



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ: ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ ΣΤΗΝ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Η συνεργασία της οικογένειας με τον εκπαιδευτικό σε
Δημοτικά Σχολεία της Κρήτης»**

Μπαστάκη Καλλιόπη (ΑΜ: 114)

Επόπτης: Επίκουρος καθηγητής Ελευθεράκης Θεόδωρος

Συνεπόπτες: Επίκουρη καθηγήτρια Κοντογιάννη Διονυσία

Καθηγητής Μανωλίσης Γεώργιος

Ρέθυμνο, Νοέμβριος 2018

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	2
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ	12
1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	12
1.2. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	12
1.2.1.ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ	12
1.2.2. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.....	13
1.2.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ	14
1.2.4. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ.....	15
1.3.ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ.....	17
1.3.1.ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	17
1.3.2.ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	18
1.3.3.ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	20
1.3.4.ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ.....	20
1.3.5.ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	21
1.4 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ	23
2.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	23
2.2. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ.....	23
2.3.ΔΟΜΟΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ	24
2.4. ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΙ ΔΟΜΟΛΕΙΤΟΥΡΓΙΣΜΟΥ	27
2.5.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	29
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ.....	31
3.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	31
3.2. ΟΡΙΣΜΟΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	32
3.3. ΤΥΠΟΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	33
3.3.1. Η ΠΥΡΗΝΙΚΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ Η΄ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΠΥΡΗΝΑ	34
3.3.2. ΜΕΓΑΛΗ Η΄ ΔΙΕΥΡΥΜΕΝΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ.....	34
3.3.3. ΜΟΝΟΓΟΝΕΙΚΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	35
3.3.4. ΧΩΛΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ.....	35
3.3.5.ΣΥΖΥΓΙΚΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	35
3.3.6.ΜΕΙΚΤΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ.....	35
3.3.7.ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ «ΑΔΕΙΑ ΦΩΛΕΙΑ».....	36
3.4. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.....	36
3.5.ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	38

3.6. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.....	38
3.7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	40
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	41
4.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	41
4.2. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	42
4.2.1. ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.....	42
4.2.2. Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΙΣ ΜΕΡΕΣ ΜΑΣ.....	43
4.3. Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	43
4.3.1. ΤΡΟΠΟΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ.....	45
4.3.2. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	49
4.4. ΓΟΝΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ.....	49
4.4.1. ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΓΟΝΙΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ	51
4.5. Η ΓΟΝΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ/ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	53
4.6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο: ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.....	55
5.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	55
5.2. ΤΟ ΣΤΑΔΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ	56
5.3. ΤΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ.....	56
5.4. ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ(ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ)	57
5.5. ΤΟ ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ.....	58
5.6. ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ (GUBA&GETZELS).....	59
5.7. ΤΟ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ (EASTON, 1965)	60
5.8.1. ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΓΟΝΙΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ(EPSTEIN)	62
5.9. ΜΟΝΤΕΛΟ ΓΟΝΕΙΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΤΩΝ HOOVER-DEMPSEY ΚΑΙ SANDLER	64
5.10. ΜΟΝΤΕΛΟ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ (RYAN&ADAMS) ...	65
5.11. ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ CHRISTENSON ΚΑΙ SHERIDON	66
5.12.ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ	67
5.12.1.ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	68
5.12.2.ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	69
5.13. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	70

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ- ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ.....	71
6.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	71
6.2.ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ.....	71
6.2.1.ΓΟΝΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ ΑΠΟ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ	75
6.2.2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΣΤΡΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΟΝΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ	78
6.3. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ	78
6.4. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	80
6.4.1.ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ	81
6.4.2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	84
6.5.ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	86
6.6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	89
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΙΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ.....	91
7.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	91
7.2. ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ	91
7.3. ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΟΥΣ ΥΠΟΛΟΙΠΟΥΣ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΥΣ	93
7.4. ΑΡΧΕΣ ΓΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	94
7.5. ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΚΑΙ ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΓΟΝΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.....	96
7.6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	100
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο : ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ	102
8.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	102
8.2. ΤΡΕΧΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	103
8.3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	108
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο : Η ΕΡΕΥΝΑ ΜΑΣ: Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ	110
9.1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	110
9.2. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ.....	111
9.3. Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	112
9.4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	114
9.5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ	114
9.6. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ	115
9.7. ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ	115

9.8. ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ	116
9.9. ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΜΕΤΡΗΣΗΣ	118
9.10. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	119
9.11. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ.....	120
9.12. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	121
9.13.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	122
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10^ο:ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	123
10.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ.....	123
10.1.1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ.....	123
10.1.2. ΤΡΟΠΟΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΟΠΟΙΟΥΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΕΙΤΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΟΥ Ν.ΡΕΘΥΜΝΗΣ.....	127
10.1.3.ΤΡΟΠΟΙ ΠΟΥ ΕΜΠΛΕΚΟΝΤΑΙ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	131
10.1.4. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	135
10.1.5. ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΜΕ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	141
10.1.6.ΑΞΙΑ ΠΟΥ ΑΠΟΔΙΔΕΙ Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΣΤΗΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΕ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	144
10.2.ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	147
10.2.1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ ΤΟΥ ΓΟΝΕΑ.....	147
10.2.2.ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ	147
10.2.3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ	148
10.2.4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	149
10.2.5.ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ	150
10.2.6.ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟΝ ΤΟΠΟ ΔΙΑΜΟΝΗΣ	150
10.2.7.ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ..	150
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	153
11.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	153
11.2.ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ & ΝΕΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ	161
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	164
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	169
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	170
ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ	175

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων	124
Γράφημα 1: Χαρακτηριστικά οικογένειας	125
Γράφημα 2: Χαρακτηριστικά πατέρα	125
Γράφημα 3: Χαρακτηριστικά μητέρας	126
Πίνακας 2: Τρόποι που πραγματοποιείται η συνεργασία εκπαιδευτικού-οικογένειας στα Δημοτικά σχολεία του Ν. Ρεθύμνης	130
Πίνακας 3: Τρόποι που εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο χώρο του Δημοτικού σχολείου	134
Πίνακας 4: Παράγοντες επιδρούν στην αποτελεσματική συνεργασία σχολείου – οικογένειας	139
Πίνακας 5: Προτεινόμενοι τρόποι βελτίωσης της συνεργασία οικογένειας-εκπαιδευτικών στο Δημοτικό σχολείο	143
Πίνακας 6: Αξία που αποδίδει η οικογένεια στη συνεργασία της με το δημοτικό σχολείο	146

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία με τίτλο «Η συνεργασία της οικογένειας με τον εκπαιδευτικό σε Δημοτικά σχολεία της Κρήτης», εκπονήθηκε στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου διατριβής, που εντάσσεται στο Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Θεωρία και Πράξη στην Προσχολική Εκπαίδευση» του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Η επιλογή του θέματος, πηγάζει από προσωπική επιλογή, όταν μέσα από την πολυετή επαγγελματική εμπειρία μου ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δημοτικού σχολείου, συνειδητοποιώ συνεχώς την σπουδαιότητα του θέματος της συνεργασίας οικογένειας - εκπαιδευτικού στην εκπαιδευτική πράξη, η οποία έχει την δυνατότητα να δράσει ως κινητήρια δύναμη αλλά και ως τροχοπέδη στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Επιπρόσθετα, διαπιστώνοντας ότι το θέμα της συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών, το οποίο εστιάζει στις στάσεις και αντιλήψεις από την πλευρά της οικογένειας, έχει ελάχιστα ερευνηθεί στα πλαίσια της ελληνικής κοινωνικής πραγματικότητας, αποφάσισα να επιλέξω και να καταπιαστώ εις βάθος με τη μελέτη και έρευνα αυτού του θέματος.

Με την ολοκλήρωση της εργασίας μου, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κ. Ελευθεράκη Θεόδωρο, για την πολύτιμη καθοδήγηση, τις χρήσιμες συμβουλές και την διαρκή υποστήριξη του κατά τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω και όλους όσους συνέβαλαν με τον δικό τους τρόπο στην πραγματοποίηση αυτής της εργασίας, τους γονείς των μαθητών που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας, τους διευθυντές και εκπαιδευτικούς των σχολείων που συντέλεσαν στην επίδοση και συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, και φυσικά την οικογένειά μου για την αμέριστη καθημερινή υποστήριξη.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου, καταλαμβάνει στις μέρες μας ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση. Η μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας μας δείχνει τη σπουδαιότητα αυτής της σχέσης και τη θετική της επίδραση στη σχολική πορεία των μαθητών.

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το οικογενειακό περιβάλλον σε σχέση με τις εκπαιδευτικές προοπτικές των παιδιών, σε μία περίοδο ραγδαίων αλλαγών τόσο στο θεσμό της οικογένειας, όσο στο σχολείο αλλά και την κοινωνία γενικότερα. Αλλαγές στην οικογένεια, αποτελούν οι διαφορετικές μορφές οικογένειας που εδραιώνονται, ο μεγάλος αριθμός διαζυγίων, αλλά και οι ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις της οικογένειας από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Αλλαγές στην εκπαίδευση, αποτελούν οι διάφορες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, η διαφορετική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, οι αύξηση των περικοπών στην παιδεία, αλλά και η έστω και μικρή προσπάθεια αυτονόμησης του σχολείου από την κεντρική διοίκηση (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 278).

Το σχολείο και η οικογένεια, αποτελούν «συστήματα», γι' αυτό και η «δυναμική» της σχέσης μεταξύ οικογένειας και σχολείου θεωρείται αδιαμφισβήτητη. Ως σύστημα το σχολείο αποτελείται από αναγνωρίσιμα υποσυστήματα, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, καθώς επίσης, αποτελεί και ένα «χώρο», στον οποίο διάφορες μεταβλητές βρίσκονται σε διαρκή επικοινωνία και αλληλεξάρτηση. Το σχολείο αποτελεί ένα «ανοιχτό» σύστημα, το οποίο επικοινωνεί με άλλα συστήματα, όπως είναι η οικογένεια. Η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας είναι ιδιαίτερη και για την πραγματοποίησή της, απαιτείται η δημιουργία ενός συστήματος επικοινωνίας «διπλής κατεύθυνσης». Πρωταρχικό στόχο της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας αποτελεί η εξέλιξη του παιδιού (Μπάμπαλης, 2011: 122-123).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν αλλά και να βελτιώσουν τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου, σύμφωνα με τη σύγχρονη εμπειρική βιβλιογραφία (Σακελαρίου, 2009:49).

Η θεωρία και η έρευνα έχουν τεκμηριώσει τη σημαντικότητα της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αναλογιζόμενοι τις θετικές επιδράσεις που εκείνη επιφέρει σε διάφορα επίπεδα, γνωστικά, κοινωνικά,

αναπτυξιακά. Αποτελεί πρόκληση η ανάπτυξη μίας οικογενειοκεντρικής προσέγγισης και η ανάπτυξη επικοδομητικών βάσεων, οι οποίες θα προωθούν τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου προς όφελος του παιδιού.

Είναι γεγονός ότι οι περισσότεροι γονείς αγνοούν τη δυναμική του σχολείου, παραμένοντας μόνο στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, και έτσι, επικοινωνούν σε πολύ μικρό βαθμό με το σχολείο, περισσότερο για ενημέρωση της απόδοσης και παραλαβή της βαθμολογίας των παιδιών τους (Μυλωνάκου, 2009:47).

Σύμφωνα με τον Vygotsky , το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, οι εμπειρίες αλλά και τα γεγονότα μπορούν να επηρεάσουν το παιδί, επιδρώντας στη μάθηση, αλλά και στην ανάπτυξή του. Με τον ίδιο τρόπο, το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, των παιδαγωγών αλλά και των οικογενειών, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο μια και δύναται να επηρεάσει τόσο τη μεταξύ τους σχέση, τη στάση των εκπαιδευτικών, απέναντι στους γονείς, αλλά και τη διαδικασία της γονικής και οικογενειακής συμμετοχής (Σακελλαρίου, 2009:50).

Σήμερα, οι εκπαιδευτικοί κρίνεται αναγκαίο να αντικαθιστούν τις παραδοσιακές εικόνες της οικογενειακής ζωής , με νέες εικόνες και πρότυπα επικοινωνίας, με στόχο να προσαρμοστούν στους διαφορετικούς τύπους οικογενειών. Επίσης, είναι απαραίτητο να συμπεριλάβουν και πολλούς πολιτισμούς και αξίες (Σακελλαρίου 2009: 36-37). Το προσδοκώμενο είναι, για την επίτευξη μίας καλύτερης συνεργασίας εκπαιδευτικών με τις οικογένειες, να τροποποιήσουν οι πρώτοι τις υπάρχουσες πρακτικές αλλά και τους υπάρχοντες κανονισμούς (Σακελλαρίου, 2009:50).

Από την εμπειρία μου ως εκπαιδευτικός, διαπιστώνω ότι οι γονείς δε συνεργάζονται με τον ίδιο τρόπο με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Άλλοι συμμετέχουν ικανοποιητικά, ενώ άλλοι ελάχιστα, χωρίς να γνωρίζουμε τους λόγους που τους οδηγούν σε αυτή τη συμπεριφορά. Έτσι, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι μέσα από μία κοινωνιολογική μελέτη να διερευνήσουμε μακροκοινωνιολογικά, τη σχέση της οικογένειας με το σχολείο ως μία κοινωνική σχέση τόσο σε θεωρητικό επίπεδο, όσο μέσα από την εμπειρική έρευνα, διερευνώντας τις αντιλήψεις αλλά και τις στάσεις των γονέων απέναντι σε αυτή τη συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέα, αναδεικνύοντας πιθανότατα, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες μέσα στην

εκπαιδευτική και κοινωνική πράξη. Απώτερο στόχο αποτελεί η δημιουργία μίας ολοένα αποτελεσματικότερης συνεργασίας.

Μέσα από αυτή την εργασία, επιδιώκουμε να αναδείξουμε ότι είναι προσδοκώμενη η αλλαγή στις στρατηγικές συνεργασίας οικογένειας και σχολείου μέσα από τη δημιουργία ουσιαστικής αμφίδρομης επικοινωνίας, η οποία βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και στην εμπιστοσύνη, παρουσιάζει συνοχή και αναδεικνύεται μέσα από τη δημιουργία θετικών επικοινωνιακών δεσμών μεταξύ των δρώντων, οικογένειας και εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τη δομή της, η συγκεκριμένη εργασία αποτελείται 11 κεφάλαια, που αναφέρονται στη θεωρία και έρευνα του θέματός μας.

Στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται εν συντομία η εννοιολογική οριοθέτηση βασικών όρων που σχετίζονται με τη γνωστική περιοχή της μελέτης μας. Έτσι, εξετάζονται κάποιοι κοινωνιολογικοί όροι όπως: η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, η Κοινωνιολογία, η Κοινωνιολογία της οικογένειας, η Κοινωνικοποίηση, αλλά και κάποιοι εκπαιδευτικοί όροι όπως: η Εκπαίδευση, η Εκπαίδευση σε σχέση με την κοινωνία, ο εκπαιδευτικός, το δημοκρατικό σχολείο και οι εκπαιδευτικές ανισότητες.

Το δεύτερο κεφάλαιο, αναφέρεται στο θέμα μας από κοινωνιολογικής πλευράς, εξετάζοντας αναλυτικότερα τη θεωρητική και μεθοδολογική του προσέγγιση.

Στο τρίτο κεφάλαιο, γίνεται αναφορά στην οικογένεια και πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται οι τύποι της οικογένειας, οι λειτουργίες, τα στάδια ανάπτυξης και οι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες της.

Το τέταρτο κεφάλαιο, αναφέρεται στην επικοινωνία εκπαιδευτικών-οικογένειας. Γίνεται εννοιολογική οριοθέτηση του όρου της συνεργασίας, παρουσιάζονται εν συντομία κάποια ιστορικά και νομοθετικά στοιχεία που αφορούν τη συνεργασία σχολείου οικογένειας, περιγράφονται διεξοδικότερα, οι τρόποι επικοινωνίας που λαμβάνουν χώρα ανάμεσα στους δρώντες και γίνεται μία εκτενέστερη αναφορά στη γονική εμπλοκή και στις διαστάσεις που πραγματοποιείται.

Το πέμπτο κεφάλαιο εστιάζει στην αναφορά, όλων εκείνων των θεωριών και των μοντέλων που συναντούμε βιβλιογραφικά και σχετίζονται με τη σχέση σχολείου-

οικογένειας , κάνοντας μνεία και στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις του θέματός μας.

Στο έκτο κεφάλαιο, εξετάζονται οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται παράγοντες που σχετίζονται με τους γονείς, το παιδί, τους εκπαιδευτικούς, το σχολείο, τη διεύθυνση του σχολείου, την κοινωνική και πολιτισμική προέλευση. Επίσης, αναφέρονται προβλήματα που παρατηρούνται σε αυτή τη συνεργασία.

Το έβδομο κεφάλαιο, αναφέρεται στα αποτελέσματα της συνεργασίας οικογένειας- σχολείου και σε όλες εκείνες τις θετικές επιδράσεις που δρουν προς όλους τους εμπλεκόμενους, καθώς, επίσης και στις αρχές, ενέργειες και δράσεις που χαρακτηρίζουν τη συνεργασία αποτελεσματική.

Το όγδοο κεφάλαιο, αναφέρεται στην ανασκόπηση ερευνών που σχετίζονται με τη γονική εμπλοκή διεθνώς.

Το ένατο κεφάλαιο εστιάζει στην μεθοδολογία της έρευνάς μας και πιο συγκεκριμένα στον αρχικό προβληματισμό, στο επιστημονικό υπόβαθρο, στο σκοπό της έρευνάς μας, στα ερευνητικά ερωτήματα, στον ερευνητικό σχεδιασμό, στη δειγματοληψία, στις μετρήσεις και τη συλλογή των δεδομένων μας, στην ποιότητα του εργαλείου μέτρησης, στους περιορισμούς αλλά και στη διαδικασία ανάλυσης των αποτελεσμάτων.

Το δέκατο κεφάλαιο περιέχει τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, μέσα από την περιγραφική και συγκριτική στατιστική ανάλυση των δεδομένων και η σύνδεσή τους με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Στο ενδέκατο κεφάλαιο ακολουθούν τα συμπεράσματα της έρευνάς , οι περιορισμοί αλλά και προτάσεις που σχετίζονται με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνάς μας αλλά και μετέπειτα έρευνα.

Στο τέλος, ακολουθεί το παράρτημα, που περιέχει το ερωτηματολόγιο, όπως ακριβώς χορηγήθηκε στην έντυπη μορφή του, αλλά και κάποιοι πίνακες της στατιστικής μας ανάλυσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΟΡΩΝ

1.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο κεφάλαιο αυτό, θα αποσαφηνίσουμε το σημασιολογικό περιεχόμενο των βασικών όρων του θέματος της εργασίας αυτής.

Θα ξεκινήσουμε την προσέγγισή μας από την εξέταση γενικότερων κοινωνιολογικών ορισμών που σχετίζονται με το θέμα μας, όπως, οι έννοιες της κοινωνιολογίας, της κοινωνιολογίας της οικογένειας, της κοινωνικοποίησης, και της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και στη συνέχεια, θα εστιάσουμε σε εκπαιδευτικές έννοιες όπως της εκπαίδευσης, του εκπαιδευτικού, των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και του δημοκρατικού σχολείου.

Κατανοώντας τους παρακάτω ορισμούς, καθίσταται περισσότερο ευπρόσληπτο, το περιεχόμενο των παρακάτω κεφαλαίων, ακολούθως.

1.2. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

1.2.1.ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ

Η Κοινωνιολογία, ως αυτόνομη επιστήμη, κάνει την εμφάνισή της στο τέλος του 19^{ου} αι. (Καλτσούνη - Νόβα, 2010:31), με σκοπό να απαντήσει σε ερωτήματα που προέκυπταν από τη νέα οικονομική και κοινωνική πραγματικότητα (Καλτσούνη - Νόβα, 2010:34).

Ως θεμελιωτής της Κοινωνιολογίας, θεωρείται ο August Comte, ο οποίος πρώτος έκανε χρήση του όρου «Κοινωνιολογία» (Καζάζη, 2004:21).

Θα μπορούσαμε να παραθέσουμε ότι η Κοινωνιολογία είναι η επιστήμη που μελετά, προσπαθεί να κατανοήσει και να εξηγήσει τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της κοινωνίας (Λάμνιαν, 2002:xi). Πιο συγκεκριμένα, μελετά τη συγκρότηση, τη λειτουργία, καθώς και το μετασχηματισμό των κοινωνικών συνόλων. Κοινωνικά σύνολα αποτελούν, οι ολότητες, αλλά και οι μετασχηματισμοί, όπως για παράδειγμα είναι διάφορες ομάδες, αυτοτελείς κοινωνίες, πόλεις, χωριά, κ.α.. Επίσης,

η Κοινωνιολογία μελετά, τις κοινωνικές σχέσεις, δηλαδή τις σχέσεις, μεταξύ των ατόμων, μεταξύ των συνόλων, μεταξύ ατόμων και συνόλων, μέσα από τις προϋποθέσεις και τις συνέπειες σύναψης τους, της μεταβολής, διατήρησης ή έλλειψής τους (Καλτσούνη - Νόβα, 2010:29, Τσαούσης, 2001:47). Η Κοινωνιολογία, επιπρόσθετα, εξετάζει τα κοινωνικά φαινόμενα αλλά και τα κοινωνικά γεγονότα, θέτοντας ερωτήματα που σχετίζονται με το νόημα και τη δομή της κοινωνικής δράσης, και το πλαίσιο που τις διέπει (Καλτσούνη - Νόβα, 2010:29).

Η συμβολή της Κοινωνιολογίας είναι υψίστης σημασίας, διότι, επιτρέπει στον άνθρωπο να συνειδητοποιήσει τη σχετικότητα μίας συγκεκριμένης κοινωνικής πραγματικότητας, αποβάλλοντας την εθνοκεντρικότητά του. Η ανθρώπινη εμπειρία, γίνεται φανερή μέσα από την ποικιλομορφία των κοινωνικών φαινομένων, δείχνοντας πολυάριθμους τρόπους υπέρβασης και μετάθεσης των ορίων και των περιορισμών. Επίσης, επιτρέποντας τη σύγκριση εμπειριών και αναζητώντας τις αιτίες, η Κοινωνιολογία επιτρέπει την πρόβλεψη πιθανών συνεπειών, προσανατολίζοντας τη νέα δράση, βοηθώντας με αυτόν τον τρόπο τον άνθρωπο να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του (Τσαούσης, 2001:70-71).

Θέματα που ασχολείται η Γενική Κοινωνιολογία σχετίζονται με την κοινωνική ανισότητα, τη κοινωνική δομή, την κοινωνική μεταβολή, την κοινωνική δράση, την κοινωνική κινητικότητα, τις κοινωνικές ομάδες, θέματα μεθοδολογία της έρευνας κ.α. (Καλτσούνη - Νόβα, 2010:34).

1.2.2. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Η Κοινωνιολογία της οικογένειας, αποτελεί κλάδο της Κοινωνιολογίας, και ειδικότερα των Γενικών Κοινωνιολογιών, ο οποίος «ενδιαφέρεται για τη μελέτη της οικογενειακής ομάδας στη διαμόρφωση, τη δομή, την εξέλιξη και τις σχέσεις της με το σύνολο της ολικής κοινωνίας στην οποία ανήκει». Η Κοινωνιολογία της οικογένειας, ακολουθεί σήμερα δύο διαφορετικές τάσεις. Η πρώτη είναι μία περιγραφική προσπάθεια, η οποία καταδεικνύει την πολυμορφία των τύπων και των διαδικασιών της οικογένειας, μέσα στο χώρο και το χρόνο. Η δεύτερη τάση, εστιάζει στο να περιγράψει τα ουσιώδη χαρακτηριστικά της σύγχρονης οικογένειας. Οι δύο παραπάνω τάσεις, μελετούν από δύο διαφορετικές προοπτικές το ίδιο φαινόμενο (Γιούλτσης, 2004:469-470).

Επίσης, μακροκοινωνιολογικά, η κοινωνιολογία της οικογένειας, μελετά ζητήματα που σχετίζονται με τη σύνδεση των θεσμών με την οικογένεια. Ακόμη, μελετά φαινόμενα που σχετίζονται με την «κρίση» που υποστηρίζεται ότι περνά ο θεσμός της οικογένειας στη σύγχρονη μεταβαλλόμενη κοινωνία μας (Μουσούρου, 2006: 9-13).

1.2.3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

Η Κοινωνικοποίηση είναι η κοινωνική αναπαραγωγή ενός κοινωνικού συνόλου. Το κοινωνικό σύνολο ετοιμάζει τα άτομα να ενταχθούν στους κόλπους του, αλλά και να γίνουν αποδεχτά από τα υπόλοιπα μέλη του. Τα άτομα αποδέχονται την κοινωνική κληρονομιά που τους μεταβιβάζεται και ταυτίζονται με το κοινωνικό σύνολο, ενταγμένα μέσα σε αυτό, εσωτερικεύουν τα κανονιστικά πρότυπά του (Τσαούσης, 2001:552). Παράλληλα, η κοινωνικοποίηση είναι η πορεία συγκρότησης και εξέλιξης της προσωπικότητας και κοινωνικής ένταξης του ατόμου (Μπάμπαλης, 2011:40). Γενικά, ο όρος της κοινωνικοποίησης, χρησιμοποιείται για την περιγραφή της κοινωνικής αναπαραγωγής και του εγκοινωνισμού του υποκειμένου (Καζάζη, 2004: 13). Κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, το άτομο, σχηματίζει την προσωπικότητά του, και καθίσταται ικανό να πράττει με κοινωνικό τρόπο μέσα στην κοινωνία (Καζάζη, 2004: 14).

Επίσης, σύμφωνα με τον Parsons η κοινωνικοποίηση ορίζεται ως «η εσωτερικευση της κουλτούρας μέσα στην οποία γεννήθηκε και ζει το παιδί». Αντίστοιχα, ο Fend ορίζει την κοινωνικοποίηση ως «η διαδικασία διαμόρφωσης της συμπεριφοράς και ένταξης του ατόμου στην κοινωνία ή σε μια από τις ομάδες της, με την εκμάθηση κανόνων, αξιών, συμβόλων και επικοινωνιακών συστημάτων της κοινωνίας ή της ομάδας» και ο Muller ως «η διαδικασία του σχηματισμού της προσωπικότητας του ανθρώπου μέσα σε ένα χώρο εξέλιξης, η οποία αρχίζει με τη γέννηση και διαρκεί ολόκληρη τη ζωή» (Μπάμπαλης, 2011: 41).

Είναι γεγονός ότι μέσα από την κοινωνικοποίηση, τα άτομα μαθαίνουν κοινωνικούς ρόλους. Η κοινωνικοποίηση δεν αποτελεί μία απομονωμένη κοινωνική διαδικασία, αλλά επηρεάζεται από πληθώρα παραγόντων, όπως: βιολογικούς, οικονομικούς, τεχνολογικούς, ψυχολογικούς κ.λπ. (Μεταξάς, 1985:11-12).

Ακόμη, η κοινωνικοποίηση διακρίνεται σε πρωτογενή και δευτερογενή διαδικασία. Η πρωτογενής πραγματοποιείται στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου, και φορέας της είναι η οικογένεια. Σε γενικές γραμμές, καλύπτει τη βρεφική και νηπιακή ηλικία του ατόμου. Η δευτερογενής κοινωνικοποίηση, εκτείνεται από την παιδική ηλικία και μετά και διαρκεί όσο και η ζωή του ατόμου. Περιβάλλεται από διάφορους φορείς γενικής ή εξειδικευμένης κοινωνικοποίησης, όπως την οικογένεια, την ομάδα των συνομηλίκων, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας, το σχολείο, κ.α.. Κάθε φορέας πραγματοποιεί το δικό του έργο κοινωνικοποίησης, και οι επιδιώξεις κάθε φορέα είναι περιορισμένες και σε κατεύθυνση και σε περιεχόμενο. Οι επιδιώξεις των επιμέρους φορέων δε συγκλίνουν πάντα προς την ίδια κατεύθυνση, οι οποίες κάποιες φορές συγκρούονται και αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στο ότι οι φορείς ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικά υποσύνολα, με διαφορετικά πολιτιστικά υποσυστήματα(Τσαούσης, 2001: 552-554).

Σύμφωνα με άλλους κοινωνιολόγους, η Κοινωνικοποίηση θα μπορούσε να διαιρεθεί και σε τέσσερα διακριτά στάδια. Την πρωτογενή κοινωνικοποίηση, η οποία πραγματοποιείται μέσα στην οικογένεια, και διαρκεί από τη γέννηση μέχρι τη δημιουργία της βασικής προσωπικότητας του ατόμου, τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση, διαρκεί από τα στάδια της ώριμης παιδικής ηλικίας, έως την ενηλικίωση όπου το άτομο αποκτά δεξιότητες και ρόλους, την τριτογενή κοινωνικοποίηση, που περιλαμβάνει τη φάση που το άτομο δημιουργεί οικογένεια και έχει τη δική του επαγγελματική ζωή και την τεταρτογενή κοινωνικοποίηση, όπου το άτομο συνταξιοδοτείται (Καζάζη, 2004:34).

1.2.4. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, αποτελεί έναν κλάδο της κοινωνικής επιστήμης. Μπορεί να προσδιοριστεί ως η μελέτη των σχέσεων ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κοινωνία (Αραβανής, 2000:184). Μελετά την παιδεία, από τη μεριά της κοινωνικοποίησης, της διαπαιδαγώγησης των παιδιών από τους ενήλικες, αλλά και της μεταβίβασης του πολιτισμού από γενιά σε γενιά (Καζάζη, 2004:23). Πιο συγκεκριμένα, εξετάζει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, τις εκπαιδευτικές δομές και τις εκπαιδευτικές πρακτικές μέσα από μία κοινωνιολογική σκοπιά (Κυρίδης, 2017:47), περιγράφει και εξηγεί τα φαινόμενα της αγωγής και της μάθησης, αναλύει

θεωρητικά τις κοινωνικές προϋποθέσεις και συνέπειες της εκπαίδευσης (Κελπανίδης, 2002:43), βοηθώντας μας να κατανοήσουμε τις σχέσεις αλληλεξάρτησης, ανάμεσα στο εκπαιδευτικό και στο κοινωνικό σύστημα (Κελπανίδης, 2002:187).

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ανήκει στην κατηγορία των «ειδικών» Κοινωνιολογιών, εστιάζοντας σε γεγονότα και φαινόμενα που σχετίζονται με την εκπαίδευση και το ρόλο που η εκπαίδευση διαδραματίζει στο κοινωνικό σύστημα (Καλτσούνη-Νόβα, 2010:13). Έτσι, εξετάζει την Εκπαίδευση ως κοινωνικό θεσμό, τις κοινωνικές λειτουργίες, αλλά και τους τρόπους που εξυπηρετεί την κοινωνική αναπαραγωγή σε επίπεδο ταξικής ή στρωματοποιημένης δομής αλλά και τους τρόπους με τους οποίους επιβάλλεται και αναπαράγεται η κυρίαρχη ιδεολογία (Κυρίδης, 2017:47).

Ειδικότερα, η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης εξετάζει βασικά θέματα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τις δομές που δημιουργούνται γύρω από τα θέματα εκπαίδευσης όπως: τις κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο, τους μηχανισμούς κοινωνικής επιλογής από το σχολείο, τη δια βίου εκπαίδευση, τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης του ανθρώπου, τις σχέσεις οικογένειας και σχολείου, τα πρόσωπα που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία κ.α. (Καζάζη, 2004:23, Καντζάρα, 2008:75, Μπεκιάρη & Χασανάγας, 2016:12, Νικολάου, 2007:47-48). Επίσης, στα πλαίσια μελέτης των δομών αυτών, εστιάζει τη μελέτη της στις διαδικασίες που εκτυλίσσονται, στις αλληλεπιδράσεις και στη λειτουργία των θεσμών εκπαίδευσης με κοινωνικούς θεσμούς και εκτός εκπαίδευσης σε τυπικά ή άτυπα πλαίσια, επιλογές και αποφάσεις σε μακρο- και μικρο- επίπεδο (Μπεκιάρη & Χασανάγας, 2016:12).

Είναι γεγονός, ότι η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, ως κλάδος της κοινωνιολογίας, έχει συμβάλει σημαντικά στην κατανόηση των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Κυρίδης, 2017:55).

Η κοινωνιολογία ασχολήθηκε από νωρίς με την εκπαίδευση. Η κοινωνιολογική ανάλυση λαμβάνει χώρα από διάφορες σκοπιές, οι κυριότερες από τις οποίες είναι η λειτουργική, η μαρξιστική και η διαντιδραστική (Τσαούση, 2001:565-566).

1.3.ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ

1.3.1.ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η οργανωμένη αγωγή και μάθηση ορίζεται ως εκπαίδευση (Πυργιωτάκης, 1999: 61). Βέβαια, η εκπαίδευση, είναι μία πολυσύνθετη έννοια, η οποία αναφέρεται σε μία πολύπλευρη διαδικασία (Καντζάρα, 2008:83).

Σύμφωνα με τον Ντυρκάιμ, η εκπαίδευση είναι η επίδραση που ασκούν «οι γενιές των ενηλίκων», σε εκείνες τις γενιές που δεν είναι ακόμη ώριμες για κοινωνική συμβίωση. Την αποκαλεί «μεθοδευμένη κοινωνικοποίηση», μια και είναι μια κοινωνική διαδικασία, με στόχους κοινωνικούς, η οποία χρησιμοποιεί κοινωνικά μέσα (Καλτσούνη-Νόβα, 2010:21, Καντζάρα, 2008:26). Έτσι, η εκπαίδευση συνδέεται με τη διαδικασία της μόρφωσης, της καλλιέργειας και της εξειδίκευσης αλλά και με το αποτέλεσμα της μόρφωσης, τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνία ως σύνολο (Καντζάρα, 2008:83).

Διαχωρίζουμε την εκπαίδευση σε τυπική και άτυπη. Η άτυπη εκπαίδευση, είναι η αρχαιότερη μορφή εκπαίδευσης (Καντζάρα, 2008:89). Από την άλλη, η τυπική εκπαίδευση των ανθρώπων, πραγματοποιείται στα σχολικά ιδρύματα, αλλά και σε κάθε μορφή προγραμματισμένης και σκόπιμης διαδικασίας μάθησης. Ασκεείται από εξωοικογενειακούς φορείς και έχει ως στόχο τη μετάδοση γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς (Νικολάου, 2007:79, Τσαούσης, 2001:557) . Η τυπική εκπαίδευση, χαρακτηρίζεται ως διαδοχική, δηλαδή ως η επιτυχής και πιστοποιημένη φοίτηση σε μία βαθμίδα της, εξασφαλίζοντας τη δυνατότητα πρόσβασης στην αμέσως επόμενη (Καντζάρα, 2008:87).

Τα κύρια καθήκοντα της εκπαίδευσης, ως θεσμού, είναι «να μεταδίδει γνώσεις, που είναι όμως ελεγχόμενες, ως ένα σημείο, να καλλιεργεί δεξιότητες και να παρέχει μόρφωση και εφόδια στα νέα μέλη της κοινωνίας προετοιμάζοντάς τα κατάλληλα για την ενήλικη συμμετοχή τους στην κοινωνική ζωή (Καντζάρα, 2008:26).

Λειτουργίες της εκπαίδευσης αποτελούν η κοινωνικοποίηση, η εσωτερίκευση στάσεων, κανόνων, αξιών και αντιλήψεων που υπάρχουν μέσα στην κοινωνία, η ένταξη των ατόμων σε μία συγκεκριμένη κοινωνική δομή, η ταξινόμηση της βιωμένης εμπειρία, που κατέχουν τα άτομα από το κοινωνικό και οικογενειακό τους

περιβάλλον, εντάσσοντάς την στην κοινωνικά κυρίαρχη γνώση, που παρέχεται στα εκπαιδευτικά πλαίσια (Γιαβρίμης, 2015:85).

Το σχολείο κατά τη διαδικασία της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης, προσανατολίζει τις απαιτήσεις της διδασκαλίας των επιμέρους μαθημάτων με άξονα τη γενικότερη εικόνα του μορφωμένου ή καλλιεργημένου ατόμου (Τσαούσης, 2001:554).

Επίσης, η εκπαίδευση έχει στόχο την πνευματική καλλιέργεια, τη διαμόρφωση της κρίσης και της αντίληψης και την απόκτηση γνώσεων, αποκτώντας δεξιότητες απαραίτητες και χρήσιμες για να ανταποκριθεί κάθε άτομο σε καταστάσεις τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο (Καλτσούνη-Νόβα, 2010:26).

1.3.2.ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Όταν αναφερόμαστε στην εκπαίδευση, η σκέψη μας πηγαίνει στα πρόσωπα και στις ομάδες εκείνες που συμμετέχουν στην εκπαίδευση και την επηρεάζουν και πιο συγκεκριμένα, σε αυτούς που μορφώνουν και μορφώνονται, δηλαδή στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές. Όμως, πέρα από τα πρόσωπα, η εκπαίδευση αναφέρεται και στη διαδικασία της αγωγής, κάτω από την άποψη της προσωπικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή (Χενέκα, 1989:17).

Η εκπαίδευση βέβαια, δε λαμβάνει χώρα σε ένα κοινωνικό «κενό». Ασφαλώς, η εκπαίδευση, συνδέεται στενά και ποικιλοτρόπως με την κοινωνία. Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός, συνδέεται μέσω της οικογένειάς του, της εργασίας του, της συνδικαλιστικής του δραστηριότητας στενά με το περιβάλλον, την κοινωνία, με τον ίδιο τρόπο συνδέεται και το παιδί με το κοινωνικό σύστημα (Χενέκα, 1989:18). Με αυτόν τον τρόπο, γίνεται φανερό, ότι η εκπαίδευση αποτελεί σημαντικό μέρος του κοινωνικού συστήματος και συνδέεται στενά με πολλές από τις διαστάσεις του (Καλτσούνη-Νόβα, 2010:13). Η σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνία μπορεί να πάρει πολυάριθμες διαφορετικές διαστάσεις, έτσι θα μπορούσε ανάλογα με το περιεχόμενό της κάθε φορά να χαρακτηριστεί ως: αναλογική ή σχέση αντιστοιχίας, αμφίδρομη, αντιθετική, επαυξητική, επιδιορθωτική ή θεραπευτική και συμπληρωματική (Καντζάρα, 2008:328-329).

Όλοι οι παράγοντες κάθε σχολικής κοινότητας, διεύθυνση, εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς, ενορία, διάφοροι άλλοι κοινωνικοί φορείς επηρεάζουν το σχολικό περιβάλλον (Κογκούλης, 1994: 18).

Επιπλέον, όλα τα κοινωνικά μεγέθη του άμεσου περιβάλλοντός μας, επηρεάζουν τη σκέψη μας και οδηγούν τη δράση μας τις περισσότερες φορές ασυνείδητα και χωρίς αντίδραση, στους σκοπούς και στους κανόνες της κοινωνίας. Τέτοια κοινωνικά μεγέθη είναι η οικογένεια του παιδιού, η κοινωνική τάξη, η γλώσσα, το περιβάλλον της πόλης ή του χωριού, το εκάστοτε σχολείο κ.α. (Χενέκα, 1989:18).

Είναι γεγονός ότι κάθε σχολική κοινότητα προϋποθέτει ένα πλέγμα επαφών. Είναι μια κοινότητα συμμετοχής, συνάντησης, ανάπτυξης δραστηριοτήτων, υλοποίησης υπηρεσιών (Κογκούλης, 1994:18).

Η εκπαίδευση σαφώς, εξυπηρετεί και επηρεάζεται, σε κάθε εποχή από την κοινωνία και τους σκοπούς της. Οι σκοποί της εκπαίδευσης, είναι και σκοποί της κοινωνίας. Η εκπαιδευτική πράξη και οι μορφωτικές αντιλήψεις καθορίζονται από τις κοινωνικοπολιτιστικές σχέσεις, τις κοινωνικές δυνάμεις και τα πολιτικά ενδιαφέροντα. Η εκπαίδευση υπηρετεί την αναπαραγωγή και τη σταθερότητα των κοινωνικών σχέσεων κυριαρχίας που υπάρχουν (Χενέκα, 1989: 20).

Συνεπώς, η εκπαίδευση είναι μία εξαρτημένη κοινωνική μεταβλητή. Σκοπός της είναι η λειτουργική συμμετοχή, η εξομοίωση και η ενσωμάτωση του παιδιού στο εκάστοτε περιβάλλον, δηλαδή το κοινωνικοπολιτικό σύστημα (Χενέκα, 1989: 21).

Όμως, είναι πολύ σημαντικό, σε κάποιες περιπτώσεις, σύμφωνα με τον Mitscherlich, η εκπαίδευση να εκπληρώνει μία διαλεκτική λειτουργία. Αφενός να λαμβάνει χώρα μέσα στην κοινωνία, αφετέρου ν' ανοσοποιείται εναντίον της, όταν αυτή θέλει να την αναγκάζει ν' ακολουθεί τη σκέψη και την πράξη, αντί για την κριτική παρατήρηση. Πρέπει, συνεπώς, αυτά τα δύο να τα συμβιβάσουμε μεταξύ τους, να εισέλθουν δηλαδή οι μαθητές σ' αυτό που υπάρχει αλλά και ν' αποδεχτούν με δυναμισμό τις βελτιώσεις που τους προσφέρονται (Χενέκα, 1989: 21-25).

1.3.3.ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Βασικό σκοπό του σχολείου αποτελεί η προετοιμασία όλων των μαθητών για ίση, συνειδητή και ενεργό συμμετοχή σε ένα δημοκρατικό τρόπο ζωής. Η σχολική ζωή είναι απαραίτητο να διαποτίζεται από μία δημοκρατική διαπαιδαγώγηση και εκπαίδευση των μαθητών, ανεξάρτητα από τη φυλή, την κοινωνική τάξη, το φύλο και την εθνική καταγωγή των μαθητών (Νικολάου Σ., 2007: 158).

Μέσα στο δημοκρατικό σχολείο λαμβάνει χώρα η δημιουργία δημοκρατικών δομών και διαδικασιών, οι οποίες εμποτίζουν τη σχολική ζωή, ενισχύεται η ισότητα των ευκαιριών και όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται με δημοκρατικές αρχές, συμμετέχοντας στη λήψη τους όλα τα πρόσωπα που σχετίζονται με το σχολείο (Ελευθεράκης Θ., 2009:66, Νικολάου Σ., 2007: 159).

Επίσης, το δημοκρατικό σχολείο είναι ένας καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση του ατόμου σε δημοκρατικό πολίτη. Σημαντικές διαδικασίες συντελούν σε αυτό, όπως η δημιουργία στάσεων, η απόκτηση γνώσεων και η ανάπτυξη συμπεριφορών κοινωνικο – πολιτικού περιεχομένου (Ελευθεράκης Θ., 2009:55).

Το δημοκρατικό σχολείο, είναι αποτέλεσμα συντονισμένων προσπαθειών όλων των εμπλεκομένων, των εκπαιδευτικών, της οικογένειας, της πολιτείας, κ.α., οι οποίοι έχουν ως στόχο, με συντονισμένες ενέργειες, στρατηγικές και διεργασίες, να αντανakλάται η δημοκρατία στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Νικολάου Σ., 2007: 167). Ακόμη, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με όσους σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, αποτελούν μία από τις σημαντικότερες παραμέτρους του σύγχρονου δημοκρατικού σχολείου (Καρράς Κ., 2009:101).

1.3.4.ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ

Η εκπαιδευτική ανισότητα έχει κοινωνικά αίτια, αλλά και θεμελιώδη κοινωνική λειτουργία, η οποία αναπαράγει τις κοινωνικές τάξεις, συσχετίζοντας τη σχολική αποτυχία ή επιτυχία με την κοινωνική προέλευση. Διεκδίκηση ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση σημαίνει ότι όλα τα παιδιά μέσω της εκπαίδευσης έχουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης σε άνισες κοινωνικές θέσεις (Κάτσικας Χ. & Καββαδίας Γ., 2000: 25-28).

Παρατηρείται όμως, ότι οι μαθητές οι οποίοι κατέχουν μία περιθωριακή θέση στη σχολική τάξη, να προέρχονται συχνά από οικογένειες οι οποίες μειονεκτούν

κοινωνικά ή βρίσκονται στο περιθώριο (Fischer L., 2003:266). Διαπιστώνουμε έτσι, ότι η αλληλεπίδραση της κουλτούρας της οικογένειας και του σχολείου, η οποία συχνά σχετίζεται με την κοινωνική προέλευση, είναι η αιτία των ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Οι ανισότητες που προέρχονται από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών, έρχονται στο σχολείο και στη συνέχεια επηρεάζουν και την ενήλικη ζωή των παιδιών (Νικολάου Σ., 2007: 209, Queiroz, 2000: 55).

1.3.5.ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Στη σύγχρονη κοινωνία, η εικόνα του εκπαιδευτικού είναι συνάρτηση του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου και η εικόνα του αυτή διαμορφώνεται από τις κοινωνικές επιρροές και μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση των κοινωνικών ομάδων (Πυργιωτάκης, 2002: 242).

Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός δεν είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος είναι μονάχα κάτοχος γενικών γνώσεων, αλλά είναι ο εκπαιδευτικός που έχει γνώσεις για τη διαδικασία μάθησης και τη ψυχοσύνθεση του παιδιού (Μπάμπαλης, 2011:108), επίσης, είναι ο εκπαιδευτικός που βοηθάει κάθε μαθητή να αποκτήσει «το περισσότερο δυνατόν». Ο εκπαιδευτικός απευθύνεται σε όλη την τάξη, κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών, μεγιστοποιώντας το σχολικό αποδοτικό χρόνο, δίνει ξεκάθαρες οδηγίες και οι ασκήσεις είναι προσαρμοσμένες στο επίπεδο των μαθητών (Queiroz, 2000: 101).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολυδιάστατος, αποτελεί πηγή γνώσεων και ικανοτήτων, καθοδηγεί τους μαθητές, αποτελεί συχνά αντικείμενο ταύτισης, είναι εκπρόσωπος της κοινωνίας, είναι κριτής, αρχηγός, αξιολογητής, κ.α. (Μπάμπαλης, 2011:108).

1.4 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι παραπάνω κοινωνιολογικοί και εκπαιδευτικοί ορισμοί αλληλο – συνδέονται με το θέμα μελέτης μας, τη συνεργασία οικογένειας – σχολείου, καθιστώντας περισσότερο σαφές το επιστημονικό υπόβαθρο της περιοχής της ερευνάς μας.

Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι μέσα από τη συμβολή της Κοινωνιολογίας, η οποία είναι η επιστήμη που μελετά κατ' εξοχήν τις κοινωνικές σχέσεις, δίνεται η δυνατότητα να μελετώνται οι αιτίες και να προβλέπονται κάθε φορά οι πιθανές συνέπειες, καθορίζοντας τη νέα «δράση». Ειδικότερα, η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, αποτελεί τον κλάδο της κοινωνικής επιστήμης που μελετά τις σχέσεις ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Ένα από τα βασικά θέματα μελέτης της, είναι και η συνεργασία οικογένειας – σχολείου. Συμπληρωματικά, η Κοινωνιολογία της οικογένειας, μελετά την οικογενειακή ομάδα, τη διαμόρφωση, τη δομή και τις σχέσεις της. Από τους φορείς της οικογένειας, αλλά και του σχολείου, πραγματοποιείται η κοινωνικοποίηση. Οι απόψεις των δύο φορέων, δε συγκλίνουν πάντα, αδιαμφισβήτητα όμως κοινό γνώμονα και για τους δύο αποτελεί το ενδιαφέρον για το παιδί. Είναι γεγονός, ότι η εκπαίδευση, εξυπηρετεί και επηρεάζεται, διαχρονικά, από την κοινωνία και τους σκοπούς της. Έτσι, οι σκοποί της εκπαίδευσης, είναι επί το πλείστον και σκοποί της κοινωνίας.

Αξίζει να τονίσουμε, ότι μέσα από τη συνεργασία οικογένειας και εκπαιδευτικών, αντανακλάται η δημοκρατία στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία διαποτίζεται, από τη δημοκρατική διαπαιδαγώγηση και εκπαίδευση των μαθητών, ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα και το φύλο των μαθητών, προωθώντας ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, οι οποίες πηγάζουν από το γνήσιο ενδιαφέρον, τη συμπεριφορά και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών που συνάπτουν τόσο με το μαθητή όσο και με την οικογένειά του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

2.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γεγονός ότι η κοινωνιολογική έρευνα έχει συνδράμει δυναμικά στο να μας αποκαλύψει από πού προέρχονται οι σχολικές δυσκολίες, αποδεικνύοντας την κοινωνική τους διάσταση. Στην καθημερινή σχολική πράξη, υπάρχουν πολλές περιπτώσεις μαθητών που από πολύ νωρίς συναντούν σχολικές δυσκολίες, οι οποίες πολλές φορές τους οδηγούν σε μη αναστρέψιμες καταστάσεις αποτυχίας. Κάποιες από αυτές τις δυσκολίες οφείλονται στη διαφορετική κοινωνικο-πολιτιστική απόσταση του κάθε μαθητή (Γώγου, 2010:9).

Μία μελέτη χαρακτηρίζεται ως κοινωνιολογική, όταν τα εννοιολογικά και μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιεί είναι κοινωνιολογικά και επιπλέον, όταν η τελική διαπραγμάτευση, συνεχίζει να κινείται στην επιστημονική σφαίρα της κοινωνιολογίας, και στην περίπτωση μας στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (Κυρίδης, 2017:54).

Η κοινωνιολογική ανάλυση αποτελεί ένα εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς και συντελεί στο να ανοίξει δρόμους για να εξετάσουμε τις σχέσεις αλλά και τους όρους τους (Queiroz, 2000:65). Διαφοροποιημένες θεωρήσεις έχουν αναπτυχθεί στο εσωτερικό της Κοινωνιολογίας, οι οποίες διαμορφώνουν με τη σειρά τους αντίστοιχες επιστημολογικές – μεθοδολογικές κατευθύνσεις για τη διερεύνηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Λάμνιας, 2012: 1).

Στην παρούσα εργασία θα διερευνήσουμε τις σχέσεις που συνάπτει το σχολείο με την κοινωνία, εξετάζοντας τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου, μέσα σε μία κοινωνιολογική μελέτη σε μακρο-κοινωνιολογικό επίπεδο, μέσα από την προσέγγιση του δομολειτουργισμού στα πλαίσια του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

2.2. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

Ο Parsons παρουσιάζει το σχολείο ως κοινωνικό λειτουργικό σύστημα. Εξετάζει συστηματικά τις αντιστοιχίες ανάμεσα στις λειτουργίες και τη δομή του

σχολείου και της τάξης σε σχέση με άλλα κοινωνικά συστήματα όπως είναι η οικονομία και η οικογένεια (Μπάμπαλης, 2011: 86).

Οι σχέσεις των ατόμων, μέσα στο σύστημα του σχολείου, αλλά και οι σχέσεις τους με άλλα συστήματα και κοινωνικές δομές προσεγγίζονται επιστημονικά από διάφορες θεωρητικές σκοπιές (Μπάμπαλης, 2011: 85). Οι θεωρητικές- μεθοδολογικές κατηγορίες ταξινομούνται σε μία πληθώρα προσεγγίσεων της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης συνδέοντας τις με αυτήν (Νόβα - Καλτσούνη, 2010: 90).

Θα εντάξουμε το θέμα που εξετάζουμε σε μία μακροκοινωνιολογική προσέγγιση, προσδιορίζοντας ένα γενικό πλαίσιο, με στόχο να μελετήσουμε και να κατανοήσουμε το ρόλο της εκπαίδευσης στα πλαίσια του κοινωνικού γίνεσθαι (Νόβα - Καλτσούνη, 2010: 116).

Μέσα στο μακρο-επίπεδο, όπου εντάσσονται και οι δομολειτουργικές θεωρίες, κυριαρχεί η επικέντρωση σε αλληλεπιδράσεις μεταξύ θεσμών και ευρύτερων τάσεων μέσα στην κοινωνία, εστιάζοντας σε ευρύτερες δυναμικές και σχέσεις μεταξύ κοινωνικών ομάδων-υποσυστημάτων και θεσμών (Μπεκιάρη & Χασανάγας, 2016:103). Επίσης, αναδεικνύεται ο ρόλος των κοινωνικών δομών, η αλληλεξάρτηση των οποίων επηρεάζει, ρυθμίζει ή και καθορίζει την ανθρώπινη συμπεριφορά (Λάμνιας, 2012:41).

2.3.ΔΟΜΟΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ

Μέσα από το δομολειτουργισμό, η κοινωνία γίνεται αντιληπτή ως δομή, η οποία εκδηλώνει τις σχέσεις της, με βάση ένα πλέγμα λειτουργικά αλληλεξαρτώμενων στοιχείων (Λάμνιας, 2012:45).

Οι σχέσεις των ατόμων μέσα στο σύστημα του σχολείου, καθώς και οι σχέσεις με άλλα συστήματα ή κοινωνικές δομές, αποτελούν σχέσεις αρμονίας και ισορροπίας, οι οποίες προσδιορίζονται από τη λειτουργική αλληλεξάρτηση τους (Λάμνιας, 2012:45, Μπάμπαλης, 2011: 86).

Η δομολειτουργική προσέγγιση, καταπιάνεται με τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων, αλλά και των θεσμών επιπρόσθετα, εστιάζει στα χαρακτηριστικά που συντελούν στην «τάξη» και «αρμονία» της κοινωνίας, παρά τις αλλαγές που

υφίστανται, ώστε η κοινωνία να βρίσκεται σε μία ισορροπία και σταθερότητα (Καντζάρα, 2008:105). Η λειτουργική αλληλεξάρτηση των δομών του κοινωνικού συστήματος, υπονοεί ότι οι αλλαγές που προκύπτουν σε ένα τμήμα του, επηρεάζει με τη σειρά του το συνολικό σύστημα, το οποίο αναζητά νέα επίπεδα ισορροπίας (Λάμνιας, 2012:47).

Έτσι, αναφερόμενοι σε μία λειτουργική προσέγγιση, λαμβάνουμε υπόψη τη βάση της που υποστηρίζει ότι υπάρχει αναλογία στην κοινωνία με το βιολογικό οργανισμό. Παρομοιάζοντας με αυτόν τον τρόπο την κοινωνία, με το ανθρώπινο σώμα. Συνεπώς, και τα δύο, αποτελούνται από διακριτά μεταξύ τους μέρη, τα οποία βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση, συνεισφέροντας το καθένα στην επιβίωση του άλλου (Γιαβρίμης, 2015:13, Νόβα - Καλτσούνη, 2010: 91). Με αυτόν τον τρόπο, η προσέγγιση βασίζεται στην παραδοχή ότι η κοινωνία παρομοιάζεται με ένα «ζωντανό οργανισμό», που χαρακτηρίζεται από ομοιότητα, έχοντας την τάση να διατηρεί σταθερή την κατάστασή του ή έχοντας μία βαθύτερη τάση αυτοσυντήρησης. Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, πραγματοποιεί λειτουργίες, ικανοποιώντας συγκεκριμένες λειτουργίες της κοινωνίας (Λάμνιας, 2012:49, Μπεκιάρη & Χασανάγας, 2016:95). Για την «εύρυθμη» λειτουργία του συστήματος, είναι απαραίτητη η μόρφωση των μελών μίας κοινωνίας, με σκοπό την εκπλήρωση των καθηκόντων των πολιτών (Καντζάρα, 2008:77).

Ο δομολειτουργισμός «περιγράφει» ποια είναι ή ποια θα έπρεπε να είναι η σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνία (Καντζάρα, 2008:233). Σύμφωνα με αυτήν τη θεώρηση, μέσω της εκπαίδευσης, επιδιώκεται να ικανοποιείται η ανάγκη της πολιτείας για παραγωγή πολιτών συμμορφωμένων σε κανόνες συμπεριφοράς και επικοινωνίας, ώστε η κοινωνία να συνεχίσει να «δομείται» και να μην «αποδομείται», αλλά και εφοδιασμένων, με δεξιότητες και γνώσεις, ώστε να προοδεύουν και να επιβιώσουν οι ίδιοι ως μέλη της κοινωνίας (Μπεκιάρη & Χασανάγας, 2016:96). Ακόμη, ο δομολειτουργισμός, θεωρεί την παρεχόμενη μόρφωση, ως ένα εργαλείο όπου μέσα από την εκπαίδευση, θα απορρέουν διάφορα πλεονεκτήματα, αλλά και ευεργετικά αποτελέσματα στην κοινωνία και στους θεσμούς της, βελτιώνοντας τη λειτουργία της (Καντζάρα, 2008:107). Στόχο αποτελεί, να μεταδοθούν οι απαραίτητες γνώσεις, οι κανόνες και οι αξίες που είναι απαραίτητες για την αναπαραγωγή και διατήρηση της κοινωνίας, διασφαλίζοντας τη σταθερότητα και την κοινωνική συνοχή (Λάμνιας, 2012:45).

Επίσης, ο δομολειτουργισμός υποστηρίζει ότι η ύπαρξη της κοινωνικής ζωής στηρίζεται πάνω σε ένα σύστημα κανόνων, αλλά και στη γενική συμφωνία των μελών της κοινωνίας σε αυτό το σύστημα. Επιπρόσθετα, το κοινωνικό σύστημα κανόνων, αξιών, αντιλήψεων και στάσεων, βάζει όρια στο «χώρο» της κοινωνικής δράσης των ατόμων, διαμορφώνει τη δομή των κοινωνικών ρόλων, ελέγχει μη-κανονιστικές συμπεριφορές, με στόχο την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και τάξης, προσδιορίζοντας τις ανάγκες και προτιμήσεις των ατόμων (Γιαβρίμης, 2015:12-13).

Είναι γεγονός ότι εστιάζει στις λειτουργικές σχέσεις, σε σχέσεις συνεχούς αλληλεξάρτησης, όπου ορισμένες καταστάσεις δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν χωρίς τη συγκεκριμένη συμβολή του ενός συστήματος, από τις οποίες εξαρτάται η διατήρηση του άλλου συστήματος. Οι δομολειτουργιστές, υποστηρίζουν ότι τα μέρη του συστήματος είναι σε συνεργασία μεταξύ τους και όχι σε σύγκρουση. Το ένα υποστηρίζει τη λειτουργία του άλλου, εξασφαλίζοντας όλα μαζί τη λειτουργία του συστήματος. Τα διέπει η συναίνεση, η οποία επιτυγχάνεται με την αποδοχή κοινών αξιών και προτύπων συμπεριφοράς (Κελπανίδης, 2002:187-188).

Έτσι, κάθε κοινωνία, αποτελεί ένα σύστημα, το οποίο και έχει επιμέρους τμήματα, υποσυστήματα, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους, με σκοπό τη συμβολή τους στη συγκρότηση της κοινωνικής δομής. Αυτά τα τμήματα, συνεισφέρουν ώστε το σύστημα ως όλον να επιβιώνει και να αναπαράγεται και αποτελούν τους θεσμούς, τους ρόλους, αλλά και τα πρότυπα συμπεριφοράς (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 92).

Εμπεριέχει, επίσης, σημαντικές προσπάθειες συγκέντρωσης εμπειρικών παρατηρήσεων, με στόχο την κατανόηση μηχανισμών και συνθηκών που διασφαλίζουν «ομαλές» λειτουργίες ή προκαλούν «δυσλειτουργίες», εμπεριέχοντας με αυτόν τον τρόπο «κανονιστικούς προσανατολισμούς» (Μπεκιάρη & Χασανάγας, 2016:101).

Η συνεργασία της οικογένειας και του σχολείου, χαρακτηρίζεται από τις παραπάνω αρχές, εστιάζοντας στην ομοιότητα σε αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 92). Έτσι, στην εκπαίδευση, η συμβολή του εκπαιδευτικού συστήματος στη διατήρηση και εξέλιξη του κοινωνικού συστήματος, είναι σημαντική όσο η συμβολή του κοινωνικού συστήματος στον καθορισμό της δομής του περιεχομένου του εκπαιδευτικού συστήματος (Κελπανίδης, 2002:187-188).

Σύμφωνα με το θέμα που μελετούμε έχουμε τη συνεργασία και τη συνύπαρξη δύο θεσμών. Από τη μία πλευρά, έχουμε το σχολείο, το οποίο είναι ένας δημόσιος θεσμός, το οποίο και εκπροσωπεί τα συμφέροντα της κοινωνίας και εστιάζει στην διαπαιδαγώγηση και την εκπαίδευση. Από την άλλη, έχουμε την οικογένεια, η οποία είναι ένας ιδιωτικός θεσμός, παρόλο που απορρέει από δημόσια διαδικασία (θρησκευτικούς και νομικούς κανόνες). Πολλές φορές είναι εμφανή τα διαφορετικά ενδιαφέροντα αυτών των δύο θεσμών, όμως για το όφελος του παιδιού, είναι σημαντικό, οι προσδοκίες, οι αντιλήψεις και οι απαιτήσεις των δύο αυτών θεσμών να συμπίπτουν. Γι' αυτό το λόγο είναι πολύ σημαντική η συνεργασία σχολείου και οικογένειας (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 294).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, καθίσταται εύκολα αντιληπτό, ότι η εκπαίδευση συνδέεται με τα άλλα μέρη του κοινωνικού συνόλου, όπου στην περίπτωση μας είναι η οικογένεια, και εξυπηρετεί το γενικό στόχο που είναι η λειτουργία αυτού του σώματος και η διατήρηση της συνοχής του, συμβάλλοντας στη λειτουργία και διατήρησης της ισορροπίας του κοινωνικού συστήματος (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 91- 92).

2.4. ΕΚΠΡΟΣΩΠΟΙ ΔΟΜΟΛΕΙΤΟΥΡΓΙΣΜΟΥ

Ο Durkheim και ο Parsons θεωρούνται δύο από τους «αυθεντικότερους» εκφραστές του δομολειτουργισμού, οι οποίοι εστίασαν τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνικοποιητική της λειτουργία η οποία στοχεύει στην ομαλή αναπαραγωγή της κοινωνίας (Λάμνιας, 2012:52).

Ο Durkheim, πρώτος ορίζει την έννοια της κοινωνικής λειτουργίας, αναφέροντας ότι «η κοινωνική λειτουργία είναι η αντιστοιχία μεταξύ των αναγκών ενός κοινωνικού οργανισμού και της κάλυψης των αναγκών αυτών από συγκεκριμένα μέρη του κοινωνικού σώματος, τα οποία αποκαλούνται θεσμοί, καθένας από τους οποίους επιτελεί μία συγκεκριμένη λειτουργία» (Νόβα - Καλτσούνη, 2010: 91).

Ο Durkheim υποστηρίζει ότι οι κοινωνικοί θεσμοί από μόνοι τους δεν μπορούν να συμβάλουν στη λειτουργία, αλλά και στη διαφύλαξη της συνοχής της κοινωνίας. Για να πραγματοποιηθεί αυτό, είναι απαραίτητη η συναίνεση. Αυτό προϋποθέτει μία αίσθηση δέσμευσης προς την κοινωνία, και μία εσωτερίκευση των βασικών ηθικών

αρχών και ιδεών της (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 93). Επίσης, υποστηρίζει, ότι η εκπαίδευση, είναι ένας θεσμός υψίστης σημασίας, που έχει τη δυνατότητα να συμβάλλει στη διατήρηση και στη συνεκτικότητα της κοινωνίας (Καντζάρα, 2008:111).

Για την αποτελεσματική ενσωμάτωση ενός ατόμου στην κοινωνική ομάδα, σύμφωνα με τον Durkheim είναι απαραίτητη η ηθική διαπαιδαγώγηση, μέσα από την εσωτερίκευση των βασικών αξιών, ηθικών επιταγών και πεποιθήσεων της κοινωνίας (Νόβα - Καλτσούνη, 2010: 94).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα πάντα με τον ίδιο, βασική αποστολή της εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να είναι η μεθοδευμένη κοινωνικοποίηση, με απώτερο σκοπό την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής και την εξέλιξη της κοινωνίας. Έτσι, μέσα από την Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, εξετάζεται η χρησιμότητα του θεσμού της Εκπαίδευσης στην κοινωνία και ο τρόπος που ο θεσμός αυτός υπηρετεί τις ανάγκες του «κοινωνικού οργανισμού». Κάθε κοινωνικό φαινόμενο, που συντελείται έχει νόημα στους λόγους ύπαρξής του, προσδιορίζοντας τις λειτουργίες που επιτελεί και την κοινωνική του χρησιμότητα. Έτσι, η εκπαίδευση, ως κοινωνικό φαινόμενο, είναι απαραίτητο να εξετάζεται με όρους κοινωνικούς, και να αναζητούνται οι λειτουργίες που πραγματοποιεί, στο πλαίσιο του κοινωνικού οργανισμού αλλά και η χρησιμότητά του για την κοινωνία και όχι για τα άτομα (Νόβα - Καλτσούνη, 2010: 95-96).

Ο Durkheim ενστερνίζεται ότι οι μορφές της εκπαίδευσης ήταν ανέκαθεν αποτέλεσμα των κοινωνικών συνθηκών. Αλλαγές στην εκπαίδευση επιφέρουν συγκεκριμένες κοινωνικές μεταβολές (Νόβα - Καλτσούνη, 2010: 97). Βασική λειτουργία της εκπαίδευσης, είναι να εφοδιάσει τα νέα μέλη της με τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες που θα βοηθήσουν την κοινωνία να λειτουργήσει αλλά και να επιβιώσει. Σύμφωνα με τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να εκτιμήσουμε ότι μία αποτελεσματική συνεργασία σχολείου και οικογένειας, θα μπορούσε να επιφέρει σημαντικές θετικές επιδράσεις εν συνεχεία στην κοινωνία.

Ο Durkheim, πρώτος εισάγει τη μεθοδολογία των φυσικών επιστημών για τη μελέτη της κοινωνίας, ενστερνιζόμενος ότι στην κοινωνία διαμορφώνονται νόμοι, που μοιάζουν με τους φυσικούς νόμους και είναι καθοριστικοί στη συμπεριφορά των ανθρώπων (Λάμνιας, 2012:54).

Ένας άλλος σπουδαίος εκπρόσωπος του δομολειτουργισμού, ο Parsons στηρίζεται στην ιδέα του Durkheim ότι η εκπαίδευση αποτελεί έναν μηχανισμό για την απόκτηση κοινωνικών αξιών και την εκμάθηση κοινωνικών κανόνων, στοιχεία που συντελούν στην κοινωνική συνοχή. Επίσης, το σχολείο και η οικογένεια, αποτελούν δύο σημαντικούς θεσμούς υπεύθυνους για την επιτέλεση του παραπάνω σκοπού (Νόβα - Καλτσούνη, 2010: 97).

Ο Parsons επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στην ανάλυση της κοινωνίας ως «συστήματος», στις προϋποθέσεις λειτουργίας του, αλλά και στην αξία της ανθρώπινης δράσης για την ισορροπία του κοινωνικού συστήματος (Καντζάρα, 2008:129).

Σύμφωνα με τον Parsons, το σύστημα της οικογένειας, αποτελεί το πρώτο σύστημα που εντάσσεται το παιδί, ενώ το επόμενο σύστημα, είναι το σύστημα του σχολείου (Νόβα - Καλτσούνη, 2010: 98). Υποστηρίζει, επίσης, ότι η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, μέσα από την υποστήριξη που δίδει στο παιδί, στη σχολική του επιτυχία (Λάμνιας, 2012: 67). Σημαντικό ρόλο για το επίπεδο εκπαίδευσης που θα φτάσει το κάθε άτομο αλλά και την κοινωνική του θέση, διαδραματίζουν αντικειμενικοί παράγοντες όπως είναι η κοινωνικοοικονομική θέση της οικογένειας, αλλά και υποκειμενικοί παράγοντες (Νόβα - Καλτσούνη, 2010: 99). Στους υποκειμενικούς παράγοντες θα μπορούσαμε να εντάξουμε την επικοινωνία και τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια.

Οι υποκειμενικοί όμως παράγοντες, όπως μπορεί εύκολα να γίνει αντιληπτό, είναι σε μεγάλο βαθμό, αποτέλεσμα των αντικειμενικών (Νόβα - Καλτσούνη, 2010: 100).

2.5.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Προσεγγίζουμε το θέμα της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου μέσα από μία κοινωνιολογική μελέτη, σε μακροκοινωνιολογικό επίπεδο, με στόχο να διερευνήσουμε σφαιρικά και να αποτυπώσουμε τις διαστάσεις και τις αλληλεπιδράσεις αυτής της σχέσης. Η δομολειτουργική προσέγγιση μας επιτρέπει να αντιληφθούμε την κοινωνία ως μία δομή, όπου συντελούνται αλληλοεξαρτώμενες σχέσεις μεταξύ τους. Στη δική μας μελέτη, η σχέση οικογένειας – εκπαιδευτικού

μέσα από τη συνεργασία, είναι προσδοκώμενο να χαρακτηρίζεται από αρμονία και ισορροπία προς όφελος του μαθητή, ώστε να αντανakλάται μέσα από τις διαστάσεις της, η ισορροπία, η συνοχή και η σταθερότητα της κοινωνίας μας, ώστε η κοινωνία να «δομείται» αποτελεσματικά και να μην «αποδομείται».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

3.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η οικογένεια είναι ένα από τα κοινωνικά συστήματα που ανήκουν στη σφαίρα της κοινωνιολογίας.

Έχει επικρατήσει η οικογένεια να θεωρείται από πολλούς ως μία έννοια - σύμβολο και εύλογα μας παραπέμπει σε εννοιολογικούς συνειρμούς, όπως η «προστασία», η «φροντίδα», η «οικειότητα» και η «εξασφάλιση» (Μπεκιάρη & Χασανάγας, 2016:153).

Η οικογένεια, θεωρείται ως το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η ανάπτυξη για τους περισσότερους ανθρώπους (Γεωργίου, 2011:45). Κάθε οικογένεια διαθέτει ένα συγκεκριμένο κοινωνικό, πολιτισμικό, οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο, όπου μέσα από αυτό, επηρεάζει τα παιδιά (Μυλωνάκου, 2009:22).

Η οικογένεια αποτελεί κοινωνικό θεσμό και λειτουργεί ως ένα «υποσύστημα» του ευρύτερου συστήματος της κοινωνίας (Μπάμπαλης, 2011:58). Ως θεσμός «η οικογένεια έχει τη δική της κουλτούρα και τους δικούς της ειδικούς τρόπους για την αντιμετώπιση της ζωής». Αποτελείται από άτομα των οποίων η συμπεριφορά και η εμπειρία επηρεάζεται από ένα σύστημα αλληλοδιαπλεκόμενων σχέσεων, στις οποίες συμμετέχουν και των οποίων αποτελούν μέλη. Παράλληλα, τα άτομα - μέλη της οικογένειας έχουν συγκεκριμένα και βαθιά ριζωμένα χαρακτηριστικά ή εσωτερικές σχέσεις (Τσιάντης, 1993:11).

Αναμφίβολα, η οικογένεια αποτελεί μίας καθοριστικής σημασίας παιδαγωγική μονάδα, η οποία ασκεί την επίδρασή της στο παιδί, πριν ακόμα αυτό έρθει σε επαφή με το σχολείο (Μπεκιάρη & Χασανάγας, 2016:153). Συγχρόνως, η οικογένεια, ασκεί μεγάλη επίδραση στην κοινωνικοποίηση του παιδιού παράλληλα με το σχολείο, μέσα από τη συμπεριφορά και τις τάσεις των γονέων και επιπρόσθετο επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το παιδί στην ανταπόκριση του προς το σχολείο. Γι' αυτό οι κοινωνιολόγοι στρέφονται και μελετούν αυτή την επίδραση, περιγράφοντας τη δυναμική που έχει η οικογένεια στη σχολική επίδοση του παιδιού (Banks, 2007:119).

Μιας και στα πλαίσια της εργασίας μας εξετάζουμε τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, θεωρείται απαραίτητο, να καταπιαστούμε διεξοδικότερα με το θεσμό αυτό, για να κατανοήσουμε περισσότερο τις διαστάσεις και τη συμβολή της που μπορεί να έχει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Έτσι, στο σημείο αυτό, θα εξετάσουμε την οικογένεια, περισσότερο από κοινωνιολογικής πλευράς, θα επιχειρήσουμε να ορίσουμε την οικογένεια, να αναφερθούμε στους τύπους της, στις λειτουργίες της αλλά και στους πολιτιστικούς παράγοντες που στο σύνολό τους επηρεάζουν την εκπαίδευση του παιδιού.

3.2. ΟΡΙΣΜΟΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Η οικογένεια, είναι μία ομάδα ανθρώπων, που συνδέονται με δεσμούς αίματος, αποτελείται από τους γονείς, τα παιδιά ή και τα εγγόνια, ζει κάτω από την ίδια στέγη και συγχρόνως, έχει κοινά συμφέροντα (Κυριακίδης, 2000:35). Αποτελεί ένα παγκόσμιο ανθρωπολογικό φαινόμενο, γεγονός που αποδίδεται στο ότι οι άνθρωποι, ανεξάρτητα από το βαθμό πολιτισμού και εξέλιξης, παντού και διαχρονικά είχαν οικογένεια (Κυριακίδης, 2000:36).

Επιδιώκοντας να δώσουμε τον ορισμό της οικογένειας αναφέρουμε ότι η οικογένεια, σύμφωνα με τον Aldous, είναι «μία ομάδα ανθρώπων που συνδέονται μεταξύ τους λόγω γάμου, γέννησης ή υιοθεσίας». Ο Kramer αναφέρει ότι «η οικογένεια είναι μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται μια κοινή ιστορική διαδρομή, βιώνουν μαζί μια τωρινή πραγματικότητα και προσδοκούν σε μια μελλοντική σχέση αλληλοεξάρτησης». Σύμφωνα με το Young, «η οικογένεια είναι μία ολότητα, αποτελούμενη από μέρη (μέλη) , που αλληλεπιδρούν όντας οργανωμένα γύρω από μία λειτουργία». Επίσης, σύμφωνα με τους Goldberg και Goldberg, «η οικογένεια είναι ένα κοινωνικό σύστημα (...) το οποίο έχει αναπτύξει ένα σύνολο από κανόνες, ρόλους, δομή εξουσίας, μορφή επικοινωνίας και τρόπους διαπραγμάτευσης και επίλυσης προβλημάτων». Σύμφωνα τώρα, με τον Bronfenbrenner, στην οικοσυστημική προσέγγιση, η οικογένεια, και κάθε ένα από τα μέλη της είναι ανοιχτά συστήματα, ικανά να ανταλλάσσουν υλικά αγαθά, ενέργεια και πληροφορίες μεταξύ τους. Κάθε μέλος της οικογένειας συνεχώς επηρεάζει αλλά και επηρεάζεται από τα υπόλοιπα συστήματα και όποια αλλαγή επέλθει στο ένα, φέρνει αλλαγές και στα υπόλοιπα. Η οικογένεια, ως μικροσύστημα είναι μια σειρά από ιεραρχικά δομημένα

πλαίσια τα οποία βρίσκονται σε μια δυναμική σχέση μεταξύ τους (Γεωργίου, 2011:91-92).

Ο Weber αναφέρεται στην οικογένεια, ως ένα ορισμένο τύπο εγκοινωνισμού. Ο Durkheim την παρομοιάζει με ένα «ολοκληρωμένο κοινωνικό φαινόμενο», το οποίο προκύπτει από τις ανάγκες μίας κοινωνίας ανταλλαγής. Στην αμερικάνικη κοινωνιολογία, η οικογένεια ορίζεται ως «ένας αριθμός προσώπων, τα οποία συνδέονται με το γάμο, με την εξ αίματος συγγένεια ή την υιοθεσία. Σχηματίζουν όλοι μαζί ένα νοικοκυριό, αλληλοεπηρεάζονται και βρίσκονται σε εναλλακτικές σχέσεις ανάλογα τους κοινωνικούς ρόλους ως σύζυγος, μητέρα, πατέρας, κόρη, γιος, αδερφός, αδερφή. Ο H.Marcuse θεωρεί την οικογένεια ως «ένα φυσικό, αιώνιο σχήμα, το οποίο προέρχεται από τη βάση της κοινωνίας, από τη δύναμη να δοθεί σε αυτή τη φυσικότητα μία νόμιμη ισχύ» (Καζάζη, 2004:144).

Σύμφωνα με ορισμό που διατυπώθηκε στις ΗΠΑ, η οικογένεια χαρακτηρίζεται ως η κοινωνική ομάδα μέσα στην οποία «τα άτομα έχουν αποκλειστική και διαρκή σχέση και αλληλεγγύη, αλληλεξάρτηση αναγκών - υπηρεσιών, τα παλαιότερα μέλη προσφέρουν στα νεότερα εκπαίδευση και παρέχουν υπηρεσία και ασφάλεια το ένα στο άλλο» (Κυριακίδης, 2000:35).

Ως ενεργό κύτταρο της κοινωνίας, συνδέεται με αυτή με μία σχέση αμφίδρομη, καθορίζοντας, την πορεία και τους στόχους της. Η οικογένεια αποτελεί μία ομάδα πρωτογενή, μια και τα μέλη της, έχουν αλληλοεξαρτώμενους ρόλους, κοινούς στόχους, αξίες και στάσεις, θέτουν κοινές επιδιώξεις, υποστηρίζουν κοινά αποδεχτούς κανόνες, θεσμούς και αξίες (Μπάμπαλης, 2011:58).

3.3. ΤΥΠΟΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Οι δύο βασικές έννοιες που προσδιορίζουν τη μελέτη της οικογένειας είναι η δομή η οποία αποτελείται από τα διάφορα σχήματα της οικογένειας και οι υποθεσμοί όπως είναι, ο γάμος, η συγγένεια αλλά και η λειτουργία της οικογένειας, οι σχέσεις δηλαδή ανάμεσα στα μέλη της και οι σχέσεις με τους θεσμούς της κοινωνίας (Γεωργιάς, 1994:19).

Είναι γεγονός ότι η δομή της οικογένειας επηρεάζει τους ρόλους των μελών της, τις λειτουργίες της, αλλά ακόμη, και τη μορφή των αλληλεπιδράσεων της με άλλα συστήματα, όπως για παράδειγμα, είναι το σχολικό (Μυλωνάκου, 2009: 59).

Επίσης, η οικογένεια ως κοινωνικός θεσμός, μπορεί να επηρεαστεί στις μορφές της από οποιαδήποτε κοινωνική μεταβολή λαμβάνει χώρα σε αυτή (Νικολάου, 2007: 108).

Στο σημείο αυτό, θα εξετάσουμε διεξοδικότερα τους διάφορους τύπους της οικογένειας.

3.3.1. Η ΠΥΡΗΝΙΚΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ Η΄ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΠΥΡΗΝΑ

Ως προς τη δομή της η πυρηνική οικογένεια αποτελείται από τον πατέρα, τη μητέρα και τα παιδιά. Αποτελεί μία πρωταρχική ομάδα της κοινωνίας (Μπάμπαλης, 2011:68, Γεωργάς, 1994:19). Είναι μία βιολογική, ψυχολογική και κοινωνική ομάδα, όπου τα παιδιά ζουν κάτω από την ίδια στέγη με τους γονείς, ασχέτως αν είναι δικά τους ή υιοθετημένα, είναι συνήθως ανήλικα ή ανύπαντρα εφόσον είναι ενήλικα (Κυριακίδης, 2000:35). Αυτός ο τύπος οικογένειας κάνει την εμφάνισή του περισσότερο σε αστικές περιοχές των βιομηχανικών αναπτυγμένων δυτικών κοινωνιών (Γεωργάς, 1994:21).

Όπως υποστηρίζει ο Tomlinson, η πυρηνική οικογένεια, λόγω της σύνθεσής της, παρέχει περισσότερες δυνατότητες στους γονείς να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και εκπαιδευτική πραγματικότητα (Μπάμπαλης, 2011:146).

3.3.2. ΜΕΓΑΛΗ Η΄ ΔΙΕΥΡΥΜΕΝΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Η διευρυμένη οικογένεια αποτελείται από περισσότερες πυρηνικές οικογένειες ή μέλη της που συζούν. Μορφή διευρυμένης οικογένειας είναι η πατριαρχική, στην οποία αρχηγός της οικογένειας είναι ο πατέρας και συζούν σε αυτή οι παντρεμένοι γιοι με τα παιδιά τους. Σε αυτόν τον τύπο οικογένειας, παρατηρείται αυστηρή ιεράρχηση των ρόλων των μελών της και ελάμβανε χώρα περισσότερο σε αγροτικές κοινωνίες (Καζάζη, 2004: 148 , Γεωργάς, 1994:20).

3.3.3. ΜΟΝΟΓΟΝΕΙΚΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Η μονογονεϊκή οικογένεια είναι ο τύπος της οικογένειας, στην οποία ένας γονέας, χωρίς σύζυγο ή σύντροφο, ζει με ένα τουλάχιστον ανύπαντρο παιδί που εξαρτάται από αυτόν. Αυτή η οικογένεια, απορρέει από διάφορους λόγους, όπως, διαζύγιο, διάσταση, θάνατο του ενός από τους δύο γονείς, επιλογή μίας ανύπαντρης μητέρας να κρατήσει το παιδί, εγκατάλειψη της οικογένειας από τον ένα γονέα (Μπάμπαλης, 2011: 68, Μυλωνάκου, 2009: 59, Νικολάου Σ., 2007: 116).

Τα τελευταία χρόνια, συναντούμε τη μονογονεϊκή οικογένεια με αυξημένη συχνότητα, η οποία μπορεί να είναι συνηθέστερα μητροκεντρική, αλλά και πατροκεντρική (Τσαούση, 2001:443).

3.3.4. ΧΩΛΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Ο τύπος της χωλής οικογένειας, μπορεί να εμφανιστεί κάποιες φορές ως μέρος μιας εκτεταμένης οικογένειας και κάποιες φορές ως μονογονεϊκή οικογένεια. Χαρακτηριστικό που τη διακρίνει είναι η απουσία του ενός από τους δύο γονείς, χωρίς όμως να υπάρχει διάσπαση της λειτουργίας της οικογένειας ή των συναισθηματικών της δεσμών (Τσαούση, 2001:443). Η μοιρασμένη ή «χωλή» οικογένεια, έχει διασπαστεί για λόγους ανάγκης όπως για παράδειγμα επαγγελματικούς και κατοικεί σε δύο διαφορετικά μέρη (Μυλωνάκου, 2009: 59).

3.3.5. ΣΥΖΥΓΙΚΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Η συζυγική οικογένεια χαρακτηρίζεται από τον έγγαμο βίο του ζευγαριού χωρίς παιδιά (Μυλωνάκου, 2009: 59).

3.3.6. ΜΕΙΚΤΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Η μεικτή ή πολλαπλή ή ανασυγκροτημένη οικογένεια είναι άλλος ένας τύπος οικογένειας, στην οποία ένας από τους δύο συζύγους έχουν αποκτήσει παιδιά που προέρχονται από προηγούμενο γάμο (Μυλωνάκου, 2009: 59).

3.3.7.ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ «ΑΔΕΙΑ ΦΩΛΙΑ»

Η οικογένεια «άδεια φωλιά», αποτελείται από τους γονείς που ζουν πλέον χωρίς τα παιδιά τους, τα οποία έχουν ενηλικιωθεί (Μυλωνάκου, 2009: 59).

3.4. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Η οικογένεια αποτελεί το μικροσύστημα που περιλαμβάνει το άτομο ως μέλος και ασκεί τη μεγαλύτερη επίδραση. Οι δραστηριότητες, οι ρόλοι και οι διαπροσωπικές σχέσεις κτίζουν το μικροσύστημα (Γεωργίου, 2011:111).

Κάθε οικογένεια, έχει λειτουργίες με τις οποίες προωθούνται η ικανοποίηση στόχων εξαιρετικά σημαντικών τόσο για τα άτομα, αλλά και για το σύνολο, ώστε ο θεσμός να λαμβάνει χώρα σε όλες τις κοινωνίες αλλά και σε όλες τις εποχές (Μουσούρου, 1993:17).

Η οικογένεια αποτελεί μία κοινωνικοψυχολογική πρωτογενή ομάδα, η οποία δεν μπορεί να αντικατασταθεί από καμία άλλη. Επίσης, παρατηρείται πολλές φορές ότι λειτουργεί ως ομάδα αναφοράς, για κάθε μέλος της (Κυριακίδης, 2000:38). Έτσι, κάθε μέλος της οικογένειας, είναι μία ξεχωριστή και ανεπανάληπτη προσωπικότητα, ενώ παράλληλα, είναι εκφραστής των συστημικών σχέσεων της μικρής και ευρύτερης οικογένειας. Πολυάριθμες σχέσεις παρατηρούνται, όπως η βιολογική, η ψυχολογική, η νομική, η οικονομική, η θρησκευτική, κ.α. (Κυριακίδης, 2000:40).

Επίσης, κάθε οικογένεια έχει πολυάριθμες λειτουργίες, τις οποίες θα μπορούσαμε να τις κατηγοριοποιήσουμε σε ψυχολογική-θυμική, σε οικονομική, σε εκπαιδευτική, προνοιακή και αναπαραγωγική. Οι παραπάνω λειτουργίες εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό, από τη θέση της οικογένειας στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη (Μπάμπαλης, 2011:58-59, Κυριακίδης, 2000:50).

Μία από τις σημαντικότερες λειτουργίες της οικογένειας είναι η κοινωνική. Οι κοινωνικές λειτουργίες θα μπορούσαν να χωριστούν σε δύο μεγάλες κατηγορίες, αυτή που εξυπηρετεί τις υλικές ανάγκες του ανθρώπου και αυτή που εστιάζει στην ικανοποίηση των ψυχοκοινωνικών και πνευματικών λειτουργιών. Δίνοντας έμφαση στην κοινωνική λειτουργία της οικογένειας, η οποία μπορεί να αξιολογηθεί ανάλογα με την αποτελεσματικότητα με την οποία πραγματοποιεί την αποστολή της. Επίσης, η ίδια η υπόσταση της κοινωνίας εξαρτάται από αυτή τη λειτουργία. Η οικογένεια

αποτελεί τον κύριο μεσολαβητή μεταξύ παιδιού και της ευρύτερης κοινωνίας και μέσα στα πλαίσια αυτής, το παιδί θα διαμορφώσει την αντίληψη του κοινωνικά αποδεχτού ή μη αποδεχτού, διαμορφώνοντας επιπρόσθετα, έναν έμμεσο κοινωνικό έλεγχο αλλά και ένα αξιολογικό σύστημα, το οποίο είναι συναφές με το αξιολογικό σύστημα της οικογένειας του (Κυριακίδης, 2000:43-49).

Είναι γεγονός ότι η οικογένεια αποτελεί μέρος της ευρύτερης κοινωνίας. Διάφοροι κοινωνικοί θεσμοί, όπως για παράδειγμα το σχολείο, το εκπαιδευτικό σύστημα, η εκκλησία, το πολιτικό σύστημα, ασκούν επίδραση στη δομή και τη λειτουργία της οικογένειας και των μελών της. Είναι σημαντικό ότι η οικογένεια ανταποκρίνεται στις εξωτερικές καταστάσεις της κοινωνίας και μεταβάλλεται από αυτές, ενώ παράλληλα και άλλοι θεσμοί με τους οποίους σχετίζεται η οικογένεια, επηρεάζονται από αυτήν. Οικογένεια και κοινωνία βρίσκονται σε μόνιμη αλληλεξάρτηση (Κυριακίδης, 2000:40-42).

Στις λειτουργίες της σύγχρονης οικογένειας, εντάσσεται η πρωτογενής κοινωνικοποίηση του ατόμου, κατά τη διάρκεια της πρώτης παιδικής ηλικίας, αλλά και η σταθεροποίηση της προσωπικότητας των ενηλίκων μέσα από τους συναισθηματικούς δεσμούς των μελών της (Τσαούσης, 2001:462). Μέσα στην οικογένεια, ασκείται σημαντική επίδραση στο αναπτυσσόμενο άτομο ως προς την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του (Μπάμπαλης, 2011:62). Η οικογένεια λειτουργεί ως αρωγός για την ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση του παιδιού και διαμορφώνει κοινωνική συνείδηση στο παιδί (Μπάμπαλης, 2011:79). Αποτελεί το σημαντικότερο μέσο κοινωνικοποίησης των παιδιών και συμβάλλει στη διατήρηση της ισορροπίας του κοινωνικού συστήματος, το οποίο παράλληλα διαμορφώνει και διαμορφώνεται (Μπάμπαλης, 2011: 81).

Κατά τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση, η οικογένεια, προσανατολίζει την κοινωνικοποίηση του παιδιού, στους επιμέρους τομείς με άξονα την κοινωνική θέση που κατέχει ή ακόμη και την κοινωνική θέση που θέτει ως στόχο για τα παιδιά της (Τσαούσης, 2001: 553)

Ο ΟΗΕ αναφέρει ότι παρά τις αλλαγές στην κοινωνία, οι οποίες αλλοίωσαν το ρόλο και τις λειτουργίες της οικογένειας, η οικογένεια, συνεχίζει να παρέχει το πλαίσιο, υποστηρίζοντας συναισθηματικά, υλικά και οικονομικά τα μέλη της,

παραμένοντας ένα ζωτικό μέσο διατήρησης και μεταβίβασης των πολιτιστικών αξιών (Κυριακίδης, 2000:37).

3.5.ΣΤΑΔΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Ο θεσμός της οικογένειας αλλάζει συνεχώς τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερα όσον αφορά τους ρόλους των μελών, τις σχέσεις τους, τις προσδοκίες τους αλλά και την εικόνα που παρουσιάζουν προς τα έξω (Γεωργίου, 2011:51). Από την παραδοσιακή οικογένεια, παρατηρούνται ολοένα και περισσότερο, οικογένειες που είναι αποτέλεσμα δεύτερου γάμου, θετές οικογένειες, μονογονεϊκές οικογένειες.

Σύμφωνα με την τυπολογία του Aldous, η οικογένεια περνά από διάφορα στάδια ανάπτυξης. Έτσι, μία τυπική οικογένεια σε μια δυτικού τύπου κοινωνία, βρίσκεται στο πρώτο της στάδιο, το οποίο ονομάζεται στάδιο του σχηματισμού, πριν ακόμα γεννηθεί το πρώτο της παιδί και μέχρι αυτό να πάει στο νηπιαγωγείο. Το δεύτερο στάδιο, το οποίο ονομάζεται στάδιο της διερεύνησης, ξεκινά, όταν το πρώτο παιδί πάει στο δημοτικό σχολείο. Συνήθως, σε αυτό το στάδιο, λαμβάνει χώρα και η γέννηση άλλων παιδιών. Έχει ως χαρακτηριστικό την επαγγελματική καθιέρωση των γονέων καθώς και την έγνοια για την πρόοδο των παιδιών στο σχολείο. Το τρίτο στάδιο, είναι το στάδιο της σταθερότητας, το οποίο αρχίζει όταν το μεγαλύτερο παιδί εισέλθει στην εφηβεία. Επαγγελματικά και κοινωνικά, οι γονείς θεωρούνται περισσότερο ασφαλείς, αλλά η σχέση θα μπορούσε να παρουσιάζει κάποια σημεία κόπωσης. Τέλος, το τέταρτο στάδιο, αποτελεί το στάδιο της «άδειας φωλιάς», όπου στο πατρικό σπίτι ζουν μόνο οι γονείς (Γεωργίου, 2011:49-50).

3.6. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Η οικογένεια με το κοινωνικό και πολιτιστικό της πλαίσιο, έχει επηρεάσει την ωρίμανση του παιδιού, πριν ακόμη το ίδιο αρχίσει τη φοίτησή του στο σχολείο, δημιουργώντας στη συνέχεια, εκπαιδευτικές ανισότητες (Πυργιωτάκης, 2006:141).

Η κοινωνική τάξη, η ιδεολογία και το προσωπικό αξιακό σύστημα των γονέων επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές. Παλιότερα, παρατηρούνταν οι γονείς να είναι περισσότερο εξαρτημένοι και ενταγμένοι στο αξιακό σύστημα που έθεταν οι εκπαιδευτικοί, μια και τότε κυριαρχούσε η αντίληψη ότι το σχολείο ήταν η

καθοριστικότερη οδός κοινωνικής επιτυχίας αλλά και επαγγελματικής αποκατάστασης (Μπεκιάρη & Χασανάγας, 2016:155).

Η σχέση ανάμεσα στην επίδοση των μαθητών και στο κοινωνικό-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας επιβεβαιώνεται από πολυάριθμες έρευνες. Γενικά το ενδιαφέρον των ερευνητών εστιάζεται κυρίως στην κοινωνική τάξη, το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονιών. Ως αποτέλεσμα ερευνών προκύπτει ότι το επίπεδο του άμεσου κοινωνικοπολιτικού περιβάλλοντος του μαθητή, επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την πορεία του στο σχολείο.

Οι διαφορές του οικογενειακού περιβάλλοντος των παιδιών, παρέχουν αντίστοιχα και διαφορετικές ευκαιρίες στα παιδιά για ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες. Παράγοντες, που ενδεχομένως επηρεάζουν τις ευκαιρίες των παιδιών για μάθηση, θα μπορούσαν να είναι το οικογενειακό εισόδημα, η εκπαίδευση και οι μορφωτικές συνήθειες των γονέων, το «μέγεθος» της οικογένειας, οι δραστηριότητες-εκπαίδευση στο σπίτι, αλλά και το συναισθηματικό κλίμα του οικογενειακού περιβάλλοντος (Σακελαρίου 2008: 26-27).

Έτσι, η δυναμική της οικογένειας καθορίζεται από κοινωνιολογικούς αλλά και ψυχολογικούς παράγοντες. Κοινωνιολογικοί παράγοντες όπως: το μέγεθος της οικογένειας, το κοινωνικοοικονομικό - πολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο, η μορφή της οικογένειας, το φύλο των παιδιών, η σειρά γεννήσεως αλλά και η διαφορά ηλικίας των παιδιών. Ψυχολογικοί παράγοντες, όπως: η συμπεριφορά, η προσωπικότητα και η συζυγική σχέση των γονέων, οι ενδοοικογενειακές σχέσεις, οι πεποιθήσεις, η κοινωνικότητα, καθώς και ο χρόνος που περνούν μαζί τα μέλη της οικογένειας (Μυλωνάκου, 2009: 97-98).

Η αλληλεπίδραση ενός εσωτερικού παράγοντα όπως είναι η σχολική κουλτούρα και ενός εξωτερικού παράγοντα όπως είναι η οικογενειακή κουλτούρα, ως προς το σχολείο αποτελεί την κύρια αιτία των άνισων ευκαιριών επιτυχίας, σε κάθε επίπεδο, σε σχέση πάντοτε με την κοινωνική προέλευση, τονίζοντας ότι ο ρόλος των πολιτισμικών παραγόντων είναι υψίστης σημασίας και για τις δύο πλευρές, τόσο για την οικογένεια, όσο για το σχολείο. Από την πλευρά της οικογένειας, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ως «πολιτισμικό κεφάλαιο» τόσο τα διπλώματα των γονέων, την οικογενειακή βιβλιοθήκη και τις «πολιτισμένες» πρακτικές, αλλά και ευρύτερα τις

συνήθειες, τις προσδοκίες σε ό,τι αφορά το σχολείο (όπως: π.χ. ο βαθμός εμπιστοσύνης στο σχολείο), αλλά και το οικογενειακό ήθος (Queiroz, 2000:55).

3.7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Διαπιστώνουμε, ότι η οικογένεια αποτελεί το πρώτο κοινωνικό πλαίσιο ανάπτυξης του ατόμου και ασκεί σπουδαία παιδαγωγική επίδραση στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού σε όλη του τη ζωή, παράλληλα με το σχολείο. Επίσης, ως ενεργό κύτταρο της κοινωνίας μας, η οικογένεια, συνδέεται αμφίδρομα με αυτήν, καθορίζοντας την πορεία και την εξέλιξή της δυναμικά. Όπως, μπορούμε να συμπεράνουμε, τα χαρακτηριστικά κάθε οικογένειας μέσα από διαφορετικούς κοινωνικούς παράγοντες που τη χαρακτηρίζουν (όπως για παράδειγμα το μέγεθος, το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό, μορφωτικό επίπεδο κ.α.) μέσα από την παροχή διαφορετικών ευκαιριών στα παιδιά, επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, ενισχύοντας τις εκπαιδευτικές και κατ' επέκταση τις κοινωνικές ανισότητες. Κάθε εκπαιδευτικός, είναι αναγκαίο να γνωρίζει τη δυναμική των δομικών χαρακτηριστικών της οικογένειας και λαμβάνοντας υπόψη την επίδρασή τους, να επιδιώκει να ενισχύει περισσότερο τους πλέον αδύναμους, εξασφαλίζοντας τη λειτουργία ενός περισσότερο δημοκρατικού σχολείου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο : Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

4.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα δύο σημαντικότερα περιβάλλοντα στα οποία το άτομο ζει και αλληλεπιδρά από τη γέννησή του έως την ενηλικίωσή του είναι η οικογένεια και το σχολείο, τα οποία και αποτελούν τις «δύο όψεις του μηχανισμού κοινωνικοποίησης» του ατόμου (Μπίμπου, Στογιαννίδου, 2006:53). Αυτονόητη αλλά όχι και δεδομένη καθίσταται η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των δύο φορέων, οικογένειας και σχολείου, προς όφελος του παιδιού (Μπίμπου, Στογιαννίδου, 2006:53).

Υπάρχουν μόνο γενικοί και ασαφείς όροι, σχετικά με την έννοια της συνεργασίας εκπαιδευτικών-οικογένειας, τους οποίους μπορούμε να προσεγγίσουμε περισσότερο μέσα από τη μεθοδολογία και τους τρόπους εφαρμογής τους, και λιγότερο από την εύρεση μιας κοινής έννοιας και του περιεχομένου της (Μυλωνάκου, 2009: 346) και από τις διαφορετικές διαστάσεις της, οι οποίες μελετώνται κάθε φορά (Μπίμπου, Στογιαννίδου, 2006:54).

Διάφοροι όροι έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν την επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο, όπως: συνεργασία σχολείου-σπιτιού, εμπλοκή οικογένειας-σχολείου κ.α. (Χατζηχρήστου, 2015:76), «συμμετοχή των γονέων στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών» (Μυλωνάκου, 2009:346), σχέσεις/ δεσμοί/ σύνδεση σχολείου – οικογένειας και εκπαιδευτική συμμαχία / συνεταιρισμός αλλά και ως «γονική εμπλοκή» (Χατζηχρήστου, 2015: 76).

Οι παραπάνω όροι συγκλίνουν σε διάφορα σημεία όπως το ότι το θέμα που εξετάζουμε είναι ένα πολύπλοκο θέμα με πολλές διαστάσεις που περιλαμβάνει γονικές και σχολικές συμπεριφορές. Επίσης, είναι ένα συνεχές που περιέχει δραστηριότητες επικεντρωμένες στο σχολείο και στο σπίτι, όπως και ότι, οι εμπλεκόμενοι με μοιρασμένη ευθύνη είναι απαραίτητο να έχουν ως κοινό στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης και της ανάπτυξης των μαθητών (Χατζηχρήστου, 2015:76-77).

Στην παρούσα εργασία κάποιοι όροι χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι. Στην προσπάθειά μας να περιγράψουμε όσο γίνεται πληρέστερα τη θεματική που

διερευνούμε, καταθέτουμε στη συνέχεια, τα βασικά στοιχεία των προαναφερθέντων ορισμών.

4.2. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Ως συνεργασία και οικογενειακή συμμετοχή, μπορούμε να θεωρήσουμε, κάθε συμμετοχή και συνεργασία ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο που επηρεάζει το παρόν και το μέλλον του παιδιού, πέρα από ότι λαμβάνει χώρα στη σχολική τάξη (Σακελαρίου, 2008: 308).

Αν επιχειρήσουμε να ορίσουμε τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας, θα λέγαμε ότι αποτελεί μία σύνδεση μεταξύ των ατόμων στο σπίτι και στο σχολείο, των πλαισίων που μοιράζονται την ευθύνη για τη στήριξη της εξέλιξης και της ανάπτυξης των παιδιών με επίκεντρο το παιδί (Χατζηχρήστου, 2015:80). Σύμφωνα με τη συστημική προσέγγιση, οικογένεια και σχολείο, αποτελούν δύο παράλληλα συστήματα, τα οποία δρουν από κοινού και πρέπει να βρίσκονται σε συνεννόηση (Χατζηχρήστου, 2015:80).

Η έννοια της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας εστιάζει στην αναγκαιότητα προσέγγισης της κάθε οικογένειας με βάση την ιδιαιτερότητά της και τονίζει τη διαμόρφωση από κοινού των τρόπων διασύνδεσης. Επίσης, προσδιορίζονται οι στόχοι, για σχολική επιτυχία και ψυχοκοινωνική επάρκεια μαζί με τους γονείς, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην ποιότητα της αλληλεπίδρασης παρά τη συχνότητα. Έτσι, επικεντρωνόμαστε στη διαφορετικότητα των παιδιών και των οικογενειών, αλλά και αναγνωρίζεται το ενδιαφέρον της οικογένειας για την εκπαίδευση των παιδιών της (Χατζηχρήστου, 2015:81).

4.2.1. ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Παλαιότερα, οι περισσότερες οικογένειες, δε συνεργάζονταν και δε σύναπταν σχέσεις με το σχολείο. Τα όρια των σχέσεων ανάμεσα στις οικογένειες και το σχολείο, καθορίζονταν από τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό θεσμό, οι οποίοι δεν έδειχναν ενδιαφέρον για την άποψη των γονιών, καθώς οι περισσότεροι γονείς θεωρούνταν ότι δε διέθεταν τις απαραίτητες γνώσεις. Μόνο, οι εύπορες οικογένειες

είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν ένα σχολείο για το παιδί τους που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Γενικά, οι γονείς δεν ήταν αποδεκτοί μέσα στο σχολείο, και οι σχέσεις εκπαιδευτικών οικογενειών ήταν ανύπαρκτες στις πόλεις. Στην ύπαιθρο αντίθετα, ο εκπαιδευτικός διατηρούσε σχέσεις με τις οικογένειες, χωρίς όμως να εμπλέκονται οι οικογένειες σε σχολικά ζητήματα. (Γώγου, 1994: 107).

Ανοργάνωτες και μεμονωμένες προσπάθειες επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου εντοπίζονται σε πολλές χώρες του κόσμου. Στην Ελλάδα, από το 1899, κυκλοφορεί τεύχος περιοδικού με τίτλο: «το σχολείο και η οικογένεια», το οποίο στόχευε να βοηθήσει γονείς, εκπαιδευτικούς, αλλά και μαθητές. Ακόμη, παρατηρούνται εξαιρετικές προσπάθειες δασκάλων, οι οποίοι με δική τους πρωτοβουλία ανέπτυξαν γόνιμες σχέσεις με τις οικογένειες των μαθητών (Μυλωνάκου, 2009: 219).

4.2.2. Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΙΣ ΜΕΡΕΣ ΜΑΣ

Αλλαγές στον τρόπο ζωής των οικογενειών, στο σχολείο, στη νοοτροπία, ακόμη, η ένταξη της συνεργασίας στα επίσημα κείμενα, η αύξηση του μορφωτικού επιπέδου του πληθυσμού, η διάδοσή του λόγου ειδικών σε εκπαιδευτικά θέματα συντέλεσαν στην εξέλιξη των σχέσεων της οικογένειας με τον εκπαιδευτικό στις μέρες μας. Επίσης, πολλές επιστημονικές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στο θέμα αυτό, μέσα από την ανάγκη που προέκυψε για μια αποτελεσματικότερη επικοινωνία (Γώγου, 1994:109).

4.3. Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Το φαινόμενο της επικοινωνίας είναι ιδιαίτερα σύνθετο και ο τρόπος που γίνεται κατανοητό είναι καθοριστικός στις ανθρώπινες σχέσεις (Μπακιριτζής, 2012: 23).

Έχουν διατυπωθεί πολυάριθμοι ορισμοί σχετικά με την επικοινωνία, γεγονός που μας φανερώνει ότι η επικοινωνία γενικά, αποτελεί μία σύνθετη και πολύπλοκη διαδικασία ανωτέρας διανοητικής φύσεως (Σταμάτης, 2013: 20). Γενικά, ο όρος επικοινωνία παραπέμπει «σε μία νοητική και ψυχοσυναισθηματική διαδικασία

ανταλλαγής μηνυμάτων με σαφήνεια σε επίπεδο στόχευσης, περιεχομένου, δομής και προσδοκώμενου αποτελέσματος». Αποτελεί μία κατεξοχήν κοινωνικοποιητική διαδικασία, συμβάλλοντας στην ομαλή προσαρμογή του ατόμου στο κοινωνικό περιβάλλον (Σταμάτης, 2013: 20-25). Η επικοινωνία αφορά την ίδια τη σχέση μεταξύ των προσώπων που επικοινωνούν, τη μέθεξη, την κοινωνία και τη συνάντηση. Θα μπορούσαμε να αναφερθούμε σε ομοκεντρική ή αλληλοκεντρική λειτουργία της επικοινωνίας, η οποία μπορεί να πάρει διάφορες μορφές (Μπακιρτζής, 2002:24).

Στο σημείο αυτό θα αποδώσουμε ένα λειτουργικό ορισμό για τον όρο «επικοινωνία», αναφέροντας ότι «η επικοινωνία αποτελεί ανατροφοδοτούμενη διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο προς ένα άλλο, άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό, ως προϋποθέσεις παραγωγής συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος» (Σταμάτης, 2011: 38).

Ωστόσο, είναι απαραίτητο να εξετάσουμε και τον ορισμό της παιδαγωγικής επικοινωνίας η οποία αναφέρεται στην ανάπτυξη κάθε επικοινωνιακής διαδικασίας που λαμβάνει χώρα στο χώρο της αγωγής κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης, με χαρακτηριστικό την αμεσότητα και τη δημιουργία διαπροσωπικών επικοινωνιακών σχέσεων (Σταμάτης, 2011: 155).

Είναι σημαντικό ότι τα πιστεύω των εκπαιδευτικών και των γονέων για τη διαδικασία επικοινωνίας, αποτελούν μία σημαντική επιρροή που σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα της διαδικασίας, μιας και η διαδικασία ενδυνάμωσης της επικοινωνίας, προϋποθέτει εποικοδομητικό διάλογο και θετική αλληλεπίδραση (Γκότοβος, 1994: 157, Σακελαρίου, 2008: 110). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς είναι αποτελεσματικό να προσεγγίσουν την επικοινωνιακή τους σχέση, μέσα από ένα πνεύμα συνεργασίας, αλληλοπροσφοράς και συνέχειας (Σακελαρίου, 2008 :110).

Επίσης, με τον όρο αλληλεπίδραση, αναφερόμαστε επί το πλείστον, σε άμεσες διαπροσωπικές αλλά και έμμεσες σχέσεις ατόμων, στο πλαίσιο των οποίων αναπτύσσονται αμφίδρομα οι κοινωνικές τους δράσεις. Για τη σύναψη μίας σχέσης, είναι φυσικά προαπαιτούμενο να υπάρχει αλληλεπίδραση (Σταμάτης, 2011: 25).

Πολυάριθμα είναι τα εμπόδια που καθιστούν δύσκολη τη διαδικασία της επικοινωνίας, όπως για παράδειγμα: ο διαφορετικός κώδικας επικοινωνίας, οι

ασαφείς στόχοι επικοινωνίας, η ανακρίβεια των μηνυμάτων που μεταβιβάζονται, η λανθασμένη επιλογή του χρόνου και του χώρου επικοινωνίας, η έλλειψη αυτογνωσίας του επικοινωνούντος, οι διαφορετικές αντιλήψεις, οι προκαταλήψεις κ.α. (Σταμάτης, 2013: 71-77).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας γίνεται αντιληπτή ως μία διαδικασία συνεργασίας που λαμβάνει χώρα σε δύο κυρίαρχα επίπεδα. Πρώτον, την ενημέρωση από τους εκπαιδευτικούς στους γονείς για την ακαδημαϊκή επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών και δεύτερον, σε αιτήματα συνδρομής των γονέων στην άσκηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας όπως για παράδειγμα τη συμμετοχή σε δραστηριότητες, την προμήθεια υλικών μέσων κ.α.. (Σταμάτης, 2013: 318).

Παρατηρείται, ότι, στην αρχή του σχολικού έτους, οι εκπαιδευτικοί ορίζουν συγκεκριμένη μέρα και ώρα συνάντησης με τους γονείς. Σε αυτές τις συναντήσεις οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται πρωτίστως στη συμπεριφορά των μαθητών και κατόπιν στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Το αν ο χρόνος συνάντησης δύναται να τροποποιηθεί, εξαρτάται από τις αντιλήψεις, τη διάθεση, αλλά και το χαρακτήρα των εκπαιδευτικών. Επίσης, συνηθίζεται στις συναντήσεις αυτές να συμμετέχουν περισσότερο οι γονείς των καλών μαθητών ενώ πολύ συχνά, απουσιάζουν γονείς μαθητών που έχουν αρνητικές επιδόσεις ή συμπεριφορά (Σταμάτης, 2013: 318-319).

4.3.1. ΤΡΟΠΟΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε στις τυπικές και άτυπες μορφές επικοινωνίας οικογένειας και εκπαιδευτικών.

Ως τυπικές μορφές επικοινωνίας θεωρούμε τις στοχευμένες και προγραμματισμένες ενέργειες των εκπαιδευτικών, οι οποίες διευκολύνουν την επικοινωνία και τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Η πιο γνωστή τυπική μορφή επικοινωνίας είναι η αρχική ενημέρωση των γονέων, η οποία λαμβάνει χώρα στην αρχή της σχολικής χρονιάς και περιλαμβάνει ως κυρίαρχα θέματα την ενημέρωση για το πρόγραμμα σπουδών, την καθοδήγηση σχετικά με τη μελέτη των παιδιών στο σπίτι κ.α.). Οι συγκεντρώσεις αυτές είναι απαραίτητο να

επαναλαμβάνονται τακτικά με συγκεκριμένα θέματα και συχνά με την παρουσία μαθητών (Μυλωνάκου, 2009:394, Σακελλαρίου, 2008:376).

Άλλη τυπική μορφή επικοινωνίας είναι οι συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια όλου του σχολικού έτους, οι οποίες κυρίως έχουν ως περιεχόμενο την πληροφόρηση, τόσο από πλευράς εκπαιδευτικών, σε θέματα που αφορούν κυρίως τη σχολική επίδοση των μαθητών, τις δραστηριότητες, τη συμπεριφορά κ.α., αλλά και αμφίδρομα, από πλευράς της οικογένειας, τις συνήθειες μελέτης του παιδιού στο σπίτι, τα ενδιαφέροντά του, κ.α. (Μυλωνάκου, 2009:394).

Μορφή τυπικής επικοινωνίας, αποτελεί και η τήρηση ημερολογίου, συνήθως, μέσα σε ένα τετράδιο, που διαμορφώνεται για το σκοπό αυτό, όπου μέσα από αυτό, προωθείται η ανταλλαγή ενημερωτικών σημειωμάτων με στόχο την ενημέρωση της οικογένειας από τον εκπαιδευτικό για θέματα, σχετικά με την πρόοδο του παιδιού, αλλά και δραστηριότητες που εκπονήθηκαν μέσα στην τάξη. Μέσα από αυτά τα σημειώματα, είναι σημαντικό να ενθαρρύνονται οι γονείς, να αναφέρουν και δικές τους παρατηρήσεις σχετικά με το παιδί. Είναι σημαντικό να ενισχυθεί η αμφίδρομη επικοινωνία, και να σημειώνουν και οι γονείς ενημερώνοντας με τη σειρά τους τον εκπαιδευτικό με τις δικές τους παρατηρήσεις σχετικά με το παιδί, καθώς επίσης και να ζητούν την πραγματοποίηση συναντήσεων για συγκεκριμένους λόγους. Στα σημειώματα αυτά μπορούν να περιλαμβάνονται και προτάσεις των εκπαιδευτικών για δραστηριότητες που μπορούν να αναλάβουν οι γονείς από κοινού με τα παιδιά στο σπίτι για να ενισχύσουν την εργασία του σχολείου (Θεοφανέλλης, 2010:58-59, Μυλωνάκου, 2009:394-395).

Επίσης, οι προσκλήσεις και τα ενημερωτικά σημειώματα που αποστέλλονται στο σπίτι, αποτελούν τυπική διαδικασία επικοινωνίας και αφορούν ενημερωτικές συναντήσεις που πραγματοποιούνται στο σχολείο, σχετικές με θέματα όπως δραστηριότητες του σχολείου, εκδρομές, προγράμματα κ.α. (Μυλωνάκου, 2009:394-395).

Άλλες μορφές τυπικής επικοινωνίας θεωρούνται, η κοινοποίηση θετικών ειδήσεων για το παιδί σχετικά με την επίδοση ή και τη συμπεριφορά του, που μπορεί να πραγματοποιηθεί με διάφορους τρόπους, όπως με ενημερωτικό σημείωμα, με σχετική πρόσκληση για ενημέρωση στο χώρο του σχολείου, αλλά και με ειδικά

σχεδιασμένο έντυπο, ειδικά για το σκοπό αυτό. Αξίζει να τονίσουμε ότι, είναι σημαντικό να ανακοινώνονται στους γονείς θετικές ειδήσεις για το παιδί τους όχι μόνο για τη σχολική του επίδοση αλλά και για τη συμπεριφορά του στο σχολείο. Φόρμες εντύπων επικοινωνίας μπορούν να έχουν στη διάθεσή τους και οι γονείς για να κοινοποιούν στους εκπαιδευτικούς τις εμπειρίες επιτυχίας που θεωρούν ότι είχαν τα παιδιά τους (Μυλωνάκου, 2009:396).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενημερώνουν τους γονείς για δραστηριότητες που πραγματοποιούνται μέσα στην τάξη, αποστέλλοντας, συνήθως σε εβδομαδιαία βάση, ενημερωτικό κείμενο στο σπίτι, αλλά και μέσω της ανάρτησης ειδήσεων και γεγονότων που κρίνονται σημαντικά, σε ένα πίνακα ανακοινώσεων, ο οποίος θα βρίσκεται σε κεντρικό σημείο του σχολείου. Επίσης, στην τυπική επικοινωνία περιλαμβάνονται οργανωμένες συναντήσεις στο χώρο του σχολείου, για παρακολούθηση εορτών ή διαλέξεων, εκπαιδευτικά προγράμματα ειδικά σχεδιασμένα για γονείς με στόχο τη βελτίωση των ικανοτήτων των γονέων για αποτελεσματικότερη βοήθεια προς τους ίδιους, οι διαδικασίες οργανωμένης συμμετοχής γονέων και μαθητών σε συλλογικές δράσεις που οργανώνονται από το σχολείο αλλά και οργανωμένες δραστηριότητες συνεκπαίδευσης (Μυλωνάκου, 2009:395-401).

Μπορεί ακόμα να τοποθετήσει ο εκπαιδευτικός, έξω από τη σχολική αίθουσα, έναν πίνακα ανακοινώσεων όπου θα αναρτώνται σύντομες ειδήσεις με διάφορα θέματα σημαντικά για κοινοποίηση προς τους γονείς όπως για παράδειγμα, δραστηριότητες του σχολείου, υποδείξεις για τη βοήθεια των παιδιών στη σχολική εργασία, προτάσεις για οικογενειακές δραστηριότητες εκπαιδευτικού χαρακτήρα , κ.α..

Προτείνεται ακόμη, η δημιουργία εφημερίδας για γονείς, όπου και οι ίδιοι οι γονείς μπορούν να γράψουν για διάφορα σημαντικά θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των παιδιών τους, η οποία θα περιλαμβάνει δραστηριότητες, νέα του σχολείου και απόψεις των γονέων για διάφορα θέματα. Οι γονείς μπορούν να γράψουν μικρά θέματα με ενδεικτικά θέματα, όπως συμβουλές για τρόπους που παρέχουν βοήθεια στα παιδιά στο διάβασμά τους στο σπίτι, οικογενειακές δραστηριότητες που επιθυμούν να μοιραστούν, επισκέψεις που έχουν πραγματοποιήσει σε χώρους με εκπαιδευτικό ενδιαφέρον αλλά και πολιτιστικές εκδηλώσεις (Μυλωνάκου, 2009:397).

Επίσης, στις τυπικές διαδικασίες περιλαμβάνονται οι οργανωμένες συναντήσεις στο σχολείο για την παρακολούθηση σχολικών γιορτών και διαλέξεων αλλά και η ενεργός συμμετοχή των γονιών στην προετοιμασία αυτών των σχολικών γιορτών και των εκδηλώσεων. Ακόμη, περιέχονται εκπαιδευτικά προγράμματα, με συμμετοχή σε εργαστήρια, που οργανώνονται στο σχολείο και απευθύνονται σε γονείς. Αυτά τα εργαστήρια, έχουν ως απώτερο στόχο τη βελτίωση της επικοινωνίας γονιών-εκπαιδευτικών, τη θετική αλλαγή των πρώτων απέναντι στο σχολείο. Διεξάγονται είτε από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, για να βοηθήσουν τους ίδιους τους γονείς να βελτιώσουν τις ικανότητες τους ώστε να μπορούν αποτελεσματικότερα να βοηθούν τα παιδιά, είτε διοργανώνονται με τη βοήθεια ειδικών επιστημόνων, όπως ψυχολόγων, παιδαγωγών, κοινωνικών λειτουργών, παιδιάτρων κ.α. για να ενημερώσουν και να εκπαιδεύσουν τους γονείς για θέματα που τους απασχολούν. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συνεργασία και εμπλοκή των γονέων σε δραστηριότητες αλλά και σε σχέδια εργασίας - project στη σχολική τάξη (Θεοφανέλλης, 2010:58-59, Μυλωνάκου, 2009:402, Σακελλαρίου, 2008: 382).

Άτυπες μορφές επικοινωνίας χαρακτηρίζονται οι τρόποι επικοινωνίας όπου γονείς και εκπαιδευτικοί επικοινωνούν κατά τη συνεργασία τους: μετάδοση πληροφοριών – κυρίως τις ώρες άφιξης και αναχώρησης των παιδιών, συνδιοργάνωση γιορτών κ.α. (Σακελλαρίου, 2008: 31).

Άλλες άτυπες μορφές επικοινωνίας θεωρούνται οι εξής: η τηλεφωνική επικοινωνία, η αυθόρμητη ανταλλαγή σημειωμάτων, μέσω των παιδιών, γράμματα μέσω του ταχυδρομείου ή του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail), φυλλάδια με πληροφορίες ή ανακοινώσεις για τους γονείς, άτυπες επισκέψεις των γονέων στο σχολείο, άτυπες επισκέψεις των εκπαιδευτικών στο σπίτι, οι ανταλλαγές απόψεων και οι συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια σχολικών εκδηλώσεων, η ευκαιριακή παροχή βοήθειας από τους γονείς με στόχο την αντιμετώπιση τρεχόντων πρακτικών προβλημάτων και οι άτυπες επισκέψεις εκπαιδευτικών στο σπίτι. (Θεοφανέλλης, 2010:58-59, Μυλωνάκου, 2009:402, Σακελλαρίου, 2008: 382).

4.3.2. ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ

Αναμφίβολα, οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητα της εργασίας τους αναπτύσσουν επικοινωνιακές στρατηγικές και παράλληλα, αναπτύσσονται μέσα σ' αυτές, μια και η εργασία τους χαρακτηρίζεται από τη φύση της επικοινωνιακή. Ο εκπαιδευτικός, είναι απαραίτητο να διαθέτει ένα ευρύτατο φάσμα επικοινωνιακών δεξιοτήτων, το οποίο μπορεί να αναπτύσσει και να βελτιώνει καθημερινά. Θα μπορούσαμε να διακρίνουμε τρία διαφορετικά στυλ επικοινωνίας των εκπαιδευτικών, με τους συμβολικούς όρους «επικοινωνιακός εκπαιδευτικός», «μη επικοινωνιακός εκπαιδευτικός» και «κατά περίπτωση επικοινωνιακός εκπαιδευτικός» (Σταμάτης, 2013: 279-286 και Σταμάτης, 2011: 158-161).

Ο επικοινωνιακός εκπαιδευτικός, έχει συνήθως καλή διάθεση, χιούμορ, αναλαμβάνει την πρωτοβουλία έναρξης της επικοινωνίας, είναι ομιλητικός, πνευματώδης, εκφράζει ελεύθερα τη γνώμη του, χαρακτηρίζεται από υπευθυνότητα και δημοκρατικότητα. Συνήθως, είναι δεκτικός, εγκάρδιος, φιλικός, εξωστρεφής και ευχάριστος.

Ο μη επικοινωνιακός εκπαιδευτικός, διακατέχεται συνήθως από από εκνευρισμό, μη ομιλητική διάθεση, εσωστρέφεια, απρόσκοπτη εκτέλεση του υπηρεσιακού του καθήκοντος, αρνητικές διαπροσωπικές σχέσεις, προβληματική και απωθητική συμπεριφορά.

Ο κατά περίπτωση επικοινωνιακός εκπαιδευτικός, εκδηλώνει επιτηδευμένη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνιακή συμπεριφορά προς μαθητές και γονείς, και επιλέγει τα άτομα, τον τρόπο και το χρόνο της επικοινωνίας, έχοντας τις περισσότερες φορές συγκεκριμένο σκοπό, συχνά ιδιοτελή. Είναι υποκριτής και ενδιαφέρεται πολύ για την επαγγελματική του εικόνα, επιλέγει περισσότερο τις τυπικές διαδικασίες, διαθέτοντας επικοινωνιακή ευελιξία.

4.4. ΓΟΝΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

Η συμμετοχή του γονιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο από ποσοτική όσο και από ποιοτική άποψη συναντείται τα τελευταία χρόνια στη διεθνή βιβλιογραφία, με το όρο «γονική εμπλοκή» (parental involvement), αποτελώντας ένα ενδιαφέρον αντικείμενο έρευνας. (Γεωργίου, 2011: 67). Περιλαμβάνει, τόσο τη σχέση

σχολείου και οικογένειας όσο και τα είδη της συμπεριφοράς των γονιών (Γεωργίου, 2011:130).

Διάφοροι ερευνητές και συγγραφείς έχουν χρησιμοποιήσει τον όρο της γονεϊκής εμπλοκής εννοώντας διαφορετικά πράγματα. Αυτό παρατηρείται, διότι περιγράφουν μία διάσταση ή ένα μέρος της γονεϊκής εμπλοκής ως να ήταν όλο (Γεωργίου, 2011:128). Δε φαίνεται να υπάρχει ένας κοινός αποδεκτός ορισμός σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Χατζηχρήστου, 2015:76, Μυλωνάκου, 2009:346, (Μπίμπου, Στογιαννίδου, 2006:54).

Η γονική εμπλοκή ως γενικός όρος, δεν είναι μία πρωτογενής έννοια αλλά ούτε μία μονοδιάστατη μεταβλητή, ανεξάρτητα από τις συνέπειες που επιφέρουν οι διάφορες διαστάσεις της. Κάτω από τον τίτλο της γονικής εμπλοκής λαμβάνουν χώρα όλες οι γονικές πρακτικές που παρατηρούνται και ανάλογα με την ένταση και τη συχνότητά τους, επιφέρουν διάφορα αποτελέσματα (Γεωργίου, 2011:130).

Ειδικότερα, ο όρος της γονικής εμπλοκής, στον οποίο αναφέρεται σε σχέση με τη διασύνδεση σχολείου-οικογένειας όπου εντοπίζεται μία δυναμική διεργασία αλληλεπίδρασης των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, στην οποία οι γονείς συμμετέχουν έχοντας την πρόθεση και τη θέληση να συνεισφέρουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους (Χατζηχρήστου, 2015:76).

Επίσης, ο όρος γονική εμπλοκή ή συμμετοχή, φανερώνει κατά κύριο λόγο την προσπάθεια των γονέων να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, με όποιο τρόπο κρίνουν οι ίδιοι προσφορότερο. Για κάποιους, η λέξη εμπλοκή, δεν είναι η ιδανικότερη, μια και καταδεικνύει μία αρνητική σημασία, όπως αντίστοιχα και οι λέξεις συμπλοκή ή διαπλοκή. Έτσι προτείνεται να χρησιμοποιείται περισσότερο ορθά ο όρος γονική συμμετοχή (Σταμάτης, 2013: 301). Σύμφωνα με τον Polco και τους συνεργάτες του, ως γονική εμπλοκή ορίζεται η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, μέσα από τις δραστηριότητες εκείνες που στοχεύουν στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των δύο φορέων, με σκοπό να βοηθήσουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών (Μπίμπου, Στογιαννίδου, 2006:54).

Από την άλλη πλευρά, καθίσταται περιοριστικό η εστίαση στη γονική εμπλοκή, δίνοντας έμφαση μόνο στο μικροσύστημα της οικογένειας αλλά είναι αναγκαίο να υιοθετηθεί μία νέα θεώρηση, τονίζοντας τη διασύνδεση των δύο πρωταρχικών πλαισίων των παιδιών της οικογένειας και του σχολείου και την ισότιμη συνεργασία

μεταξύ τους. Κέντρο του ενδιαφέροντός μας αποτελούν οι στόχοι, η αλληλεπίδραση, η συνεισφορά, αλλά και η ευθύνη του σχολείου στη σχολική επιτυχία των παιδιών, διαδραματίζοντας η οικογένεια τον διευκολυντή της μαθησιακής διαδικασίας με ισότιμο ρόλο αλλά και ευθύνες (Χατζηχρήστου, 2015:75).

Είναι γεγονός ότι οι επιδράσεις της γονεϊκής εμπλοκής σε οποιοσδήποτε μεταβλητές δεν είναι ξεκάθαρες. Θα πρέπει να καθορίσουμε πιο συγκεκριμένα τον τύπο της γονικής εμπλοκής για να μπορέσουμε να εξάγουμε συμπεράσματα ως προς την επίδρασή της προς το παιδί. (Γεωργίου, 2011:80).

Οι περισσότεροι όμως ορισμοί της γονεϊκής εμπλοκής και οι θεωρητικές προσεγγίσεις συγκλίνουν σε κάποια βασικά σημεία, που αφορούν τη γονική εμπλοκή και αξίζει να αναφέρουμε:

Καταρχήν, η γονική εμπλοκή αποτελεί ένα πολύπλοκο θέμα που έχει πολλαπλές διαστάσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν τις γονικές αλλά και τις σχολικές συμπεριφορές. Επίσης, η γονική εμπλοκή γίνεται αντιληπτή ως ένα συνεχές και περιλαμβάνει δραστηριότητες επικεντρωμένες τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Τέλος, γονείς, εκπαιδευτικοί αλλά και κοινότητα έχουν ως κοινό στόχο την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των μαθητών με ισότιμη ευθύνη (Ford & Amaral, 2006 στο Χατζηχρήστου, 2015: 76-77).

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω, είναι δύσκολος ο ακριβής προσδιορισμός ενός όρου γονεϊκής εμπλοκής, μια και περιέχει ένα μεγάλο φάσμα συμπεριφορών. Επίσης, η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής μπορεί να αποκτήσει διαφορετικό νόημα στη σκέψη διαφορετικών ανθρώπων (Μυλωνάκου, 2009: 346-347).

4.4.1. ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΓΟΝΙΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

Η γονική εμπλοκή και γενικότερα η αλληλεπίδραση οικογένειας-σχολείου, όπως διαπιστώσαμε και παραπάνω, διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην μετέπειτα πορεία των μαθητών, επηρεάζοντας τη μάθηση στο παρόν και θέτοντας τα θεμέλια για τη μελλοντική επιτυχία του μαθητή (Χατζηχρήστου, 2015:77).

Πολλοί ερευνητές προσπάθησαν να δώσουν μία πιο εξειδικευμένη κατηγοριοποίηση των διαφορετικών τύπων γονικής εμπλοκής. Επίσης, επέλεξαν να δώσουν ένα περισσότερο λειτουργικό ορισμό κάθε φορά, εστιάζοντας κάθε φορά στις

δραστηριότητες των γονέων που θέλησαν να περιγράψουν. Έτσι, για παράδειγμα, διαχώρισαν τις δραστηριότητες γονικής εμπλοκής που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι, από εκείνες τις δραστηριότητες των γονέων που πραγματοποιούνται στο σχολείο (Μυλωνάκου, 2009: 347 και Χατζηχρήστου, 2015:77).

Η συμμετοχή των γονιών στη σχολική ζωή των παιδιών, πολλές φορές εξαρτάται από παράγοντες όπως η προσωπικότητα και οι στάσεις του ίδιου του γονιού και είναι ανεξάρτητη από τη στάση που κρατεί το σχολείο. Θα αναφέρουμε περιληπτικά παρακάτω στους πέντε συνηθέστερους τύπους γονικής εμπλοκής, οι οποίοι είναι οι εξής: η εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς, ο έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς, η βοήθεια με την κατ' οίκον εργασία, η ανάπτυξη ενδιαφερόντων και η επαφή με το σχολείο.

Στην εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς, ο γονιός με διάφορους τρόπους προσπαθεί να ρυθμίζει τη συμπεριφορά του παιδιού σε θέματα που σχετίζονται με τη σχολική του εργασία, όπως αυτή εκφράζεται στο σπίτι. Επίσης, με τις ενέργειές του, προσπαθεί να μεταφέρει ένα μήνυμα στο παιδί για την προτεραιότητα που έχει η σχολική εργασία του παιδιού απέναντι στις άλλες απασχολήσεις.

Όταν ο γονέας ελέγχει την εξωσχολική συμπεριφορά, προσπαθεί να ελέγξει το παιδί για θέματα που δε σχετίζονται άμεσα με το σχολείο, αλλά που συνειδησιακά μπορεί να συνδέονται από τον ίδιο, όπως για παράδειγμα οι φίλοι του παιδιού, η διατροφή, η εμφάνιση, κ.α..

Οι γονείς βοηθούν τα παιδιά στις κατ' οίκον εργασίες τους, τους λύνουν απορίες, έχουν επαφή με την πορεία της ύλης, ελέγχουν τα τετράδια και τις υπόλοιπες εργασίες.

Επίσης, ο γονιός, επιθυμώντας να καλλιεργήσει τα ταλέντα και τα ενδιαφέροντα του παιδιού το στέλνει σε ιδιαίτερα μαθήματα. Επίσης, περιλαμβάνονται οι ενέργειες που δημιουργούν μία υποστηρικτική ατμόσφαιρα για την εκπαίδευση γενικά ως ιδέα στο σπίτι, αλλά και οι ενέργειες που αποσκοπούν στην πολιτιστική καλλιέργεια, με τη συμμετοχή σε εκδηλώσεις

Τέλος, οι γονείς με διάφορους τρόπους έχουν άμεση επαφή και επικοινωνία με το σχολικό περιβάλλον του παιδιού. Έτσι, για παράδειγμα, οι γονείς επισκέπτονται το δάσκαλο, για να ενημερωθούν για την επίδοση του παιδιού τους, επισκέπτονται το σχολείο για να παρακολουθήσουν σχολικές γιορτές και εκδηλώσεις, συμμετέχουν σε

δραστηριότητες του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, προσφέρουν εθελοντική εργασία στο σχολείο, κ.α..

Είναι γεγονός ότι κάθε γονιός εμπλέκεται με το δικό του τρόπο και τη δική του συχνότητα στην εκπαίδευση του παιδιού του, συμμετέχοντας σε διαφορετικό βαθμό στους παραπάνω τύπους γονικής εμπλοκής . Βέβαια, πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι πολλές φορές η συχνότητα και η ένταση της γονικής εμπλοκής εξαρτάται από τη στάση που το σχολείο κρατά για το θέμα αυτό αλλά ακόμα και από την επίδοση του παιδιού, όπως θα διαπιστώσουμε σε άλλο μέρος της παρούσας εργασίας (Γεωργίου, 2011: 68-71).

4.5. Η ΓΟΝΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ/ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980, η ελληνική πολιτεία, δεν έδινε καμία βαρύτητα στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, όπως μπορούμε να διαπιστώσουμε από τη νομοθεσία. Όμως, οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές αλλαγές αλλά και η ανάπτυξη της Παιδαγωγικής από τα μέσα του 18ου αιώνα επιφέρουν εξελίξεις (Μάνεσης, 2010: 109). Επίσης, αλλαγές στα μεταρρυθμιστικά και εκπαιδευτικά νομοσχέδια της δεκαετίας του 1980, μέσα από ένα πλαίσιο εκδημοκρατισμού και βελτίωσης της εκπαίδευσης, καθιστούν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους αναγκαία (Σταμάτης, 2013:304-305).

Γενικά, η νομοθεσία των τριών τελευταίων δεκαετιών δεν υιοθετεί μία σαφή θέση που να οριοθετεί τα πλαίσια συνεργασίας και συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γίνονται όμως κάποιες αναφορές, σε αυτή τη συμμετοχή. Στο Ν. 1566/ 1985, αρ.51, παρ. 1 και 3, αναφέρεται ότι «έργο του σχολικού συμβουλίου είναι η εξασφάλιση της ομαλής λειτουργίας του σχολείου με κάθε πρόσφορο τρόπο, η καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας διδασκόντων και οικογενειών των μαθητών καθώς και η υγιεινή των μαθητών και του σχολικού περιβάλλοντος». Επίσης, η νομοθεσία, εστιάζει περισσότερο, στο έργο των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, στις αρμοδιότητές τους, κυρίως μέσα από τη συμμετοχή ενός εκπροσώπου τους στη σχολική επιτροπή για λειτουργικά ζητήματα (Σταμάτης, 2013: 306-307).

Επίσης, σύμφωνα με τα Π.Δ. 390/90, άρθρο 13, παράγραφοι 1 και 2, Π.Δ. 8/95, άρθρα 3 και 5 κατοχυρώνεται θεσμικά η συνεργασία οικογένειας- εκπαιδευτικών,

όπου αναφέρεται ότι: «Ο εκπαιδευτικός οφείλει από την αρχή κάθε χρονιάς και ανά τακτά διαστήματα να ενημερώνει τους γονείς σχετικά με τον τρόπο εργασίας των παιδιών τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Επίσης, η ενημέρωση των γονέων μπορεί να γίνεται σε επίπεδο ομαδικό ή σε προσωπικό, σε μέρα και ώρα που γνωστοποιείται από το σχολείο στους γονείς (Μπρούζος, 2002: 128).

Η ελληνική πολιτεία, δεν εμπλέκει νομοθετικά τους γονείς στην διδακτική διαδικασία, όπου κύριος υπεύθυνος είναι ο εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο του ισχύοντος και επίσημου αναλυτικού προγράμματος σπουδών (Σταμάτης, 2013:307).

4.6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, μπορούμε να εντοπίσουμε διάφορους όρους που αναφέρονται στη συνεργασία οικογένειας - σχολείου όπως: σχέσεις σχολείου-οικογένειας, συνεργασία σχολείου-σπιτιού, εμπλοκή οικογένειας-σχολείου, συμμετοχή των γονέων στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών, αλλά και ως γονική εμπλοκή. Οι παραπάνω όροι, νοηματοδοτούνται περισσότερο από το περιεχόμενο και τους τρόπους εφαρμογής που λαμβάνουν χώρα κάθε φορά. Όπως αντιλαμβανόμαστε, τόσο η οικογένεια, όσο και το σχολείο, έχουν την ίδια ευθύνη και κοινό στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης και την ανάπτυξη των μαθητών. Είναι αναγκαίο, να λαμβάνεται υπόψη ότι κάθε οικογένεια είναι ξεχωριστή και να προσεγγίζεται με βάση τις ιδιαιτερότητες της, καθώς επίσης, είναι αποτελεσματικό να ορίζονται από κοινού οι στόχοι και το πλαίσιο της επικοινωνίας, αποτρέποντας κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες, θέτοντας στέρεες βάσεις γόνιμης συνεργασίας προς όφελος των μαθητών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΕΣΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

5.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αδιαμφισβήτητα, το παιδί αποτελεί για το σχολείο αλλά και για την οικογένεια τον κοινό παρανομαστή του ενδιαφέροντός τους. Νοιάζονται και οι δύο για παράγοντες που το αφορούν, όπως η πολύπλευρη ανάπτυξή του. Ακόμη, όπως είναι εύκολα αντιληπτό, μια καλή σχέση συνεργασίας σχολείου-οικογένειας είναι προς όφελος του παιδιού (Γεωργίου, 2000: 13).

Στο σημείο αυτό, θα αναφερθούμε σε θεωρίες και μοντέλα που έχουν προταθεί και αναφέρονται στη σχέση του σχολείου με την οικογένεια. Η ανασκόπηση μας σε αυτά τα μοντέλα και τις θεωρίες, είναι σημαντική, μια και το καθένα έχει επηρεάσει σε διαφορετικό βαθμό τη σκέψη των μελετητών, αλλά ακόμη και θέματα πολιτικής, πόσο μάλλον και την καθημερινή πρακτική όπου ρυθμίζεται η σχέση αυτή (Γεωργίου, 2000:14). Επίσης, οι θεωρίες και τα μοντέλα αυτά, μπορούν να λειτουργούν συμπληρωματικά (Μυλωνάκου, 2009: 332).

Ο τρόπος αλλά και η συχνότητα της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας οριοθετεί τη σχέση που δημιουργεί μία συγκεκριμένη οικογένεια με το σχολείο του παιδιού της. Από την άλλη πλευρά, οι ευκαιρίες που το κάθε σχολείο δίνει γενικά στην οικογένεια, να συμμετέχει στις δραστηριότητές του, αλλά και στην εκπαιδευτική πράξη, μπορούν να φανερώσουν τη στάση των εκπαιδευτικών αλλά και του σχολείου, στην ανάγκη τους για συνεργασία με τους γονείς (Γεωργίου, 2000: 65).

Τα μοντέλα αυτά, έχουν επηρεάσει τη σκέψη των σύγχρονων μελετητών, στην ανάλυση, εκτίμηση αλλά ακόμη και την αναθεώρηση των συνεργατικών προσπαθειών οικογένειας και σχολείου. (Σακελαρίου, 2009: 40). Επίσης, πιθανότατα, στην εποχή μας, με τη ραγδαία εξέλιξη της επιστήμης και της τεχνολογίας, αλλά και με την ανάπτυξη της γνώσης, απαιτείται η δημιουργία και η τεκμηρίωση ενός συνθετικού μοντέλου που θα εξετάζει επιπρόσθετες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και ψυχολογικές παραμέτρους, συνυπολογίζοντας στοιχεία που σχετίζονται με την αγωγή των παιδιών (Μυλωνάκου, 2009: 338).

Έχουν προταθεί, διάφορες τυπολογίες σχετικά με τη σχέση σχολείου - οικογένειας. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε εν συντομία σε κάποιες από αυτές.

5.2. ΤΟ ΣΤΑΔΙΑΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Το σταδιακό μοντέλο, αποτελεί το πρώτο μοντέλο, το οποίο «οριοθέτησε» τη σχέση του σχολείου με την οικογένεια, χρησιμοποιώντας ως βάση τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού, μέσα στην προοπτική του χρόνου. Στηρίζεται στις εξελικτικές θεωρίες του Erikson και Piaget. Δεν αναφέρεται ειδικά στη σχέση αυτή, αλλά εστιάζει στο ότι η ευθύνη για την ανάπτυξη του παιδιού ανήκει με τη σειρά, πρώτα στην οικογένεια, στη συνέχεια στο σχολείο, και τέλος, στο ίδιο το άτομο, μετά την ενηλικίωσή του. Το μοντέλο αυτό μειονεκτεί, στο ότι δεν αναφέρεται καθόλου στην αλληλεπίδραση των δύο, αυτών παραγόντων, αλλά επικεντρώνεται μόνο στις περιοχές ευθύνης, δηλαδή στο ότι θα γίνει παράδοση της κύριας ευθύνης από την οικογένεια στο σχολείο, όταν το παιδί εισέλθει στη σχολική ηλικία (Γεωργίου, 2000: 14).

5.3. ΤΟ ΟΡΓΑΝΙΣΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Το μοντέλο αυτό έχει ως βάση τις ιδέες των κοινωνιολόγων Weber και Parsons, σύμφωνα με τις οποίες «οι διάφοροι οργανισμοί ή οι οργανωμένες ομάδες, λειτουργούν πιο αποτελεσματικά όταν ενεργούν αυτόνομα και ανεξάρτητα». Αυτό το μοντέλο εφαρμόστηκε αρκετές δεκαετίες στη διοίκηση και στις δημόσιες υπηρεσίες και επακόλουθα το σχολείο επηρεάστηκε από αυτό. Η καθημερινή λειτουργία, αλλά και η διοίκηση του σχολείου επηρεάζονται δραστικά από το μοντέλο αυτό. Η εφαρμογή του μοντέλου αυτού, στη ρύθμιση των σχέσεων σχολείου και οικογένειας δημιουργεί πλήθος προβλημάτων (Γεωργίου, 2000: 15-16).

Το πιο σημαντικό πρόβλημα που ανακύπτει από το οργανισμικό μοντέλο, αναφέρεται στη δημιουργία μίας στάσης που τη χαρακτηρίζει η διστακτικότητα των γονιών αλλά και των δασκάλων, να συνεργαστούν μεταξύ τους, τόσο σε παράγοντες που αφορούν το παιδί και σχετίζονται με το σπίτι, αλλά και με το σχολείο, αντίστοιχα. Οι δύο σημαντικοί άλλοι του παιδιού έρχονται σε επαφή μόνο όταν το παιδί παρουσιάσει κάποιο μαθησιακό ή συμπεριφορικό πρόβλημα. Όπως

διαπιστώνουμε το οργανισμικό μοντέλο, αποτελεί άλλο ένα μοντέλο, το οποίο αποθαρρύνει τη διασύνδεση μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Γεωργίου, 2000: 16).

5.4. ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ(ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ)

Οι κατηγορίες μοντέλων που αφορούν τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας κατά τον Ματσαγγούρα είναι α) τα σχολειοκεντρικά μοντέλα, β) τα συνεργατικά, γ) τα διαπραγματευτικά, και τέλος, δ) τα οικογενειοκεντρικά. Πιο συγκεκριμένα:

Στα σχολειοκεντρικά μοντέλα, η συνεργασία οικοδομείται με αποκλειστική ευθύνη του σχολείου και στηρίζεται σε μια εξουσιαστικής μορφής επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια. Ο εκπαιδευτικός, θεωρείται ειδικός και κατέχει εξ' ολοκλήρου την ευθύνη για τα εκπαιδευτικά θέματα, ενώ, ο γονέας περιορίζεται στο να παρέχει πληροφορίες για το παιδί του στον εκπαιδευτικό και να λαμβάνει οδηγίες από αυτόν.

Στα συνεργατικά μοντέλα ή επικουρικής εμπλοκής γονέων, η σχέση σχολείου-οικογένειας στηρίζεται στις συνεργατικές σχέσεις που ρυθμίζει ο εκπαιδευτικός μέσα από προγραμματισμένες συναντήσεις. Ο προγραμματισμός των συναντήσεων τίθεται από το σχολείο και η οικογένεια είναι αυτή που πρέπει να συντονιστεί με αυτόν. Λαμβάνει χώρα η αμφίδρομη επικοινωνία αλλά ο ρόλος των γονέων είναι μόνο επικουρικός. Η οικογένεια, πληροφορεί το δάσκαλο για το ιστορικό του παιδιού της και για τη μαθησιακή του συμπεριφορά στο σπίτι, ενώ ο εκπαιδευτικός θεωρείται επαγγελματίας.

Στα διαπραγματευτικά μοντέλα, υπάρχουν σύμμετρες σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων, η επικοινωνία επιτυγχάνεται με πρωτοβουλία των γονιών, ενώ οι τομείς συνεργασίας μπορεί να αφορούν τις ατομικές ανάγκες του παιδιού αλλά και τυπικού είδους θέματα, όπως το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος καθώς και τη γενικότερη λειτουργία του σχολείου. Γονείς και εκπαιδευτικοί συνεργάζονται ισότιμα και κάτι τέτοιο επιζητεί αμοιβαία εμπιστοσύνη και αποδοχή όρων για τους γονείς.

Στα οικογενειοκεντρικά μοντέλα, οι πρακτικές για τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών που προέρχονται από την ειδικότητά τους αμφισβητούνται και ρυθμιστές της διαδικασίας θεωρούνται οι γονείς. Οι σχέσεις είναι συνεργατικές και οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους ενώ το σχολείο

λογοδοτεί για την αποτελεσματικότητά του. Προβάλλεται λοιπόν, η στάση των γονέων ως ατόμων που έχουν γνώση περισσότερη όσο κανείς για τις δυνατότητες και τις ανάγκες των παιδιών τους (Πούλου & Ματσαγγούρας, 2009).

5.5. ΤΟ ΟΙΚΟΣΥΣΤΗΜΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ

Πρόκειται για το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner, στα πλαίσια του οποίου, το κάθε άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του, βιώνει ένα ευρύτερο πλαίσιο αλληλεπιδραστικών υποσυστημάτων, οι οποίες αποτελούν το περιβάλλον του και το επηρεάζουν σε διαφορετικό βαθμό. Το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner ενδιαφέρεται για το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί και στην πολυπλοκότητα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στα συστήματα κατά την ανάπτυξή του (Μυλωνάκου, 2009:248, Σακελλαρίου, 2008: 55-56). Το μοντέλο αυτό υποστηρίζει ότι η ανάπτυξη του παιδιού επηρεάζεται από το σύνολο των συστημάτων στα οποία αυτό συμμετέχει (Μυλωνάκου, 2009:255).

Το οικοσυστημικό μοντέλο συνίσταται από ομόκεντρους κύκλους. Ο μεγαλύτερος αποτελεί το μακροσύστημα, δηλαδή, τους νόμους, τις αξίες, την κουλτούρα και την ανθρωπότητα, ενώ ο μικρότερος περιλαμβάνει το άτομο, το οποίο περιβάλλεται άμεσα από τα μικροσυστήματα όπως αυτό της οικογένειας, του σχολείου, της κοινότητας αλλά και σε έναν επόμενο βαθμό από το μεσοσύστημα που αποτελεί τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μικροσυστημάτων. Εφόσον μικροσύστημα και μεσοσύστημα αλληλεπιδρούν, ωθούμαστε στο συμπέρασμα ότι η οικογένεια και το σχολείο αλληλεπιδρούν. Το εξωσύστημα δηλαδή το έθνος, οι επαγγελματικοί φορείς, το διαδίκτυο, η τεχνολογία, οι κρατικοί φορείς, τα μέσα επικοινωνίας, διαμορφώνει έμμεση επικοινωνία και σχέσεις ανάμεσα στα άτομα, που είναι όμως ως επί το πλείστον συμβολικές παρά ουσιαστικές. Όσο πιο μεγάλη είναι η απόσταση του υποσυστήματος από το άτομο, τόσο μικραίνει η επίδραση που ασκείται σε αυτό, χωρίς όμως να μηδενίζεται ποτέ. Τα μικροσυστήματα βρίσκονται κοντά στο άτομο από ότι τα υπόλοιπα υποσυστήματα και ως εκ τούτου, ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση σε αυτό. Όλα τα στοιχεία, συντελούν στη διαμόρφωση των στάσεων και των συμπεριφορών του κάθε ατόμου ξεχωριστά (Γεωργίου, 2000: 18-19).

Επομένως, η οικογένεια και το σχολείο, ως μικροσυστήματα, ασκούν καθοριστική επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιού. Όσο μεγαλύτερες είναι οι αλληλεπιδράσεις στο επίπεδο των μικροσυστημάτων τόσο περισσότερο επηρεάζεται

το ίδιο το παιδί (Μυλωνάκου, 2009:251). Το πιο σημαντικό πλαίσιο για το παιδί είναι η οικογένεια του διότι, σε αυτή περνάει τον περισσότερο χρόνο και ασκεί σημαντική συναισθηματική επίδραση στο παιδί. Η ανάπτυξη του παιδιού καθορίζεται από τις εμπειρίες που έχει στο κάθε πλαίσιο. Εφόσον λοιπόν, οικογένεια και σχολείο αποτελούν οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος, η μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία, είναι φυσικά επιθυμητή και αυτονόητη. Στο μεσοσύστημα λαμβάνουν χώρα οι αλληλεπιδράσεις, ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα μικροσυστήματα στα οποία συμμετέχει το παιδί, όπως είναι για παράδειγμα η επικοινωνία του δασκάλου με την οικογένεια του μαθητή. Είναι γεγονός, ότι όσο αποτελεσματικότερες είναι οι αλληλεπιδράσεις που λειτουργούν στο μεσοσύστημα, τόσο θετικότερη συνίσταται η ανάπτυξη του παιδιού (Μυλωνάκου, 2009:251-252). Από τη μεριά του το εξωσύστημα, μπορεί να επηρεάσει τη λειτουργία τόσο των μικροσυστημάτων όσο και των μεσοσυστημάτων. Έτσι, για παράδειγμα, συνθήκες, όπως τα ωράρια, το άγχος, οι αμοιβές που σχετίζονται με την εργασία της οικογένειας, επηρεάζουν τη λειτουργία του μικροσυστήματος της οικογένειας, το οποίο στη συνέχεια, επηρεάζει το ίδιο το παιδί (Μυλωνάκου, 2009: 253).

Μέσα από αυτό το μοντέλο, διαπιστώνουμε ότι οι συνήθειες, το εργασιακό περιβάλλον των γονέων, οι αξίες, αλλά και η κουλτούρα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει το παιδί, επηρεάζει τη λειτουργία της οικογένειας, η οποία στη συνέχεια, επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού.

5.6. ΤΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ (GUBA&GETZELS)

Το κοινωνικό μοντέλο, συνίσταται από δύο διαστάσεις, τη νομοθετική και την ιδιογραφική, οι οποίες λειτουργούν παράλληλα και αλληλο-επηρεάζονται. Η πρώτη διάσταση, περιγράφει τη λειτουργία του οργανισμού, όπου στη δική μας περίπτωση, εξετάζεται το σχολείο μέσα στην κοινωνία, με αυτόν τον τρόπο το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα επηρεάζεται από τους στόχους και τις αξίες της κοινωνίας. Ενώ, η δεύτερη διάσταση, εξετάζει τη λειτουργία του εργαζόμενου ατόμου, μέσα στον οργανισμό. Έτσι, όπως θα μπορούσε να γίνει αντιληπτό, η ιδιογραφική διάσταση, καταπιάνεται με τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολείο. Αξίζει να αναφέρουμε ότι, σύμφωνα με αυτή τη διάσταση του μοντέλου, οι εκπαιδευτικοί ως εργαζόμενοι στο εκπαιδευτικό σύστημα, φέρνουν στοιχεία από τη ζωή τους, από την προσωπικότητά τους, από πριν την ανάληψη του ρόλου τους ως εκπαιδευτικοί. Κάθε

εκπαιδευτικός, με την προσωπικότητα, αλλά και τις ανάγκες του, αλληλεπιδρά, με το ήθος και το κλίμα που λαμβάνει χώρα στις ομάδες από τις οποίες αποτελείται ο οργανισμός, διαμορφώνοντας μία νέα κατάσταση (Γεωργίου, 2000: 22-24).

Είναι σημαντικό να τονίσουμε, ότι παρ' όλο που το εκπαιδευτικό σύστημα έχει δημιουργηθεί από την ίδια την κοινωνία με στόχο να εξυπηρετεί συγκεκριμένους σκοπούς της, παράλληλα, ως ζωντανός οργανισμός, την επηρεάζει κιόλας (Γεωργίου, 2000:23).

Αυτό το μοντέλο, αποβαίνει χρήσιμο στο να προβλέπει την αντίδραση του σχολείου και τη στάση που θα υιοθετήσει σε συμπεριφορές όπως είναι για παράδειγμα ή ενίσχυση ή μη της γονικής εμπλοκής στο σχολείο. Ακόμη, το μοντέλο αυτό, μπορεί, γενικότερα, να προβλέψει πως τα κοινωνικά συστήματα αντιδρούν σε συνθήκες αβεβαιότητας του περιβάλλοντος, αναπτύσσοντας προστατευτικούς μηχανισμούς και αναπροσαρμόζοντας τις εσωτερικές τους διαδικασίες (Γεωργίου, 2000:24).

5.7. ΤΟ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ (EASTON, 1965)

Το πολιτικό μοντέλο, περιγράφει και εξηγεί συναλλαγές οι οποίες λαμβάνουν χώρα, ανάμεσα σε οργανισμούς αλλά και αλληλοεξαρτώμενες οργανωμένες ομάδες (Γεωργίου, 2000:24).

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο υποστηρίζεται από διάφορες ομάδες όπως για παράδειγμα είναι, οι οργανωμένοι γονείς, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, τα πολιτικά κόμματα, κ.α., οι οποίες θα μπορούσαν από τη μία πλευρά, να έχουν κοινά συμφέροντα, αλλά κάποιες φορές ασκούν κάποιες πιέσεις, οι οποίες μπορούν να είναι και αλληλοσυγκρουόμενες (Γεωργίου, 2000:26).

Το πολιτικό μοντέλο λαμβάνει χώρα στο σχολείο με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα, τόσο οι αποφάσεις και οι ενέργειες του διευθυντή, αλλά και των εκπαιδευτικών του σχολείου έχουν τη δύναμη να επηρεάσουν τη ζωή των οικογενειών, τις οποίες δεν πρέπει να αγνοούν (Γεωργίου, 2000:27).

5.8. ΣΦΑΙΡΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ Η' ΜΟΝΤΕΛΟ ΕΠΙΚΑΛΥΠΤΟΜΕΝΩΝ ΣΦΑΙΡΩΝ (EPSTEIN)

Το σφαιρικό μοντέλο ή Μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών, αποτελεί μία ειδική περίπτωση του οικοσυστημικού μοντέλου (Γεωργίου, 2000:20). Έχει συστημικό προσανατολισμό, εστιάζοντας στις σχέσεις τριών συστημάτων, της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας (Μυλωνάκου, 2009:284). Αφετηρία για την ανάπτυξη της γονικής εμπλοκής στα σχολεία, αποτελεί μία σημαντική εργασία της J. Epstein και των συνεργατών της στο Πανεπιστήμιο Johns Hopkins των Η.Π.Α., το 1995. Η Epstein υποστηρίζει ότι «ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία φροντίζουν για τους μαθητές τους, αντανακλάται στους τρόπους με τους οποίους αντιμετωπίζουν και τις οικογένειές τους», υποστηρίζοντας ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να θεωρήσουν τους γονείς ως «συνεργάτες/ συνεταιίρους στην εκπαίδευση των παιδιών» (Μυλωνάκου, 2009:226).

Η θεωρία της Epstein, την οποία εντοπίζουμε και ως μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής, αναγνωρίζει τρία σημαντικά πλαίσια: το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα και τις αλλαγές που συντελούνται σε αυτά τα τρία πλαίσια. Και τα τρία αυτά πλαίσια αλληλοεπηρεάζου και αλληλοεπηρεάζονται. Όσον αφορά το εξωτερικό, δομικό κομμάτι του μοντέλου αυτού, αυτό περιγράφεται ως εξής: Το σχολείο, η οικογένεια και η κοινότητα, είναι τρία σφαιρικά συστήματα που αλληλεπιδρούν διαρκώς μεταξύ τους. Τα σφαιρικά αυτά συστήματα, τέμνονται στο σημείο που βρίσκεται το παιδί. Ο βαθμός της αυξομείωσης της ψυχολογικής και κοινωνικής απόστασης μεταξύ των τριών συστημάτων εξαρτάται από δυνάμεις όπως η ηλικία, η τάξη φοίτησης, οι κοινωνικές συγκυρίες κατά τη διάρκεια της φοίτησης του παιδιού, η συμπεριφορά των δασκάλων, καθώς και ο βαθμός ευαισθητοποίησης της κοινότητας σε θέματα γονικής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όσο είναι μικρό το παιδί, η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία είναι μεγαλύτερη από ότι είναι όταν αυτό μεγαλώνει. Βέβαια, αυτή η επικάλυψη μεταξύ των σφαιρών του σχολείου και της οικογένειας, που για τα πιο πολλά παιδιά παρατηρείται στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία, μπορεί να διατηρηθεί σε όλες τις τάξεις, όταν οι γονείς διατηρούν μεγάλο ενδιαφέρον για την εκπαίδευση του παιδιού τους στο σχολείο, ή όταν οι δάσκαλοι εμπλέκουν τους γονείς στη διδακτική τους πρακτική. Η μεγαλύτερη επικάλυψη πραγματοποιείται, όταν γονείς και δάσκαλοι λειτουργούν σαν εταίροι,

δηλαδή όταν υφίσταται ένας ειλικρινής διάλογος μεταξύ τους, πραγματοποιούν ανοικτή επικοινωνία, καθώς συνεργάζονται ουσιαστικά μεταξύ τους, στα πλαίσια ενός οργανωμένου προγράμματος που προϋποθέτει δραστηριότητες διάφορων τύπων γονικής εμπλοκής (Γεωργίου 2000: 20, Σακελλαρίου, 2008:58-65).

Μέσα από αυτό το μοντέλο, στοχεύεται η ενθάρρυνση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ σχολείου – οικογένειας - κοινότητας. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ότι στα σχολεία παρέχονται υποδείξεις στους εκπαιδευτικούς και προτείνονται τρόποι για τη βελτίωση της επικοινωνίας τους με τους γονείς, με στόχο οι τελευταίοι να εμπλακούν περισσότερο ενεργά στη σχολική ζωή των παιδιών τους και ακόμη να αναπτύξουν εθελοντική δράση στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο σχολείο. Επίσης, κατευθύνονται οι γονείς, ώστε να έχουν περισσότερο συχνή και ουσιαστική πληροφόρηση για τα παιδιά από το σχολείο, αλλά και για να έχουν συμμετοχή στις εξωσχολικές αλλά και στις ενδοσχολικές δραστηριότητες τους (Μυλωνάκου, 2009: 226).

5.8.1. ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΓΟΝΙΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ(EPSTEIN)

Συμπλήρωμα στο μοντέλο της Epstein αποτελεί η τυπολογία της γονεϊκής εμπλοκής (Epstein, 1995), που προέκυψε από έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε σχολεία των Η.Π.Α. με τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης (Μυλωνάκου, 2009: 265). Σύμφωνα με αυτή την τυπολογία προσδιορίζονται έξι τύποι γονεϊκής εμπλοκής που εστιάζουν στην επικοινωνία σχολείου – οικογένειας – κοινότητας. Αυτοί οι τύποι είναι με τη σειρά που παρατίθενται: η γονική μέριμνα, η επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια, οι γονείς ως εθελοντές, οι γονείς ως «δάσκαλοι», οι γονείς ως συμμετοχοί στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο και η συνεργασία του σχολείου με την κοινότητα (Μυλωνάκου, 2009: 270, Νόβα - Καλτσούνη, 2010: 279-280).

Σε κάθε τύπο από τους παραπάνω, προτείνονται αντίστοιχες δραστηριότητες και τονίζεται ότι πρέπει να λαμβάνουν χώρα όλοι οι τύποι κατά την πραγματοποίηση ενός ολοκληρωμένου προγράμματος συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα (Μυλωνάκου, 2009: 269).

Είναι πολύ σημαντικό να τονίσουμε ότι αυτό το μοντέλο δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη γνώση και κατανόηση της διαφορετικής κουλτούρας των οικογενειών από

μέρους των εκπαιδευτικών , αλλά και στις ιδιαίτερες ανάγκες και δεξιότητες των μελών τους. Έτσι, ορίζει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι , κατά τη συνάντηση με τους γονείς, να φροντίσουν να υπάρχει μετάφραση, στις περιπτώσεις που κάποιοι γονείς δε μιλούν τη γλώσσα για να επιτευχθεί η αποτελεσματικότερη συνεργασία και αλληλεπίδραση τους, σεβόμενοι πάντα την πολιτισμική τους διαφορετικότητα. Άλλο σημαντικό στοιχείο αποτελεί η παροχή εκπαίδευσης στους γονείς των μαθητών των πρώτων τάξεων στις βασικές μεθόδους ανάγνωσης και με αυτόν τον τρόπο. Με αυτές τις τακτικές, οι γονείς από διαφορετικές χώρες αποκτούν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργητικότερα στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Μυλωνάκου, 2009: 273-278).

Δραστηριότητες από μεριάς σχολείου που έχουν σχέση με τους τύπους γονεϊκής εμπλοκής της Epstein, είναι οι εξής: Αρχικά, προτείνεται η φιλική προσέγγιση των γονέων από το προσωπικό του σχολείου. Επιπλέον, επιδιώκεται η οικοδόμηση μιας συνεργασίας ανοιχτής, συνεχούς και ειλικρινής, η οποία να στηρίζεται στην ενιαία αντιμετώπιση του παιδιού από πλευράς των δύο φορέων. Ακόμη, θεωρείται σημαντική η δημιουργία χώρου εθελοντικών δράσεων για τους γονείς, όπως προαναφέρθηκε, αλλά και χώρου συνάντησης για τους γονείς. Επιπλέον η δημιουργία σχολών γονέων, ή η πραγματοποίηση επιμορφώσεων των νέων γονέων ή των γονέων παιδιών βρεφικής και νηπιακής ηλικίας, θεωρείται θεμιτή για την ενημέρωση και διευκόλυνση των γονέων προς το δύσκολο έργο τους. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσω εργαστηρίων και προγραμμάτων εκπαίδευσης τις απογευματινές ώρες ή τα Σαββατοκύριακα. Ένα βήμα παραπέρα, αποτελεί η διαμόρφωση κέντρου φροντίδας και δραστηριοποίησης των μαθητών, όπου εθελοντές γονείς προσφέρουν διάφορες υπηρεσίες. Μια άλλη δραστηριότητα θα μπορούσε να αφορά τη σύνδεση διαφόρων οικογενειών για ανταλλαγή στοιχείων καθώς και την ίδρυση σχολών συνεκπαίδευσης γονέων, παιδιών και εκπαιδευτικών προκειμένου να αποκτήσουν όλοι κοινή εκπαιδευτική εμπειρία, γνωστικό υπόβαθρο και κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο. Συνοπτικά, σύμφωνα με τις έρευνες που διενέργησε η Epstein, η μεγαλύτερη συνεργασία μεταξύ των σφαιρών επιρροής οδηγεί σε θετικές αναπτυξιακές διαδικασίες τα παιδιά, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Σακελλαρίου, 2004: 135-136).

5.9. ΜΟΝΤΕΛΟ ΓΟΝΕΙΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΤΩΝ HOOVER-DEMPSEY ΚΑΙ SANDLER

Επίκεντρο στο μοντέλο αυτό, είναι περισσότερο ο ίδιος ο μαθητής, το οικογενειακό του περιβάλλον, οι διαπροσωπικές τους σχέσεις και η επίδρασή τους στο ίδιο το παιδί (Μυλωνάκου, 2009: 228).

Το μοντέλο αυτό είναι σημαντικό γιατί δίνει έμφαση στη βαθύτερη κατανόηση των λόγων για τους οποίους οι γονείς είναι αναγκαίο να εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Μυλωνάκου, 2009: 294) και έχει προέλθει από συστηματικές έρευνες μίας δεκαετίας (1995-2005).

Αρχικά, γίνεται προσπάθεια να αναγνωριστούν τα προσωπικά κίνητρα των γονέων κατά την ενεργή ενασχόλησή τους με την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Οι Hoover-Dempsey και Sandler ανέπτυξαν μία κλίμακα που ανίχνευε το βαθμό που ο κάθε γονέας θεωρεί ότι πρέπει να συμμετέχει ενεργά στην εκπαίδευση του παιδιού του, καταγράφοντας τις αντίστοιχες πεποιθήσεις τους. Στη συνέχεια, επιχειρείται να εντοπιστεί ο βαθμός έλξης των γονέων προς το σχολείο, διερευνώντας τις προγενέστερες σχολικές εμπειρίες των ίδιων. Μέσα από τις δύο παραπάνω ανιχνεύσεις, οι ερευνητές κατάφεραν να εντοπίσουν το ενδιαφέρον των γονιών για την «κατασκευή του γονεϊκού ρόλου». Στη συνέχεια, επιδίωξαν να εντοπίσουν το βαθμό που αισθάνονται οι γονείς αποτελεσματικοί στο να υποστηρίξουν με κατάλληλες δράσεις το παιδί τους, στοχεύοντας να το καταστήσουν αποτελεσματικότερο στο σχολείο (Μυλωνάκου, 2009: 294-298).

Επιπλέον, διερευνώνται οι «προσκλήσεις για συνεργασία» των εκπαιδευτικών ή του σχολείου γενικά, προς τους γονείς, οι οποίες δημιουργούν κίνητρα για ενεργητικότερη εμπλοκή των τελευταίων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Επίσης, οι ερευνητές, προσπάθησαν να εντοπίσουν στοιχεία για τη μοναδικότητα της κάθε οικογένειας, αυτό που οι ίδιοι ονομάζουν «πλαίσιο ζωής» της οικογένειας, ερευνώντας την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας, τις προϋπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των γονέων, τη χρονική διαθεσιμότητα των γονέων και γενικότερα, τη δυνατότητα που έχουν για να υποστηρίξουν τη μελέτη και τις δραστηριότητες των παιδιών τους (Μυλωνάκου, 2009: 301-307).

Οι Hoover – Dempsey και Sandler διέκριναν τις δραστηριότητες συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών στο σπίτι, ως εξής: α) Συζήτηση με το παιδί αναφορικά με τη σχολική του καθημερινότητα, β) την εποπτεία της σχολικής του εργασίας, γ) την αρωγή στη μελέτη και το συστηματικό διάβασμα μαζί του δ) την

προσφορά βοήθειας στο παιδί ώστε να αναπτύξει συγκεκριμένες μαθησιακές δεξιότητες. Υπάρχουν βέβαια και δραστηριότητες για τη συμμετοχή των γονέων οι οποίες πραγματοποιούνται στο σχολείο και είναι οι ακόλουθες: α) προσφορά βοήθειας από τους γονείς σε δραστηριότητες του σχολείου, β) παρουσία και συμμετοχή στις εκδηλώσεις του σχολείου, γ) εθελοντική συμμετοχή σε εκδρομές, επισκέψεις και ανάλογες δραστηριότητες που οργανώνονται από το σχολείο, δ) συμμετοχή σε συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών. Είναι πολύ σημαντικό ότι το μοντέλο αυτό αναφέρεται ερευνητικά στη σχέση σχολείου-οικογένειας, εξάγοντας αξιολογικά συμπεράσματα τόσο για τα κίνητρα των γονέων και τις αντιλήψεις των παιδιών για την εμπλοκή των γονέων όσο και για την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Μυλωνάκου, 2009:329).

5.10. ΜΟΝΤΕΛΟ ΣΧΕΣΕΩΝ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ (RYAN&ADAMS)

Το μοντέλο υποστηρίζει ότι τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών της οικογένειας αλλά και οι διεργασίες που πραγματοποιούνται στο περιβάλλον της, λειτουργούν αμφίδρομα σε σχέση με το παιδί και την ανάπτυξή του (Μυλωνάκου, 2009:286).

Το ενδιαφέρον εστιάζεται στο παιδί και το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον, τις διαπροσωπικές του σχέσεις και την επίδρασή τους στην προαγωγή-επιτυχία του, στα πλαίσια του σχολείου όσο και στα πλαίσια του κοινωνικού χώρου στον οποίο δραστηριοποιείται (Σακελλαρίου, 2008:65).

Τα συστήματα των σχέσεων και οι παράμετροι ανάλογα με το πόσο πολύ ή λίγο επιδρούν στη συμπεριφορά και στην επίδοση του παιδιού στο σχολείο, ιεραρχούνται σε έξι επίπεδα (το παιδί τοποθετείται στη βάση τους), τα οποία εντάσσονται σε τέσσερις κατηγορίες. Σε κάθε επίπεδο συγκεντρώνεται ένα συγκεκριμένο σύνολο μεταβλητών και καθένα από τα επίπεδα αντιπροσωπεύεται από έναν αριθμό που δηλώνει την απόσταση μεταξύ τους (Σακελλαρίου, 2008: 66).

Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνεται το μηδενικό και το πρώτο επίπεδο, η δεύτερη κατηγορία περιλαμβάνει το δεύτερο και το τρίτο, στην τρίτη κατηγορία περιέχεται το τέταρτο και το πέμπτο επίπεδο και τέλος, στην τέταρτη κατηγορία ανήκει το επίπεδο έξι (Μυλωνάκου, 2009: 289). Το μηδενικό επίπεδο περιέχει μεταβλητές αναφορικά με την επίδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο, όπως λόγου χάρη η βαθμολογία. Στο πρώτο επίπεδο

εντάσσονται μεταβλητές που σκιαγραφούν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και έχουν σχέση με τη σχολική επίδοση, όπως είναι η ευφυΐα, η αυτοεκτίμηση. Στο δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνονται μεταβλητές που σχετίζονται με την εμπλοκή των γονέων στις σχολικές υποχρεώσεις του παιδιού, όπως είναι οι εργασίες του παιδιού για το σπίτι, ενώ στο τρίτο επίπεδο περιλαμβάνεται η αλληλεπίδραση γονέων και παιδιών σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Στο τέταρτο επίπεδο περιλαμβάνονται οι μεταβλητές που σχετίζονται με την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος. Το πέμπτο επίπεδο σχετίζεται με πιο συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των γονέων αναφορικά με την εκπαίδευση, όπως είναι οι προσδοκίες τους για την επίδοση των παιδιών τους. Το έκτο επίπεδο σχετίζεται με το εξωτερικό περιβάλλον της οικογένειας και ειδικότερα τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες που πλαισιώνουν την οικογένεια, όπως είναι το μορφωτικό επίπεδο οικογένειας. Κάθε μια από τις παραμέτρους που αναφέρθηκαν επηρεάζει και επηρεάζεται από τις υπόλοιπες (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009: 289-291, Σακελλαρίου, 2008:67-68). Ωστόσο, όσο πιο κοντινή είναι μια παράμετρος στο επίπεδο (0) τόσο περισσότερο επηρεάζει τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις του παιδιού και όσο πλησιέστερα βρίσκονται μεταξύ τους επίπεδα με τα χαρακτηριστικά των ατόμων ή τις διεργασίες που επιτελούν, τόσο πιο έντονες είναι οι επιπτώσεις από την αλληλεπίδραση διαφορετικών παραμέτρων.

5.11. ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΩΝ CHRISTENSON ΚΑΙ SHERIDON

Το μοντέλο των Christenson και Sheridan επικεντρώνεται στην οικογένεια και στο σχολείο και στις ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και της οικογένειας. Βασίζεται στην εμπιστοσύνη και στον αμοιβαίο σεβασμό και εστιάζει σε τέσσερις αναγκαίες συνθήκες, όπως τις αξίες και τις αντιλήψεις των ατόμων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, τις πρακτικές και την πολιτική για τις αναμενόμενες σχέσεις και διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογένειας, το κλίμα που βοηθάει να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, γονείς και εκπαιδευτικοί και τέλος, στη δράση για την επίτευξη μίας ουσιαστικής συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Ειδική μνεία, λαμβάνει χώρα, για τις οικογένειες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, στις οποίες δίνεται η δυνατότητα να ενημερώνονται για τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του

σχολικού πλαισίου, αλλά και να μοιράζονται στοιχεία του δικού τους πολιτισμού (Χατζηχρήστου, 2015: 82).

5.12.ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις υιοθετούν ένα νέο τρόπο σκέψης και διασύνδεσης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Επίκεντρό τους είναι το ίδιο το παιδί. Υποστηρίζουν τη συνεργατική και ισότιμη σχέση και σύνδεση μεταξύ σχολείου και οικογένειας, η οποία διακρίνεται από μία συνέχεια και έχει ως σκοπό από τη μία την προαγωγή της μάθησης των παιδιών αλλά και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των εμποδίων που προκύπτουν. Διακρίνονται ως δύο πλαίσια, που μοιράζονται την ευθύνη στο να παρέχουν στήριξη για την εξέλιξη και την ανάπτυξη των παιδιών (Χατζηχρήστου, 2015:80).

Οι σύγχρονες αντιλήψεις βασίζονται περισσότερο, στις θέσεις της οικολογικής θεωρίας των συστημάτων οι οποίες θεωρούν το σχολείο και την οικογένεια ως παράλληλα συστήματα και πλαίσια που πρέπει να συνεννοούνται και γενικά να δρουν από κοινού για ότι έχει να κάνει με το παιδί, με στόχο τη διευκόλυνση της ανάπτυξης και της προσαρμογής του. Επίσης, η σχέση σχολείου-οικογένειας αποτελεί αναπόσπαστο μέρος «ενός συνόλου αλληλοσυνδεόμενων συστημάτων» που οδηγούν στη σχολική επιτυχία του παιδιού (Χατζηχρήστου, 2015: 80).

Δεν προτείνονται συγκεκριμένες δραστηριότητες αλλά μια σειρά δράσεων όπου μέσα από μία αμοιβαία αναγνώριση θα αναδεικνύεται η σημασία που δείχνει η οικογένεια για τις σχολικές διαδικασίες αλλά και το σχολείο για το ρόλο που διαδραματίζει η οικογένεια προς αυτό το σκοπό (Χατζηχρήστου, 2015:81).

Μέσα από τα συνεργατικά προγράμματα, επιδιώκεται η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης. Οι παιδαγωγοί, είναι απαραίτητο, να είναι δεκτικοί, στην πολυπλοκότητα των ιδεών και των συνεισφορών των γονέων και της οικογένειας (Σακελαρίου, 2008:332).

Ακόμη, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση, στην προσέγγιση της κάθε οικογένειας με βάση την ιδιαιτερότητά της, αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα των παιδιών και των οικογενειών και δίνεται έμφαση στη διαμόρφωση από κοινού των τρόπων διασύνδεσης σχολείου-οικογένειας. Αναπτύσσονται από κοινού σχέδια δράσης και προσδιορίζονται οι στόχοι για σχολική επιτυχία και ψυχοκοινωνική επάρκεια. Η ποιότητα της αλληλεπίδρασης είναι περισσότερο σημαντική από τη συχνότητα.

Στόχος είναι η πραγματοποίηση δραστηριοτήτων από κοινού με τους γονείς ώστε να προαχθεί η συνεργασία. Και στους δύο αντιστοιχεί από κοινού η συνεισφορά και η ευθύνη για το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Χατζηχρήστου, 2015:81).

Οι σύγχρονες αντιλήψεις προσεγγίζουν ακόμα με μεγαλύτερη ευαισθησία τις οικογένειες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Οι οικογένειες αυτές έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν από το σχολείο σημαντικές πληροφορίες που αφορούν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τόσο του σχολείου όσο και των μελών του προσωπικού του σχολείου. Επίσης, τους δίνεται η ευκαιρία να μοιραστούν στοιχεία του δικού τους πολιτισμού, κοινοποιώντας στοιχεία του πολιτισμικού τους πλαισίου, καθημερινές συνήθειες της οικογένειάς τους, προηγούμενες συνεργασίες που είχε η οικογένεια με το εκπαιδευτικό σύστημα, να μοιραστούν τα όνειρα που έχουν για τα παιδιά τους αλλά και τις επιτυχίες τους. Ακόμη, αναφέρονται σε προηγούμενες συνεργασίες του σχολείου με οικογένειες με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή (Lines, Miller, & Arthur-Stanley, 2011 στο Χατζηχρήστου, 2015:83).

Επίσης, στη διεθνή βιβλιογραφία, εντοπίζουμε προγράμματα, στα οποία στοχεύεται η συμμετοχή του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού σε δράσεις συνεργασίας με το σχολείο, αλλά και την ευρύτερη κοινότητα (Μυλωνάκου, 2009: 217).

5.12.1. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Μέσα στα πλαίσια των σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων, εντάσσεται και η εφαρμογή εξειδικευμένων προγραμμάτων συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Αν εφαρμοστούν αποτελεσματικά προγράμματα προαγωγής της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, είναι περισσότερο εφικτή η άρση των δυσκολιών (Χατζηχρήστου, 2015: 89).

Αρκετά προγράμματα συνεργασίας σχολείου και γονέων, έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια, με σκοπό την εκπαίδευση των γονέων. Ενδεικτικά, σε κάποια προγράμματα, οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο, όπου παρακολουθούν σεμινάρια, συζητούν με άλλους γονείς, ενημερώνονται, ενώ κάποιες φορές, οι εκπαιδευτικοί επισκέπτονται τους γονείς στο σπίτι, για να τους δώσουν οδηγίες σχετικά με τη μελέτη των παιδιών (Σακελλαρίου, 2008:116-117). Επίσης, λαμβάνει χώρα ενημέρωση γονέων/ βραδιά «πίσω στο σχολείο», συμμετοχή σε εργαστήρια, επιστολές επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και στους γονείς, σύστημα

επικοινωνίας, τηλεφωνήματα για καλά νέα, εποπτεία της προόδου των μαθητών, συμβόλαιο συνεργασίας/συμφωνίας, συνεδριάσεις και εθελοντισμός (Χατζηχρήστου, 2015: 91).

Η εφαρμογή των προγραμμάτων και η ανάπτυξη των δράσεων για την προαγωγή της αποτελεσματικότερης συνεργασίας είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες για την ανάπτυξη και την προσαρμογή του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί έχουν πολύ μεγάλη ευθύνη για την προσπάθεια αυτή, διευκολύνοντας και στηρίζοντας τις οικογένειες, λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες αλλά και τις ιδιαιτερότητές τους (Χατζηχρήστου, 2015: 91).

Προγράμματα που συμμετέχουν και οι γονείς έχουν θετικά αποτελέσματα, σύμφωνα με τους Weikart&Rauth, Hofer&Simons, όταν σχεδιάζονται με προσοχή, προωθούνται από την προσχολική ηλικία, συνεχίζονται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και επίσης, λαμβάνεται υπόψη το συνολικό περιβάλλον αγωγής του παιδιού (Σακελαρίου, 2008:24).

5.12.2.ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η «συνεκπαίδευση» είναι άλλη μία σύγχρονη πρακτική, που επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη συνεργασία οικογένειας-σχολείου.

Η συνεκπαίδευση είναι ένα διεπιστημονικό ερευνητικό πεδίο, το οποίο εμπλουτίζει τις υπάρχουσες κοινωνικο-παιδαγωγικές πρακτικές της εκπαίδευσης τόσο των ενηλίκων όσο και των παιδιών με μεθόδους, πρακτικές και διαδικασίες προερχόμενες από την τυπική και τη μη τυπική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, ως συνεκπαίδευση ορίζεται «η απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας ταυτόχρονα και σε συνεργασία από άτομα διαφορετικής ηλικίας, γνωστικής υποδομής, εμπειριών, ενδιαφερόντων και κοινωνικού-πολιτισμικού επιπέδου» (Μυλωνάκου, 2009: 405).

Λαμβάνοντας υπόψη τους το σημερινό κοινωνικό γίνεσθαι (ανάπτυξη επιστήμης, τεχνολογίας, ανάγκη αλληλεπίδρασης σχολείου-οικογένειας-κοινότητας), οι εμπνευστές του μοντέλου πιστεύουν ότι οι συνεκπαιδευτικές δράσεις αποτελούν αναγκαιότητα, λόγω του ότι προασπίζουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, καθώς την θεωρούν ως ένα πολύ σημαντικό ζήτημα για το οποίο απαιτείται να αναλάβουν πρωτοβουλίες οι άμεσα εμπλεκόμενοι (οι μαθητές), οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί.

Επομένως, η οργάνωση συνεκπαιδευτικών δράσεων γύρω από μια θεματική ενότητα μπορεί να αλλάξει τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους, ώστε να από μη ενεργητικοί συμμετέχοντες να μετέχουν ενεργά και να οικοδομούν τη γνώση. Η συνεργατική διαδικασία αξιοποιεί τις εμπειρίες και τις γνώσεις που αποκτήθηκαν από την όλη ενεργή διαδικασία, με την κοινοποίησή τους στην ευρύτερη κοινότητα μέσω παρουσιάσεων, εκθέσεων κ.α. (Μυλωνάκου, 2009:403-413).

Συμμετέχοντες μπορούν να είναι οι γονείς, οι μαθητές, άλλα μέλη της οικογένειας, οι εκπαιδευτικοί, εκπρόσωποι της κοινότητας κ.α. Στόχο της συνεκπαίδευσης αποτελεί η αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών των συμμετεχόντων, προωθώντας την ενεργό συμμετοχή σε κοινές συνεκπαιδευτικές δράσεις, αντιμετωπίζοντας κοινά προβλήματα (Μυλωνάκου, 2009:405). Μεθοδολογία προσέγγισης είναι κυρίως η συμμετοχική ενεργός έρευνα (Μυλωνάκου, 2009: 407).

Οι συνεκπαιδευτικές δράσεις οργανώνονται με άξονα διάφορες θεματικές ενότητες, τις οποίες επιλέγουν οι συμμετέχοντες, βάσει των ενδιαφερόντων και των αναγκών τους. Σε αυτές τις θεματικές ενότητες, θα μπορούσαν ακόμη και τα παιδιά να γίνουν εκπαιδευτές των γονιών τους, όπως επίσης, θα μπορούσαν να επιλεχθούν θεματικές, οι οποίες συνδέονται στενά, με την απόκτηση και διεύρυνση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά και την ανάπτυξη και αξιοποίηση της δημιουργικότητας (Μυλωνάκου, 2009: 406-407).

5.13. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι θεωρίες και τα μοντέλα που αναδεικνύονται στο κεφάλαιο αυτό, έχουν επηρεάσει σημαντικά και σε διαφορετικό βαθμό τη σκέψη των ερευνητών από διάφορες επιστήμες που εστιάζουν στο θέμα που μελετάμε, όπως η κοινωνιολογία, η παιδαγωγική, η ψυχολογία, η πολιτική. Σε κάθε θεωρητικό σχήμα, προσεγγίζονται με διαφορετικό τρόπο οι διεργασίες που πραγματοποιούνται κατά την συνεργασία οικογένειας – εκπαιδευτικού, ενώ σε κάποια γίνεται περισσότερο φανερός ο ρόλος της κοινωνίας – κοινότητας. Είναι σημαντικό ότι τα παραπάνω μοντέλα και οι θεωρίες θα μπορούσαν σε κάποιες περιπτώσεις, να δράσουν συνδυαστικά, επιδιώκοντας τη σύναψη μίας αποτελεσματικής συνεργασίας προς όφελος όλων των εμπλεκομένων, υιοθετώντας μία συνεργατική προσέγγιση, μέσα από κατάλληλο προγραμματισμό και οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο: ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ- ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

6.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχέση σχολείου-οικογένειας σε καμία περίπτωση δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί ανεξάρτητη από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται. Είναι γεγονός ότι αυτό το κοινωνικό πλαίσιο, βρίσκεται σε μία διαδικασία συνεχούς αλλαγής τα τελευταία χρόνια (Στογιαννίδου, 2006:56).

Διαπιστώνουμε συνεχώς, όπως εξετάσαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, ότι η ταυτότητα και η μορφή της οικογένειας αλλάζει και ότι στο ελληνικό σχολείο, φοιτούν μαθητές με ιδιαίτερο χαρακτηριστικό την ανομοιογένεια στα δημογραφικά στοιχεία τους. Στοιχεία, όπως, το διαζύγιο, οι μονογονεϊκές και διπληρηνικές οικογένειες, η εργασία της γυναίκας, το πρότυπο της πυρηνικής οικογένειας που καταρρέει, επηρεάζουν τη σχέση και την επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων. Οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να φανούν ευπροσάρμοστοι και να βρουν νέους τρόπους προσέγγισης της οικογένειας (Στογιαννίδου, 2006:56).

Διάφοροι παράγοντες καθορίζουν την ανάπτυξη της συνεργασίας οικογένειας-σχολείου, ενθαρρύνοντας τη, αλλά και περιορίζοντας τη. Αυτοί οι παράγοντες σχετίζονται με όσους εμπλέκονται σε αυτή: τους γονείς, τα παιδιά, τους εκπαιδευτικούς, αλλά και το ίδιο το σχολείο, με τη διοίκησή του. Τους παράγοντες αυτούς θα εξετάσουμε διεξοδικότερα παρακάτω.

6.2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ

Θα μπορούσαμε να κατατάξουμε τους γονείς σε τρεις κατηγορίες: Πρώτον, σε εκείνους που βρίσκονται συναισθηματικά κοντά στο σχολείο και συνεπώς, δεν έχουν πρόβλημα να πληροφορηθούν θέματα που τους αφορούν αλλά και να αντιμετωπίσουν προβλήματα που προκύπτουν. Είναι οι γονείς, οι οποίοι, είναι ένθερμοι να στηρίζουν το εκπαιδευτικό έργο, συνδράμοντας υλικά, αλλά και με κάθε πρόσφορο μέσο, στην τάξη του παιδιού τους ή στη σχολική μονάδα γενικότερα. Δεύτερον, στους γονείς που είναι πλήρως περιθωριοποιημένοι, η κατηγορία αυτή έχει μεν πολλά προβλήματα

αλλά δεν έχει δύναμη και φωνή να τα εκφράσει. Τρίτον, στην κατηγορία των γονέων που συγκρούονται με το σχολείο, γιατί ζητούν περισσότερη ενημέρωση, συμμετοχή στις αποφάσεις και εμπλοκή σε διάφορα επίπεδα και γενικά παραπονιούνται για διάφορους λόγους. Αποτελούν τις περιπτώσεις γονέων, που έχουν επιθετικές διαθέσεις, και είναι ιδιαίτερα επιθετικοί. Επίσης, αρκετοί γονείς, παρατηρείται, ότι προσπαθούν με διάφορους τρόπους, να υποκαταστήσουν τους εκπαιδευτικούς, απαξιώνοντάς τους, εκφράζοντας και κάποιες φορές και υποτιμητικά σχόλια, για την προσωπικότητα και το έργο τους (Γεωργίου, 2010:166).

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, αποτελεί ένα χαρακτηριστικό που επηρεάζει φανερά τη γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Έχει αποδειχθεί ερευνητικά, ότι όσο υψηλότερο είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, τόσο μεγαλύτερη είναι η συχνότητα συμμετοχής τους στις δραστηριότητες του σχολείου και στην επαφή με τον εκπαιδευτικό της τάξης (Στοιγιαννίδου, 2006:57). Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι γονείς με χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση αντιμετωπίζουν αρκετά προβλήματα στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν τακτική επαφή με το σχολείο και να εμπλακούν ενεργά. Τέτοια προβλήματα ενδέχεται να πηγάζουν από διάφορους παράγοντες, όπως η δυσκολία να πάρουν άδεια από τη δουλειά τους, όπως επίσης, μπορεί να έχουν υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι, αλλά και δυσκολίες στη μετακίνησή τους προς το σχολείο (Γεωργίου, 2011: 131). Αντίθετα, έχει εντοπιστεί ότι στις ευκατάστατες κοινότητες, οι οικογένειες εμπλέκονται περισσότερο ενεργά, οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν περισσότερο με τους γονείς για τα προβλήματα που αφορούν τα παιδιά σε σχέση με σχολεία σε οικονομικά επιβαρυνμένες περιοχές (Χατζηχρήστου, 2015: 85). Γονείς με χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση αδυνατούν να συμμετέχουν σε διάφορες συναντήσεις που διοργανώνει το ίδιο το σχολείο, σε διαφορετικούς χώρους, νιώθοντας μειονεκτικά. Ακόμη, ο πολιτισμικός παράγοντας είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τη σχέση των γονέων με το σχολείο (Γεωργίου, 2011:131).

Προσωπικές δυσκολίες, δυσχεραίνουν την επικοινωνία με το σχολείο, όπως, η έλλειψη χρόνου και η αδυναμία πρόσβασης στο σχολικό χώρο εάν για παράδειγμα είναι μεγάλη η απόσταση, από την εργασία τους ή από το σπίτι προς αυτόν (Μυλωνάκου, 2009: 419).

Επίσης, η δομή της οικογένειας (π.χ. μονογονεϊκή, ανύπαντροι γονείς), μπορεί να δημιουργεί δυσκολίες στο γονέα και να δυσχεραίνει τη γονική εμπλοκή

(Μυλωνάκου, 2009: 419, Χατζηχρήστου, 2015: 85). Επίσης, όπως παρατηρείται εμπλέκονται λιγότερο, οι ανύπαντροι γονείς και οι γονείς που μένουν μακριά απ' το σχολείο (Χατζηχρήστου, 2015: 85).

Σημαντικοί ψυχολογικοί λόγοι δυσχεραίνουν την επικοινωνία με το σχολείο. Για παράδειγμα, παρατηρούνται γονείς που αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχολογικής φύσης, τα οποία σχετίζονται με το χώρο του σχολείου, όπως τραυματικές εμπειρίες που είχαν οι ίδιοι ως μαθητές και τους κάνουν να μην αισθάνονται άνετα όταν το επισκέπτονται, ακόμα και με την ιδιότητα του γονιού. Επιπρόσθετα, οι γονείς μπορεί να έχουν μειωμένη αυτοαντίληψη, η οποία τους κάνει να νιώθουν αδύναμοι αλλά ακόμα και ακατάλληλοι να συνεργαστούν με το σχολείο (Μυλωνάκου, 2009: 420).

Άλλος ένας παράγοντας που επηρεάζει τη γονική εμπλοκή αποτελεί η τάση να αποστέλλονται προσκλήσεις από τους δασκάλους στους γονείς όταν παρατηρείται μια προβληματική συμπεριφορά στα παιδιά τους. Αυτή η τακτική, προξενεί με τη σειρά της την δημιουργία φόβου στους γονείς, τους οποίους απωθεί από το να επισκέπτονται το σχολείο (Γεωργίου, 2011:131).

Άλλος ένας παράγοντας που επηρεάζει τη γονική εμπλοκή είναι η εκπαίδευση και η μόρφωση των γονέων. Η εκπαίδευση των γονέων επιδρά στον τρόπο που οι γονείς δομούν το περιβάλλον τους στο σπίτι αλλά και αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους (Γεωργίου, 2011: 163). Σύμφωνα με διάφορες έρευνες, προκύπτει, ότι άλλος ένας παράγοντας που δυσχεραίνει τη γονική εμπλοκή και είναι εξαρτημένος με το μορφωτικό επίπεδο των γονιών. Παρατηρείται ότι οι περισσότεροι μορφωμένες μητέρες είχαν στενότερη επαφή με τους δασκάλους των παιδιών τους καθώς επίσης, ήταν αποτελεσματικότερες να αντιμετωπίσουν σχολικά προβλήματα. Όπως υποστηρίζει η Epstein, το μορφωτικό επίπεδο κάποιων οικογενειών είναι ένα από τα βασικότερα που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων γονικής εμπλοκής στα σχολεία (Γεωργίου, 2011:133). Αντίθετα, όταν οι γονείς αισθάνονται ανεπαρκείς στο να βοηθήσουν μαθησιακά τα παιδιά τους, πιθανότητα να αποφύγουν να ασχοληθούν με τις εκπαιδευτικές διαδικασίες διότι θεωρούν ότι η εμπλοκή τους δε θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα (Χατζηχρήστου, 2015:86).

Από την άλλη, οι γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τις κατ' οίκον εργασίες. Οι

εκπαιδευτικοί, τις περισσότερες φορές παραβλέπουν αυτή τη δυσκολία, όπως επίσης, και τη δυσκολία που θα μπορούσε να αντιμετωπίσει κάποιος αλλοδαπός γονέας, να διαβάσει σημειώματα ή προσκλήσεις του σχολείου που αφορούν συγκεντρώσεις ή ακόμα και προσωπικές συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό της τάξης (Στογιαννίδου, 2006:58).

Άλλον έναν σημαντικό παράγοντα αποτελούν οι στάσεις και οι προσδοκίες των γονιών για την επίδοση του παιδιού στο σχολείο και αυτές συνδέονται με την ενεργητικότερη εμπλοκή τους (Grolnick στο Γεωργίου, 2011:134). Επίσης, παρατηρείται η προτίμηση των γονέων σε τυπικές μορφές συνεργασίας με το σχολείο, όπως για παράδειγμα, στις τυπικές συναντήσεις γονέων - εκπαιδευτικών, για απλή ανταλλαγή πληροφοριών και αντιμετώπιση προβλημάτων των παιδιών (Ματσαγγούρας, 2009: 53).

Επιπλέον, η άποψη για την επίδοση που έχει ο γονιός για το παιδί του καθορίζει τη γονική του εμπλοκή, και μπορεί ακόμα να λειτουργήσει και ως «ρυθμιστής» της γονικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, ένας γονιός που θεωρεί ότι το παιδί του έχει μία καλή επίδοση στο σχολείο και δεν αντιμετωπίζει ιδιαίτερες δυσκολίες, οδηγείται στη μείωση των επιπέδων συμμετοχής του (Γεωργίου, 2011:142).

Άλλον ένα καθοριστικό παράγοντα αποτελεί η ηλικία των παιδιών σε συνδυασμό με τις αντιλήψεις των γονέων. Έτσι, οι γονείς θεωρούν ότι μπορούν να ασκήσουν μεγαλύτερη επίδραση στα παιδιά τους σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο όσο αυτά είναι μικρότερα σε ηλικία και με γνώμονα τις αναπτυξιακές τους ανάγκες. Αυτή η στάση πηγάζει στην πεποίθηση των γονέων ότι τα πρώτα χρόνια ζωής των παιδιών πρέπει να εστιάσουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων, και με αυτόν τον τρόπο είναι πιθανότερο, να εμπλακούν πιο ενεργά και με το σχολείο προκειμένου να καλύψουν με αποτελεσματικότερο τρόπο στο μεγαλύτερο βαθμό τις ανάγκες αυτές των παιδιών. Στην εφηβεία, οι γονείς εμπλέκονται σε μικρό βαθμό, και ίσως, αυτή η στάση θεωρείται ως φυσικό επακόλουθο με στόχο την ενίσχυση της αυτονομίας των παιδιών (Χατζηχρήστου, 2015: 86-87).

Όσον αφορά τον παράγοντα του φύλου του γονέα, είναι φανερό, σύμφωνα με έρευνες, αλλά και παρατηρήσιμο στη δική μας κοινωνία ότι οι μητέρες εμπλέκονται περισσότερο σε θέματα εκπαίδευσης του παιδιού (Grolnick και Slowiaczek, 1994 στο Γεωργίου, 2011: 163) ενώ οι πατέρες εμπλέκονται λιγότερο (Χατζηχρήστου,

2015:85). Παρ' όλο που τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία αυξανόμενη συμμετοχή του πατέρα στην εκπαίδευση των παιδιών, στην πλειοψηφία τους οι μητέρες είναι εκείνες που υπερέχουν στην εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών και στη συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό της τάξης (Στογιαννίδου, 2006:57).

Επίσης, κάθε γονικό στυλ συμπεριφοράς (αυταρχικό, δημοκρατικό, ανεκτικό, αμέτοχο) απαρτίζεται από εντελώς διαφορετικά χαρακτηριστικά, επηρεάζοντας στη συνέχεια, τις σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δημιουργώντας μία ποικιλόμορφη επικοινωνιακή σχεσιοδυναμική (Σταμάτης, 2013: 313). Έτσι, μπορούμε να συμπεράνουμε, ότι όταν γίνεται λόγος για επικοινωνία και συνεργασία σχολείου και οικογένειας, η οικογένεια, δεν πρέπει να νοείται ως ένα μοναδικό μέγεθος, με κοινά χαρακτηριστικά, αλλά μια και καμιά οικογένεια δεν είναι ίδια με την άλλη, έτσι, πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τα διαφορετικά χαρακτηριστικά κάθε οικογένειας. Με αυτόν τον τρόπο, είναι απαραίτητο να αναφερόμαστε στην επικοινωνία των εκπαιδευτικών με συγκεκριμένους τύπους οικογενειών (Σταμάτης, 2013:315).

Τέλος, ας μην παραλείψουμε ότι οι γονείς τείνουν να επικοινωνούν περισσότερο, για να εκφράσουν παράπονα, μεταφέροντας αρκετές φορές στον εκπαιδευτικό, παράπονα του ίδιου του παιδιού τους, σε θέματα που σχετίζονται με δυσαρέσκεια σε βαθμολογία, συμπεριφορά που δεν εγκρίνουν από εκπαιδευτικό ή συμμαθητή (Σταμάτης, 2013: 321).

6.2.1.ΓΟΝΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΕΣ ΑΠΟ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ

Ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τις σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων είναι η αυξανόμενη είσοδος στην Ελλάδα οικονομικών και πολιτικών μεταναστών. Στοιχεία, όπως οι διαφορετική γλώσσα, οι διαφορετικές στάσεις και αξίες, η διαφορετική κουλτούρα, η διαφορετική θεώρηση των σχέσεων μεταξύ των ατόμων, δυσχεραίνουν πολλές φορές την επικοινωνία. Οι αλλοδαποί μαθητές έχουν ανάγκες, όπως την ομαλή ένταξη και προσαρμογή στο άγνωστο κοινωνικό περιβάλλον και ακόμη, την έκφραση και αναγνώριση της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Κοντογιάννη & Οικονομίδης, 2014: 118, Στογιαννίδου, 2006: 56). Έτσι, η συνεργασία εκπαιδευτικού και γονέων κρίνεται ακόμη περισσότερο αναγκαία.

Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι οι περισσότεροι αλλοδαποί γονείς, συνήθως, δε συμμετέχουν στη σχολική ζωή των παιδιών τους, κυρίως σε συγκεντρώσεις του σχολείου, αλλά και συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς. Αυτό οφείλεται, τις περισσότερες φορές, στην ανασφάλεια τους, η οποία πηγάζει από τις πολιτισμικές τους διαφορές, από φόβο, αλλά και από αίσθημα κατωτερότητας (Στογιαννίδου, 2006:57).

Επιπρόσθετα, συχνά, οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά πλαίσια, βρίσκονται σε δύσκολη θέση μιας και αντιμετωπίζονται ως κατώτεροι και μειονεκτούν κοινωνικά αλλά και γνωστικά από τους άλλους μαθητές εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους. Αυτό οφείλεται στο ότι τα περισσότερα σχολεία δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένα για να αντιμετωπίσουν, τη διαφορετικότητα. Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί αδυνατούν και αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν και να αναδείξουν τις ικανότητες που φέρνουν αυτοί οι μαθητές, εντάσσοντας τις και αξιοποιώντας τις στην εκπαιδευτική διαδικασία (Schmidt, 2005: 32).

Ακόμη, είναι γεγονός ότι λαμβάνουν χώρα πολιτισμικοί ή γλωσσικοί παράγοντες που περιορίζουν τη γονική εμπλοκή στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, ένας αλλοδαπός γονέας, μπορεί να έχει προβλήματα στη γλωσσική επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Αυτή η δυσκολία, κάνει τους γονείς να νιώθουν αμηχανία και να διστάζουν να επικοινωνήσουν ακόμη και στοιχειωδώς με το σχολείο των παιδιών τους. Υπάρχουν βέβαια και οι ιδιαίτερες αρνητικές περιπτώσεις όπου κάποιοι εκπαιδευτικοί υποτιμούν και αγνοούν τους γονείς αυτούς, που ακόμη κάποιες φορές αποφεύγουν να τους καλέσουν και σε συναντήσεις του σχολείου (Μυλωνάκου, 2009: 420-421). Επιπρόσθετα, οι γονείς που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στο να προετοιμάσουν τα παιδιά τους για το σχολείο. Πολλές φορές προσπαθούν να εκπαιδεύσουν τα παιδιά τους και στην κυρίαρχη κουλτούρα της χώρας υποδοχής αλλά και στη δική τους, αλλά ακόμη να τα προετοιμάσουν και για φυλετικές διακρίσεις που ενδεχομένως θα δεχτούν (Swar, 1993: 111).

Μαρτυρίες νηπιαγωγών μας δείχνουν ότι η συνεργασία με τους αλλοδαπούς γονείς είναι ιδιαίτερα περιορισμένη (Πανταζής, 2006: 123). Η αλλοδαπή οικογένεια, αποτελεί μέρος της σημερινής κοινότητας, και έτσι κρίνεται αναγκαίο, να

συμπεριληφθεί η αλλοδαπή οικογένεια αλλά και το περιβάλλον της στην παιδαγωγική εργασία. Είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη οι κοινωνικοπολιτιστικές εμπειρίες των παιδιών , μόνο με αυτό τον τρόπο θα ενισχυθεί η διαπραγματευτική του ικανότητα, όταν προετοιμάζεται παράλληλα και για τη ζωή του στην Ελλάδα αλλά και λαμβάνοντας υπόψη τη δική του πολιτισμική κληρονομιά (Πανταζής, 2006: 123).

Σύμφωνα με τη Νικολάου, πολλοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγάλη θέληση σε καθετί που θα τους επέτρεπε να καταλάβουν καλύτερα τις οικογένειες και την κουλτούρα των μεταναστών, μιας και αυτό θα τους βοηθούσε στη συνέχεια να κατανοήσουν τη συμπεριφορά τους (Νικολάου, 2011: 285). Είναι όμως ιδιαίτερα σημαντικό, όπως αντιλαμβανόμαστε, να λαμβάνονται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς οι διαφορετικές αξίες και εμπειρίες που διαθέτουν οι οικογένειες με διαφορετική πολιτισμική καταγωγή (Χατζηχρήστου, 2015: 91).

Έτσι, είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν επαρκώς τις πρακτικές και τις συμπεριφορές που κάθε παιδί φέρνει μαζί του από την εθνική-πολιτισμική ομάδα που ανήκει, στην οποία εντοπίζονται αρκετές διαφορές από τις συνήθειες της κυρίαρχης κουλτούρας (Tutwiler, 2005: 63).

Είναι γεγονός, ότι στην εκπαίδευση , τα παιδιά αναπτύσσουν διάφορες κοινωνικές , γνωστικές, γλωσσικές , νοητικές και αισθητικές ικανότητες, και αποκτούν πολιτισμικές γνώσεις οι οποίες είναι απαραίτητες σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία. Η Mc Caleb στο βιβλίο της υποστηρίζει ότι η πολιτισμική διαφορά των μαθητών και οι εμπειρίες των οικογενειών τους είναι σημαντικό να γίνονται μέρος του σχολείου και ακόμα περισσότερο είναι αναγκαίο να γίνονται μέρος του μαθησιακού περιβάλλοντος, εντάσσοντας τις μέσα στη σχολική τάξη, αλλά και μέρος του αναλυτικού προγράμματος (Schmidt, 2005: 33). Είναι σημαντικό, ότι οι εκπαιδευτικοί, μπορούν να εντάξουν στοιχεία του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας στη σχολική καθημερινότητα, τα οποία αποτελούν την πολιτισμική ταυτότητα των παιδιών , ευαισθητοποιώντας όλους τους μαθητές και οδηγώντας τους να αποδεχθούν την «ετερότητα», δημιουργώντας παράλληλα ένα πρόσφορο πλαίσιο κοινωνικής συνοχής (Κοντογιάννη & Οικονομίδης, 2014: 118).

6.2.2. ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΣΤΡΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΓΟΝΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

Το κοινωνικό στρώμα της οικογένειας, δε διαφοροποιεί μόνο τις στάσεις και τις αντιλήψεις των γονέων που σχετίζονται με τη εκπαίδευση του παιδιού και τις στρατηγικές που υιοθετούν για να υλοποιήσουν τις προσδοκίες τους, αλλά συντελεί με διαφορετικό τρόπο στη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο (Νόβα - Καλτσούνη, 2010: 277).

Αρκετές φορές, η διαφορετική κουλτούρα των οικογενειών που ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, από εκείνη των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με την ύπαρξη στερεότυπων αντιλήψεων και των δύο, δημιουργούν προβλήματα τόσο στη συνεργασία, όσο στην επικοινωνία, με αποτέλεσμα, τα παιδιά των οικογενειών αυτών να μην επωφελούνται από τα θετικά αποτελέσματα που θα μπορούσε να επιφέρει η συνεργασία αυτή. Γενικά, έχει παρατηρηθεί, ότι οι γονείς από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα κρατούν μία απόσταση από το σχολείο, θεωρώντας τους εκπαιδευτικούς ως τα αρμόδια πρόσωπα να παίρνουν αποφάσεις, κι έτσι η δική τους γνώμη να περισσεύει (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 278- 286).

Από την άλλη πλευρά, έρευνες έχουν δείξει ότι οικογένειες που ανήκουν στα μεσοαστικά στρώματα, επισκέπτονται το σχολείο των παιδιών τους συχνότερα από άλλους συμμετέχοντας πιο ενεργά στη σχολική ζωή με μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Απόρροια αυτής της κατάστασης, αποτελεί το μεγαλύτερο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τα παιδιά αυτά (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 278). Παρατηρείται, μεσοαστοί γονείς να ενδιαφέρονται περισσότερο για την πρόοδο των παιδιών τους, επισκεπτόμενοι το σχολείο απ' ότι γονείς χειρονακτικών επαγγελματιών, οι οποίοι έχουν λιγότερες φιλοδοξίες για αυτά (Banks, 2007:135).

Επίσης, πολλές φορές οι γονείς της μεσαίας κοινωνικής τάξης, έχουν μία ουσιαστικότερη και συχνότερη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, επιβάλλοντας πολλές φορές με τον δικό τους τρόπο, δικούς τους κανόνες στα πλαίσια αυτής της συνεργασίας (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 286).

6.3. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΠΑΙΔΙ

Υπάρχουν παράγοντες που συνδέονται με το ίδιο το παιδί και καθορίζουν τη γονική εμπλοκή.

Ένας παράγοντας είναι η ηλικία του παιδιού. Παρατηρείται ότι όσο μικρότερα σε ηλικία είναι τα παιδιά τόσο περισσότερο εμπλέκονται οι γονείς τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι γονείς, ιδιαίτερα των παιδιών μικρών τάξεων τείνουν να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς, για να ενημερωθούν τόσο για τη σχολική επίδοση, όσο και για την προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον (Σταμάτης, 2013: 320).

Αυτή τη στάση θα μπορούσαμε να την αποδώσουμε σε διάφορες πιθανές αιτίες, όπως για παράδειγμα στο ότι οι γονείς θεωρούν την εμπλοκή τους σ' αυτή την ηλικία του παιδιού ουσιαστικότερη, ενώ όσο μεγαλώνουν τα παιδιά, αυτοί απομακρύνονται από το σχολείο, κρίνοντας την εμπλοκή τους όχι και τόσο απαραίτητη (Γεωργίου, 2011:141, Στογιαννίδου, 2006:60). Επίσης, θεωρούν ότι οι ίδιοι μπορούν να ασκήσουν μεγαλύτερη επίδραση στα παιδιά τους όταν αυτά βρίσκονται σε μικρότερη ηλικία (Χατζηχρήστου, 2015: 86). Ακόμη, οι γονείς των παιδιών που φοιτούν σε μικρές τάξεις, βιώνουν μεγαλύτερο άγχος και ανασφάλεια για το σχολικό ξεκίνημα των παιδιών τους, αιτία που εξηγεί τη συχνότερη επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς (Λαμπράκης, 2012:329). Ιδιαίτερα, κατά τη φοίτηση των παιδιών στην πρώτη δημοτικού, η γονική εμπλοκή όσο αφορά τη βοήθεια στη μελέτη των παιδιών στο σπίτι, είναι συχνότερη, μια και αυτό προκύπτει από τις απαιτήσεις των εργασιών. Ας τονίσουμε ότι τα παιδιά για πρώτη φορά ασχολούνται συστηματικά με την κωδικοποίηση και την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και κατά συνέπεια, χρειάζονται περισσότερο το γονέα για να τα βοηθήσει στα πρώτα τους βήματα (Λαμπράκης, 2012:331). Επίσης, η συχνότητα της εμπλοκής τους στις μεγαλύτερες ηλικίες παιδιών, μπορεί να είναι εξαρτημένη και με τις ικανότητες των ίδιων των γονέων, μια και παρατηρείται ότι κάποιοι γονείς είναι ανεπαρκείς στο να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις μεγαλύτερες σχολικές τάξεις (Γεωργίου, 2011:141).

Άλλος ένας καθοριστικός παράγοντας που επηρεάζει τη γονική εμπλοκή, φαίνεται να είναι το φύλο του παιδιού μια και παρατηρείται ότι οι γονείς των αγοριών εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαιδευτική τους διαδικασία, και αυτό δικαιολογείται στο ότι από τη φύση τους θεωρούνται λιγότερο υπεύθυνα αλλά και ότι σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις απ' ότι τα κορίτσια (Γεωργίου, 2011:141, Στογιαννίδου, 2006:58).

Όμως και από την πλευρά παιδιών είναι σημαντικό να κατανοήσουμε πώς αντιλαμβάνονται τα ίδια τη γονική εμπλοκή, παράγοντας που καθορίζει με τη σειρά του τις θετικές ή αρνητικές συνέπειες. Για παράδειγμα, ενδέχεται ένας γονέας να θεωρεί τη γονική εμπλοκή του στην εκπαιδευτική διαδικασία ως βοηθητική, ενώ, το ίδιο το παιδί να καταπιέζεται. Με αυτό τον τρόπο, αντιλαμβανόμαστε ότι γονικά χαρακτηριστικά, όπως μπορεί να θεωρηθεί το στυλ και ο βαθμός της εμπλοκής, δε ρυθμίζονται μόνο από το γονιό, αλλά και από το ίδιο το παιδί (Γεωργίου, 2011: 168-171).

6.4. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Τα σχολεία μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες, ανάλογα με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τη σχέση τους με τους γονείς.

Στην πρώτη κατηγορία ανήκει το κλειστό σχολείο, το οποίο κρατεί σε απόσταση τους γονείς και ακόμη, αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να έχουν επικοινωνία μαζί τους. Στη δεύτερη κατηγορία εντοπίζουμε το σχολείο, το οποίο συμπεριλαμβάνει τους γονείς στις αποφάσεις του, ζητά τη συνεργασία αλλά και τη γνώμη τους σε διάφορα θέματα, επικοινωνεί τακτικά μαζί τους, δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες για να νιώθουν οι γονείς ευπρόσδεκτοι και να επισκέπτονται το σχολείο, και γενικά θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι τοποθετεί τους γονείς σε θέση, συνεταιίρου. Σε μία τρίτη κατηγορία, στην οποία ανήκει επί το πλείστον και το ελληνικό σχολείο, λαμβάνει χώρα το «χειριστικό σχολείο», το οποίο τείνει περισσότερο να χρησιμοποιεί τους γονείς παρά να συνεργάζεται ισότιμα μαζί του. Εκεί, παρατηρείται περισσότερο, να προσκαλούνται οι γονείς σε εκδηλώσεις ως θεατές που οργανώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ζητά την οικονομική στήριξη για δράσεις του σχολείου που έχουν ήδη αποφασιστεί, και γενικά τους επιστρατεύει για συγκεκριμένες εργασίες στο σχολείο (Γεωργίου, 2011:167).

Όπως μπορούμε να αντιληφθούμε, είναι σημαντικό ότι το ίδιο το σχολείο, με τις απαιτήσεις του, τους κανονισμούς του, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή και του σχολείου, είναι αυτό, που θα καλωσορίσει ή θα εμποδίσει την εμπλοκή των γονέων (Γεωργίου, 2010:167). Κάθε σχολείο, είναι απαραίτητο να δέχεται μοντέλα γονικής συμμετοχής, προωθώντας τη συνεργασία, με όλες τις

οικογένειες, εμπεριέχοντας όλους τους πολιτισμούς και τις αξίες της οικογένειας (Σακελλαρίου, 2008:37).

6.4.1. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Η γονική εμπλοκή εξαρτάται από τη στάση που κρατούν οι εκπαιδευτικοί προς την επαφή τους με τους γονείς των μαθητών τους και ιδιαίτερα με αυτούς που για κάποιους λόγους είναι περιθωριοποιημένοι όπως γονείς με χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση, χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, ή με παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς και επίδοσης. Εάν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να αντιληφθούν το ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι ίδιοι στη βελτίωση του μαθησιακού κλίματος, μπορούν να τους κάνουν να αισθανθούν ευπρόσδεκτοι και άνετοι στο σχολείο των παιδιών τους και να συμμετάσχουν περισσότερο ενεργητικά, περισσότεροι γονείς σε δραστηριότητες γονικής εμπλοκής που έχει σχεδιάσει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός (Γεωργίου, 2011:143).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί έχουν και οι ίδιοι απόψεις, προσδοκίες και πεποιθήσεις ως προς τη γονική εμπλοκή, οι οποίες επηρεάζουν το ρόλο τους και οι οποίες αλλάζουν με την πάροδο των χρόνων, επηρεάζοντας τη σχέση σχολείου-οικογένειας. Έτσι, παρατηρείται, οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν τους γονείς να συμμετέχουν στη σχολική ζωή των παιδιών, όταν αυτά βρίσκονται στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσής τους, κυρίως στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό. Ενώ, όσο μεγαλώνουν τα παιδιά, σε επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί, περιορίζονται περισσότερο, στο να αποζητούν τη γονική εμπλοκή, σε θέματα που σχετίζονται περισσότερο, με την εθελοντική προσφορά, με θέματα που αφορούν τη στήριξη της πολιτικής του σχολείου και τη βοήθεια του παιδιού στο σπίτι (Χατζηαργύρου, 2015: 87).

Άλλος ένας παράγοντας είναι η ηλικία του εκπαιδευτικού και τα χρόνια που υπηρετεί στην εκπαίδευση. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί, φαίνεται ότι είναι δυσκολότερο να αλλάξουν τις ήδη παγιωμένες τους αντιλήψεις σχετικά με τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα του σχολείου, και είναι περισσότερο αμυντικοί προς τους γονείς, αποθαρρύνοντας με τον τρόπο τους τη γονική εμπλοκή (Μπίμπου, Στογιαννίδου, 2006:59).

Ακόμη, έρευνες μας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι και οι ίδιοι γονείς, όσοι δουλεύουν με μικρότερες τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και όσοι έχουν

να κάνουν με γονείς υψηλού οικονομικού επιπέδου, δείχνουν να συνεργάζονται περισσότερο με τους γονείς των μαθητών τους (Μπίμπου, Στογιαννίδου, 2006:59).

Παρατηρείται κάποιες φορές κάποιοι εκπαιδευτικοί να ακολουθούν μία αλλοπρόσαλλη στάση που κάποιες φορές μπορεί ακόμα και να εμποδίζει την ουσιαστική γονική εμπλοκή. Αν και οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ως βασική υποχρέωση της οικογένειας να παρέχει ένα θετικό περιβάλλον μάθησης στο παιδί και επικοινωνούν και οι ίδιοι με τους γονείς για να τους ενημερώσουν για την πρόοδο του παιδιού τους, γίνεται φανερή μία αμυντική στάση απέναντι σε γονείς αποτρέποντας κάθε πρωτοβουλία στο χώρο του σχολείου, οι οποίοι με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνουν να περιορίσουν την εμπλοκή τους, στα στενά όρια της συμμετοχής τους σε σχολικές εκδηλώσεις και σε συναντήσεις για να μιλήσουν ή να ακούσουν το δάσκαλο (Γεωργίου, 2011: 197).

Άλλο ένα ανασταλτικό παράγοντα γονικής εμπλοκής αποτελεί το γεγονός ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν κάποια επαγγελματικά κεκτημένα, και στις περιπτώσεις που νομίζουν ότι αυτά μπορούν να θιχτούν από τους γονείς, οδηγούνται να περιορίσουν τη γονική εμπλοκή (Γεωργίου, 2011: 164), έχοντας την πεποίθηση ότι ορισμένοι γονείς ενδέχεται να παρανοήσουν το ρόλο τους, να τους αμφισβητήσουν ακόμα, αλλά και να τους κάνουν υποδείξεις (Μυλωνάκου, 2009:423), θέτοντας σε κίνδυνο το επαγγελματικό τους κύρος (Ιωσηφίδου, 2010: 61). Θεωρούν, λοιπόν, ότι οι γονείς, δεν πρέπει, ως μη ειδικοί, να ανακατεύονται στα εκπαιδευτικά θέματα, στις προτεραιότητες που θέτουν, στη διδακτική μέθοδο που ακολουθούν κ.α., μιας και τα προαναφερθέντα, αποτελούν τα επαγγελματικά τους δικαιώματα που πηγάζουν από τη φύση της εκπαιδευτικής τους ιδιότητας και την επιστημονική τους κατάρτιση (Σταμάτης, 2013: 319-320). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να θέσουν όρια στη σχέση συνεργασίας, ιδιαίτερα στους γονείς που μετατρέπουν το ενδιαφέρον τους σε ανησυχία, σε αδιακρισία και προσβλητικές παρεμβάσεις, απουσία σεβασμού, εμπιστοσύνης και κατανόηση (Μπίμπου, Στογιαννίδου, 2006:59, Σταμάτης, 2013: 320).

Σύμφωνα με έρευνα του Hitziger (1985), οι εκπαιδευτικοί επιδεικνύουν διάφορους φόβους, οι οποίοι επηρεάζουν την επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών τους. Αν αναφερθούμε εν συντομία στο περιεχόμενο αυτών των φόβων, αυτοί είναι: ο φόβος αναγνώρισης, που σχετίζεται με την απαίτηση των γονέων για την επιβολή τους και την παρουσία τους στη σχολική τάξη, ο φόβος απόδοσης, ο

οποίος σχετίζεται με υψηλές προσδοκίες γονέων, αλλά και προϊσταμένων, ο φόβος «προσφοράς σωστής βοήθειας» που αφορούν τα προσωπικά προβλήματα του μαθητή και ο φόβος επάρκειας, όταν επικοινωνεί με γονείς που διαθέτουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης, ακόμα και με γονείς εκπαιδευτικούς (Νόβα-Καλτσούνη, 2001:292).

Επίσης, υπάρχουν περιπτώσεις, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί υποτιμούν και φέρονται με τυπικότητα στους γονείς (Μυλωνάκου, 2009: 422), όπως για παράδειγμα, όταν θεωρούν ότι μόνο οι ίδιοι είναι «ειδικοί» στα παιδαγωγικά και ότι οι γονείς δεν είναι σωστό να επεμβαίνουν στο έργο τους, τοποθετώντας τους σε απόσταση και βάζοντας τους συγκεκριμένους όρους (Γεωργίου, 2011: 165). Το παραπάνω μας φανερώνει αντιθέσεις στις σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών που οφείλονται στο γεγονός ότι πολλές φορές έχουν διαφορετική θεώρηση, αντικρουόμενες επιστημολογίες και πρακτικές φανερώνοντας μας πόσο διαφορετικές αντιλήψεις έχουν ως προς τη γονική συμμετοχή (Ματσαγγούρας, 2009: 52).

Σε αντίθετη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί, μπορεί να έχουν τη θέληση να συνεργαστούν και να εμπλέξουν ενεργά τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεν έχουν όμως την κατάλληλη εκπαίδευση και τις γνώσεις, για να κάνουν πράξη το παραπάνω, όπως επίσης, είναι ανεπαρκείς να λύσουν προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν (Μυλωνάκου, 2009: 423). Έτσι, οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται την απαιτούμενη στήριξη και καθοδήγηση (Χατζηχρήστου, 2015: 83) καθώς και εκπαίδευση και κατάρτιση (Ματσαγγούρας, 2009: 52).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν επαγγελματική αποξένωση ή μοναξιά, χαρακτηριστικά που σχετίζονται με το βαθμό επάρκειας που έχει ο εκπαιδευτικός για τον εαυτό του, το πιο πιθανό είναι ότι δε θα επιδιώξουν την εμπλοκή των γονέων (Ιωσηφίδου, 2010: 61).

Επίσης, παρατηρείται πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί να έχουν αυξημένες προσδοκίες από τους γονείς των μαθητών τους και οι προσδοκίες τους αυτές στη συνέχεια, να επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους. Όταν οι γονείς, δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους τείνουν να τους ενοχοποιούν (Μπίμπου, Στογιαννίδου, 2006:60). Αυτό οδηγεί σε ένα φαύλο κύκλο, οι εκπαιδευτικοί απογοητεύονται από τη μειωμένη συμμετοχή των γονιών στο σχολείο και έτσι και οι ίδιοι αποθαρρύνονται και σταματούν την ένθερμη προσπάθειά τους να εμπλέξουν τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία (Μυλωνάκου, 2009:421).

Ακόμη, κάποιοι εκπαιδευτικοί δε θέλουν να διαθέσουν πολύτιμο χρόνο εκτός διδακτικού ωραρίου και ιδιαίτερα «αμισθί» για να ασχοληθούν με την εμπλοκή των

γονέων, καθώς επίσης, δεν επιθυμούν να κάνουν προσπάθειες για να ξεπεράσουν τυχόν γραφειοκρατικά προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν, αλλά και την αδιαφορία που κάποιες φορές μπορούν να δείξουν κάποιοι, συνάδελφοι, διευθυντές, προϊστάμενοι στην προσπάθειά τους (Μυλωνάκου, 2009: 423).

Επίσης, αναφέρεται ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται άνετα ούτε καν με την απλή παρουσία των γονιών στην τάξη τους, πόσο μάλλον με την εμπλοκή τους σε οποιαδήποτε άλλη εκπαιδευτική λειτουργία στο σχολείο (Γεωργίου, 2011: 198).

Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η επικοινωνία με την οικογένεια πρέπει να έχει παραμόνο πληροφοριακό χαρακτήρα και να είναι μονόδρομη. Επιλέγουν η γονική εμπλοκή να γίνεται από απόσταση και σύμφωνα με τους όρους που οι ίδιοι θέτουν (Γεωργίου, 2011: 199). Άλλο ένα γεγονός που δυσχεραίνει τη γονική εμπλοκή είναι το γεγονός ότι δε βοηθάει καθόλου τους εκπαιδευτικούς, η ανυπαρξία κάποιου επίσημου προγράμματος του Υπουργείου Παιδείας που να αναφέρεται στους τρόπους και τις μεθόδους προσέγγισης, επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου και της οικογένειας (Ιωσηφίδου, 2010: 69).

Το βέβαιο είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με την κατάλληλη προετοιμασία τους, μέσα από την εκμάθηση πολλαπλών στρατηγικών επικοινωνίας, αποδεχόμενοι τις οικογένειες και τα παιδιά τους που διακρίνονται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, όπως: εθνικές, πολιτισμικές, οικονομικές, γλωσσικές, συναισθηματικές, γνωστικές και φυσικές διαφορές, είναι τα κατάλληλα και τα πιο ικανά πρόσωπα που θα ενισχύσουν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Schmidt, 2005: xii).

6.4.2. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή, καθώς και οι κανονισμοί του σχολείου που ο ίδιος επισφραγίζει, προωθούν ή εμποδίζουν την εμπλοκή των γονέων (Μπάμπαλης, 2011:160). Σημαντικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή θεωρούνται η εμπιστοσύνη, η οποία προέρχεται από την αποδοχή και το σεβασμό, η προσεχτική ακρόαση και η διάθεση για επίλυση προβλημάτων, επίσης, η αξιοπιστία, η εξυπηρέτηση, και η επιρροή που μπορεί να ασκεί στους άλλους Schmidt, 2005: 63-71). Σαφώς, ένας επικοινωνιακός ρόλος του διευθυντή, είναι καθοριστικής σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου,

που με τη στάση του μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση «ανοιχτού» ή «κλειστού» επικοινωνιακού κλίματος στο σχολείο (Σταμάτης, 2013:290-291).

Η πολιτική που υιοθετεί κάθε σχολείο η οποία καθορίζει τις στρατηγικές που θα αναπτύξει ως προς την επικοινωνία του με την οικογένεια μπορεί να προωθήσει ή να αναστείλει τη γονική εμπλοκή (Μυλωνάκου, 2009:422).

Ο διευθυντής ή ο προϊστάμενος της σχολικής μονάδας είναι το πρόσωπο που θα συντονίσει αποτελεσματικά, τις προσπάθειες όλων των εμπλεκόμενων στη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τη δημιουργία ενός παιδαγωγικού κλίματος, κατάλληλου ώστε να προαγάγει τις ανθρώπινες σχέσεις, τη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων, ενισχύοντας τη γονική εμπλοκή στις δραστηριότητες του σχολείου. Αποτελεί γεγονός ότι και ο ίδιος επικοινωνεί συχνά και συνεργάζεται με τους γονείς, κυρίως σε θέματα μάθησης, ανάπτυξης και απόδοσης των μαθητών. Ακόμη, έχει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη υψηλών επιπέδων εμπλοκής στο σχολείο που διευθύνει αλλά και στην προώθηση διαφορετικών τρόπων συνεργασίας (Μπάμπαλης, 2011: 160). Επίσης, είναι υπεύθυνος να δημιουργήσει ένα πρόγραμμα για τον τρόπο επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο και τον τρόπο που ο ίδιος σύμφωνα με τις αρχές και τις επιθυμίες του επιτρέπει τη γονική εμπλοκή στο σχολείο και καθορίζει λεπτομέρειες όπως ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για εμπλοκή γονέων στο σχολείο αλλά και πότε (Schmidt, 2005: 61- 62).

Η Epstein, αναφέρει κάποιους τρόπους που θα μπορούσε ένας διευθυντής να εξασφαλίσει μία αποτελεσματική γονική εμπλοκή στο σχολείο του. Καταρχήν, επειδή ο διευθυντής από μόνος του κρίνεται δύσκολο να δημιουργήσει ένα πλήρες και εκτενές χρονικά πρόγραμμα που να περιλαμβάνει την εμπλοκή όλων των οικογενειών στη λειτουργία του σχολείου, προτείνεται η δημιουργία μίας ομάδας δράσης που να συντελεί στον παραπάνω σκοπό. Επίσης, είναι αναγκαίο, να διερευνά ο ίδιος, τις τρέχουσες δραστηριότητες συνεργασίας και εμπλοκής στο σχολείο: διερευνά τι προσδοκούν οι εκπαιδευτικοί από τους γονείς και τι οι γονείς από τους εκπαιδευτικούς, μελετά διάφορους τρόπους προσέγγισης των οικογενειών που δε συνεργάζονται αποτελεσματικά, εντοπίζει τα θετικά σημεία των δραστηριοτήτων εμπλοκής. Ακόμη, προτείνει τη διαμόρφωση ενός ετήσιου προγράμματος δράσης, μέχρι και ένα τριετές πλάνο, όπου θα καθορίζονται επιμέρους δραστηριότητες κάθε τύπου εμπλοκής με τη βοήθεια μίας υποεπιτροπής, κ.α. (Μπάμπαλης, 2011:161-162).

Αρνητικό κρίνεται, σύμφωνα με τα πορίσματα έρευνας ότι, μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό διευθυντών/προϊσταμένων έχουν αναπτύξει κάποιο ή κάποια

προγράμματα συνεργασίας με τους γονείς. Αυτό οφείλεται στο ότι δεν έχουν τη διάθεση ή τις γνώσεις να το πραγματοποιήσουν. Αντίθετα, σύμφωνα με το Γεωργίου, σε χώρες του εξωτερικού πραγματοποιούνται πολλά τέτοια προγράμματα. Το ζητούμενο είναι όπως υποστηρίζεται από θεωρητικούς μελετητές και από ερευνητές η ανάπτυξη ολοένα και περισσότερων τέτοιων προγραμμάτων (Μπαμπάλης, 2011:171).

6.5.ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Σύμφωνα με τον Waller, οι γονείς και οι δάσκαλοι έχουν το κοινό ότι νοιάζονται για το καλό του παιδιού. Όμως, από την άλλη πλευρά, γονείς και εκπαιδευτικοί βιώνουν μεταξύ τους ένα είδος αμοιβαίας δυσπιστίας και εχθρότητας. Έτσι, κάποιες φορές, χαρακτηρίζονται ως «φυσικοί εχθροί» που ο καθένας προσπαθεί να φέρει σε αμηχανία τον άλλο (Γεωργίου, 2011:190).

Όμως και περισσότερες σύγχρονες μελέτες, τείνουν να συμπεραίνουν ότι γονείς και εκπαιδευτικοί, αντιμετωπίζουν διαρκή προβλήματα στη διαπραγμάτευση των ορίων τους (Γεωργίου, 2011:190).

Το σημαντικότερο πρόβλημα που λαμβάνει χώρα είναι ότι οι γονείς έχουν τις περισσότερες φορές άλλες αντιλήψεις από αυτές που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί συνήθως βλέπουν τους γονείς να έχουν ένα ρόλο βοηθητικό στη σχολική επίδοση του παιδιού, ενώ τους γονείς τους νοιάζει τις περισσότερες φορές, η ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Έτσι, έχουμε μια εμφανή διάκριση μεταξύ γνωστικής ανάπτυξης και ανάπτυξης της προσωπικότητας, οδηγώντας πολλές φορές σε συγκρούσεις και ανταγωνισμό (Νόβα-Καλτσούνη, 2001:289-290).

Επίσης, υπάρχει η γενική τάση να υπάρχει ένας «σχολειοκεντρισμός», προσδιορίζοντας τα σχολεία με το δικό τους τρόπο και δίνοντας το δικό τους νόημα στη γονική εμπλοκή (Νόβα-Καλτσούνη, 2001:289).

Το παιδί φέρνει σε επαφή γονείς και εκπαιδευτικούς, όμως αρκετές φορές δημιουργούνται προστριβές. Οι δάσκαλοι τις περισσότερες φορές ανησυχούν για πιθανή απειλή της επαγγελματικής τους αρμοδιότητας αλλά και της εξειδίκευσής τους σε εκπαιδευτικά θέματα, κρατώντας αποστάσεις όταν επικοινωνούν με τους γονείς. Έτσι, κάποιοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η σχέση μεταξύ σχολείου και

οικογένειας πρέπει να έχει πληροφοριακό χαρακτήρα, και να είναι περισσότερο μονόδρομη κατευθύνσεως (Γεωργίου, 2011:198).

Ακόμη, άλλοι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το σχολείο, είναι το μόνο ίδρυμα υπεύθυνο για την εκπαίδευση των παιδιών και οι δάσκαλοι είναι οι μόνοι εξειδικευμένοι επαγγελματίες για τη μόρφωση των παιδιών. Οι δάσκαλοι ισχυρίζονται ότι ο κοινωνικός σεβασμός προς το πρόσωπό τους τείνει να εξαφανιστεί και οι γονείς δε εκτιμούν τις εξειδικευμένες γνώσεις τους στα παιδαγωγικά θέματα (Γεωργίου, 2011:199).

Προβλήματα στην επικοινωνία και στην συνεργασία παρατηρούνται, μέσα από διαφωνίες, απογοητεύσεις, δυσπιστία, αλλά και άγνοια, ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο. Προβλήματα μέσα στην οικογένεια επηρεάζουν αρνητικά τη σχέση αυτή, όπως είναι οι ασταθείς οικογενειακές δομές, η φτώχεια, η ανεργία, το πολύ χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, παράγοντες που καθιστούν αδύνατη, μία συνεργασία που βασίζεται σε κοινούς στόχους (Queiroz, 2000:132). Από την άλλη πλευρά, οι οικογένειες των λαϊκών στρωμάτων δε δείχνουν να δυσανασχετούν πάντα, παρατηρώντας κάποιες περιπτώσεις απομακρυσμένων από τη σχολική εμπειρία οικογενειών, και στερημένων από το πολιτισμικό κεφάλαιο, να δείχνουν μεγάλη εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς (Queiroz, 2000:134).

Επιπρόσθετα, το σχολικό κλίμα συμβαίνει συχνά να διαταράσσεται εξαιτίας πολυάριθμων δυσεπίλυτων ζητημάτων που αποτυγχάνουν να επιλυθούν. Μία από τις σημαντικότερες αιτίες προβλημάτων προκύπτει από την προβληματική επικοινωνία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, επειδή, η κάθε πλευρά από μέρους της, θεωρεί ότι είναι ο κύριος αρμόδιος της διαπαιδαγώγησης του παιδιού. Ιδιαίτερα, στην ελληνική κοινωνία, φαίνεται να κυριαρχεί, ότι ο εκπαιδευτικός είναι ο μοναδικός υπεύθυνος της εκπαίδευσης του μαθητή στο σχολείο, ενώ ο γονιός είναι υπεύθυνος, μόνο για τη σχολική προετοιμασία στο σπίτι «τηρώντας διακριτούς ρόλους». Συμβαίνει, όμως συχνά, πολλοί γονείς να «εισβάλλουν» στο σχολείο, συνήθως για να διαμαρτυρηθούν για χαμηλούς βαθμούς και συμπεριφορές εκπαιδευτικών που δεν εγκρίνουν, υπερασπιζόμενοι μέσα από έναν υπερπροστατευτικό ρόλο τα ανήλικα παιδιά τους, διαταράσσοντας τις σχέσεις μεταξύ τους (Σταμάτης, 2013: 268).

Ακόμη, πολλοί γονείς που δε συνεργάζονται με το σχολείο, βιώνουν έντονο άγχος για αυτή τη σχέση «συνεργασίας». Αυτό πηγάζει, από την παράδοση αυτής της σχέσης, η οποία είθισται, τις περισσότερες φορές να περιέχει κάτι το αρνητικό. Αυτό

οφείλεται στη συνηθισμένη τάση του σχολείου, να καλεί τους γονείς στο σχολείο για κάτι αρνητικό, που σχετίζονταν με την επίδοση ή τη συμπεριφορά του παιδιού (Νόβα-Καλτσούνη, 2001:290).

Επίσης, πολλοί γονείς, βάση προσωπικών κριτηρίων, θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί κάποιες φορές είναι ακατάλληλοι, ακόμη και ότι δεν κάνουν ορθά τη δουλειά τους. Από την άλλη μεριά, πολλοί εκπαιδευτικοί, υποστηρίζουν, ότι οι γονείς δεν επιτρέπεται να παρεμβαίνουν στο έργο τους, υποδεικνύοντας τους τη μέθοδο ή το περιεχόμενο της διδασκαλίας τους (Σταμάτης, 2013: 305).

Είναι γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δίνει έμφαση στην παροχή γνώσεων, χωρίς να εστιάζει σε θέματα επικοινωνίας. Παρατηρείται, επίσης, έλλειψη στην κατάρτιση των Ελλήνων εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια των σπουδών τους σχετικά με τη διαχείριση των σχέσεων και την επικοινωνία με τους γονείς. Με αυτόν τον τρόπο, αδυνατούν να αντιμετωπίσουν συγκρουσιακές καταστάσεις με τους γονείς που δύναται να προκύψουν (Σταμάτης, 2013: 319).

Πολλές φορές εκφράζονται παράπονα από το σχολείο για δυσκολία στην επικοινωνία με ορισμένες οικογένειες και προβλήματα στην επικοινωνία για διάφορους λόγους, όπως για παράδειγμα, λόγω της ελλιπούς προσέλευσης στις συναντήσεις. Επίσης, εκφράζονται παράπονα από γονείς για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για πρακτικές που υιοθετεί το σχολείο. Είναι πολύ σημαντική η αναγνώριση ορισμένων σημαντικών δυσκολιών και αποτελεί το πρώτο βήμα για την επιτυχία της διασύνδεσης. Τέτοιες σημαντικές δυσκολίες μπορούν να αναφερθούν επιγραμματικά, όπως: οι υποθέσεις που γίνονται για τους άλλους, οι οποίες βασίζονται σε «ταμπέλες» ή δομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, η αντίσταση απέναντι στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, η δυσκολία να αναγνωριστεί η θετική δυναμική της διαφορετικότητας, μέσα στην τάξη και το σχολείο, οι στερεότυπες απόψεις για άτομα, καταστάσεις που δεν περιγράφουν όμως συμπεριφορές, αλλά καθορίζουν αίτια, η έλλειψη της πίστης ότι η συνεργασία συντελεί στη μάθηση και την εξελικτική διαδικασία της ανάπτυξης, η εσφαλμένη εντύπωση ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να διαθέτουν ταυτόσημες αξίες και αντιλήψεις, η λανθασμένη αντιμετώπιση των συγκρούσεων, η αδυναμία της συνειδητοποίησης της σχέσης σχολείου-οικογένειας, οι άσχημες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, η αντίληψη του γονέα για μειωμένη αποτελεσματικότητά του στον εκπαιδευτικό του ρόλο και στον τρόπο που μπορεί να βοηθήσει το παιδί και η έλλειψη ενσυναίσθησης για το άλλο άτομο (Χατζηχρήστου, 2015: 84-85).

Είναι θεμιτό, οι γονείς να γίνουν χρήσιμοι συνεργάτες των εκπαιδευτικών. Οι γονείς, με αυτόν τον τρόπο, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τους εκπαιδευτικούς, όποτε κρίνεται απαραίτητο, τόσο στη διδακτική, όσο και στην εκπαιδευτική διαδικασία, συντονισμένα και θεσμικά (Σταμάτης, 2013: 268).

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν μία μεγαλύτερη ευαισθησία για θέματα συνεργασίας (Σακελαρίου, 2008:342). Αλλά και οι δύο συμμετέχοντες, οφείλουν να δουν την επικοινωνιακή τους σχέση, μέσα από ένα πνεύμα συνεργασίας, αλληλοπροσφοράς και συνέχειας (Σακελαρίου, 2008:342).

6.6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η συνεργασία σχολείου οικογένειας είναι στενά συνδεδεμένη με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα. Σε αυτό το κεφάλαιο εξετάσαμε διάφορους παράγοντες, οι οποίοι συνδέονται με όλους τους εμπλεκόμενους, δρουν, ακόμη και συνδυαστικά, επηρεάζοντας θετικά ή αρνητικά την επικοινωνία, προσδιορίζοντας στη συνέχεια την ποιότητα της συνεργασίας.

Γνωρίζοντας, ο εκπαιδευτικός ποιοι είναι οι παράγοντες αυτοί και με ποιον τρόπο μπορούν να επηρεάσουν τη συνεργασία με την οικογένεια, είναι σε θέση να αξιολογεί κάθε φορά τα αίτια που μπορούν να αναστείλουν την επικοινωνία, ώστε να κάνει συντονισμένες προσπάθειες στη συνέχεια, για την εύρεση αποτελεσματικών στρατηγικών που θα οδηγήσουν στην άρση των εμποδίων και στη διευκόλυνση της επικοινωνίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΓΟΝΙΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

7.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Καθώς οι γονείς έρχονται πιο κοντά με την εκπαιδευτική διαδικασία και εμπλεκόμενοι ενεργά με τη σχολική ζωή των παιδιών τους, βοηθούνται εκτός από τα ίδια τα παιδιά, ακόμη και οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, τα σχολεία και κατ' επέκταση ολόκληρη η δημοκρατική κοινωνία, σύμφωνα με αναφορές της έκθεσης της Plowden Report (Γεωργίου, 2011:145).

Στο κεφάλαιο αυτό θα εξετάσουμε πώς επηρεάζει η γονική εμπλοκή την ανάπτυξη του παιδιού αλλά και πώς ωφελεί τους υπόλοιπους συμμετέχοντες.

7.2. ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ

Η γονική εμπλοκή επηρεάζει ποικιλοτρόπως την ανάπτυξη του παιδιού, επηρεάζοντας τη μάθηση στο παρόν και επιπρόσθετα, θέτοντας τα θεμέλια για τη μελλοντική επιτυχία του μαθητή (Χατζηχρήστου, 2015:77). Ασφαλώς, η γονική εμπλοκή, βελτιώνει το επίπεδο μάθησης, ωφελεί τη γνωστική ανάπτυξη, λύνει πολλά προβλήματα συμπεριφοράς, δημιουργεί περισσότερα κίνητρα για μάθηση, θετική στάση προς το σχολείο και θετική αυτοαντίληψη (Μπάμπαλης, 2012:54), καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση, ομαλή πνευματική ανάπτυξη, αποφυγή προβλημάτων συμπεριφοράς στην τάξη, μειώνει το χρόνο που επενδύει για διάβασμα στο σπίτι, καλύτερη μνημονική ικανότητα και θετικές προσδοκίες για το μέλλον (Μπίμπου, Στογιαννίδου, 2006:54, Νόβα - Καλτσούνη, 2010: 283).

Η συμμετοχή του γονέα στη σχολική ζωή του παιδιού, αποτελεί μία σύνθετη σχέση, που σε καμία περίπτωση δε σημαίνει, ότι όσο περισσότερη είναι η συχνότητά της, τόσο καλύτερα αποτελέσματα επιφέρει για το παιδί. Ο σημαντικότερος παράγοντας που μπορεί να καθορίσει τα θετικά αποτελέσματα σχετικά με την εμπλοκή του γονιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι η ερμηνεία που το ίδιο το παιδί δίνει σε αυτή τη συμπεριφορά του γονιού του. Ασφαλώς, χρειάζεται να υπάρχει μέτρο σε αυτή τη συμπεριφορά και είναι σημαντικό για το κάθε παιδί, να βιώνει το γνήσιο ενδιαφέρον του γονέα και να συζητά μαζί του για τη σχολική ζωή (Γεωργίου, 2011:173).

Οι περισσότερες έρευνες έχουν εστιάσει στη σχέση της γονικής εμπλοκής με τη σχολική επίδοση προβαίνοντας στο συμπέρασμα ότι η γονική εμπλοκή στο σπίτι αλλά και στο σχολείο έχει σχέση με το βαθμό επιτυχίας των παιδιών στα μαθήματα (Epstein, 1995. Gonzalen& Blanco, 1991. Halle, Kurtz - Costes, & Mahoney, 1997. Henderson, 1987. Joohnson, 1992. Song & Hattie, 1984κ.α. στο Γεωργίου, 2011: 144). Επίσης, τα αποτελέσματα πολυάριθμων ερευνών μας δείχνουν τη θετική επίδραση της γονικής εμπλοκής στη σχολική επίδοση του παιδιού, προκύπτοντας ότι όσο μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη είναι η εμπλοκή τόσο μεγαλύτερα τα οφέλη για τα παιδιά. Αυτό ισχύει για όλες τις ηλικιακές κατηγορίες των μαθητών και για όλες τις κατηγορίες της γονικής εμπλοκής. Επίσης, διαπιστώνεται ότι θετικότερα αποτελέσματα στην επίδοση του παιδιού έχει η ενεργητική εμπλοκή των γονέων απ' ότι παθητικές μορφές (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 281-282).

Ακόμη, από αρκετές έρευνες προκύπτει ότι η γονική εμπλοκή σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη πολλών ενδοατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών. Κάποια από αυτά είναι: η σχολική επίδοση (όπως είδαμε και παραπάνω), η θετική στάση προς το σχολείο, η εσωτερική πηγή ελέγχου, οι υψηλές προσδοκίες, η θετική αυτό - εικόνα, η ψυχοκοινωνική ικανότητα για προσαρμογή και η αντίσταση στην κατάχρηση ναρκωτικών ουσιών (Γεωργίου, 2011: 143, Tutwiler S., 2005:99). Ακόμη, παρατηρείται ότι τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερο βαθμό συμμετοχής και ενδιαφέροντος στην τάξη, αυξημένη ευθύνη για μάθηση, μεγαλύτερη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, θετικότερη στάση και συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον (Μπάμπαλης, 2011: 126 και Μυλωνάκου, 2009: 414). Άλλα θετικά στοιχεία μας αποδεικνύουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή, σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη των προγραφικών και προμαθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών και αρνητικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς (Powell, Son, File, & San Juan, 2010 στο Χατζηχρήστου, 2015: 77). Ακόμη, παρατηρείται σημαντική συσχέτιση της εμπλοκής των γονέων σε σχέση με τα μαθήματα στο σπίτι με το εμπλουτισμένο λεξιλόγιο των παιδιών (Fantuzzo, Mc Wayne, Perry, & Childs, 2004, στο Χατζηχρήστου, 2015: 78).

Όσον αφορά την ανάπτυξη της θετικής αυτοεικόνας του παιδιού, σύμφωνα με έρευνες, συμπεραίνεται ότι όσο πιο κοντά αισθάνεται ένα παιδί τους γονείς του κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, τόσο θετικότερη αυτοεικόνα αναπτύσσει (Γεωργίου, 2011: 171).

Ακόμη, παρατηρείται πρόληψη της σχολικής διαρροής αλλά και μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα (Μυλωνάκου, 2009:414). Καθώς επίσης, η γονεϊκή εμπλοκή θεωρείται και προστατευτικός παράγοντας για τα παιδιά, ενισχύοντας τη ψυχική τους ανθεκτικότητα και ειδικά για εκείνα που μεγαλώνουν σε αντίξοες συνθήκες και θεωρούνται υψηλής επικινδυνότητας για την ανάπτυξη τους (Χατζηχρήστου, 2015: 78).

Αντίθετα, τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν ασχολούνται με την εκπαίδευσή τους, φαίνεται, σύμφωνα με έρευνες να αποτυγχάνουν τρεις φορές περισσότερο, αντιμετωπίζοντας προβλήματα συμπεριφοράς, συναισθηματικά προβλήματα και ακόμη παρουσιάζουν χαμηλές προσδοκίες για την επίδοσή τους (Byrne, 1997. Engle & Breaux, 1998. Lamb, 1997, 2003. Levineetal, 1993 στο Παπαγεωργίου, 2008:153).

7.3. ΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΟΥΣ ΥΠΟΛΟΙΠΟΥΣ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΥΣ

Μέσα από τη γονική εμπλοκή, βοηθούνται παράλληλα με τα παιδιά, και οι υπόλοιποι εμπλεκόμενοι.

Οι γονείς αντιλαμβάνονται τα θετικά αποτελέσματα της εμπλοκής τους μέσα από τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων με τα παιδιά τους, μέσα από την απόκτηση πρόσθετων δυνατοτήτων για την υποστήριξη των παιδιών τους, μέσα από την πρόοδο που σημειώνουν τα παιδιά τους, αλλά και ακόμη από την ικανοποίηση που παίρνουν από τη σχέση τους με το σχολείο, ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν και ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους αλλά και μέσα από την εκτίμηση της εργασίας που πραγματοποιούν οι δάσκαλοι των παιδιών τους στο σχολείο. (Μυλωνάκου, 2009:414). Επίσης, οι γονείς, αντιλαμβάνονται καλύτερα το ρόλο τους, επιδιώκοντας την επιμόρφωσή τους, νιώθοντας και οι ίδιοι μέλη της σχολικής κοινότητας (Μπάμπαλης, 2012:55). Είναι σημαντικό, ότι οι γονείς αποκτούν τη δυνατότητα να βοηθήσουν και να υποστηρίξουν τα παιδιά τους, γνωρίζοντας τη σχολική πραγματικότητα και αποτιμώντας το εκπαιδευτικό έργο αλλά και τα υπάρχοντα προβλήματα (Μπάμπαλης, 2011: 126). Επίσης, είναι θετικό ότι επιτυγχάνεται η επαναφορά κάποιων γονιών στο σχολείο, οι οποίοι είχαν απομακρυνθεί λόγω των αρνητικών εμπειριών από τη δική τους εκπαίδευση. Οι γονείς, όταν εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία, αισθάνονται πραγματικά

εξαιρετική τιμή που το σχολείο τους υπολογίζει και θεωρεί σημαντική τη συμβολή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, επιτυγχάνοντας την ενεργητικότερη συμμετοχή τους, νιώθοντας την αυξημένη ευθύνη για την εκπαίδευση του παιδιού τους (Παπαγεωργίου, 2008: 155). Σύμφωνα με πορίσματα ερευνών, η ενεργητική συμμετοχή των γονέων αυξάνεται όσο οι ίδιοι διαπιστώνουν ότι οι ίδιοι καθίστανται αποτελεσματικοί. Στην αρχή, παρατηρείται ότι οι περισσότεροι γονείς είναι επιφυλακτικοί, όσο όμως γίνεται στους ίδιους αντιληπτό ότι η συμμετοχή τους δρα θετικά προς όφελος των παιδιών τους, αυξάνεται και η συμμετοχή τους σε αυτήν (Νόβα - Καλτσούνη, 2010: 284).

Οι εκπαιδευτικοί από μέρους τους, επισημαίνουν τη θετική επίδραση που έχει η συμμετοχή των γονέων και οι ίδιοι με τη σειρά τους, ωφελούνται μέσα από αυτήν, μιας και μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα πλέον τις προσωπικές ανάγκες των μαθητών τους, νιώθουν θετικά με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τους γονείς και τη βελτίωση των θεωρητικών και πρακτικών προσεγγίσεων αλλά και τη διεύρυνση και ενίσχυση των διδακτικών τους πρακτικών και της μεθοδολογίας, μέσα από την εμπειρία της συμμετοχής σε κοινές δράσεις (Μυλωνάκου, 2009:415-416). Επίσης, νιώθουν περισσότερη εργασιακή ικανοποίηση και υψηλότερη αξιολόγηση από τους γονείς και τους διευθυντές (Χατζηχρήστου, 2015:78, Σακελαρίου, 2008:309-310), αλλά και καλύτερες συνθήκες εργασίας στην τάξη (Νόβα-Καλτσούνη, 2010:284).

7.4. ΑΡΧΕΣ ΓΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ

Για τη σύναψη μίας αποτελεσματικής συνεργασίας οικογένειας και σχολείου, είναι απαραίτητη η θέσπιση συγκεκριμένων στόχων, δηλαδή ένας σωστός προγραμματισμός, οριοθετώντας ποιο θα είναι το περιεχόμενο της συνεργασίας και που θα αποσκοπεί. Είναι σημαντικό, να ερευνηθούν, πρώτα οι ιδιαίτερες συνθήκες μιας χώρας ώστε στη συνέχεια, να ληφθούν υπόψη και να αξιοποιηθούν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία της. Στη χώρα μας, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί η παράδοση αλλά και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της ελληνικής κοινωνίας με την παιδεία και τις σπουδές (Νόβα-Καλτσούνη, 2001:292).

Σύμφωνα με τους Raffaele, L. & Knoff, οι πιο σημαντικές αρχές, οι οποίες στοχεύουν στην αποτελεσματικότερη συνεργασία οικογένειας και σχολείου είναι οι

εξής: Η αποτελεσματικότερη συνεργασία οικογένειας και σχολείου, είναι απαραίτητο να βασίζεται στην πρόληψη και όχι στην αντίδραση. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να απευθύνονται σε όλες τις οικογένειες και όχι μόνο στις οικογένειες των παιδιών που αντιμετωπίζουν σχολικές δυσκολίες.

Επιπρόσθετα, είναι ωφέλιμο να αναγνωρίζεται και να αποδίδεται αξία στη σημαντικότητα της συνεισφοράς των γονέων, ανεξάρτητα από το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο, αλλά και να δημιουργείται μία σχέση εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού, προωθώντας τη γονική ενδυνάμωση.

Επίσης, στα πλαίσια της συνεργασίας, είναι απαραίτητο να γίνεται σεβαστό, το πολιτισμικό υπόβαθρο, των παιδιών και των οικογενειών τους. Οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να γίνουν καινοτόμοι, αλλά και ευέλικτοι για να προσεγγίσουν τις ανάγκες μίας διαφοροποιημένης κοινωνίας. Θα ήταν αποτελεσματικό, να προσπαθήσουν να κατανοήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των οικογενειών, αλλά ακόμη και τις απόψεις τους για την εκπαίδευση και το σχολείο. Τέλος, το σχολείο, θα μπορούσε να δώσει στους γονείς να κατανοήσουν τη μεγάλη σημασία που δίνει σχετικά με τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου (Σακελλαρίου, 2008:51-54)

Σημαντικό θεωρείται, να υιοθετούνται συγκεκριμένες πρακτικές, για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες για να δημιουργηθούν θετικές σχέσεις ανάμεσα στα δύο πλαίσια. Αυτές οι πρακτικές αφορούν στις πεποιθήσεις, στη δέσμευση και στη συνέχεια. Είναι σημαντική η πεποίθηση ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι γονείς, έχουν τις ίδιες αντιλήψεις, αλλά και τους ίδιους στόχους σχετικά με την ενίσχυση της θετικής ανάπτυξης και την προαγωγή της σχολικής επιτυχίας των μαθητών, επίσης, οι ενδοσχολικές και εξωσχολικές εμπειρίες των παιδιών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων. Ακόμη, είναι σημαντική η πεποίθηση που υποστηρίζει ότι η οικογένεια, αλλά και οι εκπαιδευτικοί ως ξεχωριστά πλαίσια, διαδραματίζουν το καθένα διαφορετικό και μοναδικό ρόλο στην εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών και τέλος, σημαντική είναι η κοινή πεποίθηση ότι η οικογένεια είναι σημαντική και στην ανάπτυξη και στη μάθηση του παιδιού (Χατζηχρήστου, 2015: 88).

Η αρχή της δέσμευσης, επικεντρώνεται, στο βαθμό που η οικογένεια και το σχολείο, δεσμεύονται να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν μία θετική σχέση, καθ' όλη τη διάρκεια φοίτησης του παιδιού και η αρχή της συνέχειας, εστιάζει στη συνέπεια αλλά

και στη σταθερότητα που χαρακτηρίζει τη συμπεριφορά των δύο πλαισίων. Η διαμόρφωση ξεκάθαρων στόχων και η υιοθέτηση κοινής στάσης απέναντι στην αξία και τη σημασία της εκπαίδευσης, αλλά και οι συμπεριφορές μέσα από τις πρακτικές που δείχνουν στα παιδιά τη στενή σύνδεση οικογένειας και σχολείου, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για τη δόμηση της αρχής της συνέχειας (Χατζηχρήστου, 2015: 88-89).

7.5. ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ ΚΑΙ ΔΡΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΕΡΗ ΓΟΝΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η γονική εμπλοκή είναι απαραίτητο να αρχίσει, πριν ακόμα το παιδί ξεκινήσει να φοιτά στο δημοτικό σχολείο γιατί είναι αναγκαίο να υπάρξει μια ομαλή μετάβαση από το ένα πλαίσιο στο άλλο. Για παράδειγμα αν αναφερόμαστε στη μετάβαση του παιδιού από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο, είναι γεγονός ότι η αυτοεκτίμηση και η αυτοβεβαίωση τόσο των γονιών όσο και των παιδιών είναι ιδιαίτερα χαμηλή, μια και δεν ξέρουν τι θα συναντήσουν στο νέο σχολικό περιβάλλον. Κρίνεται λοιπόν, αναγκαίο, το σχολείο υποδοχής να επιδιώξει μία φυσική και θερμή υποδοχή των παιδιών και των γονέων. Το σχολείο, μπορεί να δώσει υποδείξεις και πληροφορίες ώστε να προετοιμάσει το παιδί του για το νέο σχολείο. Οι γονείς οφείλουν να εμπλακούν σε μία αποτελεσματική μετάβαση με διάφορους τρόπους όπως για παράδειγμα, μπορούν να κάνουν επισκέψεις στο νέο σχολείο πριν την εγγραφή, να παρακολουθούν όλες τις εκδηλώσεις που απευθύνονται στους νέους γονείς, να σχεδιάζουν μαζί με τα παιδιά τους το πρόγραμμα της επόμενης χρονιάς, να συνοδεύουν το παιδί τις πρώτες ημέρες της σχολικής χρονιάς στο σχολείο και να το παραλαμβάνουν αμέσως, όταν σχολούν για να μην αισθανθούν άσχημα σε πιθανή αργοπορία τους κ.α. (Παπαγεωργίου, 2008: 172-174).

Για να έχουμε ως αποτέλεσμα μία αποτελεσματική γονική εμπλοκή στο χώρο του σχολείου, είναι απαραίτητο, το σχολείο και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί να μεριμνήσουν για τη δημιουργία ενός κατάλληλου πλαισίου. Παρακάτω αναφέρονται κάποιοι μέθοδοι, με συγκεκριμένες ενέργειες και δράσεις που πρέπει να αναλάβουν οι σχολικές μονάδες για να οδηγήσουν στην κατεύθυνση αυτή.

Καταρχήν, είναι απαραίτητο να διευκρινίζεται ώστε να γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει η επιθυμία του σχολείου για τη συμμετοχή της οικογένειας στην

εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Επίσης, είναι αναγκαίο να γίνεται κατανοητό επακριβώς στους γονείς με ποιους τρόπους μπορούν να εμπλακούν. Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός, μαζί με την οικογένεια να καθορίσει τις παραμέτρους επικοινωνίας όπως το χρόνο, τον τόπο, τις μορφές κ.α., αλλά και να θέσει ως στόχο, τη δημιουργία σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης, συνεργασίας και αλληλοκατανόησης (Σταμάτης, 2011: 367).

Μπορούν ακόμη, να γίνονται στους γονείς γνωστά παραδείγματα, συμμετοχής της οικογένειας στο σχολικό σύστημα από το συγκεκριμένο σχολείο αλλά και από άλλα σχολεία. Παράλληλα, είναι απαραίτητο να γίνονται προσπάθειες ώστε να αντιμετωπίζονται πιθανά προβλήματα που έχουν σχέση με τη δομή και τη λειτουργία του σχολείου για να διευκολυνθεί αποτελεσματικότερα η εμπλοκή σε αυτό (Μυλωνάκου, 2009: 386).

Ασφαλώς, είναι απαραίτητος ένας προσεχτικός σχεδιασμός- προγραμματισμός όλων των ενεργειών για την εμπλοκή των γονέων και μάλιστα από την αρχή του σχολικού έτους. Η αποτελεσματική οργάνωση των δράσεων συντελεί στο να αντιμετωπίζονται οι δυσκολίες και να μεγιστοποιούνται τα αποτελέσματα (Μυλωνάκου, 2009: 426-427).

Επίσης, είναι απαραίτητο, να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες, για την αποτελεσματικότερη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Οι συνθήκες αυτές εστιάζουν στην υιοθέτηση της κατάλληλης προσέγγισης για την αλληλεπίδραση των δύο φορέων, στην ατμόσφαιρα που δημιουργεί το σχολείο, στις δράσεις που σχετίζονται με τις στρατηγικές οικοδόμησης αμοιβαίας υπευθυνότητας αλλά και τις στάσεις που αποτελούν τις αξίες και τις αντιλήψεις των δύο πλαισίων για τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας (Χατζηχρήστου, 2015: 83). Το πιο σημαντικό συστατικό για τη δημιουργία ενός κλίματος συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, αποτελεί η ύπαρξη εμπιστοσύνης ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Για να υπάρξει εμπιστοσύνη, είναι σημαντικό η συνεργασία να διέπεται από σεβασμό, αίσθηση επάρκειας, προσωπικό ενδιαφέρον και ηθική ακεραιότητα (Χατζηχρήστου, 2015: 83).

Ακόμη, κρίνεται σημαντική, η επιμόρφωση και η εκπαίδευση των γονέων μια και έρευνες μας επιβεβαιώνουν ότι οι γονείς χρειάζονται κατευθύνσεις για να έχει η εμπλοκή τους το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα. Η «εκπαίδευση προσανατολισμού», όπως μπορούμε να τη συναντήσουμε στη διεθνή βιβλιογραφία, μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, όπως για παράδειγμα, γραπτές οδηγίες και κατευθύνσεις που

στέλνονται από το σχολείο στο σπίτι, ειδικά εργαστήρια, αλλά και προγράμματα εκπαίδευσης και συμβουλευτικής που πραγματοποιούνται από το προσωπικό του σχολείου (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 282).

Πιο συγκεκριμένα η Adrianna Khoo (στο Μυλωνάκου, 2009: 387-390) προχωρεί στη διατύπωση κάποιων προτάσεων- υποδείξεων προς τους εκπαιδευτικούς για να προσεγγίσουν αποτελεσματικότερα τους γονείς και να βελτιώσουν τη συνεργασία μεταξύ τους και κατ' επέκταση τη γονική εμπλοκή. Κάποιες από αυτές αναφέρονται παρακάτω:

Καταρχήν, προτείνεται να αποστέλλονται στο σπίτι ενημερωτικά σημειώματα στους γονείς για συναντήσεις και δραστηριότητες του σχολείου που τους αφορούν αλλά συγχρόνως, είναι επιθυμητή μία πιο προσωπική επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω τηλεφώνου αλλά και των νέων τεχνολογιών, όχι μόνο όπως συνηθίζεται να συμβαίνει μόνο για προβλήματα και ζητήματα πειθαρχίας.

Ακόμη, συμβουλεύει τους εκπαιδευτικούς να ενθαρρύνουν τους γονείς να παραμείνουν για λίγο στο σχολείο, το πρωί στα Νηπιαγωγεία ή τα Δημοτικά σχολεία, αλλά ακόμη και να οργανώσουν συναντήσεις «φιλικές» προς τους γονείς, ακόμα και βραδινές ώρες για να διευκολυνθούν οι γονείς που εργάζονται..

Γενικά, είναι απαραίτητο να οργανωθούν συναντήσεις με διαλέξεις για τους γονείς με στόχο να κατανοήσουν σημαντικά ζητήματα που αφορούν τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο. Μπορούν ακόμη, να ενθαρρύνουν γονείς που συμμετέχουν σε συναντήσεις, να προσελκύσουν και άλλους γονείς να συμμετάσχουν, ενημερώνοντας τους για τις δράσεις του σχολείου ή της τάξης τους.

Επίσης, κάποιες άλλες καλές πρακτικές που πρέπει να προσεχθούν είναι ότι κατά την επικοινωνία με τους γονείς είναι απαραίτητο, να συμφωνείται σε χρόνο που βολεύει όλους τους εμπλεκόμενους, Από τη μεριά του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητο να έχει σχεδιάσει προσεχτικά όσα έχει να πει, τακτική που δείχνει την αξιοπιστία του στη δουλειά του. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ακούν προσεχτικά τους γονείς, με αυτή την τακτική στη συνέχεια, θα επιδείξουν αντίστοιχη συμπεριφορά και οι γονείς. Οι δάσκαλοι είναι απαραίτητο να μιλούν καθαρά και με απλό λεξιλόγιο στους γονείς, να τους ευχαριστούν για το ενδιαφέρον, το χρόνο και τη συνεργασία τους (Schmidt R. P., 2005: 87-88).

Ακόμη, κρίνεται σημαντική, για την ενδυνάμωση των συνεργατικών σχέσεων με τους γονείς, σύμφωνα με τη Souto-Manning, M., et. al., η επικέντρωση στη θεσμική αξία της γονικής εμπλοκής, στο πως οι δύο συμμετέχοντες μπορούν να εκτιμήσουν ο ένας την αξία του άλλου, αλλά και στο πως θα διατηρηθεί μία αμφίδρομη ισορροπία στην ανταλλαγή ιδεών και στον τρόπο που θα μπορούσε να εμπλουτιστεί η αξία της συνεργασίας (Σακελαρίου, 2008:309).

Η αυθεντική συνεργασία, είναι απαραίτητο, να δίνει αξία σε κάθε συμμετέχοντα και να προωθεί «μία ανταλλαγή αξιών», μεταξύ τους, επίσης, να επιδιώκει τη λύση των προβλημάτων από κοινού, μέσα από μία πραγματικά δημοκρατική διαδικασία» (Σακελαρίου, 2008:333).

Είναι αναγκαίο, για κάθε εκπαιδευτικό να λαμβάνει υπόψη τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, εστιάζοντας στο ότι, υπάρχουν διαφορετικοί τύποι οικογενειών, ως προς τη δομή, τις ανάγκες, τις προτεραιότητες αλλά και τις συνθήκες διαβίωσης (Σταμάτης, 2011: 367).

Έτσι, για παράδειγμα, στις περιπτώσεις μονογονεϊκών οικογενειών, οι εκπαιδευτικοί, αλλά και άλλοι κοινωνικοί φορείς, είναι απαραίτητο, να λάβουν υπόψη τους, ότι αυτές οι οικογένειες, αντιμετωπίζουν αρκετές φορές δυσκολίες στο να εμπλακούν ενεργά στη ζωή του σχολείου. Για να πραγματοποιηθεί αυτό, είναι απαραίτητο, να υπάρξει, χρόνος, αυτοπεποίθηση, γνώση και χρήματα, αλλά και έκφραση της επιθυμίας να βοηθηθούν όπου χρειάζεται (Μπάμπαλης, 2011: 125).

Επίσης, είναι θεμιτό ο εκπαιδευτικός να ενημερώνει τις οικογένειες σχετικά με τους στόχους και το εκπαιδευτικό του πρόγραμμα ώστε οι γονείς να είναι ενήμεροι για την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπρόσθετα, να δημιουργεί, το κατάλληλο πλαίσιο, μέσα από τη καλλιέργεια ήρεμου διαπροσωπικού κλίματος, το οποίο συντελεί στην ανάπτυξη σχέσεων, να εμπλέκει συνεχώς τους γονείς προωθώντας τη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αλλά και να ελέγχει την πορεία της συνεργασίας, ώστε να αντιμετωπίζονται τυχόν προβλήματα και να διασφαλίζεται το κλίμα αμοιβαιότητας η συνέχεια αλλά και η βελτίωσή της (Σταμάτης, 2011: 368).

Θα μπορούσε να συντελέσει θετικά στη συνεργασία εκπαιδευτικών-οικογένειας, μία ειλικρινής διάθεση για ακρόαση και κατανόηση του προβλήματος από μέρους του

εκπαιδευτικού προς το γονέα, όταν ο δεύτερος τον προσεγγίζει με σκοπό την εξεύρεσης μία αποτελεσματικής λύσης στο πρόβλημά του (Σταμάτης, 2013: 321).

Επίσης, στις περιπτώσεις που πολλοί γονείς επιθυμούν και δείχνουν την πρόθεσή τους να συμμετέχουν εθελοντικά σε διάφορες δράσεις του σχολείου, μπορούν να στηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση αυτής τους της επιθυμίας. Αυτοί είναι οι γονείς που συμμετέχουν στο συμβούλιο του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων αλλά και όσοι δραστηριοποιούνται σε διάφορες εκπαιδευτικές, πολιτιστικές και κοινωνικές δράσεις του σχολείου (Σταμάτης, 2013: 322), όσοι βοηθούν στο εξωσχολικό διάβασμα των παιδιών τους, όσοι συμμετέχουν στη λειτουργία αλλά και σε άλλες δραστηριότητες του σχολείου, ή σε ομάδες επίλυσης προβλημάτων, αλλά και σε ομάδες εκπαίδευσης γονέων, κ.α.. Αν εφαρμοστούν αποτελεσματικά προγράμματα προαγωγής της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, είναι περισσότερο εφικτή η άρση των δυσκολιών (Χατζηχρήστου, 2015: 92-93). Σε αυτές τις περιπτώσεις έχουμε γονείς πρόθυμους να συνεργαστούν, να στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό έργο, προς όφελος της ποιότητας της εκπαίδευσης των μαθητών (Σταμάτης, 2013: 322).

Τέλος, θετικά θα μπορούσε να συμβάλει, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα της συνεργασίας με την οικογένεια, σεμινάρια σε σχολές γονέων αλλά και στο χώρο του σχολείου για την δημιουργία κλίματος συνεργασίας και αποφυγή των συγκρούσεων (Σταμάτης, 2013: 323).

7.6. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι σχέσεις συνεργασίας οικογένειας- εκπαιδευτικού, προσδίδουν πολυάριθμα θετικά αποτελέσματα όχι μόνο για το παιδί, αλλά για όλους όσους συμμετέχουν ενεργά, όπως οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, έχοντας αντίκτυπο σε όλο το σχολείο, το οποίο καθίσταται περισσότερο δημοκρατικό, μειώνοντας τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες, ωφελώντας κατ' επέκταση ολόκληρη την κοινωνία.

Τα θετικά αποτελέσματα συνδέονται ασφαλώς με την ποιότητα και όχι την ποσότητα της επικοινωνίας και περισσότερο αποδίδονται στην ερμηνεία που αποδίδει το ίδιο το παιδί στη γονική εμπλοκή της οικογένειας του και πόσο τη συσχετίζει με γνήσιο ενδιαφέρον.

Όπως μπορούμε να αντιληφθούμε, για την διασφάλιση της γνήσιας συνεργασίας είναι απαραίτητο να θέτονται σαφή όρια και συγκεκριμένοι στόχοι, σχετικά με το περιεχόμενο της συνεργασίας και που αποσκοπεί. Επίσης, είναι απαραίτητο, να υιοθετούνται συγκεκριμένες αρχές, κάποιες από τις σημαντικότερες είναι η πρόληψη και όχι η αντίδραση ως βάση της συνεργασίας, η απόδοση αξίας στη σχέση της συνεργασίας οικογένειας και εκπαιδευτικού μέσα σε μία δημοκρατική διαδικασία, αλλά και η υποστήριξη κάθε οικογένειας βάσει των ιδιαίτερων κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών της. Τέλος, κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και η ενημέρωση της οικογένειας πάνω στο θέμα της συνεργασίας, τις διαστάσεις και τα αποτελέσματά της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο : ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ

8.1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Συναντούμε πολυάριθμες έρευνες, που αποδεικνύουν, τη θετική επίδραση της συνεργασίας και γενικότερα, της γονικής συμμετοχής σε σημαντικές διαστάσεις επίδοσης, προσαρμογής και ανάπτυξης του παιδιού. Άλλες έρευνες εστιάζουν στο «ποιόν της συνεργασίας», σε αναπαραστάσεις, αντιλήψεις, καθώς και συμπεριφορές εκπαιδευτικών και γονέων γύρω από το θέμα που εξετάζουμε.

Πιο συγκεκριμένα, αρκετές έρευνες υποδεικνύουν τη θετική επίδραση της γονικής εμπλοκής στους μαθητές, συνδέοντάς τη με διάφορους παράγοντες όπως: καλύτερη βαθμολογία, αυξημένα κίνητρα και ενασχόληση με τη μελέτη στο σπίτι, ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, των προγραφικών και προμαθηματικών δεξιοτήτων, αυξημένη σχολική προσοχή, υψηλότερες προσδοκίες, λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας (Χατζηχρήστου, 2015:77-78). Επίσης άλλες έρευνες, αναφέρονται στις θετικές επιδράσεις που ασκεί η συνεργασία στους εκπαιδευτικούς, μια και οι ίδιοι αναφέρουν περισσότερη εργασιακή ικανοποίηση, υψηλότερη αξιολόγηση από γονείς και διευθυντές, περισσότερες θετικές συνεργασίες με την οικογένεια κ.α. (Χατζηχρήστου, 2015:78).

Επιπρόσθετα, πολλές έρευνες έχουν επικεντρωθεί στα οφέλη της γονικής εμπλοκής, αλλά και στις αποτελεσματικές στρατηγικές σχηματισμού και διατήρησης της γονικής εμπλοκής, λίγες όμως μελέτες έχουν καθορίσει τη σχέση των διαφορετικών επιπέδων της γονικής εμπλοκής, στη σχολική επίδοση των παιδιών. Επίσης, κανείς τρόπος εμπλοκής δεν καλύπτει τις ανάγκες όλων των πλευρών, αλλά, όπως ερευνητικά προκύπτει, κάθε επίπεδο εμπλοκής είναι σίγουρα καλύτερο από την ανυπαρξία της εμπλοκής, σύμφωνα με το Mungai (Mungai, 2015: 80).

Οι περισσότερες έρευνες έχουν εστιάσει στη σχέση της γονικής εμπλοκής με τη σχολική επίδοση προβαίνοντας στο συμπέρασμα ότι η γονική εμπλοκή στο σπίτι αλλά και στο σχολείο έχει σχέση με το βαθμό επιτυχίας των παιδιών στα μαθήματα (Γεωργίου, 2011: 143).

Εμείς, στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθούμε στα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών που συνδέονται με το θέμα που εξετάζουμε.

8.2. ΤΡΕΧΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Από διάφορες έρευνες προκύπτει ότι η γονική εμπλοκή σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη πολλών λειτουργικών χαρακτηριστικών των παιδιών. Κάποια από αυτά είναι: η σχολική επίδοση, όπως είδαμε και παραπάνω, οι θετικές στάσεις προς το σχολείο, η εσωτερική πηγή ελέγχου, οι υψηλές προσδοκίες, η αυτο-εικόνα, η ψυχοκοινωνική ικανότητα για προσαρμογή και η αντίσταση στην κατάχρηση ναρκωτικών ουσιών (Γεωργίου, 2011: 143-144, Tutwiler, 2005). Επίσης, παρατηρείται τα παιδιά να δείχνουν μεγαλύτερο βαθμό συμμετοχής και ενδιαφέροντος στην τάξη, αυξημένη ευθύνη για μάθηση, μεγαλύτερη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, θετικότερη στάση και συμπεριφορά στο σχολικό περιβάλλον, πρόληψη της σχολικής διαρροής αλλά και μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα (Μυλωνάκου, 2009: 414).

Σύμφωνα με τα πορίσματα ερευνών, όσο νωρίτερα αρχίζει η γονική εμπλοκή τόσο θεαματικότερα είναι τα αποτελέσματα στην εξέλιξη του παιδιού (Νόβα-Καλτσούνη, 2010: 282).

Αναδεικνύεται ότι η γονική εμπλοκή θεωρείται ως μία στρατηγική για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης, επίσης, η γονική εμπλοκή έχει σαφώς επίδραση στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, εξαρτάται όμως από το κοινωνικο-οικονομικό και εθνικό υπόβαθρο των οικογενειών (Driessen et al., 2005: 520).

Σύμφωνα με τους Driessen et al.(2005: 523), Rogers et al. (2009A: 97), και Tan & Goldberg (2009: 452) διακρίνονται δύο μορφές γονικής εμπλοκής, αυτής που ξεκινάει από το σχολείο και εκείνης που ξεκινάει από το σπίτι.

Οι γονείς διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής ανάπτυξης των παιδιών. Έτσι, οι Rogers et al. (2009A: 89), υποστηρίζουν ότι μέσα από τις διαδραστικές επιδράσεις εμπλοκής, γονέων στο σχολείο και σε συνδυασμό με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των παιδιών μας δίνεται η δυνατότητα να προβλέψουμε τη σχολική επίδοση των μαθητών. Ακολούθως, οι Tan et al., υποστηρίζουν ότι υπάρχει πολυπλοκότητα στη σχολική γονική εμπλοκή και η συμμετοχή σε διάφορους τύπους γονικής εμπλοκής είναι στενά συνδεδεμένη με την

ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών (Tan et al., 2009: 450). Επιπρόσθετα, οι Rogers et al., συμφωνούν, ορίζοντας στη μελέτη τους τη σχέση γονέα - παιδιού ως σημαντικό παράγοντα στην ανάπτυξη του παιδιού, αναφέροντας και αυτοί ότι οι γονείς παίζουν ρόλο στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη του παιδιού (Rogers et al., 2009B: 47-48).

Οι Rogers et al., αναδεικνύουν τη χρησιμότητα μοντέλων γονικής εμπλοκής. Έτσι, ορίζουν δύο μοντέλα γονικής εμπλοκής τα οποία πηγάζουν από το άγχος του γονικού ρόλου. Αυτά τα μοντέλα γονικής εμπλοκής είναι η ελεγχόμενη γονική εμπλοκή που διέπεται από την πίεση, την τιμωρία, τον καταναγκασμό και η υποστηρικτική γονική εμπλοκή που διέπεται από το ενδιαφέρον, την προσοχή, των έπαινο και την ενίσχυση στις μαθησιακές διεργασίες. Οι ερευνητές διερευνούν πως αυτά τα δύο μοντέλα σχετίζονται με τα προσωπικά χαρακτηριστικά των μαθητών και κατά πόσο λειτουργούν ως προγνωστικοί παράγοντες για την ακαδημαϊκή επίδοση αλλά και για διαταραχές όπως η απροσεξία και η υπερκινητικότητα των μαθητών (Rogers et al., 2009B: 50-51).

Επίσης, σε άλλη έρευνα, διερευνώνται διάφοροι παράγοντες γονικής εμπλοκής, σε σχέση με συγκεκριμένες συμπεριφορές γονέων, όπως είναι το επίπεδο γονικότητας, η επικοινωνία, ο εθελοντισμός, η βοήθεια στη μελέτη στο σπίτι καθώς και η συνεργασία γονέων σε επίπεδο κοινότητας, εξετάζοντας την επίδραση που μπορούν να έχουν οι παραπάνω συμπεριφορές στις σχολικές ικανότητες των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζουν τη σχολική ετοιμότητα των μαθητών η οποία περιλαμβάνει μία σειρά από διαστάσεις όπως η γλωσσική, η κοινωνικοσυναισθηματική, η φυσική, η προσαρμοστικότητα, οι μέθοδοι διαβάσματος του παιδιού, παράγοντες που όπως αναφέρεται διαμορφώνουν τη σχολική επίδοση των μαθητών (Mungai, 2015: 76).

Άλλη μία έρευνα που εξετάζει την επίδραση των γονικών συμπεριφορών, μέσα από τη γονική εμπλοκή, επηρεάζοντας αντίστοιχα τη συμπεριφορά των παιδιών τους, επιφέροντας σημαντικά αποτελέσματα στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, είναι η έρευνα των Rogers et al.. Στην έρευνα αυτή, διερευνώνται δύο τύποι γονικής εμπλοκής, η ελεγχόμενη και η υποστηρικτική γονική εμπλοκή (Rogers et al., 2009B: 89).

Όπως διαπιστώνουμε, όλες οι παραπάνω έρευνες, συγκλίνουν σε ένα κοινό σημείο, στην επίδραση της γονικής εμπλοκής πάνω τόσο στη σχολική επίδοση των μαθητών αλλά και σε ορισμένες συμπεριφορές τους.

Αναφορικά τώρα με έρευνες που συναντούμε και οι οποίες μελετούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και της οικογένειας σχετικά με τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχουν πραγματοποιηθεί λιγότερες έρευνες μέχρι στιγμής. Παρακάτω θα αναφερθούμε σε κάποιες από αυτές.

Σε έρευνα, διατυπώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στη συνεργασία τους με τους γονείς (Μπρούζος, 2002: 99). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν περισσότερο τη συνεργασία όπου οι γονείς θα ενημερωθούν για τα παιδιά τους αλλά και θα τους βοηθήσουν στο έργο τους, παράλληλα, κάποιες φορές δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν προβλήματα που έρχονται στην επιφάνεια κατά την επικοινωνία τους με τους γονείς (Μπρούζος, 2002: 129).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν, ότι εμπόδια στη συνεργασία τους με την οικογένεια, οφείλονται είτε στους ίδιους τους γονείς, όπως οι διαφορές στο γλωσσικό τους κώδικα, διαφορές κοινωνικοπολιτισμικής φύσεως, διαφορετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο αλλά και σε παράγοντες που συνδέονται με τους εκπαιδευτικούς, όπως η κατάρτιση και οι γνώσεις τους σχετικά με τη συνεργασία, οι στάσεις προς τους γονείς και ο διαθέσιμος χρόνος για συνεργασία (Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008:69). Ακόμη, η ανάγκη ενίσχυσης της συνεργασίας (Μπρούζος, 2002: 99, και η αναγκαιότητα για επιμόρφωση για θέματα που αφορούν αυτή τη συνεργασία αλλά και η ανάγκη πληροφόρησης προς τους γονείς για μαθητές, σχολείο και εκπαιδευτικό σύστημα (Μπρούζος, 2002: 99, Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2006 195).

Αναφορικά με τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με αλλοδαπούς γονείς, σύμφωνα με έρευνα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προσπαθούν με διάφορους τρόπους να εμπλέξουν τους αλλοδαπούς γονείς (Χατζηδάκη, 2007: 8), αλλά κάποιοι από αυτούς φαίνεται να εκδηλώνουν μικρή διάθεση για ουσιαστική συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, για κοινή αντιμετώπιση των προβλημάτων και δυσκολιών των μαθητών (Χατζηδάκη, 2007: 8). Επίσης, μικρή εντοπίζεται η συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων στη διοργάνωση μαθητικών εκδηλώσεων

(Κουτρούμπα & Ζησιμοπούλου, 2006: 194), όμως αρκετά ικανοποιητική η συχνότητα της επικοινωνίας τους με τον εκπαιδευτικό (Χατζηδάκη, 2007: 5).

Όμως πρέπει να ληφθεί υπόψη και πλήθος αντιφατικών αποτελεσμάτων που προκύπτει από τη διεξαγωγή ερευνών, καταλήγοντας τελικά στο συμπέρασμα, ότι το ανώτερο μορφωτικό επίπεδο του γονέα δε συνδέεται με όλες τις μορφές γονικής εμπλοκής. Έρευνες όπως του Balli και των συνεργατών του αποδεικνύουν ότι, μητέρες, κάτοχοι πτυχίων, δε συνδέονται σημαντικά με τη μεγαλύτερη γονική εμπλοκή. Έτσι, σύμφωνα με την συγκεκριμένη έρευνα προκύπτει ότι οι περισσότερες μητέρες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο αφιέρωναν χρόνο για να συζητούν με τον εκπαιδευτικό της τάξης του παιδιού τους, έναντι των μητέρων υψηλού μορφωτικού επιπέδου. Έρευνα των Stevenson & Baker δείχνει ότι οι γονείς με υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης, τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο σε συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό, καθώς και σε συγκεντρώσεις με το Σύλλογο γονέων και Κηδεμόνων. Το ανώτερο μορφωτικό επίπεδο συνδέεται στενά με την καλλιέργεια εξωσχολικών δραστηριοτήτων, τα οποία και προωθούν την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης, άλλος ένας παράγοντας που συνδέεται άμεσα με τη συμμετοχή των γονέων είναι η διάσταση του ελέγχου. Έτσι, γονείς ανώτερου μορφωτικού επιπέδου ασκούν μεγαλύτερο έλεγχο στην πρόοδο των παιδιών τους σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Στογιαννίδου, 2006:57-88).

Παράλληλα, με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, από την πλευρά της οικογένειας, φαίνεται ότι η οικογένεια προτιμά περισσότερο τις τυπικές μορφές συμμετοχής και επιζητά συχνότερη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και επικοινωνία με το σχολείο (Παπαδοπούλου, 2014:74). Επίσης, φαίνεται ότι οι γονείς προτιμούν, δραστηριότητες όπως συναντήσεις οικογένειας – εκπαιδευτικού στην τάξη και ενημέρωση για θέματα συμπεριφοράς του παιδιού (Μάνεσης, 2008: 180, Πούλου & Ματσαγγούρας, 2009: 46-47). Άλλη μία έρευνα, επιβεβαιώνει ότι οι γονείς επιθυμούν να ενημερώνονται περισσότερο για θέματα συμπεριφοράς των παιδιών, αλλά και επίδοσης, να καθορίζουν μαζί με τον εκπαιδευτικό το περιεχόμενο των συναντήσεων, να εξηγούν με υπομονή τα προβλήματα στους γονείς και να διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί περισσότερο χρόνο για συζήτηση μαζί τους αλλά και περισσότερη καθοδήγηση (Παπαδοπούλου, 2014:79). Ακόμη, τις περισσότερες φορές, η οικογένεια αντιλαμβάνεται τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, περισσότερο ως

ενημέρωση για την πρόοδο του παιδιού και σε ελάχιστο βαθμό ως αξιοποίηση των γνώσεων και των αντιλήψεών τους στη σχολική τάξη (Φακίδου, 2013: 376).

Σύμφωνα με έρευνα, οι γονείς νιώθουν ότι η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς τους βοηθάει στο να κατανοήσουν πώς να ενισχύσουν την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους. Επίσης, οι γονείς, ξεκάθαρα δηλώνουν τη διάθεσή τους για συνεργασία, άρα, οι εκπαιδευτικοί, είναι απαραίτητο να υποστηρίξουν ένα σύγχρονο, οικολογικό μοντέλο οικογενειακής συμμετοχής, ώστε να βελτιώσουν τις στρατηγικές επικοινωνίας με την οικογένεια (Σακελλαρίου, 2008: 304-306).

Ακόμη, αποτελέσματα έρευνας, η οποία απευθύνεται στους γονείς, δείχνουν ότι το περιεχόμενο της επικοινωνίας είναι εξαρτημένο με το κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας, όπου παρατηρείται ότι οι γονείς ανώτερης κοινωνικής κατηγορίας, ενημερώνονται αναλυτικότερα για την επίδοση, τη συμπεριφορά και την εργασία των παιδιών στην τάξη, δίνοντας τους περισσότερες οδηγίες για τη βοήθεια των παιδιών στο σπίτι, λαμβάνοντας γενικότερα, μία πλουσιότερη και ουσιαστική επικοινωνία. Αντίθετα, δυσκολίες σε μαθήματα και συμπεριφορά συζητιούνται περισσότερο με γονείς κατώτερης κοινωνικής κατηγορίας, των οποίων η συνεργασία περιορίζεται συνήθως στα «τυπικά» (Μάνεσης, 2008: 180).

Όμως πρέπει να ληφθεί υπόψη και το πλήθος αντιφατικών αποτελεσμάτων που προκύπτει από τη διεξαγωγή ερευνών, καταλήγοντας τελικά στο συμπέρασμα, ότι το ανώτερο μορφωτικό επίπεδο του γονέα δε συνδέεται με όλες τις μορφές γονικής εμπλοκής. Έρευνες όπως του Balli και των συνεργατών του αποδεικνύουν ότι, μητέρες, κάτοχοι πτυχίων, δε συνδέονται σημαντικά με τη μεγαλύτερη γονική εμπλοκή. Έτσι, σύμφωνα με την συγκεκριμένη έρευνα προκύπτει ότι οι περισσότερες μητέρες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο αφιέρωναν χρόνο για να συζητούν με τον εκπαιδευτικό της τάξης του παιδιού τους, έναντι των μητέρων υψηλού μορφωτικού επιπέδου. Έρευνα των Stevenson & Baker δείχνει ότι οι γονείς με υψηλότερο επίπεδο μόρφωσης, τείνουν να συμμετέχουν περισσότερο σε συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό, καθώς και σε συγκεντρώσεις με το Σύλλογο γονέων και Κηδεμόνων. Το ανώτερο μορφωτικό επίπεδο συνδέεται στενά με την καλλιέργεια εξωσχολικών δραστηριοτήτων, τα οποία και προωθούν την γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Επίσης, άλλος ένας παράγοντας που συνδέεται άμεσα με τη συμμετοχή των γονέων

είναι η διάσταση του ελέγχου. Έτσι, γονείς ανώτερου μορφωτικού επιπέδου ασκούν μεγαλύτερο έλεγχο στην πρόοδο των παιδιών τους σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα (Στογιαννίδου, 2006:57-88).

Όπως εντοπίζουμε, στις περιπτώσεις όπου λαμβάνουν χώρα προβλήματα στη συνεργασία οικογένειας-εκπαιδευτικού, ανεξάρτητα από ποια αίτια πηγάζουν, οι γονείς αποδίδουν, συνήθως, την ευθύνη στο σχολείο για την αντιμετώπισή τους, εδραιώνοντας, διευρύνοντας και βελτιώνοντας τις σχέσεις αυτές (Σταμάτης, 2011:367). Οι προηγούμενες εμπειρίες του γονέα ως μαθητή παίζουν καθοριστικό ρόλο στη σύναψη της συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης (Μπρούζος, 2002: 101).

Τέλος, αναφορικά με το φύλο του γονέα που συμμετέχει περισσότερο στη συνεργασία του με το σχολείο, φαίνεται ότι οι μητέρες έχουν το προβάδισμα (Δοδοντσάκης, 2000: 91, Παπαδοπούλου, 2014: 81).

8.3. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα δικαιολογούν πόσο σημαντική είναι η γονεϊκή εμπλοκή, το πλέγμα των σχέσεων, καθώς και η συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη πολλών λειτουργικών χαρακτηριστικών των παιδιών.

Όπως διαπιστώνουμε, οι περισσότερες έρευνες εξετάζουν διαφορετικούς τύπους γονικής εμπλοκής και μεμονωμένες ενέργειες προώθησής της. Πιο συχνή, είναι η ύπαρξη ερευνών που συνδέει τη γονική εμπλοκή με τα αποτελέσματά της προς το μαθητή και τη σχολική επίδοση. Επίσης, όπως μπορούμε να αντιληφθούμε, λιγότερες είναι οι έρευνες που εστιάζουν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη συνεργασία τους με την οικογένεια και ακόμη λιγότερες αυτές οι έρευνες που επικεντρώνονται στις αντιλήψεις και συμπεριφορές της οικογένειας.

Μεταβαίνοντας στο επόμενο κεφάλαιο, το οποίο αποτελεί το ερευνητικό μέρος της εργασίας μας, επιλέγουμε να εστιάσουμε μόνο στη γονική συμμετοχή που σχετίζεται με τη συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο, θα δοθεί, όμως, μεγαλύτερη έμφαση, όχι μόνο στις ενέργειες γονικής εμπλοκής αλλά στις αντιλήψεις

της οικογένειας, σημείο όπου οι προηγούμενες έρευνες δεν καλύπτουν επαρκώς, μιας και εξετάζουν αποσπασματικά κάποιες από αυτές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο : Η ΕΡΕΥΝΑ ΜΑΣ: Ο ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ

9.1. ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Όπως έγινε αντιληπτό από τα προηγούμενα κεφάλαια, το θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας, η αποτελεσματική συνεργασία οικογένειας και σχολείου, αποτελεί ένα ιδιαίτερο σημαντικό θέμα, το οποίο τις τελευταίες δεκαετίες έχει κεντρίσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών αποδεικνύοντας πως λειτουργεί προς όφελος όλων των συμμετεχόντων.

Η ανάπτυξη της συνεργασίας και της επικοινωνίας, ανάμεσα στα βασικά συστήματα που «περιβάλλουν» το παιδί, όπως είναι η οικογένεια και το σχολείο, συντελεί, ωφελεί τα παιδιά (Μυλωνάκου, 2009: 19).

Η συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, όμως, πλήττεται συνεχώς. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται σε μία λανθασμένη αντίληψη του όρου της συνεργασίας τόσο από τη μεριά της οικογένειας όσο και από τη μεριά των εκπαιδευτικών, δημιουργώντας ένα χάσμα.

Είναι γεγονός ότι οι σχέσεις της οικογένειας με το σχολείο, πολλές φορές χαρακτηρίζονται από ανύπαρκτες έως ευκαιριακές (Μυλωνάκου, 2009:23).

Στην ψυχοκοινωνική διαμόρφωση των παιδιών, σημαντική επίδραση ασκούν οι γονείς με την προσωπικότητα και τις συμπεριφορές που εκδηλώνουν γιατί και οι ίδιοι με τη σειρά τους επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Οι περισσότεροι γονείς αγνοούν τη δυναμική του σχολείου, πιστεύοντας ότι απλά προσφέρει γνώσεις στα παιδιά και επικοινωνούν στοιχειωδώς με αυτό, μόνο για μια απλή ενημέρωση ή για παραλαβή της βαθμολογίας. Όμως, η πραγματικότητα είναι διαφορετική, μιας και έχουμε να κάνουμε με ένα σύνθετο πλέγμα σχέσεων σχολείου και οικογένειας, καθοριστικής σημασίας για την πορεία του μαθητή. Το σχολείο και η οικογένεια δεν επιτρέπεται να λειτουργούν ανεξάρτητα, σε απομόνωση. Προκειμένου να υπάρξουν ουσιαστικά αποτελέσματα, είναι αναγκαία μία κοινή προσπάθεια οικογένειας και σχολείου, με το μέγιστο δυνατό συντονισμό. Έτσι, προκύπτει η αναγκαιότητα για μία ουσιαστική συνεργασία οικογένειας και σχολείου επιδιώκοντας από κοινού όχι μόνο

τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά την ολόπλευρη ανάπτυξή του (Μυλωνάκου, 2009:23-25).

Οι σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις υιοθετούν ένα νέο τρόπο σκέψης και διασύνδεσης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Επίκεντρό τους είναι το ίδιο το παιδί. Υποστηρίζουν τη συνεργατική και ισότιμη σχέση και σύνδεση μεταξύ σχολείου και οικογένειας, η οποία διακρίνεται από μία συνέχεια και έχει ως σκοπό από τη μία την προαγωγή της μάθησης των παιδιών αλλά και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των εμποδίων που προκύπτουν. Θεωρούν το σχολείο και την οικογένεια ως παράλληλα συστήματα και πλαίσια που πρέπει να συνεννοούνται και γενικά να δρουν από κοινού για ότι έχει να κάνει με το παιδί, με στόχο τη διευκόλυνση της ανάπτυξης και της προσαρμογής του . Διακρίνονται ως δύο πλαίσια, που μοιράζονται την ευθύνη στο να παρέχουν στήριξη για την εξέλιξη και την ανάπτυξη των παιδιών (Χατζηχρήστου, 2015: 80-83).

Είναι γεγονός, ότι η κοινωνία συνεχώς αλλάζει , επηρεάζοντας και επιφέροντας αλλαγές και στο εκπαιδευτικό σύστημα. Εντοπίζουμε φυλετικές, γλωσσικές και εθνικές διαφοροποιήσεις, οι οποίες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των σημερινών σχολικών τάξεων (Swar, 1993). Επομένως, είναι σημαντική η προσέγγιση της κάθε οικογένειας με βάση την ιδιαιτερότητά της, καθώς επίσης, είναι αναγκαίο να αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα των παιδιών και των οικογενειών και να δίνεται έμφαση στη διαμόρφωση από κοινού των τρόπων διασύνδεσης σχολείου-οικογένειας. Η ποιότητα της αλληλεπίδρασης είναι περισσότερο σημαντική από τη συχνότητα. (Χατζηχρήστου, 2015: 80-83).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και κατανοώντας τη σπουδαιότητα του θέματος που μελετούμε, επιχειρούμε να πραγματοποιήσουμε μία μελέτη, διερευνώντας τις στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές των γονέων που έχουν παιδιά στο δημοτικό σχολείο στη χώρα μας, για να εντοπίσουμε την ύπαρξη, με ποιες συμπεριφορές πραγματοποιείται αλλά και τη σπουδαιότητα που οι ίδιοι αποδίδουν σε αυτήν τη συνεργασία.

9.2. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Η έρευνα μας εντάσσεται στο επιστημονικό πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Επιδιώκουμε μία μακροκοινωνιολογική προσέγγιση, στα πλαίσια του

δομολειτουργισμού, μέσα από την επεξήγηση σχέσεων, αλληλοεξαρτήσεων και την κατανόηση της λειτουργίας των κοινωνικών δομών.

Το επιστημονικό υπόβαθρο της περιοχής της έρευνας μας είναι ένα θετικιστικό «παράδειγμα», υιοθετώντας μία ποσοτικού τύπου έρευνα, με βασικά χαρακτηριστικά την ρεαλιστική οντολογία και την αντικειμενική επιστημολογία η οποία διαφαίνεται από την αμεροληψία του ερευνητή. Άλλα χαρακτηριστικά που μας ωθούν να εντάξουμε την έρευνά μας στο συγκεκριμένο επιστημονικό παράδειγμα είναι ότι έχουμε έναν περιγραφικό ερευνητικό σχεδιασμό και μία προκαθορισμένη ποσοτική μεθοδολογία.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας. Η επιλογή του θέματος έγινε με πρωτοβουλία της φοιτήτριας με τη σύμφωνη γνώμη και υποστήριξη του επόπτη καθηγητή, ακαδημαϊκού συμβούλου. Πραγματοποιήθηκε μία ατομική εμπειρική έρευνα στην περιοχή της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, η οποία χαρακτηρίζεται ως συγχρονική και επιτόπια, με περιγραφικό χαρακτήρα, χρησιμοποιώντας ως μέσο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο, και είναι εφαρμοσμένη ως προς τον τρόπο αξιοποίησης της ερευνητικής γνώσης.

9.3. Ο ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Λαμβάνοντας υπόψη την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και τα πορίσματα ερευνών, αντιλαμβανόμαστε το σπουδαίο ρόλο που διαδραματίζει η συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματα που επιφέρει σε όλους τους συμμετέχοντες και περισσότερο στους μαθητές. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι, μέσα από μία ποσοτική έρευνα, να διερευνήσουμε τις συμπεριφορές αλλά και τις αντιλήψεις της οικογένειας που σχετίζονται με την ανάπτυξη ή τον περιορισμό της γονικής εμπλοκής που συντελείται στο χώρο του δημοτικού σχολείου, στην σύγχρονη ελληνική κοινωνία με στόχο να σχηματίσουμε μία σαφέστερη εικόνα της έκτασής της.

Με την παρούσα έρευνα, επιχειρούμε να διερευνήσουμε και να συσχετίσουμε κάποια σημαντικά δομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, όπως είναι το μορφωτικό επίπεδο, η εθνικότητα, ο τόπος κατοικίας, το επάγγελμα, ο αριθμός τέκνων, η δομή

της οικογένειας με τους τρόπους που εμπλέκονται οι γονείς, προσδιορίζοντας τη σχέση των παραπάνω χαρακτηριστικών της οικογένειας με την ποιότητα της επικοινωνίας, αλλά και με παράγοντες που ίσως εμποδίζουν την ανάπτυξη αυτής της σχέσης.

Με αυτόν τον τρόπο, η έρευνα που πραγματοποιούμε, συμβάλει στο να επεκτείνει αλλά και να εμπλουτίσει τις γνώσεις μας, με απώτερο στόχο να συνεισφέρει στη βελτίωση της πρακτικής στην εκπαίδευση, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Επίσης, συνδράμει στο να τροποποιήσουμε τις συμπεριφορές μας αποτελεσματικά και να εμπλέξουμε ενεργητικότερα τους γονείς, βελτιώνοντας τη συνεργασία μαζί τους προς όφελος των ίδιων των μαθητών και κατ' επέκταση όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και της κοινωνίας.

Είναι γεγονός ότι οι γονείς για να έρθουν πιο κοντά στο σχολείο και να εμπλακούν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, είναι απαραίτητο να ακουστεί η φωνή τους και να δημιουργηθούν από μέρους των εκπαιδευτικών οι κατάλληλες συνθήκες που θα καταστήσουν γόνιμο το έδαφος για αυτή τη συνεργασία. Γι' αυτό το λόγο μέσα από αυτή την έρευνα εστιάζουμε στην γονική εμπλοκή που έχει να κάνει με την επαφή των γονέων με το σχολείο η οποία εκφράζεται με τη συχνότητα και την ποιότητα της επαφής που ο γονιός διατηρεί με αυτό.

Εφόσον εντοπίσουμε την έκταση της γονικής εμπλοκής, λαμβάνοντας υπόψη τις απόψεις των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους, κάνοντας γνωστές κάποιες παραμέτρους από κοινωνιολογικής απόψεως, εξετάζοντας κάποια χαρακτηριστικά της οικογένειας, που σχετίζονται με την ανάπτυξη ή τον περιορισμό της εμπλοκής των γονέων και αξιοποιώντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας (θα μπορέσουμε να εντοπίσουμε την έκταση της υπάρχουσας γονικής εμπλοκής), θα επιτύχουμε να ελέγξουμε και να βελτιώσουμε μελανά σημεία αυτής της συνεργασίας.

Περιορισμό αποτελούν ο σχετικά μικρός αριθμός των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα, η διαφορετική σταθερότητα των ανεξάρτητων μεταβλητών, οι οποίες όμως προσφέρουν τα πρώτα αποτελέσματα και τις συνέπειες για μια περαιτέρω διερεύνηση και διατύπωση υποθέσεων σε επόμενες έρευνες.

Στόχο μας αποτελεί η διερεύνηση των σχέσεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, θεωρώντας σημαντικό να κατανοήσουμε τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς ως κοινωνικοί δράντες βιώνουν τη μεταξύ τους σχέση. Έτσι, σκοπός μας είναι να διερευνήσουμε τις σχέσεις ανάμεσα στις οικογένειες και το σχολείο, από την πλευρά της οικογένειας.

9.4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Στην παρούσα έρευνα θέτονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία επιδιώκονται στη συνέχεια, να διερευνηθούν.

1. Πώς πραγματοποιείται η συνεργασία εκπαιδευτικού-οικογένειας στα Δημοτικά σχολεία του Ν. Ρεθύμνης σύμφωνα με την προοπτική των γονέων;
2. Πώς εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο χώρο του Δημοτικού σχολείου σύμφωνα με την προοπτική των γονέων;
3. Ποιοι παράγοντες επιδρούν στην αποτελεσματική συνεργασία σχολείου – οικογένειας σύμφωνα με την προοπτική των γονέων ;
4. Με ποιους τρόπους δύναται να βελτιωθεί η συνεργασία οικογένειας- Δημοτικού σχολείου σύμφωνα με την προοπτική των γονέων;
5. Τι αξία αποδίδει η οικογένεια στη συνεργασία της με το δημοτικό σχολείο (σύμφωνα με την προοπτική των γονέων);
6. Υπάρχει σχέση καθενός από τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα με δημογραφικά στοιχεία της οικογένειας όπως το φύλο γονέα, το μορφωτικό επίπεδο, το επάγγελμα, η οικογενειακή κατάσταση, η περιοχή κατοικίας, η εθνικότητα και ο αριθμός τέκνων;

9.5. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΥΠΟΘΕΣΗ

Η ερευνητική μας υπόθεση, βασίζεται στην πεποίθηση ότι διάφοροι παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια καθορίζουν την ανάπτυξη της γονικής εμπλοκής στο σχολείο, ενθαρρύνοντας τη, αλλά και περιορίζοντας τη. Με αυτόν τον τρόπο διαφοροποιείται ο τρόπος που η κάθε οικογένεια αντιλαμβάνεται τη συνεργασία της με το σχολείο.

Παράγοντες που σχετίζονται με τους γονείς και επηρεάζουν τη γονική εμπλοκή που λαμβάνει χώρα στο δημοτικό σχολείο αποτελούν η κοινωνικοοικονομική κατάσταση, η δομή της οικογένειας (π.χ. μονογονεϊκή, ανύπαντροι γονείς), αλλά και προβλήματα ψυχολογικής φύσης που σχετίζονται με το χώρο του σχολείου, όπως τραυματικές εμπειρίες που είχαν οι ίδιοι ως μαθητές και τους κάνουν να μην αισθάνονται άνετα όταν το επισκέπτονται, η δημιουργία ενός αισθήματος φόβου, λαμβάνοντας μία πρόσκληση από το σχολείο, αλλά ακόμη και η μειωμένη αυτοαντίληψη, η οποία τους κάνει να νιώθουν αδύναμοι αλλά ακόμα και ακατάλληλοι να συνεργαστούν με το σχολείο. Επίσης, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τη γονική εμπλοκή στο σχολείο αλλά και παράγοντες όπως το φύλο, και ακόμα πολιτισμικοί ή γλωσσικοί παράγοντες.

9.6. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Για να διερευνήσουμε το σκοπό της έρευνάς μας πραγματοποιούμε μία ποσοτική έρευνα όπου μέσα από έναν περιγραφικό ερευνητικό σχεδιασμό, επιχειρούμε να περιγράψουμε πώς λαμβάνει χώρα η συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας στο δημοτικό σχολείο, και παράλληλα εντοπίζουμε τη σχέση ανάμεσα στα δομικά χαρακτηριστικά της οικογένειας (κοινωνικό επίπεδο, εθνικότητα, δομή οικογένειας, μορφωτικό επίπεδο, φύλο γονέα, αριθμός τέκνων) και στη γονική εμπλοκή που λαμβάνει χώρα στο δημοτικό σχολείο. Παράλληλα, διερευνούμε τις συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις των γονέων σχετικά με τη σημασία που αποδίδουν στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, σχηματίζοντας μία πιο συγκεκριμένη εικόνα για το πώς αυτή λαμβάνει χώρα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, και πιο συγκεκριμένα, στο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα.

9.7. ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ

Το δείγμα της έρευνας μας αποτελούν 203 οικογένειες παιδιών που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο, από 5 διαφορετικά δημοτικά σχολεία του Νομού Ρεθύμνης, της Περιφέρειας Κρήτης της Ελλάδας.

Έγινε προσπάθεια, τα ερωτηματολόγια να διανεμηθούν σε δημοτικά σχολεία, αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών με στόχο να εξασφαλιστεί με αυτόν τον τρόπο, ένα αντιπροσωπευτικότερο δείγμα του γενικού πληθυσμού ως προς τα

κοινωνικά χαρακτηριστικά της οικογένειας. Έχει επιλεγθεί ένα τυχαίο δείγμα από όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου(Α΄ έως Στ΄). Τα ερωτηματολόγια, επιλέχθηκε να επιδοθούν σε ολόκληρα τμήματα σχολείου, ώστε να επιτύχουμε να εντάξουμε μέσα στο δείγμα μας με τυχαίο τρόπο, κοινωνικοπολιτισμική ποικιλομορφία. Επιδόθηκαν 280 ερωτηματολόγια, σε φάκελο, ο οποίος θα επιστρέφονταν κλειστός με στόχο να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων, από τα οποία επιστράφησαν τα 203, με κάποιες ωστόσο ελλείψεις απαντήσεις σε ορισμένα από αυτά.

Επίσης, έχουμε δείγμα ευκολίας, επιλέχθηκαν δηλαδή σχολεία, στα οποία είναι ευκολότερη για την ερευνήτρια η πρόσβαση σε αυτά. Το δείγμα ευκολίας μας εξυπηρετεί στην παρούσα φάση για οικονομία χρόνου, μιας και στα πλαίσια που γίνεται η έρευνα (μεταπτυχιακό μάθημα) είναι απαραίτητο να πραγματοποιηθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα.

9.8. ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΛΛΟΓΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης.

Τα ερωτηματολόγια επιλέχθηκε, ως το περισσότερο πρόσφορο μέσο συλλογής δεδομένων, μιας και συντελεί στη συλλογή πολυπληθών πληροφοριών σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, και επιτυγχάνουμε εξοικονόμηση χρόνου και κόπου για την πραγματοποίηση του σκοπού της έρευνάς μας. Επίσης, μπορούμε να επιτύχουμε την αποτελεσματικότερη μελέτη του προβλήματος, αποφεύγοντας πολυάριθμες και μακροχρόνιες παρατηρήσεις.

Το ερωτηματολόγιο, απευθύνεται στους γονείς και περιλαμβάνει, μία συνοδευτική επιστολή για την οικογένεια, ένα μέρος όπου συμπληρώνονται οι μεταβλητές των δομικών χαρακτηριστικών της οικογένειας και ερωτήσεις που σχετίζονται με τις στάσεις και τις αντιλήψεις σχετικά με τη γονική εμπλοκή της οικογένειας.

Η επιλογή των ερωτήσεων έγινε, με βάση την προσωπική μου εμπειρία, ως εκπαιδευτικός, και μετά από την ανασκόπηση της σχετικής ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας.

Πριν την τελική διατύπωση των ερωτηματολογίων, προηγήθηκε πιλοτική εφαρμογή σε ένα μικρό δείγμα γονέων, για τη συγκρότηση της τελικής του μορφής, με στόχο κάποιες παρατηρήσεις που θα προέκυπταν να χρησιμεύσουν στη βελτίωση του και στη συγκρότηση των ερωτηματολογίων στην τελική τους μορφή.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος (ερ. I.1. – 1.7.) επιζητεί τη συμπλήρωση κάποιων γενικών πληροφοριών της οικογένειας που αποτελούν κάποιες δημογραφικές πληροφορίες, μέσα από τα δομικά στοιχεία κάθε οικογένειας. Αυτά, αποτελούν τις ανεξάρτητες μεταβλητές, όπως: η ηλικία των γονέων, η κοινωνική κατηγορία της οικογένειας, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, η δομή της οικογένειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η εθνικότητα των γονέων, ο αριθμός των παιδιών που έχει κάθε οικογένεια.

Στο δεύτερο μέρος, το ερωτηματολόγιο περιέχει αρχικά, 30 ερωτήματα κλειστού τύπου που σχετίζονται με την καταγραφή συμπεριφοράς της οικογένειας που έχει να κάνει με την συνεργασία με το σχολείο, την οποία ο ερωτώμενος-γονέας καλείται να αξιολογήσει σημειώνοντας ένα από τα πέντε σημεία της κλίμακας Likert, τα οποία αντιπροσωπεύουν καλύτερα την άποψή του. Τα πρώτα δεκαέξι ερωτήματα (ερ. II.1.1. - II.1. 16) συνοδεύονται από μία κλίμακα διαβαθμισμένη, με τις επιλογές: 1=Σχεδόν Ποτέ, 2=Σπάνια, 3=Μερικές φορές, 4=Συχνά, 5=Πολλές φορές, τα επόμενα 11 ερωτήματα (ερ. II.2.1.- II.2.11.) με τις επιλογές: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα. Ακολουθεί μία ερώτηση ανοιχτού τύπου (ερ. II.2.12), προαιρετικής απάντησης και στη συνέχεια δύο ερωτήσεις κλειστού τύπου κατηγοριακές οι οποίες ζητούν από τον ερωτώμενο-γονέα να επιλέξει μία από τις απαντήσεις που του προσφέρονται: (ερ. II. 3) κάθε μέρα, κάθε βδομάδα, κάθε μήνα, σπάνια, ποτέ και (ερ. II. 4.) πατέρας, μητέρα, και οι δύο το ίδιο, αντίστοιχα.

Το τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου, περιλαμβάνει 18 ερωτήσεις κλειστού τύπου (ερ. III.1.1.- III.1.18.) που σχετίζονται με την έκφραση των αντιλήψεων της οικογένειας που έχουν να κάνουν με την αξία που αποδίδουν οι γονείς στη συνεργασία τους με το σχολείο, όπου ο ερωτώμενος-γονέας καλείται να αξιολογήσει σημειώνοντας ένα από τα πέντε σημεία της κλίμακας Likert που αντιπροσωπεύουν καλύτερα την άποψή του, με τις επιλογές: 1=Διαφωνώ απόλυτα, 2=Διαφωνώ, 3=Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4=Συμφωνώ, 5=Συμφωνώ απόλυτα.

9.9. ΠΟΙΟΤΗΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΟΥ ΜΕΤΡΗΣΗΣ

Σαφώς ένα πολυχρησιμοποιημένο εργαλείο έχει ελεγχθεί για την εγκυρότητα και την αξιοπιστία του. Όμως, στη συγκεκριμένη έρευνα κρίνεται αναγκαία η δημιουργία ενός νέου εργαλείου μέτρησης, μιας και εξυπηρετεί αποτελεσματικότερα τον ερευνητικό μας σκοπό.

Αξίζει να αναφερθεί ότι στην παρούσα έρευνα δεν αποτελεί αυτοσκοπό η δημιουργία ενός νέου εργαλείου μέτρησης. Κατασκευάζουμε το δικό μας εργαλείο για να εξυπηρετήσουμε με τον καταλληλότερο τρόπο το σκοπό της έρευνάς μας. Το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε έχει λάβει υπόψη και ενσωματώσει σύγχρονα αποτελέσματα της βιβλιογραφίας.

Οι ψυχομετρικές ιδιότητες που τα εργαλεία μέτρησης μας μετρούν, είναι η ποιότητα και η ποσότητα της γονικής εμπλοκής και οι αντιλήψεις και στάσεις σχετικά με τη συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους.

Διασφαλίζεται η ανωνυμία των συμμετεχόντων, ώστε τα υποκείμενα στις απαντήσεις τους να είναι περισσότερο ελεύθερα, στο να παρουσιάσουν και να δώσουν ειλικρινείς απαντήσεις, χωρίς να προσπαθήσουν να δημιουργήσουν μία ωραιοποιημένη εικόνα ή να εντυπωσιάσουν.

Από τη στιγμή που έχουμε κατασκευάσει ένα δικό μας εργαλείο μέτρησης μας είναι δύσκολο να αναφερθούμε στην αξιοπιστία του, μιας και δεν έχουμε ένα ευρέως χρησιμοποιημένο εργαλείο στο οποίο οι ερευνητές έχουν επισημάνει τις αδυναμίες και τις δυνατότητές του. Εμείς, μόνο κατά την πιλοτική εφαρμογή του, θα μπορούσαμε να ελέγξουμε την αξιοπιστία των ερωτηματολογίων μας, εξακριβώνοντας εάν ένα άτομο που απαντά σε ορισμένα ερωτήματα με κάποιον τρόπο, απαντά με συνέπεια σε σχετικά ερωτήματα με τον ίδιο τρόπο. Έτσι, για παράδειγμα, ένας γονέας ο οποίος φαίνεται να είναι ενεργά εμπλεκόμενος από την απάντηση που δίνει στην πρώτη ερώτηση, είναι απαραίτητο να φαίνεται ενεργά εμπλεκόμενος και στις απαντήσεις του σε αντίστοιχα ερωτήματα που καθορίζουν την ενεργή εμπλοκή του, στις επόμενες ερωτήσεις.

Με στόχο την κατασκευή ενός εργαλείου μέτρησης που να δίνει αξιόπιστες μετρήσεις έγινε προσπάθεια, τα ερωτήματα που περιέχονται στο ερωτηματολόγιο να

μην είναι διαφορούμενα και ασαφή, αλλά και η διαδικασία για τη χορήγηση των ερωτηματολογίων να μη διαφέρουν για όλους τους συμμετέχοντες.

Επίσης, το εργαλείο μέτρησής μας χαρακτηρίζεται από εγκυρότητα, μιας και το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει κατάλληλα ερωτήματα με στόχο να μετρούν κάθε φορά αυτό για το οποίο έχουν σχεδιαστεί να μετρήσουν, ώστε να οδηγηθούμε και να καταλήξουμε σε σωστά συμπεράσματα για τον πληθυσμό, με βάση το δείγμα που μελετάμε.

9.10. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΛΤΟΜΕΝΩΝ

Η διαδικασία της έρευνάς μας πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του Μαΐου του 2018. Επιλέχθηκε σκόπιμα, η επίδοση του ερωτηματολογίου προς τη λήξη του σχολικού έτους, ως καταλληλότερη χρονική στιγμή επίδοσης, ώστε να προσεγγίσουμε και να αποτυπώσουμε με περισσότερο αποτελεσματικό τρόπο το φάσμα της συνεργασίας οικογένειας-εκπαιδευτικού που έχει λάβει χώρα, αποκομίζοντας την εμπειρία ολόκληρου του σχολικού έτους.

Μοιράστηκαν 280 ερωτηματολόγια, από τα οποία επεστράφησαν και συλλέχθηκαν 203.

Οι οικογένειες των μαθητών που συμμετέχουν στην έρευνά μας, επιλέχθηκαν τυχαία. Το ερωτηματολόγιο, συνοδεύεται από συνοδευτική επιστολή όπου αναφέρονται σημαντικά στοιχεία που αφορούν το σκοπό της έρευνας και συγχρόνως ευχαριστεί τους γονείς για τη συμμετοχή τους. Στους γονείς άλλης εθνικότητας, θα μπορούσε να σταλεί το ερωτηματολόγιο μεταφρασμένο στη δική τους γλώσσα, όμως τελικά αυτό δεν επιτεύχθηκε, αποτελώντας μία μειονεξία της διεξαγωγής της έρευνάς μας. Τα ερωτηματολόγια των γονέων, κωδικοποιήθηκαν από την ερευνήτρια μετά τη συμπλήρωσή τους για να επιτευχθεί η ανωνυμία.

Στο σημείο αυτό κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούμε σε σχετικές άδειες, που ήταν αναγκαίο να εξασφαλιστούν πριν την έναρξη της έρευνας. Έτσι, κρίθηκε σκόπιμο, να παρθούν οι κατάλληλες άδειες, από το διευθυντή εκπαίδευσης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Ρεθύμνης, καθώς και τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των τάξεων των δημοτικών σχολείων του δείγματός μας.

9.11. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Το δείγμα της έρευνας προέρχεται από Δημοτικά Σχολεία του Ν. Ρεθύμνης και έτσι, τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν για όλο τον ελλαδικό χώρο, όπως επίσης, δε θα μπορούσαν να προκύψουν γενικεύσεις παγκόσμιας εμβέλειας. Έτσι, από την ίδια τη φύση του δείγματος προκύπτει ο παραπάνω περιορισμός, που αποτελεί μία απειλή εξωτερικής εγκυρότητας.

Επίσης, άλλος ένας περιορισμός που προκύπτει από τη φύση του δείγματος, αυτή τη φορά προέρχεται από το μέγεθός του. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ελάχιστα δημοτικά σχολεία του Ν. Ρεθύμνης, το μέγεθος του δείγματός μας χαρακτηρίζεται μικρό και έτσι έχουμε άλλη μία απειλή εξωτερικής εγκυρότητας, όπου ο παραπάνω περιορισμός μας εφιστά την προσοχή σε ότι έχει να κάνει με τη γενίκευση των συμπερασμάτων της έρευνας, που λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος ελλοχεύει ο κίνδυνος να μην είναι αντιπροσωπευτικά. Ακόμη, και το ότι το δείγμα μας αποτελεί ένα δείγμα ευκολίας πρέπει να ληφθεί υπόψη ως προς την εξωτερική εγκυρότητα των αποτελεσμάτων που θα προκύψουν.

Το ερωτηματολόγιο, δεν εγγυάται την ειλικρινή απάντηση των υποκειμένων, τα οποία μπορούν να επηρεαστούν με ποικίλους τρόπους, όπως για παράδειγμα, θα μπορούσαν αρχικά, να διαβάσουν όλες τις ερωτήσεις, το οποίο θα μπορούσε να τους ωθήσει να εκλογικεύσουν τις απαντήσεις τους (Βάμβουκα, 2002: 247).

Έτσι, προκύπτουν κάποιοι περιορισμοί που σχετίζονται με απειλές εσωτερικής εγκυρότητας και σχετίζονται με την έρευνά μας θα μπορούσε να είναι το γεγονός όπου κάποιοι γονείς που αποτελούν το δείγμα μας είναι σε επικοινωνία με άλλους γονείς, για να συμπληρώσουν με τον ίδιο τρόπο το ερωτηματολόγιο που τους επιδίδονται, όπως επίσης και η μεροληψία των υποκειμένων του δείγματος, όπου κάποιοι γονείς ενδέχεται να μη δώσουν ειλικρινείς απαντήσεις εάν θέλουν να αποκρύψουν την πραγματικότητα, είτε για να φανούν καλύτεροι στον ερευνητή.

Οι σαφείς οδηγίες συμπλήρωσης και η αποσαφήνιση του σκοπού της έρευνας θα αποτρέψουν τις απειλές εσωτερικής εγκυρότητας που ενδέχεται να προκύψουν.

9.12. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων έγινε στατιστική ανάλυση των δεδομένων με το πρόγραμμα στατιστικής SPSS 20.

Αρχικά, έγινε περιγραφική ανάλυση των δημογραφικών χαρακτηριστικών και υπολογίστηκαν οι απόλυτες (N) και σχετικές (%) συχνότητες των κατηγορικών μεταβλητών. Στο πλαίσιο της περιγραφικής ανάλυσης δημιουργήθηκαν γραφήματα - μπάρες για την οπτικοποίηση των δεδομένων.

Οι απόψεις των γονέων σχετικά με την συνεργασία τους με το σχολείο αξιολογήθηκαν σε πενταβάθμια κλίμακα Likert. Για τις μεταβλητές αυτές υπολογίστηκαν οι απόλυτες (N) και σχετικές (%) συχνότητες καθώς επίσης και οι διάμεσες τιμές συνοδευόμενες από το αντίστοιχο Ενδοτεταρτημοριακό Εύρος (ΕΔΕ, 25^ο-75^ο ποσοστιαίο σημείο). Επίσης, αφού οι ερωτήσεις ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με τον τομέα που αξιολογούν, δημιουργήθηκαν συνολικά σκορ ως άθροισμα των επιμέρους ερωτήσεων. Τα συνολικά σκορ επανασταθμίστηκαν με τρόπο ώστε να έχουν εύρος τιμών από 1 έως 5 προκειμένου να είναι συγκρίσιμα με τις αρχικές ερωτήσεις και μεταξύ τους, και στη συνέχεια υπολογίστηκαν οι διάμεσες τιμές και το αντίστοιχο Ενδοτεταρτημοριακό Εύρος.

Για τη συγκριτική ανάλυση, ορισμένες μεταβλητές επανακωδικοποιήθηκαν σε δίτιμες ή τρίτιμες προκειμένου να επιτευχθεί μεγαλύτερη στατιστική ισχύς. Συγκεκριμένα η εργασιακή κατάσταση των γονέων επανακωδικοποιήθηκε σε «Εργαζόμενος» και «Άνεργος», το μορφωτικό επίπεδο σε «Χαμηλό», «Μεσαίο» και «Υψηλό», η οικογενειακή κατάσταση σε «Έγγαμος» και «Άγαμος», ο αριθμός των παιδιών σε «1-2» και «Πάνω από 2» και η περιοχή κατοικίας σε «Αστική» και «Ημιαστική - Αγροτική».

Προκειμένου να διερευνηθούν πιθανές διαφοροποιήσεις στις απόψεις των συμμετεχόντων με βάση τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους πραγματοποιήθηκαν μονοπαραγοντικοί έλεγχοι συσχέτισης με χρήση των μη παραμετρικών στατιστικών ελέγχου Mann – Whitney U test και του Kruskal – Wallis H test.

Η εσωτερική αξιοπιστία και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε μέσω του συντελεστή Cronbach Alpha και βρέθηκε $\alpha = 0.8502$. Η τιμή αυτή υποδεικνύει ότι το ερωτηματολόγιο έχει υψηλή αξιοπιστία και εσωτερική εγκυρότητα.

Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε 5%.

9.13.ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το κεφάλαιο αυτό περιέχει την περιγραφή της εμπειρικής μας έρευνας. Μέσα από την πραγματοποίησή της μας δίνεται η δυνατότητα, να διερευνήσουμε τις συμπεριφορές αλλά και τις αντιλήψεις της οικογένειας που σχετίζονται με την ανάπτυξη ή τον περιορισμό της γονικής εμπλοκής που συντελείται στο χώρο του δημοτικού σχολείου, στην σύγχρονη ελληνική κοινωνία με στόχο να σχηματίσουμε μία σαφέστερη εικόνα της έκτασής της.

Έτσι, δίνεται η δυνατότητα στους γονείς να αποτυπωθεί και η δική τους άποψη, εμπλουτίζοντας με αυτό τον τρόπο τις γνώσεις μας πάνω στο θέμα που μελετάμε. Η γνώση αυτή, θα μας οδηγήσει να εκπληρώσουμε τον απώτερό μας στόχο, ο οποίος είναι να τροποποιήσουμε συμπεριφορές, βελτιώνοντας τις ήδη υπάρχουσες πρακτικές για μία ενεργητικότερη εμπλοκή των γονέων και μία αποτελεσματικότερη συνεργασία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10^ο:ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

10.1. ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

Ακολουθούν τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, αποδίδοντας τις απόλυτες (N) και σχετικές (%) συχνότητες, καθώς επίσης και οι διάμεσες τιμές.

10.1.1. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Από τους 203 γονείς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 39 (19.2%) ήταν άνδρες και οι 164 (80.8%) ήταν γυναίκες.

Οι πατέρες των παιδιών ήταν κυρίως ελεύθεροι επαγγελματίες (34.8%) και ιδιωτικοί υπάλληλοι (37.1%), σε χαμηλότερο ποσοστό ήταν δημόσιοι υπάλληλοι (26.4%) ενώ, μόλις 3 (1.7%) δεν εργάζονταν (συνταξιούχοι-άνεργοι). Οι μητέρες ήταν κυρίως ιδιωτικοί (39.6%) ή δημόσιοι υπάλληλοι (28.6%), σε χαμηλότερο ποσοστό ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες (15.1%) ενώ, 32 (16.6%) δεν εργάζονταν (οικιακά-άνεργες).

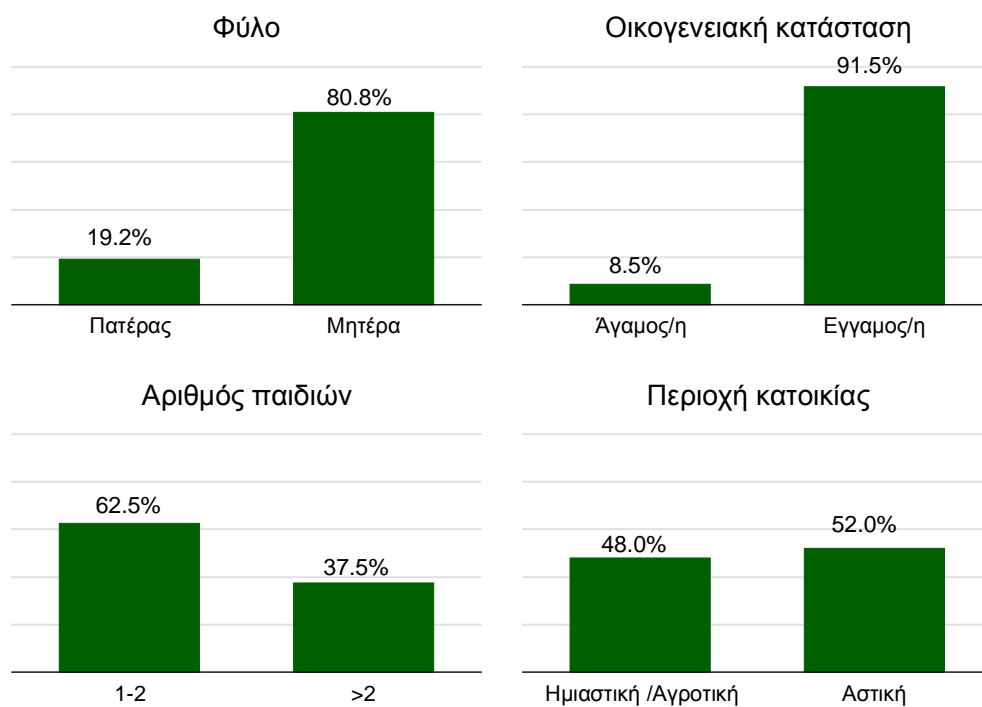
Το μορφωτικό επίπεδο των πατέρων ήταν κυρίως μεσαίο (απόφοιτοι Λυκείου-ΙΕΚ) σε ποσοστό 60.8% ενώ ένα 22.7% ήταν υψηλού μορφωτικού επιπέδου (απόφοιτοι ΤΕΙ ή ΑΕΙ) και ένα 16.6% ήταν απόφοιτοι Δημοτικού-Γυμνασίου. Αντίστοιχα, οι μητέρες είχαν κυρίως μεσαίο (46.6%) ή υψηλό (41.7%) μορφωτικό επίπεδο και μόλις ένα 12% ήταν απόφοιτοι Δημοτικού-Γυμνασίου.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ήταν έγγαμοι (91.5%) και μόλις 17 (8.5%) είχαν άλλη οικογενειακή κατάσταση (μονογονεϊκή- διεζευμένοι). Οι περισσότεροι είχαν δύο (47.5%) ή τρία παιδιά (29%) λιγότεροι είχαν ένα (15%) και ένα 8.5% είχαν τέσσερα ή παραπάνω παιδιά. Το 52% ζούσαν σε αστική περιοχή ενώ, το 48% σε αγροτική ή ημιαστική περιοχή.

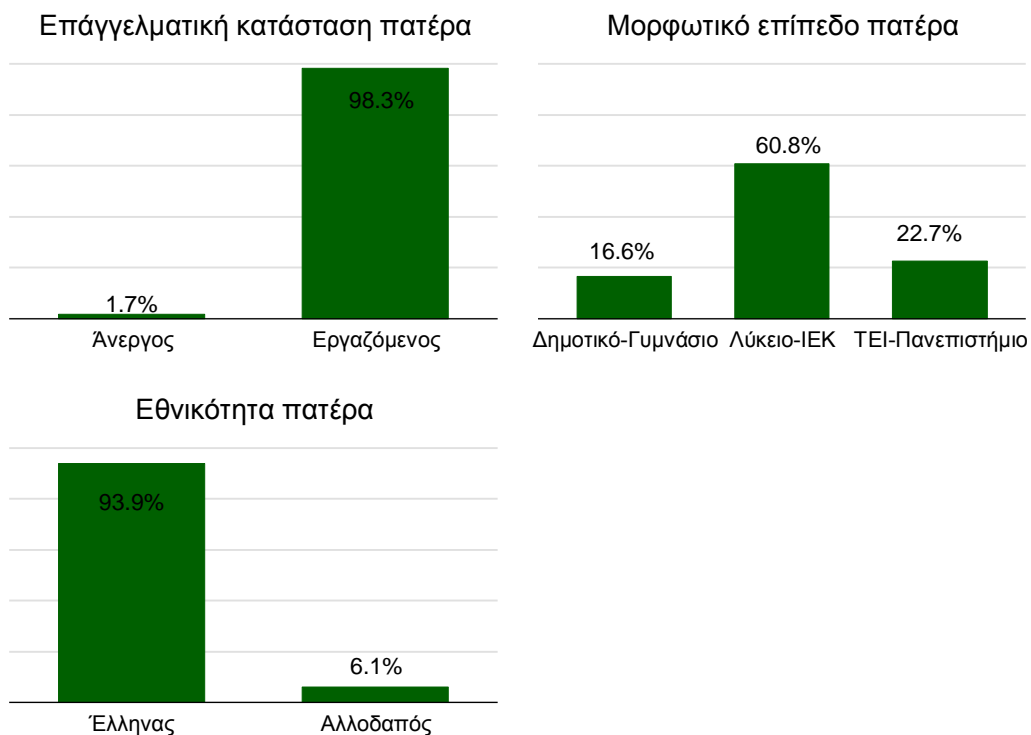
Τέλος, το 93.9% των πατέρων και το 88.8% των μητέρων είχαν ελληνική εθνικότητα. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων παρουσιάζονται και γραφικά στα γραφήματα 1-3.

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων

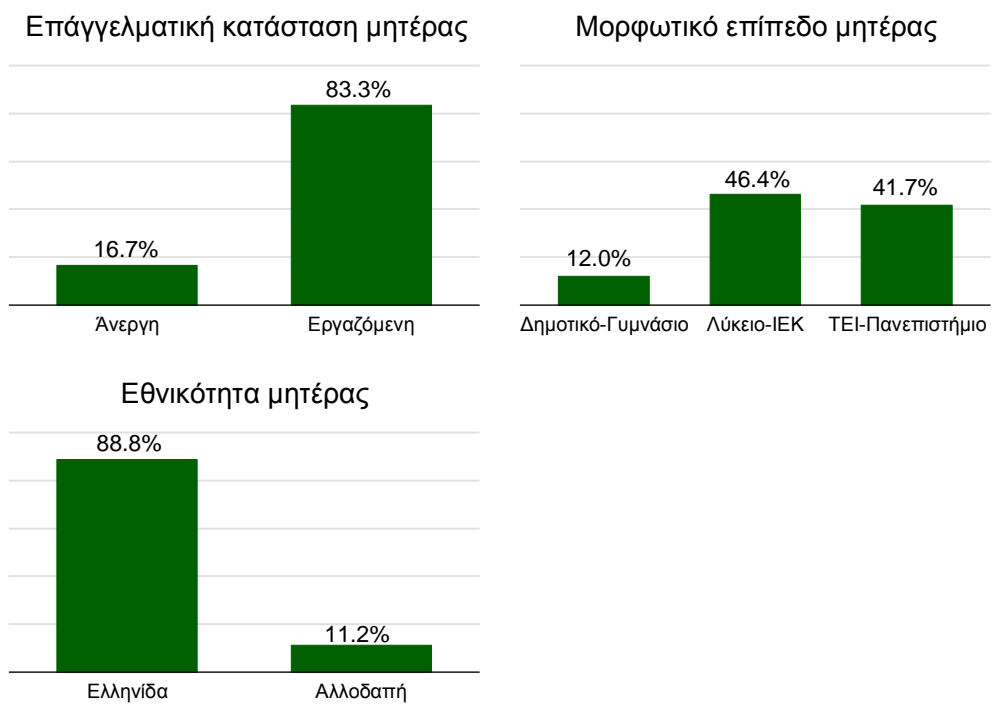
	N (%)		N (%)
Φύλο		Οικογενειακή κατάσταση	
Πατέρας	39 (19.2)	Έγγαμος	183 (91.5)
Μητέρα	164 (80.8)	Άγαμος (μονογονεϊκή)	4 (2.0)
Σύνολο	203 (100)	Διεζευμένος	13 (6.5)
Επάγγελμα πατέρα		Σύνολο	200 (100)
Δημόσιος υπάλληλος	47 (26.4)	Αριθμός παιδιών	
Ιδιωτικός υπάλληλος	66 (37.1)	1	30 (15.0)
Ελεύθερος επαγγελματίας	62 (34.8)	2	95 (47.5)
Συνταξιούχος	2 (1.1)	3	58 (29.0)
Ανεργος	1 (0.6)	4 και παραπάνω	17 (8.5)
Σύνολο	178 (100)	Σύνολο	200 (100)
Επάγγελμα μητέρας		Περιοχή κατοικίας	
Δημόσιος υπάλληλος	55 (28.6)	Αστική	103 (52.0)
Ιδιωτικός υπάλληλος	76 (39.6)	Ημιαστική	68 (34.3)
Ελεύθερος επαγγελματίας	29 (15.1)	Αγροτική	27 (13.6)
Οικιακά	25 (13.0)	Σύνολο	198 (100)
Ανεργος	7 (3.6)	Εθνικότητα πατέρα	
Σύνολο	192 (100)	Έλληνας	185 (93.9)
Μορφωτικό επίπεδο πατέρα		Αλλοδαπός	12 (6.1)
Δημοτικό	4 (2.2)	Σύνολο	197 (100)
Γυμνάσιο	26 (14.4)	Εθνικότητα μητέρας	
Λύκειο	73 (40.3)	Έλληνας	175 (88.8)
Ιεκ-ανώτερη σχολή	37 (20.4)	Αλλοδαπή	22 (11.2)
Τει-Πανεπιστήμιο	41 (22.7)	Σύνολο	197 (100)
Σύνολο	181 (100)		
Μορφωτικό επίπεδο μητέρας			
Δημοτικό	8 (4.2)		
Γυμνάσιο	15 (7.8)		
Λύκειο	52 (27.1)		
Ιεκ-ανώτερη σχολή	37 (19.3)		
Τει-Πανεπιστήμιο	80 (41.7)		
Σύνολο	192 (100)		



Γράφημα 1: Χαρακτηριστικά οικογένειας



Γράφημα 2: Χαρακτηριστικά πατέρα



Γράφημα 3: Χαρακτηριστικά μητέρας

10.1.2. ΤΡΟΠΟΙ ΜΕ ΤΟΥΣ ΟΠΟΙΟΥΣ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΕΙΤΑΙ Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΟΥ Ν.ΡΕΘΥΜΝΗΣ

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των γονέων στις ερωτήσεις σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους πραγματοποιείται η συνεργασία εκπαιδευτικού - οικογένειας στα Δημοτικά σχολεία του Ν. Ρεθύμνης.

Στην ερώτηση «Ενημερώνεστε από τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για τους τρόπους βοήθειας του παιδιού σας (π.χ. σε θέματα μελέτης και κατ' οίκον εργασιών);», οι περισσότεροι γονείς απάντησαν «Συχνά» και «Μερικές φορές» σε ποσοστό 33.7% και 32.7% αντίστοιχα. «Πολλές φορές» δήλωσαν οι 36 (18.4%) από αυτούς, ενώ, λιγότεροι δήλωσαν «Σπάνια» ή «Σχεδόν ποτέ» σε ποσοστά 12.8% και 2.6% αντίστοιχα. Συνολικά, οι γονείς φαίνονται ικανοποιημένοι από την συχνότητα με την οποία ενημερώνονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης για τους τρόπους βοήθειας του παιδιού τους, με το 52% να ενημερώνεται συχνά-πολλές φορές και με την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 4.0 (3.0, 4.0).

Στην ερώτηση «Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει μόνο για αρνητικά ζητήματα (δυσκολίες στα μαθήματα, κακή επίδοση, αμέλεια);» οι περισσότεροι γονείς απάντησαν «Σχεδόν ποτέ» σε ποσοστό 37.2% και «Σπάνια» σε ποσοστό 20% ενώ λιγότεροι δήλωσαν «Μερικές φορές» (17.1%), «Συχνά» (11.1%) και «Πολλές φορές» (4.5%). Συνολικά, οι γονείς δεν θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης, τους καλεί για να τους ενημερώσει μόνο για αρνητικά ζητήματα με μόνο το 16% να δηλώνει ότι αυτό συμβαίνει συχνά-πολλές φορές και με την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 2.0 (1.0, 3.0).

Στην ερώτηση «Προσφέρετε εθελοντική βοήθεια στο σχολείο;» η πλειοψηφία των γονέων απάντησε «Μερικές φορές» και «Συχνά» και σε ποσοστά 34.2% και 25.1% αντίστοιχα ενώ λιγότεροι δήλωσαν «Πολλές φορές» (16.6%) «Σπάνια» (13.6%) και «Σχεδόν ποτέ» (10.6%). Συνολικά, η εθελοντική βοήθεια στο σχολείο των γονέων είναι σε μέτρια επίπεδα, με το 42% να την προσφέρουν συχνά-πολλές φορές και με την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 3.0 (3.0, 4.0).

Στην ερώτηση «Κατά τη φοίτηση του παιδιού σας στο σχολείο έχετε συμμετάσχει σε αρχική ενημέρωση γονέων από τον εκπαιδευτικό της τάξης; » πάνω από τους μισούς γονείς δήλωσαν «Πολλές φορές» (54.7%), λιγότεροι δήλωσαν

«Συχνά» (23.4%), Μερικές φορές (10.9%), «Σπάνια» (5.0%) και «Σχεδόν ποτέ» (6.0%). Συνολικά, η αρχική ενημέρωση γονέων από τον εκπαιδευτικό της τάξης πραγματοποιείται πολύ συχνά, με το 78% να ενημερώνεται συχνά-πολλές φορές και με την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 5.0 (4.0, 5.0).

Στην ερώτηση «Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για την επίδοση του παιδιού σας;», οι περισσότεροι γονείς δήλωσαν «Συχνά» (33.0%) και «Πολλές φορές» (32.5%) και λιγότεροι δήλωσαν «Μερικές φορές» (26.4%), «Σπάνια» (6.6%) και «Σχεδόν ποτέ» (1.5%). Συνολικά, η συχνότητα με τη οποία οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο για την ενημέρωση σχετικά με την επίδοση του παιδιού είναι σχετικά υψηλή, με το 66% να ενημερώνεται συχνά-πολλές φορές και με την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 4.0 (3.0, 5.0).

Αντίστοιχα, στην ερώτηση «Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για τη διαγωγή (συμπεριφορά) του παιδιού σας;» οι περισσότεροι γονείς δήλωσαν «Μερικές φορές» σε ποσοστό 29.0 %. Ακολούθως, δήλωσαν «Συχνά» (27.5%) και «Πολλές φορές» (27.5%) ενώ, λιγότεροι δήλωσαν, «Σπάνια» (10.0%) και «Σχεδόν ποτέ» (6.0%). Συνολικά, η συχνότητα με τη οποία οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο για την ενημέρωση για την διαγωγή του παιδιού είναι σχετικά υψηλή, με το 55% να ενημερώνεται συχνά-πολλές φορές και με την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 4.0 (3.0, 5.0).

Στη συνέχεια, στην ερώτηση «Συνεργάζεστε με τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για να ξεπεραστεί μία συγκεκριμένη αδυναμία του παιδιού στο μάθημα;» οι περισσότεροι γονείς δήλωσαν «Πολλές φορές» σε ποσοστό 31.5% και «Συχνά» σε ποσοστό 28.5%. Λιγότεροι δήλωσαν «Μερικές φορές» (22.0%), «Σπάνια» (7.0%) και «Σχεδόν ποτέ» (11.0%). Συνολικά, η συχνότητα με την οποία οι γονείς συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό της τάξης για να ξεπεραστεί μία συγκεκριμένη αδυναμία του παιδιού είναι αρκετά υψηλή, με το 60% να δηλώνει ότι αυτό συμβαίνει συχνά-πολλές φορές και με την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 4.0 (3.0, 5.0).

Τέλος, σχετικά με την επικοινωνία των γονέων με τον εκπαιδευτικό, στην ερώτηση «Επικοινωνείτε γραπτώς (σημειώματα, e-mail) με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;» η πλειοψηφία των γονέων απάντησε «Σχεδόν ποτέ» (46.0%) και ακολούθως «Συχνά» (15.7%), λιγότεροι δήλωσαν «Μερικές φορές» (1.6%), «Σπάνια» (13.1%), «Πολλές φορές» (10.6%) και στην ερώτηση «Επικοινωνείτε τηλεφωνικά με τον/την

εκπαιδευτικό της τάξης;» η πλειοψηφία των γονέων απάντησε «Σχεδόν ποτέ» (35.5%) και ακολούθως «Μερικές φορές» (26.0%), λιγότεροι απάντησαν «Σπάνια» (20%), «Συχνά» (11.0%) και «Πολλές φορές» (7.5%). Συνολικά, η επικοινωνία των γονέων με τον εκπαιδευτικό είτε γραπτώς είτε τηλεφωνικώς δεν πραγματοποιείται συχνά, με το 26% και το 19% αντίστοιχα να δηλώνουν ότι επικοινωνούν συχνά-πολλές φορές και με τις ερωτήσεις αυτές να έχουν διάμεσους (ΕΔΕ) 2.0 (1.0, 4.0) και 2.0 (1.0, 3.0) αντίστοιχα.

Το συνολικό σκορ συνεργασίας εκπαιδευτικού-οικογένειας δημιουργήθηκε ως άθροισμα των παραπάνω ερωτήσεων και έχει ελάχιστη τιμή το ένα και μέγιστη το πέντε. Το σκορ αυτό έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 3.1 (2.8, 3.7), γεγονός που σημαίνει πως η συνεργασία εκπαιδευτικού-οικογένειας στα Δημοτικά σχολεία του Ν. Ρεθύμνης είναι σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα.

Πίνακας 2: Τρόποι που πραγματοποιείται η συνεργασία εκπαιδευτικού-οικογένειας στα Δημοτικά σχολεία του Ν. Ρεθύμνης.

Ερώτηση	Σχεδόν ποτέ N (%)	Σπάνια N (%)	Μερικές φορές N (%)	Συχνά N (%)	Πολλές φορές N (%)	Σύνολο N (%)	Διάμεσος (ΕΔΕ)
Ενημερώνεστε από τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για τους τρόπους βοήθειας του παιδιού σας (π.χ. σε θέματα μελέτης και κατ' οίκον εργασιών);	5 (2.6)	25 (12.8)	64 (32.7)	66 (33.7)	36 (18.4)	196 (100)	4.0 (3.0, 4.0)
Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει μόνο για αρνητικά ζητήματα (δυσκολίες στα μαθήματα, κακή επίδοση, αμέλεια);	94 (47.2)	40 (20.1)	34 (17.1)	22 (11.1)	9 (4.5)	199 (100)	2.0 (1.0, 3.0)
Προσφέρετε εθελοντική βοήθεια στο σχολείο;	21 (10.6)	27 (13.6)	68 (34.2)	50 (25.1)	33 (16.6)	199 (100)	3.0 (3.0, 4.0)
Κατά τη φοίτηση του παιδιού σας στο σχολείο έχετε συμμετάσχει σε αρχική ενημέρωση γονέων από τον εκπαιδευτικό της τάξης;	12 (6.0)	10 (5.0)	22 (10.9)	47 (23.4)	110(54.7)	201 (100)	5.0 (4.0, 5.0)
Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για την επίδοση του παιδιού σας;	3 (1.5)	13 (6.6)	52 (26.4)	65 (33.0)	64 (32.5)	197 (100)	4.0 (3.0, 5.0)
Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για τη διαγωγή(συμπεριφορά) του παιδιού σας;	12 (6.0)	20 (10.0)	58 (29.0)	55 (27.5)	55 (27.5)	200 (100)	4.0 (3.0, 5.0)
Συνεργάζεστε με τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για να ξεπεραστεί μία συγκεκριμένη αδυναμία του παιδιού στο μάθημα;	22 (11.0)	14 (7.0)	44 (22.0)	57 (28.5)	63 (31.5)	200 (100)	4.0 (3.0, 5.0)
Επικοινωνείτε γραπτώς (σημειώματα, e-mail) με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;	91 (46.0)	26 (13.1)	29 (14.6)	31 (15.7)	21 (10.6)	198 (100)	2.0 (1.0, 4.0)
Επικοινωνείτε τηλεφωνικά με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;	71 (35.5)	40 (20.0)	52 (26.0)	22 (11.0)	15 (7.5)	200 (100)	2.0 (1.0, 3.0)
Σκορ: Πώς πραγματοποιείται η συνεργασία εκπαιδευτικού-οικογένειας στα Δημοτικά σχολεία;						186	3.1 (2.8, 3.7)

10.1.3. ΤΡΟΠΟΙ ΠΟΥ ΕΜΠΛΕΚΟΝΤΑΙ ΟΙ ΓΟΝΕΙΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των γονέων στις ερωτήσεις σχετικά με τους τρόπους που εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο χώρο του Δημοτικού σχολείου.

Στην ερώτηση «Επισκέπτεστε το σχολείο του παιδιού σας;» , οι περισσότεροι γονείς απάντησαν «Μερικές φορές» σε ποσοστό 36%. Επίσης, το 27.6% απάντησαν «Συχνά» και το 27.1% απάντησαν «Πολλές φορές». Λιγότεροι ήταν οι γονείς που δήλωσαν «Σπάνια» (8.5%) και Σχεδόν Ποτέ (0.5%). Συνολικά, οι γονείς φαίνονται να επισκέπτονται το σχολείο του παιδιού τους , με το 55% των γονέων να επισκέπτονται συχνά-πολλές φορές και με την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 4.0 (3.0, 5.0).

Στην ερώτηση «Συμμετέχετε σε εκδρομές του σχολείου;» , η πλειοψηφία των γονέων απάντησε «Πολλές φορές» και «Σχεδόν Ποτέ» σε ποσοστό 29,5% και 23,5% αντίστοιχα. Ενώ, λιγότεροι δήλωσαν «Συχνά» σε ποσοστό 16.0%, «Σπάνια» και «Μερικές φορές» δηλώνουν ισότιμα και στις δύο απαντήσεις οι 31, σε ποσοστό 15.5% έκαστος. Συνολικά, φαίνεται η συμμετοχή των γονέων στις εκδρομές του σχολείου, να λαμβάνει χώρα σε μέτρια επίπεδα, με το 46% να συμμετέχει συχνά-πολλές φορές και με την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο(ΕΔΕ) 3.0 (2.0, 5.0).

Στην ερώτηση «Συμμετέχετε ενεργητικά σε δραστηριότητες εντός σχολικής τάξης;», οι περισσότεροι γονείς απάντησαν «Σχεδόν Ποτέ» σε ποσοστό 35.9%. Ακολουθούν οι απαντήσεις «Μερικές φορές» σε ποσοστό 24.2%, «Σπάνια» σε ποσοστό 17.7% και «Συχνά» σε ποσοστό 13.6%. Λιγστοί είναι οι γονείς που απάντησαν «Πολλές φορές» σε ποσοστό 8.6%. Συνολικά, οι γονείς φαίνεται να μη συμμετέχουν ενεργητικά σε δραστηριότητες μέσα στη σχολική τάξη, με μόνο το 22% να δηλώνει ότι αυτό συμβαίνει συχνά-πολλές φορές και με την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 2.0 (1.0, 3.0).

Στην ερώτηση «Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει για ζητήματα που αφορούν τη θετική επίδοση του παιδιού σας;», οι περισσότεροι γονείς απάντησαν «Σπάνια» (29.7%), «Σχεδόν Ποτέ»(25.1%) και Μερικές φορές (23.6%). Ενώ, λιγότεροι δήλωσαν «Πολλές φορές» (12.3) και «Συχνά» (9.2%). Συνολικά, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν καλούν συχνά τους γονείς για να τους ενημερώσουν για τη θετική επίδοση των παιδιών τους, με μόνο το 22% να

δηλώνει ότι αυτό συμβαίνει συχνά-πολλές φορές και με την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 2.0 (1.0, 3.0).

Στην ερώτηση «Επισκέπτεστε το σχολείο για την παρακολούθηση σχολικών γιορτών και άλλων εκδηλώσεων;», οι περισσότεροι γονείς δήλωσαν «Πολλές φορές» και «Συχνά», σε ποσοστό 51.3% και 24.6% αντίστοιχα. Ακολουθούν οι απαντήσεις «Μερικές φορές»(16.1%), «Σπάνια» (7.5%) και «Σχεδόν Ποτέ» (0.5%). Συνολικά, οι γονείς φαίνονται να έρχονται στο σχολείο και να παρακολουθούν σχολικές γιορτές και άλλες εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται σε αυτό, με το 76% να συμμετέχουν συχνά – πολλές φορές και με την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο (ΕΔΕ)5.0 (4.0, 5.0).

Στην ερώτηση «Έχετε προσωπική επαφή με εκπαιδευτικούς ειδικότητας (π.χ. φυσικής αγωγής, ξένων γλωσσών, μουσικής κ.ά.) του σχολείου;», «Μερικές φορές» απάντησαν το 27.6%, «Σπάνια» το 20.6%, «Σχεδόν ποτέ» το 20.1%, «Συχνά» το 20.2% και λιγότεροι δήλωσαν «Πολλές φορές (13.1%). Συνολικά, οι γονείς διατηρούν σε μέτρια επίπεδα με εκπαιδευτικούς ειδικότητας του σχολείου, με το 32% να έρχονται σε επαφή συχνά-πολλές φορές και με την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο 3.0 (2.0, 4.0).

Στην ερώτηση «Έχετε προσωπική επαφή με τη διεύθυνση του σχολείου;», οι περισσότεροι γονείς απαντούν «Μερικές φορές» σε ποσοστό 27.6% και «Σπάνια» σε ποσοστό 22.2%, ενώ λιγότεροι δήλωσαν «Συχνά» (20.2%). «Πολλές φορές» (18.7%) και «Σχεδόν Ποτέ» (11.1%). Η προσωπική επαφή της οικογένειας με τη διεύθυνση του σχολείου λαμβάνει χώρα σε μέτρια επίπεδα, με το 39% να έρχονται σε επαφή συχνά – πολλές φορές και με την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο 3.0 (2.0, 4.0).

Στην ερώτηση «Πόσο συχνά έχετε επαφή με τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού σας;», σχεδόν οι μισοί (48.5%) απάντησαν «Κάθε μήνα» και λιγότεροι απάντησαν «Κάθε βδομάδα» (20.8%) «Σπάνια» (10.9%), «Κάθε μέρα» (10.9%) και μόλις τρεις (1.5%) δήλωσαν «Ποτέ». Η επαφή με τον εκπαιδευτικό φαίνεται να γίνεται τουλάχιστον μια φορά τον μήνα για την πλειοψηφία των γονέων (80.2%)

Τέλος, φαίνεται πως η μητέρα εμπλέκεται περισσότερο στη συνεργασία με το σχολείο με ποσοστό 65.8%. Και οι δύο γονείς, εμπλέκονται το ίδιο στη συνεργασία με το σχολείο σε ποσοστό 26.2% ενώ, ο πατέρας εμπλέκεται σε ποσοστό μόλις 7.9%.

Το συνολικό σκορ της εμπλοκής της οικογένειας που σχετίζεται με την εκπαίδευση των παιδιών που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο, στο χώρο του δημοτικού σχολείου, δημιουργήθηκε ως άθροισμα των παραπάνω ερωτήσεων και έχει ελάχιστη τιμή το ένα και μέγιστη το πέντε. Το σκορ αυτό έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 3.1 (2.6, 3.6), γεγονός που σημαίνει πως οι γονείς εμπλέκονται με διάφορους τρόπους στην εκπαίδευση παιδιών τους που φοιτούν στο Δημοτικό σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα.

Πίνακας 3: Τρόποι που εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο χώρο του Δημοτικού σχολείου.

Ερώτηση	Σχεδόν ποτέ N (%)	Σπάνια N (%)	Μερικές φορές N (%)	Συχνά N (%)	Πολλές φορές N (%)	Σύνολο N (%)	Διάμεσος(ΕΔΕ)
Επισκέπτεστε το σχολείο του παιδιού σας;	1 (0.5)	17 (8.5)	72 (36.2)	55 (27.6)	54 (27.1)	199 (100)	4.0 (3.0, 5.0)
Συμμετέχετε σε εκδρομές του σχολείου;	47 (23.5)	31 (15.5)	31 (15.5)	32 (16.0)	59 (29.5)	200 (100)	3.0 (2.0, 5.0)
Συμμετέχετε ενεργητικά σε δραστηριότητες εντός σχολικής τάξης;	71 (35.9)	35 (17.7)	48 (24.2)	27 (13.6)	17 (8.6)	198 (100)	2.0 (1.0, 3.0)
Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει για ζητήματα που αφορούν τη θετική επίδοση του παιδιού σας;	49 (25.1)	58 (29.7)	46 (23.6)	18 (9.2)	24 (12.3)	195 (100)	2.0 (1.0, 3.0)
Επισκέπτεστε το σχολείο για την παρακολούθηση σχολικών γιορτών και άλλων εκδηλώσεων;	1 (0.5)	15 (7.5)	32 (16.1)	49 (24.6)	102(51.3)	199 (100)	5.0 (4.0, 5.0)
Έχετε προσωπική επαφή με εκπαιδευτικούς ειδικότητας (π.χ. φυσικής αγωγής, ξένων γλωσσών, μουσικής κ.ά.) του σχολείου;	40 (20.1)	41 (20.6)	55 (27.6)	37 (18.6)	26 (13.1)	199 (100)	3.0 (2.0, 4.0)
Έχετε προσωπική επαφή με τη διεύθυνση του σχολείου;	22 (11.1)	44 (22.2)	55 (27.8)	40 (20.2)	37 (18.7)	198 (100)	3.0 (2.0, 4.0)
	Κάθε μέρα	Κάθε εβδομάδα	Κάθε μήνα	Σπάνια	Ποτέ		
Πόσο συχνά έχετε επαφή με τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού σας;	22 (10.9)	42 (20.8)	98 (48.5)	37 (18.3)	3 (1.5)	202 (100)	3.0 (2.0, 3.0)
	Πατέρας	Μητέρα	Και οι δύο το ίδιο				
Ποιος γονέας στη δική σας οικογένεια, εμπλέκεται περισσότερο στη συνεργασία με το σχολείο;	16 (7.9)	133(65.8)	53 (26.2)			202 (100)	
Σκορ: Πώς εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο χώρο του Δημοτικού;						188	3.1 (2.6, 3.6)

10.1.4. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΙΔΡΟΥΝ ΣΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των γονέων στις ερωτήσεις σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στην αποτελεσματική συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια.

Η «έλλειψη προσωπικού διαθέσιμου χρόνου» είναι ο πρώτος παράγοντας που εξετάστηκε. Φαίνεται ότι είναι ένα σημαντικό εμπόδιο στην αποτελεσματική συνεργασία σχολείου – οικογένειας καθώς το 42.1% των γονέων συμφώνησαν/συμφώνησαν απόλυτα με τη δήλωση αυτή και η ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 3.0 (2.0, 4.0). Η «δυσκολία άδειας από τη δουλειά» θέτει μέτρια εμπόδια στην αποτελεσματική συνεργασία σχολείου – οικογένειας καθώς το 38.8% των γονέων συμφώνησαν/συμφώνησαν απόλυτα με τη δήλωση αυτή (διάμεσος (ΕΔΕ) 3.0 (1.0, 4.0)). Οι «υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι» αποτελούν επίσης μέτριο εμπόδιο στη συνεργασία με το 34% των γονέων να συμφώνησαν/συμφώνησαν απόλυτα με τη δήλωση (διάμεσος (ΕΔΕ) 3.0 (1.0, 4.0)). Οι «δυσκολίες στη μετακίνηση προς το σχολείο» δεν αποτελούν σοβαρό εμπόδιο στη συνεργασία καθώς μόλις το 10.1% των γονέων συμφώνησαν/συμφώνησαν απόλυτα (διάμεσος (ΕΔΕ) 2.0 (1.0, 2.0)). Επίσης, οι «δυσκολίες εξαιτίας προβλημάτων της οικογένειας» δεν αποτελούν εμπόδιο καθώς μόλις το 3.8% των γονέων συμφώνησαν/συμφώνησαν απόλυτα. (διάμεσος (ΕΔΕ) 1.0 (1.0, 1.0)).

Ο επόμενος παράγοντας που εξετάστηκε ήταν σύμφωνα με το ερώτημα «Αποφεύγετε να επισκέπτεστε το σχολείο λόγω τραυματικών εμπειριών που είχατε οι ίδιοι ως μαθητές;», μας δείχνει πως οι προσωπικές τραυματικές εμπειρίες των γονέων δεν αποτελούν εμπόδιο καθώς μόλις το 0.5% των γονέων συμφώνησαν/συμφώνησαν απόλυτα με τη δήλωση αυτή και η ερώτηση αυτή έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 1.0 (1.0, 1.0). Επίσης, το γεγονός ότι «Μία πρόσκληση από το σχολείο σας προκαλεί φόβο για κάποια αρνητική ανακοίνωση» δεν αποτελεί εμπόδιο καθώς το 4.1% των γονέων συμφώνησαν/συμφώνησαν απόλυτα και η ερώτηση αυτή έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 1.0 (1.0, 2.0). Σχετικά με το ενδεχόμενο «Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών σας τα προηγούμενα χρόνια ήταν άσχημες και φοβάστε ότι και τώρα αυτό θα είναι το ίδιο» μόλις το 4.2% των γονέων συμφώνησαν/συμφώνησαν απόλυτα (διάμεσος (ΕΔΕ) 1.0 (1.0, 2.0)) συνεπώς ούτε αυτός ο παράγοντας θεωρείται σοβαρός, καθώς,

μόλις το 5.1% των γονέων συμφώνησαν με το «Φοβάστε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης δε θα σας καταλάβει» (διάμεσος (ΕΔΕ) 1.0 (1.0, 2.0)), ένα 5.2% δήλωσε πως συμφωνεί/συμφωνεί απόλυτα με τη δήλωση «Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απόμακροι» ενώ ακόμα ένα 5.1% δήλωσε πως υπάρχουν άλλοι λόγοι (διάμεσος (ΕΔΕ) 1.0 (1.0, 2.0)).

Κάποιοι από τους λόγους που αναφέρθηκαν από τους γονείς ως εμπόδια είναι οι εξής: «λόγοι υγείας», «ασχολείται η σύζυγος περισσότερο», «νιώθουν απογοήτευση γιατί οι δάσκαλοι αδιαφορούν», «οι γονείς νιώθουν ενοχλητικοί», «νιώθουν ότι δεν υπάρχει επικοινωνία», «υπάρχουν διαφορετικές απαιτήσεις, η δασκάλα έχει υπερβολικές απαιτήσεις από τα παιδιά», «είμαι η ίδια εκπαιδευτικός σε άλλο σχολείο και θεωρώ ότι ο δάσκαλος θα είναι μεροληπτικός μαζί μου», «είμαι εκπαιδευτικός και οι ώρες δουλειάς μου και οι μέρες των γιορτών συνήθως συμπίπτουν με του δικού μου σχολείου», «θα ήθελα να υπάρχει περισσότερη ενημέρωση π.χ. εφημερίδα σχολείου», «υπάρχει σχετική "αδιαφορία" από τον εκπαιδευτικό», «οι ώρες της δουλειάς μου συμπίπτουν με τις ώρες του σχολείου γι' αυτό προσπαθώ να επικοινωνώ τηλεφωνικώς», «οι εκπαιδευτικοί σχεδόν πάντα βιάζονται», «πίεση από τη δουλειά».

Στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη επιβάρυνση για τους γονείς;» , οι περισσότεροι γονείς απάντησαν «Διαφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 46.4% και «Διαφωνώ» σε ποσοστό 37.6%. Ακολουθούν οι απαντήσεις «Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» (8.2%), «Συμφωνώ» (4.6%) και «Συμφωνώ απόλυτα» (3.1%). Συνολικά, οι γονείς δεν θεωρούν τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης ως επιβάρυνση με μόνο το 8% να δηλώνει συμφωνώ-συμφωνώ απόλυτα και την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο ΕΔΕ 2.0 (1.0, 2.0).

Στην ερώτηση «Υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης του παιδιού σας;», η πλειοψηφία των γονέων απάντησε «Διαφωνώ απόλυτα» και «Διαφωνώ» σε ποσοστό 58.7% και 27.9% αντίστοιχα., ενώ λιγότεροι δήλωσαν, «Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» (7.0%), «Συμφωνώ» (3.5%) και «Συμφωνώ απόλυτα» (3.0%). Συνολικά, οι γονείς δε φαίνεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης του παιδιού τους με μόνο το 8% να δηλώνει συμφωνώ- συμφωνώ απόλυτα και την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο ΕΔΕ 1.0 (1.0, 2.0).

Στην ερώτηση «Νιώθετε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης του παιδιού σας δε σας καταλαβαίνει;», η πλειοψηφία των γονέων απάντησε «Διαφωνώ απόλυτα» και

«Διαφωνώ» σε ποσοστό 57.3% και 29.1% αντίστοιχα., ενώ λιγότεροι δήλωσαν, «Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» (8.5%), «Συμφωνώ» (2.5%) και «Συμφωνώ απόλυτα» (2.5%). Συνολικά, οι γονείς δε φαίνεται να νιώθουν ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης δεν τους καταλαβαίνει, παρατηρώντας ότι μόνο το 8% να δηλώνει συμφωνώ- συμφωνώ απόλυτα και την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο ΕΔΕ 1.0 (1.0, 2.0).

Στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι υπάρχουν διαφορές απόψεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς πάνω σε παιδαγωγικά θέματα;», οι περισσότεροι γονείς απάντησαν «Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» σε ποσοστό 44.5% και «Συμφωνώ» σε ποσοστό 27.0%, ενώ λιγότεροι δήλωσαν «Διαφωνώ» (15.0%), «Συμφωνώ απόλυτα» (7.0%) και «Διαφωνώ απόλυτα» (6.5%). Συνολικά, οι γονείς πιστεύουν σε μέτριο επίπεδο ότι υπάρχουν διαφορές απόψεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς, με το 34% να δηλώνουν συμφωνώ – συμφωνώ απόλυτα και την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 3.0 (3.0, 4.0).

Στην ερώτηση «Οι εκπαιδευτικοί είναι διαθέσιμοι να συνεργαστούν μαζί σας;», οι περισσότεροι γονείς απαντούν «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα», σε ποσοστό 47.2% και 39.5% αντίστοιχα. Λιγότεροι δήλωσαν «Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» (10.3%), «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 1.5% έκαστος. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί είναι διαθέσιμοι να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς σε υψηλό επίπεδο, με το 87% των γονέων να δηλώνουν συμφωνώ- συμφωνώ απόλυτα και την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο 4.0 (4.0, 5.0).

Στην ερώτηση «Οι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται παρεμβάσεις στο έργο τους;», οι περισσότεροι γονείς απάντησαν «Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» σε ποσοστό 38.7%, «Διαφωνώ» σε ποσοστό 22.6% και «Συμφωνώ» με το ίδιο ποσοστό 22.6%. Λιγότεροι γονείς απάντησαν «Διαφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 11.1% και «Συμφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 5.0%. Συνολικά, οι γονείς θεωρούν σε μέτριο επίπεδο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται παρεμβάσεις στο έργο τους, με το 28% των γονέων να δηλώνουν συμφωνώ - συμφωνώ απόλυτα και την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο 3.0 (2.0, 4.0).

Στην ερώτηση «Οι εκπαιδευτικοί συζητούν τις αποφάσεις τους μαζί σας;», οι περισσότεροι γονείς απάντησαν «Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» σε ποσοστό 35.9% και «Συμφωνώ» σε ποσοστό 34.3%. Λιγότεροι γονείς απάντησαν «Διαφωνώ», σε ποσοστό 18.2%, «Συμφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 6.6% και «Διαφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 5.1%. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί συζητούν τις αποφάσεις τους με τους

γονείς σε ένα μέτριο επίπεδο, με το 41% των γονέων να δηλώνουν συμφωνώ - συμφωνώ απόλυτα και την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο 3.0 (3.0, 4.0).

Στην ερώτηση «Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την συχνή επαφή με τους γονείς ως αξιολόγηση και επίβλεψη του έργου τους;», οι περισσότεροι γονείς απάντησαν «Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» σε ποσοστό 37.0% και «Συμφωνώ» σε ποσοστό 28.0%, ε και «Διαφωνώ» σε ποσοστό 18.2%. Λιγότεροι γονείς απάντησαν «Συμφωνώ απόλυτα» (7.5%) και «Διαφωνώ απόλυτα» (5.0%). Συνολικά, οι γονείς θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την συχνή επαφή με τους γονείς ως αξιολόγηση και επίβλεψη του έργου τους σε μέτριο επίπεδο, με το 36% να δηλώνουν συμφωνώ - συμφωνώ απόλυτα και την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 3.0 (2.0, 4.0).

Το συνολικό σκορ των παραγόντων που επιδρούν στην αποτελεσματική συνεργασία σχολείου οικογένειας, δημιουργήθηκε ως άθροισμα των παραπάνω ερωτήσεων και έχει ελάχιστη τιμή το ένα και μέγιστη το πέντε. Το σκορ αυτό έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 2.0 (1.9, 2.3), γεγονός που σημαίνει πως τα εμπόδια που υπάρχουν στην αποτελεσματική συνεργασία σχολείου -οικογένειας είναι μέτριου προς χαμηλού επιπέδου.

Πίνακας 4: Παράγοντες που επιδρούν στη συνεργασία σχολείου –οικογένειας.

	Διαφωνώ απόλυτα N (%)	Διαφωνώ N (%)	Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ N (%)	Συμφωνώ N (%)	Συμφωνώ απόλυτα N (%)	Σύνολο N(%)	Διάμεσος (ΕΔΕ)
Ερώτηση							
Έλλειψη προσωπικού διαθέσιμου χρόνου.	44 (23.2)	27 (14.2)	39 (20.5)	58 (30.5)	22 (11.6)	190 (100)	3.0 (2.0, 4.0)
Δυσκολία άδειας από τη δουλειά.	55 (28.5)	31 (16.1)	32 (16.6)	51 (26.4)	24 (12.4)	193 (100)	3.0 (1.0, 4.0)
Υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι.	57 (30.3)	33 (17.6)	34 (18.1)	48 (25.5)	16 (8.5)	188 (100)	3.0 (1.0, 4.0)
Δυσκολίες στη μετακίνηση προς το σχολείο.	92 (48.9)	58 (30.9)	19 (10.1)	13 (6.9)	6 (3.2)	188 (100)	2.0 (1.0, 2.0)
Δυσκολίες εξαιτίας προβλημάτων της οικογένειας(π.χ. διαζύγιο).	141 (76.2)	30 (16.2)	7 (3.8)	5 (2.7)	2 (1.1)	185 (100)	1.0 (1.0, 1.0)
Αποφεύγετε να επισκέπτεστε το σχολείο λόγω τραυματικών εμπειριών που είχατε οι ίδιοι ως μαθητές;	151 (78.6)	36 (18.8)	4 (2.1)	1 (0.5)	0 (0.0)	192 (100)	1.0 (1.0, 1.0)
Μία πρόσκληση από το σχολείο σας προκαλεί φόβο για κάποια αρνητική ανακοίνωση;	126 (65.3)	40 (20.7)	19 (9.8)	8 (4.1)	0 (0.0)	193 (100)	1.0 (1.0, 2.0)
Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών σας τα προηγούμενα χρόνια ήταν άσχημες και φοβάστε ότι και τώρα αυτό θα είναι το ίδιο;	137 (71.4)	36 (18.8)	11 (5.7)	5 (2.6)	3 (1.6)	192 (100)	1.0 (1.0, 2.0)
Φοβάστε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης δε θα σας καταλάβει;	116 (60.1)	50 (25.9)	17 (8.8)	8 (4.1)	2 (1.0)	193 (100)	1.0 (1.0, 2.0)
Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απόμακροι;	104 (54.2)	50 (26.0)	28 (14.6)	7 (3.6)	3 (1.6)	192 (100)	1.0 (1.0, 2.0)
Άλλοι λόγοι.	123 (70.7)	20 (11.5)	22 (12.6)	5 (2.9)	4 (2.3)	174 (100)	1.0 (1.0, 2.0)
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη επιβάρυνση για τους γονείς;	90 (46.4)	73 (37.6)	16 (8.2)	9 (4.6)	6 (3.1)	194 (100)	2.0 (1.0, 2.0)
Υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης του παιδιού σας;	118 (58.7)	56 (27.9)	14 (7.0)	7 (3.5)	6 (3.0)	201 (100)	1.0 (1.0, 2.0)
Νιώθετε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης του παιδιού σας δε σας καταλαβαίνει;	114 (57.3)	58 (29.1)	17 (8.5)	5 (2.5)	5 (2.5)	199 (100)	1.0 (1.0, 2.0)
Πιστεύετε ότι υπάρχουν διαφορές απόψεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς πάνω σε παιδαγωγικά θέματα;	13 (6.5)	30 (15.0)	89 (44.5)	54 (27.0)	14 (7.0)	200 (100)	3.0 (3.0, 4.0)
Οι εκπαιδευτικοί είναι διαθέσιμοι να συνεργαστούν μαζί σας;	3 (1.5)	3 (1.5)	20 (10.3)	92 (47.2)	77 (39.5)	195 (100)	4.0 (4.0, 5.0)
Οι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται παρεμβάσεις στο έργο τους;	22 (11.1)	45 (22.6)	77 (38.7)	45 (22.6)	10 (5.0)	199 (100)	3.0 (2.0, 4.0)
Οι εκπαιδευτικοί συζητούν τις αποφάσεις τους μαζί σας;	10 (5.1)	36 (18.2)	71 (35.9)	68 (34.3)	13 (6.6)	198 (100)	3.0 (3.0, 4.0)

Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την συχνή επαφή με τους γονείς ως αξιολόγηση και επίβλεψη του έργου τους;	10 (5.0)	45 (22.5)	74 (37.0)	56 (28.0)	15 (7.5)	200 (100)	3.0 (2.0, 4.0)
Σκορ: Ποιοι παράγοντες επιδρούν στην αποτελεσματική συνεργασία σχολείου – οικογένειας;						145	2.0 (1.9, 2.3)

10.1.5. ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΙ ΤΡΟΠΟΙ ΒΕΛΤΙΩΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΜΕ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των γονέων στις ερωτήσεις σχετικά με τους τρόπους που μπορεί να βελτιωθεί η συνεργασία της οικογένειας με τους εκπαιδευτικούς του Δημοτικού σχολείου.

Στην ερώτηση «Θα θέλατε περισσότερη «εκπαίδευση» (ενημέρωση και βοήθεια) από τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή των παιδιών σας (σε σχέση με τη γνώση, τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους);», η πλειοψηφία των γονέων απάντησε «Συμφωνώ» και «Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» σε ποσοστό 38.5% και 25.5% αντίστοιχα. «Συμφωνώ απόλυτα» δήλωσε το 19.5%, «Διαφωνώ» το 10.5% και «Διαφωνώ απόλυτα» το 6%. Συνολικά, οι γονείς φαίνεται να θέλουν περισσότερη «εκπαίδευση» από τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή των παιδιών σας, με το 58% να απαντά θετικά συμφωνώ – συμφωνώ απόλυτα και με την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 4.0 (3.0,4.0).

Στην ερώτηση «Θα θέλατε να υπάρχει περισσότερη ευελιξία στις ώρες συνάντησης των εκπαιδευτικών με τους γονείς (π.χ. συναντήσεις διαφορετικές ώρες της ημέρας και,- όχι μόνο κατά τη διάρκεια του σχολικού χρόνου);», οι περισσότεροι γονείς απάντησαν «Συμφωνώ» σε ποσοστό 34.3% και «Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» σε ποσοστό 25.8%, ενώ λιγότεροι δήλωσαν «Συμφωνώ απόλυτα» (20.2%), «Διαφωνώ» (10.6%) και «Διαφωνώ απόλυτα»(9.1%). Συνολικά, η πλειοψηφία των γονέων επιθυμούν να υπάρχει περισσότερη ευελιξία στις ώρες συνάντησης των εκπαιδευτικών με τους γονείς, με το 56% να απαντούν συμφωνώ – συμφωνώ απόλυτα και με την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 4.0 (3.0, 4.0).

Στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να μεριμνήσουν περισσότερο για να βελτιώσουν τις πρακτικές τους κατά τη συνεργασία τους με αλλοδαπούς γονείς;», πάνω από τους μισούς γονείς δήλωσαν «Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» (50.3%), λιγότεροι δήλωσαν «Συμφωνώ»(23.1%) και «Συμφωνώ απόλυτα» (13.6%) και ελάχιστοι γονείς «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 9% και 4% αντίστοιχα. Συνολικά, οι γονείς σε μέτριο επίπεδο θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να μεριμνήσουν περισσότερο για να βελτιώσουν τις πρακτικές τους κατά τη συνεργασία τους με τους αλλοδαπούς γονείς, με το 37% να απαντά συμφωνώ – συμφωνώ απόλυτα και με την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 3.0 (3.0, 4.0).

Στην ερώτηση «Θα παίρνατε ευχαρίστως μέρος σε συναντήσεις γονέων παιδαγωγικού χαρακτήρα που πραγματοποιούνται το απόγευμα;», η πλειοψηφία των γονιών απαντά «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα», με ποσοστό 39.5% και 31% αντίστοιχα, ενώ λιγότεροι δήλωσαν «Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» (20.5%), «Διαφωνώ»(7.0%) και «Διαφωνώ απόλυτα»(2.0%). Συνολικά, οι γονείς φαίνονται ότι θα έπαιρναν ευχαρίστως μέρος σε συναντήσεις γονέων παιδαγωγικού χαρακτήρα που πραγματοποιούνται το απόγευμα, με το 71% να απαντά θετικά συμφωνώ – συμφωνώ απόλυτα με την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 4.0 (3.0, 5.0).

Το συνολικό σκορ των τρόπων με των οποίων δύναται να βελτιωθεί η συνεργασία οικογένειας- Δημοτικού σχολείου δημιουργήθηκε ως άθροισμα των παραπάνω ερωτήσεων και έχει ελάχιστη τιμή το ένα και μέγιστη το πέντε. Το σκορ αυτό έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 3.5 (3.0, 4.0), γεγονός που σημαίνει ότι οι γονείς υποστηρίζουν ότι κάποιοι τρόποι συντελούν στο να βελτιωθεί η συνεργασία οικογένειας εκπαιδευτικών στο Δημοτικό σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα.

Πίνακας 5: Προτεινόμενοι τρόποι βελτίωσης της συνεργασία οικογένειας-εκπαιδευτικών στο Δημοτικό σχολείο.

Ερώτηση	Διαφωνώ απόλυτα N (%)	Διαφωνώ N (%)	Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ N (%)	Συμφωνώ N (%)	Συμφωνώ απόλυτα N (%)	Σύνολο N (%)	Διάμεσος (ΕΔΕ)
Θα θέλατε περισσότερη «εκπαίδευση» (ενημέρωση και βοήθεια) από τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή των παιδιών σας (σε σχέση με τη γνώση, τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους);	12 (6.0)	21 (10.5)	51 (25.5)	77 (38.5)	39 (19.5)	200 (100)	4.0 (3.0, 4.0)
Θα θέλατε να υπάρχει περισσότερη ευελιξία στις ώρες συνάντησης των εκπαιδευτικών με τους γονείς (π.χ. συναντήσεις διαφορετικές ώρες της ημέρας και, - όχι μόνο κατά τη διάρκεια του σχολικού χρόνου);	18 (9.1)	21 (10.6)	51 (25.8)	68 (34.3)	40 (20.2)	198 (100)	4.0 (3.0, 4.0)
Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να μεριμνήσουν περισσότερο για να βελτιώσουν τις πρακτικές τους κατά τη συνεργασία τους με αλλοδαπούς γονείς;	8 (4.0)	18 (9.0)	100(50.3)	46 (23.1)	27 (13.6)	199 (100)	3.0 (3.0, 4.0)
Θα παίρνατε ευχαρίστως μέρος σε συναντήσεις γονέων παιδαγωγικού χαρακτήρα που πραγματοποιούνται το απόγευμα;	4 (2.0)	14 (7.0)	41 (20.5)	79 (39.5)	62 (31.0)	200 (100)	4.0 (3.0, 5.0)
Σκορ: Με ποιους τρόπους δύναται να βελτιωθεί η συνεργασία οικογένειας- Δημοτικού σχολείου;						194 (100)	3.5 (3.0, 4.0)

10.1.6. ΑΞΙΑ ΠΟΥ ΑΠΟΔΙΔΕΙ Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΣΤΗΝ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΗΣ ΜΕ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των γονέων σχετικά με την αξία που αποδίδει η οικογένεια στην συνεργασία της με το δημοτικό σχολείο.

Στην ερώτηση «Θεωρείτε σημαντική τη συμβολή σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας;», οι περισσότεροι γονείς απάντησαν «Συμφωνώ» σε ποσοστό 46.7% και «Συμφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 35.2%, ενώ λιγότεροι δήλωσαν «Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» (15.1%), «Διαφωνώ» (2.5%) και «Διαφωνώ απόλυτα» (0.5%). Συνολικά, οι γονείς φαίνονται να θεωρούν σημαντική τη συμβολή τους στην εκπαίδευση του παιδιού τους, με το 82% να δηλώνει συμφωνώ – συμφωνώ απόλυτα και με την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 4.0 (4.0, 5.0).

Στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό συντελεί στο να βοηθάτε καλύτερα το παιδί σας;», πάνω από τους μισούς γονείς δήλωσαν «Συμφωνώ απόλυτα» (58.7%) και μεγάλο ποσοστό δήλωσε «Συμφωνώ» (34.7%). Λιγότεροι γονείς δήλωσαν «Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» (5.6%), «Διαφωνώ» (0.5%) και «Διαφωνώ απόλυτα» (0.5%). Συνολικά, οι γονείς φαίνεται ότι πιστεύουν ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό συντελεί θετικά στο να βοηθούν αποτελεσματικότερα το παιδί τους, με το 93% να απαντούν θετικά συμφωνώ – συμφωνώ απόλυτα και με την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 5.0 (4.0, 5.0).

Στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι οι γονείς χρειάζονται περισσότερη βοήθεια (παιδαγωγική και διδακτική) από τους εκπαιδευτικούς όταν τα παιδιά φοιτούν σε μικρότερες τάξεις του δημοτικού;», οι περισσότεροι γονείς δηλώνουν «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 43% και 28.5%, αντίστοιχα. Λιγότεροι γονείς δηλώνουν «Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» (18.5%), «Διαφωνώ» (8.0%) και «Διαφωνώ απόλυτα» (2.0%). Συνολικά οι γονείς πιστεύουν ότι οι γονείς χρειάζονται περισσότερη βοήθεια (παιδαγωγική και διδακτική) από τους εκπαιδευτικούς όταν τα παιδιά φοιτούν σε μικρότερες τάξεις του δημοτικού, με το 72% να απαντούν συμφωνώ – συμφωνώ απόλυτα και με την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 4.0 (3.0, 5.0).

Στην ερώτηση «Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τον εκπαιδευτικό της τάξης;», οι περισσότεροι από τους μισούς γονείς απάντησαν «Συμφωνώ απόλυτα» σε ποσοστό 58.2% και «Συμφωνώ» σε ποσοστό 37.3%, ενώ λιγότεροι δήλωσαν «Δε

συμφωνώ, ούτε διαφωνώ» (4.0%), «Διαφωνώ» (0.5%), «Διαφωνώ απόλυτα» δεν απάντησε κανένας γονέας . Συνολικά, οι γονείς φαίνονται να θεωρούν σημαντική τη συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό της τάξης του παιδιού τους, με το 96% να δηλώνει συμφωνώ – συμφωνώ απόλυτα και με την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 5.0 (4.0, 5.0).

Στην ερώτηση «Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη επιβάρυνση για τους γονείς;», οι περισσότεροι γονείς απαντούν «Διαφωνώ απόλυτα» και «Διαφωνώ» σε ποσοστό 46.4% και 37.6% αντίστοιχα. Λιγότεροι γονείς απαντούν «Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ»(8.2%), «Συμφωνώ»(4.6%) και «Συμφωνώ απόλυτα» (3.1%). Συνολικά, οι γονείς δεν πιστεύουν ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό αποτελεί μεγάλη επιβάρυνση για τους γονείς , απαντώντας συμφωνώ – συμφωνώ απόλυτα σε ποσοστό 8% και με την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 2.0 (1.0, 2.0).

Στην ερώτηση «Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων;», οι περισσότεροι γονείς απαντούν «Συμφωνώ» σε ποσοστό 43.5% και ακολουθούν οι απαντήσεις «Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ»(25.5%), «Συμφωνώ απόλυτα»(21.5%), «Διαφωνώ»(6.5%) και «Διαφωνώ απόλυτα»(3.0%). Συνολικά, οι γονείς φαίνεται να θεωρούν σημαντική τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, με το 65% να δηλώνουν συμφωνώ – συμφωνώ απόλυτα και με την ερώτηση αυτή να έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 4.0 (3.0, 4.0).

Το συνολικό σκορ της αξίας που αποδίδει η οικογένεια στη συνεργασία οικογένειας με το Δημοτικό σχολείο δημιουργήθηκε ως άθροισμα των παραπάνω ερωτήσεων και έχει ελάχιστη τιμή το ένα και μέγιστη το πέντε. Το σκορ αυτό έχει διάμεσο (ΕΔΕ) 4.2 (3.8, 4.5), γεγονός που σημαίνει ότι οι γονείς αποδίδουν μεγάλη αξία στη συνεργασία τους με το δημοτικό σχολείο σε υψηλά επίπεδα.

Πίνακας 6: Αξία που αποδίδει η οικογένεια στη συνεργασία της με το δημοτικό σχολείο.

Ερώτηση	Διαφωνώ απόλυτα N (%)	Διαφωνώ N (%)	Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ N (%)	Συμφωνώ N (%)	Συμφωνώ απόλυτα N (%)	Σύνολο N (%)	Διάμεσος (ΕΔΕ)
Θεωρείτε σημαντική τη συμβολή σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας;	1 (0.5)	5 (2.5)	30 (15.1)	93 (46.7)	70 (35.2)	199 (100)	4.0 (4.0, 5.0)
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό συντελεί στο να βοηθάτε καλύτερα το παιδί σας;	1 (0.5)	1 (0.5)	11 (5.6)	68 (34.7)	115(58.7)	196 (100)	5.0 (4.0, 5.0)
Πιστεύετε ότι οι γονείς χρειάζονται περισσότερη βοήθεια (παιδαγωγική και διδακτική) από τους εκπαιδευτικούς όταν τα παιδιά φοιτούν σε μικρότερες τάξεις του δημοτικού;	4 (2.0)	16 (8.0)	37 (18.5)	86 (43.0)	57 (28.5)	200 (100)	4.0 (3.0, 5.0)
Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τον εκπαιδευτικό της τάξης;	0 (0.0)	1 (0.5)	8 (4.0)	75 (37.3)	117(58.2)	201 (100)	5.0 (4.0, 5.0)
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη επιβάρυνση για τους γονείς;	90 (46.4)	73 (37.6)	16 (8.2)	9 (4.6)	6 (3.1)	194 (100)	2.0 (1.0, 2.0)
Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων;	6 (3.0)	13 (6.5)	51 (25.5)	87 (43.5)	43 (21.5)	200 (100)	4.0 (3.0, 4.0)
Σκορ: Τι αξία αποδίδει η οικογένεια στη συνεργασία της με το δημοτικό σχολείο;						186	4.2 (3.8, 4.5)

10.2.ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Ακολουθεί η συγκριτική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων μας.

10.2.1. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ ΤΟΥ ΓΟΝΕΑ

Η ανάλυση ανάλογα με το φύλο του γονέα που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο παρουσιάζεται στον Πίνακα Π.1(Παράρτημα). Εντοπίστηκαν ορισμένες διαφορές στις απόψεις των γονέων ανάλογα με το φύλο τους. Συγκεκριμένα, οι μητέρες δήλωσαν πως συμμετέχουν ενεργητικά σε δραστηριότητες εντός σχολικής τάξης περισσότερο σε σχέση με τους πατέρες (διάμεσος (ΕΔΕ): 2.0 (1.0, 4.0) στις μητέρες έναντι 1.0 (1.0, 3.0) στους πατέρες, $p\text{-value}=0.004$). Επιπλέον, οι μητέρες δήλωσαν πως επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο για την παρακολούθηση σχολικών γιορτών και άλλων εκδηλώσεων (διάμεσος (ΕΔΕ): 5.0 (4.0, 5.0) στις μητέρες έναντι 4.0 (3.0, 5.0) στους πατέρες, $p\text{-value}=0.046$) και θεωρούν περισσότερο σημαντική τη συνεργασία σας με τον εκπαιδευτικό της τάξης (διάμεσος (ΕΔΕ): 5.0 (4.0, 5.0) στις μητέρες έναντι 4.0 (4.0, 5.0) στους πατέρες, $p\text{-value}=0.003$). Αντίθετα, οι πατέρες θα ήθελαν να υπάρχει περισσότερη ευελιξία στις ώρες συνάντησης των εκπαιδευτικών με τους γονείς πιο συχνά σε σύγκριση με τις μητέρες (διάμεσος (ΕΔΕ): 4.0 (3.0, 5.0) στους πατέρες έναντι 4.0 (3.0, 4.0) στις μητέρες, $p\text{-value}=0.003$).

10.2.2.ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Η ανάλυση ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας παρουσιάζεται στον Πίνακα Π2 και η ανάλυση ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα παρουσιάζεται στον Πίνακα Π3. Εντοπίστηκαν αρκετές διαφορές στις απόψεις των γονέων ανάλογα με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο.

Συγκεκριμένα, όταν η μητέρα έχει μεσαίο ή υψηλό μορφωτικό επίπεδο υπάρχει πιο συχνή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης για να ξεπεραστεί μία συγκεκριμένη αδυναμία του παιδιού στο μάθημα (διάμεσος (ΕΔΕ): 4.0 (3.0, 5.0) έναντι 3.0 (2.0, 4.0) στις μητέρες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, $p\text{-value}= 0.013$). Επίσης, παρατηρείται πιο συχνή γραπτή επικοινωνία τον εκπαιδευτικό της τάξης στις μητέρες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο(διάμεσος (ΕΔΕ): 2.0 (1.0, 4.0) έναντι 1.0 (1.0, 2.0) στις μητέρες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, $p\text{-value}= 0.049$). Επιπλέον, όταν η μητέρα έχει υψηλό μορφωτικό επίπεδο υπάρχει πιο συχνή προσωπική επαφή με τη

διεύθυνση του σχολείου (διάμεσος (ΕΔΕ): 3.0 (3.0, 4.0) έναντι 3.0 (2.0, 4.0) στις μητέρες με μεσαίο ή χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, $p\text{-value}=0.032$). Η ανάγκη για περισσότερη ευελιξία στις ώρες συνάντησης των εκπαιδευτικών με τους γονείς είναι περισσότερο εμφανής όταν η μητέρα είναι μεσαίου εκπαιδευτικού επιπέδου (διάμεσος (ΕΔΕ): 4.0 (3.0, 5.0)) συγκριτικά με μητέρες χαμηλού (διάμεσος (ΕΔΕ): 3.0 (2.0, 4.0)) και υψηλού (διάμεσος (ΕΔΕ): 3.0 (3.0, 4.0)) εκπαιδευτικού επιπέδου ($p\text{-value}= 0.018$). Τέλος, η σημασία της συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης είναι μεγαλύτερη όταν η μητέρα έχει μεσαίο ή υψηλό μορφωτικό επίπεδο (διάμεσος (ΕΔΕ): 5.0 (4.0, 5.0) έναντι 4.0 (4.0, 5.0) στις μητέρες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, $p\text{-value}= 0.023$) (Πίνακας Π.2).

Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα επίσης συντελεί στη διαμόρφωση των απόψεων των γονέων. Συγκεκριμένα, η σημασία της συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης ώστε να βοηθούν καλύτερα το παιδί είναι μεγαλύτερη όταν ο πατέρας έχει μεσαίο ή υψηλό μορφωτικό επίπεδο (διάμεσος (ΕΔΕ): 5.0 (4.0, 5.0) έναντι 4.0 (4.0, 5.0) στους πατέρες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, $p\text{-value}= 0.032$). Η πεποίθηση ότι οι γονείς χρειάζονται περισσότερη βοήθεια (παιδαγωγική και διδακτική) από τους εκπαιδευτικούς όταν τα παιδιά φοιτούν σε μικρότερες τάξεις του δημοτικού είναι περισσότερο ισχυρή όταν ο πατέρας είναι υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου (διάμεσος (ΕΔΕ): 4.0 (4.0, 5.0)) συγκριτικά με χαμηλού (διάμεσος (ΕΔΕ): 4.0 (3.0, 5.0)) και μεσαίου (διάμεσος (ΕΔΕ): 4.0 (3.0, 4.0)) εκπαιδευτικού επιπέδου ($p\text{-value}= 0.029$). Τελικά, και η συνολική αξία που αποδίδει η οικογένεια στη συνεργασία της με το δημοτικό σχολείο είναι υψηλότερη όταν ο πατέρας είναι υψηλού (διάμεσος (ΕΔΕ): 4.3 (4.0, 4.7)) και μεσαίου (διάμεσος (ΕΔΕ): 4.2 (3.8, 4.5)) εκπαιδευτικού επιπέδου συγκριτικά με χαμηλού (διάμεσος (ΕΔΕ): 4.0 (3.8, 4.3)) εκπαιδευτικού επιπέδου ($p\text{-value}= 0.036$)(Πίνακας Π.3).

10.2.3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Η ανάλυση ανάλογα με την εργασιακή κατάσταση της μητέρας παρουσιάζεται στον Πίνακα Π.4 και η ανάλυση ανάλογα την εργασιακή κατάσταση του πατέρα παρουσιάζεται στον Πίνακα Π.5.

Η δυσκολία άδειας από τη δουλειά αποτελεί έναν ανασταλτικό παράγοντα στην αποτελεσματική συνεργασία σχολείου –οικογένειας στις εργαζόμενες μητέρες (διάμεσος (ΕΔΕ): 3.0 (2.0, 4.0) έναντι 1.0 (1.0, 3.0) στις άνεργες μητέρες, p -value= 0.002). Οι εργαζόμενες μητέρες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι χρειάζονται περισσότερη βοήθεια (παιδαγωγική και διδακτική) από τους εκπαιδευτικούς όταν τα παιδιά φοιτούν σε μικρότερες τάξεις του δημοτικού (διάμεσος (ΕΔΕ): 4.0 (3.0, 5.0) έναντι 3.0 (3.0, 4.0) στις άνεργες μητέρες, p -value= 0.007) και αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στη συνεργασία της οικογένειας με το δημοτικό σχολείο (διάμεσος (ΕΔΕ): 4.2 (3.8, 4.5) έναντι 3.8 (3.7, 4.4) στις άνεργες μητέρες, p -value= 0.023).

Όταν ο πατέρας είναι άνεργος υπάρχει πιο συχνή επαφή με τον εκπαιδευτικό του παιδιού (διάμεσος (ΕΔΕ): 4.0 (3.0, 5.0) έναντι 3.0 (2.0, 3.0) στους εργαζόμενους, p -value= 0.043) αλλά όταν ο πατέρας είναι εργαζόμενος θα ήθελε περισσότερη ευελιξία στις ώρες συνάντησης των εκπαιδευτικών με τους γονείς (διάμεσος (ΕΔΕ): 4.0 (3.0, 4.0) έναντι 3.0 (1.0, 3.0) στους άνεργους, p -value= 0.037).

10.2.4. ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Η ανάλυση ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση παρουσιάζεται στον Πίνακα Π.6. Οι έγγαμοι γονείς επισκέπτονται το σχολείο του παιδιού τους πιο συχνά σε σχέση με τους άγαμους (διάμεσος (ΕΔΕ): 4.0 (3.0, 5.0) έναντι 3.0 (2.5, 3.0), p -value= 0.004). Ωστόσο οι άγαμοι γονείς θεωρούν εμπόδιο στη συνεργασία τους με το σχολείο τις πιθανές δυσκολίες εξαιτίας προβλημάτων της οικογένειας (διάμεσος (ΕΔΕ): 1.5 (1.0, 4.0) έναντι 1.0 (1.0, 1.0) στους έγγαμους, p -value= 0.003). Επίσης, υπάρχει μια μικρή διαφοροποίηση στην άποψη τους σχετικά με την διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών στην συνεργασία με τους έγγαμους να θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο διαθέσιμοι (διάμεσος (ΕΔΕ): 4.0 (4.0, 5.0) έναντι 4.0 (4.0, 4.0), p -value= 0.031). Τέλος, οι έγγαμοι γονείς είναι πιο πρόθυμοι να λάβουν μέρος σε συναντήσεις γονέων παιδαγωγικού χαρακτήρα που πραγματοποιούνται το απόγευμα (διάμεσος (ΕΔΕ): 4.0 (3.0, 5.0) έναντι 3.0 (3.0, 4.0), p -value= 0.014).

10.2.5.ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟΝ ΑΡΙΘΜΟ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

Η ανάλυση ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών στην οικογένεια παρουσιάζεται στον Πίνακα Π.7. Οι γονείς με ένα ή δύο παιδιά δήλωσαν πιο συχνά ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης, τους καλεί για να τους ενημερώσει για ζητήματα που αφορούν τη θετική επίδοση του παιδιού σε σχέση με τους γονείς που έχουν 3 ή περισσότερα παιδιά (διάμεσος (ΕΔΕ): 2.0 (2.0, 4.0) έναντι 2.0 (1.0, 3.0), $p\text{-value}=0.050$). Επιπλέον, οι γονείς που έχουν 3 ή περισσότερα παιδιά θεωρούν εμπόδιο στη συνεργασία τους με το σχολείο τις πιθανές υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι (διάμεσος (ΕΔΕ): 4.0 (2.0, 4.0) έναντι 2.0 (1.0, 3.0) στους γονείς με ένα ή δύο παιδιά, $p\text{-value}<0.001$). Τέλος, η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων θεωρείται πιο σημαντική για τους γονείς με ένα ή δύο παιδιά (διάμεσος (ΕΔΕ): 4.0 (3.0, 5.0) έναντι 4.0 (3.0, 4.0), $p\text{-value}=0.011$).

10.2.6.ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΟΝ ΤΟΠΟ ΔΙΑΜΟΝΗΣ

Η ανάλυση ανάλογα με τον τόπο διαμονής της οικογένειας παρουσιάζεται στον Πίνακα Π.8. Οι γονείς που διαμένουν σε ημιαστική/αγροτική περιοχή θεωρούν μεγαλύτερο εμπόδιο στη συνεργασία τους με το σχολείο τις πιθανές δυσκολίες στη μετακίνηση προς το σχολείο (διάμεσος (ΕΔΕ): 2.0 (1.0, 2.0) έναντι 1.0 (1.0, 1.0) στους γονείς που διαμένουν σε αστική περιοχή, $p\text{-value}=0.024$).

10.2.7.ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΝΑΛΟΓΑ ΜΕ ΤΗΝ ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ

Η ανάλυση ανάλογα με την εθνικότητα της μητέρας παρουσιάζεται στον Πίνακα Π.9 και η ανάλυση ανάλογα την εθνικότητα του πατέρα παρουσιάζεται στον Πίνακα Π.10. Εντοπίστηκαν αρκετές διαφορές στις απόψεις των γονέων ανάλογα με την εθνικότητα τους.

Σε σχέση με την εθνικότητα της μητέρας, οι Ελληνίδες έχουν συμμετάσχει σε αρχική ενημέρωση γονέων από τον εκπαιδευτικό της τάξης πιο συχνά (διάμεσος (ΕΔΕ): 5.0 (4.0, 5.0) έναντι 4.0 (3.0, 4.0) που παρουσιάζεται στις αλλοδαπές, $p\text{-value}=0.001$). Ακόμη, συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό της τάξης για να ξεπεραστεί μία συγκεκριμένη αδυναμία του παιδιού στο μάθημα πιο συχνά (διάμεσος (ΕΔΕ): 4.0 (3.0, 5.0) έναντι 3.0 (2.0, 4.0) στις αλλοδαπές, $p\text{-value}=0.002$), επικοινωνούν πιο συχνά γραπτώς με τον εκπαιδευτικό της τάξης (διάμεσος (ΕΔΕ):

2.0 (1.0, 4.0) έναντι 1.0 (1.0, 2.0) στις αλλοδαπές, $p\text{-value}=0.015$) και έχουν συχνότερη προσωπική επαφή με εκπαιδευτικούς ειδικότητας (διάμεσος (ΕΔΕ): 3.0 (2.0, 4.0) έναντι 2.0 (1.0, 3.0) στις αλλοδαπές, $p\text{-value}=0.028$). Μεγαλύτερο εμπόδιο στην συνεργασία με το σχολείο αποτελούν οι πιθανές δυσκολίες εξαιτίας προβλημάτων της οικογένειας ανάμεσα στις αλλοδαπές μητέρες (διάμεσος (ΕΔΕ): 1.0 (1.0, 2.0) έναντι 1.0 (1.0, 1.0) στις Ελληνίδες, $p\text{-value}=0.020$), καθώς και οι προσωπικές τραυματικές εμπειρίες (διάμεσος (ΕΔΕ): 1.0 (1.0, 2.0) έναντι 1.0 (1.0, 1.0) στις Ελληνίδες, $p\text{-value}=0.033$). Τέλος, οι Ελληνίδες πιστεύουν περισσότερο ότι υπάρχουν διαφορές απόψεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς πάνω σε παιδαγωγικά θέματα (διάμεσος (ΕΔΕ): 3.0 (3.0, 4.0) έναντι 3.0 (2.0, 3.0) στις αλλοδαπές, $p\text{-value}=0.019$) και θεωρούν περισσότερο σημαντική τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (διάμεσος (ΕΔΕ): 4.0 (3.0, 4.0) έναντι 3.5 (2.0, 4.0) στις αλλοδαπές, $p\text{-value}=0.044$).

Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και κατά τη σύγκριση ανάλογα με την εθνικότητα του πατέρα. Στις περιπτώσεις όπου ο πατέρας ήταν Έλληνας, οι γονείς είχαν συμμετάσχει σε αρχική ενημέρωση γονέων από τον εκπαιδευτικό της τάξης πιο συχνά διάμεσος (ΕΔΕ): 5.0 (4.0, 5.0) έναντι 4.0 (2.5, 4.0) για τους αλλοδαπούς, $p\text{-value}<0.001$), συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό της τάξης για να ξεπεραστεί μία συγκεκριμένη αδυναμία του παιδιού στο μάθημα πιο συχνά διάμεσος (ΕΔΕ): 4.0 (3.0, 5.0) έναντι 2.0 (1.0, 3.0) στους αλλοδαπούς, $p\text{-value}<0.001$), επικοινωνούν πιο συχνά γραπτώς με τον εκπαιδευτικό της τάξης (διάμεσος (ΕΔΕ): 2.0 (1.0, 4.0) έναντι 1.0 (1.0, 1.0), $p\text{-value}=0.002$) και έχουν συχνότερη προσωπική επαφή με εκπαιδευτικούς ειδικότητας (διάμεσος (ΕΔΕ): 3.0 (2.0, 4.0) έναντι 1.0 (1.0, 3.0), $p\text{-value}=0.039$). Επίσης, οι προσωπικές τραυματικές εμπειρίες θέτουν εμπόδιο στην συνεργασία με το σχολείο πιο συχνά στις οικογένειες με αλλοδαπό πατέρα (διάμεσος (ΕΔΕ): 1.0 (1.0, 2.0) έναντι 1.0 (1.0, 1.0) στους Έλληνες, $p\text{-value}=0.045$). Στις περιπτώσεις όπου ο πατέρας ήταν Έλληνας ήταν περισσότερο έντονη η πεποίθηση ότι υπάρχουν διαφορές απόψεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς πάνω σε παιδαγωγικά θέματα (διάμεσος (ΕΔΕ): 3.0 (3.0, 4.0) έναντι 2.0 (2.0, 3.0) στις αλλοδαπές, $p\text{-value}=0.021$) και ακόμη, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται παρεμβάσεις στο έργο τους (διάμεσος (ΕΔΕ): 3.0 (2.0, 4.0) έναντι 2.0 (2.0, 3.0) στις αλλοδαπές, $p\text{-value}=0.010$). Τέλος, όταν ο πατέρας είναι Έλληνας υπάρχει περισσότερη επιθυμία για ευελιξία στις ώρες συνάντησης των εκπαιδευτικών με τους γονείς (διάμεσος (ΕΔΕ): 4.0 (3.0, 4.0) έναντι

2.0 (1.0, 2.5), $p\text{-value}<0.001$) καθώς και το συνολικό σκορ σχετικό με τους τρόπους βελτίωσης της συνεργασίας οικογένειας- Δημοτικού σχολείου είναι υψηλότερο γονείς (διάμεσος (ΕΔΕ): 3.8 (3.3, 4.0) στους Έλληνες έναντι 3.0 (2.3, 3.5) στους αλλοδαπούς, $p\text{-value}=0$.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11^ο: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

11.1. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συνεργασία οικογένειας – σχολείου είναι ένα θέμα, με το οποίο, αναμφίβολα, όπως διαπιστώνουμε, έχει ασχοληθεί σε σημαντικό βαθμό, η επιστημονική κοινότητα. Η θεωρία και η έρευνα έχουν τεκμηριώσει τη σημαντικότητα της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αναλογιζόμενοι τις θετικές επιδράσεις που εκείνη επιφέρει σε διάφορα επίπεδα, γνωστικά, κοινωνικά, αναπτυξιακά. Αποτελεί πρόκληση η ανάπτυξη μίας οικογενειοκεντρικής προσέγγισης και η ανάπτυξη εποικοδομητικών βάσεων, οι οποίες θα προωθούν τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου προς όφελος του παιδιού.

Γενικά, παρατηρείται μία «πολυφωνία» σχετικά με τη στοχοθεσία αλλά και τη μεθοδολογία που οι ερευνητές προσεγγίζουν το θέμα που εξετάζουμε (Μυλωνάκου, 2009: 219).

Σύμφωνα με τον Vygotsky , το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, οι εμπειρίες αλλά και τα γεγονότα μπορούν να επηρεάσουν το παιδί, επιδρώντας στη μάθηση, αλλά και στην ανάπτυξή του. Με τον ίδιο τρόπο, το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο, των εκπαιδευτικών αλλά και των οικογενειών, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο μιας και συντελεί στο να επηρεάσει τόσο τις μεταξύ τους σχέσεις, αλλά ακόμη και τη στάση των εκπαιδευτικών, απέναντι στους γονείς, αλλά και τη διαδικασία της γονικής και οικογενειακής συμμετοχής (Σακελλαρίου, 2009: 50).

Οι σύγχρονες κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις αλλά και οι αλλαγές στον διεθνή και στον ελληνικό χώρο, ανέδειξαν την ανάγκη σύγχρονων αλλαγών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ανάγκη εκπλήρωσης του στόχου αυτού, είναι η δημιουργία ενός σύγχρονου σχολείου, όπου στα πλαίσια αυτού είναι απαραίτητη η διασύνδεση οικογένειας-σχολείου. Για την προώθηση της σχέσης και για την ανάπτυξη μίας εποικοδομητικής συνεργασίας, είναι αναγκαία σε συμμετοχή σε κοινές δράσεις οικογένειας-σχολείου. Αν εφαρμοστούν αποτελεσματικά προγράμματα προαγωγής της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, είναι περισσότερο εφικτή η άρση των δυσκολιών. Στόχος είναι μία ισότιμη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων μέσα από την ανάληψη του ίδιου βαθμού ευθύνης στην ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού (Χατζηχρήστου, 2015: 93).

Για να επιτευχθούν οι εκπαιδευτικοί στόχοι του σύγχρονου σχολείου είναι αναγκαία και πολύτιμη η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων. Από τη μία πλευρά έχουμε τους γονείς στο ρόλο των φυσικών παιδαγωγών και από την άλλη τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες παιδαγωγούς. Οι εκπαιδευτικοί λόγω των σπουδών τους έχουν το πρώτο λόγο στο γνωστικό τομέα και οι γονείς στο συναισθηματικό τομέα. Γι' αυτό η επιτυχία στη διαπαιδαγώγηση και η σχολική πορεία του παιδιού εξαρτάται από την καλή συνεργασία των δύο συμμετεχόντων (Μπάμπαλης, 2012: 53).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν αλλά και να βελτιώσουν τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου, σύμφωνα με τη σύγχρονη εμπειρική βιβλιογραφία (Σακελλαρίου, 2009: 49).

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να επεκτείνει αλλά και να εμπλουτίσει τις γνώσεις μας, με απώτερο στόχο να συνεισφέρει στη βελτίωση της πρακτικής στην εκπαίδευση, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Επίσης, στοχεύει να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν αποτελεσματικότερα τον τρόπο συμπεριφοράς τους, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες που θα καταστήσουν γόνιμο το έδαφος για αυτή τη συνεργασία, εμπλέκοντας ενεργητικότερα τους γονείς, βελτιώνοντας τη συνεργασία μαζί τους προς όφελος των ίδιων των μαθητών και κατ' επέκταση όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και της κοινωνίας.

Μέσα από αυτή την έρευνα εστίασαμε στην γονική εμπλοκή που έχει να κάνει με την επαφή των γονέων με το σχολείο, με τη συνεργασία των δύο φορέων, η οποία εκφράζεται με τη συχνότητα και την ποιότητα της επαφής που ο γονιός διατηρεί με το σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι απόψεις, οι στάσεις και οι αντιλήψεις της οικογένειας, επιδιώκοντας να εκτιμηθεί, από την πλευρά των γονέων, η ποσότητα και η ποιότητα της σχέσης και συνεργασίας οικογένειας-εκπαιδευτικών στο δημοτικό σχολείο. Οι παραπάνω απόψεις συσχετίστηκαν και με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας (πολιτισμικά χαρακτηριστικά, δομή οικογένειας, μορφωτικό επίπεδο, φύλο γονέα, αριθμός τέκνων).

Παρατηρήθηκαν όμως κάποιες διαφορές, σε ορισμένες απαντήσεις με βάση κάποια δημογραφικά στοιχεία των γονέων τα οποία και θα αναφερθούν παρακάτω.

Σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τους τρόπους που πραγματοποιείται η συνεργασία εκπαιδευτικού-οικογένειας στα Δημοτικά σχολεία του Ν. Ρεθύμνης, οι γονείς φαίνεται να ενημερώνονται σε ικανοποιητικό βαθμό από τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για τους τρόπους βοήθειας του παιδιού, η αρχική ενημέρωση γονέων από τον εκπαιδευτικό της τάξης πραγματοποιείται σε πολύ μεγάλο βαθμό και η συχνότητα με τη οποία οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο για την ενημέρωση για την διαγωγή αλλά και την επίδοση του παιδιού είναι σχετικά υψηλή. Επίσης, οι γονείς συνεργάζονται με τον εκπαιδευτικό της τάξης για να ξεπεραστεί μία συγκεκριμένη αδυναμία του παιδιού σε αρκετά υψηλό επίπεδο και οι γονείς δεν θεωρούν ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης, τους καλεί για να τους ενημερώσει μόνο για αρνητικά ζητήματα. Όμως, από την άλλη πλευρά, παρατηρούμε ότι η εθελοντική βοήθεια στο σχολείο από τους γονείς είναι σε μέτρια επίπεδα και ακόμη, ότι η επικοινωνία των γονέων με τον εκπαιδευτικό είτε γραπτώς είτε τηλεφωνικώς δεν πραγματοποιείται συχνά στα δημοτικά σχολεία του Νομού Ρεθύμνης. Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα, με τους τρόπους συνεργασίας που εξετάσαμε διαπιστώθηκε ότι η συνεργασία εκπαιδευτικού-οικογένειας στα Δημοτικά σχολεία του Ν. Ρεθύμνης είναι σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα.

Στη συνέχεια, αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, «Πώς εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο χώρο του Δημοτικού σχολείου;», εντοπίζουμε τις μητέρες να εμπλέκονται περισσότερο ενεργά στην συνεργασία τους με το σχολείο, επιβεβαιώνοντας και τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών, οι περισσότερες οικογένειες δηλώνουν ότι επισκέπτονται το σχολείο των παιδιών τους ενώ η συχνότητα της επικοινωνίας προσδιορίζεται από τους περισσότερο σε μία φορά το μήνα. Επίσης, προσδιορίζοντας τους τρόπους εμπλοκής των γονέων, παρατηρείται ότι σε σημαντικό βαθμό, η πλειοψηφία των γονέων επισκέπτεται σε μεγάλο βαθμό το σχολείο για την παρακολούθηση σχολικών γιορτών και άλλων εκδηλώσεων, οι γονείς συμμετέχουν αρκετά συχνά σε εκδρομές του σχολείου, έχουν σε μέτριο βαθμό επαφή με το διευθυντή και με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων του δημοτικού σχολείου. Από την άλλη, ενώ, ελάχιστα, συμμετέχουν ενεργητικά σε δραστηριότητες εντός σχολικής τάξης, καθώς, επίσης, ελάχιστες είναι οι φορές που ο εκπαιδευτικός της τάξης τους καλεί για να τους ενημερώσει για ζητήματα που αφορούν τη θετική

επίδοση των παιδιών τους. Διαπιστώνουμε, από τα παραπάνω ότι οι γονείς εμπλέκονται με διάφορους τρόπους στην εκπαίδευση παιδιών τους που φοιτούν στο Δημοτικό σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα.

Από τις απαντήσεις, στα δύο παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, διαπιστώνουμε ότι, η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και η συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς στα Δημοτικά σχολεία του Ν. Ρεθύμνης, πραγματοποιείται σε ικανοποιητικό βαθμό, σε μέτριο προς υψηλά επίπεδα.

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα «Ποιοι παράγοντες επιδρούν στην αποτελεσματική συνεργασία σχολείου - οικογένειας;», ο ισχυρότερος παράγοντας για τους γονείς είναι η πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί είναι διαθέσιμοι να συνεργαστούν μαζί τους, επίσης, ακολουθεί ότι οι εκπαιδευτικοί συζητούν τις αποφάσεις τους με τους γονείς, πιστεύοντας σε μέτριο βαθμό ότι υπάρχουν διαφορές απόψεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς πάνω σε παιδαγωγικά θέματα. Επιπρόσθετα, οι γονείς σε μέτριο βαθμό, πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται παρεμβάσεις στο έργο τους καθώς επίσης, σε μέτριο βαθμό πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την συχνή επαφή με τους γονείς ως αξιολόγηση και επίβλεψη του έργου τους. Ενθαρρυντικό είναι ότι οι γονείς, γενικά, δε νιώθουν να υπάρχουν σημαντικά προβλήματα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης του παιδιού τους, αισθάνονται ότι οι εκπαιδευτικοί τους καταλαβαίνουν, και δε θεωρούν επιβαρυντική τη συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Σε μέτρια επίπεδα, θεωρούν ως εμπόδια για την αποτελεσματική συνεργασίας σχολείου- οικογένειας παράγοντες όπως την έλλειψη προσωπικού διαθέσιμου χρόνου, τη δυσκολία άδειας από τη δουλειά και τις υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι. Μικρότερα εμπόδια αποτελούν οι δυσκολίες μετακίνησης προς το σχολείο, δυσκολίες εξαιτίας προβλημάτων της οικογένειας (π.χ. διαζύγιο), τραυματικές εμπειρίες που είχαν οι ίδιοι οι γονείς ως μαθητές, ο φόβος ότι μία πρόσκληση από το σχολείο, ίσως αφορά κάποια αρνητική ανακοίνωση, άσχημες προηγούμενες συνεργασίες με εκπαιδευτικούς στο παρελθόν, ο φόβος ότι δεν θα υπάρχει κατανόηση από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και ότι κάποιος εκπαιδευτικός είναι απόμακρος. Αναφέρονται και άλλοι προσωπικοί λόγοι από τους γονείς, κυρίως λόγοι υγείας των ίδιων αλλά και άλλων μελών της οικογένειας. Από τα παραπάνω μπορούμε να προβούμε στο συμπέρασμα ότι τα εμπόδια που υπάρχουν στην αποτελεσματική συνεργασία σχολείου –οικογένειας είναι μέτριου επιπέδου.

Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα «Με ποιους τρόπους δύναται να βελτιωθεί η συνεργασία οικογένειας- Δημοτικού σχολείου;», οι περισσότεροι γονείς δηλώνουν ότι θα ήθελαν να υπάρχει περισσότερη ευελιξία στις ώρες συνάντησης των εκπαιδευτικών με τους γονείς (π.χ. συναντήσεις διαφορετικές ώρες της ημέρας και, όχι μόνο κατά τη διάρκεια του σχολικού χρόνου), καθώς επίσης, θα έπαιρναν ευχαρίστως μέρος σε συναντήσεις γονέων παιδαγωγικού χαρακτήρα που πραγματοποιούνται το απόγευμα. Επίσης, σε σημαντικό βαθμό, επιθυμούν περισσότερη «εκπαίδευση» (ενημέρωση και βοήθεια) από τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή των παιδιών τους (σε σχέση με τη γνώση, τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους), ενώ σε μέτρια επίπεδα πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να μεριμνήσουν περισσότερο για να βελτιώσουν τις πρακτικές τους κατά τη συνεργασία τους με αλλοδαπούς γονείς.

Στο πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, «Τι αξία αποδίδει η οικογένεια στη συνεργασία της με το δημοτικό σχολείο;», διαπιστώνουμε ότι οι γονείς αποδίδουν μεγάλη αξία στη συνεργασία τους με το δημοτικό σχολείο, θεωρώντας εμφανώς σημαντική τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης, δηλώνοντας στην πλειοψηφία τους ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό συντελεί στο να βοηθούν αποτελεσματικότερα το παιδί τους. Επίσης, η συνεργασία δεν αποτελεί επιβάρυνση για τους γονείς, θεωρώντας σημαντική τη συμβολή τους στην εκπαίδευση του παιδιού τους, υποστηρίζοντας ότι οι γονείς χρειάζονται περισσότερη βοήθεια (παιδαγωγική και διδακτική) από τους εκπαιδευτικούς όταν τα παιδιά φοιτούν σε μικρότερες τάξεις του δημοτικού.

Στο έκτο ερευνητικό ερώτημα, «Υπάρχει σχέση καθενός από τα ερευνητικά ερωτήματα με τα δημογραφικά στοιχεία της οικογένειας όπως φύλο γονέα, μορφωτικό επίπεδο, επάγγελμα, οικογενειακή κατάσταση, περιοχή κατοικίας, εθνικότητα, αριθμός τέκνων;», διαπιστώθηκε ότι με κάποια δημογραφικά στοιχεία της οικογένειας υπάρχει πράγματι, στατιστικά σημαντική συσχέτιση, ενώ με άλλα όχι. Μεγαλύτερες διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την εθνικότητα.

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο, διαπιστώνουμε αρκετές διαφορές στις απόψεις των γονέων. Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων, βρέθηκε ότι όταν η μητέρα έχει μεσαίο ή υψηλό μορφωτικό επίπεδο υπάρχει πιο συχνή συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης για να ξεπεραστεί μία συγκεκριμένη αδυναμία του

παιδιού και πιο συχνή γραπτή επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Υπάρχει, ακόμη, πιο συχνή προσωπική επαφή με τη διεύθυνση του σχολείου σε σχέση με τις μητέρες με μεσαίο ή χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Η ανάγκη για περισσότερη ευελιξία στις ώρες συνάντησης των εκπαιδευτικών με τους γονείς είναι περισσότερο εμφανής όταν η μητέρα είναι μεσαίου εκπαιδευτικού επιπέδου συγκριτικά με μητέρες χαμηλού αλλά και υψηλού μορφωτικού επιπέδου. Τέλος, η σημασία της συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης είναι μεγαλύτερη όταν η μητέρα έχει μεσαίο ή υψηλό μορφωτικό επίπεδο σε σύγκριση με τις μητέρες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Σχετικά, με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, βρέθηκε ότι η σημασία της συνεργασίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης ώστε να βοηθούν καλύτερα το παιδί είναι μεγαλύτερη όταν ο πατέρας έχει μεσαίο ή υψηλό μορφωτικό επίπεδο έναντι των πατέρων με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο. Η πεποίθηση ότι οι γονείς χρειάζονται περισσότερη βοήθεια (παιδαγωγική και διδακτική) από τους εκπαιδευτικούς όταν τα παιδιά φοιτούν σε μικρότερες τάξεις του δημοτικού είναι περισσότερο ισχυρή όταν ο πατέρας είναι υψηλού εκπαιδευτικού επιπέδου συγκριτικά με του χαμηλού και μεσαίου μορφωτικού επιπέδου. Τελικά, και η συνολική αξία που αποδίδει η οικογένεια στη συνεργασία της με το δημοτικό σχολείο είναι υψηλότερη όταν ο πατέρας είναι υψηλού και μεσαίου μορφωτικού επιπέδου συγκριτικά με τον πατέρα χαμηλού μορφωτικού επιπέδου.

Σχετικά με το φύλο των γονέων, εντοπίστηκαν ορισμένες διαφορές. Διαπιστώσαμε ότι οι μητέρες έρχονται συχνότερα σε επαφή με το σχολείο του παιδιού τους και εμπλέκονται ενεργητικότερα σε σύγκριση από τους πατέρες. Επίσης, διαπιστώνεται ότι, οι μητέρες συμμετέχουν ενεργητικότερα σε δραστηριότητες εντός σχολικής τάξης περισσότερο από τους πατέρες, θεωρούν περισσότερο σημαντική τη συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό της τάξης καθώς επίσης, επισκέπτονται συχνότερα το σχολείο για την παρακολούθηση σχολικών γιορτών και άλλων εκδηλώσεων. Αντίθετα, οι πατέρες θα ήθελαν να υπάρχει περισσότερη ευελιξία στις ώρες συνάντησης των εκπαιδευτικών με τους γονείς, σε σύγκριση με τις μητέρες.

Σχετικά με την εθνικότητα, εντοπίστηκαν αρκετές διαφορές στις απόψεις των γονέων. Σε σχέση με την εθνικότητα της μητέρας, οι Ελληνίδες έχουν συμμετάσχει συχνότερα, σε αρχική ενημέρωση γονέων από τον εκπαιδευτικό της τάξης, συνεργάζονται συχνότερα με τον εκπαιδευτικό της τάξης για να ξεπεραστεί μία συγκεκριμένη αδυναμία του παιδιού στο μάθημα, επικοινωνούν πιο συχνά γραπτώς

με τον εκπαιδευτικό της τάξης και έχουν συχνότερη προσωπική επαφή με εκπαιδευτικούς ειδικότητας έναντι των αλλοδαπών μητέρων. Βρέθηκε, επίσης ότι οι αλλοδαπές μητέρες αντιμετωπίζουν περισσότερα εμπόδια στην συνεργασία τους με το σχολείο σε σύγκριση με τις ελληνίδες μητέρες. Εμπόδια, όπως, οι πιθανές δυσκολίες εξαιτίας προβλημάτων της οικογένειας καθώς και οι προσωπικές τους τραυματικές εμπειρίες. Τέλος, οι ελληνίδες μητέρες πιστεύουν περισσότερο ότι υπάρχουν διαφορές απόψεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς πάνω σε παιδαγωγικά θέματα και θεωρούν περισσότερο σημαντική τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς ειδικότητων έναντι των πεποιθήσεων των αλλοδαπών μητέρων.

Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και κατά τη σύγκριση ανάλογα με την εθνικότητα του πατέρα. Στις περιπτώσεις όπου ο πατέρας ήταν Έλληνας, οι γονείς είχαν συμμετάσχει σε αρχική ενημέρωση γονέων από τον εκπαιδευτικό της τάξης πιο συχνά, συνεργάζονται συχνότερα με τον εκπαιδευτικό της τάξης για να ξεπεραστεί μία συγκεκριμένη αδυναμία του παιδιού στο μάθημα, επικοινωνούν πιο συχνά γραπτώς με τον εκπαιδευτικό της τάξης και έχουν συχνότερη προσωπική επαφή με εκπαιδευτικούς ειδικότητας έναντι των αλλοδαπών πατέρων. Επίσης, οι προσωπικές τραυματικές εμπειρίες θέτουν εμπόδιο στην συνεργασία με το σχολείο πιο συχνά στις οικογένειες με αλλοδαπό πατέρα. Στις περιπτώσεις όπου ο πατέρας ήταν Έλληνας ήταν περισσότερο έντονη η πεποίθηση ότι υπάρχουν διαφορές απόψεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς πάνω σε παιδαγωγικά θέματα και ότι οι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται παρεμβάσεις στο έργο τους έναντι στους αλλοδαπούς πατέρες. Τέλος, όταν ο πατέρας είναι Έλληνας υπάρχει περισσότερη επιθυμία για ευελιξία στις ώρες συνάντησης των εκπαιδευτικών με τους γονείς έναντι στους πατέρες, καθώς και το συνολικό σκορ σχετικό με τους τρόπους που δύναται να βελτιωθεί η συνεργασία οικογένειας - Δημοτικού σχολείου είναι υψηλότερο γονείς Έλληνες έναντι σε αλλοδαπούς γονείς.

Σχετικά με την εργασιακή κατάσταση των γονέων, βρέθηκε ότι η δυσκολία άδειας από τη δουλειά αποτελεί έναν ανασταλτικό παράγοντα στην αποτελεσματική συνεργασία σχολείου – οικογένειας στις εργαζόμενες μητέρες έναντι των ανέργων μητέρων, όπως θα ήταν και αναμενόμενο. Οι εργαζόμενες μητέρες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι χρειάζονται περισσότερη βοήθεια (παιδαγωγική και διδακτική) από τους εκπαιδευτικούς όταν τα παιδιά φοιτούν σε μικρότερες τάξεις του δημοτικού και αποδίδουν μεγαλύτερη αξία στην συνεργασία της οικογένειας με το δημοτικό

σχολείο έναντι των ανέργων μητέρων. Επίσης, βρέθηκε ότι όταν ο πατέρας είναι άνεργος υπάρχει πιο συχνή επαφή με τον εκπαιδευτικό του παιδιού έναντι του εργαζόμενου πατέρα. Από την άλλη πλευρά, όταν ο πατέρας είναι εργαζόμενος, επιθυμεί περισσότερη ευελιξία στις ώρες συνάντησης των εκπαιδευτικών με τους γονείς έναντι των ανέργων πατερών.

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση, βρέθηκε ότι οι έγγαμοι γονείς επισκέπτονται το σχολείο του παιδιού τους πιο συχνά σε σχέση με τους άγαμους. Ωστόσο οι άγαμοι γονείς θεωρούν ως εμπόδιο στη συνεργασία τους με το σχολείο τις πιθανές δυσκολίες εξαιτίας προβλημάτων της οικογένειας. Ακόμη, υπάρχει μια μικρή διαφοροποίηση στην άποψη τους σχετικά με την διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών στην συνεργασία με τους έγγαμους να θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι περισσότερο διαθέσιμοι έναντι των άγαμων. Τέλος, οι έγγαμοι γονείς είναι πιο πρόθυμοι να λάβουν μέρος σε συναντήσεις γονέων παιδαγωγικού χαρακτήρα που πραγματοποιούνται το απόγευμα σε σχέση με τους άγαμους.

Σχετικά με τον αριθμό των παιδιών στην οικογένεια, βρέθηκε ότι οι γονείς με ένα ή δύο παιδιά δήλωσαν πιο συχνά ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης, τους καλεί για να τους ενημερώσει για ζητήματα που αφορούν τη θετική επίδοση του παιδιού και ακόμη, η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων θεωρείται πιο σημαντική σε σχέση με τους γονείς που έχουν 3 ή περισσότερα παιδιά. Επιπλέον, οι γονείς που έχουν 3 ή περισσότερα παιδιά θεωρούν εμπόδιο στη συνεργασία τους με το σχολείο τις πιθανές υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι σε σχέση με τους γονείς με ένα ή δύο παιδιά.

Σχετικά με τον τόπο διαμονής της οικογένειας, βρέθηκε ότι οι γονείς που διαμένουν σε ημιαστική/αγροτική περιοχή θεωρούν εμπόδιο στη συνεργασία τους με το σχολείο τις πιθανές δυσκολίες στη μετακίνηση προς το σχολείο έναντι των γονέων που διαμένουν σε αστική περιοχή.

Ολοκληρώνοντας τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, διαπιστώνουμε ότι οι γονείς αποδίδουν εξαιρετική αξία στη συνεργασία τους με το δημοτικό σχολείο, θεωρώντας εμφανώς σημαντική τη συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Είναι θετικό ότι οι περισσότεροι γονείς θα ήθελαν να υπάρχει περισσότερη ευελιξία στις ώρες συνάντησης των εκπαιδευτικών με τους γονείς, καθώς επίσης, επιθυμούν περισσότερη «εκπαίδευση» από τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν τη

σχολική ζωή των παιδιών τους. Σε γενικές γραμμές, σύμφωνα, με τους τρόπους συνεργασίας που εξετάσαμε διαπιστώθηκε ότι η συνεργασία εκπαιδευτικού-οικογένειας στα Δημοτικά σχολεία του Ν. Ρεθύμνης, λαμβάνει χώρα σε ικανοποιητικό βαθμό και κυμαίνεται σε μέτρια προς υψηλά επίπεδα, διαπιστώνοντας ότι οι γονείς εμπλέκονται με διάφορους τρόπους στην εκπαίδευση παιδιών τους που φοιτούν στο δημοτικό σχολείο.

11.2.ΤΕΛΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ & ΝΕΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Η παρούσα έρευνα κατέληξε σε σημαντικά αποτελέσματα σχετικά με τη συμπεριφορά και τις απόψεις των γονέων για τη συνεργασία τους με το δημοτικό σχολείο, παρουσιάζοντας όμως και κάποιους περιορισμούς.

Καταρχήν, η προηγούμενη έρευνα σχετικά, με τη συμπεριφορά και τις αντιλήψεις των γονέων για τη συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό και τη γονική εμπλοκή, είναι περιορισμένη, έτσι, δεν είναι εφικτό να συγκριθούν τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, συνολικά με προγενέστερες. Επίσης, δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας στο γενικό πληθυσμό μια και το δείγμα είναι μικρό και περιορισμένο για να χαρακτηριστεί αντιπροσωπευτικό. Η πραγματοποίηση της έρευνας σε μεγαλύτερο δείγμα, ίσως πανελλήνιας εμβέλειας, θα μπορούσε να συντελέσει στη γενίκευση των αποτελεσμάτων .

Επίσης, θα πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη μας ότι ένα μεγάλο ποσοστό από τα ερωτηματολόγια που διανεμήθηκαν (περίπου 25%) δεν επεστράφησαν πίσω συμπληρωμένα, έτσι, είχαμε απώλεια από μία μερίδα του δείγματός μας, που δεν γνωρίζουμε τη σύνθεσή του πληθυσμού, αλλά και τους λόγους μη συμμετοχής στην έρευνά μας.

Ακόμη, είναι σημαντικό ότι, παρ' όλο που μεριμνήσαμε για δεοντολογικούς λόγους να διασφαλίσουμε την ανωνυμία των συμμετεχόντων, με το εισαγωγικό σημείωμα, κάποιιοι γονείς, γνωρίζοντας ότι θα ακολουθήσει έλεγχος και ανάλυση των απαντήσεων, ίσως να έδωσαν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις, ωραιοποιώντας την εικόνα των απαντήσεών τους.

Ως περαιτέρω έρευνα, για μία μεγαλύτερη διερεύνηση, θα μπορούσε να προταθεί η κατασκευή ενός ερευνητικού εργαλείου μέτρησης που να μετρά τις

απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών παράλληλα, διασταυρώνοντας τις απόψεις τους, περισσότερο ολοκληρωμένα, από την πλευρά και των δύο συμμετεχόντων που συνάπτουν τη συνεργασία στην εκπαίδευση. Επίσης, θα μπορούσε να επιλεγθεί να εφαρμοστεί μεικτή μορφή έρευνας, συγκεντρώνοντας και κάποια ποιοτικά δεδομένα, που θα μπορούσαν να μας φανερώσουν και άλλες πτυχές και προεκτάσεις αυτής της συνεργασίας.

Διαπιστώθηκε ότι οι γονείς, επιθυμούν περισσότερη επιμόρφωση από τους εκπαιδευτικούς, έτσι λοιπόν, θα μπορούσε σε μεταγενέστερη έρευνα να προτείνουμε τη διερεύνηση θεμάτων επιμόρφωσης, που επιθυμούν οι γονείς, ενισχύοντας με αυτούς τους τρόπους τις συνεργατικές μεθόδους προσέγγισης των γονέων.

Είναι σημαντικό ότι μέσα από την παρούσα έρευνα, εξετάσαμε τις συμπεριφορές και τις αντιλήψεις των γονέων μαθητών για τη συνεργασία τους με τον εκπαιδευτικό. Μέσα από τα αποτελέσματα της ερευνάς μας, και αντιλαμβανόμενοι, όπως διαπιστώθηκε τη σπουδαιότητα που αποδίδεται σε αυτή τη σχέση, θα μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να επαναπροσδιορίζουν αλλά και ακόμα να βελτιώσουν τις στάσεις και τη δική τους συμπεριφορά, προς την κατεύθυνση μίας περισσότερο αποτελεσματικότερης συνεργασίας, αποτελώντας ένα έναυσμα τόσο σε γονείς αλλά και σε εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται σε χαμηλά επίπεδα.

Ζητούμενο είναι η αλλαγή στις στρατηγικές συνεργασίας οικογένειας και σχολείου μέσα από τη δημιουργία ουσιαστικής αμφίδρομης επικοινωνίας, η οποία να βασίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό και στην εμπιστοσύνη, που παρουσιάζει συνοχή και δημιουργία θετικών επικοινωνιακών δεσμών μεταξύ των δρώντων για με στόχο την αποτελεσματικότερη συνεργασία.

Επιδιώκουμε ασφαλώς, μία οικογενειοκεντρική προσέγγιση, μιας και είναι γεγονός ότι οι γονείς παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική ανάπτυξη των παιδιών τους και επιπρόσθετα, είναι σημαντικό, ότι η ουσιαστική συνεργασία οικογένειας και σχολείου, συντελεί στην επίτευξη καλύτερων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και στη μείωση των εκπαιδευτικών αλλά και κοινωνικών ανισοτήτων. Με αυτόν τον τρόπο έχουμε τη δημιουργία ενός περισσότερο δημοκρατικού σχολείου.

Κρίνεται αναγκαίο, οι εκπαιδευτικοί, να αντικαθιστούν τις παραδοσιακές εικόνες της οικογενειακής ζωής, με νέες εικόνες και πρότυπα επικοινωνίας, με στόχο να προσαρμοστούν στους διαφορετικούς τύπους οικογενειών. Επίσης, είναι απαραίτητο να λάβουν υπόψη τη διαφορετικότητα των πολιτισμών αλλά τις διαφορετικές ανάγκες της οικογένειας σύμφωνα με τα εκάστοτε χαρακτηριστικά - δομικά στοιχεία της κάθε οικογένειας.

Το πρώτο βήμα για την επίτευξη της αποτελεσματικής συνεργασίας των δύο πλαισίων αποτελεί η αξιολόγηση των αναγκών της οικογένειας από τον εκπαιδευτικό. Θέματα αξιολόγησης θα μπορούσαν να είναι: το ενδιαφέρον της οικογένειας σε θέματα ενημέρωσης, προβλήματα που σχετίζονται με τη γονικότητα και τα παιδιά, καθώς και οι μέθοδοι γνώσης και υποστήριξης του φαινομένου της μάθησης και της ανάπτυξης (Σακελλαρίου, 2008:340-341).

Επίσης, αναλογιζόμενοι τη σπουδαιότητα του θέματος, θα ήταν επιθυμητό, η πολιτεία να προωθήσει κατάλληλες μεταρρυθμίσεις που θα ενισχύσουν τη συνεργασία της οικογένειας με τους εκπαιδευτικούς, διασφαλίζοντας τη λειτουργία ενός περισσότερο δημοκρατικού σχολείου. Τέλος, θεμιτή θα ήταν η δημιουργία ενός επίσημου προγράμματος που να περιέχει μεθόδους και τεχνικές επικοινωνίας – συνεργασίας, μεταξύ των δύο θεσμών, οικογένειας και σχολείου.

Εν κατακλείδι, το προσδοκώμενο είναι, για την επίτευξη μίας καλύτερης συνεργασίας εκπαιδευτικών με τις οικογένειες, να τροποποιήσουν οι πρώτοι τις υπάρχουσες πρακτικές, υιοθετώντας καταλληλότερες αλλά και τροποποιώντας υπάρχοντες κανονισμούς που θα μπορούσαν να δυσχεραίνουν την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας. Είναι γεγονός ότι η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς συντελεί στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας αλλά και στον εκδημοκρατισμό του σχολείου, όπου μέσα από τη δομολειτουργική προσέγγιση, που εστίασαμε, μπορούμε εύκολα να αντιληφθούμε ότι οι θετικές αλλαγές που προκύπτουν στο σχολείο, επηρεάζουν με τη σειρά τους θετικά το σύνολο της κοινωνίας μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Banks, O. (2007). *Η κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Driessen G., Smit F., & Slegers P. (2005). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, 4(31), 509-532.
- Fischer L.(2003), *Κοινωνιολογία του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Giddens A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Martens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mungai N. D. (2015). Relative Contribution of Different Levels of Parental Involvement to Primary School Readiness in Preschool Pupils in Nairobi Country. *Journal of Education and Practice*, 29(6), 74-80
- Queiroz, J.-M. (2000). *Το σχολείο και οι Κοινωνιολογίες του*. (Μετ.: Ι. Χριστοδούλου, Γ. Σταμέλος, Πρόλ.: Γ. Σταμέλος). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers A. M., Theule J., Ryan A. B., Adamas R. G., & Keating L. (2009). Parental Involvement and Children 's School Achievement. *Canadian Journal of School Psychology*, 1(24), 34-57
- Rogers A. M., Wiener J., Marton I., & Tannock R. (2009). Supportive and Controlling Parental Involvement as Predictors of Children' s Academic Achievement. *School Mental Health*, 1, 89-102.
- Schmidt, R. P. (2005), *Preparing educators to communicate and connect with families and Communities*. U.S.A. : Information Age Publishing Inc.
- Swap, M.S. (1993), *Developing home-school partnerships*, New York: Teachers college press.
- Tan, T. E., & Goldberg, A. W. (2009). Parental school involvement in relation to children 's grades and adaption to school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30, 442-453.
- Tutwiler, J. W. S. (2005), *Teachers As Collaborative Partners - Working With Diverse Families and Communities*. London: Lawrence Erlbaum associates Publishers.

- Βάμβουκας, Μ. (2002). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρης.
- Γεωργιάς, Δ. (1994). *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική σ' ένα μεταβαλλόμενο κόσμο*. Εισηγήσεις ολομελειών και ομάδων εργασίας από πανελλήνιο συνέδριο.
- Γεωργίου Σ. (2011). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα : Διάδραση.
- Γιαβρίμης, Π. (2015). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Εκδ. ίδιου.
- Γιούλτσης Β.(2004). *Γενική Κοινωνιολογία*, Θεσσαλονίκη. Εκδ. Αδελφών Κυριακίδη α.ε..
- Γκότοβος, Α. (1994). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γώγου-Κρητικού, Α. (2010). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Πορεία.
- Δοδοντσάκης, Γ. (2000). Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση* , 11, 89-100.
- Θεοφανέλλης Τ., Κολοκοτρώνης Δ., Καράκιζα Τ. (2010). Γονεϊκή εμπλοκή: Η αξιοποίηση ενός υποτιμημένου ευεργετικού παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 55-64.
- Ιωσηφίδου Ν., Λοιζίδου Χ., Μαρτέζου Η., Χαραλάμπους Α. (2010). Γονεϊκή εμπλοκή: μία ποιοτική προσέγγιση στις απόψεις γονιών και εκπαιδευτικών. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 59-71.
- Καζάζη Γρ. Μ. (2004). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: εκδόσεις Έλλην.
- Καντζάρα Β. (2008). *Εκπαίδευση και κοινωνία*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Κάτσικας Χ., Καββαδίας Γ. (2000). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κογκούλης, Ι. (1994). *Η σχολική τάξη ως ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

- Κοντογιάννη, Δ. & Οικονομίδης, Β. (2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 2, 117-144.
- Κουτρούμπα, Κ.& Ζησιμοπούλου, Α. (2006). Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γονεϊκή συμμετοχή στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 183 – 201.
- Κυριακίδης Π. (2000). *Η οικογενειακή σχέση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Κυρίδης Α. (2017). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λάμνιαν, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση. Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λαμπράκης, Ε. (2012). Η σχολική τάξη του μαθητή ως παράγοντας διαμόρφωσης σχέσεων συνεργασίας και επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας. Μία ερευνητική προσέγγιση σε αντιλήψεις και απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Ε. Γουργιώτου (Επιμ.), *Μετάβαση & συνέχεια στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Δίσιγμα, 299-306.
- Μάνεσης, Ν. (2008). Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, 6,173-191.
- Ματσαγγούρας , Η. & Πούλου, Μ.(2009). Αντιλήψεις γονέων για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 41-56.
- Μουσούρου, Λ.Μ.(2006). *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής Ν. Κ. (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπάλης Θ., Κιρκιγιάννη Φ. (2011). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Ο ρόλος του διευθυντή στην ανάπτυξη προγραμμάτων γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο. *Επιστήμες της Αγωγής* , 1, 159-174.
- Μπάμπαλης Κ. Θ. (2012). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μπάμπαλης, Θ.. (2005). *Η κοινωνικοποίηση του παιδιού στη σχολική τάξη: ο ρόλος του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπίμπου-Νάκου Ι. & Στογιαννίδου Α. (2006), *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μπεκιάρη Α., Χασμάδας Ν. (2016). *Κοινωνιολογική τομή στο εκπαιδευτικό σύστημα: «Ξεκλειδώνοντας» τις σχέσεις δύναμης*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

- Μπόνια, Α., Μπούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών α/βάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας*, 6, 69-96.
- Μπουζάκης, Σ. (1986). *Παιδαγωγικοί και Κοινωνικοπολιτικοί προβληματισμοί*. Αθήνα: Εκδ. ίδιου.
- Μπούζος Α. (2002). Συνεργασία σχολείου – οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξης της. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Ιωάννινα* 15 (2002), 97-135.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία Σχολείου Οικογένειας και Κοινότητας*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Νικολάου, Σ. (2007). *Θεωρητικά Ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου Γ. (2011). *Ένταξη & εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νόβα - Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ελευθεράκης Θ. (2009). Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση: η διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη στο σχολείο. Στο Β.Οικονομίδης & Θ. Ελευθεράκης Θ. (επίμ.), *Εκπαίδευση, δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: Ατραπός, 48-100.
- Πανταζής, Σ. (2006). *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαδοπούλου, Α. (2014). Οι αντιλήψεις γονέων για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι προσδοκίες τους από τις παιδαγωγικές συναντήσεις στο Δημοτικό Σχολείο. *Επιστημονικό εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος*, 2, 73-85.
- Παπαγεωργίου, Η. (2008). *Συνεργασία γονιών και σχολείου*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2006). *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου*. Θεσσαλονίκη: εκδ. ίδιας.
- Σακελλαρίου, Μ. (2009). *Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης*, Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα: 2004.

- Σταμάτης, Ι. Π. (2011). *Παιδαγωγική Επικοινωνία στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σταμάτης, Ι. Π. (2013). *Επικοινωνία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τσαούση Γ. (2001). *Η κοινωνία του ανθρώπου*. Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Τσιάντης, Γ. (1993). *Ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσουκαλάς Κ., Θάνος Θ., Καμαριανός Γ., Κυρίδης Α., Φωτόπουλος Ν. (2017), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φακίδου Α., Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Οι αντιλήψεις των γονέων για τη γονική ανάμειξη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο Π. Κυπριανός (Επιμ.), *Πρακτικά του 15ου συνεδρίου 2013: Οικογένεια, σχολείο, τοπικές κοινωνίες: Πολιτικές και πρακτικές για το παιδί*, 369-381.
- Χατζηδάκη, Α. (2007). Η συμμετοχή μεταναστών γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονιών τους. Στο Κ. Ντίνας & Α. Χατζηπαναγιωτίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Διεθνούς συνεδρίου «Η Ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της»* (Φλώρινα, 12-14 Μαΐου 2006, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας), Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 732-745.
- Χατζηχρήστου Χ.(2015). *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χενέκα, Π. Χ. (1989). *Βασική κατεύθυνση της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Καστανιώτη.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Π.Ε.

Αγαπητοί γονείς,

Το ερωτηματολόγιο που θα συμπληρώσετε είναι μέρος της εργασίας που εκπονώ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου εργασίας.

Οι δύο σημαντικότεροι παράγοντες αγωγής για το παιδί είναι η οικογένεια και το σχολείο, που είναι επιθυμητό να λειτουργούν σε στενή αλληλεξάρτηση μεταξύ τους. Η έρευνα αυτή έχει στόχο να διερευνήσει τις αντιλήψεις σας και συμπεριφορές σχετικά με τη συνεργασία οικογένειας και εκπαιδευτικών στο δημοτικό σχολείο και μετά την ολοκλήρωση αυτής της έρευνας θα μπορέσουμε να βγάλουμε αξιόλογα συμπεράσματα, που θα μας βοηθήσουν στη βαθύτερη κατανόηση αυτής της σχέσης, με στόχο τη βελτίωσή της.

Η δική σας συμβολή στην επιτυχία της έρευνας είναι πολύ σημαντική. Γι' αυτό σας παρακαλούμε να απαντήσετε με ειλικρίνεια και προσοχή σε όλες τις ερωτήσεις. Παρακαλούμε σημειώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο. Πρέπει να τονιστεί από την αρχή ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Σας παρακαλούμε πολύ να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις με τρόπο που να αντανακλά τις πραγματικές σας απόψεις και μορφές συμπεριφοράς.

Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα. Παρόλο που ζητούνται κάποια προσωπικά στοιχεία, σας διαβεβαιώνουμε υπεύθυνα ότι δε θα διαρρεύσουν και θα υπάρξει απόλυτη εχεμύθεια. Μετά τη συμπλήρωσή τους, παρακαλώ, εσωκλείστε το ερωτηματολόγιο στο φάκελο και επιστρέψτε το μέσω του παιδιού σας στο σχολείο.

Σας ευχαριστώ θερμά

εκ των προτέρων

για τη συνεργασία σας

Μπαστάκη Καλλιόπη

Εκπαιδευτικός, μετ/κή φοιτήτρια Π.Τ.Π.Ε.

Μέρος Ι: Δημογραφικά

Ερώτηση Ι.1 Ποιο μέλος της οικογένειάς σας συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο;

(Απαντήστε βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Πατέρας	
Μητέρα	

Ερώτηση Ι.2 Σε ποια από τις παρακάτω κατηγορίες επαγγελματιών ανήκει το επάγγελμα των γονέων;

(Απαντήστε βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι)

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ	ΠΑΤΕΡΑ	ΜΗΤΕΡΑΣ
Δημόσιος Υπάλληλος		
Ιδιωτικός Υπάλληλος		
Ελεύθερος Επαγγελματίας		
Συνταξιούχος		
Οικιακά		
Άνεργος		

Ερώτηση Ι.3 Σε ποια από τις παρακάτω κατηγορίες ανήκει το μορφωτικό επίπεδο των γονέων;

(Απαντήστε βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι)

ΣΠΟΥΔΕΣ	ΠΑΤΕΡΑ	ΜΗΤΕΡΑΣ
Δημοτικό		
Γυμνάσιο		
Λύκειο		
ΙΕΚ – Ανώτερη Σχολή		
ΤΕΙ-Πανεπιστήμιο		

Ερώτηση Ι.4 Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση;

(Απαντήστε βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Έγγαμος	
Άγαμος(Μονογονεϊκή οικογένεια)	
Διεζευγμένος	
Σε χηρεία	

Ερώτηση Ι.5 Πόσα παιδιά έχει η οικογένειά σας;

(Κυκλώστε τον αριθμό)

1 2 3 4 και παραπάνω

Ερώτηση Ι.6 Σε τι περιοχή ανήκει η κατοικία σας;

(Απαντήστε βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο κουτάκι)

Αστική	
Ημιαστική	
Αγροτική	

Ερώτηση Ι.7 Τι εθνικότητα έχετε;

Πατέρας	
Μητέρα	

Μέρος II: Ερωτήσεις Καταγραφής Συμπεριφοράς

Ερώτηση II.1 Για καθεμιά από τις παρακάτω ερωτήσεις, επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει:

(Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που αντιπροσωπεύει την απάντησή σας)

1=Σχεδόν Ποτέ

2=Σπάνια

3=Μερικές φορές

4=Συχνά

5=Πολλές φορές

1.	Επισκέπτεστε το σχολείο του παιδιού σας;	1 2 3 4 5
2.	Ενημερώνεστε από τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για τους τρόπους βοήθειας του παιδιού σας (π.χ. σε θέματα μελέτης και κατ' οίκον εργασιών);	1 2 3 4 5
3.	Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει μόνο για αρνητικά ζητήματα (δυσκολίες στα μαθήματα, κακή επίδοση, αμέλεια);	1 2 3 4 5
4.	Συμμετέχετε σε εκδρομές του σχολείου;	1 2 3 4 5
5.	Συμμετέχετε ενεργητικά σε δραστηριότητες εντός σχολικής τάξης;	1 2 3 4 5
6.	Προσφέρετε εθελοντική βοήθεια στο σχολείο;	1 2 3 4 5
7.	Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει για ζητήματα που αφορούν τη θετική επίδοση του παιδιού σας;	1 2 3 4 5
8.	Κατά τη φοίτηση του παιδιού σας στο σχολείο έχετε συμμετάσχει σε αρχική ενημέρωση γονέων από τον εκπαιδευτικό της τάξης;	1 2 3 4 5
9.	Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για την επίδοση του παιδιού σας;	1 2 3 4 5
10.	Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για τη διαγωγή(συμπεριφορά) του παιδιού σας;	1 2 3 4 5
11.	Επισκέπτεστε το σχολείο για την παρακολούθηση σχολικών γιορτών και άλλων εκδηλώσεων;	1 2 3 4 5
12.	Έχετε προσωπική επαφή με εκπαιδευτικούς ειδικότητας (π.χ. φυσικής αγωγής, ξένων γλωσσών, μουσικής κ.ά.) του σχολείου;	1 2 3 4 5
13.	Έχετε προσωπική επαφή με τη διεύθυνση του σχολείου;	1 2 3 4 5
14.	Συνεργάζεστε με τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για να ξεπεραστεί μία συγκεκριμένη αδυναμία του παιδιού στο μάθημα;	1 2 3 4 5
15.	Επικοινωνείτε γραπτώς (σημειώματα, e-mail) με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;	1 2 3 4 5
16.	Επικοινωνείτε τηλεφωνικά με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;	1 2 3 4 5

Ερώτηση Π.2 Εάν αντιμετωπίζετε προβλήματα στην προσπάθεια σας να διατηρήσετε τακτική επαφή με το σχολείο του παιδιού σας, σημειώστε ποια είναι αυτά:

(Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που αντιπροσωπεύει την απάντησή σας)

1=Διαφωνώ απόλυτα

2=Διαφωνώ

3=Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ

4=Συμφωνώ

5=Συμφωνώ απόλυτα

1.	Έλλειψη προσωπικού διαθέσιμου χρόνου.	1	2	3	4	5
2.	Δυσκολία άδειας από τη δουλειά.	1	2	3	4	5
3.	Υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι.	1	2	3	4	5
4.	Δυσκολίες στη μετακίνηση προς το σχολείο.	1	2	3	4	5
5.	Δυσκολίες εξαιτίας προβλημάτων της οικογένειας(π.χ. διαζύγιο).	1	2	3	4	5
6.	Αποφεύγετε να επισκέπτεστε το σχολείο λόγω τραυματικών εμπειριών που είχατε οι ίδιοι ως μαθητές.	1	2	3	4	5
7.	Μία πρόσκληση από το σχολείο σας προκαλεί φόβο για κάποια αρνητική ανακοίνωση.	1	2	3	4	5
8.	Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών σας τα προηγούμενα χρόνια ήταν άσχημες και φοβάστε ότι και τώρα αυτό θα είναι το ίδιο.	1	2	3	4	5
9.	Φοβάστε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης δε θα σας καταλάβει.	1	2	3	4	5
10.	Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απόμακροι.	1	2	3	4	5
11.	Άλλοι λόγοι.	1	2	3	4	5

12. Εάν στην τελευταία ερώτηση, θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποιοι «άλλοι λόγοι» , οι οποίοι σας εμποδίζουν στην τακτική επικοινωνία με το σχολείο του παιδιού σας, παρακαλώ να μας τους αναφέρετε:

(Σημειώστε έναν ή περισσότερους λόγους παρακάτω)

Ερώτηση Π.3 Πόσο συχνά έχετε επαφή με τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού σας:

(Βάλτε σε κύκλο την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο)

Κάθε μέρα

Κάθε βδομάδα

Κάθε μήνα

Σπάνια

Ποτέ

Ερώτηση Π.4 Ποιος γονέας στη δική σας οικογένεια, εμπλέκεται περισσότερο στη συνεργασία με το σχολείο;

(Βάλτε σε κύκλο την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει περισσότερο)

Μέρος III: Ερωτήσεις Έκφρασης Γνώμης**Ερώτηση III.1 Για καθεμιά από τις παρακάτω ερωτήσεις, επιλέξτε την απάντηση που σας εκφράζει:**

(Βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που αντιπροσωπεύει την απάντησή σας)

1=Διαφωνώ απόλυτα

2=Διαφωνώ

3=Δε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ

4=Συμφωνώ

5=Συμφωνώ απόλυτα

1	Θα θέλατε περισσότερη «εκπαίδευση» (ενημέρωση και βοήθεια) από τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή των παιδιών σας (σε σχέση με τη γνώση, τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους);	1 2 3 4 5
2	Θεωρείτε σημαντική τη συμβολή σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας;	1 2 3 4 5
3	Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό συντελεί στο να βοηθάτε καλύτερα το παιδί σας;	1 2 3 4 5
4	Πιστεύετε ότι οι γονείς χρειάζονται περισσότερη βοήθεια(παιδαγωγική και διδακτική) από τους εκπαιδευτικούς όταν τα παιδιά φοιτούν σε μικρότερες τάξεις του δημοτικού;	1 2 3 4 5
5	Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τον εκπαιδευτικό της τάξης;	1 2 3 4 5
6	Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη επιβάρυνση για τους γονείς;	1 2 3 4 5
7	Υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης του παιδιού σας;	1 2 3 4 5
8	Νιώθετε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης του παιδιού σας δε σας καταλαβαίνει;	1 2 3 4 5
9	Πιστεύετε ότι υπάρχουν διαφορές απόψεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς πάνω σε παιδαγωγικά θέματα;	1 2 3 4 5
10	Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων;	1 2 3 4 5
11	Θα θέλατε να υπάρχει περισσότερη ευελιξία στις ώρες συνάντησης των εκπαιδευτικών με τους γονείς (π.χ. συναντήσεις διαφορετικές ώρες της ημέρας και, - όχι μόνο κατά τη διάρκεια του σχολικού χρόνου);	1 2 3 4 5
12	Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να μεριμνήσουν περισσότερο για να βελτιώσουν τις πρακτικές τους κατά τη συνεργασία τους με αλλοδαπούς γονείς;	1 2 3 4 5
13	Οι εκπαιδευτικοί είναι φιλικοί μαζί σας;	1 2 3 4 5
14	Οι εκπαιδευτικοί είναι διαθέσιμοι να συνεργαστούν μαζί σας;	1 2 3 4 5
15	Θα παίρνατε ευχαρίστως μέρος σε συναντήσεις γονέων παιδαγωγικού χαρακτήρα που πραγματοποιούνται το απόγευμα;	1 2 3 4 5
16	Οι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται παρεμβάσεις στο έργο τους;	1 2 3 4 5
17	Οι εκπαιδευτικοί συζητούν τις αποφάσεις τους μαζί σας;	1 2 3 4 5
18	Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την συχνή επαφή με τους γονείς ως αξιολόγηση και επίβλεψη του έργου τους;	1 2 3 4 5

ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας Π.1: Ανάλυση ανάλογα με το φύλο του γονέα

	Φύλο		
	Πατέρας Διάμεσος(ΕΔΕ)	Μητέρα Διάμεσος(ΕΔΕ)	p- value
Ενημερώνεστε από τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για τους τρόπους βοήθειας του παιδιού σας (π.χ. σε θέματα μελέτης και κατ' οίκον εργασιών);	3.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.238
Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει μόνο για αρνητικά ζητήματα (δυσκολίες στα μαθήματα, κακή επίδοση, αμέλεια);	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.744
Προσφέρετε εθελοντική βοήθεια στο σχολείο;	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.575
Κατά τη φοίτηση του παιδιού σας στο σχολείο έχετε συμμετάσχει σε αρχική ενημέρωση γονέων από τον εκπαιδευτικό της τάξης;	4.0 (3.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.125
Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για την επίδοση του παιδιού σας;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.107
Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για τη διαγωγή(συμπεριφορά) του παιδιού σας;	3.0 (2.0, 4.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.067
Συνεργάζεστε με τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για να ξεπεραστεί μία συγκεκριμένη αδυναμία του παιδιού στο μάθημα;	4.0 (2.0, 4.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.110
Επικοινωνείτε γραπτώς (σημειώματα, e-mail) με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 4.0)	0.719
Επικοινωνείτε τηλεφωνικά με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.264
Σκορ: Πώς πραγματοποιείται η συνεργασία εκπαιδευτικού-οικογένειας στα Δημοτικά σχολεία	3.3 (2.8, 3.8)	3.4 (3.0, 3.9)	0.196
Επισκέπτεστε το σχολείο του παιδιού σας;	3.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.185
Συμμετέχετε σε εκδρομές του σχολείου;	3.0 (1.0, 4.0)	3.0 (2.0, 5.0)	0.093
Συμμετέχετε ενεργητικά σε δραστηριότητες εντός σχολικής τάξης;	1.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 4.0)	0.004
Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει για ζητήματα που αφορούν τη θετική επίδοση του παιδιού σας;	2.0 (2.0, 3.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.399
Επισκέπτεστε το σχολείο για την παρακολούθηση σχολικών γιορτών και άλλων εκδηλώσεων;	4.0 (3.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.046
Έχετε προσωπική επαφή με εκπαιδευτικούς ειδικότητας (π.χ. φυσικής αγωγής, ξένων γλωσσών, μουσικής κ.ά.) του σχολείου;	3.0 (1.0, 3.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.277
Έχετε προσωπική επαφή με τη διεύθυνση του σχολείου;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.713
Πόσο συχνά έχετε επαφή με τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού σας;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 3.0)	0.273
Σκορ: Πώς εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο χώρο του Δημοτικού;	2.9 (2.5, 3.5)	3.1 (2.8, 3.6)	0.089
Έλλειψη προσωπικού διαθέσιμου χρόνου	3.0 (1.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.804
Δυσκολία άδειας από τη δουλειά	3.0 (1.0, 4.0)	3.0 (1.0, 4.0)	0.607
Υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι	3.0 (1.0, 4.0)	3.0 (1.0, 4.0)	0.461
Δυσκολίες στη μετακίνηση προς το σχολείο	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.668
Δυσκολίες εξαιτίας προβλημάτων της οικογένειας(π.χ. διαζύγιο)	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 1.0)	0.636
Αποφεύγετε να επισκέπτεστε το σχολείο λόγω τραυματικών εμπειριών που είχατε οι ίδιοι ως μαθητές;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 1.0)	0.269
Μία πρόσκληση από το σχολείο σας προκαλεί φόβο για κάποια αρνητική ανακοίνωση;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.380
Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών σας τα προηγούμενα χρόνια ήταν άσχημες και φοβάστε ότι και τώρα	1.0 (1.0, 1.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.426

αυτό θα είναι το ίδιο;			
Φοβάστε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης δε θα σας καταλάβει;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.817
Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απόμακροι;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.199
Άλλοι λόγοι.	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.739
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη επιβάρυνση για τους γονείς;	2.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.199
Υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης του παιδιού σας;	1.0 (1.0, 3.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.325
Νιώθετε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης του παιδιού σας δε σας καταλαβαίνει;	1.0 (1.0, 3.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.349
Πιστεύετε ότι υπάρχουν διαφορές απόψεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς πάνω σε παιδαγωγικά θέματα;	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.486
Οι εκπαιδευτικοί είναι διαθέσιμοι να συνεργαστούν μαζί σας;	4.0 (4.0, 5.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.894
Οι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται παρεμβάσεις στο έργο τους;	3.0 (2.0, 3.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.490
Οι εκπαιδευτικοί συζητούν τις αποφάσεις τους μαζί σας;	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.209
Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την συχνή επαφή με τους γονείς ως αξιολόγηση και επίβλεψη του έργου τους;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.375
Σκορ: Ποιοι παράγοντες επιδρούν στην αποτελεσματική συνεργασία σχολείου –οικογένειας	2.1 (1.8, 2.5)	2.1 (1.7, 2.3)	0.631
Θα θέλατε περισσότερη «εκπαίδευση» (ενημέρωση και βοήθεια) από τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή των παιδιών σας (σε σχέση με τη γνώση, τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους);	3.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.658
Θα θέλατε να υπάρχει περισσότερη ευελιξία στις ώρες συνάντησης των εκπαιδευτικών με τους γονείς (π.χ. συναντήσεις διαφορετικές ώρες της ημέρας και όχι μόνο κατά τη διάρκεια του σχολικού χρόνου);	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.019
Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να μεριμνήσουν περισσότερο για να βελτιώσουν τις πρακτικές τους κατά τη συνεργασία τους με αλλοδαπούς γονείς;	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.896
Θα παίρνατε ευχαρίστως μέρος σε συναντήσεις γονέων παιδαγωγικού χαρακτήρα που πραγματοποιούνται το απόγευμα;	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.150
Σκορ: Με ποιους τρόπους δύναται να βελτιωθεί η συνεργασία οικογένειας- Δημοτικού σχολείου;	3.8 (3.3, 4.3)	3.5 (3.0, 4.0)	0.568
Θεωρείτε σημαντική τη συμβολή σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας;	4.0 (4.0, 5.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.975
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό συντελεί στο να βοηθάτε καλύτερα το παιδί σας;	4.5 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.146
Πιστεύετε ότι οι γονείς χρειάζονται περισσότερη βοήθεια (παιδαγωγική και διδακτική) από τους εκπαιδευτικούς όταν τα παιδιά φοιτούν σε μικρότερες τάξεις του δημοτικού;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.626
Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τον εκπαιδευτικό της τάξης;	4.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.003
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη επιβάρυνση για τους γονείς;	2.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.199
Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.347
Σκορ: Τι αξία αποδίδει η οικογένεια στη συνεργασία της με το δημοτικό σχολείο;	4.0 (3.8, 4.5)	4.2 (3.8, 4.5)	0.189

Πίνακας Π.2: Ανάλυση ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο μητέρας

	Μορφωτικό επίπεδο μητέρας			p-value
	Δημοτικό- Γυμνάσιο Διάμεσος(ΕΔΕ)	Λύκειο-ΙΕΚ Διάμεσος(ΕΔΕ)	ΤΕΙ- Πανεπιστήμιο Διάμεσος(ΕΔΕ)	
Ενημερώνεστε από τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για τους τρόπους βοήθειας του παιδιού σας (π.χ. σε θέματα μελέτης και κατ' οίκον εργασιών);	3.0 (2.5, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.342
Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει μόνο για αρνητικά ζητήματα (δυσκολίες στα μαθήματα, κακή επίδοση, αμέλεια);	1.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.399
Προσφέρετε εθελοντική βοήθεια στο σχολείο;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.551
Κατά τη φοίτηση του παιδιού σας στο σχολείο έχετε συμμετάσχει σε αρχική ενημέρωση γονέων από τον εκπαιδευτικό της τάξης;	5.0 (3.0, 5.0)	5.0 (3.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.189
Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για την επίδοση του παιδιού σας;	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.796
Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για τη διαγωγή(συμπεριφορά) του παιδιού σας;	3.0 (2.0, 4.0)	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.095
Συνεργάζεστε με τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για να ξεπεραστεί μία συγκεκριμένη αδυναμία του παιδιού στο μάθημα;	3.0 (2.0, 4.0)	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.013
Επικοινωνείτε γραπτώς (σημειώματα, e-mail) με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;	1.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 4.0)	2.0 (1.0, 4.0)	0.049
Επικοινωνείτε τηλεφωνικά με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.812
Σκορ: Πώς πραγματοποιείται η συνεργασία εκπαιδευτικού-οικογένειας στα Δημοτικά σχολεία	3.1 (2.9, 3.7)	3.3 (2.9, 3.8)	3.6 (3.1, 3.9)	0.105
Επισκέπτεστε το σχολείο του παιδιού σας;	4.0 (3.0, 4.0)	3.5 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.657
Συμμετέχετε σε εκδρομές του σχολείου;	4.0 (3.0, 5.0)	3.0 (2.0, 5.0)	3.0 (1.0, 5.0)	0.183
Συμμετέχετε ενεργητικά σε δραστηριότητες εντός σχολικής τάξης;	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 3.0)	3.0 (1.0, 4.0)	0.791
Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει για ζητήματα που αφορούν τη θετική επίδοση του παιδιού σας;	2.0 (2.0, 3.0)	2.0 (2.0, 3.0)	2.0 (1.0, 4.0)	0.553
Επισκέπτεστε το σχολείο για την παρακολούθηση σχολικών γιορτών και άλλων εκδηλώσεων;	4.0 (3.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.345
Έχετε προσωπική επαφή με εκπαιδευτικούς ειδικότητας (π.χ. φυσικής αγωγής, ξένων γλωσσών, μουσικής κ.ά.) του σχολείου;	2.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.126
Έχετε προσωπική επαφή με τη διεύθυνση του σχολείου;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.032
Πόσο συχνά έχετε επαφή με τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού σας	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (2.0, 3.0)	3.0 (2.0, 3.0)	0.198
Σκορ: Πώς εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο χώρο του Δημοτικού;	3.0 (2.6, 3.5)	3.1 (2.6, 3.5)	3.3 (2.8, 3.8)	0.359
Έλλειψη προσωπικού διαθέσιμου χρόνου.	4.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (1.5, 4.0)	0.882
Δυσκολία άδειας από τη δουλειά.	4.0 (1.0, 4.0)	3.0 (1.0, 4.0)	3.0 (1.0, 4.0)	0.941
Υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι.	3.0 (1.0, 4.0)	2.0 (1.0, 4.0)	3.0 (1.0, 4.0)	0.671
Δυσκολίες στη μετακίνηση προς το σχολείο.	2.0 (1.0, 3.0)	1.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.100
Δυσκολίες εξαιτίας προβλημάτων της οικογένειας(π.χ. διαζύγιο).	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 1.0)	1.0 (1.0, 1.0)	0.209
Αποφεύγετε να επισκέπτεστε το σχολείο λόγω τραυματικών εμπειριών που είχατε οι ίδιοι ως μαθητές;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 1.0)	1.0 (1.0, 1.0)	0.450
Μία πρόσκληση από το σχολείο σας προκαλεί φόβο για κάποια αρνητική ανακοίνωση;	1.0 (1.0, 1.0)	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.605
Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών σας τα προηγούμενα χρόνια ήταν άσχημες και φοβάστε ότι και τώρα αυτό θα είναι το ίδιο;	1.0 (1.0, 1.5)	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.821

Φοβάστε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης δε θα σας καταλάβει;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.576
Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απόμακροι;	1.0 (1.0, 2.5)	2.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.517
Άλλοι λόγοι.	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 1.0)	0.147
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη επιβάρυνση για τους γονείς;	2.0 (2.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.107
Υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης του παιδιού σας;	2.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.368
Νιώθετε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης του παιδιού σας δε σας καταλαβαίνει;	2.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.385
Πιστεύετε ότι υπάρχουν διαφορές απόψεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς πάνω σε παιδαγωγικά θέματα;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.046
Οι εκπαιδευτικοί είναι διαθέσιμοι να συνεργαστούν μαζί σας;	4.0 (4.0, 5.0)	4.0 (4.0, 5.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.919
Οι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται παρεμβάσεις στο έργο τους;	3.0 (2.0, 3.0)	3.0 (2.0, 3.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.336
Οι εκπαιδευτικοί συζητούν τις αποφάσεις τους μαζί σας;	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.554
Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την συχνή επαφή με τους γονείς ως αξιολόγηση και επίβλεψη του έργου τους;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.512
Σκορ: Ποιοι παράγοντες επιδρούν στην αποτελεσματική συνεργασία σχολείου –οικογένειας;	2.2 (2.0, 2.4)	2.0 (1.7, 2.3)	2.0 (1.8, 2.3)	0.355
Θα θέλατε περισσότερη «εκπαίδευση» (ενημέρωση και βοήθεια) από τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή των παιδιών σας (σε σχέση με τη γνώση, τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους);	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	3.5 (3.0, 4.0)	0.435
Θα θέλατε να υπάρχει περισσότερη ευελιξία στις ώρες συνάντησης των εκπαιδευτικών με τους γονείς (π.χ. συναντήσεις διαφορετικές ώρες της ημέρας και, - όχι μόνο κατά τη διάρκεια του σχολικού χρόνου);	3.0 (2.0, 4.0)	4.0 (3.0, 5.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.018
Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να μεριμνήσουν περισσότερο για να βελτιώσουν τις πρακτικές τους κατά τη συνεργασία τους με αλλοδαπούς γονείς;	4.0 (3.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.171
Θα παίρνατε ευχαρίστως μέρος σε συναντήσεις γονέων παιδαγωγικού χαρακτήρα που πραγματοποιούνται το απόγευμα;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.858
Σκορ: Με ποιους τρόπους δύναται να βελτιωθεί η συνεργασία οικογένειας- Δημοτικού σχολείου;	3.6 (3.1, 4.1)	3.8 (3.3, 4.0)	3.5 (3.0, 4.0)	0.320
Θεωρείτε σημαντική τη συμβολή σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας;	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (4.0, 5.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.261
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό συντελεί στο να βοηθάτε καλύτερα το παιδί σας;	4.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.245
Πιστεύετε ότι οι γονείς χρειάζονται περισσότερη βοήθεια (παιδαγωγική και διδακτική) από τους εκπαιδευτικούς όταν τα παιδιά φοιτούν σε μικρότερες τάξεις του δημοτικού;	3.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.5, 5.0)	0.164
Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τον εκπαιδευτικό της τάξης;	4.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.023
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη επιβάρυνση για τους γονείς;	2.0 (2.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.107
Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων;	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.5)	4.0 (3.0, 4.0)	0.317
Σκορ: Τι αξία αποδίδει η οικογένεια στη συνεργασία της με το δημοτικό σχολείο	4.0 (3.7, 4.3)	4.2 (3.8, 4.7)	4.3 (3.8, 4.5)	0.133
	N (%)	N (%)	N (%)	
Ποιος γονέας στη δική σας οικογένεια, εμπλέκεται περισσότερο στη συνεργασία με το δημοτικό σχολείο;				0.746
Πατέρας	1 (4.3)	8 (9.1)	5 (6.3)	
Μητέρα	15 (65.2)	57 (64.8)	58 (72.5)	

Πίνακας Π.3: Ανάλυση ανάλογα με το Μορφωτικό επίπεδο πατέρα

	Μορφωτικό επίπεδο πατέρα			
	Δημοτικό-Γυμνάσιο Διάμεσος(ΕΔΕ)	Λύκειο-ΙΕΚ Διάμεσος(ΕΔΕ)	ΤΕΙ-Πανεπιστήμιο Διάμεσος(ΕΔΕ)	p-value
Ενημερώνεστε από τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για τους τρόπους βοήθειας του παιδιού σας (π.χ. σε θέματα μελέτης και κατ' οίκον εργασιών);	3.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.215
Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει μόνο για αρνητικά ζητήματα (δυσκολίες στα μαθήματα, κακή επίδοση, αμέλεια);	1.0 (1.0, 2.5)	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.259
Προσφέρετε εθελοντική βοήθεια στο σχολείο;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.480
Κατά τη φοίτηση του παιδιού σας στο σχολείο έχετε συμμετάσχει σε αρχική ενημέρωση γονέων από τον εκπαιδευτικό της τάξης;	5.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.976
Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για την επίδοση του παιδιού σας;	4.0 (4.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.715
Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για τη διαγωγή(συμπεριφορά) του παιδιού σας;	3.5 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.362
Συνεργάζεστε με τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για να ξεπεραστεί μία συγκεκριμένη αδυναμία του παιδιού στο μάθημα;	3.0 (2.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.277
Επικοινωνείτε γραπτώς (σημειώματα, e-mail) με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;	1.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 4.0)	3.0 (1.0, 4.0)	0.243
Επικοινωνείτε τηλεφωνικά με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.753
Σκορ: Πώς πραγματοποιείται η συνεργασία εκπαιδευτικού-οικογένειας στα Δημοτικά σχολεία	3.2 (3.0, 3.9)	3.4 (3.0, 3.9)	3.6 (3.0, 3.9)	0.865
Επισκέπτεστε το σχολείο του παιδιού σας;	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.857
Συμμετέχετε σε εκδρομές του σχολείου;	3.5 (2.0, 5.0)	3.0 (2.0, 5.0)	3.0 (1.0, 5.0)	0.302
Συμμετέχετε ενεργητικά σε δραστηριότητες εντός σχολικής τάξης;	2.5 (1.0, 4.0)	3.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.407
Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει για ζητήματα που αφορούν τη θετική επίδοση του παιδιού σας;	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (2.0, 3.0)	2.0 (1.0, 4.0)	0.360
Επισκέπτεστε το σχολείο για την παρακολούθηση σχολικών γιορτών και άλλων εκδηλώσεων;	5.0 (3.0, 5.0)	4.5 (4.0, 5.0)	5.0 (3.0, 5.0)	0.939
Έχετε προσωπική επαφή με εκπαιδευτικούς ειδικότητας (π.χ. φυσικής αγωγής, ξένων γλωσσών, μουσικής κ.ά.) του σχολείου;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.208
Έχετε προσωπική επαφή με τη διεύθυνση του σχολείου;	3.0 (2.5, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.480
Πόσο συχνά έχετε επαφή με τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού σας;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 3.0)	3.0 (2.0, 3.0)	0.051
Σκορ: Πώς εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο χώρο του Δημοτικού;	3.1 (2.6, 3.8)	3.1 (2.6, 3.5)	3.4 (2.6, 3.8)	0.737
Έλλειψη προσωπικού διαθέσιμου χρόνου.	4.0 (1.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (1.0, 4.0)	0.806
Δυσκολία άδειας από τη δουλειά.	3.5 (1.0, 4.0)	2.0 (1.0, 4.0)	3.0 (1.0, 4.0)	0.585
Υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι.	2.0 (1.0, 4.0)	3.0 (1.0, 4.0)	3.0 (1.0, 4.0)	0.960
Δυσκολίες στη μετακίνηση προς το σχολείο.	2.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.804
Δυσκολίες εξαιτίας προβλημάτων της οικογένειας(π.χ. διαζύγιο).	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 1.0)	1.0 (1.0, 1.0)	0.299
Αποφεύγετε να επισκέπτεστε το σχολείο λόγω τραυματικών εμπειριών που είχατε οι ίδιοι ως μαθητές;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 1.0)	1.0 (1.0, 1.0)	0.476
Μία πρόσκληση από το σχολείο σας προκαλεί φόβο για κάποια αρνητική ανακοίνωση;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.496
Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών σας τα προηγούμενα χρόνια ήταν άσχημες και φοβάστε ότι και τώρα	1.0 (1.0, 1.0)	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.708

αυτό θα είναι το ίδιο;				
Φοβάστε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης δε θα σας καταλάβει;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.701
Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απόμακροι;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.794
Άλλοι λόγοι.	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 1.0)	0.281
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη επιβάρυνση για τους γονείς;	2.0 (1.0, 2.0)	1.5 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.254
Υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης του παιδιού σας;	2.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.295
Νιώθετε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης του παιδιού σας δε σας καταλαβαίνει;	2.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.364
Πιστεύετε ότι υπάρχουν διαφορές απόψεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς πάνω σε παιδαγωγικά θέματα;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.504
Οι εκπαιδευτικοί είναι διαθέσιμοι να συνεργαστούν μαζί σας;	4.0 (4.0, 5.0)	4.0 (4.0, 5.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.771
Οι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται παρεμβάσεις στο έργο τους;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.646
Οι εκπαιδευτικοί συζητούν τις αποφάσεις τους μαζί σας;	4.0 (3.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.397
Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την συχνή επαφή με τους γονείς ως αξιολόγηση και επίβλεψη του έργου τους;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.872
Σκορ: Ποιοι παράγοντες επιδρούν στην αποτελεσματική συνεργασία σχολείου –οικογένειας;	2.1 (1.8, 2.3)	2.0 (1.7, 2.3)	2.0 (1.8, 2.4)	0.645
Θα θέλατε περισσότερη «εκπαίδευση» (ενημέρωση και βοήθεια) από τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή των παιδιών σας (σε σχέση με τη γνώση, τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους);	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.800
Θα θέλατε να υπάρχει περισσότερη ευελιξία στις ώρες συνάντησης των εκπαιδευτικών με τους γονείς (π.χ. συναντήσεις διαφορετικές ώρες της ημέρας και, - όχι μόνο κατά τη διάρκεια του σχολικού χρόνου);	3.0 (2.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.173
Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να μεριμνήσουν περισσότερο για να βελτιώσουν τις πρακτικές τους κατά τη συνεργασία τους με αλλοδαπούς γονείς;	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.653
Θα παίρνατε ευχαρίστως μέρος σε συναντήσεις γονέων παιδαγωγικού χαρακτήρα που πραγματοποιούνται το απόγευμα;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.904
Σκορ: Με ποιους τρόπους δύναται να βελτιωθεί η συνεργασία οικογένειας- Δημοτικού σχολείου;	3.5 (3.0, 4.0)	3.5 (3.3, 4.0)	3.5 (3.3, 4.0)	0.943
Θεωρείτε σημαντική τη συμβολή σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας;	4.0 (4.0, 4.0)	4.0 (4.0, 5.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.480
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό συντελεί στο να βοηθάτε καλύτερα το παιδί σας;	4.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.032
Πιστεύετε ότι οι γονείς χρειάζονται περισσότερη βοήθεια (παιδαγωγική και διδακτική) από τους εκπαιδευτικούς όταν τα παιδιά φοιτούν σε μικρότερες τάξεις του δημοτικού;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.029
Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τον εκπαιδευτικό της τάξης;	5.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.113
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη επιβάρυνση για τους γονείς;	2.0 (1.0, 2.0)	1.5 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.254
Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων;	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.053
Σκορ: Τι αξία αποδίδει η οικογένεια στη συνεργασία της με το δημοτικό σχολείο	4.0 (3.8, 4.3)	4.2 (3.8, 4.5)	4.3 (4.0, 4.7)	0.036
	N (%)	N (%)	N (%)	
Ποιος γονέας στη δική σας οικογένεια, εμπλέκεται περισσότερο στη συνεργασία με το δημοτικό σχολείο;				0.389
Πατέρας	0 (0.0)	11 (10.1)	4 (9.8)	

Μητέρα	22 (73.3)	71 (65.1)	24 (58.5)
Και οι δύο το ίδιο	8 (26.7)	27 (24.8)	13 (31.7)

Πίνακας Π.4: Ανάλυση ανάλογα με την εργασιακή κατάσταση της μητέρας

	Εργασιακή κατάσταση μητέρας		
	Ανεργη Διάμεσος(ΕΔΕ)	Εργαζόμενη Διάμεσος(ΕΔΕ)	p-value
Ενημερώνεστε από τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για τους τρόπους βοήθειας του παιδιού σας (π.χ. σε θέματα μελέτης και κατ' οίκον εργασιών);	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.921
Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει μόνο για αρνητικά ζητήματα (δυσκολίες στα μαθήματα, κακή επίδοση, αμέλεια);	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.439
Προσφέρετε εθελοντική βοήθεια στο σχολείο;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.5, 4.0)	0.306
Κατά τη φοίτηση του παιδιού σας στο σχολείο έχετε συμμετάσχει σε αρχική ενημέρωση γονέων από τον εκπαιδευτικό της τάξης;	5.0 (3.5, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.481
Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για την επίδοση του παιδιού σας;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.718
Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για τη διαγωγή(συμπεριφορά) του παιδιού σας;	3.5 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.484
Συnergάζεστε με τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για να ξεπεραστεί μία συγκεκριμένη αδυναμία του παιδιού στο μάθημα;	3.5 (2.0, 4.5)	4.0 (3.0, 5.0)	0.116
Επικοινωνείτε γραπτώς (σημειώματα, e-mail) με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;	1.0 (1.0, 4.0)	2.0 (1.0, 3.5)	0.811
Επικοινωνείτε τηλεφωνικά με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.145
Σκορ: Πώς πραγματοποιείται η συνεργασία εκπαιδευτικού-οικογένειας στα Δημοτικά σχολεία;	3.1 (2.8, 3.8)	3.4 (3.0, 3.9)	0.090
Επισκέπτεστε το σχολείο του παιδιού σας;	3.5 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.308
Συμμετέχετε σε εκδρομές του σχολείου;	3.0 (2.0, 5.0)	3.0 (2.0, 5.0)	0.839
Συμμετέχετε ενεργητικά σε δραστηριότητες εντός σχολικής τάξης;	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 4.0)	0.291
Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει για ζητήματα που αφορούν τη θετική επίδοση του παιδιού σας;	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (2.0, 3.0)	0.573
Επισκέπτεστε το σχολείο για την παρακολούθηση σχολικών γιορτών και άλλων εκδηλώσεων;	5.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.305
Έχετε προσωπική επαφή με εκπαιδευτικούς ειδικότητας (π.χ. φυσικής αγωγής, ξένων γλωσσών, μουσικής κ.ά.) του σχολείου;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.988
Έχετε προσωπική επαφή με τη διεύθυνση του σχολείου;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.569
Πόσο συχνά έχετε επαφή με τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού σας;	3.0 (2.0, 3.5)	3.0 (2.0, 3.0)	0.479
Σκορ: Πώς εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο χώρο του Δημοτικού;	3.0 (2.8, 3.5)	3.1 (2.6, 3.6)	0.717
Έλλειψη προσωπικού διαθέσιμου χρόνου.	3.0 (1.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.405
Δυσκολία άδειας από τη δουλειά.	1.0 (1.0, 3.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.002
Υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι.	4.0 (1.0, 4.0)	2.0 (1.0, 4.0)	0.077
Δυσκολίες στη μετακίνηση προς το σχολείο.	1.0 (1.0, 3.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.886
Δυσκολίες εξαιτίας προβλημάτων της οικογένειας(π.χ. διαζύγιο).	1.0 (1.0, 1.0)	1.0 (1.0, 1.0)	0.781
Αποφεύγετε να επισκέπτεστε το σχολείο λόγω τραυματικών εμπειριών που είχατε οι ίδιοι ως μαθητές;	1.0 (1.0, 1.0)	1.0 (1.0, 1.0)	0.165
Μία πρόσκληση από το σχολείο σας προκαλεί φόβο για κάποια αρνητική ανακοίνωση;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.979
Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών σας τα προηγούμενα χρόνια ήταν άσχημες και φοβάστε ότι και τώρα αυτό θα είναι το ίδιο;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.688
Φοβάστε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης δε θα σας καταλάβει;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.577
Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απόμακροι;	1.0 (1.0, 3.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.514
Άλλοι λόγοι.	1.0 (1.0, 3.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.262
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη επιβάρυνση για τους γονείς;	2.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.572
Υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης του παιδιού σας;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.166
Νιώθετε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης του παιδιού σας δε σας καταλαβαίνει;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.964

Πιστεύετε ότι υπάρχουν διαφορές απόψεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς πάνω σε παιδαγωγικά θέματα;	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.945
Οι εκπαιδευτικοί είναι διαθέσιμοι να συνεργαστούν μαζί σας;	4.0 (4.0, 5.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.978
Οι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται παρεμβάσεις στο έργο τους;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.739
Οι εκπαιδευτικοί συζητούν τις αποφάσεις τους μαζί σας;	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.384
Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την συχνή επαφή με τους γονείς ως αξιολόγηση και επίβλεψη του έργου τους;	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.176
Σκορ: Ποιοι παράγοντες επιδρούν στην αποτελεσματική συνεργασία σχολείου – οικογένειας;	2.1 (1.8, 2.4)	2.0 (1.7, 2.3)	0.503
Θα θέλατε περισσότερη «εκπαίδευση» (ενημέρωση και βοήθεια) από τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή των παιδιών σας (σε σχέση με τη γνώση, τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους);	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.976
Θα θέλατε να υπάρχει περισσότερη ευελιξία στις ώρες συνάντησης των εκπαιδευτικών με τους γονείς (π.χ. συναντήσεις διαφορετικές ώρες της ημέρας και, -όχι μόνο κατά τη διάρκεια του σχολικού χρόνου);	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.591
Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να μεριμνήσουν περισσότερο για να βελτιώσουν τις πρακτικές τους κατά τη συνεργασία τους με αλλοδαπούς γονείς;	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.829
Θα παίρνατε ευχαρίστως μέρος σε συναντήσεις γονέων παιδαγωγικού χαρακτήρα που πραγματοποιούνται το απόγευμα;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.781
Σκορ: Με ποιους τρόπους δύναται να βελτιωθεί η συνεργασία οικογένειας-Δημοτικού σχολείου;	3.5 (3.0, 4.3)	3.5 (3.0, 4.0)	0.942
Θεωρείτε σημαντική τη συμβολή σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας;	4.0 (4.0, 4.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.150
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό συντελεί στο να βοηθάτε καλύτερα το παιδί σας;	4.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.189
Πιστεύετε ότι οι γονείς χρειάζονται περισσότερη βοήθεια (παιδαγωγική και διδακτική) από τους εκπαιδευτικούς όταν τα παιδιά φοιτούν σε μικρότερες τάξεις του δημοτικού;	3.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.007
Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τον εκπαιδευτικό της τάξης;	4.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.238
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη επιβάρυνση για τους γονείς;	2.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.572
Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων;	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.199
Σκορ: Τι αξία αποδίδει η οικογένεια στη συνεργασία της με το δημοτικό σχολείο;	3.8 (3.7, 4.4)	4.2 (3.8, 4.5)	0.023
	N (%)	N (%)	
Ποιος γονέας στη δική σας οικογένεια, εμπλέκεται περισσότερο στη συνεργασία με το δημοτικό σχολείο;			0.603
Πατέρας	1 (3.1)	13 (8.2)	
Μητέρα	23 (71.9)	107 (67.3)	
Και οι δύο το ίδιο	8 (25.0)	39 (24.5)	

Πίνακας Π.5: Ανάλυση ανάλογα με την εργασιακή κατάσταση του πατέρα

	Εργασιακή κατάσταση πατέρα		
	Άνεργος Διάμεσος(ΕΔΕ)	Εργαζόμενος Διάμεσος(ΕΔΕ)	p-value
Ενημερώνεστε από τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για τους τρόπους βοήθειας του παιδιού σας (π.χ. σε θέματα μελέτης και κατ' οίκον εργασιών);	3.0 (1.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.269
Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει μόνο για αρνητικά ζητήματα (δυσκολίες στα μαθήματα, κακή επίδοση, αμέλεια);	1.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.344
Προσφέρετε εθελοντική βοήθεια στο σχολείο;	3.0 (2.0, 5.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.972
Κατά τη φοίτηση του παιδιού σας στο σχολείο έχετε συμμετάσχει σε αρχική ενημέρωση γονέων από τον εκπαιδευτικό της τάξης;	5.0 (5.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.138
Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για την επίδοση του παιδιού σας;	5.0 (4.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.138
Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για τη διαγωγή(συμπεριφορά) του παιδιού σας;	4.0 (4.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.243
Συnergάζεστε με τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για να ξεπεραστεί μία συγκεκριμένη αδυναμία του παιδιού στο μάθημα;	2.0 (1.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.329
Επικοινωνείτε γραπτώς (σημειώματα, e-mail) με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;	1.0 (1.0, 4.0)	2.0 (1.0, 4.0)	0.585
Επικοινωνείτε τηλεφωνικά με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;	1.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.351
Σκορ: Πώς πραγματοποιείται η συνεργασία εκπαιδευτικού-οικογένειας στα Δημοτικά σχολεία;	3.4 (3.0, 3.9)	3.4 (3.0, 3.9)	0.956
Επισκέπτεστε το σχολείο του παιδιού σας;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.624
Συμμετέχετε σε εκδρομές του σχολείου;	3.0 (2.0, 5.0)	3.0 (1.5, 5.0)	0.755
Συμμετέχετε ενεργητικά σε δραστηριότητες εντός σχολικής τάξης;	1.0 (1.0, 5.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.676
Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει για ζητήματα που αφορούν τη θετική επίδοση του παιδιού σας;	1.0 (1.0, 5.0)	2.0 (2.0, 3.0)	0.498
Επισκέπτεστε το σχολείο για την παρακολούθηση σχολικών γιορτών και άλλων εκδηλώσεων;	5.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.460
Έχετε προσωπική επαφή με εκπαιδευτικούς ειδικότητας (π.χ. φυσικής αγωγής, ξένων γλωσσών, μουσικής κ.ά.) του σχολείου;	3.0 (3.0, 5.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.307
Έχετε προσωπική επαφή με τη διεύθυνση του σχολείου;	4.0 (3.0, 5.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.238
Πόσο συχνά έχετε επαφή με τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού σας;	4.0 (3.0, 5.0)	3.0 (2.0, 3.0)	0.043
Σκορ: Πώς εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο χώρο του Δημοτικού;	2.6 (2.6, 4.6)	3.1 (2.6, 3.6)	0.866
Έλλειψη προσωπικού διαθέσιμου χρόνου.	4.0 (4.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.140
Δυσκολία άδειας από τη δουλειά.	3.0 (1.0, 4.0)	3.0 (1.0, 4.0)	0.869
Υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι.	1.0 (1.0, 4.0)	3.0 (1.0, 4.0)	0.382
Δυσκολίες στη μετακίνηση προς το σχολείο.	1.0 (1.0, 1.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.094
Δυσκολίες εξαιτίας προβλημάτων της οικογένειας(π.χ. διαζύγιο).	1.0 (1.0, 4.0)	1.0 (1.0, 1.0)	0.463
Αποφεύγετε να επισκέπτεστε το σχολείο λόγω τραυματικών εμπειριών που είχατε οι ίδιοι ως μαθητές;	1.0 (1.0, 1.0)	1.0 (1.0, 1.0)	0.398
Μία πρόσκληση από το σχολείο σας προκαλεί φόβο για κάποια αρνητική ανακοίνωση;	1.0 (1.0, 1.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.240
Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών σας τα προηγούμενα χρόνια ήταν άσχημες και φοβάστε ότι και τώρα αυτό θα είναι το ίδιο;	1.0 (1.0, 1.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.295
Φοβάστε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης δε θα σας καταλάβει;	2.0 (1.0, 4.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.216
Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απόμακροι;	2.0 (1.0, 4.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.342
Άλλοι λόγοι.	1.0 (1.0, 3.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.782
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη επιβάρυνση για τους γονείς;	1.0 (1.0, 4.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.902
Υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης του παιδιού σας;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.651
Νιώθετε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης του παιδιού σας δε σας καταλαβαίνει;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.636
Πιστεύετε ότι υπάρχουν διαφορές απόψεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς	2.0 (1.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.268

πάνω σε παιδαγωγικά θέματα;			
Οι εκπαιδευτικοί είναι διαθέσιμοι να συνεργαστούν μαζί σας;	5.0 (4.0, 5.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.327
Οι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται παρεμβάσεις στο έργο τους;	3.0 (1.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.857
Οι εκπαιδευτικοί συζητούν τις αποφάσεις τους μαζί σας;	2.0 (1.0, 3.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.054
Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την συχνή επαφή με τους γονείς ως αξιολόγηση και επίβλεψη του έργου τους;	3.0 (3.0, 5.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.394
Σκορ: Ποιοι παράγοντες επιδρούν στην αποτελεσματική συνεργασία σχολείου – οικογένειας;	2.1 (1.5, 2.3)	2.0 (1.7, 2.3)	0.962
Θα θέλατε περισσότερη «εκπαίδευση» (ενημέρωση και βοήθεια) από τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή των παιδιών σας (σε σχέση με τη γνώση, τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους);	1.0 (1.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.089
Θα θέλατε να υπάρχει περισσότερη ευελιξία στις ώρες συνάντησης των εκπαιδευτικών με τους γονείς (π.χ. συναντήσεις διαφορετικές ώρες της ημέρας και,- όχι μόνο κατά τη διάρκεια του σχολικού χρόνου);	2.0 (1.0, 3.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.037
Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να μεριμνήσουν περισσότερο για να βελτιώσουν τις πρακτικές τους κατά τη συνεργασία τους με αλλοδαπούς γονείς;	3.0 (1.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.467
Θα παίρνατε ευχαρίστως μέρος σε συναντήσεις γονέων παιδαγωγικού χαρακτήρα που πραγματοποιούνται το απόγευμα;	5.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.461
Σκορ: Με ποιους τρόπους δύναται να βελτιωθεί η συνεργασία οικογένειας- Δημοτικού σχολείου;	2.8 (2.0, 3.5)	3.5 (3.3, 4.0)	0.068
Θεωρείτε σημαντική τη συμβολή σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας;	4.0 (2.0, 4.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.145
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό συντελεί στο να βοηθάτε καλύτερα το παιδί σας;	5.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.693
Πιστεύετε ότι οι γονείς χρειάζονται περισσότερη βοήθεια (παιδαγωγική και διδακτική) από τους εκπαιδευτικούς όταν τα παιδιά φοιτούν σε μικρότερες τάξεις του δημοτικού;	3.0 (1.0, 4.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.093
Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τον εκπαιδευτικό της τάξης;	4.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.453
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη επιβάρυνση για τους γονείς;	1.0 (1.0, 4.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.902
Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων;	3.0 (1.0, 5.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.409
Σκορ: Τι αξία αποδίδει η οικογένεια στη συνεργασία της με το δημοτικό σχολείο	3.5 (3.5, 4.0)	4.2 (3.8, 4.5)	0.061
	N (%)	N (%)	
Ποιος γονέας στη δική σας οικογένεια, εμπλέκεται περισσότερο στη συνεργασία με το δημοτικό σχολείο;			0.439
Πατέρας	0 (0.0)	15 (8.6)	
Μητέρα	3 (100.0)	112 (64.4)	
Και οι δύο το ίδιο	0 (0.0)	47 (27.0)	

Πίνακας Π.6: Ανάλυση ανάλογα με την οικογενειακή κατάσταση

	Οικογενειακή κατάσταση		
	Άγαμος/η Διάμεσος(ΕΔΕ)	Έγγαμος/η Διάμεσος(ΕΔΕ)	p- value
Ενημερώνεστε από τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για τους τρόπους βοήθειας του παιδιού σας (π.χ. σε θέματα μελέτης και κατ' οίκον εργασιών);	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.811
Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει μόνο για αρνητικά ζητήματα (δυσκολίες στα μαθήματα, κακή επίδοση, αμέλεια);	2.0 (1.0, 3.5)	2.0 (1.0, 3.0)	0.273
Προσφέρετε εθελοντική βοήθεια στο σχολείο;	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.688
Κατά τη φοίτηση του παιδιού σας στο σχολείο έχετε συμμετάσχει σε αρχική ενημέρωση γονέων από τον εκπαιδευτικό της τάξης;	4.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.586
Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για την επίδοση του παιδιού σας;	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.620
Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για τη διαγωγή(συμπεριφορά) του παιδιού σας;	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.837
Συνεργάζεστε με τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για να ξεπεραστεί μία συγκεκριμένη αδυναμία του παιδιού στο μάθημα;	4.0 (3.5, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.377
Επικοινωνείτε γραπτώς (σημειώματα, e-mail) με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;	1.5 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 4.0)	0.739
Επικοινωνείτε τηλεφωνικά με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;	2.0 (1.0, 3.5)	2.0 (1.0, 3.0)	0.892
Σκορ: Πώς πραγματοποιείται η συνεργασία εκπαιδευτικού-οικογένειας στα Δημοτικά σχολεία;	3.3 (3.0, 3.9)	3.4 (3.0, 3.9)	0.953
Επισκέπτεστε το σχολείο του παιδιού σας;	3.0 (2.5, 3.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.004
Συμμετέχετε σε εκδρομές του σχολείου;	3.0 (1.0, 4.0)	3.0 (2.0, 5.0)	0.295
Συμμετέχετε ενεργητικά σε δραστηριότητες εντός σχολικής τάξης;	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.580
Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει για ζητήματα που αφορούν τη θετική επίδοση του παιδιού σας;	2.0 (1.5, 3.5)	2.0 (2.0, 3.0)	0.787
Επισκέπτεστε το σχολείο για την παρακολούθηση σχολικών γιορτών και άλλων εκδηλώσεων;	4.0 (3.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.084
Έχετε προσωπική επαφή με εκπαιδευτικούς ειδικότητας (π.χ. φυσικής αγωγής, ξένων γλωσσών, μουσικής κ.ά.) του σχολείου;	3.0 (1.0, 3.5)	3.0 (2.0, 4.0)	0.554
Έχετε προσωπική επαφή με τη διεύθυνση του σχολείου;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.396
Πόσο συχνά έχετε επαφή με τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού σας;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 3.0)	0.248
Σκορ: Πώς εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο χώρο του Δημοτικού;	2.8 (2.1, 3.3)	3.1 (2.6, 3.6)	0.083
Έλλειψη προσωπικού διαθέσιμου χρόνου.	4.0 (3.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.097
Δυσκολία άδειας από τη δουλειά.	4.0 (2.0, 4.0)	3.0 (1.0, 4.0)	0.183
Υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι.	2.0 (1.0, 4.0)	3.0 (1.0, 4.0)	0.437
Δυσκολίες στη μετακίνηση προς το σχολείο.	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.442
Δυσκολίες εξαιτίας προβλημάτων της οικογένειας(π.χ. διαζύγιο).	1.5 (1.0, 4.0)	1.0 (1.0, 1.0)	0.003
Αποφεύγετε να επισκέπτεστε το σχολείο λόγω τραυματικών εμπειριών που είχατε οι ίδιοι ως μαθητές;	1.0 (1.0, 1.0)	1.0 (1.0, 1.0)	0.767
Μία πρόσκληση από το σχολείο σας προκαλεί φόβο για κάποια αρνητική ανακοίνωση;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.964
Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών σας τα προηγούμενα χρόνια ήταν άσχημες και φοβάστε ότι και τώρα αυτό θα είναι το ίδιο;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.909
Φοβάστε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης δε θα σας καταλάβει;	1.0 (1.0, 2.5)	1.0 (1.0, 2.0)	0.474
Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απόμακροι;	1.5 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.990
Άλλοι λόγοι.	1.0 (1.0, 1.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.404
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη επιβάρυνση για τους γονείς;	2.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.105
Υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης του παιδιού σας;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.462
Νιώθετε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης του παιδιού σας δε σας καταλαβαίνει;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.375
Πιστεύετε ότι υπάρχουν διαφορές απόψεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς πάνω σε παιδαγωγικά θέματα;	3.0 (2.0, 3.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.253

Οι εκπαιδευτικοί είναι διαθέσιμοι να συνεργαστούν μαζί σας;	4.0 (4.0, 4.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.031
Οι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται παρεμβάσεις στο έργο τους;	3.0 (2.0, 3.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.887
Οι εκπαιδευτικοί συζητούν τις αποφάσεις τους μαζί σας;	4.0 (3.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.290
Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την συχνή επαφή με τους γονείς ως αξιολόγηση και επίβλεψη του έργου τους;	4.0 (3.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.053
Σκορ: Ποιοι παράγοντες επιδρούν στην αποτελεσματική συνεργασία σχολείου – οικογένειας;	2.2 (1.7, 2.5)	2.1 (1.7, 2.3)	0.365
Θα θέλατε περισσότερη «εκπαίδευση» (ενημέρωση και βοήθεια) από τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή των παιδιών σας (σε σχέση με τη γνώση, τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους);	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.501
Θα θέλατε να υπάρχει περισσότερη ευελιξία στις ώρες συνάντησης των εκπαιδευτικών με τους γονείς (π.χ. συναντήσεις διαφορετικές ώρες της ημέρας και, - όχι μόνο κατά τη διάρκεια του σχολικού χρόνου);	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.757
Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να μεριμνήσουν περισσότερο για να βελτιώσουν τις πρακτικές τους κατά τη συνεργασία τους με αλλοδαπούς γονείς;	4.0 (3.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.568
Θα παίρνατε ευχαρίστως μέρος σε συναντήσεις γονέων παιδαγωγικού χαρακτήρα που πραγματοποιούνται το απόγευμα;	3.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.014
Σκορ: Με ποιους τρόπους δύναται να βελτιωθεί η συνεργασία οικογένειας-Δημοτικού σχολείου;	3.5 (3.0, 4.0)	3.5 (3.3, 4.0)	0.495
Θεωρείτε σημαντική τη συμβολή σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας;	4.0 (4.0, 4.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.554
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό συντελεί στο να βοηθάτε καλύτερα το παιδί σας;	5.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.876
Πιστεύετε ότι οι γονείς χρειάζονται περισσότερη βοήθεια (παιδαγωγική και διδακτική) από τους εκπαιδευτικούς όταν τα παιδιά φοιτούν σε μικρότερες τάξεις του δημοτικού;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.995
Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τον εκπαιδευτικό της τάξης;	5.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.987
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη επιβάρυνση για τους γονείς;	2.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.105
Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων;	4.0 (4.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.782
Σκορ: Τι αξία αποδίδει η οικογένεια στη συνεργασία της με το δημοτικό σχολείο;	4.2 (3.8, 4.3)	4.2 (3.8, 4.5)	0.337
	N (%)	N (%)	
Ποιος γονέας στη δική σας οικογένεια, εμπλέκεται περισσότερο στη συνεργασία με το σχολείο;			0.456
Πατέρας	0 (0.0)	16 (8.7)	
Μητέρα	11 (68.8)	119 (65.0)	
Και οι δύο το ίδιο	5 (31.3)	48 (26.2)	

Πίνακας Π.7: Ανάλυση ανάλογα με τον αριθμό παιδιών

	Αριθμός παιδιών		
	1-2 Median (IQR)	>2 Median (IQR)	p-value
Ενημερώνεστε από τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για τους τρόπους βοήθειας του παιδιού σας (π.χ. σε θέματα μελέτης και κατ' οίκον εργασιών);	4.0 (3.0, 4.0)	3.5 (3.0, 4.0)	0.358
Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει μόνο για αρνητικά ζητήματα (δυσκολίες στα μαθήματα, κακή επίδοση, αμέλεια);	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.784
Προσφέρετε εθελοντική βοήθεια στο σχολείο;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.657
Κατά τη φοίτηση του παιδιού σας στο σχολείο έχετε συμμετάσχει σε αρχική ενημέρωση γονέων από τον εκπαιδευτικό της τάξης;	5.0 (4.0, 5.0)	5.0 (3.0, 5.0)	0.793
Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για την επίδοση του παιδιού σας;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.500
Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για τη διαγωγή(συμπεριφορά) του παιδιού σας;	4.0 (3.0, 5.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.127
Συnergάζεστε με τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για να ξεπεραστεί μία συγκεκριμένη αδυναμία του παιδιού στο μάθημα;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.077
Επικοινωνείτε γραπτώς (σημειώματα, e-mail) με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;	2.0 (1.0, 4.0)	2.0 (1.0, 3.5)	0.799
Επικοινωνείτε τηλεφωνικά με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.430
Σκορ: Πώς πραγματοποιείται η συνεργασία εκπαιδευτικού-οικογένειας στα Δημοτικά σχολεία;	3.4 (3.0, 3.9)	3.3 (3.0, 3.8)	0.376
Επισκέπτεστε το σχολείο του παιδιού σας;	4.0 (3.0, 5.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.122
Συμμετέχετε σε εκδρομές του σχολείου;	3.0 (1.0, 5.0)	3.0 (2.0, 5.0)	0.155
Συμμετέχετε ενεργητικά σε δραστηριότητες εντός σχολικής τάξης;	3.0 (1.0, 4.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.282
Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει για ζητήματα που αφορούν τη θετική επίδοση του παιδιού σας;	2.0 (2.0, 4.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.050
Επισκέπτεστε το σχολείο για την παρακολούθηση σχολικών γιορτών και άλλων εκδηλώσεων;	5.0 (4.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.338
Έχετε προσωπική επαφή με εκπαιδευτικούς ειδικότητας (π.χ. φυσικής αγωγής, ξένων γλωσσών, μουσικής κ.ά.) του σχολείου;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.517
Έχετε προσωπική επαφή με τη διεύθυνση του σχολείου;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.254
Πόσο συχνά έχετε επαφή με τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού σας;	3.0 (2.0, 3.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.077
Σκορ: Πώς εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο χώρο του Δημοτικού σχολείου;	3.3 (2.6, 3.8)	3.0 (2.8, 3.4)	0.266
Έλλειψη προσωπικού διαθέσιμου χρόνου.	3.0 (1.0, 4.0)	4.0 (2.0, 4.0)	0.060
Δυσκολία άδειας από τη δουλειά.	3.0 (1.0, 4.0)	3.0 (1.0, 4.0)	0.618
Υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι.	2.0 (1.0, 3.0)	4.0 (2.0, 4.0)	< 0.001
Δυσκολίες στη μετακίνηση προς το σχολείο.	2.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.593
Δυσκολίες εξαιτίας προβλημάτων της οικογένειας(π.χ. διαζύγιο).	1.0	1.0	0.062

	(1.0, 2.0)	(1.0, 1.0)	
Αποφεύγετε να επισκέπτεστε το σχολείο λόγω τραυματικών εμπειριών που είχατε οι ίδιοι ως μαθητές;	1.0 (1.0, 1.0)	1.0 (1.0, 1.0)	0.820
Μία πρόσκληση από το σχολείο σας προκαλεί φόβο για κάποια αρνητική ανακοίνωση;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.806
Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών σας τα προηγούμενα χρόνια ήταν άσχημες και φοβάστε ότι και τώρα αυτό θα είναι το ίδιο;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.822
Φοβάστε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης δε θα σας καταλάβει;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.401
Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απόμακροι;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.390
Άλλοι λόγοι.	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 3.0)	0.069
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη επιβάρυνση για τους γονείς;	2.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.552
Υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης του παιδιού σας;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.604
Νιώθετε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης του παιδιού σας δε σας καταλαβαίνει;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.626
Πιστεύετε ότι υπάρχουν διαφορές απόψεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς πάνω σε παιδαγωγικά θέματα;	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.970
Οι εκπαιδευτικοί είναι διαθέσιμοι να συνεργαστούν μαζί σας;	4.0 (4.0, 5.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.696
Οι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται παρεμβάσεις στο έργο τους;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 3.0)	0.849
Οι εκπαιδευτικοί συζητούν τις αποφάσεις τους μαζί σας;	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (2.5, 4.0)	0.546
Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την συχνή επαφή με τους γονείς ως αξιολόγηση και επίβλεψη του έργου τους;	3.0 (2.5, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.078
Σκορ: Ποιοι παράγοντες επιδρούν στην αποτελεσματική συνεργασία σχολείου –οικογένειας;	2.0 (1.7, 2.3)	2.1 (1.9, 2.3)	0.101
Θα θέλατε περισσότερη «εκπαίδευση» (ενημέρωση και βοήθεια) από τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή των παιδιών σας (σε σχέση με τη γνώση, τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους);	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.179
Θα θέλατε να υπάρχει περισσότερη ευελιξία στις ώρες συνάντησης των εκπαιδευτικών με τους γονείς (π.χ. συναντήσεις διαφορετικές ώρες της ημέρας και, - όχι μόνο κατά τη διάρκεια του σχολικού χρόνου);	4.0 (3.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.162
Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να μεριμνήσουν περισσότερο για να βελτιώσουν τις πρακτικές τους κατά τη συνεργασία τους με αλλοδαπούς γονείς;	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.955
Θα παίρνατε ευχαρίστως μέρος σε συναντήσεις γονέων παιδαγωγικού χαρακτήρα που πραγματοποιούνται το απόγευμα;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.358
Σκορ: Με ποιους τρόπους δύναται να βελτιωθεί η συνεργασία οικογένειας- Δημοτικού σχολείου;	3.8 (3.0, 4.0)	3.4 (3.0, 4.0)	0.112
Θεωρείτε σημαντική τη συμβολή σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας;	4.0 (4.0, 5.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.515
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό συντελεί στο να βοηθάτε καλύτερα το παιδί σας;	5.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.209
Πιστεύετε ότι οι γονείς χρειάζονται περισσότερη βοήθεια (παιδαγωγική και διδακτική) από τους εκπαιδευτικούς όταν τα παιδιά φοιτούν σε μικρότερες τάξεις του δημοτικού;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.286
Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τον εκπαιδευτικό της τάξης;	5.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.187
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη επιβάρυνση για τους γονείς;	2.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.552
Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων;	4.0	4.0	0.011

	(3.0, 5.0)	(3.0, 4.0)	
Σκορ: Τι αξία αποδίδει η οικογένεια στη συνεργασία της με το δημοτικό σχολείο	4.2 (3.8, 4.7)	4.2 (3.7, 4.5)	0.136
	N (%)	N (%)	
Ποιος γονέας στη δική σας οικογένεια, εμπλέκεται περισσότερο στη συνεργασία με το σχολείο;			0.161
Πατέρας	7 (5.6)	9 (12.0)	
Μητέρα	80 (64.5)	50 (66.7)	
Και οι δύο το ίδιο	37 (29.8)	16 (21.3)	

Πίνακας Π.8: Ανάλυση ανάλογα με την Περιοχή κατοικίας

	Περιοχή κατοικίας		
	Ημιαστική /Αγροτική Διάμεσος(ΕΔΕ)	Αστική Διάμεσος(ΕΔΕ)	p-value
Ενημερώνεστε από τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για τους τρόπους βοήθειας του παιδιού σας (π.χ. σε θέματα μελέτης και κατ' οίκον εργασιών);	3.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.268
Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει μόνο για αρνητικά ζητήματα (δυσκολίες στα μαθήματα, κακή επίδοση, αμέλεια);	1.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.055
Προσφέρετε εθελοντική βοήθεια στο σχολείο;	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.500
Κατά τη φοίτηση του παιδιού σας στο σχολείο έχετε συμμετάσχει σε αρχική ενημέρωση γονέων από τον εκπαιδευτικό της τάξης;	5.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.262
Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για την επίδοση του παιδιού σας;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.317
Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για τη διαγωγή(συμπεριφορά) του παιδιού σας;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.496
Συνεργάζεστε με τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για να ξεπεραστεί μία συγκεκριμένη αδυναμία του παιδιού στο μάθημα;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.966
Επικοινωνείτε γραπτώς (σημειώματα, e-mail) με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;	2.0 (1.0, 4.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.600
Επικοινωνείτε τηλεφωνικά με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.411
Σκορ: Πώς πραγματοποιείται η συνεργασία εκπαιδευτικού-οικογένειας στα Δημοτικά σχολεία;	3.4 (2.9, 3.9)	3.3 (3.0, 3.9)	0.694
Επισκέπτεστε το σχολείο του παιδιού σας;	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.816
Συμμετέχετε σε εκδρομές του σχολείου;	3.0 (1.0, 5.0)	3.0 (2.0, 5.0)	0.184
Συμμετέχετε ενεργητικά σε δραστηριότητες εντός σχολικής τάξης;	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 4.0)	0.442
Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει για ζητήματα που αφορούν τη θετική επίδοση του παιδιού σας;	2.0 (2.0, 3.0)	2.5 (2.0, 3.0)	0.378
Επισκέπτεστε το σχολείο για την παρακολούθηση σχολικών γιορτών και άλλων εκδηλώσεων;	5.0 (4.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.096
Έχετε προσωπική επαφή με εκπαιδευτικούς ειδικότητας (π.χ. φυσικής αγωγής, ξένων γλωσσών, μουσικής κ.ά.) του σχολείου;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.734
Έχετε προσωπική επαφή με τη διεύθυνση του σχολείου;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.701
Πόσο συχνά έχετε επαφή με τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού σας;	3.0 (2.0, 3.0)	3.0 (2.0, 3.0)	0.384
Σκορ: Πώς εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο χώρο του Δημοτικού σχολείου;	3.1 (2.8, 3.5)	3.1 (2.6, 3.8)	0.920
Έλλειψη προσωπικού διαθέσιμου χρόνου.	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (1.0, 4.0)	0.581
Δυσκολία άδειας από τη δουλειά.	3.0 (1.0, 4.0)	3.0 (1.0, 4.0)	0.808
Υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι.	3.0 (1.0, 4.0)	3.0 (1.0, 4.0)	0.899
Δυσκολίες στη μετακίνηση προς το σχολείο.	2.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.024
Δυσκολίες εξαιτίας προβλημάτων της οικογένειας(π.χ. διαζύγιο).	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 1.0)	0.194
Αποφεύγετε να επισκέπτεστε το σχολείο λόγω τραυματικών εμπειριών που είχατε οι ίδιοι ως μαθητές;;	1.0 (1.0, 1.0)	1.0 (1.0, 1.0)	0.847
Μία πρόσκληση από το σχολείο σας προκαλεί φόβο για κάποια αρνητική ανακοίνωση	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.420
Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών σας τα προηγούμενα χρόνια ήταν άσχημες και φοβάστε ότι και τώρα αυτό θα είναι το ίδιο;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.579
Φοβάστε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης δε θα σας καταλάβει;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.741
Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απόμακροι;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.350
Άλλοι λόγοι.	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.358
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη επιβάρυνση για τους γονείς;	2.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.723
Υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης του παιδιού σας;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.425

Νιώθετε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης του παιδιού σας δε σας καταλαβαίνει;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.641
Πιστεύετε ότι υπάρχουν διαφορές απόψεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς πάνω σε παιδαγωγικά θέματα;	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.641
Οι εκπαιδευτικοί είναι διαθέσιμοι να συνεργαστούν μαζί σας;	4.0 (4.0, 5.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.580
Οι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται παρεμβάσεις στο έργο τους;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.823
Οι εκπαιδευτικοί συζητούν τις αποφάσεις τους μαζί σας;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.620
Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την συχνή επαφή με τους γονείς ως αξιολόγηση και επίβλεψη του έργου τους;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.722
Σκορ: Ποιοι παράγοντες επιδρούν στην αποτελεσματική συνεργασία σχολείου – οικογένειας;	2.0 (1.7, 2.3)	2.1 (1.7, 2.3)	0.960
Θα θέλατε περισσότερη «εκπαίδευση» (ενημέρωση και βοήθεια) από τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή των παιδιών σας (σε σχέση με τη γνώση, τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους);	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.775
Θα θέλατε να υπάρχει περισσότερη ευελιξία στις ώρες συνάντησης των εκπαιδευτικών με τους γονείς (π.χ. συναντήσεις διαφορετικές ώρες της ημέρας και, - όχι μόνο κατά τη διάρκεια του σχολικού χρόνου);	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.825
Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να μεριμνήσουν περισσότερο για να βελτιώσουν τις πρακτικές τους κατά τη συνεργασία τους με αλλοδαπούς γονείς;	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.023
Θα παίρνατε ευχαρίστως μέρος σε συναντήσεις γονέων παιδαγωγικού χαρακτήρα που πραγματοποιούνται το απόγευμα;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.526
Σκορ: Με ποιους τρόπους δύναται να βελτιωθεί η συνεργασία οικογένειας- Δημοτικού σχολείου;	3.5 (3.3, 4.3)	3.6 (3.0, 4.0)	0.451
Θεωρείτε σημαντική τη συμβολή σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας;	4.0 (4.0, 5.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.530
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό συντελεί στο να βοηθάτε καλύτερα το παιδί σας;	5.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.835
Πιστεύετε ότι οι γονείς χρειάζονται περισσότερη βοήθεια (παιδαγωγική και διδακτική) από τους εκπαιδευτικούς όταν τα παιδιά φοιτούν σε μικρότερες τάξεις του δημοτικού;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.461
Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τον εκπαιδευτικό της τάξης;	5.0 (4.0, 5.0)	5.0 (4.0, 5.0)	0.185
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μέγληπεπιβάρυνση για τους γονείς;	2.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.723
Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων;	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.359
Σκορ: Τι αξία αποδίδει η οικογένεια στη συνεργασία της με το δημοτικό σχολείο;	4.2 (3.8, 4.5)	4.2 (3.8, 4.5)	0.558
	N (%)	N (%)	
Ποιος γονέας στη δική σας οικογένεια, εμπλέκεται περισσότερο στη συνεργασία με το σχολείο;			0.277
Πατέρας	9 (9.5)	6 (5.9)	
Μητέρα	57 (60.0)	72 (70.6)	
Και οι δύο το ίδιο	29 (30.5)	24 (23.5)	

Πίνακας Π.9: Ανάλυση ανάλογα με την εθνικότητα της μητέρας

	Εθνικότητα μητέρας		P-value
	Έλληνίδα Διάμεσος(ΕΔΕ)	Αλλοδαπή Διάμεσος(ΕΔΕ)	
Ενημερώνεστε από τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για τους τρόπους βοήθειας του παιδιού σας (π.χ. σε θέματα μελέτης και κατ' οίκον εργασιών);	4.0 (3.0, 4.0)	3.5 (3.0, 4.0)	0.561
Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει μόνο για αρνητικά ζητήματα (δυσκολίες στα μαθήματα, κακή επίδοση, αμέλεια);	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.592
Προσφέρετε εθελοντική βοήθεια στο σχολείο;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (3.0, 4.0)	0.985
Κατά τη φοίτηση του παιδιού σας στο σχολείο έχετε συμμετάσχει σε αρχική ενημέρωση γονέων από τον εκπαιδευτικό της τάξης;	5.0 (4.0, 5.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.001
Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για την επίδοση του παιδιού σας;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.901
Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για τη διαγωγή(συμπεριφορά) του παιδιού σας;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.549
Συνεργάζεστε με τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για να ξεπεραστεί μία συγκεκριμένη αδυναμία του παιδιού στο μάθημα;	4.0 (3.0, 5.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.002
Επικοινωνείτε γραπτώς (σημειώματα, e-mail) με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;	2.0 (1.0, 4.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.015
Επικοινωνείτε τηλεφωνικά με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.389
Σκορ: Πώς πραγματοποιείται η συνεργασία εκπαιδευτικού-οικογένειας στα Δημοτικά σχολεία;	3.4 (3.0, 3.9)	3.1 (3.0, 3.6)	0.098
Επισκέπτεστε το σχολείο του παιδιού σας;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.665
Συμμετέχετε σε εκδρομές του σχολείου;	3.0 (2.0, 5.0)	2.5 (2.0, 4.0)	0.268
Συμμετέχετε ενεργητικά σε δραστηριότητες εντός σχολικής τάξης;	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.573
Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει για ζητήματα που αφορούν τη θετική επίδοση του παιδιού σας;	2.0 (2.0, 3.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.396
Επισκέπτεστε το σχολείο για την παρακολούθηση σχολικών γιορτών και άλλων εκδηλώσεων;	5.0 (4.0, 5.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.103
Έχετε προσωπική επαφή με εκπαιδευτικούς ειδικότητας (π.χ. φυσικής αγωγής, ξένων γλωσσών, μουσικής κ.ά.) του σχολείου;	3.0 (2.0, 4.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.028
Έχετε προσωπική επαφή με τη διεύθυνση του σχολείου;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.477
Πόσο συχνά έχετε επαφή με τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού σας;	3.0 (2.0, 3.0)	3.0 (2.0, 3.0)	0.646
Σκορ: Πώς εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο χώρο του Δημοτικού;	3.1 (2.6, 3.6)	3.1 (2.7, 3.3)	0.509
Έλλειψη προσωπικού διαθέσιμου χρόνου.	3.0 (2.0, 4.0)	2.0 (2.0, 4.0)	0.444
Δυσκολία άδειας από τη δουλειά.	3.0 (1.0, 4.0)	2.0 (2.0, 4.0)	0.937
Υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι.	3.0 (1.0, 4.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.250
Δυσκολίες στη μετακίνηση προς το σχολείο.	1.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.622
Δυσκολίες εξαιτίας προβλημάτων της οικογένειας(π.χ. διαζύγιο).	1.0 (1.0, 1.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.020
Αποφεύγετε να επισκέπτεστε το σχολείο λόγω τραυματικών εμπειριών που είχατε οι ίδιοι ως μαθητές;	1.0 (1.0, 1.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.033
Μία πρόσκληση από το σχολείο σας προκαλεί φόβο για κάποια αρνητική ανακοίνωση;	1.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.061
Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών σας τα προηγούμενα χρόνια ήταν άσχημες και φοβάστε ότι και τώρα αυτό θα είναι το ίδιο;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.063
Φοβάστε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης δε θα σας καταλάβει;	1.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.161
Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απόμακροι;	1.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.226
Άλλοι λόγοι.	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.319
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη	2.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.172

επιβάρυνση για τους γονείς;			
Υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης του παιδιού σας;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.975
Νιώθετε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης του παιδιού σας δε σας καταλαβαίνει;	1.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.266
Πιστεύετε ότι υπάρχουν διαφορές απόψεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς πάνω σε παιδαγωγικά θέματα;	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (2.0, 3.0)	0.019
Οι εκπαιδευτικοί είναι διαθέσιμοι να συνεργαστούν μαζί σας;	4.0 (4.0, 5.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.240
Οι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται παρεμβάσεις στο έργο τους;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 3.0)	0.052
Οι εκπαιδευτικοί συζητούν τις αποφάσεις τους μαζί σας;	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.921
Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την συχνή επαφή με τους γονείς ως αξιολόγηση και επίβλεψη του έργου τους;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.521
Σκορ: Ποιοι παράγοντες επιδρούν στην αποτελεσματική συνεργασία σχολείου –οικογένειας;	2.1 (1.7, 2.3)	2.1 (1.6, 2.2)	0.637
Θα θέλατε περισσότερη «εκπαίδευση» (ενημέρωση και βοήθεια) από τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή των παιδιών σας (σε σχέση με τη γνώση, τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους);	4.0 (3.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.247
Θα θέλατε να υπάρχει περισσότερη ευελιξία στις ώρες συνάντησης των εκπαιδευτικών με τους γονείς (π.χ. συναντήσεις διαφορετικές ώρες της ημέρας και, - όχι μόνο κατά τη διάρκεια του σχολικού χρόνου);	4.0 (3.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.055
Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να μεριμνήσουν περισσότερο για να βελτιώσουν τις πρακτικές τους κατά τη συνεργασία τους με αλλοδαπούς γονείς;	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.975
Θα παίρνατε ευχαρίστως μέρος σε συναντήσεις γονέων παιδαγωγικού χαρακτήρα που πραγματοποιούνται το απόγευμα;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.323
Σκορ: Με ποιους τρόπους δύναται να βελτιωθεί η συνεργασία οικογένειας- Δημοτικού σχολείου;	3.5 (3.3, 4.0)	3.5 (2.8, 3.8)	0.181
Θεωρείτε σημαντική τη συμβολή σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας;	4.0 (4.0, 5.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.976
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό συντελεί στο να βοηθάτε καλύτερα το παιδί σας;	5.0 (4.0, 5.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.286
Πιστεύετε ότι οι γονείς χρειάζονται περισσότερη βοήθεια (παιδαγωγική και διδακτική) από τους εκπαιδευτικούς όταν τα παιδιά φοιτούν σε μικρότερες τάξεις του δημοτικού;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.193
Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τον εκπαιδευτικό της τάξης;	5.0 (4.0, 5.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.141
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη επιβάρυνση για τους γονείς;	2.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.172
Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων;	4.0 (3.0, 4.0)	3.5 (2.0, 4.0)	0.044
Σκορ: Τι αξία αποδίδει η οικογένεια στη συνεργασία της με το δημοτικό σχολείο;	4.2 (3.8, 4.5)	4.2 (3.6, 4.5)	0.258
	N (%)	N (%)	
Ποιος γονέας στη δική σας οικογένεια, εμπλέκεται περισσότερο στη συνεργασία με το σχολείο;			0.525
Πατέρας	12 (6.9)	3 (13.6)	
Μητέρα	116 (66.7)	14 (63.6)	
Και οι δύο το ίδιο	46 (26.4)	5 (22.7)	

Πίνακας Π.10: Ανάλυση ανάλογα με την εθνικότητα του πατέρα

	Εθνικότητα πατέρα		
	Έλληνας Διάμεσος(ΕΔΕ)	Αλλοδαπός Διάμεσος(ΕΔΕ)	p-value
Ενημερώνεστε από τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για τους τρόπους βοήθειας του παιδιού σας (π.χ. σε θέματα μελέτης και κατ' οίκον εργασιών);	4.0 (3.0, 4.0)	3.5 (3.0, 4.0)	0.544
Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει μόνο για αρνητικά ζητήματα (δυσκολίες στα μαθήματα, κακή επίδοση, αμέλεια);	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.0, 3.0)	0.721
Προσφέρετε εθελοντική βοήθεια στο σχολείο;	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (2.5, 4.0)	0.789
Κατά τη φοίτηση του παιδιού σας στο σχολείο έχετε συμμετάσχει σε αρχική ενημέρωση γονέων από τον εκπαιδευτικό της τάξης;	5.0 (4.0, 5.0)	4.0 (2.5, 4.0)	<0.001
Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για την επίδοση του παιδιού σας;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.5, 4.0)	0.830
Επισκέπτεστε το σχολείο για να ενημερωθείτε για τη διαγωγή(συμπεριφορά) του παιδιού σας;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.5, 4.0)	0.609
Συνεργάζεστε με τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης για να ξεπεραστεί μία συγκεκριμένη αδυναμία του παιδιού στο μάθημα;	4.0 (3.0, 5.0)	2.0 (1.0, 3.0)	<0.001
Επικοινωνείτε γραπτώς (σημειώματα, e-mail) με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;	2.0 (1.0, 4.0)	1.0 (1.0, 1.0)	0.002
Επικοινωνείτε τηλεφωνικά με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης;	2.0 (1.0, 3.0)	3.0 (1.0, 4.0)	0.435
Σκορ: Πώς πραγματοποιείται η συνεργασία εκπαιδευτικού-οικογένειας στα Δημοτικά σχολεία;	3.4 (3.0, 3.9)	3.1 (2.6, 3.4)	0.082
Επισκέπτεστε το σχολείο του παιδιού σας;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (3.0, 5.0)	0.337
Συμμετέχετε σε εκδρομές του σχολείου;	3.0 (2.0, 5.0)	3.5 (2.0, 4.5)	0.804
Συμμετέχετε ενεργητικά σε δραστηριότητες εντός σχολικής τάξης;	2.0 (1.0, 3.0)	2.0 (1.5, 3.0)	0.741
Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης, σας καλεί για να σας ενημερώσει για ζητήματα που αφορούν τη θετική επίδοση του παιδιού σας;	2.0 (2.0, 3.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.334
Επισκέπτεστε το σχολείο για την παρακολούθηση σχολικών γιορτών και άλλων εκδηλώσεων;	5.0 (4.0, 5.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.100
Έχετε προσωπική επαφή με εκπαιδευτικούς ειδικότητας (π.χ. φυσικής αγωγής, ξένων γλωσσών, μουσικής κ.ά.) του σχολείου;	3.0 (2.0, 4.0)	1.0 (1.0, 3.0)	0.039
Έχετε προσωπική επαφή με τη διεύθυνση του σχολείου;	3.0 (2.0, 4.0)	3.0 (2.0, 3.0)	0.252
Πόσο συχνά έχετε επαφή με τον/την εκπαιδευτικό του παιδιού σας	3.0 (2.0, 3.0)	3.0 (2.0, 3.5)	0.824
Σκορ: Πώς εμπλέκονται οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο χώρο του Δημοτικού;	3.1 (2.6, 3.6)	3.2 (2.8, 3.3)	0.761
Έλλειψη προσωπικού διαθέσιμου χρόνου.	3.0 (2.0, 4.0)	2.0 (1.0, 2.5)	0.020
Δυσκολία άδειας από τη δουλειά.	3.0 (1.0, 4.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.090
Υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι.	3.0 (1.0, 4.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.040
Δυσκολίες στη μετακίνηση προς το σχολείο.	1.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.702
Δυσκολίες εξαιτίας προβλημάτων της οικογένειας(π.χ. διαζύγιο).	1.0 (1.0, 1.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.442

Αποφεύγετε να επισκέπτεστε το σχολείο λόγω τραυματικών εμπειριών που είχατε οι ίδιοι ως μαθητές.	1.0 (1.0, 1.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.045
Μία πρόσκληση από το σχολείο σας προκαλεί φόβο για κάποια αρνητική ανακοίνωση.	1.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.160
Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών σας τα προηγούμενα χρόνια ήταν άσχημες και φοβάστε ότι και τώρα αυτό θα είναι το ίδιο;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.269
Φοβάστε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης δε θα σας καταλάβει;	1.0 (1.0, 2.0)	1.5 (1.0, 2.0)	0.626
Θεωρείτε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απόμακροι;	1.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.731
Άλλοι λόγοι.	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.625
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη επιβάρυνση για τους γονείς;	2.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.575
Υπάρχουν προβλήματα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό της τάξης του παιδιού σας;	1.0 (1.0, 2.0)	1.0 (1.0, 2.0)	0.488
Νιώθετε ότι ο εκπαιδευτικός της τάξης του παιδιού σας δε σας καταλαβαίνει;	1.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.794
Πιστεύετε ότι υπάρχουν διαφορές απόψεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς πάνω σε παιδαγωγικά θέματα;	3.0 (3.0, 4.0)	2.0 (2.0, 3.0)	0.021
Οι εκπαιδευτικοί είναι διαθέσιμοι να συνεργαστούν μαζί σας;	4.0 (4.0, 5.0)	4.0 (4.0, 4.5)	0.270
Οι εκπαιδευτικοί δεν δέχονται παρεμβάσεις στο έργο τους;	3.0 (2.0, 4.0)	2.0 (2.0, 3.0)	0.010
Οι εκπαιδευτικοί συζητούν τις αποφάσεις τους μαζί σας;	3.0 (3.0, 4.0)	4.0 (2.0, 4.0)	0.340
Οι εκπαιδευτικοί βλέπουν την συχνή επαφή με τους γονείς ως αξιολόγηση και επίβλεψη του έργου τους;	3.0 (2.0, 4.0)	3.5 (2.5, 4.0)	0.602
Σκορ: Ποιοι παράγοντες επιδρούν στην αποτελεσματική συνεργασία σχολείου –οικογένειας;	2.1 (1.7, 2.3)	1.9 (1.7, 2.2)	0.244
Θα θέλατε περισσότερη «εκπαίδευση» (ενημέρωση και βοήθεια) από τους εκπαιδευτικούς σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή των παιδιών σας (σε σχέση με τη γνώση, τη μάθηση και τη συμπεριφορά τους);	4.0 (3.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.135
Θα θέλατε να υπάρχει περισσότερη ευελιξία στις ώρες συνάντησης των εκπαιδευτικών με τους γονείς (π.χ. συναντήσεις διαφορετικές ώρες της ημέρας και,- όχι μόνο κατά τη διάρκεια του σχολικού χρόνου);	4.0 (3.0, 4.0)	2.0 (1.0, 2.5)	<0.001
Πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί θα έπρεπε να μεριμνήσουν περισσότερο για να βελτιώσουν τις πρακτικές τους κατά τη συνεργασία τους με αλλοδαπούς γονείς;	3.0 (3.0, 4.0)	3.0 (2.0, 4.0)	0.089
Θα παίρνατε ευχαρίστως μέρος σε συναντήσεις γονέων παιδαγωγικού χαρακτήρα που πραγματοποιούνται το απόγευμα;	4.0 (3.0, 5.0)	4.0 (2.5, 4.0)	0.235
Σκορ: Με ποιους τρόπους δύναται να βελτιωθεί η συνεργασία οικογένειας- Δημοτικού σχολείου;	3.8 (3.3, 4.0)	3.0 (2.3, 3.5)	0.003
Θεωρείτε σημαντική τη συμβολή σας στην εκπαίδευση του παιδιού σας;	4.0 (4.0, 5.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.687
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό συντελεί στο να βοηθάτε καλύτερα το παιδί σας;	5.0 (4.0, 5.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.352

Πιστεύετε ότι οι γονείς χρειάζονται περισσότερη βοήθεια (παιδαγωγική και διδακτική) από τους εκπαιδευτικούς όταν τα παιδιά φοιτούν σε μικρότερες τάξεις του δημοτικού;	4.0 (3.0, 5.0)	3.0 (2.0, 5.0)	0.376
Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τον εκπαιδευτικό της τάξης;	5.0 (4.0, 5.0)	4.0 (4.0, 5.0)	0.296
Πιστεύετε ότι η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό είναι μεγάλη επιβάρυνση για τους γονείς;	2.0 (1.0, 2.0)	2.0 (1.0, 2.0)	0.575
Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία σας με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων;	4.0 (3.0, 4.0)	4.0 (3.0, 4.0)	0.280
Σκορ: Τι αξία αποδίδει η οικογένεια στη συνεργασία της με το δημοτικό σχολείο;	4.2 (3.8, 4.5)	4.3 (3.7, 4.5)	0.839
	N (%)	N (%)	p-value
Ποιος γονέας στη δική σας οικογένεια, εμπλέκεται περισσότερο στη συνεργασία με το σχολείο;			0.317
Πατέρας	14 (7.6)	1 (8.3)	
Μητέρα	118 (64.1)	10 (83.3)	
Και οι δύο το ίδιο	52 (28.3)	1 (8.3)	