

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«Απόψεις Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την  
Επικοινωνία και Συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας και για την Επίδρασή της  
στη Σχολική Επίδοση των Παιδιών»**

**ΟΝΟΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ**

**Χριστίνα Λιούτα**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:**

**Αναστασία Αθανασούλα-Ρέππα  
Καθηγήτρια**

**ΒΟΛΟΣ 2013**

## ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Εγώ, η Χριστίνα Λιούτα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Απόψεις Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Επικοινωνία και Συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας και για την Επίδρασή της στη Σχολική Επίδοση των Παιδιών» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα  
Χριστίνα Λιούτα

## **«Απόψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την Επικοινωνία και Συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας και για την Επίδρασή της στη Σχολική Επίδοση των Παιδιών»**

**Χριστίνα Λιούτα**

**Εκπαιδευτικός ΠΕ02, xrliota@gmail.com, tsouk1@otenet.gr**

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αναστασία Αθανασούλα - Ρέππα**

### **Περίληψη**

Η επικοινωνία και συνεργασία σχολείου – οικογένειας αποτελεί σήμερα ένα σημαντικό στόχο της εκπαιδευτικής έρευνας και πολιτικής (Νόβα – Καλτσούνη, 2010). Αρκετές παγκόσμιες πολιτικές και κοινωνικοοικονομικές αλλαγές έχουν αυξήσει την ευαισθητοποίηση όσον αφορά στη σχέση σχολείου - οικογένειας και ιδιαίτερα στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Georgiou & Tourna, 2007). Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλει θετικά στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών (Epstein 1991; Keith et al. 1998), ενώ ταυτόχρονα επιφέρει αρκετά οφέλη σε όλους τους εμπλεκόμενους: γονείς, εκπαιδευτικούς, σχολείο, παρεχόμενη εκπαίδευση (Hoover-Dempsey et al., 2002).

Τα στοιχεία της έρευνας που αφορούν τη γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών στην Ελλάδα είναι λίγα και εστιάζονται κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Antonopoulou et al., 2011). Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς. Επίσης, επιχειρείται η προσέγγιση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια επικοινωνίας με τους γονείς, καθώς και οι προτάσεις τους για τη βελτίωση αυτής της επικοινωνίας. Τέλος, γίνεται προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση των σχέσεών τους με τους γονείς στη σχολική επίδοση των παιδιών.

Η στρατηγική που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα υπάγεται στη μεθοδολογία της ποσοτικής έρευνας. Το ερευνητικό σχέδιο προέβλεπε τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Καρδίτσας. Συγκεντρώθηκαν 130 ερωτηματολόγια με δημογραφική ποικιλότητα ως προς το φύλο, την ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας, την περιοχή και τον τύπο του σχολείου υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο περιέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου με απαντήσεις διαμορφωμένες σε κλίμακα Likert και εστιάζει στα στοιχεία συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. Επίσης, περιέχει και την κλίμακα BASA (Beliefs about School Achievement) που εξετάζει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση. Όλες οι αναλύσεις έγιναν με τη χρήση του λογισμικού SPSS v18.0.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί την επικοινωνία με τους γονείς και τη συνειδητοποίηση των αναγκών των μαθητών τους πολύ σημαντική. Ενδιαφέρον παρουσίαζε ότι η άποψη αυτή αποτελούσε κοινό χαρακτηριστικό σχεδόν όλων των συμμετεχόντων, εφόσον καμιά στατιστικά σημαντική συσχέτιση δεν παρατηρήθηκε μεταξύ αυτού του χαρακτηριστικού και των δημογραφικών παραγόντων: ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, έτη στην εκπαίδευση. Το φύλο των συμμετεχόντων ήταν διαφοροποιητικός παράγοντας για την έκφραση της σπουδαιότητας της επικοινωνίας γονέων - εκπαιδευτικών. Η έκφραση της

σπουδαιότητας της επικοινωνίας, καθώς και της σπουδαιότητας των παρεχόμενων προς τους γονείς πληροφοριών συσχετίζεται αρνητικά με την έκφραση της σημαντικότητας της θεσμικής επικοινωνίας γονέων - εκπαιδευτικών

Λύκεια και Γυμνάσια παρουσιάζουν με παρόμοιες συχνότητες πρόγραμμα επισκέψεων των γονιών στο σχολείο. Καμία στατιστικά σημαντική διαφορά δεν παρουσιάστηκε στην ανταπόκριση των γονέων στις σχολικές συναντήσεις με την περιοχή του σχολείου. Αντιθέτως, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών η ανταπόκριση των γονέων των μαθητών γυμνασίου είναι μεγαλύτερη συγκριτικά με την ανταπόκριση των γονέων των μαθητών λυκείου.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για σχολικά θέματα είναι ο σημαντικότερος ανασταλτικός παράγοντας της επικοινωνίας εκπαιδευτικού – γονέα. Η παροχή σαφών εξηγήσεων στους γονείς, οι προγραμματισμένες συναντήσεις με τους γονείς και η δημιουργία ενός άνετου και φιλόξενου περιβάλλοντος για τους γονείς προτείνονται ως οι δημοφιλέστεροι τρόποι βελτίωσης της επικοινωνίας με τους γονείς. Σχετικά με τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης οι περισσότεροι πιστεύουν ότι επιτυγχάνεται όταν οι γονείς συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς.

Στην παρούσα έρευνα επαληθεύεται η κύρια ερευνητική υπόθεση και αποδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν τα οφέλη της επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς και επιδιώκουν την ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους γονείς των μαθητών τους. Θα παρουσίαζε μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον η παράλληλη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων, καθώς θα παρείχε χρήσιμα συμπεράσματα αναφορικά με τη σχέση των δύο μερών.

**Λέξεις-κλειδιά:** επικοινωνία σχολείου – οικογένειας, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σχολική επίδοση

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Antonopoulou, K., Koutrouba, K. & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece. *Educational Studies*, Vol. 37, 3, 333 – 344.
- Epstein, J. L. (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. *Advances in Reading and Language Research*, 5, 261-276.
- Georgiou, St. & Tourva, A. (2007) Parental attributions and parental involvement Soc Psychol Educ 10:473–482
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7):, 843-867.
- Keith, T., Keith, P. B., Quirk, K. J., Sperduto, J., Santillo, S., & Killings, S. (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 35, 335–363.

## ABSTRACT

Communication and cooperation between schools and families is now an important goal of educational research and policy (Nova - Kaltsouni, 2010). Several global political and socioeconomic changes have increased the awareness of the relationship between school and the family and especially the involvement of parents in their children's education (Georgiou & Tourva, 2007). The involvement of parents in the educational process contributes positively to the improved academic performance of children (Epstein 1991; Keith et al. 1998), and at the same time brings several benefits to all stakeholders: parents, teachers, school, the training provided (Hoover-Dempsey et al., 2002).

Survey data related to parental involvement in the education of children in Greece are few and mainly focused on primary education (Antonopoulou et al., 2011). This study attempts to explore the views of secondary school teachers about the importance of communication and cooperation with parents. Also it intends to approach the problems facing teachers in their effort to communicate with parents, and their suggestions for improving this communication. Eventually, the views of the teachers on the impact of their relationships with the parents are being currently examined on children's school performance.

The strategy followed in this research falls in the methodology of quantitative research. The research plan was to collect quantitative data from teachers employed in secondary schools of Karditsa Prefecture. 130 questionnaires were collected with demographic diversity in terms of gender, age, years of service, region and type of school service of teachers. The questionnaire contains closed typed questions with answers arranged in Likert scale and focuses on cooperation elements between school and family. Also it contains the scale BASA (Beliefs about School Achievement) that examines the factors that affect school performance. All analyzes were performed using the software SPSS v18.0.

The vast majority of teachers consider communication with parents and the awareness of the needs of their students very important. Interestingly, this view was a common feature of almost all participants, where no statistically significant correlation was observed between this trait and demographic factors: age, educational level and years in education. The sex of the participants was a differentiating factor for the expression of the importance of communication between parents and teachers. The expression of the importance of communication and the importance of the provided information to parents is negatively correlated with the expression of the importance of institutional parents - teachers' communication.

High schools and junior high schools have similar frequencies on scheduled visits of parents in the school. No statistically significant difference was presented in the response of parents to school meetings with the school district. In contrast, based on the views of teachers the response of parents of junior high school students is greater than the response of parents of high school students.

The majority of teachers consider that the lack of interest of parents in school subjects is the major inhibitor of communication between teacher and parent. Providing clear explanations to parents, planned meetings with parents and creating a comfortable and hospitable environment for parents are proposed as the most popular ways to improve communication with parents. Improving school performance, most believe that it is achieved when parents collaborate with teachers.

The present study confirms the primary research hypothesis and proves that secondary school teachers recognize the benefits of communication and cooperation

with parents and seek to develop good relations with the parents of their students. The parallel exploration of the teachers and parents views would provide useful conclusions regarding the relationship between the two parties.

**Keywords:** communication between school and family, secondary education, school performance.

## ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η εκπόνηση της παρούσας εργασίας δεν θα ήταν εφικτή χωρίς τη βοήθεια και υποστήριξη των ανθρώπων, που συνέβαλαν ουσιαστικά στη διεξαγωγή και ολοκλήρωσή της.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Αναστασία Αθανασούλα – Ρέππα, για την πολύτιμη καθοδήγησή της και τη συμβουλευτική και καθοδηγητική της διάθεση. Επίσης, την ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου, την πρόθυμη υποστήριξή της, την αμέριστη κατανόησή της και την ουσιαστική και καθοριστική συμβολή της στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω, επίσης, την υπεύθυνη του Μεταπτυχιακού Πρόγραμματος Σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης» κ. Γιασεμή Σαραφίδου για την πολύτιμη εμπειρία που προσέφερε σε όλους τους μεταπτυχιακούς φοιτητές του προγράμματος. Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους διδάσκοντες, οι οποίοι συνέβαλαν στην απόκτηση νέων γνώσεων και ενδιαφερόντων και μου άνοιξαν νέους ορίζοντες και προοπτικές στο χώρο της Οργάνωσης και Διοίκησης στην Εκπαίδευση.

Οφείλω ένα ειλικρινέστατο «ευχαριστώ» στο Διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Καρδίτσας, κ. Θωμά Καρανίκα για την πολύτιμη βοήθεια στη διανομή και συλλογή των ερωτηματολογίων, αλλά κυρίως για την προθυμία και τη θετική διάθεση που επέδειξε για τη διεξαγωγή της έρευνας και την εκπόνηση της εργασίας. Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, που ανταποκρίθηκαν πρόθυμα στην πρόσκληση να συμμετάσχουν στην έρευνα και αφιέρωσαν τον πολύτιμο χρόνο τους.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τη συμφοιτήτριά μου και διδάκτορα, Βαρβάρα Μασούρου, για την αμέριστη συμπαράστασή της, τις υποδείξεις και την καθοδήγησή της σε καθοριστικά σημεία της εργασίας μου.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους σημαντικότερους ανθρώπους στη ζωή μου, το σύζυγό μου, Γιώργο και τις κόρες μου, Βασιλική και Θωμαΐς για τη συνεχή συμπαράστασή τους και ενθάρρυνσή τους, αλλά και για τη στήριξη και την απέραντη κατανόηση που επέδειξαν στη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη .....	3
Abstract .....	5
Ευχαριστίες .....	7
<b>Εισαγωγή</b> .....	<b>11</b>
Η προβληματική της έρευνας .....	11
Η δομή της εργασίας .....	14

### Α΄ ΜΕΡΟΣ

#### ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

1.1	Ιστορική Αναδρομή .....	17
1.2	Βασικά Μοντέλα για Σχέση Σχολείου – Οικογένειας .....	20
1.2.1	Το σταδιακό μοντέλο .....	20
1.2.2	Το οργανισμικό μοντέλο .....	21
1.2.3	Το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων .....	21
1.2.4	Το μοντέλο των πολιτικών συστημάτων .....	22
1.2.5	Το βιο-οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner .....	22
1.2.6	Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein .....	23
1.2.7	Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας – σχολείου των Ryan and Adams ....	24
1.2.8	Το μοντέλο της γονεϊκής εμπλοκής των Hoover-Dempsey and Sandler .....	25
1.2.9	Το μοντέλο της συνεκπαίδευσης των Κεκέ και Μυλωνάκου .....	26
1.3	Τρόποι Επικοινωνίας Σχολείου – Οικογένειας .....	27
1.3.1	Τυπικές σχέσεις – Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων .....	28
1.3.2	Άτυπες σχέσεις – Γονεϊκή Εμπλοκή .....	31

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ- ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

2.1	Αναγκαιότητα Επικοινωνίας και Συνεργασίας Σχολείου – Οικογένειας .....	37
2.2	Οφέλη Επικοινωνίας Σχολείου – Οικογένειας .....	39
2.2.1	Οφέλη για τους μαθητές .....	40



2.2.2 Οφέλη για τους γονείς .....	41
2.2.3 Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς .....	42

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ**

3.1 Οι σχέσεις σχολείου – οικογένειας ως προγνωστικός παράγοντας της σχολικής επίδοσης των παιδιών .....	44
3.2 Παράγοντες (εκτός της γονεϊκής συμμετοχής) που σχετίζονται με τη σχολική επιτυχία .....	47

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥΣ**

4.1 Παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία γονέων – εκπαιδευτικών .....	51
4.2 Αντιμετώπιση δυσκολιών επικοινωνίας και βελτίωση των σχέσεων σχολείου – οικογένειας .....	56
4.3 Μελλοντικές προοπτικές στις σχέσεις σχολείου – οικογένειας .....	60

## **Β΄ ΜΕΡΟΣ**

### **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

5.1 Εισαγωγή .....	64
5.2 Σκοπός της έρευνας .....	64
5.3 Ερευνητικά Ερωτήματα .....	65
5.3.1 Ερευνητικές Υποθέσεις .....	65
5.4 Σχεδιασμός της έρευνας .....	66
5.4.1 Η επιλογή του δείγματος .....	66
5.4.2 Περιορισμοί της έρευνας .....	67
5.4.3 Το ερωτηματολόγιο .....	68
5.4.4. Στατιστική Μεθοδολογία .....	69

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

6.1 Δημογραφικά στοιχεία .....	72
6.2 Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας .....	74
6.3 Σύνοψη αποτελεσμάτων .....	86
6.3.1 Σπουδαιότητα επικοινωνίας .....	86
6.3.2. Ανταπόκριση των γονιών .....	87
6.3.3. Προβλήματα και δυσκολίες επικοινωνίας .....	88
6.3.4. Σπουδαιότητα της θεσμικής επικοινωνίας .....	89
6.3.5. Τρόποι βελτίωσης της επικοινωνίας .....	90
6.3.6. Σχολική επίδοση .....	90
6.4 Συζήτηση .....	91
6.5 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις .....	98

**Γ' ΜΕΡΟΣ****ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ, ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

Ελληνικές Βιβλιογραφικές Αναφορές .....	101
Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές .....	103
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	
Το ερωτηματολόγιο της έρευνας .....	114

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

### **Η προβληματική της έρευνας**

Η επικοινωνία είναι ένα ανθρώπινο φαινόμενο, που βελτιώνει τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Εκτός από την προσωπική επικοινωνία υπάρχει και η οργανωτική. Σε ορισμένους μάλιστα οργανισμούς, όπως τα σχολεία, η επικοινωνία είναι το κύριο σημείο και ο καθοριστικός παράγοντας της αποτελεσματικότητά τους (Athanasoula – Rerra et. al., 2010). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και κυρίως το σχολείο, ως κοινωνική οργάνωση βρίσκεται σε σχέση αλληλεξάρτησης με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, και ως εκλογικευμένος κοινωνικός χώρος, αποτελεί ένα ενδιάμεσο πλαίσιο ανάμεσα στο κλειστό υπερπροστατευτικό οικογενειακό περιβάλλον και την ευρύτερη κοινωνία. Η διαμεσολάβηση μεταξύ οικογένειας και εκπαιδευτικής κοινότητας γίνεται μέσω των γονέων από τα πρώτα κίβλα βήματα της κοινωνικής ζωής του ατόμου (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999).

Η οικογένεια είναι ένα κοινωνικοπολιτισμικό, οικονομικό και ιδεολογικό όργανο που είναι τόσο απαραίτητο όσο και αναντικατάστατο (Fischer, 2006). Αποτελεί τη βάση του κοινωνικού ιστού μας και βασικό παράγοντα για την προσωπική ανάπτυξη του ανθρώπου. Η οικογένεια δεν είναι αιώνια αμετάβλητη στο χρόνο και στο χώρο, αλλά ένας θεσμός που δημιουργήθηκε από άτομα που ανήκουν σε μια κοινωνία και όπως είναι φυσικό είναι ευαίσθητη στις πιέσεις του φυσικού, οικονομικού και κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύσσεται (Bedmar & Palma, 2011).

Στη σημερινή εποχή, οι κοινωνικές και σχολικές μεταβολές επιβάλλουν μια πιο αποτελεσματική οικογενειακή «επίβλεψη» της σχολικής πορείας των παιδιών: από την παρακολούθηση στο σπίτι έως τις σχέσεις με τους καθηγητές και από τον προσανατολισμό μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση έως τις πολιτιστικές και αθλητικές τους δραστηριότητες (Fischer, 2006).

Οι γονείς οφείλουν να αναπτύξουν ή να βελτιώσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες για το πώς μπορούν να εργαστούν από κοινού με το προσωπικό του σχολείου για να στηρίξουν τη μάθηση των παιδιών ξεκινώντας από το προ-νηπιακό έτος και καλύπτοντας όλη τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης (Epstein, 1995).

Η παροχή ευκαιριών γονικής σχολικής συμμετοχής είναι ο πιο συνηθισμένος τρόπος με τον οποίο τα σχολεία προσπαθούν να διευκολύνουν τις σχέσεις με τους

γονείς, ενώ η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών αποτελεί τη σημαντικότερη ένδειξη για το πώς τα σχολεία αγκαλιάζουν γονείς και μαθητές (Powell et. al., 2010).

Επομένως, η οικογένεια και το σχολείο είναι οι δύο σημαντικότεροι παράγοντες αρωγής, που ενεργούν όχι μόνο ανεξάρτητα αλλά και σε στενή αλληλεξάρτηση μεταξύ τους, δημιουργώντας σχέσεις μη γραμμικές, ποικιλόμορφες, πολύπλοκες και κατά περίπτωση άνισες, ως προς το βαθμό επίδρασης που ασκούν στο παιδί – μαθητή. Βέβαια, η επίδραση της οικογένειας είναι ευρύτερη, μεγαλύτερη και διαρκέστερη στην ψυχοκοινωνική διαμόρφωση του παιδιού, στην οποία σημαντική επίδραση ασκούν οι γονείς με την προσωπικότητα που διαθέτουν, τις συμπεριφορές που εκδηλώνουν, τις αξίες και τις πεποιθήσεις τους, τις μεταξύ τους σχέσεις και γενικά με τα συναισθηματικά πρότυπα που δημιουργούν για τα παιδιά τους (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Σε ένα κοινωνικό υπερσύστημα που διαρκώς εξελίσσεται και αλλάζει, η σχέση των δύο αυτών υποσυστημάτων, σχολείου και οικογένειας, συνεξελίσσεται και αυτή, με τα παιδιά – μαθητές να αποτελούν τα βασικά στοιχεία και των δύο αυτών αλληλεπιδρώντων συστημάτων (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Το σχολείο και η οικογένεια έχουν ως σημείο τομής και ως κοινό ενδιαφέρον τους το παιδί, το οποίο ανήκει κατά κάποιο τρόπο και στα δύο μικροσυστήματα. Η πολύπλευρη ανάπτυξή του και τα καλώς νοούμενα συμφέροντά του απασχολούν τόσο τους γονείς όσο και τους δασκάλους του. Όπως είναι φυσικό, η διεκδίκηση συγκεκριμένου ρόλου στην προσπάθεια εκπαίδευσης του παιδιού από τα δύο προαναφερθέντα μικροσυστήματα αποτελεί συχνά σημείο τριβής μεταξύ τους και μπορεί να δημιουργήσει αλλά και να συντηρήσει συνθήκες αντιπαράθεσης. Είναι όμως γενικά αποδεκτό – τουλάχιστον θεωρητικά – ότι μια καλή σχέση συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια αποβαίνει προς όφελος του παιδιού. Γι' αυτό και τα τελευταία χρόνια αναπτύσσονται σε παγκόσμια κλίμακα παρεμβατικά προγράμματα με στόχο τη βελτίωση αυτής της σχέσης (Γεωργίου, 2009).

Στις μέρες μας το θέμα της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας καταλαμβάνει όλο και μεγαλύτερο μέρος στο δημόσιο διάλογο που πραγματοποιείται για την εκπαίδευση. Το θέμα αυτό αποτελεί πλέον ένα σημαντικό στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής και έρευνας. Καθοριστικό ρόλο σ' αυτό έχει διαδραματίσει η ιδιαίτερη σημασία που αποδίδεται στο οικογενειακό περιβάλλον σε σχέση με τις εκπαιδευτικές προοπτικές του παιδιού, σε μια περίοδο που σημειώνονται ραγδαίες αλλαγές στο

θεσμό της οικογένειας, αλλά και ραγδαίες εξελίξεις στο χώρο του σχολείου και γενικότερα στην κοινωνία (Νόβα – Καλτσούνη, 2010).

Θεωρητικές προσεγγίσεις των σχέσεων οικογένειας-σχολείου συχνά εμφανίζουν την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο ως μια διαδρομή προς τη συνεργασία γονέα - σχολείου που ενισχύει τα αποτελέσματα των παιδιών (Christenson, 2004). Αυτό συμβαίνει γιατί η συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου προσφέρει στους γονείς πληροφορίες σχετικά με τη μάθηση των παιδιών και την ανάπτυξη, καθώς και διορατικότητα για τις ικανότητες του παιδιού τους, που οδηγεί σε βελτιώσεις για το πώς να προωθούν την ανάπτυξη του παιδιού τους σε ικανότητες που σχετίζονται με το σχολείο (Powell, et al., 2010).

Εκτός όμως από την προώθηση της εξοικείωσης των γονιών με την υποστήριξη των στόχων και των λειτουργιών του σχολείου, κάποιες δραστηριότητες γονεϊκής εμπλοκής δίνουν τη δυνατότητα να αυξηθεί η κατανόηση των εκπαιδευτικών σχετικά με τους στόχους των γονέων (Powell et al., 2010). Επιπλέον, τα παιδιά μπορούν να λαμβάνουν μηνύματα για τη σημαντικότητα του σχολείου και να διαμορφώνουν μια συμπαγή σύνδεση μεταξύ σπιτιού και σχολείου, όταν βλέπουν τους γονείς τους να συμβάλουν ή να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου (Fantuzzo et al., 1999).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (νηπιαγωγείο, δημοτικό) θεωρώντας τη πιο καθοριστική για τη μαθησιακή πορεία του παιδιού (Νόβα – Καλτσούνη, 2010). Σε αυτή τη βαθμίδα καταγράφονται υψηλά ποσοστά συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. Μέχρι πριν από μερικά χρόνια η έρευνα του θέματος της επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου – οικογένειας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (γυμνάσιο, λύκειο) ήταν αρκετά περιορισμένη και δεν είχαν διερευνηθεί σαφώς τα αποτελέσματα σχετικά με τις επιπτώσεις και τα οφέλη στη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης. Μόλις τα τελευταία χρόνια άρχισε να στρέφεται το ερευνητικό ενδιαφέρον και προς αυτή τη βαθμίδα, ενώ ο μεγαλύτερος όγκος των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί δείχνουν ότι και στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η συνεργασία σχολείου – οικογένειας εξακολουθεί να είναι σημαντική (Νόβα – Καλτσούνη, 2010).

Κατά συνέπεια, η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα έριχνε περισσότερο φως στον τομέα της

συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. Η παρούσα ερευνητική εργασία μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας με γονείς των μαθητών τους με στόχο να αναδείξει την αναγκαιότητα για συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών, να εντοπίσει πιθανά προβλήματα αυτής της συνεργασίας και να υπογραμμίσει τις δυνατότητες ανάπτυξής της. Επιχειρείται μια ανασκόπηση στις σύγχρονες ερευνητικές τάσεις με βάση την ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία και ακολουθούν τα πορίσματα της έρευνας που πραγματοποιήσαμε στο συγκεκριμένο θέμα.

## Η Δομή της εργασίας

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε τρία μέρη.

Το **Πρώτο Μέρος** περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο και τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος και αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια.

Το *πρώτο κεφάλαιο* αναφέρεται στην επικοινωνία σχολείου – οικογένειας. Επιχειρείται μια ιστορική αναδρομή και περιγράφονται τα βασικά μοντέλα που έχουν αναπτυχθεί για τη σχέση σχολείου – οικογένειας. Επίσης, περιγράφονται οι τρόποι με τους οποίους είναι δυνατό να επιτευχθεί η προαναφερθείσα επικοινωνία.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο* αναδεικνύεται η αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, καθώς και τα οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία αυτή για όλα τα εμπλεκόμενα μέρη: μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς.

Στο *τρίτο κεφάλαιο* επιχειρείται μια επισκόπηση των ερευνών, που σχετίζονται με την επίδραση της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας στη σχολική επίδοση των παιδιών. Επιπλέον, αναφέρονται και άλλοι παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επιτυχία.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο* εντοπίζονται οι παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία γονέων – εκπαιδευτικών και καταδεικνύονται οι δυνατοί τρόποι αντιμετώπισης των δυσκολιών επικοινωνίας, που οδηγούν στη βελτίωση των σχέσεων σχολείου – οικογένειας. Τέλος, καταγράφονται οι μελλοντικές προοπτικές στις σχέσεις σχολείου – οικογένειας, όπως εμφανίζονται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Το **Δεύτερο Μέρος** περιλαμβάνει τα θέματα τα σχετικά με την παρούσα έρευνα και αποτελείται από δύο κεφάλαια.

Στο *πέμπτο κεφάλαιο* περιλαμβάνεται η παρουσίαση των γενικών στοιχείων της έρευνας, όπως η διατύπωση του σκοπού της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις, η ερευνητική μεθοδολογία και η ανάλυση της στατιστικής μεθοδολογίας.

Στο *έκτο κεφάλαιο* μετά από σύντομη παρουσίαση των δημογραφικών στοιχείων που μελετήθηκαν, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Ακολουθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων και η διατύπωση μελλοντικών ερευνητικών προτάσεων.

Το **Τρίτο Μέρος** απαρτίζεται από τον κατάλογο της Ελληνικής και Ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας και το Παράρτημα, που περιλαμβάνει το ερωτηματολόγιο της έρευνας.

**Α΄ ΜΕΡΟΣ**  
**ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

### 1.1 Ιστορική Αναδρομή

Το πρόβλημα των σχέσεων ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο είναι τόσο παλιό όσο και η ύπαρξη της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Η συνεργασία μεταξύ φυσικών παιδαγωγών (γονέων) και επαγγελματιών παιδαγωγών (εκπαιδευτικών), στόχο έχει να συμπληρώσει τη γενικότερη αγωγή των νέων και να βοηθήσει στην κοινωνικοποίησή τους. Οι παιδαγωγικές απόψεις των προοδευτικών κινημάτων και ειδικότερα αυτού της νέας αγωγής, εκφράστηκαν από τους κλασικούς παιδαγωγούς ως αξίωση εντατικής συνεργασίας σε συμμετρικό επίπεδο ανάμεσα στους δύο θεσμούς που ασκούν αγωγή και κοινωνικοποίηση (οικογένεια – σχολείο) (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999).

Τα τελευταία τριάντα χρόνια παρατηρείται μια ραγδαία αύξηση του ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος και μια πολυφωνία ως προς τη στοχοθεσία και τη μεθοδολογία, σύμφωνα με την οποία οι ερευνητές διεθνώς αντιμετωπίζουν το ζήτημα των σχέσεων σχολείου – οικογένειας (Ryan & Adams, 1998). Το ενδιαφέρον των κορυφαίων ιδρυμάτων και φορέων επικεντρώνεται σε μια γενικότερη συν-αντίληψη στα ζητήματα επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας, με σκοπό να ερευνηθούν οι επιδράσεις που ασκούνται από την εν λόγω επικοινωνία στην ανάπτυξη των παιδιών και στη σχολική τους επιτυχία (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Πριν από το 1978, όταν εκδόθηκε το βιβλίο της Sara Lawrence Lightfoot με τον τίτλο, «Worlds Apart: Relationships Between Families and Schools», υπήρχαν λιγότερες από 30 ακαδημαϊκές εργασίες σχετικές με το θέμα. Μέχρι το 1998 η σχετική βιβλιογραφία είχε αυξηθεί σε περισσότερες από 450 εργασίες σε μορφή άρθρου σε περιοδικό ή βιβλίο (Ryan & Adams, 1998).

Στη δεκαετία του 1970 οι γονείς επιλέγοντας να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο απλά έψαχναν για ένα μέρος με καλές προδιαγραφές υγιεινής και ένα καλό επίπεδο βοήθειας για να αφήσουν τα παιδιά τους (Guerra & Luciano, 2010). Οι γονείς δεν προσκαλούνταν τακτικά πέρα από την πύλη του σχολείου. Οι ευκαιρίες επικοινωνίας ήταν αρχικά περιορισμένες σε επίσημες συζητήσεις σχετικά με την πρόοδο των παιδιών, αλλά σταδιακά επεκτάθηκαν για να συμπεριλάβουν περισσότερα καθήκοντα και περισσότερη ελευθερία για τους γονείς να συμμετέχουν

ανεπίσημα με το προσωπικό στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους (Guerra & Luciano, 2010).

Στη δεκαετία του 1980 οι εκπαιδευτικοί, οι ειδικοί στην ανάπτυξη του παιδιού και άλλοι κοινωνικοί επιστήμονες άρχισαν να ενδιαφέρονται για την επικάλυψη μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου στη βιωμένη εμπειρία των παιδιών (Ryan & Adams, 1998). Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1980 η έρευνα προέτασσε τη συμμετοχή των γονέων ως εκπαιδευτών ως απαραίτητη για την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο, και οι ίδιοι οι γονείς ζητούσαν μεγαλύτερο μερίδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία λήψης αποφάσεων (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Ίσως μια σημαντική δύναμη υποκίνησης ήταν η γενική μετατόπιση, από την πλευρά των ψυχολογικών επιστημών γενικότερα και ειδικότερα από τους ερευνητές για την ανάπτυξη του παιδιού, της εστίασης από τις ενδο-ψυχικές ερμηνείες της συμπεριφοράς προς τις εκθέσεις των καταστάσεων (π.χ. Bronfenbrenner, 1979). Ανεξάρτητα από τους λόγους, οι αλλαγές αυτές στα ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα ήταν ραγδαίες, αξιόλογες και εκτενείς και ακόμη δεν παρουσιάζουν συμπτώματα υποχώρησης (Ryan & Adams, 1998).

Μέχρι πριν λίγες δεκαετίες, λοιπόν, το θέμα της σχέσης σχολείου – οικογένειας απασχολούσε κυρίως τους κοινωνιολόγους και τους πολιτικούς επιστήμονες (Γεωργίου, 2009). Οι ψυχολόγοι και οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να ενδιαφέρονται για το εν λόγω θέμα όταν έγιναν γνωστές οι πρώτες έρευνες που το συνέδεαν με τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι μόλις το 1982 καθιερώθηκε η «γονεϊκή εμπλοκή» (parental involvement) ως ξεχωριστός τίτλος στο Psychological Abstracts, ίσως το πιο γνωστό περιοδικό αποδελτίωσης της ψυχολογικής έρευνας στον κόσμο (Γεωργίου, 2009).

Από την αρχή, οι ερευνητικές μελέτες και τα ακαδημαϊκά σχόλια για τις σχέσεις σχολείου – οικογένειας έχουν προχωρήσει σε δύο διαφορετικούς, αν και σχετικούς άξονες δραστηριότητας. Ο ένας άξονας ασχολείται με τον τρόπο που η οικογένεια ως κοινωνικός θεσμός, συνδέεται με το σχολείο επίσης ως θεσμό. Σύμφωνα με αυτόν τον προσανατολισμό, το βιβλίο της Sara Lawrence-Lightfoot «Worlds Apart: Relationships Between Families and Schools», που εκδόθηκε το 1978, ασχολήθηκε κυρίως με την αποτυχία των σχολείων να εμπλέξουν τις οικογένειες και την αποτυχία των οικογενειών να είναι παρούσες και ενεργές στις υποθέσεις του σχολείου. Το εύρος αυτών των θεμάτων είναι ίσως καλύτερα αρθρωμένο στα γραπτά της Joyce

Erstein (1986, 1991, 1995), που εστιάζει κυρίως στην εκπαιδευτική πολιτική, στη διοικητική πρακτική και στις συμβουλές προς τους γονείς. Ο δεύτερος άξονας, ασχολείται κυρίως με τα συστήματα των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στην οικογένεια και πώς αυτά μπορεί να έχουν αντίκτυπο στην επιτυχία του παιδιού στο σχολείο, ακαδημαϊκή ή κοινωνική (Ryan & Adams, 1998).

Το ζήτημα των σχέσεων σχολείου – οικογένειας απασχολεί πλέον σοβαρά διεθνείς οργανισμούς (π.χ. UNESCO), πανεπιστημιακά ιδρύματα (π.χ. Πανεπιστήμιο του Harvard) και πολιτικούς φορείς (π.χ. Ευρωπαϊκή Ένωση) αρμόδιους για την εκπαίδευση και το σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Στην Ελλάδα προσπάθειες ευαισθητοποίησης της οικογένειας και προτροπής των γονέων για υποστήριξη των μαθητών - παιδιών τους, έχουν καταγραφεί ήδη από το 1899. Τότε κυκλοφόρησε στην Αθήνα το πρώτο τεύχος του περιοδικού «Το Σχολείο και η Οικογένεια» που στόχευε στη διευκόλυνση του έργου των γονέων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009: 219).

Μέχρι τις αρχές του 1980, ένας δάσκαλος στην Ελλάδα αναμενόταν να είναι αποτελεσματικός μεσολαβητής μεταξύ της κοινωνίας των ενηλίκων και της ανάπτυξης των παιδιών, έχοντας ως βασικό στόχο τη μεταφορά και την ανάπτυξη των ηθικών αξιών και αρχών στους νέους (Antonopoulou et al., 2011). Η γνώση, περιορισμένη στα βασικά, ήταν ένα μέσο αποκλειστικά για τη δημιουργία χαρακτήρων με ένα σταθερό και συμπαγές ηθικό υπόβαθρο. Η είσοδος της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 1980 έφερε τους Έλληνες σε επαφή με χώρες που είχαν ήδη αναπτυχθεί τεχνικά και θεσμικά. Οι κοινωνικές προσδοκίες από την εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς γρήγορα άλλαξαν. Οι εκπαιδευτικοί ήταν επιφορτισμένοι με το καθήκον της επέκτασης των οριζόντων της γνώσης των μαθητών τους, έτσι ώστε να καταστούν αποτελεσματικοί αρωγοί στην προσπάθεια της οικονομικής και τεχνικής ανάπτυξης της χώρας (Antonopoulou et al., 2011).

Σήμερα, οι γονείς αισθάνονται την ανάγκη να βρουν ένα καλό περιβάλλον όπου τα παιδιά μπορούν να αναπτυχθούν και να μάθουν, να παίξουν και να κοινωνικοποιηθούν, αλλά επίσης μια υπηρεσία για τον εαυτό τους, όπου μπορούν να ακουστούν και να υποστηριχθούν, καθώς και να μοιραστούν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους ως γονείς (Guerra & Luciano, 2010).

Παράλληλα, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν μια εσωτερική σύγκρουση ρόλων: ως επαγγελματίες αναμένεται να επικεντρωθούν στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών και στην τεχνοκρατική ανάπτυξη της χώρας τους, ενώ ως άτομα, που έχουν μια ηθική διαπαιδαγώγηση, αισθάνονται αστήρικτοι σε κατάρτιση, προγράμματα σπουδών και υπηρεσίες. Προφανώς, μια ανάλογη σύγκρουση βιώνουν και οι γονείς (Antonopoulou et al., 2011). Μερικές φορές απογοητεύονται από την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική, ταυτόχρονα όμως προσπαθούν να προασπιστούν τα συμφέροντα των παιδιών τους επιδιώκοντας να παρέμβουν στη λειτουργία του σχολείου (Γώγου – Κρητικού, 1994). Παρόλο, λοιπόν, που σε μεγάλο βαθμό οι γονείς φροντίζουν για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους, εσωτερικά ξέρουν πως ό,τι απαιτεί η ελληνική κοινωνία από τα παιδιά τους είναι μόνο σε επίπεδο τεχνοκρατικής γνώσης (Antonopoulou et al., 2011).

## **1.2 Βασικά Μοντέλα για τη Σχέση Σχολείου – Οικογένειας**

Η προσπάθεια να γίνει κατανοητή η σημασία της αλληλεπιδραστικής σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια είναι πολύπλοκη και απαιτητική. Η αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας του ζητήματος σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον διευκολύνεται σε μεγάλο βαθμό από τη διαδικασία της μοντελοποίησης, η οποία θεωρείται χρήσιμη και απαραίτητη, προκειμένου να περιγραφούν και να μελετηθούν πολύπλοκες καταστάσεις ή διαδικασίες (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Τα σημαντικότερα και πλέον καθιερωμένα μοντέλα που αφορούν στη σχέση σχολείου – οικογένειας είναι:

### **1.2.1 Το σταδιακό μοντέλο**

Το **σταδιακό** είναι ιστορικά το πρώτο μοντέλο που οριοθέτησε τη σχέση του σχολείου με την οικογένεια. Χρησιμοποίησε ως βάση τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού μέσα στο πέρασμα του χρόνου επικαλούμενο τις θεωρίες ανάπτυξης των Freud, Erickson και Piaget. Το βασικό του μειονέκτημα είναι ότι δεν προνοεί αλλά ούτε επιτρέπει την αλληλεπίδραση σχολείου – οικογένειας. Υποστηρίζει ότι μέχρι την είσοδο του παιδιού στο σχολείο η οικογένεια φέρει την αποκλειστική ευθύνη για την ανάπτυξή του, την οποία στη συνέχεια μεταβιβάζει στο σχολείο καθιστώντας το υπεύθυνο να προετοιμάσει το παιδί ώστε να αναλάβει τις ευθύνες για τον εαυτό του.

Στο μοντέλο αυτό η συνεργασία και επικοινωνία σχολείου – οικογένειας δε θεωρείται απαραίτητη (Γεωργίου, 2009; Μπρούζος, 1998).

### 1.2.2 Το οργανισμικό μοντέλο

Το **οργανισμικό μοντέλο** διέπεται από παρόμοια λογική με το σταδιακό. Βασίζεται σε ιδέες που διατυπώθηκαν από κοινωνιολόγους, όπως ο Weber και ο Parsons, προκειμένου να περιγραφεί η δομή και η λειτουργία παραγωγικών οργανισμών. Πρεσβεύει ότι οι οργανισμοί ή οι οργανωμένες ομάδες λειτουργούν αποτελεσματικότερα, όταν ενεργούν αυτόνομα και ανεξάρτητα (Γεωργίου, 2009). Με άλλα λόγια για να εξασφαλιστεί η επιτυχής λειτουργία τους και να διευκολυνθεί η επίτευξη των στόχων τους είναι απαραίτητο οι ιεραρχικές δομές να έχουν ξεκάθαρες αρμοδιότητες, η εξουσία να πηγάζει από καθορισμένες αρχές και να αποφεύγεται η επικάλυψη των ρόλων και των ευθυνών. Το μοντέλο αυτό κυριάρχησε για αρκετές δεκαετίες και σημάδεψε καθοριστικά την καθημερινή λειτουργία και τη διοίκηση του σχολείου (Γεωργίου, 2009). Το σημαντικότερο ίσως πρόβλημα που δημιούργησε ήταν η αποθάρρυνση διαπλοκής μεταξύ σχολείου και οικογένειας και η διστακτικότητα τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν. Η επαφή τους περιορίζεται μόνο σε περιπτώσεις μαθησιακών προβλημάτων ή προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού (Γεωργίου, 2009).

### 1.2.3 Το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων

Το μοντέλο των **κοινωνικών συστημάτων** προέρχεται από το χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης. Αποτελείται από δύο αλληλοεπηρεαζόμενες διαστάσεις: τη νομοθετική, που περιγράφει τη λειτουργία του οργανισμού (π.χ. σχολείου) μέσα στην κοινωνία και την ιδιογραφική, που περιγράφει τη λειτουργία του εργαζόμενου ατόμου (π.χ. εκπαιδευτικού) μέσα στον οργανισμό (π.χ. σχολείο) (Guba & Getzels, 1957). Το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα επηρεάζεται από τις αξίες και τους στόχους της κοινωνίας που υπηρετεί. Παράλληλα, η προσωπικότητα κάθε εκπαιδευτικού αλληλεπιδρά με το κλίμα και το ήθος που επικρατεί στις ομάδες του οργανισμού και επομένως διαμορφώνεται μια νέα κατάσταση όσον αφορά στους στόχους και στις επιδιώξεις (Γεωργίου, 2009).

Το μοντέλο αυτό είναι σε θέση να προβλέπει την αντίδραση του σχολείου σε καινοτομίες, όπως η ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής (Γεωργίου, 2009). Ακόμη κι αν

η επίσημη πολιτική του σχολείου ή του Υπουργείου Παιδείας είναι η ενίσχυση και ανάπτυξη προγραμμάτων γονεϊκής εμπλοκής, οι εκπαιδευτικοί, αν για οποιοδήποτε λόγο νιώσουν να απειλούνται από τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, θα βρουν τρόπο να σταματήσουν την ανάπτυξη αυτών των προγραμμάτων (Γεωργίου, 2009).

#### **1.2.4 Το μοντέλο των πολιτικών συστημάτων**

Το μοντέλο των πολιτικών συστημάτων αναπτύχθηκε από τον Easton το 1965 και αποτελεί προσπάθεια να περιγραφούν οι συναλλαγές που αναπτύσσονται μεταξύ των οργανισμών και των οργανωμένων ομάδων με τις οποίες υπάρχει αλληλεξάρτηση. Κάθε σύστημα που παράγει πολιτική και διαχειρίζεται θέματα εξουσίας βρίσκεται σε διαρκή διάλογο με τις ομάδες πίεσης που λειτουργούν στο περιβάλλον του (Γεωργίου, 2009). Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα υποστηρίζεται αλλά ταυτόχρονα δοκιμάζεται από ομάδες, όπως οι οργανωμένοι γονείς, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις των εκπαιδευτικών, η εκκλησία, τα πολιτικά κόμματα, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Τα αιτήματα και οι θέσεις που προβάλλονται από τη μία ή την άλλη πλευρά είναι πολλές φορές αλληλοσυγκρουόμενα και γι' αυτό απαιτείται ο συμβιβασμός των ακραίων θέσεων. Το μοντέλο αυτό εφαρμόζεται και στην περίπτωση του σχολείου, που αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος (Γεωργίου, 2009). Οι αποφάσεις και οι ενέργειες του διευθυντή και των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας επηρεάζουν τις οικογένειες των μαθητών και επομένως δεν μπορεί να αγνοείται η παρουσία των γονιών σε όλα τα επίπεδα λειτουργίας της σχολικής μονάδας (Γεωργίου, 2009).

#### **1.2.5 Το βιο-οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner**

Το βιο-οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979) βασίζεται στη συστημική προσέγγιση. Στο μοντέλο αυτό το σχολείο και η οικογένεια αντιμετωπίζονται ως οργανικά μέρη του ίδιου συστήματος, των οποίων η αλληλεπίδραση όχι μόνο δεν εμποδίζεται, αλλά θεωρείται τόσο επιθυμητή, όσο και αυτονόητη. Το άτομο ανήκει ταυτόχρονα σε διάφορα υποσυστήματα από τα οποία επηρεάζεται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Το οικοσυστημικό μοντέλο αποτελείται από μια σειρά ομόκεντρων κύκλων, από τους οποίους ο μεγαλύτερος αποτελεί το μακροσύστημα και ο μικρότερος περιέχει το κάθε άτομο (Μυλωνάκου –

Κεκέ, 2009). Οι ενδιάμεσοι κύκλοι αποτελούν μικροσυστήματα, μεσοσυστήματα και εξωσυστήματα, τα οποία περιλαμβάνουν το άτομο, αλλά αποτελούνται από όλο και μεγαλύτερες, απρόσωπες και τυπικές σχέσεις μεταξύ των μελών τους. Τα μικροσυστήματα είναι φυσικό να ασκούν τη μεγαλύτερη επίδραση. Έτσι, η οικογένεια, οι ομάδες συνομηλίκων και το σχολείο ασκούν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού (Γεωργίου, 2009).

Σύμφωνα με τις κεντρικές κατευθύνσεις του μοντέλου αυτού, το άτομο εξελίσσεται μέσα σε πλαίσια σχέσεων αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης, που τελικά συγκροτούν το περιβάλλον του. Ο Bronfenbrenner προσδιόρισε ένα σύνολο παραμέτρων, που ανήκουν σε διαφορετικά υποσυστήματα και ασκούν επίδραση στο άτομο. Αρχικά το μοντέλο ονομαζόταν οικοσυστημικό, αλλά αργότερα μετονομάστηκε σε βιο-οικοσυστημικό αναγνωρίζοντας την καθοριστική συμβολή και των βιολογικών παραμέτρων στην ανάπτυξη (Berk, 1993).

Στο βιο-οικοσυστημικό μοντέλο το ενδιαφέρον εστιάζεται στο περιβάλλον μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται και αναπτύσσεται το παιδί (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Κεντρικό σημείο του είναι η συμμετοχή του ατόμου σε όλη τη διάρκεια της ζωής του σε πολλά διαφορετικά συστήματα, που συνδέονται με σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης. Το μοντέλο αυτό αποδίδει με πληρότητα μια ολική αντίληψη για το παιδί και τα συστήματα που το περιβάλλουν και διαθέτει γενικότητα και τη δυνατότητα να υποστηρίξει επιλογές στρατηγικού χαρακτήρα κατά το σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

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

Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein (1995), με συστημική θέαση, επικεντρώνει το ενδιαφέρον όχι μόνο στις λειτουργικές σχέσεις σχολείου – οικογένειας, αλλά και στην ενεργοποίηση της κοινότητας, η οποία παρέχοντας «πόρους» είναι σε θέση να υποστηρίξει αποτελεσματικά το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Η Epstein αναγνωρίζει την ανάγκη για συνεργασία μεταξύ σχολείου – οικογένειας με τη συμμετοχή των τοπικών κοινοτήτων, επισημαίνοντας τους λόγους για τους οποίους μια τέτοια συνεργασία μπορεί να είναι αποδοτική. Μέσα από τις κοινές δράσεις σχολείου – οικογένειας – κοινότητας είναι δυνατό να προκύψουν ουσιαστικές βελτιώσεις και αλλαγές τόσο στα αναλυτικά προγράμματα όσο και στο σχολικό κλίμα (Epstein & Sheldon, 2002).

Οι επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής στο μοντέλο της Epstein δείχνουν ότι υπάρχουν τρία ευρύτερα περιβάλλοντα μέσα στα οποία αναπτύσσονται οι μαθητές: η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα. Αναγνωρίζεται επίσης ότι υπάρχουν κάποιες διαδικασίες και πρακτικές οι οποίες πραγματοποιούνται χωριστά από την οικογένεια, το σχολείο ή την κοινότητα. Το ζητούμενο βέβαια είναι οι σχέσεις μεταξύ των τριών συστημάτων και οι αλληλεπιδράσεις τους να οδηγούν στη λειτουργική τους συνύπαρξη επιτυγχάνοντας το στόχο τους που είναι η αρμονική ανάπτυξη του παιδιού (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Το μοντέλο αυτό διαθέτει σαφήνεια στόχων, πληρότητα σε πρακτικές οδηγίες, υποδείξεις και συμβουλές προς εκπαιδευτικούς και γονείς και τη δυνατότητα να καθορίσει αποφάσεις τακτικού χαρακτήρα στην παραγωγή και την εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Το μοντέλο της Epstein αποτελεί μια εφαρμογή του ευρύτερου συστημικού τρόπου θεώρησης των πραγμάτων στη σχέση σχολείου – οικογένειας. Η σύγχρονη αντιμετώπιση των γονιών ως συνεταίρων των εκπαιδευτικών στην προσπάθεια εκπαίδευσης των παιδιών θεμελιώνεται πάνω στο συστημικό μοντέλο (Γεωργίου, 2009).

### **1.2.7 Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας – σχολείου των Ryan and Adams**

Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας – σχολείου των **Ryan and Adams** προέκυψε από μια σειρά ερευνών σχετικά με τις επιπτώσεις που είναι δυνατό να επιφέρει η συνεργασία σχολείου – οικογένειας στη σχολική επιτυχία των μαθητών και στην καλύτερη κοινωνική τους προσαρμογή (Ryan & Adams, 1995 στο Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Το μοντέλο αυτό εστιάζει το ενδιαφέρον του στο παιδί – μαθητή και στα μέλη του άμεσου οικογενειακού του περιβάλλον, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στην επίδρασή τους στη σχολική επιτυχία. Μέσα από επτά επίπεδα καταναμημένα σε τέσσερις κατηγορίες, περιγράφει συστήματα σχέσεων και παραμέτρους που σχετίζονται με χαρακτηριστικά προσωπικότητας και αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και ασκούν επίδραση στη συμπεριφορά του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι, αλλά και στην επικοινωνία σχολείου – οικογένειας (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Στόχος του μοντέλου είναι να μπορεί να φιλοξενήσει σχεδόν όλες τις μεταβλητές που οι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει ή που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν στο έργο της μελέτης των ενδο-οικογενειακών διαδικασιών (Ryan



& Adams, 1998). Υποθέτει ότι όλες οι διαδικασίες στην οικογένεια ή τα χαρακτηριστικά των μελών της οικογένειας λειτουργούν με αμφίδρομους όρους, έτσι ώστε κάθε μία μεταβλητή μπορεί να ασκεί κάποιο είδος επιρροής σε όλες τις άλλες μεταβλητές και να επηρεάζεται από όλες τις άλλες μεταβλητές. Οι συνέπειες των αλληλεπιδράσεων γονέα - παιδιού για τη σχολική επιτυχία και την κοινωνική προσαρμογή στην τάξη διαμεσολαβούνται από τα χαρακτηριστικά του παιδιού στην ακαδημαϊκή προσπάθεια και στην πνευματική αποτελεσματικότητα. Το μοντέλο φαίνεται να προσφέρει ένα έγκυρο και χρήσιμο οδηγό για την οργάνωση πολυμεταβλητών αναλύσεων των σχέσεων οικογένειας - σχολείου (Ryan & Adams, 1998).

### **1.2.8 Το μοντέλο της γονεϊκής εμπλοκής των Hoover-Dempsey and Sandler**

Το μοντέλο της γονεϊκής εμπλοκής των **Hoover – Dempsey and Sandler** (1995, 1997) επιχειρεί μια διεξοδική και σε βάθος εξέταση των παραμέτρων της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών, διερευνώντας και συνυπολογίζοντας τις αντιλήψεις όλων των εμπλεκόμενων. Οι Hoover – Dempsey και Sandler προσπάθησαν να συνθέσουν μελέτες, έρευνες, ευρήματα και υποδείξεις με σκοπό να αξιοποιήσουν τον πλούτο των σχετικών πληροφοριών που συσσωρεύεται τα τελευταία χρόνια. Το μοντέλο συγκροτείται από πέντε επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο εντάσσονται τα προσωπικά κίνητρα των γονέων, οι προκλήσεις για συνεργασία και το πλαίσιο ζωής της οικογένειας. Στο δεύτερο επίπεδο εξετάζονται οι αντιλήψεις των γονέων για τους γενικότερους μηχανισμούς γονεϊκής εμπλοκής, ενώ στο τρίτο προσδιορίζονται οι αντιλήψεις των παιδιών για τους μηχανισμούς της γονεϊκής εμπλοκής. Στο τέταρτο επίπεδο προσδιορίζονται οι ιδιότητες των μαθητών που οδηγούν στη σχολική επιτυχία και τέλος, στο πέμπτο το ενδιαφέρον εστιάζεται στις επιδόσεις των μαθητών (Walker et al., 2005).

Επικεντρώνεται κυρίως στις ψυχολογικές παραμέτρους, ιδιαίτερα σε ό,τι ενδιαφέρει τους γονείς στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των παιδιών τους, αλλά και στις σχετικές αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Το μοντέλο διευκολύνει την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για τα κίνητρα των γονέων, τις αντιλήψεις γονέων και παιδιών για τη γονεϊκή εμπλοκή και για την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Αποτελεί το πιο

σύνθετο μοντέλο με τη μεγαλύτερη δυνατή περιεκτικότητα παραμέτρων στο πεδίο της γονεϊκής εμπλοκής (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

### 1.2.9 Το μοντέλο της συνεκπαίδευσης των Κεκέ και Μυλωνάκου

Το πιο πρόσφατο μοντέλο που αφορά στις σχέσεις σχολείου – οικογένειας είναι το **μοντέλο της συνεκπαίδευσης** (syneducation model), το οποίο προτάθηκε από τους Κεκέ και Μυλωνάκου το Μάρτιο του 2005, στο πλαίσιο της συνεργασίας τους με το πανεπιστήμιο του Harvard και της συμμετοχής τους στο ερευνητικό πρόγραμμα Harvard Family Research Project (Mylonakou & Kekes, 2005). Ως συνεκπαίδευση ορίζεται η απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας, ταυτόχρονα και σε συνεργασία, από άτομα διαφορετικών ηλικιών που και/ή έχουν μεταξύ τους διαφορετικές γνώσεις, εμπειρίες, ενδιαφέροντα και/ή κοινωνικοπολιτικό επίπεδο (Kekes & Mylonakou, 2006).

Η συνεκπαίδευση προκύπτει από την ανάγκη αντιμετώπισης πολύπλοκων και πολλές φορές απρόβλεπτων ζητημάτων, η μελέτη των οποίων δεν είναι δυνατό να περιορίζεται στο επιστημολογικό πλαίσιο του αναγνωρισμού, αλλά απαιτείται συχνά η ολική αντιμετώπιση με την αξιοποίηση της Συστημικής – Κυβερνητικής προσέγγισης (Κεκέ, 2008 στο Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Αποτελεί ένα νέο διεπιστημονικό ερευνητικό πεδίο που οδηγεί σε ένα νέο λειτουργικό μοντέλο εκπαίδευσης συμπληρώνοντας τις κοινωνικο-παιδαγωγικές πρακτικές και διαδικασίες της εκπαίδευσης των παιδιών και των ενηλίκων, οι οποίες προέρχονται από την τυπική, την άτυπη και τη μη τυπική εκπαίδευση. (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Στόχος του μοντέλου είναι η αλλαγή των στάσεων και συμπεριφορών των εκάστοτε συμμετεχόντων και η μετακίνησή τους από την παθητικότητα και την αδιαφορία προς μια ενεργό συμμετοχή σε κοινές συνεκπαιδευτικές δράσεις, προκειμένου να αντιμετωπιστούν κοινά προβλήματα ή να βελτιωθεί μια κατάσταση. Έχει μεγάλο πεδίο εφαρμογής και οδηγεί σε ένα νέο λειτουργικό μοντέλο εκπαίδευσης (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

### 1.3 Τρόποι Επικοινωνίας Σχολείου – Οικογένειας

Στη σύγχρονη εποχή είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει ουσιαστική συνεργασία μεταξύ σχολείου – οικογένειας και όχι απλά μια στοιχειώδης και επιφανειακή επικοινωνία μεταξύ τους. Οι πρακτικές που είναι δυνατό να εφαρμοσθούν για την επικοινωνία αυτή είναι πολλές.

Η ύπαρξη προγράμματος για τακτές ώρες επισκέψεων των γονέων στο σχολείο προκειμένου να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους, τα ενημερωτικά έντυπα που εκδίδει το σχολείο, καθώς και η παρακολούθηση των σχολικών δραστηριοτήτων από τους γονείς είναι τρόποι που συμβάλλουν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη της σχολικής επικοινωνίας, αλλά και στην πραγμάτωση των στόχων που θέτουν από κοινού το σχολείο και η οικογένεια (Πασιαρδής, 2004).

Κατά καιρούς έχουν προταθεί διάφορες τυπολογίες για την επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.

Σύμφωνα με τον Fullan (1982) υπάρχουν τέσσερις τύποι συμμετοχής των γονιών στα εκπαιδευτικά δρώμενα: συμμετοχή στη διδασκαλία στο σπίτι, συμμετοχή στη διδασκαλία στο σχολείο, εθελοντική κοινοτική εργασία και συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου.

Τέσσερις τύπους επικοινωνίας αναφέρει και ο Tomlinson (1991) (στο Γεωργίου, 2009): ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογένειας με επισκέψεις, επιστολές ή αναφορές, προσωπική εμπλοκή των γονιών σε δραστηριότητες εκπαιδευτικής φύσης, άτυπη εμπλοκή των γονιών σε δραστηριότητες του Συλλόγου Γονέων (ως απλών μελών) και επίσημη εμπλοκή των γονιών στη διοίκηση του σχολείου (ως αιρετών μελών του Συλλόγου Γονέων).

Ωστόσο, το πλαίσιο της Joyce Epstein (1995) των έξι τύπων συμμετοχής της οικογένειας στα σχολικά δρώμενα αναφέρεται συχνά στην έρευνα και τυγχάνει της έγκρισης και επιδοκιμασίας πολλών ερευνητών. Η Epstein περιγράφει έξι διαστάσεις των σχέσεων σχολείου-οικογένειας:

- Γονεϊκή μέριμνα: Παροχή βοήθειας και καθοδήγησης στις οικογένειες προκειμένου να δημιουργήσουν το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης.
- Επικοινωνία του σχολείου με τις οικογένειες: Διενέργεια αποτελεσματικών αμφίδρομων ανακοινώσεων σχετικά με τα σχολικά προγράμματα, την

πρόοδο των μαθητών, καθώς και τις οικογενειακές συνθήκες που αφορούν τη μάθηση.

- Εθελοντισμός: Υποκίνηση και ενεργοποίηση των γονέων προκειμένου να προσφέρουν εθελοντικές υπηρεσίες σε δραστηριότητες του σχολείου.
- Μάθηση στο σπίτι: Ενημέρωση των γονιών για τη συμμετοχή τους στις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών και στη μελέτη στο σπίτι.
- Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν θέματα διοίκησης του σχολείου: ενθάρρυνση των γονιών για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τα παιδιά τους, με σκοπό την αξιοποίηση των προτάσεων και εμπειριών για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Συνεργασία με την Κοινότητα: Αξιοποίηση των κοινοτικών πόρων και των υπηρεσιών για τη στήριξη και ενίσχυση του σχολικού έργου, των οικογενειών και των μαθητών.

Οι σχέσεις μεταξύ σχολείου – οικογένειας μπορούν να διακριθούν σε επίσημες ή τυπικές και σε ανεπίσημες ή άτυπες. Οι επίσημες αφορούν τις σχέσεις που αναπτύσσει το σχολείο με τους εκπροσώπους των συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων, ενώ οι ανεπίσημες αφορούν τις επαφές που διατηρούν οι γονείς ως άτομα με το προσωπικό του σχολείου (Γεωργίου, 1996).

### 1.3.1 Τυπικές σχέσεις – Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων

Στην Ελλάδα η ιδέα των συλλόγων Γονέων γεννήθηκε κατά τη μεταπολεμική περίοδο λόγω των τρομακτικών ελλείψεων σε στοιχειώδη μέσα για τη συντήρηση και τη λειτουργία των σχολείων (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008). Οι σύλλογοι Γονέων ενίσχυσαν ποικιλότροπα τις λειτουργικές δαπάνες, τη συντήρηση και την αποπεράτωση διδακτηρίων, αλλά και την πρόσληψη εκπαιδευτικών ιδιωτικού δικαίου και παράλληλα πέτυχαν την προαγωγή των σχέσεων γονέων – εκπαιδευτικών (Αθανασούλα - Ρέππα, 1999).

Σήμερα η συμμετοχή γονέων και κηδεμόνων στα εκπαιδευτικά δρώμενα είναι πλέον θεσμοθετημένη και τα βασικά όργανα είναι τα εξής: ο Σύλλογος Γονέων, που αποτελείται από τους γονείς των μαθητών σε επίπεδο σχολικής μονάδας, η Ένωση Γονέων, που συγκροτείται από τους Συλλόγους Γονέων του ίδιου Δήμου ή Δημοτικού Διαμερίσματος, η Ομοσπονδία Γονέων, που αποτελείται από τις Ενώσεις Γονέων

κάθε Νομού ή Νομαρχιακού Διαμερίσματος και τέλος η Ανώτατη Συνομοσπονδία Γονέων, που συγκροτείται από όλες τις Ομοσπονδίες της χώρας (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Μέσα από τους συλλόγους γονέων επιτυγχάνεται η ενημέρωση των γονέων για τα διάφορα γεγονότα στο σχολείο και αρκετές φορές ζητείται η εθελοντική συνεισφορά τους σε εκδηλώσεις. Οι σύλλογοι γονέων τις περισσότερες φορές παρέχουν μέσα και πόρους στις σχολικές μονάδες. Την ίδια στιγμή όμως απαιτούν συγκεκριμένες ενέργειες και κατευθύνουν το έργο των σχολείων. Για παράδειγμα «επιβάλλουν» τον τρόπο δαπάνης των χρημάτων που προσφέρουν. Προβλέπεται ότι στο προσεχές μέλλον οι σύλλογοι γονέων θα αποκτούν ολοένα και περισσότερη συμμετοχή και δύναμη στη διοίκηση των σχολείων (Πασιαρδής, 2004).

Σε έρευνα που πραγματοποίησε ο Γεωργίου (Georgiou, 1996) για τις τυπικές σχέσεις οικογένειας - σχολείου στην Κύπρο προέκυψαν τα εξής αποτελέσματα:

- Υπάρχουν Σύλλογοι Γονέων και Κηδεμόνων σε κάθε σχολείο. Ο ρόλος τους είναι βασικά η συγκέντρωση χρημάτων, μέσω της οργάνωσης διάφορων εκδηλώσεων και η χρησιμοποίησή τους για την οικονομική στήριξη των σχολικών προγραμμάτων ή μεμονωμένων μαθητών που έχουν ανάγκη. Δεν εμπλέκονται σε καμιά εκπαιδευτική διαδικασία λήψης αποφάσεων και δεν έχουν πρόσβαση στην καθημερινότητα του σχολείου. Η εθνική ένωσή τους είναι μια ισχυρή ομάδα πίεσης που οι ιθύνοντες λαμβάνουν σοβαρά υπόψη.

- Η Διοικούσα Επιτροπή κάθε Συλλόγου Γονέων συνήθως περιλαμβάνει άτομα υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και υψηλού μορφωτικού επιπέδου.

- Παρά το γεγονός ότι οι αρχές και οι εκπρόσωποι των γονέων αναφέρουν ότι η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και του Συλλόγου Γονέων είναι ομαλή και γόνιμη, προσεκτικότερη έρευνα αποκαλύπτει ότι υπάρχει συνεχής τριβή μεταξύ τους, και το καθένα μέρος κατηγορεί το άλλο για αυτό.

Στην Ελλάδα δεν έχει διερευνηθεί αρκετά το θέμα των τυπικών σχέσεων σχολείου - οικογένειας. Ωστόσο, η εμπειρία δείχνει ότι σε όλα σχεδόν τα σχολεία υπάρχει σύλλογος γονέων και κηδεμόνων. Η σχετική νομοθεσία (Ν. 2621/23-06-1998, Φ.Ε.Κ. 136/Α΄) προβλέπει ότι η συμμετοχή εκπροσώπων των γονέων των μαθητών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας 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. Στις επόμενες παραγράφους του ίδιου νόμου ορίζεται ο τρόπος διεξαγωγής των εκλογών.

Ωστόσο, οι στόχοι του συλλόγου γονέων και τα μέσα επίτευξής τους προβλέπονται στο καταστατικό ίδρυσης και λειτουργίας του, που μπορεί να διαφέρει για κάθε σύλλογο ([www.goneis-moraitis.gr](http://www.goneis-moraitis.gr); [www.anatoliaelementary.edu.gr](http://www.anatoliaelementary.edu.gr); [www.ka-parentsassociation.gr](http://www.ka-parentsassociation.gr)). Στους περισσότερους συλλόγους ως σκοποί ορίζονται μεταξύ άλλων: η συμβολή στην αγωγή και εκπαίδευση, η ηθική συμπαράσταση στους εκπαιδευτικούς λειτουργούς για την ενίσχυση του έργου τους και την αδέσμευτη άσκηση του λειτουργήματός τους, η συμπαράσταση στους μαθητές για την ανάπτυξη της πρωτοβουλίας της άμιλλας για μάθηση και εργασία, η συμπαράσταση στα συνδικαλιστικά αιτήματα του εκπαιδευτικού προσωπικού και μαθητών και τέλος, η ανάπτυξη αγώνων για τη λύση των προβλημάτων του σχολείου και της παιδείας γενικότερα ([www.goneis-moraitis.gr](http://www.goneis-moraitis.gr); [www.anatoliaelementary.edu.gr](http://www.anatoliaelementary.edu.gr); [www.ka-parentsassociation.gr](http://www.ka-parentsassociation.gr)).

Μεταξύ των μέσων για την επίτευξη των ως άνω σκοπών προβλέπεται η ανάπτυξη της συνεργασίας των γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών, η διαφώτιση γονέων και κηδεμόνων για τη συνειδητοποίηση των σκοπών του συλλόγου και η συνεργασία με άλλους συλλόγους (Ν. 2621/23-06-1998).

Εξάλλου, σε κάθε σχολική μονάδα υπάρχει και ο σχολικός κανονισμός. Με τον όρο "σχολικός κανονισμός" εννοούμε το σύνολο των όρων και των κανόνων που αποτελούν προϋποθέσεις για να πραγματοποιείται ανενόχλητα, μεθοδικά και αποτελεσματικά το έργο του σχολείου (<http://5thschoolt.tripod.com/kanonismos.htm>). Οι κανόνες αυτοί πρέπει να αποβλέπουν στη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού και διδακτικού κλίματος το οποίο θα εξασφαλίζει τη συνεργασία των μελών της σχολικής κοινότητας, χωρίς εντάσεις και συγκρούσεις, με αμοιβαίο σεβασμό και αναγνώριση. Στο πλαίσιο αυτό ο όρος "σχολική πειθαρχία" αποκτά δημοκρατικό περιεχόμενο και αναδεικνύεται σε βασικό ποιοτικό στοιχείο του σύγχρονου δημοκρατικού σχολείου. (<http://5thschoolt.tripod.com/kanonismos.htm>)

Σε ό,τι αφορά τις σχέσεις σχολείου – οικογένειας οι σχολικοί κανονισμοί προβλέπουν τα ακόλουθα: Το σχολείο χρειάζεται και επιδιώκει τη συνεργασία του Συλλόγου γονέων για την προαγωγή του σχολικού έργου. Είναι προφανές ότι το εκπαιδευτικό έργο ανήκει στην αρμοδιότητα και ευθύνη του Συλλόγου των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή κάθε σχολείου. Τα θέματα όμως της παιδαγωγικής λειτουργίας, των ενδοσχολικών και εξωσχολικών εκδηλώσεων και το γενικότερο κλίμα στο σχολικό χώρο επηρεάζονται από την καλή συνεργασία των εκπαιδευτικών και του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων αποτελεί τη συλλογική έκφραση της άποψης των Γονέων και Κηδεμόνων των μαθητών (<http://5thschoolt.tripod.com/kanonismos.htm>).

### 1.3.2 Άτυπες σχέσεις – Γονεϊκή Εμπλοκή

Στο επίπεδο των άτυπων σχέσεων γονιών - σχολείου η έρευνα κυριαρχείται από την έννοια της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο, που συνήθως ορίζεται ως η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, όπως ο εθελοντισμός, η παρατήρηση μέσα στην τάξη, η παρουσία γονέων και εκπαιδευτικών σε συνέδρια, ο προγραμματισμός, η παρουσία σε συμβουλευτικές επιτροπές και η συμμετοχή σε σχολικές κοινωνικές εκδηλώσεις (Hill & Taylor, 2004).

Οι έννοιες της «γονεϊκής συμμετοχής» και της «γονεϊκής εμπλοκής» χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν πρακτικές που έχουν σκοπό να φέρουν πιο κοντά τα σχολεία στις οικογένειες των μαθητών τους (Γεωργίου, 2009). Ωστόσο, οι έννοιες αυτές δεν είναι ταυτόσημες. Η έννοια της «γονεϊκής εμπλοκής» αναφέρεται σε διαδικασίες που σχετίζονται κυρίως με την καθοδηγούμενη και οριοθετημένη ανάμειξη των γονιών στα σχολικά δρώμενα, σύμφωνα με τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού προσωπικού. Η έννοια της «γονεϊκής συμμετοχής» σχετίζεται με ένα ευρύτερο φάσμα σχέσεων και δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς το σκοπό τους, έτσι ώστε τα δύο μέρη να μοιράζονται ευθύνες και εξουσία σε μια συνεχή βάση (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Ο Ματσαγγούρας (2008) θεωρεί ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι δυνατό να γίνει με πολλούς τρόπους και αναφέρει τέσσερις ομάδες υποδειγμάτων συνεργασιών σχολείου - γονέων: τα σχολείο - κεντρικά υποδείγματα με κυρίαρχη την παράμετρο της θεσμοθετημένης εξουσίας, τα υποδείγματα επικουρικής εμπλοκής των γονέων με

κυρίαρχη την ψυχοπαιδαγωγική παράμετρο, τα διαπραγματευτικά υποδείγματα με κυρίαρχη την ψυχοπαιδαγωγική και πολιτική παράμετρο και τέλος, τα οικογενειακά - κεντρικά υποδείγματα με κυρίαρχη την πολιτική παράμετρο.

Οι Martin et al. (1997) προτείνουν ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων ανάπτυξης των δεσμών ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο, το οποίο προνοεί μια λεπτομερή περιγραφή για το πώς η «εμπλοκή» των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι δυνατό να μετατραπεί σε μια αμοιβαία συνεργασία. Τα στάδια αυτά είναι:

- *Στάδιο εξάρτησης:* Οι γονείς σε αυτό το στάδιο είναι παθητικοί και «ευλαβικοί» απέναντι στην επαγγελματική εμπειρογνομosύνη των εκπαιδευτικών.

- *Στάδιο συνδρομής:* Οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να ζητούν τη συμβολή των οικογενειών του σχολείου για αλλαγές και οι απόψεις των γονέων αρχίζουν να εισακούονται.

- *Στάδιο αλληλεπίδρασης:* Η ενεργός ανάμειξη των οικογενειών στη σχολική ζωή είναι αναμενόμενη, εφόσον οι γονείς θεωρούνται ως «συν-εκπαιδευτές» των παιδιών.

- *Στάδιο συνεργασίας και συνεταιρισμού:* Η εκπαιδευτική δράση στη σχολική μονάδα και, γενικότερα, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αποτελούν κοινή συνισταμένη της αγωγικής συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων.

Είναι δεδομένο ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι ένα θεμελιώδες ζήτημα στη σχολική ψυχολογία. Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δύο δεκαετιών οι σχολικοί ψυχολόγοι έχουν ιδιαίτερα ενδιαφερθεί για την προώθηση της ανάπτυξης του παιδιού με την παγιοποίηση της συνεργασίας οικογένειας – σχολείου (Squires et al, 2007). Σχετική έρευνα (Pelco et al., 2000) δείχνει ότι οι σχολικοί ψυχολόγοι επιδίδονται σε μια σειρά από δραστηριότητες συνεργασίας οικογένειας – σχολείου με σκοπό την προώθηση του ρόλου τους ως άμεσων πόρων και ως συμβούλων των οικογενειών.

Μερικοί ερευνητές στον ορισμό της γονεϊκής εμπλοκής τονίζουν τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, όπως η γονική προσέλευση στις εκδηλώσεις του σχολείου και η συμμετοχή σε οργανώσεις γονέων – εκπαιδευτικών (Γεωργίου, 2009). Άλλοι περιλαμβάνουν τις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σπίτι και υποστηρίζουν την επίδοση των μαθητών, όπως η γονική βοήθεια στα μαθήματα και οι συζητήσεις των γονέων και των παιδιών σχετικά με σχολικά θέματα.



Ακόμα άλλοι περιλαμβάνουν αφηρημένες έννοιες, όπως οι προσδοκίες των γονέων για την εκπαίδευση του παιδιού (Jordan et al., 2001).

Ο όρος γονεϊκή εμπλοκή χρησιμοποιείται επίσης για να περιγράψει τις γονικές πεποιθήσεις και τις προσδοκίες στην ακαδημαϊκή επίδοση, καθώς και τη γονική πολύπλευρη συμπεριφορά στο σπίτι και στο σχολείο, προκειμένου να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές επιδόσεις των παιδιών (Hill & Taylor, 2004). Η γονική συμμετοχή, ως εκ τούτου, αναφέρεται στη συμμετοχή των γονέων σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία (Cooper et al., 2000; Stevenson & Baker, 1987).

Έχει παρατηρηθεί ότι η γονεϊκή εμπλοκή έχει οριστεί σε όλες τις μελέτες να αντιπροσωπεύει διαφορετικές συμπεριφορές και πρακτικές στο σπίτι ή στο σχολείο, συμπεριλαμβανομένων των γονικών φιλοδοξιών, προσδοκιών, στάσεων και πεποιθήσεων σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού τους. Ανεξάρτητα από ορισμένες δυσκολίες στο να καθοριστεί λειτουργικά ο όρος (Christenson et al., 1992; Englund et al., 2004; Georgiou, 1997; Hong & Ho, 2005), οι περισσότεροι ερευνητές θα συμφωνούσαν με την τυπολογία που προτείνεται από την Epstein και τους συνεργάτες της (Epstein et al., 1997 στο Georgiou & Tourva, 2007). Η Epstein ορίζει τη γονεϊκή εμπλοκή των γονέων να έχει έξι συνιστώσες: συμμετοχή στην ανατροφή των παιδιών (Τύπος 1), επικοινωνία με τους δασκάλους και τα σχολεία (Τύπος 2), εθελοντισμός στο σχολείο (Τύπος 3), βοήθεια προς τα παιδιά να μαθαίνουν στο σπίτι (Τύπος 4), συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο (Τύπος 5) και συνεργασία με την κοινότητα (Τύπος 6). Στο ίδιο άρθρο, η ίδια πρότεινε τρόπους για να βοηθήσουν οι εκπαιδευτικοί τους γονείς να συμμετέχουν σε κάθε τύπο εμπλοκής. Η αποτελεσματικότητα του κάθε τύπου της γονεϊκής εμπλοκής έχει υποστηριχθεί από διάφορες μελέτες που έχουν συνδεθεί με ακαδημαϊκά, συναισθηματικά και αποτελέσματα συμπεριφοράς των μαθητών (Lewis et al., 2011).

Οι Seitsinger et al. (2008) πιστεύουν ότι δεν υπάρχει συναίνεση ως προς τον ορισμό της γονεϊκής εμπλοκής, πιθανώς επειδή ο ορισμός εξαρτάται από το ποιος καλείται να τον παράσχει. Έχει αναφερθεί ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετικές απόψεις σχετικά με την έννοια της γονεϊκής εμπλοκής. Σε έρευνα που διεξήγαγαν οι ίδιοι ερευνητές, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί όρισαν τη γονεϊκή εμπλοκή ως συμμετοχή των γονέων σε επίσημες σχολικές δραστηριότητες, όπως σχολικές εκδηλώσεις, συναντήσεις, εργαστήρια, διοικητικές δραστηριότητες (Seitsinger et al., 2008). Ωστόσο, οι γονείς στην ίδια μελέτη όρισαν τη γονεϊκή

εμπλοκή ως τη συμμετοχή τους σε άτυπες δραστηριότητες στο σπίτι, όπως ο έλεγχος των κατ' οίκον εργασιών, η ανάγνωση για τα παιδιά τους, το να ακούνε τα παιδιά τους να διαβάζουν, το να πάρουν βοήθεια από φροντιστήριο, το να εμπνεύσουν πολιτιστικές αξίες, να μιλάνε με τα παιδιά, να τα στέλνουν στο σχολείο ταϊσμένα, καθαρά και ξεκούραστα. Και οι δύο πλευρές, δάσκαλοι και γονείς, μπορούν να έχουν έτσι περιορισμένη θέα ως προς το τι συνιστά την εμπλοκή των γονέων.

Η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία μπορεί να ορίζεται ως η ύπαρξη αποτελεσματικών μορφών επικοινωνίας σχολείου - σπιτιού και σπιτιού - σχολείου σχετικά με τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο των παιδιών (Stevenson & Baker, 1987). Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους γονείς να συμμετέχουν με αυτόν τον τρόπο με παροχή συναντήσεων, τηλεφωνικές κλήσεις, χρήσιμες ανακοινώσεις, υπομνήματα και ενημερωτικά δελτία σχετικά με τις πολιτικές του σχολείου, τις μεταρρυθμίσεις, καθώς και τα διαθέσιμα μαθήματα, τα προγράμματα, και τις δραστηριότητες εντός του σχολείου, καθώς και με την αποστολή φακέλων στο σπίτι με τις εργασίες των μαθητών σε εβδομαδιαία ή μηνιαία βάση για σχόλια από τους γονείς (Lewis et al., 2011).

Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2009) η εμπλοκή των γονιών στη σχολική ζωή του παιδιού είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί ανεξάρτητα από τη στάση που τηρεί το σχολείο και είναι άμεσα εξαρτώμενη από την προσωπικότητα, τις στάσεις και τα γενικότερα χαρακτηριστικά του γονιού. Ως αποτέλεσμα μιας σειράς ερευνών που πραγματοποίησε προτείνει ως πιο συνηθισμένους τύπους γονεϊκής εμπλοκής τους εξής: εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς, έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς, βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία, ανάπτυξη ενδιαφερόντων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ευρύτερης προσωπικότητας του παιδιού και επαφή με το σχολείο. Στον τελευταίο τύπο η γονεϊκή εμπλοκή εκφράζεται μέσα από τη συχνότητα και την ποιότητα της επαφής που διατηρεί ο γονιός με το σχολείο.

Σε άλλη έρευνα ο ίδιος ερευνητής (Georgiou, 1996) περιγράφει την κατάσταση που επικρατεί σε σχολεία της Κύπρου όσον αφορά στις άτυπες, μεμονωμένες επαφές που έχουν οι γονείς με το σχολείο ως ακολούθως:

- Οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο ως προσκεκλημένο ακροατήριο σε κοινωνικές εκδηλώσεις ή σε σχολικές παραστάσεις. Καλούνται, επίσης, για να ενημερωθούν για την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών τους στο σχολείο.

- Οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο έχουν συχνότερη και καλύτερη επαφή με το σχολείο σε σχέση με τους γονείς με χαμηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης και χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Επίσης, οι γονείς των παιδιών που δεν παρουσιάζουν προβλήματα ακαδημαϊκά ή κοινωνικά επισκέπτονται το σχολείο πιο συχνά από τους γονείς των παιδιών που έχουν αυτά τα προβλήματα. Σύμφωνα με τους καθηγητές, οι γονείς που θα πρέπει να έρχονται στο σχολείο πιο συχνά δεν το κάνουν, και εκείνοι που δεν χρειάζεται να έρχονται, το κάνουν.

- Μερικοί γονείς βοηθούν εθελοντικά σε διάφορες μη-εκπαιδευτικές δραστηριότητες στο σχολικό κτίριο (προσφέροντας πρωινό, προσέχοντας τα μικρότερα παιδιά μετά το σχολείο, καθαρίζοντας ή επισκευάζοντας το σχολικό εξοπλισμό).

Στην Ελλάδα οι άτυπες σχέσεις σχολείου – οικογένειας περιγράφονται στους σχολικούς κανονισμούς: Οι γονείς και οι κηδεμόνες επικοινωνούν συχνά με το Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς της τάξης, παρακολουθούν με ενδιαφέρον τη φοίτηση, το ήθος και τη σχολική επίδοση και ενημερώνουν υπεύθυνα το σχολείο για όλα τα ζητήματα τα οποία σχετίζονται με το μαθητή και επηρεάζουν τη συμπεριφορά του στο σχολείο (<http://5thschoolt.tripod.com/kanonismos.htm>: Κεφ.IV, παρ. 2) . Ο Γονέας - Κηδεμόνας δικαιούται να έχει πλήρη και υπεύθυνη ενημέρωση για το μαθητή, αλλά οφείλει και ο ίδιος να ενημερώνει το σχολείο για θέματα που μπορεί να επηρεάζουν την επίδοση ή τη συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο. Η ενημέρωση των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών πρέπει να γίνεται συστηματικά, προγραμματισμένα και όπως προβλέπεται από την κείμενη νομοθεσία. Κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να γνωστοποιήσει τις ώρες της εβδομάδας κατά τις οποίες θα μπορεί να δέχεται τους γονείς και να τους ενημερώνει λεπτομερώς και υπεύθυνα. Για την καλύτερη εξυπηρέτηση των γονέων θα ήταν χρήσιμο να μην υπάρχει μεγάλη διασπορά των ωρών ενημέρωσης κατά τη διάρκεια εβδομάδας. (<http://5thschoolt.tripod.com/kanonismos.htm>).

Η μελέτη των Deslandes & Bertrand (2005) που έγινε με γονείς μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, έδειξε ότι όταν οι γονείς αντιλαμβάνονται ότι τα παιδιά τους τους καλούν συχνά να συμμετέχουν στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή τους, γίνονται πιο ενεργοί στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών τους στο σπίτι. Πράγματι, η πρόσκληση των παιδιών προς τους γονείς τους να εμπλακούν

περισσότερο έχει θεωρηθεί ως ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που καθορίζουν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).

Η σπουδαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής επιβεβαιώνεται και από τη σύνδεσή της με την αποτελεσματικότητα του σχολείου. Συγκεκριμένα, σε διεθνείς έρευνες (π.χ. Hoover-Dempsey et al., 1987; Georgiou, 1996) η ενεργός ανάμειξη των γονιών στα σχολεία και η επιθυμία τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους να μάθουν έχει επισημανθεί ως ένας από τους παράγοντες που διέπουν τη λειτουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου. Τα αποτελεσματικά σχολεία εξασφαλίζουν αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς ενημερώνοντάς τους για τους στόχους που τέθηκαν, τις προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους και την πρόοδό τους στους διάφορους τομείς του αναλυτικού προγράμματος. Παράλληλα στα αποτελεσματικά σχολεία εφαρμόζεται πολιτική ελεύθερης εισόδου, ώστε οι γονείς να μπορούν να επικοινωνούν με το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς, να νιώθουν ευπρόσδεκτοι στο σχολείο και να εκφράζουν τη γνώμη τους πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα που αφορούν τα παιδιά τους (Πασιαρδής, 2004).

Γενικά, πρέπει να υπάρχει ένα καλό και αποτελεσματικό σύστημα επικοινωνίας μεταξύ γονιών και σχολείου με σκοπό να αναδειχθούν τρόποι με τους οποίους οι γονείς να μπορούν να βελτιώσουν την ποιότητα της βοήθειας που παρέχουν στα παιδιά τους (Πασιαρδής, 2004).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ- ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

### 2.1 Αναγκαιότητα επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου - οικογένειας

Η συνεργασία σχολείου – οικογένειας κρίνεται σήμερα αναγκαία, καθώς γονείς και εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα. Κάποια από αυτά είναι η απώλεια των ενιαίων αντιλήψεων και των μεθόδων αγωγής, ως αποτέλεσμα των πολύμορφων επιδράσεων που ασκούνται στο παιδί από διαφορετικές κατευθύνσεις, η αδυναμία αντιμετώπισης των παιδαγωγικών προβλημάτων και η απελπισία λόγω των επαγγελματικών αδιεξόδων των νέων που διαφαίνονται στο μέλλον. Σ' αυτά πρέπει να προστεθούν και οι διαταραχές των σχέσεων μαθητών – εκπαιδευτικών και γονέων – παιδιών, που έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου και της οικογένειας (Μπρούζος, 1998).

Η οικογένεια ως πρωτογενής κοινωνική ομάδα ασκεί μια σειρά λειτουργιών για τα μέλη της με στόχο την επιβίωση, την ανάπτυξη και την προσαρμογή τους στη διαρκώς μεταβαλλόμενη και πολύπλοκη κοινωνία. Η οικογένεια, έχοντας ένα ορισμένο κοινωνικοοικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο και μια συγκεκριμένη δυναμική, επιδρά στην ψυχολογία του παιδιού, στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας του, αλλά και στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής σχέσης, αφού δημιουργεί στο μαθητή συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές, με επίδραση στις διαπροσωπικές του σχέσεις, στην επίδοσή του στο σχολείο και στον τρόπο που αυτός επικοινωνεί με το δάσκαλο και τους συμμαθητές του (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών χτίζει μια καλύτερη σχέση μεταξύ των δύο μερών (Davies, 1988). Η εκπαίδευση του παιδιού, η οποία ξεκίνησε στο σπίτι, παίρνει σάρκα και οστά στο σχολείο και διαμορφώνεται περαιτέρω στους κοινωνικούς κύκλους. Η καλή εκπαίδευση εξαρτάται από τη συντονισμένη προσπάθεια αυτών των τριών φορέων και ιδιαίτερα από τους ισχυρούς δεσμούς μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας (Gökalp et al., 2010).

Άλλωστε, η συμμετοχή των γονέων και της κοινωνίας αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολείου, όπως προαναφέρθηκε (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Σε τέτοια σχολεία η οικογένεια του παιδιού και η κοινωνία συμμετέχουν σε δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης και στη διαδικασία λήψης

αποφάσεων του σχολείου. Επιπλέον, χρησιμεύουν ως πηγές που βοηθούν στην ανάπτυξη των σχολικών δραστηριοτήτων. Δεν είναι δυνατόν για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του σχολείου να είναι αποτελεσματικό χωρίς τη συμμετοχή της οικογένειας του παιδιού (Gökalp et al., 2010). Η οικογένεια παρέχει στο παιδί άτυπη εκπαίδευση, ενώ τα σχολεία προσδίδουν στο παιδί την τυπική εκπαίδευση. Είναι πολύ σημαντικό για την άτυπη και τυπική εκπαίδευση να συμπληρώνουν η μία την άλλη, έτσι ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να επιτύχουν τους κοινωνικούς στόχους. Η οικογένεια πρέπει να συμμετέχει στη διαδικασία της επίσημης εκπαίδευσης για την επίτευξη των στόχων αυτών (Gökalp et al., 2010).

Στις μέρες μας αρκετές παγκόσμιες πολιτικές, ιστορικές και κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές έχουν αυξήσει την ευαισθητοποίηση όσον αφορά τη σχέση μεταξύ σπιτιού και σχολείου και ιδιαίτερα τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Νόβα – Καλτσούνη, 2010). Το ερέθισμα για αυτό το αυξημένο ενδιαφέρον μπορεί να βρεθεί σε εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, στον εκδημοκρατισμό του σχολείου, στην ιδέα της παροχής ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης, στην τάση για αποκέντρωση καθώς και στο διάλογο για το ζήτημα της ανάθεσης της ευθύνης για την εκπαίδευση του παιδιού (Davies & Johnson 1996). Κατά συνέπεια, η εκπαιδευτική και ψυχολογική έρευνα για τις παραμέτρους και τα αποτελέσματα της γονεϊκής συμμετοχής έχει γίνει πολύ δημοφιλής τον τελευταίο καιρό. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των γονέων μοιράζονται κοινούς στόχους, ενώ καθένας από αυτούς έχει συμπληρωματικές ικανότητες και γνώσεις (Georgiou & Tourva, 2007).

Σχετικά με την αναγκαιότητα της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας παρατίθενται ενδεικτικά τα αποτελέσματα μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τους Seitsinger et al. (2008) και έδειξε ότι: Οι δάσκαλοι έρχονται σε επαφή με τους γονείς για να δώσουν (α) πληροφορίες σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών και των προβλημάτων, (β) πληροφορίες και δραστηριότητες για την αύξηση της συμμετοχής των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο, και (γ) ενημέρωση και παραπομπές για την υγεία και τις ανάγκες των κοινωνικών υπηρεσιών. Στη δεύτερη διάσταση της παροχής πληροφοριών και δραστηριοτήτων για την αύξηση της γονικής συμμετοχής κυρίως στο σπίτι κατατάσσονται πρακτικές των εκπαιδευτικών για (α) να δώσουν πληροφορίες για τα προγράμματα και τις απαιτήσεις της βαθμίδας που διδάσκουν, (β) να κάνουν υποδείξεις προς τους γονείς σχετικά με το πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τα μαθήματά τους, (γ) να παρέχουν κατ' οίκον εργασία για να κάνουν με τους

μαθητές, (δ) να παρέχουν πληροφορίες μιλώντας στους μαθητές σχετικά με τη σημασία του σχολείου, και (ε) να χρησιμοποιούν τους γονείς ως σχολικούς πόρους ή εθελοντές (Seitsinger et al., 2008).

Είναι αναμφισβήτητο, λοιπόν, ότι η επικοινωνία και συνεργασία σχολείου - οικογένειας εξυπηρετεί συγκεκριμένους και σημαντικούς στόχους. Οι γονείς πληροφορούνται εκτενώς για τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου και τις μεθόδους υλοποίησής τους. Έχουν τη δυνατότητα να γνωρίζουν τους εκπαιδευτικούς, να συζητούν για τα κοινά προβλήματα και να μαθαίνουν νέους ενδεδειγμένους παιδαγωγικούς τρόπους αντιμετώπισης των παιδιών τους. Το σχολείο από την άλλη μπορεί να λαμβάνει υπόψη τις προτάσεις και τις σκέψεις των γονιών και να τις αξιοποιεί για τη βελτίωση της σχολικής ζωής. Επίσης, μπορεί να αξιοποιεί τη βοήθεια των γονέων σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες εγκαταλείποντας την πολιτική της εσωστρέφειας και ανοίγοντας μέσω των γονέων τις πόρτες του στην ευρύτερη τοπική κοινωνία (Μπρούζος, 1998).

Γίνεται επομένως κατανοητό ότι δεν είναι μόνο απαραίτητες οι σχέσεις, αλλά θα πρέπει να είναι σημαντικές για τους ανθρώπους που εμπλέκονται σε αυτά: όχι μόνο σχέσεις, αλλά "καλές" σχέσεις (Guerra & Luciano, 2010).

## 2.2 Οφέλη Επικοινωνίας Σχολείου - Οικογένειας

Η συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει πολλά πλεονεκτήματα και επηρεάζει όλους τους εμπλεκόμενους: μαθητές, γονείς, σχολείο, παρεχόμενη εκπαίδευση. Πολυάριθμες ερευνητικές μελέτες σχετικά με τη σημασία της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας υποδεικνύουν ότι η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι επωφελής για όλα τα μέρη που ενδιαφέρονται για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών (Hoover-Dempsey et al., 2002).

Τα σχολεία που προωθούν τη συμμετοχή των γονέων επιτυγχάνουν υψηλές αξιολογήσεις της αποτελεσματικότητας, εφαρμόζουν μια ποικιλία από ευέλικτα προγράμματα και δείχνουν πνεύμα συνεργασίας και ενδιαφέρον κατά την επικοινωνία με την κοινότητα (Koutrouba et al., 2009).

Μια ισχυρή «σύμπραξη» σχολείου και οικογένειας ενισχύει όχι μόνο το συνεργατικό κλίμα ανάμεσά τους, αλλά επιπλέον οδηγεί γονείς, μαθητές και

εκπαιδευτικούς στην καλύτερη κατανόηση των στόχων του σχολείου, αναδεικνύει τις προσωπικές ανάγκες κάθε μαθητή, διευρύνει τους διαύλους επικοινωνίας και τις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών με την οικογένεια, ενώ παράλληλα διευκολύνει την προσαρμογή των νέων στις ραγδαίες κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές αλλαγές της εποχής μας (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2009).

### 2.2.1 Οφέλη για τους μαθητές

Τα αποτελέσματα ερευνών εδώ και 30 χρόνια δείχνουν ότι οι μαθητές όλων των ηλικιών και οικονομικού υπόβαθρου είναι πιθανό να επωφεληθούν από τη γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαίδευσή τους, τόσο στα ακαδημαϊκά προσόντα τους και στη σχολική επίδοση όσο και στο προφίλ της κοινωνικής συμπεριφοράς τους (Bacete & Rodriguez, 2004; Hogue et al., 2002; Jeynes, 2005). Γίνονται πιο κοινωνικοί και παρουσιάζουν υγιή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη (Athanasoula – Reppa et al., 2010). Επίσης, η ύπαρξη επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου – οικογένειας επιδρά θετικά στη συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο, στην αλλαγή των απόψεων των μαθητών σχετικά με το κλίμα στο σχολείο, στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση, στη θετική στάση και συμπεριφορά των μαθητών και στη βελτίωση της σχέσης γονέων – μαθητών (Greenwood & Hickman, 1991).

Η Epstein (1995) αναφέρει ότι οι μαθητές σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης είναι προθυμότεροι στη σχολική εργασία, έχουν πιο θετική στάση στο σχολείο, υψηλότερες προσδοκίες, αλλά και άλλες θετικές συμπεριφορές όταν οι γονείς τους είναι ενήμεροι και γνώστες των εκπαιδευτικών πραγμάτων και διαδικασιών, όταν τους ενθαρρύνουν και συμμετέχουν. Επιπλέον, η συνεργασία αυτή μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην κατεύθυνση της έγκαιρης παρέμβασης σε προβλήματα, τα οποία μπορεί να συνδέονται είτε με τη μάθηση είτε με τη συμπεριφορά του παιδιού (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005).

Συμπερασματικά, η ενεργητική συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που αφορούν στα παιδιά τους αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική για τους μαθητές σχετικά με: τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων, τον υψηλότερο βαθμό συμμετοχής και ενδιαφέροντος στην τάξη, την αυξημένη ευθύνη για μάθηση, την ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών, που τους ανατίθενται στο σπίτι, με περισσότερο υπεύθυνο και συστηματικό τρόπο, την επιπλέον ανάπτυξη



συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, τη δημιουργία θετικής στάσης και συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον, την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής διαρροής, την πρόληψη και την αντιμετώπιση των δυσκολιών προσαρμογής των νέων στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνική μας πραγματικότητα (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2009).

### 2.2.2 Οφέλη για τους γονείς

Η συνεργασία σχολείου - οικογένειας επηρεάζει θετικά και τους γονείς. Οι γονείς συναναστρέφονται περισσότερο τα παιδιά τους (Epstein, 1986), τα γνωρίζουν καλύτερα, κατανοούν τις αδυναμίες και τις ικανότητές τους, μαθαίνουν κάποιες τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων και καλύτερης επικοινωνίας με τα παιδιά τους στο σπίτι, ισχυροποιούν και ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των παιδιών, αξιολογούν πιο θετικά τους εκπαιδευτικούς (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005).

Επιπλέον, οι γονείς που ασχολούνται με την εκπαίδευση των παιδιών επιδεικνύουν καλή επικοινωνία και γονεϊκές δεξιότητες, έντονο ενδιαφέρον σε σχολικά θέματα (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) και καλή κατανόηση των αναγκών των παιδιών τους. Τηρούν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τείνουν να είναι υποστηρικτικοί με τη σχολική εργασία στο σπίτι σε τακτική βάση (Epstein, 1995).

Πολυάριθμες μελέτες (π.χ. Krasnow, 1990; Harry, 1992; Pratt et al., 1992; Grolnick et al., 1997) έχουν δείξει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί προσκαλούν τους γονείς, τότε οι γονείς από πολύ διαφορετικά οικονομικά και κοινωνικά υπόβαθρα μπορεί να συμμετέχουν παραγωγικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Επίσης, οι γονείς εκτιμούν την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και μπορεί να παρουσιάσουν αυξημένη αποτελεσματικότητα στην παροχή βοήθειας στη μάθηση των παιδιών τους, όταν οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν ειδικές προτάσεις για εμπλοκή (π.χ. Epstein, 1986; Hoover-Dempsey et al., 1992; Hoover-Dempsey et al., 1995).

Όσο πιο δημιουργικές τεχνικές επικοινωνίας χρησιμοποιούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων, τόσο πιο πρόθυμοι γίνονται οι γονείς για συμμετοχή και συνεργασία, αλλά και στην αποδοχή των καινοτομιών του σχολείου (Athanasoula – Reppa et al., 2010). Όταν οι γονείς αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο σχολείο είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν στη σχολική ζωή (Molland, 2004; Carlisle et al., 2005).

Άλλες μελέτες συνδέουν τη συμμετοχή των γονέων με ωφέλειες για τους γονείς, συμπεριλαμβανομένης της μεγαλύτερης εκτίμησης του ρόλου τους, την αίσθηση της επάρκειας, την αντίληψη της γονικής αρμοδιότητας (McBride, 1991), την ενίσχυση των κοινωνικών δικτύων και το κίνητρο για να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους (Davies, 1988). Οι γονείς που συμμετέχουν αναπτύσσουν αισθήματα "ιδιοκτησίας" για το σχολείο, μπορούν να σχηματίσουν ισχυρές ομάδες πίεσης και αυτό οδηγεί σε ισχυρότερη πολιτική στήριξη για τις απαιτήσεις του σχολείου από την κοινωνία (Γεωργίου, 2009).

Συνοψίζοντας τα οφέλη για τους γονείς από την εμπλοκή τους στις δραστηριότητες των παιδιών τους τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, η Μυλωνάκου – Κεκέ (2009) αναφέρει ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται το όφελος μέσα από τη βελτίωση των σχέσεων με τα παιδιά τους, την πρόοδο που αυτά σημειώνουν, την απόκτηση πρόσθετων δικών τους δυνατοτήτων για την υποστήριξη των μαθητών στην εργασία στο σπίτι, την πρόσθετη εκτίμηση της εργασίας και της αποτελεσματικότητας των δασκάλων, την ικανοποίηση που παίρνουν από τη σχέση με το σχολείο, ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν και ενισχύουν τη συμμετοχή τους.

Εξάλλου, πρόσθετες και σημαντικές επιπτώσεις από τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας μπορούν να υπάρξουν από τη συνεκπαίδευση γονέων και παιδιών, η οποία μπορεί να ενισχύσει τη μεταξύ τους επικοινωνία και να ενδυναμώσει τη συνεργασία τους με το σχολείο (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2009).

### **2.2.3 Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς**

Η συνεργασία οικογένειας - σχολείου κρατά την υπόσχεση μιας ποικιλίας παροχών για τους εκπαιδευτικούς με δεδομένο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς θεωρούνται αμοιβαία σύμμαχοι από παιδαγωγική άποψη: αυτό βοηθά τους εκπαιδευτικούς να είναι σίγουροι, να αισθάνονται αποδεκτοί (Garcia, 2004; Hoover-Dempsey et al., 2001), να εμφανίζουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία τους απολαμβάνοντας ταυτόχρονα μεγαλύτερη εκτίμηση από τους διευθυντές τους, που αξιολογούν θετικότερα στη συνολική ικανότητα διδασκαλίας και στις διαπροσωπικές δεξιότητες τους εκπαιδευτικούς, που εμπλέκουν τους γονείς (Christenson & Cleary, 1990).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που διατηρούν καλές σχέσεις και επικοινωνία με τους γονείς είναι σε θέση να κατανοούν καλύτερα τις πολλαπλές ανάγκες των μαθητών τους (Molland, 2004). Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συνεργάζονται με τους γονείς, είναι πρόθυμοι να ασχολούνται με θέματα του προγράμματος σπουδών (Moll, 1992), να υιοθετούν ένα μαθητοκεντρικό στυλ διδασκαλίας (Hoover-Dempsey et al., 2002) και να προσπαθούν για τη βελτίωση των διδακτικών τους δεξιοτήτων (Desimone et al., 2000).

Περαιτέρω, οι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν τη συμμετοχή των γονέων τείνουν να αναφέρουν σχετικά υψηλά επίπεδα διδακτικής αποτελεσματικότητας και υποστήριξης από τους γονείς (Hoover-Dempsey et al., 2002). Ανακαλύπτουν ότι η εργασία τους γίνεται ευκολότερη με τη βοήθεια των γονέων και ότι οι γονείς που εμπλέκονται έχουν την τάση να αναπτύσσουν πιο θετικές απόψεις για τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες (Epstein, 1986; Hoover-Dempsey et al., 1987; Greenwood & Hickman, 1991).

Με τη συνεργασία οι σχέσεις ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο βελτιώνονται, το εκπαιδευτικό περιβάλλον εμπλουτίζεται και αποκτά ποικιλία, καθώς οι γονείς φέρνουν στο σχολείο νέες ιδέες, ενδιαφέροντα, εμπειρίες, γνώσεις, ταλέντα, κουλτούρα. Τέλος, η ανάπτυξη καλών σχέσεων με τις οικογένειες είναι χρήσιμη, ακόμα και απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς, γιατί τους επιτρέπει να επιτελέσουν τη δική τους εκπαιδευτική δραστηριότητα καλύτερα, αρχίζοντας με τη γνώση των ιδιομορφιών της πραγματικότητας κάθε οικογένειας. Η δημιουργία και η καλλιέργεια της εμπιστοσύνης στον τομέα των υπηρεσιών διευκολύνει την ευημερία, το διάλογο, τη δυνατότητα να ανταποκριθούν άμεσα στις δυσκολίες και την επίλυση προβλημάτων (Guerra & Luciano, 2010).

Η αποτελεσματική λοιπόν επικοινωνία οικογένειας και σχολείου δημιουργεί και για τους εκπαιδευτικούς αρκετά πλεονεκτήματα. Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται ενεργά και πραγματοποιούν προγράμματα στα οποία επιδιώκεται η συμμετοχή των γονέων αναφέρουν τη θετική επίδραση που έχει η εμπλοκή των γονέων σχετικά με την καλύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών, την υποβοήθηση των ποικίλων δραστηριοτήτων του σχολείου, την υποστήριξη του έργου των εκπαιδευτικών, τη βελτίωση των θεωρητικών και πρακτικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες με τη συμμετοχή των γονέων, τη διεύρυνση και την ενίσχυση των διδακτικών τους πρακτικών, των μεθοδολογικών και λειτουργικών τους

εργαλείων μέσα από την εμπειρία της συμμετοχής σε κοινές δράσεις (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2009).

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

#### 3.1 Οι σχέσεις σχολείου – οικογένειας ως προγνωστικός παράγοντες της σχολικής επίδοσης των παιδιών

Θεωρητικές προσεγγίσεις των σχέσεων οικογένειας - σχολείου συχνά εμφανίζουν την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο ως μια διαδρομή προς τη συνεργασία γονέα - σχολείου που ενισχύει τα αποτελέσματα των παιδιών (Christenson, 2004). Αυτό συμβαίνει γιατί η συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου προσφέρει στους γονείς πληροφορίες σχετικά με τη μάθηση των παιδιών και την ανάπτυξη, καθώς και διορατικότητα για τις ικανότητες του παιδιού τους που οδηγεί σε βελτιώσεις για το πώς να προωθούν την ανάπτυξη του παιδιού τους σε ικανότητες που σχετίζονται με το σχολείο (Powell et al., 2010). Η έμφαση στη συμμετοχή των γονέων έχει τις ρίζες της στον τομέα της έρευνας επισημαίνοντας τη θετική συσχέτιση που έχει με τη σχολική επίδοση των παιδιών (Englund et al., 2004; Georgiou & Tourva, 2007).

Σε παλιότερη έρευνα ο Mann (1975) διαπίστωσε ότι παιδιά, των οποίων οι γονείς συμμετείχαν ενεργά στο σύλλογο γονέων, παρουσίαζαν μεγαλύτερη γνωστική ανάπτυξη σε σχέση με παιδιά της ίδιας τάξης σε άλλα σχολεία, στα οποία δεν υπήρχε οργανωμένος σύλλογος γονέων. Λίγα χρόνια αργότερα οι Stevenson και Baker (1987) εξέτασαν τη σχέση ανάμεσα στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση και στη σχολική επίδοση του παιδιού. Ένα από τα βασικά συμπεράσματα τους ήταν ότι τα παιδιά των γονέων που συμμετέχουν περισσότερο σε δραστηριότητες του σχολείου παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις από ό, τι τα παιδιά των οποίων οι γονείς εμπλέκονται λιγότερο. Στο ίδιο συμπέρασμα της βελτίωσης της επίδοσης με την ύπαρξη γονεϊκής εμπλοκής κατέληξε και η Henderson (1988).

Έκτοτε, διάφορες μελέτες έχουν αναφέρει θετική σχέση μεταξύ της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση και των θετικών αποτελεσμάτων στο σχολείο

συμπεριλαμβανομένων και των θετικών επιδόσεων των μαθητών (Buttery & Anderson, 1999), της συμμετοχής των μαθητών και ενός πιο θετικού κλίματος του σχολείου (Haynes et al., 1989). Συνολικά, η δύναμη της θετικής συνεργασίας γονέων - σχολείου στη βελτίωση των αποτελεσμάτων των μαθητών έχει αποδειχθεί μέσα από αρκετές έρευνες (Erstein, 1995, Kelly - Laine, 1998; Kim, 2002; Allen & Fraser, 2007).

Η γονεϊκή εμπλοκή, λοιπόν, έχει συσχετιστεί με ισχυρότερη ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών και των εφήβων, καθώς αυξάνει τα χαρακτηριστικά των μαθητών που ευνοούν την ακαδημαϊκή επιτυχία, συμπεριλαμβανομένης της βελτιωμένης σχολικής φοίτησης και της συμπεριφοράς, περισσότερο θετικές αντιλήψεις για το σχολικό κλίμα, ισχυρότερη αυτορρύθμιση των δεξιοτήτων, ισχυρότερος προσανατολισμός εργασίας και υψηλότερες εκπαιδευτικές επιδιώξεις (Eccles & Harold, 1993; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Haynes et al., 1989; Masten & Coatsworth, 1998; Paulson, 1994; Zellman & Waterman, 1998; Christenson et al., 1992; Izzo et al., 1999).

Σύμφωνα μάλιστα με τους Keith et al. (1998) τα αποτελέσματα της συμμετοχής των γονέων είναι μακράς διαρκείας και η συμμετοχή χτίζει ένα θεμέλιο για τη μελλοντική επιτυχία. Παρόμοια μελέτη (Fan, 2001) έδειξε ότι η συμμετοχή των γονέων έχει διαμήκη επίδραση στην ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών.

Σε πρόσφατη έρευνα οι Kreider et al. (2007) έδειξαν ότι οι μαθητές ηλικίας 11-17 ετών, των οποίων οι οικογένειες βρίσκονται ενεργά σε στενή επαφή με το σχολείο, επιτυγχάνουν υψηλότερους βαθμούς, έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση, κοινωνικές ικανότητες και φιλοδοξίες για εισαγωγή σε πανεπιστήμιο και, τέλος, είναι λιγότερο επιρρεπείς σε κατάχρηση ουσιών. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι οι γονείς των προαναφερθέντων μαθητών, λόγω της ουσιαστικής και παραγωγικής επικοινωνίας σχολείου - γονέων, σταδιακά έτειναν να πειραματιστούν με εναλλακτικές και πιο ευέλικτες μεθόδους ενίσχυσης των ακαδημαϊκών επιδόσεων των παιδιών τους και των κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων (Kreider et al., 2007).

Υπήρξαν μέχρι σήμερα πολύ λίγες έρευνες σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ακόμη λιγότερες για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με αυτή τη συμμετοχή. Σε μια πρόσφατη μελέτη, οι Πνευματικός, Παπακανάκης και Γάκη (2008) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι

Έλληνες γονείς έχουν την τάση να πιστεύουν ότι η σχολική επίδοση των παιδιών τους βελτιώνεται, όταν οι γονείς συνεργάζονται ενεργά με τους καθηγητές. Ωστόσο, η γονική υποστήριξη στη σχολική εργασία στο σπίτι θεωρείται να είναι λιγότερο αποτελεσματική σε σχέση με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών.

Παρόλα αυτά υπάρχουν και κάποιες έρευνες που προκαλούν σκεπτικισμό, καθώς αμφισβητούν την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής και της σχολικής επιτυχίας. Για παράδειγμα, ο Iverson και οι συνεργάτες του (1981) διαπίστωσαν ότι η συχνή επαφή γονιού – εκπαιδευτικού από μόνη της δε συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού.

Για το λόγο αυτό είναι σημαντικό τόσο από θεωρητική όσο και από πρακτική άποψη να προσδιοριστούν οι παράμετροι της εμπλοκής (Georgiou & Tourva, 2007). Σε μια σχετικά πρόσφατη έρευνα (Georgiou, 1997) διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει η ίδια συσχέτιση ανάμεσα σε συμπεριφορές – πτυχές της γονεϊκής εμπλοκής και της σχολικής επίδοσης. Συγκεκριμένα, η εποπτεία της σχολικής συμπεριφοράς στο σπίτι, η προσπάθεια ανάπτυξης των ενδιαφερόντων του παιδιού και η συχνή επαφή με το σχολείο παρουσιάζουν θετική συσχέτιση με τη σχολική επίδοση. Αντίθετα, η βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία και η πίεση για καλύτερα αποτελέσματα έχουν αρνητική συσχέτιση, ενώ ο έλεγχος της εξωσχολικής συμπεριφοράς του παιδιού έχει μηδενική συσχέτιση.

Οι Walberg, Fraser και Welch (1986) διαπίστωσαν ότι τα περιβάλλοντα της τάξης και του σπιτιού βρέθηκαν να είναι σημαντικοί ανεξάρτητοι προγνωστικοί παράγοντες της επιτυχίας και της συμπεριφοράς. Σε μια μελέτη της κοινής επιρροής των περιβαλλόντων στην τάξη, στο σπίτι και στην ομάδα των συμμαθητών, οι Scantlebury, Boone, Butler Kahle, και Fraser (2001) διαπίστωσαν ότι το οικογενειακό περιβάλλον (που ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο οι γονείς ή οι ενήλικες στο σπίτι υποστηρίζουν την επιστημονική εκπαίδευση των μαθητών) αντιπροσώπευε τη μοναδική διακύμανση στις στάσεις των μαθητών για την επιστήμη, αλλά όχι στην επίτευξη της επιστήμης, ενώ τα περιβάλλοντα της τάξης και της ομάδας των συμμαθητών ήταν αμοιβαία ελεγχόμενα.

### **3.2 Παράγοντες (εκτός της γονεϊκής συμμετοχής) που σχετίζονται με τη σχολική επιτυχία**

Προηγούμενες μελέτες (Scott-Jones, 1984; Ryan & Adams, 1998) που ασχολούνται με επιρροές της οικογένειας στη σχολική επιτυχία των παιδιών έχουν δείξει ότι ένας πολύ μεγάλος αριθμός μεταβλητών των οικογενειακών σχέσεων και των χαρακτηριστικών των μελών της οικογένειας συσχετίζονται σημαντικά με τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία.

Οι Hong and Ho (2005) αναφέρουν ότι οι παράγοντες της γονεϊκής συμμετοχής σχετικά με την επικοινωνία και τις γονεϊκές φιλοδοξίες είχαν άμεσες επιπτώσεις τόσο στην αρχική κατάσταση της επιτυχίας όσο και στην επίτευξη της μετέπειτα ακαδημαϊκής ανάπτυξης. Για το λόγο αυτό, ο προσδιορισμός των παραμέτρων της συμμετοχής των γονέων είναι σημαντικός, διότι μπορεί να βοηθήσει στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των προγραμμάτων παρέμβασης που αποβλέπει στη βελτίωση της εκπαίδευσης προς όφελος της μάθησης των παιδιών (Georgiou & Tourva, 2007).

Υπάρχουν, λοιπόν, πολλοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τις σχέσεις μεταξύ της εμπλοκής της οικογένειας στο σχολείο και των αποτελεσμάτων του παιδιού. Οι ερευνητές έχουν αρχίσει να εξετάζουν ενδιάμεσες μεταβλητές, όπως μεταβλητές συμπεριφοράς, φύλου και των κοινωνικών δικτύων (Sanders, 1998). Μια σειρά από παράγοντες, έχουν εντοπιστεί σε όλη τη βιβλιογραφία ως διαμεσολαβητικές μεταβλητές μεταξύ των οικογενειακών σχέσεων και της ακαδημαϊκής επίδοσης. Κάποιες από αυτές είναι η αντίληψη των γονέων για το ρόλο τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Cooper et al., 2000), οι εμπειρίες των ίδιων των γονέων από το σχολείο (Shumow & Miller, 2001), τα χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως η στάση απέναντι στο σχολείο και η συμπεριφορά στο σχολείο, καθώς και το επίπεδο νοημοσύνης του μαθητή (Sanders, 1998). Ο Moos (1991) (στο Allen & Fraser, 2007) ανέφερε ότι οι μαθητές τα καταφέρνουν καλύτερα σε αίθουσες διδασκαλίας με κανόνες αλληλεπίδρασης, που είναι παρόμοιοι με αυτούς που έχουν ως εμπειρία στις οικογένειές τους.

Στη βιβλιογραφία σχετικά με τους προγνωστικούς παράγοντες της γονεϊκής συμμετοχής έχει τονιστεί και ο ρόλος των δημογραφικών παραγόντων. Οι Grolnick et al. (1997) διαπίστωσαν ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας ήταν ισχυρός προγνωστικός παράγοντας της γονεϊκής συμμετοχής. Επίσης, το επίπεδο της

κοινωνικοοικονομικής κατάστασης (ή κοινωνικής τάξης) είναι θετικά, αλλά όχι πολύ στενά συνδεδεμένο με τις επιδόσεις των παιδιών.

Ενώ η οικονομική κατάσταση των γονέων είναι προφανώς ζωτικής σημασίας, δεν μπορεί από μόνη της να εξηγήσει τις συνολικές παραλλαγές στα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των παιδιών. Τίθενται όμως ερωτήματα σχετικά με το πώς άλλα (συνήθως δύσκολο να μετρηθούν) χαρακτηριστικά ίσως διαμεσολαβούν τους τρόπους με τους οποίους η γονική οικονομική κατάσταση επηρεάζει τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης των παιδιών (Orr, 2003; Williams Shanks, 2007; Williams Shanks et al., 2010; Yeung & Conley, 2008; Zhan, 2006; Zhan & Sherraden, 2003). Έχει σημασία το πώς οι γονείς διαθέτουν ποικίλες μορφές των πόρων και την προσοχή στα παιδιά. Για παράδειγμα, ο χρόνος με τους γονείς μπορεί να συμπληρώσει ουσιαστικά τη λειτουργία των χρημάτων και το αντίστροφο. Η φροντίδα των γονέων και ο χρόνος παρακολούθησης μπορεί να επηρεάσει την απόδοση των παιδιών στο σχολείο (Baumrind, 1966) και η ποιότητα του χρόνου που δαπανάται μπορεί να αντισταθμίσει τους περιορισμούς στην ποσότητα (Leibowitz, 1974).

Πολλοί ερευνητές (π.χ. Davis-Kean, 2005; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Pena, 2000) ανέφεραν ότι η εκπαίδευση των γονέων σχετίζεται με τη συμμετοχή των γονέων. Τα ευρήματα της έρευνας του Davis-Kean (2005) υποδεικνύουν ότι το ποσό της εκπαίδευσης που λαμβάνουν οι γονείς έχει επίδραση σχετικά με το πώς θα διαρθρωθεί το περιβάλλον του σπιτιού τους και πώς αλληλεπιδρούν με τα παιδιά τους προκειμένου να προωθήσουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Επιπλέον, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των παιδιών είναι σημαντικοί παράγοντες για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων, τα οποία μπορούν να σχηματίζονται σε μεγάλο βαθμό από την επιρροή των γονέων (Elliott, 2009). Τα παιδιά με υψηλότερο επίπεδο προσδοκιών και φιλοδοξιών επενδύουν περισσότερο χρόνο και προσπάθεια στην ακαδημαϊκή επίδοση και έτσι μπορεί να έχουν μεγαλύτερη πιθανότητα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Cook et al, 1996; Reynolds & Pemberton, 2001).

Υπάρχουν, ωστόσο, και οι σχολικοί παράγοντες, όπως το μέγεθος της τάξης, η σχολική κουλτούρα και το κλίμα, συμπεριλαμβανομένων της συμπεριφοράς του προσωπικού και των πολιτικών του σχολείου, που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν τη



συμμετοχή, καθώς και το κοινωνικό, οικονομικό, γεωγραφικό και πολιτικό πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί το σχολείο (Kim & Sherraden, 2011).

Οι πεποιθήσεις, αντιλήψεις, στάσεις και προσδοκίες των εκπαιδευτικών καθορίζουν, σε μεγάλο βαθμό, τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και τα πρότυπα αλληλεπίδρασης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, ειδικά αυτών με χαμηλές επιδόσεις (Georgiou et al., 2002). Ο Ainscrow (1998) (στο Georgiou et al., 2002), για παράδειγμα, υποστήριξε ότι η στάση των εκπαιδευτικών προς ένα συγκεκριμένο μαθητή καθορίζει τη μέθοδο διδασκαλίας που θα επιλεγεί κάθε φορά και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται για την καθοδήγηση του μαθητή.

Ένα άλλο θέμα που σχετίζεται με τη σχολική επίδοση των παιδιών είναι η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Bandura, 1982). Η αίσθηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών εμφανίζεται στη βιβλιογραφία να σχετίζεται με εκπαιδευτικές διδακτικές πρακτικές και στρατηγικές ελέγχου, καθώς και με διάφορα αποτελέσματα των μαθητών (Woolfolk et al., 1990). Οι Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, και Hoy (1998) ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο αποτελεσματικότητας πίστευαν ότι θα μπορούσαν να ελέγξουν, ή τουλάχιστον να επηρεάσουν έντονα, την επίδοση των μαθητών και την κινητοποίησή τους. Η πλειοψηφία αυτών των εκπαιδευτικών εξέφρασαν την εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να διδάξουν σε δύσκολους ή χωρίς κίνητρα μαθητές. Επίσης, είναι πρόθυμοι να αποδίδουν τα αποτελέσματα των μαθητών στο δικό τους τρόπο διδασκαλίας. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αποτελεσματικότητας είναι πιο πρόθυμοι να αναλάβουν την ευθύνη για τις επιτυχίες και αποτυχίες των μαθητών σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που έχουν χαμηλή αποτελεσματικότητα στη διδασκαλία (Ross et al., 1996).

Συμπερασματικά, ένας μαθητής, ο οποίος αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες με την επίδοσή του, είναι πιο πιθανό να τύχει καλύτερης μεταχείρισης και επιμονής από έναν δάσκαλο ο οποίος έχει μεγαλύτερη αίσθηση της αποτελεσματικότητας, είναι πρόθυμος να δεχθεί μέρος της ευθύνης για τις αποτυχίες του μαθητή και βλέπει τον αποτυχημένο μαθητή ως πρόκληση και όχι ως πρόβλημα στην τάξη (Georgiou et al., 2002).

Διαπολιτισμικές συγκρίσεις έδειξαν ότι διαφορετικές κοινωνίες δίνουν έμφαση σε διαφορετικούς παράγοντες, όπως η ικανότητα ή η προσπάθεια ως παράμετροι της

επιτυχίας. Στις Ανατολικές χώρες η χαμηλή επίδοση τείνει να αποδοθεί σε ανεπαρκή προσπάθεια εκ μέρους του παιδιού. Ίσως αυτός είναι ο λόγος που τα εκπαιδευτικά τους συστήματα ενισχύουν τόσο αυστηρή πειθαρχία. Σε αντίθεση, οι Δυτικές κοινωνίες έχουν την τάση να τονίζουν την έλλειψη της ικανότητας όταν εξηγούν τις χαμηλές επιδόσεις (Yan & Gaier, 1994). Σε μια μελέτη οι Tuss, Zimmer, και Ho (1995) βρήκαν ότι οι Ασιάτες μαθητές αντιλαμβάνονται περισσότερο την προσπάθεια ως τον πιο σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία σε σχέση με τους αμερικανούς μαθητές. Οι τελευταίοι τείνουν να αποδίδουν την επιτυχία στην ικανότητα, στη δυσκολία της εργασίας, και σε περιστασιακούς παράγοντες, όπως η διάθεση. Ο Skaalvik (1994) μελέτησε νορβηγούς μαθητές της έκτης τάξης και διαπίστωσε ότι εκείνοι που είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση της επιτυχίας είχαν υψηλότερη αυτοεκτίμηση αν απέδιδαν τα αποτελέσματα στο σχολείο, στην προσπάθεια και όχι στην ικανότητα.

Επομένως, η υποστήριξη των γονέων δεν αποτελεί από μόνη της την αιτία της σχολικής επιτυχίας, η οποία για να επιτευχθεί χρειάζεται την προσωπική προσπάθεια των ενδιαφερομένων. Αυτό που οδηγεί σε μεγαλύτερη επιτυχία είναι ο συνδυασμός του προσωπικού ενδιαφέροντος των γονέων και της ευσυνειδησίας των παιδιών. (Fischer, 2006).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥΣ

### 4.1 Παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία γονέων – εκπαιδευτικών

Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ίσως να μην είναι ακριβώς «φυσικοί εχθροί», ωστόσο, αυτές οι δύο ομάδες αντιμετωπίζουν διαρκή προβλήματα της διαπραγμάτευσης των ορίων μεταξύ των εδαφών τους. Η ύπαρξη του παιδιού, που κατά κάποιο τρόπο «ανήκει» και στους δύο, υποχρεώνει τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να έρθουν σε επαφή, η οποία όμως, αν δεν καταβληθεί μεγάλη προσπάθεια και από τις δύο πλευρές καταλήγει σε προστριβές (Γεωργίου, 2009).

Η διαπίστωση ότι τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια «δουλεύουν» πάνω στο ίδιο υποκείμενο (το παιδί – μαθητή) προβάλλει την πιθανότητα ενός «ανταγωνισμού» και, κατά συνέπεια, μιας σύγκρουσης. Οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν το μαθητή σε πρώτο πλάνο με βάση ένα οικουμενικό πλαίσιο, ενώ οι γονείς εστιάζουν κυρίως στο παιδί με μεροληπτικό τρόπο. Γονείς και εκπαιδευτικοί μπορούν να νιώσουν ότι απειλούνται αμοιβαία, ανάλογα με το πώς αντιμετωπίζεται η σχέση εκπαίδευσης και μόρφωσης και με το ποιος καταμερισμός καθηκόντων αποδεικνύεται πιο αποτελεσματικός (Fischer, 2006).

Παρόλο που η επικοινωνία γονέων – εκπαιδευτικών είναι επιθυμητή και συμβάλλει στη σωστή ανάπτυξη και τη σχολική επιτυχία των παιδιών, δεν είναι πάντα εφικτή. Οι ενδιαφερόμενοι φορείς (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές) μπορεί να έχουν αντιτιθέμενες απόψεις σχετικά με το ρόλο τους (Jordan et al., 2001). Για παράδειγμα, οι Scribner, Young, και Pedroza (1999) (στο Jordan et al., 2001) διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να καθορίσουν τη συμμετοχή του γονέα με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί έτειναν να βλέπουν τον ρόλο του γονέα μόνο ως στήριξη της ακαδημαϊκής επίτευξης, ενώ οι γονείς τον θεωρούσαν ως μέσο για τη στήριξη της συνολικής ευημερίας του παιδιού (δηλαδή την κοινωνική και ηθική ανάπτυξη).

Παρά τα οφέλη της γονεϊκής συμμετοχής, γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν αναφέρει εμπόδια για αποτελεσματική συμμετοχή σε διαφορετικούς πολιτισμούς και ομάδες μέσα σε πολιτισμούς (π.χ. Comer & Haynes, 1991; Epstein, 1986; Epstein & Dauber, 1991; Harry, 1992; Huss-Keeler, 1997; Lightfoot, 1981). Αυτά τα εμπόδια

περιλαμβάνουν διαφορές ανάμεσα στους στόχους μεταξύ των γονέων και των σχολείων για την εκπαίδευση των παιδιών, διαφορές στη γλώσσα, και ποικίλους διαρθρωτικούς περιορισμούς (π.χ. η προσβασιμότητα στο σχολείο περιορίζεται σε ώρες εργάσιμης ημέρας) (Hoover-Dempsey et al., 2002).

Η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς είναι περίπλοκη. Έρευνες (π.χ. Georgiou, 1996; Moses & Croll, 1987; Sharpe, 1991) αποδεικνύουν ότι ενώ η πλειονότητα των γονέων αποδίδει μεγάλη σημασία σ' αυτή τη σχέση, η συμπεριφορά των καθηγητών είναι ασταθής: αφενός κατακρίνουν την έλλειψη επαφής με τους γονείς κυρίως των προβληματικών παιδιών και αφετέρου παραπονιούνται για τη συνεχή παρουσία των γονιών που δείχνουν να αμφισβητούν τον επαγγελματισμό τους. Συνεπώς, ελλοχεύει ο κίνδυνος της σύγκρουσης, γι' αυτό και η οικογένεια που προτιμάται είναι αυτή που ακολουθεί τη μέση οδό: ασχολείται με τα παιδιά χωρίς να ανησυχεί ανώφελα, προσφέρει βοήθεια στις δύσκολες περιπτώσεις χωρίς να γίνεται φορτική, ενδεχομένως συμμετέχει στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων χωρίς όμως να ασχολείται υπερβολικά (Fischer, 2006).

Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν κάποια στοιχεία αντίστασης στη συνεργασία με τους γονείς. Αυτό συμβαίνει για διάφορους λόγους. Μερικοί εκπαιδευτικοί ίσως να αισθάνονται ότι έχουν αρκετή παιδοκεντρική εργασία και έντονες επαγγελματικές εντάσεις χωρίς την πρόσθετη πίεση που μπορεί να επιφέρει μια πρωτότυπη εκπαιδευτική συνεργασία με τους γονείς (Γεωργίου, 2009). Ίσως έχουν συνηθίσει να λειτουργούν χωρίς να αποτελούν οι γονείς κεντρικό σημείο της δουλειάς τους και θεωρούν τους γονείς απειλητικούς. Εξάλλου, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται συνεχώς κάτω από πίεση για να μεταβάλλουν το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας. Κυρίως σε περιόδους αλλαγών στην τεχνολογία, στις οικονομικές προσδοκίες, στα συστήματα δημόσιων εξετάσεων και στις πολιτικές απαιτήσεις πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην εφαρμογή αυτών των αλλαγών. Οι γονείς τότε τείνουν να μη βρίσκονται σε σειρά προτεραιότητας (Macbeth, 1984 στο Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Οι εκπαιδευτικοί επίσης ανησυχούν επειδή νιώθουν να απειλείται η επαγγελματική τους αρμοδιότητα, εξειδίκευση και εμπειρογνωμοσύνη σχετικά με εκπαιδευτικά θέματα και έτσι κατά την επικοινωνία τους με τους γονείς κρατούν αποστάσεις ασφαλείας (Hoover-Dempsey et al., 2002). Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται θεωρητικά πως μια καλή συνεργασία μεταξύ σχολείου –

οικογένειας μπορεί να έχει θετικές επιδράσεις για όλους τους εμπλεκόμενους, στην ουσία ανησυχούν μήπως υπερβούν κάποια όρια ασφαλείας που οι ίδιοι θέτουν και μήπως δημιουργηθούν προβλήματα στο σχολείο. Πιστεύουν ότι η επικοινωνία σχολείου – γονέων πρέπει να έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και κατά προτίμηση να είναι μονόδρομης κατεύθυνσης (Γεωργίου, 2009). Έτσι, συχνά ενθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων σε τομείς όπως η γενική ευημερία των παιδιών τους και η υποστήριξη στη σχολική εργασία στο σπίτι, αλλά στην πραγματικότητα παρέχουν στους γονείς λίγες ή καθόλου οδηγίες για το πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους με την εργασία (Finders & Lewis, 1994).

Το σχολείο θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως ο μοναδικός υπεύθυνος φορέας για την επίσημη εκπαίδευση των παιδιών και οι δάσκαλοι ως οι εξειδικευμένοι επαγγελματίες για την προσφορά της τυπικής εκπαίδευσης στα παιδιά. Επομένως, οι γονείς δεν πρέπει να παρεμβαίνουν στο έργο των εκπαιδευτικών. Επίσης, πιστεύουν ότι στις μέρες μας, που διαρκώς μειώνεται η κοινωνική εκτίμηση που οι εκπαιδευτικοί συνήθιζαν να απολαμβάνουν, οφείλουν οι ίδιοι να προστατεύουν τον επαγγελματισμό τους (Γεωργίου, 2009). Ένας τρόπος για να γίνει αυτό είναι με το "να μην αποκαλύπτουν τα μυστικά του επαγγέλματος" στους γονείς. Αυτή η ανησυχία φαίνεται να εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς από το να παρέχουν πληροφορίες στους γονείς για το πώς να βοηθούν τα παιδιά τους με τη σχολική εργασία στο σπίτι (Γεωργίου, 2009).

Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιμάχονται με ρεαλιστικά, ψυχολογικά, και πολιτιστικά εμπόδια τη γονική εμπλοκή (π.χ.; Hoover-Dempsey et al, 1992; Huss-Keeler, 1997; Lightfoot, 1981). Είναι δυνατό να αποφεύγουν τη συμμετοχή των γονέων, επειδή δεν έχουν πρακτική υποστήριξη για την επιπλέον δραστηριότητα που συνεπάγονται τα προγράμματα της ενεργού συμμετοχής των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί με περιορισμένη εμπειρία και δεξιότητες μπορεί να εγκαταλείψουν την ιδέα της συνεργασίας με τους γονείς αν οι αρχικές προσπάθειες δεν επιφέρουν αμέσως επιτυχία. Αλλά και έμπειροι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι απρόθυμοι να καλέσουν τους γονείς αν αρνητικές εμπειρίες από προηγούμενες συναντήσεις έχουν ρίξει τη σκιά τους πάνω από την αντιληπτή πιθανότητα της επιτυχούς συμμετοχής (Hoover-Dempsey et al., 2002).

Στην πραγματικότητα, οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται σθεναρά σε κάθε είδος γονεϊκής εισόδου στους τομείς της επαγγελματικής πρακτικής και διδασκαλίας.

Συχνά, προτιμούν οι γονείς να είναι συμβατοί υποστηρικτές των δικών τους απόψεων και να ζητούν τη γονεϊκή υποστήριξη, μόνο όταν οι γονείς είναι πρόθυμοι να ακολουθήσουν τις οδηγίες τους σε θέματα που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ανήκουν στην περιοχή της δικής τους ευθύνης (Finders & Lewis, 1994).

Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι δεν είναι πάντα εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να αναπτύξει θετική σχέση με τους γονείς. Για το λόγο αυτό πολλοί εκπαιδευτικοί είτε αποφεύγουν την επαφή με τους γονείς, αναφέροντας την απροθυμία των γονέων να εμπλακούν ή αισθάνονται ότι δεν είναι απαραίτητο να επικοινωνούν με τους γονείς των μεγαλύτερων παιδιών (Erstein and Dauber, 1991).

Επομένως, η επικοινωνία γονέων – εκπαιδευτικών κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να παρεμποδίζεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, παρά το γεγονός ότι, θεωρητικά τουλάχιστον, αναγνωρίζουν τη μεγάλη σημασία της επικοινωνίας σχολείου - γονέων, στην πράξη επιδεικνύουν απροθυμία να συνεργαστούν με τους γονείς των μαθητών τους, που στις περισσότερες περιπτώσεις οφείλεται στην επαγγελματική εξουθένωση και στην έλλειψη αυτοπεποίθησης, γνώσεων, δεξιοτήτων και κατάρτισης στην επικοινωνία. Από την άλλη πλευρά, σε πολλές περιπτώσεις, η υποχώρηση της συμμετοχής των γονέων κατά τη διάρκεια της εφηβείας λανθασμένα θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς και τη διοίκηση του σχολείου ως απροθυμία των γονέων να στηρίζουν τα παιδιά τους σε τέτοια κρίσιμη ηλικία (Antonopoulou et al., 2011).

Όμως και οι γονείς φέρουν ένα μερίδιο ευθύνης για την έλλειψη γόνιμης επικοινωνίας και συνεργασίας με τους δασκάλους των παιδιών τους. Παρά το γεγονός ότι οι γονείς πιστεύουν ότι η συνεργασία οικογένειας - σχολείου είναι καθοριστική για την ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους, σπάνια εφαρμόζουν μια ενεργό συνεργασία με το σχολείο, ακόμη και σε περιπτώσεις όπου το σχολείο προσφέρει σημαντικές ευκαιρίες για μια γόνιμη επαφή (Finders & Lewis, 1994). Οι γονεϊκές αντιλήψεις σχετικά με τους διακριτούς ρόλους της οικογένειας και του σχολείου στην ανάπτυξη του παιδιού δεν μπορούν να εξηγήσουν πειστικά αυτή την παράδοξη γονεϊκή συμπεριφορά. Επιπλέον, δεν είναι εύκολα κατανοητό γιατί η ανάγκη των γονιών για καλύτερη κατανόηση των σχολικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των παιδιών τους δεν τους παροτρύνει να χρησιμοποιήσουν ή να δημιουργήσουν μια αντισταθμιζόμενη και υποστηρικτική συνεργασία με το σχολείο (Antonopoulou et al., 2011).

Παρόλα αυτά οι γονείς είναι πολύ λιγότερο μονολιθικοί στην αντίδρασή τους. Ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση, μερικοί απ' αυτούς μπορεί να αισθάνονται ανίσχυροι και εκφοβίζονται από τους «πολύπειρους» εκπαιδευτικούς των παιδιών τους. Οι γονείς που ανήκουν σε κατώτερη κοινωνικοοικονομική τάξη και οι λιγότερο μορφωμένοι είναι πιθανό να νιώθουν αδύναμοι μπροστά στους πολιτισμικά και μορφωτικά ανώτερους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους (Γεωργίου, 2009).

Οι γονείς που πραγματικά θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τα οφέλη από τη συμμετοχή δεν μπορούν να αντέξουν το χρόνο και την προσπάθεια να συμμετάσχουν. Η υπάρχουσα πραγματικότητα είναι ότι πρακτικοί, πολιτιστικοί και ψυχολογικοί λόγοι μπορεί να κρατήσουν ορισμένους τύπους οικογενειών μακριά από τα σχολεία. Αυτοί οι λόγοι μπορεί να περιλαμβάνουν υποχρεώσεις προς άλλα παιδιά στο σπίτι, δυσκολία στο να απουσιάσουν από την εργασία και συναισθήματα δυσφορίας και μειονεξίας, που είναι απόρροια της αρνητικής σχολικής εμπειρίας των ίδιων των γονέων (Finders & Lewis, 1994). Οι γονείς μπορούν, επίσης, να αντιμετωπίζουν εμπόδια που οφείλονται στην παρέμβαση οικογενειακών υποχρεώσεων ή σε πρακτικά και προσωπικά ζητήματα, όπως η αδυναμία εύκολης μετάβασης στο χώρο του σχολείου ή οι περιορισμένες δεξιότητες για την παροχή βοήθειας σε συγκεκριμένους τομείς μάθησης (Hoover-Dempsey et al., 2002).

Εξάλλου, πολλές οικογένειες εμποδίζονται να βελτιώσουν την επικοινωνία τους με το σχολείο, ακόμη και όταν αυτό τους ζητείται, για λόγους που σχετίζονται είτε με την έλλειψη χρόνου, οικονομικών μέσων ή ακόμη των γνώσεων, προκειμένου να στηρίξουν τις προσπάθειες των παιδιών στο σπίτι, είτε με τη δομή της οικογένειας (π.χ. μονογονεϊκή), που μπορεί να δημιουργεί πρόσθετες δυσκολίες στο γονέα (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009)

Υπάρχουν, ωστόσο, και οι γονείς που υποτιμούν τους εκπαιδευτικούς είτε επειδή είναι πιο εύποροι και χαίρουν υψηλότερης κοινωνικής εκτίμησης είτε επειδή διαθέτουν υψηλότερα ακαδημαϊκά προσόντα. Αυτοί οι γονείς μπορεί να μη θεωρούν τους εκπαιδευτικούς άτομα ικανά και ενδιαφέροντα για να αποτελέσουν πρότυπα για τα δικά τους παιδιά. Ως φυσικό επακόλουθο αυτών των πεποιθήσεων τους είναι λογικό να μην αναζητούν την επικοινωνία και συνεργασία με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, από την οποία συνεργασία, κατά την άποψή τους, δεν έχουν να κερδίσουν τίποτα σημαντικό (Γεωργίου, 2009).

Ένα βασικό επιπλέον εμπόδιο είναι ότι τα σχολεία έχουν την τάση να είναι «εσωστρεφή» και να προβάλλουν αντίσταση σε πιθανή εμπλοκή άλλων ατόμων έξω από το σύστημα (Γεωργίου, 2009). Οι γονείς πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους δίνουν λιγότερες ευκαιρίες για τη συμμετοχή τους καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν (Davies, 1988). Ακόμη, είναι δυνατό να υφίσταται ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια μια αξιοσημείωτη διαφορά «κουλτούρας» και «προσδοκιών» σε σχέση με το μέλλον των παιδιών και τις επιδιώξεις που αυτά πρέπει να έχουν (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Έτσι, οι γονείς που θέλουν να βοηθήσουν το παιδί τους, αλλά διστάζουν να περάσουν το κατώφλι του σχολείου, χαρακτηρίζονται με μεγάλη ευκολία ως αδιάφοροι και απαθείς (Γεωργίου, 2009).

Λαμβάνοντας υπόψη αυτά τα εμπόδια στις θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ σπιτιού και σχολείου, η επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και γονέων μπορεί να πραγματοποιηθεί σε καταστάσεις που υποκινούνται από τη δυσαρέσκεια, την απογοήτευση, τη δυσπιστία ή το θυμό από τη μία ή και τις δύο πλευρές. Δυστυχώς, οι αλληλεπιδράσεις σε τέτοιες περιπτώσεις μπορεί να δημιουργήσουν περαιτέρω διαχωρισμό και απόσταση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και όχι αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων (Hoover-Dempsey et al., 2002).

Σε τέτοιου είδους περιπτώσεις οι γονείς ή και οι εκπαιδευτικοί έχουν τόσο αρνητική προδιάθεση για την ουσιαστική συνεργασία και επικοινωνία, που τους δημιουργεί την τάση να επικεντρώνονται και να εστιάζουν πάντα στα αρνητικά που προκύπτουν από τη διαδικασία της επικοινωνίας και όχι στις ευκαιρίες, που είναι πιθανό να δημιουργηθούν για την ανάπτυξη θετικών στοιχείων και γόνιμης συνεργασίας (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Αυτή η στάση και των δύο πλευρών οδηγεί σε αδιέξοδο, σε ένα «φαύλο κύκλο», ο οποίος ορισμένες φορές λειτουργεί ως «μαύρη τρύπα» εξαφανίζοντας πολλές αξιόλογες προσπάθειες για εποικοδομητική επικοινωνία και πρωτοβουλίες προερχόμενες είτε από το σχολείο είτε από την οικογένεια (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

#### **4.2 Αντιμετώπιση δυσκολιών επικοινωνίας και βελτίωση των σχέσεων σχολείου – οικογένειας.**

Η ανάπτυξη αυθεντικών σχέσεων σχολείου – οικογένειας είναι ένα ζήτημα θεμελιώδους σημασίας. Για το λόγο αυτό επιβάλλεται ο περιορισμός των εμποδίων



της γονικής συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η ευθύνη για την οικοδόμηση αυτών των σχέσεων φαίνεται να βαρύνει περισσότερο το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Κι αυτό γιατί είναι πιο αποτελεσματικό να γίνει προσπάθεια βελτίωσης των πρακτικών των εκπαιδευτικών και όχι των γονεϊκών μεταβλητών, καθώς τα σχολεία έχουν περισσότερους πόρους σε σχέση με τους γονείς από την άποψη της μόρφωσης των εκπαιδευτικών, της δημιουργίας και της χρηματοδότησης προγραμμάτων. Επιπλέον, η βελτίωση των πρακτικών του σχολείου για ενθάρρυνση της ενεργού συμμετοχής των γονέων είναι πιο εφικτή από τη βελτίωση της δημογραφικής κατάστασης των οικογενειών χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου και των μονογονεϊκών οικογενειών (Lewis et al., 2011).

Καταρχάς, πρέπει να τονιστεί ότι αυθεντικές σχέσεις είναι αυτές που βασίζονται στην αποδοχή, στην αξιοποίηση και στην εμπιστοσύνη και όχι στην κρίση ή στην αξιολόγηση (Guerra & Luciano, 2010). Αυτό είναι δυνατό μόνο εάν οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται την ευθύνη για οικοδόμηση σχέσεων με τους γονείς. Η ρύθμιση των σχέσεων με την οικογένεια είναι ένα σημαντικό μέρος της επαγγελματικής ικανότητας του εκπαιδευτικού. Η οικοδόμηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης εξαρτάται από την ικανότητα του εκπαιδευτικού να δεχθεί την άποψη των γονέων και των συναισθημάτων τους. Κάθε εκπαιδευτικός έχει την υποχρέωση να αναπτύξει, ακόμα και στην πιο δύσκολη και περίπλοκη κατάσταση, καλές σχέσεις με κάθε γονέα, αφήνοντας κατά μέρος κάθε πιθανή προκατάληψη. Είναι σημαντικό να δεχθεί την ευθύνη για τη δημιουργία απαραίτητων συνθηκών για όλους τους γονείς να εκτιμούνται, να ακούγονται, να είναι ευπρόσδεκτοι και αποδεκτοί ακόμη και με τις ιδιαιτερότητές τους (Guerra & Luciano, 2010).

Η Μυλωνάκου – Κεκέ (2009) προτείνει ορισμένους τρόπους για την αντιμετώπιση των εμποδίων στην επικοινωνία σχολείου – οικογένειας. Άμεση προτεραιότητα αποτελεί ο προσδιορισμένος από το σχολείο τύπος επικοινωνίας με την οικογένεια. Χρειάζεται αποτελεσματικός σχεδιασμός – προγραμματισμός των παρεμβάσεων, καλά οργανωμένες συνεργατικές δράσεις καθώς και συνεχή και επίμονη προσπάθεια για την υποστήριξη των διαύλων επικοινωνίας. Είναι απαραίτητη η επικοινωνία με τους γονείς, η οποία θα πρέπει να έχει και εξατομικευμένο χαρακτήρα για να μάθουν κάτι καλό για το παιδί τους, όπως επίσης και η παροχή πρακτικών και συγκεκριμένων οδηγιών προς τους γονείς και τέλος, η παρακολούθηση και αξιολόγηση των πρωτοβουλιών.

Άλλωστε, τα τελευταία χρόνια αρκετοί ερευνητές προσπάθησαν να εντοπίσουν τους παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας. Τα πορίσματα όλων συγκλίνουν στην ανάγκη ύπαρξης μιας συγκεκριμένης πολιτικής του σχολείου σε ό,τι αφορά στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς και στην προσπάθεια εμπλοκής των γονέων σε προγράμματα, δράσεις και εκδηλώσεις του σχολείου (Williams & Chavkin, 1989). Επίσης, θεωρείται πολύ σημαντική η ύπαρξη ενός προγράμματος επικοινωνίας, μέσω του οποίου οι γονείς να είναι σε θέση να ενημερώνονται σχετικά με την επίδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού τους, αλλά ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να ενημερώνονται για τις γενικότερες ανάγκες κάθε παιδιού, όπως προκύπτουν από την κατάσταση και το περιβάλλον της οικογένειάς του (Schurr, 1992).

Για τον ίδιο λόγο οι Hoover – Dempsey et al. (2002) σχεδίασαν το πρόγραμμα Teachers Involving Parents (TIP) που έχει ως στόχο να ενισχύσει τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες θεωρούνται ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη συμπεριφορών από τους εκπαιδευτικούς, όταν προσκαλούν τη συμμετοχή των γονέων. Το πρόγραμμα υποστήριξε την ανάπτυξη του αισθήματος της αποτελεσματικότητας και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν. Η επιτυχία του είναι πιθανό να στηρίζεται στο βαθύ σεβασμό για τις γνώσεις των συμμετεχόντων, τον επαγγελματισμό, τη δημιουργικότητα, τη δέσμευση και την ικανότητα να εργαστούν συλλογικά στη δημιουργία λύσεων σε αναγνωρισμένα προβλήματα.

Τα αποτελέσματα μιας πρόσφατης έρευνας (Margaritoiu & Eftimie, 2011) δείχνουν την ανάγκη για εκπαίδευση στα θέματα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας τόσο για τους γονείς όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Από την έρευνα αυτή προκύπτει ότι θα ήταν χρήσιμο να υπάρξουν προγράμματα κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να παρακολουθήσουν επιστημονικές συνεδρίες, εργαστήρια και παιδαγωγικές συναντήσεις για την ενημέρωση, τη συζήτηση και την εφαρμογή νέων στρατηγικών, που αφορούν στην εταιρική σχέση σχολείου – οικογένειας. Επίσης, συνιστάται η στάση των εκπαιδευτικών να είναι θετική, ανοιχτή, ευέλικτη, να βασίζεται στην εμπιστοσύνη και στο σεβασμό της εμπειρίας και των απόψεων των γονέων.

Μια αυθεντική λύση για τη βελτίωση της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας μπορεί να είναι η έναρξη ενός καλά οργανωμένου προγράμματος για την εφαρμογή

διαφόρων νέων στρατηγικών συνεργασίας, όπως η καθιέρωση κάποιων on-line δικτύων με χρήσιμες πληροφορίες για τους γονείς και για τα παιδιά, η εκπόνηση γραπτής έκθεσης ή πρόσκλησης των γονιών στο σχολείο, προκειμένου να ενημερωθούν σχετικά με την πρόοδο του παιδιού δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε θετικές πλευρές - δεξιότητες, στάσεις και συμπεριφορές που οι γονείς πρέπει να ενθαρρύνουν με τη σειρά τους. Επίσης, κρίνεται απαραίτητη η συμμετοχή της οικογένειας σε κοινές δραστηριότητες με το σχολείο, στις οποίες να συμμετέχουν, επίσης, μαζί με τους γονείς, τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί, καθώς και η οργάνωση συμβουλευτικής ομάδας για συνεδρίες με τους γονείς από το σχολικό σύμβουλο, προκειμένου να γνωρίσουν τις ιδιαιτερότητες των παιδιών σε διαφορετικές ηλικίες, να γίνει ανταλλαγή εκπαιδευτικών εμπειριών και να μάθουν κάποιες τεχνικές μείωσης ή διόρθωσης των διαταραχών της συμπεριφοράς των παιδιών (Margaritioiu & Eftimie, 2011).

Προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικής εμπλοκής της οικογένειας στην εκπαίδευση του παιδιού και της ομαλής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας πολλές χώρες έχουν αναλάβει συστηματικές και οργανωμένες δράσεις. Μια χαρακτηριστική περίπτωση είναι στις Η.Π.Α. το εθνικής εμβέλειας πρόγραμμα “No child left behind”, μεταξύ των στόχων του οποίου είναι η αύξηση της συμμετοχής της οικογένειας και η ύπαρξη της δυνατότητας για αυξημένη ροή πληροφοριών προς τους γονείς σε σχέση με τις δυνατότητες και τα δικαιώματα που έχουν. Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται στις Η.Π.Α. και το πρόγραμμα “Parents as teachers” με την προσδοκία να προκαλέσει βελτιωτικές αλλαγές στα παιδιά και στις οικογένειές τους (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Αντίθετα, στην Ελλάδα οι προσπάθειες και πρωτοβουλίες που έχουν αναληφθεί στο συγκεκριμένο τομέα είναι πολύ περιορισμένες. Ωστόσο, κάθε σχολική μονάδα και κάθε εκπαιδευτικός, εφόσον τους παρέχεται ενημέρωση, ενθάρρυνση ή μια στοιχειώδη οικονομική υποστήριξη, είναι σε θέση να λειτουργήσουν σε συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα με τρόπους ευρηματικούς και τις περισσότερες φορές αποτελεσματικούς (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Έτσι, παρά την έλλειψη ενός συγκροτημένου θεσμικού πλαισίου παρατηρούνται και στη χώρα μας αποσπασματικές, αλλά πολύ ενδιαφέρουσες πρωτοβουλίες από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, που αξιοποιούν με μεράκι γνώσεις και επικοινωνιακά χαρίσματα,

προκειμένου να συμβάλλουν με τον τρόπο του ο καθένας στην ενδυνάμωση των σχέσεων σχολείου – οικογένειας (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τηρούν αυθεντική στάση κατά την επικοινωνία με τους γονείς, αναγνωρίζοντας τη σημασία που έχει το να ακούνε, να παρατηρούν, να γνωρίζουν και να σέβονται κάθε γονέα, γνωρίζοντας ότι είναι πολύ καλύτερο να ενεργοποιήσουν τις ευαισθησίες και τους εκπαιδευτικούς πόρους κάθε ατόμου, και όχι να κρίνουν, να κατηγορούν, να καταδικάζουν τις αποφάσεις τους. Οι διαφορές δίνουν μια πρόσθετη αξία στις σχέσεις και γίνονται όχι μόνο αποδεκτές, αλλά και ενδιαφέρουσες. Μόνο με μια στάση περιέργειας και ανακάλυψης, για παράδειγμα προς την κατεύθυνση νέων και εναλλακτικών τρόπων του να είναι γονείς, μπορεί να δημιουργηθούν οι συνθήκες για την οικοδόμηση μιας σχέσης εμπιστοσύνης με την οικογένεια (Guerra & Luciano, 2010).

#### **4.3 Μελλοντικές προοπτικές στις σχέσεις σχολείου- οικογένειας**

Όλες οι προαναφερθείσες ασυνέπειες στη συμπεριφορά γονιών και εκπαιδευτικών πιθανόν να εξηγούν γιατί οι δύο πλευρές, παρά την καλή θέληση και τις αγαθές προθέσεις, αδυνατούν να θεσπίσουν ειλικρινή και αληθινή επικοινωνία ακόμη και σε περιπτώσεις όπου οι συνθήκες είναι ευνοϊκές. Φυσικά, οι υποδείξεις των γονέων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η γονεϊκή ικανοποίηση που απορρέει από ουσιαστική επικοινωνία με το σχολείο έχει θετικό αντίκτυπο σε πολλές πτυχές της μελλοντικής συνεργασίας, ενώ η φιλική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι επίσης ο κύριος παράγοντας που διευκολύνει την ανάπτυξη των υγιών και γόνιμων σχέσεων μεταξύ των γονέων, των μαθητών και του σχολείου (Antonopoulou et al., 2011). Κατά συνέπεια, η ενθάρρυνση προς τον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει πραγματικές και ανθρώπινες σχέσεις με τους γονείς και τους μαθητές σε ένα σχολικό περιβάλλον, όπου η τεχνοκρατική γνώση παρέχεται στη βάση και στην υπηρεσία των ανθρωπιστικών ιδεωδών και των ηθικών αρχών, φαίνεται να είναι μια βαθύτερη ολιστική λύση του προβλήματος (Antonopoulou et al., 2011).

Στις μέρες μας γίνεται πολύς λόγος για δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων και διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση. Τα αποτελεσματικά σχολεία εξασφαλίζουν και αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς ενημερώνοντάς τους

για τους στόχους που έχουν τεθεί, τις προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους και για την πρόοδό τους (Hoover-Dempsey et al, 1987). Αυτή η συχνή επικοινωνία με τους γονείς και η ενημέρωσή τους αποτελεί μέλημα όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά κυρίως του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στα αποτελεσματικά σχολεία θα πρέπει να εφαρμόζεται πολιτική ελεύθερης εισόδου στο σχολείο, ώστε οι γονείς να μπορούν να συνομιλούν με το διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς και να προσφέρουν βοήθεια και υποστήριξη όπου είναι δυνατό (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Τα παραπάνω προϋποθέτουν πρωτίστως ένα εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολισμένο στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Ένα σύστημα που θα γνωρίζει πώς να αντιμετωπίζει τα πιθανά εμπόδια αυτής της συνεργασίας και θα έχει τη δυνατότητα μέσα από έναν επαρκή σχεδιασμό – προγραμματισμό να αναπτύξει στρατηγικές που θα υποστηρίζουν τις συνεργατικές και τις συνεκπαιδευτικές δράσεις των συμμετεχόντων (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Επίσης, θα γνωρίζει τρόπους εμπλοκής, ενεργοποίησης και αξιοποίησης των πόρων της ευρύτερης κοινότητας. Βέβαια, ένα τέτοιο σχολικό σύστημα θα έχει ως προτεραιότητα την ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτελούν το συνδετικό κρίκο στη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και ευρύτερης κοινότητας (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Παράλληλα, μέσα από ένα σύστημα επιμόρφωσης, το σχολείο πρέπει να υποδεικνύει στους γονείς ότι έχουν την υποχρέωση να στηρίζουν έμπρακτα την προσπάθεια των παιδιών τους στο σπίτι και στο σχολείο. Όμως, και τα δικαιώματα των γονιών και η σπουδαιότητα συμβολής τους μέσα στο σχολείο πρέπει να αναγνωρίζονται από όλο το προσωπικό και να καταβάλλεται κάθε προσπάθεια οι γονείς να νιώθουν ευπρόσδεκτοι μέσα στο σχολείο και να εκφράζουν τη γνώμη τους πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα που αφορούν τα παιδιά τους (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Είναι πολύ δύσκολο να μετακινηθούμε από τα δύο άκρα (πλήρης απουσία, υπερβολική παρουσία) της γονεϊκής συμμετοχής στα θέματα εκπαίδευσης του παιδιού σε πιο λειτουργικά επίπεδα εμπλοκής, αν δεν ξεκινήσει ένας κριτικός διάλογος μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματιών σχετικών με την εκπαίδευση, όπως ψυχολόγων και κοινωνιολόγων. Η σύγχρονη τάση φαίνεται να είναι ο συνεταιρισμός γονέων και εκπαιδευτικών, που θα αποτελέσει το μηχανισμό

αυτορρύθμισης και αυτοδιόρθωσης της συμπεριφοράς των δύο συντελεστών, λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα που προκύπτουν κάθε φορά (Γεωργίου, 2009).

Αυτό όμως που προέχει στην όλη δράση των γονέων στο σχολείο είναι να συνειδητοποιήσουν οι ίδιοι οι γονείς τον καίριο ρόλο τους στη ζωή και στην ποιότητα του σχολείου, να μάθουν να εργάζονται με το σχολείο και να θεωρούν τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή ως τμήμα του ρόλου τους ως γονέων και κοινωνικών φορέων με δικαίωμα απόδοσης λόγου. Από την άλλη μεριά, και το σχολείο θα πρέπει, επίσης, να μάθει να εργάζεται με τους γονείς αναγνωρίζοντάς τους το ρόλο τους στη μορφωτική και εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Τελικά, οι γονείς πρέπει μέχρι ενός σημείου να είναι υπόλογοι προς τους εκπαιδευτικούς, όπως και οι εκπαιδευτικοί προς αυτούς. Γιατί ούτε το σχολείο είναι τόσο πλούσιο ώστε να μην έχει ανάγκη την προσφορά των γονέων, αλλά ούτε και οι γονείς τόσο φτωχοί ώστε να μην μπορούν να προσφέρουν στο έργο του σχολείου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

**Β΄ ΜΕΡΟΣ**  
**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1 Εισαγωγή

Στα προηγούμενα κεφάλαια έγινε ανάλυση σε θεωρητικό επίπεδο της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας. Ειδικότερα, μελετήθηκαν η αναγκαιότητα ύπαρξής της, τα οφέλη που προκύπτουν από αυτή, η επίδρασή της στη σχολική επίδοση των παιδιών, οι δυσκολίες πραγματοποίησής της καθώς και οι τρόποι αντιμετώπισης αυτών των δυσκολιών για την επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Στο κεφάλαιο αυτό διατυπώνονται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις. Επίσης, περιλαμβάνεται η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας που πραγματοποιήθηκε και παρουσιάζεται το μέγεθος του ερευνητικού δείγματος και το ερωτηματολόγιο που διανεμήθηκε, προκειμένου να οδηγηθούμε στην ανάλυση των αποτελεσμάτων και στη διεξαγωγή συμπερασμάτων.

### 5.2 Σκοπός της έρευνας

Ως σκοπός της έρευνας τίθεται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα και σπουδαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών τους. Επίσης, διερευνήθηκαν πιθανά προβλήματα, που προκύπτουν κατά την προσπάθεια προσέγγισης των δύο μερών και οι δυνατότητες ανάπτυξης μιας υγιούς σχέσης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Τέλος, διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση που είναι δυνατό να ασκούν κάποιοι παράγοντες, όπως το φύλο και η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, αλλά και η συνεργασία των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών με τους γονείς στη σχολική επίδοση των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά στην επικοινωνία και συνεργασία σχολείου – οικογένειας μελετώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με:

- τη σπουδαιότητα και αναγκαιότητα της επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς



- τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην υλοποίηση της εν λόγω επικοινωνίας και συνεργασίας
- τους τρόπους που είναι δυνατό να βελτιωθεί αυτή η επικοινωνία και συνεργασία
- την επίδραση που ασκεί η επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς στη σχολική επίδοση των παιδιών.

### 5.3 Ερευνητικά Ερωτήματα

Το ζητούμενο της έρευνάς μας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επικοινωνία και συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

**ΕΕ1** Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους γονείς.

**ΕΕ2** Ποιες δυσκολίες και προβλήματα εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς.

**ΕΕ3** Με ποιους τρόπους πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι δυνατό να βελτιωθεί η επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς

**ΕΕ4** Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση των σχέσεων τους με τους γονείς στη σχολική επίδοση των παιδιών.

#### 5.3.1 Ερευνητικές Υποθέσεις

Οι Ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώνονται για την παρούσα μελέτη είναι οι εξής:

**Υ1.** Η σημαντικότητα της επικοινωνίας εκπαιδευτικού – γονέα συσχετίζεται θετικά με τη σπουδαιότητα παροχής πληροφοριών προς τους γονείς.

**Υ2.** Ο βαθμός ανταπόκρισης των γονιών στις σχολικές συναντήσεις συσχετίζεται με τον τύπο του σχολείου.

**Υ3.** Η ελλιπής συνεργασία εκπαιδευτικών – γονιών συσχετίζεται θετικά με την αδιαφορία των γονιών.

**Υ4.** Η ύπαρξη θεσμικής επικοινωνίας (συλλόγου γονέων) συσχετίζεται αρνητικά με την ανάπτυξη της επικοινωνίας και συνεργασίας εκπαιδευτικών – γονέων.

**Υ5.** Η δημιουργία άνετου και φιλόξενου περιβάλλοντος στο σχολείο για τους γονείς συσχετίζεται θετικά με τη βελτίωση της επικοινωνίας εκπαιδευτικών – γονέων.

**Υ6α.** Η σχολική επίδοση του παιδιού συσχετίζεται θετικά με την καλή συνεργασία εκπαιδευτικού – γονέα.

**Υ6β.** Η σχολική επίδοση του παιδιού συσχετίζεται θετικά με το υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας.

## **5.4 Σχεδιασμός της έρευνας**

### **5.4.1 Η επιλογή του δείγματος**

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τυχαίας δειγματοληψίας. Το δείγμα αποτελούν 130 εκπαιδευτικοί, άνδρες και γυναίκες, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που υπηρετούν σε Γυμνάσια και Λύκεια (Γενικά και Επαγγελματικά) του Νομού Καρδίτσας. Η μελέτη του συγκεκριμένου δείγματος μας επέτρεψε τη συναγωγή συμπερασμάτων για το σύνολο των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Για να είναι δυνατή η γενίκευση των αποτελεσμάτων του δείγματος του πληθυσμού είναι απαραίτητη η ικανοποίηση δύο προϋποθέσεων (Μακράκης, 2005: 41-42): 1. Το δείγμα να έχει συγκροτηθεί με τυχαίο τρόπο και 2. να είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού από τον οποίο προέρχεται. Όσο μεγαλύτερο είναι το τυχαίο δείγμα, τόσο πιο αξιόπιστα είναι και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από το δείγμα.

Βέβαια, ο ακριβής προσδιορισμός ελάχιστου αριθμητικού μεγέθους του δείγματος είναι αρκετά δύσκολος και συνήθως αποφασίζεται αυθαίρετα, καθώς εξαρτάται από το διαθέσιμο χρόνο και τους διαθέσιμους οικονομικούς πόρους (Nisbet & Entwiste, 1978). Θεωρείται, ωστόσο, ορθό ότι ο ελάχιστος αριθμός ατόμων που θα συμπεριληφθούν στο δείγμα θα πρέπει να είναι 30 (Javeau, 1996). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του διαθέσιμου ή βολικού δείγματος, αφού επελέγησαν οι εκπαιδευτικοί που προθυμοποιήθηκαν στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Συνολικά διανεμήθηκαν 180 ερωτηματολόγια, από τα οποία

επεστράφησαν πλήρως συμπληρωμένα τα 130. Τα ερωτηματολόγια διανεμήθηκαν σε Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Καρδίτσας μέσω του γραφείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μετά από συνεννόηση με το Διευθυντή, και επεστράφησαν ξανά στο γραφείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους διευθυντές των σχολείων. Τα σχολεία που ανταποκρίθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό ήταν αυτά στα οποία υπήρχε προσωπική γνωριμία με το διευθυντή και μπορούσε να υπάρξει συνεννόηση μαζί του για οποιοδήποτε διαδικαστικό θέμα. Η συμπλήρωσή τους έγινε χωρίς την παρέμβαση του ερευνητή.

Η επιλογή του δείγματος της παρούσας έρευνας βασίστηκε σε συγκεκριμένες σκοπιμότητες:

- ✓ Επιλέξαμε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσια και Λύκεια) του νομού Καρδίτσας.
- ✓ Επιλέξαμε σχολεία με γεωγραφικό προσδιορισμό: αγροτικής, ημιαστικής και αστικής περιοχής.

#### 5.4.2 Περιορισμοί της έρευνας

Υπάρχουν περιορισμοί, οι οποίοι είναι πιθανό να επηρεάζουν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας:

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα συνεργάστηκαν εθελοντικά και οικειοθελώς. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην επιστραφούν όλα τα ερωτηματολόγια που διανεμηθήκαν αρχικά. Ένα ποσοστό 25% των ερωτηματολογίων είτε δεν επεστράφησαν είτε η συμπλήρωσή τους ήταν ελλιπής. Σύμφωνα με την Κομίλη (1989) ένα ποσοστό 15-50% των ερωτηματολογίων δεν επιστρέφεται στον ερευνητή. Επομένως, το δείγμα αυτών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο δεν είναι τυχαίο και αντιπροσωπευτικό, όπως είχε σχεδιαστεί αρχικά, αλλά αποτελεί μια επιλεγμένη ομάδα ανθρώπων, αυτών που διαθέτουν περισσότερο χρόνο, ενδιαφέρονται για το αντικείμενο της έρευνας ή ανήκουν σε υψηλή κοινωνικοοικονομική τάξη.

Τα ερωτηματολόγια εστάλησαν σε κάθε σχολείο με παραλήπτη το διευθυντή κάθε σχολικής μονάδας και τη γραπτή παράκληση να διανεμηθούν στους εκπαιδευτικούς. Δεν υπήρξε άμεση επαφή του ερευνητή με τους εκπαιδευτικούς, η οποία θα μπορούσε να διασφαλίσει τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, καθώς και

την παροχή διευκρινίσεων για την πληρέστερη κατανόηση κάποιων ερωτημάτων (Rubin & Rubin, 1995).

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από κλειστές ερωτήσεις με τη χρήση της κλίμακας Likert. Οι κλειστές ερωτήσεις έχουν σαφώς το πλεονέκτημα της εύκολης συμπλήρωσης, κωδικοποίησης και ανάλυσης, αλλά ταυτόχρονα δεν καλύπτουν το φάσμα όλων των πιθανών απαντήσεων. Επιπλέον, στην κλίμακα Likert οι απαντήσεις διαβαθμίζονται από το πολύ θετικό μέχρι το πολύ αρνητικό. Είναι όμως δύσκολο να ερμηνεύσουμε κατά πόσο δύο άτομα μετρούν με τον ίδιο τρόπο τη διαφορά μεταξύ των διαβαθμίσεων αυτής της κλίμακας (Μακράκης, 2005).

Το επιλεγμένο δείγμα προέρχεται από μια συγκεκριμένη περιοχή, το Νομό Καρδίτσας, και δεδομένης της διαφοράς νοοτροπίας και τρόπου σκέψης που επικρατεί ακόμα και ανάμεσα σε περιοχές της ίδιας χώρας, ίσως δεν επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για άλλες περιοχές της χώρας.

### 5.4.3 Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε 4 μέρη. Το πρώτο μέρος (Α) περιλαμβάνει γενικά στοιχεία (περιοχή και τύπος του σχολείου). Το δεύτερο μέρος (Β) περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσία στην τωρινή σχολική μονάδα, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, σπουδές, σχέση εργασίας και ειδικότητα).

Το Τρίτο μέρος (Γ) αναπτύχθηκε με βάση σχετικές έρευνες (Schwarz & Oyserman, 2001; Koutrouba et al., 2009) και εστιάζει στα στοιχεία συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. Περιέχει 13 ερωτήσεις κλειστού τύπου, εφόσον ο ερωτώμενος επιλέγει από τις ήδη διαμορφωμένες απαντήσεις, που είναι σε κλίμακα τύπου Likert. Από αυτές οι περισσότερες ερωτήσεις (1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11 και 12) αναφέρονται στα συστατικά στοιχεία της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας, όπως απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας εκπαιδευτικού - γονέα, η ύπαρξη ή όχι στο σχολείο προγράμματος επισκέψεων των γονιών και ο βαθμός ανταπόκρισης των γονιών στις σχολικές συναντήσεις. Επίσης, εξετάζονται τα αίτια στα οποία οφείλεται, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, το ενδιαφέρον ή η αδιαφορία των γονιών για επικοινωνία με το σχολείο, η σπουδαιότητα που έχει για τον εκπαιδευτικό η συνειδητοποίηση των αναγκών των μαθητών του, οι πηγές

άντλησης πληροφοριών για τους μαθητές του, η σπουδαιότητα ενημέρωσης των γονιών και η χρησιμότητα της θεσμοθετημένης (ή επίσημης) συνεργασίας των γονέων με το σχολείο. Οι ερωτήσεις 3, 4 και 5 αναφέρονται στις δυσκολίες της επικοινωνίας και συγκεκριμένα στα εμπόδια και προβλήματα που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια επικοινωνίας με τους γονείς, καθώς και οι παράγοντες που περιορίζουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επικοινωνία με τους γονείς. Τέλος, η ερώτηση 13 αφορά σε προτάσεις των εκπαιδευτικών για βελτίωση της επικοινωνίας τους με τους γονείς.

Το τέταρτο μέρος (Δ) αποτελείται από την κλίμακα BASA (Beliefs about School Achievement), που εξετάζει τους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση. Περιέχει 24 υποερωτήματα, που εξετάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδοση των μαθητών με βάση τους εξής παράγοντες, που είναι δυνατό να επηρεάζουν την επίδοση: ικανότητα του μαθητή, ικανότητα του εκπαιδευτικού, κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, προσπάθεια του μαθητή, φύλο και συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Η κλίμακα αυτή αναπτύχθηκε με βάση πρόσφατες έρευνες (Tiedermann, 2000; Hauser – Cram et al., 2003; Georgiou et al., 2002; Georgiou, 2008).

#### 5.4.4. Στατιστική Μεθοδολογία

Ο έλεγχος κανονικότητας των συνεχών δεδομένων έγινε γραφικά με την χρήση P-P plots και Q-Q plots και με την χρήση του κριτηρίου Kolmogorov-Smirnov. Όλα τα συνεχή δεδομένα παρουσίαζαν έλλειψη κανονικότητας για αυτό παρουσιάστηκαν ως «διάμεσος (1<sup>ο</sup>, 3<sup>ο</sup> τεταρτημόριο)». Τα κατηγορικά δεδομένα παρουσιάστηκαν ως σχετικές συχνότητες.

Για τη μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικοινωνία με τους γονείς 5 διαφορετικές βαθμολογίες αναπτύχθηκαν. Πιο συγκεκριμένα καθεμία αποτελούσε έκφραση του αισθήματος των εκπαιδευτικών για την:

- σπουδαιότητα της επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών (*Βαθμολογία Α*)
- βαθμολογία έκφρασης της απαισιοδοξίας των εκπαιδευτικών για τη σχέση τους με τους γονείς (*Βαθμολογία Β*)
- σπουδαιότητα των παρεχόμενων προς τους γονείς πληροφοριών (*Βαθμολογία Γ*)

- σημαντικότητα της θεσμικής επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών (*Βαθμολογία Δ*)
- σοβαρότητα των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών (*Βαθμολογία Ε*)

Η κατασκευή τους έγινε με την χρήση των συνιστωσών από τις οποίες μετρήθηκαν τα χαρακτηριστικά αυτά και ήταν 4 για την *Βαθμολογία Α*, 6 για την *Βαθμολογία Β*, 8 για την *Βαθμολογία Γ*, 8 για την *Βαθμολογία Δ* και 24 για την *Βαθμολογία Ε*. Για κάθε μια από τις συνιστώσες κάθε χαρακτηριστικού ο ερωτώμενος έδινε τις εξής απαντήσεις:

- Συνιστώσες *Βαθμολογίας Α*: «λίγο σημαντικό», «αρκετά σημαντικό», «πολύ σημαντικό».
- Συνιστώσες *Βαθμολογίας Β*: «λίγο σημαντικό», «αρκετά σημαντικό», «πολύ σημαντικό».
- Συνιστώσες *Βαθμολογίας Γ*: «εντελώς ασήμαντες», «ασήμαντες», «έτσι και έτσι», «σημαντικές», «πολύ σημαντικές».
- Συνιστώσες *Βαθμολογίας Δ*: «Πάρα πολύ», «Πολύ», «Λίγο», «Καθόλου».
- Συνιστώσες *Βαθμολογίας Ε*: «Συμφωνώ απόλυτα», «Συμφωνώ», «Ούτε συμφωνώ/Ούτε διαφωνώ», «Διαφωνώ», «Διαφωνώ απόλυτα».

Για τις *Βαθμολογίες Α* έως *Δ* οι απαντήσεις βαθμολογήθηκαν σε καθεμία συνιστώσα αντιστοίχως με 0, 1, 2, 3 και 4. Για την *Βαθμολογία Ε* οι απαντήσεις στις συνιστώσες 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 17, 18, 19, 20 πήραν τις προαναφερόμενες τιμές και οι απαντήσεις στις συνιστώσες 5, 6, 7, 13, 14, 15, 16, 21, 22, 23, 24 αντίστροφες τιμές. Ο λόγος για την αντίστροφη επιλογή των τιμών ήταν η αντίστροφη νοηματική τους σχέση με την σειρά των απαντήσεων. Η βαθμολογία σε κάθε συνιστώσα κάθε ερωτώμενου αθροίστηκε σε μια βαθμολογία για κάθε άτομο του δείγματος και για κάθε ένα από τα 5 χαρακτηριστικά. Έτσι το τελικό αποτέλεσμα ήταν ένα εύρος βαθμολογίας:

- Βαθμολογία Α - 0 έως 8
- Βαθμολογία Β - 0 έως 8
- Βαθμολογία Γ - 0 έως 32
- Βαθμολογία Δ - 0 έως 24
- Βαθμολογία Ε - 0 έως 96

Όσο μεγαλύτερη η βαθμολογία τόσο μεγαλύτερος και ο βαθμός του κάθε χαρακτηριστικού.

Η μελέτη της συσχέτισης μεταξύ κατηγορικών μεταβλητών έγινε με την χρήση του στατιστικού κριτηρίου Pearson's  $X^2$ -test. Η μελέτη της διαφοράς των παραπάνω βαθμολογιών ως προς το φύλο (άντρας, γυναίκα) έγινε με την χρήση του μη παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου Mann-Whitney's test. Η μελέτη της διαφοράς των παραπάνω βαθμολογιών σε καθεμία από τις 4 ηλικιακές κατηγορίες (22-30 ετών, 31-40 ετών, 41-50 ετών, >51 ετών) και σε καθένα από τα 4 μορφωτικά επίπεδα (πτυχίο Ανωτέρας/Ανωτάτης εκπαίδευσης, δεύτερο Πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό) έγιναν με την χρήση του στατιστικού κριτηρίου Kruskal-Wallis's test. Επιπλέον, η μελέτη της συσχέτισης μεταξύ των βαθμολογιών ή μεταξύ άλλων συνεχών μεταβλητών έγιναν με τον συντελεστή συσχέτισης Spearman's rho. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για όλους τους στατιστικούς ελέγχους που ήταν αμφίπλευροι ορίστηκε το  $\alpha=0.05$ . Όλες οι αναλύσεις έγιναν με την χρήση του λογισμικού SPSS v18.0.

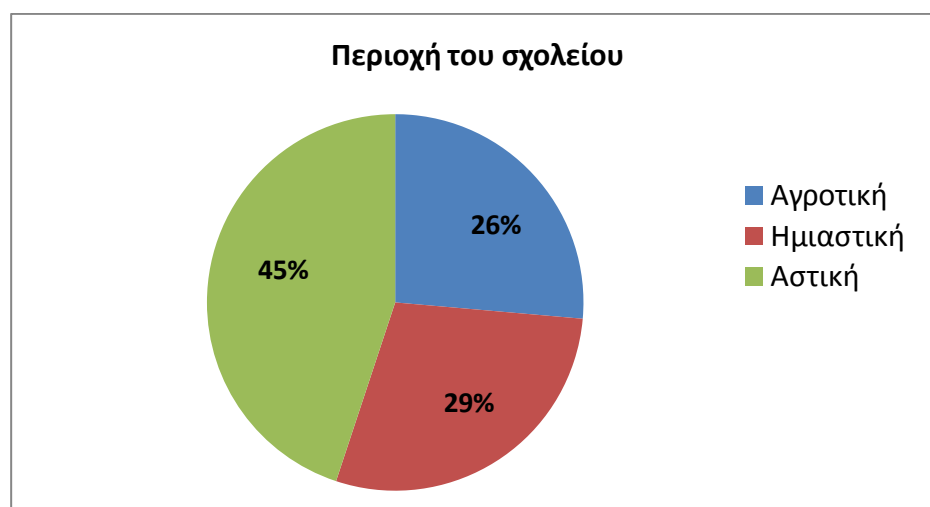
## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 : ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών, καθώς μελετήθηκαν για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων και συμπερασμάτων της έρευνας. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά τα ευρήματα της έρευνας με τους στατιστικούς πίνακες και ακολουθεί η σύνοψη και η συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Τέλος, προτείνονται κάποιες μελλοντικές ερευνητικές κατευθύνσεις.

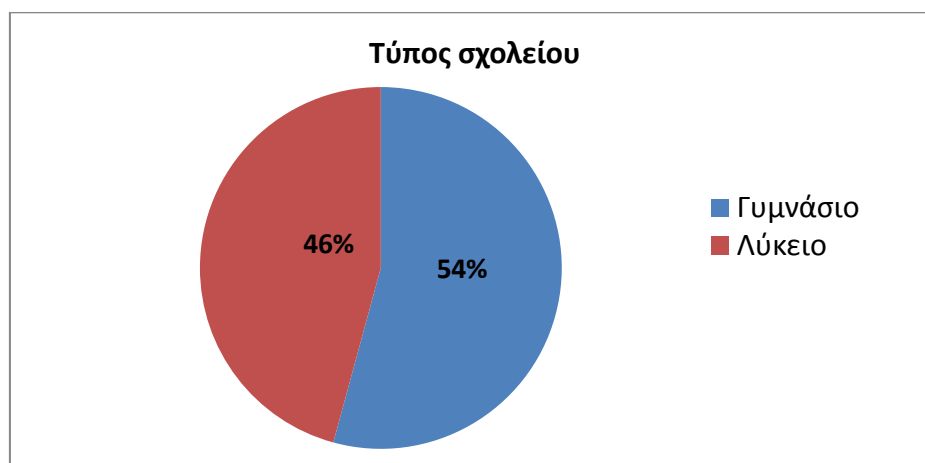
### 6.1 Δημογραφικά στοιχεία

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι πλήρη δεδομένα για τους σκοπούς της μελέτης συγκεντρώθηκαν από 130 εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, προερχόμενους από όλη την κλίμακα των κατηγοριών Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης. Το 32,3% των συμμετεχόντων ήταν άντρες ( $n=42$ ) και το 67,7% γυναίκες ( $n=88$ ). Το 45% δείγματος προερχόταν από αστικές περιοχές (*Γράφημα 1*) ενώ το υπόλοιπο 55% από ημιαστικές ή αγροτικές περιοχές (29% και 26%, αντίστοιχα). Επιπλέον, το 54% των εκπαιδευτικών εργάζονταν σε Γυμνάσια και το 46% σε Λύκεια των περιοχών της δειγματοληψίας (*Γράφημα 2*). Η διάμεση παραμονή των εκπαιδευτικών στο σχολείο από το οποίο έγινε η δειγματοληψία ήταν 6 έτη (2, 13,5) ενώ η διάμεση εργασία τους στην εκπαίδευση συνολικά ήταν 15 έτη (9, 22).

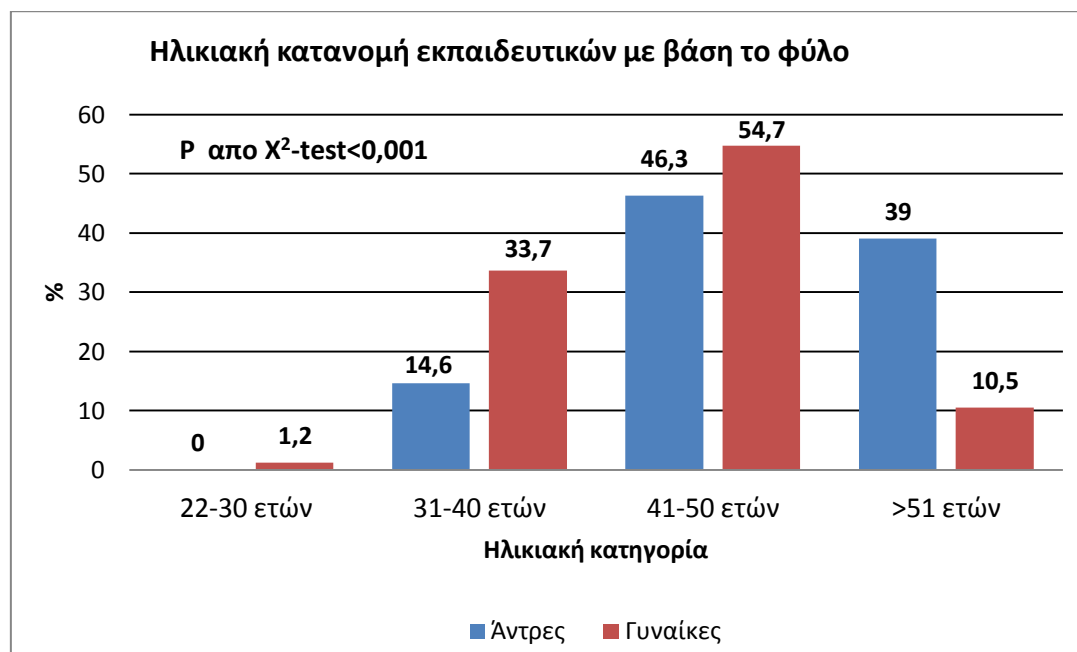
**Γράφημα 1**





**Γράφημα 2**

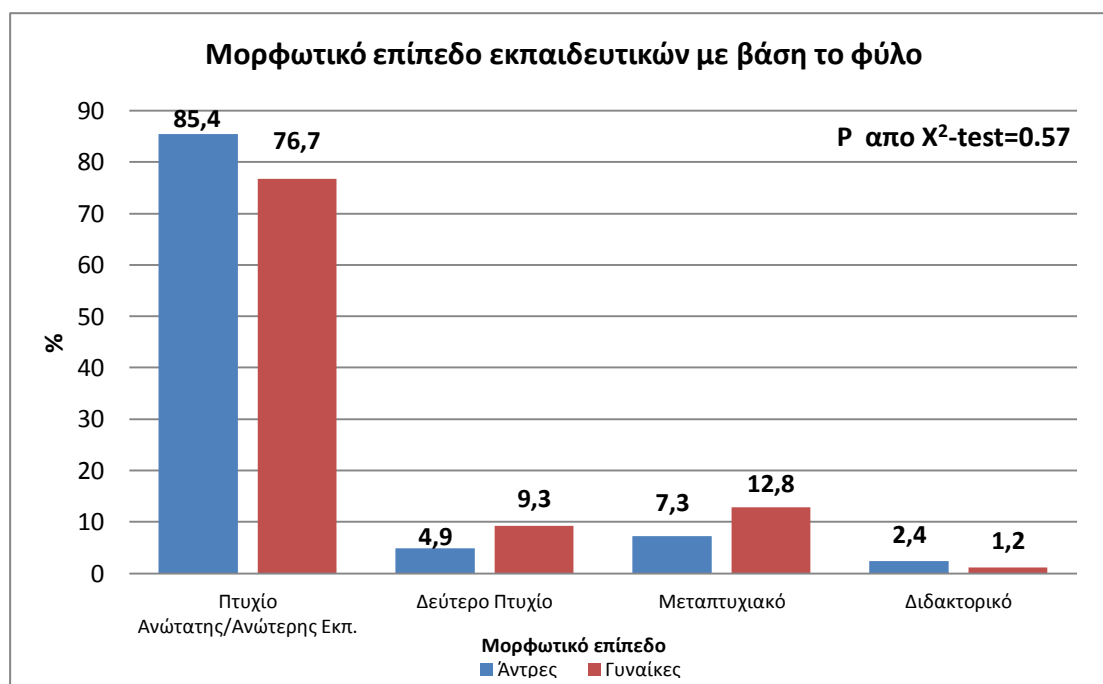
Στο *Γράφημα 3* παρουσιάζεται η ηλικιακή κατανομή των εκπαιδευτικών με βάση το φύλο τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό γυναικών και αντρών εμφανίστηκε στην ηλικιακή κατηγορία των 41-50 ετών. Σημαντικές διαφορές μεταξύ των φύλων παρουσιάστηκαν στις ηλικιακές κατηγορίες 31-40 ετών (όπου πλεόναζαν οι γυναίκες 33,7%) και των >51 ετών (όπου πλεόναζαν οι άντρες 39%) (P από  $\chi^2$ -test<0,001).

**Γράφημα 3**

Το *Γράφημα 4* παρουσιάζει το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με βάση το φύλο. Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος είχε μόνο πτυχίο ανώτατης/ανωτέρας εκπαίδευσης (85,4% των αντρών και 76,7% των

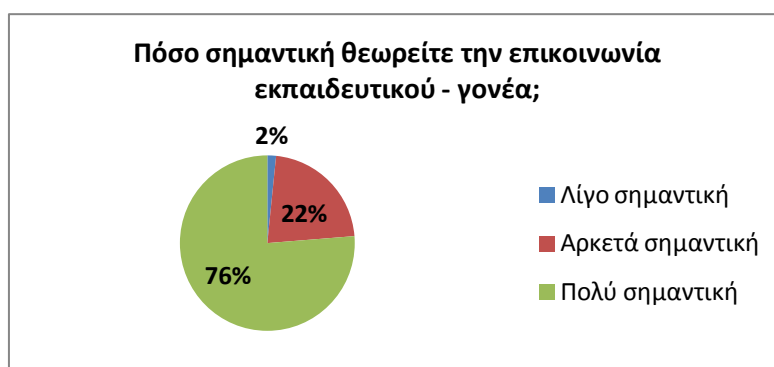
γυναικών) χωρίς να εμφανίζεται κάποια στατιστικά σημαντική διάφορα μεταξύ των φύλων σε όλες τις κατηγορίες εκπαίδευσης ( $P$  από  $X^2$ -test=0,57). Μάλιστα, το ποσοστό των εκπαιδευτικών με διδακτορικό τίτλο ήταν πολύ μικρό και στα 2 φύλα (2,4% των αντρών και 1,2% των γυναικών).

#### **Γράφημα 4**

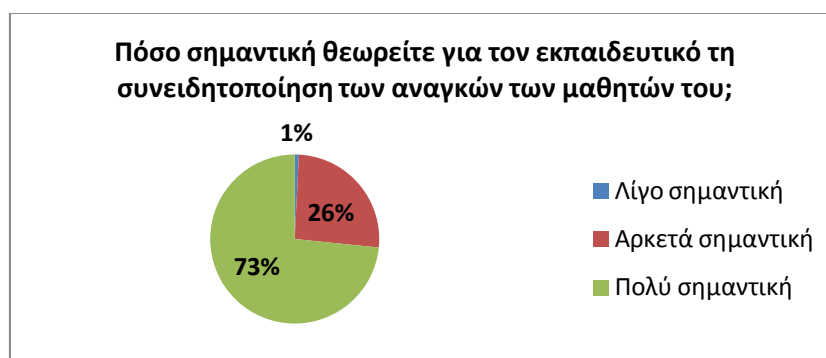


## **6.2 Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας**

Η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνολική σημαντικότητα της επικοινωνίας εκπαιδευτικού και γονέα φαίνεται στο *Γράφημα 5*. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούσε την επικοινωνία αυτή «πολύ σημαντική» (76%). Ενδιαφέρον παρουσίαζε ότι η άποψη αυτή αποτελούσε κοινό χαρακτηριστικό όλων των συμμετεχόντων, μιας και καμιά στατιστικά σημαντική συσχέτιση δεν παρατηρήθηκε μεταξύ αυτού του χαρακτηριστικού και όλων των δημογραφικών παραγόντων (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, έτη στην εκπαίδευση, έτη στο συγκεκριμένο σχολείο) ( $P$  για όλα από  $X^2$ -test ή Kruskal-Wallis test>0.05).

**Γράφημα 5**

Επιπρόσθετα, η ίδια εικόνα παρουσιάστηκε και στην πεποίθηση των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα της συνειδητοποίησης των αναγκών των μαθητών τους (**Γράφημα 6**). Το 73% των συμμετεχόντων τη θεωρούσε «πολύ σημαντική». Καμιά στατιστικά σημαντική συσχέτιση δεν παρατηρήθηκε μεταξύ αυτού του χαρακτηριστικού και όλων των δημογραφικών παραγόντων ( $P$  για όλα από  $\chi^2$ -test ή Kruskal-Wallis test  $> 0.05$ ).

**Γράφημα 6**

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους στόχους της επικοινωνίας εκπαιδευτικού - γονέα καταγράφονται στον **Πίνακα 1**. Η ενθάρρυνση της υποστήριξης για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν η πιο δημοφιλής μεταβλητή μιας και το 89,8% των εκπαιδευτικών τον θεωρούσε «πολύ σημαντικό». Αντιθέτως, η πιο συχνά, λιγότερο σημαντική μεταβλητή φάνηκε να είναι η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, αφού το 6,9% πίστευαν ότι είναι «λίγο σημαντικός». Αξιοσημείωτο ήταν ότι το 75,2% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πίστευαν ότι η ανάπτυξη τρόπων με τους οποίους οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά είναι ένας «πολύ σημαντικός» στόχος.

**Πίνακας 1.** Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους στόχους της επικοινωνίας εκπαιδευτικού-γονέα.

N=130	Λίγο σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Πολύ σημαντικό
Ενημέρωση των γονέων σχετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού	3,1	33,6	63,3
Ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων	6,9	33,1	60,0
Ενθάρρυνση της υποστήριξης για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	0	10,2	89,8
Ανάπτυξη τρόπων με τους οποίους οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά	0,8	24,0	75,2

Ο **Πίνακας 2** παρουσιάζει τη συσχέτιση της παρουσίας επισκέψεων γονέων με την περιοχή του σχολείου και τον τύπο του σχολείου. Σχολεία σε αστικές περιοχές φάνηκε να έχουν πιο συχνά κάποιου είδους πρόγραμμα επισκέψεων (49,1%) σε σχέση με αγροτικές (22,6%) και ημιαστικές περιοχές (28,3%) (P από  $X^2$ -test=0,04). Λύκεια και Γυμνάσια παρουσιάζουν με παρόμοιες συχνότητες πρόγραμμα επισκέψεων (P από  $X^2$ -test>0,05). Καμία στατιστικά σημαντική διαφορά δεν παρουσιάστηκε στην ανταπόκριση των γονέων στις σχολικές συναντήσεις με την περιοχή του σχολείου (P από  $X^2$ >0,05).

**Πίνακας 2.** Συσχέτιση της παρουσίας προγράμματος επισκέψεων γονέων με γενικά χαρακτηριστικά του σχολείου.

N=130			
Υπάρχει στο σχολείο πρόγραμμα επισκέψεων των γονέων;	Ναι	Όχι	P-value
Περιοχή σχολείου			0,04
<i>Αγροτική</i>	22,6	47,6	
<i>Ημιαστική</i>	28,3	28,6	
<i>Αστική</i>	49,1	23,8	
Τύπος σχολείου			0,95
<i>Γυμνάσιο</i>	55,2	54,5	
<i>Λύκειο</i>	44,8	45,5	

Αντιθέτως, με βάση τις απόψεις των εκπαιδευτικών η ανταπόκριση των γονέων των μαθητών γυμνασίου του δείγματός μας ήταν μεγαλύτερη σε σχέση με την ανταπόκριση των γονέων των μαθητών λυκείου (**Πίνακας 3**) ( $P$  από  $X^2$ -test<0,05). Πιο συγκεκριμένα το 76,7% των ερωτώμενων που δήλωσαν ότι οι γονείς ανταποκρίνονται αρκετά προέρχονταν από γυμνάσια και μόλις το 23,3% από λύκεια.

**Πίνακας 3.** Συσχέτιση της ανταπόκρισης των γονέων στις σχολικές συναντήσεις με γενικά χαρακτηριστικά του σχολείου.

N=130				
Ανταποκρίνονται οι γονείς στις σχολικές συναντήσεις;	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	P-value
Περιοχή σχολείου				0,25
<i>Αγροτική</i>	31,4	26,7	19,4	
<i>Ημιαστική</i>	34,3	30,0	19,4	
<i>Αστική</i>	34,3	43,3	61,3	
Τύπος σχολείου				<0,001
<i>Γυμνάσιο</i>	25,7	60,7	76,7	
<i>Λύκειο</i>	74,3	39,3	23,3	

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα των επισκέψεων των γονιών στο σχολείο καταγράφονται στον **Πίνακα 4**. Με υψηλά ποσοστά δήλωσης ως «πολύ σημαντικό» παράγοντα καταγράφηκαν το μορφωτικό επίπεδο των γονιών (27,9%), το κοινωνικό υπόβαθρο των γονιών (27,3%) και το επάγγελμα των γονιών (37,0%). Αντίθετα, υψηλά ποσοστά εμφάνισης δηλώσεων ως «λίγο σημαντικούς» παράγοντες παρουσιάστηκαν στην ηλικία (59,8%) και το φύλο (86,6%) των μαθητών.

**Πίνακας 4.** Παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα των επισκέψεων των γονιών στο σχολείο.

N=130				
	Λίγο σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Πολύ σημαντικό	
<i>Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών</i>	27,9	44,2	27,9	
<i>Το κοινωνικό υπόβαθρο των γονιών</i>	23,4	49,2	27,3	
<i>Το επάγγελμα των γονιών</i>	16,5	46,5	37,0	
<i>Η εθνικότητα των γονιών</i>	35,2	51,2	13,6	
<i>Η ηλικία των μαθητών</i>	59,8	26,0	14,2	
<i>Το φύλο των μαθητών</i>	86,6	11,0	2,4	

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το πόσο σημαντικές ή μη θεωρούν διαφορετικές πληροφορίες, που πρέπει να παρέχονται από τον εκπαιδευτικό στο γονέα καταγράφονται στον **Πίνακα 5**. Με υψηλά ποσοστά δήλωσης ως «πολύ σημαντικές» πληροφορίες καταγράφηκαν η ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο και στο μάθημα (79,8%) και η συμπεριφορά των μαθητών γενικά (60%). Ενδιαφέρον παρουσίαζε ότι για τις ίδιες πληροφορίες τα ποσοστά δήλωσής τους από τους εκπαιδευτικούς ως «ασήμαντες» ή «εντελώς ασήμαντες» ήταν σχεδόν μηδενικά (0,8% και 1,5%, αντίστοιχα). Επιπρόσθετα, υψηλά ποσοστά εμφάνισης δηλώσεων «ως ασήμαντες» ή «εντελώς ασήμαντες» πληροφορίες παρουσιάστηκαν στις προγραμματισμένες σχολικές δραστηριότητες και τα γενικότερα προβλήματα του σχολείου.

**Πίνακας 5.** Απόψεις των εκπαιδευτικών για το πόσο σημαντικές ή μη θεωρούν διαφορετικές πληροφορίες, που πρέπει να παρέχονται από τον εκπαιδευτικό στο γονέα.

N=130	Εντελώς ασήμαντες	Ασήμαντες	Έτσι και έτσι	Σημαντικές	Πολύ σημαντικές
Πληροφορίες σχετικά με:					
<i>τις αδυναμίες των μαθητών</i>	0	0	3,8	38,5	57,7
<i>την ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο και στο μάθημα</i>	0	0,8	1,6	17,8	79,8
<i>τη συμπεριφορά των μαθητών γενικά</i>	0	1,5	6,9	31,5	60,0
<i>τις δυνατότητες των μαθητών</i>	0	0	11,5	31,5	56,9
<i>το επίπεδο επίδοσης των μαθητών</i>	0	1,6	6,2	35,7	56,6
<i>το εκπαιδευτικό σύστημα, τα αδιέξοδα και τις προοπτικές του</i>	2,3	7,8	30,2	34,9	24,8
<i>τις προγραμματισμένες σχολικές δραστηριότητες</i>	3,1	5,4	32,6	38,0	20,9
<i>τα γενικότερα προβλήματα του σχολείου</i>	3,1	5,4	25,4	43,1	23,1

Στον **Πίνακα 6** παρουσιάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν την επικοινωνία εκπαιδευτικού – γονέα. Το 67,4% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για σχολικά θέματα είναι «πολύ σημαντικός» παράγοντας. Την ίδια δήλωση σημαντικότητας έκαναν οι συμμετέχοντες για τον παράγοντα που περιγράφει μια σειρά από οικογενειακά προβλήματα (65,9%). Ο πιο δημοφιλής «λίγο σημαντικός» παράγοντας ήταν ο φόβος των γονέων ότι οι εκπαιδευτικοί θα τους κατηγορήσουν αν τα παιδιά δεν τα «πάνε» καλά στο σχολείο (46,5%).

**Πίνακας 6.** Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν την επικοινωνία εκπαιδευτικού – γονέα.

N=130	Λίγο σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Πολύ σημαντικό
Η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για σχολικά θέματα	1,6	31,0	67,4
Το εμπόδιο της γλώσσας με γονείς που δε μιλούν ελληνικά	33,9	40,3	25,8
Το ωράριο εργασίας των γονέων	16,4	45,3	38,3
Ο φόβος των γονέων ότι οι εκπαιδευτικοί θα τους κατηγορήσουν αν τα παιδιά δεν τα «πάνε» καλά στο σχολείο	46,5	37,2	16,3
Η ανυπόστατη πεποίθηση των γονιών για την καλή απόδοση των παιδιών	23,4	46,9	29,7
Μια σειρά από οικογενειακά προβλήματα	4,7	29,5	65,9

Στον **Πίνακα 7** παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που περιορίζουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επικοινωνία με τους γονείς. Το 51,6% των εκπαιδευτικών θεωρούσε ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονιών για τα προβλήματα του σχολείου είναι «πολύ σημαντικός» παράγοντας. Αντίθετα, το ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών (51,6%) θεωρούσε ότι η έλλειψη χρόνου από πλευράς τους λόγω του προγράμματος διδασκαλίας είναι ο «λιγότερο σημαντικός» παράγοντας που περιορίζει τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επικοινωνία με τους γονείς .

**Πίνακας 7.** Παράγοντες που περιορίζουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επικοινωνία με τους γονείς.

N=130	Λίγο σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Πολύ σημαντικό
Η έλλειψη ενδοσχολικής υποστήριξης	36,8	43,2	20,0
Η έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών λόγω του προγράμματος διδασκαλίας	51,6	35,2	13,3
Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών	40,6	46,1	13,3
Η έλλειψη χρόνου από την πλευρά των γονιών να ανταποκριθούν στις προσκλήσεις του σχολείου	9,3	50,4	40,3
Η παρέμβαση των γονιών στο παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών	52,0	35,4	12,6
Η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονιών για τα προβλήματα του σχολείου	4,7	43,8	51,6

Στον **Πίνακα 8** παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την σπουδαιότητα της θεσμικής επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων. Το 27,1% των εκπαιδευτικών θεωρούσε ότι η συμμετοχή των γονέων στα συλλογικά όργανα συντελεί σε «πάρα πολύ μεγάλο βαθμό» στην εξασφάλιση πρόσθετης χρηματοδότησης από άλλες πηγές. Επιπλέον, το 22,2% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι η συμμετοχή των γονέων στα συλλογικά όργανα συντελεί σε «πάρα πολύ μεγάλο βαθμό» στην ασφάλεια των μαθητών. Αντίθετα, ένα ικανό ποσοστό του δείγματος (20,8%) θεωρούσε ότι η ενίσχυση των συλλογικών οργάνων των γονέων δεν συντελεί «καθόλου» στον εξοπλισμό του σχολείου με σύγχρονα εποπτικά μέσα. Εξίσου σημαντική ήταν η άποψη των εκπαιδευτικών ότι η συμμετοχή των γονέων στα συλλογικά όργανα δεν συντελεί «καθόλου» στην καθαριότητα του σχολικού χώρου (17,7%).

**Πίνακας 8.** Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την σπουδαιότητα της θεσμικής επικοινωνίας εκπαιδευτών και γονέων.

N=130	Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
Σε ποιο βαθμό, κατά τη γνώμη σας, η συμμετοχή των γονέων στα συλλογικά όργανα συντελεί:				
<i>στην εξασφάλιση πρόσθετης χρηματοδότησης από άλλες πηγές</i>	27,1	31,8	31,0	10,1
<i>στην καθαριότητα του σχολικού χώρου</i>	13,8	26,9	41,5	17,7
<i>στην καλή λειτουργία του κυλικείου</i>	12,7	34,9	36,5	15,9
<i>στη βελτίωση της κτιριακής υποδομής του σχολείου σας</i>	14,7	34,9	34,1	16,3
<i>στον εμπλουτισμό της σχολικής βιβλιοθήκης</i>	18,6	27,9	41,9	11,6
<i>στην ασφάλεια των μαθητών</i>	22,2	31,0	31,7	15,1
<i>στον εξοπλισμό του σχολείου με σύγχρονα εποπτικά μέσα</i>	16,9	24,6	37,7	20,8
<i>στη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων</i>	14,0	30,2	38,8	17,1

Στον **Πίνακα 9** παρουσιάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τους τρόπους βελτίωσης της επικοινωνίας με τους γονείς. Το 63,8% και το 63,1 των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι η παροχή σαφών εξηγήσεων στους γονείς και οι προγραμματισμένες συναντήσεις με τους γονείς στο γραφείο των εκπαιδευτικών, αντίστοιχα, είναι οι «πιο σημαντικοί» τρόποι. Ακολουθεί η δημιουργία ενός άνετου και φιλόξενου περιβάλλοντος με ποσοστό 40,8%. Η χρήση ανεπίσημης και καθημερινής γλώσσας (34,4%) και η ανάπτυξη φιλικής και προσωπικής επαφής φάνηκε να είναι οι πιο δημοφιλείς «λίγο σημαντικοί» τρόποι.



**Πίνακας 9.** Τρόποι για τη βελτίωση της επικοινωνίας με τους γονείς.

N=130	Λίγο σημαντικό	Αρκετά σημαντικό	Πολύ σημαντικό
<i>Προγραμματισμένες συναντήσεις με τους γονείς στο γραφείο των εκπαιδευτικών</i>	3,8	33,1	63,1
<i>Ανάπτυξη φιλικής και προσωπικής επαφής</i>	31,5	40,8	27,7
<i>Δημιουργία ενός άνετου και φιλόξενου περιβάλλοντος</i>	14,6	44,6	40,8
<i>Χρήση ανεπίσημης και καθημερινής γλώσσας</i>	34,4	40,6	25,0
<i>Παροχή σαφών εξηγήσεων στους γονείς</i>	3,1	33,1	63,8

Στον **Πίνακα 10** παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στην σχολική επίδοση του παιδιού. Το 84,6% των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι «συμφωνούν απόλυτα» ή «συμφωνούν» με την άποψη ότι όταν οι γονείς συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς, η επίδοση των παιδιών βελτιώνεται. Μάλιστα, ένα υψηλό ποσοστό εκπαιδευτικών (83%) «συμφώνησε απόλυτα» ή «συμφώνησε» με την δήλωση ότι ακόμα και οι μαθητές που δεν είναι πολύ έξυπνοι μπορεί να έχουν υψηλές επιδόσεις, αν προσπαθήσουν. Αντίθετα, το 77,7% των ερωτηθέντων «διαφώνησε απόλυτα» ή «διαφώνησε» με την άποψη ότι η σχολική επίδοση είναι ένα κληρονομικό ταλέντο. Επιπρόσθετα, το 76,6% των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι «διαφωνούν απόλυτα» ή «διαφωνούν» με την δήλωση ότι ένας αδύναμος μαθητής στην πρώτη δημοτικού θα είναι ένας αδύναμος μαθητής και στην τρίτη Λυκείου. Η εμπιστοσύνη που έχουν οι εκπαιδευτικοί στους εαυτούς τους φαίνεται από το γεγονός ότι ένα ποσοστό 79,8% «συμφωνεί απόλυτα» ή «συμφωνεί» ότι «οι εκπαιδευτικοί είναι αποτελεσματικοί στο να βοηθούν τους μαθητές να μάθουν», ένα 73,1% ότι «οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν τη διαφορά με τους δύσκολους μαθητές» και τέλος ένα ποσοστό 70% δήλωσε ότι «ένας καλός εκπαιδευτικός μπορεί να βελτιώσει το επίπεδο επίδοσης όλων των μαθητών, ακόμη και εκείνων που είναι πολύ αδύναμοι».

**Πίνακας 10.** Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στην σχολική επίδοση του παιδιού.

N=130	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
Η σχολική επίδοση είναι ένα κληρονομικό ταλέντο	0	0,8	21,5	50,0	27,7
Η σχολική επίδοση του παιδιού οφείλεται σε βιολογικά καθορισμένα χαρακτηριστικά	0,8	9,4	24,2	43,8	21,9
Η σχολική επίδοση είναι θέμα ευφυΐας	2,3	22,5	32,6	35,7	7,0
Ένας αδύναμος μαθητής στην πρώτη δημοτικού θα είναι ένας αδύναμος μαθητής και στην τρίτη Λυκείου	0	8,6	14,8	45,3	31,3
Ένας καλός εκπαιδευτικός μπορεί να βελτιώσει το επίπεδο επίδοσης όλων των μαθητών, ακόμη και εκείνων που είναι πολύ αδύναμοι	16,9	53,1	16,9	10,8	2,3
Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν τη διαφορά με τους δύσκολους μαθητές	10,8	62,3	23,1	3,1	0,8
Οι εκπαιδευτικοί είναι αποτελεσματικοί στο να βοηθούν τους μαθητές να μάθουν	15,5	64,3	17,1	2,3	0,8
Η επίδοση ενός παιδιού εξαρτάται από τις ιδιότητες του εκπαιδευτικού του	2,3	31,0	37,2	24,8	4,7
Παιδιά καλά μορφωμένων γονιών τα «πάνε» καλύτερα στο σχολείο από τα παιδιά λιγότερο μορφωμένων γονιών	8,5	34,1	22,5	28,7	6,2
Τα παιδιά πλούσιων οικογενειών έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο από τα παιδιά φτωχών οικογενειών	1,5	12,3	30,0	40,8	15,4
Η εκπαίδευση των γονέων είναι υπεύθυνη για την επιτυχία ή την αποτυχία του παιδιού τους στο σχολείο	2,3	14,6	35,4	37,7	10,0
Η κοινωνική θέση της οικογένειας επηρεάζει τη σχολική επίδοση του παιδιού	3,1	33,1	32,3	24,6	6,9
Ακόμα και οι μαθητές που δεν είναι πολύ έξυπνοι μπορεί να έχουν υψηλές επιδόσεις, αν προσπαθήσουν	14,0	69,0	12,4	4,7	0
Η κακή επίδοση στο σχολείο οφείλεται σε ανεπαρκή προσπάθεια	14,6	60,0	13,8	10,0	1,5
Οι υψηλοί βαθμοί στο σχολείο οφείλονται στη σκληρή δουλειά	10,1	39,5	33,3	16,3	0,8
Κάθε παιδί μπορεί να τα πάει καλά στο σχολείο, αν προσπαθεί αρκετά σκληρά	12,4	60,5	17,8	9,3	0
Τα αγόρια είναι καλύτερα στα μαθηματικά από τα κορίτσια	3,1	20,2	31,0	34,9	10,9
Τα κορίτσια είναι καλύτερα από τα αγόρια στα γλωσσικά μαθήματα	2,4	34,6	24,4	26,8	11,8
Σε αντίθεση με τα κορίτσια, τα αγόρια είναι καλά με τους αριθμούς	2,3	23,1	33,1	30,8	10,8
Η επίλυση μαθηματικών προβλημάτων είναι κάτι που κάνουν καλά τα αγόρια	2,3	22,7	31,3	32,0	11,7
Η σχολική επίδοση είναι καλύτερη όταν οι γονείς επισκέπτονται συχνά το σχολείο	10,1	51,2	26,4	11,6	0,8
Όταν οι γονείς συνεργάζονται με τους εκπ/κούς, η επίδοση των παιδιών βελτιώνεται	20,8	63,8	11,5	3,1	0,8
Η καλή ή κακή επίδοση εξαρτάται και από τη συχνότητα ενημέρωσης των γονιών από τους εκπ/κούς	4,7	34,1	41,9	17,8	1,6
Σε σχολεία όπου υπάρχει θετικό κλίμα υποδοχής των γονιών, σημειώνονται υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών	4,6	38,5	44,6	10,0	2,3

Περαιτέρω ανάλυση των δεδομένων της έρευνας παρουσιάζεται στους *Πίνακες 11α, 11β και 11γ*. Οι βαθμολογίες αξιολόγησης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικοινωνία με τους γονείς συσχετίστηκαν με δημογραφικά χαρακτηριστικά. Όπως παρατηρήθηκε το φύλο των συμμετεχόντων ήταν διαφοροποιητικός παράγοντας για την έκφραση της σπουδαιότητας της επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα η βαθμολογία έκφρασης σπουδαιότητας (*Βαθμολογία Α*) ήταν μεγαλύτερη στις γυναίκες από ότι στους άντρες ( $P$  από Mann-Whitney test=0,03). Επιπλέον, παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα για την βαθμολογία έκφρασης της απαισιοδοξίας των εκπαιδευτικών (*Βαθμολογία Β*). Η διάμεση βαθμολογία ήταν 7 (6, 9) για τις γυναίκες και 6 (4, 8,5) για τους άντρες με τις τιμές αυτές να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ( $P$  από Mann-Whitney test=0,04). Καμία περαιτέρω συσχέτιση δεν παρουσιάστηκε για όλες τις βαθμολογίες με την ηλικιακή κατηγορία και το μορφωτικό επίπεδο ( $P$  για όλα από Kruskal-Wallis test>0,05).

**Πίνακας 11α.** Αποτελέσματα συσχετίσεων δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις βαθμολογίες αξιολόγησης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικοινωνία με τους γονείς.

N=130	Βαθμολογία Α (0-8)	P-value	Βαθμολογία Β (0-8)	P- value
Φύλο (%)		0,03		0,08
<i>Άντρες</i>	6 (5, 8)		6 (4, 8,5)	
<i>Γυναίκες</i>	7 (6, 8)		7 (6, 9)	
Ηλικιακή κατηγορία (%)		0,98		0,87
<i>22-30 ετών</i>	-		-	
<i>31-40 ετών</i>	7 (6, 8)		7 (6, 9)	
<i>41-50 ετών</i>	7 (6, 8)		7 (6, 8)	
<i>&gt;51 ετών</i>	7 (6, 8)		6 (5, 9)	
Μορφωτικό επίπεδο (%)		0,45		0,57
<i>Πτυχίο Ανωτέρας/Ανωτάτης     εκπαίδευσης</i>	7 (6, 8)		7 (5, 9)	
<i>Δεύτερο Πτυχίο</i>	7 (6, 8)		7 (6, 9)	
<i>Μεταπτυχιακό</i>	8 (7, 8)		7 (6, 9)	
<i>Διδακτορικό</i>	-		-	

**Πίνακας 11β.** Αποτελέσματα συσχετίσεων δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις βαθμολογίες αξιολόγησης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικοινωνία με τους γονείς.

N=130		Βαθμολογία Γ (0-32)	P- value	Βαθμολογία Δ (0-24)
Φύλο (%)	<i>Αντρες</i>	25 (22, 29)	0,20	14 (8, 17)
	<i>Γυναίκες</i>	26 (24, 29)		12 (8, 16)
Ηλικιακή κατηγορία (%)	<i>22-30 ετών</i>	-	0,22	
	<i>31-40 ετών</i>	26 (23, 29)		13 (8, 16)
	<i>41-50 ετών</i>	25 (23, 28)		12 (7, 17)
	<i>&gt;51 ετών</i>	28 (25, 30)		10 (7, 16)
Μορφωτικό επίπεδο (%)	<i>Πτυχίο Ανωτέρας/Ανωτάτης εκπαίδευσης</i>	26 (23, 29)	0,36	13 (8, 17)
	<i>Δεύτερο Πτυχίο</i>	27 (25, 28)		7 (4, 19)
	<i>Μεταπτυχιακό</i>	28 (24, 31)		10 (6, 15)
	<i>Διδακτορικό</i>	-		-

**Πίνακας 11γ.** Αποτελέσματα συσχετίσεων δημογραφικών χαρακτηριστικών με τις βαθμολογίες αξιολόγησης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικοινωνία με τους γονείς.

N=130		Βαθμολογία Ε (0-96)	P- value
Φύλο (%)	<i>Αντρες</i>	57 (52, 65)	0,08
	<i>Γυναίκες</i>	60 (56, 65)	
Ηλικιακή κατηγορία (%)	<i>22-30 ετών</i>	-	0,87
	<i>31-40 ετών</i>	59 (56, 65)	
	<i>41-50 ετών</i>	59 (53, 65)	
	<i>&gt;51 ετών</i>	58 (56, 66)	
Μορφωτικό επίπεδο (%)	<i>Πτυχίο Ανωτέρας/Ανωτάτης εκπαίδευσης</i>	59 (56, 65)	0,57
	<i>Δεύτερο Πτυχίο</i>	56 (53, 61)	
	<i>Μεταπτυχιακό</i>	58 (53, 65)	
	<i>Διδακτορικό</i>	-	

Συντελεστές συσχέτισης Spearman's rho υπολογίστηκαν για την διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ των ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση γενικά ή στο σχολείο στο οποίο έγινε η δειγματοληψία, με όλες τις προαναφερθείσες βαθμολογίες. Η πλειονότητα των συσχετίσεων έδωσε μη στατιστικά αποτελέσματα (P από Spearman's rho >0.05). Εξάιρεση ήταν η θετική συσχέτιση μεταξύ της βαθμολογίας έκφρασης σπουδαιότητας των παρεχόμενων προς τους γονείς

πληροφοριών (*Βαθμολογία Γ*) με τα έτη στην εκπαίδευση. Η αύξηση της προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση γενικά συσχετιζόταν με αύξηση της έκφρασης σπουδαιότητας των παρεχόμενων προς τους γονείς πληροφοριών (Spearman's  $\rho=0,18$ ,  $P=0,04$ ).

Προχωρώντας την ανάλυση των δεδομένων ο **Πίνακας 12** παρουσιάζει αποτελέσματα των ανά 2 συσχετίσεων μεταξύ των βαθμολογιών αξιολόγησης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικοινωνία με τους γονείς. Η βαθμολογία έκφρασης σπουδαιότητας (*Βαθμολογία Α*) συσχετιζόταν θετικά με την βαθμολογία έκφρασης της απαισιοδοξίας των εκπαιδευτικών (*Βαθμολογία Β*) και την βαθμολογία έκφρασης σπουδαιότητας των παρεχόμενων προς τους γονείς πληροφοριών (*Βαθμολογία Γ*). Δηλαδή, η αύξηση του αισθήματος σπουδαιότητας ακολουθούνταν από αύξηση του αισθήματος απαισιοδοξίας (Spearman's  $\rho=0,20$ ,  $P=0,02$ ) και αύξηση της αισθήματος για την σπουδαιότητα των παρεχόμενων προς τους γονείς πληροφοριών (Spearman's  $\rho=0,40$ ,  $P<0,001$ ). Αντίθετα, η *Βαθμολογία Α* συσχετιζόταν αρνητικά με την βαθμολογία έκφρασης της σημαντικότητας της θεσμικής επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών (*Βαθμολογία Δ*). Η αύξηση δηλαδή του αισθήματος σπουδαιότητας συσχετιζόταν με μείωση της έκφρασης της σημαντικότητας της θεσμικής επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών (Spearman's  $\rho=-0,18$ ,  $P=0,04$ ). Επιπρόσθετα, αρνητική συσχέτιση εμφανίστηκε μεταξύ της *Βαθμολογίας Γ* και της *Βαθμολογίας Δ*. Η αύξηση του αισθήματος για την σπουδαιότητα των παρεχόμενων προς τους γονείς πληροφοριών συσχετιζόνταν με μείωση της έκφρασης της σημαντικότητας της θεσμικής επικοινωνίας γονέων και εκπαιδευτικών (Spearman's  $\rho=-0,24$ ,  $P=0,01$ ). Τέλος, η βαθμολογία αξιολόγησης του αισθήματος σοβαρότητας των παραγόντων που επηρεάζουν την σχολική επίδοση (*Βαθμολογία Ε*) δεν φάνηκε να συσχετίζεται στατιστικά σημαντικά με καμιά από τις υπόλοιπες βαθμολογίες αξιολόγησης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικοινωνία με τους γονείς.

**Πίνακας 12.** Αποτελέσματα των ανά 2 συσχετίσεων μεταξύ των βαθμολογιών αξιολόγησης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικοινωνία με τους γονείς.

N=130	Βαθμολογία Α	Βαθμολογία Β	Βαθμολογία Γ	Βαθμολογία Δ
Βαθμολογία Α	-	-	-	-
Βαθμολογία Β	0,20(0,02)	-	-	-
Βαθμολογία Γ	0,40 (<0,001)	0,06 (0,51)	-	-
Βαθμολογία Δ	-0,18 (0,04)	0,09 (0,30)	-0,24 (0,01)	-
Βαθμολογία Ε	0,12 (0,17)	0,01 (0,95)	0,12 (0,15)	0,01 (0,93)

\* Οι τιμές του πίνακα εκφράζονται ως Spearman's rho (P-value)

### 6.3 Σύνοψη αποτελεσμάτων

#### 6.3.1 Σπουδαιότητα επικοινωνίας (Υπόθεση 1)

Η επικοινωνία εκπαιδευτικού – γονέα θεωρείται πολύ σημαντική από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και μάλιστα η άποψη αυτή αποτελεί κοινό γνώρισμα όλων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα, καθώς δεν παρατηρήθηκαν διαφοροποιήσεις σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, έτη στην εκπαίδευση). Η μόνη διαφοροποίηση που προέκυψε από περαιτέρω ανάλυση αφορούσε το φύλο των εκπαιδευτικών, καθώς η βαθμολογία έκφρασης σπουδαιότητας της επικοινωνίας εκπαιδευτικών – γονέων ήταν μεγαλύτερη στις γυναίκες σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους. Το ίδιο σημαντική θεωρείται και η συνειδητοποίηση των αναγκών των μαθητών από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η οποία προφανώς επιτυγχάνεται σε ένα μεγάλο ποσοστό μέσω της επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών.

Η επικοινωνία, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, πρέπει να έχει ως στόχο κατά κύριο λόγο την ενθάρρυνση και υποστήριξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και την ανάπτυξη τρόπων με τους οποίους οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Γίνεται κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να επικοινωνούν με γονείς τα παιδιά των οποίων αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και κατατάσσονται επομένως στους «αδύναμους» μαθητές. Θεωρούν σημαντικότερη την

επικοινωνία στην περίπτωση που εντοπίσουν κάποιο πρόβλημα στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού είτε αυτό οφείλεται σε παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το παιδί είτε στην αδυναμία των γονέων να παράσχουν σωστή βοήθεια και καθοδήγηση στο σπίτι. Έπεται ως στόχος η ενημέρωση των γονιών σχετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, ενώ η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς ως ο λιγότερο σημαντικός στόχος της επικοινωνίας τους με τους γονείς.

Αναφορικά με το ποιες πληροφορίες οφείλουν να παρέχουν οι εκπαιδευτικοί στους γονείς κατά την επικοινωνία τους, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πολύ σημαντικό να ενημερώνουν τους γονείς όχι τόσο για το επίπεδο επίδοσης των μαθητών, αλλά κυρίως για την ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο γενικά και ειδικότερα στην αίθουσα διδασκαλίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η ενημέρωση για τις αδυναμίες, τις δυνατότητες και το επίπεδο επίδοσης θεωρείται μεν σημαντική, αλλά δεν αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς πρώτη προτεραιότητα στην επικοινωνία με τους γονείς. Αντίθετα, η ενημέρωση των γονέων για προγραμματισμένες σχολικές δραστηριότητες, για τα γενικότερα προβλήματα του σχολείου και για θέματα που αφορούν εν γένει το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρείται ελάσσονος σημασίας από τους εκπαιδευτικούς.

Αξίζει να αναφερθεί ότι παρατηρήθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της βαθμολογίας έκφρασης σπουδαιότητας των παρεχόμενων προς τους γονείς πληροφοριών με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση. Με άλλα λόγια όσα περισσότερα χρόνια υπηρετεί ένας εκπαιδευτικός τόσο σπουδαιότερη θεωρεί την παροχή πληροφοριών προς τους γονείς. Επιπλέον, η βαθμολογία έκφρασης σπουδαιότητας των παρεχόμενων πληροφοριών προς τους γονείς συσχετίζεται θετικά και με τη βαθμολογία έκφρασης σπουδαιότητας της επικοινωνίας εκπαιδευτικών – γονέων. Δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν σημαντική την επικοινωνία τους με τους γονείς, θεωρούν επίσης σημαντικό να ενημερώνουν τους γονείς για θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή των παιδιών τους.

### **6.3.2. Ανταπόκριση των γονιών (Υπόθεση 2)**

Όσον αφορά στο βαθμό που οι γονείς ανταποκρίνονται στις σχολικές συναντήσεις, φαίνεται να εξαρτάται όχι τόσο από την περιοχή του σχολείου

(αγροτική, ημιαστική, αστική) όσο και από τον τύπο του σχολείου (Γυμνάσιο, Λύκειο). Όπως προέκυψε από την έρευνα τα σχολεία των αστικών περιοχών έχουν πιο συχνά κάποιου είδους πρόγραμμα επισκέψεων των γονιών στο σχολείο συγκριτικά με τα σχολεία των ημιαστικών ή αγροτικών περιοχών. Παρόλα αυτά η ανταπόκριση των γονιών στις σχολικές συναντήσεις δεν παρουσιάζεται σημαντικά διαφοροποιημένη στα σχολεία των αστικών περιοχών σε σχέση με τα σχολεία των άλλων περιοχών.

Επιπλέον, παρόλο που τόσο τα Γυμνάσια όσο και τα Λύκεια παρουσιάζουν με παρόμοιες συχνότητες πρόγραμμα επισκέψεων των γονιών, η ανταπόκριση των γονιών παρουσιάζεται αρκετά μεγάλη στα Γυμνάσια και ελάχιστη στα Λύκεια.

Οι σημαντικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα των επισκέψεων των γονιών στο σχολείο, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, είναι το μορφωτικό επίπεδο, το κοινωνικό υπόβαθρο και το επάγγελμα των γονιών, ενώ ως σημαντικός παράγοντας καταγράφεται και η εθνικότητα των γονιών. Αντίθετα, η ηλικία και το φύλο των μαθητών θεωρούνται ως οι παράγοντες που επηρεάζουν λιγότερο τη συχνότητα των επισκέψεων των γονιών στο σχολείο.

### **6.3.3. Προβλήματα και δυσκολίες επικοινωνίας (Υπόθεση 3)**

Αναφορικά με τους παράγοντες που εμποδίζουν την επικοινωνία εκπαιδευτικού – γονέα οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το σημαντικότερο εμπόδιο αποτελεί η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για σχολικά θέματα και ακολουθούν τα προβλήματα που είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν οι οικογένειες των παιδιών. Επίσης, θεωρούν αρκετά σημαντικούς παράγοντες την ανυπόστατη πεποίθηση των γονιών για την καλή απόδοση των παιδιών τους, το ωράριο εργασίας των γονιών και το εμπόδιο της γλώσσας με τους γονείς που δε μιλούν ελληνικά. Αντίθετα, δε θεωρούν σημαντικό εμπόδιο το φόβο που ίσως αισθάνονται οι γονείς ότι οι εκπαιδευτικοί θα τους επιρρίψουν ευθύνες σε περίπτωση χαμηλής επίδοσης των παιδιών τους.

Οι παράγοντες που περιορίζουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επικοινωνία με τους γονείς και ανακόπτουν τη διάθεσή τους για επικοινωνία είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονιών για τα προβλήματα του σχολείου, καθώς και η έλλειψη χρόνου από την πλευρά των γονιών να ανταποκριθούν στις προσκλήσεις του σχολείου. Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών και η έλλειψη ενδοσχολικής



υποστήριξης θεωρούνται αρκετά σημαντικοί παράγοντες. Απεναντίας η παρέμβαση των γονιών στο παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών και η έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών λόγω του προγράμματος διδασκαλίας καταγράφονται ως οι λιγότερο σημαντικοί παράγοντες.

Επιπλέον, η βαθμολογία έκφρασης σπουδαιότητας της επικοινωνίας εκπαιδευτικών – γονέων συσχετίζεται θετικά με τη βαθμολογία έκφρασης της απαισιοδοξίας για την επίτευξή της. Επομένως, ο εκπαιδευτικός που αποζητά και επιδιώκει την επικοινωνία με τους γονείς αναγνωρίζοντας την αξία της, είναι ταυτόχρονα αυτός που συναντά ή τουλάχιστον αναγνωρίζει τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την προσπάθεια υλοποίησης αυτής της επικοινωνίας και συνεργασίας.

#### **6.3.4.Σπουδαιότητα της θεσμικής επικοινωνίας (Υπόθεση 4)**

Όσον αφορά στη θεσμική επικοινωνία εκπαιδευτικών – γονέων, που πραγματοποιείται μέσω του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν είναι τόσο ξεκάθαρες και φαίνεται ότι δε θεωρείται αρκετή σημαντική από όλους τους εκπαιδευτικούς. Ένα ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο σύλλογος γονέων μπορεί να συμβάλλει στην εξασφάλιση πηγών πρόσθετης χρηματοδότησης για το σχολείο και στην ασφάλεια των μαθητών, αλλά ταυτόχρονα άλλο ένα ισάριθμο σχεδόν ποσοστό εκπαιδευτικών θεωρεί ότι ο σύλλογος γονέων δεν μπορεί να βοηθήσει αποτελεσματικά στον εξοπλισμό του σχολείου με σύγχρονα εποπτικά μέσα καθώς και στην καθαριότητα του σχολείου. Επίσης, πολύ μικρή φαίνεται να είναι και η συμβολή του τόσο στη βελτίωση της κτιριακής υποδομής του σχολείου όσο και στον εμπλουτισμό της σχολικής βιβλιοθήκης.

Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να εκτιμούν ιδιαίτερα αυτό τον τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς, μέσω δηλαδή αντιπροσώπων των γονέων, καθώς φάνηκε ότι η έκφραση σπουδαιότητας της επικοινωνίας εκπαιδευτικών – γονέων συσχετίζεται αρνητικά με την έκφραση σημαντικότητας της θεσμικής επικοινωνίας εκπαιδευτικών – γονέων. Το ίδιο παρατηρείται και με την έκφραση σπουδαιότητας των παρεχόμενων πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς προς τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν σημαντική την ενημέρωση των γονιών τείνουν να θεωρούν ασήμαντη τη θεσμική επικοινωνία.

### **6.3.5. Τρόποι βελτίωσης της επικοινωνίας (Υπόθεση 5)**

Οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να βελτιωθεί η επικοινωνία τους με τους γονείς είναι η παροχή σαφών εξηγήσεων στους γονείς και οι προγραμματισμένες συναντήσεις με τους γονείς στο γραφείο των εκπαιδευτικών. Αρκετά σημαντικός τρόπος θεωρείται και η δημιουργία άνετου και φιλόξενου περιβάλλοντος στο σχολείο για τους γονείς. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η επικοινωνία με τους γονείς δε βελτιώνεται σημαντικά με την ανάπτυξη φιλικής ή προσωπικής επαφής με τους γονείς ή με τη χρήση ανεπίσημης και καθημερινής γλώσσας κατά την επικοινωνία με τους γονείς.

### **6.3.6. Σχολική επίδοση (Υποθέσεις 6α, 6β)**

Αναφορικά με τη σχολική επίδοση από τους παράγοντες που εξετάστηκαν (ικανότητα του μαθητή, ικανότητα του εκπαιδευτικού, κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, προσπάθεια του μαθητή, φύλο, επικοινωνία σχολείου – οικογένειας) η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την άποψη ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών – γονέων συντελεί καθοριστικά στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών. Μέσω αυτής της συνεργασίας η επίδοση του μαθητή βελτιώνεται. Έπονται σε σπουδαιότητα οι συχνές επισκέψεις των γονιών στο σχολείο, το θετικό κλίμα υποδοχής των γονιών από τους εκπαιδευτικούς και τέλος, η συχνότητα ενημέρωσης των γονιών από τους εκπαιδευτικούς.

Δεύτερος σε σπουδαιότητα παράγοντας είναι η ατομική προσπάθεια του μαθητή, στην οποία σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οφείλεται η καλή ή κακή σχολική επίδοση. Όσο μεγαλύτερη είναι η προσπάθεια τόσο καλύτερη είναι και η επίδοση στο σχολείο. Μέσω της σκληρής προσπάθειας ακόμη και οι μαθητές που δε θεωρούνται ιδιαίτερα έξυπνοι έχουν τη δυνατότητα να επιτύχουν υψηλή επίδοση.

Η ικανότητα του εκπαιδευτικού θεωρείται ως ο τρίτος σημαντικότερος παράγοντας. Η σχολική επίδοση εξαρτάται από το ποιον των εκπαιδευτικών, οι οποίοι πιστεύουν ότι είναι σε θέση να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν και να βελτιώσουν το επίπεδο της σχολικής τους επίδοσης. Αυτό θεωρούν ότι μπορεί να συμβεί ακόμη και με τους «δύσκολους» και «αδύναμους» μαθητές με την προϋπόθεση ότι οι εκπαιδευτικοί είναι καλοί και αποτελεσματικοί στο έργο τους.

Σχετικά με τον παράγοντα «οικογενειακό περιβάλλον» πιστεύουν ότι η κοινωνική θέση και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών επηρεάζουν περισσότερο τη σχολική επίδοση σε σχέση με το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας. Η κοινωνική θέση της οικογένειας επηρεάζει μεν τη σχολική επίδοση, αλλά όχι καθοριστικά. Το οικονομικό επίπεδο θεωρούν ότι δεν ασκεί σημαντική επίδραση στη σχολική επίδοση, καθώς η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών διαφωνεί με την άποψη ότι τα παιδιά πλούσιων οικογενειών έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο από τα παιδιά φτωχών οικογενειών. Αντίθετα, ο οικογενειακός παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει περισσότερο τη σχολική επίδοση είναι η μόρφωση των γονιών, καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι υψηλότερες επιδόσεις σημειώνουν τα παιδιά μορφωμένων γονιών.

Τέλος, οι παράγοντες που δε συμβάλλουν καθοριστικά στη σχολική επίδοση, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς της έρευνας, είναι η έμφυτη ικανότητα και το φύλο του παιδιού. Θεωρούν ότι η σχολική επίδοση δεν είναι κληρονομικό ταλέντο ούτε εξαρτάται από βιολογικά καθορισμένα χαρακτηριστικά. Πιστεύουν ότι υπάρχουν πάντα περιθώρια βελτίωσης δηλώνοντας ότι ένας αδύναμος μαθητής στο ξεκίνημα της σχολικής του πορείας δεν είναι σίγουρο ότι θα είναι αδύναμος και στην Τρίτη Λυκείου, όπου τελειώνει η πορεία της σχολικής του ζωής. Επιπλέον, από την έρευνα δεν προκύπτουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα δύο φύλα σχετικά με την επίδοση. Φαίνεται ότι για τους εκπαιδευτικούς της έρευνας δεν ισχύει ο μύθος ότι τα αγόρια είναι καλύτερα στα μαθηματικά και τα κορίτσια καλύτερα στα γλωσσικά μαθήματα.

#### **6.4 Συζήτηση**

Το θέμα της επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου – οικογένειας είναι ιδιαίτερα σημαντικό και τα τελευταία χρόνια αποτελεί το αντικείμενο πολλών ερευνών (Antonopoulou et al., 2001; Christenson, 2004; Epstein, 1995; Georgiou et al., 2002; Hoover – Dempsey et al., 2002; Walker et al., 2005). Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς τείνουν να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα αυτής της συνεργασίας και επικοινωνίας, που τελικά αποβαίνει προς όφελος των μαθητών (Bacete & Rodriguez, 2004; Hogue et al., 2002; Jeynes, 2005).

Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών της παρούσας έρευνας θεωρεί πολύ σημαντική την επικοινωνία εκπαιδευτικού - γονέα, που συμβάλλει στη

συνειδητοποίηση των αναγκών των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Θεωρούν μάλιστα ως σημαντικότερο στόχο αυτής της επικοινωνίας την ενθάρρυνση και υποστήριξη των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Επιδιώκουν την επικοινωνία με τους γονείς κυρίως σε περιπτώσεις που εντοπίσουν κάποιο πρόβλημα στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού. Επίσης, θεωρούν σημαντικό να ενημερώνουν τους γονείς τόσο για θέματα που αφορούν στη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον όσο και για θέματα που αφορούν στη σχολική επίδοση των παιδιών.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από μια σχετικά πρόσφατη έρευνα από την οποία προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί έρχονται σε επαφή με τους γονείς για να δώσουν πληροφορίες σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς και τις επιδόσεις των μαθητών (Seitsinger et al., 2008). Αλλά και σε άλλες έρευνες ως στόχος της επικοινωνίας εκπαιδευτικού – γονέα προκρίνεται η ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ τους σχετικά με τη μάθηση του παιδιού (Hoover-Dempsey et al., 2002). Το ίδιο παρατηρείται και από την πλευρά των γονέων, οι οποίοι παραδέχονται ότι επισκέπτονται το σχολείο προκειμένου να ενημερωθούν για την επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών τους, ενώ ένα αρκετά μικρό ποσοστό των γονιών επισκέπτεται το σχολείο για να μάθει πώς μπορεί να βοηθήσει το παιδί στη μαθησιακή διαδικασία (Δοδοντσάκης, 2001)

Όσον αφορά όμως στην ελληνική σχολική πραγματικότητα έρευνες καταδεικνύουν την απουσία ουσιαστικής συνεργασίας (Μπρούζος, 1998). Στην Ελλάδα επικρατεί καχυποψία και δυσπιστία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και η μεταξύ τους επικοινωνία είναι επιφανειακή έως ανύπαρκτη (Γκότοβος, 1990; Μπρούζος, 1998; Φρειδερίκου & Φολέρου – Τσερούλη, 1991). Μολονότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιθυμούν την παρουσία των γονέων στο σχολείο, επιζητούν μόνο εκείνη τη συνεργασία μέσω της οποίας θα αντλήσουν πληροφορίες για τους μαθητές τους (Μπρούζος, 1998)

Η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο πραγματοποιείται κυρίως κατά την παράδοση των ελέγχων των μαθητών, στις εορταστικές εκδηλώσεις και έκτακτα όταν προκύπτουν προβλήματα συμπεριφοράς και επίδοσης των μαθητών μετά από ειδική πρόσκληση του σχολείου (Παπάζογλου, 1984).

Ο βαθμός ανταπόκρισης των γονιών στις προσκλήσεις του σχολείου εξαρτάται από τον τύπο του σχολείου (Γυμνάσιο ή Λύκειο) στον οποία φοιτούν τα παιδιά τους. Οι γονείς των μαθητών του γυμνασίου ανταποκρίνονται στις σχολικές συναντήσεις πολύ περισσότερο σε σχέση με τους γονείς των μαθητών του λυκείου, όπου τα ποσοστά είναι αρκετά χαμηλά. Αυτή η υποχώρηση της συμμετοχής των γονέων κατά τη διάρκεια της εφηβείας εκλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς ως απροθυμία των γονέων να υποστηρίξουν τα παιδιά τους σε τέτοια κρίσιμη ηλικία και ως αδιαφορία για τα σχολικά δρώμενα, γεγονός που καταδεικνύεται και από ανάλογες έρευνες (Koutrouba et al., 2009; Simon, 2004; Antonopoulou et al., 2011).

Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2009) γονείς μικρότερων σε ηλικία μαθητών είναι περισσότερο αναμεμιγμένοι στην εκπαιδευτική τους διαδικασία από ό,τι γονείς μεγαλύτερων μαθητών. Αυτό ίσως οφείλεται στο ότι οι γονείς αντιλαμβάνονται πως η ενεργός συμμετοχή τους στη ζωή του παιδιού κατά τα κρίσιμα, πρώιμα χρόνια μπορεί να επιφέρει μια ουσιαστική διαφορά. Ακόμη, μπορεί να απομακρύνονται στη συνέχεια, όταν διαπιστώσουν ότι η παρουσία τους δεν είναι πλέον τόσο απαραίτητη (Γεωργίου, 2009) Είναι πιθανό οι γονείς να αισθάνονται πιο ικανοί να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο όσο αυτά βρίσκονται σε μικρές ηλικίες, ενώ και οι ίδιοι αργότερα δεν τα καταφέρνουν με τα μαθήματα των μεγαλύτερων τάξεων (Stevenson & Baker, 1987).

Σε αντίστοιχη έρευνα με γονείς ο Δοδοντσάκης (2001) βρήκε ότι υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση της συχνότητας των επισκέψεων σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, δηλαδή όσο μικρότερη η βαθμίδα τόσο συχνότερη επαφή διατηρούν οι γονείς με το σχολείο. Αυτό ίσως συμβαίνει επειδή τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά είναι περισσότερο εξαρτημένα από τους γονείς και παράλληλα παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα προσαρμογής στο χώρο του σχολείου. Στις μεγαλύτερες βαθμίδες οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο για να δικαιολογήσουν απουσίες, να πάρουν τους ελέγχους και να ενημερωθούν για θέματα συμπεριφοράς των παιδιών τους.

Στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ελλιπής συνεργασία σχολείου – οικογένειας οφείλεται στην αδιαφορία των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν υπεύθυνους τους εαυτούς τους για την ανυπαρξία συνεργασίας, αλλά τους γονείς, οι οποίοι δεν εμπλέκονται τόσο πολύ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τις σχολικές δραστηριότητες και εν γένει με την εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού

τους. Η αδιαφορία όμως αυτή των γονιών πέρα από την ηλικία του παιδιού, όπως προαναφέρθηκε, ίσως οφείλεται και σε άλλους λόγους, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών (Γεωργίου, 2009) και σε διάφορους ψυχολογικούς και πρακτικούς λόγους που απορρέουν από αυτό (Finders & Lewis, 1994). Οι γονείς που δεν ανήκουν σε υψηλή κοινωνικοοικονομική τάξη πολλές φορές αισθάνονται αδέξια στο χώρο του σχολείου λόγω πολιτισμικών διαφορών και αρνητικών εμπειριών των ίδιων από το σχολείο (Calsyn, 1980).

Βέβαια, η επαφή με το σχολείο δεν είναι εύκολο να διατηρείται σε υψηλά επίπεδα από όλους τους γονείς, τόσο για πρακτικούς όσο και για ψυχολογικούς λόγους. Οι γονείς με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο δεν είναι σε θέση να επισκέπτονται το σχολείο με την ίδια συχνότητα συγκριτικά με τους γονείς με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, καθώς δεν είναι εφικτό να παίρνουν εύκολα άδεια από την εργασία τους και πιθανόν να έχουν υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι (Finders & Lewis, 1994). Στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ωστόσο ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες που εμποδίζουν την επικοινωνία εκπαιδευτικών – γονέων είναι πάντα σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών κατά πρώτο λόγο η αδιαφορία των γονέων για σχολικά θέματα και κατά δεύτερο τα υπάρχοντα προβλήματα στο οικογενειακό περιβάλλον, τα οποία στις μέρες μας είναι δυνατό να εντοπίζονται κυρίως στον οικονομικό τομέα ή να ξεκινούν από εκεί.

Οφείλουμε όμως να αναφέρουμε και έρευνες στις οποίες φαίνεται ότι τόσο το σχολείο όσο και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι άμοιροι ευθυνών για τη μη συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και επομένως για την ελλιπή συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Σύμφωνα λοιπόν με έρευνες τα σχολεία δεν έχουν την υποδομή για προώθηση της συνεργασίας και αποκλείουν τη συμμετοχή (Dornbusch & Ritter, 1988; Koonce & Harper, 2005)

Μάλιστα σε κάποιες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί φαίνονται αδύναμοι και ανέτοιμοι να αντιμετωπίσουν προβλήματα που προκύπτουν κατά τη συνεργασία με τους γονείς (Φρειδερίκου & Φολέρου – Τσερούλη, 1991; Μπούζος, 1998; Πυργιωτάκης, 1992). Γίνεται λοιπόν κατανοητό ότι δεν είναι πάντα εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να αναπτύξει μια θετική σχέση με τους γονείς. Για το λόγο αυτό πολλοί εκπαιδευτικοί είτε αποφεύγουν την επαφή με τους γονείς, αναφέροντας την απροθυμία των γονέων να εμπλακούν ή αισθάνονται ότι δεν είναι απαραίτητο να επικοινωνούν με τους γονείς των μεγαλύτερων παιδιών (Epstein and Dauber, 1991).

Υπάρχει και η άποψη ότι η επικοινωνία γονέων – εκπαιδευτικών στο γυμνάσιο παρεμποδίζεται από τους εκπαιδευτικούς, που θεωρητικά αποδέχονται ως σημαντική την επικοινωνία, στην πράξη όμως επιδεικνύουν απροθυμία να συνεργαστούν με τους γονείς των μαθητών, που οφείλεται σε επαγγελματική εξουθένωση και σε έλλειψη αυτοπεποίθησης, γνώσεων, δεξιοτήτων και κατάρτισης στην επικοινωνία (Antonopoulou et al., 2011)

Πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι να σχεδιάσουν και να πραγματοποιήσουν την προσέγγιση με τους γονείς (Becker & Epstein, 1982; Epstein & Dauber, 1991; Graue & Brown, 2003; Hoover-Dempsey et al., 2002), ενώ αρκετοί προτιμούν να μην πληροφορούνται για σοβαρά προβλήματα του παιδιού, όπως είναι το διαζύγιο και η βία στην οικογένεια, γιατί δεν ξέρουν πώς να χρησιμοποιήσουν την πληροφορία και να χειριστούν μια τέτοια κατάσταση (Χατζηχρήστου, 1999)

Από την παρούσα έρευνα προέκυψε ότι η ύπαρξη θεσμικής επικοινωνίας, δηλαδή Συλλόγου Γονέων, δε βοηθά στην καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία εκπαιδευτικών – γονέων. Ο Γεωργίου (2009) σε μια έρευνα που πραγματοποίησε στην Κύπρο το 1996 βρήκε ότι το συμβούλιο του Συλλόγου Γονέων περιλαμβάνει συνήθως άτομα υψηλής μόρφωσης και υψηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, τα οποία επιδιώκουν την εκλογή τους στο συμβούλιο για προσωπικούς λόγους και όχι παρακινημένοι από πραγματικό ενδιαφέρον για το σύνολο των μαθητών ή του σχολείου ή για την εκπαίδευση ως θεσμό. Επίσης, παρόλο που οι διευθυντές και οι εκπρόσωποι των γονέων ανέφεραν ότι η συνεργασία μεταξύ σχολείου και Συλλόγου Γονέων είναι ομαλή και εποικοδομητική, προσεκτικότερη εξέταση αποκαλύπτει ότι υπάρχει συνεχής σύγκρουση μεταξύ των δύο και η κάθε πλευρά για τα κακώς κείμενα συνηθίζει να επιρρίπτει ευθύνες στην άλλη.

Έρευνα της Γώγου – Κρητικού (1994) έδειξε ότι η συνεργασία γονέων και σχολείου επιτυγχάνεται καλύτερα όταν οι εκπρόσωποι των γονέων προέρχονται από μεσαία ή ανώτερα κοινωνικά και πολιτιστικά στρώματα, γιατί ο κώδικας αξιών και το ενδιαφέρον για το θεσμό του σχολείου παρουσιάζουν περισσότερα κοινά χαρακτηριστικά με αυτά που υιοθετεί το σχολείο. Παρόλα αυτά ή ίδια έρευνα αναφέρει ότι οι εξουσίες του σχολείου και του Συλλόγου Γονέων είναι ασύμμετρες και ενέχουν ανταγωνισμό και ενδεχομένως συγκρούσεις που αφορούν ατομικά ή συλλογικά συμφέροντα (Γώγου – Κρητικού, 1994).

Για αναποτελεσματική λειτουργία του Συλλόγου Γονέων κάνουν λόγο και άλλες έρευνες (Μιχόπουλος, 2002; Σαΐτης, 2005) και προτείνουν την ενίσχυση του ρόλου του, ώστε να αντιστακτά τις σύγχρονες ανάγκες για σωστό προγραμματισμό και εκδημοκρατισμό του σχολείου.

Άλλωστε και οι νόμοι Ν.1566/85 και Ν.2621 /1998 αναφέρονται στην ίδρυση Συλλόγων Γονέων και άλλων οργανώσεων των γονιών σε πανελλαδικό επίπεδο κάνοντας διεξοδικό λόγο για τον τρόπο ανάδειξης των εκπροσωπών, χωρίς όμως να καθορίζουν τις αρμοδιότητες, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις αυτών των οργάνων. Είναι λοιπόν λογικό να επικρατεί ασάφεια στα όρια δικαιοδοσίας αυτών των οργάνων στη λειτουργία του σχολείου και να μην απολαμβάνουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών.

Παρόλα αυτά στην έρευνά μας φάνηκε ότι υπάρχουν τρόποι βελτίωσης της επικοινωνίας εκπαιδευτικών – γονέων και αυτό θα πρέπει να γεννά στον καθένα αισθήματα αισιοδοξίας για το μέλλον. Ένας σημαντικός τρόπος βελτίωσης της επικοινωνίας εκπαιδευτικών – γονέων βρέθηκε ότι είναι η δημιουργία άνετου και φιλόξενου περιβάλλοντος για τους γονείς στο σχολείο. Για να επισκέπτεται ο γονιός το σχολείο πρέπει να νιώθει άνετα και κυρίως να αισθάνεται ότι στο χώρο αυτό θα βρει συνεργάτες και συμπαραστάτες στο δύσκολο έργο της σωστής κοινωνικοποίησης και μόρφωσης του παιδιού του. Θα πρέπει να εκλείπει ο φόβος μήπως κατηγορηθεί είτε για την κακή επίδοση είτε για την κακή συμπεριφορά του παιδιού του.

Σύμφωνα με τον Γεωργίου (2009) πολλές φορές οι γονείς αισθάνονται παρείσακτοι στο σχολείο. Η παραμικρή έκφραση γνώμης για το αντικείμενο ή τον τρόπο διδασκαλίας προκαλεί την αμυντική διάθεση του εκπαιδευτικού, ο οποίος νιώθει ότι απειλείται η επαγγελματική του αρμοδιότητα και η εξειδίκευσή του σε εκπαιδευτικά θέματα.

Το κλίμα που πρέπει να επικρατεί στο σχολείο, ιδιαίτερα σε σχέση με την υποδοχή και την αντιμετώπιση των γονιών αποτέλεσε το αντικείμενο μιας έρευνας των Berla, Henderson and Kerewsky το 1989 (Berla et al., 1989, στο Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Οι συγκεκριμένοι ερευνητές μεταξύ άλλων κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η επικοινωνία εκπαιδευτικών – γονέων βελτιώνεται όταν διατηρείται από την πλευρά του σχολείου ζεστό και φιλικό κλίμα κατά τις επαφές με τους γονείς.



Πιο πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι όταν οι γονείς αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, είναι πιο πρόθυμοι να συνεργαστούν και να εμπλακούν γενικότερα στη σχολική ζωή (Molland, 2004; Carlisle et al., 2005). Η δημιουργία των απαραίτητων και κατάλληλων συνθηκών ώστε όλοι οι γονείς να εκτιμώνται, να ακούγονται, να νιώθουν ευπρόσδεκτοι και αποδεκτοί ακόμη και με τις ιδιαιτερότητές τους, αποτελεί ευθύνη των εκπαιδευτικών (Guerra & Luciano, 2010). Το σχολείο ως οργανισμός, αλλά και το προσωπικό του οφείλουν να αντιμετωπίζουν θετικά και να δέχονται με ευχαρίστηση τη συμμετοχή των γονέων στο σχολείο. Η δημιουργία κατάλληλων χώρων υποδοχής και αναμονής και μιας ζεστής αίθουσας συναντήσεων με τους γονείς θα μπορούσε να λειτουργήσει ελκυστικά προς τους γονείς (Αθανασούλα – Ρέππα, 2005).

Τα τελευταία χρόνια μεγάλος όγκος ερευνών (Englund et al., 2004; Christenson et al., 1992; Epstein, 1995; Izzo et al., 1999; Keith et al., 1998; Kim, 2002) επικεντρώνεται και στη σχέση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας με τη σχολική επίδοση του παιδιού. Αυτό συμβαίνει γιατί η επίδοση αποτελεί ένα ευαίσθητο ατομικό χαρακτηριστικό που είναι δυνατό να έχει κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές προεκτάσεις για όλους τους εμπλεκόμενους και ιδιαίτερα για τους γονείς και για το ίδιο το παιδί (Γεωργίου, 2009).

Η έρευνά μας έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών – γονέων συντελεί καθοριστικά στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών. Όσο περισσότερο συμμετέχουν οι γονείς στη σχολική ζωή του παιδιού μέσω της συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς τόσο καλύτερη είναι η επίδοση του παιδιού σε όλα τα μαθήματα, καθώς όλες οι ειδικότητες εκπαιδευτικών συμφωνούν με αυτή την άποψη. Εξάλλου, η θετική συσχέτιση ανάμεσα στη συνεργασία εκπαιδευτικών – γονέων και στην καλή επίδοση έχει αποδειχθεί σε αρκετές προηγούμενες έρευνες όπως: Christenson et al., 1992; Epstein, 1995; Hill & Craft, 2003; Izzo et al., 1999; Keith et al., 1998; Kim, 2002; Kreider et al., 2007.

Η στενή λοιπόν σχέση που αναπτύσσουν οι γονείς με το σχολείο και η συχνή επαφή με τους εκπαιδευτικούς φαίνεται ότι συνδέονται άμεσα με το βαθμό επιτυχίας του παιδιού στα μαθήματα (Epstein, 1991; Miedel & Reynolds, 1999; Stevenson & Baker, 1987).

Σε έρευνα με γονείς που πραγματοποίησαν οι Πνευματικός, Παπακανάκης και Γάκη (2008) βρέθηκε ότι και οι γονείς από την πλευρά τους θεωρούν ότι η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς συμβάλλει στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης του παιδιού τους περισσότερο από κάθε άλλη μορφή γονεϊκής εμπλοκής. Αντίθετα, η εμπλοκή τους στην ευρύτερη σχολική ζωή (εθελοντική εργασία, παρουσία στις σχολικές εκδηλώσεις, συμμετοχή σε θέματα διοίκησης του σχολείου) βοηθά ελάχιστα στη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών.

Ωστόσο, το οικονομικό επίπεδο δε θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας ότι ασκεί σημαντική επιρροή στην επίδοση του παιδιού. Αντίθετα, θεωρείται περισσότερο σημαντικό το μορφωτικό επίπεδο των γονιών και η κοινωνική θέση της οικογένειας. Ειδικότερα, για το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας έχει βρεθεί και σε άλλες έρευνες ότι βελτιώνει το πολιτισμικό επίπεδο του παιδιού (Κατσίλλης & Λώλου, 1999). Αυτό συμβαίνει επειδή αυτή εμπλέκεται σε μεγαλύτερο βαθμό στη ζωή του παιδιού και επομένως επηρεάζει περισσότερο την επίδοσή του. Αντίθετα, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα δεν ασκεί ισχυρή επίδραση στην επίδοση του παιδιού, καθώς εμπλέκεται λιγότερο στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού.

Γίνεται ωστόσο παραδεκτό ότι στην περίπτωση που δε συντρέχουν άλλοι λόγοι οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο είναι σε θέση να εμπλέκονται πιο αποτελεσματικά στα σχολικά θέματα του παιδιού και επομένως να επηρεάζουν προς το θετικότερο τη σχολική επίδοσή του (Κατσίλλης & Λώλου, 1999).

### **6.5 Μελλοντικές ερευνητικές προτάσεις**

Στην παρούσα έρευνα καταδεικνύεται η σπουδαιότητα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην επικοινωνία και συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους. Μελετήθηκαν οι δυσκολίες και τα προβλήματα που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια επικοινωνίας με τους γονείς, οι τρόποι με τους οποίους είναι δυνατό να ξεπεραστούν τα προβλήματα αυτά, καθώς και οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίδραση των σχέσεων τους με τους γονείς στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών.

Το ερευνητικό σχέδιο προέβλεπε τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων από εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία του Ν. Καρδίτσας. Μελλοντικοί ερευνητές θα μπορούσαν να διερευνήσουν τις απόψεις των

εκπαιδευτικών σχετικά με την επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς και σε άλλους νομούς της χώρας ή και σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια, ώστε να υπάρχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Μια πολύ ενδιαφέρουσα έρευνα θα περιελάμβανε τις απόψεις όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά παράλληλα και των γονιών για την επικοινωνία σχολείου – οικογένειας. Η ταυτόχρονη συμπλήρωση ερωτηματολογίων εκπαιδευτικών και γονιών σε σχολεία ίδιων περιοχών και ίδιας βαθμίδας θα απέφερε ενδιαφέροντα ερευνητικά αποτελέσματα και θα κάλυπτε το θέμα των σχέσεων τους σχεδόν στην ολότητά του. Συγχρόνως, μια τέτοια έρευνα θα παρείχε ουσιαστικά και χρήσιμα συμπεράσματα για τη στάση εκπαιδευτικών και γονέων απέναντι στα παιδιά και θα συντελούσε καθοριστικά στην αποτελεσματική ενασχόληση και των δύο μερών με τη μόρφωση των παιδιών και την εν γένει ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

**Γ΄ ΜΕΡΟΣ**  
**ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ, ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## Βιβλιογραφικές Αναφορές

### Ελληνικές Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α.** (1999). *Ο εκπαιδευτικός Οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον, & Ο εκπαιδευτικός Οργανισμός στο διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον*: στο συλλογικό των: Αν. Αθανασούλα – Ρέππα, Μ. Κουτούζη, Ι. Χατζηευστρατίου. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (τόμος Γ): Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης . ΕΑΠ, Πάτρα.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α.** (2005). *Συνεργασία Διευθυντικών Στελεχών και Γονέων στο Δελτίο του Κυπριακού Ομίλου Εκπαιδευτικής Διοίκησης (ΚΟΕΔ)*. Αρ. 17. Νοέμβριος, σελ. 4-10.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α.** (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Έλλην.
- Γεωργίου, Στ.** (1996). Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 131-155
- Γεωργίου, Στ.** (2009). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα,.
- Γκλιάου – Χριστοδούλου, Ν.** (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.
- Γκότοβος, Α. Ε.** (1990). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg
- Γώγου – Κρητικού, Λ.** (1994). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*; Αθήνα: Πορεία.
- Δοδοντάκης, Γ.** (2001). *Κοινή Πορεία στην Εκπαίδευση. Μια άλλη στρατηγική: Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Χρήστος Δάρδανος.
- Javeau, C.** (1996). *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος
- Κατσύλλης, Ι. & Λώλου, Χ.** (1999). Επίδραση σημαντικών άλλων και εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, 511-517. Αθήνα: Ατραπός.
- Κομίλη, Α.** (1989). *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.

- Μακράκης, Β. Γ.** (2005). *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η.** (2008). *Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Β. Ελλάδος, τόμος 6, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχόπουλος, Α.** (2002). *Εκπαιδευτικό Δίκαιο*. Αθήνα: του ιδίου.
- Μπρούζος, Α.** (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η.** (2009). *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Nisbet, J.D. & Entwistle, N.J.** (1978). *Μέθοδοι για εκπαιδευτικές έρευνες* (μετ. Παιδ. Ινστιτούτο Κύπρου). Λευκωσία: Εκδ. Παιδ. Ινστιτούτου Κύπρου.
- Νόβα – Καλτσούνη, Χ.** (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπάζογλου, Μ.** (1984). *Σχέσεις σχολείου – οικογένειας: Τα δικαιώματα εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών*. Αθήνα: Επικαιρότητα
- Πασιαρδής, Π.** (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ.** (2006). *Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Δάρδανος.
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π. & Γάκη, Ε.** (2008). *Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων*. Στο: Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α. & Ευκλείδη, Α. (επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια*, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδας, τ.6, σ.193-218, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πυργιωτάκης, Ι.** (1992). *Οι Έλληνες Δάσκαλοι: Εμπειρική Προσέγγιση των Συνθηκών Εργασίας τους*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σαΐτης, Χ.** (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. (4<sup>η</sup> έκδοση). Αθήνα: του ιδίου.
- Fischer, L.** (2006). *Κοινωνιολογία του σχολείου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολέρου – Τσερούλη, Φ.** (1991). *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ύψιλον Βιβλία.

**Χατζηγηρήστου, Χ.** (1999). *Ο χωρισμός των γονέων, το διαζύγιο και τα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

### **Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές αναφορές**

**Allen, D. & Fraser, B.J.** (2007) Parent and student perceptions of classroom learning environment and its association with student outcomes. *Learning Environ Res*, 10, 67–82.

**Antonopoulou, K., Koutrouba, K. & Babalis, T.** (2011). Parental involvement in secondary education schools: the views of parents in Greece. *Educational Studies*, Vol. 37 (3), 333 – 344.

**Athanasoula – Reppa, A., Makri – Botsari, E., Kounenou, K. & Psycharis, S.** (2010). School leadership innovations and creativity: The case of communication between school and parents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2207–2211.

**Bacete, F.-J. & Rodriguez, O.** (2004) ‘Family and Ability Correlates of Academic Grades: Social Status Group Differences’, *Psychological Reports* 95(1), 10–12.

**Bandura, A.** (1982). Self-efficacy mechanism and human agency. *American Psychologist*, 37, 122–147.

**Baumrind, D.** (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37, 887–907.

**Becker, H. J. & Epstein, J. L.** (1982). Parent involvement: a survey of teacher practices. *The Elementary School Journal*, 83, 85-102.

**Bedmar, V. L. & Palma, V. C.-D.** (2011). The family and pre-school education in the european union: reconciling education and work. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2271–2277.

**Berk, L.** (1993). *Infants, Children and Adolescents*. Needham Heights, M.A: Allyn & Bacon.

**Bronfenbrenner, U.** (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

**Buttery, T. J. & Anderson, P. J.** (1999). Community, school, and parent dynamics: A synthesis of literature and activities. *Teacher Education Quarterly*, 26(4), 111–122.

- Calsyn, R.** (1980). A community psychologist's view of community education. *Community Education Journal*, October, 10-13.
- Carlisle, E., Stanley, L. & Kemple, K.M.** (2005). Opening doors: understanding school and family influences on family involvement, *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Christenson, S. L.** (2004). The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83-105.
- Christenson, S. L. & Cleary, M.** (1990) 'Consultation and the Parent-Educator Partnership: A Perspective'. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(3), 219-41.
- Christenson, S. L., Rounds, T. & Gorney, D.** (1992). Family factors and student achievement: An avenue to increase students' success. *School Psychology Quarterly*, 7(3), 178-206.
- Comer, J. P. & Haynes, N. M.** (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *Elementary School Journal*, 91, 271-277.
- Cook, T. D., Church, M. B., Ajanaku, S., Shadish, W. R., Kim, J.-R. & Cohen, R.** (1996). The development of occupational aspirations and expectations among inner-city boys. *Child Development*, 67, 3368-3385.
- Cooper, H., Lindsay, J. J. & Nye, B.** (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464-487.
- Davies, D.** (1988). Benefits and barriers to parent involvement. *Community Education Research Digest*, 2(2), 11-19.
- Davies, D. & Johnson, V.** (1996). Crossing boundaries: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 3-7.
- Davis - Kean, P.** (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- Desimone, L., Finn-Stevenson, M. & Henrich, C.** (2000). Whole school reform in a low-income African American community: the effects of the CoZi model on teachers, parents, and students. *Urban Education*, 35, 269-323.
- Deslandes, R. & Bertrand, R.** (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98, 164-175.



- Dornbusch, S. M. & Ritter, P. L.** (1988) 'Parents of High School Students: A Neglected Resource'. *Educational Horizons*, 66, 75–77.
- Eccles, J. S. & Harold, R. D.** (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94, 568–587.
- Elliott, W.** (2009). Children's college aspirations and expectations: The potential role of college development accounts (CDAs). *Children and Youth Services Review*, 31(2), 274–283.
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L. & Egeland, B.** (2004). Children's achievement in early elementary school: Longitudinal effects of parental involvement, expectations, and quality of assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723–730.
- Epstein, J. L.** (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Epstein, J. L.** (1991). Effects on student achievement of teachers' practices of parent involvement. *Advances in Reading and Language Research*, 5, 261-276.
- Epstein, J. L.** (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Epstein, J. L. & Dauber, S. L.** (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91, 289-305.
- Epstein, J.L. & Sheldon, S.** (2002). Present and accounted for: Improving students attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.
- Fan, X.** (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70, 27–61.
- Fantuzzo, J., Tighe, E. & Perry, M.** (1999). Relationships between family involvement in Head Start and children's interactive peer play. *NHSA Dialog*, 3, 60–67.
- Finders, M. & Lewis, C.** (1994). Why some parents don't come to school. *Educational Leadership*, 51(8), 50-54.
- Fullan, M.** (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teacher's College Press.

- Garcia, D. C.** (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices: implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39, 290-315.
- Georgiou, St.** (1996). Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 33-43.
- Georgiou, St.** (1997). Parental involvement: Definition and Outcomes. *Social Psychology of Education*, 1(3), 189-209.
- Georgiou, St.** (2008). Beliefs of experienced and novice teachers about achievement. *Educational Psychology*, 28 (2), 119–131
- Georgiou, St., Christou, C., Stavrinides, P. & Panaoura, G.** (2002). Teacher attributions of student failure and teacher behavior toward the failing student. *Psychology in the Schools*, 39(5), 115–136.
- Georgiou, St. & Tourva, A.** (2007) Parental attributions and parental involvement. *Soc Psychol Educ*, 10, 473–482.
- Gökalp, M., Barut, Y. & Mentese, S.** (2010). Pre-school education and the effects of the relations between parents and teachers on pre-school age children (Ordu Centrum). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 203–212.
- Graue, E. & Brown, C. P.** (2003). Preservice teachers' notions of families and schooling. *Teaching and Teacher Education*, 19, 719-735.
- Greenwood, G. E. & Hickman, C. W.** (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *Elementary School Journal*, 91, 279–288.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. & Apostoleris, N. H.** (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538–548.
- Grolnick, W. & Slowiaczek, M.** (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237–252.
- Guba, E & Getzels, J.** (1957). Social behavior and the administrative process. *School Review*, 65, 423-441.
- Guerra, M. & Luciano, E.** (2010). Sharing the responsibility of education: The relationship between teachers and parents in 0-6 year-old children services and schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3308–3313.

- Harry, B.** (1992). An ethnographic study of cross-cultural communication with Puerto Rican–American families in the special education system. *American Educational Research Journal*, 29, 471–494.
- Hauser-Cram, P., Sirin, S.R. & Stipek, D.** (2003). When teachers' and parents' values differ: Teachers' ratings of academic competence in children from low-income families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 813–820.
- Haynes, N., Comer, J. & Hamilton - Lee, M.** (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology*, 27(1), 87–90.
- Henderson, A.** (1988). Parents are a School's best friends. *Phi Delta Kappan*, 70, 148-153.
- Hill, N.E. & Craft, S.A.** (2003). Parent-school involvement and school performance: mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74-83.
- Hill, N.E. & Taylor, L.C.** (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161–164.
- Hogue, A., Liddle, H.A., Becker, D. & Johnson-Leckrone, J.** (2002). 'Family-Based Prevention Counselling for High-Risk Young Adolescents: Immediate Outcomes'. *Journal of Community Psychology*, 30, 1–22.
- Hong, S. & Ho, H.Z.** (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second-order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32–42.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C. & Brissie, J.S.** (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24, 417–435.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C. & Brissie, J.S.** (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85, 287–294.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C. & Burow, R.** (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95, 435–450.
- Hoover-Dempsey, K.V., Battiato, A.C., Walker, J.M.T., Reed, R.P., DeJong, J.M. & Jones, K.P.** (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195-209.

- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M.** (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M.** (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Jones, K.P. & Reed, R.P.** (2002). Teachers involving parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867.
- Huss-Keeler, R.L.** (1997). Teacher perception of ethnic and linguistic minority parental involvement and its relationships to children's language and literacy learning: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 13, 171-172.
- Iverson, B., Brownlee, G. & Walberg, H.** (1981). Parent - teacher contacts and student learning. *The Journal of Educational Research*, 74 (6), 394-396.
- Izzo, C.V., Weissberg, R.P., Kasprow, W.J. & Fendrich, M.** (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions and parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27, 817-839.
- Jeynes, W.H.** (2005). 'A Meta-analysis of the Relation of Paternal Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement', *Urban Education* 40(3), 237-69.
- Jordan, C., Orozco, E. & Averett, A.** (2001). *Emerging Issues in School, Family and Community Connections*. (Annual synthesis 2001). National Center for Family and Community Connections with Schools, Austin, Texas.
- Kekes, I. & Mylonakou, I.** (2006). Syneducational Transactions among Students, Parents, Educators and Policy Makers: The transdisciplinary Program SYNTHESIS. *Interactive Learning Enviroments*, 14(1), 35-54.
- Keith, T., Keith, P.B., Quirk, K.J., Sperduto, J., Santillo, S., & Killings, S.** (1998). Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 35, 335-363.
- Kelly-Laine, K.** (1998). Parents as partners in schooling: The current state of affairs. *Childhood Education*, 74(6), 342-343.

- Kim, E.** (2002). The relationship between parental involvement and children's educational achievement in the Korean Immigrant Family. *Journal of Comparative Family Studies*, 33(4), 529–543.
- Kim, Y. & Sherraden, M.** (2011). Do parental assets matter for children's educational attainment?: Evidence from mediation tests. *Children and Youth Services Review*, 33, 969–979.
- Koonce, D. & Harper, W.** (2005). 'Engaging African American Parents in the Schools: A Community-Based Consultation Model'. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 16(1), 55–74.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitsas, G. & Zenakou, E.** (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, 30(3), 311-328.
- Krasnow, J.** (1990). Building new parent–teacher partnerships: Teacher research teams stimulate reflection. *Equity and Choice*, 6, 25–30.
- Kreider, H., Caspe, M., Kennedy, S. & Weiss, H.** (2007). *Family involvement in middle and high school students' education*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.
- Leibowitz, A.** (1974). Home investments in children. *Journal of Political Economy*, 82(2), 111–131.
- Lewis, L.L., Kim, Y.A. & Bey, J.A.** (2011). Teaching practices and strategies to involve inner-city parents at home and in the school. *Teaching and Teacher Education*, 27, 221-234
- Lightfoot, S. L.** (1981). Toward conflict and resolution: Relationships between families and schools. *Theory into Practice*, 20, 97–103.
- Mann, D.** (1975). *Ten years of decentralization: A review of the involvement of urban communities in school decision – making*. New York: Columbia University Press.
- Margaritoiu, A. & Eftimie, S.** (2011). Teachers for the Knowledge Society. Some issues concerning school-families partnership. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 42–46.
- Martin, J., Ranson, S. & Tall, G.** (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Education Review*, 29(1), 39-55.

- Masten, A.S. & Coatsworth, J.D.** (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53, 205–220.
- McBride, B.** (1991). Parent education and support programs for fathers: Outcome effects on paternal involvement. *Early Child Development and Care*, 67, 73-85.
- Miedel, W.T. & Reynolds, A.J.** (1999). Parent involvement in early intervention for disadvantaged children: does it matter?. *Journal of School Psychology*, 37, 379-402.
- Moll, L.C.** (1992). Bilingual Classroom Studies and Community Analysis: Some Recent Trends. *Educational Researcher*, 21(2), 20–24.
- Molland, J.** (2004). We're All Welcome Here. *Scholastic Instructor*, 115(1), 22–26.
- Moses, D. & Croll, P.** (1987). Parents as partners or problems? *Disability, Handicap and Society*, 2(1), 75-84.
- Mylonakou, I. & Kekes, I.** (2005). Syneducation (synekpaidefsis): Reinforcing communication and strengthening cooperation among students, parents and schools. *Harvard Family Research Project*, March, 1-9.
- Orr, A.J.** (2003). Black–white differences in achievement: The importance of wealth. *Sociology of Education*, 76, 281–304.
- Paulson, S.E.** (1994). Relations of parenting style and parental involvement with ninth-grade students' achievement. *Journal of Early Adolescence*, 14, 250–267.
- Pelco, L.E., Jacobson, L., Ries, R.R. & Melka, S.** (2000). Perspectives and Practices in Family-School Partnerships: A National Survey of School Psychologists. *School Psychology Review*, 29(2), 235–50.
- Pena, D.** (2000). Parental involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42–54.
- Powell, D.R., Son, S.H., File, N. & San Juan, R.R.** (2010). Parent–school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of School Psychology*, 48, 269–292.
- Pratt, M.W., Green, D., MacVicar, J. & Bountrogianni, M.** (1992). The mathematical parent: Parental scaffolding, parenting style, and learning outcomes in long-division mathematics homework. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 17–34.

- Reynolds, J.R. & Pemberton, J.** (2001). Rising college expectations among youth in the United States: A comparison of the 1979 and 1997 NLSY. *The Journal of Human Resources*, 36(4), 703–726.
- Ross, J.A., Cousins, J.B. & Gadalla, T.** (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 12, 385–400.
- Rubin, J.H. & Rubin, S.I.** (1995). The influence of reading activity at home on students' attitudes towards reading, classroom attentiveness and reading achievement: An application of structural equation modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 61(1), 19-35.
- Ryan, B.A. & Adams, G.R.** (1998). *Family Relationships and Children's School Achievement: Data from the National Longitudinal Survey of Children and Youth*. (W-98-13E), Applied Research Branch, Strategic Policy, Human Resources Development. Quebec, Canada.
- Sanders, M.G.** (1998). The effects of school, family, and community support on the academic achievement of African American adolescents. *Urban Education*, 33(3), 385-409.
- Scantlebury, K., Boone, W., Butler-Kahle, J. & Fraser, B.J.** (2001). Design, validation, and use of an evaluation instrument for monitoring systemic reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 646–662.
- Schwarz, N. & Oyserman, D.** (2001). Asking Questions about Behavior: Cognition, Communication and Questionnaire Construction. *American Journal of Evaluation*, 22, 127–160.
- Schurr, S.L.** (1992). Fine tuning your parent power: Increasing student achievement. *Schools in the Middle*, 2(2), 3-9.
- Scott-Jones, D.** (1984). Family influences on cognitive development and school achievement. *Review of Research in Education*, 11, 259-304.
- Seitsinger, A.M., Felner, R.D., Brand, S. & Burns, A.** (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology*, 46, 477-505.
- Sharpe, P.** (1991). Parental involvement in pre-schools: Parents' and teachers' perceptions of their roles. *Early Child Development and Care*, 71, 53-62.
- Shumow, L. & Miller, J.D.** (2001). Parents' at-home and at-school academic involvement with young adolescents. *Journal of Early Adolescence*, 21, 68–91.

- Simon, B.S.** (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 4(2), 185–209.
- Skaalvik, E.** (1994). Attribution of perceived achievement in school in general and in maths and verbal areas: Relations with academic self-concept and self-esteem. *British Journal of Educational Psychology*, 64, 133–143.
- Squires, G., Farrell, P., Woods, K., Lewis, S., Rooney, S. & O'Connor, M.** (2007). Educational Psychologists' Contribution to the Every Child Matters Agenda: The Parents' View. *Educational Psychology in Practice*, 23(4), 343–61.
- Stevenson, D. & Baker, D.** (1987). The Family School Relation and the Child's School Performance, *Child Development*, 58(5), 1348–57.
- Tiedemann, J.** (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 92, 144–151.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W.K.** (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measures. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Tuss, P., Zimmer, J., & Ho, H.** (1995). Causal attributions of underachieving fourth grade students in China, Japan and the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 26, 408–425.
- Walberg, H.J., Fraser, B.J. & Welch, W.W.** (1986). A test of a model of educational productivity among senior high school students. *Journal of Educational Research*, 23, 699–706.
- Walker, J.T., Wilkins, A.S., Dallaire, J.R., Sandler, H.M. & Hoover-Dempsey, K.V.** (2005). Parental involvement: model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106, 85-104.
- Williams, D.L. & Chavkin, N.F.** (1989). Essential elements of strong parent involvement programs. *Educational Leadership*, 47(2), 18-20.
- Williams Shanks, T.R.** (2007). The impact of household wealth on child development. *Journal of Poverty*, 11(2), 93–116.
- Williams Shanks, T.R., Kim, Y., Loke, V. & Destin, M.** (2010). Assets and child well-being in developed countries. *Children and Youth Services Review*, 32(11), 1488–1496.
- Woolfolk, A.E., Rosoff, B. & Hoy, W.K.** (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137–148.



- Yan, W. & Gaier, E.** (1994). Causal attributions for college success and failure: An Asian American comparison. *Journal of Cross Cultural Psychology*, 25, 146–158.
- Yeung, J. & Conley, D.** (2008). Black–white achievement gap and family wealth. *Child Development*, 79(2), 303–324.
- Zhan, M.** (2006). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review*, 28, 961–975.
- Zhan, M. & Sherraden, M.** (2003). Assets, expectations, and children's educational achievement in female-headed households. *The Social Service Review*, 77(2), 191–211.
- Zelman, G.L. & Waterman, J.M.** (1998). Understanding the Impact of Parent-School Involvement on Children's Educational Outcomes. *The Journal of Educational Research*, 91(6), 370-380.

### **Νόμοι**

N.1566/1985, Φ.Ε.Κ. Α' 167/30.09.1985: «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

N. 2621/1998, Φ.Ε.Κ. Α' 136/23-06-1998: «Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις».

### **Ιστοσελίδες**

<http://5thschoolt.tripod.com/kanonismos.htm> Προσπελάστηκε στις 10-03-2013.

[www.goneis-moraitis.gr](http://www.goneis-moraitis.gr) Προσπελάστηκε στις 14-03-2013.

[www.anatoliaelementary.edu.gr](http://www.anatoliaelementary.edu.gr) Προσπελάστηκε στις 14-03-2013.

[www.ka-parentsassociation.gr](http://www.ka-parentsassociation.gr) Προσπελάστηκε στις 14-03-2013.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ****ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ****A. Γενικά στοιχεία**

Νομός..... Ημερομηνία.....

1. **Περιοχή σχολείου:** Αγροτική  Ημιαστική  Αστική   
 2. **Τύπος σχολείου:** Γυμνάσιο  Λύκειο

**B. Δημογραφικά στοιχεία**

3. **Φύλο:** α. Άντρας  β. Γυναίκα   
 4. **Ηλικία:** 22-30  31-40  41-50  51 και άνω   
 5. **Έτη υπηρεσίας στη σχολική μονάδα που υπηρετείτε σήμερα** .....  
 6. **Συνολικά έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση**.....  
 7. **Εκτός από το βασικό πτυχίο, τι άλλες σπουδές έχετε κάνει;**  
 • Άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ   
 • Μεταπτυχιακό   
 • Διδακτορικό   
 • Άλλες σπουδές.....

**8. Σχέση εργασίας**

Μόνιμος  Αναπληρωτής  Ωρομίσθιος

**9. Ειδικότητα: ΠΕ.....****Γ. Στοιχεία συνεργασίας Σχολείου - Οικογένειας**

1. Πόσο σημαντική θεωρείτε την επικοινωνία εκπαιδευτικού - γονέα;  
 1 = ελάχιστα σημαντική, 2 = λίγο σημαντική, 3 = αρκετά σημαντική, 4 = πολύ σημαντική
2. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι στόχοι της επικοινωνίας εκπαιδευτικού - γονέα; Παρακαλώ κυκλώστε σε κάθε πρόταση την απάντηση (1 έως 3) που σας εκφράζει περισσότερο.

Στόχοι της επικοινωνίας εκπαιδευτικού-γονέα		λίγο σημαντικό	αρκετά σημαντικό	πολύ σημαντικό
1.	Ενημέρωση των γονέων σχετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού	1	2	3
2.	Ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων	1	2	3
3.	Ενθάρρυνση της υποστήριξης για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	1	2	3
4.	Ανάπτυξη τρόπων με τους οποίους οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά	1	2	3

3. Ποιους από τους παρακάτω παράγοντες θεωρείτε λιγότερο ή περισσότερο σημαντικούς στην παρεμπόδιση της επικοινωνίας γονέα – εκπαιδευτικού;

Παράγοντες που εμποδίζουν την επικοινωνία εκπαιδευτικού - γονέα		λίγο σημαντικό	αρκετά σημαντικό	πολύ σημαντικό
1	Η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για σχολικά θέματα	1	2	3
2	Το εμπόδιο της γλώσσας με γονείς που δε μιλούν ελληνικά	1	2	3
3	Το ωράριο εργασίας των γονέων	1	2	3
4	Ο φόβος των γονέων ότι οι εκπαιδευτικοί θα τους κατηγορήσουν αν τα παιδιά δεν τα «πάνε» καλά στο σχολείο	1	2	3
5	Η ανυπόστατη πεποίθηση των γονιών για την καλή απόδοση των παιδιών	1	2	3
6	Μια σειρά από οικογενειακά προβλήματα	1	2	3

**4. Ποια προβλήματα από τα παρακάτω συναντάτε περισσότερο ή λιγότερο συχνά στην προσπάθεια επικοινωνίας με τους γονείς;**

Προβλήματα στην επικοινωνία εκπαιδευτικού-γονέα		ποτέ	σπάνια	αρκετά συχνά	πολύ συχνά
1	Οι γονείς υπερεκτιμούν τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών	1	2	3	4
2	Οι γονείς δεν είναι ενήμεροι για τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
3	Το εμπόδιο της γλώσσας με γονείς που δε μιλούν ελληνικά	1	2	3	4
4	Οι γονείς έχουν την τάση να υποτιμούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού	1	2	3	4
5	Οι γονείς συμπεριφέρονται αλαζονικά, όταν επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4

**5. Ποιοι παράγοντες περιορίζουν τα κίνητρά σας για επικοινωνία με τους γονείς;**

Παράγοντες που περιορίζουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επικοινωνία με τους γονείς		λίγο σημαντικό	αρκετά σημαντικό	πολύ σημαντικό
1	Η έλλειψη ενδοσχολικής υποστήριξης	1	2	3
2	Η έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών λόγω του προγράμματος διδασκαλίας	1	2	3
3	Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών	1	2	3
4	Η έλλειψη χρόνου από την πλευρά των γονιών να ανταποκριθούν στις προσκλήσεις του σχολείου	1	2	3
5	Η παρέμβαση των γονιών στο παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών	1	2	3
6	Η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονιών για τα προβλήματα του σχολείου	1	2	3

**6. Στο σχολείο σας υπάρχει πρόγραμμα επισκέψεων των γονιών;**  
1= ναι, 2 = όχι

**7. Ανταποκρίνονται οι γονείς στις σχολικές συναντήσεις;**  
1 = ελάχιστα, 2 = λίγο, 3 = αρκετά, 4 = πάρα πολύ

**8. Στις παρακάτω προτάσεις κυκλώστε την απάντηση (1 έως 3) που εκφράζει την άποψή σας σχετικά με το ποιοι παράγοντες επηρεάζουν λιγότερο ή περισσότερο τη συχνότητα των επισκέψεων των γονέων στο σχολείο.**

Παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα των επισκέψεων των γονιών στο σχολείο		λίγο σημαντικό	αρκετά σημαντικό	πολύ σημαντικό
1	Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών	1	2	3
2	Το κοινωνικό υπόβαθρο των γονιών	1	2	3
3	Το επάγγελμα των γονιών	1	2	3
4	Η εθνικότητα των γονιών	1	2	3
5	Η ηλικία των μαθητών	1	2	3
6	Το φύλο των μαθητών	1	2	3

**9. Πόσο σημαντική θεωρείτε για τον εκπαιδευτικό τη συνειδητοποίηση των αναγκών των μαθητών του;**  
1 = ελάχιστα σημαντική, 2= λίγο σημαντική, 3= αρκετά σημαντική, 4 = πολύ σημαντική

**10. Ποιες είναι οι πηγές στις οποίες καταφεύγετε προκειμένου να αντλήσετε πληροφορίες σχετικά με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών σας;**

Πηγές άντλησης πληροφοριών για τις ατομικές ανάγκες των μαθητών		ποτέ	σπάνια	αρκετά συχνά	πολύ συχνά
1	Οι γονείς	1	2	3	4
2	Οι μαθητές	1	2	3	4
3	Ο διευθυντής του σχολείου	1	2	3	4
4	Οι συνάδελφοι	1	2	3	4

**11.** Πόσο σημαντικές ή μη θεωρείτε τις παρακάτω πληροφορίες, που πρέπει να παρέχονται από τον εκπαιδευτικό στο γονέα;

Πληροφορίες προς τους γονείς	εντελώς ασήμαντες	ασήμαντες	έτσι και έτσι	σημαντικές	πολύ σημαντικές
1 για τις αδυναμίες των μαθητών	1	2	3	4	5
2 για την ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο και στο μάθημα	1	2	3	4	5
3 για τη συμπεριφορά των μαθητών γενικά	1	2	3	4	5
4 για τις δυνατότητες των μαθητών	1	2	3	4	5
5 για το επίπεδο επίδοσης των μαθητών	1	2	3	4	5
6 για το εκπαιδευτικό σύστημα, τα αδιέξοδα και τις προοπτικές του	1	2	3	4	5
7 για τις προγραμματισμένες σχολικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5
8 για τα γενικότερα προβλήματα του σχολείου	1	2	3	4	5

**12.** Ως γνωστό στα όργανα λαϊκής συμμετοχής του σχολείου (Σχολική Επιτροπή και Σχολικό Συμβούλιο) συμμετέχει και εκπρόσωπος των γονέων. Σε ποιο βαθμό, κατά τη γνώμη σας, η συμμετοχή των γονέων στα παραπάνω συλλογικά όργανα συντελεί:

		Πάρα πολύ	Πολύ	Λίγο	Καθόλου
1	στην εξασφάλιση πρόσθετης χρηματοδότησης από άλλες πηγές	1	2	3	4
2	στην καθαριότητα του σχολικού χώρου	1	2	3	4
3	στην καλή λειτουργία του κυλικείου	1	2	3	4
4	στη βελτίωση της κτιριακής υποδομής του σχολείου σας	1	2	3	4
5	στον εμπλουτισμό της σχολικής βιβλιοθήκης	1	2	3	4
6	στην ασφάλεια των μαθητών	1	2	3	4
7	στον εξοπλισμό του σχολείου με σύγχρονα εποπτικά μέσα	1	2	3	4
8	στη διοργάνωση σχολικών εκδηλώσεων	1	2	3	4

**13.** Με ποιες από τις παρακάτω προτάσεις θα μπορούσε να βελτιωθεί σημαντικά η επικοινωνία εκπαιδευτικού – γονέων;

Τρόποι για τη βελτίωση της επικοινωνίας με τους γονείς	λίγο σημαντικό	αρκετά σημαντικό	πολύ σημαντικό
1 Προγραμματισμένες συναντήσεις με τους γονείς στο γραφείο των εκπαιδευτικών	1	2	3
2 Ανάπτυξη φιλικής και προσωπικής επαφής	1	2	3
3 Δημιουργία ενός άνετου και φιλόξενου περιβάλλοντος	1	2	3
4 Χρήση ανεπίσημης και καθημερινής γλώσσας	1	2	3
5 Παροχή σαφών εξηγήσεων στους γονείς	1	2	3

**Δ. Στοιχεία για τη σχολική επίδοση****14. Ποιες είναι οι απόψεις σας σχετικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών;**

		Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Ούτε συμφωνώ/ Ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1	Η σχολική επίδοση είναι ένα κληρονομικό ταλέντο	1	2	3	4	5
2	Η σχολική επίδοση του παιδιού οφείλεται σε βιολογικά καθορισμένα χαρακτηριστικά	1	2	3	4	5
3	Η σχολική επίδοση είναι θέμα ευφυΐας	1	2	3	4	5
4	Ένας αδύναμος μαθητής στην πρώτη δημοτικού θα είναι ένας αδύναμος μαθητής και στην τρίτη Λυκείου	1	2	3	4	5
5	Ένας καλός εκπαιδευτικός μπορεί να βελτιώσει το επίπεδο επίδοσης όλων των μαθητών, ακόμη και εκείνων που είναι πολύ αδύναμοι	1	2	3	4	5
6	Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν τη διαφορά με τους δύσκολους μαθητές	1	2	3	4	5
7	Οι εκπαιδευτικοί είναι αποτελεσματικοί στο να βοηθούν τους μαθητές να μάθουν	1	2	3	4	5
8	Η επίδοση ενός παιδιού εξαρτάται από τις ιδιότητες του εκπαιδευτικού του	1	2	3	4	5
9	Παιδιά καλά μορφωμένων γονιών τα «πάνε» καλύτερα στο σχολείο από τα παιδιά λιγότερο μορφωμένων γονιών	1	2	3	4	5
10	Τα παιδιά πλούσιων οικογενειών έχουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο από τα παιδιά φτωχών οικογενειών	1	2	3	4	5
11	Η εκπαίδευση των γονέων είναι υπεύθυνη για την επιτυχία ή την αποτυχία του παιδιού τους στο σχολείο	1	2	3	4	5
12	Η κοινωνική θέση της οικογένειας επηρεάζει τη σχολική επίδοση του παιδιού	1	2	3	4	5
13	Ακόμα και οι μαθητές που δεν είναι πολύ έξυπνοι μπορεί να έχουν υψηλές επιδόσεις, αν προσπαθήσουν	1	2	3	4	5
14	Η κακή επίδοση στο σχολείο οφείλεται σε ανεπαρκή προσπάθεια	1	2	3	4	5
15	Οι υψηλοί βαθμοί στο σχολείο οφείλονται στη σκληρή δουλειά	1	2	3	4	5
16	Κάθε παιδί μπορεί να τα πάει καλά στο σχολείο, αν προσπαθεί αρκετά σκληρά	1	2	3	4	5
17	Τα αγόρια είναι καλύτερα στα μαθηματικά από τα κορίτσια	1	2	3	4	5
18	Τα κορίτσια είναι καλύτερα από τα αγόρια στα γλωσσικά μαθήματα	1	2	3	4	5
19	Σε αντίθεση με τα κορίτσια, τα αγόρια είναι καλά με τους αριθμούς	1	2	3	4	5
20	Η επίλυση μαθηματικών προβλημάτων είναι κάτι που κάνουν καλά τα αγόρια	1	2	3	4	5
21	Η σχολική επίδοση είναι καλύτερη όταν οι γονείς επισκέπτονται συχνά το σχολείο	1	2	3	4	5
22	Όταν οι γονείς συνεργάζονται με τους	1	2	3	4	5

	εκπ/κούς, η επίδοση των παιδιών βελτιώνεται					
23	Η καλή ή κακή επίδοση εξαρτάται και από τη συχνότητα ενημέρωσης των γονιών από τους εκπ/κούς	1	2	3	4	5
24	Σε σχολεία όπου υπάρχει θετικό κλίμα υποδοχής των γονιών, σημειώνονται υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών	1	2	3	4	5