



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ  
ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ**

**ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΑΚΗ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ Α.Μ.: 84**

**ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ: ΤΡΙΛΙΒΑ Σ., ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ**

**ΜΕΛΗ: ΚΑΦΕΤΣΙΟΣ Κ., ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ**

**ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΣ Δ., ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ**

**ΡΕΘΥΜΝΟ 2011**

### Περίληψη

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 4 φάσεις έχοντας 3 βασικούς στόχους: 1. Τη διερεύνηση των αντιλήψεων και πεποιθήσεων των γονέων για τη σχέση και επαφή τους με το σχολείο, 2. Τη διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων γονέων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο και 3. Τη διερεύνηση προτάσεων των γονέων κι εκπαιδευτικών για καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία. Πιο συγκεκριμένα, μοιράστηκαν ερωτηματολόγια με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, τα οποία συμπλήρωσαν 195 γονείς από 13 δημοτικά σχολεία του νομού Ηρακλείου. Στη δεύτερη φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκαν ομάδες εστίασης στις οποίες συμμετείχαν συνολικά 31 γονείς, 17 δάσκαλοι και οι διευθυντές δύο σχολείων από τα 13 και ήταν ξεχωριστές μεταξύ τους. Στην τρίτη φάση έγιναν ομάδες εστίασης μαζί με 8 γονείς και 10 δασκάλους με τον διευθυντή στο ένα σχολείο και 5 γονείς με τον διευθυντή στο άλλο σχολείο. Στην τέταρτη φάση έγιναν ατομικές συνεντεύξεις με τους διευθυντές των σχολείων για να μας ενημερώσουν ποιες αποφάσεις πραγματοποιήθηκαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς εμπλέκονται περισσότερο στην προετοιμασία των παιδιών τους για το σχολείο και γενικότερα στη μάθηση στο σπίτι. Γονείς και δάσκαλοι θεωρούν ότι η γονεϊκή εμπλοκή και συμμετοχή στο σχολείο είναι σημαντική και απαραίτητη, αλλά διαπιστώνουν ότι υπάρχει έλλειψη παρουσίας από τους γονείς. Κυριότερο εμπόδιο εμπλοκής αναφέρουν την έλλειψη χρόνου, όμως στην πραγματικότητα δεν ενθαρρύνεται η περισσότερη συμμετοχή των γονέων. Παρατηρείται απουσία συλλογικότητας και επικοινωνίας μεταξύ των δύο πλευρών στους τρόπους διαλόγου, συνεργασίας και συμμετοχής, διαδικασίες οι οποίες έγινε προσπάθεια να ενισχυθούν μέσω της έρευνάς μας. Αυτή η έρευνα αποτέλεσε μία προσπάθεια ώστε να συνειδητοποιηθεί ότι σχολείο- οικογένεια- κοινότητα συμβάλλουν στην κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών και ότι η καλύτερη δυνατή συνεργασία μεταξύ αυτών των συστημάτων θα έχει ως αποτέλεσμα τη μεγαλύτερη επιτυχία των μαθητών στο σχολείο και στη ζωή. Γίνονται προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

**Λέξεις-κλειδιά:** Γονεϊκή εμπλοκή, μοντέλο διασύνδεσης σχολείου-οικογένειας, ομάδες εστίασης, έρευνα δράσης

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>1. Περίληψη</b> .....	<b>2</b>
<b>2. Εισαγωγή</b> .....	<b>5</b>
2.1. Σχέσεις σχολείου-οικογένειας από το παρελθόν μέχρι σήμερα .....	5
2.2. Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής .....	9
2.3. Η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής .....	11
2.4. Θεωρητικά μοντέλα για τη γονεϊκή εμπλοκή .....	16
2.5. Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή .....	25
2.6. Αντιπαράθεση εκπαιδευτικών-γονέων .....	35
2.7. Προγράμματα που εφαρμόζονται σε σχολεία του εξωτερικού για να ενισχύσουν τη γονεϊκή εμπλοκή .....	36
2.8. Προτάσεις για την ελληνική πραγματικότητα .....	43
<b>3. Η παρούσα έρευνα</b> .....	<b>56</b>
<b>4. Μέθοδος</b> .....	<b>59</b>
4.1. Συμμετέχοντες .....	59
4.2. Διαδικασίες .....	60
<b>5. Αποτελέσματα</b> .....	<b>67</b>
5.1. Αποτελέσματα 1 <sup>ης</sup> φάσης .....	67
5.2. Συμπεράσματα 1 <sup>ης</sup> φάσης .....	78
Σχήμα 1. Επιθυμητή επαφή γονέα με σχολείο .....	81
5.3. Αποτελέσματα 2 <sup>ης</sup> φάσης .....	82
5.3.1. Ομάδες συνάντησης με γονείς .....	82
5.3.2. Ομάδες συνάντησης με δασκάλους .....	89
5.4. Αποτελέσματα 3 <sup>ης</sup> φάσης .....	95
5.4.1. Ομάδες συνάντησης με γονείς και δασκάλους .....	95
5.5. Αποτελέσματα 4 <sup>ης</sup> φάσης .....	101

<b>6. Κριτική προσέγγιση των ομάδων εστίασης – Προσωπικός</b>	
<b>Αναστοχασμός .....</b>	<b>103</b>
<b>6.1. Αντιφάσεις –παράδοξα .....</b>	<b>104</b>
<b>7. Συμπεράσματα και συζήτηση .....</b>	<b>107</b>
<b>Βιβλιογραφία</b>	
<b>Ελληνική βιβλιογραφία .....</b>	<b>118</b>
<b>Ξενόγλωσση βιβλιογραφία .....</b>	<b>120</b>
<b>Παραρτήματα</b>	
<b>Παράρτημα Α</b>	
<b>Ερωτηματολόγιο .....</b>	<b>139</b>
<b>Παράρτημα Β</b>	
<b>Ερωτήσεις που έγιναν στη 2<sup>η</sup> φάση της έρευνας προς τους γονείς.....</b>	<b>141</b>
<b>Παράρτημα Γ</b>	
<b>Ερωτήσεις που έγιναν στη 2<sup>η</sup> φάση της έρευνας προς τους δασκάλους .....</b>	<b>143</b>
<b>Παράρτημα Δ</b>	
<b>Η παρουσίαση στην 3<sup>η</sup> φάση της έρευνας σε γονείς και δασκάλους του</b>	
<b>σχολείου 1 .....</b>	<b>145</b>

## ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

### 2. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

*The future is not some place we are going to,  
but one we are creating.*

*The paths to it are not found*

*but made,*

*and the activity of making them*

*changes both the maker*

*and the destination.*

(Commission for the Future, Australia, 1989,  
quoted in Davis 1994: 118)

### 2.1. ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΑΠΟ ΤΟ ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΜΕΧΡΙ ΣΗΜΕΡΑ

Ιστορικά, το σχολείο εμφανίστηκε ως κοινωνικός θεσμός την τρίτη χιλιετία π.Χ. σε πολιτισμούς της Μεσοποταμίας αρχικά και της Μεσογείου αργότερα, για να διδάξει στα παιδιά δεξιότητες, όπως είναι η γραφή, η ανάγνωση και η αρίθμηση, που απαιτούσε η αναπτυσσόμενη γραφειοκρατική οργάνωση των κοινωνικών θεσμών και τις οποίες η οικογένεια και η ευρύτερη κοινότητα αδυνατούσαν να διδάξουν με άμεσο και φυσικό τρόπο. Αυτό εξαρχής έθεσε το σχολείο σε θέση υπεροχής έναντι της οικογένειας, θέση την οποία έκτοτε διατήρησε στην πορεία των αιώνων, παρά τις αλλαγές που επήλθαν τόσο στο περιεχόμενο διδασκαλίας του, το οποίο έγινε πιο διανοητικό (Ματσαγγούρας, 2003), και στην αποστολή του, που εμπλουτίστηκε με λειτουργίες κοινωνικής, πολιτικής και ηθικής αγωγής (Κωνσταντίνου, 2001), όσο και στους φορείς οργάνωσης και λειτουργίας του σχολείου.

Στο παρελθόν η εκπαίδευση δεν ήταν ανάμεσα στις προτεραιότητες πολλών ανθρώπων. Οι συνθήκες της ζωής δεν επέτρεπαν ή δεν ενθάρρυναν όλους τους ανθρώπους να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους και πολλοί δεν πήγαιναν καν στο σχολείο. Το «προνόμιο» ολοκλήρωσης του σχολείου ήταν συνήθως των πλουσίων ή της αφρόκρεμας των επαγγελματιών. Επίσης, διατηρούνταν οι ανισότητες φύλου σύμφωνα με τις οποίες το κορίτσι έπρεπε να μένει στο σπίτι, ενώ η εκπαίδευσή του δεν ήταν απαραίτητη. Οι γονείς σπάνια επισκέπτονταν τους δασκάλους για να

συζητήσουν την πρόοδο των παιδιών τους ή τα προβλήματα. Η επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς και τον εκπαιδευτικό ήταν μονόδρομος, από το σχολείο προς το σπίτι.

Ο Γεωργίου (2000) σημειώνει ότι μέχρι το 1960 δεν υπήρχαν καθόλου επισκέψεις από τους γονείς στην περιοχή του σχολείου. Μέχρι πρόσφατα, στα τελευταία χρόνια του '70 και νωρίς το '80, σύμφωνα με τον Theorphanous (1991), τα (ελληνικά) σχολεία απαιτούσαν οι γονείς να κρατούνται σε απόσταση. Επιπλέον, ο Γεωργίου (2000) συμφωνεί ότι στις προηγούμενες δεκαετίες οι γονείς ήταν πιο σίγουροι του τι προσδοκούσαν από αυτούς και τι έπρεπε να κάνουν, γιατί οι συνθήκες ήταν ξεκάθαρες στη δημιουργία τυπικών ρόλων για τις σχέσεις οικογενειών με τα σχολεία και μέσα στα σχολεία. Οι δάσκαλοι στα μάτια των γονέων είχαν πάντα δίκιο. Οι γονείς δεν είχαν το δικαίωμα να ρωτούν τους δασκάλους ή να παρεμβαίνουν στη δουλειά τους. Τους θεωρούσαν κατεξοχήν αρμόδιους για τη μόρφωση των παιδιών και εμπιστεύονταν απόλυτα στο πρόσωπό τους την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτή η αντιμετώπιση συνεπάγεται αφενός αυξημένη εκτίμηση για τη δουλειά τους και αφετέρου παραχώρηση ουσιαστικής αυτονομίας στο έργο τους, πράγματα που σήμερα δεν μπορούν να θεωρούνται δεδομένα. Επιπλέον, οι δάσκαλοι ήταν ιδιαίτερα αυστηροί και ως μέσο τιμωρίας χρησιμοποιούσαν ακόμα και σωματική τιμωρία τακτικά και περισσότερο ή λιγότερο σκληρά όσο έκριναν ότι ταίριαζε. Παρ' όλα αυτά, οι γονείς δεν αντιδρούσαν, αλλά αντίθετα, συμφωνούσαν με τις ενέργειες των δασκάλων.

Πρώτοι ανέδειξαν ως παιδαγωγικό ζητούμενο την ανάπτυξη συστηματικότερων σχέσεων μεταξύ σχολείου και γονέων οι προοδευτικοί παιδαγωγοί του 19<sup>ου</sup> αιώνα, όπως είναι ο Pestalozzi (1746-1887) και ο Humboldt (1767-1835) (Μπρούζος, 1999). Καθώς βέβαια η εκπαίδευση γενικεύθηκε και εξαπλώθηκε, το αίτημα έγινε επιτακτικότερο. Η κατάσταση άλλαξε ριζικά στα τέλη της δεκαετίας του 1960 και στις αρχές του 1970 όταν οι κυβερνήσεις των ανεπτυγμένων χωρών (Γαλλία, Ιταλία, Γερμανία και Μ. Βρετανία) άρχισαν να δημιουργούν τις προϋποθέσεις για να αυξηθεί η συμμετοχή των πολιτών στη λήψη αποφάσεων. Εκείνη την περίοδο ψηφίστηκαν νόμοι και διατάγματα στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης, τα οποία έδιναν στους γονείς τη δυνατότητα να συνεργαστούν με το σχολείο συμμετέχοντας στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων (Beattie, 1985, Νικολόπουλος, 1992).

Τον 20<sup>ο</sup> αιώνα οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας δεν έμειναν απλό αίτημα, αλλά εξελίχθηκαν σε σημαντικό θέμα της παιδαγωγικής έρευνας. Σημαντική ώθηση

προς αυτή την κατεύθυνση έδωσαν μεγάλης έκτασης εθνικές έρευνες που έγιναν στις Η.Π.Α.(Coleman, Campbell, Hobson & McPartland, 1966) και στη Μ. Βρετανία (Plowden, 1967), αλλά και διεθνείς (Bloom, 1982), οι οποίες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η σχολική επιτυχία εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση της οικογένειας, διότι μόνο αν υπάρχει συνάφεια μεταξύ οικογενειακών και σχολικών εμπειριών έχει το παιδί πρόσβαση στις τελευταίες. Η διαπίστωση αυτή συνεπάγεται ότι το σχολείο δε δικαιούται πλέον να αντιπαρέρχεται την οικογένεια, όχι μόνο διότι ως θεσμός χρονικά προηγείται στην αγωγή του παιδιού, αλλά και διότι συνεχίζει να επιδρά καταλυτικά στο παιδί και σε μεγάλο βαθμό να καθορίζει τα περιθώρια εκπαιδευτικής παρέμβασης του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο πρέπει να αναθεωρήσει τις παραδοσιακές του αντιλήψεις και πρακτικές που κρατούν σε απόσταση τους γονείς και να αναλάβει την πρωτοβουλία να προσεγγίσει τους γονείς και να διαμορφώσει πλαίσιο συνεργασίας (Ράντος, 2002).

Στις μέρες μας, μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στο δεσμό μεταξύ σχολείου και οικογένειας και πώς αυτός ο δεσμός μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να βοηθήσει την περισσότερο αποτελεσματική μάθηση των παιδιών (O'Connor, 1994, Jowett, Baginsky & McNeil, 1991). Η ενεργοποίηση των οικογενειών τίθεται πλέον συχνά ως στόχος πολλών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Ooms & Hara, 1992, Steinberg, 1996) και ο βαθμός εμπλοκής των γονέων στο έργο του σχολείου θεωρείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση ως ένα από τα 16 κριτήρια ποιότητας της εκπαίδευσης (Χαραλάμπους, 2005). Μέσα λοιπόν στο γενικότερο πλαίσιο της αναγνώρισης της σπουδαιότητας που έχει η συνεργασία σχολείου-οικογένειας, κυρίως στις μικρές ηλικίες καθώς και στις φάσεις μετάβασης από τη μία βαθμίδα στην άλλη (Βρυνιώτη & Ματσαγγούρας, 2005), αναπτύσσεται μια τάση για την ενδυνάμωση της συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια και της συμμετοχής των γονέων στη διαδικασία της εκπαίδευσης, η οποία βρήκε απήχηση στις μισές και πάνω χώρες, κατά τη διεθνή έκθεση PIRLS (The Progress in International Reading Literacy Study), στις οποίες όμως δε συμπεριλαμβάνεται η Ελλάδα (Mullis, Martin, Gonzalez & Kennedy, 2003).

Τα σχετικά ζητήματα απασχολούν πλέον πολύ σοβαρά, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια, διεθνείς οργανισμούς, πανεπιστημιακά ιδρύματα, ερευνητικά κέντρα, πολιτικούς φορείς αρμόδιους για την εκπαίδευση και το σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής, επιστημονικά σωματεία, διεθνή δίκτυα, κοινωνικές οργανώσεις κλπ. Μερικά παραδείγματα αποτελούν η UNESCO (διεθνής οργανισμός), η Ευρωπαϊκή

Ένωση (πολιτικός φορέας) και το Πανεπιστήμιο του Harvard. Για περισσότερο από μία εικοσαετία λειτουργεί το ερευνητικό πρόγραμμα Harvard Family Research Project, το οποίο ενισχύει την οικογένεια, το σχολείο και τις κοινοτικές συνεργασίες, προωθεί την αξιολόγηση και την υπευθυνότητα και διευκολύνει την επαγγελματική ανάπτυξη σε εκείνα τα πρόσωπα που συνεργάζονται άμεσα με τα παιδιά, τη νεολαία και τις οικογένειές τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006).

Όσον αφορά την Ελλάδα, στις 2 τελευταίες δεκαετίες, οι καταστάσεις έχουν αλλάξει σημαντικά. Γίνονται περισσότερες προσπάθειες ενίσχυσης ουσιαστικής επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006). Οι γονείς ξεκίνησαν να θέλουν να γνωρίζουν τους στόχους των σχολείων και πώς αυτοί επιτυγχάνονται (Λιοντάκη, 1999, Πνευματικός, Λεμονίδης, & Πασχαλίδου, 2006, Πνευματικός, Παπακανάκης, & Γάκη, 2008, Κουρκούτας & Ελευθεράκης, 2008). Επιπλέον, οι γονείς άρχισαν να εκφράζουν τις απόψεις τους και θέλουν να νιώθουν ότι οι γνώμες τους λαμβάνονται υπόψη (Angelides, Theophanous, & Leigh, 2006). Το άρθρο 53 του νόμου 1566/1985, όπως συμπληρώθηκε από το άρθρο 2 του νόμου 2621/1998, προβλέπει τη συμμετοχή γονέων σε σχετικές επιτροπές στο επίπεδο σχολείου, δήμου και ΕΣΥΠ και τη λειτουργία των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων, στα οποία οι ίδιοι έχουν τη δυνατότητα να λαμβάνουν αποφάσεις για εκπαιδευτικά θέματα (Λιοντάκη, 1999, Ματσαγγούρας, 2008).

Έρευνες δείχνουν ότι οι οικογένειες έχουν μία σημαντική επίδραση στη σχολική επιτυχία των παιδιών και δεν είναι μικρότερη από την επίδραση των δασκάλων (Epstein, 1987, Sammons, Hillman & Mortimore, 1995). Είναι σημαντικό ότι και στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και συχνότερα λόγος γι' αυτά τα θέματα. Ενδεικτικά αναφέρουμε το συνέδριο της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος με τίτλο «Σχολείο και Οικογένεια» (Μάρτιος 2005), το κοινό ετήσιο συνέδριο Δ.Ο.Ε-Π.Ο.Ε.Δ. τον Μάιο του 2005 με το ίδιο θέμα και τη σχετική βιβλιογραφία που συνεχώς βλέπει το φως της δημοσιότητας (Κοσσυβάκη, 2003, Μπρούζος, 1999, 2002, 2003, Ράντος, 2002, Ράπτης, 2004), τα οποία επιβεβαιώνουν το αυξανόμενο ενδιαφέρον. Η Κύπρος στον τομέα αυτό έχει προηγηθεί στην έρευνα (Γεωργίου, 2000, Φτιάκα, 2004, Συμεού, 2003, Symeou, 2002), ενώ στην εκπαιδευτική πολιτική και την καθημερινή πράξη δεν έχουν γίνει ακόμη σημαντικά βήματα παρά την αυξημένη ευαισθητοποίηση της Π.Ο.Ε.Δ (Symeou, 2005).



## 2.2. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια οριοθετεί σε κάποιο βαθμό και τη συμμετοχή του γονιού στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του, τόσο από ποσοτική όσο και από ποιοτική άποψη. Η συμμετοχή αυτή είναι γνωστή στη διεθνή βιβλιογραφία ως γονεϊκή εμπλοκή (parental involvement). Οι πιο συνηθισμένοι τύποι γονεϊκής εμπλοκής είναι:

**Α) Εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς:** ο γονιός χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους για να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του παιδιού του που σχετίζεται άμεσα με τη σχολική του εργασία, αλλά που εκδηλώνεται στο σπίτι. Προσπαθεί να δημιουργήσει στο σπίτι μια ατμόσφαιρα που θα δώσει στο παιδί το μήνυμα ότι η σχολική του εργασία έχει προτεραιότητα απέναντι σε οποιαδήποτε άλλη απασχόληση.

**Β) Έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς:** ο γονιός είναι πιθανό να προσπαθήσει να ελέγξει και θέματα που δεν έχουν άμεση σχέση με το σχολείο, αλλά που στη συνείδησή του μπορεί να συνδέονται με αυτό. Τέτοια θέματα είναι η διατροφή (τι θα φάει το παιδί, πόσο θα φάει και πότε), η εμφάνιση (τι θα φορέσει, πότε θα κάνει μπάνιο, πότε θα κόψει τα μαλλιά του, πώς θα τα κόψει, πώς θα τα χτενίσει κλπ) και η επιλογή των φίλων (με ποιους θα κάνει παρέα τα απογεύματα, ποιους θα καλέσει στα γενέθλιά του στο σπίτι κλπ.). Τα όρια των συνδέσεων μεταξύ σχολικής και εξωσχολικής συμπεριφοράς είναι αρκετά ρευστά, επιτρέποντας έτσι στους γονείς να τα παραβιάζουν συχνά χωρίς αυτό να αποτελεί ιδιαίτερο πρόβλημα για τους ίδιους.

**Γ) Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία:** αυτός είναι ο πιο γνωστός τρόπος συμμετοχής του γονιού στη σχολική ζωή του παιδιού του. Αυτό ουσιαστικά εννοούν οι περισσότεροι με τον όρο γονεϊκή εμπλοκή. Οι επιμέρους γονεϊκές συμπεριφορές που ανήκουν σε αυτό τον τύπο της εμπλοκής είναι οι ακόλουθες: συστηματικός έλεγχος των τετραδίων και των άλλων εργασιών που φέρνει ο μαθητής στο σπίτι, επαφή με την πορεία κάλυψης της ύλης που ακολουθείται από το δάσκαλο στην τάξη. Αυτό το είδος της εμπλοκής μπορεί να σημαίνει ότι ο γονιός βοηθά το παιδί να λύσει τις απορίες που μπορεί να έχει με τα μαθήματά του ή χρησιμοποιεί πρακτικές για να βοηθήσει το παιδί του να αναπτύξει κίνητρα για μάθηση και θετική στάση απέναντι στο σχολείο (Keith, Reimers, Fehrmann, Pottenbaum & Aubey, 1986, Pezdek, Berry & Renno, 2002). Πολλές φορές ο γονιός κάθεται με το παιδί αρκετές ώρες για να του υπαγορεύσει την ορθογραφία, να εξετάσει αν την ξέρει καλά, να λύσουν μαζί τις ασκήσεις των μαθηματικών, να απαντήσουν στις γραπτές ερωτήσεις της ιστορίας

κλπ. Σε ακραίες περιπτώσεις ο γονιός συμπεριφέρεται σα να ήταν ο δάσκαλος του παιδιού του στο σπίτι.

**Δ) Ανάπτυξη δεξιοτήτων:** αυτός ο τύπος της εμπλοκής σχετίζεται με την προσπάθεια του γονιού να αναπτύξει την ευρύτερη προσωπικότητα του παιδιού του στέλνοντάς το σε ιδιαίτερα μαθήματα όχι για να βελτιώσει τη σχολική του επίδοση σε συγκεκριμένα σχολικά αντικείμενα, αλλά για να καλλιεργήσει υφιστάμενα ταλέντα ή ενδιαφέροντα σε θέματα μουσικής, τέχνης, χορού, αθλητικών κ.λπ. Στην ίδια κατηγορία περιλαμβάνονται και ενέργειες που προσφέρουν στο παιδί τη δυνατότητα να έρθει σε επαφή με πολιτιστικά γεγονότα και εκδηλώσεις, όπως είναι το θέατρο, οι καλλιτεχνικές εκθέσεις, οι επισκέψεις σε μουσεία κ.ά. Στον ίδιο τύπο εμπλοκής περιλαμβάνονται επιπλέον συμπεριφορές με τις οποίες οι γονείς επιδιώκουν τη δημιουργία μιας υποστηρικτικής ατμόσφαιρας για την εκπαίδευση, ως ιδέα μέσα στο σπίτι.

**Ε) Επαφή με το σχολείο:** επισκέψεις του γονιού στο σχολείο, που στόχο τους έχουν την επικοινωνία με το δάσκαλο και την ενημέρωσή του σχετικά με την επίδοση και τη διαγωγή του παιδιού του. Οι γονείς διατηρούν επίσης επαφή με το σχολείο μέσα από την παρακολούθηση των σχολικών γιορτών και άλλων εκδηλώσεων (Stevenson & Baker, 1987), τη συμμετοχή στις δραστηριότητες που οργανώνει ο σύνδεσμος γονέων, την προσφορά εθελοντικών υπηρεσιών στο σχολείο και γενικά την προσωπική επαφή με τη διεύθυνση και τους δασκάλους του σχολείου. Η επαφή του γονιού με το σχολείο μπορεί να γίνεται με εντελώς παθητικό τρόπο (π.χ. όταν προσκαλείται να παρακολουθήσει ως θεατής μια μαθητική παράσταση) ή αντίθετα, να περιέχει στοιχεία ουσιαστικής ενεργητικής συμμετοχής (π.χ. όταν συνεργάζεται με το δάσκαλο για να ξεπεραστεί μια συγκεκριμένη αδυναμία του παιδιού σε ένα μάθημα) (Γεωργίου, 2000).

Τελευταία, οι ερευνητές αναγνώρισαν ότι ο όρος γονεϊκή εμπλοκή είναι πολυδιάστατος και περιλαμβάνει έναν αρκετά μεγάλο αριθμό δραστηριοτήτων (Γεωργίου, 2000, Epstein, 1992, 1995, Muller, 1995, 1998). Είναι ανάγκη να προσδιορίζεται με ακρίβεια ο τύπος της γονεϊκής εμπλοκής ο οποίος μελετάται κάθε φορά.

Η πρωταρχική εκπαιδευτική νομοθεσία στις Ηνωμένες Πολιτείες, The No Child Left Behind Act of 2002, προσδιορίζει τη γονεϊκή εμπλοκή ως «*τη συμμετοχή των γονέων σε τακτική, αμφίδρομη και ουσιαστική επικοινωνία εμπλεκόμενοι στην ακαδημαϊκή μάθηση των μαθητών και σε άλλες σχολικές δραστηριότητες*». Ο εθνικός

σύλλογος γονέα δασκάλου προσδιόρισε τη γονεϊκή/ οικογενειακή εμπλοκή ως «*τη συμμετοχή των γονέων σε κάθε πλευρά της εκπαίδευσης και ανάπτυξη των παιδιών από τη γέννηση έως την ενήλικη ζωή*».

Το μοντέλο των Grolnick and Slowiaczek (1994) διακρίνει 3 διαστάσεις της σχολικής εμπλοκής των γονέων: α) συμπεριφορική (συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες και βοήθεια με τη σχολική εργασία στο σπίτι), β) γνωστική-διανοητική (εκθέτοντας το παιδί σε διανοητικά κινητοποιημένες δραστηριότητες) και γ) προσωπική (παραμένουν ενημερωμένοι για τη φοίτηση του παιδιού).

Οι Eccles και συνεργάτες (Eccles & Harold, 1996) περιέγραψαν 5 διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής α) έλεγχος (πώς οι γονείς ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του δασκάλου για να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τη σχολική εργασία, όπως ο έλεγχος της εργασίας στο σπίτι ή ακούγοντάς τους να διαβάζουν), β) εθελοντισμός (το επίπεδο συμμετοχής των γονιών σε δραστηριότητες στο σχολείο περιλαμβάνοντας την Οργάνωση Γονέα-Δασκάλου), γ) συμμετοχή (η γονεϊκή εμπλοκή στις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών τους που σχετίζονται με την εργασία για το σπίτι), δ) επαφή με το σχολείο για την πρόοδο των παιδιών τους και ε) επαφή με το σχολείο για να βρουν τρόπους να βοηθήσουν περισσότερο.

### 2.3. Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

Οι σχετικές με τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας έρευνες των τελευταίων τεσσάρων δεκαετιών επιβεβαιώνουν τη θέση ότι η αξιοποίηση της δυναμικής της οικογένειας μέσω της συνεργασίας της με το σχολείο επιδρά θετικά σε όλους τους παράγοντες της εκπαίδευσης, δηλαδή στο παιδί, στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Greenwood & Hickman, 1991).

**Οφέλη παιδιού:** Αναφορικά με το παιδί ανεξαρτήτως ηλικίας, κοινωνικοοικονομικού επιπέδου ή πολιτισμικού περιβάλλοντος, διαπιστώνεται ότι η συνεργασία το βοηθά να αναπτύξει θετικές στάσεις για το σχολείο (Epstein, 2001b, Λιοντάκη, 1999), τους δασκάλους και τη μάθηση και να βελτιώσει την αυτό-εικόνα του, τη συμπεριφορά του, τη συχνότητα φοίτησης (Gettinger & Guetschow, 1998) και τις επιδόσεις του (Greenwood & Hickman, 1991, Λιοντάκη, 1999, Diamond, 2000, Ho-Sui-Chi & Willms, 1996, McNeal, 1999, 2001, Sheldon, 2003, Jeynes, 2005, Hara & Burke, 1998, Hoover-Dempsey et al., 2005, Stevenson & Baker, 1987, Stevenson et al., 1990, Walberg, 1984, Reynolds, 1992, Epstein, 1987, 1991, 1992, 1995, 1996, 2001b, Aeby, Manning, Thyer & Carpenter-Aeby, 1999, Izzo, Weissberg, Kaspro &

Fendrich, 1999, Senechal & LeFevre, 2002, Seitsinger, Felner, Brand & Burns, 2008, Powell, Son, File & Juan, 2010) και μειώνει τα ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Drake, 1995, McNeal, 1999, Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter & Dornbusch, 1990, Barnard, 2004).

Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι, όσο περισσότερο επικοινωνούν και συνεργάζονται γονείς και εκπαιδευτικοί, τόσο περιορίζονται τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο (McNeal, 2001, Powell et al., 2010, Kratochwill, McDonald, Levin, Bear-Tibbets & Demaray, 2004, Domina, 2005) και αυξάνονται τα κίνητρα τους για μάθηση (Gonzalez-DeHass, Willems & Holbein, 2005, Comer & Haynes, 1991, Grolnick & Slowiaczek, 1994, Marschall, 2006). Η γονεϊκή εμπλοκή έχει θετικές επιδράσεις όσον αφορά το βαθμό συμμετοχής και ενδιαφέροντος των μαθητών στην τάξη, αυξημένη ευθύνη για μάθηση, ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών που τους ανατίθενται στο σπίτι, με περισσότερο υπεύθυνο και συστηματικό τρόπο, επιπλέον ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και την πρόληψη και την αντιμετώπιση των δυσκολιών προσαρμογής των νέων στις ραγδαίες κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές αλλαγές της εποχής μας (Γεωργίου, 2000, Epstein, 1992, Epstein & Dauber, 1991, Epstein & Sheldon, 2002, Hoover-Dempsey & Sandler, 1997, Hoover-Dempsey et al., 2001, Lindle, 1989, Mylonakou & Kekes, 2005, Kekes & Mylonakou, 2006, Patrikakou & Weissberg, 2000, Izzo & Weissberg, 1999, Reynolds, Weissberg & Kaspro, 1992, Epstein, 2001b, McWayne, Hampton, Fantuzzo, Cohen & Sekino, 2004, Cancio, West & Young, 2004). Η μεγαλύτερη σε ένταση και η καλύτερη σε ποιότητα σχέση των γονιών με το σχολείο οδηγεί σε βελτίωση των δεικτών επίδοσης των επηρεαζόμενων μαθητών (Gonzalez & Blanco, 1991, Johnson, 1992, Stevenson & Baker, 1987, Georgiou, 1999, Christenson & Sheridan, 2001). Όσο πιο κοντά του αισθάνεται το παιδί τους γονείς του κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, τόσο πιο θετική είναι και η εικόνα που αναπτύσσει για τον εαυτό του (Gecas & Schwalbe, 1986, Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991).

Ένα πλήθος ερευνών που πραγματοποιήθηκαν εντός της δεκαετίας του 1990 ισχυρίζονται ότι η γονεϊκή εμπλοκή σχετίζεται θετικά με την ανάπτυξη διαφόρων ενδοατομικών χαρακτηριστικών του παιδιού : εσωτερική πηγή ελέγχου (internal locus of control), αυτοεικόνα, υψηλές προσδοκίες, θετικές στάσεις απέναντι στο σχολείο, ψυχοκοινωνική ικανότητα για προσαρμογή, αντίσταση στην κατάχρηση ναρκωτικών ουσιών και ιδίως σχολική επίδοση. Η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο του παιδιού τους

μπορεί να διευκολύνει την αρχική μετάβαση των παιδιών στο σχολείο και να βοηθήσει τα παιδιά να συνδέσουν τη φοίτηση με την οικογενειακή ζωή στο σπίτι καθώς τα παιδιά βλέπουν τους γονείς και τους δασκάλους τους να αλληλεπιδρούν με συνεργατικούς και φιλικούς τρόπους, παίρνουν το μήνυμα ότι το σχολείο είναι ένας χώρος που εκτιμάται από τις οικογένειές τους. Η οικογενειακή εμπλοκή μπορεί να βοηθήσει να κάνει τη συνολική δομή της ζωής του νέου παιδιού πιο ασφαλή και υποστηρικτική (Pomerantz, Noorman & Litwack, 2007).

**Οφέλη γονέα:** Παρομοίως, η συνεργασία βελτιώνει και τη στάση των γονέων προς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, το έργο των οποίων εκτιμούν καλύτερα μέσα από τη στενότερη συνεργασία μαζί τους (Symeou, 2002, Epstein, 1985, Powell et al., 2010). Οι γονείς, όταν συνεργάζονται με το σχολείο, αντιλαμβάνονται καλύτερα τα προβλήματα και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και επιδεικνύουν μεγαλύτερη προθυμία να τους στηρίξουν και να τους συμπαρασταθούν στο έργο τους (Epstein & Dauber, 1991, Epstein, 1986, 1995, Miedel & Reynolds, 1999). Επιπλέον, ασχολούμενοι περισσότερο χρόνο με τα παιδιά τους, τα γνωρίζουν καλύτερα και κατανοούν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, με αποτέλεσμα να ενδυναμώνεται η σχέση τους με αυτά (Epstein, 1992, 1986, 1991). Επίσης, βελτιώνεται η εικόνα που έχουν οι γονείς για την αποτελεσματικότητα στο γονεϊκό τους ρόλο (Davies, 1988, Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992) και αισθάνονται πιο ικανοί να απαιτήσουν αλλαγές για να βελτιωθούν δραστηριότητες στο σχολείο και στο σπίτι (Epstein, 1986, 1991, Broadkin, 1992).

Η έρευνα των Semke, Garbacz, Kwon, Sheridan & Woods (2010) βρήκε σημαντικές θετικές σχέσεις μεταξύ της διαμόρφωσης γονεϊκού ρόλου (πεποιθήσεις που έχουν για τις δραστηριότητες με τις οποίες μπορούν να εμπλακούν και σχετίζονται με την εκπαίδευση του παιδιού τους) και της επάρκειας των γονέων (πεποιθήσεις για την ικανότητά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να επιτύχουν στο σχολείο) με την εμπλοκή τους στο σπίτι, στο σχολείο και την επικοινωνία οικογένειας-σχολείου. Όσο αυξάνεται η γονεϊκή τους εμπλοκή, τόσο πιο θετικά διαμορφώνονται οι πεποιθήσεις τους για το γονεϊκό τους ρόλο και επάρκεια και μειώνεται το στρες, ειδικά για τους γονείς παιδιών με διασπαστική συμπεριφορά (Hoover-Dempsey and Sandler, 1995, 1997, Halme, Tarkka, Nummi & Estedt-Kurki, 2006, Waanders, Mendez & Downer, 2007). Όταν οι γονείς με χαμηλό εισόδημα εκπαιδεύονται να δουλεύουν με τα παιδιά, αναπτύσσουν καλύτερες στάσεις, γίνονται πιο ενεργοί και βοηθούν στη στήριξη σχολικών δραστηριοτήτων. Επιπλέον, οι γονείς

που εμπλέκονται αναπτύσσουν υψηλότερες εκπαιδευτικές προσδοκίες για τα παιδιά τους (Greenwood & Hickman, 1991) και βελτιώνεται η επικοινωνία γονέα-παιδιού (Chavkin, 1989, Dauber & Epstein, 1993, Epstein, 2001b, p.253-262).

Η συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς οδηγεί στην οικοδόμηση αμοιβαίας μεταξύ τους εμπιστοσύνης. Αυτό είναι σημαντικό γιατί καθώς το παιδί έχει ισχυρούς συναισθηματικούς δεσμούς με τους γονείς του, επηρεάζεται από αυτούς. Έτσι, αν οι γονείς του είναι αρνητικοί απέναντι στο σχολείο είναι πολύ πιθανό ότι και το παιδί θα στραφεί εναντίον του σχολείου και το αντίστροφο. Όταν οι γονείς συμμετέχουν, αποκτούν οικειότητα με το σχολείο, τους κανονισμούς του, το πρόγραμμα της τάξης κ.τ.λ. Αυτές τις θετικές τους στάσεις τις μεταδίδουν έπειτα στα παιδιά τα οποία διαμορφώνουν καλύτερη στάση απέναντι στην εργασία τους (Ψάλτη, Γαβριηλίδου, 1995).

**Οφέλη εκπαιδευτικού:** Επίσης, και οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση (Epstein & Dauber, 1991, Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992) καθώς ουσιαστικοποιούν τη συνεργασία με τους γονείς, την οποία θεωρούν σημαντικό πεδίο επαγγελματικής ικανοποίησης και αυτό-επιβεβαίωσης (Ματσαγγούρας & Μακρή-Μπότσαρη, 2003). Όσο καλύτερα γνωρίζουν το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών τους, αναπτύσσουν βαθύτερη κατανόηση γι' αυτούς και τις οικογένειές τους, τονώνεται το ηθικό τους και γίνονται πιο αποτελεσματικοί στο έργο τους (Desimone, Finn-Stevenson & Henrich, 2000, Garcia, 2004, Haynes & Comer, 1996, Powell et al., 2010). Δέχονται περισσότερη βοήθεια από τους γονείς για να διαχειρίζονται τις συμπεριφορές και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών τους και φαίνεται πως καταφέρνουν να έχουν καλύτερη συνεργασία μαζί τους (Epstein, 1995, Epstein & Dauber, 1991). Βελτιώνονται οι θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται σε τέτοιες εκπαιδευτικές διαδικασίες με τη συμμετοχή των γονέων, διευρύνονται και ενισχύονται οι διδακτικές τους πρακτικές, τα μεθοδολογικά και λειτουργικά τους εργαλεία, μέσα από την εμπειρία της συμμετοχής σε κοινές δράσεις.

Έτσι, τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για το «παιδί-μαθητή», γεγονός που βελτιώνει την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επίσης, αποφεύγονται από μέρους των δασκάλων οι απορριπτικές στάσεις απέναντι σε παιδιά με χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Sameroff & MacKenzie, 2003). Όταν οι γονείς συζητούν και συνεργάζονται με τους δασκάλους για προβλήματα που σχετίζονται με τα παιδιά τους, είναι πολύ πιθανό να

είναι πιο εύκολο να βρουν λύσεις πρακτικές και κατάλληλες. Καλά εφαρμοσμένες πρακτικές σχολείου-κοινότητας αποδίδουν θετικά αποτελέσματα για τους μαθητές (Epstein, 1996), το σχολείο (Dwyer & Hecht, 1992, Epstein, 1987) και τους γονείς (Epstein, 1986). Τέλος, και το γενικότερο εκπαιδευτικό πλαίσιο της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας βελτιώνονται, διότι εμπεδώνεται ένα θετικό ψυχολογικό κλίμα και υψηλό ηθικό (Epstein, 1995, Martin, Ranson & Tall, 1997).

### **Διαφορετική συσχέτιση μεταξύ διαφόρων τύπων γονεϊκής εμπλοκής**

Ωστόσο, κάποιες έρευνες έδειξαν μηδενική ή και αρνητική συσχέτιση μεταξύ διάφορων τύπων γονεϊκής εμπλοκής και επίδοσης του παιδιού. Για τους Pezdek, Berry & Renno (2002), για παράδειγμα, η ακαδημαϊκή επίδοση των αμερικανοπαίδων δεν είναι απαραίτητως ανάλογη προς το χρόνο που οι γονείς διαθέτουν για βοήθεια στις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών (Farrow, Tymms & Henderson, 1999, Trautwein & Koller, 2003). Όταν οι γονείς αφιερώνουν ένα σημαντικό μέρος του χρόνου τους στο σπίτι για την προετοιμασία των παιδιών τους για το σχολείο, διαμορφώνουν πολλές φορές ένα κλίμα πίεσης προς τα παιδιά προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους. Πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι αυτή η πίεση, πέρα από τα πλεονεκτήματα, μπορεί να κλονίσει τη σχέση παιδιού-γονέων με αποτέλεσμα κάθε πλεονέκτημα της εμπλοκής των γονέων στη μάθηση στο σπίτι να εξανεμίζεται (Trautwein & Koller, 2003, Johnson, Pugach & Hawkins, 2004). Η έντονη ανάμειξη των γονέων στην εργασία του παιδιού στο σπίτι μπορεί να μειώσει τα κίνητρα του παιδιού και να πλήξει την αυτοπεποίθησή του, κυρίως όταν οι γονείς δεν ξέρουν πώς να χειριστούν τις καταστάσεις που παρουσιάζονται. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να χάνουν οι γονείς την υπομονή τους και να αποθαρρύνουν το παιδί (Lareau, Shumar, 1996, Georgiou, 1997, Epstein, 1987, Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 1996).

Επίσης, άλλη αρνητική συσχέτιση μπορεί να υπάρχει μεταξύ επαφών γονέα και δασκάλου (όπως συχνά τηλεφωνήματα, συσκέψεις και άλλη μορφή επικοινωνίας) και ακαδημαϊκών προβλημάτων των μαθητών και κακής συμπεριφοράς (Lee, 1994). Εάν η μόνη επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι για να μιλήσουν για προβλήματα, οι επιδράσεις δεν θα είναι θετικές. Οι δάσκαλοι χρειάζεται να διατηρούν θετική επικοινωνία για να καθιερώσουν μία καλή σχέση με τις οικογένειες, εάν θέλουν να τους βοηθήσουν να λύσουν τα ακαδημαϊκά ή συμπεριφορικά προβλήματα των μαθητών (Epstein and Connors, 1994). Υπάρχει κίνδυνος φτωχά σχεδιασμένες ή

λανθασμένα εφαρμοσμένες πρακτικές εμπλοκής γονέων να είναι μη αποτελεσματικές ή να δημιουργήσουν προβλήματα για τους μαθητές, τις οικογένειες και τα σχολεία (Scott-Jones, 1987).

Στην έρευνα των Πνευματικός, Παπακανάκης και Γάκη (2008), για τους Έλληνες γονείς, ο τύπος γονεϊκής εμπλοκής που γενικά θεωρείται ως ο πλέον αποδοτικός για τη σχολική επίδοση είναι αυτός που αφορά την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. Ο λιγότερο αποδοτικός τύπος αποδείχθηκε η εμπλοκή των γονέων στην ευρύτερη σχολική ζωή (όπως είναι η εθελοντική προσφορά και η παρουσία τους στις εκδηλώσεις του σχολείου καθώς επίσης και η συμμετοχή σε θέματα διοίκησης του σχολείου), που θεωρήθηκε από τους γονείς ότι βοηθά ελάχιστα έως λίγο στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών. Μία έρευνα του Γεωργίου (1997) έδειξε ότι η εποπτεία της σχολικής συμπεριφοράς στο σπίτι, η προσπάθεια ανάπτυξης των ενδιαφερόντων του παιδιού και η επαφή με το σχολείο έχουν θετική συσχέτιση με την επίδοση του παιδιού, ενώ μηδενική συσχέτιση έχει ο έλεγχος της εξωσχολικής συμπεριφοράς του παιδιού.

#### **2.4. ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΓΙΑ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ**

Μέσα από την ανάλυση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και της θεωρητικής προβληματικής που έχει αναπτυχθεί, η βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίζει διαφορετικά μοντέλα συνεργασίας που διαφοροποιούν τόσο το αντικείμενο όσο και το πλαίσιο της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.

##### **Το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner:**

Ιδιαίτερης σημασίας είναι το βιο-οικοσυστημικό μοντέλο του Urie Bronfenbrenner (1979, 1986), όπου τίθενται οι βάσεις για μια διαφορετική κατανόηση της λειτουργίας του σχολείου και της οικογένειας, μέσα από τη συστημική προσέγγιση, η οποία επιτρέπει την πληρέστερη ανάλυση και στη συνέχεια αντιμετώπιση των πολύπλοκων ζητημάτων που ανακύπτουν στις σχέσεις/αλληλεπιδράσεις του σχολικού και οικογενειακού συστήματος. Η βασική παραδοχή του μοντέλου είναι ότι το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του συμμετέχει σε πολλά διαφορετικά συστήματα που έχουν μεταξύ τους σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης και καθορίζουν την εξέλιξή του. Το μοντέλο αποδίδει με πληρότητα μια ολική αντίληψη για το άτομο και τα συστήματα που το περιβάλλουν.



Το μοντέλο αυτό βλέπει το σχολείο και την οικογένεια ως οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος και που η αλληλεπίδρασή τους όχι μόνο δεν εμποδίζεται, αλλά θεωρείται τόσο επιθυμητή όσο και αυτονόητη. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, το άτομο ανήκει ταυτόχρονα σε διάφορα υποσυστήματα τα οποία το επηρεάζουν, άλλα σε μεγαλύτερο και άλλα σε μικρότερο βαθμό. Όλοι οι άνθρωποι ζουν και λειτουργούν σε ένα υπερσύστημα το οποίο υποδιαιρείται σε μικρότερα υποσυστήματα. Το οικοσυστημικό μοντέλο αποτελείται από μια σειρά ομόκεντρων κύκλων, από τους οποίους ο μεγαλύτερος αποτελεί το μακροσύστημα και ο μικρότερος περιέχει το κάθε άτομο. Στον ενδιάμεσο χώρο υπάρχουν μικροσυστήματα, μεσοσυστήματα και εξωσυστήματα που περιλαμβάνουν το άτομο, αλλά αποτελούνται από όλο και πιο μεγάλες, πιο απρόσωπες και τυπικές, όσον αφορά τις σχέσεις μεταξύ των μελών τους ομάδες (βλ. Εικόνα 2, σελ. 148).

Κατά τις δεκαετίες του 1990 και του 2000 δημιουργούνται δύο βασικές «σχολές σκέψης» στα ζητήματα της επικοινωνίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.

**1<sup>η</sup> «σχολή σκέψης»:** Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, η οικογένεια και το σχολείο αντιμετωπίζονται ως θεσμοθετημένοι «οργανισμοί» που θα πρέπει να συνυπάρχουν και να συνεργάζονται αξιοποιώντας «πόρους» από την κοινότητα. Βασική εκπρόσωπος είναι η **Joyce Epstein** (1985, 1992, 1995, 2001b).

#### **Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein:**

Οι επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής στο μοντέλο της Epstein παριστάνουν γραφικά την παραδοχή ότι υπάρχουν τρία ευρύτερα περιβάλλοντα μέσα στα οποία οι μαθητές μαθαίνουν και εξελίσσονται: η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα (ο άμεσος κοινωνικός περίγυρος). Το μοντέλο αυτό θεωρεί ότι η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Το σημείο τομής τους είναι το παιδί. Οι τρεις σφαίρες πλησιάζουν η μία την άλλη ή απομακρύνονται ανάλογα με τις δυνάμεις που ασκούνται πάνω τους και ρυθμίζουν τις κινήσεις τους. Τέτοιες δυνάμεις είναι η ηλικία του παιδιού, οι στάσεις των δασκάλων και ο βαθμός ευαισθητοποίησης της κοινότητας σε θέματα εμπλοκής των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν οι γονείς διατηρούν ή αυξάνουν το ενδιαφέρον και την εμπλοκή τους στη φοίτηση του παιδιού τους, δημιουργούν μεγαλύτερη επικάλυψη στις σφαίρες της οικογένειας και του σχολείου, ενώ αντίθετα όταν γονείς

και δάσκαλοι έχουν διαφορετικούς στόχους, ρόλους και υποχρεώσεις και λειτουργούν ανεξάρτητα, οι 3 σφαίρες απομακρύνονται. Η Epstein θεωρεί πως μέσα από τις κοινές δράσεις σχολείου-οικογένειας-κοινότητας μπορούν να προκύψουν ουσιαστικές βελτιώσεις και αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα αλλά και στο «κλίμα» που επικρατεί στην τάξη και στο σχολείο γενικότερα. Όταν γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές και άλλοι καταφέρνουν να βλέπουν ο ένας τον άλλον ως «συνεργάτη» στην εκπαιδευτική διαδικασία, τότε μια «κοινότητα φροντίδας» εγκαθίσταται γύρω από τους μαθητές και αρχίζει το έργο της.

Το μοντέλο συμπληρώνεται με μία **τυπολογία (έξι επιπέδων) επικοινωνίας σχολείου- οικογένειας-κοινότητας**. Η τυπολογία της γονεϊκής εμπλοκής (Epstein, 1995) προέκυψε μετά από πολλές έρευνες οι οποίες έγιναν σε σχολεία των Η.Π.Α. με τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών από όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ο στόχος είναι να επιτευχθεί η λειτουργική τους συνύπαρξη μέσα από την ενίσχυση αυτής της μεταξύ τους επικοινωνίας και συνεργασίας. Με αυτό το «εργαλείο» (οδηγό στη δράση) παρέχεται στα σχολεία μια μεθοδολογία που μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη προγραμμάτων συνεργασίας με τις οικογένειες των μαθητών και με τους φορείς της τοπικής κοινότητας. Η τυπολογία της Epstein προσδιορίζει έξι συνολικά τύπους γονεϊκής εμπλοκής στην επικοινωνία σχολείου- οικογένειας-κοινότητας. Για καθέναν προτείνονται αντίστοιχες δραστηριότητες, με την επισήμανση ότι σε κάθε ολοκληρωμένο πρόγραμμα συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα θα πρέπει να αντιπροσωπεύονται όλοι οι τύποι. Οι χώρες της δυτικής Ευρώπης και της βόρειας Αμερικής που έχουν αναπτύξει κοινωνίες πολιτών βρίσκονται σε πολύ προχωρημένα επίπεδα όσον αφορά τα θέματα αυτά, σε σύγκριση με χώρες όπως η δική μας που έχουν να διανύσουν ακόμη αρκετά μεγάλη απόσταση (Γεωργίου, 2000).

### **Τύπος 1: Γονεϊκή μέριμνα(οι βασικές υποχρεώσεις των γονέων) (Parenting)**

Ο στόχος είναι η ενημέρωση- εκπαίδευση γονέων για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σπίτι.

Ενδεικτικά παραδείγματα δραστηριοτήτων: Το σχολείο φροντίζει να παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη σχετικά με τις ειδικές συνθήκες που επικρατούν στην οικογένεια. Οργανώνονται «εργαστήρια» (συνήθως σε μηνιαία βάση) για την καλύτερη ενημέρωση/εκπαίδευση των γονέων με ειδικά αντικείμενα για κάθε ηλικία των παιδιών. εντοπίζονται οι συγκεκριμένες ανάγκες των γονέων και της οικογένειας και συζητούνται ζητήματα αμοιβαίου ενδιαφέροντος με το σχολείο.

**Τύπος 2: Επικοινωνία με την οικογένεια(η βασική υποχρέωση των σχολείων)  
(Communicating)**

Ο στόχος είναι η οργάνωση από την πλευρά του σχολείου αποτελεσματικών τρόπων επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών.

Ενδεικτικά παραδείγματα δραστηριοτήτων: Οι εκπαιδευτικοί συναντώνται με κάθε γονέα για αρκετή ώρα και τουλάχιστον δύο φορές το χρόνο, επιδιώκοντας να έχουν διαρκώς «πληροφόρηση» από την πλευρά του. Φροντίζουν για τη δυνατότητα να υπάρχει μετάφραση στις περιπτώσεις γονέων που δεν μιλούν καλά τη γλώσσα. Οι εργασίες των παιδιών στέλνονται(σε εβδομαδιαία ή μηνιαία βάση) στους γονείς και συζητούνται τα σχόλια και οι παρατηρήσεις που τις συνοδεύουν.

**Τύπος 3: Οι γονείς ως εθελοντές(η συμμετοχή γονέων σε δραστηριότητες του σχολείου) (Volunteering and supporting school programs)**

Στόχος είναι η υποκίνηση και ενεργοποίηση των γονέων για να προσφέρουν ως εθελοντές στο σχολείο. Οι γονείς μπορούν (υπό προϋποθέσεις και με καθοδήγηση) να βοηθήσουν στο έργο διευθυντών, εκπαιδευτικών και μαθητών, είτε μέσα στην αίθουσα είτε σε άλλους χώρους του σχολείου. Ακόμη έχουν τη δυνατότητα, ανάλογα με την κατάρτιση, τις γνώσεις, το επάγγελμα και τη χρονική διαθεσιμότητα του καθενός, να υποστηρίξουν δραστηριότητες άθλησης, εκπαιδευτικών επισκέψεων, θεατρικών εκδηλώσεων κ.λπ.

Ενδεικτικά παραδείγματα δραστηριοτήτων: Οργάνωση επιτροπών εθελοντικής προσφοράς για τους γονείς των μαθητών σε κάθε τάξη του σχολείου. Δημιουργία χώρων για την προετοιμασία εθελοντικών δραστηριοτήτων από τους γονείς. Ετήσια καταγραφή/ προσδιορισμός των ατόμων που έχουν δυνατότητα και διάθεση να προσφέρουν εθελοντικά τις υπηρεσίες τους στο σχολείο.

**Τύπος 4: Οι γονείς ως «δάσκαλοι» (η συμβολή τους στη μελέτη των παιδιών στο σπίτι) (Learning at home)**

Στόχος η ενημέρωση- εκπαίδευση γονέων για την υποστήριξη των παιδιών κατά τη μελέτη τους στο σπίτι και για τη δημιουργία μαθησιακών εμπειριών.

Ενδεικτικά παραδείγματα δραστηριοτήτων: Ενημέρωση των γονέων για τις γνώσεις/ δεξιότητες που χρειάζεται να αποκτήσουν τα παιδιά τους, ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτούν. Δημιουργία προτάσεων για εκπαιδευτικές δραστηριότητες των γονέων με τα παιδιά στο σπίτι. Ευκαιρίες για την παρακολούθηση σχετικών σεμιναρίων για γονείς κατά τους θερινούς μήνες. Εκπαίδευση των γονέων σε βασικές μεθόδους ανάγνωσης ή αριθμητικής(για μαθητές των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου).

**Τύπος 5: Οι γονείς ως συμμετοχοί στη λήψη των αποφάσεων(η αποφασιστική παρουσία τους στα όργανα που χαράσσουν πολιτική) (Decision making)**

Στόχος η ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων στα κέντρα λήψης των αποφάσεων που σχετίζονται με τα παιδιά τους.

Ενδεικτικά παραδείγματα δραστηριοτήτων: Συμμετοχή των γονέων σε συμβούλια και επιτροπές σε όλα τα επίπεδα και για διαφορετικά ζητήματα(εκπαίδευσης, υγείας, περιβάλλοντος κ.λπ.). Συνασπισμός των τοπικών ενώσεων γονέων σε φορείς εθνικής εμβέλειας. Συγκρότηση ανεξάρτητων ομάδων με στόχο την άσκηση επιρροής για την επίτευξη αλλαγών στην εκπαίδευση.

**Τύπος 6: Η συνεργασία με την κοινότητα(αξιοποίηση των «πόρων» και των υπηρεσιών που υπάρχουν στο περιβάλλον του σχολείου και της οικογένειας) (Collaborating with the community)**

Στόχος είναι η συνεργασία με την κοινότητα: Η αξιοποίηση «πόρων» που προέρχονται από την κοινότητα για να ενισχυθεί το έργο του σχολείου και των οικογενειών.

Ενδεικτικά παραδείγματα δραστηριοτήτων: Ενημέρωση των μαθητών και των οικογενειών τους για τις δυνατότητες και τις ευκαιρίες που υπάρχουν στο άμεσο περιβάλλον τους, για συμμετοχή σε προγράμματα και δραστηριότητες(εκπαίδευσης, υγείας, αναψυχής, πολιτισμού κ.λπ). Ενημέρωση για το σύνολο των υπηρεσιών που μπορούν να αξιοποιηθούν για την υποστήριξη της οικογένειας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006).

**2<sup>η</sup> «σχολή σκέψης»:**

2α) Μοντέλο των σχέσεων οικογένειας και σχολείου των Ryan και Adams (1995).

2β) Μοντέλο της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική εκπαίδευση των παιδιών των Hoover-Dempsey και Sandler (2005).

Στη σχολή αυτή επίκεντρο είναι ο ίδιος ο μαθητής καθώς και το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον του, οι διαπροσωπικές τους σχέσεις και η επίδρασή τους στην «επιτυχία» του παιδιού, τόσο μέσα στο χώρο του σχολείου όσο και στον κοινωνικό χώρο όπου αυτό δραστηριοποιείται. Στόχο αποτελεί η ερμηνεία της επίδρασης που ασκούν στο μαθητή οι πολυπαραμετρικές σχέσεις γονέα-παιδιού.

**Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας- σχολείου των Ryan και Adams:**

Στο μοντέλο των Ryan και Adams (1995) ενυπάρχει η βασική παραδοχή ότι στο οικογενειακό περιβάλλον οι διεργασίες, οι αλληλεπιδράσεις, τα ατομικά

χαρακτηριστικά των μελών της οικογένειας λειτουργούν αμφίδρομα σε σχέση με το παιδί και την ανάπτυξή του. Στο μοντέλο αυτό το ενδιαφέρον εστιάζεται στο παιδί-μαθητή και στα μέλη του άμεσου οικογενειακού του περιβάλλοντος, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στην επίδρασή τους στην επιτυχία του παιδιού, κυρίως μέσα στο σχολείο αλλά και στον κοινωνικό χώρο, όπου αυτό δραστηριοποιείται. Το μοντέλο περιγράφει συστήματα σχέσεων και παραμέτρους (ιεραρχημένες στα επίπεδα) που σχετίζονται με χαρακτηριστικά προσωπικότητας και αλληλεπιδράσεις των μελών της οικογένειας και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη γενικότερη συμπεριφορά του παιδιού στην οικογένεια και στο σχολείο, καθώς και την επικοινωνία μεταξύ των δύο τελευταίων.

### **Το μοντέλο των Hoover-Dempsey και Sandler για τη γονεϊκή εμπλοκή**

Το μοντέλο των Hoover-Dempsey και Sandler (2005) έχει προέλθει από συστηματικές έρευνες μιας δεκαετίας (1995-2005). Εξετάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή από τη σκοπιά των γονέων, επιχειρώντας να εξηγήσουν τους λόγους και τους τρόπους εμπλοκής τους. Αναφορικά με τους λόγους, διαπιστώνουν ότι οι γονείς επιθυμούν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους γιατί:

- α) η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών αποτελεί βασικό στοιχείο του γονεϊκού τους ρόλου, όπως τον αντιλαμβάνονται,
- β) πιστεύουν στην ικανότητά τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να επιτύχουν στο σχολείο και
- γ) δέχονται προσκλήσεις ή άλλες ευκαιρίες από τα παιδιά τους ή από το σχολείο που τους καλούν να συμμετέχουν.

Όσον αφορά στον τρόπο και τους τομείς της γονεϊκής εμπλοκής, οι Hoover-Dempsey and Sandler προτείνουν ότι αυτοί εξαρτώνται από:

- A) τις συγκεκριμένες δεξιότητες και γνώσεις που κατέχουν οι γονείς,
- B) τις εργασιακές ή άλλες οικογενειακές υποχρεώσεις των γονέων και
- Γ) τις συγκεκριμένες απαιτήσεις ή προσκλήσεις από το παιδί ή το σχολείο του.

Τέλος, διαπιστώνουν συμπερασματικά ότι μέσα από τους μηχανισμούς της μίμησης προτύπου, της ενίσχυσης και της καθοδήγησης, την επιλογή από τους γονείς των αναπτυξιακά κατάλληλων δραστηριοτήτων για τα παιδιά τους και τη συμφωνία ανάμεσα στις σχολικές προσδοκίες για γονεϊκή εμπλοκή και τις ενέργειες των γονέων, η γονεϊκή εμπλοκή επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση, αλλά και στην ανάπτυξη του αισθήματος αυτό-αποτελεσματικότητας των παιδιών.

### **Το σταδιακό μοντέλο**

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η ευθύνη για την ανάπτυξη του παιδιού αναλαμβάνεται με την εξής σειρά: πρώτα από την οικογένεια, ύστερα από το σχολείο και τέλος από το ίδιο το άτομο το οποίο στο μεταξύ έχει ενηλικιωθεί. Το βασικό μειονέκτημα του σταδιακού μοντέλου είναι ότι δεν προνοεί ούτε επιτρέπει την αλληλεπίδραση μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, αλλά υποθέτει ότι η παράδοση της κύριας ευθύνης από την πρώτη στο δεύτερο θα συμβεί όταν έλθει το πλήρωμα του χρόνου, όταν δηλαδή το παιδί εισέλθει στη σχολική ηλικία (Γεωργίου, 2000).

### **Το οργανισμικό μοντέλο**

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι διάφοροι οργανισμοί ή οργανωμένες ομάδες λειτουργούν πιο αποτελεσματικά όταν ενεργούν αυτόνομα και ανεξάρτητα. Για να μεγιστοποιείται ο βαθμός επιτυχίας στη λειτουργία των οργανισμών αυτών και να διευκολύνεται η επίτευξη των στόχων τους, θα πρέπει οι ιεραρχικές δομές να έχουν ξεκάθαρες αρμοδιότητες, η εξουσία να πηγάζει από σαφώς καθορισμένες αρχές και η επικάλυψη ρόλων και ευθυνών να αποφεύγεται. Η καθημερινή λειτουργία και η διοίκηση του σχολείου έχουν σημαδευτεί καθοριστικά από το εν λόγω μοντέλο. Ωστόσο η εφαρμογή του στη ρύθμιση των σχέσεων του σχολείου με τον περίγυρό του και ειδικά με τις οικογένειες των παιδιών που εξυπηρετεί, δημιουργεί μια σειρά από προβλήματα. Το πιο σχετικό πρόβλημα αφορά τη δημιουργία μιας στάσης η οποία χαρακτηρίζεται από τη διστακτικότητα τόσο των γονιών όσο και των δασκάλων να συνεργαστούν. Και οι δύο πλευρές θεωρούν ότι είναι προτιμότερο να αποφεύγουν να «επεμβαίνουν», οι μεν στο σχολείο και οι δε στο σπίτι.

Το οργανισμικό μοντέλο, όπως και το σταδιακό μοντέλο, αποθαρρύνουν τη διαπλοκή σχολείου και οικογένειας. Αν και εξακολουθούν να επηρεάζουν σε αρκετό βαθμό τις στάσεις και τη συμπεριφορά κάποιων γονιών και κάποιων εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα των πιο συντηρητικών, δε χρησιμοποιούνται από σύγχρονους έγκυρους αναλυτές (Γεωργίου, 2000).

### **Το κοινωνικό μοντέλο**

Το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων (Guba & Getzels, 1957) αποτελείται από δύο διαστάσεις, τη νομοθετική και την ιδιογραφική, οι οποίες λειτουργούν παράλληλα και αλληλεπηρεάζονται. Η πρώτη περιγράφει τη λειτουργία του

οργανισμού(του σχολείου στην προκειμένη περίπτωση) μέσα στην κοινωνία και η δεύτερη τη λειτουργία του εργαζομένου ατόμου μέσα στον οργανισμό. Η ιδιογραφική διάσταση περιγράφει τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολείο. Το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα επηρεάζεται από τις αξίες και τους στόχους της κοινωνίας που υπηρετεί. Στην πραγματικότητα, ο λόγος ύπαρξής του είναι ακριβώς να επιτύχει τους στόχους αυτούς που είναι γενικοί (π.χ. να προετοιμάσει καλούς πολίτες) ή πιο εξειδικευμένοι (π.χ. να διδάξει με αποτελεσματικό τρόπο συγκεκριμένα αντικείμενα). Το σχολείο (όχι ως κτίριο, αλλά ως λειτουργία, ως σύστημα) περιλαμβάνει διάφορους ρόλους, όπως είναι ο ρόλος του διευθυντή, του δασκάλου, του ειδικού δασκάλου, κ.λπ., ο καθένας από τους οποίους συνοδεύεται από απαιτήσεις και προσδοκίες. Τόσο η τελική συμπεριφορά του μεμονωμένου εκπαιδευτικού όσο και η συλλογική συμπεριφορά του σχολείου αποτελούν συνάρτηση των απαιτήσεων του κάθε ρόλου, αλλά και των αναγκών του ατόμου που ορίστηκε να παίζει αυτό το ρόλο (Γεωργίου, 2000).

### **Το πολιτικό μοντέλο**

Το μοντέλο των πολιτικών συστημάτων (Easton, 1965) περιγράφει και εξηγεί τις συναλλαγές οι οποίες αναπτύσσονται μεταξύ οργανισμών και οργανωμένων ομάδων που αλληλεξαρτώνται. Παίζεται το πολιτικό παιχνίδι και διατηρούνται οι αναγκαίες ισορροπίες μεταξύ των απαιτήσεων των ομάδων πίεσης (γονείς, εκπαιδευτικοί, φορολογούμενοι, εκκλησία, πολιτικά κόμματα, μαθητές, απόφοιτοι, μέσα μαζικής ενημέρωσης), συγκεκριμένων ενεργειών της εκτελεστικής εξουσίας (εκπαιδευτικό σύστημα: Υπουργείο Παιδείας, Διευθύνσεις, υπηρεσίες, σχολεία) και εξασφάλισης υποστήριξης για μελλοντικές ενέργειες. Το σύγχρονο σχολείο δεν έχει άλλη επιλογή από το να ξεκινήσει μια διαδικασία διαλόγου με τους «καταναλωτές» των προϊόντων του και να αξιοποιήσει την υποστήριξή τους, αφού, βέβαια ακούσει τη γνώμη τους και τους δώσει ρόλο στη διαμόρφωση πολιτικής. Οι γονείς είναι εκείνοι που έχουν κάθε λόγο να επιδιώκουν το ρόλο αυτό (Γεωργίου, 2000).

Ο Ματσαγγούρας (2008) επιχειρεί να οριοθετήσει τους τομείς συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών και να αναδείξει το διαφορετικό περιεχόμενο που αποκτούν οι δικαιοδοσίες και οι υποχρεώσεις τους, ανάλογα με το ευρύτερο ιστορικό, πολιτικό, κοινωνικό και ιδεολογικό πλαίσιο. Διακρίνει τέσσερις διαφορετικές ομάδες μοντέλων: Πρώτο, **το σχολείο-κεντρικό μοντέλο**, που αναγνωρίζει σαφή υπεροχή

στο ρόλο του σχολείου και υποστηρίζει την απόλυτη διάκριση μεταξύ του ρόλου των εκπαιδευτικών και των γονέων, με τους εκπαιδευτικούς να θεωρούνται υπεύθυνοι για την εκπαίδευση των παιδιών και τους γονείς υπεύθυνοι για την κοινωνικοποίηση και τη γενικότερη αγωγή τους (Ashton & Cairney, 1999). Οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας εξαντλούνται σε μια απλή επικοινωνία, η οποία γίνεται με πρωτοβουλία του σχολείου, είναι ιεραρχικής μορφής και υλοποιείται κατά τις προγραμματισμένες ομαδικές συναντήσεις ενημέρωσης των γονέων σε ένα πλαίσιο σχέσεων ειδικού (=εκπαιδευτικός) με ερασιτέχνη (=γονέας) (Φτιάκα, 2004), γι' αυτό εκτός από ιεραρχική είναι και μονοδρομικής φύσης.

Δεύτερο, **το συνεργατικό ή μοντέλο επικουρικής εμπλοκής γονέων**, που επιτρέπει την αλληλεπίδραση των δύο φορέων, με σαφή, όμως, υπεροχή υποχρεώσεων και δικαιοδοσιών στους εκπαιδευτικούς και ελεγχόμενη και προσεκτική εμπλοκή των γονέων σε επικουρικούς του σχολείου ρόλους. Σε σχέση με τα σχολείο-κεντρικά μοντέλα, η επικοινωνία εντατικοποιείται και μετατρέπεται από μάλλον μονοδρομική σε αμφίδρομη και περισσότερο σύμμετρη. Ο ρόλος των γονέων περιορίζεται στις φροντιστηριακές δραστηριότητες στο πλαίσιο των κατ' οίκον εργασιών και σε μερικές περιπτώσεις στην εφαρμογή των οικογενειακών προγραμμάτων σπουδών, όπως είναι, για παράδειγμα, τα Οικογενειακά Μαθηματικά ή οι δραστηριότητες στήριξης προγραμμάτων εγγραμματοσμού, που οργανώνει το Basic Skills Agency της Αγγλίας. Σε κάποιες περιπτώσεις οι γονείς εισέρχονται στο 'άβατο' της σχολικής τάξης, για να ενημερωθούν για το περιεχόμενο και για τον τρόπο εργασίας στην τάξη, κάτι που θα βοηθήσει τους γονείς στο φροντιστηριακό τους ρόλο. Σπανιότερα, χρησιμοποιούνται μορφωμένοι γονείς και ως «βοηθοί» δασκάλου την ώρα του μαθήματος.

Τρίτο, **το διαπραγματευτικό μοντέλο**, το οποίο, για πρώτη φορά θέτει τους ρόλους των δύο φορέων σε ισότιμες βάσεις και κατανέμει τις δικαιοδοσίες με τρόπο συμμετρικό. Η θέση των εκπαιδευτικών καθίσταται σχεδόν σύμμετρη και ισότιμη με εκείνη των γονέων. Τέταρτο, **το οικογενειοκεντρικό μοντέλο**, που αναβαθμίζει και ενδυναμώνει το ρόλο των γονέων και καθιστά το ρόλο των εκπαιδευτικών συνεπικουρικό στη λήψη αποφάσεων για το παιδί. Τα οικογενειο-κεντρικά μοντέλα αναπτύχθηκαν σε χώρες όπου εφαρμόζονται στο δημόσιο χώρο ευρέως οι αρχές της φιλελεύθερης πολιτικής, οι οποίες αναπτύχθηκαν τη δεκαετία του 1990 και μετά, κυρίως στην Αγγλία και τις ΗΠΑ (Hood, 1999, Munn, 1993). Επικρίνονται όμως ως αντιπαιδαγωγικά στη σύλληψή τους και ως αναποτελεσματικά στην εφαρμογή τους,



αφού δεν αυξήθηκαν τα ποσοστά των γονέων που εμπλέκονται ενεργά (Ooms & Hara, 1992), όπως ανέμεναν οι υποστηρικτές τους, γεγονός που καθιστά ταξικότερη την εκπαίδευση, δεδομένου ότι αυτοί που συμμετέχουν προέρχονται συνήθως από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα.

Συνοψίζοντας, τα περισσότερα μοντέλα(εκτός από το σταδιακό και το οργανισμικό) που περιγράφουν τη σχέση του σχολείου και της οικογένειας, υποστηρίζουν ότι υπάρχει μια αλληλεξάρτηση μεταξύ των δύο αυτών μικροσυστημάτων και θεωρούν αναγκαία τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια. Ασφαλώς το κάθε μοντέλο επικεντρώνεται σε συγκεκριμένες διαστάσεις της σχέσης σχολείου-οικογένειας και γι' αυτό η χρήση του διαφοροποιείται ανάλογα.

## **2.5. ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ:**

Παρά το γεγονός ότι η σπουδαιότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας αναγνωρίζεται από όλους, δεν είναι εύκολη η προώθηση ή η διατήρησή της, είτε διότι υπάρχουν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο οι εμπλεκόμενοι αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και το πλαίσιο της συνεργασίας, είτε διότι προκύπτουν τεχνικής φύσης προβλήματα.

### **Παράγοντες που αφορούν το γονιό:**

Εμπόδιο για τη γονεϊκή εμπλοκή αποτελούν οι λανθασμένες στάσεις των γονέων απέναντι στο σχολείο. Οι εμπειρίες που έχουν αποκομίσει οι γονείς κατά τη διάρκεια της δικής τους φοίτησης στο σχολείο ενδέχεται να αποθαρρύνουν την εμπλοκή τους (Carlisle, Stanley & Kemple, 2005, Kaplan, Liu & Kaplan, 2000, Sheldon, 2002). Στο παρελθόν μπορεί να είχαν εμπειρίες απόρριψης, κριτικής και γενικότερα εμπειρίες μη παραγωγικών συναντήσεων με τους εκπαιδευτικούς και κατ' αυτό τον τρόπο έχουν αναπτύξει, ως άμυνα, απαξιωτικές απόψεις και στάσεις απέναντί σ' αυτούς (Johnston, 1998, Miller, 2003, Shartrand, Weiss, Kreider & Lopez, 1997, Γεωργίου, 2000). Συχνές θετικές εμπειρίες συνδέονται με μεγαλύτερη ακαδημαϊκή επιτυχία και υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης, ερμηνεύοντας εν μέρει γιατί οι γονείς που αποκτούν υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης έχει βρεθεί να εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Coleman & Churchill, 1997, Sheldon, 2002).

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο επίσης επηρεάζει τον τρόπο που οι γονείς αντιλαμβάνονται την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι γονείς που ανήκουν στα ανώτερα ή μεσαία κοινωνικά στρώματα θεωρούν τον εαυτό τους συνυπεύθυνο για την εκπαίδευση των παιδιών τους, ενώ μεταξύ των γονέων που ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα είναι διαδεδομένη η αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι αποκλειστικό καθήκον του εκπαιδευτικού (Lareau, 1987, 1989, 1996). Οι γονείς χαμηλού κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου αντιμετωπίζουν διάφορα πρακτικά και άλλα προβλήματα στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν τακτική επαφή με το σχολείο. Οι εργασίες που κάνουν και τα επαγγέλματα που ασκούν δεν τους παρέχουν την άνεση που έχουν άτομα υψηλότερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου να παίρνουν άδεια για να επισκεφτούν το σχολείο ή να συμμετέχουν σε συναφείς δραστηριότητες. Οι υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι ή οι δυσκολίες στην μετακίνηση, τα βιοποριστικά προβλήματα προκαλούν επιπρόσθετες επιπλοκές (Finders & Lewis, 1994, Griffith, 1998). Η τάση που επικρατεί να καλούνται στο σχολείο κυρίως οι γονείς των παιδιών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επίδοση ή στην συμπεριφορά τους και όχι των υπόλοιπων παιδιών, επιδεινώνει ακόμη περισσότερο την κατάσταση, γιατί κάθε φορά που αποστέλλεται στους γονείς μια τέτοια πρόσκληση εκείνοι νιώθουν φόβο και αγωνία και σκέφτονται : «*Τι έκανε πάλι το παιδί μου και με καλούν στο σχολείο;*».

Σε κάποιες έρευνες, οι δάσκαλοι ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα σχολικής εμπλοκής για τις μονογονεϊκές οικογένειες (Kohl, Lengua & McMahon, 1994, Reynolds, Weissberg & Kaspro, 1992, Epstein, 1987). Τα παιδιά μονογονεϊκών οικογενειών έχουν περισσότερα ακαδημαϊκά και συμπεριφορικά προβλήματα απ' ότι οι οικογένειες με δύο γονείς (Zill, 1996). Οι γονείς που είναι μόνοι τους έχουν λιγότερες πηγές όπως χρήματα, κοινωνική στήριξη και χρόνο να επενδύσουν στην εκπαίδευση του παιδιού τους και στην ανάπτυξη. Η μητρική κατάθλιψη αποτελεί ένα παράγοντα κινδύνου για πολλά προβλήματα του παιδιού περιλαμβάνοντας και εσωτερικευμένη και εξωτερικευμένη συμπεριφορά (Cummings & Davies, 1994, Dumas & Serketich, 1994) και μπορεί να αποτελέσει αιτία μειωμένης εμπλοκής των μητέρων τους στο σχολείο ή σε δραστηριότητες του σπιτιού με το παιδί (Downey & Coyne, 1990).

Το φύλο επίσης μπορεί να επηρεάσει το βαθμό εμπλοκής των γονιών στη ζωή του παιδιού τους. Φαίνεται ότι οι μητέρες εμπλέκονται περισσότερο από τους πατέρες στα σχολικά θέματα του παιδιού, όχι μόνο επειδή επιλέγουν να το κάνουν, αλλά ίσως

και επειδή τους ανατίθεται αυτός ο ρόλος (Λιοντάκη, 1999, Γεωργίου, 2000, Γεώργας, Μπεζεβέγκης, & Γιώτσα, 2008).

Μορφωτικό επίπεδο των γονιών: Οι Baker και Stevenson (1986) αναφέρουν ότι στην δική τους έρευνα οι πιο μορφωμένες μητέρες φάνηκαν να ξέρουν περισσότερα από τις λιγότερο μορφωμένες σχετικά με την επίδοση του παιδιού τους στο σχολείο, διατηρούσαν στενότερη επαφή με τους δασκάλους και είχαν την τάση να αναλαμβάνουν δράση για να χειριστούν πιθανά προβλήματα του παιδιού τους στο σχολείο. Οι Dauber and Epstein (1989, 1993) βρήκαν ότι καλύτερα εκπαιδευμένοι γονείς εμπλέκονται περισσότερο στο σχολείο και στο σπίτι. Το U.S. Department of Education (1996) βρήκε ότι οι γονείς με υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης αναφέρουν μικρότερη ευχαρίστηση με τις σχολικές πρακτικές απ' ό,τι οι γονείς με χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης, προτείνοντας ότι οι περισσότεροι υψηλά εκπαιδευμένοι γονείς νιώθουν πιο άνετα να ασκούν κριτική στο σχολείο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Μάνεση (2008) έδειξαν ότι το περιεχόμενο της επικοινωνίας των γονέων με τους εκπαιδευτικούς διαφοροποιείται ανάλογα με το κοινωνικομορφωτικό επίπεδο (ΚΟΙΜΕ) στο οποίο ανήκουν. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους γονείς του υψηλού ΚΟΙΜΕ αναλυτικά όχι μόνο για ζητήματα που αφορούν την πρόοδο και συμπεριφορά των παιδιών τους, αλλά και για τον τρόπο εργασίας τους στην τάξη. Τους δίνουν, επίσης, συμβουλές για τρόπους βοήθειας στο σπίτι. Την ίδια στάση οι δάσκαλοι κρατούν και στους γονείς του μεσαίου ΚΟΙΜΕ, τους οποίους ενημερώνουν σε διπλάσιο ποσοστό από το αντίστοιχο των γονέων της κατώτερης κοινωνικής κατηγορίας με τους οποίους η επικοινωνία αφορά κατά κύριο λόγο τις δυσκολίες μάθησης του παιδιού. Οι γονείς του χαμηλού ΚΟΙΜΕ ανέφεραν ότι οι υποδείξεις των δασκάλων σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να παρέμβουν και να βοηθήσουν αποτελεσματικά το παιδί στο σπίτι, δεν είναι συγκεκριμένες. Δεν τους προτείνουν κατάλληλες πρακτικές, ενώ οι γονείς αυτό ακριβώς έχουν ανάγκη και περιμένουν. Επιβεβαιώνονται τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών στην Ευρώπη (Lareau, 1989, Crozier, 1997, 1999).

Εθνικότητα οικογένειας: Παρόλο που ο πληθυσμός των μαθητών στα σημερινά σχολεία είναι αυξημένα διαφορετικός, το ίδιο δε συμβαίνει με τον πληθυσμό των δασκάλων σε αυτά τα σχολεία. Τέτοια υπο-αντιπροσωπευτικότητα μπορεί να έχει μια σημαντική επίδραση στη γονεϊκή εμπλοκή. Οι γονείς μπορεί να νιώθουν ότι ο πολιτισμός της οικογένειάς τους δεν κατανοείται ή δε γίνεται σεβαστός από το δάσκαλο του παιδιού τους. (Moles, 1993). Έτσι μπορεί να είναι απίθανο να

θέλουν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες τάξης ή να εφαρμόσουν δραστηριότητες που προτείνονται από το δάσκαλο στο σπίτι. Επιπλέον, οι πολιτισμικές προσδοκίες ποικίλλουν όσον αφορά το τι θεωρείται κατάλληλη γονεϊκή εμπλοκή και ποιοι είναι οι ρόλοι (Chavkin & Gonzalez, 1995, Carrasquillo & London, Tinkler, 2002, Souto-Manning & Swick, 2006). Μερικοί πολιτισμοί πιστεύουν ότι είναι ασέβεια να επικοινωνούν με τους δασκάλους, έχοντας το φόβο ότι τέτοια επικοινωνία στέλνει το μήνυμα ότι οι γονείς υποτιμούν τους δασκάλους (Trumbull, Rothstein-Fisch & Hernandez, 2003).

Πολλές φορές οι προσδοκίες, οι εμπειρίες, οι συνήθειες και οι αξίες των σχολείων είναι πολύ διαφορετικές από εκείνες που παρουσιάζονται στο σπίτι των παιδιών (Coleman & Churchill, 1997). Οι γονείς που μιλούν ελάχιστα ή καθόλου ελληνικά(για παράδειγμα) μπορεί να μην μπορούν να καταλάβουν τις πληροφορίες που παρέχονται από τους δασκάλους και έτσι δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε προσκλήσεις για συμμετοχή ή να εφαρμόσουν προτάσεις για εμπλοκή στο σπίτι (Al-Hassan & Gardner, 2002). Το εμπόδιο της γλώσσας μπορεί επίσης να κάνει τους γονείς να αισθάνονται άβολα όταν αλληλεπιδρούν με τους δασκάλους. Συχνά αποφεύγουν την εμπλοκή τους στα σχολεία των παιδιών τους, επειδή αισθάνονται κατώτεροι από τους δασκάλους (Constantino, Cui, & Faltis, 1995, Desimone, 1999, Dyson, 2001, Keyser, 2001).

Στάσεις και προσδοκίες των γονιών: Οι προσδοκίες των γονιών για επιτυχημένη σταδιοδρομία του παιδιού τους στο εκπαιδευτικό σύστημα φαίνονται να συνδέονται και με περισσότερη ενεργό εμπλοκή τους στην όλη διαδικασία.(Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997). Οι υψηλές προσδοκίες προκαλούν ενεργή εμπλοκή, η εμπλοκή προκαλεί υψηλή σχολική επίδοση.

Δομές οικογένειας: Έρευνα έχει δείξει ότι παραδοσιακές οικογένειες στις οποίες και οι δύο γονείς είναι παρόντες στο σπίτι εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση του παιδιού τους απ' ότι οι μη παραδοσιακές οικογένειες (Sheldon, 2002). Μία έρευνα του 1996 που διεξήχθη από το National Household Education Surveys Program βρήκε ότι η γονεϊκή εμπλοκή διαφέρει μεταξύ διαφόρων οικογενειακών δομών. Σύμφωνα με τους Nord and West (2001), η γονεϊκή εμπλοκή των γονέων που μένουν μακριά από τα παιδιά τους είναι σημαντικά χαμηλότερη από τους γονείς που μένουν με τα παιδιά τους. Οι μητέρες που δεν κατοικούσαν μαζί ήταν πιο πιθανό να εμπλέκονται απ' ότι οι πατέρες που δεν κατοικούσαν μαζί, με την

παρουσία πατριού ή μητριάς να μειώνει την πιθανότητα εμπλοκής σε όλες τις περιπτώσεις.

Κοινωνικά δίκτυα: Η συγκρότηση του κοινωνικού δικτύου μιας οικογένειας επίσης επηρεάζει την έκταση στην οποία οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Τα κοινωνικά δίκτυα είναι «*το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων και συνδέσμων που το ένα άτομο έχει με άλλα άτομα*» (Sheldon, 2002). Όσο μεγαλύτερα τα κοινωνικά δίκτυα των γονέων, τόσο πιο πιθανό είναι να εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Τα κοινωνικά δίκτυα των γονέων από πολιτισμούς μειονότητας μπορεί να είναι μικρότερα από εκείνα άλλων γονέων από τη στιγμή που η περιορισμένη επάρκεια της γλώσσας μπορεί να κάνει τους γονείς να βιώνουν έλλειψη αυτοπεποίθησης στις κοινωνικές καταστάσεις (Chavkin, 1989).

Μια μεταβλητή που τελευταία έχει αρχίσει να προκαλεί το ενδιαφέρον των ερευνητών ως μια πιθανή παράμετρος της εμπλοκής είναι η αιτιακή απόδοση της επίδοσης από το γονιό. Η θεωρία της αιτιακής απόδοσης (attribution theory) περιγράφει το πώς εξηγούν και το πού αποδίδουν οι γονείς την επίδοση (επιτυχία ή αποτυχία) του παιδιού τους στο σχολείο. Η έρευνα του Georgiou (1999) που πραγματοποιήθηκε σε 22 δημοτικά σχολεία της Κύπρου βρήκε ότι η απόδοση από το γονιό της επίδοσης του παιδιού σε συγκεκριμένους παράγοντες επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο ο γονιός αυτός επιλέγει να εμπλακεί στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του, ο οποίος (τρόπος) επηρεάζει με τη σειρά του την ίδια την επίδοση του παιδιού.

Όσο περισσότερο ο γονιός πιστεύει ότι η επιτυχία εξαρτάται από το ίδιο το παιδί (π.χ. στις ικανότητες του και στην προσπάθεια που το ίδιο καταβάλλει), τόσο μεγαλύτερη θα είναι η εμπλοκή του γονιού στη ζωή του παιδιού και τόσο πιο επιτυχημένο θα είναι το παιδί αυτό. Αντίθετα, όσο περισσότερο ο γονιός αποδίδει την επίδοση σε εξωτερικά και μη ελεγχόμενα από το παιδί στοιχεία και γεγονότα (π.χ. στους δασκάλους, τους γονείς, την τύχη κ.λπ.), θα είναι λιγότερο πρόθυμος να εμπλακεί σε θέματα που αφορούν το σχολείο και τα μαθήματα και τόσο χαμηλότερη θα είναι η επίδοση του συγκεκριμένου παιδιού. Αυτά τα ευρήματα του Γεωργίου έχουν βρεθεί και σε άλλες σχετικές έρευνες (Powers & Wagner, 1984, Stevenson & Lee, 1990, Vanden & Peterson, 1991, Christenson, Rounds, & Gorney, 1992, Turk & Bry, 1992, O'Sullivan & Howe, 1996).

Σύμφωνα με τα παραπάνω δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι όσο περισσότερη είναι η γονεϊκή εμπλοκή τόσο περισσότερο αποβαίνει εις όφελος των

παιδιών. Απλά η εμπλοκή δεν αποτελεί ένα μονοδιάστατο είδος συμπεριφοράς και έτσι οι συνέπειες που θα έχει εξαρτώνται από το πώς ακριβώς ενεργεί ο γονιός, σε ποιο βαθμό κάνει αυτό που κάνει και πώς ερμηνεύεται η συμπεριφορά του από το ίδιο το παιδί.

### **Παράγοντες που αφορούν το παιδί:**

Ένας παράγοντας που είναι καθοριστικός για την απόφαση των εκπαιδευτικών να εμπλέξουν τους γονείς στα σχολικά δρώμενα είναι η ηλικία των μαθητών τους. Ακόμη και στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την εμπλοκή των γονέων, οι προσπάθειές τους φαίνεται να μειώνονται δραματικά, καθώς οι μαθητές προχωρούν από τις μικρότερες ηλικιακά τάξεις στις μεγαλύτερες (Epstein, 1987, Epstein & Dauber, 1991, Symeou, 2002b, Epstein, 1986, Dauber & Epstein, 1993, Λιοντάκη, 1999 Beyer, Patrikakou & Weissberg, 2003).

Πολλές έρευνες (π.χ., Epstein, 1987, Epstein & Dauber, 1991, Chavkin & Williams, 1993, Seitsinger et al., 2008) διαπίστωσαν ότι τα προγράμματα εμπλοκής των γονέων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι πιο οργανωμένα, συστηματικά και αποτελεσματικά σε σχέση με τα αντίστοιχα στη δευτεροβάθμια. Αυτό ίσως να οφείλεται στο ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται πως η ενεργός συμμετοχή τους στη ζωή του παιδιού κατά τα κρίσιμα, πρώιμα χρόνια μπορεί να επιφέρει μια ουσιαστική διαφορά. Ακόμη, μπορεί να απομακρύνονται στη συνέχεια, όταν διαπιστώσουν ότι η παρουσία τους δεν είναι πλέον τόσο απαραίτητη. Τέλος, είναι πιθανόν οι γονείς να αισθάνονται πιο ικανοί να βοηθούν τα παιδιά τους στο σχολείο όσο αυτά βρίσκονται σε μικρές ηλικίες, ενώ αργότερα να δυσκολεύονται με τα μαθήματα των μεγαλύτερων τάξεων (Stevenson & Baker, 1987).

Καθώς μεγαλώνει η ηλικία των παιδιών τους οι γονείς ελαττώνουν τη συμμετοχή σε σχολικά γεγονότα και μπορεί να παρερμηνευτεί αυτό από το σχολικό προσωπικό ως έλλειψη εμπλοκής, αλλά έρευνες δείχνουν ότι ακόμα και στο επίπεδο γυμνασίου οι γονείς από ποικιλία πολιτισμικών κουλτούρων φροντίζουν σε βάθος για την εκπαίδευση του παιδιού τους και εμπλέκονται πολύ σε υποστηρικτικές δραστηριότητες (Ritter, Mont-Reynaud & Soenuaxh, 1993). Οι Zill & Nord (1994) εστιάζουν στις διαφορές στη γονεϊκή εμπλοκή μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών γυμνασίων. Στα δημόσια γυμνάσια 22% των γονέων εμπλέκονται πολύ στις σχολικές δραστηριότητες, σε σύγκριση με το 54% των ιδιωτικών σχολείων. Επίσης,

επισημαίνουν τις δραματικές διαφορές που μπορεί να κάνει η σχολική ηγεσία όταν η γονεϊκή εμπλοκή στο γυμνάσιο υποστηρίζεται και ενθαρρύνεται.

Στην έρευνα του Pryor (1995) σε μαθητές γυμνασίου, οι περισσότεροι αρχικά εξέφρασαν απροθυμία να εμπλέκονται οι γονείς τους στην εκπαίδευσή τους, αλλά κάποιιοι δήλωσαν ότι τους ήθελαν να τους βοηθούν με τις εργασίες στο σπίτι, τις εξωσχολικές δραστηριότητες και τα αθλήματα. Επίσης, τους άρεσε να τους έχουν στο ακροατήριο σε αθλητικά γεγονότα και σε παραστάσεις των μαθητών. Γενικά, ήθελαν τους γονείς να τους βοηθούν με την ακαδημαϊκή εργασία, αλλά να μένουν έξω από τις κοινωνικές τους ζωές. Επίσης, ήθελαν τον έπαινο των γονέων όταν πήγαιναν καλά, ήθελαν οι ιδέες τους να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και ήθελαν περισσότερες ομάδες εστίασης σχετικά με την εκπαίδευσή τους. Στην έρευνα του Beveridge (2004), ένας αριθμός παιδιών περιέγραψε καταστάσεις στις οποίες η παρουσία των γονιών τους σε μία συνάντηση, παρείχε ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο ένιωθαν πιο ικανοί να εκφράσουν μία άποψη που διέφερε από εκείνη του σχολείου.

Φύλο: Έχει διαπιστωθεί σε κάποιες έρευνες ότι οι γονείς των αγοριών είναι περισσότερο εμπλεγμένοι απ' ότι οι γονείς των κοριτσιών, και δικαιολογούν το εύρημα αυτό με το επιχείρημα ότι τα αγόρια παρουσιάζουν συνήθως πιο καθυστερημένη έναρξη στην σχολική εργασία, είναι λιγότερο υπεύθυνα σε ότι αφορά την εργασία τους και γενικά η σχολική τους επίδοση είναι χαμηλότερη από την αντίστοιχη των κοριτσιών (Γεώργας, Μπεζεβέγκης, & Γιώτσα, 2008).

Επίδοση του παιδιού: Η επίδοση του παιδιού στο σχολείο μπορεί να είναι άριστη, αποδεκτή ή απαράδεκτη σύμφωνα με τα κριτήρια του σχολείου όπως εκφράζονται από τον δάσκαλο της τάξης. Παρόλα αυτά εξίσου σημαντική είναι η άποψη που ο ίδιος ο γονιός έχει για την επίδοση του παιδιού του, έστω και αν ποτέ δεν καλείται να την εκφράσει επίσημα. Η υποκειμενική αυτή άποψη φαίνεται να επηρεάζει άμεσα αρκετές από τις στάσεις και της συμπεριφορές του γονιού και έμμεσα κάποιες μεταβλητές που σχετίζονται με το ίδιο το παιδί. Η επίδοση του ίδιου του παιδιού λειτουργεί και ως ρυθμιστής της γονεϊκής συμπεριφοράς. Όχι μόνο επηρεάζεται από αυτήν, αλλά και την επηρεάζει. Οι γονείς των καλών μαθητών εμπλέκονται περισσότερο στην εκπαίδευση του παιδιού τους (Dauber & Epstein, 1993).

### Παράγοντες που αφορούν το σχολείο:

Σε πολλές περιπτώσεις, η γονεϊκή εμπλοκή αποθαρρύνεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, γιατί την αντιλαμβάνονται ως απειλή για το επαγγελματικό τους κύρος (Crozier, 1999). Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν τον εαυτό τους αποκλειστικά αρμόδιο να κατευθύνουν το παιδαγωγικό τους έργο (Φρειδερίκου & Φολερού- Τσερούλη, 1991) και επιθυμούν να διατηρούν τη θέση ισχύος που κατέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ άλλοι δεν είναι πεπεισμένοι για την αξία της γονεϊκής εμπλοκής (Coleman, 1991). Κάποιοι είναι απρόθυμοι να παραδεχτούν ότι χρειάζονται βοήθεια από τους γονείς (Gestwicki, 2010) ή θεωρούν ότι οι γονείς δεν είναι σε θέση να συμβάλλουν θετικά στο έργο τους (Epstein & Becker, 1982).

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως η προετοιμασία και ο συντονισμός δραστηριοτήτων γονεϊκής εμπλοκής απαιτεί πολύ χρόνο, που δεν είναι διαθέσιμος σε όλες τις περιπτώσεις (Moles, 1987, Rosenthal & Sawyers, 1996, Cameron & Lee, 1997, Gettinger & Guetschow, 1998). Προηγούμενες εμπειρίες συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς επίσης επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν φόβους ότι γονείς με υπερσυντηρητικές απόψεις μπορούν να εμποδίσουν σχολικές καινοτομίες και να υποβαθμίσουν το επίπεδο του σχολείου (Turney, Eltis, Towler & Wright, 1990).

Τα ευρήματα της έρευνας του Συμεού (2008) δείχνουν ότι υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση μεταξύ των εκπαιδευτικών σε σχέση με το περιεχόμενο, το εύρος και την έκταση των σχέσεών τους με τις οικογένειες των μαθητών τους, όπως έχει επισημανθεί και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα (Becker & Epstein, 1982, Lareau, 1987, Martin, Ranson & Tall, 1997). Οι διαπιστώσεις αυτές δείχνουν ότι το θεσμικό πλαίσιο δεν είναι αυτό που καθορίζει τις σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων αλλά οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παίζουν ένα πολύ σημαντικό ρόλο. Αυτό που φαίνεται να είναι κρίσιμο είναι η «φιλοσοφία» του εκπαιδευτικού, οι διαπροσωπικές του ικανότητες και το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσει την εκπαιδευτική του δράση. Οι δάσκαλοι των οποίων οι επαφές με τους γονείς χαρακτηρίζονται σε αυξημένα ποσοστά από συνεργασία, φιλικότητα, σεβασμό, εμπιστοσύνη, ζεστασιά και σε χαμηλά ποσοστά από σύγκρουση, παρεξηγήσεις, απόσταση, έλλειψη ανησυχίας και ένταση εκτιμούνται από τους γονείς ως καλύτεροι στη δουλειά τους (Epstein, 1985, 1986).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη (2008) σε δημοτικά σχολεία στους νομούς Ιωαννίνων, Άρτας, Θεσπρωτίας, Πρέβεζας, Αττικής και Θεσσαλονίκης, έδειξαν ότι οι Έλληνες εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη



γονεϊκή εμπλοκή, υπό την προϋπόθεση ότι αυτή γίνεται μέσα στα πλαίσια που οι ίδιοι επιθυμούν ή ο νόμος ορίζει (Μπρούζος, 2002, Becker & Epstein, 1982, Epstein, 1986, 1990, Epstein & Dauber, 1991, Dauber & Epstein, 1993, Γεωργίου, 2000, Πούλου & Ματσαγούρας, 2008). Από τα ευρήματα αυτής της έρευνας προκύπτει ότι η γονεϊκή ιδιότητα των εκπαιδευτικών, τα χρόνια υπηρεσίας, η ηλικία και οι βασικές σπουδές είναι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι οι ίδιοι γονείς αποδίδουν σε μικρότερο βαθμό ευθύνη για τη μη ικανοποιητική εμπλοκή τους στα σχολικά δρώμενα από ότι οι συνάδελφοί τους που δεν είναι γονείς. Οι πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί είναι θετικότερα διακείμενοι από ότι οι νεότεροι συνάδελφοί τους απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και αποδίδουν στους γονείς ευθύνη σε μικρότερο βαθμό για την περιορισμένη εμπλοκή των τελευταίων στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι παράγοντες «έλλειψη χρόνου εκ μέρους των εκπαιδευτικών» και «ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών» συσχετίζονται με τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που διάκινται αρνητικά απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή εκτιμούν πως η έλλειψη χρόνου από την πλευρά τους είναι σημαντικό εμπόδιο για την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα, δε θεωρούν ότι η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί ουσιαστικό πρόβλημα για τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Από την άλλη πλευρά, οι θετικά διακείμενοι εκπαιδευτικοί στη γονεϊκή εμπλοκή, τα εμπόδια τα εντοπίζουν περισσότερο στην ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών παρά στην έλλειψη χρόνου από την πλευρά τους.

Επιπλέον, κάποιες έρευνες έχουν δείξει ότι οι νεότεροι, αρχάριοι και άπειροι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες να συνεργαστούν με τις οικογένειες των μαθητών τους, ενώ αντιθέτως οι πιο έμπειροι και όσοι/ες έχουν υψηλό βαθμό επαγγελματικής αυτό-αποτελεσματικότητας αναπτύσσουν στενότερες σχέσεις με τους γονείς (Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1987, McBride & Lin, 1996). Αλλά και το ακαδημαϊκό αντικείμενο που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί πιθανόν να διαδραματίζει ρόλο στην απόφαση των εκπαιδευτικών να εμπλέξουν τους γονείς σε σχολικές δραστηριότητες. Οι Epstein & Dauber (1991), για παράδειγμα, βρήκαν ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν περισσότερες παιδαγωγικές στρατηγικές που προϋποθέτουν την εμπλοκή των γονέων στα γλωσσικά μαθήματα και στην ανάγνωση παρά σε άλλα θέματα του αναλυτικού προγράμματος.

Καθοριστικό ρόλο στα επίπεδα συνεργασίας γονέων- εκπαιδευτικών παίζουν και χαρακτηριστικά του ίδιου του σχολείου, όπως η αναλογία μαθητών- εκπαιδευτικών, οι δυσκολίες πρόσβασης στο σχολείο, το σχολικό κλίμα (Feuerstein, 2000) και η στάση του διευθυντή της σχολικής μονάδας απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (Henderson, 1988). Η περιοχή στην οποία βρίσκεται ένα σχολείο φαίνεται να σχετίζεται με τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τις οικογένειες των μαθητών τους. Έρευνες έχουν δείξει ότι σε σχολεία αστικών περιοχών, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν περισσότερες στρατηγικές εμπλοκής των γονέων στα σχολικά δρώμενα (Epstein, 1987, Λιοντάκη, 1999), ενώ η Lareau (1987, 2000) διαπίστωσε ότι σχολεία σε περιοχές που κατοικούνται από χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου (ΚΟΙΕ) οικογένειες αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες να συνεργαστούν με τις οικογένειες των μαθητών τους σε σύγκριση με σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές που κατοικούνται από οικογένειες υψηλού ΚΟΙΕ.

Παρά το γεγονός ότι οι δάσκαλοι αποδέχονται θεωρητικά πως μια καλή συνεργασία μεταξύ σχολείου- οικογένειας μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις για όλους τους εμπλεκόμενους, στην ουσία ανησυχούν μήπως υπερβούν κάποια αόριστα «όρια ασφαλείας» που οι ίδιοι θέτουν και μήπως δημιουργηθούν προβλήματα στο σχολείο (Angelides, Theophanous, & Leigh, 2006, Πούλου & Ματσαγγούρας, 2008). Λίγοι είναι εκείνοι που πιστεύουν ότι θα μπορούσαν ρεαλιστικά να αλλάξουν τις συμπεριφορές των γονέων (Becker & Epstein, 1982). Πιστεύουν ξεκάθαρα ότι η σχέση μεταξύ σχολείου και γονιών πρέπει να έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και να είναι κατά προτίμηση μονόδρομης κατεύθυνσης. Το εύρημα της Χατζηχρήστου (1999) είναι ότι πολλοί δάσκαλοι προτιμούν να μην πληροφορούνται για σοβαρά προβλήματα του παιδιού, όπως είναι το διαζύγιο, η βία στην οικογένεια κλπ., γιατί δεν ξέρουν πώς να χρησιμοποιήσουν την πληροφορία.

Τα στοιχεία αυτά δε φαίνεται να έχουν τοπικό μόνο χαρακτήρα. Μια πλειάδα ερευνών σε διαφορετικές χώρες δείχνει ότι το φαινόμενο της αντίστασης των δασκάλων στη γονεϊκή «απειλή» είναι διεθνές. Οι δάσκαλοι στις ΗΠΑ (Williams & Stallworth, 1982), στην Αγγλία (Moses & Croll, 1987), στο Ισραήλ (Goldring, 1990), στη Σιγκαπούρη (Sharpe, 1991), στην Αυστραλία (Toomey, 1993) και στην Κύπρο (Georgiou, 1996) μπορεί να διαφέρουν σε αρκετά σημεία, αλλά δείχνουν μια καταπληκτική ομοφωνία ως προς το θέμα της γονεϊκής εμπλοκής. Προτιμούν η

εμπλοκή αυτή να γίνεται από απόσταση και σύμφωνα με τους όρους που οι ίδιοι θέτουν, ως οι ειδικοί για εκπαιδευτικά θέματα.

## **2.6. ΑΝΤΙΠΑΡΑΘΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΓΟΝΕΩΝ:**

Στην πραγματικότητα, οι σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών είναι σπάνια ισότιμες (Beveridge, 2004). Η προσπάθεια συνεργασίας τους δεν είναι καθόλου εύκολη, διότι συχνά υπάρχουν μεγάλες αποκλίσεις στις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων, οι σχέσεις τους συχνά εμφανίζονται τεταμένες (Abrams & Gibbs, 2000, Lewis & Forman, 2002), σε σημείο τέτοιο που κάποιοι να κάνουν λόγο για «φυσικούς εχθρούς» (Keyes, 2002), και διότι υπάρχουν δυσκολίες και εμπόδια από την πλευρά και των γονέων και των εκπαιδευτικών (όπως είδαμε παραπάνω) για να αναπτύξουν μια θετική και συστηματική συνεργασία (Greenwood & Hickman, 1991).

Γονείς και δάσκαλοι ζουν σε συνθήκες αμοιβαίας δυσπιστίας, ανταγωνισμού και εχθρότητας. Αυτές οι δύο ομάδες ανθρώπων αντιμετωπίζουν διαρκή προβλήματα στη διαπραγμάτευση των ορίων τους (Lightfoot, 1978, Γιαννακάκη, 1997, Λιοντάκη, 1999). Από τη μία πλευρά, οι δάσκαλοι ανησυχούν επειδή νιώθουν να απειλείται η επαγγελματική τους αρμοδιότητα και εξειδίκευση σε εκπαιδευτικά θέματα. Έτσι, όταν επικοινωνούν με τους γονείς, κρατούν αποστάσεις ασφαλείας (Allexsaht-Snider, 1995, Ladoumi-Vidalí, 1997). Οι εκπαιδευτικοί κάποιες φορές αισθάνονται ότι επικρίνονται από τους γονείς (Φρειδερίκου-Φολερού-Τσερουλή, 1991).

Οι γονείς, από την άλλη πλευρά, είναι πολύ λιγότερο μονολιθικοί στην αντίδρασή τους. Ανάλογα με την κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση, κάποιοι από αυτούς, εκείνοι που ανήκουν σε χαμηλότερο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, είναι πιθανό να νιώθουν αδύναμοι και φοβισμένοι μπροστά στους «διανοούμενους» και πολιτισμικά ανώτερους δασκάλους των παιδιών τους (Lawson, 2003). Κάποιοι άλλοι γονείς όμως μπορεί να υποτιμούν τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο επειδή οι ίδιοι είναι πιο εύποροι, έχουν πιο καλοπληρωμένα επαγγέλματα και χαίρουν υψηλότερης κοινωνικής εκτίμησης, αλλά και επειδή διαθέτουν υψηλότερα ακαδημαϊκά προσόντα από εκείνους. Κάποιοι άλλοι γονείς κρατούν επιφυλακτική στάση απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τους αποκρύπτουν πληροφορίες σημαντικές για το παιδί.

Σε ό,τι αφορά τη σχέση του σχολείου με τις οικογένειες, ιδιαίτερα τις μη προνομιούχες, η εξουσία βρίσκεται ξεκάθαρα στα χέρια του σχολείου. Η συνεργασία μεταξύ των δύο απαιτεί μονομερείς συμβιβασμούς της μίας πλευράς, του γονιού, στις απαιτήσεις της άλλης πλευράς, δηλαδή του σχολείου (Lightfoot, 1978). Οι γονείς

θεωρούνται παρείσακτοι μέσα στο σχολείο. Η παραμικρή έκφραση γνώμης για το «τι» και «πώς» διδάχτηκε στην τάξη προκαλεί αυτόματα μια αμυντική διάθεση εκ μέρους του κάθε δασκάλου (Safran, 1996). Ένα θέμα που βρίσκεται ακριβώς στο επίκεντρο της διαμάχης των δύο πλευρών είναι ο βαθμός εμπλοκής και συμμετοχής των γονιών στη σχολική ζωή των παιδιών τους. Η υπάρχουσα πραγματικότητα είναι ότι πρακτικοί, πολιτισμικοί και ψυχολογικοί λόγοι μπορεί να κρατούν συγκεκριμένου τύπου οικογένειες μακριά από τα σχολεία.

Μία πρόσφατη έρευνα των Angelides, Theophanous & Leigh (2006) σε δύο νηπιαγωγεία στη Λευκωσία της Κύπρου επιχειρεί να σκιαγραφήσει τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή και τα καθήκοντα γονέων και εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Στην πράξη, φάνηκε ότι οι σχέσεις γονέων και δασκάλων δεν ήταν ουσιαστικές συνεργατικές σχέσεις, αλλά σχέσεις αδήλωτης απάθειας. Πολλές φορές οι δάσκαλοι θεωρούσαν κάποιους γονείς αδιάφορους γιατί δεν έρχονταν σε επαφή μαζί τους συχνά και σαν αποτέλεσμα, οι δάσκαλοι γίνονται αδιάφοροι κι αυτοί. Οι γονείς φάνηκε να είναι μπερδεμένοι ή να μην ξέρουν το ρόλο τους και τα καθήκοντά τους, όσον αφορά την εμπλοκή τους στα σχολεία.

Γενικά, φαίνονταν να αισθάνονται ότι με οποιαδήποτε επιπλέον εμπλοκή με το πρόγραμμα του σχολείου, μπορεί να ενοχλήσουν ή να παρεμποδίσουν τους δασκάλους. Οι δάσκαλοι φάνηκε να έχουν παρόμοια στάση. Φάνηκε να προτιμούν να μην έχουν τους γονείς να εμπλέκονται στο πρόγραμμα του σχολείου. Οι ερευνητές πιστεύουν ότι οι δάσκαλοι και οι γονείς λειτουργούν κάτω από μία κρυμμένη αμφισβήτηση/ αντιπαράθεση (Angelides, 2004). Ενώ όλοι πίστευαν ότι η καλή συνεργασία μεταξύ σχολείων και οικογενειών έχει θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά και οι δύο πλευρές υποστήριξαν τη συμφωνία ότι προτιμούν καθορισμένες τυπικές σχέσεις, που συχνά είναι αυτοσχέδιες και επιφανειακές επαφές, και θεωρούν ότι είναι καλύτερο εάν οι γονείς μένουν μακριά από τις δραστηριότητες του σχολείου. Φάνηκε να μην είναι εξοικειωμένοι με άλλους τρόπους συνεργασίας εκτός από το συνηθισμένο τρόπο προφορικής επικοινωνίας.

## **2.7. ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΟΥ ΕΦΑΡΜΟΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΟΥ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ ΓΙΑ ΝΑ ΕΝΙΣΧΥΣΟΥΝ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ:**

Τα τελευταία χρόνια αυξανόμενος αριθμός κρατών, περιοχών και σχολείων έχει ξεκινήσει να αναπτύσσει και να εφαρμόζει αναλυτικά προγράμματα συνεργασίας και να περνάει νομοθεσίες ή να δίνει κατευθυντήριες γραμμές για τις συνεργασίες,

ιδιαίτερα στην Αμερική. Μερικά τέτοια κράτη συμμετείχαν στο «The National Network of Partnership Schools at John Hopkins University», το οποίο βοηθά τα σχολεία να αναπτύξουν προγράμματα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας-κοινότητας. Το 2000 συμμετείχαν σε αυτό η Αλάσκα, η Καλιφόρνια, το Κονέκτικατ, η Φλόριντα, η Χαβάη, το Ιντάχο, το Ιλλινόις, το Κεντάκι, η Λουιζιάνα, το Μέρυλαντ, το Μισσούρι, η Νέα Υόρκη, η Νότια Καρολίνα, το Οχάιο, το Τέξας, Ούταχ, η Ουάσιγκτον, το Γουίσκονσιν. Οι αρχηγοί αυτών των κρατών αναπτύσσουν πολλούς τρόπους για να καθοδηγήσουν και να ανταμείψουν περιοχές και σχολεία ώστε να βελτιώσουν τα προγράμματα συνεργασίας τους. Σχεδιάζουν στόχους και τακτικές, παρέχουν εκπαίδευση στην ανάπτυξη τέτοιων προγραμμάτων, διεξάγουν συνέδρια, δίνουν επιδόματα στις περιοχές και στα σχολεία για να βελτιώσουν τις συνεργασίες, αξιολογούν το έργο και την πρόοδο και αναγνωρίζουν και ανταμείβουν τις καλύτερες πρακτικές (Epstein, 2001b, p.314-333).

**Το πρόγραμμα Title I** είναι ένα ομοσπονδιακό πρόγραμμα της Αμερικής, το οποίο παρέχει οικονομική βοήθεια σε τοπικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες και δημόσια σχολεία προκειμένου να στηρίξει το προσωπικό, την ανάπτυξη προγράμματος και συγκεκριμένες δραστηριότητες για την ενίσχυση συνεργασιών σχολείου-οικογένειας-κοινότητας. Το πρόγραμμα αυτό βασίζεται στο πλαίσιο των 6 τύπων εμπλοκής της Epstein.

Το πρόγραμμα δίνει άδεια για τη χρήση επιδοτήσεων για τη μεταφορά και φροντίδα του παιδιού προκειμένου να βοηθήσει τους γονείς να παρακολουθήσουν αυτό και άλλες σχολικές συναντήσεις. Η χρηματοδότηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για επισκέψεις στο σπίτι, προγράμματα αλφαριθμητισμού για γονείς, μεταφραστές για να ενθαρρύνουν την παρακολούθηση και συμμετοχή των γονέων που μιλούν γλώσσες άλλες από τα αγγλικά και για να παρέχουν σε αυτούς τους γονείς μεταφρασμένες πληροφορίες σε χρήσιμες φόρμες ή εφημερίδα κοινότητας, άνοιγμα ενός κουτιού προτάσεων, διεξαγωγή χρόνιας έρευνας ή ανασκόπηση ιδεών οικογένειας και κοινότητας, ενδιαφερόντων και ερωτήσεων ή διεξαγωγή χρόνιας συνάντησης για να μοιραστούν ιδέες.

Το Title I ζητάει από κάθε σχολείο να αναπτύξει από κοινού με τους γονείς μία «συμφωνία» που υπογραμμίζει πώς οι γονείς, το σχολικό προσωπικό και οι μαθητές θα μοιραστούν την ευθύνη για βελτίωση της επίδοσης των μαθητών και για να βοηθήσουν τους μαθητές να φτάσουν πρότυπα υψηλής επίδοσης που θέτονται από

τα κράτη τους, τις περιοχές ή τα σχολεία. Η συμφωνία καθορίζει πόσο συχνά οι δάσκαλοι θα στέλνουν αναφορές στο σπίτι, πότε θα γίνονται οι συσκέψεις γονέα-δασκάλου και πώς οι γονείς μπορούν να κάνουν εθελοντισμό, να παρατηρούν στις τάξεις και να συμμετέχουν με άλλους τρόπους. Άλλοι τομείς κανονισμών του Title I ζητούν από τα σχολεία να επικοινωνούν με τις οικογένειες με ποικίλους τρόπους, όπως να εκπαιδεύσουν τους δασκάλους να συνεργάζονται με οικογένειες, να αναπτύξουν ένα αναλυτικό σχέδιο βελτίωσης του σχολείου και να εμπλέξουν ομάδες κοινότητας και υπηρεσίες.

Έτσι, η νομοθεσία παρέχει πολλές ιδέες για εμπλοκή των οικογενειών αλλά είναι ευθύνη του κάθε σχολείου πώς να σχεδιάσει και να οργανώσει όλες τις δραστηριότητές του με τις οικογένειες σε ένα συνεκτικό σχέδιο ή πρόγραμμα. Είναι σημαντικό το ότι όταν οι δάσκαλοι αρχίζουν να εφαρμόζουν πρακτικές για να εμπλέξουν οικογένειες, αναπτύσσουν πιο θετικές στάσεις για τους γονείς και για τη βοήθεια που οι γονείς μπορούν να προσφέρουν για να βοηθήσουν τους μαθητές να πετύχουν στο σχολείο.

### **Προσεγγίσεις βασισμένες στην έρευνα για την ανάπτυξη αναλυτικών συνεργασιών σχολείου- οικογένειας- κοινότητας:**

Δύο πρόσφατα βασικά ερευνητικά προγράμματα (Ομάδες δράσης για συνεργασίες Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας και η έρευνα δράσης Δασκάλου) δείχνουν πώς τα σχολεία μπορούν να καθορίσουν αποτελεσματικούς μηχανισμούς για να αναπτύξουν και να διεξάγουν αναλυτικά προγράμματα συνεργασίας. Και οι δύο προσεγγίσεις μπορούν να βοηθήσουν τα Title I προγράμματα.

#### **1)Ομάδες Δράσης για Συνεργασίες Σχολείου- Οικογένειας- Κοινότητας (Action Teams for School-Family-Community Partnerships):**

Περισσότερα από 70 δημοτικά, μεσαίων τάξεων και γυμνάσια έχουν εμπλακεί στο σχεδιασμό και εφαρμογή μιας προσέγγισης, που σχεδιάστηκε από την Epstein και τους συνεργάτες της, χρησιμοποιώντας ομάδες δράσης για συνεργασίες σχολείου-οικογένειας και κοινότητας. Σε κάθε σχολείο, μία ομάδα δράσης καθοδηγεί την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός προγράμματος που περιλαμβάνει δραστηριότητες για τους 6 βασικούς τύπους εμπλοκής. Κάθε ομάδα δράσης αποτελείται από τουλάχιστον 6 μέλη περιλαμβάνοντας δασκάλους, γονείς, διοικητές, συμβούλους, μαθητές στις ανώτερες τάξεις και άλλους. Η ομάδα δράσης πρώτα γράφει τις παρούσες σχολικές

πρακτικές συνεργασίας μέσω λιστών ελέγχου με έρευνες ή ομάδες εστίασης γονέων, δασκάλων και μαθητών και δουλεύει ως ομάδα βελτίωσης του σχολείου στο θέμα των συνεργασιών. Βασισμένη στη λεπτομερή επικρατούσα κατάσταση, η ομάδα δράσης δημιουργεί ένα σχεδιάγραμμα 3 χρόνων με τους στόχους της για συνεργασίες και τρόπους να διατηρήσει, να βελτιώσει ή να προσθέσει πρακτικές που έχουν σχέση με τις ανάγκες και ενδιαφέροντα που αποκαλύπτονται από την αρχική κατάσταση. Στο τέλος κάθε χρόνου, η ομάδα δράσης επαναξιολογεί τη δουλειά της, ενημερώνει το σχεδιάγραμμα των 3 χρόνων και αναπτύσσει άλλο ένα σχέδιο ενός έτους για να βελτιώσει και να διατηρήσει το πρόγραμμα συνεργασίας του. Έτσι λοιπόν, οι ομάδες δράσης μετατρέπουν τα σχέδια συνεργασίας σε δράσεις και τους στόχους συνεργασίας σε αποτελέσματα (Epstein, 2001b, p.403-426).

Κάθε μέλος της ομάδας δράσης υπηρετεί ως πρόεδρος ή βοηθός προέδρου μίας από τις έξι υποεπιτροπές και ο καθένας αναλαμβάνει ευθύνη για να συνεργαστεί με πρόσωπα στο σχολείο για ένα τύπο εμπλοκής. Για παράδειγμα, ο πρόεδρος της ομάδας δράσης τύπου 2 της επιτροπής επικοινωνιών μπορεί να δουλεύει με τους δασκάλους, γονείς, μαθητές και μέλη κοινότητας για να σχεδιάσει, ελέγξει και βελτιώσει τα ενημερωτικά δελτία του σχολείου, τα προγράμματα και το περιεχόμενο των συνεδρίων ή το πώς παρατηρείται η κάρτα αναφοράς πληροφοριών και πώς κατανοείται από τους μαθητές και οικογένειες. Ο πρόεδρος τύπου 5 της επιτροπής λήψης αποφάσεων μπορεί να δουλέψει με άλλους για να αναγνωρίσει και να επιστρατεύσει τους επικεφαλής γονέων να αντιπροσωπεύσουν καλύτερα όλους τους γονείς στο σχολείο.

Το μοντέλο έχει εφαρμοστεί πλήρως σε δημοτικά σε 2 περιοχές στα Δημόσια σχολεία της πόλης Βαλτιμόρης και επεκτείνεται και σε άλλες περιοχές. Έχει επίσης υιοθετηθεί από πολλές ομάδες δασκάλων, γονέων και διευθυντών σε άλλα κράτη, καθώς και σε άλλες χώρες. Τα σχολεία αυτά αναφέρουν πολυάριθμες επιδράσεις: αυξημένη επικοινωνία με πολύ χαμηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου αστικούς γονείς, αυξημένη γονεϊκή συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες, περισσότερους γονείς να βοηθούν τα παιδιά τους με τις εργασίες τους για το σπίτι (με ωφέλιμες επιδράσεις στις στάσεις και τη μάθηση του μαθητή), καλύτερες επιδόσεις σε μαθήματα και άλλες. Έρευνες από 6 γυμνάσια έδειξαν ότι η γονεϊκή και κοινοτική εμπλοκή όχι μόνο μπορεί να επιτευχθεί, αλλά επίσης μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις στις ικανότητες καθορισμού στόχων των μαθητών, στην παρακολούθηση και στο ηθικό φρόνημα και μπορεί να βοηθήσει τα σχολεία να δημιουργήσουν

ισχυρότερους συνδέσμους με τις υπηρεσίες της κοινότητας (Epstein & Connors, 1994).

## **2) Έρευνα δράσης Γονέα-Δασκάλου (Parent-Teacher Action Research):**

Οι ομάδες έρευνας δράσης σχεδιάστηκαν από τον Davies και τους συνεργάτες του και περιλαμβάνουν δασκάλους και γονείς που συμμετέχουν ως συντελεστές αλλαγής και ως ερευνητές για να βελτιώσουν πρακτικές συνεργασιών στα σχολεία τους. Οι ομάδες ορίζουν τα προβλήματα ή τις ανάγκες, αναγνωρίζουν προσεγγίσεις για να λύσουν τα προβλήματα, σχεδιάζουν και εφαρμόζουν παρεμβάσεις, εξετάζουν τ' αποτελέσματα και συνεχίζουν το έργο τους με συναντήσεις για περαιτέρω σχέδια. Μπορεί να επιλέξουν να λύσουν ένα πρόβλημα ή να συνεργαστούν σε ορισμένους τομείς. Αυτή η προσέγγιση στοχεύει να αναπτύξει «δασκάλους ερευνητές» και «γονείς ερευνητές» που θα συνεχίσουν να έχουν κοινή συμμετοχή σε προγράμματα για να βελτιώσουν συνεργασίες και άλλους τομείς της σχολικής μεταρρύθμισης. Σε αυτά τα προγράμματα που χρησιμοποιούν αυτή την προσέγγιση, επαγγελματίες διευκολυντές βοηθούν το έργο των ομάδων δράσης γονέα-δασκάλου και συντονίζουν την έρευνα (Burch, 1993). Αυτές οι ομάδες αναλαμβάνουν δράση σε τουλάχιστον ένα τύπο εμπλοκής τη φορά για να βελτιώσουν τις συνεργασίες στο σχολείο τους.

Οι πρακτικές που αναπτύσσονται από τις ομάδες περιλαμβάνουν συμβουλευτικά προγράμματα, δραστηριότητες επίσκεψης στο σπίτι, δραστηριότητες συνεργασίας σχολείου-σπιτιού και δραστηριότητες επικοινωνίας γονέα-δασκάλου. Κάποιες από αυτές τις δραστηριότητες μπορεί να είναι ο συντονισμός εγκατάστασης τηλεφωνητών και τηλεφώνων στις τάξεις, η πρόσκληση ενός γονέα ως φιλοξενούμενο ομιλητή του προγράμματος και ο σχεδιασμός ενός προγράμματος εργασίας του γονέα στο σχολείο (Epstein & Hollifield, 1996).

Τα σχολεία που χρησιμοποιούν την προσέγγιση ερευνητικής δράσης γονέα-δασκάλου έχουν δείξει (Palanki & Burch, 1995, Dalton et al., 1996) ότι είναι πιθανό να α) αναπτυχθούν επικοινωνιακές αμφίδρομες διαδικασίες επικοινωνίας μεταξύ οικογενειών και σχολικού προσωπικού με τη χρήση εφημερίδων, ημερολογίων τηλεφώνου, τηλεφωνητών και άλλων κυκλώματων, β) αυξάνουν τη συμμετοχή δασκάλων και γονέων στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και την αξιολόγηση για κάθε μαθητή, χρησιμοποιώντας οικογενειακούς χαρτοφύλακες, ατομικά σχέδια εκπαίδευσης και άλλες πιο παραδοσιακές αξιολογήσεις και γ) αυξάνουν τη συμμετοχή δασκάλων και γονέων σε εκπαιδευτικές λήψεις αποφάσεων στην ανάπτυξη σχολικού



προγράμματος και στην αξιολόγηση με το να συλλέγουν δεδομένα από ένα ευρύ σύνολο γονέων, δασκάλων και μελών της κοινότητας. Η εργασία των ομάδων δράσης έχει άμεση επίδραση στα κίνητρα και τη μάθηση του μαθητή και στις σχέσεις σχολείου-σπιτιού (δεν ωφελούνται μόνο οι οικογένειες και τα παιδιά από τις πρακτικές που εφαρμόζονται, αλλά και οι γονείς που αποτελούν μέρος της διαδικασίας της ομάδας).

Ένα άλλο πρόγραμμα που εφαρμόζεται στην Αμερική, το πρόγραμμα **TIPS (Teachers Involve Parents in Schoolwork)**, έχει στόχο να ενθαρρυνθούν οι γονείς ώστε να βοηθούν τα παιδιά τους στη μαθησιακή διαδικασία. Στο πρόγραμμα αυτό οι εκπαιδευτές σχεδιάζουν εργασία αλληλεπίδρασης για το σπίτι, η οποία κάνει ικανά όλα τα νεαρά άτομα να διεξάγουν καθοδηγούμενες συζητήσεις με τους γονείς για τις πρακτικές τους εμπειρίες στα μαθηματικά, στις επιστήμες, στα καλλιτεχνικά και άλλα μαθήματα (Epstein, Salinas & Jackson, 1995). Για παράδειγμα, μία δραστηριότητα του προγράμματος TIPS στα μαθηματικά μπορεί να καθοδηγεί μαθητές δημοτικού να δείξουν στα μέλη της οικογένειάς τους πώς μαθαίνουν να γράφουν τα κλάσματα κι έπειτα να διεξάγουν μία συζήτηση για το πώς οι γονείς χρησιμοποιούν τα κλάσματα στο σπίτι. Επειδή η εργασία για το σπίτι ανατίθεται σε όλους τους μαθητές, εβδομαδιαίες δραστηριότητες TIPS δίνονται στις οικογένειες που δεν μπορούν να παρακολουθήσουν ειδικά προγράμματα ή σεμινάρια.

Αυτό το πρόγραμμα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές και τα μέλη της οικογένειας να συζητήσουν, να μοιραστούν και να ανταλλάξουν ιδέες, εμπειρίες, μνήμες ή να αλληλεπιδράσουν με άλλους τρόπους. Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με το τι κάνουν οι δάσκαλοι, διευθυντές, γονείς και μαθητές για να διεξάγουν επιτυχώς εργασία αλληλεπίδρασης στο σπίτι, δίνονται κατευθυντήριες γραμμές και παραδείγματα στην ιστοσελίδα [www.partnershipschoools.org](http://www.partnershipschoools.org) (Epstein, 2001b, p. 510-549).

Ένα άλλο πρόγραμμα γονεϊκής εμπλοκής που εφαρμόστηκε σε περιοχές του Ηνωμένου Βασιλείου αποτελεί η **Εκπαιδευτική Ζώνη Δράσης (Education Action Zone)**, στην οποία βασίστηκαν 9 δημοτικά σχολεία και ένα γυμνάσιο. Η έμφαση δόθηκε λιγότερο στο τι μπορούσαν να κάνουν οι γονείς για τα σχολεία και περισσότερο για το τι τα σχολεία θα μπορούσαν να κάνουν για τους γονείς και την κοινότητα. Μέσω αυτού του προγράμματος το σχολείο χρηματοδοτούσε την

πρόσληψη ενός στελέχους γονεϊκής εμπλοκής (PIO), το οποίο μετά την εκπαίδευση από τη Ζώνη, θα ανέπτυξε μαθήματα για γονείς ώστε να γίνουν βοηθοί εκπαιδευτών και να διευκολύνουν τους γονείς στην απασχόληση. Τους ανατέθηκαν διάφοροι ρόλοι που σχεδιάστηκαν για να στηρίξουν τους στόχους του σχολείου:

#### 1) οι γονείς ως αστυνομία

Ρόλος του γονέα: οι γονείς ενεπλάκησαν πρωταρχικά στο ρόλο τους ως ρυθμιστές της συμπεριφοράς και της επίδοσης του παιδιού. Η εμπλοκή δεν επεκτάθηκε πέρα από το να έρθουν σε επαφή ή να τους επισκεπτεί το στέλεχος γονεϊκής εμπλοκής.

Τομείς κλειδιά της εργασίας: Παρακολούθηση του μαθητή, συμπεριφορά του μαθητή, υποστήριξη μάθησης, συνεργασία με υπηρεσίες, όπως η εκπαίδευση κοινωνικής εργασίας, διοικητική εργασία σε σχέση με την παρακολούθηση και συμπεριφορά, π.χ. έλεγχος πρωτοκόλλων, συγγραφή γραμμάτων, υποστήριξη εγγραφών μαθητών και μετάβασης.

#### 2) Γονείς ως προωθητές

Ρόλος του γονέα: Οι γονείς ενεπλάκησαν πρωταρχικά ως επιπλέον μη εκπαιδευτικό προσωπικό. Τους ανατέθηκαν ρόλοι όπως να αυξήσουν τα επιδόματα, να είναι οργανωτές γεγονότων και προωθητές πληροφοριών.

Τομείς κλειδιά της εργασίας: Αύξηση επιδομάτων, ομάδες γονέα /δασκάλου, ανάπτυξη πηγών για το σχολείο, π.χ. μάθηση υλικών, διαφήμιση σχολείου και ανάπτυξη της εικόνας του σχολείου στην κοινότητα.

#### 3) Γονείς ως συνεκπαιδευτές

Ρόλος του γονέα: Οι γονείς ενεπλάκησαν ως συνεκπαιδευτές των παιδιών.

Τομείς κλειδιά της εργασίας: Ανάπτυξη γονέων ως συνεκπαιδευτών, π.χ. αλφαριθμητισμός και επίπεδο μαθηματικών γνώσεων της οικογένειας, γονεϊκές ικανότητες, εκπαιδευτική μέριμνα για τους γονείς, ανάπτυξη της γνώσης της εκπαίδευσης και φοίτησης των γονέων.

#### 4) Γονείς ως πελάτες

Ρόλος του γονέα: Οι γονείς θεωρούνται μέλη της κοινότητας με ένα σύνολο εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών. Οι ρόλοι των γονέων είναι ως καταναλωτές ή χρήστες των υπηρεσιών και ως συμμετέχοντες στη φοίτηση.

Τομείς κλειδιά της εργασίας: Ανάπτυξη πηγών του σχολείου για την κοινότητα, παροχή προγραμμάτων στήριξης της κοινότητας, συμμετοχή με άλλες υπηρεσίες στην κοινωνική και οικονομική παροχή, π.χ. ανάπτυξη απασχόλησης.

Όταν πήραν συνέντευξη από τους διευθυντές, τα στελέχη γονεϊκής εμπλοκής και το διευθυντή της Ζώνης αποδείχτηκε ότι η γονεϊκή εμπλοκή ωφελούσε τα σχολεία. Συγκεκριμένα, έδωσαν έμφαση στο γεγονός ότι η γονεϊκή εμπλοκή:

- σύνδεσε το σχολείο και την κοινότητα, ενισχύοντας καλές σχέσεις
- παρείχε στα σχολεία ένα τρόπο να έρθουν σε επαφή με τους γονείς
- επέκτεινε την ικανότητα των σχολείων να αναπτύξουν τις υπηρεσίες τους για τους γονείς στην κοινότητα
- επέκτεινε την ικανότητα των σχολείων να παρέχει στήριξη των μαθητών και της οικογένειας
- βοήθησε να βελτιωθεί η παρακολούθηση, η συμπεριφορά και η σχολική επίδοση (Brain & Reid, 2003).

## **2.8. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ:**

Σε γενικές γραμμές, οι έρευνες υποστηρίζουν ότι όλοι οι γονείς, ανεξάρτητα από την εθνικότητα ή τη φυλή τους, ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους και είναι πρόθυμοι να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή τους διαδικασία (Becker & Epstein, 1982, Epstein, 1986, Dauber & Epstein, 1993, Epstein & Dauber, 1991, Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Το μεγαλύτερο όμως εμπόδιο για τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο είναι η έλλειψη γνώσεων τόσο από τη μεριά του σχολείου όσο και από τη μεριά της οικογένειας για τους αποτελεσματικούς τρόπους συνεργασίας τους. Οι γονείς χρειάζονται την ενημέρωση και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Από την άλλη μεριά, οι εκπαιδευτικοί επιζητούν τη συνεργασία με τους γονείς στις σχολικές δραστηριότητες, αλλά δεν έχουν τις κατάλληλες δεξιότητες ή γνώσεις προκειμένου να επιτύχουν τη συνεργασία αυτή (Leitch & Tangri, 1988, Μπρούζος, 1999, Morris & Taylor, 1998).

Το μέλλον στη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων έγκειται στη βελτίωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την επιτυχή εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή, που θα λαμβάνουν υπόψη τις άμεσες ανάγκες και προτεραιότητες των δύο πλευρών (Epstein, 1992, Πούλου & Ματσαγγούρας, 2008, Whalley, 2001). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, μεταξύ άλλων, με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας εκπαιδευτικού- γονέα, με απώτερο στόχο τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων του παιδιού τους. Ιδιαίτερα απαιτείται η εκπαίδευση σε τρόπους προσέγγισης οικογενειών χαμηλών κοινωνικο-οικονομικών στρωμάτων και εθνικών μειονοτήτων.

Καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί θα είναι αυτοί που θα μπορούν να βρουν τρόπους να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τους γονείς, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές ανάμεσα στις οικογένειες και προσφέροντας στον κάθε γονέα με τον καταλληλότερο τρόπο όλες εκείνες τις πληροφορίες που χρειάζεται, έτσι ώστε όλοι οι γονείς να αναχωρούν από το σχολείο γνωρίζοντας τι ακριβώς πρέπει να πράξουν για να υποστηρίξουν τη σχολική επιτυχία του παιδιού τους (Συμεού, 2008).

Οι Angelides, Theophanous & Leigh (2006) προτείνουν την οργάνωση σειράς μαθημάτων ή σεμιναρίων για δασκάλους και γονείς στο θέμα της συνεργασίας τους. Μ' αυτόν τον τρόπο μπορούν να βελτιώσουν τις σχέσεις τους. Σε κάποια σχολεία στη Νέα Υόρκη, για παράδειγμα, υπάρχουν τα αποκαλούμενα «προγράμματα υψηλής ποιότητας» ή «υποστηρικτικά προγράμματα». Ο στόχος αυτών των προγραμμάτων είναι να εμπλέξουν τους γονείς στα σχολεία. Οι γονείς ανήκουν σε μια οργάνωση, κάτι σαν το σύλλογο γονέων και συναντιούνται συχνά ανάλογα τη διαθεσιμότητά τους. Κάποια από αυτά τα σχολεία έχουν ειδικές αίθουσες για τους γονείς για να συνδιαλέγονται με άλλους γονείς ή σχολικό προσωπικό. Κάποια σχολεία με αυτές τις πρωτοβουλίες έχουν μία μέρα αφιερωμένη σε δάσκαλο-γονέα, όπου οι δάσκαλοι και οι γονείς δουλεύουν μαζί σε μια συνεργατική προσπάθεια προς όφελος των παιδιών τους.

Προκειμένου να πραγματοποιούν επιτυχημένες αλληλεπιδράσεις με τους γονείς, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αναπτύσσουν στη διάρκεια των σπουδών τους τρία βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία προσωπικότητας: 1. τον αναστοχασμό πάνω στις εμπειρίες τους και στα επαγγελματικά τους πιστεύω, 2. τη δέσμευση για την υποστήριξη και διασφάλιση του συμφέροντος των μαθητών και 3. την ενσυναίσθηση ή την ικανότητα να αναγνωρίσουν και να εκτιμούν διαφορετικές προσεγγίσεις και καινοτόμες ιδέες (Sumsion, 1999). Καλό θα ήταν, επίσης, να ενταχθούν στη βασική κατάρτιση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά μαθήματα με τα οποία θα ενημερώνονται για προγράμματα που έχουν δοκιμαστεί σε άλλες χώρες και για πρακτικές που χρησιμοποιούνται με επιτυχία ώστε να προβληματιστούν για τον τρόπο με τον οποίο θα οργανώσουν και οι ίδιοι ανάλογες στρατηγικές. Μαθήματα που θα τους ευαισθητοποιήσουν και θα τους μάθουν απαραίτητες επικοινωνιακές τεχνικές.

Η οργάνωση ενός συστήματος επικοινωνίας και συνεργασίας με γονείς καθίσταται αναγκαίο να αποτελεί μια προτεραιότητα για τα σχολεία. Γονείς και δάσκαλοι χρειάζεται να σταματήσουν να αισθάνονται ότι βρίσκονται πάντα κάτω από

κριτική παρατήρηση. Η ειλικρίνεια για να αναπτύξουν εμπιστοσύνη στις σχέσεις τους αποτελεί το πιο απαραίτητο στοιχείο για μία παραγωγική συνεργασία (Angelides, Theophanous & Leigh, 2006, Bryk & Schneider, 2002). Παρ' όλες τις οποιεσδήποτε πολιτισμικές και κοινωνικής τάξης διαφορές, δάσκαλοι και γονείς είναι σημαντικό να δώσουν αξία ο ένας στον άλλο, σαν ο καθένας να έχει γνώση και ειδικευση για να συμβάλλει (Pena, 2001, Lewis & Forman, 2002). Οι στόχοι σχολείου και οικογένειας πρέπει να είναι κοινοί, αλλά οι ρόλοι τους διακριτοί και οριοθετημένοι. Η οριοθέτηση βέβαια των ρόλων, όρων και ορίων είναι απαραίτητο να γίνει μέσα από τις διαδικασίες διαπραγμάτευσης σχολείου και οικογένειας (Γεωργίου, 2000, Γεώργας, Μπεζεβέγκης, & Γιώτσα, 2008).

Για να συμπεριλάβει περισσότερους γονείς και να αντιμετωπίσει κάποιους από τους παράγοντες που επηρεάζουν τους γονείς, το σχολικό προσωπικό θα βοηθούνταν αν λάμβανε υπόψη το εκπαιδευτικό επίπεδο, γλώσσα, πολιτισμό και την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση των γονέων. Ένας τρόπος για να επιτευχθεί αυτό θα ήταν αν οι πληροφορίες ήταν διαθέσιμες στην τοπική γλώσσα των γονέων και οι δάσκαλοι χρησιμοποιούσαν κοινωνικά δίκτυα για να κρατήσουν τους γονείς ενήμερους. Εναλλακτικοί χρόνοι συναντήσεων, καθημερινή φροντίδα και μεταφορά (λεωφορεία) μπορούν να βοηθήσουν στην αύξηση της παρακολούθησής τους. Οι συσκέψεις γονέα-δασκάλου, τα ενημερωτικά δελτία, πίνακες ανακοίνωσης και γραπτά σημειώματα, η καθιέρωση τηλεφωνικών δικτύων, η ηλεκτρονική επικοινωνία (e-mail) είναι αποτελεσματικά εργαλεία για επικοινωνία του σχολείου με τις οικογένειες σχετικά με την πρόοδο των παιδιών, τα σχολικά προγράμματα, τους τρόπους εμπλοκής τους και τρόπους βοήθειας των παιδιών τους στο σπίτι (Ratclif & Hunt, 2009, Johnson, Pugach & Hawkins, 2004). Οι Angelides, Theophanous & Leigh (2006) επίσης προτείνουν τη δημιουργία καφετεριών στα σχολεία που ίσως να φαίνεται, όπως αναφέρουν, «υπερβολικό» για την πραγματικότητα της Κύπρου, αλλά στο μέλλον πιθανόν να αποτελεί μια προσελκυστική ιδέα γονεϊκής συμμετοχής στο σχολείο των παιδιών τους.

Στο πεδίο της επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας προβάλλει μία ανάγκη: η μετατόπιση αυτών των σχέσεων σταδιακά προς τον τύπο του «ανοιχτού» σχολείου στην οικογένεια και προς τον τύπο του σχολείου που ενισχύει τη συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα. Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν αρκετές θεωρήσεις (Epstein & Dauber, 1991, Epstein & Van Voorhis, 2001, Fredericks & Rasinski, 1990, Hoover-Dempsey & Sandler, 2005, Lindle, 1989, Williams & Chavikin, 1989),

οι οποίες επισημαίνουν την αναγκαιότητα αυτής της μετατόπισης, καθώς και το ότι οι σχετικές πρωτοβουλίες θα πρέπει να προέρχονται κυρίως από το σχολείο. Αυτή η μετατόπιση δίνει έμφαση

A) από το ενδιαφέρον που επικεντρωνόταν στην εμπλοκή μόνο των γονέων προς το ενδιαφέρον που επικεντρώνεται στην εμπλοκή του συνόλου της οικογένειας.

B) Από την επικοινωνία μόνο με εκείνους τους γονείς που είχαν δεκτικότητα και διάθεση προς την προσέγγιση όλων των οικογενειών, με παράλληλο ενδιαφέρον για την αντιμετώπιση των εμποδίων αλλά και των σχετικών δυσκολιών.

Γ) Από την ελλιπή γνώση κυρίως των αστικών οικογενειών προς την έμφαση για τη γνώση και αξιοποίηση των εσωτερικών δυνατοτήτων όλων των οικογενειών.

Δ) Από την έμφαση μόνο στις σχολικές διεργασίες προς την αξιοποίηση και του οικογενειακού περιβάλλοντος και της κοινότητας.

E) Από τις μεμονωμένες δράσεις που επικεντρώνονταν στην οικογένεια προς την υποστήριξη οργανωμένων δράσεων για την ενίσχυση όλων των οικογενειών με την αξιοποίηση και των πόρων της κοινότητας (Davies, 1991).

Τα σχολεία χρειάζεται να διαμορφώσουν τρόπους προκειμένου να ενθαρρύνουν τον υπεύθυνο ρόλο των νέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακούγοντας τους νέους, παίρνοντας σοβαρά τις συστάσεις τακτικής των νέων, υπερασπίζοντας τα μεγαλύτερα ενδιαφέροντα των νέων και περιλαμβάνοντάς τους στη διοίκηση των σχολείων θα τους βοηθήσει να γίνουν το είδος των πολιτών και γονέων που η κοινωνία μας χρειάζεται (Pryor, 1995).

Μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναγνωρίζει διάφορες στάσεις που αποτελούν κλειδιά για τους δασκάλους, ώστε να μπορέσουν να δουλέψουν αποτελεσματικά με οικογένειες:

1) Θετική στάση προς τις οικογένειες και τη σχέση δασκάλου-οικογένειας (Graue, 2005).

Οι δάσκαλοι είναι πιο πιθανό να βιώσουν επιτυχημένη συνεργασία με τις οικογένειες των παιδιών όταν εστιάζουν στα πλεονεκτήματα/ προσόντα της οικογένειας παρά τα οποιαδήποτε αντιλαμβανόμενα ελλείμματα (Minke & Anderson, 2005). Απαραίτητη κρίνεται η διαμόρφωση ενός πραγματικά φιλικού κλίματος από το σχολείο προς τους γονείς (Μπρούζος, 2002). Επίσης, είναι σημαντικό να αναγνωρίζονται οι ιδιαιτερότητες κάθε οικογενειακού περιβάλλοντος (Gestwicki, 2010).

2) Εμπλοκή οικογενειών ως συνεργάτες στη συνολική μάθηση και διαδικασία ανάπτυξης (Epstein, 1995, Baum & Swick, 2008).

### 3) Δέσμευση στην αποτελεσματική επικοινωνία (Coleman & Wallinga, 2000).

Για να πεισθούν τα μέλη της οικογένειας ότι οι σκέψεις και τα συναισθήματά τους είναι σεβαστά, οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να δεσμευθούν σε μία αμφίδρομη επικοινωνία με μέλη της οικογένειας που είναι θετικά και υποστηρικτικά. Όταν οι σχέσεις με οικογένειες χτίζονται σε ένα θεμέλιο θετικής, υγιούς επικοινωνίας, σε ένα ισότιμο διάλογο, τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν μέσα στο χρόνο πολύ πιθανό να επιλυθούν με ένα θετικό τρόπο (Baum & Swick, 2008). Όταν ο γονέας νιώθει ότι χειραγωγείται, τότε η επικοινωνία διακόπτεται και οι σχέσεις γονέα και εκπαιδευτικού καταστρέφονται (Epstein, 1997, Lewis & Forman, 2002).

### 4) Ενδυνάμωση προοπτικής γονέων και οικογενειών (Bronfenbrenner, 2005).

Οι δάσκαλοι θα ωφελούνταν αν έβλεπαν τις οικογένειες ως απαραίτητους συνεργάτες των οποίων η γνώση, οι ανησυχίες και οι ιδέες παρέχουν πολύτιμη βοήθεια στην εκπαιδευτική διαδικασία, αν τους παρείχαν ευκαιρίες να εμπλακούν με εποικοδομητικές δραστηριότητες, αν λάμβαναν υπόψη τα ενδιαφέροντά τους όταν σχεδιάζονται γονεϊκές δραστηριότητες. Οι γονείς συμμετέχουν σε δραστηριότητες που συναντούν τις ανάγκες τους. Οι δάσκαλοι που δε δίνουν αξία ή δεν πιστεύουν στη σημασία της οικογενειακής εμπλοκής θα επικοινωνούν αυτή την αρνητική άποψη μέσα από τις ενέργειές τους και την επικοινωνία.

Οι Patrikaku and Weissberg (1999, Reynolds et al., 1992, Adams & Christenson, 2000) βρήκαν ότι η ποιότητα και όχι η συχνότητα της αλληλεπίδρασης οικογένειας-σχολείου σχετίστηκαν με την επίδοση των μαθητών στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα της πόλης και στη βελτίωση της συμπεριφοράς τους. Θα άξιζε για τα σχολεία να προσπαθούν να ενισχύουν περισσότερο εποικοδομητικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέων και δασκάλων, αντί να επικεντρώνονται αποκλειστικά στην αύξηση του αριθμού των επαφών.

Τα σχολεία μπορούν να βελτιώσουν την επίδοση των παιδιών αυξάνοντας την ικανότητα των γονέων να στηρίζουν τη μάθηση στο σπίτι (Walberg, 1984). Οι περισσότεροι γονείς χρειάζονται να μάθουν πώς να εμπλακούν παραγωγικά στην εκπαίδευση του παιδιού τους σε κάθε επίπεδο τάξης (Epstein & Dauber, 1991). Πολλοί γονείς θα ωφελούνταν από κατευθύνσεις και ιδέες από το δάσκαλο, οι οποίες θα ήταν χρήσιμες για την πρόοδο του παιδιού τους στο σχολείο (Dauber & Epstein, 1993, Epstein, 1991). Οι γονείς μετά νιώθουν ευπρόσδεκτοι και με αυτοπεποίθηση να συμμετέχουν σε ποικίλες δραστηριότητες (Pena, 2001). Ο Walberg (1984) εισηγείται την ανάπτυξη «αναλυτικού προγράμματος» στο σπίτι, όχι μόνο στο σχολείο. Όπως ο

δάσκαλος ακολουθεί ένα αναλυτικό πρόγραμμα στην τάξη, έτσι και ο γονιός θα μπορούσε να συμβουλευτεί ένα ανάλογο πρόγραμμα στο σπίτι. Ακόμη και στην περίπτωση των μαθητών που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα, η παρακολούθηση και η καθοδήγηση των γονέων είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, καθώς οι γονείς μπορούν με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού να εμπλουτίσουν το πρόγραμμα του σχολείου με συμπληρωματικές δραστηριότητες, ώστε τα προικισμένα παιδιά να φτάσουν στο έπακρο των δυνατοτήτων τους. Οι εκπαιδευτικοί, από την πλευρά τους, σχεδιάζουν αποτελεσματικότερα την εργασία του παιδιού στο σπίτι όταν στηρίζονται στην οργανωμένη και συστηματική αρωγή των γονέων.

Μία τεχνική εμπλοκής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία στο σπίτι είναι η ενθάρρυνση συζητήσεων ανάμεσα σε γονείς και παιδιά, να δίνουν δηλαδή οι γονείς την ευκαιρία στους μαθητές να μαθαίνουν μέσα από συζητήσεις και συνομιλίες. Για παράδειγμα, συζήτηση γύρω από ένα τηλεοπτικό πρόγραμμα που έχουν παρακολουθήσει από κοινού. Άλλες παρόμοιες τεχνικές είναι οι συζητήσεις της οικογένειας για τις δραστηριότητες του παιδιού στο σχολείο, να ακούει το παιδί ή να διαβάζει ιστορίες, παραμύθια, να μαγνητοφωνεί ακόμη δικές του αυτοσχέδιες ιστορίες και να κάνει αυτοκριτική, να παίρνει συνεντεύξεις το παιδί από τους γονείς για βιογραφικά ή άλλα θέματα. Μία άλλη τεχνική είναι η εκπαίδευση των γονέων προκειμένου οι ίδιοι να διδάσκουν και να κατασκευάζουν εκπαιδευτικό υλικό που θα συμπληρώνει τη δουλειά του εκπαιδευτικού ή η καθιέρωση συμβολαίων μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων (Epstein & Becker, 1982).

Ένας άλλος ενεργητικός ρόλος των γονέων θα μπορούσε να είναι η αξιοποίησή τους μέσα στην ίδια την τάξη ως εθελοντές ή και σε άλλους τομείς του σχολείου και ο δάσκαλος να οργανώνει τη βοήθειά τους. Υπάρχουν πολλές δραστηριότητες ρουτίνας στις οποίες οι γονείς μπορούν να υποκαταστήσουν τον εκπαιδευτικό μέσα στην τάξη, όπως για παράδειγμα ο καθημερινός έλεγχος της ορθογραφίας ή της αναγνωστικής ικανότητας, διοργάνωση εκδηλώσεων κτλ. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί μπορούν, για παράδειγμα, να αφιερώσουν περισσότερο χρόνο σε «αδύνατους» μαθητές, να δουλέψουν με μια ομάδα, όταν κάποιοι γονείς θα δουλεύουν με μία άλλη. Έτσι διευκολύνονται διδασκαλίες που στηρίζονται σε ομάδες μαθητών ή στην εξατομικευμένη δραστηριότητα.

Θα μπορούσαν επίσης να είχαν το ρόλο των παρατηρητών μέσα στην τάξη για να δουν τις διαδικασίες που ακολουθούνται και πώς τα παιδιά ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα μαθήματα και μεθόδους. Η παρατήρηση των τεχνικών του δασκάλου



για την παρουσίαση υλικού, το χειρισμό των αποριών και την ανάλυση των λαθών μπορεί να βοηθήσει τους γονείς να είναι πιο αποτελεσματικοί στη διεξαγωγή μαθησιακών δραστηριοτήτων στο σπίτι σχετικών με το σχολείο (Becker & Epstein, 1982).

Οι γονείς θα μπορούσαν να είναι βοηθοί στο έργο του εκπαιδευτικού. Μερικοί απλοί τρόποι για να επιτευχθεί αυτό είναι να τους ζητηθεί να φέρουν υλικά που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός ως εποπτικά μέσα στη διάρκεια της χρονιάς ή για κατασκευές και στολισμό της αίθουσας. Να τους προτείνει να μιλήσουν κάποια στιγμή στους μαθητές για τις ιδιαιτερότητες του επαγγέλματός τους ή για κάποιο χόμπι που έχουν. Με αφορμή κάποια γιορτή να προταθεί στους γονείς να ετοιμάσουν φαγητό και να οργανώσουν ένα πάρτι όπου θα διασκεδάσουν όλοι μαζί, εκπαιδευτικοί- γονείς- μαθητές, να βοηθήσουν οι γονείς στην παρουσίαση μιας θεατρικής παράστασης, να προσκληθούν για συμμετοχή στη διοργάνωση μιας εκδρομής ή άλλης δραστηριότητας, όπως σε προγράμματα ευαισθητοποίησης της κοινότητας γύρω από περιβαλλοντικά θέματα, πρόληψη ασθενειών, ναρκωτικών κτλ.

Η έρευνα της Λιοντάκη (1999) σύγκρινε τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται σε ένα δημόσιο και σε ένα ιδιωτικό δημοτικό σχολείο του Ηρακλείου και διαπίστωσε ότι η επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς στο ιδιωτικό σχολείο είναι μια πολύ πιο συστηματική διαδικασία. Μια πρώτη σημαντική διαφορά από το δημόσιο σχολείο, είναι ότι οι συναντήσεις είναι πάντα προγραμματισμένες. Δεν ισχύει δηλαδή το φαινόμενο που παρατηρείται στα δημόσια σχολεία, να επισκέπτονται οι γονείς τον εκπαιδευτικό όποτε το επιθυμούν, με την ανοχή συνήθως του τελευταίου. Προγραμματισμένες είναι επίσης και οι συναντήσεις που πραγματοποιούνται στο τέλος των δύο πρώτων τριμήνων. Σε αυτές τις περιπτώσεις ορίζονται δύο απογεύματα και οι γονείς του κάθε μαθητή έχουν συγκεκριμένη ώρα που θα ενημερωθούν. Η συνάντηση σε αυτές τις περιπτώσεις ορίζεται δεκαπεντάλεπτη.

Μια δεύτερη σημαντική διαφορά των δύο σχολείων στην έρευνα της Λιοντάκη (1999) είναι ότι η προετοιμασία του εκπαιδευτικού στο ιδιωτικό σχολείο στηρίζεται σε ένα διαφορετικό τρόπο αξιολόγησης του μαθητή, τόσο γραπτά όσο και προφορικά και σε πλήθος δεξιοτήτων χωριστά για κάθε μάθημα. Με βάση τις καθημερινές παρατηρήσεις και την αξιολόγηση που γίνεται κατά τακτά χρονικά διαστήματα, συμπληρώνει ο εκπαιδευτικός την εικόνα του για το μαθητή. Φροντίζει επίσης, να ενημερώνεται για κάθε μαθητή χωριστά και από τους καθηγητές των

ειδικοτήτων. Όλες αυτές οι παρατηρήσεις είναι γραπτές και στις συναντήσεις με τους γονείς αξιοποιούνται ώστε οι τελευταίοι να αποκτήσουν μια σφαιρική αντίληψη για την επίδοση, τη συμπεριφορά, την κοινωνικότητα του παιδιού και για άλλα θέματα. Επίσης, η συνάντηση γίνεται μέσα στην τάξη ή στο γραφείο των δασκάλων ή στη βιβλιοθήκη του σχολείου, ακόμη κι αν είναι κάτι έκτακτο για τους λόγους ότι δεν θέλουν ν' ακούει κανείς, η επικοινωνία να είναι πιο άνετη και να δίνεται στη διαδικασία η αναγκαία σοβαρότητα. Αντίθετα, στο δημόσιο σχολείο η προετοιμασία του εκπαιδευτικού είναι ένα γενικό πλάνο της θεματολογίας που θα αναπτυχθεί σε μια ομαδική συνάντηση με τους γονείς και γίνεται στο πόδι, στους διαδρόμους του σχολείου.

Η πρακτική των προκαθορισμένων συναντήσεων που εφαρμόζεται στο ιδιωτικό σχολείο, φαίνεται να αποδίδει προς την κατεύθυνση της αύξησης της παρουσίας των γονέων σε αυτό. Ενδεχομένως να λειτουργεί ως ηθική πίεση στις περιπτώσεις εκείνες των γονέων που δεν θα ήταν τόσο πρόθυμοι να παρουσιαστούν κάτω από άλλες συνθήκες. Έτσι λοιπόν, στο συγκεκριμένο ιδιωτικό σχολείο έχουν αναπτυχθεί τεχνικές επικοινωνίας με τους γονείς που καθιστούν το θέμα αυτό μέρος των επαγγελματικών υποχρεώσεων των εκπαιδευτικών και μάλιστα ιδιαίτερα απαιτητικό. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που καθορίζουν και ελέγχουν την επαφή με τους γονείς, κάτι που δεν ισχύει πολλές φορές στο δημόσιο σχολείο.

Ένα πλαίσιο οργάνωσης της επικοινωνίας με τους γονείς είναι καλό να περιλαμβάνει τα ακόλουθα στοιχεία: Ένα ετήσιο προγραμματισμό συναντήσεων ατομικών και ομαδικών, ο οποίος μπορεί να γίνει κατά την πρώτη συνάντηση γνωριμίας, ύστερα από κοινή απόφαση εκπαιδευτικών και γονέων. Η χρονική πυκνότητα των συναντήσεων και η ώρα πραγματοποίησής τους θα πρέπει να ορίζονται από κοινού, έτσι ώστε να μπορούν οι γονείς να παρευρεθούν. Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός δείχνει την καλή του διάθεση στους γονείς και τους δίνει το μήνυμα ότι οι συναντήσεις μαζί τους είναι σημαντικές για τον ίδιο και όχι τυπική υποχρέωση.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί επίσης να ζητήσει από τους γονείς ένα ιστορικό για κάθε μαθητή μέσα από τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου ή με διάλογο. Εκτός από τις πληροφορίες που θα αποκομίσει, μια τέτοια ενέργεια είναι σημαντική επίσης γιατί θεμελιώνει την αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Για να δεχτούν οι γονείς να δώσουν τέτοια στοιχεία είναι απαραίτητο να γίνει σαφές ότι είναι εμπιστευτικά και αποσκοπούν στην καλύτερη γνωριμία του εκπαιδευτικού με το

μαθητή και το περιβάλλον του. Τα ιστορικά αυτά μπορούν να διατηρούνται στα αρχεία του σχολείου και να χρησιμοποιούνται και από τους εκπαιδευτικούς των επόμενων τάξεων ώστε να μη χρειάζεται να «ανακαλύπτουν» από την αρχή σημεία ευαίσθητα για το μαθητή και την οικογένειά του (Ράπτης, 1993).

### **Εφαρμογή προγράμματος συμβουλευτικής παρέμβασης σε σχολείο του**

#### **Ρεθύμνου:**

Η έρευνα των Κουρκούτα & Ελευθεράκη (2008) αποσκοπούσε να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα μιας συμβουλευτικής παρέμβασης, η οποία σχεδιάστηκε για να ενισχύσει τη συνεργασία και επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στην Α τάξη ενός κεντρικού 12/θέσιου δημοτικού σχολείου του Ρεθύμνου. Την ομάδα παρέμβασης συγκρότησαν η δασκάλα της τάξης, ο διευθυντής του σχολείου και ένας ψυχολόγος και ένας δεύτερος ψυχολόγος, ο οποίος είχε την εποπτεία της διεξαγωγής και της αξιολόγησης του προγράμματος, συμμετείχε επίσης στην ομάδα. Η παρέμβαση επικεντρώθηκε στη συμβουλευτική όσον αφορά βασικά αναπτυξιακά ζητήματα, αλλά και σε προβλήματα συμπεριφοράς και επιδόσεων των παιδιών στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, ως προς τη δομή, τη διάρκεια και τη συχνότητα των συναντήσεων της ομάδας, το πρόγραμμα είχε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: α) μηνιαίες συναντήσεις διάρκειας 2.5 έως 3.5 ωρών η κάθε μία, β) ελεύθερη συμμετοχή όλων των γονέων, γ) συμμετοχή ψυχολόγου/ εκπαιδευτικού/ διευθυντή, δ) ελεύθερα δομημένη οργάνωση της ομάδας. Οι συναντήσεις ξεκινούσαν από την ενημέρωση της δασκάλας για την πρόοδο των μαθημάτων και συνεχίζονταν με τις ερωτήσεις και τις παρεμβάσεις των γονέων για ακαδημαϊκά και ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα. Μετά από κάθε συνάντηση, ακολουθούσε, την επόμενη ημέρα, μία συνεδρία της ομάδας παρέμβασης. Συνολικά, πραγματοποιήθηκαν 11 συναντήσεις.

Η αξιολόγηση της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε με ένα σύνολο 12 ερωτήσεων προς τους γονείς καθώς και με συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς αξιολόγησαν την παρέμβαση πολύ θετικά. Οι γονείς βοηθήθηκαν σε σημαντικό βαθμό και απέκτησαν ουσιαστικές γνώσεις αναφορικά με τους περισσότερους τομείς της σχολικής και ψυχοκοινωνικής ζωής των παιδιών τους. Επιπλέον, βοηθήθηκαν να καταλάβουν καλύτερα την ψυχολογία των άλλων παιδιών, να έρθουν σε επαφή με άλλους γονείς

και γενικότερα βοηθήθηκαν να κατανοήσουν καλύτερα τη δυναμική της τάξης και το ρόλο των εκπαιδευτικών.

Οι συνεντεύξεις με το διευθυντή και τη δασκάλα της τάξης πραγματοποιήθηκαν δύο εβδομάδες μετά το τέλος του προγράμματος, με την παρουσία και των δύο ψυχολόγων συγχρόνως. Ο διευθυντής παραδέχτηκε ότι το πρόγραμμα του έδωσε την ευκαιρία να έρθει σε κοντινή επαφή με τη δασκάλα, αλλά και με τους γονείς της τάξης αυτής του σχολείου που δεν τους γνώριζε. Κατά τα λεγόμενά του, ξέφυγε από την απρόσωπη διοικητική θέση και πλησίασε πιο κοντά στο σημαντικό ψυχοπαιδαγωγικό του ρόλο. Οι εκπαιδευτικοί ήταν σαφείς σε σχέση με τα θετικά τους βιώματα και τα κέρδη που αποκόμισαν από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, ως προς την κατανόηση της ψυχολογίας των παιδιών, τη διευθέτηση επιμέρους ζητημάτων που αφορούσαν την ψυχοκοινωνική εξέλιξη, αλλά και την προαγωγή της σχέσης και της επικοινωνίας τους με τους γονείς.

Με βάση την εμπειρία της συγκεκριμένης παρέμβασης στο χώρο του σχολείου, η οικοσυστημική προσέγγιση του παιδιού, της τάξης και της εκπαιδευτικής πράξης είναι δυνατή και μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία μιας σταθερής συνεργασίας γονέων, εκπαιδευτικών και ειδικών. Η διαπίστωση αυτή δείχνει ότι είναι δυνατή η αλλαγή της φιλοσοφίας του σχολείου σε πολλά επίπεδα και η διαμόρφωση εναλλακτικών τρόπων συνεργασίας με την οικογένεια και τους ειδικούς (De Carvalho, 2001) που προϋποθέτει μια σειρά δομικών αλλαγών, σε συλλογικό/θεσμικό και σε ατομικό επίπεδο, από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Evans-Shilling, 1996, Μπούζος, 1999).

### **Εφαρμογή προγράμματος εκπαιδευτικού συνεταιρισμού σε σχολεία της Κύπρου**

Ο Γεωργίου (2000) περιγράφει το πρόγραμμα του εκπαιδευτικού συνεταιρισμού που σχεδιάστηκε και ολοκληρώθηκε ουσιαστικά χωρίς χρηματοδότηση σε δύο δημοτικά σχολεία της Κύπρου, ένα αστικό και ένα αγροτικό.

Ένα πρόγραμμα θεωρείται εκπαιδευτικός συνεταιρισμός αν συγκεντρώνει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά :

- Οι γονείς έχουν ισότιμη σχέση με τους δασκάλους στην διοργάνωση δραστηριοτήτων τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι προς όφελος της οικογένειας και των παιδιών.
- Το πρόγραμμα έχει προληπτικό χαρακτήρα και δεν χρησιμοποιείται απλώς για να λύσει «πυροσβεστικά» υφιστάμενα προβλήματα στο σχολείο.

- Εφαρμόζεται συστηματικά και έχει διάρκεια ζωής που του επιτρέπει να αξιολογείται, να αυτορυθμίζεται και να αυτοδιορθώνεται.
- Απευθύνεται σε όλους τους γονείς (όχι μόνο σε εκείνους που ήδη συμμετέχουν εθελοντικά) και προτείνει ποικιλία δραστηριοτήτων αξιοποιώντας διάφορους μηχανισμούς εμπλοκής των γονιών ανάλογα με τις ανάγκες τους.

Οι διαδικασίες που ακολουθήθηκαν ήταν ακριβώς οι ίδιες και στα δύο σχολεία. Το γενικό σχέδιο που ακολουθήθηκε και από τα δύο σχολεία περιγράφεται παρακάτω :

1. Οι ιδέες που υπάρχουν στην βιβλιογραφία σχετικά με την επικοινωνία σχολείου οικογένειας και τα οφέλη των εκπαιδευτικών συνεταιρισμών παρουσιάστηκαν και εξηγήθηκαν στους δασκάλους από τους ερευνητές. Βασικοί στόχοι του πειραματικού προγράμματος καθορίστηκαν από κοινού μέσα από μια σειρά ανοιχτών συζητήσεων οι οποίες πραγματοποιήθηκαν κατά την διάρκεια συναντήσεων με το προσωπικό του σχολείου και υπό την παρουσία εκπροσώπων των γονιών.
2. Σε κάθε σχολείο δημιουργήθηκε μια ομάδα δράσης για την προώθηση των σκοπών του συνεταιρισμού. Αυτή την ομάδα την αποτελούσαν δάσκαλοι, γονείς και μαθητές. Οι ερευνητές και οι διευθυντές συμμετείχαν και αυτοί στις ομάδες δράσεις.
3. Οι ομάδες δράσεις σχεδίασαν και διεξήγαγαν έρευνα σε κάθε σχολείο για την εκτίμηση των αναγκών, των μαθητών και των γονιών ξεχωριστά, με σκοπό να τεθούν προτεραιότητες στους στόχους και τις δραστηριότητες του προγράμματος.
4. Το προσωπικό των σχολείων και οι επικεφαλές των οργανωμένων γονιών πληροφορήθηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας και έδωσαν κατευθυντήριες γραμμές στις ομάδες δράσεις για να προγραμματίσουν συγκεκριμένες εκδηλώσεις με σκοπό την κάλυψη των εν λόγω αναγκών.
5. Από τις ομάδες δράσεις οργανώθηκαν διάφορες δραστηριότητες με την βοήθεια των δασκάλων και των γονιών (όπως εργαστήρια για γονείς και μαθητές).

6. Συστάθηκε μια κοινή ομάδα αξιολόγησης με μέλη και από τις δύο ομάδες δράσης με σκοπό την επιτήρηση των ξεχωριστών διαδικασιών που θα ακολουθούνταν στα δύο σχολεία και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος.

Όλες οι ιδέες σχετικά με τα ερωτηματολόγια, τις προτεραιότητες, το σχεδιασμό δράσης κ.τ.λ. αναπτύχθηκαν και έτυχαν επεξεργασίας τοπικά από τις ομάδες δράσης και όχι κεντρικά από τους ερευνητές θέλοντας να ενδυναμώσουν την αυτονομία και την πρωτοβουλία των τοπικών παραγόντων, των γονιών και των δασκάλων.

Η ύπαρξη εκπαιδευτικών συνεταιρισμών σε ένα σχολείο έχει πολλαπλά οφέλη για τους γονείς, συμπεριλαμβανομένων των ακόλουθων: μεγαλύτερη εκτίμηση για το ρόλο τους ως γονιών, αίσθηση επάρκειας, ενδυνάμωση των κοινωνικών τους δικτύων και παροχή κίνητρων για να ξεκινήσουν εκ νέου και να συμπληρώσουν τη δική τους μόρφωση (Davies, 1988). Οι γονείς οι οποίοι εμπλέκονται βρίσκονται πιο κοντά στο σχολείο και στα προβλήματά του, και τελικά αναπτύσσουν αισθήματα «ιδιοκτησίας» για το σχολείο. Είναι συνεπώς πιθανό να δημιουργήσουν ισχυρές ομάδες πίεσης, πράγμα που οδηγεί στην παροχή πιο αποτελεσματικής πολιτικής υποστήριξης και στην καλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες του σχολείου και στις απαιτήσεις της κοινωνίας (Epstein, 1995). Σχετικές έρευνες αναφέρουν ότι παιδιά των οποίων οι γονείς συμμετείχαν σε τέτοια προγράμματα έκαναν λιγότερες απουσίες στο σχολείο, έπαιρναν λιγότερες αποβολές για προβλήματα πειθαρχίας και τηρούσαν θετικότερη στάση απέναντι στην κατ' οίκον εργασία τους (Thomas, 1980).

Από την πλευρά τους οι δάσκαλοι συνειδητοποιούν ότι το έργο τους διευκολύνεται σε μεγάλο βαθμό όταν δέχονται βοήθεια από τους γονείς στη δουλειά τους. Κατανοούν επίσης ότι οι γονείς οι οποίοι εμπλέκονται σε προγράμματα εκπαιδευτικού συνεταιρισμού τείνουν να αναπτύσσουν μια πιο θετική άποψη για τους δασκάλους ως επαγγελματίες. Οι διευθυντές των σχολείων όπου λειτουργούν τέτοιοι συνεταιρισμοί τείνουν να αξιολογούν καλύτερα τους δασκάλους, οι οποίοι περιλαμβάνουν τους γονείς στο σχέδιο εργασίας τους, και να αξιολογούν αυτούς τους δασκάλους καλύτερα όχι μόνο ως προς τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, αλλά και ως προς τη γενικότερη ικανότητά τους για διδασκαλία.

Μέχρι σήμερα έχουν πραγματοποιηθεί μια σειρά από διεθνή συνέδρια σε διάφορες πόλεις της Ευρώπης και συγκεκριμένα στο Φάρο της Πορτογαλίας, στην Κοπεγχάγη της Δανίας, και στο Άμστερνταμ της Ολλανδίας. Το αποτέλεσμα αυτού του δημιουργικού διάλογου ήταν η έκδοση ενός βιβλίου με τίτλο «*Χτίζοντας Γέφυρες*

μεταξύ Σχολείου και Οικογένειας» (Smit, Moerel, Vander der Wolf & Slegers, 1999) που αναφέρει εμπειρίες από διαφορετικές χώρες σε θέματα εκπαιδευτικών συνεταιρισμών.

Οι δάσκαλοι όπως και οι γονείς χρειάζονται χρόνο για να δεχτούν τις αλλαγές που συμβαίνουν στην εκπαίδευση και στα σχολεία ιδιαίτερα, για να αποκτήσουν αυτό-πεποίθηση και να αναλάβουν νέους ρόλους αντίστοιχα. Η αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής απαιτεί χρόνο για να κερδίσουν οι εκπαιδευτικοί την εμπιστοσύνη των γονέων και να τους πληροφορήσουν τον τρόπο που μπορούν να εμπλακούν. Η γονεϊκή εμπλοκή είναι μια διαδικασία, όχι ένα μεμονωμένο γεγονός, η οποία απαιτεί από δασκάλους, γονείς, μαθητές και άλλους στη σχολική κοινότητα να σχεδιάσουν, να εφαρμόσουν και να αναστοχαστούν τις προσπάθειές τους και τους στόχους τους. Στην Αμερική 3 χρόνια είναι το μικρότερο διάστημα για να γίνει μια καλή αρχή, ώστε να βελτιωθούν κάποιες πρακτικές των δασκάλων και του σχολείου και να συναντήσουν τις ανάγκες και τα αιτήματα των γονέων, αλλά και τις ελπίδες των δασκάλων για πιο ισχυρές συνεργασίες. Οι σύνδεσμοι σχολείου και οικογένειας είναι συνεχιζόμενες επενδύσεις που απαιτούν συνεχή προσοχή και υποστήριξη (Epstein & Dauber, 1991).

### 3. Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

Μολονότι η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής αναγνωρίζεται διεθνώς και η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας φαίνεται να απασχολεί αρκετά τόσο τους ερευνητές όσο και την Πολιτεία στο εξωτερικό, στην Ελλάδα τα δεδομένα που έχουμε για το θέμα της επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια είναι πολύ πιο φτωχά. Έχουν γίνει ελάχιστες ερευνητικές προσπάθειες με αποκλειστικό το συγκεκριμένο θέμα.

Η έρευνά μου ξεκίνησε παρακολουθώντας έναν κύκλο των σχολών γονέων που διοργάνωνε το ΚΕΣΑΝ Ηρακλείου το διάστημα Οκτωβρίου-Δεκεμβρίου 2008. Το ΚΕΣΑΝ (Κέντρο Συμβουλευτικής Αγωγής Νέων) έχει σκοπό την πρόληψη της χρήσης ψυχοδραστικών ουσιών και την προαγωγή της υγείας στην τοπική κοινότητα. Ανάμεσα στους τομείς δράσης του είναι και ο τομέας επιμόρφωσης γονέων, ο οποίος απευθύνεται στους συλλόγους γονέων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε ομάδες γονέων (από συνοικίες, επαγγελματικούς και πολιτιστικούς συλλόγους) και σε γονείς με σκοπό την ενημέρωση-ευαισθητοποίηση αυτών, τη στήριξή τους στο σύγχρονο ρόλο τους, τη βελτίωση της επικοινωνίας στην οικογένεια, την ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ γονέων- σχολείου- τοπικής κοινότητας και τη δραστηριοποίηση.

Το διάστημα Οκτωβρίου-Δεκεμβρίου 2008 προσκλήθηκαν να συμμετάσχουν στις σχολές γονέων οι γονείς από 13 σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Ηρακλείου και από αυτούς μόνο 7 τις παρακολούθησαν. Έπειτα από συζήτηση με την υπεύθυνη της διοργάνωσης των σχολών γονέων του ΚΕΣΑΝ, αυτή η έλλειψη συμμετοχής των γονέων παρατηρείται από την αρχή της δημιουργίας των σχολών γονέων(εδώ και 10 χρόνια). Αυτό το γεγονός ήταν η αφορμή να ξεκινήσει αυτή η έρευνα, ώστε να διερευνηθούν οι ανάγκες των γονέων και οι λόγοι μη συμμετοχής τους.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 4 φάσεις και ακολουθήθηκε μία πολυμεθοδολογική ποιοτική προσέγγιση: εφαρμόστηκαν πολλές τεχνικές για την ανάλυση των δεδομένων. Στην πρώτη φάση χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια ανοικτών ερωτήσεων και έγινε ανάλυση περιεχομένου, στη δεύτερη και τρίτη φάση διεξήχθη έρευνα δράσης με τη χρήση των ομάδων εστίασης και στην τέταρτη φάση διεξάχθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις. Επιλέχθηκε η ποιοτική διερεύνηση αν και οι περισσότερες έρευνες που έχουν γίνει γι' αυτό το θέμα χρησιμοποιούν ποσοτικές μεθόδους και στατιστικά κριτήρια (συνήθως ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού



τύπου) (όπως π.χ. Epstein, 1985, 1986, 1991, Epstein & Dauber, 1991, Dauber & Epstein, 1993, Epstein & Sanders, 2006, Izzo and Weissberg, Kaspro & Fendrich, 1999, Adams & Christenson, 2000, Kohl et al., 2000, Sheldon, 2003, Marschall, 2006, Seitsinger et al., 2008, Μπόνια, Μπρούζος, & Κοσσυβάκη, 2008, Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη, 2008, Πούλου & Ματσαγγούρας, 2008, Powell et al., 2010, Semke et al., 2010). Στη δική μας έρευνα ο σκοπός ήταν να αναλύσουμε σε βάθος το φαινόμενο των σχέσεων σχολείου-οικογένειας και όχι μόνο να το περιγράψουμε, να αποκαλύψουμε τη φύση και το εύρος των απόψεων των συμμετεχόντων.

Η έρευνά μας είχε 3 βασικούς στόχους:

1. Τη διερεύνηση των αντιλήψεων και πεποιθήσεων των γονέων για τη σχέση τους και επαφή τους με το σχολείο,
2. Τη διερεύνηση των αντιλήψεων και στάσεων γονέων και εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο,
- και 3. Τη διερεύνηση προτάσεων των γονέων και εκπαιδευτικών για καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την **πρώτη φάση της έρευνας**, στόχος της η μελέτη των αντιλήψεων των Ελλήνων γονέων για τα παραπάνω θέματα μέσα από ένα ερωτηματολόγιο ανοιχτού τύπου. Τα ερωτήματα που κατηύθυναν την έρευνα ήταν τα ακόλουθα:

1. Ποια είναι η άποψη των γονέων για τη σχέση τους με το σχολείο; Πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων;
2. Τι είναι η γονεϊκή εμπλοκή γι' αυτούς και ποια είναι η άποψή τους για τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής;
3. Τι επηρεάζει ή και εμποδίζει τη γονεϊκή εμπλοκή με το σχολείο;
4. Τι προτείνουν ως μοντέλο συνεργασίας με το σχολείο;

Με ποιους επιθυμούν περισσότερη επαφή και τι επαφή αναζητούν από το δάσκαλο, διευθυντή, Σύλλογο Γονέων και τη Σχολή Γονέων;

Στη **δεύτερη φάση της έρευνας** συμμετείχαν γονείς, αλλά και δάσκαλοι από 2 σχολεία(από τα 13) σε ομάδες συζήτησης ξεχωριστά οι μεν και οι δε. Στόχοι μας αυτή τη φορά ήταν να εξετάσουμε αν επιβεβαιώνονται τα ευρήματά μας από την πρώτη φάση, αλλά και να εμβαθύνουμε και να συγκεκριμενοποιήσουμε περισσότερο αυτά τα θέματα. Να μάθουμε πώς λειτουργούν γονείς και δάσκαλοι σαν πλαίσιο και να αναδυθούν κάποιοι προβληματισμοί. Δεύτερον, να μοιραστούν ιδέες και σκέψεις

για το αν μπορούν και με ποιο τρόπο να γίνουν κάποιες αλλαγές (γι' αυτό χρησιμοποιήσαμε και την έρευνα δράσης) ώστε να υπάρχει καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία με το σχολείο και πώς είναι το ιδανικό γι' αυτούς. Τρίτον, ποιες είναι οι απόψεις των δασκάλων για αυτά τα θέματα, πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι τη γονεϊκή εμπλοκή και τι περιμένουν από τους γονείς.

Στην **τρίτη φάση της έρευνας** συμμετείχαν σε μία ομάδα συζήτησης στο κάθε σχολείο γονείς και δάσκαλοι μαζί. Οι στόχοι ήταν:

- Να ενημερωθούν δάσκαλοι και γονείς για το τι ειπώθηκε στις προηγούμενες συναντήσεις και να μάθουν ποιες είναι οι απόψεις της άλλης πλευράς(οι γονείς για τους δασκάλους και οι δάσκαλοι για τους γονείς)
- Να επιβεβαιωθούν τα προηγούμενα αποτελέσματα
- Να επικεντρωθούν στον 3<sup>ο</sup> στόχο της έρευνας. Από τις προτάσεις που έγιναν να επιλέξουν ποια ή ποιες είναι οι πιο εφικτές να γίνουν. Να πάρουν αποφάσεις, να βρουν ένα μοντέλο συνεργασίας/ λειτουργίας.

Στην **τέταρτη φάση της έρευνας** έγιναν ημιδομημένες συνεντεύξεις με το διευθυντή του κάθε σχολείου χωρίς μαγνητοφώνηση, όπως ζητήθηκε από τους ίδιους, κρατώντας σημειώσεις των λεγομένων τους, καθώς και με 4 δασκάλες του σχολείου 2. Στόχος ήταν να διαπιστώσουμε τι είχαν γίνει από όσα είχαν δεσμευτεί να κάνουν γονείς και δάσκαλοι.

## 4. ΜΕΘΟΔΟΣ

### 4.1. Συμμετέχοντες

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε 4 φάσεις: Στην πρώτη φάση της έρευνας συμμετείχαν 195 γονείς με παιδιά σε 13 σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο νομό Ηρακλείου. Όλα αυτά τα σχολεία τα είχε ενημερώσει το ΚΕΣΑΝ Ηρακλείου μέσω του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του κάθε σχολείου για τη διοργάνωση Σχολών Γονέων το διάστημα Οκτωβρίου- Δεκεμβρίου 2008.

Οι γονείς στα ερωτηματολόγια της πρώτης φάσης απάντησαν στην αρχή σε μια σειρά ερωτήσεων ως προς τα δημογραφικά τους στοιχεία: για το φύλο, την ηλικία, τον αριθμό των παιδιών τους και την τάξη παρακολούθησης των παιδιών τους. Τα ερωτηματολόγια συμπλήρωσαν 149 Γυναίκες, 32 Άνδρες και 14 ερωτηματολόγια αγνώστου φύλου (X). Όπως βλέπουμε στον παρακάτω πίνακα, οι περισσότεροι γονείς (44%) είχαν ηλικία από 36- 40, το μεγαλύτερο ποσοστό γονέων (47,18%) δήλωσαν ότι είχαν 2 παιδιά. Όσον αφορά τις τάξεις των παιδιών τους, οι περισσότεροι (30,77%) είχαν παιδιά στην Δ τάξη του δημοτικού.

*Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας στην πρώτη φάση*

ΦΥΛΟ			ΗΛΙΚΙΑ		ΑΡ ΠΑΙΔΙΩΝ ΓΟΝΕΩΝ		ΤΑΞΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ	
Γ	A	X	31-35	22,86%	1	18,97%	A ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	18,46%
<b>149</b>	32	14	36-40	<b>44%</b>	2	<b>47,19%</b>	B ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	13,86%
			41-45	26%	3	17,43%	Γ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	28,2%
			46 και άνω	7%	4	4,61%	Δ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	<b>30,79%</b>
					X	11,28%	E ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	15,38%
							ΣΤ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	25,64%
							ΓΥΜΝΑΣΙΟ	13,33%
							ΛΥΚΕΙΟ	7,19%

Η δεύτερη φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε δύο σχολεία του Ηρακλείου. Για να ξεχωρίζουμε τα σχολεία θα αναφερόμαστε στο σχολείο 1 και στο

σχολείο 2. Το σχολείο 1 είναι εξαθέσιο και έχει 10 δασκάλους εκτός από το διευθυντή. Οι μαθητές είναι 102. Το σχολείο 2 είναι δωδεκαθέσιο και έχει 28 δασκάλους (15 δάσκαλοι και 13 με ειδικότητες, όπως μουσική, θέατρο, χορό, γερμανικά, αγγλικά, γυμναστική κτλ) και 239 μαθητές.

Στο σχολείο 1 συμμετείχαν 14-18 γονείς στη συνάντηση γονέων, εκ των οποίων οι 3 ήταν μπαμπάδες και οι υπόλοιπες μαμάδες, και στη συνάντηση δασκάλων συμμετείχαν 9-10 δάσκαλοι και ο διευθυντής. Στο σχολείο 2 συμμετείχαν 10-13 γονείς στη συνάντηση γονέων, εκ των οποίων 4 μπαμπάδες και οι υπόλοιπες ήταν μαμάδες, και 6 δασκάλες, 1 νηπιαγωγός και ο διευθυντής στη συνάντηση δασκάλων.

Στην τρίτη φάση της έρευνας, στο σχολείο 1 συμμετείχαν 8 γονείς (1 μπαμπάς και 7 μαμάδες), 9 δάσκαλοι και ο διευθυντής, ενώ στο σχολείο 2 συμμετείχαν 5 γονείς (3 μπαμπάδες και 2 μαμάδες) και ο διευθυντής. Τέλος, στην τέταρτη φάση της έρευνας συμμετείχε μόνο ο διευθυντής στο σχολείο 1 και στο σχολείο 2 ο διευθυντής και 4 δασκάλες.

## 4.2. Διαδικασίες

### 1<sup>η</sup> φάση: Ερωτηματολόγιο

Στην πρώτη φάση της έρευνας δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο με 11 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, που κατασκευάστηκαν για τους σκοπούς της έρευνας., το οποίο μοιράστηκε σε 13 σχολεία την περίοδο Φεβρουαρίου και Μαρτίου του 2009 (για τις ερωτήσεις βλ. Παράρτημα Α, σελ. 139). Δόθηκαν συνολικά 530 περίπου ερωτηματολόγια στους διευθυντές των σχολείων. Εκείνοι δέχτηκαν να επιλέξουν κάποιους δασκάλους, οι οποίοι με τη σειρά τους θα τα μοίραζαν στα παιδιά της τάξης τους για να τα έδιναν στους γονείς τους, να τα συμπληρώσουν και να τα επέστρεφαν έπειτα στο δάσκαλό τους. Από αυτά επιστράφηκαν τα 195 (36,79%) (εκ των οποίων το 80% είχε συμπληρωμένες όλες τις ερωτήσεις και το υπόλοιπο 20% είχε κάποιες ερωτήσεις αναπάντητες).

Έγινε επεξεργασία των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια με την ποιοτική μέθοδο της **ανάλυσης περιεχομένου**: Κωδικοποιήθηκαν/ ομαδοποιήθηκαν οι προτάσεις ή φράσεις των συμμετεχόντων σε κατηγορίες, οι οποίες συνόψισαν και συστηματοποίησαν τα δεδομένα. Οι περισσότερες κατηγορίες απεικονίζονται από αντιπροσωπευτικές αυτούσιες παραθέσεις φράσεων ή προτάσεων που απάντησαν.

Ένα πλεονέκτημα της ανάλυσης περιεχομένου είναι ότι επιτρέπει τη μετατροπή των ποιοτικών δεδομένων σε μία ποσοτική μορφή (καταμέτρηση-απαρίθμηση ίδιων λέξεων ή φράσεων ίδιου θέματος). Αυτό έγινε μετρώντας τον αριθμό των απαντήσεων που εμπίπτουν σε κάθε κατηγορία (η συχνότητα ή η δημοτικότητα) και μετά συνοψίζοντας όλες τις κατηγορίες και σε πίνακα.

Τα πιο σημαντικά πλεονεκτήματα της χρήσης ανάλυσης περιεχομένου αυτών των δεδομένων είναι ότι παρέχει μία χρήσιμη συνόψιση των απόψεων των γονέων για α) τη σχέση και επαφή τους με το σχολείο β) τα εμπόδια της γονεϊκής εμπλοκής με το σχολείο και γ) τις προτάσεις τους για καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία με το σχολείο. Επίσης, προσφέρει μία γενική επισκόπηση της ποικιλίας και της διακύμανσης των αντιλήψεών τους. Ακόμη, η ανάλυση περιεχομένου δίνει μία αίσθηση της σχετικής σημαντικότητας που αποδίδουν οι γονείς στις διαφορετικές απόψεις (η συχνότητα εξισώνεται με την αντιλαμβανόμενη σπουδαιότητα) (Wilkinson & Birmingham, 2003, Smith, 2008).

## **2<sup>η</sup> φάση: Ομάδες εστίασης (focus groups)**

Η ερευνητική διαδικασία συνεχίστηκε με 2 επόμενες φάσεις ώστε να γίνει καλύτερη ανάλυση των αποτελεσμάτων. Διεξήχθη έρευνα δράσης (action research) με χρήση ομάδων εστίασης (focus groups) στη 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> φάση. Η μεθοδολογία της ομάδας εστίασης είναι ένας τρόπος συλλογής ποιοτικών δεδομένων και αυτό ουσιαστικά εμπλέκει ένα μικρό αριθμό ανθρώπων σε μία ανεπίσημη εστιασμένη συζήτηση ομάδας (ή ομάδων) στο θέμα συνεργασίας γονέων- σχολείου (Drew, Raymond & Weinberg, 2006). Πρέπει να επισημανθεί ότι για να συνεχιστεί η έρευνα, μετά από την 1<sup>η</sup> της φάση, κρίσιμο ρόλο είχε η συμπαράσταση και υποστήριξη από τις δύο σχολικές συμβούλους των 13 σχολείων στα οποία μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια.

Οι ομάδες εστίασης έγιναν με γονείς και με δασκάλους χωριστά μεταξύ τους στη 2<sup>η</sup> φάση και μαζί στην 3<sup>η</sup> φάση. Η συζήτηση σε κάθε ομάδα συνάντησης καταγραφόταν σε μαγνητόφωνο με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων για να κερδίζεται χρόνος, αλλά και για να μη χαθούν πολύτιμες πληροφορίες. Υπήρχαν συγκεκριμένες ερωτήσεις στις οποίες βασιζόνταν η συζήτηση με συγκεκριμένη σειρά (βλ. Παράρτημα Β και Γ, σελ.141, 143), οι οποίες επιλέχθηκαν με βάση τις κατηγορίες από την επεξεργασία των δεδομένων των ερωτηματολογίων. Μολονότι το δείγμα δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών

(εκτός από τους δασκάλους του ενός σχολείου, που συμμετείχαν σχεδόν όλοι) και των γονέων των μαθητών των δύο σχολείων, δίνει ωστόσο τη δυνατότητα να δούμε τις τάσεις που επικρατούν σχετικά με τους 3 στόχους της έρευνας.

Η 2<sup>η</sup> φάση διεξήχθη το διάστημα Οκτωβρίου- Νοεμβρίου 2009 στο χώρο των σχολείων. Μετά τη μαγνητοφώνηση της ομάδας συζήτησης, τα δεδομένα απομαγνητοφωνήθηκαν και μετά αναλύθηκαν χρησιμοποιώντας την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Οι απόψεις εκείνες που εμφανίζονταν περισσότερο διαδεδομένες, αλλά και εκείνες που θεωρήθηκαν χαρακτηριστικές παρουσιάζονται στα αποτελέσματα. Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων είχα το ρόλο του μεσολαβητή για την ομάδα και ήμουν σχετικά κατευθυντική: έθετα τις ερωτήσεις, καθοδηγούσα τη συζήτηση και ενθάρρυνα τους ανθρώπους να συμμετέχουν πλήρως. Αφού εξηγούσα σε όλους ποιος ήταν ο σκοπός της συνάντησης και το θέμα συζήτησης που θα ακολουθούσε, υπήρχαν συγκεκριμένες ερωτήσεις οι οποίες μοιράζονταν στους συμμετέχοντες, τους δίνονταν κάποια λεπτά για να τις σκεφτούν κι έπειτα ξεκινούσε η συζήτηση, απαντώντας με τη σειρά καθεμιά ερώτηση. Τα ερωτήματα δημιουργήθηκαν έτσι ώστε να παρέχουν την ευκαιρία για μια ποικιλία απόψεων να εκφραστούν και να επιτρέπουν στους συμμετέχοντες να αποκαλύψουν στοιχεία που δεν έχουν προκύψει στην έρευνα από την 1<sup>η</sup> φάση ή να επιβεβαιώνουν αποτελέσματα και συμπεράσματα από την 1<sup>η</sup> φάση της έρευνας (Smith, 2008).

Ως μεσολαβητής δεν έκανα ερωτήσεις σε κάθε συμμετέχοντα με τη σειρά, αλλά διευκόλυνα την ομάδα συζήτησης, ενθάρρυνα τα μέλη της ομάδας να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους. Αυτή η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων της έρευνας είναι ένα στοιχείο κλειδί της έρευνας ομάδας εστίασης και είναι αυτό που περισσότερο τη διαφοροποιεί ξεκάθαρα από τις συνεντεύξεις ένα προς ένα (Basch, 1987, Tilden, Nelson & May, 1990, Gray-Vickrey, 1993, Morgan, 1997, Greenbaum, 1998, Milward, 2000, Drew et al., 2006, Hennink, 2007). Οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας είχαν την ευκαιρία όχι μόνο να απαντήσουν στις ερωτήσεις που τέθηκαν από τον ερευνητή αλλά και να απαντήσουν στα σχόλια των άλλων συμμετεχόντων. Σε σύγκριση με τις συνεντεύξεις, οι ομάδες εστίασης είναι πολύ περισσότερο «φυσικές», είναι πιο κοντά στην καθημερινή συζήτηση (Bloor, Frankland, Thomas & Robson, 2002, Puchta & Potter, 2004, Hennink, 2007). Οι συμμετέχοντες πήραν μέρος σε διάφορες επικοινωνιακές διαδικασίες: αστετεύτηκαν, διαφώνησαν, συμφώνησαν, προσπάθησαν να πείσουν τους άλλους με τα επιχειρήματά τους, αφηγήθηκαν προσωπικές τους ιστορίες. Επίσης, είχαν την ευκαιρία να συζητήσουν με

ανθρώπους από το ίδιο κοινωνικό σύνολο (γονείς και δάσκαλοι του σχολείου), σε σχέση με τις ατομικές συνεντεύξεις, όπου υπάρχει χάσμα ανάμεσα στον συμμετέχοντα και τον ερευνητή (Basch, 1987, O'Brien, 1993).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της έρευνας ομάδας εστίασης είναι ότι δεν στηρίζεται σε ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πλαίσιο. Τα άτομα που συμμετείχαν είχαν τις δικές τους προσωπικές ιδέες, απόψεις και αντιλήψεις και το έργο του ερευνητή ήταν να έχει πρόσβαση ή να αφυπνίσει αυτές τις «αντιλήψεις», που αυτό δεν είναι πιθανό στις συνεντεύξεις ένα προς ένα. Μέσα από τη συζήτηση οι συμμετέχοντες πυροδότησαν μνήμες, διέγειραν το διάλογο, διευκολύνθηκε η αποκάλυψη και γενικά ενθαρρύνθηκε η παραγωγή αναλυτικών περιγραφών (Bloor et al., 2002, Wilkinson & Birmingham, 2003, Vogt, King & King, 2004, Hennink, 2007). Οι ομάδες εστίασης έδωσαν την ευκαιρία στον ερευνητή να παρατηρήσει πώς οι άνθρωποι εμπλέκονται στη διαδικασία μιας συνεργατικής αίσθησης: πώς οι απόψεις κατασκευάζονται, εκφράζονται, υποστηρίζονται και (μερικές φορές) τροποποιούνται μέσα στο πλαίσιο της συζήτησης και της αντιπαράθεσης με τους άλλους (Smith, 2008).

### **3<sup>η</sup> φάση: Έρευνα δράσης (action research)**

Οι ομάδες εστίασης χρησιμοποιήθηκαν σε συνδυασμό με την έρευνα δράσης γιατί στόχος μας ήταν η προσπάθεια επίτευξης μιας ή περισσότερων αλλαγών (Wilkinson, 1999) ως προς τη βελτίωση της επικοινωνίας και διασύνδεσης σχολείου και οικογένειας. Επιπρόσθετα, στην τρίτη φάση της έρευνας εγώ ως μεσολαβήτρια παρουσίασα στα μέλη της ομάδας (γονείς και δασκάλους) συγκεκριμένο υλικό ερεθισμάτων (παρουσίαση στο σχολείο 1 των όσων είχαν ειπωθεί στις προηγούμενες συναντήσεις, βλ. Παράρτημα Δ, σελ. 145. Δεν παρατίθενται και οι 2 παρουσιάσεις επειδή ήταν παρόμοιες). Η τρίτη φάση διεξήχθη την περίοδο Φεβρουαρίου-Απριλίου 2010.

Ο Kurt Lewin χρησιμοποίησε πρώτος τον όρο «έρευνα δράσης» (Lewin, 1946). Αποτελεί ένα εναλλακτικό, δημοκρατικό και συμμετοχικό τύπο έρευνας, που βασίζεται στη δράση και στοχεύει στην εύρεση απτών λύσεων για πραγματικά προβλήματα και όχι απλά στην παραγωγή θεωρητικής γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος μας σ' αυτή τη φάση ήταν η εύρεση συγκεκριμένων λύσεων από συγκεκριμένους ανθρώπους με συγκεκριμένο τρόπο, για την επίτευξη καλύτερης συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, εφόσον το πρόβλημα που διαπιστώθηκε ήταν η μεγάλη απουσία εμπλοκής των γονέων στο σχολείο (Greenwood & Lewin, 1998,

Stringer, 2007). Σκοπός της έρευνας δράσης ήταν να μεταβάλλει τις υπάρχουσες συνθήκες και να επιφέρει βελτίωση και περισσότερη εμπλοκή σε διαδικασίες διασύνδεσης σχολείου-οικογένειας, να ενδυναμώσει τα άτομα να αναλάβουν δράση που θα οδηγήσει σε πολλαπλά οφέλη τους μαθητές, τους γονείς και τους δασκάλους, με μεγαλύτερο απ' όλα την καλύτερη πρόοδο και ανάπτυξη του παιδιού (Atweh, Kemmis & Weeks, 2002, Robson, 2007). Η αλλαγή δεν είναι απλά ένα όφελος της διαδικασίας έρευνας δράσης-είναι θεμελιώδης σε αυτή και συμβαίνει καθ' όλη τη διάρκεια, γι' αυτό και αποτελεί μια διαδικασία, όχι ένα γεγονός (Fullan, 1982, 1991, Robson, 2007).

### **Ο κύκλος της έρευνας δράσης**

Η διαδικασία της έρευνας δράσης περιλαμβάνει ελικοειδείς κύκλους αυτό-αναστοχασμού:

- Σχεδιασμού μιας αλλαγής
- Δράσης και παρατήρησης της διαδικασίας και των συνεπειών της αλλαγής
- Αναστοχασμού αυτών των διαδικασιών και συνεπειών και μετά
- Σχεδιασμό περαιτέρω δράσης (επανασχεδιασμό) και επανάληψη του κύκλου (Sagor, 2000, McNiff & Whitehead, 2006, Stringer, 2007).

Στην παρούσα έρευνα, η όλη διαδικασία άρχισε από το πρόβλημα ότι οι γονείς δεν εμπλέκονται σε δραστηριότητες που οργανώνει το σχολείο. Επιδιώξαμε λοιπόν να αλλάξουμε αυτή την κατάσταση βάζοντας γονείς και δασκάλους να σκεφτούν και να συζητήσουν μεταξύ τους τρόπους που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην καλύτερη συνεργασία και εμπλοκή των γονέων στο σχολείο. Στη συνέχεια προέκυψε ένα «συνολικό σχέδιο» για τον τρόπο πραγματοποίησης του στόχου. Απ' όλες τις προτάσεις τους κλήθηκαν να επιλέξουν αυτές που έκριναν ότι ήταν οι πιο εφικτές να πραγματοποιηθούν και να δεσμευτούν ποιοι θα τις πραγματοποιήσουν και πότε. Ακολουθεί δράση, παρατήρηση, αναστοχασμός πάνω στα αποτελέσματα της δράσης, επανεξέταση και σχεδιασμός νέων βημάτων δράσης. Στην πραγματικότητα, τα στάδια αυτά αλληλεπικαλύπτονται και η διαδικασία είναι πιο ρευστή, ανοιχτή και ανταποκρίσιμη με κατανόηση (Atweh, Kemmis & Weeks, 2002, Robson, 2007).



Στην έρευνά μας υπήρξαν κάποιες δράσεις:

1. Έγινε συνάντηση δασκάλων και γονέων χωριστά αρχικά και στη συνέχεια μαζί με σκοπό να συζητήσουν για κοινά προβλήματα (διερεύνηση των αντιλήψεών τους) και να βρουν κοινές λύσεις(έγιναν προτάσεις).

2. Έκδοση εφημερίδας από 2 δασκάλους σε συνεργασία με τους μαθητές τους στο σχολείο 1

3. Προσπάθεια διοργάνωσης μίας απογευματινής συνάντησης με ομιλία της σχολικής συμβούλου στο σχολείο 1

4. Υπογράφεται οποιαδήποτε ανακοίνωση προς τους γονείς στο σχολείο 1

5. Δημιουργία blog του σχολείου από ένα γονέα στο σχολείο 2

6. Δημιουργία ιστοσελίδας στο σχολείο 2 (μερικώς ολοκληρωμένη)

Παρ' όλες αυτές τις δράσεις όμως, οι γονείς δεν ανταποκρίθηκαν και δεν υπήρχε συλλογική προσπάθεια έτσι ώστε να επιτευχθεί περισσότερη συνεργασία μεταξύ γονέων και δασκάλων που ήταν ο βασικός μας στόχος. Η όλη διαδικασία θα μπορούσε να επαναληφθεί μελλοντικά.

Το σπινάλ των κύκλων του αυτό-αναστοχασμού (σχεδιασμός, δράση και παρατήρηση, αναστοχασμός, επανασχεδιασμός και ούτω καθεξής) έχει γίνει το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης ως μία προσέγγιση. Η έρευνα δράσης έχει 6 άλλα χαρακτηριστικά-κλειδιά, τόσο σημαντικά όσο το σπινάλ του αυτοαναστοχασμού. Είναι τα ακόλουθα:

**1. Είναι μια κοινωνική διαδικασία:** Ο ερευνητής ψάχνει να καταλάβει τον κόσμο από την πλευρά των συμμετεχόντων. Ο ίδιος είναι μέρος του κόσμου κι εστιάζεται στο προσωπικό νόημα των γεγονότων, τη μελέτη της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους ανθρώπους και το περιβάλλον, τις τάσεις, τις αντιλήψεις. Δεν ψάχνει για νόμους, αφού υπάρχουν πολλές πιθανές ερμηνείες.

**2. Είναι συμμετοχική:** Η συνεργασία μεταξύ του ερευνητή και εκείνων που αποτελούν το επίκεντρο της έρευνας(δάσκαλοι και γονείς), και η συμμετοχή τους στη διαδικασία, θεωρούνται κεντρικά στην έρευνα δράσης, γι' αυτό και οι όροι συμμετοχική έρευνα (participatory research) (Park, 1993) ή συμμετοχική έρευνα δράσης (participatory action research) (Foote-Whyte, 1991, Selener, 1997) συνήθως χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι (Robson, 2007).

Η διαδικασία διαμορφώνει μη ιεραρχική λήψη αποφάσεων. Το να έχουν όλοι ίση συμμετοχή στην επίλυση του παρόντος προβλήματος (απουσία γονεϊκής εμπλοκής) ήταν κάτι πολύ διαφορετικό και πρωτόγνωρο και για τις δύο

πλευρές. Για τους γονείς γιατί έχουν συνηθίσει να παίρνουν αποφάσεις ο διευθυντής, ο δάσκαλος του παιδιού τους και ο πρόεδρος του συλλόγου γονέων και να τις ακολουθούν, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς που θεωρούν τους εαυτούς τους αποκλειστικά αρμόδιους για θέματα του σχολείου.

**3. Είναι πρακτική και συνεργατική:** Οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν παρόμοιες ανησυχίες και ενδιαφέροντα, ελπίδες, φόβους, επιθυμίες, αντάλλαξαν ιδέες και ιδεολογίες, ανέπτυξαν την προσοχή τους έτσι ώστε να κοιτάζουν τους εαυτούς τους-τον τρόπο που ζουν, τις διαισθήσεις τους και τις υποθέσεις τους, τις αντιλήψεις και δράσεις τους (Smith, 2008). Διασκέδασαν την αλληλεπίδραση της ομάδας και ενεπλάκησαν στις συζητήσεις για την έρευνα.

**4. Είναι μετασχηματιστική.** Γονείς κι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στη βαθύτερη κατανόηση των εκπαιδευτικών τους πρακτικών και του πλαισίου μέσα στο οποίο πραγματοποιούνται. Αναλογίζονται πώς μπορούν να εργαστούν καλύτερα μαζί για να ελαχιστοποιήσουν την έκταση στην οποία συνεισφέρουν στις μη παραγωγικές συνεργασίες μεταξύ οικογένειας και σχολείου και στη μειωμένη γονεϊκή συμμετοχή και αποξένωση των γονέων από το σχολείο.

Στις ομάδες συνάντησης έκαναν κάποιες προτάσεις που κατά τη γνώμη τους θα βοηθούσαν στην περισσότερη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους. Αυτές οι ιδέες στη συνέχεια έπρεπε να μεταφραστούν σε σχέδια για πρακτικές δράσεις.

**5. Είναι κριτική:** Γονείς και εκπαιδευτικοί δεν ήταν πρόθυμοι να δεσμευτούν στην πράξη, να εφαρμόσουν διαφορετικές πρακτικές από τις παραδοσιακές και να προχωρήσουν σε διαφοροποιήσεις των μεταξύ τους επαφών με σκοπό τη διεύρυνση της συνεργασίας τους. Πίστευαν ότι οι γονείς δεν θα συμμετέχουν σε ό,τι και αν οργανώσουν και ότι τίποτα δεν θα αλλάξει. Οι προτάσεις στις οποίες κατέληξαν εν μέρει εφαρμόστηκαν κυρίως μεμονωμένα, γι' αυτό και δεν είχαμε τα αναμενόμενα και επιθυμητά αποτελέσματα, δηλαδή τη μεγαλύτερη συλλογική δράση. Μόνο οι εκπαιδευτικοί του σχολείου 1 πήραν κάποιες πρωτοβουλίες χωρίς να υπάρχει και η αντίστοιχη ανταπόκριση από τους γονείς, οι οποίοι συνέχισαν να βρίσκονται σε μία παθητικότητα και αδράνεια.

**6. Είναι μαθησιακή (αναστοχαστική, διαλεκτική):** στοχεύει να βοηθήσει τους ανθρώπους να διερευνήσουν την πραγματικότητα έτσι ώστε να την αλλάξουν (Fals Borda, 1979) και να αλλάξουν την πραγματικότητα έτσι ώστε να τη διερευνήσουν. Γονείς και δάσκαλοι φάνηκε να μην έχουν μάθει να

μπαίνουν στη διαδικασία αναστοχασμού και προσωπικής κατάθεσης. Ήταν διστακτικοί να εκφράσουν την άποψή τους για το πώς βίωσαν την όλη διαδικασία.

## 5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

### 5.1. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 1<sup>ης</sup> ΦΑΣΗΣ

#### 1<sup>ος</sup> στόχος: Διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων για τη σχέση και επαφή τους με το σχολείο

Η πλειοψηφία των γονέων (86,15%) θέλουν να ενημερώνονται τακτικά για την πρόοδο και συμπεριφορά του παιδιού τους πρώτα από το δάσκαλο κι έπειτα από το διευθυντή και να υπάρχει συχνή επικοινωνία μεταξύ τους και συνεργασία με συχνές επισκέψεις στο σχολείο. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα απάντησης είναι το ακόλουθο:

*«Ένας γονιός για να έχει καλή επαφή με το σχολείο πρέπει να νιώθει φιλικά, να έχει ενημέρωση σωστή και τακτική».*

Επιθυμούν οι δάσκαλοι να «είναι προσιτοί» και να έχουν το θάρρος «να συζητούν τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν με τα παιδιά τους».

*«Πρωταρχικά είναι η καλή σχέση του γονιού με το δάσκαλο. Να υπάρχει μια καλή συνεργασία μεταξύ τους».*

*«Πιστεύω η καλή προσέγγιση του εκπαιδευτικού με το γονέα και όχι η υπεροπτικότητα».*

Θέλουν ένα σχολείο ανοιχτό προς αυτούς, να είναι ευπρόσδεκτοι, να υπάρχει διάθεση από το δάσκαλο και ενδιαφέρον για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και να γίνεται διάλογος μεταξύ τους, να νιώθουν ότι ακούγεται η γνώμη τους και ότι βρίσκουν κατανόηση. Επιθυμούν να υπάρχει θετικό κλίμα και καλή διάθεση και από την πλευρά των δασκάλων και διευθυντών (σχολείου), αλλά και από τη δική τους πλευρά (γονείς). Θέλουν ισότιμη αντιμετώπιση όλων των γονέων και όλων των παιδιών.

*«Πρέπει να υπάρχει καλή διάθεση και από τις δύο πλευρές(γονιός-σχολείο) ώστε με συζήτηση, διάλογο να βρίσκονται άμεσες και σωστές λύσεις στα προβλήματα που πιθανόν προκύπτουν».*

Ένα μικρό ποσοστό γονέων (18,46%) θεωρεί σημαντική τη συμβολή και του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων μετά τη συμβολή του δασκάλου κι έπειτα του Διευθυντή. Θέλουν ένα ενεργό, «δραστήριο» και «δυναμικό» Σύλλογο, που να παίρνει «προοδευτικές- λειτουργικές αποφάσεις». Θέλουν «να συμμετέχουν στις διάφορες συναντήσεις και δραστηριότητες που οργανώνει ο Σύλλογος Γονέων του σχολείου», στα συμβούλια λήψης αποφάσεων και στη διοίκηση του σχολείου. Ένα μικρότερο ποσοστό γονέων(12,82%) υποστηρίζει ότι αυτό που βοηθά στην καλή επαφή τους με το σχολείο είναι το ενδιαφέρον του ίδιου του γονέα για την πρόοδο και συμπεριφορά του παιδιού του. Άλλοι θεωρούν σημαντική την ενεργό συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις του σχολείου(4,61%). Ένα μικρό ποσοστό των γονέων (6,15%) θεωρούν ότι επηρεάζει η καλή σχέση του γονέα με το παιδί του, η επικοινωνία, συζήτηση και επαφή μαζί του. Κάποιοι άλλοι (4,1%) βάζουν ως προϋπόθεση να υπάρχει ελεύθερος χρόνος.

Σύμφωνα με τους γονείς, ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων έχει διάφορους ρόλους. Οι περισσότεροι γονείς (44,1%) θεωρούν ότι πρέπει να βοηθάει στην καλή λειτουργία του σχολείου και να προσπαθεί να λύνει τα προβλήματα που δημιουργούνται στο σχολείο, όπως πρακτικά καθημερινά προβλήματα, π.χ. σχετικά με το κυλικείο/ διατροφή, καθαριότητα, διόρθωση βλαβών του χτιρίου και τρόπου ώστε να είναι ασφαλής ο χώρος του σχολείου. Το 9,23% των γονέων απάντησε ότι ο ρόλος του Συλλόγου είναι να βοηθάει οικονομικά το σχολείο στην αγορά πραγμάτων που έχει ανάγκη το σχολείο.

Κατά ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (40%) ο ρόλος του Συλλόγου είναι η διοργάνωση (εορταστικών) εκδηλώσεων, αποκριάτικων πάρτυ, χορού, θεάτρου, εξωσχολικών δραστηριοτήτων, τμημάτων ζωγραφικής και εκδρομών. Διοργάνωση σεμιναρίων, ομιλιών, σχολών γονέων, συζητήσεων και επιμορφωτικών σεμιναρίων με ειδικούς για την καλύτερη επικοινωνία γονέα- παιδιού- σχολείου(4,1%)

Άλλοι γονείς θεωρούν ότι αποτελεί το «συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα σε παιδιά και γονείς με το σχολείο» (δάσκαλοι και διευθυντή) και ο ρόλος του είναι να επιδιώκει τη συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ δασκάλου, οικογένειας και μαθητή για την επίλυση προβλημάτων. Θεωρούν ότι πρέπει να επιδιώκει και να προσπαθεί για τη

βελτίωση των σχέσεων μεταξύ παιδιών-δασκάλων και γονέων και να «βοηθά το εκπαιδευτικό προσωπικό στο έργο του» (22,05%). Να τους ενημερώνει για διάφορα θέματα που αφορούν το σχολείο και να μεταφέρει τα διάφορα προβλήματα που απασχολούν τους γονείς είτε στο διευθυντή είτε στους δασκάλους (6,15%)

Ένα 12,31% των γονέων απάντησε ότι ο ρόλος του είναι να κάνει συνελεύσεις και συναντήσεις μεταξύ των γονέων, να ακούει τις προτάσεις τους, τις ανησυχίες τους, τις απόψεις και τα παράπονά τους για θέματα του σχολείου και προβλήματα των παιδιών τους και να είναι κοντά τους, να υπάρχει επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους, «να υπάρχει γενικά μια ατμόσφαιρα φιλικότητας κι εμπιστοσύνης». Το 4,61% των γονέων απάντησαν ότι δε γνωρίζουν ποιος είναι ακριβώς ο ρόλος του Συλλόγου.

Όσον αφορά τους τρόπους εμπλοκής των γονέων, οι περισσότεροι (33,3%) απάντησαν ότι εμπλέκονται στο σχολείο με την προετοιμασία των παιδιών και τη μελέτη στο σπίτι. Βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα, τα ελέγχουν, κάνουν επανάληψη, λύνουν κάποιες απορίες τους, τα διαβάζουν και τα προετοιμάζουν για την επόμενη σχολική μέρα. Επίσης, πηγαionoφέρνουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Κάποιες φορές νιώθουν παραγκωνισμένοι από το σχολείο. Χαρακτηριστικές απαντήσεις γι' αυτό το παράπονό τους είναι οι ακόλουθες:

*«Φροντίζω να μεταφερθεί το παιδί με ασφάλεια στο σχολείο του, ακούω κάποιες πληροφορίες, παρατηρήσεις ή σχόλια που κάνει ο διευθυντής μετά την πρωινή προσευχή. Στο σχολείο του παιδιού μου δεν επιτρέπονται γενικά οι συχνές επισκέψεις των γονιών για λόγους τάξης».*

*«Όταν τα παιδιά μετά την α τάξη τα αφήνουμε το πρωί έξω από την πόρτα γιατί(απαγορεύεται) να είμαστε μέσα και δεν υπάρχει κάποιο χαρτί(ενημέρωση) για το τι γίνεται, για ποια δρώμενα μιλάμε;».*

Ένας άλλος τρόπος εμπλοκής τους είναι με τη συζήτηση μαζί με τα παιδιά τους για τις καθημερινές σχολικές τους εμπειρίες (πώς πέρασαν τη μέρα τους) (10,77%) ή για καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο, για τις ανησυχίες τους, τις ανάγκες τους και την προσπάθεια να βρουν λύσεις (8,2%).

*«Την ώρα του φαγητού συζητάμε πώς περάσαμε τη μέρα μας όλοι μαζί. Μετά τα εξωσχολικά και το διάβασμα προσπαθώ να μιλήσω μαζί τους για τις ανησυχίες τους αν είναι κάτι που τα έχει ενοχλήσει. Συνήθως έρχονται από μόνα τους να μου πουν ότι έχει συμβεί στο σχολείο».*

Άλλοι γονείς εμπλέκονται πηγαίνοντας τα παιδιά τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες (8,2%), κρατώντας μια επαφή με το δάσκαλο και συμμετέχοντας σε συναντήσεις ενημέρωσης του δασκάλου (6,15%), συμμετέχοντας σε εκδηλώσεις του σχολείου (5,64%), σε συναντήσεις γονέων του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων (5,64%) και κάποιοι παίζουν μαζί με τα παιδιά τους ή μοιράζονται άλλες ευχάριστες δραστηριότητες (όπως επίσκεψη σε μουσεία, εξωσχολικό διάβασμα κτλ) (4,1%).

Η πλειοψηφία των γονέων μέσα από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι είναι πολύ πιεσμένοι και έχουν ελάχιστο ελεύθερο χρόνο. Παρ' όλα αυτά φαίνεται να θεωρούν σημαντική τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο και όλοι θέλουν να είναι κοντά στα παιδιά τους. Οι περισσότεροι ασχολούνται με τα παιδιά τους, άλλοι καθημερινά (56,41%) και άλλοι όποτε τους ζητηθεί βοήθεια (8,2%) είτε από τα παιδιά είτε από το σχολείο για να συμμετάσχουν σε κάποια σχολική δραστηριότητα («*Συμμετέχω σ' αυτά και αν μου ζητηθεί και περισσότερο είμαι πρόθυμη να προσφέρω*») ή όποτε μπορούν οι ίδιοι (4,61%).

Το 22,05% των γονέων απάντησε ότι αφιερώνει από λίγο έως καθόλου χρόνο για τα παιδιά τους (γιατί δεν προλαβαίνουν) και για το λόγο αυτό νιώθουν ενοχές και το ομολογούν.

*«Ομολογώ πως καθόλου και νιώθω ενοχές γι' αυτό» .*

## **2<sup>ος</sup> στόχος: Διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων για τα εμπόδια καλύτερης σχέσης και συνεργασίας τους με το σχολείο**

Η πλειοψηφία των γονέων (46,66%) απάντησαν ότι υπάρχει μη ικανοποιητική συμμετοχή στις δραστηριότητες που οργανώνει ο σύλλογος γονέων εξαιτίας της έλλειψης ελεύθερου χρόνου. Κυρίως επικαλούνται το ωράριο εργασίας τους ή και άλλες υποχρεώσεις, όπως οι εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους. Και για την παρακολούθηση των Σχολών γονέων, ως μεγαλύτερο εμπόδιο αναφέρουν την έλλειψη χρόνου και προσθέτουν εκτός από τις παραπάνω υποχρεώσεις και το διάβασμα των παιδιών τους, το ότι έχουν μικρά παιδιά και δεν υπάρχει κάποιος να τα κρατήσει για να συμμετέχουν στις συναντήσεις (59,49%). Κάποιοι γονείς θα ήθελαν να γίνονται κάποια άλλη ώρα ή μέρα που να τους βολεύει. Χαρακτηριστικές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες:

*«Γιατί θα ήθελα αυτή η συνάντηση να γίνεται κάποια ώρα που έρχομαι ν' αφήσω ή να πάρω το μικρό από το σχολείο. Είναι πιο εύκολο για μένα να ξεκλέψω λίγο χρόνο τότε κι αν γίνονται αυτές οι συναντήσεις πιο τακτικά αλλά σε λιγότερο χρόνο».*

*«..Ίσως θα μπορούσαμε να βρισκόμαστε ημέρες μη εργάσιμες(Σαββατοκύριακα π.χ.) και όχι μέσα στην εβδομάδα που οι περισσότεροι είμαστε στις δουλειές μας».*

Μικρότερο ποσοστό(27,18%) βρίσκει εμπόδιο και την αδιαφορία των γονέων.

Απαντούν χαρακτηριστικά:

*«Γιατί όλοι αφήνουμε τα θέματα του σχολείου σε δεύτερη μοίρα. Ζούμε σ' ένα γρήγορο ρυθμό και κοιτάζουμε στην καθημερινότητα να κάνουμε μόνο τα τελείως απαραίτητα. Όλοι πιστεύουμε ότι κάποιος άλλος θα κανονίσει κάποιες υποθέσεις που αφορούν το σχολείο και κατ' επέκταση και τα παιδιά μας».*

*«Οι γονείς συνήθως βάζουν προτεραιότητα σε άλλα θέματα και υποβαθμίζουν τη σημασία της συμμετοχής τους σε τέτοιου είδους δραστηριότητες, γι' αυτό συνήθως η συμμετοχή δεν είναι ικανοποιητική».*

Το 24,1% των γονέων βρίσκει το ίδιο εμπόδιο και για τις Σχολές γονέων. Έχουν βάλει άλλα πράγματα ως προτεραιότητα στον ελεύθερο χρόνο τους.

Ένα άλλο εμπόδιο που αναφέρουν οι γονείς σε μικρότερο βαθμό (18,97%) είναι η έλλειψη εμπιστοσύνης στη δύναμη του Συλλόγου

*«Έλλειψη ουσιαστικού πλάνου δράσης του συλλόγου γονέων που να αφορά τα προβλήματα παιδιών και παιδείας, εμμονή σε δραχμοθηρικές δραστηριότητες του συλλόγου, έργα βιτρίνας..».*

*«Γιατί δεν υπάρχει ανταπόκριση στα θέλω των γονέων και των μαθητών».*

Οι γονείς αισθάνονται ότι δεν ακούγεται η άποψή τους, ότι γίνονται διακρίσεις και ότι δε λύνει ουσιαστικά προβλήματα που τους αφορούν, ότι έχει ένα «τυπικό ρόλο».

Περισσότερο ασχολείται με εκδηλώσεις παρά με ουσιαστικά θέματα.

*«Γιατί τα θέματα που ασχολείται δεν είναι αυτά που θα έλυναν κάποια πραγματικά προβλήματα του σχολείου».*

Το 25,64% των γονέων απάντησε ότι οι Σχολές γονέων «δεν θεωρούν ότι προσφέρουν κάτι ουσιαστικό και δεν θεωρούν ότι μπορούν να επιφέρουν κάποια αλλαγή στη σχολική καθημερινότητα προς το καλύτερο», θεωρούν ότι «δε δίνουν λύσεις σε πρακτικά ζητήματα» και ότι γίνονται «συζητήσεις χωρίς ικανοποιητικό αποτέλεσμα».

Βρίσκουν ότι δεν επιλέγονται ενδιαφέροντα θέματα προς συζήτηση («είναι βαρετές», «γενικότητες των θεμάτων», «δεν με κάλυπταν τα θέματα προς συζήτηση όσες φορές πήγα»).

«Πιστεύω ότι δεν υπάρχει ικανοποιητική συμμετοχή και οι λόγοι είναι διάφοροι όπως: οι γονείς δεν τις θεωρούν σημαντικές ή κάποιες φορές ότι δεν τους απασχολούν ή ότι δεν βλέπουν λύση στα διάφορα παράπονά τους. Υπάρχει δυστυχώς η αντίληψη: Δε βαριέσαι! Εγώ θ' αλλάξω την κατάσταση, άρα απέχω».

«...κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι τα γνωρίζουν όλα ενώ ορισμένα άτομα δε θέλουν να θεωρηθεί ότι χρειάζονται συμβουλές για την καλύτερη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους».

Σε αρκετά μικρότερο βαθμό (6,66%) οι γονείς ως εμπόδιο προσθέτουν και την έλλειψη σωστής ενημέρωσης από το Σύλλογο και την άγνοιά τους για τις δραστηριότητες που οργανώνει ο Σύλλογος. Αυτό το εμπόδιο αναφέρθηκε και για τις Σχολές γονέων (20,51%). Ένα πολύ μικρό ποσοστό (4,1%) αναφέρει οικονομικούς λόγους ως ένα από τα εμπόδια («Άλλοι σκέφτονται τα χρήματα π.χ. την ετήσια συνδρομή, τον αποκριάτικο χορό κ.ά.»). Για τις Σχολές γονέων οι γονείς προσθέτουν άλλο ένα εμπόδιο: την απόσταση από το χώρο συγκέντρωσης: Οι γονείς απαντούν ότι θα ήθελαν να γίνονται οι συναντήσεις σε ένα χώρο κοντά στα σπίτια τους ή αν είναι δυνατόν στο σχολείο «Ότι δεν επισκέπτονται σχολεία, αλλά πρέπει ο γονέας να πάει εκεί που ίσως είναι μακριά και δεν έχει τόσο χρόνο. Μπορεί όμως να καλεί στο σχολείο άλλες ομάδες που να ενημερώνουν τους γονείς»).

Βέβαια, ένα ποσοστό των γονέων απάντησε ότι υπάρχει ικανοποιητική συμμετοχή (12,82%) και άλλοι ότι υπάρχει μερική ικανοποίηση (5,64%), δηλαδή ότι κάποιοι γονείς «είναι παρόντες σε όλες τις ενέργειες του σχολείου και του Συλλόγου», ενώ υπάρχουν και «γονείς που αδιαφορούν» ή ότι υπάρχει συμμετοχή σε κάποιες δραστηριότητες που οργανώνει ο Σύλλογος Γονέων, είτε ότι είναι μερικώς ικανοποιημένοι για αυτά που κάνει ο Σύλλογος.



### **3<sup>ος</sup> στόχος: Προτάσεις γονέων για καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία τους με το σχολείο**

**Όσον αφορά το διευθυντή**, οι περισσότεροι γονείς (43,08%) απάντησαν ότι θα ήθελαν από εκείνον να τους ενημερώνει περισσότερο και να τους προσκαλεί τακτικά στο σχολείο. Προτείνουν να οργανώνει συναντήσεις, ομιλίες και συμβούλια. *«Να προσκαλεί τακτικά τους γονείς στο σχολείο και να τους ενημερώνει πάνω σε θέματα που αφορούν τη λειτουργία και την οργάνωση του σχολείου, για προβλήματα που ίσως υπάρχουν, να συζητά μαζί τους, να ακούει τη γνώμη τους κλπ.»*

Κάποιοι γονείς (25,64%) θέλουν να είναι φιλικός, συζητήσιμος, προσιτός και διαθέσιμος για επικοινωνία και συνεργασία, ευγενικός, να έχει υπομονή και χρόνο να ακούει τα προβλήματα των γονέων και να προσπαθεί να βρίσκει λύσεις με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, να γνωρίζει πολύ καλά τα προβλήματα του σχολείου και να αγαπά τα παιδιά.

*«Να μην είναι απολυταρχικός ή να ακούει τα προβλήματα παιδιών-γονέων και Συλλόγου, να βρίσκει τη μέση λύση σε τυχόν διενέξεις ακούγοντας προσεκτικά όλους και να μην λειτουργεί με παρωπίδες και εγωισμό!».*

*«Να είναι προσιτός, ευγενικός και να δίνει λύσεις στα καθημερινά προβλήματα, ακόμα κι αν το πρόβλημα θεωρεί ότι δεν είναι άξιο λόγου. Για ένα γονέα μπορεί να είναι».*

Άλλοι (16,41%) απάντησαν ότι θα ήθελαν να είναι εκείνος που να προγραμματίζει συναντήσεις των δασκάλων κάθε τάξης με τους γονείς για να επιλύονται προβλήματα και απορίες των γονέων. Να φροντίζει για τη συνεργασία δασκάλου- διευθυντή-γονέα για τη βελτίωση των μεταξύ τους σχέσεων. Να κρίνει τους δασκάλους με αντικειμενικό τρόπο και να παίρνει σωστές και δίκαιες αποφάσεις

*«Έχω απαιτήσεις απ' τον Διευθυντή, σα γονιός θα ήθελα να γνωρίζει καλύτερα τους μαθητές του με τα προβλήματα και τις ιδιαιτερότητές τους. Αυτός είναι που θα οργανώσει τους δασκάλους και θα τους καθοδηγήσει...»*

*«Δεν με ενδιαφέρει πως θα είναι απέναντί μου αλλά πως θα είναι απέναντι στους γιους μου. Θέλω έναν διευθυντή που να μην είναι συνάδελφος των δασκάλων, παιδοψυχολόγο και να κρίνει έως και να αποπέμπει τον δήθεν λειτουργό»*

Ένα μικρότερο ποσοστό των γονέων (6,66%) θέλει το διευθυντή να διοργανώνει περισσότερες εκδηλώσεις και δραστηριότητες μαζί με τα παιδιά και τους γονείς.  
*«Κατά τη γνώμη μου θα ήθελα ακόμα να έχουμε εξωσχολικές δραστηριότητες. Δηλαδή θα μπορούσαμε να έχουμε χορό ή σκάκι ή κάτι άλλο, έτσι θα ερχόμαστε όλοι πιο κοντά και τα παιδιά μας επίσης (απογεύματα στο σχολείο)».*

*«Εκδηλώσεις με παρουσίαση τις εργασίες των παιδιών».*

Ένα μικρό ποσοστό γονέων (4,1%) θα ήθελε να διοργανώνει σεμινάρια (με ειδικούς επιστήμονες) σχετικά με τη συμπεριφορά και επικοινωνία γονέων- παιδιών και τη σχέση σχολείου- οικογένειας και 5,64% των γονέων θα ήθελε να οργανώνει συχνές συναντήσεις μαζί με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και να συνεργάζεται μαζί του και να τον συμβουλεύεται.

**Όσον αφορά το δάσκαλο**, η πλειοψηφία των γονέων (63,08%) χρειάζεται και ζητάει περισσότερη ενημέρωση από το δάσκαλο, περισσότερη επικοινωνία και συνεργασία μαζί τους και συμμετοχή σε συναντήσεις του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων.

*«Πρέπει επίσης να προσκαλεί συχνά τους γονείς στο σχολείο για να τους ενημερώνει για την απόδοση του παιδιού τους στα μαθήματα, για τη συμπεριφορά του ή για προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει».*

*«Συχνότερη ενημέρωση. Προσωπικά σημειώματα. Μηνιαίος έλεγχος- βιβλίο μαθητή (ενημέρωσης εβδομάδας)».*

Κάποιοι γονείς (30,26%) απαντούν ή προσθέτουν ότι θέλουν ο δάσκαλος να διατηρεί σχέσεις ηρεμίας, τάξης και αγάπης μεταξύ των παιδιών και γενικά να είναι ανοικτός στα τυχόν προβλήματα και να προσπαθεί να βρίσκει λύσεις, να έχει καλή συνεργασία με τα παιδιά, να είναι αντικειμενικός και χωρίς προκαταλήψεις, να δείχνει ενδιαφέρον, να δημιουργεί κλίμα αμοιβαίου σεβασμού κι εμπιστοσύνης, να έχει περισσότερη επικοινωνία με τα παιδιά, να έχει υπομονή και κατανόηση χωρίς να προσβάλλει και να χαρακτηρίζει τα παιδιά, να είναι φιλικός και εκπαιδευτικά καταρτισμένος. Να είναι ευγενικός, προσιτός και ευέλικτος, οικείος και όχι απότομος.

Να υπολογίζει τους γονείς, να λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη τους, να μη διστάζει να τους ρωτάει όταν βρίσκεται σε δίλημμα. Ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι ακόλουθες: *«Να είναι πιο φιλικός με τον γονέα και να μην λέει μόνο τα κακά ενός παιδιού, πράγμα που κάνει ένα γονέα να φοβάται να πάει στο σχολείο γιατί θα στενοχωρηθεί».*

*«Ο δάσκαλος είναι αυτός που πραγματικά καθορίζει την επαφή και σχέση του γονέα με το σχολείο. Αυτός καθοδηγεί, έλκει ή απωθεί ανάλογα με το ήθος ή την προσωπικότητά του. Ο δάσκαλος καλεί, ο γονέας ανταποκρίνεται».*

**Όσον αφορά το Σύλλογο Γονέων**, το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων (69,23%) απάντησε ότι ο Σύλλογος θα μπορούσε να οργανώνει πιο συχνά συνελεύσεις, να τους ενημερώνει περισσότερο, να παίρνει ενεργή θέση σε τυχόν προβλήματα που δημιουργούνται είτε αυτά έχουν να κάνουν με καθημερινά προβλήματα και ανάγκες του σχολείου (όπως ο έλεγχος της διατροφής των παιδιών, η καθαριότητα των χώρων του σχολείου, οι τυχόν ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή, η προσπάθεια βελτίωσης των συνθηκών ζωής των παιδιών στο σχολείο ή καλλωπισμού του σχολείου μαζεύοντας χρήματα από χορηγίες, η φροντίδα για την ασφάλεια του σχολείου) είτε με πιο ουσιαστικά προβλήματα και να μπορούν να εκφράζουν την άποψή τους και να προτείνουν λύσεις. Κάποιες από τις ιδέες που πρότειναν είναι οι ακόλουθες:

*«Ουσιαστικότερη παρέμβαση και ενεργοποίηση για τα λειτουργικά προβλήματα και για αυτά που καθορίζουν την ποιότητα λειτουργίας του σχολείου».*

Θέλουν ένα Σύλλογο πιο δημιουργικό και ενεργητικό που να βοηθά στην ομαλή λειτουργία του σχολείου και να έχει καινοτόμες ιδέες.

*«Μια ιδέα θα ήταν να εκτυπώνει μια σχολική εφημερίδα κάθε μήνα με τη βοήθεια των παιδιών σχετικά με τις δραστηριότητες. Ζήτηση εργασίας γονέων για το σχολείο εθελοντικά, εντυπώσεις των παιδιών από τις εκδρομές, ανακοινώσεις κ.ά.».*

*«Ενημέρωση γονέων ανά βδομάδα. Έκδοση φυλλαδίου με τα προβλήματα, τις λύσεις, τα νέα του Σχολείου».*

*«Ένας Σύλλογος δυναμικός δηλ. αυτοί που τον απαρτίζουν, μπορεί να έχουν απεριόριστες ικανότητες καθοδήγησης, δράσης, επαφής, δημιουργίας. Ένας Σύλλογος*

*ενεργητικός δεν περνάει απαρατήρητος στον γονέα. Οι δραστηριότητες και οι νέες ιδέες εκπλήσσουν και έλκουν στο σχολείο τους γονείς».*

*«Οργανώνοντας συναντήσεις και ίσως διαχωρίζοντας τους γονείς σε ομάδες, όπου κάθε ομάδα θα αναλαμβάνει να επιλύσει ή να κάνει προτάσεις για ένα από τα τρέχοντα θέματα».*

Θέλουν το Σύλλογο να βρίσκει τρόπους να προσεγγίζει τους γονείς που δε συμμετέχουν και να δίνει κίνητρα για μεγαλύτερη συμμετοχή και να τους πείθει για την αναγκαιότητα και τη σημασία του Συλλόγου.

*«Θα μπορούσε να έρχεται σε επαφή με τους γονείς είτε τηλεφωνικά είτε μέσω e-mail και να τους ενημερώνει για τα θέματα του σχολείου του παιδιού τους και να τους ζητά την δική τους συμβολή στην αντιμετώπισή τους».*

Κάποιοι γονείς (15,38%) βρίσκουν σημαντική την ανταλλαγή απόψεων και την καλή συνεργασία μεταξύ γονέων, δασκάλων (ή και διευθυντή) και παιδιών

*«Ο σύλλογος θα έπρεπε να είναι ο συνδεδετικός κρίκος ανάμεσα σε σχολείο -γονείς- παιδιά».*

*«Με την οργάνωση κάποιων συναντήσεων υποχρεωτικών για να καταλάβουμε οι γονείς ότι η ανταλλαγή απόψεων μας βοηθάει να καταλάβουμε περισσότερο το παιδί μας και να γινόμαστε καλύτεροι...».*

Μικρό ποσοστό (13,33%) προτείνει τη διοργάνωση περισσότερων εκδηλώσεων ψυχαγωγικών ή ενημέρωσης (π.χ. χορό, σκάκι, γιορτές) και τη συμμετοχή και των γονέων, τη διοργάνωση εκπαιδευτικών εκδρομών σε συνεργασία με τη διεύθυνση. Ένα ακόμα μικρότερο ποσοστό (9,74%) προτείνει τη διοργάνωση περισσότερων σχολών γονέων ή σεμιναρίων ή ομάδων συμβουλευτικής σε συνεργασία με παιδοψυχολόγους.

*«Οι γονείς να μπορούν να κάνουν διάλογο με τους ομιλητές όχι να είναι παθητικοί ακροατές. Να γίνουν βιωματικά εργαστήρια γονέων κι όχι μόνο διαλέξεις. Να χρησιμοποιηθούν οι αίθουσες των Σχολείων».*

**Όσον αφορά τις Σχολές γονέων**, το μεγαλύτερο κίνητρο για τους γονείς (65,64%), προκειμένου να συμμετέχουν, είναι να ξέρουν ότι θ' ακούσουν και θα μάθουν πράγματα που θα τους βοηθήσουν να καταλάβουν τις ανάγκες των παιδιών τους καλύτερα και να μπορέσουν να κατανοήσουν σκέψεις, συμπεριφορές και αντιδράσεις, «να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά τους» ώστε να γίνουν καλύτεροι γονείς.

*«Το δικό μου κίνητρο είναι ότι μέσα από μια Σχολή Γονέων μαθαίνω να γίνομαι καλύτερος γονέας. Για να διορθώσουμε τα λάθη των παιδιών μας, πρώτα εμείς οι γονείς πρέπει να διορθώσουμε τα λάθη μας. Κανείς δεν γεννιέται γονέας αλλά γίνεται».*

*«Συνήθως το κίνητρο συμμετοχής σε μια Σχολή Γονέων είναι για την καλύτερη επικοινωνία ανάμεσα σε παιδί-γονέα και για την καλύτερη σχέση ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο του παιδιού τους».*

Να μάθουν πρακτικές και «άμεσες λύσεις» («όχι μόνο συζήτηση») για να μπορέσουν «να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους στα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίζουν στη σχολική και κοινωνική τους ζωή».

*«Λύσεις σε προβλήματα αγωγής- μόρφωσης- συμπεριφοράς παιδιών- εφήβων».*

*«Είναι να γίνονται συχνές συναντήσεις για να συζητούνται τα διάφορα προβλήματα έτσι ώστε να βρίσκονται οι πιο κατάλληλες λύσεις και για τα προβλήματα του σχολείου και για τα προβλήματα των παιδιών».*

Θέλουν να ενημερωθούν για θέματα για τα οποία έχουν άγνοια(π.χ. προεφηβεία, ναρκωτικά, προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς) και τους ενδιαφέρουν.

*«Τα ενδιαφέροντα θέματα προς ανάπτυξη. Θέματα που ν' αφορούν την εποχή μας, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά στις σχέσεις τους αλλά όχι μόνο συζήτηση αλλά και πρακτικές για την αντιμετώπισή τους».*

Άλλοι γονείς (6,66%) απαντούν ότι κίνητρο αποτελεί η ενημέρωσή τους και η πρόσκληση να παρακολουθήσουν τις Σχολές.

*«Δεν χρειάζομαι κανένα κίνητρο, αν ποτέ κάτι τέτοιο διοργανωνόταν στο σχολείο μας θα ήμουν εκεί αλλά...».*

Για άλλους (5,64%) κίνητρο είναι να γίνονται σεμινάρια παιδοψυχολογίας (από ειδικούς) σε θέματα διαπαιδαγώγησης των παιδιών («Ένα μεγάλο κίνητρο θα ήταν η παρουσία παιδοψυχολόγου στη Σχολή Γονέων και να γίνονται οι συναντήσεις εντός σχολείου»). Ένα άλλο κίνητρο είναι το να μοιραστούν εμπειρίες με άλλους γονείς (5,13%)

*«Το κίνητρό μου ένα, να γίνω καλύτερος γονιός, να ακούσω και άλλους γονείς, να μοιραστώ τους φόβους μου και να ζητήσω συμβουλές σε ότι με δυσκολεύει με την ανατροφή τους. Να νιώσω ότι δεν είμαι μόνο εγώ, υπάρχουν και άλλοι γονείς δίπλα μου».*

*«Θεωρώ ότι ως Γονέας και ως άνθρωπος πρέπει να εκπαιδεύομαι, να ενημερώνομαι και να ανταλλάσσω σκέψεις και γνώσεις καθημερινά. Ειδικότερα όταν αυτό γίνεται στο χώρο του σχολείου είναι ότι καλύτερο γιατί αυτό δίνει περισσότερο την σχέση γονέα και σχολείου».*

Και τέλος, να διοργανώνονται σε ώρα που δεν θα συμπίπτει με ώρες μαθημάτων ή άλλων εξωσχολικών δραστηριοτήτων των παιδιών τους (4,61%).

## **5.2. Συμπεράσματα 1<sup>ης</sup> φάσης**

Οι περισσότεροι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση του παιδιού τους με το διάβασμά του στο σπίτι. Το ελέγχουν, κάνουν επανάληψη, λύνουν κάποιες απορίες του και το προετοιμάζουν για την επόμενη σχολική μέρα. Συχνός τρόπος εμπλοκής είναι και να πηγαινοφέρνουν το παιδί στο σχολείο. Άλλοι συζητούν με τα παιδιά τους για τις καθημερινές σχολικές τους εμπειρίες, τις ανάγκες και τα προβλήματα που προκύπτουν. Κάποιοι άλλοι το στέλνουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Ένα μικρότερο ποσοστό γονέων αντιλαμβάνεται την έννοια της γονεϊκής εμπλοκής και με την επαφή τους με τη δασκάλα/ δάσκαλο συμμετέχοντας σε συναντήσεις ενημέρωσης. Άλλοι τρόποι εμπλοκής που ανέφεραν οι γονείς είναι η συμμετοχή τους σε σχολικές εκδηλώσεις, συναντήσεις του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων και παιχνίδι με το παιδί τους.

Όλοι οι γονείς από τις απαντήσεις τους, φάνηκε να θεωρούν σημαντική τη γονεϊκή εμπλοκή και να ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Όταν δεν αφιερώνουν χρόνο για να είναι κοντά τους, νιώθουν ενοχές και το ομολογούν. Οι

περισσότεροι παραδέχονται ότι δεν υπάρχει ικανοποιητική συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου, όπως είναι ο Σύλλογος γονέων και οι Σχολές γονέων και ως μεγαλύτερο εμπόδιο αναφέρουν την έλλειψη ελεύθερου χρόνου λόγω επαγγελματικών ή οικογενειακών υποχρεώσεων, όπως οι εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους ή ότι έχουν μικρά παιδιά και δεν έχουν πού να τα αφήσουν (Gettinger & Guetschow, 1998). Ένα μικρότερο ποσοστό γονέων αναφέρουν ως εμπόδιο την έλλειψη εμπιστοσύνης ότι αυτές οι δραστηριότητες θα επιφέρουν κάποια αλλαγή προς το καλύτερο. Έχουν θέσει άλλα πράγματα ως προτεραιότητα στον ελεύθερο χρόνο τους. Ένα άλλο εμπόδιο αναφέρουν την έλλειψη σωστής και έγκαιρης ενημέρωσης και την απόσταση από το χώρο συγκέντρωσης για τις Σχολές γονέων.

#### Μοντέλο σχέσης σχολείου-γονέα σύμφωνα με τους γονείς:

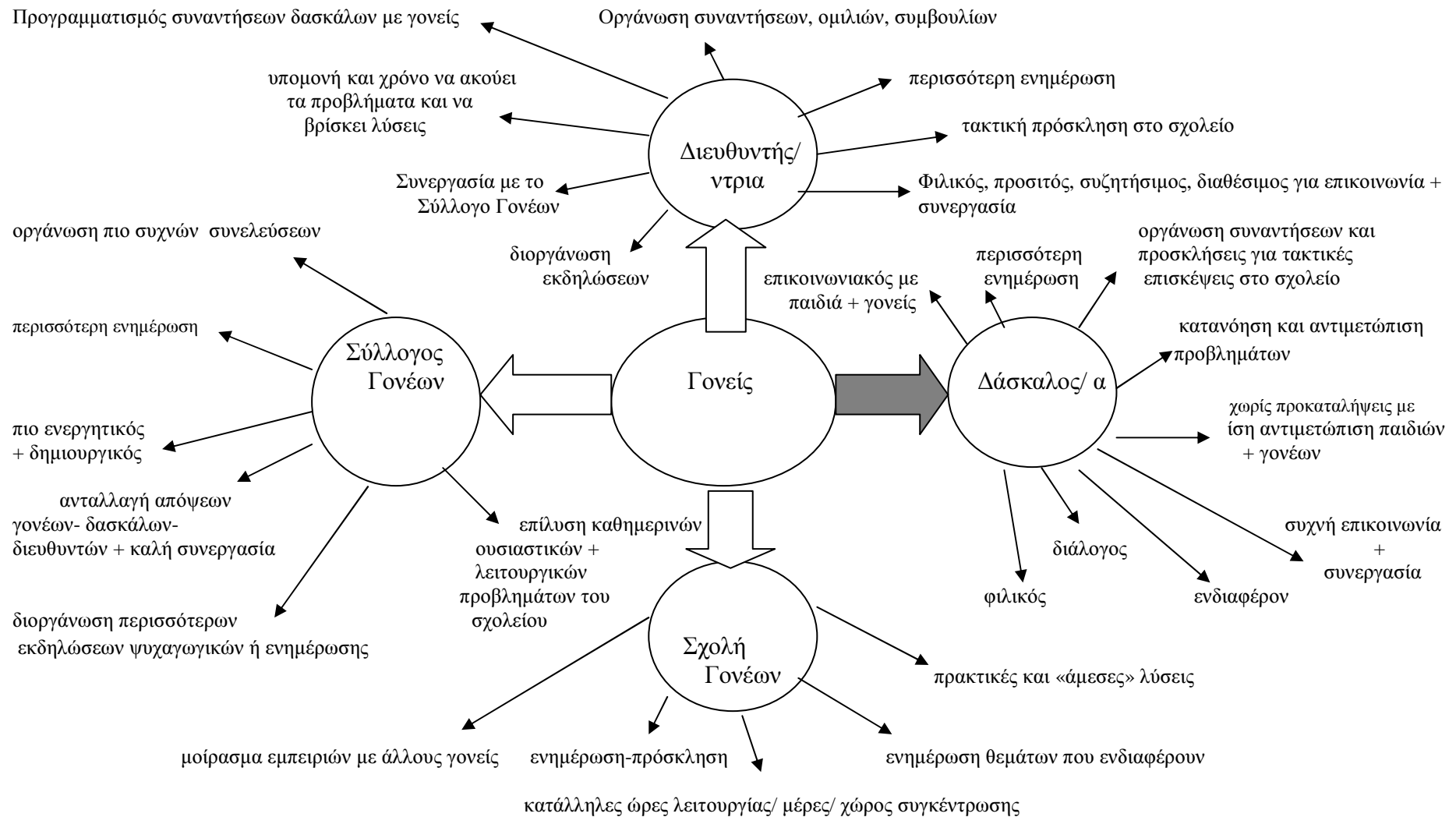
Οι γονείς επιθυμούν τη συχνή ενημέρωση- επικοινωνία- διάλογο- επαφή- συνεργασία δασκάλου με τους γονείς και το Σύλλογο Γονέων, με το Σύλλογο Γονέων ν' αποτελεί το «συνδετικό κρίκο ανάμεσα σε σχολείο- γονείς- παιδιά». Στο Σχήμα 1, σελ.81, φαίνεται παραστατικά τι ακριβώς επαφή ζητούν οι γονείς από το δάσκαλο, διευθυντή, Σύλλογο Γονέων και από τη Σχολή Γονέων. Το βελάκι προς τους δασκάλους είναι μαυρισμένο γιατί δείχνει ότι οι γονείς επιθυμούν περισσότερη επαφή με το δάσκαλο/ α του παιδιού τους. Ο δάσκαλος είναι αυτός με τον οποίο θέλουν να έχουν τη στενότερη επαφή και στις συναντήσεις τους στο σχολείο θέλουν το δάσκαλο να παίζει πρωτεύοντα ρόλο, ίσως γιατί είναι εκείνος που ξέρει πολλά πράγματα για το κάθε παιδί και γνωρίζει καλύτερα τι προβλήματα υπάρχουν, επομένως θα μπορεί καλύτερα και να βοηθήσει στην αντιμετώπισή τους και στην καθοδήγηση των γονέων. Ο διευθυντής θα ήθελεν πιο πολύ να προγραμματίζει, να οργανώνει τέτοιες συναντήσεις και να τις συντονίζει.

Από το Σύλλογο Γονέων επιθυμούν περισσότερη συνεργασία, πρόσκληση και ενημέρωση όλων των γονέων στις συνελεύσεις χωρίς διακρίσεις με στόχο την ανταλλαγή απόψεων σε ήρεμους τόνους, διεκδίκηση δικαιωμάτων και λήψη πρωτοβουλιών προς όφελος του παιδιού (Epstein, 1992, 1995). Πιστεύουν ότι είναι απαραίτητο να συνεργαστούν μεταξύ τους και να συμφωνήσουν για τα σημαντικότερα θέματα που τους απασχολούν ώστε να συζητηθούν στις συναντήσεις τους με το δάσκαλο-διευθυντή και Σχολές Γονέων. Οι Σχολές Γονέων για τους γονείς φαίνεται να έχουν δευτερεύοντα ρόλο και να παίζουν υποβοηθητικό ρόλο.

Ενδιαφέρονται, αλλά λιγότερο, να βρίσκονται στις συναντήσεις στο σχολείο ειδικά καταρτισμένοι επιστήμονες που να μιλούν πρακτικά και όχι θεωρητικά(με λόγια και ορολογίες που δεν καταλαβαίνουν) για αποτελεσματικούς τρόπους βελτίωσης της σχέσης τους με τα παιδιά τους και τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης προβλημάτων συμπεριφοράς και μειωμένης επίδοσης.

Πρότειναν διάφορους τρόπους επικοινωνίας του σχολείου με αυτούς, όπως με τις συναντήσεις γονέα- δασκάλου, τα ενημερωτικά δελτία, τηλεφωνικές επαφές, πίνακες ανακοίνωσης, έκδοση εφημερίδας, γραπτά σημειώματα και με ηλεκτρονική επικοινωνία(e-mail), τρόποι που φαίνεται να είναι αποτελεσματικοί από τη βιβλιογραφία (Ratclif & Hunt, 2009, Γεωργίου, 2000).





**Σχήμα 1. Επιθυμητή επαφή γονέα με σχολείο**

### 5.3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 2<sup>ης</sup> ΦΑΣΗΣ

#### 5.3.1. Ομάδες συνάντησης με γονείς

Στο σχολείο 1 συμμετείχαν 14-18 γονείς και η συνάντηση είχε διάρκεια 2 ωρών περίπου. Στο σχολείο 2 συμμετείχαν 10-13 γονείς και η συνάντηση είχε διάρκεια 3 ώρες. Ένας πατέρας δε συμφώνησε με τη διαδικασία της μαγνητοφώνησης, γι' αυτό προτίμησε να μη μιλήσει κατά τη διάρκεια της συζήτησης, αλλά να γράψει τις απαντήσεις του στο ερωτηματολόγιο. Η συνάντηση με τους γονείς έγινε τέλος φθινοπώρου, σε μία αίθουσα μαθητών(για τις ερωτήσεις που έγιναν στους γονείς βλ. Παράρτημα Β, σελ. 141)

#### 1<sup>ος</sup> στόχος: Διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων για τη σχέση και επαφή τους με το σχολείο

Σύμφωνα με τα λεγόμενα των συμμετεχόντων, οι γονείς θεωρούν ότι η γονεϊκή εμπλοκή και συμμετοχή στο σχολείο είναι σημαντική και απαραίτητη, εξασφαλίζοντας ποικίλα οφέλη για το παιδί αλλά και τους γονείς. Πιστεύουν ότι δείχνουν στο παιδί ότι ενδιαφέρονται και έτσι ενδιαφέρεται κι αυτό για τον εαυτό του, δε νιώθει μόνο του, ότι το σχολείο είναι σημαντικό κομμάτι της ζωής του και ότι αποτελεί επιβράβευση του παιδιού. Επίσης, οι γονείς νιώθουν ασφάλεια γιατί έχουν τον έλεγχο. Υποστηρίζουν ότι οι γονείς συμμετέχοντας στην εκπαίδευση του παιδιού τους, χτίζουν την επικοινωνία τους με αυτό, μπορούν να προσεγγίζουν πιο εύκολα το παιδί και να κερδίσουν την εμπιστοσύνη του. Διατηρώντας επαφή με το σχολείο, αντιλαμβάνονται αν έχει κάποια κενά και το βοηθούν στην πρόοδό του και έτσι μπορεί να βελτιωθεί η επίδοσή του στα μαθήματα. Η συνάντηση με άλλους γονείς τους βοηθάει στο να συνειδητοποιήσουν ότι δεν είναι μόνοι τους

*«Καμιά φορά τώρα που συζητάμε που έτσι ακούω γονείς μπαμπάδες, μαμάδες λέω ρε γαμώτο δεν είμαι μόνος μου, δηλαδή νιώθω...παίρνω δηλαδή...φεύγω ικανοποιημένος, δεν είμαι μόνος μου! Και όλοι οι άλλοι γονείς το ίδιο πρόβλημα έχουν» (μπαμπάς)*

Συμφωνούν ότι η καλή ή κακή σχέση του γονιού με το δάσκαλο έχει ανάλογο αντίκτυπο στο παιδί («*Δύσκολη η κόντρα με το δάσκαλο. Έχει αντίκτυπο στο παιδί. Αυτό είναι το χειρότερο*») και ότι την απουσία των γονέων τα παιδιά την αισθάνονται σαν απόρριψη.

Όσον αφορά τους τρόπους γονεϊκής εμπλοκής, ανέφεραν περισσότερο ότι πηγαionoφέρνουν τα παιδιά τους στο σχολείο, τα διαβάζουν στο σπίτι καθημερινά, τα ελέγχουν, προσπαθούν να τους λύσουν απορίες στα μαθήματα, κάνουν επαναλήψεις. Στο σχολείο 2 προσθέτουν ότι αναζητούν υλικό όταν τους ζητείται από το σχολείο, π.χ. για την ίωση.

*«Υπάρχει απουσία από δω απ' τα κοινά. Αν μπεις όμως σ' ένα τμήμα και ρωτήσεις μαμάδες από τα 20 παιδιά της τάξης ποια είναι η ύλη των παιδιών, οι 17 μαμάδες ξέρουνε ανά πάσα στιγμή τι γίνεται με τα παιδιά και τι ύλη κάνουνε».*

Συζητούν με το παιδί για το τι έγινε στο σχολείο, δείχνουν ενδιαφέρον σε δραστηριότητες που αναθέτει το σχολείο στο παιδί (π.χ. συμμετοχή στην ανακύκλωση). Ανέφεραν ότι εμπλέκονται ενδυναμώνοντας, στηρίζοντας, προτρέποντας και επιβραβεύοντας το παιδί. Έπειτα, προσθέτουν τις συζητήσεις με το δάσκαλο σε τυπικές ή άτυπες συναντήσεις, συμμετέχουν στις γιορτές και εκδηλώσεις του σχολείου και επίσης ανέφεραν 2-3 γονείς ότι έχουν συμμετάσχει σε Σχολές Γονέων (*«Εγώ συμμετέχω εδώ και 3 χρόνια σε σχολή γονέων, μ' έχει βοηθήσει αφάνταστα... Θεωρώ ότι είναι πλέον στις μέρες μας, με το άγχος που έχουμε όλες οι εργαζόμενες μητέρες, θεωρώ ότι είναι απαραίτητο»*). Όσοι είναι μέλη του Συλλόγου Γονέων συμμετέχουν στις συναντήσεις και αναλαμβάνουν αρμοδιότητες (περίπου τα μισά μέλη είναι πιο ενεργά). Στο σχολείο 2 κάποιιοι γονείς πρόσθεσαν ότι φέρνουν τα παιδιά τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες που διοργανώνει ο Σύλλογος Γονέων αυτού του σχολείου, όπως σκάκι, ζωγραφική, κρητικούς χορούς, καράτε.

Από τα λεγόμενα των γονιών μπορούμε να συμπεράνουμε ότι υπάρχουν 2 κατηγορίες γονέων: οι γονείς που έχουν μια συνεχή επαφή με το σχολείο και δείχνουν συνεχώς ενδιαφέρον (*«εμείς είμαστε λίγοι, που ερχόμαστε και ξαναρχόμαστε και ξαναρχόμαστε. Που ενδιαφερόμαστε για τα παιδιά, που θα ρωτήσουμε, που θα συμμετέχουμε, που θα βοηθήσουμε σε ότι μπορούμε. Τα ίδια και τα ίδια έχουμε άτομα..»*) και κάποιιοι που δεν έρχονται καθόλου και που θεωρούν οι γονείς ότι δεν ενδιαφέρονται και αυτό δεν θα αλλάξει.

Στην ερώτηση «αν παίρνει ένα ολόκληρο χωριό, πόλη ή και πλανήτη για να μεγαλώσει ένα παιδί» υπάρχει δυσκολία κατανόησης, τη βρίσκουν *«πολύ θεωρητική»*. Φαίνεται ότι η συλλογικότητα και η συνεργασία και πώς επιτελούνται έχουν με

κάποιο τρόπο διαφύγει την αντίληψή τους. Μπορούμε να πούμε ότι κυριαρχούν 2 απόψεις:

1) Κάποιοι γονείς πιστεύουν ότι όλη η κοινωνία δε συμμετέχει στην ανάπτυξη και ανατροφή του παιδιού. *«Έχει μικράνει η κοινωνία, το άτομο, η οικογένεια»* και *«δεν υπάρχει συνοχή και αλληλοϋποστήριξη»*. Θεωρούν ότι δεν ισχύει στην Ελλάδα η συνεργασία ολόκληρου του πλανήτη για να μεγαλώσει ένα παιδί και υποστηρίζουν ότι η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινωνίας είναι το ιδανικό. Περισσότερο εστιάζουν στο εγγύτερο περιβάλλον του παιδιού.

*«Εάν όπως το λαμβάνω ότι κατά την ανάπτυξη και μέγιστο ενός παιδιού συμμετέχει όλη η κοινωνία για τη σημερινή εποχή μας δεν ισχύει. Η κοινωνία έχει μικράνει τόσο, όσο το εγώ μας και το άτομο. Η οικογένεια όσο όλη η κοινωνία μας»* (μπαμπάς)

*«Εγώ προσωπικά πιστεύω ότι δεν ισχύει ας πούμε γιατί θα ήταν πολύ ιδανικό να συνεργάζεται άψογα το σχολείο με την οικογένεια και την κοινωνία, εκεί είναι το θέμα... Με την κοινωνία τώρα νομίζω πως δεν υπάρχουν οι υποδομές οι σωστές γιατί εμένα το παιδί μου ή της Πόπης μπορεί να έχει το μυαλό, αλλά να μην του δοθούν οι δυνατότητες να εξελιχθεί όπως θα μπορούσε έτσι; Σήμερα, συγκεκριμένα σήμερα που ήρθε η μάνα μου και μου έφερε ένα απόκομμα από μια εφημερίδα, τον ελεύθερο τύπο, για έναν πρώτο μου ξάδερφο, ο οποίος ζούσε στην Αθήνα, δούλεψε ο μπαμπάς του σ' ένα υπουργείο, ο αδερφός του πατέρα μου δηλαδή... 15 χρονών λοιπόν, ήτανε καλός μαθητής αυτό το παιδί φύγανε, πήγανε στις Βρυξέλες, στην Ε.Ο.Κ, πήγε εκεί ο θεός μου να δουλέψει. Το παιδί λοιπόν σπούδασε εκεί... είναι δίπλα στον καθηγητή που πήρε Νόμπελ φέτος, ένα χημικό, δε θυμάμαι τ' όνομά του και τελοσπάντων αυτός ο άνθρωπος εξελίχθηκε όπως είχε τις δυνατότητες γιατί του δόθηκαν οι ευκαιρίες να το κάνει. Τώρα... στην Ελλάδα. Εξαρτάται σε τι περιβάλλον μεγαλώνει το κάθε παιδί. Δε μεγαλώνει το παιδί το δικό μου το ίδιο με το παιδί του τάδε υπουργού ή του τάδε πλούσιου τελοσπάντων... έτσι το νομίζω, δεν είναι το ίδιο και εκεί που φτάνει το χέρι μας κρεμάμε το καλάθι μας... Δηλαδή μπορεί παιδιά να 'χουν δυνατότητες και να χαντακώνονται επειδή δεν υπάρχουν οι δομές...»* (μαμά)

2) Κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι η οικογένεια παίζει πρωταρχικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Έπειτα σημαντικό ρόλο έχει το σχολείο και σε μικρότερο βαθμό η κοινωνία. Όλα τα ερεθίσματα είτε αρνητικά είτε θετικά από το εξωτερικό του περιβάλλον και την οικογένειά του το προετοιμάζουν να ενταχθεί

στην κοινωνία. Σχολείο, οικογένεια και κοινωνία συνδέονται μεταξύ τους και είναι θετικό.

*«Εγώ νόμιζα αν... δηλαδή στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού παίζει σημαντικό ρόλο το σχολείο, η οικογένεια και η κοινωνία. Πιστεύω σαφώς παίζει ένα μεγάλο ρόλο το σχολείο, εξάλλου περνάνε το ένα τρίτο της ημέρας εδώ...ε...κι εγώ βλέπω απ' το παιδί μου ας πούμε...είχα την τύχη να πηγαίνει σ' ένα πολύ καλό παιδικό σταθμό και πήρε αρχές, έστω και στα 3 χρόνια εκεί. Ένα πολύ καλό νηπιαγωγείο, που ακόμα θυμάμαι συνήθειες που μας έφερε στο σπίτι από το νηπιαγωγείο και νομίζω κι ένα πολύ καλό δημοτικό. Πολλές φορές μας φέρνει εκείνος κανόνες στο σπίτι από το σχολείο, γιατί είναι και σωστά αυτά που παίρνει. Ε τώρα όσον αφορά την κοινωνία, εντάξει, εκεί είναι λίγο ανεξέλεγκτα τα πράγματα ανάλογα το κοινωνικό περιβάλλον και το οικογενειακό στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί είναι υγιές, θα έχει εκείνο μία τουλάχιστον σχετικά υγιή προσωπικότητα, έτσι; Άρα σχολείο, οικογένεια και κοινωνία νομίζω εγώ ότι παίζουνε σπουδαίο ρόλο και το σχολείο πρωταρχικό, ζαναλέω περνάνε τη μισή μέρα τους εδώ ας πούμε που είναι σε δραστηριότητα.» (μαμά)*

*«Εγώ πάντως πιστεύω ότι η συγκεκριμένη ερώτηση δεν έχει να κάνει μόνο με τα κίνητρα, πιστεύω ότι έτσι όπως είναι δοσμένη πρέπει να σχετίζεται με το πώς πρέπει να 'ναι δομημένος όλος ο κόσμος, η κοινωνία είτε είναι η τοπική κοινωνία, για να είναι ουσιαστικό το μέγαλωμα του παιδιού. Δηλαδή δεν είναι μόνο το πώς θα συνεισφέρει ο γονιός γιατί αν ας πούμε, επειδή λέτε για τον πλανήτη, καταστροφή το ένα τ' άλλο, ε...δεν είναι μόνο ως ερεθίσματα αλλά είναι και ως δομή μέσα του για να αξιοποιήσει και να βάλει κάποια κριτήρια για το πώς θα πρέπει να είναι απέναντι σε όλα αυτά. Έχει να κάνει μ' αυτό. Δηλαδή δεν είναι μόνο πώς δίνω ερέθισμα, αλλά και πώς αυτό το σύστημα το κάνει ν' αντιληφθεί κάποια πράγματα. Όχι μόνο μέσω ερεθισμάτων, αλλά και μέσω κριτηρίων και διαφόρων άλλων μηχανισμών που γίνονται. ...» (μαμά)*

## **2<sup>ος</sup> στόχος: Διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων για τα εμπόδια καλύτερης σχέσης και συνεργασίας τους με το σχολείο**

Το βασικότερο εμπόδιο των γονέων απαντούν ότι είναι η έλλειψη χρόνου λόγω φόρτου εργασίας. Κάποιοι γονείς δυσκολεύονται να πάρουν άδεια από τη δουλειά τους. Κάποιοι πηγαίνουν τα παιδιά τους σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Κάποιοι άλλοι είναι κουρασμένοι από τις τόσες υποχρεώσεις. Άλλο εμπόδιο θεωρούν ότι είναι η αδιαφορία

*«Είναι διαχείριση. Το πώς θα διαχειριστείς το κάθε πράγμα. ..εκεί το χρόνο σου μπορείς να τον διαχειριστείς. Δε δουλεύεις 24 ώρες... ε...πιστεύω αδιαφορία, η βολή μας γιατί τη βολή μας τη θέλουμε όλοι.» (μπαμπάς).*

*«το θέμα είναι ότι οι γονείς δε μαθαίνουνε τίποτα γιατί δεν ενδιαφέρονται να μάθουνε. ΔΕΝ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΑΙ»*

ή ο δημοσιοϋπαλληλικός χαρακτήρας των δασκάλων (όπως προσθέτουν στο σχολείο 2). Οι γονείς ανέφεραν ότι χρειάζεται τύχη για να έχουν ένα καλό δάσκαλο για τα παιδιά τους. Σύμφωνα με εκείνους, είναι στο χέρι κάθε δασκάλου αν θα κάνει σωστά τη δουλειά του ή όχι («αυτό που λέω για την εκπαίδευση είναι...να 'σαι τυχερός να σου σταθεί ο δάσκαλος», «Δάσκαλος ο ένας, δάσκαλος κι ο άλλος. Δάσκαλος και ζορίζεται να 'ρθει να κάνει το μάθημά του και δάσκαλος που κάνει το μάθημά του και κινδυνεύουν τα παιδιά να χάνουνε και δραστηριότητες μέσα απ' το τμήμα του. Λοιπόν, εκεί της βγάζεις το καπέλο και λες ευτυχώς δόξα σοι ο Θεός που έχω αυτήν δασκάλα.»), δεν υπάρχει αξιολόγηση, ούτε κρίνει κάποιος το δάσκαλο, αν υπάρχουν παράπονα («Κοιτάζτε να δείτε, ποιο είναι το θέμα; Ότι οι δάσκαλοι είναι δημόσιοι υπάλληλοι, κανείς δεν μπορεί να τους πει κάτι άλλο από αυτό που κάνουν έτσι; Δηλαδή μόνο αν γίνει αναφορά ξέρω 'γω 2- 3 φορές μπορεί και να χάσουν τη δουλειά τους. Υπάρχουν κάποιες δικλίδες τέτοιες. Αλλά τελικά δε θέλει κανείς να φτάσει σε σημείο να χάσει τη δουλειά του κάποιος»).

Κάποιες φορές γίνονται διακρίσεις δασκάλων προς τους γονείς «φαίνεται...ανθρώπινο, τέλος. Όταν λέμε ανθρώπινο εννοούμε πάνω από κάθε λογική. Εσένα σε συμπαθώ περισσότερο, τον άλλο τον συμπαθώ λιγότερο.»

Οι γονείς σταδιακά χάνουν τη συμμετοχή τους στο σχολείο. Στην αρχή «θέλουν να γνωρίσουν το περιβάλλον στο οποίο θα είναι το παιδί τους» και πώς λειτουργούν τα πράγματα εκεί, αλλά στη συνέχεια διαπιστώνουν ότι δεν αλλάζει τίποτα και αποθαρρύνονται να συμμετέχουν.

*«απλώς βλέπεις ότι δεν αλλάζει τίποτα, όταν είσαι στην πρώτη δημοτικού έρχεσαι για όλα αυτά: να μάθεις, να γνωρίσεις, να δεις τι γίνεται, γιατί θεωρείς ότι θα είναι όλα πάρα πολύ ωραία, θα υπάρχει μεγάλη συνεργασία, μια χαρά, ωραία και καλά. Στην πορεία βλέπεις όμως ότι δεν έγινε και τίποτα, δεν αλλάζει και τίποτα, ε και μετά λες «τι να πάω; Αφού τα ίδια τώρα, ό,τι είπαμε στην πρώτη δημοτικού θα τα λέμε μέχρι και την έκτη»*

Άλλοι γονείς πιστεύουν ότι είναι θέμα διαφορετικών προτεραιοτήτων: «απλά είναι το τι θεωρεί ο κάθε γονιός σημαντικό για το παιδί του. Ο ένας γονιός θεωρεί ότι πρέπει να 'ναι δίπλα τους στο σχολείο, στη μάθηση, στα πράγματα κι ο άλλος γονιός θεωρεί ότι πρέπει να 'ναι σε κάτι άλλο ας πούμε ανάλογα το τι στόχους και τι προτεραιότητες έχει ο καθένας... δηλαδή δεν είναι ότι δεν ενδιαφέρονται». Για μία μητέρα οι ρόλοι δασκάλου-γονέα είναι ξεχωριστοί («τις γνώσεις τις αναλαμβάνει ο δάσκαλος κι εγώ τη συμπεριφορά στο σπίτι. Νομίζω ότι έτσι πρέπει να χωριστούν»).

Όσον αφορά τις σχολές γονέων τους αποτρέπει να συμμετέχουν το γεγονός ότι γίνονται σε χώρο μακριά από το σχολείο. Άλλα εμπόδια, σύμφωνα με τους γονείς, είναι η έλλειψη κινήτρων, η έλλειψη ενημέρωσης και η δυσκολία κατανόησης της γλώσσας για τους μετανάστες.

### **3<sup>ος</sup> στόχος: Προτάσεις γονέων για καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία τους με το σχολείο**

Ειπώθηκαν κάποιες καλές προτάσεις για το πώς θα υπάρξει περισσότερη εμπλοκή, αλλά έβρισκαν και πολλά εμπόδια για καθεμία.

Όσον αφορά το σχολείο, κάποιοι επιθυμούν περισσότερες ώρες συνάντησης με το δάσκαλο. Κάποιοι άλλοι προτιμούν να γίνεται ουσιαστική συνάντηση με το δάσκαλο μία φορά το τρίμηνο ένα απόγευμα και να καλεί ο δάσκαλος το γονέα όταν χρειαστεί. Κάποιοι γονείς προτείνουν ο διευθυντής να καλεί ανά ομάδες τους γονείς με κάποιο κίνητρο και να συζητάνε μαζί με το δάσκαλο. Αυτό να γίνει σε διάστημα ενός μήνα και κάθε μέρα και σε άλλη τάξη. Τονίζουν ότι χρειάζεται επιμονή και έμφαση του διευθυντή για συμμετοχή των γονέων στις συναντήσεις. Πρότειναν για τις συναντήσεις να ενημερώνει και να προτρέπει ο ένας γονιός τον άλλον να συμμετέχουν σε αυτές.

Θα ήθελαν να προτείνονται δραστηριότητες από το σχολείο για να συμμετέχουν οι γονείς μαζί με τα παιδιά τους (π.χ. αγώνας ποδοσφαίρου μεταξύ παιδιών και γονέων, σκακιστικός αγώνας από κοινού παιδί και γονέας, κατασκήνωση με κοινή συμμετοχή παιδιού-γονέα, ορειβατικός περίπατος), να υπάρχει μεγαλύτερη ενημέρωση από το σχολείο.

Όσον αφορά τους γονείς προτείνουν να αναλάβουν πρωτοβουλία να διοργανώσουν σχολή γονέων στο σχολείο. Δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο να γίνονται δραστηριότητες στο χώρο του σχολείου, όπως π.χ. οι σχολές γονέων «σ' ένα χώρο που είναι και κοντινός από άποψη απόστασης και κοντινός στα παιδιά»: «Πολύ βασικό

και είναι βασικό επειδή είναι στο σχολείο και τον ξέρουμε το χώρο και να δουλεύει και το σχολείο, να μην κλείνει, να μην περιθωριοποιείται, να μην έρχεται ο άλλος ας πούμε να κάνει κρυφά κάτι στο σχολείο μέσα. Να είναι ανοιχτό το σχολείο, να δουλεύει όλο το 24ωρο». Ως πιθανά θέματα συζήτησης ανέφεραν:

1. Τρόπους που πρέπει να διαβάζουν τα παιδιά τους και μέχρι πού μπορούν να επεμβαίνουν
2. τρόπους ανατροφής του παιδιού
3. τρόπους αντιμετώπισης συμπεριφορών του παιδιού
4. τι να απαντήσουν σε ερωτήσεις των παιδιών τους
5. σχέση γιαγιάς-παππού
6. πώς να θέσουν όρια
7. ανεξαρτητοποίηση του παιδιού.

Θεωρούν ότι είναι σημαντικό να υπάρχει ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των γονέων. Προτείνουν ακόμα, να γίνεται μία ομιλία το μήνα στο σχολείο από ειδικό και τέλος η έκδοση εφημερίδας, κάτι το οποίο τους φαίνεται δύσκολο να γίνει λόγω κόστους.

Μία άλλη πρόταση ήταν να γίνονται συναντήσεις των γονέων κάθε 15-20 μέρες, όμως δε βρίσκουν κάποιο συγκεκριμένο χρόνο συνάντησης που να βολεύει όλους είναι παρόντες (έχουν διαφορετικές απόψεις). Άλλες ιδέες που είχαν ήταν: τα σημειώματα που στέλνει ο Σύλλογος στα παιδιά να ζητήσει να επιστρέφονται υπογεγραμμένα απ' το γονέα. Να μπει παιδοψυχολόγος στο σχολείο με χρηματοδότηση των γονέων για ένα διάστημα ώστε να παρατηρήσει τα παιδιά στις τάξεις τους. Να ανταλλάζουν τηλέφωνα ή e-mail για να επικοινωνούν μεταξύ τους, να ενημερώνονται για συναντήσεις και ανακοινώσεις εκτός από τα ενημερωτικά σημειώματα.

Υπήρχαν γονείς στο σχολείο 2 που πραγματικά είχαν μεγάλο ενδιαφέρον και διάθεση να κάνουν πράγματα (ιδιαίτερα ο ταμίας του συλλόγου γονέων) («*Εγώ ρώτησα τον διευθυντή τις προάλλες, του λέω τι μπορεί να κάνει ένας σύλλογος γονέων; Εγώ είμαι πρώτη χρονιά έτσι; Δεν έχω έρθει άλλη, ευκαιρία, το παιδί μου δεν ξαναπήγε δημοτικό τώρα πάει, τι κάνει ένας σύλλογος γονέων; Γιατί θέλουμε να κάνουμε πράγματα έτσι; Τι ήρθαμε εδώ πέρα, πρέπει να προσπαθήσουμε κάτι να κάνουμε δηλαδή να υπάρξουμε όλοι μαζί*»). Παίρνει την πρωτοβουλία και προτείνει να δημιουργήσει ο ίδιος ένα δικτυακό ημερολόγιο (blog) με κάποια μέλη και κάποιους χειριστές που θα ελέγχουν τα σχόλια με τη συγκατάθεση του διευθυντή. Θα είναι «*μια σελίδα αναφοράς για όλους τους γονείς και το Σχολείο*». Σ' αυτό θα μπορούσαν



να συμμετέχουν γονείς και να γράψουν ό,τι τους απασχολεί για το σχολείο, τα παράπονά τους, τις παρατηρήσεις τους, ανακοινώσεις, σχόλια.

Δεσμεύεται να είναι ο ίδιος διαχειριστής και σαν 1<sup>ο</sup> βήμα να αναρτηθούν τα συμπεράσματα αυτής της συνάντησης (κάτι που έγινε σχεδόν αμέσως). Αυτή η ιδέα άρεσε στους γονείς, οι οποίοι πρόσθεσαν και άλλες ιδέες: Να έχει πληροφορίες για το σχολείο(ονόματα καθηγητών, με τι ασχολείται ο καθένας), να δημοσιευτούν εργασίες των παιδιών στην ευέλικτη ζώνη, φωτογραφίες, ανακοινώσεις των δραστηριοτήτων του Συλλόγου και γενικά του σχολείου, διάφορες εκδηλώσεις, γιορτές, περιλήψεις της κάθε συνάντησης των γονέων και διαγωνίσματα των καθηγητών. Πρόσθεσαν ότι όποιος έχει υπολογιστή μπορεί να ενημερώνει τηλεφωνικά όλους τους άλλους που δεν έχουν. Βασική προϋπόθεση για να πραγματοποιηθούν όλες οι προτάσεις τους, τόνιζαν συνεχώς ότι είναι να υπάρχει διάθεση και ενδιαφέρον. Παρόλα αυτά, στο blog που δημιουργήθηκε δε συμμετείχε κανένας, το πιθανότερο να μην το ήξεραν κιόλας οι περισσότεροι γονείς.

### 5.3.2. Ομάδες συνάντησης με δασκάλους

Στο σχολείο 1 συμμετείχαν σχεδόν όλοι οι δάσκαλοι (9-10) και ο διευθυντής. Οι δάσκαλοι είναι πιο ενωμένοι, φαίνεται να έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους και με το διευθυντή. Η συγκεκριμένη συνάντηση είχε διάρκεια περίπου 2 ώρες. Στο σχολείο 2 δεν υπήρχε μεγάλος αριθμός συμμετοχής των δασκάλων (6 δασκάλες, 1 νηπιαγωγός και ο διευθυντής) και οι μισές δασκάλες που συμμετείχαν δίδασκαν στην πρώτη δημοτικού. Η συγκεκριμένη συνάντηση είχε διάρκεια περίπου 1,5 ώρα (για τις ερωτήσεις που έγιναν στους δασκάλους βλ. Παράρτημα Γ, σελ.143).

#### 1<sup>ος</sup> στόχος: Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη σχέση και επαφή των γονέων με το σχολείο

Και οι δάσκαλοι θεωρούν ότι η γονεϊκή εμπλοκή και συμμετοχή στο σχολείο είναι σημαντική και απαραίτητη (*«στις συναντήσεις που κάνουμε λέμε μακάρι να έρχονται όλοι οι γονείς», «δηλαδή ορισμένες φορές δε λες: πω τώρα αυτό το παιδί δεν μπορεί να 'ρθει ένας γονιός να επικοινωνήσουμε; Πού είναι αυτός ο γονιός;»*). Πιστεύουν ότι μπορεί να συμβάλει στην υπευθυνότητα και συνέπεια του γονιού με τους κανόνες του σχολείου, στην επίτευξη των στόχων που θέτει το σχολείο (γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών), θεωρούν ότι το σχολείο γίνεται πιο οικείο για το παιδί και ότι η γονεϊκή εμπλοκή διευκολύνει τη διαδικασία του

μαθήματος για τους δασκάλους και τα παιδιά. Θέλουν να είναι οι γονείς βοηθοί των δασκάλων έτσι ώστε να υπάρχει «κοινή πορεία και κοινή κατεύθυνση» (π.χ. να τους ενημερώνουν για θέματα οικογενειακά ή ψυχολογικά που μπορεί να επηρεάζουν το παιδί στο σχολείο, διαγνώσεις).

Από την αρχή της συζήτησης, όμως, τονίζουν ότι οι γονείς «πρέπει να εμπλέκονται μέχρι ενός ορίου», να μην παρεμβαίνουν στο έργο τους, να έρχονται συγκεκριμένες μέρες και ώρες. Επιθυμούν τη συμμετοχή των γονέων, αλλά με συγκεκριμένο τρόπο, πιο πολύ με τη μορφή συμμόρφωσής τους με τους κανόνες του σχολείου («πρέπει να υπάρχει απ' αυτούς μεγαλύτερη συμμετοχή. Δηλαδή όταν τους καλούμε να έρχονται»).

Διαπίστωσαν ότι οι γονείς που συμμετέχουν δεν χρειάζονται βοήθεια («όταν έχουμε συγκέντρωση γονέων έρχονται συνήθως αυτοί των οποίων τα παιδιά δεν έχουν καμία ανάγκη...»). Διακρίνεται μια υπερβολή των γονέων που εμπλέκονται («είναι το άγχος, έχουν πολύ άγχος, «Βιάζονται τα παιδιά τους να πάνε από το νηπιαγωγείο στο πανεπιστήμιο. Αυτό είναι η μεγάλη αλήθεια όμως. ΒΙΑΖΟΝΤΑΙ ΠΟΛΥ. Δηλαδή έχουν ένα φοβερό άγχος να τα καταφέρουν τα παιδιά τους, με αποτέλεσμα να τα στρεσάρουν κι αυτοί ρε παιδί μου»). Από την άλλη, οι γονείς που χρειάζονται βοήθεια συνήθως δεν εμπλέκονται στο σχολείο («έρχονται, αλλά συνήθως ποιοι έρχονται; Αυτοί που έρχονται ν' ακούσουν καλά λόγια απ' το δάσκαλο, που το παιδί τους δε δυσκολεύεται κι έρχονται ν' ακούσουν κάτι καλό. Αυτοί που στην ουσία δυσκολεύονται, αποφεύγουν συνήθως να 'ρχονται, δυστυχώς»).

Θεωρούν ότι οι γονείς εμπλέκονται στο σχολείο κυρίως διαβάζοντας το παιδί τους στο σπίτι (συμμετοχή σε ασκήσεις για το σπίτι, αναζήτηση υλικού απ' το σπίτι, π.χ. μέσω ίντερνετ, συνεντεύξεις από γονείς και παππούδες). Κάποιοι γονείς κρατούν επαφή με το δάσκαλο σε τυπικές ή άτυπες συναντήσεις και μερικοί επικοινωνούν και τηλεφωνικά μαζί του. Επίσης, εμπλέκονται μέσω του Συλλόγου Γονέων (διεκδίκηση δικαιωμάτων, εξοπλισμός σχολείου, οργάνωση εκδηλώσεων και γιορτών) και συμμετέχουν σε εκδηλώσεις του σχολείου.

Δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν την ερώτηση για το «εάν παίρνει ένα ολόκληρο χωριό, πόλη ή και πλανήτη για να μεγαλώσει ένα παιδί». Συμφωνούν ότι ένας πλανήτη ολόκληρος μεγαλώνει ένα παιδί, «αλλά το θέμα είναι πώς το μεγαλώνει». Το βρήκαν κάπως δύσκολο να δουν πως είμαστε όλοι ένας ενιαίος κόσμος που επηρεάζει ο ένας τον άλλον είτε θετικά είτε αρνητικά. Κάποιοι υποστήριξαν ότι το παιδί

επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από την οικογένεια και μετά από το σχολείο, το φροντιστήριο και γενικά από τον κοινωνικό περίγυρο:

*«Εγώ το αντιλαμβάνομαι ότι το παιδί αυτό είναι πρώτα στην οικογένειά του, επηρεάζεται απ' τον κοινωνικό περίγυρο, μετά θα μπει στο σχολείο, θα κάνει φροντιστήρια... δηλαδή και το κράτος εμπλέκεται και οι γονείς και η κοινωνία και οι δάσκαλοι. Για ένα παιδί γιατί εμείς τα βλέπουμε σαν σύνολο, αλλά το κάθε παιδί έχει την ατομικότητά του και εμπλέκεται όλη η κοινωνία για να μεγαλώσει το κάθε παιδί ατομικά, κάπως έτσι το βλέπω εγώ». (δασκάλα)*

Οι περισσότεροι όμως συμφωνούν ότι *«οι επιρροές που δέχεται ένα παιδί από όλο τον πλανήτη ...είναι αρνητικές στις περισσότερες φορές»*. Πιστεύουν ότι δεν υπάρχει συνεργασία και διασύνδεση σχολείου, οικογένειας και κοινωνίας, ότι είναι το ιδανικό. *«...σαν ευχή είναι πολύ καλή η πρόταση αυτή διατυπωμένη σωστά, αλλά στην πράξη δε νομίζω»*. (διευθυντής)

Θεωρούν ότι το παιδί παίρνει αρνητικά πρότυπα από την τηλεόραση και το διαδίκτυο και ότι *«ο κόσμος τρέχει με μεγάλη ταχύτητα»* με αποτέλεσμα *«να στερεί το παιδί από την οικογένειά του, απ' το παιχνίδι, απ' την παιδικότητα»*. Προσθέτουν ότι η κοινωνία δεν προστατεύει το παιδί από τους κινδύνους που ελλοχεύουν ούτε βοηθάει στις καθημερινές δυσκολίες. Μόνο *«από την κάθε οικογένεια μπορεί να υπάρξει ενδιαφέρον...»*.

*«...ο άνθρωπος σαν οντότητα είναι τόσο διαφορετικός ο ένας με τον άλλον που και ο καθένας μας έχει τόσες διαφορετικές πλευρές που ανάλογα με τις συνθήκες μπορεί να δείξει εντελώς διαφορετικό χαρακτήρα που δε νομίζω ότι ποτέ θα μπορούσαμε να πετύχουμε την ονειρεμένη κοινωνία. Μια κοινωνία δηλαδή που θα ενδιαφέρεται για το συνάνθρωπο, για το παιδί, να δείχνει πραγματικά ενδιαφέρον για όλους. Δε νομίζω...περισσότερο εναπόκεινται στην οικογένεια όσο μπορεί, τουλάχιστον ας το πούμε έτσι μέχρι τα 18 που ενηλικιώνεται το άτομο. Βέβαια το παιδί φεύγει πολύ νωρίτερα...ε...εναπόκεινται στην κοινωνία να προστατέψει την οικογένεια, να προστατέψει τα μέλη της, από κει κι ύστερα όμως ο άνθρωπος μπαίνει σ' έναν άλλο κόσμο κι είναι μόνος του. Πρέπει να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες τις καθημερινές και κανένας από την κοινωνία δε νομίζω ότι θα 'ναι δίπλα του να τον προστατέψει. Υπάρχουν βέβαια, εντάξει δεν μπορώ να πω, υπάρχουν κοινωνικές οργανώσεις, το ένα το άλλο, αλλά οι κίνδυνοι είναι πολλοί περισσότεροι της κοινωνίας. Το κακό πρόσωπο είναι πιο έντονο και πιο...πώς να το πω...πολύ από το καλό πρόσωπο»*. (δασκάλα)

## **2<sup>ος</sup> στόχος: Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα εμπόδια καλύτερης σχέσης και συνεργασίας των γονέων με το σχολείο**

Οι δάσκαλοι αναφέρουν τα ίδια εμπόδια περίπου, τα οποία ανέφεραν και οι γονείς. Απάντησαν ότι η απουσία γονεϊκής εμπλοκής οφείλεται κυρίως στην έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων και τη δυσκολία να παίρνουν άδεια απ' τη δουλειά τους.

*«... Δεν προλαβαίνουν... εκτός του ότι ξυπνάνε και φεύγουν απ' το σπίτι τους 7:00 και γυρνάνε 4:00, τι επικοινωνία να υπάρχει;... δηλαδή μην τους ρίχνουμε και το ανάθεμα γιατί κι οι γονείς σήμερα ζουν σε ρυθμούς τρέλας. Φρενήρεις ρυθμοί υπάρχουν. Οπότε νομίζω ότι περισσότερο είναι εκεί παρά οποιοσδήποτε άλλος παράγοντας.» (δασκάλα)*

Προσθέτουν την έλλειψη διάθεσης λόγω κούρασης και την αδιαφορία (κυρίως από μέρους των γονιών με τσιγγανόπαιδα για το σχολείο 1) ως πιθανά εμπόδια:

*«Εκεί υπάρχει πλήρης αδιαφορία. Οι δικοί μου γονείς είναι σχεδόν... όλοι οι γονείς των τσιγγανόπαιδων δεν ασχολούνται...» (δασκάλα)*

*«Έχουνε μόνο απαιτήσεις. Μόνο θέλουν, όχι να δίνουνε. Και κυρίως εγώ που εμπλέκομαι τώρα... που είμαι Διευθυντής, το πρόβλημά τους είναι πώς να πάρουν το επίδομα. Έχουμε συχνές απουσίες από τα παιδιά, ό,τι γίνει στο ολοήμερο.» (διευθυντής)*

*«Δεν είναι πάντα όμως θέμα χρόνου, γιατί στις συγκεντρώσεις που κάναμε για να ενημερώσουμε γίναν απόγευμα, με αποτέλεσμα από τους 22 γονείς τους δικούς μου, να 'ρθούνε μόνο οι 8. Δε νομίζω ότι ήτανε θέμα χρόνου... Αδιαφορία όχι για το ίδιο το παιδί, όσο για την κατάσταση» (δασκάλα)*

Επίσης, υποστήριξαν ότι υπάρχουν γονείς χαμηλού κοινωνικό-οικονομικού επιπέδου που δεν μπορούν να βοηθήσουν («Αυτοί που είναι στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα εκεί είναι το πρόβλημα», και αποποιούνται την ευθύνη «Το πρόβλημα είναι εκεί γιατί αυτοί έχουν και μια άποψη ότι πάει στο σχολείο για να μάθει γράμματα, δεν μου το στέλνεις στο σπίτι να του μάθω εγώ») και άλλοι δεν εμπλέκονται στο σχολείο γιατί φοβούνται ή για να αποφύγουν την αρνητική κριτική από το δάσκαλο:

*«Συνήθως μάλλον νιώθουν και ενοχές και σκέφτονται 'πώς θα πάω στο σχολείο; Τι θα μου πούνε οι δάσκαλοι; Δηλαδή δεν θέλουν ν' ακούσουν την πραγματικότητα, αυτό που συμβαίνει γιατί αισθάνονται κι αυτοί οι ίδιοι ενοχές, ότι δεν προσέχω το παιδί μου, τι*

*θα πάω; Να μου πει κι η δασκάλα, να μου το επιβεβαιώσει; Ότι δεν ενδιαφέρομαι;»  
(δασκάλα)*

Επισήμαναν ότι δεν υπάρχει εμπιστοσύνη γονέα-δασκάλου και το αντίστροφο και ότι οι γονείς έχουν μειωμένες προσδοκίες απ' το σχολείο και ορισμένες φορές απαξιώνουν το δάσκαλο

*«..η δυσκολία πιστεύω επικοινωνίας μεταξύ γονέων και σχολείου έχει να κάνει με το τι πιστεύει ο γονιός.... τι προσδοκίες έχει από το σχολείο. Δηλαδή εγώ για παράδειγμα το λέω και σαν γονέας. Αποφεύγω ας πούμε να πάω στο Λύκειο που είναι ο μεγάλος μου γιος γιατί λέω ότι είναι να μάθει θα το μάθει στο φροντιστήριο, δηλαδή έχουμε φτάσει και σ' αυτό το σημείο ας πούμε απ' τους γονείς.» (διευθυντής)*

*«Μήπως έχουμε αλλάξει και θέσεις στο στρατόπεδο. Αν το δούμε σαν στρατόπεδα ας πούμε, δυο μεριές μάλλον, ας μην το πούμε στρατόπεδα, δάσκαλος και μαθητής, μήπως έχουν αλλάξει από παλιότερα που ήταν εντελώς απ' τη μεριά του δασκάλου, οι γονείς ας πούμε τώρα είναι εντελώς στη θέση του παιδιού... Αλλιώς είναι να σου έρθει κάποιος προδιαθετευμένος ότι έχεις δίκιο κι αλλιώς ότι έχεις άδικο» (γυμναστής)*

Μίλησαν για κάποιες «ακραίες καταστάσεις» φαινομένων όπου «κάποιος γονέας μπορεί να είναι εχθρικός εναντίον του δασκάλου για κάποιους λόγους ή και το αντίθετο» και επισημαίνουν ότι όταν γίνεται αυτό μπροστά στο παιδί έχει αρνητική επίδραση σε αυτό. Οι δάσκαλοι του σχολείου 1 χαρακτηριστικά περιγράφουν μία γελοιογραφία, η οποία υποστηρίζει ότι είναι αντιπροσωπευτική του τρόπου με τον οποίο έχουν αλλάξει τα πράγματα, όσον αφορά το πώς αντιμετωπίζουν σήμερα οι γονείς το δάσκαλο:

*«Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα ...μια γελοιογραφία στο ίντερνετ με 2 εικόνες: Μία δασκάλα, τους γονείς και το παιδί και στις δύο περιπτώσεις. Ασπρόμαυρη και έγχρωμη. Η ασπρόμαυρη είναι του 1969 και η έγχρωμη του 2009. Η ασπρόμαυρη... πάνε τώρα να πάρουν τον έλεγχο. Οι γονείς κοιτάζουν στο παιδί λένε: τι βαθμοί είναι αυτοί; Ενώ στην έγχρωμη είναι έντρομος ο δάσκαλος και το λένε στο δάσκαλο: τι βαθμοί είναι αυτοί; Δηλαδή ήταν πολύ χαρακτηριστικό κι αυτό».(βλ. Εικόνα 1, σελ.144).*

### **3<sup>ος</sup> στόχος: Προτάσεις δασκάλων για καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς**

Δεν έδωσαν ξεκάθαρη πρόταση για το πώς η συνεργασία μπορεί να κάνει την επαφή καλύτερη, πιο αποτελεσματική. Συμφωνούν ότι *«γενικά δεν υπάρχει συμμετοχή»* παρά μόνο από τους ίδιους γονείς (όπως ανέφεραν και οι ίδιοι οι γονείς) και αν εφαρμόσουν κάτι, πάλι οι ίδιοι θα ενδιαφέρονταν (*«Απλά μετά θα είχες συνάντηση, τηλέφωνο και e-mail απ' τον ίδιο γονέα!»*, *«θα προσέλκυε τους ίδιους»*, *«Τελικά καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι όταν ο γονιός θέλει να ενδιαφερθεί ή ενδιαφέρεται, θα βρει τον τρόπο. Είτε τον παραδοσιακό είτε τη σημερινή τεχνολογία»*).

Οι δάσκαλοι συζητώντας τα ερωτήματα του τρίτου στόχου πρότειναν να γίνονται απογευματινές συναντήσεις δασκάλων με γονείς 1-3 φορές το χρόνο αφού προηγηθεί καλή ενημέρωση των γονέων. Υποστήριξαν ότι ο Σύλλογος Γονέων μπορεί να αναλάβει τη διοργάνωση δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα, σεμινάρια ή σχολή γονέων σε τακτά χρονικά διαστήματα στο χώρο του σχολείου με συζήτηση συγκεκριμένων θεμάτων που αφορούν τα παιδιά τους, με το δάσκαλο και το διευθυντή να επικοινωνούν με τους γονείς και να παρακολουθούν.

Οι δάσκαλοι θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση, για να υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο και καλύτερη συνεργασία, την αμοιβαία εμπιστοσύνη γονέων και δασκάλων. Η νηπιαγωγός που συμμετείχε στη συνάντηση έφερε ένα παράδειγμα για την εξασφάλιση αυτής της εμπιστοσύνης, της οικειότητας, της άνεσης να μοιραστεί τα προβλήματα ο γονιός και της αμοιβαίας κατανόησης, το οποίο εφαρμόζει και η ίδια: στην αρχή κάθε χρονιάς να γίνεται ένα παιχνίδι γνωριμίας των δασκάλων με τους γονείς.

Στο ενδεχόμενο σχολικού συμβουλίου, δηλαδή να γίνονται συναντήσεις με αντιπροσώπους γονέων και δασκάλων για συζήτηση προβλημάτων 1-2 φορές το χρόνο, υπάρχει διστακτικότητα να εφαρμοστεί κάτι τέτοιο, παρόλο που έχει ψηφιστεί νόμος και ανήκει στις υποχρεώσεις του κάθε σχολείου. Στο σχολείο 1 κανένας δάσκαλος δεν ήξερε ότι μπορεί να γίνει κάτι τέτοιο, ενώ σε λίγους φαίνεται να αρέσει αυτή η προοπτική. Ο διευθυντής του σχολείου 2 ανέφερε ότι πέρυσι είχε διοργανωθεί σχολικό συμβούλιο και δεν απορρίπτει την ιδέα να ξαναγίνει κάτι τέτοιο, αν και θεωρεί ότι *«είναι πολύ εξεζητημένο»* να ασχοληθούν στο σχολικό συμβούλιο ή στην 3<sup>η</sup> συνάντηση με το θέμα της βελτίωσης της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς.

Στο ενδεχόμενο 3<sup>ης</sup> συνάντησης είναι θετικοί αλλά διατηρούν μια επιφύλαξη, όσον αφορά το ποιοι γονείς θα έρθουν (*«θα είναι πάλι οι γονείς που ξέρουμε, που έρχονται, που ενημερώνονται»*) και όσον αφορά τη διάθεσή τους (*«θα δεις και τους γονείς και θα μας πεις αν είναι... αν πρέπει να συνυπάρξουμε...μη βγουν μαχαίρια, αυτό θέλω να πω»*).

#### 5.4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 3<sup>ης</sup> ΦΑΣΗΣ

##### 5.4.1. Ομάδες συνάντησης με γονείς και δασκάλους

Στο σχολείο 1 συμμετείχαν 8 γονείς, 9 δάσκαλοι και ο διευθυντής. Συμμετείχαν γονείς που απουσίαζαν την προηγούμενη φορά (οι μισοί περίπου, ανάμεσά τους και 3 μετανάστες). Η συνάντηση αυτή έγινε τέλη χειμώνα στην αίθουσα στην οποία είχε γίνει η συνάντηση με τους γονείς και είχε διάρκεια 2 ώρες περίπου. Στο σχολείο 2 συμμετείχαν μόνο 5 γονείς και ο διευθυντής. Οι 2 από τους 5 γονείς είχαν πάρει μέρος και στην προηγούμενη συνάντηση. Η συνάντηση αυτή έγινε την άνοιξη στο γραφείο των δασκάλων (λόγω του μικρού αριθμού συμμετεχόντων) και διήρκεσε 2,5 ώρες περίπου.

Στις συναντήσεις αυτές έγινε παρουσίαση κάποιων συμπερασμάτων με βάση τα όσα είχαν ειπωθεί από τους γονείς και τους δασκάλους που συμμετείχαν στις προηγούμενες συναντήσεις (βλ. Παράρτημα Δ, σελ.145). Έγινε χρήση υπολογιστή και προβολέα και τους μοιράστηκαν φωτοτυπίες αυτής της παρουσίασης. Στο μαγνητοφωνάκι μπροστά υπήρχε μία συστολή, αν και το δέχτηκαν χωρίς αρνητική αντίδραση.

Όσον αφορά την ερώτηση που τους είχε γίνει *«εάν απαιτείται ένα ολόκληρο χωριό, πόλη ή και πλανήτης για να μεγαλώσει ένα παιδί»*, αφού τους παρουσιάστηκαν εκείνα που είχαν απαντήσει στις προηγούμενες συναντήσεις γονείς και δάσκαλοι, ο ερευνητής προσπάθησε να απαντήσει την ίδια την ερώτηση αυτή δείχνοντάς τους και αναλύοντάς τους ένα σχήμα με βάση το οικολογικό μοντέλο της ανθρώπινης ανάπτυξης του Bronfenbrenner (1979, 1997, 2005) (βλ. εισαγωγή και Εικόνα 2, σελ.148). Ήθελε να τεθούν οι βάσεις για μια διαφορετική κατανόηση της λειτουργίας του σχολείου και της οικογένειας, μέσα από τη συστημική προσέγγιση και αντίληψη για το παιδί και τα πολλαπλά συστήματα που το περιβάλλουν και το επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα.

Στην προηγούμενη συνάντηση οι γονείς είχαν αναφέρει ότι επηρεάζει την ανατροφή του παιδιού το εγγύτερο περιβάλλον του. Όσον αφορά το συγκεκριμένο σχήμα που τους παρουσιάστηκε, ανέφεραν για το μικροσύστημα, το οποίο αποτελούν η οικογένεια, το σχολείο και οι συνομήλικοι και για το μεσοσύστημα, που έχει να κάνει με τις σχέσεις των μικροσυστημάτων, π.χ. σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Δεν ανέφεραν καθόλου για τα ευρύτερα συστήματα ούτε σκέφτηκαν ότι μπορεί να επηρεάζουν το παιδί (όπως είναι οι διάφοροι φορείς, η εργασία, οι πολιτικοί θεσμοί μιας χώρας κτλ). Δεν σχολιάζουν ιδιαίτερα την παρουσίαση του σχήματος, θέλουν να προσπεράσουν αυτή την ερώτηση και αστεϊεύονται. Αυτό επιβεβαιώνει το γεγονός ότι οι γονείς έχουν μάθει να λειτουργούν και να σκέφτονται ατομικά, να αναλαμβάνουν την ευθύνη και να νιώθουν απολύτως υπεύθυνοι για το παιδί τους ή να πιστεύουν ότι το παιδί είναι εξολοκλήρου υπεύθυνο, 'δε διαβάζει, άρα δεν είναι καλός μαθητής'

*«τίποτα, ζούμε στο μικρόκοσμό μας» (μπαμπάς)*

*«αυτή τη στιγμή...κι από μόνος του ας πούμε[μιλάει για τον πρόεδρο του συλλόγου γονέων]...τον παίρνει ο διευθυντής του λέει σπάσαν τζάμια, παίρνει τηλέφωνο ο ίδιος το φτιάχνει χωρίς να γίνει συμβούλιο κτλ, κατάλαβες; Δηλαδή από μόνος του λειτουργεί σα συμβούλιο» (μπαμπάς)*

*«Έχει απαξιωθεί η συλλογικότητα γιατί η κοινωνία προωθεί την ατομικότητα. Τόσο καιρό υπήρχε μια πλαστή ευημερία στον κόσμο, τώρα αρχίζει να δημιουργείται η ανάγκη για συλλογικότητα...θα αναπροσαρμοστούν οι σχέσεις μας, οι αξίες μας».*  
(διευθυντής)

Οι δύο πρόεδροι του συλλόγου γονέων αντιπροσωπεύουν όλους τους γονείς και μεταφέρουν τα προβλήματα των γονέων στο διευθυντή ή παίρνουν μόνοι τους αποφάσεις και λύνουν προβλήματα. Οι γονείς είναι άβουλοι, οι ίδιοι δεν συμμετέχουν ενεργά στην επίλυση προβλημάτων, ούτε και αντιδρούν αν σε κάτι διαφωνούν. Είναι πολύ δύσκολη έως ανύπαρκτη η μεταξύ τους επικοινωνία. Στο σχολείο 1 υπάρχουν κόντρες μεταξύ μελών του συλλόγου. Ο σύλλογος διδασκόντων φαίνεται να δρα πιο συλλογικά, αν και μεταξύ τους υπάρχουν διαφορετικές απόψεις, αλλά καλές σχέσεις (στις συναντήσεις ήρθαν οι περισσότεροι).



Αφού έγινε η παρουσίαση όλων των συμπερασμάτων και για τους 3 στόχους της έρευνας, ζητήθηκε από γονείς και δασκάλους να ξαναδούν όλες εκείνες τις προτάσεις που είχαν κάνει και να σκεφτούν ποιες θα ήταν πιο εφικτό να πραγματοποιηθούν ή αν είχαν κάποια άλλη ιδέα να προτείνουν. Παρόλο που στα 2 σχολεία προτάθηκαν διαφορετικές λύσεις, δεν υπάρχει διάθεση και προθυμία να γίνει οποιαδήποτε αλλαγή, γιατί πιστεύουν ότι θα είναι άδικος κόπος.

Στο σχολείο 1 οι γονείς είναι θετικοί σε **«μία δοκιμαστική απογευματινή συνάντηση»**. Οι δάσκαλοι προτείνουν να τη συνδυάσουν με τους ελέγχους ή με μία ομιλία. Υποστηρίζουν ότι πρέπει να αναζητήσουν κάποιο κίνητρο για να κινητοποιήσουν τους γονείς και να υπάρξει περισσότερη συμμετοχή. Οι γονείς έχουν θέματα που τους απασχολούν, θεωρούν πολύ σημαντικές τις συναντήσεις τους με το δάσκαλο, αλλά από την άλλη δεν τις επιδιώκουν. Χρειάζονται την παρακίνηση από το δάσκαλο, δεν παίρνουν μόνοι τους πρωτοβουλία για να επικοινωνήσουν.

Ο διευθυντής προτείνει να συνδυαστεί η απογευματινή συνάντηση γονέων-δασκάλων με ομιλία από ειδικό. Στην περίπτωση αυτή πιθανά θέματα που τους ενδιαφέρουν είναι:

1. η οργάνωση της συμπεριφοράς του παιδιού
2. τρόποι που μπορούν οι γονείς να βοηθούν τα παιδιά τους
3. πώς πρέπει να τα διαβάζουν και πώς πρέπει να επεμβαίνουν
4. πώς μπορούν να κάνουν πιο ανεξάρτητα τα παιδιά τους
5. επιθετικότητα και βία ανάμεσα στα παιδιά.

Είδαν θετικά την πρόταση **να υπογράφονται τα ενημερωτικά σημειώματα και να τα επιστρέφουν**. Συζητείται να τα ελέγχουν οι δάσκαλοι, όπως κάνουν στα διαγωνίσματα. Απορρίπτουν την πρόταση για χρήση ίντερνετ και για δημιουργία ιστοσελίδας (δε βλέπουν ανταπόκριση με τα e-mail, δεν είναι συνηθισμένος τρόπος επικοινωνίας για κάποιους γονείς, είναι *«έξω από τη δική τους νοοτροπία»*, οι περισσότεροι δεν έχουν υπολογιστή). Μία μαμά βλέπει θετικά **την έκδοση περιοδικού ή εφημερίδας 1-2 φορές το χρόνο**, αλλά μετά σκέφτεται ότι χρειάζεται πολύ δουλειά από τους γονείς, δασκάλους και παιδιά. Ένα όφελος από αυτή τη διαδικασία θα ήταν ότι θα φέρει κοντά όλους.

Προτείνουν οι γονείς να αναλάβουν να οργανώσουν τις ομιλίες και οι δάσκαλοι τις συναντήσεις, **αλλά κανένας δε δεσμεύεται**. Οι δάσκαλοι νιώθουν έκπληξη, αμηχανία και πίεση όταν καλούνται να πάρουν αποφάσεις άμεσα.

*«πρέπει να το αποφασίσουμε τώρα;! Πρέπει να το σκεφτούμε τώρα;!... ε ναι ότι είναι λίγο πιεστικό τώρα αυτό να το πούμε» (δασκάλα)*

Σε αυτό το σχολείο έγινε και η ερώτηση «Τι μπορεί να γίνει για να εμπλακούν οι μειονότητες;», γιατί υπάρχει ένα αρκετό ποσοστό αλλοδαπών γονέων. Κυρίως οι δάσκαλοι(αλλά και οι γονείς) διαχωρίζουν τα τσιγγανόπαιδα από τα άλλα παιδιά, θεωρούν ότι «εκεί υπάρχει το πρόβλημα» και έχουν ελλιπή φοίτηση. Με αυτά τα παιδιά τόνισαν ότι υπάρχει μεγάλη δυσκολία επικοινωνίας και συνεργασίας. Παρ' όλα αυτά, δεν είναι και διατεθειμένοι να βρουν τρόπους για να τους εμπλέξουν περισσότερο, ίσως από φόβο ότι θα βρουν το μπελά τους. Αναφέρουν έλλειψη σεβασμού προς το δάσκαλο

*«Τα παιδιά όμως τα τσιγγανόπαιδα, μόνο αυτά δεν έρχονται. Έχουν άλλη νοοτροπία τελείως αυτά τα παιδιά. Τελείως άλλη. Γενικά για τη ζωή...» (δασκάλα)*

*«και τα ίδια τα τσιγγανόπαιδα δεν μπορούν να ενταχθούν πολύ εύκολα. Γιατί όταν σου 'ρχονται μια μέρα και δεν έρθουν ένα μήνα, πώς θα ενταχθεί αυτό το παιδί;» (δασκάλα)*

*«ούτε στο ίδιο θρανίο να καθίσουν γιατί είναι έντονη η δυσσομία, δηλαδή μυρίζουν άσχημα, δεν μπορείς. Και να θες να το προσεγγίσεις, δεν μπορείς. Δηλαδή δεν μπορείς να πεις σε ένα παιδί κάτσε δίπλα του ενώ βλέπεις ότι μυρίζει πολύ άσχημα, δηλαδή εντάξει...» (δασκάλα)*

Υπήρχαν στιγμές σιωπής (η οποία υποδήλωνε μία αμηχανία), γέλιου, αλληλεπίδρασης, ανταλλαγής παρόμοιων ή διαφορετικών απόψεων. Και πάλι υπήρχαν γονείς και δάσκαλοι που μίλησαν περισσότερο από άλλους. Αυτή τη φορά οι δάσκαλοι δε συμμετείχαν και πολύ ενεργά στη συζήτηση, υπήρχε μία αμηχανία από την αρχή στην ατμόσφαιρα και προσοχή σε αυτά που έλεγαν για αποφυγή παρεξηγήσεων.

Όσον αφορά το σχολείο 2, κατά τη διάρκεια της συζήτησης οι γονείς είναι θετικοί να κάνουν ένα **ανοιχτό συμβούλιο**, δηλαδή να καλούν όλους τους γονείς στις συναντήσεις του Συλλόγου γονέων «γιατί μπορεί κάποιος από αυτούς να έχουν καλές ιδέες» και να οριστεί στην αρχή της χρονιάς μία συγκεκριμένη μέρα κάθε μήνα όπου θα μπορούν να συμμετέχουν όλοι οι γονείς του σχολείου. Ο πρόεδρος του συλλόγου

δε φαίνεται να συμφωνεί σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο: «*όταν έχεις 7 απόψεις και δεν μπορείς να βρεις μια λύση στα 7 άτομα, φαντάσου να είναι 57 άτομα*». Διευθυντής και πρόεδρος συλλόγου διαπιστώνουν ότι δεν υπάρχουν καθόλου απόψεις και «*δεν πατάει άνθρωπος*».

Ο διευθυντής έχει αναλάβει να ολοκληρώσει την **ιστοσελίδα του σχολείου**. Αυτή η διαδικασία είχε ξεκινήσει σχεδόν από την αρχή της σχολικής χρονιάς και θα ολοκληρωθεί, σύμφωνα με τον ίδιο, μέσα στην επόμενη εβδομάδα έως μήνα. Από την ιστοσελίδα θα παραπέμπουν στο blog για όποιον θέλει να συζητήσει κάτι ή να σχολιάσει ένα συγκεκριμένο θέμα. Οι γονείς που ήταν παρόντες δεν ήξεραν για το blog που είχε δημιουργήσει ο ταμίας του συλλόγου. Ο ίδιος προτείνει να φτιάξει ένα άλλο blog με την ίδια ονομασία που θα έχει και η ιστοσελίδα του σχολείου. Όταν ολοκληρωθεί η διαδικασία θα ενημερώσουν με ανακοίνωση και τους γονείς.

Σε ένα μπαμπά αρέσει η πρόταση με τις **εξωσχολικές δραστηριότητες** γιατί δημιουργεί δεσμούς «*ακόμα κι ανάμεσα στο παιδί και το γονιό*». Ο ίδιος προτείνει να μαζευτούν γονείς και μαζί με τα παιδιά τους να καθαρίσουν τα σκουπίδια του σχολείου. Πιστεύουν ότι δε θα υπάρχει συμμετοχή και στενοχωριούνται γι' αυτό. Αντιμετωπίζουν με προχειρότητα το θέμα των προτάσεων («*γράψε ότι θα τις εφαρμόσουμε όλες εμείς*»). Ο διευθυντής θεωρεί ότι όλες οι προτάσεις εφαρμόζονται («*εγώ ξαναλέω λοιπόν ότι όλα αυτά... αυτές τις ιδέες ότι γράψε ότι ναι, πρέπει να γίνονται και ότι γίνονται, άσχετα από το πόσες θα κάνουμε εμείς*»). Θεωρεί ότι είναι αρκετές οι απογευματινές συναντήσεις που γίνονται (1-2).

Έχουν δεδομένο ότι οι γονείς δε θα συμμετέχουν σε ό,τι και αν οργανώσουν: «*ωραία, άμα το βγάλουμε ανακοίνωση αυτό πρόσεξε ποιο θα είναι το αποτέλεσμα εκ των προτέρων: θα έρθεις εσύ, θα έρθουν κι άλλα τρία κορόιδα, κάθε Κυριακή έρχονται 3 κορόιδα*», «*Δε λέω εγώ επειδή δεν ήρθαν απόψε. Και αύριο να τους τα κάνεις πάλι δε θα 'ρθουνε και μεθαύριο και όσο και να τους πιπιλίζεις...*». Δεν υπάρχει διάθεση να γίνει κάποια αλλαγή. Υπάρχει δυσκολία συνειδητοποίησης ότι πρέπει να λαμβάνουν αποφάσεις όλοι οι γονείς, να παίρνουν πρωτοβουλίες όλοι και να μη στηρίζονται όλοι σε έναν. Θεωρούν συμβούλιο την καθημερινή άτυπη επικοινωνία του προέδρου με το διευθυντή ή τη συνάντηση με 3-5 άτομα (τους αρκεί ο μικρός αριθμός γονέων) και μετά μαθεύεται ότι ειπώθηκε από στόμα σε στόμα:

«*αυτό γίνεται. Δε γίνεται με 7, με 40. Μπορεί να γίνεται με 5, με 3, έτσι; Αυτό γίνεται ούτως ή άλλως δηλαδή*», «*ναι, αλλά ξέρεις εμένα θα ρωτήσει ο Γ. ή ο ταμίας τι συζητήσατε στο συμβούλιο το δικό μας. Ο Γ. θα το πει όμως και παρά έξω ας πούμε*».

*Δηλαδή μαθεύεται όλο αυτό το παιχνίδι που γίνεται μαθεύεται δηλαδή υπάρχει αυτό το νταραβέρι»*

Και στα δύο σχολεία υπήρχε μία διστακτικότητα να απαντήσουν στην τελευταία ερώτηση «πώς βιώσατε όλη αυτή τη διαδικασία των συναντήσεων και αν άξιζε τον κόπο ή όχι να συμμετέχετε». Δεν ήθελαν να απαντήσουν όλοι, υπήρχε αμηχανία, δεν έχουν μάθει να μπαίνουν στη διαδικασία του αναστοχασμού και της προσωπικής κατάθεσης. Αυτοί που απάντησαν, σχολίασαν θετικά τις συναντήσεις:

*«σίγουρα κινητοποιηθήκαμε, αυτό έχω να πω» (δασκάλα)*

*«προβληματιστήκαμε σε κάποια πράγματα(δασκάλα)*

*«εμένα μου άρεσε πάρα πολύ όλο αυτό και σε όποια επόμενη συνάντηση προγραμματιστεί είμαι μέσα είτε εγώ είτε ο άντρας μου» (μαμά)*

*«οι συναντήσεις εποικοδομητικές, ενημερωτικές, μάθαμε πράγματα, ακούσαμε, είπαμε» (πρόεδρος συλλόγου γονέων)*

*«είναι χρήσιμο...το να βλέπεις πώς σκέφτονται ας πούμε οι γονείς, τι απαιτήσεις έχουνε, τι προβλήματα αντιμετωπίζουν στο σχολείο, η επαφή εδώ πέρα» (διευθυντής)*

Κάποιοι πρόσθεσαν ότι από αυτή τη συνάντηση είδαν πώς σκέφτονται και άλλοι γονείς, σ' αυτές τις συναντήσεις ένιωσαν ότι δεν είναι μόνοι τους, «*ότι ζούνε κι άλλοι το ίδιο πράγμα*»

*«...Αυτό είναι πολύ σημαντικό, δηλαδή σε ανακουφίζει. Και την προηγούμενη φορά που ήρθα εγώ στη συνάντηση ένιωσα πάλι το ίδιο ανακουφισμένος.» (μπαμπάς)*

*«Δεν αλλάξαμε κάτι αλλά συμμετείχαμε εδώ πέρα», φεύγουν «ικανοποιημένοι από αυτή τη συνάντηση», «ικανοποιημένος φεύγω αλλά δε φτάνουν όμως τα 5 άτομα για να πάρουν αποφάσεις»*

Εφόσον δε δόθηκε συγκεκριμένη απάντηση σχετικά με ποιες προτάσεις θα εφαρμοστούν, συμφωνήσαμε στο σχολείο 1 ότι θα πάρουν κάποιες αποφάσεις δάσκαλοι και γονείς μεταξύ τους σε σχέση με αυτά που συζητήθηκαν. Έτσι, μετά από ένα μήνα περίπου έγινε συνάντηση του ερευνητή με το διευθυντή και τον ενημέρωσε για αυτές τις αποφάσεις, οι οποίες ήταν:

1. Έκδοση εφημερίδας: το έχουν αναλάβει 2 δασκάλες σε συνεργασία με τα παιδιά της τάξης τους (β τάξη). Θα δοθεί μετά το Πάσχα στα παιδιά. Θα περιλαμβάνει θέματα όπως: διαφορετικότητα, επισκέψεις στο θέατρο, ρύπανση.
2. Απογευματινή συνάντηση γονέων και δασκάλων και ομιλία από κάποιο ειδικό στο χώρο του σχολείου μετά το Πάσχα. Ο διευθυντής θα το αναλάβει ρωτώντας τους γονείς τι θέματα τους ενδιαφέρουν. Συζήτηση και με τη σχολική σύμβουλο.
3. Οποιαδήποτε ανακοίνωση προς τους γονείς θα υπογράφεται. Κι αυτό θα το αναλάβει ο διευθυντής με τους δασκάλους να το ελέγχουν.

Ως προς το σύλλογο γονέων υπήρχε μεγάλη δυσκολία να συνεργαστούν και να πάρουν αποφάσεις. Η πρόεδρος του συλλόγου μετά από διένεξη με μέλος του συλλόγου παραιτήθηκε από τις προσπάθειες που έκανε μέχρι τότε και αποφάσισε να σταματήσει να συμμετέχει. Φαίνεται ότι υπάρχει μία πόλωση. Δηλαδή η μία πλευρά πιστεύει ότι φταίει η άλλη και δεν μπορούν να προχωρήσουν πιο πέρα από αυτό το «φταίξιμο».

#### **5.5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ 4<sup>ης</sup> ΦΑΣΗΣ:**

Έγινε μία συνέντευξη με το διευθυντή του κάθε σχολείου στις αρχές καλοκαιριού, λίγο πριν κλείσουν τα σχολεία, προκειμένου να συζητήσουμε για το πώς εξελίχθηκαν οι προτάσεις που οι ίδιοι είχαν δεσμευτεί ότι θα γίνουν.

#### **4<sup>η</sup> συνάντηση με το διευθυντή του σχολείου 1:**

Ο διευθυντής ενημέρωσε τον ερευνητή ότι

1<sup>ο</sup>) Είχε εκδοθεί εφημερίδα και είχε μοιραστεί στους γονείς λίγο πριν κλείσουν τα σχολεία για το Πάσχα. Αυτή την προσπάθεια είχαν αναλάβει αποκλειστικά 2 δασκάλες της β τάξης, σε συνεργασία με τους μαθητές τους.

2<sup>ο</sup>) Έγινε προσπάθεια από το σχολείο διοργάνωσης μίας απογευματινής συνάντησης με ομιλία της σχολικής συμβούλου. Όμως, δεν υπήρχε ανταπόκριση από τους περισσότερους γονείς. Μόνο 7-8 εκδήλωσαν ενδιαφέρον.

3<sup>ο</sup>) Υπογράφεται οποιαδήποτε ανακοίνωση προς τους γονείς. Σύμφωνα με τον διευθυντή «υπάρχουν ελάχιστες εξαιρέσεις που δεν συμμορφώνονται» και συνεχίζουν να μην υπογράφουν.

Για τη νέα σχολική χρονιά, ο διευθυντής έχει σκοπό να προτείνει στους δασκάλους να ξαναεκδοθεί εφημερίδα με παρόμοια θέματα 1-2 φορές. Επίσης, σκέφτεται ανά δίμηνο ή τρίμηνο να κάνει ένα προγραμματισμό, όπου θα ενημερώνει τους γονείς τι πρόκειται να γίνει στο σχολείο(εκδηλώσεις, επισκέψεις, ανακοινώσεις κτλ). Θα επιδιώξει ακόμη, να ξαναγίνει προσπάθεια διοργάνωσης ομιλίας της σχολικής συμβούλου με τους γονείς του σχολείου και τους δασκάλους στις αρχές της σχολικής χρονιάς κυρίως για το θέμα του τρόπου να διαβάζουν οι γονείς τα παιδιά τους στο σπίτι. Σύμφωνα με τον διευθυντή, *«οι δάσκαλοι δεν έχουν πρόβλημα να κάνουν συνάντηση με τους γονείς 1 φορά το τρίμηνο»*

Όσον αφορά τη συνεργασία του διευθυντή με το Σύλλογο Γονέων και τους γονείς, προκειμένου να υλοποιηθεί κυρίως η 2<sup>η</sup> δράση που ήταν κοινή, ήταν ελάχιστη και μόνο από μεμονωμένους γονείς. Για το Σύλλογο Γονέων αναφέρει ότι *«δεν υπήρχε το μόνιασμα που υπήρχε τα προηγούμενα χρόνια»*, επειδή συμμετείχαν περισσότερα άτομα και ότι *«ήταν χωρισμένοι από την αρχή [οι γονείς]»*.

#### **4<sup>η</sup> συνάντηση με το διευθυντή του σχολείου 2:**

Ο διευθυντής ενημέρωσε τον ερευνητή ότι η ιστοσελίδα του σχολείου είχε δημιουργηθεί, αλλά δεν έχει αρκετές πληροφορίες και είναι ακόμα προς κατασκευή. Για το λόγο αυτό δεν είχαν ενημερωθεί ούτε οι γονείς. Επειδή το σχολείο αυτό επιλέχθηκε ανάμεσα στα 800 σχολεία τα οποία θα συμμετάσχουν για πρώτη φορά στην εφαρμογή του ενιαίου αναμορφωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος και το οποίο θα περιλαμβάνει νέα γνωστικά αντικείμενα, ανάμεσά τους και οι νέες τεχνολογίες, ο διευθυντής σκέφτεται ότι θα έρθει στο σχολείο τους ένας δάσκαλος πληροφορικής. Έτσι, εκείνος θα αναλάβει να ολοκληρώσει την ιστοσελίδα και να την ενημερώνει συστηματικά με αρχεία του σχολείου και των δασκάλων. Οι γονείς θα μπορούν να κάνουν σχόλια, αλλά όχι να ανεβάζουν αρχεία. Όσον αφορά τις σχολές γονέων που διοργανώνονται από το Δήμο, γνωρίζει ότι συμμετέχουν 2 γονείς από το σχολείο του (2 από τα άτομα που συμμετείχαν στην 3<sup>η</sup> συνάντηση).

Έγινε συνάντηση και συζήτηση του ερευνητή και με κάποιες δασκάλες (4-5): Οι λόγοι που ανέφεραν για τους οποίους δεν ήρθαν στην 3<sup>η</sup> συνάντηση ήταν ότι δεν μπορούσαν να έρθουν, ότι το ξέχασαν και ότι δεν είχαν ενημερωθεί. Τα λεγόμενά τους επιβεβαίωσαν τις απόψεις των δασκάλων στις συναντήσεις της 2<sup>ης</sup> και 3<sup>ης</sup> φάσης. Επίσης, υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με τον ταμία του συλλόγου, ο οποίος

ανέφερε ότι «αμέλησε να φτιάξει καινούριο blog» και ότι συνεχίζει να υφίσταται το παλιό blog, χωρίς όμως να το ξέρει κανένας γονιός.

## 6. ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΕΣΤΙΑΣΗΣ- ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΣ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ

Χρειάστηκε επιμονή και προσπάθεια καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας, τόσο για το μοίρασμα και τη συλλογή των ερωτηματολογίων στην πρώτη φάση, όσο και για να γίνουν οι συναντήσεις με γονείς και δασκάλους. Παρόλο που όσοι ενεπλάκησαν στην έρευνα (κυρίως οι διευθυντές, αλλά και οι δάσκαλοι, πρόεδροι του συλλόγου γονέων, μέλη του συλλόγου) δέχτηκαν και συμφώνησαν να συμμετέχουν, είχα την αίσθηση ότι γι' αυτούς δεν ήταν μία εύκολη διαδικασία, ήταν κάτι πρωτόγνωρο και ίσως 'ριψοκίνδυνο' για τους δασκάλους, γιατί έπρεπε να έρθουν πρόσωπο με πρόσωπο με τους γονείς, κάτι που ήταν δύσκολο αφού υπήρχε το ενδεχόμενο σύγκρουσης και αντιπαράθεσης με κάποιους από αυτούς.

Υπήρξαν στιγμές που ένιωσα αμηχανία και ότι τους πιέζω να κάνουν πράγματα που δεν ήθελαν, όπως όταν τους ζητούσα να δεσμευτούν για να πάρουν κάποιες συγκεκριμένες αποφάσεις ή να εκφράσουν στο τέλος την προσωπική τους άποψη για το πώς βίωσαν την όλη διαδικασία. Επίσης, βρέθηκα σε δύσκολη θέση όταν πήρα τηλέφωνο την πρόεδρο του συλλόγου γονέων του ενός σχολείου για να τη ρωτήσω αν είχαν πάρει κάποιες αποφάσεις οι γονείς (μετά την 3<sup>η</sup> φάση) και εκείνη ήταν πολύ αναστατωμένη και απογοητευμένη, λέγοντάς μου ότι είχε μια διαμάχη με ένα μέλος του συλλόγου (για ένα θέμα που δεν είχε να κάνει με τη δική μου έρευνα) και αποφάσισε να μην ξανασυμμετέχει, θεωρώντας ότι ήταν «*χάσιμο χρόνου όλα αυτά τα 2 χρόνια που συμμετείχε στο σύλλογο*». Νιώθει ότι «*δεν αναγνωρίζεται η προσπάθειά της*».

Ακόμη, για να γίνει η 3<sup>η</sup> συνάντηση στο σχολείο 2 υπήρξαν αρκετές δυσκολίες. Χρειάστηκε να γίνουν επανειλημμένα τηλέφωνα και προς μέλη του συλλόγου των γονέων και προς το διευθυντή προκειμένου να βρεθεί μία ημερομηνία συνάντησης. Η προσπάθεια αυτή διήρκεσε 3 μήνες. Τα μέλη του συλλόγου σταμάτησαν να κάνουν συναντήσεις γιατί, όπως ανέφεραν, προέκυψε ένα πρόβλημα υγείας στον πρόεδρο του συλλόγου. Όταν αποφάσισαν ότι θα μπορούσαν να γίνει η 3<sup>η</sup> συνάντηση μετά το Πάσχα, ο διευθυντής ήταν πολύ αρνητικός και έθεσε ως

προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της συνάντησης την επιθυμία των γονέων. Τελικά, η μέρα και ώρα της συνάντησης ορίστηκε από τα μέλη του συλλόγου, αφού ο διευθυντής δεν πρότεινε κάποιο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Πιθανόν οι δάσκαλοι να δυσανασχετούσαν για τη συνάντηση, γιατί έπρεπε να έρθουν μία ώρα εκτός εργασίας τους το απόγευμα, ίσως και γιατί μπορεί να ήθελαν να αποφύγουν τους γονείς. Ίσως και ο διευθυντής να μην ήθελε να τους πείσει να έρθουν μία ώρα εκτός του ωραρίου εργασίας τους και να μην είχε δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα σε αυτή τη συνάντηση.

Από την άλλη μεριά, υπήρξαν και στιγμές που ένιωσα χαρά και προσωπική ικανοποίηση, όταν άκουγα τους συμμετέχοντες και ειδικά τους γονείς να εκφράζουν και να ανταλλάζουν απόψεις, σκέψεις, ανησυχίες, αγωνίες, εμπειρίες για ένα θέμα που τους ενδιέφερε πάρα πολύ αφού αφορούσε το παιδί τους. Ήταν κάτι που το είχαν ανάγκη. Παρόλο που η συλλογική δράση δεν μπόρεσε τελικά να γίνει εφικτή, δόθηκε αφορμή και μπορεί η έρευνα αυτή να αποτελεί την αρχή για να γίνουν περισσότερες κινήσεις ευαισθητοποίησης στο θέμα των σχέσεων και επικοινωνίας γονέων και σχολείου, περισσότερες μελλοντικές συλλογικές δράσεις, περισσότερες προσπάθειες κατανόησης της μίας πλευράς για την άλλη.

Όσον αφορά τους διευθυντές των σχολείων, υπάρχει καλή επικοινωνία του ίδιου με τους γονείς στο σχολείο 2. Έχουν μια καλή σχέση μαζί του, είναι προσιτός και έχουν την άνεση να τον προσεγγίσουν εύκολα και να του μιλήσουν για προβλήματα που προκύπτουν. Την ίδια ευκολία και άνεση με το διευθυντή δε φαίνεται να έχουν οι γονείς του σχολείου 1, ο οποίος μου φάνηκε να έχει κάπως αυστηρό και επιβλητικό ύφος απέναντί τους και οι γονείς είναι πολύ υπάκουοι, χωρίς να έχουν το θάρρος να πουν κάτι διαφορετικό. Προσπαθεί μ' αυτό τον τρόπο να έχει τον έλεγχο των πραγμάτων και βάζει τα δικά του όρια.

### **6.1. Αντιφάσεις-Παράδοξα**

Στην έρευνά μας υπήρχαν κάποια παράδοξα αν λάβουμε υπόψη τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, μερικά από τα οποία αναφέρονται παρακάτω:

Ήδη από την 1<sup>η</sup> φάση της έρευνας δημιουργήθηκε η πρώτη αντίφαση: Ενώ στα ερωτηματολόγια οι γονείς απαντούν ότι επιθυμούν τη συχνή ενημέρωση-επικοινωνία- διάλογο- επαφή και συνεργασία τους με το σχολείο με συχνές τους επισκέψεις σε αυτό, η πλειοψηφία των γονέων δηλώνει ότι δεν υπάρχει ικανοποιητική γονεϊκή εμπλοκή στις δραστηριότητες του σχολείου λόγω κυρίως έλλειψης χρόνου.



Αυτό ακριβώς το παράδοξο έκανε μεγάλη εντύπωση στις σχολικές συμβουλούς και μου πρότειναν να γίνει προσπάθεια διερεύνησης συγκεκριμένων επιθυμιών των γονέων στις ομάδες συνάντησης (πώς επιθυμούν περισσότερη συμμετοχή στο σχολείο, ενώ οι ίδιοι δεν έρχονται αφού δεν έχουν χρόνο), π.χ. συστήνουν την οργάνωση συναντήσεων από το δάσκαλο και προσκλήσεις για τακτικές επισκέψεις στο σχολείο, πώς τις σκέφτονται να γίνονται αυτές τις συναντήσεις, ποιες ώρες και μέρες, τι θέματα να συζητιούνται-να κληθούν δηλαδή να μιλήσουν πιο συγκεκριμένα, αφού και στις λίγες συναντήσεις που γίνονται παρατηρείται σημαντική απουσία από αυτούς.

Στη 2<sup>η</sup> φάση της έρευνας και στα 2 σχολεία επιβεβαιώθηκε η παραπάνω αντίφαση: Ενώ οι γονείς θεωρούν τη γονεϊκή εμπλοκή και συμμετοχή τους στο σχολείο σημαντική και απαραίτητη με αρκετά οφέλη για το παιδί και τους ίδιους, βρίσκουν αρκετά εμπόδια για να είναι πιο ενεργοί και δραστήριοι.

Παρόλο που και οι δύο πλευρές θεωρούν πολύ σημαντική τη γονεϊκή εμπλοκή και τονίζουν ξανά την απουσία γονεϊκής συμμετοχής στο σχολείο (*«Υπάρχει απουσία. Δεν έρχονται όλοι οι γονείς να ενημερωθούν... Υπάρχουν δυστυχώς παιδιά των οποίων οι γονείς τους δεν έρχονται να πάρουν ούτε τον έλεγχο, ούτε τον έλεγχο!»*), διευθυντής σχολείου 1) και παρά το γεγονός ότι προτείνουν κάποιες λύσεις για να υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή, δυσκολεύονται ιδιαίτερα να πάρουν αποφάσεις και να δεσμευτούν γι' αυτές.

Παρόλο που οι γονείς δείχνουν να επιθυμούν την επαφή τους με το δάσκαλο (*«...μας είπε κάποια πράγματα πολύ ωραία, δηλαδή μίλησα με τη δασκάλα μια φορά και μου 'πε πράγματα που με ζόπησε και λέω μα είναι δυνατόν να μην το 'χω σκεφτεί; Και είχες δίκιο, αλλά ναι, ξεχνιέμαι μετά κι εγώ που ξεχνιέμαι και ξανά τα ίδια... Είναι πολύ σημαντικές οι συναντήσεις με το δάσκαλο και δεν ερχόμαστε πραγματικά»*), ωστόσο δεν την επιδιώκουν.

Τελικά όταν το σχολείο παίρνει την πρωτοβουλία και κινεί τα νήματα για τη διοργάνωση ομιλίας και ζητάει από τους γονείς να προτείνουν θέματα, υπάρχει ελαχιστότατη συμμετοχή. Υπάρχει πλήρης απουσία συλλογικότητας και επικοινωνίας μεταξύ τους, παθητικότητα και αδράνεια. Δεν έκαναν καμία κίνηση για να υπάρξει καλύτερος σύνδεσμος με το σχολείο. Από την πλευρά και των δύο σχολείων υπάρχει αντίδραση και αντίσταση στην αλλαγή.

Ο ένας διευθυντής του σχολείου επαναπαύεται ότι η έλλειψη επικοινωνίας με τους γονείς και η απουσία συμβαίνει παντού και επομένως δεν μπορεί να υπάρξει

κάποια αλλαγή (*«Αυτά τα προβλήματα δεν είναι μόνο δικά μας που έχουμε. Αυτά ισχύουν παντού κι όχι μόνο στα σχολεία, σ' όλη την κοινωνία»*).

Γίνονται προτάσεις από γονείς και δασκάλους, οι οποίες όμως αποδεικνύεται ότι είναι δύσκολο να διεκπεραιωθούν. Φαίνεται σαν να μην έχουν χαραχθεί οι δρόμοι συμμετοχής, συνεργασίας και διαλόγου μεταξύ των δύο πλευρών, μοιάζουν να είναι ξένοι αυτοί οι τρόποι γι' αυτούς και υπάρχει ένα κενό, ένα χάσμα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ τους. Το μόνο κοινό τους σημείο είναι το διάβασμα του παιδιού στο σπίτι και σ' αυτό αντιμετωπίζουν πολλές φορές δυσκολίες ώστε να υπάρχει *«κοινή κατεύθυνση και κοινή πορεία»*. Δεν μπορούν να δημιουργήσουν τις σχέσεις και τους τρόπους επικοινωνίας, οι οποίοι μπορούν να διευκολύνουν τους ίδιους στο έργο τους που δεν είναι άλλο από την πρόοδο του παιδιού.

## 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Το σχολείο και η οικογένεια, ως οι πιο σημαντικοί θεσμοί κοινωνικοποίησης του νέου ανθρώπου, μοιράζονται κοινούς σκοπούς, με κυριότερο να βοηθούν τους μαθητές να επιτύχουν στο σχολείο και στη ζωή (Epstein, 2001). Αναμένει κανείς ότι θα υπάρχει και σε μεγάλο βαθμό συμβατότητα ανάμεσά τους, θα αποτελούν «συγκοινωνούντα δοχεία» εμπειριών και στόχων. Κατά αντιστοιχία, υποθέτει κανείς ότι και τα πρόσωπα που συγκεκριμενοποιούν αυτούς τους δύο θεσμούς, εκπαιδευτικοί και γονείς, θα βρίσκονται σε συνεχή συνεργασία και αμοιβαία ανατροφοδότηση. Η έρευνα όμως έχει αποδείξει και συνεχίζει να αποδεικνύει ότι σε πολλά πεδία υπάρχει ασυνέχεια μεταξύ των δύο θεσμών, η οποία επεκτείνεται και στις διαπροσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς στις οποίες εκδηλώνονται ποικίλες τριβές (Beveridge, 2004, Keyes, 2002, Attanucci, 2004).

Η παρούσα έρευνα έρχεται να επιβεβαιώσει το εύρημα και άλλων ερευνών (Lawson, 2003, Angelides, Theophanous & Leigh, 2006) ότι «δεν υπάρχει η μεγάλη συμμετοχή» από την πλευρά των γονέων, υπάρχει σημαντική «έλλειψη παρουσίας» τους. Γονείς και δάσκαλοι αναφέρουν ότι το κυριότερο εμπόδιο εμπλοκής είναι η έλλειψη χρόνου (Ramirez, 2001, Smrekar & Cohen-Vogel, 2001, Johnson, Pugach & Hawkins, 2004). Άλλα πιθανά εμπόδια θεωρούν ότι είναι η απαξίωση του δασκάλου (δεν πιστεύουν ότι μπορεί να τους βοηθήσει να λύσουν τα τυχόν προβλήματα των παιδιών τους), ο δημοσιούπαλληλικός χαρακτήρας δασκάλων, η αποφυγή αρνητικής κριτικής από το δάσκαλο, η έλλειψη ενημέρωσης. Κάποιοι αποποιούνται την ευθύνη (θεωρία ξεχωριστών σφαιρών επιρροής-Epstein, 1987, 1995, Greenwood & Hickman, 1991).

Στην πραγματικότητα δεν ενθαρρύνεται η περισσότερη συμμετοχή των γονέων. Δε γίνονται βήματα από το σχολείο για να αποδεχτούν όσους γονείς δεν εμπλέκονται και να προσπαθήσουν να κερδίσουν την εμπιστοσύνη τους, καμιά φορά γίνονται διαχωρισμοί και διακρίσεις μεταξύ των γονέων που εμπλέκονται και όσων δεν εμπλέκονται. Από τη μεριά τους οι γονείς σταδιακά χάνουν τη συμμετοχή τους στο σχολείο (Epstein, 1987, Epstein & Dauber, 1991, Beveridge, 2004, Seitsinger et al., 2008) και πιστεύουν ότι με την εμπλοκή τους «δεν αλλάζει τίποτα» (Johnson, Pugach & Hawkins, 2004). Και οι δύο πλευρές έχουν διαφορετικές απόψεις, τις οποίες δεν είναι διατεθειμένοι να τις διαπραγματευτούν και έτσι προκύπτουν μεταξύ τους συγκρούσεις.

Υπάρχουν 2 ακραίες κατηγορίες γονέων: Οι γονείς που έχουν μια συνεχή επαφή με το σχολείο και δείχνουν συνεχώς ενδιαφέρον (συνήθως τα παιδιά των γονιών αυτών είναι καλοί μαθητές) και κάποιοι που δεν έχουν καμία επικοινωνία, «που δεν ενδιαφέρονται καθόλου» σύμφωνα με τους δασκάλους. Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία «υπάρχει μία αλληλοϋπερβολή» ανάμεσα στις δύο πλευρές, δηλαδή οι γονείς βλέπουν τους δασκάλους να έχουν υπερβολικές απαιτήσεις από εκείνους και το αντίστροφο και το σημαντικότερο που διαπιστώνουμε είναι το ότι και αυτοί οι γονείς έχουν ατομική συμμετοχή. Η δεύτερη κατηγορία αποθαρρύνεται και δεν έχει καμία επαφή με το σχολείο, οι δάσκαλοι δεν τους γνωρίζουν καν και επιζητούν την επαφή μαζί τους, όταν το παιδί τους παρουσιάσει κάποια δυσκολία («οι γονείς δεν έρχονται για να μην τους πεις ότι το παιδί τους υστερεί κάπου»). Μία δασκάλα αναφέρει χαρακτηριστικά πώς μιλάει σε ένα γονιό που είχε χάσει επαφή μαζί του: «καλημέρα σας, πόσους μήνες έχω να σας δω;» (Λιοντάκη, 1999, Georgiou, 1996, 1998, Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992). Το σχολείο φαίνεται να απωθεί αυτούς τους γονείς, οι οποίοι αυτοί ουσιαστικά χρειάζονται περισσότερη βοήθεια.

Στις ομάδες συζήτησης γονείς και δάσκαλοι και στα δύο σχολεία όπου διεξήχθη η έρευνα, θεωρούν ότι η γονεϊκή εμπλοκή και συμμετοχή στο σχολείο είναι σημαντική και απαραίτητη, όπως έχει δείξει ελληνική και ξένη βιβλιογραφία (Becker & Epstein, 1982, Epstein & Dauber, 1991, Cooper, Robinson & Patall, 2006, Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη, 2008, Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη, 2008) με πολλά οφέλη για όλους, όπως προκύπτει και από τη διεθνή βιβλιογραφία (π.χ. Epstein, 1991, 1995, Epstein & Dauber, 1991, Γεωργίου, 2000, Gutman & McLoyd, 2000, Christenson & Sheridan, 2001, Hoover-Dempsey et al., 2005, Γεωργίου, 2000, Seitsinger et al., 2008, Powell et al., 2010). Παρ' όλα αυτά, τα σχολεία δεν έχουν επενδύσει στο θέμα της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, είναι ένα θέμα «πολύ εξεζητημένο». Δεν αναζητούν τις βαθύτερες αιτίες των οικογενειών που δεν έρχονται, πολλές φορές θεωρούν ότι οι γονείς αδιαφορούν (Γεωργίου, 2000, Λιοντάκη, 1999). Δεν βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις για να τους προσεγγίσουν. Δεν έχει συνειδητοποιηθεί από εκπαιδευτικούς και γονείς η ανάγκη για μια διαρκή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους.

Φάνηκε ότι για να υπάρχει επικοινωνία σχολείου και οικογένειας την πρωτοβουλία έπρεπε να πάρει το σχολείο («Εμείς ακολουθούμε το πρόγραμμα του σχολείου, αν μας πουν κάτι το κάνουμε»). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν μια καλή συνεργασία με τους γονείς όταν οι τελευταίοι ανταποκρίνονται σε βασικές

υποχρεώσεις, όπως η υγιεινή του παιδιού, η προετοιμασία του για το σχολείο και η αποφυγή απουσιών. Είναι επίσης ουσιώδες για τους εκπαιδευτικούς να ενημερώνονται για τυχόν ιδιαιτερότητες του παιδιού, να μην επεμβαίνουν οι γονείς στο έργο τους και να μη δημιουργούν στο παιδί αρνητική φόρτιση για αυτούς. Βάζουν τα δικά τους όρια («εγώ θεωρώ ότι πρέπει να εμπλέκονται αλλά...μέχρι ενός ορίου»). Θέλουν οι γονείς να συμμορφώνονται και να είναι συνεπείς με «τους κανόνες που ορίζονται από το σχολείο» («Συνεργασία εννοούμε να κάνουν οι γονείς ό,τι τους λέμε, ξεκάθαρα πράγματα», διευθυντής), όπως έχει βρεθεί και στην έρευνα των Μπόνια, Μπρούζος & Κοσσυβάκη (2008). Οι εκπαιδευτικοί θα καλέσουν ένα γονέα στο σχολείο( ή θα του στείλουν σημείωμα) κυρίως αν έχουν εντοπίσει μία δυσκολία στο μαθητή (Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992).

Το σχολείο είναι κάτοχος μιας ύλης που δίνεται στους μαθητές και οι γονείς αν συμμετέχουν, βοηθούν τον δάσκαλο στη διανομή αυτής της ύλης. Επιθυμούν λοιπόν να είναι οι γονείς βοηθοί τους, ώστε να διευκολύνουν τη διαδικασία του μαθήματος. Αυτό είναι το μόνο κοινό σημείο που βλέπουν ότι τους συνδέει με τους γονείς. Οι γονείς προσπαθούν να ανταπεξέλθουν στο ρόλο που τους αναθέτει το σχολείο και εμπλέκονται κυρίως με το διάβασμα των παιδιών τους στο σπίτι (Hoover-Dempsey et al., 2001, Becker & Epstein, 1982, Epstein, 1986, 1990, Dauber & Epstein, 1993, Anderson & Minke, 2007), αλλά και διατηρώντας μια επαφή με το δάσκαλο του παιδιού τους με συναντήσεις τυπικές ή άτυπες (Γεωργίου, 2000, Hansen, 1986, Marcon, 1999, Reynolds, 1992). Από τις απαντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων διαπιστώνεται ότι οι πιο συνηθισμένες μορφές ομαδικής συγκέντρωσης των γονέων στο σχολείο είναι:

- Η ενημερωτική συγκέντρωση με την έναρξη του σχολικού έτους,
- η τριμηνιαία συγκέντρωση: Στο τέλος του τριμήνου δίνονται οι βαθμοί και οι γονείς προσκαλούνται για να προσέλθουν στο σχολείο για να πάρουν τον έλεγχο και να ενημερωθούν από τον εκπαιδευτικό για την πρόοδο του μαθητή.
- Οι ομαδικές συγκεντρώσεις στη διάρκεια του σχολικού έτους (όταν αλλάζει ο τρόπος διδασκαλίας και μελέτης στο σπίτι και όταν γίνονται σχολικές εκδηλώσεις και γιορτές),
- οι συναντήσεις κάποιων δασκάλων με όλους τους γονείς της τάξης κατά τη διάρκεια του έτους.

Συνήθως όμως κυριαρχούν οι μη προγραμματισμένες συναντήσεις του εκπαιδευτικού με τους γονείς καθενός από τους μαθητές, οι οποίες

πραγματοποιούνται συνήθως κατά τη διάρκεια των διαλειμμάτων ή στην αρχή και στο τέλος της ημέρας, όταν οι γονείς έρχονται στο σχολείο για να αφήσουν ή να πάρουν τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί επιτρέπουν αυτή τη χαλαρότητα προκειμένου να διευκολύνουν τους γονείς να προσέλθουν στο σχολείο. Αυτού του είδους όμως οι συναντήσεις είναι αναγκαστικά μικρής διάρκειας, γίνονται συνήθως σε χώρο που δεν διευκολύνει μια ήσυχη συνομιλία και επομένως το περιεχόμενο αναγκαστικά περιορίζεται στα εντελώς απαραίτητα, δηλαδή σε μια γενική πληροφόρηση του κάθε γονέα ατομικά για την επίδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού του. Οι γονείς κατά κανόνα αποτελούν το «ακροατήριο» χωρίς ενεργητική συμμετοχή (Pearson, 1990). Η απουσία συλλογικής ενεργητικής συμμετοχής φαίνεται και από το ότι ελάχιστοι γονείς εμπλέκονται μέσω του Συλλόγου γονέων(περίπου τα μισά μέλη του Συλλόγου είναι ενεργά) και από τη μικρή συμμετοχή τους στις σχολές γονέων.

Οι γονείς νιώθουν εξουθενωμένοι, κουρασμένοι, αισθάνονται ότι είναι πολλές οι απαιτήσεις του σχολείου γι' αυτούς (Johnson, Pugach & Hawkins, 2004). Έχουν φορτωθεί βάρη και υποχρεώσεις κι αυτό τους φορτίζει αρνητικά (*«Δε γίνεται να δουλεύεις 10 ώρες σε ένα ιδιωτικό τομέα και να 'χεις τις αντοχές πλέον να ασχοληθείς...και να θες ν' ασχοληθείς δεν ασχολείσαι, έτσι;»*). Τους έχει ανατεθεί να διαβάζουν το παιδί στο σπίτι χωρίς να τους έχει δείξει κανείς ακριβώς τον τρόπο να το κάνουν και όταν διαβάζουν το παιδί με τον τρόπο που ξέρουν οι ίδιοι, αυτό μπορεί να οδηγήσει σε αρνητικά αποτελέσματα, όπως να προκαλέσουν πίεση και σύγχυση στο μαθητή κι αυτό να οδηγήσει σε χαμηλή επίδοση αντί για υψηλή (*«Μπορεί εγώ λάθος να το πιέζω το παιδί μου κι από κει δημιουργούνται πάρα πολλά προβλήματα, τα οποία το παιδί όταν εγώ ξεκινήσω από την πρώτη δημοτικού, το παιδί μου θα τα ακολουθεί μέχρι και όταν τελειώσει το Λύκειο...»*).

Παρ' όλα αυτά όμως, οι γονείς δεν μιλούν ανοιχτά για τα θέματα που τους απασχολούν, δεν προσπαθούν να βρουν λύσεις γι' αυτά και απλά τα αποδέχονται. Διατηρούν μία στάση αδράνειας και παθητικότητας, *«ζουν στο μικρόκοσμό τους»*. Έχουν μάθει να συζητούν ατομικά, όχι ομαδικά και να περιμένουν από τους άλλους (κυρίως από τον πρόεδρο του συλλόγου) να επιλύσουν προβλήματα που προκύπτουν, χωρίς οι ίδιοι να συμμετέχουν ενεργά ούτε να αντιδρούν αν σε κάτι διαφωνούν. Αυτό φαίνεται και από τη δυσκολία τους να κατανοήσουν την ερώτηση για το «εάν παίρνει ένα ολόκληρο χωριό, πόλη ή και πλανήτη για να μεγαλώσει ένα παιδί». Λίγοι παίρνουν θέση και σχολιάζουν αυτή την ερώτηση, η οποία είναι έξω από τα νερά τους, τη βλέπουν *«πολύ θεωρητική»*. Περισσότερο δίνουν έμφαση στο εγγύτερο

περιβάλλον του παιδιού, γονείς και δάσκαλοι δυσκολεύονται ν' αντιληφθούν ότι τα ευρύτερα συστήματα που πλαισιώνουν τα παιδιά τους επηρεάζουν τη ζωή τους, την πρόοδο και ευημερία τους.

Οι γονείς μέσα από τις απαντήσεις τους εκφράζουν την επιθυμία εφαρμογής είτε των μοντέλων επικουρικής εμπλοκής των γονέων είτε (λιγότερο) των διαπραγματευτικών μοντέλων με σύμμετρους ρόλους εκπαιδευτικών και γονέων, όπως προτείνει στο άρθρο του και ο Ματσαγγούρας(2008). Θέλουν να αλλάξει η τακτική των σχολειο-κεντρικών μοντέλων που εφαρμόζεται σήμερα στα σχολεία των παιδιών τους (Ashton & Cairney, 1999, Ματσαγγούρας, 2008, Πούλου & Ματσαγγούρας, 2008). Θέλουν να μετατραπεί η επικοινωνία που έχουν με το σχολείο από ιεραρχική και μονόδρομη σε αμφίδρομη και περισσότερο σύμμετρη(Baum & Swick, 2008, Ματσαγγούρας, 2008). Οι γονείς θέλουν ένα σχολείο ανοιχτό προς αυτούς, όπως φαίνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία (Chavkin, 1989, Davies, 1991, Epstein & Dauber, 1991, Epstein & Van Voorhis, 2001, Fredericks & Rasinski, 1990, Jackson & Cooper, 1992, Lindle, 1989, Schurr, 1992, Weiss, Kreider, Lopez & Chatman, 2005, Williams & Chavikin, 1989, Lewis & Forman, 2002) που να ενδιαφέρεται να τους ακούσει και να τους καταλάβει. Θέλουν να ενημερώνονται από το σχολείο για όσα γίνονται σε αυτό και αφορούν το παιδί τους και να καθοδηγούνται στον τρόπο χειρισμού προβλημάτων που προκύπτουν.

Οι γονείς φαίνεται να αναζητούν το μοντέλο του εκπαιδευτικού που περιγράφεται στην έρευνα του Συμεού (2008), το οποίο αύξανε περισσότερο τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο και τη συνεργασία τους με το δάσκαλο. Οι γονείς επιθυμούν το δάσκαλο να είναι φιλικός και καλοδιάθετος, υπομονετικός, να δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον και να προσκαλεί συχνά τους γονείς για να συζητήσουν μαζί του όλα τα θέματα που σχετίζονται με τη σχολική ζωή των παιδιών τους, αλλά και τη γενικότερη πρόοδο και συμπεριφορά τους (Epstein, 1985, 1986, Comer & Haynes, 1991, Adams & Christenson, 2000, Μπρούζος, 2002). Οι γονείς θέλουν από τους δασκάλους να τους αντιμετωπίζουν ως συνεργάτες και όχι μόνο ως πελάτες (Bryans, 1989, Epstein & Conners, 1994, Dombusch & Ritter, 1988, Epstein, 1995, Baum & Swick, 2008, Lewis & Forman, 2002). Ως πελάτες σημαίνει αυτούς που έχουν ανάγκη από κάποιον ειδικό έως αυτούς που έχουν δικαίωμα να καθορίζουν θέματα πολιτικής του σχολείου. Ως συνεργάτες σημαίνει να μπορούν να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς για την εκπαίδευση των παιδιών τους ή να παίρνουν αποφάσεις. Και μόνο η καλή σχέση δασκάλου-γονιού μπορεί να κάνει το γονιό να συμμετέχει σε κάτι

που θα του προτείνει ο δάσκαλος («κι έλεγα τι να πάω ν' ακούσω. Και πήγαινα μόνο επειδή είχα μια καλή σχέση με τη δασκάλα...»).

Στις συναντήσεις υπήρχε αντίδραση και αντίσταση στην αλλαγή από γονείς και δασκάλους. Ενώ όλοι θέλουν καλύτερη σχέση σχολείου-οικογένειας, το παράδοξο είναι ότι όταν έρθει η ώρα να πάρουν αποφάσεις ώστε να υπάρχει καλύτερος σύνδεσμος των γονέων με το σχολείο, υπάρχει δυσκολία, διστακτικότητα και άρνηση. Εκφράζουν απογοήτευση και είναι σίγουροι πως ό,τι και να κάνουν δε θ' αλλάξει τίποτα. Και ο ένας γονέας που έδειξε ενδιαφέρον να κάνει κάτι αποθαρρύνθηκε και σταμάτησε τις προσπάθειες, αφού δεν βρήκε υποστήριξη από τους υπόλοιπους (Erstein & Dauber, 1991).

Παρατηρήθηκε ότι πιο εύκολα ανοίγονται γονείς και δάσκαλοι όταν είναι χωριστά. Υπάρχει μια προοδευτική μείωση του αριθμού των συμμετεχόντων όταν βρίσκονταν μαζί γονείς και δάσκαλοι. Από την αρχή τους ακούστηκε παράξενο να βρεθούν μαζί, δεν είχε ξαναγίνει κάτι τέτοιο στο σχολείο 1. Υπάρχει αμηχανία στην ατμόσφαιρα όταν είναι μαζί.

Δεν έχουν μάθει να μπαίνουν στη διαδικασία αναστοχασμού. Παρ' όλα αυτά υπήρξαν οφέλη απ' όλη τη διαδικασία όπως ομολογούν: Βρήκαν τις συναντήσεις «επικοινωνιακές, ενημερωτικές, έμαθαν πράγματα, άκουσαν, είπαν», ένιωσαν ότι δεν είναι μόνοι τους, «ότι ζούνε και άλλοι το ίδιο πράγμα» και αυτό τους «ανακουφίζει». Φάνηκε χρήσιμο στους διευθυντές να ακούσουν τις απόψεις και σκέψεις των γονέων, «τι απαιτήσεις έχουνε, τι προβλήματα αντιμετωπίζουν στο σχολείο». Ο ένας διευθυντής, όπως λέει, «κατάλαβε πολλά πράγματα για το πώς θα απευθύνεται στους γονείς και πώς θα τους αντιμετωπίζει». Φαίνεται να συνειδητοποιεί ότι «όσες περισσότερες δράσεις κάνεις με άξονα το παιδί τους, τόσοι περισσότεροι γονείς θα συμμετέχουν» και αυτό είναι πολύ σημαντικό που το διαπιστώνει γιατί δείχνει ότι είναι διατεθειμένος να ακούει περισσότερο τη γνώμη και τις ανάγκες των γονέων.

Στο ένα σχολείο έγιναν κάποιες δράσεις από αυτές που συζητήθηκαν στην 3<sup>η</sup> συνάντηση, όπως η έκδοση εφημερίδας και το να υπογράφουν οι γονείς τα ενημερωτικά σημειώματα που παίρνουν από το σχολείο, ώστε να βεβαιώνονται οι δάσκαλοι ότι οι γονείς έχουν ενημερωθεί. Επίσης, έγινε μία προσπάθεια για να διοργανωθεί μία ομιλία από ειδικό, αλλά δε βρήκε ανταπόκριση από τους γονείς παρά μόνο από ελάχιστους. Πρέπει να σημειωθεί ότι όλες αυτές οι κινήσεις έγιναν από τη μεριά του σχολείου, ενώ ανάμεσα στους γονείς υπάρχει μία πόλωση και δεν μπορούν να πάρουν συλλογικές αποφάσεις. Μεμονωμένοι γονείς δείχνουν ενδιαφέρον.



Ένα άλλο όφελος που ίσως υπήρξε ήταν το γεγονός ότι ο διευθυντής του ενός σχολείου, όπως παραδέχεται, έλαβε υπόψη του αυτά που έγραψαν οι γονείς στα ερωτηματολόγια στην πρώτη φάση, γι' αυτό και πιστεύει ότι η άποψη των γονέων για το πρόσωπό του θα έχει αλλάξει και ότι στα ερωτηματολόγια οι γονείς θα έγραφαν διαφορετικές απαντήσεις αν το συμπλήρωναν αυτό το διάστημα («εγώ... επειδή τα έχω δει τα ερωτηματολόγια όταν τα δώσατε και είδα συγκεκριμένα τα αρνητικά σε μένα ας πούμε, πιστεύω ότι αν δίνετε πάλι το ίδιο ερωτηματολόγιο θα 'χατε τώρα διαφορετικές απαντήσεις»). Πιστεύει ότι είναι λίγο καλύτερα τα πράγματα. («Όχι τέλεια, δεν μπορώ να το πω αυτό... αλλά... θα δείτε κι εσείς από τους γονείς»). Συμφωνούν και οι δάσκαλοι σ' αυτό «κι εμείς σαν δάσκαλοι το νιώθουμε αυτό». Ένα άλλο όφελος αυτής της έρευνας ήταν ότι ήταν οι μόνες συναντήσεις όλο το χρόνο που υπήρξαν τόσοι γονείς μαζί από τις συναντήσεις του Συλλόγου γονέων.

### **Προτάσεις καλύτερης διασύνδεσης σχολείου-οικογένειας:**

Μία ιδέα θα ήταν οι σχολικές σύμβουλοι των σχολείων να οργανώσουν ομιλίες για γονείς και δασκάλους με στόχο την καλύτερη μεταξύ τους διασύνδεση και επικοινωνία, όπως π.χ. τρόπους ανάπτυξης θετικών δεξιοτήτων επικοινωνίας, περιλαμβάνοντας επίλυση προβλημάτων, επίλυση συγκρούσεων, ενημέρωση για τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής και τρόποι που θα μπορούσαν να την ενισχύσουν και να την ενδυναμώσουν.

Πολλές φορές στις συναντήσεις τέθηκε το θέμα της κινητοποίησης των γονέων και πώς μπορεί να επιτευχθεί κάτι τέτοιο. Ένας τρόπος θα ήταν να οργανωθούν τοπικές δραστηριότητες, όπως π.χ. η δημοσίευση σε τοπικές εφημερίδες ανακοινώσεων του σχολείου με σκοπό τόσο την περισσότερη ενημέρωση των γονέων όσο και την πρόσκληση για συμμετοχή τους στο σχολείο.

Η δημιουργία σχολικού ιστολογίου (blog), εάν υποστηριχθεί από τους γονείς, μπορεί να αποτελέσει άλλο ένα αποτελεσματικό τρόπο ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής. Με αυτό τον τρόπο οι γονείς μπορούν να επικοινωνούν πιο εύκολα μεταξύ τους, να ανταλλάζουν απόψεις, να οργανώνουν δραστηριότητες, να παίρνουν αποφάσεις, να γίνονται πιο δημιουργικοί και δραστήριοι. Ένας μεγάλος αριθμός σχολείων στην Ελλάδα έχει δημιουργήσει σχολικά blog, όπου περιέχουν πολλές δραστηριότητες, εργασίες, εικόνες, βίντεο, μουσικές για θέματα σχολικά και άλλα με σχόλια και συζητήσεις, σκέψεις και απόψεις γονέων και δασκάλων, μία κίνηση που

φέρνει κοντά και τους γονείς μεταξύ τους αλλά και τους γονείς με το σχολείο (βλ. π.χ. <http://to-blogaki-mas.blogspot.com/>).

Θα ήταν πολύ ωφέλιμο τα σχολεία και οι δάσκαλοι να αναλάμβαναν πρωτοβουλίες για παραγωγική συνεργασία και εμπλοκή των γονέων (Flood, Lapp & Tinajero, 1995, Coleman, 1998, Angelides, Theophanous & Leigh, 2006, Ratclif & Hunt, 2009). Αποτελεί ανάγκη η οργάνωση σεμιναρίων και η εκπαίδευση (Etheridge & Hall, 1992, Graue & Brown, 2003) για δασκάλους και γονείς στο θέμα της συνεργασίας τους (Macbeth, 1989, Ratclif & Hunt, 2009), όπως η ανάπτυξη υποστηρικτικών προγραμμάτων που προτείνουν οι Angelides, Theophanous & Leigh (2006), ένα πρόγραμμα συμβουλευτικής για την προαγωγή της επικοινωνίας γονέων-εκπαιδευτικών που εφαρμόστηκε σε έρευνα των Κουρκούτα & Ελευθεράκη (2008) στην Α τάξη ενός δημοτικού σχολείου στο Ρέθυμνο. Η συνεργασία δασκάλου-διευθυντή- ψυχολόγου και γονέων στο χώρο του σχολείου έδειξε να έχει πολλαπλά οφέλη για όλους (αναφέρονται στην εισαγωγή). Αποτελεσματικά φάνηκαν να είναι και τα προγράμματα εκπαιδευτικού συνεταιρισμού, όπως εφαρμόστηκαν σε δύο δημοτικά σχολεία της Κύπρου (Γεωργίου, 2000) με ομάδες δράσης, όπου συμμετείχαν κι εδώ δάσκαλοι, γονείς και μαθητές, διευθυντές και ερευνητές.

Το ίδιο το σχολείο θα μπορούσε να αφυπνίσει τους γονείς και να πρωτοστατήσει στην οικοδόμηση μιας γόνιμης σχέσης συναίνεσης, συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης (Patrikakou & Weissberg, 2000). Οι γονείς μπορούν να αναλάβουν πολλούς ρόλους, λιγότερο ή περισσότερο ενεργητικούς. Σίγουρα όμως αποτελούν ένα τεράστιο δυναμικό το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί. Χρειάζεται ευαισθητοποίηση και θέληση και από την πλευρά των εκπαιδευτικών και από την πλευρά των γονέων ώστε να αποκτήσει η μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία ουσιαστικό περιεχόμενο.

Ο ρόλος των γονέων στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική θα μπορούσε να αναβαθμιστεί με μία προγραμματισμένη και οργανωμένη προσπάθεια του σχολείου να φέρει τους γονείς πιο κοντά, αναπτύσσοντας περισσότερες στρατηγικές ανάμειξης τους στο σχολείο. Είναι λάθος να πιστεύει κανείς πως η καλή συνεργασία επιτυγχάνεται από τη μια μέρα στην άλλη. Αντίθετα, χρειάζεται να καλλιεργηθεί σταδιακά, για αυτό και κρίσιμο ρόλο παίζει η συστηματική και συνεχής προσπάθεια προς αυτήν την κατεύθυνση και από την πλευρά των εκπαιδευτικών και από την πλευρά των γονέων (Erstein, 1995). Στο εξωτερικό, η ενεργός συμμετοχή των γονέων σε σχολικές εκδηλώσεις και η «στρατολόγηση» γονέων οι οποίοι αναλαμβάνουν

θέματα καθημερινής ρουτίνας για τον εκπαιδευτικό, αναφέρονται πολύ συχνά στη βιβλιογραφία (Becker & Epstein, 1982, Epstein, 1993, Johnson, Pugach & Hawkins, 2004).

Πιθανόν οι γονείς να δείξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον αν τους δοθεί η δυνατότητα να πλησιάσουν τη σχολική κοινότητα ως παρατηρητές, βοηθοί, μεσολαβητές με την ευρύτερη κοινωνία. Ακόμη, οι γονείς θα μπορούσαν να ενισχύουν τις δραστηριότητες μάθησης στο σπίτι, να συμμετέχουν στη διαχείριση της σχολικής μονάδας και γενικά αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο, να αποτελέσουν μέρος των λύσεων και όχι των προβλημάτων.

Η ουσία είναι να αναπτυχθεί ένας διάλογος για να βρεθούν οι τρόποι και οι μέθοδοι για μια πιο αποτελεσματική διαδικασία της οικογένειας με το σχολείο. Άλλες κοινωνίες έχουν αρχίσει αυτόν τον διάλογο από χρόνια και έχουν καλύψει ήδη αρκετό δρόμο (όπως είδαμε παραπάνω). Η αξιοποίηση των δικών τους εμπειριών είναι αναγκαία, προσαρμόζοντάς τις στα δικά μας σχήματα και πρακτικές και λαμβάνοντας υπόψη τις δικές μας ανάγκες και ιδιαιτερότητες.

### **Περιορισμοί της έρευνας**

Πριν ολοκληρωθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων, θα πρέπει να επισημανθούν οι περιορισμοί της έρευνας. Επετεύχθη ο στόχος μας να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή και ποια είναι τα εμπόδια περισσότερης συνεργασίας και επικοινωνίας οικογένειας-σχολείου. Υπήρχε ανταλλαγή απόψεων, προβληματισμών, ιδεών και σκέψεων, όσον αφορά για το πώς μπορούν να γίνουν αλλαγές προς το καλύτερο, ωστόσο δεν σημειώθηκε κάποια πρόοδος που θα περίμενε κανείς. Οι συναντήσεις που έγιναν δεν τους βοήθησαν τόσο ώστε να συνεργαστούν πιο συλλογικά. Ναι μεν έγιναν κάποιες προτάσεις, οι οποίες είτε δεν υλοποιήθηκαν είτε υλοποιήθηκαν μόνο από την πλευρά του σχολείου ή από μεμονωμένους γονείς.

Ένας άλλος περιορισμός είναι ότι υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να συγκεντρώσαμε απόψεις των γονέων που συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς και μάλλον όχι των γονέων που δεν συνεργάζονται και είναι εξίσου ή και περισσότερο σημαντικές. Γι' αυτό, τα πορίσματα της μελέτης πρέπει να χρησιμοποιηθούν με προσοχή. Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν γιατί τα δείγματά μας είναι μικρά. Μπορούν όμως να γίνουν η αφορμή για περαιτέρω έρευνα.

### Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθούν ποιες ακριβώς προτάσεις θα είναι σε θέση να δεχτούν σχολεία και γονείς να εφαρμοστούν και να έχουν επιτυχία, όπως επίσης και η διερεύνηση αποτελεσματικότητας μιας συγκεκριμένης παρέμβασης που θα σχεδιαστεί για να ενισχύσει τη συνεργασία και επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών.

Θα μπορούσαν να γίνουν ποσοτικές έρευνες, οι οποίες να μελετούν τους πιθανούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη γονεϊκή εμπλοκή, μερικούς από τους οποίους είναι: το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, το φύλο του μαθητή, η περιοχή του σχολείου(αστικά, αγροτικά σχολεία), το μέγεθος του σχολείου. Όσον αφορά τους δασκάλους: το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, η σχολή αποφοίτησης, οι επιπρόσθετοι τίτλοι σπουδών, η γονεϊκή τους ιδιότητα. Η αίσθηση επάρκειας του γονέα, του δασκάλου και οι αντιλήψεις του δασκάλου για την επάρκεια του γονέα (Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992, Keyes, 2002, Anderson & Minke, 2007), οφέλη μαθητή- γονέα- δασκάλου από συγκεκριμένους τύπους γονεϊκής εμπλοκής.

Θα μπορούσε να μελετηθεί η σχέση ανάμεσα στις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι για να εμπλέξουν τους γονείς και το ποσοστό εμπλοκής των γονέων της τάξης τους. Ίσως θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν πειραματικές συγκριτικές μελέτες, συγκρίνοντας σχολεία που σημειώνεται περισσότερη γονεϊκή εμπλοκή με σχολεία στα οποία υπάρχει μεγαλύτερη απουσία γονέων και μειωμένη συνεργασία και επικοινωνία με το σχολείο. Θα ήταν χρήσιμο επίσης να γίνει μία βιβλιογραφική ανασκόπηση με θέμα την πολιτική τάση που επικρατεί, ποιοι είναι οι νόμοι του Υπουργείου Παιδείας που ισχύουν και που ευνοούν την επικοινωνία και συνεργασία σχολείου-οικογένειας, πώς έχουν εξελιχθεί μέσα στο χρόνο και αν εκείνοι που ισχύουν σήμερα εφαρμόζονται ή οδηγούν στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Καλό θα ήταν να διερευνηθούν τρόποι εμπλοκής φορέων του σχολείου(π.χ. σχολικών συμβούλων) ή της κοινότητας (οργανώσεις, όμιλοι, κοινωνικοί και πολιτικοί φορείς) με τους οποίους μπορούν να αναπτυχθούν δίκτυα επικοινωνίας με σχολεία και οικογένειες για πληροφορίες και υπηρεσίες που στηρίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών.

Ένα άλλο ενδιαφέρον θέμα για το οποίο δεν υπάρχει ελληνική βιβλιογραφία είναι η διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για τη γονεϊκή εμπλοκή, ποιους τρόπους γονεϊκής εμπλοκής προτιμούν και σε τι τους βοηθούν, πώς βλέπουν τις

σχέσεις των γονέων τους με τον/ την δάσκαλο/ α, ποιες είναι οι δικές τους προοπτικές για την καλύτερη «διαχείριση του χάσματος» μεταξύ των δύο πλευρών (Beveridge, 2004). Τέλος, θα μπορούσε να γίνει μία προσπάθεια να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των γονέων που δεν εμπλέκονται και που είναι δύσκολο να τους προσεγγίσεις, ίσως με τηλεφωνικές συνεντεύξεις.

## ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βρυνιώτη, Π., & Ματσαγγούρας, Η. (2005). Μετάβαση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 40, 78-102.
- Γεώργας, Δ., Μπεζεβέγκης, Η., & Γιώτσα, Α. (2008). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Οικογένεια & σχολείο μαζί για τον ίδιο σκοπό, την πρόοδο του παιδιού. Στο Η. Γ. Μπεζεβέγκης (Εκδ.), *Οικογένεια και παιδί* (σελ. 51-102). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Σχολική ψυχολογία Νο 2*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουρκούτας, Η. Ε., & Ελευθεράκης, Θ. Γ. (2008). Αξιολόγηση ενός πιλοτικού προγράμματος συμβουλευτικής για την προαγωγή της επικοινωνίας γονέων-εκπαιδευτικών. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 219-246.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2001). *Η πρακτική του εκπαιδευτικού στην επικοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λιοντάκη, Α. Ι. (1999). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.
- Μάνεσης, Ν. (2008). Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 173-191.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 35-68.
- Ματσαγγούρας, Η., & Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2003). Επαγγελματική ικανοποίηση και αυτοεκτίμηση εκπαιδευτικών. *Κίνητρο*, 5, 157-172.
- Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 69-96.

- Μπρούζος, Α. (1999). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας. *Επιστημονική Επετηρίδα*, 15, 97-135.
- Μπρούζος, Α. (2003). Συνεργασία σχολείου γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, 68-86.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Νικολόπουλος Θ. (1992). Συνεργασία γονέων - σχολείου στην εκπαίδευση των παιδιών. *Το σχολείο και το σπίτι*, 1, 5-9.
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 193-217.
- Πούλου, Μ. & Ματσαγγούρας, Η. (2008). Αντιλήψεις υποψήφιων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 23-54.
- Ράντος, Π. (2002). Συνεργασία γονέων-δασκάλων: Ποιος και πώς θα κάνει την αρχή; Στο Α. Παπάς (Επιμ. Έκδ.), *Παιδαγωγική ευθύνη* (σ.219-228). Αθήνα: Ατραπός.
- Ράπτης, Π. (1993). Συνεργασία σχολείου - οικογένειας. Σημασία και μορφές. *Σχολείο και ζωή*, 4, 177-185.
- Ράπτης, Η. (2004). Επικοινωνία γονέων και σχολείο. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμηνάς (Επιμ. Έκδ.), *Συμβουλευτική γονέων* (σ.71-86). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: Έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Συμεού, Λ. (2008). Σχέσεις εκπαιδευτικών- γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 135-171.

- Φρειδερίκου, Α., & Φολερού-Τσερούλη, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον Βιβλία.
- Φτιάκα, Ε. (2004). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας στο γενικό και στο ειδικό σχολείο. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, 67-85.
- Χατζηρήστου, Χ. (1999). *Ο χωρισμός των γονέων, το διαζύγιο και τα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ψάλτη, Α. & Γαβριηλίδου, Μ. (1995). Συνεργασία γονιών-σχολείου: Πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα; (α' μέρος) *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, 71-75 & (β' μέρος) *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 86, 57-60.

### ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abrams, L. S., & Gibbs, J. T. (2000). Planning for school change. School-community collaboration in a Full-Service elementary school. *Urban Education*, 35(1), 79-103.
- Adams, K. S., & Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477-497.
- Adger, C. T. (2001). School-community-based organization partnerships for language minority students' school success. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 6(1&2), 7-25.
- Aeby, V. G., Manning, B. H., Thyer, B. A., & Carpenter-Aeby, T. (1999). Comparing outcomes of an alternative school program offered with and without intensive family involvement. *The School Community Journal*, 9, 17-32.
- Allestaht-Snider, M. (1995). Teachers' perspectives on their work with families in a bilingual community. *Journal of Research in Childhood Education*, 9(2), 85-95.
- Al-Hassan, S., & Gardner, R. (2002). Involving immigrant parents of students with disabilities in the educational process. *Teaching Exceptional Children*, 34(5), 52-58.
- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.



- Angelides, P. (2004). Generation division in Cyprus education? *Educational Review*, 56(1), 65-76.
- Angelides, P., Theophanous, L., & Leigh, J. (2006). Understanding teacher-parent relationships for improving pre-primary schools in Cyprus. *Educational Review*, 58(3), 303-316.
- Attanucci, J. S. (2004). Questioning honor: a parent-teacher conflict over excellence and diversity in a USA urban high school. *Journal of Moral Education*, 33(1), 58-69.
- Atweh, B., Kemmis, S., & Weeks, P. (2002). *Action research in practice: Partnerships for social justice in education*. London and New York: Routledge, UK.
- Basch, C. F. (1987). Focus group interview: An underutilized research technique for improving theory and practice in health education. *Health Education & Behavior*, 14(4), 411-448.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Baum, A. C., & Swick, K. J. (2008). Dispositions toward families and family involvement: Supporting preservice teacher development. *Early Childhood Education Journal*, 35(6), 579-584.
- Beattie N. (1985). *Professional Parents. Parent Participation in Four European Countries*. London and Philadelphia: The Falmer Press.
- Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *Elementary School Journal*, 83, 85-102.
- Beveridge, S. C. (2004). Pupil participation and the home-school relationship. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 3-16.
- Beyer, R., Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. (2003). *Developmentally appropriate school family partnerships for adolescents*. Chicago: University of Illinois.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M. & Robson, K. (2002). *Focus groups in social research*. London: Sage Publications.
- Brain, K., & Reid, I. (2003). Constructing parental involvement in an education Action Zone: whose need is it meeting?. *Educational Studies*, 29(2/3), 291-305.

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1997). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Burch, P. (1993). Circles of change: Action research on family-school-community partnerships. *Equity and Choice*, 10(1), 11-16.
- Cameron, C. A., & Lee, K. (1997). Bridging the gap between home and school with voice-mail technology. *Journal of Educational Research*, 90(3), 182-190.
- Cancio, E. J., West, R. P., & Young, K. R. (2004). Improving mathematics homework completion and accuracy of students with EBD through self-management and parent perception. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(1), 9-22.
- Carrasquillo, A. L., & London, C. B. (1993). *Parents and schools : A source book*. New York: Garland.
- Carlisle, E., Stanley, L., & Kemple, K. M. (2005). Opening doors: Understanding school and family influences on family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Chavkin, N. (1989). Debunking the myth about minority parents. *Educational Horizons*, 67(4), 119-123.
- Chavkin, N., & Gonzalez, D. L. (1995). *Forging partnerships between Mexican American parents and the schools*. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement.
- Chavkin, N. F., & Williams, D. L. J. (1993). Minority parents and the elementary school: Attitudes and practices. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp.73-83). Albany: State University of New York.
- Christenson, S., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178-206.
- Christenson, S. L., & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. USA: The Guilford Press.

- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., & McPartland, J. M. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington DC: Government Printing Office.
- Coleman, J. S. (1991). *Parental involvement in education. Policy perspective series*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Coleman, M., & Churchill, S. (1997). Challenges to family involvement. *Childhood Education, 73(3)*, 144–148.
- Coleman, W., & Wallinga, C. (2000). Teacher training in family involvement: An interpersonal approach. *Childhood Education, 76(2)*, 76-81.
- Collignon, F., Men, M., & Tan, S. (2001/this issue). Finding ways in: Community-based perspectives on Southeast Asian family involvement with schools in a New England state. *Journal of Education for Students Placed At Risk, 6 (1&2)*, 27-44.
- Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elementary School Journal, 91*, 271–277.
- Constantino, R., Cui, L., & Faltis, C. (1995). Chinese parental involvement : Reaching new levels. *Equity & Excellence in Education, 28(2)*, 46-50.
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research 1987-2003. *Review of Educational Research, 76*, 1-62.
- Crozier, G. (1997). Empowering the powerful: A discussion of the interrelation of government policies and consumerism with social class factors and the impact of this upon parent interventions in their children’s schooling. *British Journal of Sociology of Education, 18(2)*, 187-200.
- Crozier, G. (1999). Is it a case of ‘We know when we’re not wanted? The parents’ perception of parent-teacher roles and relationships. *Educational Research, 41(3)*, 315-328.
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (1994). Maternal depression and child development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35(1)*, 73–112.
- Dalton, D., Dingess, D., Dingess, C., McCann, J., Farley, D., Ramey, C., et al. (1996). The parents as educational partners program at Atenville elementary school. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 1(3)*, 233-247.

- Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. In N. Chavkin(Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53-71). Albany: State University of New York Press.
- Davies, D. (1988). Benefits and barriers to parent involvement. *Community Education Research Digest*, 2(2), 11-19.
- Davies, D. (1991). Schools reaching out: Family, school and community partnerships for student success. *Phi Delta Kappan*, 72(5), 376-382.
- De Carvalho, M. (2001). *Rethinking family-school relations: A critique of parental involvement in schooling*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: Do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.
- Desimone, L., Finn-Stevenson, M., & Henrich, C. (2000). Whole school reform in a low-income African-American community: The effects of the CoZi model on teachers, parents and students. *Urban Education*, 35(3), 269-323.
- Downey, G., & Coyne, J. C. (1990). Children of depressed parents: An integrative review. *Psychological Bulletin*, 108, 50-76.
- Drake, D. D. (1995). Using the Comer model for home-school connections. *The Clearing House*, 68(5), 313-317.
- Drew, P., Raymond, G., & Weinberg, D. (2006). Talk and interaction in social research methods. In S. Wilkinson, *Analysing interaction in focus groups* (pp.50-62). London: Sage Publications.
- Dumas, J. E., & Serketich, W. J. (1994). Maternal depressive symptomatology and child maladjustment: A comparison of three process models. *Behavior Therapy*, 25, 161-181.
- Dwyer, D. J., & Hecht, J. B. (1992). Minimal parent involvement. *The School Community Journal*, 2(2), 53-66.
- Dyson, L. L. (2001). Home-school communication and expectations of recent Chinese immigrants. *Canadian Journal of Education*, 26(4), 455-476.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Epstein, J. L., & Becker, H. J. (1982). Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. *Elementary School Journal*, 83, 103-113.
- Epstein, J. L. (1985). A question of merit: Principals' and parents' evaluations of teachers. *Educational Researcher*, 14(7), 3-10.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelman, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: Potential and constraints* (pp. 121-136). New York: DeGruyter.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teacher practices of parent involvement. In S. Silvern (Ed.), *Advances in reading/language research: Volume 5. Literacy through family, community and school interaction* (pp. 261-276). Greenwich, CT: JAI.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Aiken (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp.1139-1151). New York: MacMillan.
- Epstein, J. L. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. L. (2001a). Building bridges of home, school, and community: The importance of design. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(1&2), 161-168.
- Epstein, J. L. (2001b). *School, family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, Co: Westview.
- Epstein, J. L., & Becker, H. J. (1982). Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. *The Elementary School Journal*, 83, 103-113.
- Epstein, J. L., & Connors, L. J. (1994). *School, family, and community partnerships in high schools* (Report No. 24). Baltimore: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91(3), 289-303.

- Epstein, J. L., & Hollifield, J. H. (1996). Title I and school- family- community partnerships: Using research to realize the potential. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(3), 263-278.
- Epstein, J. L., Salinas, K. C., & Jackson, V. E. (1995). *Manuals for teachers and prototype activities : Teachers involve parents in schoolwork (TIPS) for the elementary and middle grades*. Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships, Johns Hopkins University.
- Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.
- Epstein, J., & Sheldon, S. (2002). Present and accounted for: Improving students attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.
- Epstein, J. L., & Van Voorhis, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-194.
- Evans-Shilling, D. (1996). Preparing educators for family involvement: Reflections, research, and renewal. *Forum for Education*, 51, 35-46.
- Fals, B. O. (1979). Investigating reality in order to transform it: The Colombian experience. *Dialectical Anthropology*, 4, 335-355.
- Farrow, S., Tymms, P., & Henderson, B. (1999). Homework and attainment in primary schools. *British Educational Research Journal*, 25(3), 323-241.
- Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *Journal of Education Research*, 94, 29-39.
- Finders, M. & Lewis, C. (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 50-54.
- Flood, J., Lapp, D., Tinajero, J. V., & Nagel, G. (1995). Issues and trends. *The Reading Teacher*, 48(7), 614-617.
- Foote-Whyte, W. (1991). *Participatory action research*. London: Sage Publications.
- Fredericks, A. D., & Rasinski, T. V. (1990). Working with parents: Involving the uninvolved-how to. *The Reading Teacher*, 43(6), 424, 425.
- Garcia, D. C. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices: Implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39(3), 290-315.

- Gecas, V. & Schalbe, M. L. (1986). Parental behavior and adolescent self-esteem. *Journal of Marriage and Family*, 48(1), 37-46.
- Georgiou, S. (1996). Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 33-43.
- Georgiou, S. (1996). Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 33-43.
- Georgiou, S. (1997). Parental involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1(3), 189-209.
- Georgiou, S. (1998). A study of two Cypriot school communities. *The School Community Journal*, 8(1), 73-91.
- Georgiou, S. (1999). Achievement attributions of sixth grade students and their parents. *Educational Psychology, International Journal of Experimental Educational Psychology*, 19(4), 399-412.
- Gestwicki, C. (2010). *Home, school and community relations: A guide to working with families* (7<sup>th</sup> ed.). Albany, NY:Delmar.
- Gettinger, M., & Guetschow, K. W. (1998). Parental involvement in schools: Parent and teacher perceptions of roles, efficacy and opportunities. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 38-52.
- Getzels, J. W. & Guba, E. G. (1957). Social behavior and the administrative process. *The School Review*, 65(4), 423-441.
- Goldring, E. (1990). Principals' relationships with parents : The homogeneity versus the social class of the parent clientele. *Urban Review*, 22(1), 1-15.
- Gonzalez, R.-A. M., & Blanco, N. C. (1991). Parents and children : Academic values and school achievement. *International Journal of Educational Research*, 15(2), 163-169.
- Gonzalez-DeHass, A. R. Willems, P. P., & Holbein, M., F., D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Graue, E., & Brown, C. P. (2003). Preservice teachers' notions of families and schooling. *Teaching and Teacher Education*, 19, 719-735.
- Graue, E. (2005). Theorizing and describing preservice teachers images of family and schooling. *Teachers College Record*, 107(1), 157-185.
- Gray-Vickrey, P. (1993). Gerontological research: Use and application of focus groups. *Journal of Gerontological Nursing*, 19(5), 21-27.

- Greenbaum, T. L. (1998). *The handbook for focus group research* (2<sup>nd</sup> ed.). USA: Sage Publications.
- Greenwood, G. E. & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement : Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279–288.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99(1), 53-80.
- Grolnick, W., Benjet, C., Kurowski, C., & Apostoleris, N. (1997). Predictors of parent involvement in children’s schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538-548.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents’ involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237–252.
- Gutman, L. M., & McLoyd, V. C. (2000). Parents’ management of their children’s education within the home, at school, and in the community: An examination of African-American families living in poverty. *The Urban Review*, 32(1), 1-24.
- Halme, N., Tarkka, M. T., Nummi, T., & Estedt-Kurki, P. (2006). The effect of parenting stress on fathers' availability and engagement. *Child Care in Practice*, 12, 13–26.
- Hansen, D. A. (1986). Family-school articulations: The effects of interaction rule mismatch. *American Educational Research Journal*, 23(4), 643-659.
- Hara, S. R., & Burke, D. J. (1998). Parent involvement: The key to improved student achievement. *School Community Journal*, 8(2), 9-19.
- Haynes, N. M., & Comer, J. P. (1996). Integrating schools, families and communities through successful school reform: The school development program. *School Psychology Review*, 25(4), 501-506.
- Henderson, A. (1988). Parents are a school’s best friends. *Phi Delta Kappan*, 70, 148-153.
- Hennink, M. M. (2007). *International focus group research: A handbook for the health and social sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hood, S. (2001). Home school agreements: A true partnership? *School Leadership and Managements*, 21(1), 7-17.



- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85(5), 287-294.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95(5), 435-450.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., et al. (2005). Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, 106, 105-130.
- Hornby, G. (1990). The organisation of parent involvement. *School Organisation*, 10(2 & 3), 247-252.
- Ho-Sui-Chu, E., & Wilms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126-141.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kaspro, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.
- Jackson, B. L., & Cooper, B. S. (1992). Involving parents in improving urban schools. *NASSP Bulletin*, 76(543), 30-38.
- Jesse, D. C. (1997). Increasing parental involvement: A key to student success. *Schools in the Middle*, 7(1), 21-23 and 50-51.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.
- Johnson, S. (1992). Extra-school factors in achievement, attainment and aspiration among junior and senior high school-age African American youth. *Journal of Negro Education*, 61, 99-119.

- Johnson, L. J., Pugach, M. C., & Hawkins, A. (2004). School-family collaboration: A partnership. *Focus on Exceptional Children, 36*(5), 1-12.
- Johnston, J. H. (1998). Family involvement models in middle schools. In M. L. Fuller & G. Olsen (Eds.), *Home-school relations: Working successfully with parents and families* (pp. 191-207). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Jordan, L., Reyes-Blanes, M. E., Peel, H. A., & Lane, H. B. (1998). Developing teacher-parent partnerships across cultures: Effective parent conferences. *Intervention in School & Clinic, 33*(3), 141-149.
- Jowett, S., Baginsky, M., & McNeil, M. (1991). *Building bridges-parental involvement in schools*. London: NFER Research Library.
- Kaplan, D. S., Liu, X. R., & Kaplan, H. B. (2000). Family structure and parental involvement in the intergenerational parallelism of school adversity. *Journal of Educational Research, 93*(4), 235-244.
- Keith, T. Z., Reimers, T., Fehrmann, P., Pottenbaum, S. M., & Aubey, L. (1986). Parental involvement, homework, and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement. *Journal of Educational Psychology, 78*, 373-380.
- Kekes, I., & Mylonakou, I. (2006). Syneducational transactions among students, parents, educators and policy makers: The transdisciplinary program SYNTHESIS. *Interactive Learning Environments, 14*(1), 35-54.
- Keyes, C. R. (2002). A way of thinking about parent/ teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education, 10*(3), 177-191.
- Keyser, J. (2001). Creating partnerships with families: Problem solving through communication. *Child Care Information Exchange, 44*(138), 44-47.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology, 38*(6), 501-523.
- Kratochwill, T. R., McDonald, L., Levin, J. R., Bear-Tibbetts, H. Y., & Demaray, M. K. (2004). Families and schools together: An experimental analysis of a parent mediated multi-family group program for American Indian children. *Journal of School Psychology, 42*, 359-383.
- Krueger, R. A. (1998B). *Analyzing and reporting focus group results*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Laloumi-Vidali, E. (1997). Professional views of parents' involvement at the partnership level in preschool education. *International Journal of Early Childhood*, 29(1), 19-25.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Philadelphia: Falmer.
- Lareau, A. (1996). Assessing parent involvement in schooling: A critical analysis. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds), *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (pp.57-64). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lareau, A., & Shumar W. (1996). The Problem of Individualism in Family-School Policies. *Sociology of Education*, 24-39.
- Lawson, M. A. (2003). School- family relations in context. Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38(1), 77-133.
- Lee, S. (1994). *Family-school connections and students' education: Continuity and change of family involvement from the middle grades to high school*. Baltimore: Ph.D. Dissertation, Department of Sociology, Johns Hopkins University.
- Leitch, M. & Tangri, S. (1988). Barriers to home-school collaboration. *Educational Horizons*, 66 (2), 70-74.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 4(2), 34-46.
- Lewis, A. E., & Forman, T. A. (2002). Contestation or collaboration? A comparative study of home-school relations. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(1), 60-89.
- Lightfoot, S. (1978). *Worlds apart: Relationships between families and schools*. New York: Basic Books.
- Lindle, J. C. (1989). What do parents want from principals and teachers? *Educational Leadership*, 47(2), 12-14.

- Marcon, R. (1999). Positive relationships between parents' school involvement and public school inner-city preschoolers' development and academic performance. *The School Psychology Review*, 28(3), 395-412.
- Marschall, M. (2006). Parent involvement and educational outcomes for Latino students. *Review of Policy Research*, 23(5), 1053-1076.
- Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review*, 29(1), 39-55.
- McBride, B. A., & Lin, H. F. (1996). Parental involvement in prekindergarten at-risk programs: Multiple perspectives. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1(4), 349-372.
- McNeal, R. B. J. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117-144.
- McNeal, R. B. J. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *Journal of Socio-economics*, 30(2), 171-179.
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London: Sage Publications.
- McWayne, C., Hampton, V., Fantuzzo, J., Cohen, H. L., & Sekino, Y. (2004). A multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41(3), 363-377.
- Miedel, W. T., & Reynolds, A. J. (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: Does it matter? *Journal of School Psychology*, 37(4), 379-402.
- Miller, A. (2003). *Teachers, parents and classroom behaviour. A psychosocial approach*. Maidenhead, UK: Open University Press.
- Millward, L. J. (2000). Focus groups. In G. M. Breakwell, S. Hammond, & C. Fife-Schaw (Eds). *Research methods in psychology* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 303-324). London: Sage.
- Minke, K. M., & Anderson, K. J. (2005). Family-school collaboration and positive behavior support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(3), 181-185.

- Moles, O. C. (1987). Who wants parent involvement? Interest, skills, and opportunities among parents and educators. *Education and Urban Society*, 19(2), 137-145.
- Moles, O. C. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: obstacles and openings. In N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp.21-49). Albany: State University of New York.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2<sup>nd</sup> ed). Newbury Park, CA: Sage.
- Morris, V. G., & Taylor, S. I. (1998). Alleviating barriers to family involvement in education: The role of teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 219-231.
- Moses, D. & Croll, P. (1987). Parents as partners or problems? *Disability, Handicap & Society*, 2(1), 75-84.
- Muller, C. (1995). Maternal employment, parent involvement and mathematics achievement among adolescents. *Journal of Marriage and Family*, 57, 85-100.
- Muller, C. (1998). Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement. *Sociology of Education*, 71, 336-356.
- Mullis, I. N. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., & Kennedy, A. M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Munn, P. (1993). *Parents and schools: Customers, managers or partners*. London: Routledge.
- O'Brien, K. (1993). Using focus groups to develop health surveys: An example from research on social relationships and AIDS-Preventive behavior. *Health Education & Behavior*, 20(3), 361-372.
- O'Connor, M. (1994). *Giving parents a voice: parental involvement in policy making*. London: Rise.
- Ooms, T., & Hara, S. (1992). *The family-school partnership: A critical component of school reform*. Washington, DC: Family Impact Seminar.
- O'Sullivan, J. T & Howe, M. L. (1996). Causal attributions and reading achievement: Individual differences in low-income families. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 363-387.

- Palanki, A., & Burch, P. (1995). *In our hands: A multi-site parent-teacher action research project*. Baltimore: Johns Hopkins University, Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning.
- Patrikakou, E. N. & Weissberg, R. P. (1999). The seven Ps of school-family partnerships. *Education Week*, 18, 34-36.
- Patrikakou, E. N. & Weissberg, R. P. (2000). Parent's perceptions of teacher outreach and parent involvement in children's education. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 20, 103-199.
- Pearson, N. L. (1990). Parent Involvement within the school: To be or not to be. *Education Canada*, 30(3), 14-17.
- Pena, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54.
- Pezdek, K., Berry, T., & Renno, P. (2002). Children's mathematics achievement: The role of parents' perceptions and their involvement in homework. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 771-777.
- Pianta, R. C., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N., & Higgins, T. (2001). Collaboration in building partnerships between families and schools: The National Center for Early Development and Learning's Kindergarten transition intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 117-132.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 373-410.
- Powell, D. R., Son, S., File, N., & Juan, R. R. S. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48, 269-292.
- Powers, S., & Wagner, M. (1984). Attributions for school achievement of middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 4(3), 215-222.
- Pryor, C. (1995). Youth, parent and teacher views of parent involvement in schools. *Education*, 115(3), 410-419.
- Puchta, C. & Potter, J. (2004). *Focus group practice*. London: Sage.
- Ramirez, A. Y. (2001). "Parent involvement is like apple pie." A look at parental involvement in two states. *High School Journal*, 85(1), 1-9.
- Ratclif, N., & Hunt, G. (2009). Building teacher-family partnerships: The role of teacher preparation programs. *Education*, 129(3), 495-505.

- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parent involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 441–462.
- Reynolds, A. J., Weissberg, R. P., & Kaspro, W. (1992). Prediction of early social and academic adjustment of children from the inner-city. *American Journal of Community Psychology*, 20, 599–624.
- Rosenthal, D. M., & Sawyers, J. Y. (1996). Building successful home/school partnerships. Strategies for parent support and involvement. *Childhood Education*, 71(2), 194-200.
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., & Ritter, P. L. (1990). Family influences on dropout behaviour in one California high school. *Sociology of Education*, 63, 283-299.
- Safran, D. (1996). *The psychology and politics of parent involvement*. Paper presented at the “Education is partnership conference”, Copenhagen, Denmark, 21-24, November.
- Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. Virginia USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sameroff, J. A., & MacKenzie, M. J. (2003). Research strategies for capturing transactional models of development: The limits of possible. *Development and Psychopathology*, 15, 613-640.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools: a review of school effectiveness research*. London: Ofsted.
- Scott-Jones, D. (1987). Mother-as-teacher in the families of high- and low-achieving low-income Black first graders. *Journal of Negro Education*, 56(1), 21-34.
- Seitsinger, A. M., Felner, R. D., Brand, S., & Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers’ practices to engage parents: Assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology*, 46, 477-505.
- Semke, C. A., Garbacz, S. A., Kwon, K., Sheridan, S. M., & Woods, K. E. (2010). Family involvement for children with disruptive behaviors: The role of parenting stress and motivational beliefs. *Journal of School Psychology*, 48, 293-312.
- Senechal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children’s reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445–460.

- Shartrand, A. M., Weiss, H. B., Kreider, H. M., & Lopez, M. E. (1997). *New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 102(4), 301-316.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary schools to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35(2), 149-165.
- Shurr, S. L. (1992). Fine tuning your parent power: Increasing student achievement. *Schools in the Middle*, 2(2), 3-9.
- Simon, J. S. (1999). How to Conduct Focus Groups: Here's a practical, effective way to connect with the people your organization serves. *Nonprofit World*, 17 (5), 40-53.
- Smit, F., Moerel, H., Van der Wolf, K., & Slegers, P. (1999). *Building bridges between home and school*. Nijmegen: Institute for Applied Social Sciences, University of Nijmegen.
- Smith, J. A. (2008). *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (2<sup>nd</sup> ed.). Great Britain: Sage Publications.
- Smrekar, C., & Cohen-Vogel, L. (2001). The voices of parents: Rethinking the intersection of family and school. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 75–100.
- Souto-Manning, M. & Swick, K. J. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Journal*, 43(2), 187-193.
- Steinberg, L. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon & Schuster.
- Stevenson, D., & Baker, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58(5), 1348-1357.
- Stevenson, H. W., Lee, S.- Y., Chen, C., Stigler, J. W., Hsu, C.- C., & Kitamura, S. (1990). Contexts of achievement: A study of American, Chinese and Japanese children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 221(55), 1-116.
- Stringer, E. T. (2007). *Action Research* (3<sup>rd</sup> ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.



- Sumsion, J. (1999). A Neophyte early childhood teacher's developing relationships with parents: An ecological perspective. *Early Childhood Research and Practice, 1*. Retrieved January, 7, 2005, from ERIC Document Reproduction Service No. ED428889.
- Swinth, R. L. (1967). The establishment of the trust relationship. *Journal of Conflict Resolution, 11*(3), 335-344.
- Symeou, L. (2002). Present and future home-school relations in Cyprus: An investigation of teachers' and parents' perspectives. *The School Community Journal, 2*(12), 7-34.
- Symeou, L. (2005). Teacher-family collaboration: Can it generate social capital? In R. Martínez-González, Ma del H. Pérez-Herrero & B. Rodríguez-Ruiz (Eds.) *Family-school-community partnerships: Merging into social development* (pp. 279-305). Oviedo, Spain: Grupo SM.
- Theophanous, S. M. (1991). For smooth and well functioning of schools parents support is needed. *Sygxrono Nipiagogeio, 5*, 187-188.
- Thomas, W. (1980). Parental and community involvement. *Phi Delta Kappan, 62*, 203-204.
- Tilden, V. P., Nelson, C. A., & May, B. A. (1990). Use of qualitative methods to enhance content validity. *Nursing Research, 39*, 172-175.
- Tinkler, B. (2002). *A review of literature on Hispanic/Latino parent involvement in K-12 education*. (Document No. ED469134). Denver, CO: ERIC Clearinghouse on Urban Education.
- Trautwein, U., & Koller, O. (2003). The relationship between homework and achievement: Still much of a mystery. *Educational Psychology Review, 15*(2), 115-145.
- Trumbull, E., Rothstein-Fisch, C., & Hernandez, E. (2003). Parent involvement in schooling-according to whose values? *The School Community Journal, 45*-72.
- Turk, E. & Bry, B. H. (1992). Adolescents' and parents' explanatory styles and parents' causal explanations about their adolescents. *Cognitive Therapy and Research, 16*(3), 349-357.
- Turney, C., Eltis, K. J., Towler, J., & Wright, R. (1990). *The teacher's world of work*. Marrickville, Australia: Southwood.

- Vanden Belt, A., & Peterson, C. (1991). Parental explanatory style and its relationship to the classroom performance of disabled and nondisabled children. *Cognitive Therapy and Research, 15*(4), 331-341.
- Vincent, C. (1996). *Parents and teachers: Power and participation*. London: Falmer.
- Vogt, D. S., King, D. W., & King, L. A. (2004). Focus groups in psychological assessment: Enhancing content validity by consulting members of the target population. *Psychological Assessment, 16*(3), 231-243.
- Waanders, C., Mendez, J. L., & Downer, J. T. (2007). Parent characteristics, economic stress and neighbourhood context as predictors of parent involvement in preschool children's education. *Journal of School Psychology, 45*, 619-636.
- Walberg, H. J. (1984). Improving the productivity of America's schools. *Educational Leadership, 41*(8), 397-400.
- Weiss, H. B., Kreider, H. M., Lopez, E. M., & Chatman, C. M. (2005). *Preparing educators to involve families: from theory to practice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Whalley, M. (2001). *Involving parents in their children's learning*. London: Paul Chapman Publishing.
- Wilkinson, D., & Birmingham, P. (2003). *Using research instruments: A guide for researchers*. London: RoutledgeFalmer.
- Williams, D. L., & Chavkin, N. F. (1989). Essential elements of strong parent involvement programs. *Educational Leadership, 47*(2), 18-20.
- Zill, N. (1996). Family change and student achievement: What we have learned, what it means for schools. In A. Booth & J. F. Dunn (Eds.), *Family school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 139-174). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zill, N., & Nord, C. W. (1994). *Running in place : How American families are faring in a changing economy and an individualistic society*. Washington, DC: Child Trends, Inc.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Φύλο: Άνδρας ..... Γυναίκα .....
2. Ηλικία γονέα: 21 – 25 ..... 31 – 35 ..... 41 – 45 .....  
 26 – 30 ..... 36 – 40 ..... 46 και άνω .....
3. Αριθμός παιδιών:.....
4. Τάξη παρακολούθησης παιδιών:
- Α' τάξη ..... Β' τάξη ..... Γ' τάξη .....
- Δ' τάξη ..... Ε' τάξη ..... ΣΤ' τάξη .....
- Γυμνάσιο ..... Λύκειο .....
5. Τι είναι αυτό που βοηθά ένα γονιό να έχει καλή επαφή με το σχολείο του παιδιού του;
- .....
6. Τι θα μπορούσε να κάνει ο διευθυντής/ διευθύντρια του σχολείου του παιδιού σας για να βελτιώσει την επαφή και σχέση που έχετε με το σχολείο;
- .....
- Τι θα μπορούσε να κάνει ο δάσκαλος;
- .....
- Τι θα μπορούσε να κάνει ο Σύλλογος Γονέων του Σχολείου;
- .....
7. Ποιος είναι ο ρόλος του Συλλόγου Γονέων του σχολείου του παιδιού σας;
- .....
- Πώς θα μπορούσε να προωθήσει την καλύτερη συνεργασία όλων των γονέων;
- .....

8. Γιατί υπάρχει ή δεν υπάρχει ικανοποιητική συμμετοχή στις δραστηριότητες που οργανώνει ο Σύλλογος Γονέων;

.....

9. Γιατί νομίζετε ότι οι γονείς δεν συμμετέχουν σε συναντήσεις των Σχολών Γονέων, που διοργανώνονται;

.....

10. Ποιο είναι το δικό σας κίνητρο συμμετοχής σε μια Σχολή Γονέων, που διοργανώνεται είτε από τη Διεύθυνση είτε από το Σύλλογο Γονέων του Σχολείου;

.....

11. Ποια είναι τα εμπόδια που δεν σας επιτρέπουν να συμμετέχετε στις Σχολές Γονέων;

.....

12. Πόσο χρόνο αφιερώνετε με τα δρώμενα του σχολείου του παιδιού σας κάθε μέρα και τι κάνετε;

.....

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

### Ερωτήσεις που έγιναν στη 2η φάση της έρευνας προς τους γονείς:

- Με ποιο/ ποιους τρόπους εμπλέκεστε στην εκπαίδευση του παιδιού σας μέχρι σήμερα; Κάθε πότε; Πόσο συχνά; Διάρκεια

.....

- Τα τελευταία χρόνια πολλοί έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι: Παίρνει ένα ολόκληρο χωριό, πόλη, ίσως και πλανήτη για να μεγαλώσει ένα παιδί. Πώς το ζείτε εσείς αυτό και τι σημαίνει για τη διασύνδεση σχολείου, οικογένειας, κοινωνίας;

.....

- Ποια είναι τα αποτελέσματα της εμπλοκής σας με την εκπαίδευση του παιδιού σας; Αν ήταν ιδανική αυτή η εμπλοκή, ποια θα ήταν τα αποτελέσματα πιστεύετε;

.....

- Πώς πρέπει ένας γονέας να συμμετέχει στην εκπαίδευση του παιδιού του; Ποιο είναι το ιδανικό για εσάς σε μια τέτοια εμπλοκή;

.....

- Πιστεύετε ότι το σχολείο θέλει την εμπλοκή σας;

.....

- Τι γνώμη έχετε για τις Σχολές Γονέων; Ωφελούν σε κάτι; Χρειάζεται να γίνονται; Εάν συμμετείχατε στις ομάδες γονέων, πώς θα θέλατε να γίνονται και τι σκοπό να έχουν; Τι θέματα να συζητούνται και από ποιους;

.....

- Τι επηρεάζει ή και εμποδίζει τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο;

.....

- Ιδέες/ σκέψεις για το πώς μπορεί να υπάρχει καλύτερη διασύνδεση/ επικοινωνία με το σχολείο. Τι πρέπει να γίνεται;

.....

- Τι περιμένετε από τον Διευθυντή; Πώς θέλετε να είναι απέναντί σας; Ποιος νομίζετε ότι είναι ο ρόλος του;

.....

- Συγκεκριμένες προτάσεις όσον αφορά το δάσκαλο. Τι περιμένετε από αυτόν; Θέλετε να υπάρχει περισσότερη επικοινωνία και συνεργασία μαζί του; Και αν ναι, με ποιους τρόπους; Πόση διάρκεια και κάθε πότε;

.....

- Ο Σύλλογός σας με ποιους τρόπους θα μπορούσε να φέρει πιο κοντά περισσότερους γονείς;

.....

- Μπορεί το διαδίκτυο και τα καινούρια μέσα επικοινωνίας και πληροφόρησης να βοηθήσουν στη διασύνδεση, διάλογο, επικοινωνία σχολείου και οικογένειας; Πώς;  
.....

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ**

**Ερωτήσεις που έγιναν στη 2η φάση της έρευνας προς τους δασκάλους:**

- Πιστεύετε ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική σε ένα σχολείο; Εάν ναι σε τι μπορεί να βοηθήσει;

.....  
 .....

- Με ποιο τρόπο εμπλέκονται οι γονείς στο σχολείο μέχρι σήμερα;

.....  
 .....

- Τα τελευταία χρόνια πολλοί έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι: Παίρνει ένα ολόκληρο χωριό, πόλη, ίσως και πλανήτη για να μεγαλώσει ένα παιδί. Πώς το ζείτε εσείς αυτό και τι σημαίνει για τη διασύνδεση σχολείου, οικογένειας, κοινωνίας;  
**(αυτή η ερώτηση δεν έγινε στους δασκάλους του σχολείου 2)**

.....  
 .....

- Πώς θα θέλατε εσείς να εμπλέκονται;

.....  
 .....

- Τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των ερωτηματολογίων έδειξαν ότι υπάρχει δυσκολία και εμπόδια επικοινωνίας μεταξύ γονέων και σχολείου. Σε ποιους παράγοντες νομίζετε ότι οφείλεται αυτή η δυσκολία; Ποιοι είναι οι παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή;

.....  
 .....

- Ιδέες/ σκέψεις για το πώς μπορεί να υπάρξει καλύτερη διασύνδεση/ επικοινωνία των γονέων με το σχολείο; Τι πρέπει να γίνεται;

.....  
 .....

- Μπορεί το διαδίκτυο και τα καινούρια μέσα επικοινωνίας και πληροφόρησης να βοηθήσουν στη διασύνδεση, διάλογο, επικοινωνία σχολείου και οικογένειας; Πώς;  
**(αυτή η ερώτηση δεν έγινε στους δασκάλους του σχολείου 2)**

.....  
 .....



**Εικόνα 1:** Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα γελοιογραφίας που αναφέρουν οι δάσκαλοι του σχολείου 1 σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται ότι αντιμετωπίζουν σήμερα οι γονείς το δάσκαλο.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Δ

Η παρουσίαση στην 3η φάση της έρευνας σε γονείς και δασκάλους του σχολείου 1:

Συνάντηση με 9-10 δασκάλους και το διευθυντή στις 17/11/09

Συνάντηση με 14-18 γονείς στις 18/11/09

Στόχοι της συνάντησης με δασκάλους και γονείς:

1<sup>ος</sup> στόχος: Ποια είναι η σχέση των γονέων και επαφή τους με το σχολείο και ποια είναι η άποψη των δασκάλων για τη σχέση αυτή των γονέων.

Δάσκαλοι και γονείς θεωρούν ότι η γονεϊκή εμπλοκή και συμμετοχή στο σχολείο είναι σημαντική και απαραίτητη.

Οι δάσκαλοι πιστεύουν ότι

- μπορεί να συμβάλλει στην καλύτερη συναισθηματική κατάσταση του παιδιού
- το σχολείο γίνεται πιο οικείο για το παιδί
- διευκολύνουν τους δασκάλους

Θέλουν τους γονείς να είναι βοηθοί των δασκάλων (π.χ. να τους ενημερώνουν για θέματα οικογενειακά ή ψυχολογικά που μπορεί να επηρεάζουν το παιδί στο σχολείο, διαγνώσεις)

Οι γονείς πιστεύουν ότι

- Το παιδί εμπιστεύεται το γονιό
- Βελτιώνεται η επίδοση του παιδιού στα μαθήματα
- Το παιδί δε νιώθει μόνο του
- Οι γονείς έχουν τον έλεγχο

### **ΤΡΟΠΟΙ ΓΟΝΕΪΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ:**

**Τι είπαν οι δάσκαλοι:**

1. Κυρίως διαβάζοντας οι γονείς το παιδί τους στο σπίτι (συμμετοχή σε ασκήσεις για το σπίτι, αναζήτηση υλικού απ' το σπίτι, π.χ. μέσω ίντερνετ, συνεντεύξεις από γονείς και παππούδες)
2. Επαφή με το δάσκαλο (στις συναντήσεις 1 φορά την εβδομάδα, όταν πηγαίνουν το πρωί τα παιδιά τους και όταν τα παίρνουν το μεσημέρι απ' το σχολείο, στους ελέγχους) και τηλεφωνική επικοινωνία μαζί του.
3. Εμπλοκή των γονέων μέσω του Συλλόγου Γονέων (διεκδίκηση δικαιωμάτων, εξοπλισμός σχολείου)
4. Συμμετοχή σε εκδηλώσεις του σχολείου

**Τι είπαν οι γονείς:**

1. Πηγαionoφέρνουν τα παιδιά στο σχολείο
2. Διάβασμα στο σπίτι καθημερινά, έλεγχος, να λύσουν απορίες στα μαθήματα, επαναλήψεις
3. Συζήτηση με το δάσκαλο είτε στις συναντήσεις είτε όταν πηγαίνουν το πρωί τα παιδιά τους και όταν τα παίρνουν το μεσημέρι απ' το σχολείο για το πώς πήγε ή αν κάτι τους προβληματίζει
4. Συμμετοχή σε δραστηριότητες του Συλλόγου Γονέων
5. Συμμετοχή στις γιορτές και εκδηλώσεις του σχολείου
6. Συμμετοχή σε Σχολές Γονέων

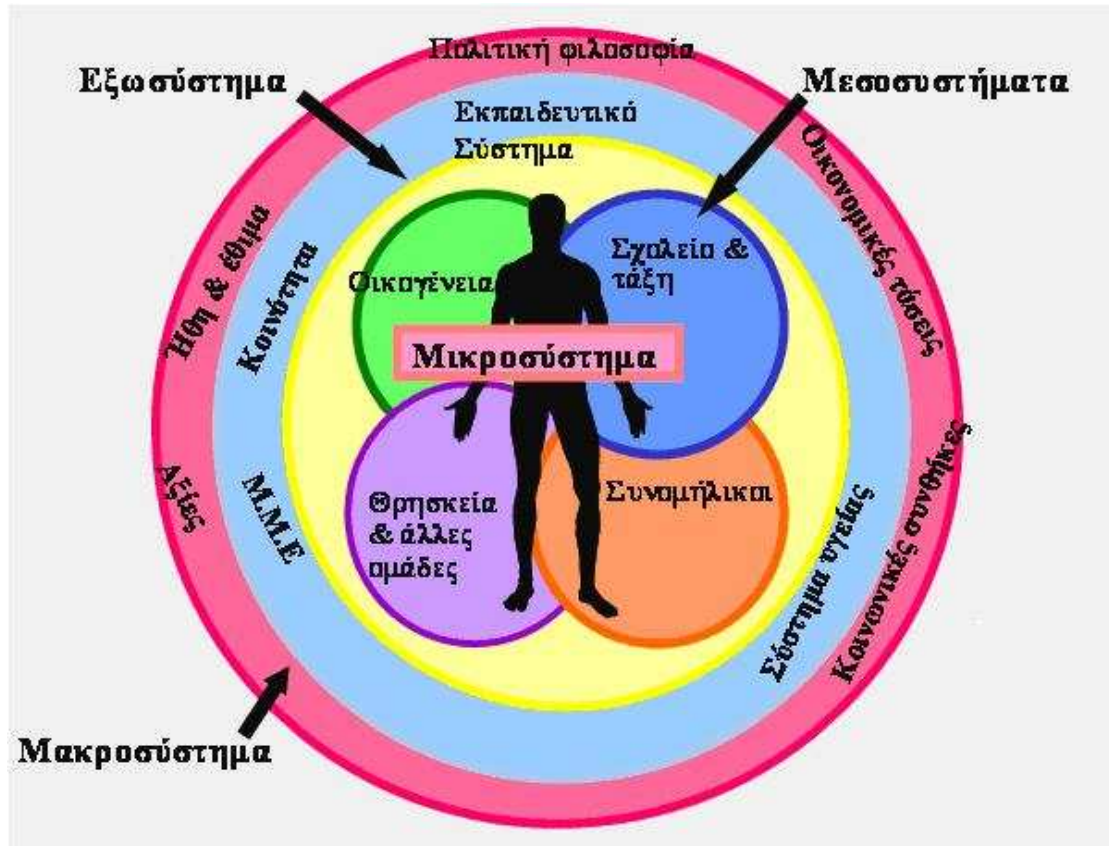
**Απαιτείται ένα ολόκληρο χωριό, πόλη ή και πλανήτης για να μεγαλώσει ένα παιδί;**

**Δάσκαλοι:**

- Το παιδί επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από την οικογένεια και μετά από το σχολείο, το φροντιστήριο και γενικά από τον κοινωνικό περίγυρο.
- Οι επιρροές που δέχεται ένα παιδί από όλο τον πλανήτη είναι αρνητικές τις περισσότερες φορές
  - > αρνητικά πρότυπα από τηλεόραση και διαδίκτυο
  - > Ο κόσμος τρέχει με μεγάλη ταχύτητα με αποτέλεσμα να στερεί το παιδί από την οικογένειά του, το παιχνίδι.
  - > Η κοινωνία δεν προστατεύει το παιδί από τους κινδύνους που ελλοχεύουν ούτε βοηθάει στις καθημερινές δυσκολίες. Ενδιαφέρον και υποστήριξη μόνο από την οικογένεια.

**Γονείς:**

- Κάποιοι πιστεύουν ότι δεν ισχύει στην Ελλάδα η συνεργασία ολόκληρου του πλανήτη για να μεγαλώσει ένα παιδί και θεωρούν ότι η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινωνίας είναι το ιδανικό.
- Κάποιοι άλλοι θεωρούν ότι η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού, μετά το σχολείο και σε μικρότερο βαθμό η κοινωνία



Εικόνα 2. Το Οικοσυστημικό Μοντέλο του Bronfenbrenner

**2<sup>ος</sup> στόχος: Διερεύνηση των εμποδίων καλύτερης σχέσης και συνεργασίας με το σχολείο.**

**Σύμφωνα με τους δασκάλους:**

- Έλλειψη χρόνου
- Δυσκολία γονέων να παίρνουν άδεια απ' τη δουλειά τους
- Έλλειψη διάθεσης λόγω κούρασης
- Αδιαφορία
- Φόβος
- Αποφυγή αρνητικής κριτικής από το δάσκαλο
- Απαξίωση δασκάλου

**Σύμφωνα με τους γονείς:**

- Έλλειψη χρόνου (το βασικότερο εμπόδιο)
- κούραση
- Εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών
- Σχολές γονέων σε χώρο μακριά από το σχολείο
- αδιαφορία

**3<sup>ος</sup> στόχος: Προτάσεις γονέων και δασκάλων για καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία**

**Τι πρότειναν οι δάσκαλοι:**

→ Απογευματινές συναντήσεις δασκάλων με γονείς 1-3 φορές το χρόνο με καλή ενημέρωση των γονέων πριν

→ Συναντήσεις δασκάλων με τους γονείς στο σχολείο με φαγητό (σουβλάκια κτλ)

→ Συνάντηση γονέων και δασκάλων σε καφετέρια για να νιώσουν πιο άνετα

→ Δραστηριότητες Συλλόγου Γονέων  
π.χ. διοργάνωση σε τακτά χρονικά διαστήματα σεμιναρίων στο χώρο του σχολείου, συζήτηση συγκεκριμένων θεμάτων που αφορούν τα παιδιά τους, με το δάσκαλο να επικοινωνεί με τους γονείς και να παρακολουθεί

→ Επικοινωνία δασκάλων με γονείς μέσω e-mail

→ Δημιουργία blog (π.χ. B2blogspot.com) ως συμπληρωματικό μέσο

→ Σχολικό συμβούλιο: συναντήσεις με αντιπροσώπους γονέων και δασκάλων για συζήτηση προβλημάτων 1-2 φορές το χρόνο  
Να γίνεται μία συμβολική ημερομηνία, να υπάρχει 1 παγκόσμια ημέρα ταυτόχρονα

**Τι πρότειναν οι γονείς:**

→ Συναντήσεις των γονέων κάθε 15-20 μέρες

→ Επικοινωνία μεταξύ των γονέων μέσω e-mail για ενημέρωση συναντήσεων και ανακοινώσεις εκτός από τα χαρτάκια

→ Να ενημερώνει και να προτρέπει ο ένας γονιός τον άλλον

→ Να γίνει σχολή γονέων στο χώρο του σχολείου

**Πιθανά θέματα συζήτησης:**

Τρόποι που πρέπει να διαβάζουν τα παιδιά τους,  
μέχρι πού μπορούν να επεμβαίνουν  
Ανταλλαγή απόψεων

→ 1 ομιλία το μήνα στο σχολείο από ειδικό

→ Δημιουργία ιστοσελίδας, όπου να γράφουν τα νέα της εβδομάδας, ένα forum

→ Έκδοση εφημερίδας

### **Συμπεράσματα:**

**Καλή συνεργασία μιας μερίδας γονέων με το σχολείο, αλλά υπάρχει μία γενικότερη απουσία συμμετοχής.**

**Ίδιες απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών, κοινή γλώσσα και τρόπος σκέψης για τη σημασία της συνεργασίας και διασύνδεσης οικογένειας και σχολείου**

**Η καλή συνεργασία και επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών έχει θετικές επιδράσεις και μόνο στην εκπαιδευτική διαδικασία και οφέλη πρώτα στο παιδί και μετά στους γονείς και στους δασκάλους.**

**Κοινός στόχος γονέων και εκπαιδευτικών η πρόοδος του παιδιού, γι' αυτό αξίζει να ληφθούν αποφάσεις που προάγουν την επικοινωνία μεταξύ τους.**

### **Συζήτηση**

- Ποιες προτάσεις είναι οι πιο εφικτές να γίνουν;
- Για ποιους λόγους;
- Πώς μπορούν να υλοποιηθούν;
- Τι μπορεί να γίνει για να εμπλακούν οι μειονότητες;
- Πόσο χρόνο χρειάζεται για να εφαρμοστούν;
- Ποιοι θα αναλάβουν να τις εφαρμόσουν;
- Πώς βιώσατε τη διαδικασία και γιατί άξιζε ή δεν άξιζε τον κόπο να συμμετέχετε;