονται οι γονείς ανάλογα με το μορφωτικό τους επίπεδο έχουν ως εξής: οι γονείς με το υψηλότερο επίπεδο επιθυμούν να εκφράζονται περισσότερο για όλα τα θέματα του σχολείου καθώς και για τις εκδρομές και τις διάφορες εκδηλώσεις και λιγότερο από όλους τους άλλους δηλώνουν ότι επιθυμούν να έχουν άποψη για ό,τι αφορά αποκλειστικά το παιδί τους. Οι γονείς με υποχρεωτική εκπαίδευση και οι απόφοιτοι Λυκείου δηλώνουν στον ίδιο βαθμό και περισσότερο από τους πτυχιούχους Α.Ε.Ι ότι επιθυμούν να εκφράζονται για ό,τι αφορά κυρίως το παιδί τους και λιγότερο για όλα τα θέματα του σχολείου.

Τέλος το επίπεδο εκπαίδευσης σχετίζεται και με την άποψη που έχουν οι γονείς όσον αφορά την πρωτοβουλία για την ανάπτυξη της συνεργασίας. Συγκεκριμένα από τους γονείς που δηλώνουν ότι μια τέτοια πρωτοβουλία είναι αποκλειστικά θέμα των γονέων οι περισσότεροι είναι γονείς υποχρεωτικής εκπαίδευσης και οι λιγότεροι με πτυχίο Α.Ε.Ι. Αντίθετα από όσους



δηλώνουν ότι η πρωτοβουλία ανήκει και στα δύο μέρη οι περισσότεροι είναι πτυχιούχοι Α.Ε.Ι και οι λιγότεροι είναι γονείς υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Γ. Σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, την τάξη και τον αριθμό των παιδιών που φοιτούν σε αυτήν. Το φύλο των παιδιών, η ηλικία τους και η τάξη στην οποία φοιτούν δεν επηρεάζουν ιδιαίτερα τις προτιμήσεις των γονέων για τις συνθήκες κάτω από τις οποίες θα ήθελαν να συναντιούνται με τους δασκάλους. Οι μόνοι που διαφοροποιούνται είναι οι γονείς με κορίτσια στην Α' τάξη, οι οποίοι επιθυμούν περισσότερο από τους υπόλοιπους οι συναντήσεις τους με τους δασκάλους να πραγματοποιούνται σε συγκεκριμένη ώρα. Επίσης, οι γονείς που αδιαφορούν περισσότερο για τις συνθήκες των συναντήσεων είναι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία (45 και άνω).

Ο αριθμός των παιδιών φαίνεται να σχετίζεται με τον τρόπο που οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν τους γονείς. Στην προκειμένη περίπτωση, οι γονείς με τα περισσότερα παιδιά στο σχολείο αντιμετωπίζονται κυρίως από τους δασκάλους, και όπως δηλώνουν σχεδόν στο σύνολό τους με «ευγένεια και καλοσύνη». Ως προς τον τρόπο έκφρασης για τα ζητήματα που τους αφορούν, οι γονείς με δυο παιδιά επιθυμούν να εκφράζονται κυρίως μέσα από τα συλλογικά τους όργανα, ενώ αντίθετα οι γονείς με τα περισσότερα παιδιά επιθυμούν να τα αφήνουν όλα στους δασκάλους.

Δ. Σε σχέση με τον τόπο διαμονής. Ο τόπος διαμονής στην ενότητα αυτή σχετίζεται μόνο με τις απόψεις των γονέων σχετικά με την ανάληψη της πρωτοβουλίας για την ανάπτυξη της συνεργασίας. Οι γονείς που ζουν στις αστικές και ημιαστικές περιοχές είναι αυτοί που θεωρούν στο μεγαλύτερο ποσοστό ότι η πρωτοβουλία για την ανάπτυξη της συνεργασίας ανήκει εξίσου στους γονείς και τους δασκάλους, σε αντίθεση με εκείνους που ζουν στις αγροτικές περιοχές. Στην περίπτωση «η πρωτοβουλία ανήκει αποκλειστικά στους δασκάλους» με τη μεγαλύτερη συχνότητα απαντούν οι γονείς των αγροτικών περιοχών, ενώ με την πρόταση «η πρωτοβουλία ανήκει αποκλειστικά στους γονείς» συμφωνούν περισσότερο όσοι διαμένουν σε ημιαστικές περιοχές



2. Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν την πρόθεση να επικοινωνήσουν με τους γονείς, αφού, σύμφωνα με τα ευρήματα τους κρατούν ενήμερους γενικά για τα σχολικά θέματα και αποκλειστικά για τα παιδιά τους με δική τους πρωτοβουλία. Οι γονείς επίσης έχουν την άνεση να επισκέπτονται το σχολείο και αναλαμβάνουν και μόνοι τους την πρωτοβουλία γι' αυτό.

Οι γονείς έχουν κατανοήσει τη σημασία της προσωπικής συνάντησης, όσο και οι δάσκαλοι.

Οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους και η εμπλοκή τους αφορά κυρίως τη βοήθεια στις εργασίες στο σπίτι.

Οι γονείς δεν έχουν κατανοήσει το νόημα της συνεργασίας με τους δασκάλους και το σχολείο και τα οφέλη από αυτήν. Η παραπάνω άποψη τεκμηριώνεται α) από το περιορισμένο περιεχόμενο της επικοινωνίας, το οποίο εξαντλείται κυρίως στην ενημέρωση για την επίδοση των μαθητών, τη συμπεριφορά που εκδηλώνουν στο σχολείο και την ενημέρωση για τους τρόπους με τους οποίους θα βοηθούσαν αποτελεσματικότερα τα παιδιά τους στα μαθήματα· επίσης από το γεγονός ότι παραβλέπεται ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού· β) από τις περιορισμένες γνώσεις που έχουν οι γονείς για τα επιστημονικά προσόντα των δασκάλων και την ενημέρωση για τις γενικότερες δραστηριότητες του σχολείου· γ) από τα θέματα για τα οποία θα ήθελαν να ενημερώνονται, και που δεν είναι άλλα από την πρόοδο των παιδιών τους, την συμπεριφορά τους στο σχολείο και τους τρόπους με τους οποίους θα τα βοηθούσαν αποτελεσματικότερα στο σπίτι.

Επίσης, δεν έχουν κατανοήσει τη δυνατότητα και τις ευκαιρίες που έχουν σε επίπεδο σχολείου, δήμου και κεντρικής εξουσίας να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και να τις επηρεάσουν. Στο συμπέρασμα αυτό καταλήγουμε λόγω της αποστασιοποίησής τους από τα συλλογικά τους όργανα και της άρνησής τους να εκφραστούν μέσα από αυτά.

Οι γονείς με βάση την εμπειρία τους αξιολογούν τη συνεργασία τους με τους δασκάλους ως «πάρα πολύ σημαντική» και «πολύ σημαντική» και γενικά έχουν θετική στάση αφού: α) επιθυμούν περισσότερες συναντήσεις με τους δασκάλους, β) αισθάνονται άνετα να συζητήσουν μαζί τους, να εκφράσουν απορίες και παράπονα, γ) οι δάσκαλοι τους αντιμετωπίζουν κυρίως «θερμά και φιλικά» και με «ευγένεια και καλοσύνη», δ) οι δάσκαλοι απαντούν στις ερωτήσεις



και λύνουν τις απορίες τους, ε) αξιολογούν ως «πάρα πολύ σημαντικές» και «πολύ σημαντικές» τις πληροφορίες που έχουν από το σχολείο.

Οι γονείς όπως και οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν το ρόλο τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους και δεν αποποιούνται τις ευθύνες τους σχετικά με την πρωτοβουλία για την ανάπτυξη της συνεργασίας.

.3. ΣΥΝΕΞΕΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΑΠΟ ΤΑ ΔΥΟ ΔΕΙΓΜΑΤΑ.

Αρχικά διαπιστώνεται ότι γονείς και δάσκαλοι επικοινωνούν, χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Το σχολείο είναι «ανοιχτό» για τους γονείς, τους ενημερώνει για όλες τις σχολικές δραστηριότητες ή αποκλειστικά για τα παιδιά τους, ενημερώνει ιδιαίτερα τους γονείς των μαθητών των μικρών τάξεων για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικότερα τα παιδιά τους, αναλαμβάνοντας την πρωτοβουλία για τις συναντήσεις τους. Οι γονείς από την πλευρά τους επισκέπτονται το σχολείο, με μια μικρή σχετικά συχνότητα, ενώ συχνά αναλαμβάνουν οι ίδιοι την πρωτοβουλία για τις συναντήσεις τους με τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, διαπιστώνεται ότι γονείς και δάσκαλοι επικοινωνούν με προσωπικές συναντήσεις, μία μορφή επικοινωνίας την οποία κρίνουν ως την αποτελεσματικότερη.

Ως προς την ικανοποίηση που νιώθουν από τον αριθμό των συναντήσεων και από τον τρόπο που αυτές πραγματοποιούνται διαπιστώνεται ότι γενικά γονείς και δάσκαλοι είναι ικανοποιημένοι με μια μικρή διαφορά μεταξύ τους. Παρά τη γενική ικανοποίηση που εκφράζεται, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν λιγότερο ικανοποιημένοι από τους γονείς, αναφορικά με τα παραπάνω στοιχεία. Επίσης, διαπιστώνεται ότι για το μικρό αριθμό των συναντήσεων, οι δάσκαλοι θεωρούν υπεύθυνους κυρίως τους γονείς τους οποίους χαρακτηρίζουν «αδιάφορους» απέναντι στη συνεργασία. Παράλληλα με την αδιαφορία των γονέων ως πιθανή αιτία προβάλλεται, στον ίδιο βαθμό, και η έλλειψη χρόνου. Ωστόσο, γονείς και δάσκαλοι θα ήθελαν να έχουν τη δυνατότητα για περισσότερες συναντήσεις, οι οποίες θα πρέπει να πραγματοποιούνται σε συγκεκριμένη ώρα.

Σε σχέση με το περιεχόμενο της συνεργασίας διαπιστώνεται ότι αυτό περιορίζεται και από τις δύο ομάδες σε δύο κυρίως θέματα: την ενημέρωση για την επίδοση των μαθητών και τη συμπεριφορά που εκδηλώνουν στο σχολείο. Ωστόσο, γονείς και δάσκαλοι σε θεωρητικό



τουλάχιστον επίπεδο προσδοκούν ότι η συνεργασία τους θα έχει περισσότερα αποτελέσματα σε πολύ περισσότερους τομείς για όλους τους εμπλεκόμενους.

Παράλληλα, διαπιστώνεται ότι η αντίληψη και των δύο ομάδων για την αξία της συνεργασίας και για τον τρόπο που αυτή πραγματοποιείται δεν είναι σαφής. Γονείς και εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση ή ενημέρωση σχετικά με το περιεχόμενο, την αξία της συνεργασίας και τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να πραγματοποιηθεί, ενώ οι γονείς από την πλευρά τους δεν αξιοποιούν την δυνατότητα που τους προσφέρεται μέσω των συνδικαλιστικών τους οργάνων να συμμετέχουν περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Η στάση και των δύο ομάδων απέναντι στη συνεργασία είναι ιδιαίτερα θετική. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι κάτω από προϋποθέσεις η ανάπτυξη της συνεργασίας είναι δυνατή και πρακτικά εφαρμόσιμη και τα αποτελέσματά της θα είναι κυρίως θετικά. Οι γονείς δηλώνουν ότι: α) οι δάσκαλοι τους αντιμετωπίζουν κυρίως «θερμά και φιλικά», με «ευγένεια και καλοσύνη» β) αξιολογούν την επικοινωνία τους «πάρα πολύ έως πολύ ικανοποιητική» καθώς και τις πληροφορίες από τους εκπαιδευτικούς «πάρα πολύ και πολύ χρήσιμες» γ) κατά τις συναντήσεις τους νιώθουν «ελεύθεροι» να ρωτήσουν ό,τι θέλουν και λύνονται οι απορίες τους.

Με δεδομένο το «φτωχό» περιεχόμενο της συνεργασίας και την άγνοια των Υ της έρευνας γύρω από το θέμα μπορούμε να πούμε ότι το επίπεδο της συνεργασίας είναι χαμηλό. Βέβαια, το «καλό κλίμα» που φαίνεται να επικρατεί στις συναντήσεις των Υ των δύο δειγμάτων πιθανότατα, όπως αναφέρεται από τον Δοδοντσάκη, να είναι αποτέλεσμα του χαμηλού επιπέδου που χαρακτηρίζει τη συνεργασία. Οι λίγες απαιτήσεις, εκατέρωθεν, συντελούν ώστε να μην δημιουργούνται εντάσεις στις σχέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

Τέλος, γονείς και δάσκαλοι δηλώνουν ότι η πρωτοβουλία για την ανάπτυξη της συνεργασίας είναι ευθύνη εξίσου και των δύο.



4. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Όπως προαναφέρθηκε, τα πορίσματα αυτής της ερευνητικής προσπάθειας δεν μπορεί να έχουν καθολικό χαρακτήρα, αφού κατά την επιλογή του δείγματος δεν τηρήθηκαν οι διαδικασίες τυχαίας επιλογής με αποτέλεσμα αυτό να μην είναι αντιπροσωπευτικό ούτε του πληθυσμού των γονέων ούτε και των δασκάλων. Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε, προφανώς αποτελούν κάποιες ενδείξεις του τρόπου με τον οποίο γονείς και δάσκαλοι βιώνουν τη μεταξύ τους συνεργασία, του περιεχομένου και της αξίας που της αποδίδουν, καθώς και των προσδοκιών τους από αυτήν. Βέβαια, συγκρίνοντας τα ευρήματά μας με τα πορίσματα παλαιότερων ερευνητικών προσπαθειών, γίνεται φανερό ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στον τρόπο που γονείς και δάσκαλοι συνεχίζουν να επικοινωνούν, στο περιεχόμενο που αποδίδουν στη συνεργασία, την αξία και τις προσδοκίες τους από αυτήν. Είναι, ωστόσο, γεγονός ότι γονείς και δάσκαλοι διατηρούν θετική στάση απέναντι στη συνεργασία και μάλιστα είναι διατεθειμένοι να αναλάβουν από κοινού την ευθύνη για την περαιτέρω ανάπτυξή της.

Η γενική διαπίστωση είναι ότι, παρόλες τις νομοθετικές ρυθμίσεις σχετικά με την εφαρμογή της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, σε ότι αφορά τα ελληνικά δεδομένα, επιβεβαιώνεται ότι αυτή βρίσκεται σε χαμηλό επίπεδο και αυτό οφείλεται στους εξής λόγους: α) στην ελλιπή κατάρτιση και προετοιμασία των δασκάλων, β) στην ελλιπή πληροφόρηση των γονέων σχετικά με το ρόλο και την αξία της συνεργασίας, δ) στις απόψεις γονέων και δασκάλων για το ρόλο του καθενός στην εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση των παιδιών και στις προκαταλήψεις τους απέναντι στη συνεργασία, ε) στην οικονομική δυσπραγία του κράτους να οργανώσει και να υποστηρίξει κατάλληλα το θεσμό, στ) στον τρόπο που είναι οργανωμένο το σχολείο, στον γνωσιοκεντρικό, ανταγωνιστικό και βαθμοθηρικό του δηλαδή χαρακτήρα και στην απομόνωση του από την κοινωνία, ζ) στην απουσία συστηματικής έρευνας σχετικά με το θέμα καθώς και της καταγραφής των προβλημάτων και γενικά των χαρακτηριστικών της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας στα ελληνικά σχολεία.

Η ανάπτυξη της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, είναι απαραίτητη, για δε τα ελληνικά δεδομένα επιβεβλημένη (Δημάκος, 2006, σελ. 5). Οι προτάσεις τις οποίες θα προσπαθήσουμε να διατυπώσουμε σχετικά με την ανάπτυξη της βασίζονται στις διαπιστώσεις στις οποίες καταλήξαμε στην παρούσα έρευνα σχετικά με τον



τρόπο που επικοινωνούν γονείς και εκπαιδευτικοί, τις ανάγκες τους σχετικά με τη συνεργασία, τις απόψεις τους για το περιεχόμενο της και τις προσδοκίες τους από αυτήν, στην παραδοχή ότι οι ρόλοι τους, ως προς την εκπαίδευση του παιδιού και τη λειτουργία του σχολείου γενικά, είναι αλληλένδετοι.

Αρχικά, θεωρείται απαραίτητη η συστηματική διερεύνηση των σχέσεων της οικογένειας με το σχολείο όχι μόνο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά σε όλες τις βαθμίδες και στους διαφορετικούς τύπους σχολείου. Η πρόταση αυτή βασίζεται στο γεγονός ότι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας δεν επηρεάζει την εκπαίδευση των παιδιών μόνο κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια, αλλά και κατά τη φοίτησή τους σε όλες τις βαθμίδες (Erstein, 2001· Georgiou, 2000'). Ως προς τους διαφορετικούς τύπους σχολείων —ειδικό, εθνικών μειονοτήτων, επαρχιακό, αστικό, αγροτικό, σχολεία χαμηλών κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων κ.λπ.—βασίζεται στο γεγονός ότι είναι απαραίτητο να καταγραφούν οι ανάγκες όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση— εκπαιδευτικών, γονέων και παιδιών— αφού η συνεργασία για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να είναι σχεδιασμένη ανάλογα με τις ανάγκες, τα προβλήματα και τις δυνατότητες των ατόμων αυτών (Bastiani, 1989, σελ. 12). Κατά την Erstein, η έρευνα δεν θα πρέπει να ασχολείται πια με το αν η συνεργασία είναι σημαντική ή όχι, αλλά με το ποιες είναι οι πρακτικές εκείνες που έχουν θετικά αποτελέσματα. Επίσης προτείνει η έρευνα να ασχοληθεί με το πώς, πότε και γιατί κάποιες συγκεκριμένες πρακτικές στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας αυξάνουν την απόδοση και ενισχύουν τις δεξιότητες των μαθητών σε συγκεκριμένα αντικείμενα (Erstein, 2001, σλ. 100).

Ως προς τον τρόπο που επικοινωνούν μέχρι σήμερα γονείς και εκπαιδευτικοί θα πρέπει να γίνουν προσπάθειες ώστε: α) να εμπλακούν όλοι οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους και ιδιαίτερα εκείνοι που τα παιδιά τους έχουν πραγματική ανάγκη, και όχι μόνο εκείνοι των καλών μαθητών, όπως συμβαίνει μέχρι τώρα β) να αυξηθεί ο αριθμός των επισκέψεων των γονέων στο σχολείο και οι συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τις ανάγκες τους, να γίνονται σε συγκεκριμένη ώρα, έτσι ώστε να είναι ευκολότερο να ανταποκριθούν στις προσκλήσεις του σχολείου. Παράλληλα είναι απαραίτητη η θεσμοθέτηση της συνεργασίας και ο σχεδιασμός της από κοινού με τους γονείς, προκειμένου αυτοί να μη δρουν αυτόνομα, αλλά οργανωμένα, έτσι ώστε να ωφεληθούν το περισσότερο δυνατόν από αυτήν (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 266).



Σε σχέση και πάλι με τους γονείς και προκειμένου να επωφεληθούν από τη συνεργασία τους με το σχολείο, θα πρέπει να ενημερωθούν κατάλληλα είτε μέσα από τα συλλογικά τους όργανα είτε από το ίδιο το σχολείο και άλλους φορείς και οργανώσεις σχετικά με το περιεχόμενο και την αξία της συνεργασίας. σ

Ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών στην ενημέρωση των γονέων σχετικά με τη συνεργασία είναι ιδιαίτερα σημαντικός και μάλιστα επηρεάζει τους γονείς ως προς τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους περισσότερο από ό,τι τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Οι γονείς θα πρέπει να γνωρίζουν αφενός τις δικές τους υποχρεώσεις σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους (βλ.παρούσα εργασία: Προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών), αλλά σύμφωνα με τον Bastiani και Goode, είναι απαραίτητο να ενημερώνονται και για τα καθήκοντα των εκπαιδευτικών απέναντί τους. Την ευθύνη για την πληροφόρηση την έχει το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με την Epstein, ο τρόπος με τον οποίο το σχολείο φροντίζει τους μαθητές του αντικατοπτρίζεται στον τρόπο με τον οποίο νοιάζεται για τις οικογένειές τους (Epstein, 2002, σελ. 7). Μερικά από τα ζητήματα για τα οποία πρέπει οι εκπαιδευτικοί να ενημερώνουν τους γονείς αναφέρονται από τον Δοδοντσάκη και είναι τα εξής:

Να πληροφορούν τους γονείς για την πρόοδο του παιδιού τους.

Να δημιουργούν και να διατηρούν καλές σχέσεις με τους γονείς.

Να μοιράζονται με τους γονείς τα προβλήματα και τις δυσκολίες που έχει το παιδί στο σχολείο.

Να μαθαίνουν περισσότερα γύρω από το κάθε παιδί.

Να εξηγούν και να αιτιολογούν τις πολιτικές και τις αποφάσεις που παίρνει το σχολείο, αφού επηρεάζουν την προσωπικότητα του μαθητή.

Να κάνουν μια κριτική ανασκόπηση μαζί με τους γονείς των εμπειριών που αποκτά το παιδί μέσα από τη σχολική εκπαίδευση.

Να μαθαίνουν περισσότερα σχετικά με τη γνώμη των γονέων για ό,τι γίνεται στο σχολείο.

Να προσδιορίζουν τα θέματα στα οποία συμφωνούν και εκείνα στα οποία διαφωνούν οι γονείς, καθώς και τις στάσεις τους.

Να προσδιορίζουν τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους.



Να διαπραγματεύονται από κοινού με τους γονείς αποφάσεις σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών.

Να είναι έτοιμοι να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των γονέων για απόδοση λόγου, δηλαδή, να δίνουν λογαριασμό και εξηγήσεις σε οτιδήποτε σχετικά με την εκπαίδευση ζητούν οι γονείς (Bastiani & Goode, όπως παρατίθεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 267).

Για την ενίσχυση της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών κρίνεται απαραίτητη η υποστήριξη και των δύο ομάδων από εξειδικευμένο προσωπικό, όπως σχολικοί ψυχολόγοι καθώς και από άλλες κοινωνικές ομάδες (Haynes, Comer, Hamilton-Lee, 1989, σελ. 90). Η ανάγκη αυτή επισημαίνεται ιδιαίτερα στις μέρες μας όπου τα περιστατικά μαθητικής βίας –σωματικής και λεκτικής–στα ελληνικά σχολεία είναι ιδιαίτερα συχνά [βλ. Δημάκος (2006)· ΕΚΚΕ (2000)·Ρήγα κ.α. (2006)] και μάλιστα για τους έλληνες εκπαιδευτικούς και γονείς οι οποίοι στερούνται κατάλληλης εκπαίδευσης, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τα περιστατικά αυτά. Η ανάγκη για στήριξη και ψυχολογική φροντίδα της οικογένειας είναι πραγματική λόγω των παρεξηγήσεων και των συγκρούσεων που μπορεί να γεννιούνται μέσα σε αυτήν, αφού «αποτελείται από άτομα που βρίσκονται σε διαφορετικά στάδια ανάπτυξης και έχουν διαφορετικές ανάγκες και επιδιώξεις» και κάτω από ορισμένες συνθήκες είναι αδύνατον οι δύσκολες αυτές καταστάσεις, και ιδιαίτερα η οικογενειακή βία, να αντιμετωπιστούν και να επιλυθούν χωρίς τη βοήθεια των ειδικών. Οι ίδιοι οι ειδικοί μπορούν να στραφούν για βοήθεια, ανάμεσα σε άλλους, στους διευθυντές σχολείων, στους σχολικούς συμβούλους και στους δασκάλους, οπότε η εκπαιδευτική κοινότητα θα πρέπει να είναι σε θέση να συνεργαστεί πέραν των γονέων και με τους ειδικούς της ψυχικής υγείας (Herbert, 1997, σελ. 15, 87, 207).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας αυτής, αλλά και τα πορίσματα προηγούμενων [ενδ. Δοδοντσάκης (1995)· Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη (1991), Coleman, 1998], οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη για κατάλληλη προετοιμασία και επιμόρφωση σε θέματα συνεργασίας είτε κατά τις βασικές τους σπουδές είτε ως ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση. Με την κατάλληλη εκπαίδευση γονείς και εκπαιδευτικοί θα ενημερωθούν σωστά για το περιεχόμενο της συνεργασίας, τα οφέλη από αυτήν και τους καταλληλότερους τρόπους για να εφαρμόζεται. Με σωστά πληροφορημένους γονείς αναβαθμίζεται η συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, νιώθουν ικανοί να εμπλακούν σε αυτήν, αφού με την εξοικείωσή τους με την σχετική ορολογία και τα εκπαιδευτικά ζητήματα, την κατανόηση των στόχων του σχολείου και των



ρόλων των εκπαιδευτικών (Cullingford, όπως αναφέρεται στο Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 267) νιώθουν λιγότερο μειονεκτικά απέναντι στους εκπαιδευτικούς και το σχολείο. Επίσης, με την κατανόηση της συνεργασίας και οι δυο ομάδες είναι σε θέση να εφαρμόσουν τις σχετικές νομοθετικές ρυθμίσεις και να τις υποστηρίξουν (Γεωργίου, 2000).

Η εκπαίδευση των γονέων, εκτός από το θέμα της συνεργασίας με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, μπορεί να περιλαμβάνει και την ενίσχυσή τους στο γονεϊκό (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000, σελ. 215 κ.ε.), καθώς και στον συμβουλευτικό τους ρόλο (Ξυλογιαννοπούλου, 2003, σελ. 91 κ.ε).

Σχετικά με την εκπαίδευση των γονέων θετικά φαίνεται να είναι τα πρώτα δείγματα από τη λειτουργία των σχολών γονέων. Όπως αναφέρεται από την Μπεχράκη, η εξάπλωση των σχολών αυτών αποτελεί κύριο αίτημα τόσο των ίδιων των γονέων όσο και άλλων φορέων, ενώ για την ενίσχυσή τους σημαντική φαίνεται η οργάνωσή τους από το υπουργείο Παιδείας. Ακόμη προτείνεται η ένταξή τους στα προγράμματα προπτυχιακών και μεταπτυχιακών σπουδών, καθώς και η οργάνωση ξεχωριστού διατμηματικού μεταπτυχιακού προγράμματος (Μπεχράκη, 2002, σελ. 23).

Με βάση όλα τα παραπάνω, γίνεται φανερό ότι: για την ανάπτυξη της συνεργασίας πρέπει να δραστηριοποιηθούν όλοι οι υπεύθυνοι και ενδιαφερόμενοι φορείς έτσι ώστε «να αναπτυχθεί ένα λειτουργικό σύστημα που θα στοχεύει στην ενημέρωση γονέων, εκπαιδευτικών και τοπικής κοινωνίας για τη σπουδαιότητα της ανάμειξης των γονέων στην εκπαίδευση με τη συμμετοχή τους στο σχολείο και την ουσιαστική συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς. Στο σύστημα αυτό και τα σχετικά προγράμματα που θα αναπτύσσονται θα πρέπει να είναι ξεκάθαρο: το ποιος είναι ο επικεφαλής, ποιοι θα αποτελούν την ομάδα εργασίας, ο λεπτομερής σχεδιασμός, οι οικονομικοί πόροι, η εσωτερική και εξωτερική υποστήριξη, η εφαρμογή των αποφάσεων και η συνεχής εξέλιξη (Epstein, 2002, 564).

Ενδεικτικά το σύστημα αυτό που θα λειτουργεί με βάση σαφή σκοποθεσία, συγκεκριμένο προγραμματισμό και συντονισμένη δράση μπορεί να περιέχει: τη λειτουργία Ανοιχτού Πανεπιστημίου, τη λειτουργία Σχολών Γονέων, τη δημιουργία Ένωσης Γονέων και Εκπαιδευτικών, την καθιέρωση προγραμμάτων ραδιοφωνικών και τηλεοπτικών εκπομπών, την έκδοση περιοδικών, φυλλαδίων και βιβλίων από τα οποία οι γονείς θα τροφοδοτούνται με εκπαιδευτικό υλικό και θα έχουν την ευκαιρία να προσλαμβάνουν και να χρησιμοποιούν



πληροφορίες, αλλά και να θέτουν ερωτήματα και να τοποθετούνται σε συγκεκριμένα θέματα» (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 268), καθώς και τη λειτουργία εκπαιδευτικών συνεταιρισμών (Gotts, όπως αναφέρεται στο Γεωργίου, 2000, σελ. 199) και τη σύνδεση των σχολείων που εφαρμόζουν τη συνεργασία με τους γονείς σε ένα Εθνικό Δίκτυο Σχολείων Συνεργασίας (Erstein, 2001, σελ. 367). Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι εκτός όλων των άλλων, από ένα τέτοιο δίκτυο σχολείων είναι δυνατή η συγκέντρωση πολύτιμων πληροφοριών και στοιχείων για τον τρόπο που εφαρμόζεται η συνεργασία και τα προγράμματα εμπλοκής των γονέων, η καταγραφή των αδυναμιών, των ελλείψεων και των θετικών στοιχείων των προγραμμάτων, στοιχεία τα οποία σίγουρα θα βοηθήσουν σημαντικά στον ανασχεδιασμό και τη βελτίωση των προγραμμάτων αυτών (Erstein, 2002, σελ. 365).

Όπως αναδείχθηκε μέσα από την βιβλιογραφική έρευνα το θέμα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας είναι πολυδιάστατο. Η εξάντλησή του στα πλαίσια της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας στάθηκε αδύνατη. Πολλά θέματα και πολλές παράμετροι δεν εξετάστηκαν. Ωστόσο, έγινε φανερή η πολυπλοκότητα του θέματος και η ανάγκη για τη διερεύνηση, με εξειδικευμένες έρευνες, των παραγόντων εκείνων που επηρεάζουν τη συμμετοχή της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών. Τέτοιοι παράγοντες, όπως αναφέρεται, και από τον Δοδοντσάκη, είναι:

α) Οι φιλοδοξίες των γονέων, το ενδιαφέρον τους για την εκπαίδευση γενικά και την εκπαίδευση των παιδιών τους ειδικότερα.

β) Το φύλο των παιδιών, η ηλικία και η σχολική τους επίδοση.

γ) Ο τρόπος και ο βαθμός στον οποίο επηρεάζει η πολιτική του κάθε σχολείου τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση, καθώς και το κοινωνικοοικονομικό στρώμα στο οποίο ανήκουν οι γονείς (Δοδοντσάκης, 2001, σελ. 268).

δ) Σε όλα τα παραπάνω μπορούμε να προτείνουμε επίσης τη διερεύνηση της ετοιμότητας της ελληνικής οικογένειας να ασχοληθεί με την εκπαίδευση των παιδιών, καθώς και την επίδραση που έχει η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού στην εφαρμογή της συνεργασίας.

Τέλος, για τη διενέργεια των ερευνών απαιτείται η υποστήριξη και η δραστηριοποίηση όλων των εκπαιδευτικών αρχών –τοπικών και εθνικών– των Πανεπιστημίων, των εκπαιδευτικών και των σχολείων.



Π Α Ρ Α Ρ Τ Η Μ Α

Ε Ρ Ω Τ Η Μ Α Τ Ο Λ Ο Γ Ι Ο

Αγαπητοί γονείς,

Η παρούσα έρευνα, της οποίας το ερωτηματολόγιο παρακαλείσθε να συμπληρώσετε ανώνυμα, στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των ελλήνων γονέων σχετικά με το θέμα της συνεργασίας τους με τους δασκάλους.

Δεδομένου, ότι θεωρούμε το θέμα της συνεργασίας γονέων-δασκάλων πολύ μεγάλης σημασίας για την εκπαιδευτική κοινότητα (μαθητές – δάσκαλοι – γονείς) πιστεύουμε ότι τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής θα προσθέσουν σημαντική γνώση στο θέμα.

Οι ερωτήσεις δεν είναι ερωτήσεις γνώσεων. Εκείνο που ενδιαφέρει είναι η πραγματική σας γνώμη στα θέματα για τα οποία ερωτάστε. Απαντώνται πολύ εύκολα με το να τσεκάρετε με ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι.

Από τη συμμετοχή σας εξαρτάται, αν θα προκύψουν έγκυρα και χρήσιμα αποτελέσματα από την έρευνα αυτή. Ελπίζουμε ότι θα θελήσετε να συνεργαστείτε και σας ευχαριστούμε προκαταβολικά για το χρόνο που θα διαθέσετε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Οι απαντήσεις σας πρέπει να αφορούν τη σχέση σας με το συγκεκριμένο σχολείο από το οποίο σας δόθηκε το ερωτηματολόγιο και όχι άλλο σχολείο ανώτερης ή κατώτερης βαθμίδας στο οποίο πιθανά να φοιτούν άλλα παιδιά σας. Επίσης θα πρέπει να αναφερθείτε στη συνεργασία σας με τους δασκάλους της σχολικής χρονιάς που διανύουμε (2004-2005).

Κουρή Φωτεινή
Δασκάλα



Αγαπητοί συνάδελφοι,

Η παρούσα έρευνα, της οποίας το ερωτηματολόγιο παρακαλείσθε να συμπληρώσετε **ανώνυμα**, στοχεύει στη διερεύνηση των απόψεων και στάσεων των ελλήνων δασκάλων σχετικά με το θέμα της συνεργασίας τους με τους γονείς.

Δεδομένου, ότι θεωρούμε το θέμα της συνεργασίας δασκάλων – γονέων πολύ μεγάλης σημασίας για την εκπαιδευτική κοινότητα (μαθητές – δάσκαλοι – γονείς) πιστεύουμε ότι τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής θα προσθέσουν σημαντική γνώση στο θέμα.

Οι ερωτήσεις δεν είναι ερωτήσεις γνώσεων. Εκείνο που ενδιαφέρει είναι η πραγματική σας γνώμη στα θέματα για τα οποία ερωτάστε. Απαντώνται πολύ εύκολα με το να τσεκάρετε με ένα ✓ στο αντίστοιχο κουτάκι.

Από τη συμμετοχή σας εξαρτάται αν θα προκύψουν έγκυρα και χρήσιμα αποτελέσματα από την έρευνα αυτή. Ελπίζουμε ότι θα θελήσετε να συνεργαστείτε και σας ευχαριστούμε προκαταβολικά για το χρόνο που θα διαθέσετε για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Οι απαντήσεις σας πρέπει να αφορούν τη σχέση σας με τους γονείς του συγκεκριμένου σχολείου στο οποίο σας δόθηκε το ερωτηματολόγιο και όχι άλλο/α σχολείο/α στο/στα οποίο/α έχετε υπηρετήσει στο παρελθόν. Επίσης θε πρέπει να αναφερθείτε στη συνεργασία σας με τους γονείς κατά τη σχολική χρονιά που διανύουμε (2004-2005).

Κουρή Φωτεινή
Δασκάλα



ΣΥΜΠΛΗΡΩΝΕΤΑΙ ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΑΤΕΡΑ Ή ΑΠΟ ΤΗ ΜΗΤΕΡΑ

Βάλτε ένα -√- όπου ταιριάζει:

1. Συμπληρώστε το αντίστοιχο τετραγωνάκι:

Πατέρας

Μητέρα

2. Ηλικία.....

3. Επίπεδο εκπαίδευσής σας:

Δημοτικό.....

Γυμνάσιο (3/τάξιο).....

Λύκειο (ή 6/τάξιο ή 8/τάξιο Γυμνάσιο).....

Ανώτερο Ίδρυμα.....

Ανώτατο Ίδρυμα.....

4. Επάγγελμα.....

5. Θέση που κατέχετε στο επάγγελμα ή συγκεκριμένη ιδιότητα που ασκείτε:

.....
.....

6. Τόπος τωρινής διαμονής σας (σημειώστε όνομα πόλης ή χωριού).....

7. Αριθμός παιδιών σας που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο

Αριθμός παιδιών.....

Τάξεις

	Α'	Β'	Γ'	Δ'	Ε'	ΣΤ
Αγόρια						
Κορίτσια						

8. Σας ενημερώνουν ο Διευθυντής ή οι δάσκαλοι/ες του σχολείου στο οποίο φοιτά το παιδί σας με δική τους πρωτοβουλία:



α. Γενικά για οτιδήποτε συμβαίνει στο σχολείο (εκδηλώσεις που έγιναν ή προγραμματίζονται να γίνουν, διάφορα ευχάριστα ή δυσάρεστα περιστατικά κλπ.);.....

β. Ειδικότερα για ό,τι αφορά το παιδί σας;.....

8.1 Αν σας ενημερώνει για τη μία ή και τις δύο από τις παραπάνω περιπτώσεις, αναφέρετε πώς συγκεκριμένα: (Επιλέγουμε μια απάντηση)

Με επιστολή.....

Με τηλέφωνο.....

Με συνάντηση.....

9. Επισκεφθήκατε το σχολείο του / των παιδιών σας για να συζητήσετε με τον / τους δασκάλους τους;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

9.1 Αν ΝΑΙ, σημειώστε:

Με πρωτοβουλία δική σας, κυρίως.....

Επειδή σας κάλεσαν.....

10. Πόσες φορές συνολικά επισκεφθήκατε το σχολείο;

Σχολικό έτος 2003-2004

11. Κατά τη γνώμη σας είναι ικανοποιητικός αυτός ο αριθμός των επισκέψεών σας;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

12.1 Αν επισκεφθήκατε το σχολείο, τσεκάρτε όσους από τους παρακάτω αναγραφόμενους λόγους ισχύουν:

α. Για να ρωτήσετε για την επίδοση;.....

β. Για να ρωτήσετε για τη συμπεριφορά;.....

γ. Για να μάθετε πώς να βοηθήσετε το / τα παιδιά σας;.....



δ. Μήπως επειδή δημιουργήθηκε κάποιο πρόβλημα στο σχολείο με το οποίο φαινόταν πως είχε σχέση το παιδί σας ;

ε. Μήπως επειδή θεωρήσατε ότι κάποιο ζήτημα που αφορούσε το παιδί σας ή την οικογένειά σας έπρεπε να το γνωρίζει το σχολείο ;

ζ . Για να πάρετε μόνο τους ελέγχους ;

η. Για άλλο λόγο

(γράψτε για ποιο λόγο ακριβώς).....

12.2 Αν δεν επισκεφθήκατε το σχολείο ή το επισκέπτεστε σπάνια (1-3 φορές το χρόνο), τσεκάρτε όσους από τους παρακάτω αναγραφόμενους λόγους ισχύουν :

α. Λόγω έλλειψης χρόνου;.....

β. Κρίνατε ότι δε χρειάζεται μια συνάντηση;

γ . Νομίζατε ότι δε θα σας βοηθήσουν ;

δ. Μήπως μια προηγούμενη επαφή με τον / τους δασκάλους δε σας πρόσφερε ό,τι περιμένατε και επομένως κρίνατε ότι δε χρειαζόταν να ξαναπάτε;.....

ε. Μήπως επειδή θεωρήσατε ότι θα ενοχλούσατε , επιβαρύνοντας το χρόνο του / των δασκάλων ;

ζ . Διστάζετε , δεν αισθανόσασταν ψυχολογικά έτοιμοι ;

η . Μήπως θεωρείτε τη βαθμολογία που παίρνετε για το / τα παιδιά σας ως επαρκή ενημέρωση και αρκείστε μόνο στις επισκέψεις αυτές ;.....

θ . Μήπως δεν είχατε κάτι συγκεκριμένο να ρωτήσετε ;

ι . Μήπως για να μη γίνει γνωστό στο σχολείο κάποιο τυχόν οικογενειακό σας πρόβλημα ή κάποιο πρόβλημα που ίσως να έχει το παιδί σας ;.....

ια . Μήπως επειδή δε σας ικανοποιεί ο τρόπος με τον οποίο έως τώρα γίνεται η ενημέρωσή σας ;

ιβ . Για άλλο λόγο ;

(γράψτε αναλυτικά ό,τι ήταν / είναι ο λόγος
.....



.....
13. Πώς επικοινωνείτε έως τώρα, κυρίως, με το σχολείο, όταν αναλαμβάνετε εσείς την πρωτοβουλία να επικοινωνήσετε;

Πηγαίνω εκεί.....

Με επιστολή.....

Τηλεφωνώ.....

Αλλιώς (αναφέρετε συγκεκριμένα).....

Δεν αναλαμβάνω πρωτοβουλία για επικοινωνία με το σχολείο.....

13.1 Με ποιον / ποιους από τους παρακάτω τρόπους επικοινωνίας θα προτιμούσατε να ενημερώνεστε από το σχολείο, επειδή τον θεωρείτε πιο χρήσιμο και πιο αποτελεσματικό;

Αλληλογραφία.....

Τηλεφωνικώς.....

Προσωπική συνάντηση.....

Άλλο τρόπο (αναφέρετε συγκεκριμένα).....

14. Νομίζετε ότι σας παρέχονται αρκετές δυνατότητες από το σχολείο να συζητήσετε με τον / τους δασκάλους ή την/τις δασκάλους των παιδιών σας;

ΝΑΙ ΟΧΙ

14.1 Θα θέλατε να σας δίνει το σχολείο την ευκαιρία να βλέπετε τον / τους δασκάλους ή την /τις δασκάλους του /των παιδιών σας συχνότερα;

ΝΑΙ ΟΧΙ ΜΟΥ ΕΙΝΑΙ ΑΔΙΑΦΟΡΟ

14.1.1. Αν προτιμάτε την προσωπική συνάντηση, τσεκάρτε όσα από τα πιο κάτω θα θέλατε:

α. να γίνεται σε συγκεκριμένη μέρα και ώρα.....

β. σε ιδιαίτερο χώρο και κατ'ιδίαν.....



γ. εκτός ωρών διδασκαλίας

δ. δε με ενδιαφέρει

15. Όταν επισκέπτεστε το σχολείο και τους/τις δασκάλους/ες αισθένεστε ελεύθεροι:

α. να ρωτήσετε οτιδήποτε θεωρείται αναγκαίο και σπουδαίο;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

β. να εκφράσετε ενδεχόμενες παρατηρήσεις και παράπονα ;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

16. Η συμπεριφορά του / των δασκάλων :

α. είναι δυνατόν να σας προσελκύσει ή να σας απωθήσει από το σχολείο ; ..

β. δεν παίζει κανένα ρόλο ;

17. Πώς σας αντιμετώπισε ο δάσκαλος / η δασκάλα του παιδιού σας / των παιδιών σας;

α. Θερμά και φιλικά.....

β. Με ευγένεια και καλοσύνη.....

γ. Εχθρικά.....

δ. Ψυχρά.....

ε. « Αφ' υψηλού»

ζ. Τυπικά.....

Διαφορετικά (Γράψτε αναλυτικά πώς).....

.....

.....



18. Υπήρξαν οι απαντήσεις των δασκάλων διαφωτιστικές και κατατοπιστικές όσον αφορά τα ερωτήματά σας ;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

18. Ι Λύνονται οι απορίες σας ύστερα από κάθε σας συνάντηση με τον / τους δασκάλους ή τη/τις δασκάλα/ες ;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

19. Σε ποια από τις παρακάτω κλίμακες βρίσκεται η κατά μέσο όρο επίδοση του παιδιού / των παιδιών σας , σύμφωνα με την τελευταία βαθμολογία που πήρε;

Μέσος όρος	1 ^ο παιδί	2 ^ο παιδί	3 ^ο παιδί
9 – 10 ή Α			
7 – 8 ή Β			
5 – 6 ή Γ			

20. Για ποια από τα παρακάτω έχετε κάποιες πληροφορίες από το σχολείο;

α. Τα επιστημονικά προσόντα / ικανότητες του / των δασκάλων;.....

β. Τον τρόπο διδασκαλίας του / τους ;.....

γ. Τον τρόπο συμπεριφοράς του / τους μέσα στην τάξη;

δ. Τις γενικότερες δραστηριότητες του σχολείου ;

ε. Δεν έχω ενημέρωση για κανένα από τα παραπάνω (α-δ)

21. Τσεκάρετε όσα από τα παρακάτω κάνετε :

α. Παρακολουθείτε τις μη διδακτικές δραστηριότητες / εκδηλώσεις του σχολείου (σχολικές γιορτές, θεατρ. Παραστάσεις κ.α.).....

β. Παρακολουθείτε την πρόοδο του / των παιδιών σας (αν γράφει , αν διαβάζει , γενικά ανταποκρίνεται στις υποχρεώσεις τους προς το σχολείο;.....



γ. Παρακολουθείτε και ενημερώνετε για την πρόοδο των μαθημάτων του (αν δηλαδή διδάσκεται η ύλη με κανονικό ρυθμό , αν γίνονται εργασίες πειράματα κλπ.) ;

γ-1. Αν τσεκάρετε το γ, αναφέρετε από ποιον ενημερώνετε

Από τον / τους δασκάλους Από το παιδί σας

22. Στην περίπτωση που το σχολείο σας δίνει πληροφορίες :

α. Για το παιδί σας (πρόοδο , επιμέλεια , συμπεριφορά κλπ), πόσο χρήσιμες θεωρείτε αυτές τις πληροφορίες :

Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου

β. Για οποιαδήποτε δραστηριότητες γίνονται στο χώρο του σχολείου ή έξω από αυτόν με ευθύνη δική του (π.χ. εκδρομές , παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων επισκέψεις σε μουσεία κ.τ.ο.) , πόσο χρήσιμες θεωρείτε αυτές τις πληροφορίες ;

Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου

23. Γνω

ρίζετε τις κτιριακές συνθήκες του σχολείου , τον εξοπλισμό του (βιβλιοθήκες , εργαστήρια , ηλεκτρονικούς υπολογιστές κλπ.) και τα ενδεχόμενα προβλήματά του;

ΝΑΙ ΟΧΙ



24.) Βοηθάτε εσείς οι ίδιοι το / τα παιδιά σας στα μαθήματά του / τους ;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

α) Αν ΝΑΙ, σημειώστε σε ποια από τα ακόλουθα μαθήματα:

γλωσσικά

• μαθηματικά.....

ιστορία , θρησκευτικά, γεωγραφία.....

Σε όλα.....

β) Αν ΟΧΙ , γιατί; (σημειώστε).....
.....

24.1 Αναζητήσατε ενδεχομένως τρόπους για να βοηθήσετε καλύτερα μόνοι σας το / τα παιδί / παιδιά σας;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

24.1.1 Αν ΝΑΙ ,

α) ενημερώνεστε από τον / τους διδάσκοντες σχετικά με τους νέους τρόπους διδασκαλίας , ασκήσεων , ερωτήσεων κλπ και πώς θα τα βοηθάτε;.....

β) τα βοηθάτε στηριζόμενοι στη δική σας εμπειρία ;

25. Τσεκάρετε ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω για τα οποία κυρίως θα θέλατε να σας ενημερώνουν οι δάσκαλοι μέσα από τη μεταξύ σας συνεργασία:



- α) για την πρόοδο του / των παιδιών σας.....
- β) για τη συμπεριφορά του / των παιδιών σας στο σχολείο.....
- γ) για τον τρόπο με τον οποίο θα βοηθάτε το / τα παιδιά σας στο σπίτι
- δ) για το πώς θα λύνετε τα ενδεχόμενα προβλήματα στις σχέσεις σας με
παιδιά σας
- ε) για το πώς διδάσκεται το κάθε μάθημα στο σχολείο.....
- ζ) για τον τρόπο αξιολόγησης του / των παιδιών σας.....
- η) για τις σχολικές δραστηριότητες εντός και εκτός του σχολείου
- θ) Για άλλο λόγο
- (γράψτε αναλυτικά)
-

26. Γενικά κατά πόσο είστε ικανοποιημένος / η από τη σχέση σας με τους δασκάλους/ες;
(Μπορείτε να σημειώσετε περισσότερες από μία επιλογές)

	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
Με όλους				
Με τους περισσότερους				
Με τους λιγότερους				

27. Τελικά από την όλη έως τώρα εμπειρία σας, πόσο σημαντική νομίζετε ότι είναι η συνεργασία
σας με τους δασκάλους/ες :

Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου

28.Θα επιθυμούσατε:

- α . να εκφράζετε είτε ως άτομο είτε μέσα από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων
τη γνώμη σας , την άποψή σας σχετικά με οτιδήποτε σχεδιάζεται / προγραμ-



ματίζεται και γίνεται στο σχολείο.....

β. να τα αφήσετε όλα στη δικαιοδοσία των δασκάλων

28.1 Αν τσεκάρετε το α, τότε για ποιο θέμα και για ποιο λόγο.....

.....

29. Αν θέλετε την ανάπτυξη συνεργασίας με τον / τους δασκάλους/ ή τη / τις δασκάλα/ες , ποιος πιστεύετε ότι θα έπρεπε να αναλάβει την πρωτοβουλία ;

Οι γονείς

Οι δάσκαλοι

Από κοινού

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία σας

Παρακαλώ , σημειώστε στο περιθώριο οποιεσδήποτε παρατηρήσεις σας έχετε να κάνετε σχετικά με το θέμα της συνεργασίας σας με τους εκπαιδευτικούς.



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΑΣΚΑΛΩΝ

Βάλτε ένα στο τετραγωνάκι που ταιριάζει:

1. Φύλο : άνδρας γυναίκα

2. Ηλικία :

3. Τδρυμα από το οποίο αποφοιτήσατε (Ακαδημία ή άλλο Τμήμα).....
.....

4. Χρόνος λήψης του Πτυχίου σας

5. Άλλα πτυχία ή προσόν τα.....
.....

6.Ειδικότητα.....

7. Χρόνια Υπηρεσίας.....

8. Πόσο σημαντική θεωρείτε την ύπαρξη συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών σας;

Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου	Δε με ενδιαφέρει καθόλου

8.1 Για οποιαδήποτε απάντησή σας , παρακαλώ εξηγήστε γιατί.....
.....
.....

9. Ιεραρχήστε τα τέσσερα (και μόνο τέσσερα) σπουδαιότερα κατά τη γνώμη σας από τα παρακάτω θέματα, για τα οποία θα θέλατε να έχετε περισσότερη ενημέρωση / γνώση βάζοντας στο αντίστοιχο τετράγωνο έναν αριθμό από 1-4 , δηλώνοντας το σπουδαιότερο με τον αριθμό 1.

- α . αναλυτικά προγράμματα.....
- β. αξιολόγηση μαθητών.....
- γ. μέθοδοι διδασκαλίας.....
- δ. σχέση γονέων - δασκάλων.....
- ε. διδακτικά βιβλία.....



ζ. επιμόρφωση δασκάλων.....

η. ειδική και γενική διδακτική.....

10. Έχετε συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών σας ;

ΝΑΙ ΟΧΙ

10.1 Αν ΝΑΙ , σημειώστε σε κάθε περίπτωση με πόσους συνήθως:

	Ανά εβδομάδα	Ανά μήνα	Ανά τρίμηνο	Ανά σχολ.έτος
Με όλους.				
Σχεδόν με όλους				
Με μερικούς				
Με ελάχιστους				

11. Ποια κατά τη γνώμη σας συχνότητα συναντήσεων σας με τους γονείς θα ήταν η αποτελεσματικότερη;
.....

12. Οι συναντήσεις σας με τους γονείς έγιναν:
(Επιλέγουμε μια μόνο απάντηση)

- α. Κατά κύριο λόγο επειδή τους καλέσατε εσείς ;
- β. Ήρθαν από μόνοι τους κυρίως οι γονείς για να σας συναντήσουν;.....

13. Σημειώστε τους λόγους για τους οποίους είχατε τις επαφές:

- α. Για να τους ενημερώσετε σχετικά με την επίδοση των παιδιών τους;.....
 - β. Για να τους ενημερώσετε σχετικά με τη συμπεριφορά των παιδιών τους;.....
 - γ. Και για τα δύο αυτά.;.....
 - δ. Για άλλο λόγο ;.....
- (αναφέρετε αναλυτικά).....
.....



13.1 Αν θεωρείτε ότι ο αριθμός των συναντήσεων που είχατε με τους γονείς δεν σας ικανοποιεί , πού οφείλεται κατά τη γνώμη σας ; (Επιλέγουμε μια μόνο απάντηση)

α. στο ότι δεν είχατε εσείς χρόνο;.....

β. στο ότι δεν είχαν οι γονείς χρόνο;.....

γ. σε αδιαφορία των γονέων , σε μη ανταπόκρισή τους σε προσκλήσεις σας να σας επισκεφθούν ;.....

δ. μήπως στο ότι δεν κρίνατε εσείς αναγκαία μια συνάντηση ;.....

ε. σε άλλο λόγο;.....

(αναφέρετε συγκεκριμένα).....
.....

14. Πώς επικοινωνείτε συνήθως με τους γονείς του/ των μαθητών σας σήμερα ;

Με το τηλέφωνο ;.....

Με επιστολή ;.....

Με προσωπική συνάντηση ;.....

14.1 Ποιον από τους πιο πάνω τρόπους επικοινωνίας κρίνετε πιο αποτελεσματικό;

.....

15. Θεωρείτε ότι ο αριθμός των συναντήσεων σας με τους γονείς και ο συνηθισμένος τρόπος με τον οποίο γίνονται σήμερα στο χώρο του σχολείου είναι αποτελεσματικοί;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

16. Κρίνετε ότι η παραπέρα ανάπτυξη συνεργασίας γονέων – δασκάλων είναι δυνατή και πρακτικά εφαρμόσιμη;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

16.1 Αν ΝΑΙ , ποιες από τι πιο κάτω προϋποθέσεις θεωρείτε απαραίτητες;



(μπορείτε να τσεκάρετε παραπάνω από μία, αν χρειάζεται)

- α. την επίσημη θεσμοθέτησή της από την πολιτεία με την καθιέρωση τακτών και τακτικών συναντήσεων σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο;.....
- β. την επιπλέον αμοιβή των δασκάλων για το σκοπό αυτό;.....
- γ. την εκπαίδευση των δασκάλων (βασική , εισαγωγική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωσή τους) πάνω στο θέμα αυτό;.....
- δ. κάτι άλλο;

(αναφέρετε συγκεκριμένα).....
.....

Αν ΟΧΙ, εξηγήστε γιατί ;.....
.....

17. Τσεκάρτε σε όσα από τα παρακάτω , κατά τη γνώμη σας, μπορεί να επηρεάσει θετικά τους μαθητές η συνεργασία των δασκάλων με τους γονείς :

- α . στη σχολική τους επίδοση.....
- β. στην εντός του σχολείου συμπεριφορά τους.....
- γ. στην ομαλότερη ένταξή τους στη σχολική κοινότητα.....
- δ. στην εξομάλυνση των μεταξύ των μαθητών σχέσεων.....
- ε. στη βελτίωση των σχέσεών τους με τους δασκάλους.....
- ζ. στην ανάπτυξη ειδικών δεξιοτήτων τους, όπως στη μουσική, τον αθλητισμό , τη ζωγραφική , την υποκριτική κλπ.....
- η. στις σχέσεις τους με το άλλο φύλο.....
- θ. Σε κανένα από τα παραπάνω.....
- ι. Σε κάποιο / α άλλο /α.....
- (αναφέρετε συγκεκριμένα).....
.....

18. Τσεκάρτε σε όσα από τα παρακάτω νομίζετε ότι η συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει θετικά τους δασκάλους:



- α. στο να βελτιώσει τις σχέσεις με τους μαθητές
- β. στο να επιτελέσει ο δάσκαλος πιο σωστά τον παιδαγωγικό του ρόλο.....
- γ. στο να επιτελέσει ο δάσκαλος καλύτερα τον διδακτικό του ρόλο.....
- δ. στο να επιτελέσει ο δάσκαλος καλύτερα τον κοινωνικό του ρόλο.....
- ε. σε κανένα από τα παραπάνω.....
- ζ. Σε κάτι άλλο.....
- (αναφέρετε συγκεκριμένα).....
-

19. Τσεκάρετε σε όσα από τα παρακάτω νομίζετε ότι η συνεργασία γονέων – δασκάλων μπορεί να επηρεάσει θετικά τους γονείς:

- α. στο να επιτελούν οι γονείς πιο καλά τον παιδαγωγικό και κοινωνικοποιητικό τους ρόλο.....
- β. στο να μπορούν οι γονείς να βοηθούν πιο αποτελεσματικά τα παιδιά τους στα μαθήματά τους.....
- γ. στο να ενημερώνονται οι γονείς πιο αποτελεσματικά για τη συμπεριφορά, την επίδοση και επιμέλεια των παιδιών τους.....
- δ. στο να εξομαλύνει τις σχέσεις γονέων – παιδιών, όπου ενδεχομένως υπάρχουν προβλήματα.....
- ε. Σε κανένα από τα παραπάνω.....
- ζ. Σε κάτι άλλο.....
- (αναφέρετε αναλυτικά).....
-

20. Τσεκάρετε σε όσα από τα παρακάτω πιστεύετε ότι η συνεργασία γονέων – δασκάλων θα επιδράσει:

- α. θα αποσπάσει τον δάσκαλο από το κυρίως διδακτικό του έργο.....



β. θα απομυθοποιήσει τον δάσκαλο μπροστά στα μάτια των γονέων.....

γ. θα τον εκθέσει απέναντι στον γονέα , επειδή θα διαφανεί η ενδεχόμενη ελλειψής ψυχοπαιδαγωγική του κατάρτιση.....

δ. θα αφαιρέσει ελεύθερο χρόνο από τους δασκάλους

ε. θα διαταράξει την ομαλή διεξαγωγή του ημερήσιου σχολ. Προγράμματος ..

ζ. Θα μειώσει το διδακτικό χρόνο.....

η. Σε κανένα από τα α-ζ δε θα επιδράσει.....

θ. Θα έχει θετικές συνέπειες

ι. Θα δράσει αρνητικά και σε κάτι άλλο.....

(αναφέρετε αναλυτικά σε τι).....
.....

21. Πώς κρίνετε τελικά την ιδέα για ανάπτυξη συστηματικής συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και δασκάλους;

α. Ουσιαστική β. Χωρίς ενδιαφέρον γ. συζητήσιμη

22. Αν πιστεύετε στη σπουδαιότητα της συνεργασίας γονέων – δασκάλων, σε ποιον νομίζετε ότι ανήκει η πρωτοβουλία για την ανάπτυξη / βελτίωση της;

Κυρίως στους γονείς.....

Κυρίως στους δασκάλους.....

Εξίσου και στους δύο.....

Σας ευχαριστώ για τη συνεργασία σας

Αν έχετε να εκφράσετε , διατυπώσετε , προτείνετε κάτι πέρα από όλα τα παραπάνω , παρακαλώ , σημειώστε στο περιθώριο.



BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Beveridge, S., (2004). Pupil participation and the home – school relationship. *European Journal of Special Needs Education, 19*, 2-16.
- Frederikson, N., Dunsmuir, S., Lang, J., and Monsen, J., J., (2004). Mainstream-special school inclusion partnerships: pupil, parent and teacher perspectives. *International Journal of Inclusive Education, 8*, 37-57.
- Georgiou, N. St., (1998). A Study of Two Cypriot School Communities. *The School Community Journal, 8*, 73-91.
- Georgiou, N. St. (1998). Opening School Doors: Teacher-Parent-Student Relations in Cyprus. *Childhood Education 74*, 362-6.
- Craue, E. and Brown, P., C. (2003). Preservice teachers' notions of families and schooling. *Teaching and Teacher Education, 19*, 719-735.
- Greenwood, E., G. & Hickman, W., C. (1991). Research and Practice in Parent Involvement: Implications for Teacher Education. *The Elementary School Journal, 91(3)* , 279-288.
- Griffith, J. (1996). Relation of Parental Involvement, Empowerment, and School Traits to Student Academic Performance. *The Journal of Educational Research, 90(1)*, 33-41.
- Haynes, M.N., Comer, P. J., Hamilton-Lee, M. (1989). School Climate Enhancement Through Parental Involvement. *Journal of School Psychology, 27*, 87-90.
- Hill, E., N. and Taylor, C., L. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement. *American Psychological Society, 13 (4)*, 161-164.



- Joyce, L. E., & Salinas, C. K., (2004). Partnering with Families and Communities. *Educational Leadership*, 12-17.
- Lam, D., (1999). Parenting stress and anger: the Hong Kong experience. *Child and Family Social Work*, 4, 337-346.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher-parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16, 843-860.
- Liou, C.Y.K., & Chien, C.Y. (1998). Project Approach and Parent Involvement in Taiwan. *Childhood Education*, 74, 213-219.
- McConaughy, H. S., Kay, J. P. & Fitzgerald, M., (1998). Preventing SED Through Parent – Teacher Action Research and Social Skills Instruction: First – Year Outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6, 81-93.
- McConaughy, H. S., Kay, J. P. & Fitzgerald, M., (1999). Preventing SED Through Parent – Teacher Action Research and Social Skills Instruction: First – Year Outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 7, 225-239.
- McConaughy, H. S., Kay, J. P. & Fitzgerald, M., (2000). Preventing SED Through Parent – Teacher Action Research and Social Skills Instruction: First – Year Outcomes. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1, 21-34.
- Morris, G., V. and Taylor, I., S. (1998). Alleviating Barriers to Family Involvement in Education: The role of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 219-231.
- Phtiaka, H. (1999). Parental Education in Cyprus: past, present and future. *International Studies of Education*, 9(1), 95-107.
- Shepard, J., & Carlson, S. J., (2003). An Empirical Evaluation of School-based Prevention Programs that Involve Parents. *Psychology in the Schools*, 40, 641-656.



- Taylor, D., (1986). The child as go-between: consulting with parents and teachers. *Journal of Family Therapy* 8, 79-89.
- Walker, M.H., Kavanagh, K., Stiller, B., Golly, A., Severson, H. H., and Feil, G. E., (1998). First Step to Success: An Early Intervention Approach for Preventing School Antisocial Behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 6, 66-80.
- Atkin, J. & Bastiani, J., (1988). *Training Teachers to Work with Parents. Στο Parents and Teachers 2 From Policy to Practice* . Great Britain: NFER-NELSON
- Bastiani, J., (1989). *Working with Parents: A Whole- school Approach*. England: NFER-NELSON
- Berger, H., E.,(2004). *Parents as Partners in Education: Families and Schools Working Together*. Columbus, Ohio: PEARSON
- Capper, L., (2000). "Am I doing it right?" *Share-a national parental involvement programme*. Στο Wolfendale, S., and Bastiani, J. (Επιμελητές έκδοσης), *The Contribution of Parents to School Effectiveness*. Great Britain: Cromwell Press.
- Coleman, P., (1998). *Parent, Student and Teacher Collaboration- The Power of Three*. California: CORWIN PRESS INC
- de Carvalho, M.E.P.(2001).*Rethinking Family-School Relations (A Critique of Parental Involvement in Schooling)*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Epstein,L.J., et al. (2002²): *School, Family, and Community Partnerships*. California: CORVIN PRESS
- Epstein,L.J., (2001): *School, Family, and Community (Partnerships (Preparing Educators and Improving Schools)*. USA: Westview Press.



Gestwicki, C.(2004). *Home, School, and Community Relations* (5^η) edition. United States:

THOMSON

Fontana, D., (1996). *Ψυχολογία για Εκπαιδευτικούς* (3^η έκδοση). Αθήνα: Σαββάλας.

Montgomery, J., M., (1999). *Building Bridges With Parents –Tools and Techniques for Counselors*. London: SAGE.

Whalley, M., (2001). *Involving Parents in their Childrens Learning*.

Vincent, C., (1996). *Parents and Teachers: Power and Participation*. London: Falmer Press.

Ψάλτη, Α. και Γαβριηλίδου Μ. (1995). Συνεργασία Γονιών-Σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, 71-76.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Coen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Herbert, M. (Επιμελητής έκδοσης: Ι.Ν. Παρασκευόπουλος), (1997). *Ψυχολογική φροντίδα του παιδιού και της οικογένειας* (β') έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργίου, Ν., Στ., (2000). *Σχέση Σχολείου – Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δοδοντσάκης, Στ., Γ., (2001). *Κοινή Πορεία στην Εκπαίδευση Μια άλλη στρατηγική: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*. Αθήνα: Χρήστος Ε. Δαρδανός.

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: GUTERNBERG.

Κοσμόπουλος, Β., Α., και Μουλαλούδης, Αθ., Γ.,(2003). *Ο Carl Rogers & Η Προσωποκεντρική του Θεωρία για την Ψυχοθεραπεία και την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



- Κωνσταντίνου, Ι. Χ., (2001). *Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία: Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας*. Αθήνα: GUTERNBERG.
- Μαλικιώζη, Μ.,- Λοΐζου (2001). *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπεχράκη, Κ., (2002). *Σχολές Γονέων – Εμπειρίες – Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρούζος, Α. (1995). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος, Α., (2002). Συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας: Προβλήματα και Δυνατότητες Ανάπτυξής της. *Επιστημονική Επετηρίδα*, τομ.15.Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Μπρούζος, Α., (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός.
- Ευλογιαννοπούλου, Γ. (2003). *Ο Συμβουλευτικός Ρόλος των Γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ξωχέλλης, Π., (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαδιώτη – Αθανασίου, Β. (2000). *Οικογένεια και Όρια: συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ν., Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, τόμος 2. Αθήνα: Εκδόσεις Ιδίου.
- Ράντος, Π. (2002) *Συνεργασία γονέων-δασκάλων: Ποιος και πώς θα κάνει την αρχή; Στο Παπάς, Α. Παιδαγωγική Ευθύνη*. Αθήνα: Ατραπός.



Ρούσσος, Λ., Π. & Τσαούσης, Γ. (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες.*

Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στραβάκου, Αντ., Π., (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης ως κινητήρια δύναμη λειτουργίας της.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Φρειδερίκου, Α., Φολερού & Τσερούλη, Φ., (1991). *Οι Δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση.* Ψύλον.

Ματσαγγούρας, 2005, Η συνεργασία Σχολείου και Οικογένειας: Εναλλακτικές Θεωρήσεις Γονεϊκής Εμπλοκής, εισήγηση για το Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολείο και Οικογένεια ΨΕΒΕ και ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 18-20 Μαρτίου, 2005.

Goodall, J., & Symeou, L., (2003). The role of parents and their participation in school life.

<http://eacea.cec.eu.int>

Δημάκος, Κ., Ι., (2006). « Ο Ρόλος της οικογένειας στην πρόληψη της επιθετικής συμπεριφοράς μαθητών». <http://Yannishome.Port5.Com>.

Κουτάντος, Δ., (2006). «Ερμηνεία της σχέσης (ειδικού) σχολείου-οικογένειας με τη Θεωρία της Δραστηριότητας». www.eduportal.gr.

ΔΟΕ-ΟΛΜΕ (2006, Ιούνιος 6). Το σύγχρονο σχολείο ωθεί τους «δύσκολους» μαθητές στο περιθώριο. *Εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ*, σελ. 7.

Καντούρης, Κ., και Γιακουμίδης, Γ. (2006, Ιούνιος 6). «Ανεπαρκής η προετοιμασία των εκπαιδευτικών». *Εφημερίδα ΤΑΝΕΑ*, σελ. 16.

Χατζηγεωργίου, Α. (2006, Ιούνιος 6). Τι γεννά το βίαιο παιδί. *Εφημερίδα ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ*, σελ. 50.

Χατζηγεωργίου, Α. (2006, Ιούνιος 6). Η οικογένεια, το σχολείο, οι συμμορίες. *Εφημερίδα ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ*, σελ. 50.



Πιπερόπουλος, Γ. (2006, Ιούνιος 5). Είμαστε συνυπεύθυνοι; *Εφημερίδα ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ*,

σελ. 21.

