



Πανεπιστήμιο Κρήτης

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών - Επιστήμες της Αγωγής

Αναπτυξιακή Ψυχολογία και Παιδαγωγικές Εφαρμογές

Διπλωματική Εργασία

Η στάση των εκπαιδευτικών
απέναντι στη γονική εμπλοκή
στις πρώτες τάξεις του
Δημοτικού Σχολείου

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Γεωργιάδου Ειρήνη

Επιβλέπων καθηγητής: Μανωλίτσης Γεώργιος

Συμβουλευτική επιτροπή: Κορνηλάκη Αικατερίνη

Κυπριωτάκη Μαρία

Ρέθυμνο, Ιούνιος, 2024

*Στην οικογένειά μου
και σε όσους πίστεψαν σε εμένα.*

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας οφείλω να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνηση αυτής. Αρχικά, θέλω να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Γεώργιο Μανωλίτση που στάθηκε υποστηρικτής μου σε όλη τη διάρκεια της παρούσας διπλωματικής. Ακόμα και στις δύσκολες στιγμές που ένιωθα ότι δεν μπορώ να συνεχίσω, με ενθάρρυνε με ευγένεια και με παρότρυνε να φτάσω μέχρι το τέλος.

Μεγάλο ευχαριστώ θέλω να πω και στις καθηγήτριες της συμβουλευτικής επιτροπής, κυρία Κορηλάκη Αικατερίνη και κυρία Κυπριωτάκη Μαρία, οι οποίες έδειξαν μεγάλη ενσυναίσθηση στη δύσκολη καθημερινότητα που είχα και βοήθησαν να παρουσιαστεί έγκαιρα η εργασία.

Τέλος, ένα τεράστιο ευχαριστώ οφείλω στον σύζυγό μου, Δήμο Κλεάνθους που δε σταμάτησε να πιστεύει σε εμένα. Ήταν κοντά μου, κάθε στιγμή, σε όλο το μεγάλο ταξίδι αυτής της διπλωματικής εργασίας, παρέχοντάς μου ηθική υποστήριξη και ελπίδα κάθε φορά που προέκυπταν μεγάλα εμπόδια.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία μελετά το ζήτημα της γονικής εμπλοκής εστιάζοντας στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που έχουν διδάξει στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Α', Β', Γ'). Πιο συγκεκριμένα, διερευνά τις στάσεις των εκπαιδευτικών αυτών πάνω στο θέμα της συνεργασίας τους με τους γονείς και τις αντιλήψεις τους σχετικά με τον βαθμό εμπλοκής τους σε επίπεδο σχολείου και τάξης. Για την άντληση των δεδομένων κοινοποιήθηκε ψηφιακό ερωτηματολόγιο και απαντήθηκε από 122 εκπαιδευτικούς διάφορων περιοχών της Ελλάδος. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θετική στάση απέναντι σε συναντήσεις που αφορούν την ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των μαθητών τους και ότι μπορεί να υπάρξει εμπιστοσύνη ανάμεσα στις δύο πλευρές. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί φάνηκαν πρόθυμοι στο να ενημερώνουν τους γονείς για τα προγράμματα και τα ζητήματα του σχολείου αλλά και να τους βοηθάνε όταν δεν τα καταφέρνουν καλά με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Μέσα από τα δεδομένα της παρούσας μελέτης, οι εκπαιδευτικοί στάθηκαν ανοιχτοί προς τη γονική εμπλοκή με αρμοδιότητες που θέλουν να αναλαμβάνουν στις σχολικές εκδρομές, τις μαθητικές γιορτές και τις κοινές δράσεις εντός τάξης.

ABSTRACT

This study examines the issue of parental involvement by focusing on primary education teachers who have taught the first grades of elementary school (grades 1, 2, and 3). Specifically, it investigates these teachers' attitudes towards their collaboration with parents and their perceptions regarding the extent of parental involvement at the school and classroom levels. Data were collected through a digital questionnaire answered by 122 teachers from various regions of Greece. The results indicated that teachers maintain a positive attitude towards meetings that inform parents about their children's progress and believe that trust can be established between both parties. Additionally, the teachers expressed willingness to inform parents about school programs and issues and to assist them when they face difficulties in educating their children. The data from this study show that teachers are open to parental involvement, including responsibilities in school trips, student celebrations, and joint activities within the classroom.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΑΣΙΚΟΙ ΟΡΟΙ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ.....	10
1.1.Ο όρος της γονικής εμπλοκής και οι παράγοντες που την επηρεάζουν.....	10
1.2. Οι όροι “στάσεις” και “αντιλήψεις”.....	14
1.3. Θεωρίες και Μοντέλα Συνεργασίας Σχολείου- Οικογένειας.....	17
1.3.1. Οικοσυστημικό Μοντέλο του Urie Bronfenbrenner.....	18
1.3.2. Μοντέλο αλληλεπικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Joyce Epstein (1995).....	21
1.3.3. Μοντέλα σχέσεων οικογένειας σχολείου σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ.....	28
2.1. Ελληνικές μελέτες.....	28
2.2. Διεθνείς μελέτες.....	32
2.3. Κριτική και αναγκαιότητα παρούσας μελέτης.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	
3.1. Σκοπός μελέτης.....	39
3.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	39
3.3. Μέσο συλλογής δεδομένων- Ερωτηματολόγιο.....	39
3.4. Το δείγμα της έρευνας.....	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	
Στατιστική Ανάλυση.....	42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	
5.1. Αποτελέσματα έρευνας- συζήτηση αποτελεσμάτων.....	62

5.2. Περιορισμοί έρευνας- Προτάσεις για μελλοντική έρευνα- Εκπαιδευτικές προτάσεις.....	63
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	65
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	71

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση αποτελεί κορυφαία μέριμνα κάθε πολιτείας που θέλει να εκσυγχρονιστεί στις εξελίξεις της εποχής. Τις τελευταίες δεκαετίες στη χώρα μας το Υπουργείο Παιδείας έχει αναλάβει να κάνει σημαντικές προσπάθειες αλλαγών προτρέποντας τους εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν νέα αναλυτικά προγράμματα και στρατηγικές στη διδασκαλία τους. Οι παραδοσιακές αντιλήψεις σιγά σιγά υποχωρούν και εισάγονται όλο και περισσότερα καινοτόμα στοιχεία. Τα καινοτόμα στοιχεία στον χώρο της εκπαίδευσης αφορούν την οργάνωση της σχολικής μονάδας, το αναλυτικό πρόγραμμα, τις εκπαιδευτικές μεθοδολογίες, τους τρόπους μάθησης, την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών, τις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκομένων, τις δεξιότητες των εκπαιδευτικών και των μαθητών και, γενικά, στις αξίες που διαμορφώνονται στην κοινότητα κάθε σχολείου (Κυριακώδη, Τζιμογιάννης, 2016).

Η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης συνδέεται άμεσα με τη σχέση σχολείου και οικογένειας και αυτός είναι ο λόγος που ευδοκίμησε ένα πεδίο πλούσιου θεωρητικού διαλόγου και ερευνητικού ενδιαφέροντος γύρω από αυτό το θέμα. Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας δεν είναι πάντα δεδομένη ούτε εύκολη. Κάθε μία από τις δύο πλευρές διαθέτει διαφορετικές, κάποιες φορές και αντίθετες, προσδοκίες σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία. Το πεδίο αυτό μπορεί να αφορά την επίδραση πολιτισμικών, γλωσσικών, κοινωνικοοικονομικών και άλλων διαφορών στις αντιλήψεις τους (Κασίδης, Αποστολίδου & Δουφεξή, 2015). Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση προϋποθέτει ορισμένες κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες, όμως, ποικίλλουν σημαντικά από πολιτισμό σε πολιτισμό (Πανταζής, 2009). Σύμφωνα με έρευνα των Lai & Vadeboncoeur (2012) αποδεικνύεται πως η υποχρεωτική συμμετοχή των γονέων ευνοεί τη μεσαία τάξη, εφόσον οι γονείς εμφανίζονται τις περισσότερες φορές ικανότεροι στην προάσπιση των δικαιωμάτων των γονέων και των μαθητών, συγκριτικά με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών, που αντιμετωπίζουν δυσχέρειες προσαρμογής στη συγκεκριμένη συνθήκη. Οι γονείς με πολιτισμικό κεφάλαιο, που ταιριάζει στο σχολείο των παιδιών τους, αδράττουν αποτελεσματικότερα τις ευκαιρίες, που παρέχει η εκάστοτε σχολική μονάδα (Lee & Bowen, 2006). Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι κηδεμόνες αυτοί να καταφέρνουν να επικοινωνούν τακτικά για θέματα όπως η πληροφόρηση για συναντήσεις γονέων, η επίδοση των παιδιών τους, η διδακτέα ύλη μαθημάτων, τα σεμινάρια, τους κύκλους και τους συλλόγους διδασκόντων/κηδεμόνων.

Το σχολείο ως θεσμικός ρόλος είναι υπεύθυνο για τη διευκόλυνση της συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών. Οι στάσεις που θα κρατήσουν οι δεύτεροι απέναντι στους κηδεμόνες, είναι αυτές που θα καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό και το επίπεδο της συνέργειάς τους. Ωστόσο, πολλές φορές δημιουργούνται προβλήματα και αντιπαραθέσεις, πράγμα που δυσχεραίνει και την πρόοδο των μαθητών.

Ερευνώντας τη βιβλιογραφία, δίστανται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ποιος ακριβώς πρέπει να είναι ο ρόλος των γονέων και ποια θα είναι τα όριά τους στη σχολική επίδοση των παιδιών. Στην παρούσα εργασία, το αντικείμενο μελέτης αφορά τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη γονική εμπλοκή στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, όχι μόνο θεωρητικά, αλλά και ερευνητικά. Η δομή της εργασίας χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο, παρουσιάζονται βασικοί όροι που είναι χρήσιμοι για την πιο ολοκληρωτική κατανόηση της έρευνας, όπως οι όροι της γονικής εμπλοκής, των στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. Ακολουθούν οι θεωρίες και τα μοντέλα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Αναλύονται το οικοσυστημικό μοντέλο του Urie Bronfenbrenner, το μοντέλο των αλληλεπικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Joyce Epstein και τα μοντέλα σχέσεων οικογένειας- σχολείου σύμφωνα με τον Ηλία Ματσαγγούρα. Η επόμενη ενότητα αφορά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έγινε πάνω στο θέμα της γονικής εμπλοκής από σπουδαίους ερευνητές των τελευταίων δεκαετιών. Παρατίθενται και διεθνείς αλλά και ελληνικές μελέτες. Στη συνέχεια, αφού γίνει λόγος για την αναγκαιότητα της παρούσας μελέτης, αναλύονται τα στατιστικά αποτελέσματα που εξήχθησαν από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Η εργασία κλείνει με τους περιορισμούς που είχε η έρευνα αυτή και παρατίθενται εκπαιδευτικές προτάσεις και ιδέες για τους επόμενους μελετητές που θα θέλουν να εντρυφήσουν στη γονική εμπλοκή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΑΣΙΚΟΙ ΟΡΟΙ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΕΣ

1.1. Ο όρος της γονικής εμπλοκής και οι παράγοντες που την επηρεάζουν

Σύμφωνα με τον Morrison (1988), γονική εμπλοκή ή συμμετοχή των γονέων είναι μια δυναμική διαδικασία που εξελίσσεται σε μια χρονική περίοδο μέσω προγραμματισμού και προσπάθειας κάθε μέλους της ομάδας και μέσω της οποίας γονείς και δάσκαλοι εργάζονται, μαθαίνουν και συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων από κοινού (Morrison, 1988). Η συνεργασία αυτή, εξ ανάγκης, υποστηρίζεται τόσο από την εκπαίδευση όσο και από την εξέλιξη των γονέων (Morrison, 1978).

Η οικογένεια αποτελεί μια αδόμητη, πηγαία οντότητα που έχει την κύρια ευθύνη για την ανατροφή των παιδιών. Δεδομένου ότι οι γονείς είναι οι πιο κοντινοί, οι πιο οικείοι και οι πιο επίμονοι δάσκαλοι των παιδιών, διδάσκουν σ' αυτά τις βασικές στάσεις και αντιλήψεις για τον εαυτό τους και αυτό συμβαίνει μέσα στο περιβάλλον της οικογένειας. Ο Coleman (1987) ανακάλυψε ότι οι διαφορές μεταξύ των οικογενειακών καταβολών είναι αυτές που κάνουν μεγαλύτερη διαφορά στα επιτεύγματα μεταξύ των παιδιών από ό,τι η διαφορετικότητα μεταξύ των σχολείων. Σχολεία με οποιαδήποτε ποιοτικά χαρακτηριστικά, είναι πιο αποτελεσματικά για παιδιά με ισχυρό οικογενειακό υπόβαθρο παρά για παιδιά που έχουν μεγαλώσει σε οικογένειες με αδύναμο οικογενειακό υπόβαθρο. Ισχυρό οικογενειακό υπόβαθρο έχουν οι οικογένειες που επενδύουν συναισθηματικά, κοινωνικά, οικονομικά, πολιτικά και ακαδημαϊκά στη μάθηση των παιδιών τους, όπως τη χαρά της μάθησης και την ικανότητα της μάθησης.

Οι πόροι που αφιερώνει η οικογένεια για την εκπαίδευση του παιδιού αλληλοεπιδρούν με τους πόρους που παρέχει το σχολείο. Οι οικογένειες παρέχουν συνήθως τις αρχικές πληροφορίες από τις παλαιότερες γενιές στα παιδιά σχετικά με κοινωνικά, οικονομικά, ακαδημαϊκά και προσωπικά θέματα που διδάσκουν, υποστηρίζουν και καλλιεργούν τους νέους. Η ενεργή εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους συνεπάγεται το μοίρασμα της ευθύνης της διδασκαλίας των μαθητών με την ταυτόχρονη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να επιτευχθεί η υλοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων (Okpara et al., 2011). Στο πλαίσιο αυτό, οι δάσκαλοι οργανώνουν τακτικές σχολικές εκδηλώσεις και συναντήσεις, ενώ οι

κηδεμόνες εγγυώνται με τη θέλησή τους να θέσουν σε προτεραιότητα τους εκάστοτε στόχους, που τίθενται.

Ερευνώντας τη βιβλιογραφία, διατυπώνεται η θέση πως η ενεργή εμπλοκή των γονέων, όταν βοηθούν τα παιδιά να ανταποκριθούν σε ικανοποιητικό βαθμό των ακαδημαϊκών προτύπων με την αλληλεπίδραση και τη συμμετοχή στην εκπαίδευση αυτών, συνιστά τη γονική εμπλοκή (Epstein & Sheldon, 2006). Το γεγονός αυτό πραγματοποιείται στις περιπτώσεις που οι γονείς βοηθούν τους μαθητές και τις μαθήτριες στην εργασία, τους εμπνυχώνουν και τους στηρίζουν, συμμετέχουν στις σχολικές λειτουργίες και επικοινωνούν ουσιαστικά με τους εκπαιδευτικούς, παίρνοντας ανατροφοδότηση η μία πλευρά από την άλλη. Η Epstein στο μοντέλο που προσβέδει για τη συνεργασία με τους γονείς, αναλύει τη μέθοδο με την οποία οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν και εξελίσσονται μέσα από τρεις σε αλληλοκαλυπτόμενες «σφαίρες επιρροής»: την οικογένεια, το σχολείο και την κοινότητα.

Ο ορισμός της γονικής συμμετοχής σύμφωνα με το Schools Reaching Out, ένα εθνικό έργο του Institute for Responsive Education, διαφοροποιείται ως προς κάποιες παραμέτρους: (α) διευρύνει τον όρο γονέας ώστε να αναγνωρίσει ότι οι οικογένειες μπορεί να περιλαμβάνουν παππούδες, αδερφές, αδέρφια, θείες, θείους και νόμιμους κηδεμόνες που είναι επιφορτισμένοι με τη φροντίδα του παιδιού και ποιος μπορεί να ενεργεί ως γονείς, (β) περιλαμβάνει την κοινότητα και φορείς κοινωνικών υπηρεσιών που παρέχουν υπηρεσίες για παιδιά, και ιδιαίτερα εκείνα που εξυπηρετούν τα παιδιά των πόλεων και τις οικογένειές τους, (γ) δε χρησιμοποιούν τον χώρο του σχολείου ως τον μόνο τόπο συνάντησης για αλληλεπίδραση με τους γονείς, (δ) εξετάζει πιο καινοτόμες μεθόδους επικοινωνίας με «δυσπρόσιτους γονείς», (ε) λαμβάνει υπόψη τις υποχρεώσεις και τις προτεραιότητες των οικογενειών και (στ) αντικαθιστά τις παλιές θεωρίες γονικής εμπλοκής με διατυπώσεις που τονίζουν τις οικογενειακές αξίες, τις πολιτισμικές διαφορές ως δυνατά σημεία και τις επιθυμίες των γονέων να γίνουν ενεργοί συμμετέχοντες στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Tillman, 2006).

Από την άλλη μεριά, η Πεντέρη (2012) στη διδακτορική της διατριβή υποστηρίζει ότι δεν μπορεί να υπάρξει ένας κοινός ορισμός της γονικής εμπλοκής εάν αυτός επιχειρεί να περιγράψει συγκεκριμένες συμπεριφορές των γονιών σε σχέση με συγκεκριμένους στόχους, αναφορικά με την ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας του παιδιού. Ταυτόχρονα, δηλώνει ότι η εμπλοκή των κηδεμόνων εξαρτάται από τις

ιδιαιτερότητες της κάθε αναπτυξιακής περιόδου σε συνδυασμό με τα χαρακτηριστικά και τις απαιτήσεις του συγκεκριμένου κάθε φορά εκπαιδευτικού πλαισίου και ότι δεν αποτελεί μια ενιαία δομή σε όλη την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού (Πεντέρη, 2012). Αποδίδει στη γονική εμπλοκή μια πολυδιάστατη φύση που γίνεται κατανοητή μέσω των εξής διαστάσεων: α) ποσοτική, δηλαδή πόσο συμμετέχουν οι γονείς και με ποιον τρόπο β) ποιοτική, δηλαδή ποια είναι η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν οι γονείς.

Η γονική εμπλοκή μπορεί να επηρεαστεί θετικά ή αρνητικά από μια σειρά παραμέτρων που σχετίζονται με το παιδί, την οικογένεια, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, το σχολείο και το κράτος. Παρακάτω θα αναλυθούν σύντομα οι τρόποι με τους οποίους επηρεάζει κάθε ένας από αυτούς τους παράγοντες τη σχέση γονέων-σχολείου.

- ❖ Παράγοντες που αφορούν το παιδί: Κάθε παιδί είναι διαφορετικό και οι ανάγκες του μέσα στην τάξη είναι και αυτές διαφορετικές. Συνεπώς, ένα παιδί που μπορεί να χρειαστεί μεγαλύτερη υποστήριξη μέσα στην τάξη, απαιτεί συνήθως και μεγαλύτερη συνεργασία με τον γονέα. Το πρόγραμμα που θα ακολουθήσει ένας πιο αδύναμος μαθητής συνήθως είναι διαφορετικό από τους υπολοίπους και απαιτείται πιο τακτική επικοινωνία και καθοδήγηση του γονέα. Το ίδιο συμβαίνει και όταν πρόκειται για παιδί που ανήκει σε κάποια σοβαρότερη ειδική κατηγορία (θέματα υγείας, υψηλό ποσοστό αναπηρίας κ.α.). Εδώ οι γονείς ανταλλάσσουν με μεγαλύτερη προθυμία πληροφορίες με τους ειδικούς παιδαγωγούς και προσπαθούν για την τήρηση ενός κοινού θεραπευτικού προγράμματος. Επίσης, η τάξη στην οποία φοιτά το παιδί φαίνεται από παλαιότερες μελέτες (Γεωργίου, 2000, Ναούμ, 2014) να καθορίζει και τη συχνότητα αναζήτησης για επικοινωνία με τον δάσκαλο. Στις πιο μικρές τάξεις η γονική εμπλοκή συναντάται πιο εύκολα καθώς οι γονείς είναι πιο αγχωμένοι και τα παιδιά λιγότερο ανεξάρτητα.
- ❖ Παράγοντες που αφορούν την οικογένεια: Κάθε οικογένεια ανατρέφει τα παιδιά της σύμφωνα με τις δικές της εμπειρίες και βιώματα. Οι αξίες, οι εθνοπολιτισμικές τους αντιλήψεις και οι προτεραιότητές τους θα καθορίσουν σε μεγάλο βαθμό το ενδιαφέρον τους για το σχολείο και την επικοινωνία τους με τον δάσκαλο. Το άγχος ή η αδιαφορία τους για τη σχολική επίδοση, η βοήθεια που μπορούν ή δεν μπορούν να δώσουν στο σπίτι, ακόμα και οι αντιλήψεις τους για το αν πρέπει να εμπλακούν σε συζητήσεις με τους εκπαιδευτικούς ή όχι, είναι παράμετροι που επηρεάζουν τη γονική εμπλοκή στο σχολείο. Επιπρόσθετα, οι κηδεμόνες που διαθέτουν

μεγαλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και επιδιώκουν να συμμετέχουν σε συλλόγους γονέων ή άλλες σχολικές ομάδες, εμπλέκονται πιο εύκολα και σε δράσεις γονικής εμπλοκής. Τέλος, δε θα μπορούσαμε να μην αναφέρουμε ως παράγοντα το ημερήσιο πρόγραμμα δουλειάς και υποχρεώσεων της κάθε οικογένειας. Σύμφωνα και με τα αποτελέσματα παλαιότερων ερευνών όσο πιο κουρασμένος είναι ο γονέας από την καθημερινότητά του, τόσο λιγότερο διαθέσιμος και προσιτός καταφέρνει να είναι προς το σχολείο. Το αντίθετο συμβαίνει όταν κάποιος από τους δύο γονείς δεν εργάζεται ή το ατομικό του πρόγραμμα του δίνει χρόνο για συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς.

- ❖ Παράγοντες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο: Η στάση του σχολείου και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα της γονικής εμπλοκής παίζει πολύ σπουδαίο ρόλο στις πρακτικές που θα χρησιμοποιηθούν για να επικοινωνήσουν με τους γονείς των μαθητών τους. Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, διευθυντές και εκπαιδευτικοί ορίζουν το πλαίσιο συνεργασίας τους με τους κηδεμόνες δίνοντας πληροφορίες για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, τους κανονισμούς, τις διαθέσιμες ώρες συναντήσεων, τον τρόπο οργάνωσης της ύλης κ.α.. Από εκείνες τις μέρες οικοδομείται η καλή ή κακή ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης μεταξύ γονέων και σχολείου. Όσο πιο ανοιχτό είναι το διδακτικό προσωπικό στο θέμα της γονικής εμπλοκής, τόσο περισσότερες πιθανότητες υπάρχουν να αναπτυχθούν εύφοροι δίαυλοι επικοινωνίας. Επιπλέον, ένα πετυχημένο πρόγραμμα γονικής εμπλοκής περιλαμβάνει Σχολές Γονέων, σεμινάρια και εργαστήρια από ειδικούς για ζητήματα κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, ζητήματα διαπαιδαγώγησης κ.α.. Όλα αυτά οργανώνονται από τις σχολικές δομές. Αν οι διευθυντές ή ο σύλλογος διδασκόντων δεν επιθυμούν να συναναστρέφονται τακτικά με τους γονείς, δε θα οργανώνουν και αντίστοιχα προγράμματα. Επίσης, η ιδιοσυγκρασία, οι γνώσεις και οι προϋπάρχουσες εμπειρίες των εκπαιδευτικών επηρεάζουν αρκετά τη στάση τους προς τους γονείς. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοπεποίθηση προάγουν τη γονική εμπλοκή και το αντίστροφο (Κλαδάκης, 2012, Νάστου, 2015).
- ❖ Παράγοντες που αφορούν το κράτος: Το κράτος ορίζει τους νόμους και επιλέγει αν θα συμπεριλάβει τους γονείς στις δράσεις του σχολείου. Ο χώρος που θα επιτρέψει ο ισχύοντας νόμος την εμπλοκή των γονέων καθορίζει και την υλοποίηση πρακτικών από τις σχολικές δομές. Ταυτόχρονα, υπάρχουν περιπτώσεις που τα σχολεία χρειάζονται τη βοήθεια των δήμων για τη διοργάνωση εκδηλώσεων (ενημέρωση για

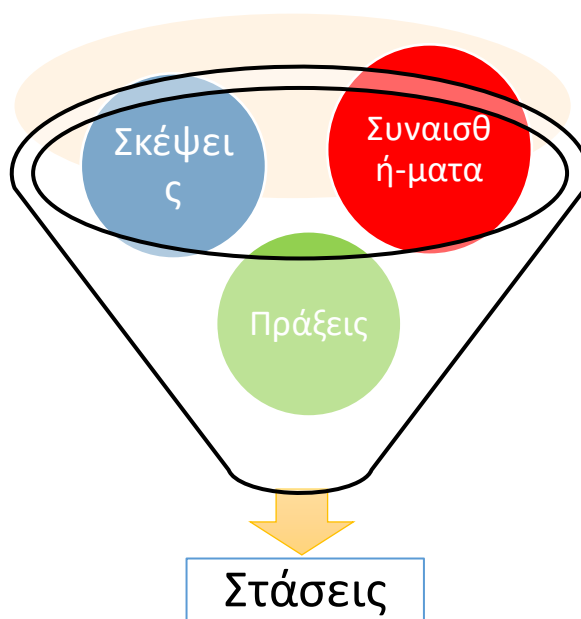
την εφηβεία, για το κάπνισμα ή άλλους τύπους εθισμού) ή για την αντιμετώπιση προβλημάτων διαβίωσης (ανεργία, έλλειψη στέγης, φτώχεια, προβλήματα υγείας κ.τ.λ.) οικογενειών που τα παιδιά φοιτούν στα σχολεία. Τέτοια προβλήματα επισκιάζουν τις σχολικές ανάγκες και η βοήθεια των δήμων είναι αδιαμφισβήτητα απαραίτητη. Το σχολείο μπορεί να δράσει ως φορέας κοινωνικής αρωγής, εγκαθιδρύοντας σχέσεις με δημόσιους φορείς, φορείς υγείας, μη κυβερνητικές οργανώσεις, ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ιδιωτικές επιχειρήσεις, εκκλησιαστικές οργανώσεις, φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης κ.ά., ώστε να υποστηρίξει τις οικογένειες που αντιμετωπίζουν προβλήματα (Κλαδάκης, 2012). Με αυτόν τον τρόπο η γονική εμπλοκή φτάνει σε ένα επίπεδο αλληλοβοήθειας.

1.2. Οι όροι “στάσεις” και “αντιλήψεις”

Ο όρος “στάσεις” ξεκίνησε να χρησιμοποιείται από την επιστήμη της Κοινωνιολογίας αλλά πλέον είναι ευρέως διαδεδομένη και σε άλλες επιστήμες. Στην Κοινωνική Ψυχολογία αποτελεί μία από τις βασικότερες έννοιες και χρησιμοποιείται συχνά για να περιγράψει διαθέσεις ατόμων, συμπεριφορές, πεποιθήσεις ή και κίνητρα. Σύμφωνα με τον Allport (1935) οι στάσεις είναι ατομικές διεργασίες που καθορίζουν τόσο τις πραγματικές όσο και τις δυνητικές αντιδράσεις κάθε ατόμου στον κοινωνικό κόσμο. Επιπλέον, αναφέρει ότι η στάση αποτελεί μια νοητική και νευρική κατάσταση ετοιμότητας, οργανωμένη μέσω της εμπειρίας που ασκεί μια κατευθυντική ή δυναμική επίδραση στην ανταπόκριση του ατόμου σε όλα τα αντικείμενα και τις καταστάσεις με τις οποίες σχετίζεται (Allport, 1935). Συμπληρώνει λέγοντας ότι δεδομένου πως μια στάση κατευθύνεται πάντοτε προς κάποιο αντικείμενο, μπορεί να οριστεί ως μια “ψυχική κατάσταση του ατόμου απέναντι σε μια αξία” (Allport, 1935). Η φιλοχρηματία, η επιθυμία για υστεροφημία, η ξενοφοβία, ο σεβασμός προς κάτι ιερό, αποτελούν αξίες που έχουν συνήθως κοινωνικό χαρακτήρα, δηλαδή είναι στάσεις που έχουν υιοθετήσει πολλοί άνθρωποι, αλλά ταυτόχρονα εξαρτώνται από τις προϋπάρχουσες αξίες της εκάστοτε κοινωνίας. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται και ο όρος “συλλογικές στάσεις” που εξηγεί πως προέκυψαν από ατομικές στάσεις έπειτα από συλλογική συναναστροφή με αποτέλεσμα να γίνονται σε μεγάλο βαθμό τυποποιημένες και ομοιόμορφες μέσα στην ομάδα.

Οι στάσεις μας βοηθούν να καθορίσουμε πώς βλέπουμε κάποια κατάσταση αλλά και το πώς συμπεριφερόμαστε απέναντι σε αυτή (Pickens, 2005). Παρόλο που τα «συστατικά» των συναισθημάτων και των πεποιθήσεων των στάσεων είναι εσωτερικά σε ένα άτομο μπορούμε να καταλάβουμε τη στάση του από τη συμπεριφορά που προκύπτει. Σύμφωνα με τον Pickens (2005), μία στάση περιλαμβάνει τρεις συνιστώσες: ένα συναίσθημα, μία νόηση (σκέψη ή πεποίθηση) και μία συμπεριφορά (πράξη). Το συναίσθημα μπορεί να εκφραστεί απλά με ένα “μου αρέσει/ δε μου αρέσει” κάποια συμπεριφορά φίλου, συναδέλφου κ.τ.λ.. Οι πεποιθήσεις μπορεί να είναι κάποιες σκέψεις που έχουμε όπως “πιστεύω ότι είναι πολύ γλυκιά δασκάλα η Μαρία και την αγαπών όλα τα παιδιά”. Οι συμπεριφορές αφορούν ορισμένες πράξεις που κάνουμε γιατί πιθανώς κάτι να μας ενοχλεί, για παράδειγμα “δε δίνω τον αριθμό του κινητού μου στους γονείς των μαθητών μου γιατί με ενοχλούν σε ώρες κοινής ησυχίας”.

Οι στάσεις επηρεάζουν τις αποφάσεις του ανθρώπου και καθοδηγούν τον τρόπο που κινείται μέσα στην κοινωνία. Ταυτόχρονα, οι στάσεις επηρεάζονται από τις εμπειρίες του ατόμου. Αν θέλει κάποιος να αλλάξει τη στάση ενός ατόμου, πρέπει πρώτα να γνωρίζει τις γνωστικές και συναισθηματικές συνιστώσες που αναφέραμε παραπάνω. Ένας αποτελεσματικός τρόπος διαμόρφωσης των στάσεων είναι η εκπαίδευση μέσω της δημιουργίας διαφορετικών εμπειριών. Ο μετασχηματισμός που μπορεί να προκύψει, όμως, απαιτεί προσπάθεια, χρόνο και αποφασιστικότητα από τον εκπαιδευτή που έχει αναλάβει αυτόν τον ρόλο.



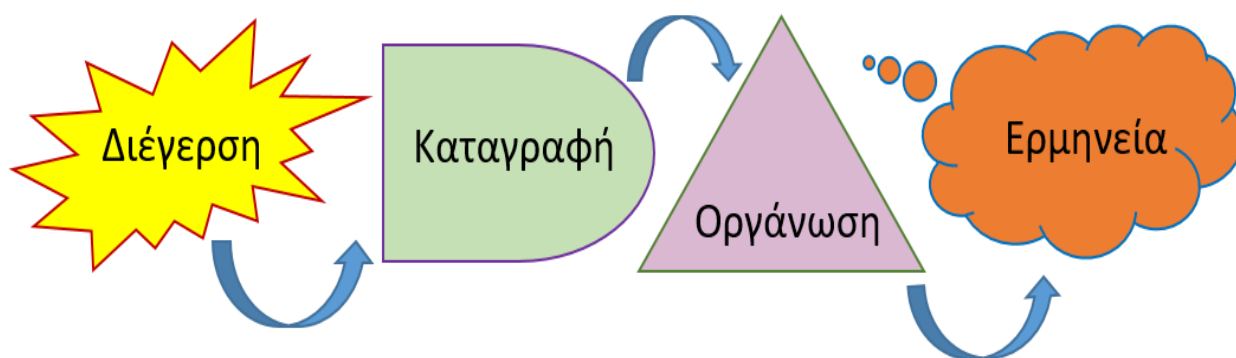
Εικόνα 1

Η έννοια της αντίληψης συνδέεται πολύ στενά με τον όρο των στάσεων. Η αντίληψη είναι η διαδικασία με την οποία οι οργανισμοί ερμηνεύουν και οργανώνουν τις αισθήσεις για να παράγουν μια ουσιαστική εμπειρία του κόσμου (Lindsay & Norman, 1977 όπ. αναφ. Pickens, 2005). Όταν το άτομο δέχεται ένα ερεθίσμα, το ερμηνεύει με κάτι που έχει νόημα για το ίδιο. Αυτό, βέβαια, δε σημαίνει ότι ερμηνεύεται πάντα σύμφωνα με την πραγματικότητα. Ο Κλαδάκης (2012) υποστηρίζει ότι αν με τον όρο της αντίληψης εννοούμε πώς το άτομο βλέπει τα διάφορα φαινόμενα του κοινωνικού και ψυχολογικού του περιβάλλοντος- λειτουργία επιλεκτική, κατασκευαστική και ερμηνευτική, οι στάσεις είναι σημαντικές, διότι κατευθύνουν τη συμπεριφορά του.

Η λειτουργία της αντίληψης ακολουθεί τα τέσσερα στάδια που φαίνονται στο παρακάτω σχέδιο (Εικόνα 2). Το πρώτο στάδιο αφορά τη διέγερση. Η διέγερση ενεργοποιείται με κάποια από τις πέντε αισθήσεις τους νευρικού συστήματος στον εγκέφαλο (όραση, ακοή, αφή, όσφρηση, γεύση). Στη συνέχεια καταγράφονται (καταγραφή) τα ερεθίσματα που έχει δεχτεί και οργανώνονται (οργάνωση) στα αντίστοιχα μέρη του εγκεφάλου. Τέλος, ερμηνεύονται (ερμηνεία) και πράττουν σύμφωνα με την προσωπικότητά και τα προηγούμενα βιώματα κι εμπειρίες που έχει δεχθεί ο άνθρωπος.

Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της αντίληψης θα παίζει η αποδοχή και συνειδητοποίηση των ερεθισμάτων που θα δεχτεί το άτομο. Αυτές συνήθως σχετίζονται με την ιδιοσυγκρασία και τις πεποιθήσεις του ανθρώπου. Για παράδειγμα, μπορεί ένας γονέας να δώσει στο παιδί του μια κατασκευή ενός πειράματος που δεν πρόλαβε να γίνει στην τάξη και ο κάποιος εκπαιδευτικός να το δεχτεί ως ένδειξη καλής συνεργασίας ενώ κάποιος άλλος να θεωρήσει ότι ο συγκεκριμένος γονέας επεμβαίνει, κρίνει και συμπληρώνει το έργο του. Το σχολικό σύστημα απαρτίζεται από την αλληλεπίδραση των πεποιθήσεων των γονέων σχετικά με την επιθυμητή επίδοση του μαθητή, των πεποιθήσεων για το ποιος είναι υπεύθυνος για την πρόοδό του και των προσδοκιών των «άλλων» (ευρύτερη οικογένεια, δάσκαλοι, άλλοι γονείς) αναφορικά με τη γονική συμπεριφορά για την ανατροφή των παιδιών (Κλαδάκης, 2012). Συνεπώς, η μελέτη των

στάσεων και αντιλήψεων που διατηρούν μέσα τους παίζουν καθοριστικό ρόλο στη συμπεριφορά τους απέναντι στο σχολείο.



Εικόνα 2- Λειτουργία Αντίληψης

1.3. Θεωρίες και Μοντέλα Συνεργασίας Σχολείου- Οικογένειας

Η γονική εμπλοκή στα σχολεία εστιάζει στη συμμετοχή και την προθυμία των γονέων να συμμετάσχουν στη συνεργασία σπίτι-σχολείο, όπως συμμετοχή σε συναντήσεις γονέων και συνέδρια γονέων-δασκάλων, εθελοντισμός ως εκπρόσωποι γονέων ή μέλος συλλόγων γονέων και κηδεμόνων ή λήψης αποφάσεων (Bæck, 2010). Στο σχολείο, η συμμετοχή των γονέων περιλαμβάνει μια ποικιλία διαφορετικών πραγμάτων, όπως συμμετοχή σε συναντήσεις γονέων και διασκέψεις γονέων και δασκάλων, βοήθεια στην εργασία, οργάνωση ενός καλού χώρου εργασίας στο σπίτι, εκδήλωση ενδιαφέροντος για ό,τι συμβαίνει στο σχολείο δίνοντας έμφαση στη σημαντικότητα της εκπαίδευσης.

Οι Macbeth και Ravn (1994) διακρίνουν δύο διαφορετικούς ρόλους που έχουν οι γονείς σε σχέση με το σχολείο: τον διοικητικό και τον εκπαιδευτικό ρόλο. Ο διοικητικός ρόλος αναφέρεται στην εκπροσώπηση των γονέων σε διαφορετικές ομάδες συνεργασίας και λήψης αποφάσεων, στη συμμετοχή τους σε εθελοντική εργασία ή σε σχολικές εκδρομές, καθώς και σε άλλες πρωτοβουλίες σε σχέση με το σχολείο. Συνήθως μόνο λίγοι γονείς θα έχουν διοικητικό ρόλο. Ο εκπαιδευτικός ρόλος ασκείται, μεταξύ άλλων, μέσω της άμεσης διδασκαλίας των παιδιών από τους γονείς, μέσω του να

αποτελούν πρότυπο ή μέσω της δημιουργίας μαθησιακών καταστάσεων για τα παιδιά τους.

Ο Nordahl (2007) διακρίνει τρεις μορφές συνεργασίας μεταξύ γονέων και σχολείου: αντιπροσωπευτική συνεργασία, άμεση συνεργασία και ανέπαφη συνεργασία. Η αντιπροσωπευτική συνεργασία σημαίνει ότι κάποιοι γονείς εκλέγονται για να εκπροσωπούν τους υπόλοιπους γονείς, για παράδειγμα σε επιτροπές. Η άμεση συνεργασία είναι συνεργασία που επισημοποιείται μέσω άμεσων συναντήσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, συνέδρια γονέων-εκπαιδευτικών και συναντήσεις γονέων. Η ανέπαφη συνεργασία διενεργείται στην καθημερινή ζωή των οικογενειών μέσω συνομιλιών, ενθάρρυνσης και άλλων μορφών υποστήριξης που σχετίζονται με το σχολείο. Παρακάτω αναλύονται εκτενέστερα τα πιο συχνά μοντέλα συνεργασίας και θεωρίες που συναντάμε στην εκπαίδευση.

1.3.1. Οικοσυστημικό μοντέλο του Urie Bronfenbrenner

Ο Urie Bronfenbrenner (1917- 2005) θεωρείται παγκοσμίως ένας από τους κορυφαίους ψυχολόγους στον τομέα της αναπτυξιακής ψυχολογίας. Απέκτησε τον ιδιαίτερο σεβασμό και την αποδοχή του κόσμου όταν άρχισε να μιλάει για τον σπουδαίο ρόλο που παίζει το περιβάλλον και η κοινωνία στην ανάπτυξη του παιδιού. Ήταν πρωτοπόρος στη μελέτη της συμπεριφοράς των παιδιών στον φυσικό χώρο της ζωής τους, στην οικογένεια, το σχολείο, την ομάδα συνομηλίκων και την κοινότητα (Brendtro, 2006). Η προσέγγιση αυτή έμεινε γνωστή ως θεωρία των οικολογικών συστημάτων ή θεωρία βιοοικολογικών συστημάτων. Χωρίζεται σε τέσσερα ομόκεντρα συστήματα: το μικροσύστημα, το μεσοσύστημα, το εξωσύστημα και το μακροσύστημα. Αργότερα, μίλησε και για την επιρροή του χρόνου, προσθέτοντας στη θεωρία ένα πέμπτο σύστημα, το χρονοσύστημα.

Ο όρος ‘οικολογία’ στη θεωρία του προκύπτει από την ετοιμολογία της λέξης, ‘οίκος’ που είναι το σπίτι και τη λέξη ‘λόγος’ που χρησιμοποιείται με την έννοια της γνώσης. Έτσι συσχετίζει την εξάρτηση των ζωντανών πλασμάτων με το περιβάλλον τους και πιο συγκεκριμένα του ανθρώπου με το περιβάλλον του. Ο Bronfenbrenner εστίασε στην ποιότητα και το πλαίσιο του περιβάλλοντος του παιδιού. Υποστήριξε ότι επειδή το παιδί αναπτύσσεται σε ένα πολύπλοκο περιβάλλον, αποκτά κι ένα ιδιαίτερο

χαρακτήρα (Härkönen, 2001). Ο σπουδαίος αυτός ερευνητής, ήθελε μέσα από τη θεωρία του να αποδείξει ότι οι φτωχοί δεν είναι φτωχοί επειδή έτσι γεννήθηκαν αλλά ότι έπαιξε σπουδαίο ρόλο το περιβάλλον που μεγάλωσαν. Επίσης, χρησιμοποίησε το βιοοικολογικό μοντέλο για να ερμηνεύσει την τρομακτική εικόνα των προβλημάτων που βλέπουμε στους μαθητές και τις οικογένειές τους (Paquette & Ryan, 2001). Αναφέρει ότι η τεχνολογία έχει αλλάξει την κοινωνία και παρόλο που οι κόποι που καταβάλουμε για να προστατεύσουμε το φυσικό περιβάλλον από τη ζημιά είναι μεγάλοι, δεν παρέχουμε επαρκή ασφάλεια στο ίδιο μας περιβάλλον, δηλαδή τα παιδιά μας (Paquette & Ryan, 2001).

Ο Bronfenbrenner μίλησε για κύκλους επιρροής και εμπειρίες. Από βρέφος ακόμα ο άνθρωπος, εκτίθεται σε ένα μικροσύστημα. Αυτό αποτελείται από την οικογένεια και τους φίλους και επηρεάζουν άμεσα το παιδί και το παιδί αυτούς. Μεγαλώνοντας, δημιουργούνται νέες συνδέσεις γύρω από τον νέο, όπως για παράδειγμα οι σχέσεις των γονέων με τους δασκάλους του παιδιού (μεσοσύστημα). Ταυτόχρονα, υπάρχουν δεσμοί μεταξύ και άλλων κοινωνικών πλαισίων, όπως οι συνομήλικοι με τους γονείς των συμμαθητών ή οι γονείς με την εργασία τους, την ενορία, τους γείτονες κ.α. (εξωσύστημα). Επιρροές δημιουργούνται, όμως, και από συστήματα όπως η εθνικότητα και η γεωγραφική θέση ή οικονομία του μέρους που μεγαλώνει ένας άνθρωπος. Αυτά αποτελούν το εξωσύστημα. Τέλος, πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή μας παίζει ο χρόνος που είναι διαφορετικός σε κάθε φάση και δείχνει τις μεταβολές που έχουν οι επιρροές πάνω μας καθώς μεγαλώνουμε (χρονοσύστημα). Η αλληλεπίδραση εντός των στρωμάτων αλλά και η αλληλεπίδραση μεταξύ των παραπάνω δομών είναι το κλειδί αυτής της θεωρίας (Paquette & Ryan, 2001). Παρακάτω θα αναλύσουμε τα οικολογικά συστήματα με την εκπαιδευτική τους επέκταση.

Μικροσύστημα: Αυτό το σύστημα βρίσκεται ακριβώς γύρω από τον εκπαιδευόμενο και περιέχει όλους τους παράγοντες που υπάρχουν μέσα στα περιβάλλοντα τα οποία βιώνει άμεσα ο εκπαιδευόμενος (Anderson, et al, 2014). Αφορά τόσο την επίσημη, όσο και την άτυπη μάθηση, καθώς και τις κοινωνικές πτυχές της σχολικής εκπαίδευσης. Περιλαμβάνει τον δάσκαλο ή τους δασκάλους, το μη διδακτικό προσωπικό, τους συνομηλίκους, τους χώρους φυσικής μάθησης, τις κουλτούρες και τις ρουτίνες της τάξης, τους πόρους, ακόμα και την παιδική χαρά (Anderson, et al, 2014). Σε ένα μικροσύστημα οι αμφίδρομες αλληλεπιδράσεις έχουν την πιο ισχυρή επιρροή σε ένα παιδί (Paquette & Ryan, 2001).

Μεσοσύστημα: Το μεσοσύστημα εστιάζει στις σχέσεις και τις συνδέσεις που υπάρχουν συνεχώς ανάμεσα στο μικροσύστημα. Αυτές οι συνδέσεις δεν είναι στατικές αλλά εξελίσσονται και αλλάζουν συνεχώς γύρω από τον εκπαιδευόμενο που αποτελεί το κέντρο αυτού του πλαισίου (Brendtro, 2006 και Anderson, et al, 2014).

Εξωσύστημα: Εδώ περιλαμβάνονται οι δομές ηγεσίας του σχολείου, το διδακτικό και μη διδακτικό προσωπικό, η σχολική κουλτούρα, οι αξίες και η ιδεολογία, η εξουσία και τα πρότυπα συνεργασίας (ηγέτες, προσωπικό, μαθητές, γονείς, κοινότητα), οι δομές υποστήριξης, η κατανομή πόρων, οι σχολικές τελετουργίες, οι σχολικές πολιτικές και διαδικασίες (Anderson, et al, 2014). Στο συγκεκριμένο σύστημα, δεν μπορεί να επέμβει ο εκπαιδευτικός γιατί οι παράγοντες που το επηρεάζουν σχετίζονται και με την υπόλοιπη ζωή του μαθητή. Ωστόσο, οι επιρροές που δέχεται το παιδί από το εξωσύστημα θα προσδιορίσουν σημαντικά και τη συμπεριφορά του στη σχολική ζωή.

Μακροσύστημα: Στο μακροσύστημα ανήκουν όλοι οι παράγοντες που υπάρχουν έξω από το φυσικό περιβάλλον του σχολείου αλλά παρόλα αυτά επηρεάζουν τα εσωτερικά συστήματα εντός του πλαισίου και κατά συνέπεια τον μαθητή που βρίσκεται στο κέντρο (Anderson, et al, 2014). Εδώ θα μπορούσαμε να εντάξουμε παράγοντες όπως το εκπαιδευτικό σύστημα, το πρόγραμμα σπουδών, το σύστημα απουσιών, ο τρόπος αξιολόγησης των επιδόσεων κ.α.. Η Härkönen (2001) υποστηρίζει ότι η επιρροή του μακροσυστήματος διεισδύει σε όλα τα άλλα στρώματα και αναφέρει το εξής χαρακτηριστικό παράδειγμα: εάν μια κουλτούρα υιοθετεί την άποψη ότι η ανατροφή των παιδιών είναι καθήκον των γονέων, τότε προφανώς αυτή η κουλτούρα δε θα προσφέρει μεγάλη βοήθεια στους γονείς που θέλουν να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ουσιαστικά, το μακροσύστημα περιλαμβάνει τις μεταβαλλόμενες προσδοκίες και γεγονότα της ευρύτερης κοινωνίας, τόσο εντός όσο και σε ολόκληρη τη γενιά όπως επηρεάζουν και επηρεάζονται από τις διαδικασίες και τα αποτελέσματα της ανθρώπινης ανάπτυξης κατά τη διάρκεια της ζωής (Bronfenbrenner & Morris, 2007).

Χρονοσύστημα: Το σύστημα αυτό βρίσκεται έξω από όλα τα άλλα συστήματα και αντιπροσωπεύει τη σταθερή και συνεπή κίνηση του ατόμου στον χρόνο (Anderson, et al, 2014). Παρέχει την ευκαιρία για προβληματισμό, αλλαγή, μεταρρύθμιση και εξέλιξη των παραγόντων που βρίσκονται σε κάθε σύστημα έχοντας ως βασικό συστατικό του τον χρόνο (Anderson et al, 2014). Μας δείχνει την εξέλιξη του μαθητή μέσα σε ένα διάστημα και την επιρροή που θα εκφραστεί κατά τη διάρκεια αυτού.

Ξεκινάει από την εγγραφή του στη σχολική τάξη και ολοκληρώνεται με την αποφοίτησή του. Σε αυτά τα έτη ο εκπαιδευόμενος θα πετύχει, θα αποτύχει, θα περάσει από την εφηβεία, θα ωριμάσει, μπορεί να ζήσει κάποια απώλεια ή πένθος που θα τον αλλάξουν και θα διαμορφώσουν έναν διαφορετικό χαρακτήρα.

Ολοκληρώνοντας το βιοοικολογικό σύστημα, συμπεραίνουμε ότι τα συναισθήματα που εμφανίζονται στην πρώιμη παιδική ηλικία και συνεχίζονται στη ζωή, χαρακτηρίζονται τόσο από σταθερότητα όσο και από αλλαγή. Είναι δυνατό να σχετίζονται με τον εαυτό μας, τις ασχολίες μας ή και με τους άλλους και τις σχέσεις τους με τα δικά τους περιβάλλοντα (οικογένεια, φίλους, σχολείο, συναδέλφους κ.τ.λ.). Ειδικά στις πρώιμες φάσεις της ζωής, η ανθρώπινη ανάπτυξη λαμβάνει χώρα μέσα από διαδικασίες προοδευτικά πιο σύνθετης αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ ενός ενεργού, εξελισσόμενου βιοψυχολογικού ανθρώπινου οργανισμού και των προσώπων, των αντικειμένων και των συμβόλων στο άμεσο εξωτερικό του περιβάλλον (Bronfenbrenner & Morris, 2007). Συνεπώς η επαφή του σχολείου με το στενό περιβάλλον του παιδιού είναι απαραίτητη για την κατανόηση και τη σωστή εξέλιξή του.

1.3.2. Μοντέλο αλληλεπικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Joyce Epstein (1995)

Η Joyce Epstein είναι διευθύντρια του σπουδαίου κέντρου Συνεργασίας Σχολείων, Οικογένειας και Κοινότητας των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής και διδάσκει στη Σχολή Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Johns Hopkins. Το 1995 ίδρυσε το National Network of Partnership Schools (NNPS) το οποίο αποσκοπεί στην προώθηση και ανάπτυξη προγραμμάτων έρευνας της εμπλοκής των γονέων και της κοινότητας στα σχολεία. Σε ένα από τα μεγάλα της συγγράμματα, έγραψε ότι ο τρόπος με τον οποίο τα σχολεία νοιάζονται για τα παιδιά φαίνεται από τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν με τις οικογένειές τους (Epstein, 2010). Χαρακτηρίζει αυτή τη σύνδεση ως «γέφυρα» πάνω στην οποία κινούνται οι μαθητές σε όλα τα χρόνια της μαθητικής τους πορείας και στηρίζονται σε αυτή μέχρι να μάθουν ποιοι είναι και πού πάνε (Epstein, 2001).

Το μοντέλο αλληλεπικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Joyce Epstein, όπως και του Bronfenbrenner, τοποθετεί τον μαθητή στο κέντρο ενός συστήματος. Χωρίζεται σε δύο κατηγορίες, στο εξωτερικό και το εσωτερικό μοντέλο επιρροής των αλληλεπικαλυπτόμενων σφαιρών. Το πρώτο αναγνωρίζει την ύπαρξη του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας ως τριών σφαιρών επιρροής που είτε απομακρύνονται, είτε αλληλοκαλύπτονται (Νικολουδάκη, 2019). Όσο περισσότερο ενθαρρυντικό είναι ένα σχολείο και οι εκπαιδευτικοί έχουν διάθεση να συνεργαστούν με τους γονείς των μαθητών, τόσο η απόσταση μεταξύ των σφαιρών μικραίνει (Ναούμ, 2014). Το εσωτερικό μοντέλο επιρροής προσδιορίζει το είδος των σχέσεων που αναπτύσσεται ανάμεσα στις τρεις σφαίρες. Δίνει έμφαση στη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας με τη συμμετοχή της κοινότητας, υποστηρίζοντας ότι οι κοινές τους δράσεις βελτιώνουν τα σχολικά προγράμματα και το «κλίμα» που επικρατεί στο σχολείο, ενισχύουν τις ικανότητες και την αυτοπεποίθηση των γονιών να συμβάλουν στη μάθηση και εξέλιξη των παιδιών και βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους (Ναούμ, 2014). Το εσωτερικό κι εξωτερικό μοντέλο είναι άμεσα συνδεδεμένα αφού οι σφαίρες επιρροής αλληλοεπιδρούν εντός του κάθε πλαισίου αλλά και με το άλλο επίπεδο. Η συμμετοχή των γονέων φτάνει στο βέλτιστο επίπεδο όταν οι προσπάθειες των γονέων, της κοινότητας και του σχολείου συνεργάζονται με μια κοινή συνισταμένη που έχει επίκεντρο το παιδί (Tillman, 2006). Παράγοντες επιρροής της μπορούν επίσης να αποτελέσουν και η ηλικία του παιδιού, οι στάσεις των εκπαιδευτικών και ο βαθμός ευαισθητοποίησης της πολιτείας σε θέματα γονικής εμπλοκής.

Το μοντέλο της Epstein αποτελείται από έξι τύπους γονικής εμπλοκής: ανατροφή των παιδιών, επικοινωνία, εθελοντισμός, μάθηση στο σπίτι, λήψη αποφάσεων και συνεργασία με την κοινότητα (Tillman, 2006). Αν και δεν προσφέρει κάποια συγκεκριμένη τυπολογία, αναπτύσσει μια συστημική θεώρηση της σχέσης σχολείου-οικογένειας, δίνοντας έμφαση στις διεργασίες, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τα χαρακτηριστικά των φορέων αλληλεπίδρασης, γονιών και εκπαιδευτικών, στις μεταξύ τους συνδέσεις καθώς και στις συνδέσεις με τα χαρακτηριστικά του παιδιού και αντανακλούν τις επιδράσεις της ευρύτερης οικολογίας (Πεντέρη, 2013). Παρακάτω αναλύεται σύντομα ο καθένας από τους έξι τύπους:

Ανατροφή των παιδιών/ γονική μέριμνα: Αυτός ο τύπος γονικής συμμετοχής αφορά τις συμβουλές και προτάσεις που θα δώσει το σχολείο στους γονείς προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά τους να ανταποκριθούν στις μαθητικές τους υποχρεώσεις. Η

Erstein τονίζει στα συγγράμματά της ότι είναι πολύ σπουδαίο να δίνονται πρακτικές και συγκεκριμένες οδηγίες προς τους γονείς αλλά και τους εκπαιδευτικούς (Erstein, 2001, 2010). Αυτό θα τους βοηθήσει να έχουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και να πιστέψουν ότι μπορούν να τα καταφέρουν. Έτσι, στον τύπο της γονικής εμπλοκής προτείνονται ιδέες που σχετίζονται με τη διαμόρφωση κατάλληλου χώρου μελέτης στο σπίτι, την ενημέρωση και συμμετοχή των κηδεμόνων σε συμβουλευτικές ομάδες και εργαστήρια, την επίσκεψη εκπαιδευτικών στο σπίτι των μαθητών κ.α.. Μέσω αυτών των τρόπων συνεργασίας, οι γονείς δείχνουν μεγαλύτερη κατανόηση στα παιδιά τους, αποδέχονται ότι το να είσαι γονιός έχει πολλές προκλήσεις και εισπράττουν υποστήριξη από το σχολείο (Νικολουδάκη, 2019). Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται από την πλευρά τους καλύτερα τις δικές τους προκλήσεις και τις ανάγκες του εκάστοτε οικογενειακού περιβάλλοντος που μεγαλώνουν οι μαθητές τους.

Επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς: Αυτός ο τύπος στοχεύει στην καλή και αμφίδρομη σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν τους κηδεμόνες για την πρόοδο των παιδιών τους, το αναλυτικό πρόγραμμα που θα ακολουθήσουν, τον τρόπο επικοινωνίας που θα επιλέξουν κ.α.. Για αυτόν τον τύπο, οι πρακτικές συμβουλές της Erstein σχετίζονται με την αποστολή απλών κειμένων προς τους γονείς, τη δυνατότητα παρουσίας μεταφραστή σε περίπτωση που ο γονέας είναι αλλόγλωσσος και την αποστολή της βαθμολογίας του εκάστοτε μαθητή στο σπίτι. Το παιδί αποκτώντας τον ρόλο του διαμεσολαβητή γίνεται πιο υπεύθυνο και μαθαίνει από νωρίς να έχει επίγνωση των αρχών και των ορίων που θέτει το σχολείο του. Ταυτόχρονα, οι κηδεμόνες έχουν τακτική ενημέρωση για την εικόνα του παιδιού τους στην τάξη και μπορούν να συζητήσουν και να λύσουν άμεσα τις τυχόν επιπλοκές που παρουσιάζονται.

Εθελοντισμός των γονέων στη σχολική μονάδα: Η εθελοντική εργασία των γονέων στο σχολείο στοχεύει στην οργάνωση των κηδεμόνων προκειμένου να προσφέρουν τη βοήθειά τους σε δράσεις της σχολικής μονάδας. Αυτό μπορεί να σχετίζεται απλά με τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία ή με τη συνοδεία τους σε έναν εξωτερικό περίπατο. Μπορούν, επίσης, να συναντιούνται μεταξύ τους και να οργανώνουν οι ίδιοι τους κοινωνικές ή άλλες σχολικές δράσεις. Το σχολείο οφείλει να έχει ανοιχτές τις πόρτες του στις νέες ιδέες, να ζητάει, να ενισχύει και να επιβραβεύει την εθελοντική συμμετοχή. Σε αυτόν τον τύπο εμπλοκής, οι γονείς έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα τον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο, να κατανοήσουν

καλύτερα τον τρόπο που λειτουργούν οι δάσκαλοι, να αποκτήσουν αυτοεκτίμηση σχετικά με την ικανότητά τους να συνεργάζονται, να προσφέρουν βοήθεια και να νιώθουν ικανοποίηση που εκτιμάται η προσφορά τους (Νικολουδάκη, 2019). Μέσω αυτής της ενέργειας, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν σχέσεις εγγύτητας με τους κηδεμόνες ενώ τα παιδιά εκπαιδεύονται στο να δουλεύουν μαζί με ενήλικες, αναγνωρίζουν τον ρόλο τους και παραδειγματίζονται από το πρότυπο του εθελοντισμού.

Η ενίσχυση της μάθησης στο σπίτι: Με τον τύπο ενίσχυση της μάθησης στο σπίτι ουσιαστικά οι γονείς αναλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου στον δικό τους χώρο. Μέσω αυτής της μεθόδου γονικής εμπλοκής δίνονται ιδέες στους κηδεμόνες για τον τρόπο μελέτης των παιδιών τους στις ασκήσεις και δραστηριότητες που έχουν για το σπίτι. Δε σχετίζεται αποκλειστικά με διδακτικά κόλπα αλλά δίνονται και συμβουλές προσέγγισης, καθοδήγησης, ενθάρρυνσης και επαίνου των μαθητών. Οι δάσκαλοι ζητάν από τους εκπαιδευόμενους να ενημερώνουν τους γονείς για το πρόγραμμα που ακολουθούν στην τάξη. Οι πρακτικές που προτείνονται εδώ είναι η ενημέρωση των γονέων για τις μαθησιακές δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσουν τα παιδιά σε κάθε ηλικία, οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να βοηθήσουν τις διάφορες εργασίες των παιδιών τους, η οργάνωση σεμιναρίων/δραστηριοτήτων στο σχολείο με στόχο την ενημέρωση των γονέων για πρακτικές που μπορούν να ακολουθήσουν στο σπίτι σχετικά με διάφορες μαθησιακές περιοχές κ.α. (Νικολουδάκη, 2019). Με την επικοινωνία που κρατούν γονείς- μαθητές- εκπαιδευτικοί, γνωρίζει κάθε πλευρά καλύτερα την άλλη και ενισχύεται η εκτίμηση της σπουδαιότητας του κάθε ρόλου.

Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων: Εδώ η εμπλοκή των γονέων εστιάζεται στους κανόνες λειτουργίας και τα διοικητικά θέματα του σχολείου. Έπειτα από εκλογές που γίνονται, προκύπτουν σχολικά συμβούλια που απαρτίζονται από γονείς. Αυτοί έχουν το δικαίωμα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα όπως οι σχολικές εκδρομές, η διαχείριση προβληματικών μαθητών, η οργάνωση εθελοντικών και κοινωνικών δράσεων του σχολείου, οι εκδηλώσεις απονομής επαίνων και κάθε άλλη δημιουργική πρωτοβουλία. Το σχολείο παρέχει την κατάλληλη εκπαίδευση και υποστήριξη στους αντιπροσώπους των γονέων ώστε να διευκολυνθεί η επικοινωνία με τους άλλους γονείς, η συνεργασία με κοινοτικούς φορείς και η λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση των δομών και της λειτουργίας του σχολείου (Πεντέρη, 2012). Τα οφέλη που προκύπτουν από αυτόν τον τύπο είναι αρκετά καθώς οι εμπλεκόμενοι παίρνουν μεγάλη χαρά από την

προσφορά τους στην ποιότητα εκπαίδευσης των παιδιών τους και το κλίμα συνεργασίας αναπτύσσεται αβίαστα.

Συνεργασία με την ευρύτερη κοινότητα: Αυτός ο τύπος εμπλοκής περιγράφει την επαφή και τον συντονισμό της συνεργασίας του σχολείου και της οικογένειας με φορείς, επιχειρήσεις, εκπαιδευτικά ιδρύματα και άλλες ομάδες για την ενίσχυση των σχολικών προγραμμάτων, των πρακτικών της οικογένειας, της μάθησης και ανάπτυξης όλων των παιδιών (Πεντέρη, 2012). Πρακτικές που προτείνονται είναι κυρίως, η ενημέρωση των μαθητών και των οικογενειών τους για τις δυνατότητες που τους παρέχει το άμεσο περιβάλλον τους για συμμετοχή σε διάφορα προγράμματα δραστηριοτήτων (εκπαίδευσης, υγείας, αθλητισμού κλπ), η δημιουργία συνεργασιών με φορείς της κοινότητας, έτσι ώστε να αναβαθμιστούν οι ήδη υπάρχουσες παροχές ή να δημιουργηθούν καινούριες, ακόμα και η προσφορά υπηρεσιών στην κοινότητα από τους μαθητές και τις οικογένειές τους (Νικολουδάκη, 2019). Όπως και στους άλλους τύπους εμπλοκής, έτσι κι εδώ η Epstein τονίζει την ισόνομη δυνατότητα να συμμετέχουν όλοι οι γονείς του σχολείου ανεξαιρέτως εθνικότητας, φύλλου, επαγγέλματος κ.τ.λ.. Μέσα από αυτήν την εμπλοκή, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν περισσότερες προτάσεις για εξέλιξη στους μαθητές τους ή και να καλέσουν στο μάθημα πρόσωπα που θα τους μιλήσουν για ξεχωριστούς επαγγελματικούς κλάδους. Τα παιδιά ωφελούνται τρομερά από αυτό γιατί έρχονται σε επαφή με εξωσχολικές δραστηριότητες και συνειδητοποιούν καλύτερα τον ρόλο τους στην έξω κοινωνία.

Όλοι οι παραπάνω τύποι εμπλοκής της Epstein στοχεύουν στη δημιουργία μιας υποστηρικτικής και διαλεκτικής σχέσης εκπαιδευτικών- γονέων και κοινότητας χωρίς να βγάζουν από έξω καμία κατηγορία γονέα. Εστιάζουν κατά κύριο λόγο στο οργανωτικό επίπεδο της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και προσφέρουν μία ολιστική ανάλυση των παραγόντων που διευκολύνουν τη συνεργασία οικογένειας-σχολείου, καθώς και των εμποδίων τους (Κλαδάκης, 2012). Επίσης, κάθε σχέση δεν περιορίζεται σε έναν μόνο τύπο. Αντιθέτως, η Epstein υποστηρίζει ότι πρέπει να ωθούνται στην εμπλοκή παραπάνω του ενός (Epstein, 2001). Για παράδειγμα, ένας γονιός που συμμετέχει μέσω του τρίτου τύπου εθελοντικά και βοηθάει στη φροντίδα των άπορων μαθητών, θα χρειαστεί και τη βοήθεια της κοινότητας για να προσφέρει ό,τι καλύτερο γίνεται. Οπότε θα ταυτιστεί και με τον έκτο τύπο εμπλοκής. Έτσι, όλοι οι φορείς δίνουν την πιο ενεργητική έκφραση του ρόλου τους για την εκπαίδευση της νεολαίας.

1.3.3. Μοντέλα σχέσεων οικογένειας σχολείου σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα

Ο Ηλίας Ματσαγγούρας είναι καθηγητής διδακτικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών (βιβλιοnet, ανακτήθηκε 26/2/2023). Με κεντρικό άξονα επιστημονικής ενασχόλησης τη θεωρία και την πράξη της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας, έχει εντρυφήσει στην κριτική σκέψη, τη στοχαστικοκριτική προσωπική θεωρία διδασκαλίας, τη διαθεματική σχολική γνώση, την κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου, τον σχολικό εγγραμματισμό, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και την οργάνωση της σχολικής τάξης (βιβλιοnet, ανακτήθηκε 26/2/2023). Μελετώντας τις σχέσεις οικογένειας- σχολείου, επιχείρησε να οριοθετήσει τους τομείς συνεργασίας τους και να αναδείξει το διαφορετικό περιεχόμενο που αποκτούν οι δικαιοδοσίες και οι υποχρεώσεις τους, ανάλογα με το ευρύτερο ιστορικό, πολιτικό, κοινωνικό και ιδεολογικό πλαίσιο (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2008). Έλαβε υπόψη του όμως και α) τον ρόλο που παίζουν οι κρατικές υπηρεσίες και η θεσμοθετημένη υπηρεσιακή εξουσία, εννοώντας την άσκηση δράσεων εξουσίας τις οποίες κατευθύνουν πρόσωπα ή ομάδες προσώπων είτε λόγω θέσης είτε λόγω προσωπικών ικανοτήτων και ασφαλώς την ασκούμενη κάθε φορά εκπαιδευτική πολιτική, β) τους ψυχοπαιδαγωγικούς όρους μάθησης και ανάπτυξης, δηλαδή τις παιδαγωγικές δυνατότητες που μπορεί να προκύψουν από τη συνεργασία των δύο κορυφαίων θεσμών της αγωγής, γ) τα οργανωτικά σχήματα λειτουργίας των θεσμών υπονοώντας το κοινωνιολογικό δίλημμα περί «αυτοτελών» ή «επικαλυπτόμενων ζωνών» επιρροής των κοινωνικών οργανισμών μεταξύ τους, δ) τα δικαιώματα του πολίτη ως αναγνώριση του πολιτικού δικαιώματος του γονέα να έχει άποψη για την εκπαίδευση του παιδιού του και την παράλληλη υποχρέωση του σχολείου να δίνει απολογισμό στο γονέα και ε) τις κοινωνικές αντιλήψεις και προσδοκίες για το ρόλο της οικογένειας και του σχολείου που περιλαμβάνουν αφενός πεποιθήσεις εκπαιδευτικών και γονέων για τις μεταξύ τους σχέσεις, αμοιβαία στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, αλλά και τις νομικές προβλέψεις και υποχρεώσεις για τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα αλλήλων (Παπαγεωργάκης, 2013).

Ανάλογα με το ποιος ρόλος πρωτοστατεί στη μάθηση, των γονέων ή των εκπαιδευτικών, ο Ματσαγγούρας και η Πούλου (2008), διαχωρίζουν αυτή τη σχέση σε τέσσερα διακριτά μοντέλα: το σχολείο-κεντρικό μοντέλο, το συνεργατικό, το

διαπραγματευτικό και το οικογενειο-κεντρικό μοντέλο. Παρακάτω αναλύονται σύντομα αυτά τα μοντέλα:

Σχολειο-κεντρικό μοντέλο: Εδώ δίνεται μια υπεροχή στον ρόλο του σχολείου, καθώς έχει τον κύριο λόγο στην εκπαίδευση των παιδιών. Οι γονείς αναλαμβάνουν την κοινωνικοποίηση και τη γενικότερη αγωγή των τέκνων τους. Η αλληλεπίδραση γονέων και εκπαιδευτικών πραγματοποιείται στα αυστηρά πλαίσια προγραμματισμένων από τους εκπαιδευτικούς ενημερωτικών συναντήσεων, με πρωτοβουλία και οργάνωση πάντα από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Πεντέρη, 2013). Η σχέση μπορεί να χαρακτηριστεί ως μονόδρομη και ιεραρχική αφού υπάρχει σαφής διαχωρισμός ρόλων μεταξύ των δύο φορέων που επηρεάζουν τα παιδιά.

Συνεργατικό μοντέλο: Στο συνεργατικό μοντέλο, υπάρχει μια οριοθετημένη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων. Λέμε οριοθετημένη γιατί οι γονείς δεν έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν αυτοί το επίπεδο εμπλοκής που θέλουν αλλά συναντούν τους εκπαιδευτικούς ύστερα από πρόσκληση που τους απευθύνεται. Επίσης έχουν πολύ περιορισμένη δυνατότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων για ζητήματα που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου.

Διαπραγματευτικό μοντέλο: Σε αυτό το μοντέλο υπάρχει ισοτιμία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων με τους πρώτους όμως να έχουν 'τον τελικό λόγο' σε μια απόφαση. Αυτό για να γίνει σημαίνει ότι και οι δύο πλευρές πρέπει να συνεργάζονται κάτω από ένα κλίμα αμοιβαίας κατανόησης, σεβασμού κι εμπιστοσύνης. Τα θέματα που πραγματεύονται σχετίζονται με την πρόοδο των μαθητών, το αναλυτικό πρόγραμμα και τη γενικότερη λειτουργία του σχολείου.

Οικογενειο-κεντρικό μοντέλο: Σε αυτό το μοντέλο, οι οικογένειες έχουν πιο σημαντικό ρόλο στις αποφάσεις που σχετίζονται με τα παιδιά τους από ότι οι εκπαιδευτικοί. Οι γονείς είναι αυτοί που έχουν καλύτερη γνώση για τις δυνατότητες των παιδιών τους κι έτσι κατοχυρώνουν το δικαίωμα να παίρνουν αποφάσεις και για τα θέματα εκπαίδευσής τους. Συμμετέχουν σε όργανα λήψης αποφάσεων και μετατρέπονται σε ρυθμιστικό παράγοντα της εκπαίδευσης, καθιστώντας τον ρόλο των εκπαιδευτικών επικουρικό (Πεντέρη, 2013, Πούλου & Μαρσαγγούρας, 2008).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

2.1. Ελληνικές μελέτες

Τόσο ο θεσμός της οικογένειας όσο και ο θεσμός του σχολείου είναι αντικείμενα μελέτης που έχουν απασχολήσει εδώ και πολλά χρόνια τους Έλληνες ερευνητές. Το ενδιαφέρον για τη μελέτη της γονικής εμπλοκής ξεκίνησε πριν από 40 περίπου έτη όταν ο νόμος 1566/85 με το άρθρο 53 μίλησε πρώτη φορά για τη συγκρότηση οργανώσεων γονέων. Πιο συγκεκριμένα ανέφερε *"Η συμμετοχή εκπροσώπων των γονέων των μαθητών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης στα συλλογικά όργανα του παρόντος νόμου προϋποθέτει τη συγκρότηση και λειτουργία συλλόγων γονέων ως σωματείων [...]*. Οι γονείς των μαθητών κάθε δημόσιου σχολείου συγκροτούν ένα σύλλογο γονέων που φέρει την επωνυμία του σχολείου και συμμετέχουν αυτοδικαίως σε αυτόν. Η διοίκηση του συλλόγου γονέων, καθώς και κάθε εκπρόσωπος στα προβλεπόμενα από την κείμενη νομοθεσία όργανα εκλέγονται [...]». Ο νόμος αναπροσαρμόστηκε το 1998 χωρίς να προστεθεί κάποια νέα δυνατότητα εμπλοκής στους κηδεμόνες. Ωστόσο, μέσα από την ενσωμάτωση των νόμων αυτών στην εκπαίδευση, δόθηκε αξία και χώρος στους γονείς να συμμετέχουν σε κοινές αποφάσεις του σχολείου. Τα νέα αναλυτικά προγράμματα στηρίχτηκαν σε αυτό και επέκτειναν την εμπλοκή παρακινώντας και ωθώντας τους εκπαιδευτικούς να ενεργοποιήσουν τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους.

Τους Έλληνες ερευνητές δεν τους έχει απασχολήσει, όμως, μόνο η απλή συμμετοχή των γονέων μέσα από τους συλλόγους αλλά και η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους κηδεμόνες σε πιο προσωπικό επίπεδο. Παρακάτω περιγράφονται σύντομα μερικές σημαντικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πάνω στη γονική εμπλοκή.

Το 2009 ο Ηλίας Ματσαγγούρας μαζί με την Μαρία Πούλου, διεξήγαγαν μία μελέτη όπου σύγκριναν τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με το θέμα της γονικής εμπλοκής. Πιο συγκεκριμένα, κατέγραψαν τον τρόπο με τον οποίο οι δύο αυτές πλευρές κατανοούν και εκφράζουν τον ρόλο τους όταν συνεργάζονται. Στη μελέτη συμπεριέλαβαν επίσης και τις μορφές και τους τομείς αυτής της αλληλεπίδρασης. Το δείγμα αποτελούνταν από εκατόν ενενήντα εννέα εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας της Αττικής και πεντακόσιους ογδόντα ένα γονείς. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων, αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο το οποίο

αποτελούνταν από ερωτήσεις διαβαθμισμένου τύπου με την πεντάβαθμη κλίμακα Likert.

Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής βρήκαν τους εκπαιδευτικούς αρκετά πρόθυμους για συνεργασία με τους γονείς, θεωρώντας τους εαυτούς τους υπεύθυνους για την ενημέρωση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών τους. Οι δε γονείς καταλογίστηκαν υπεύθυνοι για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών στα ζητήματα συμπεριφοράς, κοινωνικής- συναισθηματικής ανάπτυξης κ.α. που εμφανίζονται εκτός σχολείου. Επιπλέον, εκπαιδευτικοί και κηδεμόνες βρέθηκαν σύμφωνοι στο ζήτημα της κατανομής ρόλων ως προς τις μορφές συνεργασίας τους. Και οι δυο πλευρές δήλωσαν ότι τις εξυπηρετούν οι προκαθορισμένες συναντήσεις. Παρόλα αυτά, οι δάσκαλοι δεν παύουν να κρατούν τις επιφυλάξεις τους για τον χώρο που λαμβάνουν οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το 2010 η Μπόνια Αικατερίνη, διεξήγαγε έρευνα με τίτλο «η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο». Στόχευε να πάρει απαντήσεις σχετικά με τη στάση των Ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στη γονική εμπλοκή, το αν επιβεβαιώνονται οι έξι τύποι γονικής εμπλοκής της Epstein στο ελληνικό σχολείο και πόσο σημαντικοί θεωρούνται αυτοί οι τύποι, τη σημασία που δίνουν οι δάσκαλοι στις συγκεκριμένες πρακτικές, τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη στάση εκπαιδευτικών για τη γονική εμπλοκή και τη στάση των πρακτικών που ακολουθούνται, τις αρμοδιότητες που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι μπορούν να έχουν οι γονείς των μαθητών τους. Ως μέσο συλλογής δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε ένα γραπτό ερωτηματολόγιο που στηρίχτηκε σε παλαιότερα των Epstein και Salinas και των Carey, Lewis και Farris. Το δείγμα αφορούσε 1.121 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας από σχολεία της Ηπείρου, της Θεσσαλονίκης και του νομού Αττικής.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι έχουν αντιληφθεί τη σπουδαιότητα της γονικής εμπλοκής και εφαρμόζουν ήδη κάποιες πρακτικές συνεργασίας. Οι κηδεμόνες έχουν την εκτίμηση των εκπαιδευτικών καθώς φάνηκε ότι οι δεύτεροι τους υπολογίζουν στο έργο τους και ζητούν τη στήριξή τους ακόμα και σε θέματα εκπαιδευτικού έργου. Ωστόσο, οι δάσκαλοι δήλωσαν επιφυλακτικοί για το αν υπάρχουν οι προϋποθέσεις για βοήθεια στο σπίτι από κάθε οικογένεια. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε ότι λίγοι περισσότεροι από τους μισούς γονείς είχαν τις κατάλληλες γνώσεις ώστε να βοηθούν αποτελεσματικά τα παιδιά τους

στις σχολικές υποχρεώσεις (Μπόνια, 2010). Επιπρόσθετα, μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται πόσο μεγάλη έμφαση δίνουν στη δημιουργία καλού κλίματος μεταξύ σχολείου- οικογένειας. Ως πιο συχνό τρόπο επικοινωνίας επέλεξαν την προσωπική συνάντηση με τους κηδεμόνες των μαθητών τους. Παρόλη τη θετική στάση, η ενημέρωση και επιμόρφωση που είχαν δεχτεί οι συμμετέχοντες πάνω στο ζήτημα της γονικής εμπλοκής ήταν ελάχιστη.

Η Ευθυμία Πεντέρη, το 2012 έκανε μια εκτενή έρευνα για τη φύση και τη δομή της γονικής εμπλοκής στο νηπιαγωγείο. Απευθύνθηκε και στους γονείς αλλά και στους εκπαιδευτικούς. Κύριο στόχο είχε να ερμηνεύσει τη σύνδεση ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο κατά την περίοδο φοίτησης του νηπίου σε αυτό. Αυτό το κατάφερε εξετάζοντας την τυπολογία και τη συχνότητα των πρακτικών εμπλοκής, την ποιότητα της σχέσης ανάμεσα στους γονείς και τις νηπιαγωγούς και τη σχέση ανάμεσα στις πρακτικές και την ποιότητα αλληλεπίδρασης των νηπιαγωγών με τους γονείς. Επιπλέον, διερεύνησε την επίδραση που έχουν οι παράγοντες του οικογενειακού και εκπαιδευτικού πλαισίου στη διαμόρφωση των πρακτικών και των σχέσεων των μητέρων αποδεικνύοντας τη μεγάλη δυσκολία που υπάρχει στην κατανόηση των παραγόντων που παίζουν πραγματική σημασία στη γονική εμπλοκή. Συμπέρανε ότι τα συστατικά της εμπλοκής είναι αυτόνομες δομές που μπορούν να μελετηθούν και ξεχωριστά, δίνοντας η κάθε μια συγκεκριμένες πληροφορίες για την κατανόηση της γονικής συμπεριφοράς αναφορικά με την προαγωγή της μάθησης του παιδιού (Πεντέρη, 2012).

Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι νηπιαγωγοί έδειξαν μεγάλη προθυμία στη συνεργασία τους με τους γονείς αλλά ταυτόχρονα προέκυψε ότι δεν έχουν εμπιστοσύνη στον τρόπο εκπαίδευσης των παιδιών τους. Η επικοινωνία των δύο πλευρών περιορίζεται στις τυπικές συναντήσεις και το πλαίσιο αλληλεπίδρασης θέτεται από τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη πλευρά, τα αποτελέσματα των απαντήσεων, οδήγησαν στην αντίληψη ότι όσο πιο πολύ τροφοδοτούνται οι γνώσεις και οι δεξιότητες των μητέρων για τη γονική εμπλοκή, τόσο πιο άμεση και έμμεση επίδραση υπάρχει στην ποσότητα και την ποιότητα της συμμετοχής τους στο σχολείο και τη μάθηση.

Ένα χρόνο αργότερα, το 2013, δημοσίευσε την έρευνά της η Χρυσάνθη Ντινίδου που είχε τίτλο «Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου- οικογένειας». Σκοπός της ήταν να διερευνήσει τους παράγοντες που καθορίζουν τις διάφορες μορφές συνεργασίας οικογένειας-

σχολείου στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πιο αναλυτικά στόχευε στο να διακρίνει τις προθέσεις και την ετοιμότητα των δύο αυτών πλευρών απέναντι στην ουσιαστική συνεργασία. Ταυτόχρονα, εστίασε στη διερεύνηση των αιτιών που καθορίζουν τον χαρακτήρα της γονικής εμπλοκής, τις μορφές επικοινωνίας και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Η μέθοδος που επιλέχτηκε για την υλοποίηση της έρευνας ήταν η μελέτη περίπτωσης και εφαρμόστηκε σε ένα δημοτικό του νομού Αττικής. Τυχαία επιλέχθηκαν δέκα εκπαιδευτικοί και με σκόπιμη δειγματοληψία επιλέχθηκαν οι δέκα μητέρες μαθητών όπου τους απευθύνθηκαν ερωτήσεις μιας ημιδομημένης συνέντευξης. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης είχαν μεγάλο ενδιαφέρον. Εκπαιδευτικοί και κηδεμόνες έδειξαν να δίνουν μεγάλη σημασία στην επικοινωνία μεταξύ τους καθώς συμφώνησαν ότι αυτή θα βοηθήσει και τα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν ευκολότερα, να αυξήσουν την αυτοπεποίθησή τους, να βελτιώσουν τη σχολική τους επίδοση και να δουν πιο θετικά το σχολείο. Δυστυχώς όμως, οι συναντήσεις που είχαν πραγματοποιηθεί με το συγκεκριμένο δείγμα γονέων ήταν λίγες και αφορούσαν τις μαθησιακές αδυναμίες και τις συμπεριφορές των παιδιών. Ως αιτίες μειωμένης εμπλοκής των γονέων στο σχολείο αναφέρθηκαν ο περιορισμένος χρόνος κυρίως των εργαζόμενων γονέων, η αδυναμία υποστήριξης των μαθητών στις εργασίες τους λόγω μορφωτικού επιπέδου και κάποιες φορές η άρνηση συνεργασίας. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος πάνω στο ζητούμενο ήταν αρχικά θετικές. Ωστόσο τόνισαν ότι υπάρχουν περιορισμοί και δυσκολίες που εμποδίζουν την καλή σχέση με τους γονείς. Αυτοί είναι το ασαφές θεσμικό πλαίσιο πάνω στο θέμα της γονικής εμπλοκής, η αμοιβαία καχυποψία και οι φόβοι τους για κριτική, απόρριψη ή αξιολόγηση για το έργο τους και ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης. Τέλος, δήλωσαν ότι υπάρχει χαμηλή κατάρτιση πάνω στο ζήτημα της γονικής συνεργασίας και ότι αυτό που τους βοηθάει να βελτιωθούν και να αναπτύξουν αποτελεσματικότερες στρατηγικές ενημέρωσης και ενθαρρυντικές τεχνικές επικοινωνίας, είναι τα έτη προϋπηρεσίας τους.

Το 2015, η Λαμπρινή Νάστου δημοσίευσε τα αποτελέσματα της δικής της έρευνας πάνω στο ζήτημα της γονικής εμπλοκής. Στόχος της ήταν να μελετήσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των Ελλήνων νηπιαγωγών πάνω στο θέμα της συνεργασίας τους με τους γονείς. Μέσα από τα ερωτήματα που έθεσε, εξέτασε επίσης το ποσοστό ενημέρωσης και την ετοιμότητα εφαρμογής πρακτικών εμπλοκής, τον βαθμό βοήθειας που θεωρούν ότι τους προσφέρει η συνεργασία, τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν και τις

τεχνικές συνεργασίας που χρησιμοποιούν μέχρι τώρα. Ως μέσο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα γραπτό ερωτηματολόγιο που απαντήθηκε από 300 εκπαιδευτικούς της Ηπείρου και της Αιτωλοακαρνανίας. Το συγκεκριμένο εργαλείο στηρίχτηκε σε παλαιότερα σχετικά ερωτηματολόγια των Jones et al., Morris & Taylor, Kusman και Symeou. Τα συμπεράσματα φανέρωσαν μια θετική στάση της πλειοψηφίας των Ελλήνων νηπιαγωγών πάνω στο θέμα της γονικής εμπλοκής. Αναγνωρίζουν την αξία της συμμετοχής των γονέων πάνω στην επίτευξη των στόχων του σχολείου, την καλύτερη απόδοση του παιδιού και τη διευκόλυνση της δουλειάς τους καθώς και την ανάγκη για επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς (Νάστου, 2015). Πιο διστακτικοί για συνεργασία εκδηλώθηκαν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί και αυτοί που δήλωσαν ότι έχουν υψηλότερη αίσθηση ικανότητας στη διαχείριση της τάξης. Η αυτοπεποίθηση στη διδασκαλία φάνηκε επίσης να επηρεάζει και την οργάνωση πρακτικών εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ακόμα, όσοι νηπιαγωγοί είχαν δεχτεί κάποια κατάρτιση ή ενημέρωση πάνω στη γονική εμπλοκή, δήλωσαν πολύ θετικοί στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τον μικρότερο βαθμό της κλίμακας Likert επέλεξαν όμως για να εκφράσουν τη διευκόλυνση που μπορεί να δώσει η συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Φάνηκε να επιλέγουν άλλους τρόπους εμπλοκής μαζί τους όπως η συμμετοχή των γονέων στις εκδρομές για την επίβλεψη των παιδιών τους. Τέλος, όσο αναφορά τα εμπόδια συνεργασίας που είχαν δοθεί ως επιλογές στο ερωτηματολόγιο, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν έδειξαν να ενοχλούνται από την άγνοια των κηδεμόνων για τακτική εμπλοκή, ούτε να τους ενοχλεί το μικρότερο ενδιαφέρον και η σπανιότερη παρουσία κάποιων για την πρόοδο των παιδιών τους.

2.2. Διεθνείς μελέτες

Το 2019 δημοσιεύτηκε στην Κροατία μια έρευνα με τίτλο «Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεργασία με τους γονείς: Ανάπτυξη και Αξιολόγηση ερωτηματολογίου». Σκοπός της ήταν να διερευνήσει τη στάση που έχουν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί απέναντι στη γονική εμπλοκή (Lozančić, et al., 2019). Συμμετείχαν 545 δάσκαλοι και νηπιαγωγοί. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τις εισαγωγικές ερωτήσεις των δημογραφικών στοιχείων και τις ερωτήσεις που αξιολογούσαν μέσω της κλίμακας Likert τον κύριο σκοπό της έρευνας. Η αξιολόγηση του ερωτηματολογίου

έδειξε ότι οι στάσεις αυτές των εκπαιδευτικών χωρίζονται στις παρακάτω τρεις συνιστώσες: συμμετοχή γονέων στην εκπαίδευση, ικανότητες εκπαιδευτικών για συνεργασία με τους γονείς και προσδοκίες από τη συνεργασία γονέων- δασκάλων. Τα ευρήματα της μελέτης ανέδειξαν ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στη συμμετοχή των γονέων και ότι η σχέση τους είναι αρμονική όσο αντιλαμβάνονται ότι έχουν κοινό καθήκον την εκπαίδευση του παιδιού. Ταυτόχρονα, μέσω αυτής της μελέτης, αναλύθηκε και επικυρώθηκε η ισχύς ενός εργαλείου για την αξιολόγηση των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη συνεργασία τους με την οικογένεια.

Το 2011 οι Abdullah, Seedee, Alzaidiyeen, Al-Shabatat, Alzeydeen, και Al-Awabdeh, διεξήγαγαν μια έρευνα στην Ιορδανία με σκοπό να εξετάσουν τη στάση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεργασία τους με τους γονείς. Απευθυνθήκαν σε 20 δημόσια δημοτικά σχολεία από τα οποία συνέλεξαν 200 απαντήσεις δασκάλων. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο στο πρώτο μέρος απηύθυνε ερωτήσεις σχετικά με το δημογραφικό υπόβαθρο, το φύλο, την ηλικία και τη διδακτική εμπειρία των συμμετεχόντων. Στο δεύτερο μέρος, ερευνούσε τις στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη γονική συμμετοχή. Χρησιμοποίησαν την πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Στη στατιστική ανάλυση προσπάθησαν να εξετάσουν μέσω της συσχέτισης Pearson τη σύνδεση μεταξύ της στάσης των δασκάλων προς τους γονείς με την ηλικία, την εμπειρία και το ακαδημαϊκό επίπεδό τους. Τα ευρήματα της συγκεκριμένης έρευνας φανέρωσαν ότι η πλειοψηφία των δασκάλων που δουλεύουν στα δημοτικά της Ιορδανίας κρατάει θετική στάση απέναντι στη γονική συμμετοχή. Κατά την εξέταση των σχέσεων μεταξύ των δημογραφικών χαρακτηριστικών των επιλεγμένων δασκάλων και της στάσης τους απέναντι στην εμπλοκή των γονέων, τα αποτελέσματα της ανάλυσης πολλαπλής παλινδρόμησης απέδειξαν ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών συσχετίστηκαν σημαντικά με την ηλικία, την εμπειρία και το ακαδημαϊκό επίπεδο (Abdullah, et al., 2011). Σύμφωνα με τους ερευνητές της συγκεκριμένης μελέτης, οι περιορισμοί που υπήρχαν στην έρευνα ήταν η διανομή των ερωτηματολογίων σε μία μόνο περιοχή της Ιορδανίας και ότι η μέθοδος που επιλέχθηκε ήταν μόνο η ποσοτική ανάλυση. Οι προτάσεις τους για επόμενη έρευνα συνοψίζονται στα εξής: (1) συνδυασμός των ποσοτικών με των ποιοτικών μεθόδων έρευνας, όπως συνεντεύξεις πρόσωπο με πρόσωπο, (2) δημιουργία τακτικής επικοινωνίας μεταξύ δασκάλων, γονέων και σχολείων, (3) επανάληψη αυτής

της μελέτης με μεγαλύτερο μέγεθος δείγματος που θα έκανε τα ευρήματα πιο ουσιαστικά (Abdullah, et al., 2011).

Ενδιαφέρον έχει και η μελέτη που διεξήγαγαν οι Dor και Rucker- Naidu το 2012 με τίτλο «Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο: Σύγκριση δασκάλων στις ΗΠΑ και στο Ισραήλ». Στις ΗΠΑ μετά τον 20^ο αιώνα ξεκίνησε να επικρατεί η αντίληψη για τη σπουδαιότητα συμμετοχής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού τους. Πιο πριν το εκπαιδευτικό σύστημα δεν επέτρεπε τέτοιου είδους οικειότητες μεταξύ των δύο πλευρών. Χαρακτηριζόταν από έντονη γραφειοκρατία και οι δάσκαλοι έδιναν έμφαση στην τυπικότητα και την εξουσία του ρόλου τους. Τώρα πλέον, όμως, οι γονείς θεωρούνται αρωγοί στη σχολική ζωή του παιδιού και το κράτος έχει και αυτό ευθύνη για το αν θα δώσει ή όχι περιθώρια συμμετοχής στους κηδεμόνες. Η κατάσταση στο Ισραήλ για πολλά χρόνια δε διέφερε πολύ από αυτή των ΗΠΑ του 19^{ου} αιώνα. Το εκπαιδευτικό τους σύστημα ήταν συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό με αποτέλεσμα να μην μπορεί να υπάρξει συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Μετά το 1980, λόγω της μείωσης χρηματοδότησης των σχολείων, οι γονείς κλήθηκαν να βοηθήσουν οι ίδιοι οικονομικά το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι ξεκίνησαν να λαμβάνουν χώρο με τις απόψεις τους σε θέματα σπουδών και χρηματοδότησης. Λίγο χρόνια μετά, το Υπουργείο Παιδείας του Ισραήλ όρισε επίσημα μια πολιτική συνεργασίας σχολείου- οικογένειας. Ωστόσο, βρήκε πολλά εμπόδια η εφαρμογή της καθώς δημιουργήθηκαν εντάσεις μεταξύ των δύο ρόλων για τη φύση και τον βαθμό συμμετοχής τους.

Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να προσδιορίσει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί στις Ηνωμένες πολιτείες και στο Ισραήλ ορίζουν, αισθάνονται και βιώνουν τη συμμετοχή των γονέων καθώς και τις αντιλήψεις τους για τις προκλήσεις και τα καλά σημεία που αποφέρει αυτή η σχέση (Dor & Rucker- Naidu, 2012). Οι εκπαιδευτικοί λαμβάνονται υπόψη ως ενεργοί και αποτελεσματικοί παράγοντες για την προώθηση της γονικής εμπλοκής και τους δίνεται η ευθύνη να ορίσουν και να προωθήσουν τη συνεργασία αυτή. Η μελέτη ήταν ποιοτική και έλαβαν μέρος 56 δάσκαλοι. Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη ανοιχτή συνέντευξη που ζητούσε να επεκτείνουν οι ερωτηθέντες τις απαντήσεις τους και να δώσουν παραδείγματα και διευκρινήσεις (Dor & Rucker- Naidu, 2012). Τα αποτελέσματα φανέρωσαν ότι οι δάσκαλοι και των δύο χωρών ορίζουν τη συμμετοχή ως την εθελοντική προσφορά των γονέων. Ενώ ήταν θετικοί προς τη συνεργασία,

δήλωσαν διστακτικοί και κρατούσαν τις επιφυλάξεις τους απέναντι στη γονική εμπλοκή. Οι εκπαιδευτικοί των ΗΠΑ ήταν λιγότερο διστακτικοί από τους Ισραηλινούς. Ωστόσο και οι δύο ομάδες παραδέχονται ότι η γονική εμπλοκή μπορεί να επιφέρει μεγάλα οφέλη στους μαθητές και το σχολείο. Συνεπώς, οι συγγραφείς καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι δάσκαλοι πρέπει να έχουν μεγαλύτερη βοήθεια από τους ανωτέρους τους και να αισθάνονται πιο ασφαλείς με τους γονείς προκειμένου να αποκτήσουν υψηλότερα επίπεδα ουσιαστικών σχέσεων και να διευρύνουν τις δυνατότητες εμπλοκής τους με τους γονείς των μαθητών. Οι περιορισμοί της συγκεκριμένης μελέτης σχετίζονται σίγουρα με το μέγεθος του δείγματος αλλά και με το επίπεδο εκπαίδευσης των ερωτηθέντων το οποίο ήταν το ίδιο σε όλες τις απαντήσεις.

Το 2007 διεξήχθη μία έρευνα στην Ναμίμπια της Νότιας Αφρικής από την Είτα για τις αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο. Κύριοι στόχοι ήταν να διερευνήσει την ανάγκη για συμμετοχή των γονέων στις εργασίες των παιδιών τους, να αναλύσει τη φύση και την αποτελεσματικότητα των μοντέλων γονικής εμπλοκής που χρησιμοποιούσαν οι ερωτηθέντες της Ναμίμπια και να προτείνει τρόπους βελτίωσης στις πρακτικές αυτές καθώς και να περιγράψει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα παραπάνω. Στη Ναμίμπια έχει γραφτεί νόμος στον κώδικα δεοντολογίας διδακτικής διαδικασίας που λέει ότι «στον γονέα κάθε παιδιού θα πρέπει να παρέχονται τακτικές γραπτές αναφορές σχετικά με την ακαδημαϊκή πρόοδο, τη γενική συμπεριφορά και τη συμπεριφορά του μαθητή» (Namibia, 2001). Επίσης αναφέρει ότι ένας δάσκαλος «σε σχέση με τους γονείς και μια κοινότητα πρέπει: να αναγνωρίζει τους γονείς και την κοινότητα γενικότερα ως συνεργάτες στην εκπαίδευση και να προωθεί καλές σχέσεις μαζί τους, να δημιουργεί αποτελεσματικούς διαύλους επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου, των γονέων και της κοινότητας και να ενημερώνει τους γονείς επαρκώς κι έγκαιρα για την ευημερία και πρόοδο των παιδιών τους» (Namibia, 2004).

Η έρευνα ήταν βιβλιογραφική αλλά συνδύασε και ποσοτική ανάλυση μέσω των ερωτηματολογίων που μοιράστηκαν σε εκπαιδευτικούς 5 σχολείων. Η πολλαπλή σύνθεση μεθόδων που χρησιμοποίησε η ερευνήτρια, αύξησαν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των απαντήσεων. Τα δεδομένα έδειξαν ότι οι δάσκαλοι δεν κατανοούν πλήρως τις στρατηγικές που μπορούν να χρησιμοποιήσουν για τη συμμετοχή των γονέων στις εργασίες που αναθέτουν στους μαθητές τους. Ωστόσο στις συνεντεύξεις ανέφεραν τη μεγάλη ανάγκη για βοήθεια στη συνεργασία με τους γονείς. Η

βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε ότι η συμμετοχή των γονέων στις εργασίες ήταν πολύ μικρή. Στο τέλος της έρευνας έγιναν συστάσεις προς τους εκπαιδευτικούς για πρακτικές βελτίωσης των μεθόδων συνεργασίας τους με τους κηδεμόνες.

Οι Mestry και Grobler το 2007, έκαναν μια έρευνα στη Νότια Αφρική με τίτλο «Η συνεργασία και η επικοινωνία ως αποτελεσματικές στρατηγικές για τη συμμετοχή των γονέων στα δημόσια σχολεία». Οι μελετητές ξεκίνησαν την έρευνα αυτή με στόχο να διερευνήσουν ποιοι παράγοντες συμβάλλουν στην αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση. Εστίασαν περισσότερο στη σημασία της συμμετοχής των γονέων προσδιορίζοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πάνω σε αυτό το θέμα και έδωσαν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές καλής συνεργασίας. Σύμφωνα με τον νόμο που έχει γραφτεί στη Νότια Αφρική, οι κηδεμόνες πρέπει να εκπροσωπούνται στο σχολείο μέσω διοικητικών μελών. Ωστόσο, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που έκαναν οι συγκεκριμένοι ερευνητές προκύπτει ότι οι περισσότεροι γονείς δείχνουν ενδιαφέρον εμπλοκής αλλά αδυνατούν να βοηθήσουν πραγματικά λόγω ελλিপών γνώσεων και δεξιοτήτων στην άσκηση καθηκόντων. Είναι απαραίτητο να δοθούν πρακτικές συμβουλές και λεπτομερείς εξηγήσεις για το πώς να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή αλλά και για το πώς μπορούν να βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι.

Η παραπάνω έρευνα είχε ως δείγμα 400 εκπαιδευτικούς και διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποίησαν ένα ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν κυρίως από ερωτήσεις διαβάθμισης. Τα αποτελέσματα της ποσοτικής μελέτης έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη συμμετοχή των γονέων στις συναντήσεις με το σχολείο πολύ μικρή και τη βοήθεια που προσφέρουν στο σπίτι, σχεδόν ανύπαρκτη. Επιπλέον, τα ευρήματα επιβεβαίωσαν την άποψη ότι η συμβολή των συλλόγων γονέων είναι σπουδαία και ότι η εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή έχει τεράστια οφέλη. Τέλος, οι συγγραφείς συμπέραναν ότι το σχολείο μαζί με την περιφέρεια πρέπει να πάρει πρωτοβουλίες για τον σχεδιασμό ειδικών προγραμμάτων ένταξης των γονέων στο σχολείο (Mestry & Grobler, 2007).

Μια ακόμα μελέτη που είναι σημαντικό να την αναφέρουμε, δημοσιεύτηκε το 2009 από τους Addi- Raccah και Ainhoren. Σκοπός των ερευνητών ήταν να μελετήσουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές μονάδες. Προσανατολίστηκαν σε τέσσερις τύπους σχολικής ζωής όπως προτείνονται

από τους Bauch και Goldring. Το δείγμα περιελάμβανε 318 διευθυντές, δασκάλους και προέδρους επιτροπών γονέων από 11 δημοτικά σχολεία του Ισραήλ τα οποία είχαν υιοθετήσει το πρόγραμμα SBM (School Based Management). Σύμφωνα με αυτό, τα σχολεία οριζόταν υπεύθυνα για την επεξεργασία και τον καθορισμό των παιδαγωγικών στόχων αλλά και τη διερεύνηση των σχέσεών τους με το εξωτερικό περιβάλλον. Στο Ισραήλ, η συμμετοχή των γονέων στα σχολεία ορίζεται επίσημα μόνο στο National Education Act του 1953, ο οποίος επιτρέπει στους γονείς να αποφασίζουν για το 25% των σχολικών προγραμμάτων αλλά στην πράξη δεν εφαρμόστηκε ποτέ (Addi- Raccach & Ainhoren, 2009). Τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν αποτελούνταν από τέσσερα μέρη ερωτήσεων κλειστού τύπου και μια ημιδομημένη συνέντευξη. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης είχαν μεγάλη ποικιλία καθώς υπήρχε έντονη αλλαγή στάσης των εκπαιδευτικών ανάλογα με τις αρμοδιότητες που είχαν ήδη οι γονείς στα ιδρύματα που δούλευαν. Πιο συγκεκριμένα, στα σχολικά πλαίσια που οι κηδεμόνες είχαν μεγαλύτερη εμπλοκή, οι δάσκαλοι εξέφρασαν πιο αρνητικές και συντηρητικές συμπεριφορές απέναντί τους. Επίσης, δήλωναν αρνητικοί ως προς την ενδυνάμωση της εμπλοκής των γονέων γιατί τους έβλεπαν ως απειλή στην επαγγελματική τους ζωή. Αντίθετα, στα σχολικά ιδρύματα που οι κηδεμόνες των μαθητών δεν είχαν τακτική εμπλοκή και μεγάλη εξουσία, οι δάσκαλοι χαρακτήρισαν τις σχέσεις τους με τους γονείς καλές, αναγνώριζαν τη σπουδαιότητα εμπλοκής τους και ζητούσαν επιπλέον ευκαιρίες για συνεργασία μαζί τους.

2.3. Κριτική και Αναγκαιότητα παρούσας μελέτης

Στις μέρες μας, η σχέση γονέων και εκπαιδευτικών θεωρείται πολλές φορές δεδομένη. Ωστόσο, κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να έχει διαφορετικές αντιλήψεις σχετικά με την εμπλοκή των γονέων στο μάθημά του και γενικότερα στη σχολική ζωή. Η έρευνα για τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε αυτό το θέμα μπορεί να διαλευκάνει και να ομαδοποιήσει ποιες είναι οι πραγματικές στάσεις τους απέναντι στους γονείς και ποιες κατά τη γνώμη τους θα πρέπει να είναι οι αρμοδιότητες των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, μια μελέτη σαν αυτή είναι κρίσιμη για την προαγωγή της αποτελεσματικής εκπαίδευσης και τη δημιουργία θετικών περιβαλλόντων μάθησης καθώς θα αναδείξει τους πιο αποδεκτούς τρόπους επικοινωνίας των δύο πλευρών. Ταυτόχρονα, μπορεί να προκύψουν αποτελέσματα για τα εμπόδια ή τις

δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη συνεργασία τους με τους κηδεμόνες των μαθητών τους. Η Ευθυμία Πεντέρη στο διδακτορικό της για τη γονική εμπλοκή, γράφει για τις αλληλεπιδράσεις της οικογένειας και του σχολείου, ότι η μεγαλύτερη επικάλυψη των δύο σφαιρών λαμβάνει χώρα, για τα περισσότερα παιδιά, κατά τη διάρκεια της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας (Πεντέρη, 2012). Αντίστοιχα, η Ναούμ αναφέρει ότι όσο μικρότερη είναι η ηλικία του παιδιού, τόσο πιο κοντά είναι οι γονείς στο σχολείο (Ναούμ, 2014).

Μέχρι σήμερα δεν έχει διενεργηθεί σημαντικός αριθμός ερευνών που να καλύπτουν τις παραπάνω πτυχές. Πιο συγκεκριμένα ελάχιστοι είναι αυτοί που διερεύνησαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών που έχουν δουλέψει στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Οι γονείς των μικρότερων μαθητών συζητούν συχνότερα με τους εκπαιδευτικούς και η τριβή μεταξύ τους είναι διαφορετική από ότι στις μεγαλύτερες τάξεις. Μέσω της έρευνας, μπορούν να αναδειχθούν οι πιο επιθυμητές πρακτικές συνεργασίας προκειμένου να ενισχυθεί η εμπιστοσύνη μεταξύ των δύο πολύ σημαντικών ρόλων για την ανάπτυξη του παιδιού.

Εν κατακλείδι, έχει μεγάλη αξία να πραγματοποιούνται έρευνες τέτοιου τύπου σε διαφορετικά χρονικά διαστήματα για να παρακολουθείται η εξέλιξη του εκπαιδευτικού δυναμικού. Όσο πιο πρόσφατη είναι μία μελέτη τόσο πιο κοντά είναι τα αποτελέσματα στο σχολείο του σήμερα. Συνεπώς, έχει μεγάλη αξία να διερευνηθούν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν τη δεδομένη εποχή ώστε να γίνουν προτάσεις και παρεμβάσεις στο άμεσο μέλλον.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Σκοπός Μελέτης

Σκοπός της διπλωματικής αυτής εργασίας είναι να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη γονική εμπλοκή. Επικεντρώνεται στους διδάσκοντες που έχουν εργαστεί με τις τάξεις Α', Β' και Γ' δημοτικού. Ταυτόχρονα, στοχεύει στην εξέταση των απόψεων που έχουν οι συνάδελφοι σχετικά με τις αρμοδιότητες των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ειδικότερα, η παρούσα μελέτη, συλλέγει απόψεις εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων (δάσκαλους, μουσικούς, γυμναστές, πληροφορικούς, καθηγητές ξένων γλωσσών, θεατρικής αγωγής, κ.τ.λ.) προκειμένου να αναδειχθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς.

3.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Με βάση τον σκοπό που αναφέρθηκε παραπάνω, διατυπώθηκαν τα επόμενα ερευνητικά ερωτήματα:

1ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη γονική εμπλοκή στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου;

2ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποιες θα πρέπει να είναι, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας, οι αρμοδιότητες των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία;

3.3. Μέσο συλλογής δεδομένων- Ερωτηματολόγιο

Ως μέσο συλλογής δεδομένων για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Οι ποσοτικές έρευνες με ερωτηματολόγιο συγκεντρώνουν στοιχεία που προκύπτουν από τη στάση των ατόμων που συμμετέχουν, τις προσδοκίες, τη συμπεριφορά τους και τις πρακτικές τους (Αγγελίδου, 2016). Το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε με τη βοήθεια της πλατφόρμας Google Forms και στάλθηκε με e-mail σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης όλης της Ελλάδας.

Ερωτηματολόγιο ή φόρμα είναι μια ακολουθία ερωτήσεων, οι οποίες έχουν σχεδιαστεί για να συλλέξουν πληροφορίες για κάποιο θέμα από έναν ερωτώμενο (Πετράκος, 2020). Ένα καλά σχεδιασμένο ερωτηματολόγιο:

- Συλλέγει δεδομένα με τρόπο αποτελεσματικό, με όσο το δυνατόν λιγότερα σφάλματα και αντιφάσεις στις απαντήσεις.
- Είναι φιλικό προς τους ερωτώμενους και τους συνεντευκτές (αν η συλλογή δεδομένων γίνεται με συνέντευξη).
- Συμβάλλει στη μείωση του κόστους και της διάρκειας της συλλογής δεδομένων. (Πετράκος, 2020).

Τα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου με κλειστού τύπου ερωτήσεις συνοψίζονται στα εξής:

- ✓ Εύκολη συλλογή δεδομένων: Με ένα ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου, οι απαντήσεις είναι συγκεκριμένες και καταγράφονται εύκολα ενώ μειώνουν τον χρόνο που απαιτείται στην ανάλυση δεδομένων.
- ✓ Αξιοπιστία αποτελεσμάτων: Οι ερωτήσεις κλειστού τύπου παρέχουν συγκεκριμένες επιλογές απαντήσεων, εξαλείφοντας την πιθανότητα παρερμηνείας των δεδομένων από τον αναλυτή.
- ✓ Εύκολη σύγκριση: Με τις συγκεκριμένες απαντήσεις, μας είναι ευκολότερο να συγκρίνουμε τα δεδομένα μεταξύ διαφορετικών ατόμων ή ομάδων.

Η χρήση ερωτηματολογίου ενέχει και ορισμένους περιορισμούς. Αυτοί είναι οι εξής:

- ❖ Περιορισμένη ευελιξία: Οι απαντήσεις περιορίζονται στις προεπιλεγμένες επιλογές κι έτσι οι συμμετέχοντες δεν έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν πλήρως τις απόψεις ή τις εμπειρίες τους.
- ❖ Απώλεια λεπτομερειών: Επειδή οι ερωτήσεις είναι προκαθορισμένες, ενδέχεται να χαθούν σημαντικές λεπτομέρειες ή παράμετροι που θα μπορούσαν να προσφέρουν περαιτέρω κατανόηση.
- ❖ Κίνδυνος υποκειμενικότητας: Οι επιλογές απαντήσεων μπορεί να περιορίσουν την έκφραση των αντιλήψεων ή των συναισθημάτων των συμμετεχόντων, καθώς ενδέχεται να μην έχουν δοθεί όλες οι πιθανές εναλλακτικές προτάσεις στο ερωτηματολόγιο.

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας έχει σκοπό να συμβάλει στην κατανόηση της στάσης των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων που έχουν διδάξει σε Α', Β', Γ' δημοτικού απέναντι στη γονική εμπλοκή.

Το εισαγωγικό μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από επτά δημογραφικές ερωτήσεις συμπεριλαμβανομένου του φύλου, της ηλικίας, της οικογενειακής κατάστασης, τα έτη προϋπηρεσίας, την ειδικότητα, την περιοχή του σχολείου που εργάζονται και την εμπειρία τους στη διδασκαλία των μικρών τάξεων του δημοτικού. Το κύριο μέρος του ερωτηματολογίου χωρίστηκε σε δύο μέρη. Στο Α' μέρος οι ερωτήσεις αποσκοπούσαν στη διερεύνηση της γνώμης των εκπαιδευτικών για τη γονική εμπλοκή στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου ενώ στο Β' μέρος καλούνταν να δηλώσουν τις στάσεις τους απέναντι σε διάφορες αρμοδιότητες που μπορούν να αναλάβουν οι γονείς στο σχολείο. Τα στοιχεία των απαντήσεων είχαν τη μορφή της κλίμακας Likert πέντε βαθμών (1 «διαφωνώ απόλυτα» έως 5 «συμφωνώ απόλυτα»).

3.4. Το δείγμα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα απευθυνόταν σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που έχουν διδάξει έστω και μία χρονιά σε κάποια από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Α', Β' ή Γ' δημοτικού). Συλλέχθηκαν 122 απαντήσεις από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία της Ελλάδας. Περισσότερα στοιχεία για το δείγμα δίνονται στους πίνακες 1, 2, 3, 4, 5, 6 που βρίσκονται στην επόμενη ενότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στατιστική Ανάλυση

Οι εκπαιδευτικοί που συμπλήρωσαν ψηφιακά το ερωτηματολόγιο ήταν στο σύνολο 122. Από τους πίνακες των δημογραφικών στοιχείων προκύπτει ότι 47 από αυτούς ήταν άνδρες ενώ οι υπόλοιπες 75 ήταν γυναίκες (πίνακας 1).

Πίνακας 1. Απόλυτες (N) και Σχετικές (%) συχνότητες της κατανομής των συμμετεχόντων ανά φύλο.

Φύλο		
	N	%
Άνδρας	47	38,5
Γυναίκα	75	61,5
Σύνολο	122	100

Η πλειοψηφία του συνόλου (36,1%) αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς ηλικίας 22-35 ετών ενώ το μικρότερο ποσοστό το είχε η ηλικιακή ομάδα των 46-55 (πίνακας 2).

Πίνακας 2. Απόλυτες (N) και Σχετικές (%) συχνότητες της κατανομής των συμμετεχόντων ανά ηλικιακή ομάδα.

Ηλικία		
	N	%
22-35	44	36,1
36-45	28	23
46-55	24	19,7
56-65	26	21,3
Σύνολο	122	100

Όπως φαίνεται και στον πίνακα 3, από τους 122 εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια, οι 78 (63,9%) ήταν έγγαμοι και οι 39 άγαμοι (32%). Τέσσερις από τους εκπαιδευτικούς ήταν διαζευγμένοι και μία χήρα.

Πίνακας 3. Απόλυτες (N) και Σχετικές (%) συχνότητες της κατανομής των συμμετεχόντων ανά οικογενειακή κατάσταση.

Οικογενειακή Κατάσταση		
	N	%
Άγαμος/η	39	32
Έγγαμος/η	78	63,9
Διαζευγμένος/η	4	3,3
Χήρος/α	1	0,8
Σύνολο	122	100

Ως προς τα έτη προϋπηρεσίας, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (36,9%) δήλωσαν ότι έχουν δουλέψει πάνω από 21 χρόνια στα σχολεία. Ένα ως πέντε έτη εργάστηκε το 27,9%, ποσοστό που συσχετίζεται με την ηλικία των ερωτηθέντων. Έξι με δέκα έτη δούλεψαν το 18,9% ενώ χαμηλότερα ήταν τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι έχουν 16-20 και 11-15 έτη προϋπηρεσίας (πίνακας 4).

Πίνακας 4. Απόλυτες (N) και Σχετικές (%) συχνότητες της κατανομής των συμμετεχόντων ανά τα έτη προϋπηρεσίας τους.

Έτη προϋπηρεσίας		
	N	%
1-5	34	27,9
6-10	23	18,9
11-15	4	3,3

16-20	16	13,1
21+	45	36,9
Σύνολο	122	100

Η συντριπτική πλειοψηφία (69,7%) των ερωτηθέντων αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς ΠΕ70 και αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί οι εκπαιδευτικοί της τάξης αλληλοεπιδρούν τακτικότερα με τους κηδεμόνες των παιδιών και συνεπώς μας ενδιέφερε πολύ η γνώμη τους στην παρούσα έρευνα. Υπήρχαν όμως και απαντήσεις από εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής που εργάζονται ως παράλληλη στήριξη ή στα τμήματα ένταξης των γενικών σχολείων. Αυτοί κάλυπταν το ποσοστό των 15,6%. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 5, υπήρχαν απαντήσεις και από εκπαιδευτικούς γαλλικής και αγγλικής φιλολογίας, από γυμναστές, από μουσικούς, από πληροφορικούς και από θεατρολόγους. Το αθροιστικό ποσοστό αυτών των ειδικοτήτων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς ΠΕ70 και ΠΕ70.5/ 71 φτάνει μόλις στο 14,7%.

Πίνακας 5. Απόλυτες (N) και Σχετικές (%) συχνότητες της κατανομής των συμμετεχόντων ανά ειδικότητα εκπαιδευτικού.

Ειδικότητα		
	N	%
ΠΕ70	85	69,7
ΠΕ70.5/71	19	15,6
ΠΕ05	1	0,8
ΠΕ06	3	2,5
ΠΕ11	2	1,6
ΠΕ79	5	4,1
ΠΕ86	3	2,5
ΠΕ91	2	1,6
Άλλη	2	1,6

Σύνολο	122	100
--------	-----	-----

Οι 89 από τους 122 εκπαιδευτικούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο απάντησαν ότι το σχολείο τους βρίσκεται σε αστική περιοχή. Μόνο 19 εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν ότι εργάζονται σε ημιαστική περιοχή ενώ 14 πηγαίνουν σε σχολεία αγροτικής περιοχής (πίνακας 6).

Πίνακας 6. Απόλυτες (N) και Σχετικές (%) συχνότητες της κατανομής των συμμετεχόντων ανά την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο τους.

Περιοχή σχολείου		
	N	%
Αγροτική	14	11,5
Αστική	89	73
Ημιαστική	19	15,6
Σύνολο	122	100

Όλο το σύνολο του δείγματος δήλωσε ότι έχει αναλάβει τουλάχιστον για μία χρονιά, μία από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Α', Β' ή Γ' δημοτικού). Αυτό ήταν βέβαιο ότι θα συνέβαινε καθώς είχε οριστεί ως προϋπόθεση για τη συμμετοχή στην έρευνα και αναγραφόταν στην εισαγωγή του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 7 - Απόλυτες (N) και Σχετικές (%) συχνότητες της κατανομής των συμμετεχόντων σχετικά με την εμπειρία τους στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Διδασκαλία σε Α', Β', Γ' Δημοτικού		
	N	%
Ναι	122	100

Για να ομαδοποιηθούν και ερμηνευτούν καλύτερα οι απαντήσεις των υπόλοιπων ερωτήσεων του ερωτηματολογίου, επέλεξα να κάνω παραγοντική ανάλυση. Το αποτέλεσμα αυτής με οδήγησε στη δημιουργία τριών παραγόντων για το Α' μέρος (αρνητική στάση για γονική εμπλοκή, θετική στάση για γονική εμπλοκή, απόδοση ευθύνης για γονική εμπλοκή σε παράγοντες εκτός του εκπαιδευτικού) και τριών για Β' μέρος ερωτήσεων (εμπλοκή γονέων για θέματα ενημέρωσης προόδου/ ανάπτυξης παιδιών, πεποιθήσεις για ενεργό συμμετοχή των γονέων εντός δραστηριοτήτων του σχολείου, συμμετοχή γονέων υπό προϋποθέσεις).

Από τον πίνακα 8 παρατηρούμε ότι συμφωνούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί με τις δηλώσεις που δείχνουν μια θετική στάση απέναντι στη γονική εμπλοκή και αρκετά λιγότεροι αυτοί που είναι αρνητικοί απέναντι σε αυτή. Ειδικότερα, φαίνεται ότι συμφωνούν σχεδόν όλοι με εκδηλώσεις όπου προσκαλούν τους γονείς στην ενημέρωση για την πρόοδο του παιδιού τους (άνω του 90 %) και πάρα πολλοί (άνω του 86%) είναι αυτοί που συμφωνούν στο να επικοινωνούν με τους γονείς όταν το παιδί αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (άνω του 76%) συμφώνησαν ότι έχουν καθήκον να ενημερώνουν τους γονείς για τα προγράμματα και τα ζητήματα του σχολείου, ενώ πιο μέτρια ήταν η στάση τους όσο αναφορά τις απόψεις των γονέων στο θέμα των υποχρεώσεων που θέτουν οι δάσκαλοι στους μαθητές. Αισιόδοξο κρίνεται και το ποσοστό των ερωτηθέντων που συμφώνησαν (72,9%) με το να παρέχουν βοήθεια στους γονείς που δεν τα καταφέρνουν καλά με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους.

Στην ερώτηση για το αν δημιουργούνται προβλήματα και παρεξηγήσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών όταν οι πρώτοι αποκτούν οικειότητα, μεγάλο ποσοστό (42,6%) κράτησε μια ουδέτερη στάση δηλώνοντας ότι ούτε συμφωνούν ούτε διαφωνούν, αλλά και παρόμοιο ποσοστό (40%) επέλεξε ότι συμφωνεί. Η μεγάλη πλειοψηφία των ερωτηθέντων (άνω του του 83%) διαφωνούν με την αντίληψη ότι δεν μπορεί να υπάρξει εμπιστοσύνης ανάμεσα στους γονείς και τους/τις εκπαιδευτικούς. Η δήλωση αυτή υποστηρίζεται και με το μεγάλο ποσοστό (άνω του 73%) στην αντίληψή τους ότι οι ερωτήσεις των γονέων προς αυτούς δε δυσκολεύουν το έργο τους. Στην ερώτηση που σχετίζεται με την έλλειψη διαθέσιμου χρόνου των εκπαιδευτικών για την ενασχόλησή τους με δραστηριότητες γονικής εμπλοκής, οι περισσότεροι (περίπου το 57%) διαφώνησαν και ένα μικρότερο ποσοστό κράτησε μια ουδέτερη στάση (24,6%).

Όσο αναφορά τους παράγοντες που επηρεάζουν τη γονική εμπλοκή αλλά δεν έχουν άμεση σχέση με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, υπήρξε μεγάλη συμφωνία (άνω του 80%) ότι η μαθησιακή πορεία του παιδιού στις πρώτες τάξεις του δημοτικού εξαρτάται από το αν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις ίδιες προσδοκίες για το παιδί. Πολύ σημαντικό ήταν επίσης και το ποσοστό (άνω του 77%) που θεωρεί ότι η στάση του διευθυντή απέναντι στους γονείς μπορεί να επηρεάσει σημαντικά και το επίπεδο συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς.

Πίνακας 8. Απόλυτες (N) και Σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις δηλώσεις κάθε παράγοντα του Α' μέρους του ερωτηματολογίου.

Α' Μέρος ερωτήσεων	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα		
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Αρνητική στάση για γονική εμπλοκή											
2. Όταν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αποκτούν οικειότητα, συχνά δημιουργούνται προβλήματα και παρεξηγήσεις μεταξύ τους.	9	7,4	21	17,2	52	42,6	34	27,9	6	4,9	
4. Δεν μπορεί να υπάρξει σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στους γονείς και τους/τις εκπαιδευτικούς.	60	49,2	42	34,4	13	10,7	4	3,3	3	2,5	
6. Όταν οι γονείς κάνουν ερωτήσεις στους/στις εκπαιδευτικούς (για το παιδί, το πρόγραμμα, τις δραστηριότητες που	36	29,5	46	37,7	21	17,2	13	10,7	6	4,9	

δουλεύουν στην τάξη, κτλ.) μάλλον δυσκολεύουν παρά διευκολύνουν το έργο τους.										
9. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο να εμπλέξουν τους γονείς σε χρήσιμες δραστηριότητες γονικής εμπλοκής (προγραμματισμένες συναντήσεις, τακτική ενημέρωση για την επίδοση και τη συμπεριφορά).	31	25,4	39	32	30	24,6	14	11,5	8	6,6
Θετική στάση για γονική εμπλοκή										
3. Οι εκπαιδευτικοί έχουν καθήκον να παρακινούν/προσκαλούν τους γονείς να συμμετέχουν στις συναντήσεις για την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο.	0	0	0	0	11	9	33	27	78	63,9
5. Οι εκπαιδευτικοί έχουν καθήκον να ενημερώνουν τους γονείς για τα προγράμματα και τα ζητήματα του σχολείου.	3	2,5	4	3,3	21	17,2	51	41,8	43	35,2
7. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις προτάσεις/τα αιτήματα	27	22,1	34	27,9	38	31,1	15	12,3	8	6,6

των γονέων για τις υποχρεώσεις/ εργασίες που θα έχουν τα παιδιά στο σπίτι.										
8. Οι εκπαιδευτικοί έχουν καθήκον να συμβουλεύουν τους γονείς όταν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα με το παιδί.	1	0,8	3	2,5	12	9,8	39	32	67	54,9
10. Οι εκπαιδευτικοί έχουν καθήκον να εμπυγχώνουν τους γονείς και να τους καθοδηγούν όταν δεν τα καταφέρνουν καλά με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους.	2	1,6	6	4,9	25	20,5	46	37,7	43	35,2
Απόδοση ευθύνης για γονική εμπλοκή σε παράγοντες εκτός του εκπαιδευτικού.										
1. Η μαθησιακή πορεία του παιδιού στις πρώτες τάξεις του δημοτικού εξαρτάται κατά πολύ από το αν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις ίδιες προσδοκίες για το παιδί.	0	0	4	3,3	20	16,4	55	45,1	43	35,2
11. Η στάση του διευθυντή απέναντι στους γονείς μπορεί να επηρεάσει σημαντικά και το επίπεδο	3	2,5	4	3,3	20	16,4	51	41,8	44	36,1

συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς.										
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Παρατηρώντας τον πίνακα 9, συμπεραίνουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (άνω του 80%) δήλωσαν σύμφωνοι με την εμπλοκή των γονέων σε θέματα που αφορούν την πρόοδο και την ανάπτυξη των παιδιών τους. Κανένας από τους ερωτηθέντες δεν αρνήθηκε τη συμμετοχή των γονέων στην προσέλευση/ αποχώρηση των μαθητών και στην ενημέρωση των προβλημάτων ή αλλαγών που μπορεί να αντιμετωπίζει το παιδί στο σπίτι. Την ίδια θετική στάση κράτησαν και στις απαντήσεις τους σχετικά με την ενεργό συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Εκατό από τους 122 συμμετέχοντες επέλεξαν ότι συμφωνούν με τη συμμετοχή των γονέων σε εκδρομές και γιορτές των μαθητών όταν τους το ζητάτε και 91 θα δεχόταν τους γονείς ακόμα και μέσα στην τάξη όταν κάνουν μία δραστηριότητα που μπορούν να συνεισφέρουν. Σε ποσοστό 76% ανέρχεται το δείγμα που θεωρεί υποχρέωση των γονέων να μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά το παιδί τους σε οποιοδήποτε ζήτημα προκύψει από το σχολείο (καβγάδες, αποτυχίες, αδικίες κ.τ.λ.). Αντίθετα, η πλειοψηφία (77%) των ερωτηθέντων διαφώνησε με το να επιλέγουν οι ίδιοι οι γονείς τον τρόπο επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, όσο αναφορά τα ερωτήματα που σχετίζονταν με τη συμμετοχή των γονέων υπό προϋποθέσεις, λίγοι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς συμφώνησαν με το να εμπλέκονται οι πρώτοι μόνο όταν τους ζητηθεί.

Πίνακας 9. Απόλυτες (N) και Σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις δηλώσεις κάθε παράγοντα του Β' μέρους του ερωτηματολογίου.

B' Μέρος ερωτήσεων	Διαφωνώ απόλυτα		Διαφωνώ		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ		Συμφωνώ		Συμφωνώ απόλυτα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Εμπλοκή γονέων για θέματα ενημέρωσης προόδου/ ανάπτυξης παιδιών										

1. Οι γονείς να συμμετέχουν σε συναντήσεις που αφορούν την πρόοδο των παιδιών τους τουλάχιστον 1 φορά τον μήνα.	1	0,8	5	4,1	26	21	39	32	51	42
3. Οι γονείς να βοηθούν στην προσέλευση και αποχώρηση των μαθητών (τηρώντας τα ωράρια, σεβόμενοι τους χώρους αναμονής).	0	0	2	1,6	8	6,6	18	15	94	77
4. Οι γονείς να ενημερώνουν τους/ τις εκπαιδευτικούς αν υπάρχουν προβλήματα στο σπίτι (οικογενειακά, οικονομικά, πένθος κ.τ.λ.).	0	0	0	0	2	1,6	32	26	88	72
5. Οι γονείς να ενημερώνουν τους/ τις εκπαιδευτικούς αν παρατηρήσουν κάποια έντονη αλλαγή στη συμπεριφορά των παιδιών τους στο σπίτι.	0	0	0	0	4	3,3	25	21	93	76
Πεποιθήσεις για ενεργό συμμετοχή των γονέων εντός δραστηριοτήτων του σχολείου.										
2. Οι γονείς να συμμετέχουν στις εκδρομές και τις γιορτές των μαθητών όταν τους το ζητάτε.	1	0,8	4	3,3	17	14	47	39	53	43

6. Οι γονείς να συμμετέχουν εθελοντικά μέσα στην τάξη (πχ. να μαγειρέψουν με τα παιδιά, να μιλήσουν για το επάγγελμά τους, να παίξουν κάποιο μουσικό όργανο, να μαστορέψουν, να βοηθήσουν σε κάποιο project, κτλ.)	2	1,6	8	6,6	21	17	41	34	50	41
8. Οι γονείς να συμμετέχουν σε συλλόγους ή όργανα διαμόρφωσης και λήψης αποφάσεων.	2	1,6	9	7,4	31	25	40	33	40	33
9. Οι γονείς να μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά το παιδί τους σε οποιοδήποτε ζήτημα προκύψει από το σχολείο (καβγάδες, αποτυχίες, αδικίες κ.τ.λ.)	2	1,6	3	2,5	24	20	49	40	44	36
10. Οι γονείς να επιλέγουν οι ίδιοι τον τρόπο επικοινωνίας με τους/ τις εκπαιδευτικούς (e mail, τηλέφωνο, συνάντηση στο σχολείο).	37	30	40	33	25	21	14	12	6	4,9
Συμμετοχή γονέων υπό προϋποθέσεις										
7. Οι γονείς να λένε την άποψή τους για διάφορα ζητήματα στο σχολείο <u>μόνο</u> όταν τους ζητηθεί.	3	2,5	18	15	34	28	35	29	32	26

11. Οι γονείς στις πρώτες τάξεις του δημοτικού πρέπει να επικοινωνούν τακτικότερα με τον εκπαιδευτικό από ότι στις μεγαλύτερες τάξεις.	7	5,7	15	12	34	28	32	26	34	28
--	---	-----	----	----	----	----	----	----	----	----

Συνεχίζοντας την ερμηνεία των στατιστικών αποτελεσμάτων, ελέγχθηκε η επίδραση του φύλου των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους παράγοντες που εξήχθησαν από την παραγοντική ανάλυση. Ο έλεγχος αυτός έγινε με τη βοήθεια του t- test για ανεξάρτητα δείγματα.

Η τιμή της p-value που εξετάζει τη σχέση του φύλου με τη αρνητική στάση προς τη γονική εμπλοκή ήταν $0,042 < 0,05$, άρα η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική. Αυτό σημαίνει ότι οι άνδρες του δείγματός μας είχαν πιο αρνητική στάση απέναντι στους γονείς συγκριτικά με τις γυναίκες. Διαφοροποίηση, επίσης, παρατηρήθηκε και στους παράγοντες που αφορούσαν την εμπλοκή των γονέων σε θέματα προόδου/ ανάπτυξης των παιδιών και στις πεποιθήσεις τους για την ενεργό συμμετοχή των γονέων εντός δραστηριοτήτων του σχολείου. Σε αυτές τις δύο περιπτώσεις οι γυναίκες που συμφώνησαν ήταν περισσότεροι από ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί.

Πίνακας 10. Αποτελέσματα t-test για έλεγχο συσχέτισης του φύλου των συμμετεχόντων με τις δηλώσεις κάθε παράγοντα του Α' και Β' μέρους του ερωτηματολογίου

Παράγοντες/ φύλο	Άνδρες		Γυναίκες		T- test	P- Value (sig)
	M	SD	M	SD		
Αρνητική στάση για γονική εμπλοκή	2,48	0,66	2,29	0,74	1,431	0,042
Θετική στάση για γονική εμπλοκή	3,77	0,51	3,97	0,51	2,053	0,155

Απόδοση ευθύνης για γονική εμπλοκή σε παράγοντες εκτός του εκπαιδευτικού.	3,96	0,65	4,16	0,72	-1,524	0,130
Εμπλοκή γονέων για θέματα ενημέρωσης προόδου/ανάπτυξης παιδιών.	4,43	0,52	4,62	0,44	-2,213	0,029
Πεποιθήσεις για ενεργό συμμετοχή των γονέων εντός δραστηριοτήτων του σχολείου.	3,45	0,65	3,84	0,59	-3,348	0,001
Συμμετοχή γονέων υπό προϋποθέσεις.	3,48	0,93	3,66	0,82	-1,095	0,276

Στη συνέχεια, εξετάστηκε αν οι μέσες τιμές των ηλικιακών ομάδων επηρεάζουν τους παράγοντες των ερωτήσεων Α' και Β' μέρους. Για τον έλεγχο αυτό χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της μονόδρομης ανάλυσης διακύμανσης (One-Way ANOVA). Όπως φαίνεται και στις τιμές P- Value του πίνακα 11, η ηλικία δεν επηρέασε κανέναν από τους παράγοντες που αφορούν τις κύριες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου.

Πίνακας 11. Αποτελέσματα μέσω των τιμών από ανάλυση διακύμανσης One-Way ANOVA με ηλικιακές ομάδες των συμμετεχόντων στις δηλώσεις κάθε παράγοντα του Α' και Β' μέρους του ερωτηματολογίου.

Παράγοντες / ηλικία	22-35 ετών		36-45 ετών		46-55 ετών		56-65 ετών			P- Valu e (sig)
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	F ANOV A	
Αρνητική στάση για γονική εμπλοκή	2,3 9	0,6 2	2,5 0	0,8 8	2,4 0	0,6 9	2,1 2	0,6 8	1,52	0,21
Θετική στάση για γονική εμπλοκή	3,7 9	0,5 4	3,8 7	0,5 1	4,0 5	0,5 4	3,9 6	0,4 5	1,40	0,244
Απόδοση ευθύνης για γονική εμπλοκή σε παράγοντες εκτός του εκπαιδευτικού.	4	0,6 3	4,2 5	0,8 2	3,9 3	0,6 4	4,1 5	0,7 3	1,02	0,386
Εμπλοκή γονέων για θέματα ενημέρωσης προόδου/ ανάπτυξης παιδιών.	4,4 4	0,5 0	4,6 2	0,4 4	4,6 2	0,5 0	4,5 7	0,4 6	1,09	0,35
Πεποιθήσεις για ενεργό συμμετοχή των γονέων εντός δραστηριοτήτω ν του σχολείου.	3,5 3	0,7 3	3,8 8	0,6 0	3,7 5	0,5 3	3,7 0	0,5 7	1,82	0,14
Συμμετοχή γονέων υπό προϋποθέσεις.	3,4 2	0,8 8	3,6 6	0,8 2	3,6 2	0,9 3	3,8 0	0,8 2	1,17	0,32

Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τον έλεγχο της μονόδρομης ανάλυσης διακύμανσης (One-Way ANOVA) που εκτελέστηκε στο SPSS προκειμένου να φανεί αν υπάρχει δείκτης συσχέτισης μεταξύ της οικογενειακής κατάστασης των συμμετεχόντων και των παραγόντων που προέκυψαν για το Α' και Β' μέρος του ερωτηματολογίου. Όλες οι τιμές P- Value του πίνακα 12 είναι μεγαλύτερες του 0,05 άρα η αρχική υπόθεση για συσχέτιση οικογενειακής κατάστασης και παραγόντων απορρίπτεται. Συνεπώς, οι μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους.

Πίνακας 12. Αποτελέσματα μέσω των τιμών από ανάλυση διακύμανσης One-Way ANOVA με οικογενειακή κατάσταση των συμμετεχόντων στις δηλώσεις κάθε παράγοντα του Α' και Β' μέρους του ερωτηματολογίου.

Παράγοντες/ Οικ. Κατάσταση	Άγαμος		Έγγαμος		Διαζευγμέ- νος/η		Χήρος/α		F ANOVA	P- value
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Αρνητική στάση για γονική εμπλοκή	2,23	0,63	2,42	0,76	2,62	0,43	1,50	0	1,28	0,28
Θετική στάση για γονική εμπλοκή	3,83	0,55	3,90	0,50	4,40	0,48	4	0	1,48	0,22
Απόδοση ευθύνης για γονική εμπλοκή σε παράγοντες εκτός του εκπαιδευτικού.	4,16	0,65	4,07	0,71	3,75	1,04	3,5	0	0,70	0,55
Εμπλοκή γονέων για θέματα ενημέρωσης προόδου/ ανάπτυξης παιδιών.	4,57	0,45	4,51	0,50	4,87	0,25	5	0	1,06	0,36

Πεποιθήσεις για ενεργό συμμετοχή των γονέων εντός δραστηριοτήτων του σχολείου.	3,64	0,69	3,71	0,63	3,80	0,58	4	0	0,22	0,88
Συμμετοχή γονέων υπό προϋποθέσεις.	3,60	0,88	3,58	0,88	3,62	0,75	4,5	0	0,36	0,78

Με την τεχνική της μονόδρομης ανάλυσης διακύμανσης (One-Way ANOVA) ελέγχθηκε και η συσχέτιση των παραγόντων με τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Όπως βλέπουμε και στον πίνακα 13, το p- value είναι μικρότερο του 0,05 στις ερωτήσεις που αφορούν τον παράγοντα για θετική στάση προς τη γονική εμπλοκή και στις ερωτήσεις που σχετίζονται με τις πεποιθήσεις για ενεργό συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες εντός του σχολείου. Αυτό σημαίνει ότι στους συγκεκριμένους παράγοντες η εμπειρία των εκπαιδευτικών έπαιξε ρόλο. Παρατηρώντας λίγο περισσότερο τα αποτελέσματα, μπορούμε να δούμε ότι υψηλότερη θετική στάση παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται πάνω από 21 χρόνια στις τάξεις. Δεν παρουσιάστηκε διαφορά μεταξύ των ετών υπηρεσίας στους παράγοντες που σχετίζονται με την απόδοση ευθύνης για γονική εμπλοκή σε παράγοντες εκτός του εκπαιδευτικού, την εμπλοκή γονέων για θέματα ενημέρωσης προόδου/ ανάπτυξης και τη συμμετοχή των γονέων υπό προϋποθέσεις.

Πίνακας 13. Αποτελέσματα μέσω των τιμών από ανάλυση διακύμανσης One-Way ANOVA με έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων στις δηλώσεις κάθε παράγοντα του Α' και Β' μέρους του ερωτηματολογίου.

Παράγοντες / έτη προϋπηρεσίας	1-5 έτη		6-10 έτη		11-15 έτη	16-20 έτη			21 και πάνω έτη			F ANOVA	p-value
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			

Αρνητική στάση για γονική εμπλοκή	2,38	0,62	2,44	0,81	3,18	1,04	2,46	0,67	2,20	0,68	2,14	0,08
Θετική στάση για γονική εμπλοκή	3,75	0,60	3,94	0,49	3,35	0,34	3,91	0,34	4,03	0,49	2,67	0,03
Απόδοση ευθύνης για γονική εμπλοκή σε παράγοντες εκτός του εκπαιδευτικού.	3,95	0,68	4,23	0,75	4,12	0,62	4,40	0,45	4	0,74	1,58	0,18
Εμπλοκή γονέων για θέματα ενημέρωσης προόδου/ανάπτυξης παιδιών.	4,43	0,51	4,57	0,47	4,25	0,54	4,65	0,50	4,61	0,43	1,31	0,26
Πεποιθήσεις για ενεργό συμμετοχή των γονέων εντός δραστηριοτήτων του σχολείου.	3,53	0,78	3,74	0,64	3,20	0,43	4,08	0,47	3,69	0,53	2,78	0,03
Συμμετοχή γονέων υπό προϋποθέσεις.	3,42	0,90	3,56	0,84	3	0	3,71	0,85	3,75	0,88	1,26	0,28

Για την ανάλυση απαντήσεων των ειδικοτήτων, με την επιλογή «recode into different variables» έγινε μια ομαδοποίηση ως εξής: δάσκαλοι (ΠΕ70), δάσκαλοι ειδικής αγωγής (ΠΕ70.5 και ΠΕ71) και η τρίτη κατηγορία περιελάμβανε όλες τις υπόλοιπες

ειδικότητες. Με τη βοήθεια της ανάλυσης διακύμανσης One-Way ANOVA, ελέγχθηκαν οι μέσες τιμές των ειδικοτήτων σε αντιστοιχία με τις δηλώσεις κάθε παράγοντα του Α' και Β' μέρους του ερωτηματολογίου. Σε όλους τους παράγοντες η τιμή του p- value ήταν μικρότερη του 0,05. Συνεπώς, η ειδικότητα του εκπαιδευτικού δεν έπαιξε ρόλο στις απαντήσεις τους σχετικά με τη στάση του στη γονική εμπλοκή.

Πίνακας 14. Αποτελέσματα μέσω των τιμών από ανάλυση διακύμανσης One-Way ANOVA με ειδικότητα των συμμετεχόντων στις δηλώσεις κάθε παράγοντα του Α' και Β' μέρους του ερωτηματολογίου.

Παράγοντες/ειδικότητα	ΠΕ70		ΠΕ70.5/71		ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ		F ANOVA	P- value
	M	SD	M	SD	M	SD		
Αρνητική στάση για γονική εμπλοκή	2,33	0,68	2,35	0,56	2,54	0,98	0,62	0,53
Θετική στάση για γονική εμπλοκή	3,91	0,50	3,82	0,57	3,90	0,57	0,26	0,77
Απόδοση ευθύνης για γονική εμπλοκή σε παράγοντες εκτός του εκπαιδευτικού.	4,05	0,71	4,1	0,61	4,25	0,75	0,58	0,56
Εμπλοκή γονέων για θέματα ενημέρωσης προόδου/ανάπτυξης παιδιών.	4,59	0,45	4,43	0,53	4,47	0,54	1,13	0,32
Πεποιθήσεις για ενεργό συμμετοχή των γονέων εντός δραστηριοτήτων του σχολείου.	3,70	0,62	3,50	0,68	3,86	0,66	1,47	0,23

Συμμετοχή γονέων υπό προϋποθέσεις.	3,65	0,89	3,44	0,81	3,47	0,84	0,67	0,51
------------------------------------	------	------	------	------	------	------	------	------

Τέλος, με την τεχνική της μονόδρομης ανάλυσης διακύμανσης (One-Way ANOVA) ελέγχθηκε και η συσχέτιση των παραγόντων με την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί. Όπως βλέπουμε και στον πίνακα 15, το p-value σε όλους τους παράγοντες είναι μεγαλύτερο του 0,05. Αυτό σημαίνει ότι η περιοχή στέγασης του σχολείου εργασίας των συμμετεχόντων δεν έπαιξε κανέναν ρόλο στις απαντήσεις τους.

Πίνακας 15. Αποτελέσματα μέσω των τιμών από ανάλυση διακύμανσης One-Way ANOVA με περιοχή σχολείου των συμμετεχόντων στις δηλώσεις κάθε παράγοντα του Α' και Β' μέρους του ερωτηματολογίου.

Παράγοντες/ περιοχή σχολείου	Αγροτική		Αστική		Ημιαστική		F ANOVA	P- value
	M	SD	M	SD	M	SD		
Αρνητική στάση για γονική εμπλοκή	2,19	0,88	2,35	0,74	2,52	0,40	0,86	0,42
Θετική στάση για γονική εμπλοκή	3,98	0,56	3,87	0,51	3,96	0,53	0,47	0,62
Απόδοση ευθύνης για γονική εμπλοκή σε παράγοντες εκτός του εκπαιδευτικού.	4,25	0,61	4,11	0,73	3,86	0,59	1,35	0,26
Εμπλοκή γονέων για θέματα	4,73	0,35	4,55	0,48	4,38	0,49	2,20	0,11

ενημέρωσης προόδου/ ανάπτυξης παιδιών.								
Πεποιθήσεις για ενεργό συμμετοχή των γονέων εντός δραστηριοτήτων του σχολείου.	3,78	0,58	3,70	0,68	3,57	0,48	0,45	0,63
Συμμετοχή γονέων υπό προϋποθέσεις.	3,89	1,02	3,53	0,85	3,65	0,81	1,05	0,35

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

5.1. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Στην έρευνα αυτή, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων του δημοτικού, να καταθέσουν τις απόψεις τους, πάνω στο ζήτημα της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση του παιδιού τους. Το ερωτηματολόγιο απευθύνθηκε στους εκπαιδευτικούς που έχουν εμπειρία από διδασκαλία στις τάξεις Α', Β' και Γ' δημοτικού. Καταγράφηκαν στάσεις και αντιλήψεις πάνω στο ζήτημα της γονικής εμπλοκής αλλά και στις αρμοδιότητες που θεωρούν ότι πρέπει να έχουν οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε αυτό το σημείο θα υπενθυμίσουμε τα ερευνητικά ερωτήματα και θα τα αντιστοιχίσουμε με τις απαντήσεις που συσχετίζονται. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη γονική εμπλοκή στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Συνυπολογίζοντας όλες τις απαντήσεις που σχετιζόταν με το παραπάνω ερευνητικό ερώτημα, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κρατά θετική στάση απέναντι στους γονείς. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότεροι βρέθηκαν σύμφωνοι με το να κάνουν συναντήσεις που αφορούν την ενημέρωση των γονέων για την πρόοδο των μαθητών τους. Επιπλέον, έδειξαν πρόθυμοι στο να ενημερώνουν τους γονείς για τα προγράμματα και τα ζητήματα του σχολείου αλλά και να τους βοηθάνε όταν δεν τα καταφέρνουν καλά με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Μεγάλη πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε ότι μπορεί να υπάρξει εμπιστοσύνης ανάμεσα στους γονείς και τους/τις εκπαιδευτικούς και ότι οι ερωτήσεις των γονέων προς αυτούς δε δυσκολεύουν το έργο τους. Τέλος, μεγάλο ποσοστό συμφώνησε ότι η πρόοδος των παιδιών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού εξαρτάται από το αν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν κοινές προσδοκίες για το παιδί. Αυτό ίσως να φανερώνει και τον λόγο που κρατούν τόσο θετική στάση προς τους γονείς οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδάξει στις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στις αρμοδιότητες που πρέπει να έχουν οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πολύ μεγάλο ποσοστό συμφώνησε ότι είναι καλό να εμπλέκονται οι γονείς όταν πρόκειται να ενημερωθούν για ζητήματα που αφορούν την πρόοδο και την

ανάπτυξη των παιδιών τους. Ωστόσο, θεωρούν υποχρέωση των γονέων να μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά το παιδί τους σε οποιοδήποτε ζήτημα προκύψει από το σχολείο (καβγάδες, αποτυχίες, αδικίες κ.τ.λ.). Ένα ζήτημα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί δε θέλουν να δώσουν μεγάλη ελευθερία στους γονείς είναι ο τρόπος επικοινωνίας μεταξύ τους. Η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δήλωσε ότι θέλουν να επιλέγουν οι ίδιοι τον τρόπο με τον οποίο θα επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς. Επίσης, λίγοι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς συμφώνησαν με το να εμπλέκονται οι πρώτοι μόνο όταν τους ζητηθεί. Συνεχίζοντας την ανάλυση, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί έδειξαν ανοιχτοί προς τη γονική εμπλοκή με αρμοδιότητες που θέλουν να αναλαμβάνουν στις σχολικές εκδρομές και τις μαθητικές γιορτές. Το πιο εντυπωσιακό είναι όμως το ποσοστό που έδειξε ότι οι συμμετέχοντες θα δεχόταν τους γονείς ακόμα και μέσα στην τάξη όταν κάνουν μία δραστηριότητα που μπορούν να συνεισφέρουν.

Κλείνοντας, θα αναφέρουμε ότι ούτε η οικογενειακή κατάσταση του εκπαιδευτικού, ούτε η ηλικία, ούτε η ειδικότητα, ούτε τα έτη προϋπηρεσίας φάνηκε να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πάνω στη γονική εμπλοκή. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν συνεχώς από τις απαντήσεις τους στις έρευνες ότι είναι δεκτικοί στη συνεργασία με τους γονείς. Η πετυχημένη συνεργασία θα είναι αποτέλεσμα της ανοιχτής επικοινωνίας, του σεβασμού και της αναγνώρισης των περιορισμών και των δυνατοτήτων κάθε πλευράς. Η καλύτερη επικοινωνία των δύο πλευρών θα ωφελήσει κατά πολύ τους μαθητές. Τα παιδιά έχουν σαν πρότυπο τους γονείς και τους δασκάλους τους. Συνεπώς, όσο βλέπουν ότι αυτοί οι δύο ρόλοι προσπαθούν από κοινού για το καλό τους, αγωνίζονται κι αυτά με μεγαλύτερο ζήλο.

5.2. Περιορισμοί έρευνας- Προτάσεις για μελλοντική έρευνα- Εκπαιδευτικές προτάσεις

Η συγκεκριμένη μελέτη, διερεύνησε την έννοια της γονικής εμπλοκής και των αρμοδιοτήτων των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών που έχουν διδάξει στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Δεν μπορεί να γίνει γενίκευση των αποτελεσμάτων καθώς ο αριθμός τους δείγματός μας ήταν αρκετά περιορισμένος.

Η συνεχής έρευνα σε αυτόν τον τομέα είναι ουσιώδης για τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη διασφάλιση ενός περιβάλλοντος μάθησης πιο ευνοϊκό για όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, λοιπόν, προτρέπουμε να διεξαχθούν κι άλλες έρευνες σχετικά με τη γονική εμπλοκή που να απευθύνονται σε αριθμητικά πιο μεγάλο εκπαιδευτικό κοινό. Επίσης, μια έρευνα που θα απευθύνεται ταυτόχρονα και σε εκπαιδευτικούς αλλά και σε γονείς, θα μπορέσει να φωτίσει πιο πολλές πτυχές και εμπόδια αυτής της σχέσης.

Τέλος, αξίζει να πούμε ότι η ισορροπία ανάμεσα σε αυτή τη λεπτή σχέση ξεκινά από την αμοιβαία εκτίμηση των δύο ρόλων. Προτείνεται, λοιπόν, να δημιουργηθούν προγράμματα και δράσεις ενδυνάμωσης της ενσυναίσθησης μεταξύ των δύο αυτών ρόλων. Μέσα από τέτοιου είδους συναντήσεις θα μπορέσουν πραγματικά να κατατεθούν ιδέες και λύσεις που ταιριάζουν στην εκάστοτε ομάδα γονέων- μαθητών – εκπαιδευτικών.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Abdullah, A. G. K., Seedee, R., Alzaidiyeen, N. J., Al-Shabatat, A., Alzeydeen, H. K., & Al-Awabdeh, A. (2011). An investigation of teachers' attitudes towards parental involvement. *Educational Research*, 2(8), 1402-1408.

Addi-Raccah, A., & Ainhoren, R. (2009). School governance and teachers' attitudes to parents' involvement in schools. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 805-813.

Allport, G. W. (1933). 1. Attitudes. *terminology*, 219.

Anderson, J., Boyle, C., & Deppeler, J. (2014). The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner. *Equality in education: Fairness and inclusion*, 23-34.

Αγγελίδου, Σ. (2016). Απόψεις των εκπαιδευτικών μουσικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το μάθημα της μουσικής: δυσκολίες και προοπτικές. Μουσικός Γραμματισμός: Τυπικές και Άτυπες Μορφές Μουσικής Διδασκαλίας-Μάθησης (Πρακτικά 7ου Συνεδρίου της Ελληνικής Ένωσης για τη Μουσική Εκπαίδευση), 106-124.

Bæck, U. D. K. (2010). Parental involvement practices in formalized home–school cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 549-563. DOI:10.1080/00313831.2010.522845

Brendtro, L. K. (2006). The vision of Urie Bronfenbrenner: Adults who are crazy about kids. *Reclaiming children and youth*, 15(3), 162.

Brennan, D. M. (2011). *Teachers' Practices and Attitudes as Barriers to Parental Involvement* (Doctoral dissertation, Bowling Green State University).

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International encyclopedia of education*, 3(2), 37-43.

Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. *Handbook of child psychology*, 1.

Coleman, J.S. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16(6) 32-38.

Γεωργίου, Ν. Σ., (2000). Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, σ. 56-64

Dor, A., & Rucker-Naidu, T. B. (2012). Teachers' attitudes toward parents' involvement in school: comparing teachers in the USA and Israel. *Issues in Educational Research*, 22(3), 246-262.

Eita, P. (2007). *Teacher practices to involve parents in homework in Namibian schools* (Doctoral dissertation, University of South Africa).

Epstein, J. L. (2001). 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. (2010). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi delta kappan*, 92(3), 81-96.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. *SAGE handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry*, 117-138.

Festinger, L. (1962). *A theory of cognitive dissonance* (Vol. 2). Stanford university press.

Härkönen, U. (2001). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development.

Keyes, C. R. (2002). A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10(3), 177–191. <https://doi.org/10.1080/0966976022000044726>

Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε., & Δουφεξή, Θ. (2015). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 595-605.

Κλαδάκης, Ι. (2012). *Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο Δημοτικού*

Σχολείου (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Κυριακώδη, Δ., & Τζιμογιάννης, Α. (2016). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης “Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών”. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8(3), 123-151.

Lai, Y., & Vadeboncoeur, J. A. (2013). The discourse of parent involvement in special education: A critical analysis linking policy documents to the experiences of mothers. *Educational Policy*, 27(6), 867-897.

Lee, J. S., & Bowen, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American educational research journal*, 43(2), 193-218.

Lozančić, A. J., Basta, S., & Šerbetar, I. (2019). Teachers’ Attitudes Towards Collaboration with Parents: Development and Evaluation of the Questionnaire. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika*, 70(4).

Macbeth, A., & Ravn, B. (1994). Expectations about parents in education. In A. Macbeth & B. Ravn (Eds.), *Expectations about parents in education: European perspectives*. Glasgow, UK: Computing services (University of Glasgow) Limited.

Mestry, R., & Grobler, B. (2007). Collaboration and communication as effective strategies for parent involvement in public schools. *Educational research and reviews*, 2(7), 176

Morrison, G.S. (1988). *Early Childhood Education Today*. Columbus: Merrill Publishing Company

Morrison, G.S. (1978). *Parent involvement in the home, school, and community*. Columbus: C.E. Merrill, Publishing Company.

Ματσαγγούρας, Η., & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων.

Μπόνια, Α. (2010). Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο.

Μπόνια, Α., Μπούζος, 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- 95.

Μπούζος, Α., (2002). Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, <http://www.pee.gr>

Namibia. (2001). *Education Act 16 of 2001*. Windhoek: Government Printer.

Namibia. (2004). *Code of conduct for the teaching service*. Windhoek: Government Printer.

Nordahl, T. (2007). Hjem og skole: Hvordan skape et bedre samarbeid? [Home and school: How do we create a better cooperation?; in Norwegian]. Oslo, Norway: Universitetsforlaget.

Ναούμ, Ε., (2014). *Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας επιχειρώντας τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μια έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο*. DOI: 10.12681/eadd/35676

Νάστου, Α. Κ. (2015). *Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία*. DOI:10.12681/eadd/43226

Νικολουδάκη, Ε. (2019). *Η αξιολόγηση της συμμετοχής των γονέων στην προσχολική εκπαίδευση με σκοπό τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στο γραμματισμό και στη φυσική δραστηριότητα* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Προσχολικής Εκπαίδευσης).

Okpala, C., Okpala, A. & Smith, R. (2011). Parental involvement, expenditures, family socioeconomic attributes, and student achievement. *Journal of Educational Research*, 95(2), 110

Paquette, D., Ryan, J. (2001). Bronfenbrenner's ecological systems theory. Retrieved January, 9, 2012.

Pickens, J. (2005). Attitudes and perceptions. *Organizational behavior in health care*, 4(7), 43-76.

Παπαγεωργιάκης, Π. (2013). *Σύνδεση σχολείου και τοπικής κοινωνίας: η συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων ως παράγοντας αποτελεσματικής λειτουργίας της σχολικής μονάδας* (Doctoral dissertation, Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού).

Πανταζής, Β. (2009). *Τα δικαιώματα του παιδιού και η εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός

Πεντέρη, Ε. (2012). *Ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις της σχέσης οικογένειας και νηπιαγωγείου: Διερεύνηση της γονικής εμπλοκής και των παραγόντων που την επηρεάζουν* (Doctoral dissertation, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ). Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία).

Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην εκπαίδευση, 1*, 2-26.

Πετράκος, Γ.,(2021). *Μέθοδοι και Πρακτικές Στατιστικών Ερευνών*. Σοφία, 66-80

Πούλου, Μ., & Ματσαγγούρας, Η. (2008). Αντιλήψεις υποψηφίων και ενεργεία εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση, και Ψυχική Υγεία, 1*, 23-53.

Tillman Linda C., (2006). *Encyclopedia of educational leadership and administration*. Sage publications.

Τσάκαλου, Χ., (2023) Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα από στελέχη εκπαίδευσης: Η συμβολή του διευθυντή

Πηγές από ηλεκτρονικές σελίδες

Biblionet. (n.d.). Πρόσωπο: Πεντζίκης, Νίκος Γ. (1908-1993). Biblionet.
<https://biblionet.gr/%CF%80%CF%81%CE%BF%CF%83%CF%89%CF%80%CE%B F/?personid=4742>

Johns Hopkins University. (n.d.). Joyce L. Epstein, PhD. Johns Hopkins University School of Education. <https://education.jhu.edu/directory/joyce-l-epstein-phd/>

Υπουργείο Παιδείας. (2018). *Νόμος 1566/1985: Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Υπουργείο Παιδείας. https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο έρευνας

Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονική εμπλοκή στις
πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου

Εισαγωγικό σημείωμα

Ονομάζομαι Ειρήνη Γεωργιάδου και είμαι φοιτήτρια στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Αναπτυξιακή Ψυχολογία και Παιδαγωγικές Εφαρμογές» του Πανεπιστημίου Κρήτης. Στο πλαίσιο εκπόνησης διπλωματικής μου εργασίας διεξάγω έρευνα με τίτλο «Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονική εμπλοκή στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου»

Σκοπός της διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη γονική εμπλοκή στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου και τις απόψεις τους για τις αρμοδιότητες των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων που έχουν διδάξει τουλάχιστον μία σχολική χρονιά σε Α', Β' ή Γ' δημοτικού.

Η συμβολή σας στην επιτυχή διεξαγωγή της έρευνας είναι ιδιαίτερα σημαντική. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, εμπιστευτικό και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν αυστηρά και μόνο στα πλαίσια της στατιστικής ανάλυσης της έρευνας. Ο χρόνος που θα χρειαστείτε για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι περίπου 8'.

Σας ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμβολή και τον χρόνο σας.

Με εκτίμηση,

Ειρήνη Γεωργιάδου

**Όπου αναφέρεται η λέξη γονέας, εννοείται ο/οι κηδεμόνας/ες του παιδιού*

Φύλο

Ανδρας

Γυναίκα

Ηλικία

22-35

36-45

46-55

56-65

66 και άνω

Οικογενειακή κατάσταση

Άγαμος/η

Έγγαμος/η

Αριθμός παιδιών, εφόσον είστε γονέας

0

1

2

3

4

5 και άνω

Έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

1-5

6-10

11-15

16-20

21 και πάνω

Ειδικότητα

ΠΕ70 - Δάσκαλος/α
ΠΕ71 - Δάσκαλος/α Ειδικής Αγωγής
ΠΕ70.50 Δάσκαλος/α Ειδικής Αγωγής
ΠΕ05 - Εκπαιδευτικός Γαλλικής Γλώσσας
ΠΕ06 - Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας
ΠΕ07 - Εκπαιδευτικός Γερμανικής Γλώσσας
ΠΕ08 - Εκπαιδευτικός Καλλιτεχνικών
ΠΕ11 - Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής
ΠΕ79 - Εκπαιδευτικός Μουσικής
ΠΕ86 - Εκπαιδευτικός Πληροφορικής
ΠΕ91 - Εκπαιδευτικός Θεατρικής Αγωγής

Περιοχή που βρίσκεται το φετινό σας σχολείο

Αγροτική

Ημιαστική

Αστική

Έχω διδάξει τουλάχιστον μία σχολική χρονιά σε Α', Β' ή Γ' Δημοτικού;*

Ναι

Όχι

Α' ΜΕΡΟΣ

Ποια η γνώμη σας για τη γονική εμπλοκή στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Α- Γ Δημοτικού);

Παρακαλώ επιλέξτε για κάθε πρόταση την αντίστοιχη επιλογή για το πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις (1 διαφωνώ απόλυτα, 2 διαφωνώ, 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα).

1. Η μαθησιακή πορεία του παιδιού στις πρώτες τάξεις του δημοτικού εξαρτάται κατά πολύ από το αν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις ίδιες προσδοκίες για το παιδί.
1 διαφωνώ απόλυτα 2 διαφωνώ 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα
2. Όταν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αποκτούν οικειότητα, συχνά δημιουργούνται προβλήματα και παρεξηγήσεις μεταξύ τους.
1 διαφωνώ απόλυτα 2 διαφωνώ 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα

3. Οι εκπαιδευτικοί έχουν καθήκον να παρακινούν/προσκαλούν τους γονείς να συμμετέχουν στις συναντήσεις για την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολείο.
1 διαφωνώ απόλυτα 2 διαφωνώ 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα
4. Δεν μπορεί να υπάρξει σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στους γονείς και τους/τις εκπαιδευτικούς.
1 διαφωνώ απόλυτα 2 διαφωνώ 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα
5. Οι εκπαιδευτικοί έχουν καθήκον να ενημερώνουν τους γονείς για τα προγράμματα και τα ζητήματα του σχολείου.
1 διαφωνώ απόλυτα 2 διαφωνώ 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα
6. Όταν οι γονείς κάνουν ερωτήσεις στους/στις εκπαιδευτικούς (για το παιδί, το πρόγραμμα, τις δραστηριότητες που δουλεύουν στην τάξη, κτλ.) μάλλον δυσκολεύουν παρά διευκολύνουν το έργο τους.
1 διαφωνώ απόλυτα 2 διαφωνώ 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα
7. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τις προτάσεις/τα αιτήματα των γονέων για τις υποχρεώσεις/ εργασίες που θα έχουν τα παιδιά στο σπίτι.
1 διαφωνώ απόλυτα 2 διαφωνώ 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα
8. Οι εκπαιδευτικοί έχουν καθήκον να συμβουλεύουν τους γονείς όταν αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα με το παιδί.
1 διαφωνώ απόλυτα 2 διαφωνώ 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα
9. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τον απαιτούμενο χρόνο να εμπλέξουν τους γονείς σε χρήσιμες δραστηριότητες γονικής εμπλοκής (προγραμματισμένες συναντήσεις, τακτική ενημέρωση για την επίδοση και τη συμπεριφορά).
1 διαφωνώ απόλυτα 2 διαφωνώ 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα
10. Οι εκπαιδευτικοί έχουν καθήκον να εμπνέουν τους γονείς και να τους καθοδηγούν όταν δεν τα καταφέρνουν καλά με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους.
1 διαφωνώ απόλυτα 2 διαφωνώ 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα
11. Η στάση του διευθυντή απέναντι στους γονείς μπορεί να επηρεάσει σημαντικά και το επίπεδο συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς.
1 διαφωνώ απόλυτα 2 διαφωνώ 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα

Β' ΜΕΡΟΣ

Ποιες θα πρέπει να είναι οι αρμοδιότητες των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας;

Ακολουθούν μερικές δηλώσεις σχετικές με τις μορφές και τους τρόπους εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρακαλώ επιλέξτε για κάθε δήλωση την αντίστοιχη επιλογή για το πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω προτάσεις (1 διαφωνώ απόλυτα, 2 διαφωνώ, 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα).

1. Οι γονείς να συμμετέχουν σε συναντήσεις που αφορούν την πρόοδο των παιδιών τους τουλάχιστον 1 φορά τον μήνα.
1 διαφωνώ απόλυτα 2 διαφωνώ 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα
2. Οι γονείς να συμμετέχουν στις εκδρομές και τις γιορτές των μαθητών.
1 διαφωνώ απόλυτα 2 διαφωνώ 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα
3. Οι γονείς να βοηθούν στην προσέλευση και αποχώρηση των μαθητών (τηρώντας τα ωράρια, σεβόμενοι τους χώρους αναμονής).
1 διαφωνώ απόλυτα 2 διαφωνώ 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα
4. Οι γονείς να ενημερώνουν τους/ τις εκπαιδευτικούς αν υπάρχουν προβλήματα στο σπίτι (οικογενειακά, οικονομικά, πένθος κ.τ.λ.).
1 διαφωνώ απόλυτα 2 διαφωνώ 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα
5. Οι γονείς να ενημερώνουν τους/ τις εκπαιδευτικούς αν παρατηρήσουν κάποια έντονη αλλαγή στη συμπεριφορά των παιδιών τους στο σπίτι.
1 διαφωνώ απόλυτα 2 διαφωνώ 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα
6. Οι γονείς να συμμετέχουν εθελοντικά μέσα στην τάξη (πχ. να μαγειρέψουν με τα παιδιά, να μιλήσουν για το επάγγελμά τους, να παίξουν κάποιο μουσικό όργανο, να μαστορέψουν, να βοηθήσουν σε κάποιο project, κτλ.)
1 διαφωνώ απόλυτα 2 διαφωνώ 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα
7. Οι γονείς να λένε την άποψή τους για διάφορα ζητήματα στο σχολείο **μόνο** όταν τους ζητηθεί.
1 διαφωνώ απόλυτα 2 διαφωνώ 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα

8. Οι γονείς να συμμετέχουν σε συλλόγους ή όργανα διαμόρφωσης και λήψης αποφάσεων.
1 διαφωνώ απόλυτα 2 διαφωνώ 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα
9. Οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά το παιδί τους σε οποιοδήποτε ζήτημα προκύψει από το σχολείο (καβγάδες, αποτυχίες, αδικίες κ.τ.λ.)
1 διαφωνώ απόλυτα 2 διαφωνώ 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα
10. Οι γονείς να επιλέγουν οι ίδιοι τον τρόπο επικοινωνίας με τους/ τις εκπαιδευτικούς (e mail, τηλέφωνο, συνάντηση στο σχολείο).
1 διαφωνώ απόλυτα 2 διαφωνώ 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα
11. Οι γονείς στις πρώτες τάξεις του δημοτικού πρέπει να επικοινωνούν τακτικότερα με τον εκπαιδευτικό από ότι στις μεγαλύτερες τάξεις.
1 διαφωνώ απόλυτα 2 διαφωνώ 3 ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 συμφωνώ, 5 συμφωνώ απόλυτα

Η ιστοσελίδα που είναι διαθέσιμο το ερωτηματολόγιο είναι η εξής:

https://docs.google.com/forms/d/1Nxvr2RUbl_2NPEjVZBoBb20JwhckgzNNgU27XYcyucQ/edit