



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (ΕΚΠ)

Διπλωματική Εργασία

Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της  
γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική εκπαίδευση: Απόψεις  
εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Νεκταρία Κουκούλα

Επιβλέπων καθηγητής: Γεώργιος Βορβυλάς

Θεσσαλονίκη, Ιούλιος 2021

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της  
γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική εκπαίδευση: Απόψεις  
εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Νεκταρία Κουκούλα

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής  
Γεώργιος Βορβυλάς  
Σ.Ε.Π. στο Ελληνικό Ανοικτό  
Πανεπιστήμιο

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:  
Ελένη Γιαννακοπούλου  
Σ.Ε.Π. στο Ελληνικό Ανοικτό  
Πανεπιστήμιο

Θεσσαλονίκη, Ιούλιος 2021

## **Ευχαριστίες**

Για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ.Βορβυλά Γεώργιο για τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις και υποδείξεις καθ'όλη τη διάρκεια της εργασίας μου, καθώς και την συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια κα Γιαννακοπούλου Ελένη για την καθοριστική συμβολή της στη διαμόρφωση της ολοκληρωμένης μορφής του πονήματός μου. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, και τους αγαπητούς φίλους Ζηκόπουλο Δημήτρη και Ιακωβίδη Κωνσταντίνο για την παρότρυνση, την ενθάρρυνση και την υπομονή που έδειξαν σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

## Περίληψη

Η διαμόρφωση μιας ποιοτικής σχέσης σχολείου – οικογένειας μπορεί να επιφέρει ποικίλα οφέλη τα οποία αποκομίζουν οι ίδιοι οι μαθητές. Πρωταρχική σημασία για την αποδοτική γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί η ουσιαστική επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων. Παρά το γεγονός ότι έχει αναγνωριστεί στην Ελλάδα, όπως στο εξωτερικό, η σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία, απουσιάζουν προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικών με την ενεργή συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση.

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να καταγράψει τις ανάγκες επιμόρφωσης εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη βελτίωση της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική εκπαίδευση. Αξιοποιήθηκε η μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση (συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής) για την ακριβέστερη ανίχνευση των απαντήσεών τους. Για την πληρέστερη ανάλυση και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων, τόσο τα ερευνητικά ερωτήματα όσο και τα ερευνητικά εργαλεία δομήθηκαν σε τρεις άξονες: τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη μέχρι τώρα επιμόρφωσή τους για το ζήτημα που εξετάζεται, τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τις απόψεις τους για τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων επιμόρφωσής τους

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε, επί τη βάση της μεικτής μεθοδολογικής προσέγγισης, η ημιδομημένη συνέντευξη σε έξι εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και εκατό ερωτηματολόγια με ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Από την ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής για το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο και διαπιστώνουν το έλλειμα επιμόρφωσής τους. Οι θεματικές στις οποίες διαπιστώνουν το μεγαλύτερο έλλειμμα περιλαμβάνουν πρωτίστως τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών, τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων, την πολιτισμική επίγνωση και τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη. Έπονται τα ζητήματα Συμβουλευτικής, η διοργάνωση ημερίδων ή σεμιναρίων που απευθύνονται σε γονείς, η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου, οι επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες, ενώ ως τελευταία σε προτεραιότητα αναφέρεται η αξιοποίηση της τεχνολογίας στο πλαίσιο της συνεργασίας με τους γονείς. Το μεγαλύτερο έλλειμμα στο πεδίο των διαπροσωπικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων διαπιστώνεται στη διαχείριση

συγκρούσεων και ακολουθούν η άσκηση πειθούς, η διαχείριση συναισθημάτων και η ενσυναίσθηση και, τέλος, η ενεργητική ακρόαση. Υπογραμμίζουν την ανάγκη για μια επιμόρφωση ομαδοσυνεργατικού και βιωματικού χαρακτήρα, την ανάληψη ενεργητικού ρόλου στο πλαίσιο της μάθησης και καταδεικνύουν την ανάγκη για ενδοσχολικό πλαίσιο οργάνωσης των επιμορφώσεων, ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες τις κάθε σχολικής μονάδας. Τα συγκλίνοντα αποτελέσματα της ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι είναι συμβατά και με το θεωρητικό πλαίσιο που αναδείχτηκε μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση της διεθνούς και ελληνικής ερευνητικής εμπειρίας.

Η παρούσα εργασία ανέδειξε την αναγκαιότητα και κρισιμότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των σχέσεων τους με τους γονείς. Η οργάνωση και συστηματοποίηση της επικοινωνίας εκπαιδευτικών – γονέων είναι δυνατόν να οδηγήσει στη βελτίωση των σχέσεών τους, ώστε και οι δύο φορείς διαπαιδαγώγησης να διαδραματίσουν το ρόλο τους προς όφελος του παιδιού.

**Λέξεις – Κλειδιά:** επιμορφωτικές ανάγκες, γονεϊκή εμπλοκή, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, επιμορφωτικά προγράμματα

## Educational Needs Teachers on improving parental involvement

### In school education: Views of Secondary Education Teachers

Nektaria Koukoula

#### **Abstract**

Forming a high quality school-family relationship can bring about a variety of benefits which can be gained by the students themselves. Effective communication between teachers and parents is a core element of parental involvement. Despite the fact that the importance of parental involvement in education has been recognized in Greece, as in other countries, there are no education programs for teachers in order to develop the skills which relate to the active involvement of parents in the educational process.

The present study attempts to document the educational needs of secondary education teachers on parental involvement. A mixed methodological approach (combination of qualitative and quantitative research) was utilized for the more accurate detection of these needs. The research questions and tools were organized on three axes: the views of teachers concerning their education and training on parental involvement so far, their educational needs and their views on the characteristics of possible education programs.

A semi-structured interview with 6 secondary school teachers and data from 100 questionnaires with closed-ended questions were used.

The analysis of qualitative and quantitative data showed that teachers recognize the importance of parental involvement for their teaching and pedagogical work and note their lack of training. Topics in which they find the greatest deficit primarily include the management of learning disabilities, collaborative problem solving, along with cultural awareness and the management of cultural diversity in the classroom. Next are the issues of Counseling, the organization of workshops or seminars aimed at parents, effective time management, communication and interpersonal skills, while a field of last priority is the use of technology in collaboration with parents. The greatest deficit in the field of interpersonal and communication skills is found in conflict management, followed by persuasion, emotion and empathy management and, finally, active listening. Moreover, the

subjects emphasize the need for collaborative and experiential training, focusing on active role in the context of learning, and demonstrate the need for an in-school framework for organizing training, depending on the specific conditions of each school unit. The converging results of the qualitative and quantitative research for the educational needs of the teachers seem to be compatible with the theoretical framework that emerged through the review of international and Greek literature.

The present work highlighted the necessity of teachers' training on improving their communication with parents. The organization and systematization of teacher-parent communication can lead to the familiarization of their relationships, so that both educational poles work for the benefit of the student.

**Keywords:** educational needs, parental involvement, secondary education, education of teachers, education programs



## Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 1. Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις.....	3
1.1.Γονεϊκή εμπλοκή.....	3
1.2.Επικοινωνία εκπαιδευτικού – γονέων και κηδεμόνων.....	4
1.3. Οφέλη συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών.....	5
1.4. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.....	6
1.5. Επιμορφωτικές ανάγκες.....	9
Κεφάλαιο 2. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Σκιαγράφηση μοντέλων, τεχνικών και πολιτικών επιμόρφωσης.....	13
2.1. Μοντέλα και μορφές επιμόρφωσης.....	13
2.2. Τεχνικές επιμόρφωσης.....	18
2.3. Υφιστάμενη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα.....	23
Κεφάλαιο 3. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια της επικοινωνίας εκπαιδευτικών- γονέων και το περιεχόμενο των σχετικών προγραμμάτων: Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	27
3.1. Θεωρητικό υπόβαθρο.....	27
3.2. Εμπειρικά δεδομένα.....	29
3.2.1. Γενικές παρατηρήσεις.....	29
3.2.2. Δεδομένα και έρευνες για τα εμπόδια στην αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.....	29
3.2.3. Δεδομένα και έρευνες σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής.....	33
3.2.4. Δεδομένα και έρευνες σχετικά με την οργάνωση προγραμμάτων επιμόρφωσης σε ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής.....	35
3.2.5. Σύνοψη ευρημάτων.....	38
3.3. Αναγκαιότητα της έρευνας.....	39
3.4. Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....	40
Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία.....	41
4.1. Ερευνητική προσέγγιση.....	41
4.2. Διαδικασία δειγματοληψίας και προφίλ δειγμάτων.....	41
4.3 Ερευνητικά εργαλεία.....	43

4.3.1. Συνέντευξη .....	43
4.3.2. Ερωτηματολόγιο .....	45
4.4.. Αξιοπιστία και εγκυρότητα μεθόδων ανάλυσης δεδομένων.....	46
4.4.1. Ποιοτική έρευνα.....	46
4.4.2. Ποσοτική έρευνα.....	47
Κεφάλαιο 5. Ανάλυση δεδομένων .....	49
5.1. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων .....	49
5.1.1. Προυπάρχουσα επιμόρφωση .....	49
5.1.2. Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών.....	51
5.1.3. Χαρακτηριστικά επιμόρφωσης .....	57
5.2. Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων .....	60
5.2.1. Προηγούμενη επιμόρφωση .....	60
5.2.2. Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών.....	63
5.2.3. Χαρακτηριστικά επιμόρφωσης .....	65
Κεφάλαιο 6. Συζήτηση – Συμπεράσματα .....	68
6.1. Υπάρχουσα επιμόρφωση.....	69
6.2. Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών.....	71
6.3. Χαρακτηριστικά επιμόρφωσης .....	75
6.4. Περιορισμοί της έρευνας.....	77
6.5. Προτάσεις.....	78
Βιβλιογραφία.....	79
Παράρτημα Α – Συνέντευξη .....	87
Παράρτημα Β – Ερωτηματολόγιο.....	89

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 4.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συνεντευξιαζομένων.....	42
Πίνακας 4.2. Πίνακας συχνοτήτων των «δημογραφικών» μεταβλητών.....	43
Πίνακας 5.1. Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση «Πιστεύετε ότι είστε επαρκής σε σχέση με τα παρακάτω ;».....	61
Πίνακας 5.2. Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση «Πιστεύετε ότι είστε επαρκής σε σχέση με τα παρακάτω ;».....	62
Πίνακας 5.3. Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση «Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι συνέβαλαν οι κύριες σπουδές σας στα παρακάτω πεδία ;».....	63
Πίνακας 5.4. Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση «Στις επιμορφώσεις που έχετε λάβει μέχρι στιγμής καλύφθηκε κάποιο από τα παρακάτω θέματα συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών και σε ποιο βαθμό ;».....	63
Πίνακας 5.5. Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση «Πιστεύετε ότι η επιμόρφωσή σας σε ζητήματα συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών σας θα διευκόλυνε το διδακτικό σας έργο ;».....	64
Πίνακας 5.6. Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση «Σε ποιες θεματικές που αφορούν τη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση ;».....	64
Πίνακας 5.7. Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση «Σε ποιες από τις παρακάτω επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση ;».....	65
Πίνακας 5.8. Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση «Ποια θεωρείτε ότι είναι τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού επιμορφωτικού προγράμματος σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ;».....	66
Πίνακας 5.9. Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση «Ποιες μορφές επιμόρφωσης θεωρείτε αποτελεσματικές για την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ;».....	67
Πίνακας 5.10. Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση «Ποιες τεχνικές επιμόρφωσης θεωρείτε αποτελεσματικές κατά την πραγματοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ; ;».....	68

## **Συντομογραφίες&Ακρωνύμια**

PIE	Planning, Implementation, Evaluation
PTE	Parent Teacher Education Curriculum
TIP	Teachers Involving Parents
ΑΣΠΑΙΤΕ	Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης
ΗΠΑ	Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής
ΙΕΠ	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΟΕΠΕΚ	Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών
ΠΕ.ΚΕ.Σ.	Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού
ΤΠΕ	Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών

## Εισαγωγή

Το εννοιολογικό περιεχόμενο της «εκπαιδευτικής ανάγκης» αφορά κάθε γνώση, στάση, δεξιότητα ή πρακτική η οποία είναι απαραίτητη, αλλά μη διαθέσιμη από έναν εκπαιδευτικό για την ικανοποιητική και ολοκληρωμένη επιτέλεση του έργου του (Χασάπης, 2000). Η οργάνωση προγραμμάτων επιμόρφωσης ενισχύει την προσπάθεια κάλυψης των εκπαιδευτικών αναγκών του σύγχρονου εκπαιδευτικού. Για τον σχεδιασμό των προγραμμάτων αυτών απαιτείται μία εις βάθος μελέτη, η οποία θα λαμβάνει υπ' όψιν της την πρώτη από όλα τον προσδιορισμό και την καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευομένων (Πατσός, 2015). Ωστόσο, αποτελέσματα ερευνών καταδεικνύουν ότι δεν έχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί τις ίδιες επιστημονικές και παιδαγωγικές ανάγκες (Lieberman, 1996). Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων επιμόρφωσης δεν συνιστά μία στατική διεργασία, αλλά μία διαδικασία που συνεχώς εξελίσσεται και για αυτόν τον λόγο απαιτείται η πραγματοποίηση σύγχρονων ερευνών με τη βοήθεια αξιόπιστων και έγκυρων ερευνητικών εργαλείων.

Στη σχετική βιβλιογραφία (Carey et al., 1998: iii; Hornby, 2011) έχει αναφερθεί ότι η γονεϊκή εμπλοκή από τη μία μπορεί να συνεπάγεται τη βελτίωση των σχέσεων των γονέων και κηδεμόνων με τα παιδιά τους και την απόκτηση επιπλέον δεξιοτήτων για την υποστήριξη αυτών στο σπίτι, ενώ, από την άλλη, οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς και, κατά συνέπεια, στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν. Εξάλλου, πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν αναφέρει ως εμπόδια της συνεργασίας τους με τους γονείς και κηδεμόνες την έλλειψη χρόνου και την ανεπαρκή τους κατάρτιση στις τεχνικές ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής (Carey et al., 1998: iii).

Βάσει των παραπάνω, και μετά από τη διαπίστωση ότι τόσο η διεθνής και ελληνική βιβλιογραφία στερείται ερευνών με αντικείμενο την ανίχνευση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή και, ειδικότερα, με την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ γονέων και κηδεμόνων, κρίθηκε αναγκαία η πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας επί τη βάση μίας μεικτής μεθοδολογικής προσέγγισης και, συγκεκριμένα, διά του συνδυασμού της ημιδομημένης συνέντευξης με την ποσοτική έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου που περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειστού τύπου.



## **Κεφάλαιο 1. Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: εννοιολογικές αποσαφηνίσεις**

### **H1.1. Γονεϊκή εμπλοκή**

Σύμφωνα με τους Μπόνια et al. (2008), ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» στην εκπαίδευση αξιοποιείται στην εκπαιδευτική έρευνα με διάφορους τρόπους. Πολλοί ορισμοί αναφέρονται απλά σε επιμέρους διαστάσεις της έννοιας και επικεντρώνονται άλλοτε στην υποστήριξη του γονέα στα σχολικά καθήκοντα του παιδιού του που διεκπεραιώνει κατ' οίκον και άλλοτε στην επαφή του γονιού με τον εκπαιδευτικό (Γεωργίου, 2000). Συνήθως, ο όρος αξιοποιείται για την περιγραφή ενός ευρέος φάσματος πρακτικών και συμπεριφορών των γονέων τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο οι οποίες στοχεύουν στην ενίσχυση της μάθησης των παιδιών (Greenwood & Hickman, 1991). Για παράδειγμα, η παροχή βοήθειας από τους γονείς στη διεκπεραίωση των εργασιών των παιδιών που έχουν αναλάβει κατ' οίκον και η εποπτεία των καθημερινών τους δραστηριοτήτων, όπως επίσης και οι πρακτικές τις οποίες εφαρμόζουν οι γονείς, ώστε τα παιδιά τους να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση και το σχολείο και κίνητρα για μάθηση, αποτελούν κάποιες από τις πτυχές της γονεϊκής εμπλοκής στο σπίτι. (Balli et al., 1998; Callahan et al., 1998; Cooper et al., 2000). Επιπλέον, η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο περιλαμβάνει τόσο την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς όσο και τη συμμετοχή των τελευταίων ξσε εκδηλώσεις της σχολικής κοινότητας, καθώς και στα θέματα που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου (π.χ. συμμετοχή στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων) (Stevenson & Baker, 1987; Catsambis, 2001). Η δεύτερη αυτή κατηγορία της γονεϊκής εμπλοκής, που είναι εξίσου διαδεδομένη με την υποστήριξη του μαθητή στο σπίτι, αφορά ουσιαστικά τις επισκέψεις των γονιών στη σχολική μονάδα, ούτως ώστε να ενημερωθούν τόσο για την επίδοση όσο και για τη συμπεριφορά των παιδιών τους, ενώ είναι δυνατόν να περιλαμβάνει την προσφορά εργασίας εθελοντικού χαρακτήρα στη σχολική μονάδα ή την οποιαδήποτε άλλη ενασχόληση των γονέων με δράσεις της σχολικής κοινότητας (Γεωργίου, 2000).

Ενώ υφίστανται διάφορες τυπολογίες για τη γονεϊκή εμπλοκή, η νεότερη έρευνα στηρίζεται συνήθως στην κατηγοριοποίηση της Epstein (2001), η οποία δεν αναφέρεται μόνον στις πραγματικές πράξεις των γονέων για την υποστήριξη του παιδιού τους στη

συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στο τί θα μπορούσαν να πράττουν εν γένει. Έτσι, λοιπόν, διακρίνονται οι έξι τύποι γονεϊκής εμπλοκής (Epstein, 2001):

1. Η ανατροφή, δηλαδή η διαμόρφωση στο σπίτι συνθηκών που ευνοούν τη μάθηση, τόσο από ηθική όσο και από υλική άποψη, ανεξαρτήτως της ηλικίας των παιδιών.
2. Η επικοινωνία μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, δηλαδή η διαμόρφωση ενός συστήματος επικοινωνίας αμφίδρομης φύσης διά μέσου του οποίου ενημερώνονται οι γονείς για την πρόοδο του παιδιού τους, το σχολικό πρόγραμμα και τη συμπεριφορά του.
3. Η εθελοντική προσφορά των γονέων στη σχολική κοινότητα.
4. Η συνδρομή των γονέων για την υποστήριξη του παιδιού στη διεκπεραίωση των εργασιών του κατ' οίκον, καθώς και οι προσπάθειες αυτών να αναπτύξουν τα παιδιά δεξιότητες τις οποίες θεωρούν σημαντικές.
5. Η συμμετοχή των γονέων στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (κατ' εξοχήν μέσω της συμμετοχής τους στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων).
6. Η συνεργασία μεταξύ οικογένειας, σχολικής μονάδας και τοπικής κοινότητας.

Σύμφωνα με τους Garbacz et al. (2008), τις Sheridan et al. (2012) και τις Smith & Sheridan (2019), η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέων των μαθητών αποτελεί παράγοντα-κλειδί για την αποτελεσματική και αποδοτική γονεϊκή εμπλοκή και, επομένως, η ενσωμάτωσή της σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης που αναφέρεται στη γονεϊκή εμπλοκή είναι πρωταρχικής σημασίας. Αυτός είναι και ο λόγος που επιλέγεται η εστίαση σε αυτή τη διάσταση της γονεϊκής εμπλοκής στην παρούσα εργασία.

## **1.2.Επικοινωνία εκπαιδευτικού – γονέων και κηδεμόνων**

Η επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τους γονείς εντάσσεται στη δεύτερη κατηγορία γονεϊκής εμπλοκής, σύμφωνα με την τυπολογία που καταγράφηκε στο Υποκεφάλαιο 2.1. Με τη συγκρότηση αυτής της αμφίδρομης σχέσης οι γονείς ενημερώνονται για τη συμπεριφορά, την πρόοδο και την επίδοση του παιδιού τους, καθώς και για το σχολικό πρόγραμμα. Ταυτόχρονα, με την επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού συντελείται η ενημέρωση του τελευταίου, καθώς και της σχολικής μονάδας, αναφορικά με τις συνθήκες οι οποίες επικρατούν στην οικογένεια ή τις πιθανές δυσχέρειες, υλικής,



ψυχολογική ή/και συναισθηματικής φύσης, που καλείται να αντιμετωπίσει ο μαθητής στο οικογενειακό του περιβάλλον (Μπόνια, 2010).

Σύμφωνα με τις Christendon & Sheridan (2001), ο εν λόγω τύπος γονεϊκής εμπλοκής είναι ο θεμελιώδης, καθώς μέσω αυτής παρέχεται η δυνατότητα τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους γονείς να ενημερώνονται πληρέστερα και ακριβέστερα αναφορικά με τις ανάγκες, την εξέλιξη, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητες των μαθητών. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατανοήσουν σαφέστερα τους παράγοντες που επιδρούν στην επίδοσή τους, αλλά και τη συμπεριφορά των παιδιών. Η Epstein (2001) θεωρεί επίσης ότι για κάθε μορφή επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων πρέπει να καθίσταται σαφείς στους τελευταίους ότι η σχολική μονάδα επιθυμεί αυτή τη συνεργασία, πως οι πληροφορίες που παρέχονται σε αυτήν από τους γονείς είναι πολύ χρήσιμες στους εκπαιδευτικούς και πως διά μέσου της εν λόγω συνεργασίας μπορούν να επιλυθούν τα όποια προβλήματα εμφανίζονται κατά τον βέλτιστο δυνατό τρόπο.

### **1.3. Οφέλη συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών**

Η οικογένεια και το σχολείο συνιστούν δύο διαφορετικά συστήματα εντός των οποίων πραγματοποιείται η κοινωνικοποίηση και η διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Η οικογένεια και οι αξίες που αυτή μεταδίδει στο παιδί συμβάλλουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Η αλληλεπίδραση και η σχέση μεταξύ των γονέων και του παιδιού, οι τρόποι επικοινωνίας και τα μοτίβα που αναπτύσσονται, οι γονεϊκές πρακτικές και αντιλήψεις συντελούν αποφασιστικά στην κοινωνική και συναισθηματική του εξέλιξη. Από την άλλη, το σχολείο αποτελεί το πρώτο σημαντικό κοινωνικό πλαίσιο εκτός της οικογένειας με το οποίο έρχεται σε επαφή το παιδί. Στο σχολείο το παιδί, εκτός από το ότι αποκτά γνώσεις, εκπαιδεύεται στην τήρηση κοινών κανόνων μαθαίνοντας να συνεργάζεται και να συνυπάρχει τόσο με συνομηλίκους όσο και με ενήλικες (Hoover-Dempsey et al., 2002).

Η διαμόρφωση μίας στενής και ποιοτικής σχέσης μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, που πραγματώνεται σε ένα κλίμα ανοικτής επικοινωνίας και συνεργασίας, παρέχει το έναυσμα για διάλογο και ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών που λειτουργεί διευκολυντικά και για τις δύο πλευρές. Επί παραδείγματι, η ενημέρωση του εκπαιδευτικού

για κάποια σημαντική αλλαγή που λαμβάνει χώρα στην οικογένεια (π.χ. μετακόμιση, διαζύγιο κλπ.) μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμη για την κατανόηση της συμπεριφοράς ενός παιδιού και την κατάλληλη αντιμετώπιση και διαχείρισή της από τον εκπαιδευτικό μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Από την άλλη, η ενημέρωση των γονέων για μία συμπεριφορά που εκδηλώνεται στο σχολείο μπορεί να παράσχει γόνιμες πληροφορίες σε αυτούς για τον τρόπο με τον οποίον δρα το παιδί εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος (Hoover-Dempsey et al., 2002).

Στη σχετική βιβλιογραφία (Hoover-Dempsey et al., 2002; Smith & Seridan, 2019) έχουν αναφερθεί ποικίλα οφέλη τα οποία αποκομίζουν οι ίδιοι οι μαθητές από τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, όπως:

1. Ανάπτυξη θετικής αντίληψης και στάσης ως προς το σχολείο
2. Επίδειξη θετικότερης συμπεριφοράς
3. Βελτίωση των γνωστικών τους δεξιοτήτων και της σχολικής τους επίδοσης
4. Ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας
5. Αίσθηση εμπιστοσύνης και ασφάλειας, με αποτέλεσμα να ευνοούνται ο πειραματισμός και η μάθηση.

#### **1.4. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών**

Η εκπαίδευση ενηλίκων είναι η σχεδιασμένη μαθησιακή διαδικασία που προσφέρεται σε άτομα υπεύθυνα και ώριμα με κοινωνική εμπειρία και ισορροπημένο τρόπο ζωής. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι απαραίτητο να συμβάλλει στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και της δημιουργικής αναπροσαρμογής του ατόμου στην κοινωνική πραγματικότητα (Rogers, 1998). Ο ενήλικας φέρει ποικίλες γνώσεις και εμπειρίες οι οποίες αξιοποιούνται και συνδέονται με την «προς μάθηση ύλη» με σκοπό την διερεύνηση και κατάκτηση συνθετότερων γνώσεων και ικανοτήτων (Κόκκος, 2005).

Οι Βεργίδης & Καραλής (1999) έχουν προσεγγίσει την επιμόρφωση ως εκπαιδευτική ανάγκη βάσει των παρακάτω προσεγγίσεων:

1. Της ψυχολογικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία οι διάφορες ανάγκες του ατόμου αποτελούν τα κίνητρα συμπεριφοράς του. Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με την κατάταξη των ανθρώπινων αναγκών στη λεγόμενη «πυραμίδα» του Maslow, ο οποίος κατέταξε

στην κορυφή της την ανάγκη της αυτοπραγμάτωσης στην οποία περιλαμβάνεται η ανάγκη για μάθηση.

2. Της ψυχο-κοινωνιολογικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία μία ανάγκη προέρχεται από κάποιο «έλλειμμα», καθώς και από τη συνειδητοποίηση αυτού του ελλείμματος αναφορικά με κάποιο πρότυπο. Οι εκπαιδευτικές ανάγκες παράγονται, λοιπόν, σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση όταν τα υποκείμενα αντιλαμβάνονται, σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο, την ύπαρξη «γνωστικών ελλειμμάτων» σε ό,τι αφορά έναν ή περισσότερους παράγοντες του τυπικού πλαισίου λειτουργίας της εκπαίδευσης ή ορισμένα κοινωνικά πρότυπα ή/και στερεότυπα.

3. Της πολιτισμικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία κυρίαρχο ρόλο στη διαμόρφωση των αναγκών διαδραματίζουν οι αντιλήψεις, τα έθιμα, οι αξίες, οι παραδόσεις και οι αντιλήψεις της εκάστοτε κοινωνίας, δηλαδή οι πολιτισμικοί της παράγοντες.

4. Της οικονομικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικές ανάγκες διαμορφώνονται από τις συνθήκες της λεγόμενης «αγοράς εργασίας».

5. Της δομολειτουργικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγκών εμπλέκεται κατά βάση η λειτουργία των διαφόρων δομών. Οι Βεργίδης & Καραλής (1999) έχουν εστιάσει ιδιαίτερα στην εν λόγω προσέγγιση, αφού θεωρούν ότι η επιμόρφωση ως εκπαιδευτική ανάγκη προκύπτει κυρίως από την ανάγκη «εξισορρόπησης» ενός συστήματος όταν πραγματοποιείται κάποια μεταβολή στη λειτουργία των δομών. Ως εκ τούτου, η αναγκαιότητα για την προσαρμογή των εκπαιδευτικών στις νέες συνθήκες δημιουργεί την ανάγκη για περαιτέρω εκπαίδευση, κατάρτιση και μάθηση. Επομένως, η επιμόρφωση συνιστά μία απόκριση στις παρατηρούμενες αλλαγές που εκδηλώνονται στο εκάστοτε κοινωνικό και χωροχρονικό πλαίσιο, ώστε τα άτομα που εμπλέκονται στον τομέα της εκπαίδευσης να μπορούν να προσαρμοστούν σε νέα χωροχρονικά δεδομένα όσο το δυνατόν πιο ομαλά και αποτελεσματικά.

ΟΧασάπης (2000) προσδιορίζει την επιμόρφωση ως «περαιτέρω κατάρτιση», ενώ ο Jarvis (2004: 54-58) εξέφρασε την άποψη ότι η επιμόρφωση αποτελεί «ακαδημαϊκή εκπαίδευση ή επαγγελματική ή προ-επαγγελματική κατάρτιση». Ο Ξωχέλλης (2005) διατύπωσε τη θεώρηση ότι η επαγγελματική πορεία των εκπαιδευτικών διέρχεται ορισμένα εξελικτικά στάδια, δηλαδή τα στάδια των κυρίων σπουδών, της επαγγελματικής κοινωνικοποίησης

στο περιβάλλον της σχολικής μονάδας και, ειδικότερα, της τάξης και, έπειτα, το στάδιο της συνεχιζόμενης («διά βίου») μάθησης. Συμπεραίνεται, λοιπόν, ότι υφίστανται ποικίλοι ορισμοί της υπό εξέταση έννοιας που, παρ' όλο που μπορεί να διαφέρουν, συγκλίνουν προς το ότι η επιμόρφωση εξυπηρετεί εν γένει τη βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Ενδεχομένως, ο πλέον ολοκληρωμένος ορισμός έχει δοθεί από τον Χατζηδήμου (2012: 95), σύμφωνα με τον οποίον ως επιμόρφωση νοείται «μια σειρά προγραμματισμένων ή άτυπων δραστηριοτήτων οι οποίες αποβλέπουν, μεταξύ άλλων, στον εκσυγχρονισμό των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς και στην προσωπική και επαγγελματική εξέλιξη και την κάλυψη των ελλείψεων της αρχικής εκπαίδευσής τους». Μάλιστα, ο Ξωχέλλης (2005) θεωρεί ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο σημερινό κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο αποτελεί το πιο ουσιαστικό τμήμα της επαγγελματικής του ανάπτυξης. Αφορά μία διαδικασία μακροχρόνια στην οποία εμπλέκεται ο εκπαιδευτικός από την είσοδό του στον επαγγελματικό χώρο μέχρι τη διακοπή της επαγγελματικής του σταδιοδρομίας. Εν ολίγοις, η επιμόρφωση δεν συνιστά μία απλή σειρά προγραμμάτων που οργανώνονται από διάφορους φορείς, αλλά μία διαδικασία η οποία αντιστοιχεί σε μία ορισμένη στάση ζωής από την πλευρά των εκπαιδευτικών (Ξωχέλλης, 2005).

Τα οφέλη που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους στα ποικίλα προγράμματα επιμόρφωσης, περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, τα εξής:

1. Καλύπτονται τα γνωστικά ελλείμματα των εκπαιδευτικών σε διάφορους τομείς
2. Βελτιώνεται η διαχείριση της τάξης από τον εκπαιδευτικό
3. Βελτιώνονται οι δεξιότητες που αφορούν την αντιμετώπιση τυχόν μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών.
4. Δημιουργούνται κίνητρα αυτομόρφωσης στους εκπαιδευτικούς
5. Ενισχύεται η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στον εαυτό τους, καθώς και η αυτοπεποίθησή τους
6. Οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται καλύτερα στις σύγχρονες προκλήσεις (αξιοποίηση νέων τεχνολογιών, πολυπολιτισμικότητα κ.ά.).

Σε ό,τι αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με ζητήματα που αφορούν τη γονεϊκή εμπλοκή, αντίστοιχα προγράμματα άρχισαν να υλοποιούνται (λ.χ. στις

Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής) μόλις κατά τη δεκαετία του 2000, αν και η γονεϊκή εμπλοκή είχε ήδη αναγνωριστεί ως ιδιαίτερο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας αρκετά έτη πριν (Casper et al., 2011; Brown et al., 2014). Απεναντίας, σε ελληνικό επίπεδο, παρ' όλο που η σημασία της ανάπτυξης από τους εκπαιδευτικούς δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη γονεϊκή εμπλοκή έχει αναγνωρισθεί, απουσιάζουν τόσο σχετικά προγράμματα ενδοσχολικής ή εξωσχολικής επιμόρφωσης, όπως επίσης και έρευνες που να επισημαίνουν το φαινόμενο αυτής της απουσίας και στις οποίες να διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα πιθανά οφέλη των συγκεκριμένων προγραμμάτων, την αναγκαιότητα αυτών, το ακριβές τους περιεχόμενο και τους τρόπους υλοποίησής τους. η παράμετρος της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων φαίνεται να έχει υποβαθμιστεί ή και να αγνοηθεί κατά τον σχεδιασμό προγραμμάτων επιμόρφωσης, καθώς μεγαλύτερη βαρύτητα δίνεται στα ζητήματα του σχεδιασμού και την εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων, τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) και, προσφάτως, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

### **1.5. Επιμορφωτικές ανάγκες**

Οι επιμορφωτικές ανάγκες μπορούν να προσδιοριστούν ως οι θεωρητικές και πρακτικές ανάγκες που ο εκπαιδευτικός θεωρεί ότι οφείλει να καλύψει διά μέσου της προσέγγισης θεμάτων ή θεματικών αντικειμένων που θα καταστήσουν αποτελεσματική την επιμόρφωσή του (Γκόλιαρης, 1998). Ειδικότερα, ως ανάγκη μπορεί να οριστεί η διαφορά μεταξύ της υφιστάμενης και της απαιτούμενης ή επιθυμητής κατάστασης σε ό,τι αφορά γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που συνδέονται με την επιτέλεση μίας επαγγελματικής δραστηριότητας, ιδίως στον τομέα παροχής υπηρεσιών (JICA, 2012).

Σύμφωνα με τους Βεργίδη & Καραλή (1999), οι επιμορφωτικές ανάγκες μπορούν να διακριθούν σε υποκειμενικές και σε αντικειμενικές. Μία επιμορφωτική ανάγκη μπορεί να θεωρηθεί υποκειμενική όταν συνιστά αντίληψη ή έκφραση του ίδιου του ατόμου και προέρχεται από τη συνειδητοποίηση μίας αλλαγής ή/και μίας αλλαγής. Αντικειμενική ανάγκη είναι εκείνη η οποία υποδεικνύεται από το εξωτερικό περιβάλλον του ατόμου, συνήθως από τις αλλαγές ορισμένων θεσμοθετημένων κανόνων που διέπουν τον τομέα της εκπαίδευσης.

Σε μία διευρυμένη προσέγγιση, ο Χασάπης (2000: 31) αναφέρει πως εκπαιδευτική ανάγκη νοείται «κάθε γνώση, δεξιότητα ή στάση που είναι αναγκαία αλλά μη διαθέσιμη από ένα

άτομο, για την επαρκή και πλήρη εκτέλεση μιας εργασίας ή γενικότερα μιας δραστηριότητα που περιλαμβάνει ένα σύνολο εργασιών». Οι Βεργίδης & Καραλής (1999: 33) θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες δημιουργούνται όταν «στις ενδοψυχικές ή/και διαπροσωπικές αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή των ανθρώπων ή/και στις αλλαγές που γίνονται στο περιβάλλον τους η εκπαίδευση αποτελεί μία απάντηση που συμβάλλει στην προσαρμογή τους στη νέα κατάσταση».

Οι επιμορφωτικές ανάγκες είναι δυνατόν να διακριθούν στις ακόλουθες τρεις κατηγορίες, αναλόγως του βαθμού που αυτές γίνονται αντιληπτές και εκφράζονται από τα επιμορφούμενα άτομα (Βεργίδης & Καραλής, 1999):

1. Τις συνειδητές και ρητές ανάγκες
2. Τις συνειδητές και μη ρητές ανάγκες
3. Τις λανθάνουσες ανάγκες.

Σε πολλές περιπτώσεις, οι επιμορφωτικές ανάγκες διατυπώνονται σε σχέση με τα επίπεδα γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων. Ως γνώση μπορεί να οριστεί η κατάληψη μίας διαδικασίας μελέτης, διερεύνησης και αναστοχασμού που συνεπάγεται την κατανόηση μίας έννοιας, ενός συνόλου εννοιών ή κάποιου φαινομένου. Ως δεξιότητα μπορεί να οριστεί η ικανότητα για την υλοποίηση μίας εργασίας ή μίας σειράς εργασιών που έχει νοητικό ή πρακτικό χαρακτήρα (Χασάπης, 2000). Τέλος, ως στάση μπορεί να οριστεί ένα σύνολο αντιλήψεων και αξιών βαθιά ριζωμένων οι οποίες υιοθετούνται από τα άτομα και βάσει του εν λόγω συνόλου καθορίζεται η συνήθης συμπεριφορά τους. Ως πρακτική αναφέρεται η εφαρμογή των παραπάνω κατά την καθημερινή επιτέλεση του διδακτικού έργου (Κόκκος, 1999).

Η διερεύνηση και η καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, όπως και των επαγγελματιών εν γένει, οφείλει να είναι σε αρκετές περιπτώσεις λεπτομερής και εστιασμένη, αφού οι εκάστοτε επιμορφωτικές ανάγκες καθορίζονται από ένα ορισμένο πλαίσιο αναφοράς (εθνικό, περιφερειακό ή/και τοπικό) και από το εκάστοτε κοινωνικό, οικονομικό ή/και πολιτισμικό πλαίσιο. Η διερεύνηση ή η εκτίμηση των επιμορφωτικών αναγκών αποτελεί εργαλείο το οποίο αξιοποιείται με στόχο τον προσδιορισμό της διαφοράς μεταξύ της υφιστάμενης και της απαιτούμενης ή επιθυμητής κατάστασης σε ό,τι αφορά τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητες ενός επαγγελματία (στην προκειμένη περίπτωση, ενός εκπαιδευτικού). Εφόσον η ανάγκη είναι κατά βάση εκπαιδευτική, μπορεί



σχεδιασμένη εκπαιδευτική εμπειρία η οποία θα του παράσχει γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που θα να ικανοποιηθεί διά μέσου της συμμετοχής του επαγγελματία σε μία κατάλληλα συνεισφέρουν στην καλύτερη επίδοση και απόδοσή του σε ένα αντικείμενο (Βάρσος, 2015).

Βάσει της JICA (2012), τα στάδια που συγκροτούν τη διαδικασία διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών, σύμφωνα με το μοντέλο «Σχεδιασμός, Εκτέλεση, Αξιολόγηση» (“Planning, Implementation, Evaluation”, PIE) είναι τα ακόλουθα:

1. Ο προσδιορισμός των αναγκών και των προβλημάτων, που περιλαμβάνει τον προσδιορισμό του οργανωτικού πλαισίου (του ρόλου, του στόχου, των ευθυνών και της πολιτικής), την πραγματοποίηση της ανάλυσης των διαφορών, μέσω του προσδιορισμού της υφιστάμενης και της επιθυμητής ή αναγκαίας επίδοσης, και ο καθορισμός των στόχων του προγράμματος επιμόρφωσης.
2. Ο σχεδιασμός της ανάλυσης των αναγκών, μέσω του προσδιορισμού του πληθυσμού-στόχου ο οποίος θα εκπαιδευτεί, της ομάδας από την οποία θα ληφθούν τα ερευνητικά δεδομένα και του χρονοδιαγράμματος. Στον σχεδιασμό της ανάλυσης των αναγκών περιλαμβάνεται και ο προσδιορισμός των υπευθύνων για τη διεξαγωγή της διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών.
3. Η συλλογή των δεδομένων μέσω της διεξαγωγής συνεντεύξεων ή/και της χορήγησης ερωτηματολογίων, της ανασκόπησης βιβλιογραφίας για υπάρχοντα προγράμματα επιμόρφωσης και της παρατήρησης ατόμων κατά τη διάρκεια της εργασίας τους.
4. Η ποιοτική ή/και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, η αποτύπωση των ευρημάτων, η διατύπωση των συμπερασμάτων και των προτάσεων και η σύνταξη έκθεσης.
5. Η παροχή κατάλληλης ανατροφοδότησης διά της παρουσίασης της έκθεσης στα ενδιαφερόμενα μέρη και του καθορισμού των επόμενων βημάτων, ούτως ώστε να προετοιμασθεί το επιμορφωτικό πρόγραμμα.





## **Κεφάλαιο 2. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Σκιαγράφηση μοντέλων, τεχνικών και πολιτικών επιμόρφωσης**

### **2.1. Μοντέλα και μορφές επιμόρφωσης**

Η τυπολογία των μορφών επιμόρφωσης μπορεί να διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα, καθώς διαφοροποιούνται το κύριο ιδεολογικό πλαίσιο, οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, οι απαιτήσεις του εφαρμοζόμενου εκπαιδευτικού συστήματος και οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση, όπως αυτές αποτυπώνονται στο καθημερινό εκπαιδευτικό έργο.

Σύμφωνα με την τυπολογία του Eraut (1987), η οποία κυριαρχεί τόσο στη διεθνή όσο και την ελληνική βιβλιογραφία, υφίστανται τέσσερις προσεγγίσεις αναφορικά με την επιμόρφωση (σε φιλοσοφική, επί της ουσίας, βάση), οι οποίες είναι οι εξής:

1. Του ελλείμματος
2. Της ανάπτυξης των επαγγελματιών
3. Της αλλαγής
4. Της επίλυσης προβλημάτων.

Στην πρώτη προσέγγιση θεωρείται δεδομένο το ελλειμματικό γνωστικό υπόβαθρο των επαγγελματιών είτε εξαιτίας της μη επαρκούς βασικής εκπαίδευσης είτε εξαιτίας κάποιας αδυναμίας αυτών να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους. Στη δεύτερη προσέγγιση ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως ένας επαγγελματίας του οποίου οι δεξιότητες και η αποτελεσματικότητα βελτιώνονται ανάλογα με την εμπειρία, την εσωτερική ανάγκη της επιμόρφωσης και την καθημερινή πρακτική. Το μοντέλο της αλλαγής εδράζεται στην αντίληψη ότι οι σχολικές μονάδες προσιδιάζουν σε ζωντανούς οργανισμούς και, κατά συνέπεια, επηρεάζονται από τις αλλαγές στο πολιτικό, οικονομικό, ιδεολογικό και πολιτιστικό επίπεδο. Ως μέλη του οργανισμού οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προσαρμόζονται στις νέες καταστάσεις και να επαναπροσδιορίζουν τις ανάγκες τους σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο. Η τέταρτη προσέγγιση αναφέρεται σε μία αποφασιστικής σημασίας δεξιότητα «ζωής», την οποία είναι αναγκαίο να αναπτύξουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, εφόσον εκείνοι είναι αυτοί που καλούνται να προβούν στην επίλυση προβλημάτων τα οποία εμφανίζονται κατά την επιτέλεση του καθημερινού εκπαιδευτικού

τους έργου. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται ως οι πλέον κατάλληλοι για κάτι τέτοιο, καθώς τα εμφανιζόμενα προβλήματα διαφοροποιούνται ως προς την ένταση και το περιεχόμενο από τη μία σχολική μονάδα στην άλλη, αφού συναρτώνται άμεσα με το ειδικό προφίλ του πληθυσμού των μαθητών και των μαθητριών και με το οικονομικό και το κοινωνικό πλαίσιο κάθε περιοχής.

Επίσης, σύμφωνα με την Καραγιάννη (2018), η παράμετρος που διαμορφώνει ειδικές επιμορφωτικές κατηγορίες είναι εκείνη του πλαισίου διεξαγωγής. Οι παραδοσιακές μορφές επιμόρφωσης, οι οποίες βασίζονται κατά κύριο λόγο στην εισήγηση και τη διάλεξη, συνεχίζουν να δέχονται έντονη κριτική, καθώς αυτές καθιστούν τους εκπαιδευτικούς παθητικούς δέκτες πληροφοριών που δεν έχουν ουσιαστικά τη δυνατότητα αυτενέργειας. Κατά τον Lieberman (1996), οι σύγχρονες μορφές επιμόρφωσης πρέπει να αποσκοπούν στην προσωπική και επαγγελματική ενδυνάμωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αυτές μπορούν να διακριθούν στις ακόλουθες πέντε κατηγορίες:

1. Την εξωσχολική επιμόρφωση
2. Την ενδοσχολική επιμόρφωση
3. Την εξ αποστάσεως επιμόρφωση
4. Την έρευνα-δράση
5. Τα δίκτυα μάθησης που συγκροτούν οι εκπαιδευτικοί.

Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι πλέον διαδεδομένες μορφές επιμόρφωσης, που στηρίζονται κυρίως στην παραδοσιακή διάλεξη σεμιναριακού τύπου των εισηγητών (επιμορφωτών). Η εξωσχολική επιμόρφωση τις περισσότερες φορές είναι κεντρική και περιλαμβάνει ενιαία θεματική για το σύνολο των εκπαιδευτικών, εξυπηρετώντας ιδιαίτερες ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Day (2004) διαπιστώνει ότι οι συγκεκριμένες μορφές επιμόρφωσης αδυνατούν να συμπεριλάβουν στο περιεχόμενό τους τα καθημερινά προβλήματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ ο Μαυρογιώργος (1999) αναφέρει ότι αυξάνουν την απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης.

Η επιμόρφωση που λαμβάνει χώρα εντός σχολικού περιβάλλοντος θεωρείται από τους Ξωχέλλη & Παπαναούμ (2005) ως μία ευέλικτη αποκεντρωμένη μορφή επιμόρφωσης, σχεδιαζόμενη με βάση τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της εκάστοτε

σχολικής μονάδας. Αυτό το είδος επιμόρφωσης εξυπηρετεί τη σχολική αυτονομία και την ενεργητική παρουσία των εκπαιδευτικών στο σύνολο των φάσεων των επιμορφωτικών δραστηριοτήτων (από τη φάση του σχεδιασμού έως τη φάση της τελικής αξιολόγησης). Με άλλα λόγια, σε αυτή την περίπτωση ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναλάβει πρωτοβουλίες, να οραματιστεί, να σχεδιάσει και να υλοποιήσει. Η ενεργητική επιμόρφωση συνεπάγεται την επαγγελματική και την προσωπική εξέλιξη των ατόμων, αφού στα μαθησιακά αποτελέσματά της περιλαμβάνεται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, του σχεδιασμού, της λήψης αποφάσεων και άλλων δεξιοτήτων. Υφίσταται, ωστόσο, ο κίνδυνος μη ανταπόκρισης των σχολικών μονάδων στις απαιτήσεις του προγράμματος επιμόρφωσης, ιδίως εξαιτίας της έλλειψης εξειδικευμένου προσωπικού ή/και υλικοτεχνικών υποδομών. Επιπλέον, οι εκάστοτε κυβερνήσεις μπορεί να θεωρήσουν την ενδοσχολική επιμόρφωση ως λύση οικονομική, ιδιαίτερα σε περιόδους οικονομικής ύφεσης, χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα διασφάλισης και αξιολόγησης της ποιότητας των γνώσεων που παρέχονται.

Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση εντάσσεται στον ευρύτερο τομέα της εξ αποστάσεως μάθησης. Διαμορφώθηκε ως απόκριση στην ανάγκη για εύρεση σύγχρονων και ευέλικτων μορφών μαθήσεως, οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να ρυθμίζουν τη συχνότητα, τον τρόπο και τον ρυθμό με τον οποίον θα αποκτούν πρόσβαση στις νέες γνώσεις. Η εξέλιξη των τεχνολογικών μέσων είχε ως αποτέλεσμα τη ανάπτυξη της «ηλεκτρονικής μάθησης» (“e-learning”), με την οποία οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό, όταν έχουν τη δυνατότητα, και μάλιστα στον χώρο τους, ακόμη και στις ιδιαίτερα δυσπρόσιτες περιοχές. Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση ενθαρρύνει τη διαδικασία της αυτομάθησης (self-directed learning), ενώ δεν εμποδίζει τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Επίσης, συνιστά μία σχετικά οικονομική επιλογή, καθώς συνήθως απαιτείται απλώς η εγκατάσταση ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή στον χώρο του εκπαιδευόμενου (Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005).

Εν τούτοις, η εξατομικευμένη μάθηση, η οποία αντιστοιχεί σε ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά και πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης αποτελεί δυνάμει ένα από τα σημαντικότερα μειονεκτήματά της. Κατά την Κωστίκα (2004), η εξατομίκευση συνεπάγεται τη διαμόρφωση σχέσεων απρόσωπου χαρακτήρα, με αποτέλεσμα το άτομο να στερείται τη διαπροσωπική επικοινωνία η οποία αναπτύσσεται στις δράσεις που λαμβάνουν χώρα διά ζώσης. Η αλληλεπίδραση μεταξύ εισηγητών και

εκπαιδευόμενων είναι απαραίτητη για την ενίσχυση και την υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας, ώστε να επιτυγχάνεται η πρόσκτηση της γνώσης. Ωστόσο, το συγκεκριμένο επιχείρημα μπορεί να καταρριφθεί από το γεγονός ότι το ψηφιακό μαθησιακό περιβάλλον παρέχει τη δυνατότητα ασύγχρονης ή σύγχρονης επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους εισηγητές ή/και τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους. Επίσης, η χρήση των χώρων διαλόγου και συζήτησης (fora) παρέχει τη δυνατότητα δημοσιοποίησης προβληματισμών και ανταλλαγής απόψεων, στοιχείο που ενισχύει την αλληλεπίδραση στο πλαίσιο της διαδικασίας επιμόρφωσης (Καραγιάννη, 2018).

Εξάλλου, η διαδικασία της αυτομάθησης ενισχύεται από την εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Η αυτομάθηση θεμελιώνεται, σύμφωνα με τον Hiemstra (1991), στη γνωστική αυτοκαθοδήγηση ενός ατόμου. Το άτομο αναλαμβάνει να επιλέξει τι απαιτείται να μάθει, από ποια πηγή και με ποιον τρόπο, και οι συγκεκριμένες ενέργειες πραγματοποιούνται στη βάση δεξιοτήτων, όπως της λήψης αποφάσεων και της κριτικής σκέψης. Κατά τον Gibbs (1979), η αυτομάθηση συνδέεται στενά με την «αυτόνομη μάθηση», έννοια που βασίζεται κυρίως στη γνώση του εαυτού και την ανεξαρτησία της σκέψεως, στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, εν γένει, συμπεριλαμβανομένης της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα-δράση αποτελεί έναν ακόμη πιο συμμετοχικό και, κατά συνέπεια, ενεργητικό τύπο επιμόρφωσης, στον οποίο ενσωματώνεται η αυτομάθηση και η αυτόνομη μάθηση. Σε αυτό το είδος επιμόρφωσης ο εκπαιδευτικός τίθεται στο επίκεντρο των διαφόρων δράσεων, από τη φάση του σχεδιασμού έως την υλοποίηση και την αποτίμησή τους. Ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται ως αναστοχαζόμενος επαγγελματίας και όχι ως απλός μεταφορέας γνώσεων. Βασικό στόχο της έρευνας-δράσης συνιστά, πέραν της ενεργού εμπλοκής των επαγγελματιών, η βελτίωση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης στο σχολικό περιβάλλον διά του μετασχηματισμού τόσο της γνώσης όσο και της εμπειρίας. Σε αυτή την περίπτωση, τίθενται ερευνητικά ερωτήματα από τους εκπαιδευόμενους τα οποία και αντανακλούν με ρεαλιστικό τρόπο τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε καθημερινή βάση. Ακολουθούν η ανάλυση και ο αναστοχασμός, με τελικό στόχο τη διαμόρφωση νέων προτάσεων οι οποίες θα είναι δυνατόν να μεταβάλουν το εκπαιδευτικό έργο και περιβάλλον με την αύξηση της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών και τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας. Κατά τη Ζωγράφου (2002), η έρευνα-δράση απαιτεί ένα ισχυρό επιστημολογικό και θεωρητικό υπόβαθρο εκ μέρους των

εκπαιδευτικών, το οποίο λειτουργεί ως βάση επί της οποίας αυτοί θα στηριχθούν για να προβούν στις παρατηρήσεις, τις αναλύσεις και τη διατύπωση προβληματισμών αναφορικά με τις πρακτικές τους. Επιπροσθέτως, για την αποτελεσματική συμμετοχή τους σε αυτό το είδος επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαθέτουν δεξιότητες, όπως η δυνατότητα προσέγγισης της οπτικής του άλλου στο ίδιο ζήτημα, η ενσυναίσθηση και η ευελιξία της σκέψης. Επομένως, με αυτόν τον τρόπο ενισχύονται η ανταλλαγή αποδοτικών διδακτικών πρακτικών και η συνεργατικότητα των επαγγελματιών, ενώ προωθείται η καλλιέργεια των λεγόμενων «κοινοτήτων μάθησης», που δομούνται στη συσσωρευμένη εμπειρία των εκπαιδευτικών.

Το τέταρτο είδος επιμόρφωσης αντιστοιχεί στα δίκτυα μάθησης, των οποίων η λειτουργία βασίζεται στην κουλτούρα συνεργασίας μεταξύ επαγγελματιών της ίδιας εκπαιδευτικής μονάδας ή/και άλλων με στόχο να μοιραστούν διδακτικές τεχνικές, καλές πρακτικές, εμπειρίες και προβληματισμούς που σχετίζονται με το έργο τους και την ενδυνάμωσή τους σε επαγγελματικό επίπεδο (Lieberman, 1996).

Στα δίκτυα μάθησης μπορεί να ειπωθεί ότι ενσωματώνονται αρκετές από τις κύριες αρχές της επιμόρφωσης που πραγματοποιείται σε ενδοσχολικό επίπεδο, αλλά και της έρευνας-δράσης, καθώς η αποδοτική λειτουργία των δικτύων προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των εκπαιδευτικών και τη διάθεσή τους για επαγγελματική εξέλιξη και ανάπτυξη. Κατά την Καραγιάννη (2018), τα δίκτυα μάθησης αποτελούν καινοτόμο είδος επιμόρφωσης, εφόσον η λειτουργία τους στοχεύει όχι μόνον στη διασχολική συνεργασία, αλλά και στην εμπλοκή επιπλέον φορέων, όπως για παράδειγμα των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η συμμετοχή των τελευταίων συνεπάγεται την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης επιμόρφωσης, ενώ παράλληλα ενισχύεται ο επαγγελματισμός των συμμετεχόντων. Η συγκεκριμένη μορφή επιμόρφωσης στηρίζει τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να συνεργαστούν με συναδέλφους τους, τους οποίους ενδεχομένως δεν θα ήταν δυνατόν να συναντήσουν με άλλον τρόπο. Ως εκ τούτου, ενισχύεται η εξωστρέφειά τους και, συνακόλουθα, η εξωστρέφεια των σχολικών μονάδων όπου εργάζονται. Είναι ευνόητο ότι κατ' αυτόν τον τρόπο ενισχύονται οι συνεργατικές ικανότητές τους, αλλά και οι ικανότητες αναστοχασμού, ετεροπαρατήρησης και αυτοπαρατήρησης.

Συνολικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι παραπάνω μορφές επιμόρφωσης, ιδίως στην περίπτωση που λειτουργήσουν συνδυαστικά, εντάσσονται σε μία περισσότερο προοδευτική θεώρηση του έργου που προσφέρει ο εκπαιδευτικός, αφού ο εκπαιδευτικός,

συμμετέχοντας στα προγράμματα επιμόρφωσης, αποκτά τον απαραίτητα βαρύνοντα ρόλο στον προσδιορισμό των ιδιαίτερων αναγκών του. Με τη συμμετοχή του αντιμετωπίζεται ως επιμορφούμενος «διά βίου», λαμβάνει υπ' όψιν του σε ρεαλιστικό επίπεδο την προοπτική της επαγγελματικής του εξέλιξης, ενημερώνεται για τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και ενθαρρύνεται να μετατρέψει τη μάθηση σε μία κοινωνική εμπειρία διά της συνεργασίας με συναδέλφους του και της ένταξής του σε δίκτυα μάθησης. Ταυτοχρόνως, η εκπαιδευτική μονάδα γίνεται ένας «μανθάνων οργανισμός» (“learning organization”), κατά τα πρότυπα των μεταρρυθμιστικών τάσεων που κατά τα τελευταία δεκαπέντε έτη επικρατούν στον ευρωπαϊκό χώρο και συνδέονται με τις προσπάθειες για «εκδημοκρατισμό», περιορισμό της γραφειοκρατίας και αποκέντρωση των εκπαιδευτικών οργανισμών (Καραγιάννη, 2018).

## **2.2. Τεχνικές επιμόρφωσης**

Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, οι τεχνικές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πηγάζουν από τον τομέα της Εκπαίδευσης Ενηλίκων και υιοθετούν το σύνολο των βασικών αρχών της. Βασίζονται κατ' εξοχήν στην αντιμετώπιση του ενηλίκου εκπαιδευομένου ως ενός ατόμου που φέρει συναισθήματα, σκέψεις, εμπειρίες, βιώματα και επιθυμίες καθ' όλη τη διάρκεια της συμμετοχής του στο πρόγραμμα επιμόρφωσης. Ο πρωταγωνιστικός ρόλος της προσωπικής εμπειρίας στη μαθησιακή διαδικασία υπογραμμίστηκε αρχικά από τον John Dewey και, πιο συγκεκριμένα, στο σύγγραμμά του «Εμπειρία και Εκπαίδευση» (1938). Αργότερα, κατά τη δεκαετία του 1960, ο Carl Rogers αναφέρθηκε στη σημασία αξιοποίησης των βιωμάτων και των εμπειριών των ενηλίκων εκπαιδευόμενων, ούτως ώστε να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι (Κόκκος, 2005). Σύμφωνα με τις σύγχρονες αντιλήψεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι τεχνικές επιμόρφωσης, τόσο σε ό,τι αφορά τη σύλληψη και τον σχεδιασμό τους, όσο και αναφορικά με την πρακτική τους εφαρμογή, περιλαμβάνουν τα βασικά χαρακτηριστικά των κύριων θεωριών μάθησης που διέπουν την εκπαίδευση των ενηλίκων. Παρακάτω θα παρουσιαστούν συνοπτικά οι πλέον συνήθεις τεχνικές επιμόρφωσης, όπως έχουν περιγραφεί από τον Κόκκο (1999).

Η εισήγηση είναι η πλέον παραδοσιακή τεχνική επιμόρφωσης, με την πραγματοποίηση της οποίας δημιουργείται η αίσθηση της «ασφάλειας» στα εκπαιδευόμενα άτομα, αφού τα τελευταία αρκούνται στην καταγραφή των σημείων ενδιαφέροντος, χωρίς να απαιτείται η



επεξεργασία συγκεκριμένων θεμάτων από αυτά. Η εισήγηση δεν χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερες απαιτήσεις σε ό,τι αφορά την προετοιμασία και την υλοποίησή της, διατηρώντας παράλληλα το πλεονέκτημα της μεταφοράς οργανωμένων γνώσεων και της επέκτασης εντός ενός σχετικά σύντομου χρονικού διαστήματος στην εννοιολόγηση ακόμη και σύνθετων όρων. Τα ουσιαστικά μειονεκτήματά της αντιστοιχούν στην παθητική, κατά βάση, συμμετοχή των ατόμων που επιμορφώνονται, καθώς και την αδυναμία ανάπτυξης και καλλιέργειας των δημιουργικών τους ικανοτήτων.

Η τεχνική της πρακτικής άσκησης μπορεί να λάβει τη μορφή ομαδικής ή ατομικής εργασίας. Αποσκοπεί στην επεξεργασία κάποιου ζητήματος ή/και τη διαχείριση ενός προβλήματος. Ο ρόλος των εκπαιδευτών είναι ουσιαστικός, καθώς εποπτεύει, αλλά και κατευθύνει την όλη διαδικασία στην οποία περιλαμβάνεται αρχικά η παρουσίαση του θεωρητικού πλαισίου (των γενικών αρχών), έπειτα η δράση και, τέλος, η ανάλυση των συγκεντρωμένων αποτελεσμάτων. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν ενεργητικά και η αυτοπεποίθησή τους αυξάνεται, αφού ενισχύονται θετικά διά μέσου της επίλυσης προβλημάτων, ενώ αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες προς αυτή την κατεύθυνση. Η προετοιμασία της πρακτικής άσκησης από τους εκπαιδευτικούς πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτική. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι θα πρέπει να είναι καλά μελετημένοι, με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπάρχουν εναλλακτικοί και εφικτοί τρόποι εφαρμογής της πρακτικής.

Η τεχνική της «μελέτης περίπτωσης» (“casestudy”) αφορά την παρουσίαση ενός υποθετικού ή υπαρκτού παραδείγματος με στόχο τη διερεύνησή του σε βάθος, τον προσδιορισμό των παραγόντων οι οποίοι έχουν οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας τέτοιας κατάστασης, αλλά και την εξεύρεση λύσεων. Αποσκοπεί στην εμπέδωση εκείνων των γνώσεων που είχαν παρουσιαστεί σε θεωρητικό πλαίσιο, καθώς γίνεται η μετάβαση από το «ειδικό» στο «γενικό», εφόσον με τη μελέτη περίπτωσης πραγματοποιείται αναγωγή σε ευρύτερα και ποικίλα γνωστικά πεδία. Επιπλέον, εφαρμόζεται η ενεργητική μάθηση και ενισχύονται η σύνθεση και η ανάλυση πληροφοριών, η επίλυση προβλημάτων και η κριτική σκέψη. Η υιοθέτηση της τεχνικής της μελέτης περίπτωσης προϋποθέτει γνώσεις και ικανότητες των εκπαιδευτών. Έχει παρατηρηθεί μάλιστα το φαινόμενο οι επιλεγόμενες μελέτες περίπτωσης να μην συνδέονται με τις εμπειρίες και τα καθημερινά βιώματα των εκπαιδευομένων, με αποτέλεσμα η ενεργοποίηση των τελευταίων να είναι δύσκολη. Ο Jacques (2004) δίνει ιδιαίτερη σημασία στη δυνατότητα της μελέτης περίπτωσης να περιλαμβάνει στοιχεία πραγματικών περιστατικών, καθιστώντας κατ’

αυτόν τον τρόπο δυνατή την αποτύπωση της πραγματικής ζωής μέσα στην τάξη και, επομένως, τη διερεύνηση και εξακρίβωση των στοιχείων που την χαρακτηρίζουν.

Επιπλέον, ο Κόκκος (1999) αναφέρεται στη δυνατότητα υλοποίησης ενός παιχνιδιού ρόλων. Η τεχνική αυτή στηρίζεται στη διανομή ρόλων στους εκπαιδευόμενους. Οι ρόλοι συνδέονται με το ζήτημα που εξετάζεται, με σκοπό να κατανοούνται καλύτερα συγκεκριμένες έννοιες μέσω της βιωματικής προσέγγισης. Η τεχνική επιλέγεται σε περιπτώσεις όπου τα ζητήματα που διερευνώνται αγγίζουν συγκρουσιακές ή/και προβληματικές στάσεις, αντιλήψεις, συμπεριφορές και καταστάσεις. Το παιχνίδι ρόλων μπορεί να ενισχύσει τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων προς την ενεργητική κατεύθυνση, να αναπτύξει δεξιότητες διαπραγμάτευσης, επικοινωνίας και συνεργασίας και να διαμορφώσει τις κατάλληλες συνθήκες για πιθανή αναθεώρηση απόψεων και αλλαγή στάσεων. Όπως είναι ευνόητο, από την πλευρά των εκπαιδευτών απαιτούνται γνώσεις δυναμικής και επικοινωνίας των μελών της ομάδας, ενώ ενίοτε παρατηρείται έλλειψη διάθεσης ή απροθυμία των εκπαιδευομένων να προβούν σε ανάληψη ρόλων και να λειτουργήσουν με δημιουργικό τρόπο. Σύμφωνα με τον Jacques (2004), η συγκεκριμένη τεχνική μπορεί να αντιμετωπιστεί ως απειλή για κάποιους εκπαιδευόμενους, καθώς δεν είναι απλά μία τεχνική θεατρικού χαρακτήρα, αλλά πρόκειται για αποκάλυψη σκέψεων και συναισθημάτων.

Η τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων συνήθως δεν συνιστά αυτόνομη μέθοδο, αλλά εναλλάσσεται ή συνδυάζεται με άλλες. Σε αυτές ενσωματώνεται η σocraticή «μαιευτική». Εκείνοι που θέτουν τις ερωτήσεις είναι συνήθως οι εκπαιδευτές, όμως συχνά ο ρόλος δίνεται και στα εκπαιδευόμενα άτομα, καθώς προωθείται η αυτενέργειά τους και παρακινείται η σκέψη τους. Ταυτόχρονα, ενισχύεται η διαμόρφωση κριτικής ικανότητας και επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Αυτό που όμως δεν είναι αυτονόητο είναι το ότι τα άτομα διαθέτουν τις ίδιες γνώσεις στο υπό διερεύνηση γνωστικό αντικείμενο, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν, με αποτέλεσμα να περιορίζεται σε σημαντικό βαθμό η «βιωματικότητα» της μάθησης, καθώς η συγκεκριμένη τεχνική αξιοποιεί κυρίως το λόγο και όχι τόσο την πράξη.

Η τεχνική της συζήτησης συνεπάγεται την ενθάρρυνση της ανταλλαγής απόψεων μεταξύ των εκπαιδευομένων, ενώ αποσκοπεί στην προσέγγιση ενός ζητήματος μέσω εναλλακτικών προτάσεων και οπτικών, στοχεύοντας παράλληλα στην κατάθεση διαφόρων λύσεων και την καταγραφή των συμπερασμάτων. Κατά τον Jacques (2004), υφίστανται



ποικίλα είδη συζήτησης τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν, ώστε να επιτευχθούν οι μαθησιακοί στόχοι που τίθενται. Ένα από αυτά τα είδη αντιστοιχεί στην «καθοδηγούμενη συζήτηση», που αποτελείται από ερωτήσεις οι οποίες τίθενται από τους εκπαιδευτές αναφορικά με την εισήγηση που έχει παρουσιαστεί. Παράλληλα, προσφέρεται άμεση ανατροφοδότηση, χωρίς, ωστόσο, να ενθαρρύνεται σημαντικά η επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων. Στη «σταδιακή συζήτηση» λαμβάνει χώρα μία βαθμιαία προσέγγιση ενός ζητήματος μέσω ερωτήσεων. Στην «ελεύθερη συζήτηση» τον λόγο έχουν κυρίως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εμπλέκονται σε διαδικασία ανταλλαγής ιδεών και απόψεων, με στόχο να διερευνηθούν προσωπικές στάσεις και αντιλήψεις. Εν τέλει, με την «ανοιχτή συζήτηση» παρέχεται η δυνατότητα να εκφραστούν απόψεις άνευ κάποιου αυστηρού πλαισίου. Σε αυτή την περίπτωση, κύριος στόχος είναι ο αναστοχασμός, καθώς ενδέχεται οι εκπαιδευτικοί να προβούν σε αναθεώρηση αντιλήψεων και στάσεων ύστερα από τη συζήτηση αυτή (Κόκκος, 1999).

Η τεχνική της «χιονοστιβάδας» συγγενεύει με εκείνη της συζήτησης, αλλά εμφανίζει ορισμένες διαφοροποιήσεις. Η ανταλλαγή ιδεών και απόψεων μεταξύ των συμμετεχόντων διαρκεί μικρότερο χρονικό διάστημα, ενώ λαμβάνουν χώρα συνδυασμοί δραστηριοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου και ομαδικών και ατομικών εργασιών, ούτως ώστε να υλοποιηθούν οι μαθησιακοί στόχοι.

Η τεχνική του «καταιγισμού ιδεών» ή της «ιδεοθύελλας» (“brainstorming”) αφορά την αυθόρμητη, την ελεύθερη και τη μη καθοδηγούμενη έκφραση και διατύπωση φράσεων, λέξεων, ιδεών ή εικόνων αναφορικά με ένα ορισμένο ζήτημα. Δεν απαιτούνται προηγούμενες γνώσεις στο αντικείμενο, ενώ δεν προβλέπεται σχολιασμός ή κριτική των ιδεών που διατυπώνονται είτε κατά τη παρουσίασή τους είτε σε επόμενο στάδιο, με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα «ασφαλές» μαθησιακό πλαίσιο για τους εκπαιδευόμενους. Στο πλαίσιο αυτό απελευθερώνεται η σκέψη των συμμετεχόντων, ενισχύεται η ανεμπόδιστη συμμετοχή και καλλιεργούνται τόσο η φαντασία όσο και η δημιουργικότητα (Jacques, 2004).

Με την τεχνική της επίδειξης οι συμμετέχοντες στις επιμορφωτικές δραστηριότητες εκπαιδευτικοί οδηγούνται στη μάθηση μέσω της παρατήρησης του εκπαιδευτή, ο οποίος εκτελεί μία ορισμένη πρακτική, και της επανάληψης αυτής από εκείνους σε επόμενο στάδιο. Η επίδειξη αποσκοπεί τις περισσότερες φορές στην απόκτηση γνώσεων πρακτικού χαρακτήρα και, έτσι, η αξιοποίησή της έχει συμπληρωματικό χαρακτήρα, καθώς

εφαρμόζεται παράλληλα με άλλες τεχνικές, όπως της εισήγησης, της συζήτησης κ.ά. Η συγκεκριμένη τεχνική εγείρει το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων, καθώς η μάθηση παράγεται μέσω της πράξης. Ωστόσο, αδυνατεί να επιτελέσει την ενίσχυση της επικοινωνίας, της δημιουργικότητας και της ανάληψης πρωτοβουλιών.

Μία άλλη τεχνική που καταγράφεται από τον Κόκκο (1999) είναι εκείνη των ομάδων εργασίας. Στην οργάνωση και τον σχεδιασμό της τεχνικής αυτής κεντρική, ασφαλώς, είναι η έννοια της ομάδας, ενώ στην προετοιμασία της πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψιν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μελών της. Κεντρικό στοιχείο της λειτουργίας της τεχνικής αποτελεί, κατά τον Γκιάστα (1999), η αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων, ο δε Jacques (2004) αναφέρεται στο ότι το εννοιολογικό περιεχόμενο της ομάδας δεν περιορίζεται στη συνάθροιση των μελών της. Κατά την εφαρμογή της τεχνικής των ομάδων εργασίας οι εκπαιδευόμενοι επεξεργάζονται με ομαδικό πνεύμα καθορισμένα γνωστικά πεδία, μελετούν προβλήματα, προβαίνουν στην επίλυση αυτών, εκπονούν εργασίες, αναλύουν τα αίτια ενός προβλήματος και καταλήγουν σε κάποια συμπεράσματα. Με την τεχνική αυτή ενισχύονται τόσο η αλληλεπίδραση όσο και η συνεργατικότητα, ενώ το άτομο απαλλάσσεται από το άγχος της αποτυχίας, καθώς η συλλογικότητα συνεπάγεται την προφύλαξη του από πιθανά αρνητικά συναισθήματα που θα ήταν απότοκα μίας ελλιπούς εργασίας. Ωστόσο, η εν λόγω τεχνική ενδέχεται να είναι αρκετά απαιτητική για τους εκπαιδευτές, αφού θα πρέπει να εποπτεύουν και να συντονίζουν διαρκώς τις ομάδες, να καθορίζουν το χρονικό και το χωρικό πλαίσιο, αλλά και να ελέγχουν την παρουσίαση των αποτελεσμάτων.

Εν κατακλείδι, μπορεί να αναφερθεί ότι δεν μπορούν να διαχωριστούν οι αποτελεσματικές από τις μη αποτελεσματικές τεχνικές, καθώς τα παραπάνω είδη είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν με συμπληρωματικό τρόπο, ενώ κάθε ένα από αυτά μπορεί να ενδείκνυται για ιδιαίτερες περιπτώσεις. Είναι, ωστόσο, σημαντικό ότι το σύνολο των τεχνικών στοχεύουν στο να ενισχυθούν συγκεκριμένες δεξιότητες και να επιτεχθούν τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω της σύνδεσης της σκέψης με την ανάληψη δράσης (Κόκκος, 1999).

### **2.3. Υφιστάμενη επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην Ελλάδα**

Για τα ελληνικά δεδομένα, η επιμόρφωση μπορεί να διακριθεί αρχικά σε υποχρεωτική και σε προαιρετική. Η πρώτη αντιστοιχεί κατά βάση στην εισαγωγική επιμόρφωση στην οποία συμμετέχουν νεοδιόριστοι ή/και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί. Η εισαγωγική επιμόρφωση στοχεύει στο να ενταχθούν ομαλά οι παραπάνω εκπαιδευτικοί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και τους εξοπλίζει με γνώσεις σε σχέση με τις οργανωτικές εκπαιδευτικές δομές και τα καθήκοντά τους με πλαίσιο αναφοράς τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επίσης, παρέχει γνώσεις αναφορικά με ζητήματα παιδικής και εφηβικής ψυχολογίας, διδακτικής μεθοδολογίας, αξιοποίησης των ΤΠΕ και διαχείρισης του περιβάλλοντος της σχολικής τάξης. Η επιμόρφωση υποχρεωτικού χαρακτήρα είναι δυνατόν να επαναληφθεί μετά από την πάροδο κάποιων χρονικών διαστημάτων για το σύνολο των μονίμων εκπαιδευτικών, ιδίως όταν υπάρχει η ανάγκη ενημέρωσής τους για αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων, τη δομή ή/και το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, την εισαγωγή νέων μεθόδων διδασκαλίας και διδακτικών αντικειμένων, αλλά και την εισαγωγή και τη διαχείριση καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Πραγματοποιείται από τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και από τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου, διαρκεί μικρό χρονικό διάστημα και λαμβάνει χώρα κατά τις ώρες διδασκαλίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί απαλλάσσονται εκείνες τις ώρες από τα διδακτικά τους καθήκοντα. Η επιμόρφωση υποχρεωτικού χαρακτήρα αναφέρεται και στα στελέχη του τομέα της εκπαίδευσης, στοχεύοντας στην ενημέρωση αυτών σε θέματα εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας, διεύρυνσης του γνωστικού τους υποβάθρου και επαγγελματικής εξέλιξης (Καραγιάννη, 2018).

Η επιμόρφωση προαιρετικού χαρακτήρα αφορά το σύνολο των εκπαιδευτικών, μονίμων και αναπληρωτών. Παρέχεται συνήθως από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. και τμήματα πανεπιστημιακών ιδρυμάτων. Τα προγράμματα αυτά είναι μακράς ή βραχείας χρονικής διάρκειας και είναι δυνατόν να διενεργούνται εκτός και εντός διδακτικού ωραρίου (Καραγιάννη, 2018).

Τη δεκαετία του 2010 η οικονομική ύφεση δεν άφησε ανεπηρέαστο τον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Σημαντικότερες από όλες τις δυσμενείς εξελίξεις υπήρξαν η διακοπή της λειτουργίας του κύριου ιδρύματος που επωμιζόταν την οργάνωση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δηλαδή του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, καθώς και

του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) το 2012. Σύμφωνα με την πράξη Φ. 908/18254/Η, διεκόπη η προσφορά των επιμορφωτικών προγραμμάτων, τα οποία κατά τα προηγούμενα έτη προσανατολιζόνταν προς τις νέες τεχνολογίες και τις νέες εκπαιδευτικές εξελίξεις. Στη θέση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου είχε δημιουργηθεί το «Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής» (ΙΕΠ) το 2011 βάσει του Ν. 3966, νομικό πρόσωπο ιδιωτικού δικαίου με έργο υποστηρικτικό του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού. Κύριος στόχος του ΙΕΠ είναι η επιστημονική έρευνα και η διερεύνηση θεμάτων σχετικά με την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τις διαδικασίες μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά και την τεχνική και διαρκή υποστήριξη της εφαρμογής και του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής αναφορικά με τους παραπάνω τομείς. Τον ρόλο των σχολικών συμβούλων και των ΠΕΚ στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών έχουν αναλάβει από το 2018 οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου και τα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), σύμφωνα με τον Ν. 4547/2018 και την αριθμ. 158733/ΓΔ4/24-09-2018, ΦΕΚ 4299/2018 Β'/27-09-2018. Παρ' όλ' αυτά, έως τώρα τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ. δεν έχουν ανταποκριθεί στον ρόλο τους σε ό,τι αφορά τη δρομολόγηση και την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων εκπαιδευτικών (Α. Νικολαΐδης, προσωπική επικοινωνία, 23 Μαρτίου 2021).

Επομένως, κατά τα τελευταία έτη φαίνεται ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βασιζόταν πλέον κυρίως στις πρωτοβουλίες που είναι σε θέση να αναλάβουν οι σχολικοί σύμβουλοι και, έπειτα, οι συντονιστές εκπαιδευτικού έργου και, δευτερευόντως, οι σχολικές μονάδες και τα πανεπιστήμια, με περιστασιακό, ωστόσο, τρόπο και χωρίς να παρέχεται υποστήριξη οργανωμένη από κάποιον κεντρικό φορέα. Σύμφωνα με την Τριανταφύλλου (2014), οι ελληνικές σχολικές μονάδες, ιδίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχουν αναλάβει διάφορες πρωτοβουλίες με στόχο την υλοποίηση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης και να καλυφθούν οι ιδιαίτερες ανάγκες των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτές.

Συνοπτικά, αν εξαιρεθούν αποσπασματικές δράσεις, όπως για παράδειγμα το «Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης» που ξεκίνησε το 2011, τη δεκαετία του 2010 απουσίαζε η παροχή συστηματικής, μελετημένης και οργανωμένης επιμόρφωσης, παρά τον αριθμό σχετικών εμπειρικών και θεωρητικών εργασιών οι οποίες έχουν κατά καιρούς εκπονηθεί. Το γεγονός αυτό μπορεί να ερμηνευθεί όχι μόνον από την οικονομική ύφεση, αλλά και

από το ότι η επιμόρφωση εισαγωγικού χαρακτήρα, το μόνο είδος επιμόρφωσης το οποίο φαίνεται να υλοποιείται σε σταθερή βάση, πραγματοποιείται συχνά με βιαστικό τρόπο, χωρίς να έχει προηγηθεί ιδιαίτερα προσεκτικός σχεδιασμός του. Τα αίτια θα μπορούσαν να αναζητηθούν στις πολιτικές χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, την επιφανειακή συνεργασία μεταξύ ιθυνόντων και παιδαγωγών και τη συγκεντρωτική φύση της δημόσιας εκπαίδευσης, η οποία δεν αφήνει επαρκή περιθώρια για την ανάπτυξη πρωτοβουλιών επιμορφωτικού χαρακτήρα (Τριανταφύλλου, 2014). Εν συνεχεία, θα καταγραφούν στο παρόν σημείο ορισμένες χαρακτηριστικές διαχρονικές αδυναμίες που εμφανίζει η ελληνική επιμορφωτική πολιτική.

Μία συνήθης πρακτική στον ευρύτερο δημόσιο τομέα υπήρξε το ότι κάθε φορέας αποφάσιζε, συχνά ερήμην των άλλων, σχετικών ή μη, συμπτωματικά, συγκυριακά και αποσπασματικά· ως εκ τούτου, στις οργανωμένες επιμορφωτικές δράσεις αντανακλούσαν αυτά τα χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, η κρατική εκπαιδευτική πολιτική στηριζόταν στη βάση της θεώρησης ότι η ποιότητα των σχολικών μονάδων προσδιορίζεται ουσιαστικά από την ποιότητα των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα ο κοινωνικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης να εξαντλείται σε ατομική, κατά βάση, προσπάθεια. Πρόκειται, σύμφωνα με τη Φιλοκώστα (2010), για μια υπεραπλουστευμένη αντίληψη, αφού με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές απομονώνονται από το κοινωνικό, δομικό χαρακτήρα, πλαίσιο.

Επιπλέον, τα επιμορφωτικά προγράμματα στην Ελλάδα έχουν παραδοσιακά σχεδιασθεί και υλοποιηθεί στοχεύοντας στη διεύρυνση των γνώσεων και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού, χωρίς να λαμβάνεται μέριμνα για την προσωπική και την επαγγελματική του ανάπτυξη, ενώ δεν υιοθετείται ποικιλία επιμορφωτικών τεχνικών, όπως αυτές παρουσιάστηκαν και περιγράφηκαν σε προηγούμενο υποκεφάλαιο (Φιλοκώστα, 2010).

Επίσης, στην ελληνική επιμορφωτική πολιτική των εκπαιδευτικών αντανακλάται η συγκεντρωτική γραφειοκρατική δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία σε μεγάλο βαθμό περιορίζει τον ρόλο των εκπαιδευτικών σε εκείνον των παθητικών δεκτών. Πράγματι, η Φιλοκώστα (2010) παρατηρεί ότι οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετέχουν ούτε στις επιλογές, ούτε στις αποφάσεις, ούτε στον σχεδιασμό της επιμορφωτικής πολιτικής, στοιχεία που έχει επισημάνει ήδη από τη δεκαετία του 1990 η Δεδούλη (1998). Είναι συναφές ότι τα νομικά κείμενα τα οποία αναφέρονται σε ζητήματα επιμόρφωσης, όπως

νόμοι, σχέδια νόμων και προεδρικά διατάγματα, συχνά δεν ανταποκρίνονται ως προς το τι, εν τέλει, υιοθετείται στην πράξη, εφόσον νομικές προβλέψεις, όπως η δυνατότητα ανάδειξης των σχολικών μονάδων και των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων ως φορέων που συμμετέχουν στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, δεν αξιοποιούνται σε σημαντικό βαθμό.

Έπειτα, το θεσμικό πλαίσιο που αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν εδράζεται σε σχετική επιστημονική έρευνα και σε ειδικά συστήματα αξιολόγησης. Η συγκεκριμένη κατάσταση επιδεινώθηκε στο πλαίσιο της εφαρμογής μέτρων λιτότητας τη δεκαετία του 2010 και της διακοπής της λειτουργίας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Εδώ και δεκαετίες έχει παρατηρηθεί ότι στην πλειονότητα των περιπτώσεων μεταφέρονται πρότυπα του εξωτερικού χωρίς να έχει προηγηθεί ειδική μελέτη και, επομένως, χωρίς να προσαρμόζονται στις ρεαλιστικές ανάγκες των Ελλήνων εκπαιδευτικών (Καραμπίνη & Ψίλου, 2000).

Επιπλέον, στα επιμορφωτικά προγράμματα συχνά δεν λαμβάνονται υπ' όψιν οι αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, ιδίως δε η εθελούσια, δηλαδή η ενεργός και αυτοπροσδιοριζόμενη συμμετοχή τους στον σχεδιασμό, την υλοποίηση, την αξιολόγηση των προγραμμάτων επιμόρφωσης και, ίσως το σημαντικότερο, τον προσδιορισμό των αναγκών τους. Αντίθετα, εφαρμόζεται συνήθως η «σχολειοποιημένη» μορφή επιμόρφωσης και η «ακαδημαϊκή γνώση». Κατά συνέπεια, επικρατεί η αντίληψη ότι ο επιμορφωτής κατέχει αλήθειες που είναι αδιαμφισβήτητες, ενώ γνωρίζει όλες τις απαντήσεις σε προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί.

Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να καλούνται στα προγράμματα επιμόρφωσης ως υπάλληλοι που οφείλουν να καταστούν πιο αποτελεσματικοί με βάση την ακριβή εφαρμογή των εκπαιδευτικών μέτρων, καθώς, λόγω της συγκεντρωτικής φύσης του εκπαιδευτικού συστήματος, οι διαδικασίες επιμόρφωσης παραμένουν υπό την άμεση εποπτεία του Υπουργείου στο σύνολο των λειτουργιών της (περιεχόμενο, στόχοι, ορισμός εισηγητών, προσανατολισμός, κλπ.) (Φιλοκώστα, 2010).



### **Κεφάλαιο 3. Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην καλλιέργεια της επικοινωνίας εκπαιδευτικών- γονέων και το περιεχόμενο των σχετικών προγραμμάτων: Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

#### **3.1. Θεωρητικό υπόβαθρο**

Η αναγκαιότητα της αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων – κηδεμόνων τεκμαίρεται από τα ποικίλα οφέλη που αυτή συνεπάγεται για τους γονείς, τους μαθητές και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η ανάγκη διερεύνησης των ιδιαίτερων αναγκών των εκπαιδευτικών για την αύξηση της αποτελεσματικότητας στην εν λόγω επικοινωνία προκύπτει αφενός από τη σύνθετη διάσταση της επικοινωνίας αυτής και, επομένως, από την ύπαρξη ποικίλων εμποδίων που μπορεί να υφίστανται σε αυτή, αλλά και από την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης της γονεϊκής εμπλοκής σε σύγχρονα, εξειδικευμένα και μη, προγράμματα επιμόρφωσης στα οποία θα αναδεικνύεται η συγκεκριμένη διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στους παράγοντες που δυσχεραίνουν την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων υπεισέρχονται οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς και στους τρόπους εμπλοκής των τελευταίων στο σχολείο, οι στάσεις των γονέων απέναντι στους εκπαιδευτικούς, ο χρόνος που μπορούν ή επιθυμούν να διαθέσουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς για αυτή τη συνεργασία, οι διαφορές στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό επίπεδο μεταξύ των εκπαιδευτικών και γονέων, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού οργανισμού στον οποίον εργάζονται οι εκπαιδευτικοί.

Στη θεωρητική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι για την αποτελεσματική συνεργασία με τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί, όπως εξάλλου και άλλοι επαγγελματίες (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού κλπ.) θα πρέπει να διαθέτουν κατάλληλες δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας (Hornby, 2011). Αν και εν γένει οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν αρκετά καλές δεξιότητες στους τομείς της προφορικής παρουσίασης, της εξήγησης και της παροχής πληροφοριών, συνήθως οι δεξιότητες συμβουλευτικής, ακουστικής παρακολούθησης και διεκδικητικότητας είναι λιγότερο αναπτυγμένες (Turnbull et al., 2011). Αντίθετα, οι σχολικοί ψυχολόγοι και οι σύμβουλοι έχουν εκπαιδευτεί σε μεγαλύτερο βαθμό στην ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, ενώ αυτές

οι δεξιότητες είναι και εκείνες που συνεισφέρουν τα μέγιστα στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου. Μία άλλη κατηγορία δεξιοτήτων που αποβαίνει χρήσιμη για την επικοινωνία γονέων – κηδεμόνων είναι και η ικανότητα διαχείρισης ηγετικού ρόλου σε ομάδες και σε ημερίδες όπου συμμετέχουν γονείς (Hornby, 2011).

Φαίνεται ότι οι πλέον σημαντικές ικανότητες που απαιτούνται από την πλευρά του εκπαιδευτικού για τη συνεργασία του με τους γονείς αφορούν τη δυνατότητά του για ακουστική παρακολούθηση και, ειδικότερα, η προσήλωση, η παθητική ακουστική παρακολούθηση, η ενεργητική ακουστική παρακολούθηση και η παράφραση. Στις άλλες απαιτούμενες διαπροσωπικές δεξιότητες περιλαμβάνεται η διεκδικητική συμπεριφορά, όπου εντάσσονται οι ικανότητες να προβαίνουν σε αιτήματα ή παρακλήσεις και να τα απορρίπτουν, να παρέχουν εποικοδομητική ανατροφοδότηση, να διαχειρίζονται την κριτική και να επιλύουν προβλήματα. Επίσης, ως ιδιαίτερα χρήσιμες δεξιότητες προκρίνονται οι βασικές ικανότητες συμβουλευτικής, ιδίως αν αυτές εφαρμόζονται για την επίλυση ενός προβλήματος, διαδικασία που περιλαμβάνει ακουστική παρακολούθηση και επίδειξη διεκδικητικής συμπεριφοράς. Για να επιλύσουν ένα πρόβλημα κατ' αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί πρώτα από όλα θα πρέπει να ακούσουν τους γονείς, ώστε οι τελευταίοι να αναλύσουν τους προβληματισμούς τους ή τις ιδέες τους. Ακολούθως, οι γονείς θα πρέπει να βοηθηθούν στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν την προβληματική κατάσταση που αντιμετωπίζουν ή τον στόχο που έχουν θέσει. Εν τέλει, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βοηθήσουν τους γονείς να αποφασίσουν τι είδους δράση θέλουν να αναλάβουν. Η ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων για την εφαρμογή αυτού του απλού μοντέλου συμβουλευτικής θεωρείται ότι συνεισφέρει τα μέγιστα στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να καθιερώσουν μία παραγωγική σχέση με τους γονείς (Hornby, 2011). Ακολουθεί μία αναλυτική καταγραφή των επιμέρους διαπροσωπικών δεξιοτήτων που έχουν προταθεί από τον Hornby (2011) και υπεισέρχονται στην ακουστική παρακολούθηση.

Συνοπτικά, βάσει της θεώρησης του Hornby(2011) οι διαπροσωπικές δεξιότητες που είναι σκόπιμο να καλλιεργεί ο εκπαιδευτικός είναι οι ακόλουθες:

1. Παθητική και ενεργητική ακουστική παρακολούθηση
2. Επίδειξη διεκδικητικής συμπεριφοράς
3. Παράφραση



4. Διαχείριση της κριτικής και της επιθετικότητας
5. Διατύπωση και άρνηση αιτήματος/παράκλησης
6. Παροχή εποικοδομητικής ανατροφοδότησης
7. Επίλυση προβλημάτων
8. Δεξιότητες Συμβουλευτικής
9. Δεξιότητες διαχείρισης ομάδων (στην περίπτωση ομαδικής συνεργασίας).

## **3.2. Εμπειρικά δεδομένα**

### **3.2.1. Γενικές παρατηρήσεις**

Είναι γεγονός ότι μέχρι σήμερα είναι πολύ λίγες όχι μόνον οι έρευνες στις οποίες εξετάζονται οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιμόρφωσή τους σε ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής, αλλά και οι έρευνες όπου διερευνώνται οι παράγοντες που οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως τα σημαντικότερα εμπόδια στην αποτελεσματική τους συνεργασία με τους γονείς. Εν ολίγοις, σπανίζουν, τόσο σε διεθνές όσο και σε ελληνικό επίπεδο, εκείνα τα τεκμήρια εμπειρικής έρευνας που θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν ως βάση για τη διαμόρφωση επιμορφωτικών προγραμμάτων που θα ενίσχυαν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αναπτύξουν τις δεξιότητες που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν την επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών προς όφελος όλων των μερών που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό έργο.

### **3.2.2. Δεδομένα και έρευνες για τα εμπόδια στην αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών**

Οι Cameron & Lee (1997) εξέτασαν την ικανοποίηση 4 εκπαιδευτικών και γονέων 66 οικογενειών από την επικοινωνία εκπαιδευτικών-γονέων με χρήση ηχητικών μηνυμάτων ως εναλλακτικού μέσου επικοινωνίας. Η έρευνα βασίστηκε στην ανάλυση περιεχομένου των ηχητικών μηνυμάτων και στη χρήση ερωτηματολογίου που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι στην πλειονότητα των περιπτώσεων η επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών βελτιώθηκε, με

τα οφέλη να είναι περισσότερο εμφανή μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων των μεγαλύτερων σε ηλικία μαθητών. Επιπροσθέτως, αναδείχτηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως τόσο η προετοιμασία όσο και ο συντονισμός δραστηριοτήτων που αφορούν τη γονεϊκή εμπλοκή προϋποθέτει πολύ χρόνο, που δεν είναι διαθέσιμος σε όλες τις περιπτώσεις.

Οι Gettinger & Guestchow (1998) πραγματοποίησαν έρευνα με χρήση ερωτηματολογίου όπου συμμετείχαν 142 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τα αποτελέσματα της οποίας συμπέραναν ότι οι συμμετέχοντες θεωρούσαν ως κύρια εμπόδια την έλλειψη χρόνου των ιδίων και των γονέων, την έλλειψη δεξιοτήτων και γνώσεων των γονέων αναφορικά με τους τρόπους υποστήριξης των παιδιών τους στις κατ' οίκον εργασίες, καθώς και την αδυναμία των εκπαιδευτικών να εμπλέξουν τους γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από την άλλη, οι Carey et al. (1998) από την έρευνά τους με χρήση ερωτηματολογίου στην οποία συμμετείχαν 900 διευθυντές Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων προέκυψε ότι η πλειονότητα αυτών θεωρούσαν ως κύρια εμπόδια των εκπαιδευτικών την έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών, καθώς και την ανεπαρκή κατάρτιση αυτών επί των τεχνικών ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής. Ως δευτερεύοντες παράγοντες οι ερωτώμενοι θεωρούσαν τις ανεπαρκείς γνώσεις των γονέων για την υποστήριξη των παιδιών τους στις κατ' οίκον εργασίες, τη στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο και τις γλωσσικές διαφορές μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

Οι Kaplan et al. (2000), βάσει των δεδομένων που συγκέντρωσαν από συνεντεύξεις 1144 μητέρων και των παιδιών τους, διαπίστωσαν ότι οι αρνητικές εμπειρίες των γονέων που είχαν αποκομίσει κατά την περίοδο κατά την οποία ήταν μαθητές, σχετίζονται τόσο με τον βαθμό της εμπλοκής τους όσο και το είδος επικοινωνίας τους με το σχολείο.

Ο Sheldon (2002) διερεύνησε τον βαθμό εμπλοκής 195 μητέρων μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία, τόσο μέσω της συνεργασίας με το σχολείο όσο και με την υποστήριξη των παιδιών στις κατ' οίκον τις εργασίες, με τη χρήση ερωτηματολογίου. Διαπιστώθηκε ότι το μέγεθος του κοινωνικού δικτύου (ως διαύλου επικοινωνίας που επιδρά στις στάσεις και τις συμπεριφορές των γονέων) στο οποίο συμμετείχαν οι γονείς με τη σχολική μονάδα ήταν αντίστοιχο του βαθμού συνεργασίας τους με τη σχολική μονάδα.

Οι Carlisle et al. (2005) σε βιβλιογραφική ανασκόπησή τους σχετικά με τους οικογενειακούς παράγοντες που επιδρούν στον βαθμό συνεργασίας των γονέων με τη σχολική μονάδα περιλαμβάνουν σε αυτούς την εθνικότητα της οικογένειας, την εμπειρία των γονέων ως μαθητών, τις οικογενειακές δομές, τη συμμετοχή της οικογένειας σε κοινωνικά δίκτυα και το εργασιακό ωράριο των γονέων. Επιπλέον, στους παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα οι ερευνητές δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη στάση των εκπαιδευτικών, στις προσδοκίες των εκπαιδευτικών από τους μαθητές, καθώς και στις διαφορές μεταξύ των προσδοκιών των γονέων και των προσδοκιών των εκπαιδευτικών.

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ανήκει επίσης στους σημαντικούς παράγοντες που επιδρούν στην επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και, επομένως, ο εν λόγω παράγοντας πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπ' όψιν από τους εκπαιδευτικούς. Πράγματι, από την έρευνα του Lareau (1987), στην οποία συνδυάστηκαν η συμμετοχική παρατήρηση με συνεντεύξεις γονέων, εκπαιδευτικών και διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προέκυψε ότι, ενώ οι γονείς ανώτερων και μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως συνυπεύθυνους για την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους, οι γονείς των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων τείνουν να θεωρούν ότι η εκπαίδευση συνιστά αποκλειστικό καθήκον των εκπαιδευτικών.

Επιπλέον, από τη μελέτη των Hoover-Dempsey et al. (2005) στην οποία πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση της σχετικής ερευνητικής βιβλιογραφίας προέκυψε ότι ορισμένοι γονείς χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου αισθάνονται ότι δεν κατέχουν τις κατάλληλες γνώσεις για να ενισχύσουν τα παιδιά τους. Στα σημαντικότερα ευρήματα της εργασίας εντάσσεται επίσης και η διαπίστωση ότι οι στάσεις των γονέων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζονται δραστικά από τις σχολικές μονάδες και, επομένως, η ενθάρρυνση των γονέων για βελτίωση της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς με την υιοθέτηση διαφόρων πρακτικών συνιστά ένας δυνάμει αποτελεσματικός παράγοντας που αναδεικνύει τη σημασία απόκτησης των αντίστοιχων δεξιοτήτων από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Σε έρευνα του Griffith (1998) όπου συμμετείχαν 122 σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ερωτήθηκαν 33,153 γονείς και 26,904 μαθητές, ώστε να προσδιοριστούν σχέσεις μεταξύ της σχολικής δομής, της σύνθεσης της τάξης, του βαθμού της γονεϊκής εμπλοκής, του σχολικού κλίματος, των σχέσεων εκπαιδευτικών-μαθητών κ.ά. Από την έρευνα προέκυψε ότι η εθνικότητα και το βιοποριστικό επίπεδο συνιστούν παράγοντες

που επιδρούν στη συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, καθώς γονείς που δεν ήταν λευκοί ή/και προέρχονταν από τα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα συνεργάζονταν σε μικρότερο βαθμό με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους.

Βάσει της έρευνας των Koutrouba et al. (2009) σε 213 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η πλειονότητα αυτών παρατήρησε ότι το ποσοστό των γονέων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πολύ μικρό και θεωρούσε ότι οι παράγοντες που επιδρούν στη συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου τους περιλαμβάνουν τη στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο, η μόρφωση των γονέων και το κοινωνικό τους επίπεδο.

Στην έρευνα της Καλογρίδη (2006) στην οποία διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις 75 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συνεργασία των οικογενειών με το σχολείο αναδείχτηκαν βασικά εμπόδια που πρέπει να υπερπηδηθούν, ούτως ώστε να βελτιωθεί η επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Τα εν λόγω εμπόδια περιλαμβάνουν τη δυσπιστία των εκπαιδευτικών προς την αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής και την αντίληψη ότι η γονεϊκή εμπλοκή συνιστά αμφισβήτηση του επαγγελματικού τους κύρους. Επιπλέον, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό στην αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής, εύρημα που ενδεχομένως μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως τεκμήριο μεταξύ της κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών και του βαθμού εστίασής τους στην επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών.

Οι Μπόνια et al. (2008) διερεύνησαν τις απόψεις 1121 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στη γονεϊκή εμπλοκή. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν θεωρούσαν τη γονεϊκή εμπλοκή απαραίτητη, αλλά υπό την προϋπόθεση ότι εκείνοι θα διατηρούν τον έλεγχο. Επιπλέον, οι ερωτώμενοι αντιλαμβάνονται ως παράγοντες που επιδρούν στη γονεϊκή εμπλοκή τις στάσεις τους απέναντι στους γονείς, τον διαθέσιμο χρόνο τους, αλλά και την κατάρτισή τους σε σχέση με τα ζητήματα που διέπουν την ενίσχυση της σχέσης σχολείου και οικογένειας. Επιπροσθέτως, ως άλλοι παράγοντες που επιδρούν στη γονεϊκή εμπλοκή αναφέρονται η στάση των γονέων προς το σχολείο και το πολιτισμικό, κοινωνικό, γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο των γονέων.

Οι Κολοβός & Θωμά (2015) επιχείρησαν την καταγραφή των απόψεων 85 εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε Δημοτικά Σχολεία του Αγρινίου το σχολικό έτος 2012-2013 αναφορικά με την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. Το μεγαλύτερο μέρος των ερωτώμενων θεωρούν αναγκαία την εν λόγω επικοινωνία και κρίνουν ότι η στάση των γονέων για το έργο των εκπαιδευτικών στο σχολείο συνιστά τον κύριο παράγοντα που επηρεάζει τις μεταξύ τους σχέσεις.

Η Μυλωνάκου-Κεκέ (2017) διερεύνησε τις αντιλήψεις 364 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη γονεϊκή εμπλοκή και τους παράγοντες που την επηρεάζουν, διαπιστώνοντας ότι το σύνολο των εκπαιδευτικών τη θεωρούν θετική και πως, κατά τη γνώμη τους, αυτή επηρεάζεται από το σχολικό κλίμα, τη στάση των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς και τις διαφορές σε κοινωνικό και σε μορφωτικό επίπεδο μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.

### **3.2.3. Δεδομένα και έρευνες σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής**

Ο Uludag (2008) διερεύνησε τις απόψεις 223 αδιόριστων εκπαιδευτικών των ΗΠΑ αναφορικά με τις απόψεις τους για τη γονεϊκή εμπλοκή και για τα πιθανά οφέλη σχετικών προγραμμάτων επιμόρφωσής τους. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι τα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών που περιλαμβάνουν υποστήριξη και δραστηριότητες που σχετίζονται με τη γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλουν στην καλύτερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών για να επιτελέσουν το εκπαιδευτικό τους έργο, ενώ αναβαθμίζουν τις απόψεις τους για τη γονεϊκή εμπλοκή, αντιλαμβανόμενοι τη σημασία της τελευταίας στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Οι Bartels & Eskow (2010) παρατήρησαν ότι, παρ' όλο που οι διοικητικοί και ακαδημαϊκοί θεσμοί των ΗΠΑ έχουν επισημάνει την ανάγκη ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση, η πλειονότητα των προγραμμάτων προετοιμασίας των εκπαιδευτικών δεν έχουν εντάξει στις θεματικές τους ζητήματα που αφορούν την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, με αποτέλεσμα να προκύπτουν σημαντικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών των αμερικανικών σχολικών μονάδων.

Οι Caspe et al. (2011), διερευνώντας τα δεδομένα της αρχικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ, δηλαδή τα σχετικά πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι, ενώ πολλά από τα εν λόγω προγράμματα περιλαμβάνουν μαθήματα που αφορούν τη γονεϊκή εμπλοκή, αυτά αναφέρονται πρωτίστως στην Προσχολική Αγωγή και την Ειδική Αγωγή. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί δεν προετοιμάζονται επαρκώς για την επικοινωνία και τη συνεργασία με τους γονείς κατά την επιτέλεση του καθημερινού διδακτικού τους έργου.

Η έρευνα του Evans (2011) σχετικά με την επίδραση των συναισθημάτων των εκπαιδευτικών σχολικών μονάδων των ΗΠΑ στη διαμόρφωση των σχέσεών τους με μαθητές, συναδέλφους, σχολικούς ηγέτες και οικογένειες μαθητών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υφίσταται ένα μη επαρκώς γεφυρωμένο κοινωνικοπολιτισμικό χάσμα μεταξύ των εκπαιδευτικών και των οικογενειών των μαθητών. Ως εκ τούτου, οικογένειες που ανήκουν σε πολιτισμικές και, κυρίως, γλωσσικές μειονότητες επιδεικνύουν συνήθως χαμηλό επίπεδο εμπλοκής τους στη σχολική ζωή. Ενίοτε οικογένειες από μη κυρίαρχες πολιτισμικές ομάδες αισθάνονται ότι δεν είναι ευπρόσδεκτες, ότι είναι ανίσχυρες και περιθωριοποιημένες εντός της σχολικής κοινότητας. Για αυτόν τον λόγο, σύμφωνα με την έρευνα, η γονεϊκή εμπλοκή σε αυτές τις περιπτώσεις μπορεί να ενθαρρυνθεί με την κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα πολιτισμικής επίγνωσης, αποτελεσματικής διαχείρισης συναισθημάτων και σε επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες.

Ένα μεγάλο τμήμα (54.1%) των ερωτώμενων της έρευνας των Κολοβού & Θωμά (2015) που αναφέρθηκε στο Υποκεφάλαιο 3.2.3 θεωρούν ότι χρειάζονται ιδιαίτερη ενημέρωση αναφορικά με τους τρόπους προσέγγισης των γονέων των μαθητών τους, ενώ μόλις το 3.5% των ερωτώμενων θεωρούν ότι δεν είναι αναγκαία η ενημέρωση αυτή. Επιπλέον, το 60% των ερωτώμενων θεωρεί ότι η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων αποτελεί μία θεματική η οποία πρέπει να ενταχθεί στο πρόγραμμα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών ή σε προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών.

Στην έρευνα της Μυλωνάκου-Κεκέ (2017) που προαναφέρθηκε στο Υποκεφάλαιο 3.2.2 καταγράφηκε ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει μαθήματα που περιλάμβαναν τη διάσταση σχολείου, οικογένειας και κοινότητας κατά τη φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο ή είχαν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια, αισθάνονταν υψηλή αυτεπάρκεια στα εν λόγω ζητήματα και ιδιαίτερα αποτελεσματικοί στη διαχείριση



κρίσεων που αφορά τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Επιπλέον, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι γνώριζαν τεχνικές υποστήριξης της επικοινωνίας και ενίσχυσης του ρόλου των γονέων από οποιοδήποτε πολιτισμικό πλαίσιο προέρχονταν.

Η Δημητριάδου (2020) διερεύνησε μέσω συνεντεύξεων τις απόψεις 15 εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε Δημοτικά Σχολεία του Νομού Ημαθίας. Από την έρευνα προέκυψε ότι αρκετοί συμμετέχοντες θεωρούν πως απαραίτητη προϋπόθεση για τη βελτίωση των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και των διευθυντών, σε σχετικά ζητήματα, είτε μέσω της διοργάνωσης επιμορφωτικών σεμιναρίων και ημερίδων είτε μέσω της αυτομόρφωσής τους.

Οι Keltly&Wakabayashi (2020) σε έρευνά τους σε σχολικές μονάδες των ΗΠΑ που υλοποιήθηκε με τη βοήθεια συνεντεύξεων διαπίστωσαν ότι πολλές φορές οι οικογένειες μαθητών που προέρχονται από περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες αισθάνονται «μη ευπρόσδεκτες» στο σχολείο, γεγονός που συνδέεται, σύμφωνα με τους ερευνητές, με την έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας.

#### **3.2.4. Δεδομένα και έρευνες σχετικά με την οργάνωση προγραμμάτων επιμόρφωσης σε ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής**

Στις ΗΠΑ από τη δεκαετία του 2000 και εξής η αναγκαιότητα της υποστήριξης και της ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής συνεπαγόταν τη δραστηριοποίηση διαφόρων φορέων, κυρίως ακαδημαϊκού χαρακτήρα, με στόχο κυρίως τη συνεισφορά τους στην αρχική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, αλλά και τη συνεργασία τους με σχολικές μονάδες. Ένας τέτοιος φορέας είναι το Kansas Parent Information Resource Center που χρηματοδοτεί τις προσπάθειες μελών του διδακτικού προσωπικού ακαδημαϊκών ιδρυμάτων να εμπλουτίσουν τα συμβατικά Προγράμματα Σπουδών με μαθήματα ή/και ενότητες μαθημάτων, διά της οργάνωσης ενδοσχολικών, εξωσχολικών και εξ αποστάσεως προγραμμάτων, που αφορούν τη γονεϊκή εμπλοκή, βάσει εθνικών προδιαγραφών του Οργανισμού Γονέων-Εκπαιδευτικών (Parent-Teacher Association) (Caspe et al., 2011).

Οι Hoover-Dempsey et al. (2002) διερεύνησαν τα χαρακτηριστικά ενός προγράμματος επιμόρφωσης (“Teachers Involving Parents”, TIP) που πραγματοποιήθηκε σε δύο σχολικές μονάδες των ΗΠΑ και επικεντρώθηκε σε μεγάλο βαθμό στην ενίσχυση της ικανότητας των εκπαιδευτικών να επικοινωνούν με «δυσπρόσιτους» γονείς. Τα χαρακτηριστικά του προγράμματος ήταν τα εξής:

1. Ήταν ενδοσχολικό
2. Οι τεχνικές επιμόρφωσης περιλάμβαναν εισηγήσεις, ερωτήσεις-απαντήσεις, διαδραστικές παρουσιάσεις των απαντήσεων, ιδεοθύελλα σε μικρές ομάδες, συζητήσεις σε μεγάλες ομάδες και παρουσιάσεις των επιμορφούμενων οργανωμένων σε μικρές ομάδες.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα εμπλοκής δύναται να λάβει τη μορφή περαιτέρω ακαδημαϊκής κατάρτισης και, ειδικότερα, μέσω της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε σχετικά Μεταπτυχιακά Προγράμματα. Ένα τέτοιο πρόγραμμα αποτελεί το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτικών στις Πόλεις (UrbanTeacher Education Program) του Πανεπιστημίου του Σικάγο. Το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα εστιάζει στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας και περιλαμβάνει μαθήματα που αφορούν την επαφή με οικογένειες ισπανόφωνων και Αφροαμερικανών που διαβιούν στις πόλεις των ΗΠΑ, άμεση επαφή με οικογένειες και συναντήσεις στρογγυλής τραπέζης με γονείς μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Casper et al., 2011).

Οι Symeou et al. (2012: 65) αποτίμησαν τα αποτελέσματα ενός προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών κυπριακών σχολικών μονάδων στην επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη βοήθεια ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς πριν και μετά από τη συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε μία αξιολογή βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, στοιχείο που κατέδειξε την αποτελεσματικότητα του εν λόγω προγράμματος επιμόρφωσης.

Η πειραματική έρευνα των Walker & Dotger (2012) χρησιμοποίησε βιντεοσκοπημένες προσομοιώσεις επικοινωνίας εκπαιδευτικού – γονέα, με στόχο να αποτιμήσουν και να ενισχύσουν τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τη συνεργασία εκπαιδευτικού – γονέα υποψήφιοι εκπαιδευτικοί, καθώς και τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες.



Στην έρευνα των Brown et al. (2014) διερευνήθηκαν τα αποτελέσματα της συμμετοχής προπτυχιακών παιδαγωγών σε επιμορφωτικό πρόγραμμα με θέμα τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών (“Parent Teacher Education Curriculum”, PTE), οργανωμένο από τέσσερα πανεπιστήμια των ΗΠΑ. Για τους σκοπούς του προγράμματος επιμόρφωσης εφαρμόστηκαν διάφορες τεχνικές επιμόρφωσης και, συγκεκριμένα, το σεμινάριο, η μελέτη περίπτωσης, η ομαδοσυνεργατική εργασία και η εξ αποστάσεως επιμόρφωση. Μετά το πέρας του προγράμματος, υλοποιήθηκαν διαδικασίες αξιολόγησης των αποτελεσμάτων του σε ό,τι αφορά τις γνώσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Για την εξακρίβωση της επίδρασης στον γνωστικό τομέα, οι επιμορφούμενοι συμμετείχαν σε δοκιμασίες πολλαπλής επιλογής και «σωστού-λάθους», ενώ η επίδραση αναφορικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών αξιολογήθηκε μέσω της χορήγησης ερωτηματολογίων στους εκπαιδευόμενους. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν μία σαφή βελτίωση των γνωστικών εφοδίων και αναβάθμιση των στάσεων των υποψηφίων εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τον τομέα της συνεργασίας τους με τους γονείς. Οι ερευνητές διαπίστωσαν την αποτελεσματικότητα του συνδυασμού διαφόρων τεχνικών επιμόρφωσης στη διοργάνωση προγραμμάτων που αφορούν τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών.

Οι Smith & Sheridan (2019) διεξήγαγαν μία πρόσφατη μετα-ανάλυση με αντικείμενο την επίδραση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις πρακτικές, τις στάσεις και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή. Η μετα-ανάλυση περιλάμβανε τη διερεύνηση 39 ερευνών που δημοσιεύτηκαν από το 1988 (έτος που θεωρείται αφετηρία για την, έστω και περιορισμένη, έρευνα στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν τη γονεϊκή εμπλοκή, οπότε και δημοσιεύτηκε η έρευνα των Chavkin & Williams (1988) έως το 2015 στην αγγλική γλώσσα. Από την ποσοτική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων προέκυψε ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής είχε θετική επίδραση στην αναβάθμιση, ξεχωριστά, των στάσεων, των γνώσεων και των πρακτικών που σχετίζονται με την εν λόγω θεματική. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με προγενέστερη συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση, εκείνη των Evans et al. (2013), σύμφωνα με την οποία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής συνεπάγεται την αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών κατά τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των μαθητών τους. Επιπλέον, η μετα-ανάλυση των Smith&Sheridan (2019) στόχευε στην ανίχνευση εκείνων των επιμέρους θεματικών των προγραμμάτων επιμόρφωσης που συνδέονται με τη μεγαλύτερη

επίδραση αναφορικά με τη βελτίωση των στάσεων, των γνώσεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών σε ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι εν λόγω τομείς είναι ο συνεργατικός σχεδιασμός και η συνεργατική επίλυση προβλημάτων, οι στρατηγικές επικοινωνίας, η πολιτισμική επίγνωση και η συνεργασία με πληθυσμούς διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, η διαμόρφωση κατάλληλων στάσεων απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή και η ανάπτυξη των σχέσεων γονέων-εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα της έρευνας βρίσκονται, με βάση τους ερευνητές, σε συμφωνία με τα ευρήματα των Grolnick et al. (2014) και με μεγάλο μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας, σύμφωνα με την οποία οι παραπάνω παράγοντες αποτελούν τα κύρια συστατικά ενός αποτελεσματικού προγράμματος προώθησης της συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, η μετα-ανάλυση των Smith&Sheridan (2019) αναδεικνύει την ιδιαίτερη σημασία της διάστασης του χρόνου σε ό,τι αφορά την αποτελεσματική συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι, ενώ πολλοί εκπαιδευτικοί συχνά δεν διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο για την αποτελεσματική επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών τους, παρά την ειλικρινή διάθεση που έχουν για συνεργασία μαζί τους, στην περίπτωση που αφιερώσουν χρόνο κατά τον οποίον προετοιμάζονται κατάλληλα για την αντιμετώπιση των σύνθετων προβλημάτων που αφορούν τη γονεϊκή εμπλοκή, οι στάσεις, οι γνώσεις και οι πρακτικές τους μπορούν να αναβαθμιστούν.

Οι Bartels&Eskow (2010), εξετάζοντας τις πτυχές ενός πιλοτικού προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών, αποτέλεσμα της σύμπραξης μίας πολιτείας των ΗΠΑ με πανεπιστημιακό ίδρυμα, σημείωσαν ότι το πρόγραμμα περιλάμβανε παραδοσιακές εισηγήσεις, οργανωμένες στο συμβατικό πλαίσιο της εξωσχολικής επιμόρφωσης.

### **3.2.5. Σύνοψη ευρημάτων**

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε, ως επιμέρους θεματικές που συνδέονται επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών προέκυψαν οι ακόλουθες:

1. Ζητήματα Συμβουλευτικής (Hornby, 2011)
2. Επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες (Hornby, 2011; Symeou et al., 2012)

3. Πολιτισμική επίγνωση και διαχείριση πολιτισμικής ετερότητας (Casper et al., 2011; Evans, 2011; Kelty&Wakabayashi, 2020)
4. Συνεργατική επίλυση προβλημάτων (Smith&Sheridan, 2019)
5. Αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου (Carey et al., 1998)
6. Αξιοποίηση της τεχνολογίας στο πλαίσιο της συνεργασίας με τους γονείς (Casper et al., 2011)
7. Διοργάνωση ημερίδων ή σεμιναρίων που απευθύνονται σε γονείς (Casper et al., 2011).

Επιπλέον, βάσει των δεδομένων του παρόντος Κεφαλαίου επιμόρφωση εκπαιδευτικών αναφορικά με τη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς μπορεί να φέρει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

1. Να είναι ενδοσχολική (Casper et al., 2011)
2. Να είναι εξωσχολική (Casper et al., 2011; Brown et al., 2014).
3. Να είναι εξ αποστάσεως (Casper et al., 2011).
4. Να συνδέεται με τη μορφή περαιτέρω ακαδημαϊκής κατάρτισης (Casper et al., 2011; Brown et al., 2014).
5. Να περιλαμβάνει τεχνικές επιμόρφωσης, όπως συνεργασία σε ομάδες, εισηγήσεις, προσομοιώσεις, συζητήσεις και ιδεοθύελλα (Hoover-Dempsey et al., 2002; Bartels & Eskow, 2010; Walker&Dotger, 2012).

### **3.3. Αναγκαιότητα της έρευνας**

Από τα ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης συμπεραίνεται ότι, παρ' όλο που ο παράγοντας γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να συνεπάγεται ποικίλα οφέλη για τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και για το εκπαιδευτικό έργο καθεαυτό, σε διεθνές και, πολύ περισσότερο, σε ελληνικό επίπεδο υφίστανται σημαντικά ελλείμματα στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή και, ειδικότερα, την αποτελεσματική συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών τους. Τα εν λόγω ελλείμματα μεταφράζονται ως αντίστοιχες επιμορφωτικές ανάγκες, τις οποίες οφείλει να καλύψει η περαιτέρω κατάρτιση των εκπαιδευτικών, π.χ. με τη συμμετοχή τους

σε επιμορφωτικό πρόγραμμα αντίστοιχης θεματικής. Ζητούμενα, ωστόσο, για τον αποτελεσματικό σχεδιασμό αυτών των προγραμμάτων συνιστούν η συγκεκριμενοποίηση των επιμέρους θεματικών στις οποίες πρέπει να δοθεί η απαιτούμενη βαρύτητα, όπως επίσης και ο προσδιορισμός των μορφών και των τεχνικών επιμόρφωσης τις οποίες οι εκπαιδευτικοί ως επιμορφούμενοι θεωρούν ως τις πλέον αποτελεσματικές ως προς την κάλυψη των συγκεκριμένων επιμορφωτικών αναγκών. Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η διεξαγωγή μίας σχετικής έρευνας η οποία καλείται να απαντήσει σε ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται προς κάλυψη των παραπάνω ζητούμενων.

### **3.4. Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα**

Στην παρούσα Διπλωματική Εργασία θα επιχειρηθεί ο προσδιορισμός των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες της Θεσσαλονίκης σε σχέση με τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ αυτών και των γονέων των μαθητών. Ως ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας τίθενται τα ακόλουθα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση την οποία έχουν ήδη λάβει σε ζητήματα γονικής εμπλοκής;
2. Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής;
3. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσής τους ;

## **Κεφάλαιο 4. Μεθοδολογία**

### **4.1. Ερευνητική προσέγγιση**

Η προσέγγιση που ακολουθείται στο πλαίσιο διεξαγωγής της παρούσας έρευνας είναι μεικτή, δηλαδή αποτελεί τον συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Ενώ η ποσοτική έρευνα αναφέρεται στη συστηματική διερεύνηση φαινομένων με στατιστικές μεθόδους, μαθηματικά μοντέλα και αριθμητικά δεδομένα. η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα στοχεύει στην διερεύνηση και κατανόηση σε βάθος των κοινωνικών φαινομένων. Παρέχοντας τη δυνατότητα στον ερευνητή να αντλήσει πλούσιες πληροφορίες για το υπό εξέταση θέμα, η ποιοτική έρευνα αποτελεί την ενδεδειγμένη μεθοδολογία για να απαντηθούν τα ερωτήματα που σχετίζονται με το «γιατί ;» και το «πώς ;» των φαινομένων (Σταμοβλάσης, 2016). Με στόχο την καλύτερη αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων της κάθε μεθόδου και την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των αδυναμιών της κάθε μίας, θεωρήθηκε καταλληλότερη για την ακριβέστερη ανίχνευση των απαντήσεων στα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας η μεικτή προσέγγιση, δηλαδή ο συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου.

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η μέθοδος της ημιδομημένης εις βάθος συνέντευξης. Η εν λόγω προσέγγιση συνιστάται ιδιαίτερα για μία πρωταρχική εκτίμηση και ανίχνευση των παραμέτρων του ερευνητικού πεδίου, καθώς η παρούσα έρευνα και τα σχετικά ερευνητικά ερωτήματα είναι πρωτότυπα. Επίσης, η μέθοδος αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να διερευνηθούν πολύπλοκες λεπτομέρειες για φαινόμενα όπως ανάγκες, συναισθήματα, διαδικασίες σκέψης, για τα οποία είναι δύσκολο να εξάγουμε συμπεράσματα με τη χρήση άλλων μεθόδων (Ιωσηφίδης, 2003).

Σε ό,τι αφορά την ποσοτική έρευνα, επιλέγεται η μέθοδος στατιστικής ανάλυσης με βάση ερωτηματολόγιο, καθώς χαρακτηρίζεται από το πλεονέκτημα ότι με σχετικά μικρή δαπάνη και σε μικρό χρονικό διάστημα ερευνώνται πολλά υποκείμενα και συλλέγονται ποικίλα στοιχεία (Πυργιωτάκης, 2011).

### **4.2. Διαδικασία δειγματοληψίας και προφίλ δειγμάτων**

Τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας συγκεντρώθηκαν με σκόπιμη δειγματοληψία μέγιστης διακύμανσης, ώστε μέσω των διαφορετικών χαρακτηριστικών των συμμετεχόντων, να

εκμαιευτούν πλούσια δεδομένα και να εξαχθούν συμπεράσματα για διάφορες πτυχές του φαινομένου που ερευνάται .και συγκεκριμένα, μέσω συνεντεύξεων σε 6 εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Creswell, 2016). Επιδιώχθηκε διαφοροποίηση των συνεντευξιαζομένων ως προς το φύλο και τα έτη υπηρεσίας. Στον Πίνακα 4.1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των 6 αυτών εκπαιδευτικών.

**Πίνακας 4.1.** Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συνεντευξιαζομένων.

Εκπαιδευτικός	Φύλο	Ειδικότητα	Έτη διδακτικής εμπειρίας	Σχολείο (Γυμνάσιο / Λύκειο)
E1	Ανδρας	Φιλολόγος	23	Γυμνάσιο
E2	Ανδρας	Φυσικός	32	Γυμνάσιο
E3	Γυναίκα	Φιλολόγος	20	Γυμνάσιο
E4	Γυναίκα	Φιλολόγος	25	Γυμνάσιο
E5	Ανδρας	Χημικός	23	Λύκειο
E6	Γυναίκα	Φιλολόγος	17	Γυμνάσιο

Τα ερωτηματολόγια απαντήθηκαν από 100 εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης. Ο πληθυσμός της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης. Για την ποσοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε βολική δειγματοληψία όπου επιλέγονται συμμετέχοντες πρόθυμοι και διαθέσιμοι για τη μελέτη (Creswell,2016).

Με βάση τον πίνακα συχνοτήτων της ποσοτικής έρευνας που αφορά τις «δημογραφικές» (Πίνακας 4.2) διαπιστώνεται ότι το 81.0% των ερωτώμενων είναι γυναίκες και το 19.0% άνδρες. Επιπλέον, το 14.0% των ατόμων που συμμετείχαν στην κύρια έρευνα εργάζονται από 1 έως 5 έτη ως εκπαιδευτικοί, το 6.0% από 6 έως 10 έτη, το 48.0% από 11 έως 20 έτη και το 32.0% επί παραπάνω από 20 έτη. Το 61.0% των ερωτώμενων εργάζεται μόνον σε Γυμνάσιο, το 25.0% μόνον σε Λύκειο και το 14.0% σε Γυμνάσιο και Λύκειο.

**Πίνακας 4.2.** Πίνακας συχνοτήτων των «δημογραφικών» μεταβλητών.

Μεταβλητή		n	%
Φύλο	Άνδρας	19	19.0
	Γυναίκα	81	81.0
Έτη υπηρεσίας	1-5	14	14.0
	6-10	6	6.0
	11-20	48	48.0
	> 20	32	32.0
Εκπαιδευτική βαθμίδα σχολείου	Γυμνάσιο	61	61.0
	Λύκειο	25	25.0
	Γυμνάσιο και Λύκειο	14	14.0

### 4.3. Ερευνητικά εργαλεία

#### 4.3.1. Συνέντευξη

Η συνέντευξη συνίσταται σε ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων που αξιοποιούνται ως οδηγός, επιτρέποντας ωστόσο ένα σημαντικό βαθμό ευελιξίας ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου και της σειράς των ερωτήσεων, καθώς και ως προς τη δυνατότητα περαιτέρω εμβάθυνσης σε ορισμένα ζητήματα (Robson, 2007). Η συλλογή δεδομένων μέσω συνέντευξης χαρακτηρίζεται από σημαντικά πλεονεκτήματα, όπως η δυνατότητα διερεύνησης αντιλήψεων και απόψεων εις βάθος, η κατανόηση της πολυπλοκότητας της ανθρώπινης εμπειρίας, η διαδραστική επικοινωνία με τα υποκείμενα της έρευνας και η εξέταση ενός φαινομένου από τα «μάτια» των ίδιων των ατόμων που συμμετέχουν σε αυτό (Mason, 2009).

Για την ανάλυση των δεδομένων που προέκυψαν από τις ατομικές συνεντεύξεις αξιοποιήθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, η οποία αναφέρεται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος που προκύπτει από ένα σύνολο δεδομένων, υιοθετώντας την ερμηνευτική επιστημολογική παράδοση (Braun&Clarke, 2012). Η θεματική ανάλυση αποτελεί μία από τις πιο εύχρηστες μεθόδους της ποιοτικής έρευνας, παρέχοντας σημαντικά πλεονεκτήματα σε όρους θεωρητικής ευελιξίας, επιτρέποντας στον ερευνητή να επικεντρωθεί σε μοτίβα



νοήματος που θεωρούνται κατάλληλα για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Ισαρη&Πουρκός, 2015). Κατά τον Τσιώλη (2018), η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης τοποθετεί τον ερευνητή σε έναν ενεργητικό και δημιουργικό ρόλο, καθώς παράγει τα θέματα σε μια διαλογική σχέση με τα δεδομένα του. Πιο συγκεκριμένα, η εν λόγω διαδικασία εκκινεί από τη μετεγγραφή της συνέντευξης και την εξοικείωση με τα δεδομένα, κατά την οποία εντοπίζονται και συγκεντρώνονται εκείνα τα αποσπάσματα που αντιστοιχούν στα ερευνητικά ερωτήματα, και συνεχίζει στην κωδικοποίηση και στην ανάλυση των αντίστοιχων θεματικών κατηγοριών.

Στην παρούσα μελέτη καταρτίστηκε ένας οδηγός συνέντευξης βάσει των αντίστοιχων ερευνητικών ερωτημάτων, ο οποίος αποτελείται από 15 συνολικά ερωτήσεις (Παράρτημα Α). Συγκεκριμένα, η πρώτη εισαγωγική ερώτηση αναφέρεται στην αντιληπτή σημασία της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι τρεις επόμενες ερωτήσεις σχετίζονται με την προηγούμενη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη γονεϊκή εμπλοκή, οι ακόλουθες πέντε ερωτήσεις επικεντρώνονται στις επιμορφωτικές τους ανάγκες και οι έξι τελευταίες στα επιθυμητά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης. Σημειώνεται, επίσης, ότι κατά την έναρξη της συνέντευξης ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να αναφέρουν μια σειρά δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών (φύλο, ειδικότητα, έτη διδακτικής εμπειρίας, σχολείο). Συνολικά, διενεργήθηκαν έξι συνεντεύξεις διάρκειας περίπου 20-25 λεπτών, οι οποίες μαγνητοφωνήθηκαν, απομαγνητοφωνήθηκαν και μετεγγράφηκαν σε κείμενο με τη χρήση κατάλληλης σημειογραφίας.

Στην παρούσα ποιοτική ανάλυση αναδείχθηκαν τρεις θεματικές κατηγορίες, οι οποίες αντιστοιχούν στα τρία ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Συγκεκριμένα, οι τρεις θεματικές κατηγορίες που αναλύονται περιλαμβάνουν τις εξής: (1) απόψεις εκπαιδευτικών για προηγούμενες επιμορφωτικές εμπειρίες στη γονεϊκή εμπλοκή, (2) επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών στη γονεϊκή εμπλοκή, και (3) απόψεις εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης στη γονεϊκή εμπλοκή. Η πρώτη θεματική κατηγορία εξετάζει τις εμπειρίες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση που έχουν λάβει σε ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής, εμπεριέχοντας τρεις επιμέρους κωδικούς, την αναγκαιότητα της σχετικής επιμόρφωσης, το επίπεδο κατάρτισης των εκπαιδευτικών και την αντιληπτή αποτελεσματικότητα της τελευταίας βάσει προηγούμενων εμπειριών. Η δεύτερη θεματική κατηγορία εστιάζει στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής, συμπεριλαμβάνοντας δύο επιμέρους κωδικούς, τις



δυσκολίες στη διαδικασία της γονεϊκής εμπλοκής και τις ανάγκες επιμόρφωσης. Τέλος, η τρίτη θεματική κατηγορία αναλύει δεδομένα περί επιθυμητών χαρακτηριστικών της σχετικής επιμόρφωσης, στην οποία συγκαταλέγονται τρεις κωδικοί, το οργανωσιακό πλαίσιο της επιμόρφωσης, τα χαρακτηριστικά και οι τεχνικές. Για κάθε μία από τις προαναφερθείσες θεματικές κατηγορίες εντοπίστηκαν τα σχετικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων και αναλύθηκαν διεξοδικά με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης.

#### **4.3.2. Ερωτηματολόγιο**

Όπως περιγράφηκε στο Κεφάλαιο 4, ως ερευνητικό εργαλείο το ερωτηματολόγιο χαρακτηρίζεται από το πλεονέκτημα ότι αποτελεί έναν οικονομικό τρόπο συλλογής δεδομένων από πολλά άτομα μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα και επιτρέπει την ταυτόχρονη διερεύνηση πολλών αντικειμένων και θεματικών, με έναν «ουδέτερο» τρόπο (εφόσον το ερευνητικό εργαλείο έχει διαμορφωθεί κατάλληλα). Τα ερωτηματολόγια της παρούσας έρευνας στάλθηκαν σε ηλεκτρονική μορφή από τους ερωτώμενους, λόγω και της υφιστάμενης πανδημίας Covid-19.

Το ερωτηματολόγιο, το οποίο παρατίθεται στο Παράρτημα Β και διαμορφώθηκε βάσει των ευρημάτων της βιβλιογραφικής ανασκόπησης περιλάμβανε 13 ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Οι τρεις πρώτες ερωτήσεις εξυπηρετούν τη συλλογή «δημογραφικών» στοιχείων και, συγκεκριμένα, του φύλου των ερωτώμενων (Ερώτηση 1), των ετών υπηρεσίας (Ερώτηση 2 με τις εξής ομάδες: 1-5 έτη, 6-10 έτη, 11-20 έτη, > 20 έτη) και της εκπαιδευτικής βαθμίδας του σχολείου όπου εργάζονται οι ερωτώμενοι (Ερώτηση 3 με τις εξής επιλογές: Γυμνάσιο, Λύκειο, Γυμνάσιο και Λύκειο).

Η πρώτη ενότητα του κυρίου τμήματος του ερωτηματολογίου αναφέρεται στην υπάρχουσα επιμόρφωση των ερωτώμενων σε ζητήματα συνεργασίας γονέων – εκπαιδευτικών και συγκροτείται από τις Ερωτήσεις Α1-Α4. Όλα τα υποερωτήματα των Ερωτήσεων Α1, Α3 και Α4 οργανώνονται σε πενταβάθμια κλίμακα Likert («Καθόλου» = 1, «Λίγο» = 2, «Μέτρια» = 3, «Πολύ» = 4, «Πάρα πολύ» = 5), ενώ οι πιθανές απαντήσεις στην Ερώτηση Α2, η οποία αφορά την κύρια πηγή της ενημέρωσης των ερωτώμενων για ζητήματα που σχετίζονται με την αποτελεσματική συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών είναι 5 («Τις κύριες σπουδές», «Μεταπτυχιακές/διδασκορικές σπουδές», «Επιμορφωτικά

προγράμματα», «Συζήτηση με συναδέλφους», «Αυτομόρφωση»). Όλες οι ερωτήσεις επιδέχονται μία μόνον απάντηση για κάθε υποερώτημά τους

Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συνεργασίας γονέων – εκπαιδευτικών και αποτελείται από τις Ερωτήσεις B1-B3. Όλα τα υποερωτήματα των παραπάνω ερωτήσεων οργανώνονται στην προαναφερθείσα πενταβάθμια κλίμακα Likert και επιδέχονται μία μόνον απάντηση για κάθε υποερώτημά τους

Η τρίτη ενότητα αναφέρεται στα επιθυμητά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συνεργασίας γονέων – εκπαιδευτικών και αποτελείται από τις Ερωτήσεις Γ1-Γ3, οι οποίες οργανώνονται στην προαναφερθείσα πενταβάθμια κλίμακα Likert και επιδέχονται μία μόνον απάντηση για κάθε υποερώτημά τους.

#### **4.4. Αξιοπιστία και εγκυρότητα μεθόδων ανάλυσης δεδομένων**

##### **4.4.1. Ποιοτική έρευνα**

Ένα από τα βασικά ζητήματα που απασχολούν την ποιοτική έρευνα είναι αυτό της διασφάλισης της εγκυρότητας και αξιοπιστίας της, η οποία είναι εφικτή μέσω της υιοθέτησης κατάλληλων ερευνητικών στρατηγικών, όπως είναι η παρατεταμένη ενασχόληση, η επίμονη παρατήρηση, η καταλληλότητα των αναφορών, η πυκνή περιγραφή και η τριγωνοποίηση (Denzin&Lincoln, 2005). Στο πλαίσιο διεξαγωγής της πιλοτικής έρευνας πραγματοποιήθηκαν 2 συνεντεύξεις. Στην παρούσα έρευνα, αρχικά, επιστρατεύτηκε το κριτήριο της παρατεταμένης ενασχόλησης, υπό την έννοια ότι η ερευνήτρια εστίασε στη διερεύνηση των συγκεκριμένων ερευνητικών ερωτημάτων βάσει της επαγγελματικής και ακαδημαϊκής της εμπειρίας σε αυτό το πεδίο. Επιπλέον, υιοθετήθηκε η στρατηγική της πυκνής περιγραφής, επιχειρώντας την αποτύπωση των ποιοτικών ευρημάτων με τον πιο συνεπή τρόπο, ώστε οι αναγνώστες να είναι σε θέση να έρθουν σε μια αληθινή επαφή με τις εμπειρίες των συμμετεχόντων. Επιπρόσθετα, για την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε επίμονη παρατήρησή τους, καθώς η ερευνήτρια έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στη μετεγγραφή των συνεντεύξεων και στον εντοπισμό των αντιπροσωπευτικότερων αποσπασμάτων και κωδικών βάσει των αντίστοιχων ερευνητικών ερωτημάτων. Τέλος, η αξιοπιστία και εγκυρότητα της παρούσας έρευνας διασφαλίζεται

και από τη διαδικασία της τριγωνοποίησης που εφαρμόστηκε, καθώς εκτός των ποιοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, διενεργήθηκε και ποσοτική έρευνα με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου. Η τριγωνοποίηση είναι η διαδικασία επιβεβαίωσης στοιχείων από διαφορετικές μεθόδους συγκέντρωσης δεδομένων (Creswell, 2016). Στην παρούσα έρευνα οι ποιοτικές παρατηρήσεις για τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ενισχύθηκαν με τα ποσοτικά αποτελέσματα, ώστε εξασφαλίστηκε πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου.

#### **4.4.2. Ποσοτική έρευνα**

Η αξιοπιστία ενός ποσοτικού εργαλείου συναρτάται με τη σταθερότητα και την εσωτερική συνοχή του και επομένως οι ερωτήσεις του δεν πρέπει να είναι διφορούμενες ή ασαφείς (Creswell, 2016). Για να εξασφαλιστεί η αξιοπιστία του ποσοτικού εργαλείου πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με 10 ερωτηματολόγια και προέκυψαν τα εξής συμπεράσματα:

1. Οι ερωτήσεις αξιολογούνται ως εύληπτες και χαρακτηρίζονται από μεγάλη σαφήνεια.
2. Η έκταση του ερωτηματολογίου δεν είναι απαγορευτική ως προς τη διάθεση των ερωτώμενων να απαντήσουν ολοκληρωμένα, ενδελεχώς και με συνέπεια στις ερωτήσεις.

Η αξιοπιστία της έρευνας ενισχύθηκε από το ότι η διαδικασία χορήγησης του ερωτηματολογίου προς τα υποκείμενα της έρευνας ήταν ίδια για όλους και υπήρξε συναίνεση των συμμετεχόντων. Επιπλέον, δόθηκαν εγγυήσεις για την τήρηση της ανωνυμίας τους και την αξιοποίηση των απαντήσεών τους μόνο για τις ανάγκες της έρευνας, ώστε να αρθούν ενδεχόμενες επιφυλάξεις και να εξασφαλιστεί κατά το μέγιστο δυνατόν η διάθεση των συμμετεχόντων να αποτυπώσουν τις απόψεις τους με ειλικρίνεια και παρησία.

Η εγκυρότητα ενός εργαλείου οφείλει να παρέχει στον ερευνητή ικανές εγγυήσεις ότι οι τιμές από την καταγραφή και την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων μπορούν να τον οδηγήσουν ώστε να παρουσιάσει σωστά και εμπεριστατωμένα αποτελέσματα (Creswell, 2016). Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας του ποσοτικού εργαλείου οι ερωτήσεις βασίστηκαν και αναδόθηκαν από το θεωρητικό πλαίσιο που συγκρότησε η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Επίσης, οι ερωτήσεις του εργαλείου περιγράφουν και καλύπτουν επαρκώς το περιεχόμενο των διερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας και ανταποκρίνονται στους γενικότερους και ειδικότερους στόχους της. Το ερωτηματολόγιο

υποβλήθηκε στον επιβλέποντα καθηγητή και έλαβε την οριστική του μορφή έπειτα από τις παρατηρήσεις του.

## Κεφάλαιο 5 Ανάλυση δεδομένων

### 5.1. Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

#### 5.1.1. Προυπάρχουσα επιμόρφωση

Η πρώτη ενότητα της παρούσας ποιοτικής ανάλυσης εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για προηγούμενες επιμορφωτικές εμπειρίες σε ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής, συμπεριλαμβανομένων των αντιλήψεών τους για τη σημασία της τελευταίας στην εν γένει εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τις απόψεις όλων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη μελέτη, η γονεϊκή εμπλοκή είναι μείζονος σημασίας στην εκπαίδευση, όπως αποτυπώνεται σε συγγενείς εκφράσεις αξιολογητικής περιγραφής της ως «πολύ σημαντική», «αναγκαία», «απαραίτητη», «αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας», «δεδομένη και ζητούμενη». Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της γονεϊκής εμπλοκής καθώς η επικοινωνία και ανατροφοδότηση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών υποστηρίζει την ολιστική ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, βοηθάει το έργο του εκπαιδευτικού μέσω της παροχής σχετικής πληροφόρησης και συνδράμει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων και σχολικών επιδόσεων, ενώ παράλληλα συνδέεται και με ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού σε μεγαλύτερες ηλικίες (Λύκειο). Χαρακτηριστική είναι η άποψη της Ε6, σύμφωνα με την οποία «θα πρέπει να υπάρχει μια συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο φορέων», δηλαδή οικογένειας και σχολείου, ως βασικοί παράμετροι της κοινωνικοποίησης και προόδου του παιδιού, καθώς και του Ε1, ο οποίος αναφέρει ότι «το θέμα είναι αν αυτή η εμπλοκή γίνεται οργανωμένα, γίνεται με συστηματικό τρόπο και είναι τελικά αποτελεσματική». Αντίστοιχες είναι οι απόψεις και της Ε4, η οποία σημειώνει ότι η γονεϊκή εμπλοκή είναι ιδιαίτερα σημαντική «ειδικότερα στις μέρες μας που τα προβλήματα των μαθητών είναι πολύ πιο σύνθετα και πέρα από τα μαθησιακά».

Προχωρώντας σε ζητήματα που άπτονται των επιμορφωτικών εμπειριών των εκπαιδευτικών (ερώτηση 1Α: «Θεωρείτε αναγκαία για τον εκπαιδευτικό κλάδο αλλά γενικότερα και για εσάς την επιμόρφωση για ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής; Γιατί;»), αρχικά, διαπιστώνεται ότι η επιμόρφωση σε ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής κρίνεται απαραίτητη από το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα. Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι υπογραμμίζουν το έλλειμμα επιμόρφωσης που υφίσταται επί του παρόντος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σε ανάλογα ζητήματα, υποστηρίζοντας μάλιστα ότι η συμβολή των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη ενός συνεργατικού κλίματος αμοιβαίας ανατροφοδότησης

με τους γονείς πραγματοποιείται κυρίως εμπειρικά, ή «εθιμικό δικαίω» όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο Ε1. Οι λόγοι για τους οποίους μια τέτοια επιμορφωτική παρέμβαση θεωρείται αναγκαία αφορούν τόσο την αναγνώριση, εκ μέρους των εκπαιδευτικών, της έλλειψης που παρατηρείται σε θεωρητικές γνώσεις και άλλες επικοινωνιακές δεξιότητες περί γονεϊκής εμπλοκής (π.χ. τρόποι δημιουργίας συνεργατικού κλίματος, ανεπάρκεια γνώσεων εκπαιδευτικής ψυχολογίας), όσο και την αξία της τελευταίας για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού τους έργου, συνολικά. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Ε5, σύμφωνα με τον οποίο «θα πρέπει να υπάρξει κάποιου είδους συστηματική επιμόρφωση η οποία θα τους προσφέρει την έμπνευση, τις γνώσεις αλλά και τις δεξιότητες που χρειάζονται για αυτό το εγχείρημα», όπως και του Ε1, ο οποίος σημειώνει ότι «νομίζω ότι η επιμόρφωση είναι ούτως ή άλλως αναγκαία σε πάρα πολλά ζητήματα που μας απασχολούν στο σύνθετο έργο που επιτελούμε». Αντίστοιχα, η Ε3 αναφέρει ότι με την κατάλληλη επιμόρφωση «θα μπορούσαμε να υποδείξουμε στους γονείς τρόπους ώστε να συνεισφέρουν θετικά στην εκπαιδευτική διαδικασία σε μια κοινή προσπάθεια».

Παρόλο, ωστόσο, που η επιμόρφωση αυτού του είδους κρίνεται αναγκαία, οι προηγούμενες επιμορφωτικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών είναι σχεδόν παντελώς απούσες (ερώτηση 2Α: «Έχετε κάποια ειδικότερη κατάρτιση για ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής είτε μέσω των ακαδημαϊκών σας σπουδών είτε μέσω κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος;»). Συγκεκριμένα, από τους έξι εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στη μελέτη, μόνο ένας ανέφερε ότι έχει λάβει κάποια ειδικότερη κατάρτιση για ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής μέσω κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος (Ε5), η οποία πραγματοποιήθηκε μέσω δύο ετήσιων προγραμμάτων στην Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ), εκ των οποίων το πρώτο αφορούσε την απόκτηση παιδαγωγικής επάρκειας και το δεύτερο ειδίκευση στη συμβουλευτική και τον προσανατολισμό, περιλαμβάνοντας θεματικές περί τεχνικών επίλυσης συγκρούσεων και ανάπτυξης δράσεων για την καλύτερη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Δύο ακόμη εκπαιδευτικοί (Ε1 και Ε2) και σημείωσαν μια περιορισμένη επιμορφωτική εμπειρία σε άτυπο κυρίως επίπεδο (ενημερωτική ημερίδα στο σχολείο που διοργανώθηκε από γονείς, συναντήσεις με τον παιδαγωγικό σύμβουλο, συζητήσεις με τους σχολικούς συμβούλους και συντονιστές). Χαρακτηριστικά αποσπάσματα των συνεντεύξεων που επιβεβαιώνουν την έλλειψη προηγούμενης εκπαιδευτικής εμπειρίας

περιλαμβάνουν αυτά των Ε4 που αναφέρει ότι όχι μόνο δεν πήρε μέρος σε κάποιο τέτοιο πρόγραμμα «αλλά δεν αντιλήφθηκα ποτέ ότι προσφερόταν ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης που να αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή», και Ε3 που σημειώνει ότι δεν έχει «καμία απολύτως επιμόρφωση, ούτε σε επίπεδο ημερίδας ή οτιδήποτε άλλο».

Ως προς την αποτελεσματικότητα αυτών των επιμορφωτικών δράσεων (ερώτηση 3Α: «Θεωρείτε ότι η κατάρτιση που λάβατε για ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής ήταν αποτελεσματική;»), ο ένας εκπαιδευτικός (Ε5) που είχε ανάλογη εμπειρία σε τυπικό επίπεδο ανέφερε τα σημαντικά οφέλη που προέκυψαν σε όρους απόκτησης επιστημονικών γνώσεων και δεξιοτήτων επικοινωνίας με τους γονείς, αλλά και σε επίπεδο αναθεώρησης ορισμένων προσωπικών απόψεων σχετικά με την εμπλοκή των τελευταίων. Σε άτυπο επίπεδο, οι δύο εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι αυτές οι ενημερωτικές δράσεις είχαν κυρίως ως αποτέλεσμα το να τεθούν ορισμένοι προβληματισμοί και να ληφθούν υπόψη ορισμένες παράμετροι περί γονεϊκής εμπλοκής. Για παράδειγμα, ο Ε1 σημειώνει ότι «για μένα είναι πολύ σημαντικό να αποκτάς συνείδηση και επίγνωση» μέσω του αυτοπροβληματισμού που προκύπτει στο πλαίσιο της επιμόρφωσης, της οποίας ωστόσο «τα αποτελέσματα θα είναι αναλογικά με τη διάρκεια και την ποιότητα της επιμόρφωσης», ενώ ο Ε4 αναφέρει ότι σε συζητήσεις με σχολικούς συμβούλους «απλώς παίρναμε κάποιες συμβουλές, γιατί εμείς μονίμως έχουμε ως παράπονο ότι οι γονείς των μαθητών που θέλουμε να επικοινωνούν με το σχολείο δεν το κάνουν».

### 5.1.2. Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών

Εκκινώντας την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων που αφορούν τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (ερώτηση 1Β: «Διαπιστώνετε δυσκολίες ή ελλείμματα κατά τη συνολική διαδικασία της γονεϊκής εμπλοκής για τα οποία θα επιθυμούσατε στήριξη μέσω μίας επιμόρφωσης;»), αρχικά, αναγνωρίζεται από το σύνολο των συνεντευξιαζόμενων ένα σημαντικό έλλειμμα στη συνολική διαδικασία της γονεϊκής εμπλοκής, το οποίο μπορεί να περιοριστεί μέσω επιμόρφωσης. Το εν λόγω έλλειμμα αποτυπώνεται με εκφράσεις όπως «δυσχέρεια και δυστοκία στις σχέσεις με τους γονείς», «κενά και δυσκολίες σε ατομικό επίπεδο» και «αποσυντονισμοί και συγκρούσεις σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο». Ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά την εμπλοκή των γονέων και την επικοινωνία μαζί τους περιλαμβάνουν την υπερβολική ενασχόληση των



τελευταίων με τις επιδόσεις των παιδιών τους, την αδιαφορία για ζητήματα συμπεριφοράς και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, την έλλειψη διακριτών ρόλων μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού, την ανεπαρκή εμπιστοσύνη που χαρακτηρίζει την εν λόγω σχέση, την περιορισμένη συχνότητα στην επαφή, καθώς και την αδυναμία κατανόησης του πολιτισμικού και κοινωνικού υποβάθρου των γονέων από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η οποία δυσχεραίνει την επικοινωνία. Χαρακτηριστική στην περίπτωση αυτή είναι η άποψη της Ε6, η οποία σημειώνει ότι συχνά γονείς από μειονοτικές ομάδες χαρακτηρίζονται ως «αδιάφοροι», χωρίς να αναγνωρίζεται «το πολιτισμικό τους κεφάλαιο», με αποτέλεσμα να «φοβούνται το σχολείο και την επαφή με τον καθηγητή», καθώς και του Ε1, ο οποίος αναφέρει ότι «το να φέρεις το γονιό στο σχολείο δεν είναι τόσο δεδομένο», λαμβάνοντας υπόψη ότι «οι γονείς εκφράζουν ένα πολυποίκιλο και πολυεπίπεδο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο». Επίσης, η Ε3 εκφράζει ανάλογους προβληματισμούς, αναφέροντας ότι «η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία περιορίζεται στα θέματα της επίδοσης του μαθητή και σε ένα ακόμα πιο διεκπεραιωτικό κομμάτι, αυτό της παραλαβής του ελέγχου επίδοσης». Συνολικά, λοιπόν, είναι σαφές η ύπαρξη προβλημάτων στη σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, η οποία αναδεικνύεται ως κεντρική αρνητική παράμετρος της ποιότητας της γονεϊκής εμπλοκής. Υπό αυτό το πρίσμα, υπάρχει καθολική αναγνώριση της ανάγκης επιμόρφωσης σε ανάλογα ζητήματα. Παραδειγματικά, οι συμμετέχοντες στην έρευνα σημειώνουν ότι θα πρέπει να διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να «ενθαρρύνουν τη συμμετοχή του γονιού σε ένα πλαίσιο στενότερης συνεργασίας με το σχολείο», να έχουν «μια επιμόρφωση πάνω σε αυτά τα θέματα που να μας προετοιμάζουν καλύτερα» ή ακόμα και να συνεργάζονται με «έναν ειδικό σχολικό ψυχολόγο».

Όσον αφορά τις ειδικότερες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής (ερωτήσεις 2B, 3B, 4B και 5B), αυτές μπορούν να κωδικοποιηθούν στις εξής κατηγορίες: (1) επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες, (2) συνεργασία με γονείς και συναδέλφους εκπαιδευτικούς, (3) οργάνωση επικοινωνίας και επαφής με τους γονείς, (4) διαχείριση συγκρούσεων και διαπραγμάτευση, (5) διαχείριση πολιτισμικής ετερότητας και πολιτισμική επίγνωση, (6) παροχή καθοδήγησης και συμβουλευτικής υποστήριξης σε περιπτώσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς ή μειονοτικής προέλευσης, (7) χρήση σύγχρονων τεχνολογιών



επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφόρησης, και (8) επικαιροποίηση παιδαγωγικών γνώσεων.

Εξετάζοντας ενδελεχέστερα τις προαναφερθείσες κατηγορίες επιμορφωτικών αναγκών, αρχικά, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητη την απόκτηση δεξιοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας με τους γονείς, με στόχο την ενίσχυση της ποσότητας και ποιότητας της εμπλοκής τους. Ειδικότερες κατηγορίες δεξιοτήτων αυτής της κατηγορίας που αναφέρθηκαν περιλαμβάνουν την οικοδόμηση ενός κλίματος εμπιστοσύνης και ασφάλειας, την ενεργητική ακρόαση προβλημάτων και ανησυχιών, την ανάπτυξη μιας φιλικής διάθεσης, την αποτελεσματική διαχείριση συναισθημάτων, την κατανόηση των δυσκολιών που προκύπτουν κατά τη διαπροσωπική επαφή, την προσεκτική γλωσσική έκφραση, την εμβάθυνση σε προσωπικά ζητήματα με αντικειμενικότητα και ενσυναίσθηση, την αναγνώριση και διαχείριση διαφορετικών προσωπικοτήτων, την άσκηση πειθούς και την υιοθέτηση λεπτών ψυχολογικών χειρισμών κατά την επικοινωνία. Για παράδειγμα, ο Ε1 αναφέρει ότι *«χρειάζονται λεπτοί ψυχολογικοί χειρισμοί σε επίπεδο ανθρώπινης επικοινωνίας»*, η Ε3 σημειώνει ότι *«οι δεξιότητες αυτές είναι ένα σημαντικό εργαλείο για κάθε εργαζόμενο ώστε να διαχειρίζεται επιτυχώς τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει στο επαγγελματικό του περιβάλλον»*, ενώ η Ε6 υπογραμμίζει ότι *«για να υπάρχει ένα φιλικό κλίμα θέλουμε μια επικοινωνία που να είναι συνεχής και απρόσκοπτη»*.

Αναφορικά με τη συνεργασία, αυτή ομοίως αναγνωρίζεται από όλους τους συνεντευξιαζόμενους ως θεμελιώδης παράμετρος μιας επιθυμητής επιμορφωτικής παρέμβασης, η οποία μάλιστα δεν περιορίζεται στους γονείς αλλά περιλαμβάνει και τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς και άλλες ομάδες ενδιαφέροντος, με στόχο τη διάχυση καλών πρακτικών, την ανατροφοδότηση και την ανταλλαγή πληροφόρησης για ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρουν ως επιμέρους θέματα αυτής της κατηγορίας επιμορφωτικών αναγκών τη δημιουργική αλληλεπίδραση, τη συμμετοχική επίλυση προβλημάτων, τη συνεργατική ανταλλαγή πληροφοριών και γνώσεων, την καλλιέργεια ενός συλλογικού κλίματος, την οικοδόμηση συναισθηματικών δεσμών και την ανάπτυξη συλλογικών δράσεων. Ιδιαίτερης σημασίας αναδεικνύεται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών σε ανάλογα ζητήματα, ώστε να ανταλλάσσονται καλές πρακτικές, καθώς και η συμμετοχική διάδραση μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων ομάδων ενδιαφέροντος. Χαρακτηριστική στην περίπτωση αυτή είναι η άποψη της Ε5, η

οποία επισημαίνει ότι «θα πρέπει η ηγεσία του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και η κοινότητα να έχουν αλληλεπίδραση», καθώς και αυτή της Ε4, η οποία αναφέρει ότι «σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας μπορούν να προκύψουν διαφωνίες και συγκρούσεις και για την αποφυγή όλων αυτών θα πρέπει να υπάρχει η δεξιότητα να επιλύσουν τα προβλήματα συνεργατικά». Ομοίως ο Ε5 αναφέρει ότι η συνεργατική επίλυση προβλημάτων «είναι ένα πολύ ενδιαφέρον πεδίο», και σημαίνει ότι «δημιουργώ κλίμα εμπιστοσύνης, αναπτύσσω δράσεις που μπορεί να οδηγήσουν μόνο σε θετικό αποτέλεσμα».

Ομοίως σημαντική επιμορφωτική ανάγκη, σύμφωνα με τις απόψεις τριών εκπαιδευτικών της έρευνας, είναι και η οργάνωση της επικοινωνίας και επαφής με τους γονείς. Προκύπτει, λοιπόν, ότι εκτός των διάφορων επικοινωνιακών και διαπροσωπικών δεξιοτήτων και γνώσεων, υπάρχει ανάγκη επιμόρφωσης και σε περισσότερο τυπικά ζητήματα που άπτονται διάφορων οργανωσιακών και θεσμικών μεταβλητών. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται η διεύρυνση της συχνότητας επαφής με τους γονείς αλλά και του πεδίου εμπλοκής τους, ώστε αυτό να μην περιορίζεται σε ένα πλαίσιο τυπικής ενημέρωσης, η ενίσχυση του ρόλου του σχολικού διευθυντή αναφορικά με τους μηχανισμούς επίσημης διάδρασης με τους γονείς, ο καλός σχεδιασμός του τυπικού πλαισίου επικοινωνίας, καθώς και η αναβάθμιση του πλαισίου συνεργασίας με το σύλλογο γονέων αλλά και μεταξύ των ίδιων των εκπαιδευτικών στο σύλλογο διδασκόντων.

Η διαχείριση συγκρούσεων και η ικανότητα διαπραγμάτευσης, επίσης, συνιστά μια ανάγκη επιμόρφωσης που αναδεικνύεται από την παρούσα ανάλυση, καθώς σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι συγκρούσεις αποτελούν ένα διεγερμένο φαινόμενο τόσο κατά την επαφή τους με τους γονείς όσο και σε όρους της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Δεδομένου ότι οι συγκρούσεις αποδίδονται σε παράγοντες που σχετίζονται τόσο με τους ίδιους τους γονείς (π.χ. χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, αντιδραστικότητα κατά την ενημέρωση φτωχών σχολικών επιδόσεων, περιορισμένη διάθεση) όσο και με τους εκπαιδευτικούς (π.χ. ελλιπής ενημέρωση, αγένεια και σκληρότητα, απότομες εκφράσεις, αδυναμία χειρισμού συναισθημάτων), αλλά και άλλες κοινωνικο-θεσμικές μεταβλητές (π.χ. κοινωνικοί αυτοματισμοί σε περιπτώσεις γονέων μεταναστευτικού υποβάθρου), οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων είναι κρίσιμης σημασίας για τη δημιουργία ενός ευνοϊκού πλαισίου γονεϊκής εμπλοκής. Επιμέρους παράμετροι αυτής της κατηγορίας επιμορφωτικών

αναγκών σχετίζονται με την απρόσκοπτη επικοινωνία, την αποφυγή εντάσεων μέσω λεκτικής και μη λεκτικής αλληλεπίδρασης, την αναζήτηση εναλλακτικών λύσεων σε προβλήματα και διαφωνίες, καθώς και την ικανότητα διαπραγμάτευσης. Για παράδειγμα, ο Ε3 αναφέρει ότι είναι πολύ σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να έχουν *«δεξιότητες επιτυχούς διαπραγμάτευσης και εύρεσης εναλλακτικών λύσεων όταν υπάρχουν διαφωνίες»*, και ο Ε5 σημειώνει ότι *«διαπιστώνω ότι πραγματικά υπάρχουν κάποια δικά μου κενά και δυσκολίες σε περιπτώσεις μαθητών και γονέων που υπάρχουν αποσυντονισμοί και συγκρούσεις σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο»*, για τη διαχείριση των οποίων απαιτείται ειδική επιμόρφωση.

Εξίσου σημαντική αναδεικνύεται και η πολιτισμική επίγνωση σε συνάρτηση με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, η οποία σύμφωνα με την άποψη της Ε *«είναι το μεγαλύτερο ζητούμενο στην εποχή μας»*. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στη μελέτη αναγνωρίζουν την ανάγκη αποτελεσματικής και εξειδικευμένης επικοινωνιακής διαχείρισης των γονέων μεταναστευτικής προέλευσης υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας που χαρακτηρίζει το σύγχρονο σχολείο, δεδομένων διάφορων δυσκολιών που εντοπίζονται (π.χ. χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, βιώματα ρατσιστικής μεταχείρισης, γλωσσικά εμπόδια, τάση απόκρυψης οικογενειακών προβλημάτων, δυσκολία καθοδήγησης του παιδιού). Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μετανάστες γονείς χρήζουν ιδιαίτερης αντιμετώπισης και προσέγγισης, και για το λόγο αυτό, μια επιμορφωτική παρέμβαση θα πρέπει να εστιάζει σε ζητήματα που άπτονται διαπροσωπικών δεξιοτήτων (π.χ. δημιουργία κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης), διαπολιτισμικών γνώσεων (π.χ. κατανόηση διαφορετικής νοοτροπίας), ψυχολογικής υποστήριξης και διαχείρισης (π.χ. αντιμετώπιση πιθανών αρνητικών συναισθημάτων ή προδιαθέσεων), αλλά και γενικότερου μετασχηματισμού των εδραιωμένων αντιλήψεων (π.χ. καταπολέμηση κοινωνικών στερεοτύπων). Για παράδειγμα, ο Ε1 αναφέρει το ζήτημα της αντιμετώπισης του δασκάλου ως αυθεντία από γονείς συγκεκριμένης μεταναστευτικής προέλευσης και στο πλαίσιο αυτό απαιτείται η απόκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων πολιτισμικής επίγνωσης *«για όλες τις περιπτώσεις πολιτισμικής ετερότητας αλλά και για πολλά άλλα οικογενειακά περιβάλλοντα»*. Ομοίως, η Ε3 μεταφέρει τις σχετικές εμπειρίες της, αναφέροντας ότι *«παρότι είμαστε ευαισθητοποιημένοι σε αυτά τα θέματα, στην πραγματικότητα ελάχιστοι από μας χρησιμοποιούν, για παράδειγμα, ως στρατηγική την*

*εξατομικευμένη διδασκαλία ή ας πούμε την αξιοποίησή των πολιτιστικών στοιχείων των αλλοδαπών, μεταναστών, προσφύγων μαθητών μας».*

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων ανέδειξε μια επιπλέον κατηγορία επιμορφωτικών αναγκών, αυτήν που σχετίζεται με την παροχή καθοδήγησης και συμβουλευτικής υποστήριξης από την πλευρά των εκπαιδευτικών σε γονείς με μαθησιακές δυσκολίες, συμπεριφορικά προβλήματα ή άλλες ιδιαιτερότητες (π.χ. μειονοτικής προέλευσης). Η κατηγορία αυτή υπογραμμίστηκε ιδιαίτερα σε τρεις περιπτώσεις εκπαιδευτικών, οι οποίοι επεσήμαναν την ανάγκη επιμόρφωσης στα εν λόγω ζητήματα ως προαπαιτούμενο μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους γονείς και ως βασική προϋπόθεση της ποιοτικής αναβάθμισης της γονεϊκής εμπλοκής. Ειδικότερα αναφέρθηκε η ανάγκη επιμόρφωσης στη διαχείριση και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, ώστε ο εκπαιδευτικός να είναι σε θέση να παραπέμψει τον γονέα σε αντίστοιχες υπηρεσίες, η ανάγκη κατάρτισης σε θέματα συμβουλευτικής για γονείς παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς και προσαρμογής-παραβατικότητας στο σχολείο ή κοινωνικά ευάλωτων ομάδων, ώστε να παρέχονται οι κατάλληλες συμβουλές στους γονείς τους, καθώς και η εκπαίδευση στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού, με στόχο την αποτελεσματική αντιμετώπιση του φαινομένου μέσω της εμπλοκής των γονέων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη της Ε6, βάσει της οποίας *«η επιμόρφωση γονέων και εκπαιδευτικών σε ανάλογα ζητήματα μπορεί να λειτουργήσει ταυτόχρονα μέσω δράσεων όπως η εφαρμογή προγραμμάτων γραμματισμού για γονείς μετανάστες, στα οποία θα συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου»*, καθώς και αυτή του Ε1, ο οποίος αναφέρει ότι *«πρέπει να βοηθηθούμε σε ζητήματα προσέγγισης»* όσον αφορά τους γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ώστε να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να *«τους μεταφέρουνε, να τους εξηγήσουμε δύσκολα πράγματα»*.

Μια επιπλέον παράμετρος που σχετίζεται με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε σχέση με ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής αφορά στη χρήση σύγχρονων τεχνολογιών επικοινωνίας και πληροφορίας, αν και αυτή επισημάνθηκε από μόλις δύο συνεντευξιζόμενους. Συγκεκριμένα, ο Ε1 ανέφερε ότι τα σύγχρονα αυτά τεχνολογικά εργαλεία, με χαρακτηριστικό παράδειγμα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, μπορούν να αξιοποιηθούν στο πεδίο της επικοινωνίας και ανατροφοδότησης με τους γονείς των μαθητών, ενώ γυναίκα εκπαιδευτικός ίδιας ειδικότητας και 20ετούς διδακτικής εμπειρίας (Ε3) επεσήμανε πώς η τηλεεκπαίδευση και τα σχετικά εργαλεία της μπορούν να διευκολύνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων σε διάφορα

επιμέρους πεδία, όπως η ενημέρωση για τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους. Ως εκ τούτου, συμπεραίνεται ότι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της γονεϊκής εμπλοκής μέσω της διευκόλυνσης της επικοινωνίας και της αναβάθμισης της ανατροφοδότησης.

Τέλος, δύο εκπαιδευτικοί της παρούσας μελέτης προσέδωσαν και μια ευρύτερη οπτική στο ζήτημα της επιμόρφωσης αναφορικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, αναφέροντας την ανάγκη γενικότερης επικαιροποίησης των παιδαγωγικών τους γνώσεων, η οποία μπορεί να συνεισφέρει στον πολύπλευρο ρόλο τους, συμπεριλαμβανομένης της επικοινωνίας με τους γονείς. Πιο συγκεκριμένα, αναδείχθηκε μια ανάγκη συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης με στόχο τη συνολικότερη βελτίωση της ποιότητας του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου, καθώς ζητήματα που αφορούν την παιδαγωγική αντιμετώπιση των μαθητών (π.χ. συμπεριφορά στο σχολείο, κοινωνική προσαρμογή) αλλά και την ευρύτερη σχολική πραγματικότητα (π.χ. διαμόρφωση σχολικού κλίματος, σχολική ηγεσία) συσχετίζονται άμεσα με το ρόλο του εκπαιδευτικού ως καθοδηγητή και «εταίρου» των γονέων. Έτσι, «*η ανανέωση των ήδη υπάρχουσών δεξιοτήτων και ικανοτήτων*» (Ε3) σε συνδυασμό με την «*επικαιροποίηση των ακαδημαϊκών γνώσεων*» (Ε6) αναγνωρίζονται ως σημαντικές μεταβλητές της επιμόρφωσης σε σχέση με τη γονεϊκή εμπλοκή.

### **5.1.3. Χαρακτηριστικά επιμόρφωσης**

Η τρίτη και τελευταία ενότητα της παρούσας ποιοτικής ανάλυσης αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τα επιθυμητά στοιχεία μιας επιμορφωτικής δράσης περί γονεϊκής εμπλοκής, οι οποίες κατηγοριοποιούνται σε τρεις επιμέρους θεματικές ενότητες, το οργανωσιακό πλαίσιο (ερωτήσεις 1Γ και 2Γ), τα χαρακτηριστικά (ερωτήσεις 3Γ, 4Γ και 6Γ) και τις τεχνικές (ερωτήσεις 5Γ και 6Γ). Όσον αφορά το οργανωσιακό πλαίσιο της σχετικής επιμόρφωσης, αρχικά, οι τρεις εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν υπέρ της διά ζώσης επιμόρφωσης, ενώ οι υπόλοιποι τρεις υπέρ ενός συνδυασμού διά ζώσης και εξ αποστάσεως. Στην πρώτη περίπτωση, οι συνεντευξιζόμενοι δήλωσαν αποκλειστικά υπέρ της δια ζώσης, καθώς μέσω μιας τέτοιας επιμορφωτικής εμπειρίας είναι εφικτή η ουσιαστική αλληλεπίδραση με τον επιμορφωτή, η ανταλλαγή απόψεων υπό το πρίσμα ενός γόνιμου διαλόγου, η εξατομίκευση του μαθησιακού υλικού βάσει των

εκπαιδευτικών αναγκών, ο πειραματισμός και η παρακίνηση. Στη δεύτερη περίπτωση, ο συνδυασμός μιας επιμορφωτικής δράσης δια ζώσης και εξ αποστάσεως θεωρείται κατάλληλος από τους εκπαιδευτικούς λόγω της δυνατότητας προσαρμογής του αντίστοιχου προγράμματος σε όρους χρόνου, δεδομένης και της ευελιξίας που παρέχεται από τα αντίστοιχα ηλεκτρονικά εργαλεία. Αξίζει, μάλιστα, να σημειωθεί ότι η άποψη υπέρ αυτού του συνδυασμού πλαισιώνεται και από τις τρέχουσες συνθήκες της πανδημίας, λαμβάνοντας υπόψη και την αυξανόμενη πλέον εμπειρία των εκπαιδευτικών με την τηλεεκπαίδευση. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του E1, ο οποίος αναφέρει ότι «στις δια ζώσεις επιμορφώσεις υπάρχει προσωπική επαφή, γίνονται πιο μεγάλες συζητήσεις, πιο συμμετοχικές, υπάρχει και δράση», αλλά από την άλλη πλευρά «η εξ αποστάσεως είναι πιο προσαρμόσιμη, πιο ευέλικτη και τώρα πια με τις συνθήκες που βιώνουμε, αναπόφευκτη». Αντίστοιχα, ο E2 σημειώνει ότι «τον τελευταίο καιρό λόγω covid έχουμε το εξ αποστάσεως στην εκπαίδευση, αλλά δεν νομίζω ότι αυτή η επαφή είτε επαγγελματική είτε διδακτική μπορεί να φτάσει στα ίδια αποτελέσματα και στην πρόοδο που μπορεί μια δια ζώσης». Ομοίως, η E4 αναφέρει ότι «ίσως τα προγράμματα που συνδυάζουν και τα δύο, δηλαδή και κατά ένα μέρος εξ αποστάσεως και κατά ένα μέρος δια ζώσης, ίσως να καλύπτουμε τις ανάγκες πιο έξυπνα».

Συνεχίζοντας με τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά της επιμόρφωσης, οι απόψεις είναι και πάλι μοιρασμένες σχετικά με το αν αυτή θα πρέπει να διενεργείται ενδοσχολικά ή εξωσχολικά. Τρεις από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς είναι υπέρ της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, ενώ οι άλλοι τρεις παρουσιάζονται αμφίθυμοι, σημειώνοντας αντίστοιχα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Στην πρώτη περίπτωση, μια ενδοσχολική επιμόρφωση θεωρείται καταλληλότερη γιατί «λαμβάνει υπόψη τις εκάστοτε συνθήκες της κάθε σχολικής μονάδας» (E3), «προσφέρει ευελιξία προσαρμογής» (E1), «επικεντρώνεται στις ανάγκες του σχολείου» (E2) και «αξιοποιεί την εμπειρία που έχει αποκτηθεί σε σχέση με τους γονείς» (E6). Ως εκ τούτου, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση προτιμάται από τους εκπαιδευτικούς για λόγους εξατομίκευσης και προσαρμογής του προγράμματος στις ιδιαίτερες ανάγκες του σχολικού οργανισμού, δεδομένων των σημαντικών διαφοροποιήσεων που υφίστανται σε όρους σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού, εμπειρίας, περιοχής και άλλων μεταβλητών. Από την άλλη πλευρά, οι άλλοι τρεις εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τόσο η ενδοσχολική όσο και η εξωσχολική επιμόρφωση έχουν σημαντικά πλεονεκτήματα. Ειδικότερα στην δεύτερη περίπτωση, ως τέτοια αναφέρονται η



δυνατότητα «ετερόκλητης όσμωσης με άλλους εκπαιδευτικούς διαφορετικής σχολικής κοουλτούρας» (E5), «αποστασιοποίησης από ορισμένα ζητήματα του τοπικού σχολικού περιβάλλοντος» (E1) και «διεύρυνσης της εμπειρίας, των βιωμάτων και των πληροφοριών» (E6). Άρα, είναι σαφές ότι η ενδοσχολική επιμόρφωση, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, είναι περισσότερο εστιασμένη και ανταποκρίνεται καλύτερα στις ιδιαίτερες ανάγκες του σχολείου, ενώ η εξωσχολική προσφέρει άλλα πλεονεκτήματα που σχετίζονται με τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με άλλους συναδέλφους ή σχολικές κοουλτούρες.

Ως προς τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή, από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων αυτά που προέκυψαν περιλαμβάνουν τα εξής: (1) ομαδοσυνεργατική μάθηση μεταξύ των εκπαιδευτικών, (2) πρακτική άσκηση μέσω βιωματικής μάθησης, (3) συνδυασμός θεωρητικών γνώσεων και εμπειρικών βιωμάτων, (4) διαμόρφωση του μαθησιακού υλικού και του επιμορφωτικού προγράμματος βάσει των εκπαιδευτικών αναγκών των συμμετεχόντων, και (5) συμμετοχή των γονέων. Η αξία της βιωματικής και ομαδοσυνεργατικής μάθησης αναγνωρίζεται από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στη μελέτη, καθώς μέσω αυτών των χαρακτηριστικών είναι εφικτή η ανταλλαγή απόψεων, η βαθύτερη κατανόηση των θεωρητικών γνώσεων και η ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, ο E2 αναφέρει ότι αν δεν υπήρχε η βιωματική μάθηση «θα ήταν όλα πολύ θεωρητικά», η E3 υπογραμμίζει ότι «στη βιωματική μάθηση ο μαθητής-επιμορφούμενος εν προκειμένω αποκτά έναν ενεργητικό ρόλο που βασίζεται στην αλληλεπίδραση, στην πρωτοβουλία και στη δημιουργικότητα», και η E4 επισημαίνει ότι «πέρα από το θεωρητικό κομμάτι που ίσως πάντοτε παίζει το ρόλο του, επειδή μιλάμε για επικοινωνία ανθρώπων, δεν είναι καθαρά τεχνικό το κομμάτι, το βιωματικό πρακτικό μέρος είναι απαραίτητο». Εξαιρετικά σημαντική κρίνεται από δύο συνεντευξιαζόμενους η χαρτογράφηση των εκπαιδευτικών αναγκών των συμμετεχόντων σε ένα τέτοιο επιμορφωτικό πρόγραμμα, ώστε αυτό να καλύπτει τα ειδικότερα ενδιαφέροντά τους και να έχει ουσιαστικό αποτέλεσμα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη τριών εκπαιδευτικών περί αναγκαίας συμμετοχής των γονέων σε ανάλογες δράσεις επιμόρφωσης, ώστε «να αξιοποιούνται τα βιώματα και η εμπειρία και των δύο πλευρών» (E6) και «να υπάρχει σύνθεση απόψεων» (E2). Αυτή, σύμφωνα με τον E1 θα ήταν «μια προχωρημένη μορφή επιμόρφωσης».

Τέλος, οι τεχνικές που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης σχετικό με τη γονεϊκή εμπλοκή, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της μελέτης, περιλαμβάνουν τις εξής: (1) μέθοδος project, (2) ομάδες εργασίας, (3) μελέτες περιπτώσεων, (4) παιχνίδι ρόλων, (5) καταιγισμός ιδεών, (6) πρακτική καθοδήγηση από ειδικό, και (7) συνεντεύξεις από εμπειρογνώμονες. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν πάνω από δύο από τις προαναφερθείσες τεχνικές, με ιδιαίτερη έμφαση στις ομάδες εργασίας, οι οποίες μάλιστα θα πρέπει να είναι «μικρές, τριών ή τεσσάρων ατόμων, ώστε να μην χάνεται το νόημα» (E2), στις μελέτες περιπτώσεων, οι οποίες «δείχνουν διαφορετικές προσεγγίσεις» (E1), και στα παιχνίδια ρόλων, τα οποία «προσφέρουν το βιωματικό στοιχείο» (E4). Για παράδειγμα, ο E1 αναφέρει ότι «ο διάλογος είναι πολύ σημαντικός, η ομαδοσυνεργατική είναι πάρα πολύ σημαντική», ο E2 σημειώνει ότι «επειδή πιστεύω στη συνεργασία, θεωρώ σωστό αυτό που λέγεται ομαδοσυνεργατική μέθοδος», η E3 υπογραμμίζει ότι σημαντικά στοιχεία τεχνικών περιλαμβάνουν «τη θεωρητική κατάρτιση, τη συνεργασία, τις διάφορες κοινές στρατηγικές μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, την πρακτική άσκηση και βιωματική μάθηση», και η E4 επιβεβαιώνει τα παραπάνω, πιστεύοντας ότι «οι τεχνικές που έχουν σχέση με τα βιωματικά, είτε πρόκειται για παιχνίδι ρόλων, είτε πρόκειται για μελέτη περίπτωσης» είναι προτιμότερες. Συνολικά, είναι σαφές ότι οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τις επιθυμητές τεχνικές που θα μπορούσε να συνδυάσει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα περί γονεϊκής εμπλοκής κινούνται γύρω από την ομαδοσυνεργατική και βιωματική μάθηση, και έρχονται σε απόλυτη συμφωνία με τις αντίστοιχες απόψεις περί επιθυμητών χαρακτηριστικών που αναφέρθηκαν παραπάνω.

## 5.2. Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

### 5.2.1. Προηγούμενη επιμόρφωση

Σε ό,τι αφορά την υφιστάμενη επάρκεια των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη σχέσεων αποτελεσματικής συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών τους, ο 1 στους 3 ερωτώμενους (29%) απάντησε ότι οι σχετικές του γνώσεις ήταν καθόλου ή λίγο επαρκείς. Ακόμη μικρότερα είναι τα αντίστοιχα ποσοστά που αφορούσαν τις σχετικές δεξιότητες (21%) και τις σχετικές πρακτικές (21%) (Πίνακας 5.1).



**Πίνακας 5.1.** Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση «Πιστεύετε ότι είστε επαρκής σε σχέση με τα παρακάτω ;».

	Γνώσεις σε ό,τι αφορά τη συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών		Δεξιότητες σε ό,τι αφορά τη συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών		Πρακτικές που εφαρμόζετε κατά τη συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών	
	f	%	f	%	f	%
Καθόλου	4	4.0	2	2.0	3	3.0
Λίγο	25	25.0	19	19.0	18	18.0
Μέτρια	37	37.0	39	39.0	43	43.0
Πολύ	30	30.0	36	36.0	33	33.0
Πάρα πολύ	4	4.0	4	4.0	3	3.0

Ως κύρια πηγή της επιμόρφωσης των ερωτώμενων σχετικά με την αποτελεσματική συνεργασία με τους γονείς των μαθητών αναφέρεται πρωτίστως η αυτομόρφωση, με μεγάλη διαφορά έναντι των άλλων πηγών επιμόρφωσης (47%), και η συζήτηση με συναδέλφους (23%). Ακολουθούν η συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα (14%), οι μεταπτυχιακές και διδακτορικές σπουδές (9%) και οι κύριες σπουδές (7%) (Πίνακας 5.2).

**Πίνακας 5.2.** Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση «Πιστεύετε ότι είστε επαρκής σε σχέση με τα παρακάτω ;».

	f	%
Τις κύριες σπουδές	7	7.0
Μεταπτυχιακές/διδακτορικές σπουδές	9	9.0
Επιμορφωτικά προγράμματα	14	14.0
Συζήτηση με συναδέλφους	23	23.0

Αυτομόρφωση

47

47.0

Μόλις το 13% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι κύριες σπουδές τους συνέβαλαν πολύ ή πάρα πολύ στις γνώσεις τους για τα ζητήματα συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών τους, ενώ μάλιστα ένα πολύ μεγάλο ποσοστό (55%) ανέφεραν ότι δεν έλαβαν καμία απολύτως (καθόλου) σχετική γνώση. Στα ίδια επίπεδα κινούνται και τα ποσοστά που αντιστοιχούν στη συμβολή των κυρίων σπουδών στην ανάπτυξη σχετικών δεξιοτήτων και την εφαρμογή σχετικών πρακτικών. Συγκεκριμένα, στην πρώτη περίπτωση το 10% των ερωτώμενων ανέφεραν ότι ο βαθμός συμβολής των κυρίων σπουδών είναι «πολύ» ή «πάρα πολύ» μεγάλος, ενώ το 47% αυτών ανέφεραν ότι η συμβολή αυτή ήταν «Καθόλου». Στη δεύτερη περίπτωση το 12% των ερωτώμενων ανέφεραν ότι ο βαθμός συμβολής των κυρίων σπουδών είναι πολύ ή πάρα πολύ μεγάλος και το 48% αυτών ανέφεραν ότι η εν λόγω συμβολή ήταν μηδενική (καθόλου) (Πίνακας 5.3).

**Πίνακας 5.3.** Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση «Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι συνέβαλαν οι κύριες σπουδές σας στα παρακάτω πεδία ;».

	Στις γνώσεις σας για ζητήματα συνεργασίας με γονείς μαθητών		Στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν τη συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών		Στην εφαρμογή των πρακτικών που υιοθετείτε κατά τη συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών	
	f	%	f	%	f	%
Καθόλου	55	55.0	47	47.0	48	48.5
Λίγο	23	23.0	31	31.0	29	29.3
Μέτρια	9	9.0	12	12.0	10	10.1
Πολύ	11	11.0	9	9.0	10	10.1
Πάρα πολύ	2	2.0	1	1.0	2	2.0

Σε ό,τι αφορά τις θεματικές που έχουν καλυφθεί από τις διάφορες πηγές επιμόρφωσής τους, οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι ο μικρότερος βαθμός κάλυψης αντιστοιχεί στο πεδίο των ζητημάτων Συμβουλευτικής (το 55.7% των ερωτώμενων ανέφεραν την επιλογή «Καθόλου» ή «Λίγο» στο σχετικό υποερώτημα) και, ακολούθως, στην αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου (55.6%), τις διαπροσωπικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων (48.5%) και την πολιτισμική επίγνωση και τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας (48.4%) (Πίνακας 5.4).

**Πίνακας 5.4.** Πίνακας συχνότητας για την ερώτηση «Στις επιμορφώσεις που έχετε λάβει μέχρι στιγμής καλύφθηκε κάποιο από τα παρακάτω θέματα συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών και σε ποιο βαθμό ;».

	Ζητήματα Συμβουλευτικής		Επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες		Πολιτισμική επίγνωση και διαχείριση πολιτισμικής ετερότητας		Συνεργατική επίλυση προβλημάτων		Αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Καθόλου	25	25.8	23	23.2	21	21.6	21	21.2	30	30.3
Λίγο	29	29.9	25	25.3	26	26.8	27	27.3	25	25.3
Μέτρια	28	28.9	26	26.3	21	21.6	23	23.2	22	22.2
Πολύ	13	13.4	22	22.2	24	24.7	24	24.2	19	19.2
Πάρα πολύ	2	2.1	3	3.0	5	5.2	4	4.0	3	3.0

### 5.2.2. Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών

Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (8 στους 10) ανέφεραν ότι η επιμόρφωσή τους σε ζητήματα συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών τους θα διευκόλυνε «πολύ» / «πάρα πολύ» το διδακτικό τους έργο (80%) (Πίνακας 5.5).

**Πίνακας 5.5.** Πίνακας συχνότητας για την ερώτηση «Πιστεύετε ότι η επιμόρφωσή σας σε ζητήματα συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών σας θα διευκόλυνε το διδακτικό σας έργο ;».

	f	%
Καθόλου	3	3.0
Λίγο	3	3.0
Μέτρια	14	14.0
Πολύ	52	52.0
Πάρα πολύ	28	28.0

Οι θεματικές στις οποίες οι ερωτώμενοι διαπιστώνουν το μεγαλύτερο έλλειμμα περιλαμβάνουν πρωτίστως τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών (το 71% των ερωτώμενων ανέφεραν την επιλογή «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» στο σχετικό υπερώτημα) και, ακολούθως, τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων (61%), την πολιτισμική επίγνωση και τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη (60%). Έπονται τα ζητήματα Συμβουλευτικής (59%), η διοργάνωση ημερίδων ή σεμιναρίων που απευθύνονται σε γονείς (58%), η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου (53%), οι επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες (52%), ενώ ως τελευταία σε προτεραιότητα αναφέρεται η αξιοποίηση της τεχνολογίας στο πλαίσιο της συνεργασίας με τους γονείς (42%) (Πίνακας 5.6).

**Πίνακας 5.6.** Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση «Σε ποιες θεματικές που αφορούν τη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση ;».

	Ζητήματα Συμβουλευτικής		Επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες		Πολιτισμική επίγνωση και διαχείριση πολιτισμικής ετερότητας		Συνεργατική επίλυση προβλημάτων		Αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου		Αξιοποίηση της τεχνολογίας στο πλαίσιο της συνεργασίας με τους γονείς		Διοργάνωση ημερίδων/σεμιναρίων που απευθύνονται σε γονείς		Διαχείριση μαθησιακών δυσκολιών	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Καθόλου	2	2.0	5	5.1	4	4.0	2	2.0	2	2.0	9	9.2	6	6.1	2	2.0
Λίγο	7	7.1	11	11.1	11	11.1	7	7.1	11	11.1	15	15.3	15	15.2	9	9.1
Μέτρια	30	30.6	31	31.3	24	24.2	28	28.6	33	33.3	32	32.7	20	20.2	17	17.2

Πολύ	45	45.9	41	41.4	44	44.4	43	43.9	42	42.4	33	33.7	42	42.4	38	38.4
Πάρα πολύ	14	14.3	11	11.1	16	16.2	18	18.4	11	11.1	9	9.2	16	16.2	33	33.3

Το μεγαλύτερο επιμορφωτικό έλλειμμα στο πεδίο των διαπροσωπικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων διαπιστώνεται στη διαχείριση συγκρούσεων (το 58% των ερωτώμενων ανέφεραν την επιλογή «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» στο σχετικό υποερώτημα) και ακολουθούν η άσκηση πειθούς (45%), η διαχείριση συναισθημάτων και η ενσυναίσθηση (34%) και, τέλος, η ενεργητική ακρόαση (27%) (Πίνακας 5.7).

**Πίνακας 5.7.** Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση «Σε ποιες από τις παρακάτω επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση ;».

	Ενεργητική ακρόαση		Διαχείριση συναισθημάτων		Άσκηση πειθούς		Διαχείριση συγκρούσεων	
			Ενσυναίσθηση					
	f	%	f	%	f	%	f	%
Καθόλου	8	8.2	11	11.2	7	7.1	5	5.0
Λίγο	32	32.7	26	26.5	19	19.2	8	8.0
Μέτρια	31	31.6	27	27.6	28	28.3	29	29.0
Πολύ	20	20.4	24	24.5	31	31.3	29	29.0
Πάρα πολύ	7	7.1	10	10.2	14	14.1	29	29.0

### 5.2.3. Χαρακτηριστικά επιμόρφωσης

Αναφορικά με τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού επιμορφωτικού προγράμματος με αντικείμενο τη συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών, αυτά περιλαμβάνουν πρωτίστως τον διάλογο μεταξύ του επιμορφωτή και των εκπαιδευομένων (το 82% των ερωτώμενων ανέφεραν την επιλογή «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» στο σχετικό υποερώτημα) και, ακολούθως, τη δυνατότητα πρακτικής άσκησης ή βιωματικής μάθησης (81%). Έπονται η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευομένων (71%) και η άμεση συσχέτιση με το διδακτικό και

εκπαιδευτικό αντικείμενο (69%), ενώ πολύ μικρότερο ρόλο στην αποτελεσματικότητα του προγράμματος επιμόρφωσης διαδραματίζει η παροχή διευρυμένου θεωρητικού πλαισίου (18%) (Πίνακας 5.8).

**Πίνακας 5.8.** Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση «Ποια θεωρείτε ότι είναι τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού επιμορφωτικού προγράμματος σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ;».

	Παροχή διευρυμένου θεωρητικού πλαισίου		Άμεση συσχέτιση με το διδακτικό και εκπαιδευτικό αντικείμενο		Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων		Διάλογος μεταξύ των εκπαιδευόμενων		Δυνατότητα πρακτικής άσκησης ή βιωματικής μάθησης	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Καθόλου	6	6.1	3	3.0	3	3.0	2	2.0	2	2.0
Λίγο	33	33.3	2	2.0	3	3.0	1	1.0	4	4.0
Μέτρια	42	42.4	25	25.3	22	22.2	13	13.3	12	12.1
Πολύ	14	14.1	47	47.5	50	50.5	59	60.2	40	40.4
Πάρα πολύ	4	4.0	22	22.2	21	21.2	23	23.5	41	41.4

Ως η πλέον αποτελεσματική μορφή επιμόρφωσης για την οργάνωση των υπό εξέταση επιμορφωτικών προγραμμάτων υποδεικνύεται από τους ερωτώμενους η ενδοσχολική επιμόρφωση (το 85% των ερωτώμενων ανέφεραν την επιλογή «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» στο σχετικό υποερώτημα). Ακολουθούν η εξ αποστάσεως επιμόρφωση (61%), η έρευνα δράση (56%), η συμμετοχή των επιμορφούμενων σε μάθησης δίκτυα (54%) και, τέλος, η εξωσχολική επιμόρφωση (47%) (Πίνακας 5.9).

**Πίνακας 5.9.** Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση «Ποιες μορφές επιμόρφωσης θεωρείτε αποτελεσματικές για την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ;».

	Εξωσχολική επιμόρφωση		Ενδοσχολική επιμόρφωση		Εξ αποστάσεως επιμόρφωση		Έρευνα-δράση		Δίκτυα μάθησης	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Καθόλου	6	6.1	2	2.0	6	6.2	5	5.2	5	5.1
Λίγο	15	15.3	2	2.0	12	12.4	13	13.4	18	18.4
Μέτρια	30	30.6	11	11.0	28	28.9	23	23.7	21	21.4
Πολύ	37	37.8	56	56.0	34	35.1	39	40.2	33	33.7
Πάρα πολύ	10	10.2	29	29.0	17	17.5	17	17.5	21	21.4

Τέλος, αναφορικά με τις θεωρούμενες από τους ερωτώμενους ως αποτελεσματικότερες τεχνικές που υιοθετούνται κατά την πραγματοποίηση των υπό εξέταση επιμορφωτικών προγραμμάτων, αυτές περιλαμβάνουν κυρίως τη μελέτη περίπτωσης και τη συζήτηση (το 79% και το 76% των ερωτώμενων ανέφεραν την επιλογή «Πολύ» ή «Πάρα πολύ» στα σχετικά υποερωτήματα, αντιστοίχως). Ακολουθούν η ομαδική πρακτική άσκηση (74%), το παιχνίδι ρόλων (67%), η οργάνωση ομάδων εργασίας (63%), η ατομική πρακτική άσκηση (50%), η ιδεοθύελλα (48%) και, τέλος, η εισήγηση (14%) (Πίνακας 5.10).

**Πίνακας 5.10.** Πίνακας συχνοτήτων για την ερώτηση «Ποιες τεχνικές επιμόρφωσης θεωρείτε αποτελεσματικές κατά την πραγματοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών»;

Εισήγηση		Ατομική πρακτική άσκηση		Ομαδική πρακτική άσκηση		Μελέτη περίπτωσης (case study)		Παιχνίδι ρόλων		Συζήτηση		Καταιγισμός ιδεών/ιδεοθύελλα (brainstorming)		Οργάνωση ομάδων εργασίας	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%



Καθόλου	16	17.0	1	1.0	2	2.0	2	2.0	1	1.0	1	1.0	2	2.0	2	2.1
Λίγο	34	36.2	12	12.1	5	5.1	5	5.0	4	4.1	2	2.1	16	16.3	8	8.3
Μέτρια	30	31.9	36	36.4	17	17.3	14	14.0	26	26.5	18	18.6	32	32.7	23	24.0
Πολύ	12	12.8	37	37.4	48	49.0	46	46.0	37	37.8	53	54.6	33	33.7	38	39.6
Πάρα πολύ	2	2.1	13	13.1	26	26.5	33	33.0	30	30.6	23	23.7	15	15.3	25	26.0

## **Κεφάλαιο 6. Συμπεράσματα– Συζήτηση**

### **6.1. Υπάρχουσα επιμόρφωση σε ζητήματα συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών.**

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μία συνθετική παρουσίαση αποτίμησης των αποτελεσμάτων της μικτής μεθοδολογικής προσέγγισης και επεξεργασίας της έρευνας, συνδυαστικά εμπλουτισμένης με την αντίστοιχη ερευνητική εμπειρία που μας παρείχε η βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματός μας. Αρχικά, σε ό,τι αφορά την υφιστάμενη επάρκεια των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη σχέσεων αποτελεσματικής συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών τους, επισημαίνεται τόσο στα ευρήματα της ποιοτικής όσο και σε εκείνα της ποσοτικής σημαντικό έλλειμμα σε γνώσεις, δεξιότητες, αλλά και σε πρακτικές που διέπουν την αποτελεσματική αυτή συνεργασία. Το εύρημα αυτό έρχεται σε συμφωνία με τα κύρια ευρήματα της βιβλιογραφικής ανασκόπησης περί μεγάλων επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών επί του συγκεκριμένου πεδίου, κατάσταση που έρχεται σε αντίφαση με την αναγκαιότητα της καλλιέργειας και ανάπτυξης ουσιαστικών σχέσεων και επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων (Bartels&Eskow, 2010; Caspe et al., 2011; Κολοβού & Θωμά, 2015).

Ως κύριες πηγές των γνώσεων, δεξιοτήτων και πρακτικών που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί σε ό,τι αφορά την αποτελεσματική τους συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους αναφέρονται πρωτίστως η αυτομόρφωση και, ακολούθως, η συζήτηση με συναδέλφους. Καθώς η αυτομόρφωση και η συζήτηση με συναδέλφους μπορούν να θεωρηθούν ως πηγές που έρχονται να καλύψουν τα εκάστοτε ελλείμματα που αναφύονται κατά την άσκηση του εκπαιδευτικού έργου καθεαυτή επαληθεύεται το εύρημα της ποιοτικής έρευνας που αφορά την εμπειρική και μη συστηματική ενημέρωση και πληροφόρηση των εκπαιδευτικών.

Το περιεχόμενο της πρωταρχικής κατάρτισης και των υφιστάμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων συνήθως δεν περιλαμβάνει ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής ή δεν εστιάζει ιδιαίτερα σε αυτά. Αυτό το εύρημα επαληθεύεται τόσο από τα ευρήματα της ποιοτικής όσο και από αυτά της ποσοτικής έρευνας που αφορούν τις κύριες σπουδές καθεαυτές, γεγονός που τεκμηριώνει αντίστοιχα βιβλιογραφικά δεδομένα (Bartels&Eskow, 2010; Caspe et al., 2011). Η μειωμένη βαρύτητα της συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα μπορεί να αποδοθεί στην περιορισμένη εστίαση των εν λόγω προγραμμάτων σε αυτήν, στην περιορισμένη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε

προγράμματα επιμόρφωσης ή και στους δύο αυτούς παράγοντες. Αν ισχύει η δεύτερη περίπτωση, μπορεί να γίνει λόγος για περιορισμένο ενδιαφέρον της Πολιτείας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή/και για τα περιορισμένα κίνητρα που έχουν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Σε ό,τι αφορά τις θεματικές που έχουν καλυφθεί από τις διάφορες πηγές επιμόρφωσής τους, οι εκπαιδευτικοί διαπίστωσαν ότι ο μικρότερος βαθμός κάλυψης αντιστοιχεί κυρίως στα ζητήματα Συμβουλευτικής και την αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου. Το πρώτο πεδίο δεν έχει αναδειχτεί ως διακριτή θεματική επιμορφωτικών αναγκών από τη σχετική βιβλιογραφία. Ενδεχομένως ο όρος «ζητήματα Συμβουλευτικής» συνδυάζεται με τις επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες τις οποίες ορισμένες έρευνες έχουν επισημάνει ως βασική παράμετρο της αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ γονέων και κηδεμόνων (Evans, 2011; Smith&Sheridan, 2019). Ωστόσο, το ζήτημα της αποτελεσματικής διαχείρισης του χρόνου έχει υπογραμμιστεί επαρκώς στη σχετική βιβλιογραφία (Cameron&Lee, 1997; Gettinger&Guestchow, 1998; Μπόνια et al., 2008).

Ουσιώδη παράμετρο της παρούσας εργασίας αποτέλεσε η προτεραιότητα να αναδειχτεί ο σημαίνων και πολυδιάστατος ρόλος της «γονεϊκής εμπλοκής» στο ευρύ φάσμα της λειτουργίας της ως αναπόσπαστο και οργανικό συστατικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των κοινωνικοπαιδαγωγικών της προεκτάσεων (Greenwood & Hickman, 1991; Stevenson & Baker, 1987; Γεωργίου, 2000; Epstein, 2001). Μια τέτοια προσέγγιση αναπροσανατολίζει τις παιδαγωγικές σχέσεις στη σχολική πραγματικότητα από τα περιοριστικά παραδοσιακά δίπολα «εκπαιδευτικός-μαθητής», «γονέας-μαθητής», διευρύνει την ποικιλότητα και τις αλληλοσυνδέσεις τους και επανεστιάζει στους επιμορφωτικούς στόχους και στρατηγικές της εκπαιδευτικής κοινότητας, καθιστώντας τα προγράμματα επιμόρφωσης σε σχέση με τη γονεϊκή εμπλοκή πρωταρχικής σημασίας (Smith&Sheridan 2019). Στον πυρήνα των παραπάνω σχέσεων εδράζεται η αναγκαιότητα συνειδητοποίησης όλων των ενδιαφερόμενων μερών της πολυεπίπεδης θετικής συνεισφοράς και των ευοίωνων προοπτικών που επιφέρει η βελτιστοποίηση της σχέσης γονέων-εκπαιδευτικών. Τόσο ως προς την παιδαγωγική και μαθησιακή αξιοποίηση νέων «πόρων» από την πλευρά των εκπαιδευτικών για την ποιοτική αναβάθμιση του ρόλου τους, όσο και ως προς τη βελτίωση του ενδοσχολικού και ενδοοικογενειακού κλίματος, τη γνωστική και ψυχοσυναισθηματική ενίσχυση των μαθητών και κατά συνέπεια τις συνολικές τους επιδόσεις (Christendon & Sheridan, 2001; Epstein, 2001).

Από την άλλη οι σύγχρονες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες έχουν μεγιστοποιήσει τις απαιτήσεις της θεσμικής εκπαίδευσης και κατά συνέπεια τις ευθύνες των εκπαιδευτικών, που μέσα σε ένα ραγδαίως εξελισσόμενο περιβάλλον οφείλουν να αντιμετωπίζουν ένα μεγιστοποιούμενο πλέγμα προκλήσεων, που συχνά θέτει υπό αμφισβήτηση -ως εξωγενώς προερχόμενη κριτική ή και ως διαδικασία αυτοελέγχου- τα «κεκτημένα» ή τα παραδοσιακά παιδαγωγικά εφόδια, αναγνωρίζει ελλείμματα, απαιτεί γνωστική θωράκιση με νέες δεξιότητες και στρατηγικές. Με άλλα λόγια επιβάλλει μια νέα πραγματικότητα διαρκούς, πολύπλευρης και συστηματικής επιμορφωτικής διαδικασίας σύμφυτης και αντίστοιχης των νέων αναγκών. Η επιμόρφωση, λοιπόν, αναγνωρίζεται- ή θα έπρεπε να αναγνωρίζεται- ως αναπόσπαστο στοιχείο της επαγγελματικής πορείας ενός εκπαιδευτικού, καθώς του εξασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό -εφόσον αυτή πληροί σύγχρονες ποιοτικές και επιστημονικές προδιαγραφές- όλα εκείνα τα ψυχογνωστικά και κοινωνικοπαιδαγωγικά εφόδια, ώστε να ανταποκριθεί στις διογκούμενες και διαφοροποιούμενες επιφορτίσεις (Ξωχέλλης, 2005) .

Στο συμπέρασμα αυτό οδηγεί τόσο η ισχνή παρουσία τέτοιων προγραμμάτων είτε σε τοπικό είτε σε κεντρικό επίπεδο θεσμικού εκπαιδευτικού σχεδιασμού μέσα από τη βιβλιογραφική αναζήτηση όσο και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μικτή μας έρευνα. Έτσι, και ενώ στην ποιοτική έρευνα αναγνωρίζεται αξιολογικά από όλους τους συμμετέχοντες η σπουδαιότητα της γονεϊκής συνεργασίας για τη σχολική ζωή ως παράμετρος της ολιστικής ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, είναι επίσης κοινή η διαπίστωση όλων ότι υπάρχει σημαντικό έλλειμμα επιμορφωτικών παρεμβάσεων για τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου σε αυτήν την κατεύθυνση. Αντίστοιχα είναι και τα βασικά συμπεράσματα της ποσοτικής έρευνας, όπου και εκεί η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών παραδέχεται πως η γνωστική τους επάρκεια σε ζητήματα θεωρητική κατάρτισης, δεξιοτήτων και πρακτικών αναφορικά με την αξιοποίηση του γονεϊκού παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αδύναμη και ελλιπής. Είναι μάλιστα ενδεικτικό και αξιοσημείωτο πως ένα πολύ μικρό ποσοστό των ερωτώμενων δηλώνει πως το όποιο «κεφάλαιο» διαχείρισης της γονεϊκής εμπλοκής διαθέτουν οφείλεται σε επιμορφωτικά προγράμματα, καθώς οι περισσότεροι/ες συνδέουν τις κεκτημένες δεξιότητες και πρακτικές τους με την αυτομόρφωση και τη συσσώρευση εμπειρίας. Κατ'αυτόν τον τρόπο επαληθεύεται και το εύρημα της ποιοτικής έρευνας που αφορά την εμπειρική και μη συστηματική ενημέρωση και πληροφόρηση των εκπαιδευτικών. Επίσης,

διά των αποτελεσμάτων τόσο της ποιοτικής όσο και ποσοτικής έρευνας, τεκμηριώνεται το βιβλιογραφικό εύρημα για σημαντική απουσία της γονεϊκής εμπλοκής από το περιεχόμενο των κυρίων σπουδών των εκπαιδευτικών αλλά και κατάλληλων επιμορφωτικών προγραμμάτων με αντίστοιχη θεματική.

## **6.2. Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών**

Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι η επιμόρφωσή τους σε ζητήματα συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών τους θα διευκόλυνε σε μεγάλο ή σε πολύ μεγάλο βαθμό το διδακτικό τους έργο, όπως εξάλλου προκύπτει και από τη σχετική βιβλιογραφία (Uludag, 2008; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2017; Δημητριάδου, 2020).

Οι θεματικές στις οποίες διαπιστώνουν το μεγαλύτερο έλλειμμα περιλαμβάνουν πρωτίστως τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών, θεματική που δεν έχει αναδειχτεί στη βιβλιογραφία ως παράμετρος της γονεϊκής εμπλοκής, πιθανόν λόγω του σχετικά πρόσφατου ιδιαίτερου ενδιαφέροντος της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας για την αναγκαιότητα της αποτελεσματικής διαχείρισης των μαθησιακών δυσκολιών, και, ακολούθως, τη συνεργατική επίλυση προβλημάτων. Η τελευταία θεματική έχει επισημανθεί στη μετα-ανάλυση των Smith & Sheridan (2019). Σε επίσης υψηλή θέση στις θεματικές που πρέπει να καλύψει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα βρίσκεται η πολιτισμική επίγνωση και η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, ένας παράγοντας στον οποίον έχει προσδώσει μεγάλο βάρος η διεθνής και η ελληνική βιβλιογραφία (Carey et al., 1998; Griffith, 1998; Carlisle et al., 2005; Μπόνια et al., 2008; Evans, 2011; Smith & Sheridan, 2019). Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από τις δύο επιμέρους έρευνες. Μάλιστα, στην ποιοτική έρευνα έγινε ακόμη περισσότερο φανερό η σημασία της ανάπτυξης δεξιοτήτων που αφορούν την πολιτισμική επίγνωση και τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη.

Το μεγαλύτερο έλλειμμα στο πεδίο των διαπροσωπικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων διαπιστώνεται στη διαχείριση συγκρούσεων. Εν τούτοις, δεν υφίστανται σχετικές έρευνες όπου να εξετάζεται εις βάθος το είδος των διαπροσωπικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων στο οποίο οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν τα μεγαλύτερα ελλείμματα.

Στα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας αποτυπώνονται συνολικά και διακριτά συγκεκριμένα πεδία ελλειμματικών συνθηκών και όρων αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών που εξειδικεύονται τόσο σε ανεπαρκείς δεξιότητες και πρακτικές των εκπαιδευτικών όσο και σε προσδιορισμένα χαρακτηριστικά των ίδιων των γονέων συνδυαστικά και συμπληρωματικά με ιδιαιτερότητες του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου, που επιτείνουν τις δυστοκίες της γονεϊκής εμπλοκής. Τα «αδύναμα» αυτά σημεία που εντοπίστηκαν από τους/τις συνεντευξιαζόμενους/ες υποδεικνύουν και τις πρόσφορες «περιοχές» της εκπαιδευτικής ζωής, όπου κατά προτεραιότητα απαιτούνται ενισχυτικές παρεμβάσεις μέσω ολοκληρωμένων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώνουν την αναγκαιότητά τους στο επίπεδο της επικοινωνίας, της αλληλοκατανόησης και της εμπέδωσης των διακριτών ρόλων γονέων-εκπαιδευτικών, στην καλλιέργεια κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, στην υπέρβαση των στερεοτυπικών στάσεων και τη δημιουργική διαχείριση και παιδαγωγική αξιοποίηση των πολιτισμικών και κοινωνικών ετεροτήτων. Υπογραμμίζουν την ανάγκη ενδυνάμωσης δεξιοτήτων και πρακτικών που αποσκοπούν στη ψυχοκοινωνική στήριξη των γονέων, στην εξοικείωση με στρατηγικές εξομάλυνσης και διαχείρισης συγκρουσιακών καταστάσεων ή με μεθόδους οργάνωσης, συστηματοποίησης και διατήρησης της «ανοιχτής» επικοινωνίας των δύο μερών μέσω χρήσης νέων τεχνολογικών εργαλείων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην επιμορφωτική προτεραιοποίηση της συμβουλευτικής υποστήριξης των γονέων/κηδεμόνων ειδικά σε περιπτώσεις που σχετίζονται με μαθησιακές δυσκολίες, συμπεριφορικές διαταραχές και στρεβλώσεις στην ενδοσχολική κοινωνικοποίηση (π.χ. σε περιπτώσεις σχολικού εκφοβισμού). Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να συνειδητοποιούν πως οι επιμορφωτικές τους ανάγκες καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα γνωστικής θωράκισης, ανάπτυξης δεξιοτήτων και ενσωμάτωσης πρακτικών που αιτιακά συνδέονται με την αποσπασματική παιδαγωγική τους κατάρτιση αλλά και τη μη επικαιροποίηση των γνωστικών τους υποδομών μέσω μιας ολοκληρωμένης και στοχευμένης επιμορφωτικής διαδικασίας. Είναι ευνοϊκά διακείμενοι σε επικουρική κατάρτιση που θα υπηρετεί την εμπέδωση στρατηγικών ενίσχυσης συνολικά της ενσυναίσθησης και της πολιτισμικής επίγνωσης και τη συγκρότηση μιας παιδαγωγικής και επικοινωνιακής «εργαλειοθήκης» (λ.χ. τεχνικές λεκτικής ή μη λεκτικής αλληλεπίδρασης, διαχείρισης συναισθηματικής φόρτισης και ψυχικών εντάσεων) τακτικών και εναλλακτικών σχεδιασμών, ώστε να ανταπεξέλθουν με ενσυνείδητη αυτενέργεια και έγκυρη αυτοπεποίθηση στις ποικίλες προκλήσεις που ανακύπτουν μέσα

σε αυτό το φάσμα της «ευαίσθητης» αλλά και πολλά υποσχόμενης παιδαγωγικά σχέσης γονέων/εκπαιδευτικών.

Βασικοί πυλώνες μιας εποικοδομητικής επιμορφωτικής παρέμβασης θεωρούνται η ανάπτυξη όλων εκείνων των δυναμικών στοιχείων των εκπαιδευτικών και των γονέων που θα προσβλέπουν στην εμπέδωση όρων ουσιαστικής και τακτικής συνεργασίας, στη συλλογικότητα και την κοινότητα των δράσεων και στην ανοιχτή συμμετοχικότητα των σχεδιασμών και της επίλυσης προβλημάτων της ενδοσχολικής πραγματικότητας. Μάλιστα επισημαίνεται από αρκετά υποκείμενα της ποιοτικής έρευνας ως σημαντική παράμετρος κάθε ενδεχόμενου ολοκληρωμένου και εμπειριστατωμένου επιμορφωτικού προγράμματος και το ενδιαφέρον για πρόσκτηση δεξιοτήτων-πρακτικών αναφορικά με την ενδοσχολική συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών μεταξύ τους αλλά και με τα διοικητικά στελέχη της σχολικής μονάδας (π.χ. διευθυντές, υποδιευθυντές, σχολικοί σύμβουλοι), ώστε οι όποιες αναδυόμενες δράσεις ενδυνάμωσης της γονεϊκής εμπλοκής να αποκτήσουν συνέχεια, πλαίσιο στήριξης και θεσμικότητα.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν που στην ποσοτική έρευνα, αναγνωρίζει ότι υφίσταται μια σαφής αναγκαιότητα επιμορφωτικών παρεμβάσεων προς επίρρωση και αναβάθμιση όλου του επικοινωνιακού και παιδαγωγικού πλαισίου που αφορά στην εμπλοκή των γονέων/κηδεμόνων στο εξω- και ενδοσχολικό γίγνεσθαι. Όσον αφορά στη διαβάθμιση των επιμορφωτικών προτεραιοτήτων, ιεραρχούνται ως υποσύνολα άμεσης αναγκαιότητας σε σχέση με τα επιμορφωτικά ελλείμματα των εκπαιδευτικών: η έγκυρη και ενδεδειγμένη διαχείριση ιδιαζόντων ζητημάτων που άπτονται μαθησιακών δυσκολιών, οι τεχνικές και οι δεξιότητες προώθησης συνεργατικών μοντέλων λειτουργίας της σχολικής ζωής, η ενίσχυση της πολιτισμικής επίγνωσης και της διαπολιτισμικής ενσυναίσθησης, καθώς και η ενδυνάμωσή τους στο πεδίο της Συμβουλευτικής. Επίσης, σημαντικό τμήμα των ερωτώμενων επέδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε ζητήματα ενίσχυσης-μέσω επιμορφωτικών δράσεων- των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους κυρίως σε περιστατικά που αφορούν συγκρουσιακές καταστάσεις ενώ λιγότερη έμφαση δίνεται σε πρακτικές συναισθηματικής διαχείρισης και ενσυναίσθησης.

Τα αποτελέσματα της έρευνας για τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι είναι συμβατά και με το θεωρητικό πλαίσιο που αναδείχτηκε μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής ερευνητικής εμπειρίας.



Διαπιστώνουμε, λοιπόν ότι τα ζητήματα που αναδεικνύονται ως ελλειμματικά στην ενδοσχολική ζωή και κατά την παιδαγωγική διαδικασία και άρα κρίνονται ως επιδεκτικά και πρόσφορα για επιμορφωτικές επικουρικές παρεμβάσεις είναι κι εδώ ομοειδή: το πλαίσιο συνεργασίας των εμπλεκόμενων φορέων (κυρίως γονέων και εκπαιδευτικών), οι εκφάνσεις πολιτισμικής και κοινωνικοοικονομικής ετερότητας, οι ανάγκες ενίσχυσης του οπλοστασίου των εκπαιδευτικών με δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας με έμφαση στη συμβουλευτική και στη διαχείριση επίλυσης προβλημάτων, οι τεχνικές οργανωτικής διευθέτησης του επαγγελματικού χρόνου, οι τρόποι ενίσχυσης κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεμπλοκής των γονέων με τη σχολική πραγματικότητα αλλά και αντιστρόφως των εκπαιδευτικών με τις ιδιαιτερότητες της οικογενειακών συνθηκών ζωής των μαθητών και των γονέων τους.

### **6.3. Χαρακτηριστικά επιμόρφωσης**

Μετά από διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού επιμορφωτικού προγράμματος με αντικείμενο τη συνεργασία γονέων – εκπαιδευτικών, αυτά περιλαμβάνουν πρωτίστως τον διάλογο μεταξύ του επιμορφωτή και των εκπαιδευομένων και, ακολούθως, τη δυνατότητα πρακτικής άσκησης ή βιωματικής μάθησης. Ο συνδυασμός των παραπάνω ευρημάτων υποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα υιοθέτησης ενεργητικών μορφών μάθησης ομαδοσυνεργατικού ή/και βιωματικού χαρακτήρα οι οποίες δίνουν έμφαση στην πρακτική άσκηση. Αυτό το εύρημα υπογραμμίζει την εν γένει υπεροχή των σύγχρονων μορφών επιμόρφωσης βιωματικού ή/και πρακτικού χαρακτήρα (Hoover-Dempsey et al., 2002; Bartels & Eskow, 2010; Walker & Dotger, 2012).

Ως η πλέον αποτελεσματική μορφή επιμόρφωσης για την οργάνωση των υπό εξέταση επιμορφωτικών προγραμμάτων υποδεικνύεται από τους ερωτώμενους η ενδοσχολική επιμόρφωση. Το εν λόγω εύρημα καταδεικνύει την ανάγκη για μετασχηματισμό του τρόπου οργάνωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων στο ενδοσχολικό πλαίσιο διεξαγωγής τους, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες της εκάστοτε σχολικής μονάδας, όπως αυτές προκύπτουν από το πολιτισμικό, κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο λειτουργίας της. Εξάλλου, αρκετά σύγχρονα επιμορφωτικά προγράμματα στη γονεϊκή εμπλοκή δίνουν έμφαση στην ενδοσχολική επιμόρφωση (Casper et al., 2011).

Τέλος, αναφορικά με τις θεωρούμενες από τους ερωτώμενους ως αποτελεσματικότερες τεχνικές που υιοθετούνται κατά την πραγματοποίηση των υπό εξέταση επιμορφωτικών προγραμμάτων, αυτές περιλαμβάνουν κυρίως τη μελέτη περίπτωσης και τη συζήτηση. Τα εν λόγω ευρήματα επαληθεύουν την προτίμηση των εκπαιδευτικών για δυνατότητα έμπρακτης εφαρμογής των γνώσεων που αποκομίζουν από τη συμμετοχή τους στο επιμορφωτικό πρόγραμμα, για τη βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση, καθώς και την ανάληψη ενεργητικού ρόλου στο πλαίσιο της μάθησης. (Hoover-Dempsey et al., 2002; Bartels & Eskow, 2010).

Αναφορικά με τα οργανωσιακά χαρακτηριστικά των προτεινόμενων επιμορφωτικών προγραμμάτων, στην ποσοτική έρευνα διαπιστώνεται μια εμφανής προτίμηση των ερωτώμενων για το ενδοσχολικό πλαίσιο υλοποίησής τους. Στα ποσοτικά δεδομένα, η σαφής υπεροχή της ενδοσχολικής μορφής επιμόρφωσης έναντι της εξωσχολικής (85% και 47% αντίστοιχα) σαφώς προτεραιοποιεί χαρακτηριστικά όπως την ιδιογραφική ποιότητα του περιεχομένου της, την εστίαση στο τοπικό και στο συγκεκριμένο, την ανάγκη αντιμετώπισης δυσχερειών και αδυναμιών στη βάση ενός πρακτικού προσανατολισμού και τέλος, την εξατομικευμένη προσέγγιση των ζητημάτων γονεϊκής εμπλοκής συμβατής με ένα εξειδικευμένο κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο. Σημαντικό ποσοστό προτίμησης των ερωτώμενων προσέδλωσε και η επιλογή της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, καθώς -και υπό τους όρους της εμπειρίας μιας σχολικής χρονιάς σε καθεστώς πανδημίας με έντονη την παρουσία της τηλεεκπαίδευσης και της εξοικείωσης με αυτή τη μορφή διδακτικής εμπειρίας- ως σημαντικοί παράμετροι μιας επιμορφωτικής διαδικασίας αποτιμώνται και η συμβατότητά της με τις ανάγκες της καθημερινότητας των εκπαιδευτικών, την ευκολία πρόσβασης, την εξοικονόμηση χρόνου, την ευελιξία συμμετοχής, κ.λπ.

Στα δεδομένα των συνεντεύξεων οι αναφορές παρουσιάζονται μοιρασμένες, καθώς πριμοδοτείται εδώ και η εξωσχολική επιμόρφωση, στη βάση μιας εξωστρεφούς, συμπεριληπτικής και πιο διευρυμένης οπτικής των σχετικών θεμάτων και προβληματισμών που αφορούν στη γονεϊκή εμπλοκή. Παράλληλα περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί υιοθετούν ως ενδεδειγμένη μορφή και την εξ αποστάσεως επιμόρφωση, όχι όμως αυτόνομη, αλλά συνδυαστικά με τη δια ζώσης.

Ως προς τα ειδολογικά χαρακτηριστικά του τρόπου υλοποίησης μιας επιθυμητής επιμόρφωσης στην ποσοτική έρευνα αναδείχτηκε με έμφαση η προτίμηση των εκπαιδευτικών για μορφές με προτεραιότητα στην ομαδοσυνεργατική εμπέδωση της

μάθησης (π.χ. οργάνωση ομάδων εργασίας, μέθοδος project, καταγισμός ιδεών), τη βιωματικότητα (π.χ. μελέτη περίπτωσης, παιχνίδι ρόλων), τον εμπειρικό χαρακτήρα μέσα από την ενεργητική και διαμορφωτική συμμετοχή τους (π.χ. ομαδική πρακτική άσκηση), το διαλογικό, διαλεκτικό και αλληλεπιδραστικό ποιόν της (π.χ. ανοιχτή συζήτηση). Οι αναφορές των συνεντευξιζόμενων δείχνουν μία σαφή προτίμηση σε ενεργητικές, βιωματικές και διαδραστικές μορφές επιμόρφωσης θεωρώντας ότι η επιμορφωτική διαδικασία είναι απαραίτητο να μετασχηματίζει ενεργητικά το βίωμα σε γνώση, να τροφοδοτεί τη θεωρία πραγματιστικά και να ανατροφοδοτείται από αυτήν και να αναπροσαρμόζεται ομαλά και εφικτά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Τέλος, οι παραπάνω προτάσεις-αναφορές σχετικά με την τυπολογία και τα οργανωσιακά και ποιοτικά χαρακτηριστικά μιας επιθυμητής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σε ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής βρίσκουν σημαντικές αναλογίες με αντίστοιχα ομοειδή επιμορφωτικά προγράμματα που -σύμφωνα με τη βιβλιογραφική έρευνα- διεκπεραιώθηκαν και υιοθέτησαν παρόμοιες επιλογές αποφέροντας ικανοποιητικά αποτελέσματα.

#### **6.4. Περιορισμοί της έρευνας**

Το σχετικά περιορισμένο εύρος συμμετοχής υποκειμένων στα πλαίσια μιας μικτής έρευνας, καθώς και η μεθοδολογική οριοθέτηση του δείγματος δεν μας επιτρέπουν να αποδώσουμε στα προκύπτοντα συμπεράσματα χαρακτηριστικά γενίκευσης και καθολικότητας, ώστε να αποτελέσουν τα αποκλειστικά αφετηριακά σημεία εκκίνησης μιας επιμορφωτικής διαδικασίας ή και ενός ολοκληρωμένου προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε σχέση με την αναβάθμιση του ρόλου τους στη γονεϊκή εμπλοκή. Θα μπορούσε όμως, στο μέτρο που της αναλογεί στο περιορισμένο αυτό χωροχρονικό πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, να εκληφθεί ως μια ιδιογραφική μεν αλλά αντιπροσωπευτική και χαρακτηριστική δε συνιστώσα στη διαδικασία συγκρότησης μιας συνολικής στρατηγικής επιμορφώσεων, που θα οργάνωνε πιο συστηματικά ένας κεντρικός σχεδιασμός εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ως κύριοι περιορισμοί της έρευνας καταγράφονται οι ακόλουθοι:

1. Το βιβλιογραφικό υλικό που μπορούσε να αντληθεί από την ανασκόπηση εμπειρικών ερευνών, διεθνών ή ελληνικών, ήταν ελάχιστο.

2. Η ποσοτική έρευνα ήταν βολική και μη αντιπροσωπευτική και, επομένως, δεν εξασφαλίστηκε η κατάλληλη συμμετοχή των δύο φύλων, των ηλικιακών ομάδων των ερωτώμενων και των επιμέρους ομάδων που θα προέκυπταν σύμφωνα με μια ταξινόμησή τους ανάλογα με τα έτη υπηρεσίας τους. Επιπλέον, τόσο η ποιοτική όσο και η ποσοτική έρευνα αφορούσε μόνον την Περιφερειακή Ενότητα της Θεσσαλονίκης, άρα δεν ήταν αντιπροσωπευτικές ως προς τη γεωγραφική κάλυψη της χώρας.

## **6.5. Προτάσεις**

Μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και τα ευρήματα της παρούσας ερευνητικής προσέγγισης, προέκυψε η αδιαμφισβήτητη αναγκαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής καθώς και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, για την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παρούσα έρευνα φιλοδοξεί να αποτελέσει έναυσμα για τους μελλοντικούς ερευνητές και ενδεχομένως να ανοίξει προοπτικές για περαιτέρω διερεύνηση των σχέσεων σχολείου – οικογένειας, με στόχο την αποτελεσματικότερη προετοιμασία των εκπαιδευτικών και των γονέων για τον εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό τους ρόλο.

Ως μελλοντικές διαδικασίες τεκμηριωτικού ή/και συμπληρωματικού χαρακτήρα προτείνονται οι εξής:

1. Η διενέργεια αντιπροσωπευτικής ποσοτικής έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα.
2. Η διενέργεια παρατήρησης και έρευνας πεδίου για την κατά χώραν διαπίστωση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, δηλαδή κατά την επιτέλεση του καθημερινού τους έργου σε ό,τι αφορά τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους. Η εν λόγω διαδικασία θα επέτρεπε την εστίαση της μελλοντικής έρευνας σε συγκεκριμένους παράγοντες – εμπόδια που θα έπρεπε να αντιμετωπιστούν διά της κατάλληλης οργάνωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων που αφορούν τη γονεϊκή εμπλοκή.
3. Η διενέργεια αντίστοιχης μελέτης περίπτωσης σε συνδυασμό με την παραπάνω προτεινόμενη έρευνα παρατήρησης και έρευνα πεδίου, για την λεπτομερή ανίχνευση των αναγκών των εκπαιδευτικών συγκεκριμένης σχολικής μονάδας με συγκεκριμένο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο.
4. Αντίστοιχη μεικτή έρευνα που θα διερευνά τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων επιμόρφωσης γονέων στο ζήτημα της συνεργασίας τους με τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων όπου φοιτούν τα παιδιά τους. Η εν λόγω έρευνα θα μπορούσε να

παράσχει χρήσιμα στοιχεία για τον σχεδιασμό όχι μόνον των αντίστοιχων επιμορφωτικών προγραμμάτων, αλλά και για των επιμορφωτικών προγραμμάτων των εκπαιδευτικών σε ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής.

## Βιβλιογραφία

- Balli, S. J., Demo, D. H. & Wedman, J. F. (1998). Family involvement with children's homework: An intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47(2), 149-157.
- Bartels, S. M. & Eskow, K. G. (2010). Training school professionals to engage families: A pilot university/state department of education partnership. *The School Community Journal*, 20, 45-71.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(1), 77-101.
- Βάρσος, Δ. (2015). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Πληροφορικής κλάδου ΠΕ19-20: Μία εμπειρική διερεύνηση σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Φθιώτιδας (Μεταπτυχιακή διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα).
- Callahan, K., Rademacher, J. A. & Hildreth, B. L. (1998). The effect of parent participation in strategies to improve the homework performance of students who are at risk. *Remedial and Special Education*, 19(3), 131-141.
- Cameron, C. A. & Lee, K. (1997). Bridging the gap between home and school with voice-mail technology. *The Journal of Educational Research*, 90(3), 182-190.
- Carey, N., Lewis, L., Farris, E. & Burns, S. (1998). *Parent involvement in children's education: Efforts by public elementary schools* (Report No. 98-032). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- 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.
- Caspe, M., Lopez, M. E. & Weiss, H. B. (2011). *Teaching the Teachers: Preparing Educators to Engage Families for Student Achievement*. Issue Brief. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education/Alexandria, VA: National PTA.
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5, 149-177.

- Chavkin, N. F. & Williams, D. L. (1988). Critical issues in teacher training for parent involvement. *Educational Horizons*, 66, 87–89.
- Christenson, S. L. & Sheridan, S. M. (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York, NY: Guilford.
- Cooper, H., Lindsay, J. & Nye, B. (2000). Relationships Among Attitudes About Homework, Amount of Homework Assigned and Completed, and Student Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 90, 70–83.
- Creswell, J.W. (2016). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση, Ποσοτικής και ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. New York, NY: Routledge Falmer.
- Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3η έκδ.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Epstein, J. L. (2001). Building Bridges of Home, School, and Community: The Importance of Design. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 6(1&2), 161–168.
- Eraut, M. (1987). In-service teacher education. Στο M. Dunkin (επιμ.), *The International encyclopedia of teaching and teacher education* (σσ. 730–743). London: Pergamon Press.
- Evans, M. P. (2011). Revisiting emotional geographies: Implications for family engagement and education policy in the United States. *Journal of Educational Change*, 12(2), 241–255.
- Evans, M. P. (2013). Educating pre-service teachers for family, school, and community engagement. *Teaching Education*, 24, 123–133.
- Garbacz, S. A., Woods, K. E., Swanger-Gagné, M. S., Taylor, A. M., Black, K. A. & Sheridan, S. M. (2008). Conjoint behavioral consultation: The effectiveness of a partnership-centered approach. *School Psychology Quarterly*, 23, 313–326.
- Gettinger, M., & Guetschow, K. W. (1998). Parental involvement in schools: Parent and teacher perceptions of roles, efficacy, and opportunities. *Journal of Research and Development in Education*, 31(1), 38–52.



- Gibbs, B. (1979). Autonomy and authority in education. *Journal of Philosophy of Education*, 13, 119-132
- Greenwood, G. E., & Hikman, C. W. (1991). Research and Practice in Parent Involvement: Implications for Teacher Education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 280-288.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *The Elementary School Journal*, 99(1), 53-80.
- Grolnick, W. S., Raftery-Helmer, J. N., Marbell, K. N., Flamm, E. S., Cardemil, E. V. & Sanchez, M. (2014). Parental provision of structure: Implementation and correlates in three domains. *Merrill-Palmer Quarterly*, 60, 355–384.
- Hiemstra, R. (επιμ.) (1991). *Creative environments for effective adult learning*. San Francisco, CA: Jossey–Bass.
- 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, 843-867.
- Hoover–Dempsey, K. V., Walker, T. M., Sandler, H. M., Whetsel D., Green, L. C., Wilkins, S. A., Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved Research Findings and Implications? *The Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. Berlin/Heidelberg: Springer Science & Business Media.
- Jacques, D. (2004). *Μάθηση σε Ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενήλικων εκπαιδευομένων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Japan International Cooperation Agency (JICA) (2012). *The Project on Improvement of Local Administration in Cambodia (PILAC). Manual on Training Need Assessment*. [http://www.jica.go.jp/project/cambodia/0601331/pdf/english/3\\_TNA\\_01.pdf](http://www.jica.go.jp/project/cambodia/0601331/pdf/english/3_TNA_01.pdf)
- Jarvis, P. (2004). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση. Θεωρία και Πράξη* (μτφ. Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Kaplan, D., Kaplan, H. B. & Liu, X. (2000). Family structure and parental involvement in the intergenerational parallelism of school adversity. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 235–244.

- Kelty, N. E. & Wakabayashi, T. (2020). Family Engagement in Schools: Parent, Educator, and Community Perspectives. *SAGE Open*, October-December 2020, 1-13.
- Koutrouba, K., Antonopoulou, E., Tsitas, G. & Zenakou, E. (2009). An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education. *School Psychology International*, 30, 311-328.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60, 73-85.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning. Στο M. W. McLaughlin & I. Oberman (επιμ.), *Teacher Learning: New policies, new practices* (σσ. 185-201). New York, NY: Teachers College Press.
- Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8η έκδ.) (μτφ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Πεδίο.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου* (μτφρ. Β. Νταλάκου και Κ. Βασιλικού, επιμ. Κ. Μιχαλοπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sheldon, S. B. (2002). Parents' Social Networks and Beliefs as Predictors of Parent Involvement. *The Elementary School journal*, 102(4), 301-316.
- Sheridan, S. M., Holmes, S. R., Coutts, M. J. & Smith, T. E. (2012). Preliminary effects of conjoint behavioral consultation in rural communities [R2 Ed Working Paper No. 2012-1]. Ανακτήθηκε από [r2ed.unl.edu](http://r2ed.unl.edu)
- Smith, T. E. & Sheridan, S. M. (2019). The Effects of Teacher Training on Teachers' Family-Engagement Practices, Attitudes, and Knowledge: A Meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 128-157.
- Stevenson, D. L. & Baker, D. P. (1987). The family - School Relation and the Childs' School Performance. *Society for Research in Child development*, 58, 1348- 1357.
- Symeou, L., Roussounidou, E. & Michaelides, M. (2012). "I Feel Much More Confident Now to Talk With Parents": An Evaluation of In-Service Training on Teacher-Parent Communication. *School Community Journal*, 22(1), 65-88.

- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. J., Soodak, L. C. & Shogren, K. A. (2011). *Families, professionals and exceptionality*. Boston, MA: Pearson.
- Uludag, A. (2008). Elementary preservice teachers' opinions about parental involvement in elementary children's education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 807-817.
- Walker, J. M. T., & Dotger, B. H. (2012). Because wisdom can't be told: Using comparison of simulated parent-teacher conferences to assess teacher candidates readiness for family school partnership. *Journal of Teacher Education*, 63, 62-75.
- Brown, A. L., Harris, M. M., Jacobson, A. & Trotti, J. (2014). Parent Teacher Education Connection: Preparing Preservice Teachers for Family Engagement. *Teacher Educator*, 49(2), 133-151.
- Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Θ. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων. Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκιάστας, Ι. (1999). *Η ψυχολογία ομάδων στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γκόλιαρης, Χ. (1998). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της Α/θμιας εκπαίδευσης (έρευνα). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101, 83-88.
- Δεδούλη, Μ. (1998). *Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ένα πρόγραμμα βιοματικής στοχαστικής διαδικασίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δημητριάδου, Β. (2020). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: Αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα).
- Ζωγράφου, Β. (2002). Προϋποθέσεις και όρια της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης για τον έλληνα/ελληνίδα εκπαιδευτικό της τάξης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Ο Εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σσ. 81-87). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: εφαρμογές στην ψυχολογία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καραγιάννη, Γ. Κ. (2018). *Η Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης* (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος).
- Καραμπίνη, Π. & Ψίλου, Ε. (2005). Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα: Εμπειρική έρευνα και συμπεράσματα-επισημάνσεις και προτάσεις. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 139-147). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (1999). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο Δ. Βαϊκούση, et al., *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές μέθοδοι-Ομάδα εκπαιδευομένων*, Τόμος Δ' (σσ. 13-86). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Κολοβός, Χ. & Θωμά, Ρ. (2015). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και τις μορφές αποτελεσματικής επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 91-108.
- Κωστίκα, Ι. Γ. (2004). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: διερεύνηση απόψεων και στάσεων των στελεχών εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέπα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, Γ. Μαυρογιώργος. (επιμ.), *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ. 93-135). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μπόνια, Α. (2010). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο Δημοτικό Σχολείο* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα).
- Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 6, 69-96.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2017). Σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 84-113.

Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2005). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών – ελληνικές εμπειρίες 1997 – 2000*. Θεσσαλονίκη: Action.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, εκπαίδευση και αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαδάκης, Σ. & Φραγκούλης, Ι. (2005). Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών και στάσεων εκπαιδευτικών για την παροχή εξ αποστάσεως επιμόρφωσης σε περιβάλλον ηλεκτρονικής μάθησης. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 276- 285). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πατσός, Χ. (2015). Βασικές αρχές και μέθοδοι διερεύνησης των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών από τους Σχολικούς Συμβούλους Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Ερκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 7, 36-51.

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.

Σταμοβλάσης, Δ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας με Στοιχεία Στατιστικής*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Τριανταφύλλου, Ε. (2014). *Ο ρόλος της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση* (Διδακτορική Διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη).

Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης* (σσ. 97-125). Ηράκλειο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Φιλοκώστα, Θ. (2010). *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους* (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος).

Χασάπης, Δ. (2000). *Σχεδιασμός, οργάνωση, εφαρμογή και αξιολόγηση προγραμμάτων επαγγελματικής κατάρτισης: Μεθοδολογικές αρχές και κριτήρια ποιότητας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χατζηδήμου, Δ. (2012). *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση: Αναζητήσεις, θέσεις και προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.



## Παράρτημα Α – Συνέντευξη

### Πρωτόκολλο συνέντευξης

Θέμα: Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Ωρα συνέντευξης:

Ημερομηνία:

Τόπος:

Άτομο που παίρνει την συνέντευξη:

Άτομο που δίνει την συνέντευξη:

Μέρος που το άτομο δίνει την συνέντευξη:

#### 1. Δημογραφικά Στοιχεία

α. Φύλο:

β. Ειδικότητα:

γ. Έτη διδακτικής εμπειρίας:

δ. Σχολείο (Γυμνάσιο, Λύκειο):

#### 2. Ενδεικτικές ερωτήσεις συνέντευξης

##### Εισαγωγική Ερώτηση

Πόσο σημαντική θεωρείτε την γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία;

##### Α. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση την οποία έχουν ήδη λάβει

##### σε ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής.

1..Θεωρείτε αναγκαία για τον εκπαιδευτικό κλάδο αλλά γενικότερα και για εσάς την επιμόρφωση για ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής; Γιατί;

2.Έχετε κάποια ειδικότερη κατάρτιση για ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής είτε μέσω των ακαδημαϊκών σας σπουδών είτε μέσω κάποιου επιμορφωτικού προγράμματος;

3. Θεωρείτε ότι η κατάρτιση που λάβατε για ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής ήταν αποτελεσματική;

##### Β.Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε ζητήματα γονεϊκής εμπλοκής



1. Διαπιστώνετε δυσκολίες ή ελλείμματα κατά τη συνολική διαδικασία της γονεϊκής εμπλοκής για τα οποία θα επιθυμούσατε στήριξη μέσω μίας επιμόρφωσης;
2. Θεωρείτε ότι πρέπει να επιμορφωθείτε σε επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες; Γιατί;
3. Θεωρείτε ότι πρέπει να επιμορφωθείτε στη συνεργατική επίλυση προβλημάτων; Γιατί;
4. Θεωρείτε ότι πρέπει να επιμορφωθείτε στην πολιτισμική επίγνωση και διαχείριση πολιτισμικής ετερότητας; Γιατί;
5. Εκτός από τα παραπάνω υπάρχει κάποιο άλλο θέμα στο οποίο θα θέλατε να επιμορφωθείτε;

#### **Γ. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά της επιμόρφωσής τους**

1. Θεωρείτε αποτελεσματικότερη μία εξ αποστάσεως ή μία δια ζώσης επιμόρφωση σχετικά με το ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής και γιατί;
2. Θεωρείτε αποτελεσματικότερη μία εξωσχολική ή μία ενδοσχολική επιμόρφωση σχετικά με το ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής και γιατί;
3. Θεωρείτε ότι βασικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού επιμορφωτικού προγράμματος σε σχέση με τη γονεϊκή εμπλοκή είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων;
4. Θεωρείτε ότι βασικό χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού επιμορφωτικού προγράμματος σε σχέση με τη γονεϊκή εμπλοκή είναι η δυνατότητα πρακτικής άσκησης και βιωματικής μάθησης;
5. Ποιες τεχνικές θεωρείτε τις καταλληλότερες για μία αποδοτική και ουσιαστική επιμόρφωση σχετικά με το ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής;
6. Εκτός από τα παραπάνω υπάρχει κάποιο άλλο χαρακτηριστικό το οποίο θα επιθυμούσατε να έχει ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης σχετικά με το ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής που θα παρακολουθούσατε;

Σας ευχαριστώ θερμά για το χρόνο που διαθέσατε και για την πολύτιμη βοήθειά σας στην παρούσα έρευνα.

## Παράρτημα Β – Ερωτηματολόγιο

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΟΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΣΤΟΛΗ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο έχει σχεδιασθεί για να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο εκπόνησης της Διπλωματικής μου Εργασίας «Επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της γονεϊκής εμπλοκής στη σχολική εκπαίδευση: Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» για το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου.

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και είναι ανώνυμο. Οι απαντήσεις που θα δώσετε θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας. Η συμμετοχή σας κρίνεται αναγκαία για την ολοκλήρωση της έρευνας.

Σας ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία και για τον χρόνο που θα αφιερώσετε!

Με εκτίμηση,

Νεκταρία Κουκούλα

Στις ερωτήσεις που ακολουθούν απαντήστε  
σημειώνοντας ✕ ή ✓ στο κατάλληλο κουτί.

1. Φύλο: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐
2. Έτη υπηρεσίας: 1-5 ☐ 6-10 ☐ 11-20 ☐ >20 ☐
3. Εκπαιδευτική βαθμίδα του σχολείου όπου εργάζεστε:
- Γυμνάσιο ☐
- Λύκειο ☐
- Γυμνάσιο και Λύκειο ☐

#### Α. ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΟΝΕΩΝ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

1. Θεωρείτε ότι είστε επαρκής σε σχέση με τα παρακάτω;

	1.Καθόλου	2.Λίγο	3..Μέτρια	4.Πολύ	5.Πάρα πολύ
α. Οι γνώσεις σας σε ό,τι αφορά τη συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών;					
β. Δεξιότητές σε ό,τι αφορά τη συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών;					
γ. Πρακτικές που εφαρμόζετε κατά τη συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών;					

2. Η ενημέρωσή σας αναφορικά με ζητήματα που αφορούν την αποτελεσματική συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών προέρχονται κατά κύριο λόγο από:

- Τις κύριες σπουδές.....☐
- Μεταπτυχιακές/διδακτορικές σπουδές☐
- Επιμορφωτικά προγράμματα.....☐
- Συζήτηση με συναδέλφους.....☐
- Αυτομόρφωση.....☐

3. Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι συνέβαλαν οι κύριες σπουδές σας στα παρακάτω πεδία ;

	1.Καθόλου	2.Λίγο	3.Μέτρια	4.Πολύ	5.Πάρα πολύ
α. Στις γνώσεις σας για ζητήματα συνεργασίας με γονείς μαθητών					
β. Στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που αφορούν τη συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών					
γ. Στην εφαρμογή των πρακτικών που υιοθετείτε κατά τη συνεργασία σας με τους γονείς των μαθητών					

4. Στις επιμορφώσεις που έχετε λάβει μέχρι στιγμής καλύφθηκε κάποιο από τα παρακάτω θέματα συνεργασίας γονέων-εκπαιδευτικών και σε ποιο βαθμό;

	1.Καθόλου	2.Λίγο	3.Μέτρια	4.Πολύ	5.Πάρα πολύ
α. Ζητήματα Συμβουλευτικής					
β. Επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες					
γ. Πολιτισμική επίγνωση και διαχείριση πολιτισμικής ετερότητας					
δ. Συνεργατική επίλυση προβλημάτων					

ε. Αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου					
---	--	--	--	--	--

## Β. ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

1. Πιστεύετε ότι η επιμόρφωσή σας σε ζητήματα συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών σας θα διευκόλυνε το διδακτικό σας έργο;

Καθόλου ☐ Λίγο ☐ Μέτρια ☐ Πολύ ☐ Πάρα πολύ ☐

2. Σε ποιες θεματικές που αφορούν τη συνεργασία εκπαιδευτικών-γονέων θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση ;

	1.Καθόλου	2.Λίγο	3.Μέτρια	4.Πολύ	5.Πάρα πολύ
α. Ζητήματα Συμβουλευτικής					
β. Επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες					
γ. Πολιτισμική επίγνωση και διαχείριση πολιτισμικής ετερότητας					
δ. Συνεργατική επίλυση προβλημάτων					
ε. Αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου					
στ. Αξιοποίηση της τεχνολογίας στο πλαίσιο της συνεργασίας με τους γονείς					
ζ. Διοργάνωση ημερίδων/σεμιναρίων που απευθύνονται σε γονείς					

η. Διαχείριση μαθησιακών δυσκολιών					
------------------------------------	--	--	--	--	--

3. Σε ποιες από τις παρακάτω επικοινωνιακές και διαπροσωπικές δεξιότητες θεωρείτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση ;

	1.Καθόλου	2.Λίγο	3.Μέτρια	4.Πολύ	5.Πάρα πολύ
α. Ενεργητική ακρόαση					
β. Διαχείριση συναισθημάτων - Ενσυναίσθηση					
γ. Άσκηση πειθούς					
δ. Διαχείριση συγκρούσεων					

## Γ. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

1. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού επιμορφωτικού προγράμματος σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ;

	1.Καθόλου	2.Λίγο	3.Μέτρια	4.Πολύ	5.Πάρα πολύ
α. Παροχή διευρυμένου θεωρητικού πλαισίου					
β. Άμεση συσχέτιση με το διδακτικό και εκπαιδευτικό αντικείμενο					
γ. Συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευόμενων					
δ. Διάλογος μεταξύ του επιμορφωτή και των εκπαιδευόμενων					

ε. Δυνατότητα πρακτικής άσκησης ή βιωματικής μάθησης					
--	--	--	--	--	--

2. Ποιες μορφές επιμόρφωσης θεωρείτε αποτελεσματικές για την οργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ;

	1.Καθόλου	2.Λίγο	3.Μέτρια	4.Πολύ	5.Πάρα πολύ
α. Εξωσχολική επιμόρφωση					
β. Ενδοσχολική επιμόρφωση					
γ. Εξ αποστάσεως επιμόρφωση					
δ. Έρευνα-δράση					
ε. Δίκτυα μάθησης					

3. Ποιες τεχνικές επιμόρφωσης θεωρείτε αποτελεσματικές κατά την πραγματοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ;

	1.Καθόλου	2.Λίγο	3.Μέτρια	4.Πολύ	5.Πάρα πολύ
α. Εισήγηση					
β. Ατομική πρακτική άσκηση					
γ. Ομαδική πρακτική άσκηση					
δ. Μελέτη περίπτωσης (casestudy)					
ε. Παιχνίδι ρόλων					
στ. Συζήτηση					



ζ. Καταιγισμός ιδεών/ιδεοθύελλα (brainstorming)					
η. Οργάνωση ομάδων εργασίας					

**Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:**

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.