

Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών  
ΜΠΣ: Εκπαίδευση Ενηλίκων

Διπλωματική Εργασία

**ΘΕΜΑ:** « Η γονική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία παιδιών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: η οπτική των εκπαιδευτικών σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αίγινας».

Ελένη Ζέρβα

Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Εμμανουήλ Παυλάκης  
Συνεπιβλέπουσα Καθηγήτρια: Δρ. Πιέρα Λευθεριώτου

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....</b>	<b>4</b>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΝΟΙΑ -ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΓΟΝΙΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ.....	4
1.1 Ιστορική αναδρομή και εξέλιξη της Γονικής Εμπλοκής.....	4
1.2 Έννοια και Τυπολογία της Γονικής Εμπλοκής.....	6
1.3 Το νομοθετικό πλαίσιο για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας.....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΟΝΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ .....	14
2.1 Το Οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner .....	14
2.2 Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας – σχολείου των Ryan και Adams .....	16
2.3 Το μοντέλο των Hoover-Dempsey και Sandler για τη Γονική Εμπλοκή .....	19
2.4 Το μοντέλο των αλληλοεπικαλυπτόμενων σφαιρών της Joyce Epstein .....	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ. ....	29
3.1 Εκπαίδευση Ενηλίκων - Έννοια. ....	29
3.2 Οι ενήλικοι ως εκπαιδευόμενοι .....	29
3.3 Ο τρόπος μάθησης των ενηλίκων.....	31
3.4 Εμπόδια και προϋποθέσεις για τη μάθηση των ενηλίκων.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ. ....	35
4.1 Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών.....	35
4.2 Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.....	36
4.3 Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότερη συνεργασία μεταξύ σχολείου – οικογένειας.....	38
4.4 Η έννοια της ανάγκης.....	43
4.5 Η έννοια και η τυπολογία των εκπαιδευτικών αναγκών.....	43
4.6 Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών και η σημασία της.....	44
4.7 Σύνοψη Θεωρητικού Μέρους.....	46
<b>Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....</b>	<b>49</b>
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ – ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ .....	49
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΣ .....	52
2.1 Ερευνητική στρατηγική και ερευνητικό σχέδιο .....	52
2.2 Συμμετέχοντες .....	52
2.3 Εργαλείο.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ .....	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	59
5.1 Γενική ανίχνευση του όρου και της εμφάνισης της «γονικής εμπλοκής».....	59

5.2 1ος Θεματικός άξονας: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εκδήλωση της γονικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και τους παράγοντες που την επηρεάζουν.....	61
5.3 2ος Θεματικός άξονας: Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις μεθόδους ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και την ανάγκη επιμόρφωσής τους προς αυτήν την κατεύθυνση.....	71
5.4 3ος Θεματικός άξονας: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ιδέα επιμόρφωσής τους σε επικοινωνιακές τεχνικές για την καλύτερη συνεργασία σχολείου - οικογένειας.....	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	81
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ .....	89
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....</b>	<b>91</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ : ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ.....</b>	<b>112</b>

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων.....	55
---	----

## ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1 Το Οικοσυστημικό Μοντέλο του Bronfenbrenner .....	16
Σχήμα 3 Το Μοντέλο των Hoover-Dempsey & Sandler .....	23
Σχήμα 4 Το Μοντέλο των Επικαλυπτόμενων Σφαιρών Επιρροής της Epstein .....	28

## Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΕΝΝΟΙΑ - ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΓΟΝΙΚΗΣ ΕΜΠΛΟΚΗΣ

#### 1.1 Ιστορική αναδρομή και εξέλιξη της Γονικής Εμπλοκής

Η σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας έχει υποστεί ιστορικά ποικίλες ζυμώσεις που αποτυπώνονται κάθε φορά στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα καθώς και στις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών (Adams, Forsyth & Mitchell, 2009· Schecter & Sherri, 2008).

Μέχρι τις αρχές του 18<sup>ου</sup> αιώνα και πριν από τη Βιομηχανική Επανάσταση, η θέση της μητέρας ήταν ανέκαθεν και αδιαμφισβήτητα ιδιαίτερος σημαντική στο μέγαλωμα των παιδιών της, ενώ η κοινωνικοποίηση και η ομαλή ενσωμάτωση του παιδιού στην κοινωνία θεωρούνταν έργο της εκτεταμένης οικογένειας. (Berger, 1991, Νόβα-Καλτσούνη, 1996). Με την επίδραση του Διαφωτισμού και των αξιών του η εκπαίδευση θα γίνει περισσότερο ανθρωποκεντρική και το παιδί ως αυτόνομη οντότητα πλέον θα τεθεί στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος (Berger, 1991). Την ίδια περίοδο αλλαγές παρατηρούνται στη δομή της οικογένειας και στους ρόλους των μελών της. Η εκτεταμένη μορφή οικογένειας δίνει σταδιακά τη θέση της στην πυρηνική, ο ρόλος των γονέων περιορίζεται στο μέγαλωμα και στην προετοιμασία για την κοινωνικοποίηση του παιδιού, ενώ ο θεσμός του σχολείου αναλαμβάνει την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά (Μάνεσης, 2004).

Οι σαρωτικές αλλαγές που ακολουθούν τη Βιομηχανική Επανάσταση (1850 – 1900) θα οδηγήσουν στη γέννηση νέων ιδεών και αιτημάτων. Η πιο σημαντική από αυτές θα είναι η συγκέντρωση της εκπαίδευσης αποκλειστικά στα χέρια των εκπαιδευτικών και του σχολείου με την οικογένεια να μην εμπλέκεται σε καμία σχολική και εκπαιδευτική δράση (Συμεού, 2003).

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, εμφανίζεται μέσα από μια πληθώρα μελετών η τάση σύνδεσης και επιρροής των παιδιών με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε οικογένειας. Παιδιά, δηλαδή, τα οποία προέρχονται από υψηλά κοινωνικο-οικονομικά και μορφωτικά

περιβάλλοντα εμφανίζουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και σημειώνουν υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Colleman, 1998, Adams & Christenson, 2000). Εδραιώνεται, έτσι, σταδιακά ένα πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Το πλαίσιο αυτό ενισχύεται από την άνοδο του σοσιαλδημοκρατικού κινήματος και την ενίσχυση των δημοκρατικών ιδεωδών τόσο σε Ευρώπη όσο και σε Αμερική (Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1995). Έτσι, η εμπλοκή των γονέων με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης γίνεται πιο δυναμική και κάνουν την εμφάνισή τους τα πρώτα προγράμματα που απαιτούν τη συμμετοχή και εμπλοκή των γονέων στην καθημερινή λειτουργία των σχολείων (Berger, 1995, Chrispeels, 1991).

Μετά τη δεκαετία του 1980 μελετώνται με έναν πιο συστηματικό τρόπο οι συμπεριφορές των γονέων και το πλέγμα των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας και εμφανίζεται δειλά, έστω και ασαφώς, ο όρος «γονική εμπλοκή» (Fan & Chen, 2001). Στα μέσα της δεκαετίας του 1990 αρχίζει να γίνεται επιτακτικότερη η ανάγκη επαναπροσδιορισμού του ρόλου των γονέων στη σχέση τους με το σχολείο (Bruneau, Ruttan & Dunlap, 1995). Μια σειρά από κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές αλλαγές δημιουργούν τις βάσεις για τη δημιουργία ενός πλαισίου συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας εντός του οποίου το παιδί δρα και συμμετέχει ενιαία (Bakker & Danessen, 2007· Driessen, Smit & Sleegers, 2005· Epstein, 2001· Garcia, 2004· Sandberg & Vuorinen, 2008· Seginer, 2006· Theodorou, 2007). Γονείς και εκπαιδευτικοί παύουν να είναι αντίπαλοι και διεκδικούν μια θέση στο τραπέζι μιας εταιρικής σχέσης προς όφελος των παιδιών (Grolnick & Sloviaczek, 1994). Ο όρος της γονικής εμπλοκής αρχίζει να αποκτά πιο συγκεκριμένο περιεχόμενο, συμπεριλαμβάνοντας μεταξύ άλλων ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και ενεργειών του οικογενειακού και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος που σχετίζονται με το έργο και τη λειτουργία του σχολείου (Chrispeels, 1996· Epstein, 1992).

Ωστόσο, η εξέλιξη της γονικής εμπλοκής παραμένει έως και σήμερα ένα ανοικτό παράθυρο στον διάλογο και στην έρευνα. Το νέο σχολείο, μετά τη δεκαετία του 1960 κυρίως, είναι εκείνο που θα ανοίξει το δρόμο σε εταιρικές σχέσεις αλληλεπίδρασης με τους γονείς, αξιοποιώντας μάλιστα κάποια από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και δυναμικές της εκάστοτε οικογένειας (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Σήμερα παρατηρούμε ότι το ζήτημα της γονικής εμπλοκής έρχεται να επιβεβαιώσει τα αποτελέσματα των πιο σύγχρονων ερευνών, καθώς η συμμετοχή των γονιών στα σχολικά επιτεύγματα των παιδιών είναι εξίσου σημαντική και καθόλου λιγότερη από εκείνη των εκπαιδευτικών (Epstein, 1987). Οι γονείς διεκδικούν ενεργητικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και τα διάφορα προγράμματα που σχεδιάζονται υπολογίζουν την εμπλοκή ολόκληρης της οικογένειας ως σημαντικό και απαραίτητο στοιχείο (Angelides et al., 2006).

## **1.2 Έννοια και Τυπολογία της Γονικής Εμπλοκής**

### **1.2.1 Η έννοια της Γονικής Εμπλοκής**

Οι γονείς, όπως προκύπτει από πλήθος ερευνητικών δεδομένων, μπορούν υπό το πρίσμα των στάσεων, των αντιλήψεων, των πράξεων και των συμπεριφορών τους, να ενισχύσουν ή να αποδυναμώσουν τις προσπάθειες που καταβάλλουν τα παιδιά τους και την αποτελεσματικότητα της λειτουργίας του σχολείου (Κασσώτη & Κλιάπης, 2009).

Η οικογένεια και το σχολείο είναι οι δύο πιο βασικοί θεσμοί που ασκούν σημαντική επίδραση στην κοινωνικοσυναισθηματική ωρίμανση του παιδιού. Τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά αυτής της σχέσης, αποτυπώνονται στη σχέση αυτής της σύνδεσης μεταξύ οικογενειακού και εκπαιδευτικού πλαισίου (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Το πέρασμα από μια εποχή οπότε συνηθιζόταν οι γονείς να μην έχουν καμιά ενημέρωση και παρέμβαση στο εκπαιδευτικό γίνεσθαι προς τη σημερινή εποχή επιβεβαιώνεται από τα ερευνητικά πορίσματα που προβάλλουν διαρκώς την αναγκαιότητα για μια έντονη και στενή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003).

Στη βιβλιογραφία υπάρχει μια αρκετά μεγάλη ποικιλία ορισμών για τη γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών (Κασσιώτη & Κλιάπης, 2009). Κοινός τόπος όλων είναι η συμμετοχή του γονέα στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία του παιδιού του στο σχολείο και στο σπίτι (Κιρκιγιάννη, 2012). Η απουσία ενός κοινά αποδεκτού ορισμού, ως κοινού σημείου αναφοράς και η ταυτόχρονη υιοθέτηση νέων εννοιολογικών ορισμών συνεπάγονται διαφορετικά εργαλεία μέτρησης και επομένως διεξαγωγή διαφορετικών συμπερασμάτων (Georgiou, 1997, Πνευματικός, Παπακανάκης, & Γάκη, 2008).

Σημαντικός κρίνεται, επίσης, και ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αντιληπτός ο όρος από την πλευρά των γονέων και των εκπαιδευτικών (Baker, 1997a). Για τους μεν γονείς η εμπλοκή ορίζεται ως συμμετοχή στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών, μεταφορά του παιδιού τους προς ή από το σχολείο ή στις διάφορες δραστηριότητες, υπεράσπιση του παιδιού με τον ρόλο του συνηγόρου (Baker, 1997a). Για τους δε εκπαιδευτικούς, η γονική εμπλοκή ορίζεται όχι μόνο ως φυσική παρουσία των γονέων στον χώρο του σχολείου, αλλά και ως ουσιαστική επικοινωνία μαζί τους (Lawson, 2003).

Εξαιτίας της δυσκολίας διατύπωσης ενός κοινώς αποδεκτού ορισμού της γονικής εμπλοκής, αυτή έχει παγιωθεί ως ένας πολυδιάστατος όρος που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων, οι περισσότερες εκ των οποίων θα μπορούσαν να κατανεμηθούν σε πέντε κατηγορίες: α) προσδοκίες γονέων, β) διαδικασίες που επιλέγει η ίδια η οικογένεια για να υποβοηθήσει τη μάθηση, γ) επικοινωνία μεταξύ των γονέων, των μαθητών και των σχολείων, δ) συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, ε) συμμετοχή των γονέων στις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο (Epstein, 1995).

Υπάρχουν, όμως, ερευνητές που ορίζουν τη γονική εμπλοκή χρησιμοποιώντας έναν ευρύτερο ορισμό, που λαμβάνει υπόψη του τόσο το πλαίσιο του σχολείου, όσο και εκείνο της οικογένειας και της κοινωνίας (Greene & Tichenor, 2003, Hong-Ho, 2005 ). Η συμμετοχή των γονιών στη μαθησιακή διαδικασία, η ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας με το σχολείο, η τροποποίηση και ο μετασχηματισμός των πεποιθήσεων και των δεξιοτήτων των γονέων, όλα αυτά θα μπορούσαν να οριοθετήσουν τον εν λόγω ορισμό της γονικής εμπλοκής (Manz et al, 2004). Πολλοί άλλοι μελετητές στη διεθνή βιβλιογραφία, ασχολούνται με τη γονική εμπλοκή μονοδιάστατα και όχι ως όλο. Εστιάζουν κυρίως στις μεθόδους που επιλέγουν οι γονείς για να βοηθούν τα παιδιά τους να αναπτύξουν κίνητρα για μάθηση (Bloom, 1980). Για παράδειγμα, κάποιοι ορίζουν την εμπλοκή των γονέων ως απλή εποπτεία των σχολικών εργασιών, ενώ άλλοι εστιάζουν την προσοχή στις εθελοντικές ενέργειες από τη μεριά του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων ή στις επιτροπές διοίκησης του σχολείου (Keith et al, 1986, Klicka & Philips, 1997).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, η Μπόνια και οι συνεργάτες της (2008) ορίζουν τη γονική εμπλοκή ως ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών και πρακτικών των γονέων, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, που στοχεύει στην ενίσχυση και βελτίωση της ακαδημαϊκής προόδου και της μάθησης των παιδιών (Μπόνια κ.συν., 2008). Αντιθέτως, η Μυλωνάκου - Κεκέ (2006) αναφέρει στην έρευνά της ένα πλήθος μορφών που μπορεί να λάβει η γονική εμπλοκή, ενώ παράλληλα τονίζει χαρακτηριστικά, ότι την ευθύνη για την ανάπτυξη της συνεργασίας με τους γονείς φέρει αποκλειστικά το σχολείο, το οποίο οφείλει να παρέχει ευκαιρίες σύνδεσης και προαγωγής μιας υγιούς σχέσης με τους γονείς (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2006). Παρά την ποικιλία των παραπάνω ορισμών, διακρίνει κανείς κάποια κοινά στοιχεία, όπως επισημαίνονται από τον Μπρούζο (2009) και τα οποία στοχεύουν σαφώς στην καλύτερη κατανόηση του όρου. Τα στοιχεία αυτά αποτελούν ένα φάσμα από σχολειοκεντρικές και οικογενειοκεντρικές δράσεις με κοινό στόχο την παροχή άριστης εκπαίδευσης και ανάπτυξης των παιδιών, έχοντας κοινή ευθύνη για το αποτέλεσμα (Μπρούζος, 2009).

Αν σε αυτό το μωσαϊκό εννοιών που περιγράφουν τη σχέση σχολείου - οικογένειας προστεθεί και η έννοια της «γονικής συμμετοχής», τα πράγματα γίνονται πιο σύνθετα και πιο περίπλοκα. Συγκεκριμένα, προτείνονται εναλλακτικά, έναντι της γονικής εμπλοκής, οι όροι της «γονικής συμμετοχής» (Vyverman & Vettenburg, 2004), «δεσμοί ή σύνδεση του σχολείου και της οικογένειας», «εκπαιδευτική συμμαχία ή συνεταιρισμός» (Driessen, Smit & Slegers, 2005). Μεγαλύτερη απήχηση φαίνεται πως έχει ο όρος «συμμαχία ή συνεταιρισμός», καθώς αναφέρεται στον ενεργητικό και δυναμικό συντονισμό δυνάμεων ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο, που συμμετέχει το παιδί προκειμένου να προαχθεί η ανάπτυξη και η μάθησή του (Epstein, 1995). Κάτι τέτοιο, όμως, προϋποθέτει την ύπαρξη ισοδύναμων σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων μέσα σε μια αμοιβαία υποστηρικτική και ισοδύναμη σχέση (Epstein & Sheldon, 2006).

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, θα λέγαμε ότι ο όρος γονική εμπλοκή είναι περισσότερο καθοδηγούμενος και περιορισμένος, διότι αναφέρεται στην ανάμειξη του γονέα ως τυπικού παρατηρητή στην ανατροφή του παιδιού του στο σπίτι και στο σχολείο (Συμεού, 2003). Με αυτόν τον τρόπο, οι γονείς εμπλέκονται στα εκπαιδευτικά δρώμενα, σύμφωνα με τις υποδείξεις των εκπαιδευτικών. Ο δάσκαλος, δηλαδή, αναλαμβάνει τον ρόλο του «ειδικού» και ο γονέας τον ρόλο του «πελάτη» του (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999). Αντίθετα, η γονική



συμμετοχή αναφέρεται σε ένα ευρύτερο φάσμα δράσεων με κύριο χαρακτηριστικό την ενεργή συμβολή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες (Brito & Waller, 1994).

Στην Ελλάδα, ο χώρος της ανάμειξης και συμμετοχής των γονέων έχει ελάχιστα ερευνηθεί (Ματσαγγούρας & Βέρδης, 2003). Ακόμη και σήμερα, η έννοια της γονικής εμπλοκής θεωρείται αφηρημένη και αχαρτογράφητη, καθώς διαφορετικές αντιλήψεις και προσδοκίες έχουν για τη συνεργασία αυτή (Μπαρμπούτης κ. συν., 2009). Η σχέση ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια είναι πολύ σημαντική και δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως ευκαιριακό ζήτημα, το οποίο θα εξαρτάται από την καλή θέληση και διάθεση όλων των εμπλεκομένων ή θα θεωρείται αποκλειστική ευθύνη ενός συγκεκριμένου, κάτι το οποίο έστω και έμμεσα υποδηλώνεται, όταν γίνεται ταύτιση της γονικής εμπλοκής με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας (Adams, Forsyth, & Mitchell, 2009).

Υιοθετούμε τον όρο γονική εμπλοκή έναντι των υπολοίπων που καταγράψαμε παραπάνω, διότι πιστεύουμε πως πρόκειται για έναν όρο «ομπρέλα», καθώς συμπεριλαμβάνει πολλές μεθόδους γονικής δράσης τόσο εντός όσο και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Ένας τέτοιος ορισμός μπορεί να αφορά τόσο γονείς με διάθεση για λιγοστή επικοινωνία όσο και ενεργά εμπλεκόμενους γονείς στις αποφάσεις του σχολείου (Casper, 2011). Επίσης, πρόκειται για μια πιο αυθόρμητη έννοια έναντι της γονικής συμμετοχής, που είναι περισσότερο σχεδιασμένη και προγραμματισμένη (Smit, Driesse, Sluiter, & Sleegers, 2007).

Δανειζόμενοι, λοιπόν, στοιχεία από προηγούμενους ορισμούς άλλων ερευνών θα επιχειρήσουμε να συντάξουμε έναν ορισμό, ο οποίος να ανταποκρίνεται στις θεωρητικές απαιτήσεις και ανάγκες της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας. Θεωρούμε ότι το πρώτο στοιχείο, το οποίο θα μπορούσαμε να δανειστούμε είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και το πλαίσιο της οικογένειας, όπου ζουν και αναπτύσσονται. Επίσης, κρίνεται σημαντικό να ταυτίσουμε την έννοια της γονικής εμπλοκής με μια ενεργητική και δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης των γονιών με το σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Σχετίζεται και περιλαμβάνει δράσεις και ενέργειες που λαμβάνουν χώρα τόσο στον χώρο του σπιτιού, όσο και στον χώρο του σχολείου και μέσα σε ένα πλαίσιο συνοχής, συνεργασίας και συνευθύνης με τον επίσημο φορέα εκπαίδευσης, στοχεύουν στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού. Επομένως, στην παρούσα εργασία, ορίζουμε ως γονική εμπλοκή ένα πολυδιάστατο πλέγμα σχέσεων,

στάσεων και προσδοκιών που λαμβάνουν χώρα δυναμικά στο σπίτι και στο σχολείο, διαπνέονται από τα ποιοτικά και ποσοτικά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της οικογένειας και στοχεύουν στην παροχή υψηλών προσδοκιών, ευκαιριών και κινήτρων για μάθηση μέσα σε ένα εναρμονισμένο και κοινό με τον εκπαιδευτικό φορέα πλαίσιο μάθησης.

### 1.2.2 Τύποι της Γονικής Εμπλοκής

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι με τους οποίους η κάθε οικογένεια μπορεί να στηρίξει τη μάθηση των παιδιών της (Anderson & Minke, 2005). Συνεπώς, πολλοί ερευνητές έχουν κατά καιρούς διατυπώσει διάφορες τυπολογίες για την εμπλοκή των γονέων στη σχολική και μαθησιακή πορεία των παιδιών τους. Σε κάποιες, η γονική εμπλοκή αντιμετωπίζεται ως ένα διακριτό φαινόμενο, ενώ σε ορισμένες άλλες ως μια διαδικασία, η οποία εξελίσσεται σε διάφορα διαδοχικά στάδια (Bhering, 2002).

Ήδη από τη δεκαετία του '80 έχουν ξεκινήσει να προτείνονται ορισμοί της γονικής εμπλοκής μέσα από διάφορους τύπους που διακρίνουν ξεχωριστούς τομείς ανάπτυξης της γονικής εμπλοκής. Έτσι, συναντούμε τη γονική εμπλοκή ως εκπαίδευση στο σχολείο, ως εκπαίδευση στο σπίτι, ή ως ανάμειξη της οικογένειας στα διοικητικά τεκταινόμενα του σχολείου (Fullan, 1982). Αργότερα, κατά τη δεκαετία του '90, οι θεωρίες των Tomlinson (1991) και των Grolnick και Slowiaczek (1994) θα δώσουν μια άλλη διάσταση στη γονική εμπλοκή, προτείνοντας μια τυπολογία που εστιάζει στη συμπεριφορά των γονέων στους διάφορους χώρους που αναπτύσσουν τη δράση τους (Grolnick & Slowiaczek, 1994). Στο κατώφλι του 21<sup>ου</sup> αιώνα η έρευνα εστιάζει το ενδιαφέρον της μεταξύ άλλων και σε θέματα ενεργητικής και ουσιαστικής επικοινωνίας ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο με επίκεντρο τον μαθητή (Barge & Lages, 2003).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, δεσπόζουσα θέση για τη γονική εμπλοκή κατέχει η έρευνα της Joyce Epstein (1995). Η ίδια προτείνει και καταλήγει σε έξι τύπους εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση και στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους, τους οποίους υιοθετούμε και αποδεχόμαστε κι εμείς για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας (Epstein, 1995):

- *Βασικές υποχρεώσεις των γονέων:* (οργάνωση περιβάλλοντος πλούσιου σε ερεθίσματα για μάθηση)
- *Βασικές υποχρεώσεις των σχολείων:* (ενημέρωση γονέων για πρόοδο παιδιών και διδακτική προσέγγιση της ύλης)
- *Εθελοντική βοήθεια των γονιών στο σχολείο.*
- *Συμμετοχή σε δραστηριότητες μάθησης στο σπίτι:* (εποπτεία εργασιών, προετοιμασία επόμενης μέρας, αφορμές και ευκαιρίες για μάθηση).
- *Συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου:* (συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης των αποφάσεων που αφορούν στη σχολική λειτουργία).
- *Συνεργασία σχολείου – οικογένειας - κοινότητας:* (άνοιγμα σχολείου προς την κοινωνία, αναζήτηση και αξιοποίηση κρατικών πόρων).

### 1.3 Το νομοθετικό πλαίσιο για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας

Η γονική εμπλοκή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, κατοχυρώθηκε συνταγματικά μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας του 1974. Η συνταγματική αναγκαιότητα της γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση εξασφαλίζεται μέσα από τα άρθρα 48 – 53 του Νόμου 1566 / 1985 και το άρθρο 2 του Νόμου 2621 / 1998, τα οποία αναγνωρίζουν τους γονείς ως «σημαντικούς εταίρους στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι» (Κιρκιγιάννη, 2008, σ. 33).

Συγκεκριμένα, προβλέπεται η συγκρότηση Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων σε επίπεδο σχολείου, που φέρει την επωνυμία του σχολείου, η Ένωση των Γονέων σε επίπεδο δήμου ή κοινότητας, η Ομοσπονδία τους σε επίπεδο νομού και η συνομοσπονδία σε εθνικό επίπεδο. Μέσω της διενέργειας εκλογών προκύπτει η διοίκηση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Εκπρόσωποι των συλλογικών αυτών οργάνων, όπως και εκπρόσωποι εκπαιδευτικών μπορούν να συμμετέχουν σε σχολικές επιτροπές και σε σχολικά συμβούλια, σε δημοτικές / νομαρχιακές επιτροπές και στο Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας και να συνεξετάζουν θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής και ζητήματα λειτουργίας των σχολείων (Μπρούζος, 1998).

Κατ' αυτόν τον τρόπο ικανοποιείται η πολιτική και συνταγματική επιταγή περί δικαιώματος συναπόφασης σχολείου – οικογένειας για το ζήτημα της εκπαιδευτικής διαδικασίας των παιδιών. Εκτός, όμως, από τη θεσμοθετημένη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η μη θεσμοθετημένη συνεργασία ανάμεσά τους, η οποία εξαρτάται από μια πληθώρα παραμέτρων (Μπρούζος, 2002).

Όσον αφορά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κάθε σχολική μονάδα διαμορφώνει τον κανονισμό της λειτουργίας της σε κοινή συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων, όπου μπορούν να συμμετέχουν εκπρόσωποι από το Διοικητικό Συμβούλιο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Επιπλέον, σύμφωνα με τον κανονισμό των καθηκόντων του Συλλόγου Διδασκόντων, οι εκπαιδευτικοί μεριμνούν για τη δημιουργία κλίματος αρμονικής συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών και τους ενημερώνουν τόσο για την πρόοδο όσο και για θέματα κοινωνικοσυναισθηματικής συμπεριφοράς (ΦΕΚ 1340 / 2002, άρθρο 36, παρ. 9). Ενδιαφέρονται για τις ευρύτερες συνθήκες ζωής και διαβίωσης των μαθητών τους, οι οποίες επιδρούν στην πρόοδο και στη συμπεριφορά τους και υιοθετούν κατάλληλες παιδαγωγικές ενέργειες, ώστε να αντιμετωπιστούν τυχόν προβλήματα (ΦΕΚ 1340 / 2002, άρθρο 36, παρ.13). Υποχρεούνται, επίσης, να συνεργάζονται με τον διευθυντή, τους γονείς, τους αρμόδιους σχολικούς συμβούλους για την καλύτερη παιδαγωγική αντιμετώπιση κάθε προβληματικής συμπεριφοράς, με σεβασμό στην προσωπικότητα και στα δικαιώματα των μαθητών (ΦΕΚ 1340 / 2002, άρθρο 36, παρ. 16). Σύμφωνα δε με το άρθρο 39: «οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν, εκτός ωρών εργασίας του σχολείου και σε συνεργασία με τον διευθυντή, τους γονείς τουλάχιστον κάθε τρίμηνο για την πρόοδο και τη συμπεριφορά των μαθητών» (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999). Αλλά και στην εισηγητική έκθεση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών προτείνεται αναβάθμιση του ρόλου της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο ενός ανοιχτού και περισσότερο ευέλικτου προγράμματος σπουδών και «αξιοποίηση των κοινωνικών εταίρων στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου, επιδιώκοντας κυρίως σταθερή και δομημένη συνεργασία με τους γονείς και τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου, συνεργασία με φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης» (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999).

Παρατηρούμε, με βάση όλα τα παραπάνω, πως από το κεντρικό επίπεδο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος μέχρι και τον μικρόκοσμο της σχολικής μονάδας, θεσμικά

κατοχυρώνεται και προωθείται η ιδέα και η πρακτική της σύνδεσης σχολείου και οικογένειας, συστήνεται η γονική εμπλοκή και προβλέπεται η μέριμνα του σχολείου για την υποδοχή των γονέων και τη συνεργασία μαζί τους. Η γονική εμπλοκή αντιλαμβανόμαστε πως γίνεται πιο μαζική με συστατικές παρεμβάσεις, ξεφεύγει από τα πλαίσια της απλής ενημέρωσης και ενέχει τον ρόλο της δυναμικής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί πρέπει να στηρίζουν και να ενδυναμώνουν την εμπλοκή των γονέων με κάθε δυνατό τρόπο και μέθοδο, στοχεύοντας σε μια αгаστή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, που θα αντιμετωπίζει φλέγοντα θέματα σχετικά με την αντιμετώπιση κρίσιμων αναπτυξιακών ζητημάτων των παιδιών, τα οποία προετοιμάζονται για την επίσημη είσοδό τους στην κοινωνία (Μανωλόπουλος, 2015).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΟΝΤΕΛΑ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΓΟΝΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ

### 2.1 Το Οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner

Το μοντέλο αυτό που προτάθηκε το 1979 από τον Bronfenbrenner ονομάστηκε οικολογικό/οικοσυστημικό ή βιο-οικολογικό/ βιο-οικοσυστημικό και στηρίζεται στη συστημική θεωρία, η οποία έχει ως βάση το σύστημα, δηλαδή ένα σύνολο από τα μέλη, τις ιδιότητες και τις σχέσεις των μελών μεταξύ τους. (Bronfenbrenner, 2004, Dowling & Osborne, 2001).

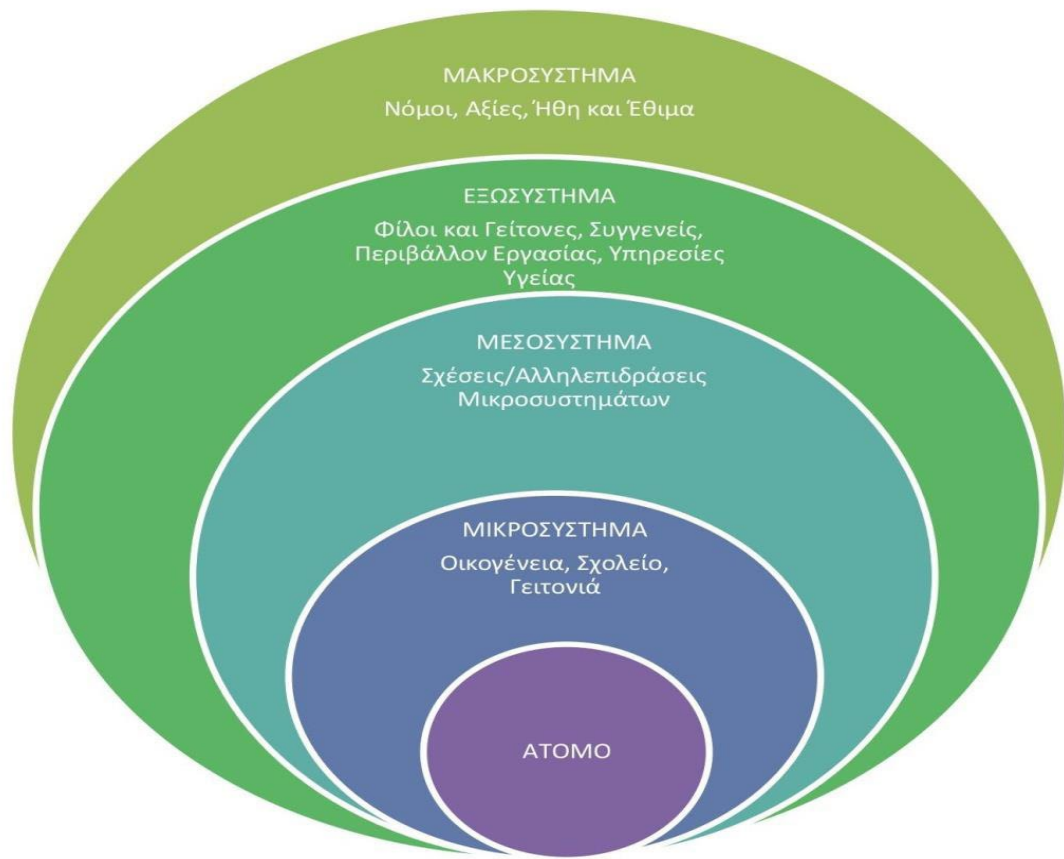
Βασική θεώρηση του Bronfenbrenner είναι ότι το άτομο συμμετέχει ταυτόχρονα σε πολλά συστήματα, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης. Καθώς, λοιπόν, η ανθρώπινη ύπαρξη δε λαμβάνει χώρα εν κενώ, ο βιολογικός δρόμος εξελίσσεται ερχόμενος σε αλληλεπίδραση με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Γι' αυτόν τον λόγο, ο Bronfenbrenner χρησιμοποιεί το πρόθεμα βιο- μπροστά από τη λέξη οικοσυστημικό / οικολογικό, ώστε να καταδείξει την καθοριστική βιολογική παράμετρο στην ανάπτυξη. Η βιολογική φύση του παιδιού επομένως και τα ατομικά χαρακτηριστικά του θα έρθουν σε άμεση αλληλεπίδραση με τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά του, γεγονός που θα επιδράσει θετικά ή αρνητικά στην ανάπτυξή του.

Δίνοντας την πρέπουσα σημασία και προσοχή στον κόσμο που βιώνει το άτομο, καθώς και στις σχέσεις που τον διέπουν, ο Bronfenbrenner θα προτείνει πέντε συστήματα:

1. Το μικροσύστημα. [Το άμεσο περιβάλλον του παιδιού (οικογένεια-σχολείο-γειτονιά) που διέπεται από πολύ στενές σχέσεις και στο οποίο ο αριθμός των αλληλεπιδράσεων αυξάνεται, καθώς το παιδί μεγαλώνει (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009)].
2. Το μεσοσύστημα. [Οι συνδέσεις μεταξύ των μικροσυστημάτων και οι διαδικασίες σχηματισμού σχέσεων (Bronfenbrenner, 1979)].
3. Το εξωσύστημα. [Προκαθορισμένο σε κάποιο βαθμό από ανυπέρβλητους παράγοντες που έχουν επιρροή στη ζωή του παιδιού (Bronfenbrenner, 2004)].

4. Το μακροσύστημα. [Θεσμοί, αξίες και νόμοι των οποίων η επιρροή φτάνει έμμεσα στο παιδί. (Bronfenbrenner, 1989)]
5. Το χρονosύστημα. [Ο χρόνος και οι αλλαγές που επιφέρει. Εσωτερικά και εξωτερικά γεγονότα που επηρεάζουν τη ζωή του παιδιού και τις επιλογές του ως προς το περιβάλλον που θα επιλέξει] ( Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009 Rentzou, 2004).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι η προσέγγιση του Bronfenbrenner, η οποία μπορεί να παρομοιαστεί με ένα σήμα ομόκεντρων κύκλων, στο κέντρο των οποίων τοποθετείται το παιδί, αναφέρεται στην πολυπλοκότητα των συστημάτων, των οποίων ο άνθρωπος είναι κοινωνός από την πρώτη στιγμή της γέννησής του. Στα πρώτα στάδια διαμόρφωσης του εαυτού, η επικοινωνία και οι σχέσεις που θα αναπτύξει το παιδί με πρόσωπα κύρους, όπως είναι οι γονείς, οι δάσκαλοι, άλλα πρόσωπα φροντίδας και το κλίμα ασφάλειας, εμπιστοσύνης, συνεργασίας μεταξύ αυτών, θα του εξασφαλίσουν τα πιο γερά θεμέλια για τον πρώτο χώρο μέσα στον οποίο θα κινηθεί.



**Σχήμα 1 Το Οικοσυστημικό Μοντέλο του Bronfenbrenner** (Berk & Roberts, 2009, σ. 28)

## 2.2 Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας – σχολείου των Ryan και Adams

Στο μοντέλο των σχέσεων οικογένειας – σχολείου των Ryan και Adams, όπως και στο προηγούμενο μοντέλο, υφέρπει η συστημική θεώρηση των πραγμάτων (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006). Το παιδί – μαθητής τοποθετείται πάλι στο κέντρο, μελετώνται οι οικογενειακές σχέσεις και η επιρροή τους σε όλο το περιβάλλον που δραστηριοποιείται το παιδί (Γιοβαζολιάς, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, οι Ryan και Adams (1995) έχουν στηρίξει τη θεωρία τους σε τρεις πυλώνες. Ο πρώτος πυλώνας αναφέρεται σε μια αμφίδρομη σχέση που ενυπάρχει ανάμεσα στην ανάπτυξη του κάθε παιδιού και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μελών μιας οικογένειας και στο σύνολο των διεργασιών που χαρακτηρίζουν τις σχέσεις αυτές. Η δεύτερη θέση της θεωρίας τους



υποστηρίζει πως η επίδοση και η συμπεριφορά του κάθε παιδιού δεν επηρεάζεται στον ίδιο βαθμό από τις παραμέτρους που προαναφέραμε. Τέλος, ο τρίτος πυλώνας συνδέεται με την ιεράρχηση των διαφόρων επιπέδων έντασης και επίδρασης των μεταβλητών και των παραμέτρων αυτών (Ryan & Adams, 1995). Να σημειωθεί ότι το κάθε επίπεδο συνίσταται από μεταβλητές και κωδικοποιείται με έναν αριθμό, ο οποίος δηλώνει τον βαθμό της απόστασής του από το κέντρο, όπου τοποθετείται το παιδί (Σχήμα 2) (Γιοβαζολιάς, 2011).

Παρακάτω, θα αναφερθούμε στα έξι επίπεδα, όπως ιεραρχούνται και κατατάσσονται, σύμφωνα με τους Ryan και Adams. Πιο συγκεκριμένα:

1. Επίπεδο 0: *Επιδόσεις του παιδιού (Child outcomes)* [Κάθε μορφή επίδοσης, ακαδημαϊκή ή κοινωνικοσυναισθηματική εντός σχολικού περιβάλλοντος]
2. Επίπεδο 1: *Προσωπικά χαρακτηριστικά του παιδιού (Child's Personal Characteristics)* [Χαρακτηριστικά που συνδέονται άρρηκτα με τις επιδόσεις]
3. Επίπεδο 2: *Αλληλεπιδράσεις γονέα – παιδιού εστιασμένες στο σχολείο (School-Focused Parent-Child Interactions)* [Μεταβλητές που αφορούν στις δραστηριότητες εμπλοκής των γονέων για θέματα σχετικά με το σχολείο]
4. Επίπεδο 3: *Γενικές Αλληλεπιδράσεις Γονέα – Παιδιού (General Parent-Child Interactions)* [Αλληλεπιδράσεις μεταξύ γονέων – παιδιών σε εξωτερικές δραστηριότητες]
5. Επίπεδο 4: *Γενικές οικογενειακές σχέσεις (General Family Relationships)*

Η οικογένεια στο επίπεδο αυτό παρουσιάζεται ως ομάδα, γενικεύεται το θέμα των σχέσεων της οικογένειας και το ενδιαφέρον στρέφεται στον συνολικό χαρακτήρα της οικογένειας. Εδώ συμπεριλαμβάνονται μεταβλητές, όπως η συνοχή, η κοινωνικότητα της οικογένειας, η εμπλοκή, ο τύπος και το στυλ της οικογένειας (δημοκρατικό ή αυταρχικό στυλ), οι προστριβές, η συζυγική σχέση μεταξύ των γονέων που θα προσδιορίσουν και τον χαρακτήρα της οικογένειας.

Επίπεδο 5: *Προσωπικά χαρακτηριστικά των γονέων (Personal Characteristics of Parents)*

Το επίπεδο αυτό περιλαμβάνει παραμέτρους με χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των γονέων, που σχετίζονται άμεσα με το πώς λειτουργεί γενικά η οικογένεια και με το πώς οι γονείς

αλληλεπιδρούν με τα παιδιά, όπως για παράδειγμα η εσωστρέφεια, η εκφραστικότητα, η ευελιξία, η αυταρχικότητα, οι στάσεις, οι επιδιώξεις και οι προσδοκίες των γονιών για τη σχολική επιτυχία.

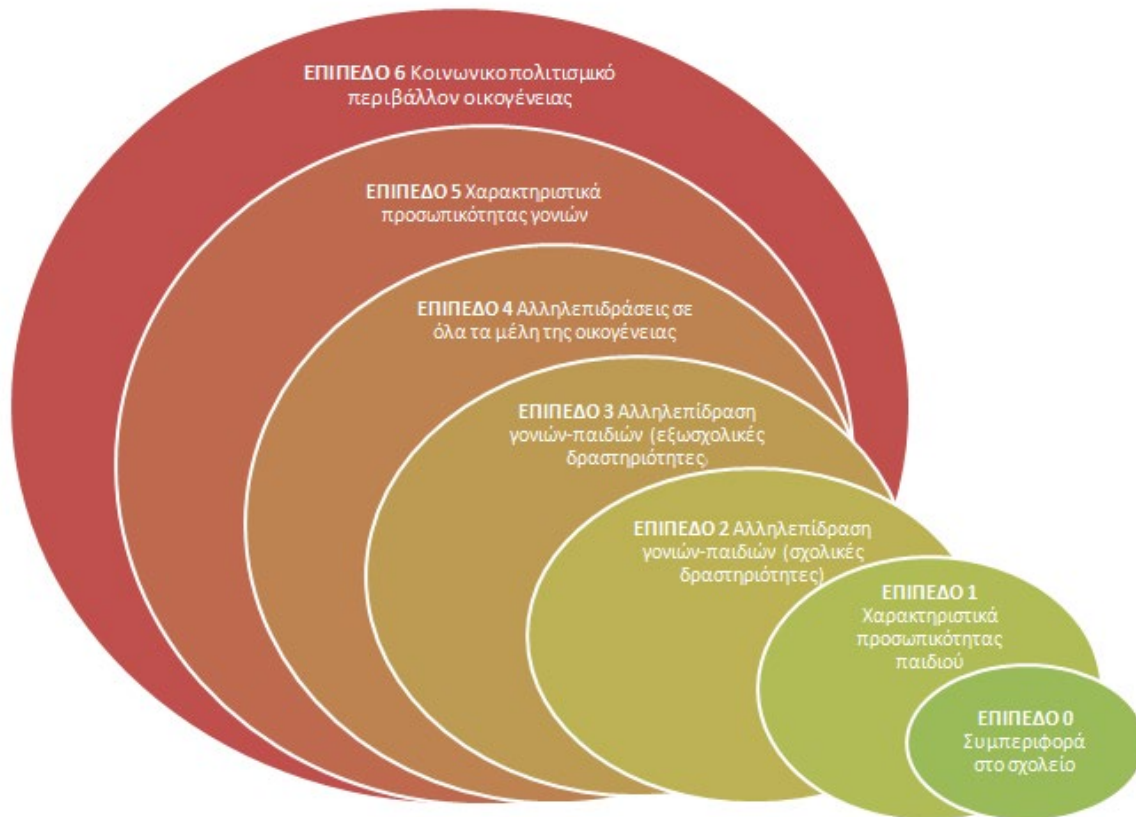
*Επίπεδο 6: Εξωγενείς κοινωνικοπολιτισμικές και βιολογικές μεταβλητές (Exogenous Social / Cultural and Biological Variables)*

Οι μεταβλητές αυτές είναι δύο ειδών: αφενός έχουμε τις κοινωνικοπολιτισμικές, όπως είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, το μορφωτικό τους επίπεδο, η οικογενειακή κατάσταση, η δομή και η σύνθεση της οικογένειας, η εθνικότητα. Αφετέρου δε, υπάρχουν οι βιολογικές μεταβλητές, όπως το φύλο των γονιών, το φύλο του παιδιού, τα εγγενή χαρακτηριστικά που επιδρούν στα μέλη της οικογένειας, αλλά από μόνα τους δεν μπορούν να συσχετιστούν με τη σχολική επιτυχία των παιδιών (Ryan & Adams, 1995).

Όπως παρατηρείται και διαπιστώνεται από τη μελέτη του μοντέλου των Ryan και Adams (1995), που είναι προσανατολισμένο στη συστημική θεωρία, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο παιδί, το οποίο τοποθετεί στο κέντρο και συνιστά το βασικό σημείο αναφοράς (Γιοβαζολιάς, 2011). Στο μοντέλο αυτό οι διεργασίες εξελίσσονται εντός του μικροσυστήματος της οικογένειας, γεγονός που αποκλείει αυτόματα την επίδραση άλλων παραγόντων, όπως οι εκπαιδευτικοί ή οι επιδράσεις από τις ομάδες των συνομηλίκων. Έχει, ωστόσο, συστημική κατεύθυνση και περιγράφει συστήματα σχέσεων και μεταβλητές που σχετίζονται με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μελών της οικογένειας, τα οποία ενδέχεται να επηρεάσουν τη συμπεριφορά του παιδιού και τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Αποκλείονται οι όποιες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών μιας σχολικής κοινότητας ή με το κοινωνικό περιβάλλον, προσεγγίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο πιο πολύ το σταδιακό οργανισμικό μοντέλο, στο οποίο δε διαφαίνονται σχέσεις συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η χρησιμότητα του μοντέλου των Ryan και Adams έγκειται στην εστίαση στο παιδί και στον μαθητή, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο οι διαπροσωπικές σχέσεις στην οικογένειά του επιδρούν από τη μία στην ανάπτυξή του και από την άλλη στην επικοινωνία με το σχολείο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας – σχολείου δεν μπορεί να περιγράψει τους τρόπους εμπλοκής των γονέων στη σχολική διαδικασία

που αφορά τα παιδιά τους, αλλά θα μπορούσε να υιοθετηθεί για την κατανόηση μιας κατάστασης καθώς και στον σχεδιασμό κατάλληλων κανόνων δράσης (Γιοβαζολιάς, 2011).



**Σχήμα 2 Το Μοντέλο Σχέσεων Οικογένειας και Σχολείου των Ryan και Adams (Γιοβαζολιάς, 2011, σ. 15)**

### 2.3 Το μοντέλο των Hoover-Dempsey και Sandler για τη Γονική Εμπλοκή

Το μοντέλο των Hoover – Dempsey και Sandler (1995) προσφέρει μια δική του τοποθέτηση για τη σχέση γονέων-παιδιών και κατέχει μια θέση στο τραπέζι του επιστημονικού προσκήνιου ύστερα από συστηματικές έρευνες της δεκαετίας 1995-2005.

Οι Hoover – Dempsey και Sandler θέλησαν να μελετήσουν τους λόγους για τους οποίους οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους, είτε αυτή αναφέρεται σε δραστηριότητες του σχολείου είτε σε πρακτικές που εφαρμόζουν στο σπίτι (Walker et al., 2005).

Σύμφωνα με τους Hoover – Dempsey και Sandler (1995) η εμπλοκή των γονέων λαμβάνει χώρα και εξαρτάται από διάφορες παραμέτρους που σχετίζονται με τις απόψεις και τις πεποιθήσεις τους τόσο για την κατασκευή του ρόλου τους ως γονείς όσο και για το πόσο αποτελεσματικοί τελικά είναι στο να βοηθήσουν τελικά το παιδί τους (Hoover- Dempsey et al., 2005). Άλλες παράμετροι, που ενδεχομένως επηρεάζουν την απόφαση των γονέων να συμμετέχουν στη σχολική ζωή, αποτελούν και οι προσκλήσεις που δέχονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να συμμετέχουν ή οι απαιτήσεις των δραστηριοτήτων που θα επιτελέσουν. Επίσης, μπορεί να επιδρούν εξίσου παράμετροι που έχουν να κάνουν με τους ίδιους, όπως για παράδειγμα οι δεξιότητες και οι γνώσεις που έχουν, η ύπαρξη ή μη ελεύθερου χρόνου, τα αποθέματα ενέργειας που απομένουν μετά την εργασία τους καθώς και ο τρόπος ζωής της οικογένειας (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006).

Το εν λόγω μοντέλο είναι κατασκευασμένο και ακουμπάει πάνω σε πέντε διαδοχικά επίπεδα (Σχήμα 3), καθένα από τα οποία περιλαμβάνει ψυχολογικές παραμέτρους και ενσωματώνει ερευνητικά πορίσματα και πεποιθήσεις διαφόρων επιστημονικών χώρων (Hoover – Dempsey et al., 2005). Αναλυτικότερα:

Στο πρώτο επίπεδο εντάσσονται τα προσωπικά κίνητρα των γονέων για εμπλοκή (απόψεις για τον γονικό ρόλο, προηγούμενες σχολικές εμπειρίες τους, προσκλήσεις που δέχονται από το σχολείο, το πλαίσιο ζωής μιας οικογένειας). Οι απόψεις των γονέων για εκπαίδευση των παιδιών τους προκύπτουν από την αλληλεπίδραση των πεποιθήσεων σχετικά με τα επιθυμητά αποτελέσματα που πρέπει να σημειώσουν τα παιδιά τους, ως μαθητές καθώς και για το ποιος είναι υπεύθυνος γι' αυτά και πώς πρέπει να συμπεριφερθούν (Hoover – Dempsey et al., 2005).

Όσον αφορά στην κατασκευή του γονικού ρόλου παρατηρούνται τρεις κυρίαρχες αντιλήψεις, οι οποίες διαχωρίζουν και τον παραπάνω ρόλο σε ενεργητικό ή παθητικό, ανάλογα με το βαθμό και την ένταση της συμμετοχής τους (Hoover – Dempsey et al., 2005).

Η πρώτη αντίληψη (σχολιοκεντρική) σχετίζεται με την πεποίθηση των γονιών πως το σχολείο είναι αποκλειστικά υπεύθυνο για την εκπαίδευση του παιδιού και για τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, οπότε οι γονείς υιοθετούν έναν παθητικό ρόλο σε όλο αυτό και περιμένουν το σχολείο να κρίνει εάν είναι απαραίτητη η συμμετοχή τους. Η δεύτερη αντίληψη (γονεοκεντρική)

προσδίδει έναν πιο ενεργητικό ρόλο στους γονείς, καθώς θεωρούν τους εαυτούς τους την πιο σημαντική παράμετρο για τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους και γι' αυτό οφείλουν να κατευθύνουν τα παιδιά τους (Hoover – Dempsey et al., 2005). Τέλος, η τρίτη εκδοχή (συνεργατική) είναι εκείνη που θέλει τη συνεργασία μεταξύ γονέων και σχολείου, όπου γονείς και εκπαιδευτικοί στο πνεύμα της συνεργατικότητας και της ομαδικότητας επωμίζονται το ίδιο μερίδιο ευθυνών και έργου (Hoover – Dempsey et al., 2005).

Όσον αφορά στην αίσθηση αποτελεσματικότητας που νιώθουν οι γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά τους σχετίζεται τόσο με τις ευκαιρίες που έχουν οι γονείς να μοιραστούν εμπειρίες με άλλους γονείς για το πώς βοηθούν τα παιδιά τους όσο και με την υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον και τον χώρο του σχολείου. Γονείς με ισχυρή αίσθηση αποτελεσματικότητας τείνουν να είναι πιο ενεργητικοί και δραστήριοι από εκείνους που νιώθουν λιγότερο αποτελεσματικοί (Hoover – Dempsey et al., 2005).

Συνεχίζοντας σε ένα δεύτερο επίπεδο, συναντάμε τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή των γονέων για εμπλοκή ή μη (Walker et al., 2005). Ως τέτοιοι αναφέρονται οι αντιλήψεις των γονέων για τους μηχανισμούς της εμπλοκής, οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους για εμπλοκή, ο χρόνος και η ενέργεια που απαιτείται, καθώς και οι προσκλήσεις που δέχονται από τα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς (Walker et al., 2005).

Οι προτάσεις που δέχονται οι γονείς από τη πλευρά του σχολείου δείχνουν ότι οι γονείς είναι καλοδεχούμενοι και ότι η εμπλοκή τους στη σχολική πραγματικότητα κρίνεται απαραίτητη (Hoover-Dempsey et al., 2005). Από την άλλη, τα παιδιά δηλώνουν ρητά ή σιωπηλά το αίτημά τους για βοήθεια. Και στις δύο περιπτώσεις, οι προσκλήσεις για εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους αυξάνουν την πιθανότητα οι γονείς να έχουν ενεργητικό ρόλο και να τονωθεί το αίσθημα της αποτελεσματικότητάς τους (Hoover – Dempsey et al., 2005).

Στο τρίτο επίπεδο περιγράφονται οι μέθοδοι των γονέων, οι οποίοι επηρεάζουν τα σχολικά αποτελέσματα των παιδιών τους, καθώς και οι αντιλήψεις των παιδιών για μεθόδους γονικής εμπλοκής, όπως τα πρότυπα, η θετική ενίσχυση και οι οδηγίες/ εκπαίδευση (Walker et al., 2005). Στο τέταρτο επίπεδο του μοντέλου, προσδιορίζονται οι ιδιότητες των μαθητών, που οδηγούν σε

καλύτερες επιδόσεις και η συνοχή ανάμεσα στις δράσεις της γονικής εμπλοκής και τις προσδοκίες του σχολείου (Walker et al., 2005).

Τέλος, στο πέμπτο επίπεδο περιγράφονται τα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών. Εδώ εντάσσονται οι γνώσεις, οι δεξιότητες, η ακαδημαϊκή τους αποτελεσματικότητα, η οποία συνδέεται με τις πεποιθήσεις των παιδιών για τις δυνατότητές τους, το εσωτερικό προσωπικό κίνητρο για μάθηση, τη δυνατότητα του ατόμου να ρυθμίζει από μόνο του τη διαδικασία μάθησης, τις πεποιθήσεις του παιδιού για τις αλληλεπιδράσεις του με τους εκπαιδευτικούς και κατά πόσο το ίδιο πιστεύει πως οι αλληλεπιδράσεις αυτές είναι θετικές.

Ολοκληρώνοντας θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε και να εντοπίσουμε τις παρακάτω θέσεις για το συγκεκριμένο μοντέλο ως εξής (Κλαδάκης, 2012):

A) Η βάση του είναι συστηματική και σ' αυτό ενσωματώνονται περιεκτικά στοιχεία και άλλων σύγχρονων θεωρητικών μοντέλων.

B) Τα κίνητρα και οι τύποι της γονικής εμπλοκής οργανώνονται με μεθοδικό τρόπο.

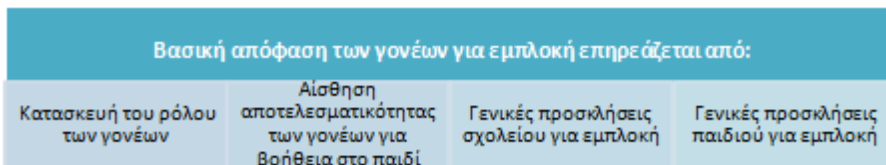
Γ) Είναι πολυπαραμετρικό, σύνθετο και δυναμικό, καθώς εστιάζει στις ψυχολογικές παραμέτρους που φαίνεται να επιδρούν και να επηρεάζουν την εμπλοκή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών τους.

Δ) Εστιάζει ιδιαίτερα στην πλευρά των γονέων, δίνοντας έμφαση στις αποφάσεις τους.

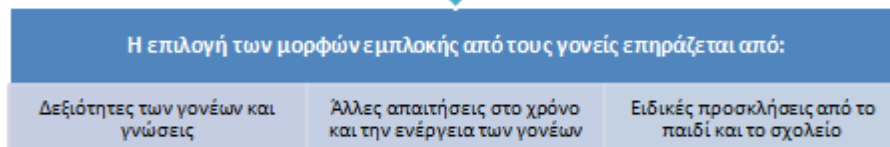
E) Αναγνωρίζει ότι η στάση των γονέων απέναντι στην εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους, επηρεάζονται από το παιδί, ως μαθητή, καθώς και από το σχολείο.

Το μοντέλο συνιστά «έναν θεωρητικό χάρτη που συνέδεσε τα υπάρχοντα συστήματα της γνώσης και δημιούργησε δρόμους για την κατασκευή νέας γνώσης» (Walker et al., 2005, σ. 87).

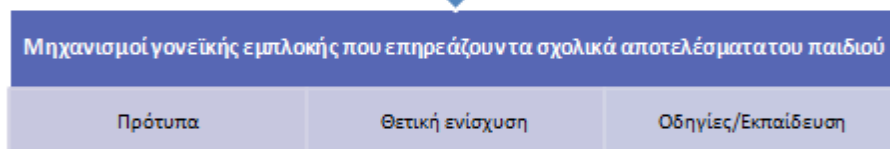
#### ΕΠΙΠΕΔΟ 1



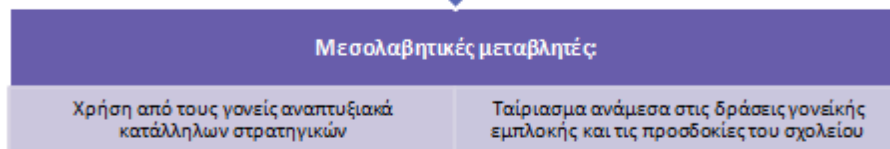
#### ΕΠΙΠΕΔΟ 2



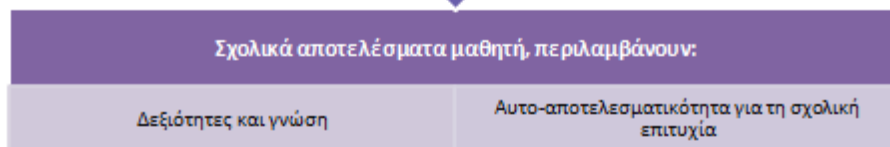
#### ΕΠΙΠΕΔΟ 3



#### ΕΠΙΠΕΔΟ 4



#### ΕΠΙΠΕΔΟ 5



**Σχήμα 3 Το Μοντέλο των Hoover-Dempsey & Sandler** (Walker et al., 2005, σ. 86)

## 2.4 Το μοντέλο των αλληλοεπικαλυπτόμενων σφαιρών της Joyce Epstein

Πριν από λίγα χρόνια ήταν κυρίαρχη η αντίληψη ότι οι γονείς ευθύνονται για την ανατροφή των παιδιών τους στο σπίτι και οι δάσκαλοι για την εκπαίδευσή τους στο σχολείο (Menheere & Hooge, 2010). Σήμερα, και όπως επιβάλλουν οι επιταγές μιας πιο σύγχρονης κοινωνίας, γονείς και εκπαιδευτικοί θεωρούνται συνυπεύθυνοι για την εκπαίδευση των παιδιών.



Στα πλαίσια μιας σχέσης συνεργασίας και συλλογικής ευθύνης για την ανάπτυξη και την εκπαίδευση των παιδιών, γονείς και εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ενεργητικό και συνεταιρικό ρόλο. Αυτή η ευθύνη αποτυπώνεται στο μοντέλο των αλληλοεπικαλυπτόμενων σφαιρών της J. Epstein (Menheere & Hooge, 2010).

Πρόκειται για ένα οικοσυστημικό μοντέλο, το οποίο αποτελεί ουσιαστικά μια εφαρμογή της οικοσυστημικής θεώρησης ενταγμένης στο πλαίσιο του σχολείου, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή της οικογένειας. Η Epstein αφορμάται από την ανάγκη να αποτυπώσει τη διάσταση της σχέσης οικογένειας – σχολείου ως μια συνέχεια δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στην οικογένεια και στο σχολείο και συμπεριλαμβάνει τα αναπτυξιακά στάδια του παιδιού, την αλλαγή στις συμπεριφορές των γονιών γύρω από τα στάδια αυτά και τις διάφορες αλληλεπιδράσεις που συντελούνται (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Σύμφωνα με το μοντέλο της Epstein η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα είναι τρεις σφαίρες που αλληλεπιδρούν διαρκώς μεταξύ τους, έχοντας ως σημείο σύγκλισής τους το παιδί (Σχήμα 4). Οι παραπάνω σφαίρες προσεγγίζουν η μία την άλλη ή απωθούνται από δυνάμεις που ασκούνται πάνω τους και καθορίζουν τις κινήσεις τους. Η αλληλεπίδραση αυτή είναι μια διαδικασία συνεχής και δυναμική, η οποία επηρεάζει και επιδρά στη μάθηση και στην επίδοση των μαθητών.

Το μοντέλο της Epstein συνίσταται από μια εξωτερική και μια εσωτερική δομή:

#### A) Εξωτερική δομή του μοντέλου

Η δομή αυτή αναγνωρίζει την ύπαρξη τριών σφαιρών, οι οποίες θέτουν τη μάθηση του παιδιού στο επίκεντρο: της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας, οι οποίες μπορούν να συνενωθούν είτε να δράσουν μεμονωμένα (Epstein, 2002). Συνεπώς, παρουσιάζονται οι διαφορετικές διαδικασίες που ακολουθούνται από τα τρία πλαίσια λειτουργίας του σχολείου, της οικογένειας και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, καθώς και οι δυνάμεις που ασκούνται.

Ο βαθμός αλληλοεπικάλυψης ή διαχωρισμού των σφαιρών βρίσκεται σε δυναμική σχέση και αλληλεπίδραση με τις δυνάμεις που ασκούνται πάνω τους και ρυθμίζουν τις κινήσεις τους. Οι δυνάμεις που καθορίζουν την εξωτερική δομή του μοντέλου είναι ο ιστορικός χρόνος, τα



αναπτυξιακά στάδια και η ηλικία του παιδιού, οι συσσωρευμένες γνώσεις, αξίες, αντιλήψεις και πρακτικές των μελών της οικογένειας, των εκπροσώπων του σχολείου και του ευρύτερου συνόλου.

Εστιάζοντας στις σχέσεις οικογένειας – σχολείου παρατηρούμε ότι ο βαθμός επικάλυψης των τριών σφαιρών διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία και το αναπτυξιακό στάδιο του κάθε παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη βρεφική ηλικία, ο βαθμός επικάλυψης είναι μηδενικός, καθώς το σχολείο δεν κατέχει σημαντική θέση στη ζωή του παιδιού, επομένως οι σφαίρες δρουν κάπως πιο αποκομμένα και ανεξάρτητα. Τα πράγματα, όμως, φαίνεται να μην είναι έτσι και για την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία, όπου ο βαθμός επικάλυψης είναι μεγαλύτερος. Αντίθετα με αυτό, θα περιμέναμε να συμβεί μεγαλύτερος βαθμός επικάλυψης στις μεγαλύτερες ηλικίες και τάξεις των παιδιών, όπου οι γονείς έχουν αποκτήσει περισσότερες εμπειρίες και έχουν χτίσει ήδη σχέσεις εμπιστοσύνης με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.

Επίσης, μεγαλύτερος βαθμός επικάλυψης παρατηρείται και όταν οι εκπαιδευτικοί καλούν τους γονείς να εμπλακούν δυναμικά στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους ως συνέταιροι και ως συνεργάτες. Οι γονείς δέχονται στο πλαίσιο αυτό από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους ευκαιρίες να συμμετέχουν σε διάφορα προγράμματα και να εμπλακούν ουσιαστικά στην όλη διαδικασία. Τέλος, παρόμοια επικάλυψη ή αποδυνάμωση των σφαιρών περιμένουμε ότι θα συμβεί από τις δράσεις και τις ενέργειες των μελών της κοινότητας. Η κοινότητα μπορεί να οργανώσει προγράμματα και δράσεις, τα οποία να επιζητούν τη συμμετοχή των γονιών, ενδυναμώνοντας τόσο τον ρόλο και τη λειτουργία του σχολείου όσο και τη μάθηση των παιδιών (Epstein, 2001).

Για κάποια παιδιά, βέβαια, ακόμα και σε μεγαλύτερες ηλικίες και εκπαιδευτικές βαθμίδες, θα μπορούσε να παρατηρηθεί μεγαλύτερος από τα αναμενόμενα επίπεδα βαθμός επικάλυψης, γεγονός που συνδέεται τόσο με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των γονέων όσο και με τις προσπάθειες να λειτουργήσουν συνεταιρικά και συνεργατικά στα πλαίσια του σχολείου και της οικογένειας. Ποτέ, ωστόσο, δεν μπορεί να επιτευχθεί η απόλυτη επικάλυψη, καθώς υπάρχουν λειτουργίες και διαδικασίες που είναι ανεξάρτητες και μεμονωμένες από τις αντίστοιχες του άλλου πλαισίου.

B) Εσωτερική δομή του μοντέλου

Αντίστοιχα, η εσωτερική δομή του μοντέλου αντανακλά τις απαραίτητες και σύνθετες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις που συμβαίνουν ανάμεσα στις τρεις σφαίρες (Epstein, 1995). Μέσα σε αυτό το πλέγμα των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων και πάλι το παιδί κατέχει την κεντρική θέση, ως συμμετέχων σε όλα τα συστήματα (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Αυτοί οι τύποι των σχέσεων και συνεργασιών μπορούν να μελετηθούν σε θεσμικό ή σε ατομικό επίπεδο (Epstein, 1995).

Στο θεσμικό επίπεδο εντάσσονται όλες οι δράσεις και ενέργειες του συστήματος του σχολείου, που αποσκοπούν στην επικοινωνία με το σύνολο των γονιών, όπου τα εμπλεκόμενα μέλη αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους (διευθυντής, πρόεδρος στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων κτλ.). σε προσωπικό επίπεδο, εντάσσονται οι σχέσεις μεταξύ γονέων – εκπαιδευτικών – μαθητών, όπως επηρεάζονται από τα προσωπικά χαρακτηριστικά τους (προσδοκίες, επιδιώξεις, ανάγκες), ως μεμονωμένων ατόμων.

Καθώς το παιδί κατέχει συγκλίνουσα κεντρική θέση ανάμεσα στις τρεις σφαίρες, επηρεάζει και ταυτόχρονα επηρεάζεται από τις διάφορες αλλαγές που πραγματοποιούνται σε αυτές (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013). Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των σφαιρών θα επηρεάσουν τον βαθμό αποτελεσματικότητας και επιτυχίας των μαθητών. Όσο πιο συχνές είναι οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των σφαιρών, τόσο περισσότερο ενθαρρυμένοι και υποκινημένοι αισθάνονται οι μαθητές και από τις τρεις πλευρές αναφορικά με τη σημασία του σχολείου και της μάθησης (Epstein, 2002).

Η εξωτερική και η εσωτερική δομή του μοντέλου είναι άμεσα συνδεδεμένες. Οι εσωτερικές σχέσεις και επιρροές που παρατηρούνται κατά την αλληλεπίδραση των δύο πλαισίων επηρεάζονται ταυτόχρονα από τις δυνάμεις της εξωτερικής δομής.

Το σφαιρικό μοντέλο αποτελεί μια εφαρμογή του ευρύτερου τρόπου θεώρησης των δεδομένων στη σχέση οικογένειας – σχολείου. Είναι σχεδιασμένο με τέτοιο τρόπο, ώστε να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν προγράμματα που προάγουν τη συνεργασία μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινότητας (Epstein, 2002). Απαραίτητο συμπλήρωμα στο συγκεκριμένο μοντέλο αποτελεί η τυπολογία της γονικής εμπλοκής κατά την Epstein, την οποία

παρουσιάσαμε σε προηγούμενη ενότητα, που συνιστά ένα πιο ολοκληρωμένο σύνολο πρακτικών εργαλείων για την ενίσχυση της εμπλοκής των γονέων.

Η Joyce Epstein (1995) προτείνει έξι τύπους γονικής εμπλοκής για τη σχέση σχολείου – οικογένειας – κοινότητας. Για καθένα από τους παραπάνω τύπους προτείνονται ενδεικτικά οι επιδιωκόμενοι στόχοι, κάποιες δραστηριότητες και τα αναμενόμενα αποτελέσματα για τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές παρέχοντας ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας και κοινότητας και έναν πλήρη οδηγό για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Epstein et al., 2009 · Μυλωνάκου – Κεκέ, 2007).

Ωστόσο, οφείλουμε στο σημείο αυτό να αναφέρουμε και την ένσταση της Χατζηδάκη (2007), σύμφωνα με την οποία τα μοντέλα της γονικής εμπλοκής, ανάμεσα στα οποία ανήκει και το παραπάνω, είναι έντονα επηρεασμένα από τις αντιλήψεις που επικρατούν στις Η.Π.Α. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι δεν μπορούν να μεταφερθούν αυτούσια και στην ελληνική κοινωνία. Χρειάζεται να προσαρμοστούν κατάλληλα στην ελληνική κουλτούρα έτσι ώστε να διαμορφωθεί μια εγκυρότερη εικόνα για το τι συνιστά ορθή γονική εμπλοκή απέναντι στην εκπαίδευση και στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών (Χατζηδάκη, 2007).

Στα δύο θεωρητικά κεφάλαια που προηγήθηκαν επιχειρήσαμε μια εννοιολογική προσέγγιση του όρου της γονικής εμπλοκής και προσπαθήσαμε να σκιαγραφήσουμε τις βασικές αρχές των διάφορων μοντέλων γονικής εμπλοκής που έχουν κατά καιρούς προταθεί. Κρίνουμε απαραίτητο να υπογραμμίσουμε τους τρόπους με τους οποίους τα δύο αυτά κεφάλαια άπτονται του μείζονος θέματος της Εκπαίδευσης Ενηλίκων που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια του θεωρητικού μέρους αλλά και θα είναι και ο βασικός στόχος της παρούσας έρευνας.

Καταρχάς, εξ' ορισμού η έννοια της γονικής εμπλοκής αναφέρεται σε ενήλικα άτομα που έχουν γίνει γονείς και ως εκ τούτου αναζητούμε τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την συμμετοχή ή αποχή τους από την μαθησιακή διαδικασία οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνά μας. Πριν συμβεί αυτό θεωρούμε ότι πρέπει να έχουμε μια εικόνα των διάφορων εννοιολογικών χρωματισμών που έχουν προταθεί και για τους οποίους, όπως σαφέστατα καταδείχτηκε μέχρι τώρα, υπάρχει μια αξιοσημείωτη ποικιλία.

Στη συνέχεια η σύντομη ανάλυση των μοντέλων γονικής εμπλοκής που επιχειρούμε σχετίζεται εξίσου σημαντικά με την Εκπαίδευση Ενηλίκων. Όλοι οι μελετητές με τα διάφορα μοντέλα που προτείνουν δεν υπάρχει αμφιβολία ότι έχουν ως κεντρικό σημείο το παιδί και το περιβάλλον του. Αυτό το περιβάλλον, όμως, από το οποίο περιστοιχίζεται το παιδί αποτελείται συνήθως από ενήλικα άτομα που δρουν και αλληλεπιδρούν με το παιδί. Ως εκ τούτου, ο προσδιορισμός της φύσης αυτής της δράσης των ενήλικων ατόμων – γονέων ή εκπαιδευτικών – με το παιδί δεν θα μπορούσε να είναι το αντικείμενο μελέτης κανενός άλλου επιστημονικού πεδίου παρά μόνο της Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Ακολουθούν, λοιπόν, τα δύο επόμενα κεφάλαια του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας, στα οποία επιχειρείται εν πολλοίς μια παρουσίαση των βασικών αρχών της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Μεταξύ αυτών είναι και η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των ενήλικων εκπαιδευόμενων, η οποία αποτελεί και το έναυσμα της παρούσας εργασίας που θα μας οδηγήσει στην ανάγκη ή όχι επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας πάνω στο θέμα της γονικής εμπλοκής και της ενίσχυσης της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.



**Σχήμα 4 Το Μοντέλο των Επικαλυπτόμενων Σφαιρών Επιρροής της Epstein** (Menheere & Hooge, 2010, σ. 148)

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ.

### 3.1 Εκπαίδευση Ενηλίκων - Έννοια.

Η συγκροτημένη και σχεδιασμένη μάθηση που στοχεύει με σαφήνεια σε συγκεκριμένο αποτέλεσμα και απευθύνεται αποκλειστικά σε ενηλίκους καλείται Εκπαίδευση Ενηλίκων. Η ημερολογιακή τους ηλικία δεν αποτελεί ασφαλές κριτήριο για την ενηλικιότητα. Κριτήριο γι' αυτήν αποτελούν το πόσο υπεύθυνο είναι ένα ενήλικο άτομο, η συσσωρευμένη κοινωνική πείρα και η ύπαρξη ενός ισορροπημένου και σταθερού χαρακτήρα (Κόκκος, 2005). Ο Rogers προτιμάει να χρησιμοποιεί τον όρο «εκπαίδευση ώριμης ηλικίας». Με τον τρόπο αυτό θέλει να υπογραμμίσει τη μέθοδο με την οποία πρέπει να προσεγγίζονται μαθησιακά οι ενήλικοι στο πλαίσιο κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτός ο τρόπος δεν είναι άλλος από το να νιώθουν οι ενήλικοι ότι αντιμετωπίζονται ως άτομα ώριμα και υπεύθυνα, άτομα με ευρείες ικανότητες, άτομα με πείρα και ισορροπημένα. Στον ορισμό αυτό προσθέτει δύο ακόμα στοιχεία που απηχούν τις βασικές επιδιώξεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αυτά είναι η ενεργητική συμμετοχή κάθε εκπαιδευόμενου και η συνεχής ενθάρρυνση της τάσης τους για αυτοκαθορισμό (Rogers, 1999)

### 3.2 Οι ενήλικοι ως εκπαιδευόμενοι

Σε σχέση με τους ανήλικους, οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι χαρακτηρίζονται από κάποια στοιχεία αρκετά ιδιαίτερα. Αυτά είναι αποτέλεσμα της διαφορετικής ηλικίας, των πλουσιότερων εμπειριών, των διαφορετικών ενδιαφερόντων και προσδοκιών, της διαφορετικής διανοητικής ωριμότητας και της διαφορετικής προσαρμοστικότητάς τους. Τα πιο χαρακτηριστικά από αυτά είναι τα ακόλουθα:

α) Οι ενήλικοι έχουν μια συνεχή τάση για αυτοκαθορισμό και εκπλήρωση των προσδοκιών τους. Αυτή η αίσθηση προοπτικής και αυτοκαθορισμού σε συνδυασμό με την ωριμότητα χαρακτηρίζουν απόλυτα την ενηλικιότητα. Έτσι, λοιπόν, βασική επιδίωξη των ενήλικων εκπαιδευομένων η αξιοποίηση και βελτίωση των ικανοτήτων τους, η προσωπική τους ανάπτυξη, η λήψη αποφάσεων αυτόνομα και υπεύθυνα και η δυνατότητα να

αξιοποιούν τις εμπειρίες τους και να αυτοπροσδιορίζουν την συμπεριφορά τους (Κόκκος, 1999).

β) Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι είναι άτομα που βρίσκονται σε μια συνεχώς εξελισσόμενη διαδικασία ανάπτυξης. Αυτό σημαίνει ότι η φυσιολογία τους, το νοητικό και συναισθηματικό τους επίπεδο, τα ενδιαφέροντά τους και οι σχέσεις τους με τους γύρω τους μεταβάλλονται συνεχώς, αναπτύσσονται και εξελίσσονται (Κόκκος, 1999).

γ) Οι γνώσεις και οι εμπειρίες που προϋπάρχουν. Οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι κουβαλούν μαζί τους έναν ανεκτίμητο θησαυρό από γνώσεις, εμπειρίες, στάσεις και αξίες, τα οποία συχνά επενδύουν με έναν βιωματικό και συναισθηματικό μανδύα. Όλα αυτά αποτελούν, κατά μια έννοια, ένα είδος φίλτρου μέσα από το οποίο περνούν και καθορίζονται το είδος και η ποιότητα των μηνυμάτων που θα προσλάβει τελικά ένας ενήλικας (Κόκκος, 1999).

δ) Η πρόθεση. Το να συμμετάσχει κάποιος ενήλικας εκπαιδευόμενος σε ένα οποιοδήποτε εκπαιδευτικό πρόγραμμα αποτελεί μια εμπρόθετη και συνειδητή ενέργεια. Και επειδή αναφερόμαστε σε ενήλικες εκπαιδευόμενους, ας μη λησμονούμε τις προσωπικές τους ανάγκες, τις οποίες σε κάθε περίπτωση είναι πρόθυμοι να συνδέουν με τις προθέσεις τους (Rogers, 1999).

ε) Οι στάσεις και οι προσδοκίες. Τα σχολικά βιώματα και οι γενικότερες αντιλήψεις τους για το τί σημαίνει εκπαίδευση καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις στάσεις και τις προσδοκίες τους. Επιπροσθέτως, καθοριστικό ρόλο παίζει και το επίπεδο αυτοεκτίμησης που έχουν (Κόκκος, 1999).

στ) Ο προσωπικός – ατομικός τρόπος μάθησης. Αυτός είναι αποτέλεσμα και καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το γεγονός ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι έχουν ήδη διαμορφώσει αρκετά την προσωπικότητά τους και όταν εμπλέκονται στην μαθησιακή διαδικασία αυτό γίνεται με ήδη παγιωμένους τρόπους. Επιστρατεύοντας ένα σύνολο προσωπικών εμπειριών και ικανοτήτων τείνουν να επιλέγουν και να εφαρμόζουν εξατομικευμένες στρατηγικές και ρυθμό μάθησης, τέτοια που να τους επιτρέπουν κάθε φορά να επιτύχουν ευκολότερα και αποτελεσματικότερα τους μαθησιακούς τους στόχους (Rogers, 1999)

ζ) Οι ποικίλες δεσμεύσεις, τα καθήκοντα και τα ανταγωνιστικά ενδιαφέροντα. Οι ενήλικοι στις διάφορες εκφάνσεις της ζωής τους υποδύονται ρόλους από τους οποίους απορρέουν διάφορες υποχρεώσεις και δεσμεύσεις. Αυτές συνήθως αποσπούν και απομακρύνουν το ενδιαφέρον των ενήλικων εκπαιδευόμενων από τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, καθώς εισέρχονται στην μαθησιακή διαδικασία φέρουν μαζί τους και ποικίλα ενδιαφέροντα που συχνά είναι ανταγωνιστικά μεταξύ τους. Γι' αυτό είναι απαραίτητο αυτά τα ενδιαφέροντα να αποτιμώνται σωστά και λαμβάνονται υπόψιν κάθε φορά που σχεδιάζεται και υλοποιείται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

### 3.3 Ο τρόπος μάθησης των ενηλίκων

Περιδιαβαίνοντας κανείς στα δαιδαλώδη μονοπάτια των πολλών και ποικίλων θεωριών μάθησης, ανακαλύπτει πως, ανεξαρτήτως από το σημείο εκκίνησής τους, υπάρχει εσχάτως μια τάση σύγκλισης τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τον τρόπο με τον οποίο επιτυγχάνεται η μάθηση στους ενήλικες. Έτσι, μπορούμε να διακρίνουμε τους εξής κάτωθι αναφερόμενους τρόπους:

α) Για να είναι αποτελεσματική η Εκπαίδευση Ενηλίκων, η μαθησιακή εμπειρία δεν πρέπει να εδράζεται στην απλή «μεταφορά γνώσεων». Προκειμένου να επηρεαστεί δραστικά η συμπεριφορά ενός ατόμου, η παρεχόμενη μάθηση πρέπει να είναι αυτο – ανακαλυπτόμενη, δηλαδή το ίδιο το άτομο να έχει συμμετάσχει ενεργητικά και μέσω της εμπειρίας να έχει αφομοιώσει τη σχετική γνώση (Rogers, 1999).

β) Για κάθε νέα μάθηση που χτίζεται η εμπειρία του ατόμου αποτελεί το θεμέλιό της. Ο καλύτερος τρόπος για να μάθει το άτομο είναι να μπορεί να επεξεργαστεί την εμπειρία του ενεργητικά, να προσπαθήσει να βγάλει τα δικά του συμπεράσματα και τελικά να διδαχθεί μέσα από αυτήν την εμπειρία. Όταν φτάσει και στην κριτική ανάλυση αυτής της εμπειρίας, τότε η μάθηση θα θεωρείται ολοκληρωμένη (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

γ) Ο τρόπος μάθησης για κάθε ενήλικο εκπαιδευόμενο είναι αποκλειστικά προσωπικό του δημιούργημα. Ο προσωπικός τρόπος μάθησης έχει αναπτυχθεί αναλόγως προς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του καθενός, τις μοναδικές ικανότητές του και το σύνολο των αποθησαυρισμένων εμπειριών του. Δεν πρέπει να λησμονείται το γεγονός ότι κάθε ενήλικος

μαθαίνει ενεργά και επιλέγει συνήθως έναν ή δύο από το σύνολο των τρόπων με τους οποίους θα μπορούσε να μάθει κάτι (Rogers, 1999).

Με όποιον τρόπο κι αν συντελείται η μάθηση στους ενήλικους εκπαιδευόμενους, δεν παύει να αποτελεί μια δυναμική διεργασία κατά την διάρκεια της οποίας πολλά μπορούν να συμβούν και να εκτρέψουν την πορεία προς τη μάθηση. Έτσι, διακρίνονται συχνά κάποιοι παράγοντες που δύνανται να επηρεάσουν την μάθηση των ενηλίκων. Οι σημαντικότεροι από αυτούς είναι οι ακόλουθοι:

α) Τα μαθησιακά κίνητρα. Η ανάγκη για να μάθουν κάνει αποτελεσματικότερη τη μάθηση για τους ενήλικους εκπαιδευόμενους. Όταν υπάρχει γνωστικό αντικείμενο που είναι άμεσα ενδιαφέρον γι' αυτούς, η διαδικασία μάθησης θα γίνει περισσότερο αγαπητή όταν αποφασίσουν να ασχοληθούν σοβαρά (Noye & Piveteau, 1999).

β) Η διαχείριση της αποτυχίας και της επιτυχίας. Το να προσπαθεί ένας ενήλικος να κατακτήσει νέες γνώσεις ή να αναπτύξει νέες δεξιότητες ενέχει πάντα τον κίνδυνο της αποτυχίας και την προοπτική της επιτυχίας. Η διαχείριση αυτών, ακόμα και στον τρόπο ανακοίνωσής τους, μπορεί να συμβάλει θετικά ή αρνητικά στη συνέχεια της μαθησιακής του διαδρομής (Noye & Piveteau, 1999)

γ) Η οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας. Ο τρόπος που οργανώνει κανείς το περιεχόμενο της μαθησιακής διαδικασίας, ο ιδιαίτερος ρυθμός μάθησης και η κατανομή στο χρόνο της όλης διεργασίας είναι δυνατόν να επηρεάσουν καταλυτικά το τελικό αποτέλεσμα της μάθησης (Noye & Piveteau, 1999).

δ) Η ομάδα. Για έναν ενήλικο εκπαιδευόμενο η ομάδα παίζει καταλυτικό ρόλο, αφού ως γνωστόν η επιρροή που ασκείται από τους όμοιούς του σε αυτόν είναι απείρως μεγαλύτερη από κάθε άλλη πηγή γνώσης. Η αίσθηση ότι κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος ανήκει σε μια ομάδα συνομήλικων του είναι πολύ σημαντική και αυτή η ομάδα προσφέρει τη δική της δυναμική. Κάθε τέτοια ομάδα χαρακτηρίζεται από μεγάλη ενεργητικότητα, επιτρέπει στην ατομική πρωτοβουλία να κινητοποιηθεί, είναι υποστηρικτική στις προσπάθειες των μελών της και μέσα από τη συντονισμένη δράση αυξάνει και προωθεί τη δημιουργικότητα των συμμετεχόντων (Courau, 2000).

ε) Ο τρόπος απόκτησης γνώσεων. Τη στιγμή που ξεκινά η μαθησιακή διαδικασία κάθε ενήλικος εκπαιδευόμενος εισέρχεται σε αυτήν φέροντας προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες.



Αυτές λίγο ή πολύ θα καθορίσουν την αντίληψή του και τα μηνύματα που θα δεχθεί. Θα καταλάβει καλύτερα αυτό που θα ανακαλύψει μόνος του ή αυτό που ο ίδιος θα συσχετίσει με το σύνολο των γνώσεων και των εμπειριών που φέρει μαζί του. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί επικοδομητική μάθηση η συμμετοχή του ενήλικου εκπαιδευόμενου στη μαθησιακή διεργασία αποτελεί προϋπόθεση αναγκαία. Στόχος τελικά είναι ο ενήλικος να μπορεί να εφαρμόσει σε ποικίλες περιστάσεις αυτό που ο ίδιος κατέχει (Noye & Piveteau, 1999).

### **3.4 Εμπόδια και προϋποθέσεις για τη μάθηση των ενηλίκων.**

Σύμφωνα με τον A. Rogers τα εμπόδια στη μάθηση ενηλίκων μπορούν να διακριθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες. Στην πρώτη από αυτές ανήκουν εκείνα τα εμπόδια που προκαλούνται από τα ίδια τα προγράμματα Εκπαίδευσης Ενηλίκων – προγράμματα ακατάλληλα και ατελώς σχεδιασμένα. Στη δεύτερη περιλαμβάνονται εμπόδια που αφορούν καταστασιακούς παράγοντες που δεν επιτρέπουν στους ενηλίκους να παρακολουθήσουν ολοκληρωτικά, ακόμα και καθόλου, ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης. Τέλος, υπάρχουν και εκείνα τα εμπόδια που ονομάζονται εσωτερικά. Είναι, δηλαδή, εκείνα που αναδύονται ξαφνικά και σχετίζονται με προϋπάρχουσες στάσεις, αντιλήψεις, γνώσεις, εμπειρίες, συναισθήματα καθώς και κάποια μόνιμα χαρακτηριστικά που αντιπροσωπεύουν την προσωπικότητα κάθε ενήλικου εκπαιδευόμενου (Rogers, 1999).

Από την άλλη μεριά για να έχει αποτέλεσμα η μάθηση για έναν ενήλικο εκπαιδευόμενο πρέπει να συντρέχουν ορισμένες σημαντικές προϋποθέσεις. Αρχικά, λοιπόν, ο ενήλικος εκπαιδευόμενος πρέπει να κατανοεί πλήρως τα όσα αποτελούν εισερχόμενα γι' αυτόν. Καθώς αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευομένων, η μάθηση δεν μπορεί να στηρίζεται στη μνήμη, η οποία αρχίζει να φθίνει σταδιακά (Rogers, 1999). Επίσης, σημαντικό ρόλο παίζουν τα ίδια τα προγράμματα. Καταρχάς πρέπει να έχουν ξεκάθαρους και κατανοητούς στόχους, οι οποίοι πρέπει να απηχούν τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων και ως τέτοιοι τελικά να γίνονται αποδεκτοί. Έπειτα, κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων πρέπει να επιλέγονται τέτοιες μέθοδοι και τεχνικές που να επιτρέπουν στους ενήλικες να συμμετάσχουν ενεργά, να αλληλεπιδράσουν, να ανταλλάξουν εμπειρίες και να συνεργαστούν αρμονικά με στόχο τη γνώση (Courau, 2000). Υπάρχουν δε, ορισμένοι ερευνητές που υποστηρίζουν ένθερμα τη συμμετοχή των

ενήλικων εκπαιδευομένων σε όλες τις φάσεις οργάνωσης αυτών των προγραμμάτων (Κόκκος, 1999).

Τέλος, σε μια τέτοια προσπάθεια κρίσιμος είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτή. Ο εκπαιδευτής ενηλίκων πρέπει να έχει ρόλο καθοδηγητή, ο οποίος θα συντονίζει τις δράσεις των εκπαιδευομένων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κόκκος, «πρέπει να αποτελεί πηγή γνώσης για τους εκπαιδευομένους και όχι έναν ιμάντα μεταφοράς γνώσεων» (Κόκκος, 1999). Και βέβαια, μέσα στο πλαίσιο Εκπαίδευσης Ενηλίκων το μαθησιακό κλίμα πρέπει να είναι τέτοιο που να προάγει ενθαρρυντικά την ενεργητική συμμετοχή και την ανάληψη πρωτοβουλιών από την πλευρά των εκπαιδευομένων (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ.**

### **4.1 Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών**

Άμεσα συνυφασμένη με την Εκπαίδευση Ενηλίκων είναι η έννοια της επιμόρφωσης. Ως επιμόρφωση δύναται να οριστεί «το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιάσμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών - θεωρητικών πρακτικών επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους» (Μαυρογιώργος, 1999).

Όσον αφορά στον τομέα της εκπαίδευσης η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ένας από τους βασικούς πυλώνες της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Με τον όρο επιμόρφωση εννοούμε κάθε οργανωμένη δράση που έχει σκοπό να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες για ποιοτική αναβάθμιση των τυπικών προσόντων των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μιας σύγχρονης εκπαίδευσης και μάθησης (Κόκκος & Καραλής, 2010). Υπό την έννοια αυτή οι εκπαιδευτικοί αποκτούν νέες γνώσεις, συνδέουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους με νέες και πιο σύγχρονες, υιοθετούν καινοτόμες μεθόδους που θα τους βοηθήσουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στο έργο τους.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτή η σημασία της επιμόρφωσης, η οποία οφείλει για να είναι αποτελεσματική να γίνεται σε οργανωμένο πλαίσιο και με συγκεκριμένους όρους. Σε ένα σύγχρονο και απαιτητικό περιβάλλον το αίτημα για επιμόρφωση γίνεται ολοένα και πιο επιτακτικό. Μέσω της επαγγελματικής ανέλιξης των εκπαιδευτικών θα σημειωθεί, επίσης, και ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

#### 4.2 Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχημένη επιμόρφωση είναι η ύπαρξη ενός ευρέος πλαισίου δραστηριοτήτων τόσο με μορφωτικό όσο και επαγγελματικό χαρακτήρα. Αυτές οι δραστηριότητες θα προωθούν τόσο την προσωπική και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και την βελτίωση του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος. Στόχος της επιμόρφωσης δεν είναι η στείρα παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, καθώς αυτό αποτελεί αυτονόητη διαδικασία στο μακρύ δρόμο της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των εκπαιδευτικών. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρέπει να έχει άμεση σχέση με τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες μέσα στις οποίες λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χρονική στιγμή (Μαυρογιώργος, 1999).

Όσο άρτια κι αν είναι η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, δεν είναι καθόλου εύκολο να καλύψουν όλο το ευρύ φάσμα γνώσεων και δεξιοτήτων που απαιτούνται προκειμένου να εκτελέσουν αποτελεσματικά τα επαγγελματικά τους καθήκοντα καθ' όλη την διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Δεν θα ήταν άδικο, λοιπόν, να ισχυριστούμε ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να συνεχίζεται και πέρα από τις βασικές σπουδές τους, ίσως μέχρι και τη στιγμή που θα φτάσουν στη σύνταξή τους. Αποτελεί πλέον αναντίρρητη πραγματικότητα ότι στο πλαίσιο της βασικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών δεν μπορεί να επιτευχθεί εμβάθυνση στη σχολική πραγματικότητα, της οποίας τις αληθινές διαστάσεις θα κατανοήσουν μόνο μέσα από την εργασιακή εμπειρία στους κόλπους ενός σχολείου.

Από τη στιγμή που η κοινωνία και η επιστήμη αλλάζουν και εξελίσσονται ραγδαία, οι πληροφορίες και οι νέες γνώσεις συσσωρεύονται και διαχέονται ταχύτατα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθίσταται εντελώς απαραίτητη, αν επιθυμούν και οι ίδιοι να σταθούν στο ύψος των περιστάσεων και να έχουν μια επιτυχημένη σταδιοδρομία στο απαιτητικό περιβάλλον του σύγχρονου σχολείου. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ενταχθούν και να αντιμετωπίσουν συνθήκες σε περιβάλλοντα που διαμορφώνονται και μεταλλάσσονται συνεχώς. Έτσι, εντάσσονται σε μια σχολική πραγματικότητα που μεταβάλλεται με ταχύτατο ρυθμό, ανάλογο των κοινωνικών και πολιτιστικών αλλαγών (Ζαβλανού, 1983). Σε αυτό το συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, ακόμα και ευσυνείδητοι εκπαιδευτικοί με πλήρη συναίσθηση του ρόλου τους συχνά έρχονται

αντιμέτωποι με προβλήματα που απορρέουν από το γεγονός ότι δεν βρίσκουν ανταπόκριση πλέον κάποιες από τις βασικές αξιώσεις και προσδοκίες τους. Ας μην ξεχνάμε κιόλας, ότι, παρ' όλο που η φύση του σχολείου και κατά συνέπεια το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο αλλάζει συνεχώς, αυτό συμβαίνει χωρίς κατ' ανάγκη να θεσμοθετούνται επίσημες εκπαιδευτικές αλλαγές από την πλευρά της πολιτείας (Γκότοβος, 1982).

Γενικότερα, εφόσον η επιμόρφωση συνοδεύεται από επιστημονική γνώση και διευρυμένους επιστημονικούς ορίζοντες είναι ικανή να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να προσαρμοστούν καλύτερα και ταχύτερα στην νέα σχολική πραγματικότητα. Με κάθε επιμορφωτική προσπάθεια οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τα απαραίτητα εργαλεία για την αυτομόρφωσή τους και αναπτύσσεται έτσι η κοινωνική τους ευαισθησία. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να συμβάλουν και οι ίδιοι στον εκδημοκρατισμό του σχολείου και στο μετασχηματισμό της λειτουργίας τους προς μια κατεύθυνση κοινωνικά δικαιότερη. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιληφθούν καλύτερα τις βασικές αντιφάσεις που κρύβονται πίσω από τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο λειτουργεί ταυτοχρόνως ως παροχέας γνώσεων και ως κρατικός μηχανισμός αναπαραγωγής. Αυτές τις αντιφάσεις αλλά και τις αντιθέσεις που αυτές προκαλούν, μπορούν να τις αξιοποιήσουν προς όφελός τους (Σιανού, 1992). Με δεδομένη, λοιπόν, τη διεύρυνση και την ταχύτατη ανανέωση της επιστημονικής γνώσης γίνεται εύκολα κατανοητό και αποδεκτό ότι η ανανέωση και ο εκσυγχρονισμός της επαγγελματικής κατάρτισης περνά μόνο μέσα από το δρόμο της επιμόρφωσης. Μέσω της επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί θα επιτύχουν να αναβαθμίσουν και την ποιότητα των υπηρεσιών που οι ίδιοι προσφέρουν.

Οι κοινωνικοοικονομικές και πολιτιστικές αλλαγές που προαναφέρθηκαν επηρεάζουν σημαντικά τον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών αλλαγών και την εφαρμογή τους στην εκπαίδευση. Η αποτυχία πολλών εκπαιδευτικών αλλαγών οφείλεται στο γεγονός ότι αυτές επιβάλλονται στους εκπαιδευτικούς άνωθεν. Εδώ, λοιπόν, η επιμόρφωση που προβάλλει ως βοηθητική διαδικασία για την αντιμετώπιση προβλημάτων πρακτικής φύσεως που προκύπτουν από τις εκπαιδευτικές αλλαγές, κρίνεται αναγκαία. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να ενημερώνονται συστηματικά για την εισαγωγή κάθε καινοτομίας και μεταρρύθμισης και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αναχαίτιση πιθανόν ιδεολογικών αντιστάσεων στις αλλαγές αυτές. Από τη στιγμή που η επιμόρφωση προσφέρει ευκαιρίες συζήτησης και ανάλυσης των στόχων κάθε εκπαιδευτικής

αλλαγής, είναι δυνατόν να διασφαλιστεί η απαιτούμενη ελάχιστη συναίνεση από την πλευρά των εκπαιδευτικών για στόχους που διαθέτουν αναπτυξιακή προοπτική (Γκότοβος, 1982). Άρα, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να αξιοποιηθεί ως ένα αναγκαίο μέσο για την υποστήριξη και την προώθηση θεσμικών εκπαιδευτικών αλλαγών.

Κάπως έτσι η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού έχει καταστεί ως ένα από τα κρισιμότερα θέματα της σύγχρονης εκπαίδευσης. Δεν αφορά μόνο την κατάρτιση σε ένα υψηλό επίπεδο κάθε εκπαιδευτικού, αλλά και την αμείωτη βελτίωση του συνόλου των εκπαιδευτικών τόσο σε θεωρητικό όσο και πρακτικό επίπεδο. Χωρίς την επιμόρφωση κάθε εκπαιδευτική αλλαγή, όσο αποδεκτή και προς τη σωστή κατεύθυνση κι αν είναι, δεν θα βρει ποτέ πραγματικό αντίκρισμα κι εφαρμογή στο πλαίσιο μιας σχολικής τάξης (Χάρης, 1982).

Είναι φανερό, λοιπόν, ότι για την εκπαιδευτική πραγματικότητα κάθε χώρας η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ζήτημα ζωτικό και κρίσιμο. Στην Ελλάδα μια σειρά από σημαντικούς παράγοντες, όπως η αύξηση στον μέσο όρο ηλικίας των εκπαιδευτικών, ο μακρύς χρόνος αναμονής μέχρι το διορισμό τους και οι ραγδαία μεταβαλλόμενες κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες φέρουν στο προσκήνιο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθιστώντας την νευραλγικό τομέα για την προώθηση και εφαρμογή κάθε επικείμενης εκπαιδευτικής πολιτικής. Επειδή, όμως, οι συνθήκες και οι απαιτήσεις της εποχής μεταβάλλονται συνεχώς, για να είναι δυνατόν να ανταποκριθεί επιτυχημένα ο εκπαιδευτικός πρέπει η επιμορφωτική διαδικασία να καθιερωθεί συνεχόμενα από την έναρξη της επαγγελματικής του διαδικασίας μέχρι και τη συνταξιοδότησή του (Βεργίδης, 1993).

#### **4.3 Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότερη συνεργασία μεταξύ σχολείου – οικογένειας.**

Με βάση και τη θεματική της παρούσας εργασίας πλείστες είναι οι επιστημονικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια γύρω από το θέμα «γονείς και σχολείο». Οι περισσότερες από αυτές συγκλίνουν προς την ιδέα ότι τόσο για το ίδιο το παιδί και τη σχολική του επιτυχία όσο και για τα γενικότερα ευεργετικά αποτελέσματα για το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα η συνεργασία

των γονέων με το σχολείο είναι υψίστης σημασίας. Όπως άλλωστε διαφαίνεται καθαρά στη βιβλιογραφία, πάρα πολλοί δάσκαλοι και γονείς μοιράζονται παρόμοιους, αν όχι κοινούς, στόχους και καθένας από αυτούς προσφέρει ικανότητες και γνώσεις συμπληρωματικά σε αυτήν την αμφίδρομη σχέση (Γεωργίου, 2000).

Τα πλεονεκτήματα από την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πάρα πολλά και επηρεάζουν όλους τους εμπλεκόμενους, γονείς, μαθητές, σχολείο, εκπαιδευτικό σύστημα. Από τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας όχι μόνο η ακαδημαϊκή επίδοση αλλά και η γενικότερη συμπεριφορά των μαθητών απέναντι στο σχολείο και τη μαθησιακή διαδικασία αλλά και τους γονείς τους επηρεάζονται θετικά (Secada, 1989, Oaks & Lipton 1990). Η συνεργασία αυτή ευνοεί και τους ίδιους τους γονείς. Οι γονείς γνωρίζουν καλύτερα και συναναστρέφονται περισσότερες ώρες τα παιδιά τους, βελτιώνουν την επικοινωνία μαζί τους, συναισθάνονται τις αδυναμίες και τις ικανότητές τους, γίνονται πιο υποστηρικτικοί και ενθαρρυντικοί απέναντί τους. Μέσα από αυτήν τη συνεργασία βελτιώνονται οι σχέσεις ανάμεσα στο σπίτι και το σχολικό περιβάλλον, καθώς οι γονείς ανανεώνουν το εκπαιδευτικό περιβάλλον με νέες ιδέες, εμπειρίες και κουλτούρα. Η άρρηκτη αυτή συνεργασία ευνοεί και την αποτελεσματικότερη παρέμβαση σε προβλήματα που μπορεί να συνδέονται με τη μάθηση ή με τη συμπεριφορά ενός μαθητή (Epstein, 1986, Sattes, 1985).

Όπως συμβαίνει με κάθε εγχείρημα, έτσι και με τη συνεργασία γονέων και σχολείου προκύπτουν αρκετά εμπόδια, τα οποία προέρχονται από τη δράση τόσο των γονέων όσο και των δασκάλων. Είναι σύνηθες το φαινόμενο οι γονείς να προβάλουν αντίσταση σε προσπάθειες εμπλοκής τους, γεγονός που δικαιολογούν ποικιλοτρόπως (Hannon & Weinberger, 1989). Από την άλλη πλευρά, δεν είναι λίγες οι φορές που και οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν ως απειλή και όχι ως βοήθεια για το έργο τους τη συμμετοχή των γονέων. Έχει παρατηρηθεί χαρακτηριστικά ότι, παρ' όλο που οι γονείς ανταποκρίνονται συχνά ενθουσιωδώς στις προσκλήσεις του σχολείου για συνεργασία, η πορεία και η αποτελεσματικότητα αυτής της συνεργασίας εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τις ευαισθησίες και την προσωπικότητα του δασκάλου (Epstein, 1986).

Αυτή η συνεργασία δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση, επειδή συνήθως δεν έχει προηγούμενο υπόβαθρο και κατά κύριο λόγο εξαρτάται από την κρίση και τις ιδέες του εκπαιδευτικού. Δυστυχώς, από την πλευρά της πολιτείας δεν υπάρχει πρόγραμμα επίσημο για τον τρόπο και τις μεθόδους με τα οποία θα έπρεπε να γίνεται η προσέγγιση και η επικοινωνία μεταξύ

σχολείου και οικογένειας. Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία (1566/85, άρθρο 53) υπάρχει η πρόβλεψη για τη συμμετοχή των γονέων σε θέματα κυρίως διοικητικής φύσεως της σχολικής κοινότητας ενώ ακόμα υποδεικνύεται η ανάγκη συνεργασίας της οικογένειας με τους εκπαιδευτικούς εκτός διδακτικού ωραρίου και σε τακτά διαστήματα για την ενημέρωση των γονέων.

Τα τελευταία χρόνια έχει ενταθεί το ενδιαφέρον στην Ελλάδα για θέματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών. Πολλές προσπάθειες υλοποιούνται σε τοπικό και κεντρικό επίπεδο για τη βελτίωση και ανάπτυξη ακαδημαϊκών ή πρακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Πρέπει, όμως, να παρατηρήσουμε ότι τέτοιες προσπάθειες αποτελούν συνήθως συμπληρωματική ενημέρωση ή προσπάθεια για να εμβαθύνουν οι εκπαιδευτικοί σε κάποιο ακαδημαϊκού χαρακτήρα εκπαιδευτικό θέμα. Αν θέλει το σχολείο να είναι πραγματικά αποτελεσματικό και ανταγωνιστικό στην ταχέως και συνεχώς μεταβαλλόμενη εποχή μας, πρέπει να προσφέρει στον σημερινό μαθητή και μελλοντικό πολίτη κατάλληλη προετοιμασία αλλά και να δημιουργήσει έναν ευαισθητοποιημένο εκπαιδευτικό. Ευτυχώς τα νέα Προγράμματα Σπουδών κινούνται προς αυτήν την κατεύθυνση.

Με την κατάλληλη επιμόρφωση ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να παρουσιάσει πειστικά στους γονείς τρόπους, με τους οποίους κι εκείνοι θα συνεισφέρουν εποικοδομητικά στη μάθηση των παιδιών αλλά και γενικότερα στη σχολική διαδικασία συνεπικουρούμενοι πάντα από τον εκπαιδευτικό. Έτσι, βλέπουμε στα νέα Προγράμματα Σπουδών για την υποχρεωτική εκπαίδευση να προβάλλονται νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, να δίνεται έμφαση στην κριτική σκέψη και την ενεργοποίηση του ατόμου και όλα αυτά για να μπορεί το άτομο αυτόνομα να επεξεργάζεται και να επιλύει προβλήματα (Ματσαγγούρας, 2002). Σε κάθε τέτοια νέα πρόταση υπογραμμίζεται η ανάγκη αλλαγής στον ρόλο του εκπαιδευτικού και το πολυπόθητο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να ενταχθεί και να ιδωθεί και η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Όλες αυτές οι αλλαγές δεν πρέπει να αφήνουν ανεπηρέαστο το σχολείο. Η εσωστρέφεια δεν του ταιριάζει και πρέπει να βρει τρόπο να συνεργαστεί ουσιαστικά κυρίως με την οικογένεια. Σε μια εποχή που η γνώση διαχέεται από πολλούς και ποικίλους διαύλους, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί έχουν χάσει την αποκλειστικότητα μετάδοσης της γνώσης. Η μάθηση δεν ολοκληρώνεται πλέον στο σχολικό περιβάλλον ενώ πολλές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα



στο σχολείο προϋπήρχαν στους κόλπους της οικογένειας. Επειδή, λοιπόν, κάθε οικογένεια φαίνεται να υιοθετεί ένα δικό της αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να αγνοούν τη μάθηση που συντελείται εκτός σχολείου. Και όχι μόνο αυτό, αλλά πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν την γνώση που συντελείται εκτός σχολικού περιβάλλοντος και να την εναρμονίζουν με τη σχολική γνώση. Επομένως, οι γονείς πρέπει να θεωρούνται αναπόσπαστο κλειδί για την ανάπτυξη αυτής της μόρφωσης. Όταν, λοιπόν, συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί μαζί τους, αξιοποιούν και επεκτείνουν τις μαθησιακές δραστηριότητες, των οποίων οι βασικοί φορείς είναι οι γονείς και κατ' επέκταση το οικογενειακό περιβάλλον.

Επειδή, λοιπόν, είναι κρίσιμος για την εκπαιδευτική διαδικασία ο ενεργητικός ρόλος της οικογένειας, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν και να αξιοποιούν αυτόν το ρόλο. Γι' αυτό πρέπει οι δάσκαλοι να ενημερώνονται ουσιαστικά για το ρόλο που μπορεί να έχουν οι γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η επαφή μεταξύ σχολείου και οικογένειας έχει σαν στόχο να αναπτυχθεί μια αμοιβαία επικοινωνία μεταξύ τους, έτσι ώστε γονείς και δάσκαλοι να μπορούν να μοιραστούν γνώσεις, παρατηρήσεις, ανησυχίες και προσδοκίες για το παιδί. Αυτός ο άτυπος διάλογος μπορεί να συντελέσει στο να εμπεδωθεί μια πραγματική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας και να οικοδομηθεί μια σταθερή βάση συζήτησης αναφορικά με την πρόοδο του παιδιού.

Για να πεισθούν οι γονείς ότι μπορούν πραγματικά να βοηθήσουν στο σχολικό έργο σημαντικό ρόλο παίζει και ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους γονείς. Από τη στιγμή που θεωρούμε πως εκείνοι έχουν την καλύτερη γνώση για τα παιδιά τους, πρέπει να θεωρούμε πως οι ίδιοι είναι ικανοί να προσφέρουν πολύ σημαντικές πληροφορίες όσον αφορά στα ενδιαφέροντα, τις γνώσεις και τη συμπεριφορά τους. Οι γονείς θα αποτελούν πάντα τον αποφασιστικότερο παράγοντα για την αρμονική ανάπτυξη των παιδιών και την διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους.

Αν ο στόχος είναι η ανακάλυψη των κοινών δεσμών που υπάρχουν μεταξύ σχολείου και οικογένειας, οι δάσκαλοι μπορούν να ευνοηθούν ποικιλοτρόπως από τη γνώση των διαφορετικών εμπειριών κάθε οικογένειας. Ο δρόμος για κάτι τέτοιο είναι η ειλικρινής και ανοιχτή συνεργασία που έχει ως βάση την ενιαία και κοινή αντιμετώπιση του παιδιού. Άμεση συνέπεια αυτού θα είναι οι μαθητές να λαμβάνουν ένα ομοιόμορφο μήνυμα που θα υποστηρίζει την ομαλή πρόσβασή τους στο σχολικό περιβάλλον και την ευνοϊκότερη αποδοχή του σχολείου ως θεσμού. Εσχάτως, ήδη παρατηρούνται στην Αμερική προσπάθειες για να αναπτυχθούν εκπαιδευτικοί συνεταιρισμοί, οι

οποίοι θα έχουν ως στόχο την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής και την αύξηση των προσπαθειών της οικογένειας να συμβάλει στην ψυχοσυναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών τους (Γεωργίου 2000).

Σε αυτό το πλαίσιο συνεργασίας οικογένειας – σχολείου οι ρόλοι πρέπει να είναι ευδιάκριτα οριοθετημένοι, η διοίκηση να ενημερώνεται αναλυτικά και να οργανώνονται τακτικά διάφορα σεμινάρια – συναντήσεις με στόχο την παροχή ευκαιριών τόσο στους γονείς όσο και στους εκπαιδευτικούς να γνωριστούν και να ανταλλάξουν εμπειρίες και απόψεις (Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1985). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να μένουν πίσω στις ακαδημαϊκές εξελίξεις και γι' αυτό πρέπει να φροντίζουν να ενημερώνονται για κάθε αποτέλεσμα έρευνας που προσπαθεί να αποδείξει την ευεργετική επίδραση από τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου. Είναι ανάγκη και οι δύο πλευρές να κατανοήσουν τη διαφορετική φύση των ρόλων τους και ιδανικά να μπορούν να αλληλοσυμπληρώνονται στη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών (Katz, 2000). Στόχος μιας τέτοιας συνεργασίας είναι να αποκτήσει θετική στάση ο ένας φορέας για τον άλλον και να μπορέσουν με συνέπεια και προγραμματισμό να συνεχίσουν να συνεργάζονται. Μέσα από την αρμονική συνεργασία, την αμφίδρομη ενημέρωση και την αλληλοσυμπλήρωση μόνο θετικά στοιχεία για την ανάπτυξη του παιδιού μπορούν να προκύψουν.

Από τη στιγμή που ζούμε σε έναν συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο οι στόχοι και οι σκοποί της εκπαίδευσης χρειάζονται αναθεώρηση και επαναπροσδιορισμό. Σύμφωνα με την άποψη του Kress (1999) υπάρχει ένας κόσμος ασταθής και το σχολείο οφείλει να ανταποκριθεί στην πρόκληση της προσαρμογής σε αυτό. Είναι καιρός τα Προγράμματα Σπουδών να πάψουν να αφορούν μόνο το επίσημο σχολείο, αλλά να συμπεριλάβουν και άλλους φορείς όπως η οικογένεια. Σε μια πολυπολιτισμική και δημοκρατική κοινωνία είναι επιτακτική η ανάγκη να ενθαρρυνθούν και να συμμετέχουν σε όλα τα επίπεδα οι πολίτες. Η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων φαίνεται να αποτελεί σήμερα παγκόσμια τάση. Όπως πολύ εύστοχα παρατηρούν οι Brito και Waller (1994) « Ο καλύτερος τρόπος εκπαίδευσης για τα παιδιά περνά μέσα από την ενίσχυση των ικανοτήτων των γονιών να τα εκπαιδεύουν οι ίδιοι».

#### 4.4 Η έννοια της ανάγκης

Τόσο στον καθημερινό, όσο και στον επιστημονικό λόγο η έννοια της ανάγκης δεν έχει μονοσήμαντη ερμηνεία, ενώ συχνά μπορεί και να συγχέεται με τους όρους «επιθυμία, ζήτηση ή αναγκαιότητα» (Ανεστόπουλος, 2009, σ. 21).

Ο Βεργίδης (2003) επιχειρεί έναν σημασιολογικό ορισμό της ανάγκης μέσα από διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις. Σύμφωνα με αυτές η ανάγκη μπορεί να οριστεί μόνο εντός του πλαισίου, στο οποίο αναφέρεται και να αποτελέσει κινητήρια δύναμη για ανάληψη δράσης με σκοπό την ικανοποίησή της (Βεργίδης, 2003). Όπως σημειώνει ο Καραλής (2005) «οι ανάγκες συνδέονται με τη διαρκή προσπάθεια των ατόμων για την πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, την επαγγελματική και προσωπική τους εξέλιξη καθώς και τη συμμετοχή στις επιμέρους διαστάσεις της κοινωνικής ζωής» (Καραλής, 2005, σελ. 17).

Συνοψίζοντας και λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, η έννοια της ανάγκης αναφέρεται σε όλες τις εκφάνσεις της κοινωνικής ζωής του ανθρώπου αποτελώντας μια αέναη προσπάθεια για ισόρροπη και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του.

#### 4.5 Η έννοια και η τυπολογία των εκπαιδευτικών αναγκών

Στην προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας της εκπαιδευτικής ανάγκης στη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία θα συναντήσουμε πληθώρα ορισμών. Η πολυσημία των ορισμών αναφέρεται είτε στην έλλειψη βασικών γνώσεων και προσόντων και προκύπτει ως διαφορά ανάμεσα στην υπάρχουσα και στην επιθυμητή κατάσταση είτε στην ανάπτυξη κινήτρων και ενδιαφέροντος που μπορεί να εμφανίσει κάποιος βάσει των υποκειμενικών του προτιμήσεων (Καραλής, 2005). Επιπλέον, ο Βεργίδης (2003) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικές ανάγκες δημιουργούνται ως «ανάπτυξη στην προσπάθεια του ατόμου να προσαρμοστεί σε μια νέα πραγματικότητα» (Βεργίδης, 2003, σ. 109). Αυτή η αλληλεπίδραση επηρεάζεται τόσο από τα υποκειμενικά κριτήρια του ατόμου, δηλαδή από τις απόψεις και τις επιλογές τους, όσο και από τα αντικειμενικά κριτήρια που αφορούν τον ρόλο του ατόμου και τον τρόπο λειτουργίας του εντός του φορέα ή της ομάδας στην οποία ανήκουν. Ως εκ τούτου, «οι εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν

να εξεταστούν σε μικρο - επίπεδο (άτομο ή μικρή ομάδα), μεσο - επίπεδο (οργανισμοί και φορείς) ή μακρο - επίπεδο (μεγάλα τμήματα του πληθυσμού ή συστημάτων)» (Καραλής, 2012, σ. 64).

Άλλη μια διάκριση που προτείνει ο Βεργίδης (2003) για τις εκπαιδευτικές ανάγκες είναι εκείνη της κατάταξης των τριών κατηγοριών σε: 1) ανάγκες συνειδητές και ρητές, 2) ανάγκες συνειδητές και μη ρητές και 3) ανάγκες λανθάνουσες (Βεργίδης, 2003). Στην τυπολογία αυτή σημαντική θέση κατέχει και ο όρος «αναδυόμενες ανάγκες» που προτείνει ο Ayers (2011, όπως αναφέρεται στο Βεργίδης, 2012, σ. 109), οι οποίες προκύπτουν ως προϊόν αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του (Βεργίδης, 2012). Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικές ανάγκες εκφράζονται ως γνώσεις, ικανότητες και στάσεις του ατόμου και η διερεύνησή τους είναι ιδιαίτερος σημαντική, διότι ο εκπαιδευτής θα επιλέξει τις κατάλληλες εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές για να σχεδιάσει την εκπαιδευτική του παρέμβαση, ώστε να καλύψει τα εντοπισμένα ελλείμματα και κενά των εκπαιδευομένων. Ειδικότερα, ως γνώση νοείται η κατανόηση μιας έννοιας ή ενός φαινομένου, ως ικανότητα η δεξιότητα εκτέλεσης μιας εργασίας και ως στάση, το σύστημα των αξιών και των αντιλήψεων που καθορίζουν τη συμπεριφορά των ατόμων (Καραλής, 2005).

#### **4.6 Η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών και η σημασία της**

Η διαδικασία της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών είναι ιδιαίτερος σημαντική και αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο στον αποτελεσματικό σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού προγράμματος παρέμβασης. Αποτελεί δε εξαιρετικά σημαντικό παράγοντα για την επιτυχία προγραμμάτων που απευθύνονται σε ενήλικες. Η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού προγράμματος εξαρτάται τόσο από την ικανοποίηση των αναγκών των εκπαιδευομένων όσο και από τις προηγούμενες εμπειρίες τους (Κόκκος, 2005).

Η σημασία διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών τονίζεται από πολλούς ερευνητές και θα μπορούσε να συνοψιστεί σε δύο κυρίως σημεία: το πρώτο έχει να κάνει με την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Όταν το πρόγραμμα ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους, οι εκπαιδευόμενοι μετέχουν ενεργά και δημιουργικά στο πρόγραμμα, εκδηλώνοντας το ενδιαφέρον τους και την αλληλεπίδρασή τους, τα οποία θα περιορίσουν ή θα εξαλείψουν φαινόμενα διαρροής από αυτό.

Το δεύτερο στοιχείο συνδέεται με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος που θα σχεδιαστεί, μέσα από το οποίο θα αναπτυχθούν αποτελεσματικά γνώσεις, ικανότητες και στάσεις αρχικά του προσωπικού, έπειτα του οργανισμού και τελικά της κοινωνίας. Η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης αυτής πάλι ενέχει το στοιχείο της ενεργητικότητας, καθώς δεν αναφέρεται σε μια τυπική και παθητική αλλαγή των μέσων και των μεθόδων διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθούν, αλλά συνδέεται κυρίως με μια διαρκή προσπάθεια μετασχηματισμού των γνώσεων, των ικανοτήτων και των στάσεων του ατόμου.

Ο Καραλής (2005) ορίζει τη διαδικασία της διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών ως τη «συστηματική ερευνητική διαδικασία, η οποία προσδιορίζει τις εκπαιδευτικές ανάγκες ενός πληθυσμού - στόχου σε σχέση με ένα δεδομένο πλαίσιο αναφοράς. Η διαδικασία αυτή καταλήγει στον προσδιορισμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου μιας παρέμβασης που αναφέρεται στον συγκεκριμένο πληθυσμό – στόχο και αποσκοπεί στην αντιμετώπιση συγκεκριμένων ελλειμμάτων του σε σχέση με το πλαίσιο αναφοράς» (Καραλής, 2005, σ. 20).

Ο παραπάνω ορισμός δίνει βαρύτητα στους συμμετέχοντες και στο πλαίσιο αναφοράς. Όσον αφορά στους συμμετέχοντες θα πρέπει να εξετάζουμε όλα τα δημογραφικά, οικογενειακά, κοινωνικά, εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων που μελετάμε (Καραλής, 2005). Ενώ, το πλαίσιο αναφοράς αναφέρεται σε όλες τις ευρύτερες συνθήκες που θα συνθέσουν το περίγραμμα εντός του οποίου θα πρέπει να οριστεί με ακρίβεια το ερευνητικό πρόβλημα.

Επιπροσθέτως, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η διαδικασία διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών οφείλει να ακολουθεί το πρωτόκολλο μιας ερευνητικής διαδικασίας, τηρώντας τους κανόνες, τις τεχνικές, τις μεθόδους και τη δεοντολογία διεξαγωγής μιας έρευνας. Η διαδικασία διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών θα πρέπει να εξεταστεί ως μια συνεχής διαδικασία, άμεσα συνδεδεμένη με το επιμορφωτικό πρόγραμμα που θα σχεδιαστεί, το οποίο δε θα πρέπει να είναι άκαμπτο, αλλά διαρκώς αναπροσαρμοζόμενο μέσω μιας διαρκούς ανατροφοδότησης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008).

#### 4.7 Σύνοψη Θεωρητικού Μέρους

Στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας εξετάστηκαν αρχικά οι διάφοροι ορισμοί της γονικής εμπλοκής και το εύρος που αυτοί να λάβουν στην εγχώρια αλλά και τη διεθνή βιβλιογραφία. Κρίνουμε αναγκαίο στο σημείο αυτό να επισημάνουμε πως απ' ό,τι φαίνεται η τυπολογία της γονικής εμπλοκής ξεφεύγει από τα στενά και περιορισμένα όρια της εποπτείας των σχολικών εργασιών ή της σχολικής συμπεριφοράς των παιδιών. Αντιθέτως, επεκτείνεται και σε διάφορες δράσεις που ξεφεύγουν από τα τυπικά σχολικά καθήκοντα και προσφέρουν ευκαιρίες μάθησης, καθιστώντας πλέον τον γονέα σε ενεργό δημιουργό μιας υποστηρικτικής ατμόσφαιρας για την εκπαίδευση και τη μάθηση του παιδιού του. Ο τύπος εμπλοκής που επιλέγει ο κάθε γονιός είναι εκείνος που θα χαρακτηρίσει και την ποιότητα της σχέσης που θα διατηρήσει η οικογένεια με το σχολείο. Σε μια τέτοια τυπολογία γονικής εμπλοκής επιλέξαμε κι εμείς να αναφερθούμε στο πλαίσιο της παρούσας ερευνητικής μας προσπάθειας κι ελπίζουμε τα αποτελέσματα της έρευνάς μας μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών που θα αναδειχθούν να επιβεβαιώσουν τις προσδοκίες μας.

Στη συνέχεια εξετάσαμε συνοπτικά κάποια μοντέλα γονικής εμπλοκής έτσι όπως αυτά έχουν δημιουργηθεί και προταθεί από σημαντικούς μελετητές. Λαμβάνοντας υπόψιν τους στόχους της παρούσας έρευνας, που δεν είναι άλλοι από το να καταδειχθεί ο βαθμός ετοιμότητας των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στο να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, κρίνουμε πως βρίσκεται εγγύτερα σε αυτούς το σφαιρικό μοντέλο της Epstein. Η κρίση αυτή προκύπτει από το γεγονός ότι η Epstein με το συγκεκριμένο μοντέλο επιδιώκει τη λειτουργική συνύπαρξη σχολείου – οικογένειας – κοινότητας μέσω της οργανωμένης επικοινωνίας και συνεργασίας, συνδυάζοντας τη συστημική θεωρία με την πράξη. Αυτό για εμάς αποτέλεσε μείζον κίνητρο καθώς μας οδήγησε στη σκέψη να καταδείξουμε αν υπάρχει αυτή η σύνδεση σχολείου – οικογένειας και τους τρόπους που αυτή αποτυπώνεται στην πράξη. Θελήσαμε δηλαδή, να ανακαλύψουμε αν πραγματικά ισχύει αυτό που αναφέρει χαρακτηριστικότερα και η Κιρκιγιάννη (2012): «... όταν σχολείο και οικογένεια λειτουργούν σαν πραγματικοί συνέταιροι, όταν, δηλαδή, υπάρχει ανοιχτή επικοινωνία μεταξύ γονέων και δασκάλων στα πλαίσια ενός προγράμματος που περιλαμβάνει πολλούς τύπους γονικής εμπλοκής» (Κιρκιγιάννη, 2012, σ. 107).

Κάπως έτσι καταλήξαμε να υιοθετήσουμε το συγκεκριμένο μοντέλο των αλληλοεπικαλυπτόμενων σφαιρών της Joyce Epstein, ως το πλέον κατάλληλο για την προσέγγιση της παρούσας εργασίας μας.

Έπειτα, περνώντας στο σημαντικό θεωρητικό κομμάτι που αφορά στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, επιχειρήσαμε να σταθούμε σε ορισμένες βασικές αρχές και χαρακτηριστικά της. Από την στιγμή που οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας αλλά και ο στόχος της έρευνάς μας είναι οι ενήλικοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κρίναμε σημαντικό να σταθούμε σε ορισμένες βασικές πτυχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Θελήσαμε, δηλαδή, να παρουσιάσουμε τους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν οι ενήλικοι, και οι οποίοι διαφέρουν κατά πολύ από αυτούς που ισχύουν στην υπόλοιπη εκπαίδευση καθώς και τα εμπόδια που μπορεί να αναφανούν σε μια τέτοια διαδικασία. Κρίναμε ότι είναι σημαντικό να αναδειχθούν αυτές οι βασικές πτυχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, γιατί στόχος αυτής της εργασίας είναι να αποτελέσει το έναυσμα για το σχεδιασμό ενός μελλοντικού προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα της γονικής εμπλοκής. Ως εκ τούτου, εξυπακούεται πως καμία προσπάθεια σχεδιασμού ενός τέτοιου προγράμματος δεν θα μπορούσε να παραλείπει τις παραπάνω πτυχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων αν ήθελε να στεφθεί με επιτυχία.

Στο τελευταίο τμήμα του θεωρητικού μέρους εξετάσαμε και διερευνήσαμε τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σε σχέση με το ζήτημα της συνεργασίας και της εμπλοκής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. Οι δεδομένες επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών προκύπτουν από τη λειτουργία του θεσμού της εκπαίδευσης και παρουσιάζονται ως ελλείψεις των εκπαιδευτικών από τις καινοτόμες εκπαιδευτικές αλλαγές και μεταρρυθμίσεις σε σχέση με τη βασική πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση. Κρίναμε απαραίτητο να διαφανούν αρχικώς θεωρητικά αυτές οι ανάγκες διότι βασικός στόχος των ημιδομημένων συνεντεύξεων που θα επιχειρήσουμε είναι να αναδυθούν και να εκφραστούν ρητά από τους εκπαιδευτικούς οι επιμορφωτικές τους ανάγκες για το ζήτημα της ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και στη συνέχεια να προτείνουμε τεχνικές και μεθόδους, βάσει των οποίων ένας εκπαιδευτής θα μπορέσει στο μέλλον να σχεδιάσει ένα κατάλληλο πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης.



Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας και για τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρήσαμε υπέροχο εφελτήριο το μοντέλο των τριών σταδίων, έτσι όπως προτείνεται από τους Τσιμπουκλή και Φίλιπς (2010), έστω και αν τα όρια της παρούσας εργασίας είναι σαφώς στενότερα από αυτά που θα απαιτούνταν για την ολοκληρωμένη κάλυψη και των τριών σταδίων. Οι απαιτήσεις αυτού του μοντέλου είναι μια διαδικασία αρκετά απαιτητική, διότι η μέτρηση των παραγόντων που διαμορφώνουν τις ανάγκες των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι πολλαπλοί και δύσκολα μετρήσιμοι (Τσιμπουκλή & Φίλιπς, 2010).

Συνοψίζοντας και λαμβάνοντας υπόψιν τις απαιτήσεις των παραπάνω σταδίων, κρίναμε ότι αρχικά, κατά την πρώτη φάση θα συλλεχθούν νέες πληροφορίες, με ανοικτού τύπου ερωτήσεις, κατά τη δεύτερη φάση θα γίνει η θεματική ανάλυση των πληροφοριών, ενώ στην τρίτη φάση – η οποία θα πραγματοποιηθεί ως ένα σημείο – θα εξαχθούν συμπεράσματα βάσει των οποίων κάποιος μελλοντικός ερευνητής θα υλοποιήσει ένα εκπαιδευτικό σχέδιο, με σκοπό να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αίγινας σε θέματα ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία. Στόχος μας είναι να καταλήξουμε σε κάποια συμπεράσματα, τα οποία θα αποτελέσουν τη μαγιά για τον σχεδιασμό ενός επιμορφωτικού προγράμματος παρέμβασης, το οποίο θα αναβαθμίσει τα σχολεία, ως οργανισμούς, θα επιφέρει οργανωτικές και λειτουργικές βελτιώσεις ή γενικότερα θα συνεισφέρει στην επίλυση προβλημάτων στο ζήτημα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας και αποτελεσματικότητα στις σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων.



## **Β' ΜΕΡΟΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΣ ΣΤΟΧΟΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ – ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ**

Δύο από τους πιο θεμελιώδεις θεσμούς μέσα από τους κόλπους των οποίων γαλουχείται το παιδί στις αρχές και τις αξίες της κοινωνικής ζωής είναι η οικογένεια και το σχολείο. Η επιδίωξη και καθιέρωση μιας αρμονικής σχέσης μεταξύ των δύο αυτών θεσμών είναι αναγκαία και συνάμα επωφελής για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και την εκπαίδευση του παιδιού (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Πληθώρα ερευνών που αφορούσαν στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών για ζητήματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσον αφορά στην ενίσχυση της γονικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία, κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά την εμπλοκή των γονέων και αναγνωρίζουν τα σημαντικά της οφέλη. Μάλιστα φαίνεται ότι η γονική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία συμβάλλει σε καλύτερες επιδόσεις του παιδιού στο σχολείο (Μπόνια, Μπρούζος, & Κοσσυβάκη, 2008). Ειδικότερα κατά την πρώιμη παιδική ηλικία η γονική εμπλοκή συνδέεται έντονα με την καλλιέργεια θετικής στάσης του παιδιού προς τη μάθηση (Gulevska, 2017 · Löwenhielm, A., Marschall, G., Sayers, J., & Andrews, P. , 2017).

Τις τελευταίες δεκαετίες έχει αναζωπυρωθεί το ενδιαφέρον για τη γονική εμπλοκή. Αυτό συμβαίνει διότι σταδιακά επιβεβαιώνεται ότι το σχολείο και η οικογένεια συνδέονται άρρηκτα με την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Σταμέλος & Μπαρτζακλή, 2005).

Η εμπειρική έρευνα βασίζεται πάνω σε ένα θεωρητικό πλαίσιο το οποίο σκιαγραφεί τη σχέση σχολείου – οικογένειας και βοηθά στην αποκρυπτογράφηση των ποικίλων πτυχών της λειτουργίας της γονικής εμπλοκής. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε στον Bronfenbrenner (1979,1986) και στη θεωρία του η οποία εξετάζει την ανθρώπινη ανάπτυξη ως άμεσο προϊόν αλληλεξάρτησης του ατόμου με το περιβάλλον στο οποίο δραστηριοποιείται. Στο πλαίσιο αυτό η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο βασικά υποσυστήματα για το παιδικό περιβάλλον και

το πώς αλληλεπιδρά το ένα με το άλλο αποτελεί κομβικό σημείο για την ανάπτυξή του (Bronfenbrenner, 1979).

Παρομοίως, το σφαιρικό μοντέλο που έχει προτείνει η Epstein (1995) θεωρεί ότι στη ζωή του παιδιού αλληλεπιδρούν τρία σπουδαία πλαίσια: η οικογένεια, το σχολείο και η κοινότητα. Στο ίδιο μήκος κύματος η Hoover – Dempsey και Sandler (1997) έχουν προτείνει ένα μοντέλο με το οποίο διερευνούν τους παράγοντες που ευνοούν ή παρεμποδίζουν τη γονική εμπλοκή στο οικογενειακό αλλά και στο σχολικό περιβάλλον. Το μοντέλο αυτό έρχεται με τη σειρά του να δώσει μια εμπεριστατωμένη απάντηση για το πώς η γονική εμπλοκή μπορεί να λειτουργεί ευεργετικά στη μαθησιακή πορεία των παιδιών.

Οι παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις επιβεβαιώνονται από τα ευρήματα των εμπειρικών ερευνών και αναδεικνύεται το πόσο σημαντική είναι η γονική εμπλοκή για τη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών. Έτσι, καταδεικνύεται πως, εφόσον οι γονείς είναι ενεργά συμμετέχοντες σε αυτή τη διαδικασία τα παιδιά προσαρμόζονται καλύτερα στο σχολείο, πετυχαίνουν υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα, έχουν αυξημένα κίνητρα και είναι γεμάτα αυτοπεποίθηση (Γεωργίου, 2011 · Μανωλίτσης, 2004 · Stevenson & Baker, 1986).

Από την βιβλιογραφική επισκόπηση παρατηρήθηκε ότι, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών αναγνωρίζει τη σημασία και τη σπουδαιότητα της γονικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και σε ζητήματα επικοινωνίας και συνεργασίας οικογένειας – σχολείου. Ωστόσο, παρατηρήθηκε πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι ελλιπής όσον αφορά στις ενέργειες ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπροσθέτως, ο σύγχρονος τρόπος ζωής σε συνδυασμό με τα προαναφερθέντα καθιστούν τη συνεργασία των δύο πλευρών άμεση και επιτακτική προκειμένου να αναδειχτούν ερευνητικά ο ρόλος της συνεργασίας και της επικοινωνίας σχολείου οικογένειας. (Christianakis, 2011 · Gulevska, 2017).

Συνεπώς, στόχος της παρούσας έρευνας είναι αφενός να γίνει διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τους παράγοντες που θεωρούν ότι επηρεάζουν τη γονική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία, απόψεις σχετικά με την εκδήλωση της γονικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία. Αφετέρου, θα επιχειρηθεί να διερευνηθούν κατ’

αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικές ανάγκες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να υιοθετήσουν διάφορες μεθόδους για να ενισχύσουν τη γονική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία.

Για να επιτευχθεί ο ερευνητικός στόχος και για να γίνουν λίγο πιο συγκεκριμένα τα ερευνητικά όρια της παρούσας έρευνας, θα διατυπωθούν 3 ερευνητικά ερωτήματα (Creswell, 2016 · Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Αρχικά θα διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την εκδήλωση της γονικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και τους παράγοντες που την επηρεάζουν. Έπειτα θα γίνει διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών σχετικά με τις μεθόδους ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και την ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προς αυτήν την κατεύθυνση. Τέλος, με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα θα διερευνηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ιδέα επιμόρφωσής τους σε επικοινωνιακές τεχνικές για την καλύτερη συνεργασία σχολείου – οικογένειας και την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία.

Έτσι όπως έχει οριοθετηθεί εννοιολογικά η παρούσα έρευνα, κάποιοι όροι – κλειδιά αναδύονται (Creswell, 2016). Είδαμε ότι ένας από αυτούς τους ορισμούς ήταν η *γονική εμπλοκή*, ο οποίος χρησιμοποιείται για την κάλυψη ενός ευρέος φάσματος γονικών δραστηριοτήτων στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και στο περιβάλλον εντός και εκτός σπιτιού, οι οποίες στοχεύουν στην υποβοήθηση των παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Μπόνια, Μπρούζος, & Κοσσυβάκη, 2008). Συνακόλουθα με τον όρο της μαθησιακής διαδικασίας εννοούμε το σύνολο των δραστηριοτήτων και δράσεων που παρέχουν ευκαιρίες για μάθηση και που ταυτόχρονα διαμορφώνουν ένα θετικό περιβάλλον για μάθηση όλων όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία, παιδιών, γονέων, εκπαιδευτικών (Πνευματικός, Παπακανάκης, & Γάκη, 2008). Για τον εμπλουτισμό του όρου της μαθησιακής διαδικασίας έγινε σύνδεση και συνεξετάστηκε το μοντέλο των τριών επικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein (1995), σύμφωνα με το οποίο τα τρία πεδία δράσης, παιδί – σχολείο – οικογένεια, βρίσκονται σε διαρκή αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους επηρεάζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη γονική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΜΕΘΟΔΟΣ

### 2.1 Ερευνητική στρατηγική και ερευνητικό σχέδιο

Για να επιτευχθεί ο ερευνητικός στόχος, κρίθηκε ως καταλληλότερη στρατηγική έρευνας η ποιοτική έρευνα. Μέσω αυτής γίνεται δυνατή η διερεύνηση του υπό εξέταση ζητήματος σε μεγαλύτερο βάθος και η ενδεδειγμένη επεξεργασία όσων δεδομένων είναι διαθέσιμα. (Creswell, 2016· Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Όταν ένα ζήτημα όπως αυτό της γονικής εμπλοκής προσεγγίζεται θεματικά γίνεται ευκολότερη για την ερευνήτρια η μη αποστασιοποιημένη μελέτη του ζητήματος, κατά τη διάρκεια της οποίας θα έχει ρόλο ενεργητικό και έτσι θα καταφέρει με πιο ακριβή εστίαση να εξετάσει λεπτομερώς τις διάφορες οπτικές γωνίες (Bryman, 2017). Αυτές οι ποικίλες οπτικές θα διερευνηθούν ποιοτικά μέσα από προσωπικές επαφές και συζητήσεις και ελπίζουμε να αναδειχθούν απόψεις και πληροφορίες, οι οποίες δεν θα μπορούσαν να έρθουν στο φως μέσα από την ποσοτική μέθοδο. (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Για να καταγράψουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών θα λάβουμε ατομικές ημι - δομημένες συνεντεύξεις.

### 2.2 Συμμετέχοντες

Η επιλογή των συμμετεχόντων πρέπει να είναι σύμφωνη τόσο με τον στόχο όσο και με τα ερωτήματα της έρευνας (Creswell, 2016). Εδώ θα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Αίγινας. Οι συμμετέχοντες θα επιλεγούν με σκόπιμη δειγματοληψία που ταιριάζει καλύτερα με την πραγματική φύση της ποιοτικής έρευνας και είναι μη πιθανοτικής ευκολίας (Creswell, 2016· Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου που υπηρετεί η ερευνήτρια θα προσφέρει τους πρώτους συμμετέχοντες, καθώς η πρόσβαση είναι εύκολη σε αυτούς. Προκειμένου να συλλεχθούν και να γίνει η επεξεργασία των δεδομένων πρέπει να λαμβάνονται υπόψιν οι σημαντικοί παράγοντες του χώρου και του χρόνου και γι' αυτό το δείγμα των συμμετεχόντων θα περιοριστεί στον αριθμό των 10 (δέκα). Στην παρούσα έρευνα θα συμμετέχουν 6 γυναίκες και 4 άνδρες, εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι εκτελούν την υπηρεσία τους σε σχολεία της Αίγινας. Μπορεί το δείγμα αυτής της έρευνας να είναι περιορισμένο, όμως έχει κριθεί επαρκές για να καλύψει τις ανάγκες της έρευνας σε βάθος και

κατανόηση δεδομένων, ώστε να αποφευχθεί και η γενίκευσή τους (Creswell, 2016). Τα αποτελέσματα της έρευνας θα πρέπει να εκλαμβάνονται ως αντιπροσωπευτικά και να μην έχουν τη δυνατότητα γενίκευσης, παρά μόνο για το συγκεκριμένο ερευνητικό δείγμα (Cohen, Manion, & Morrison, 2000).

Στον ***Πίνακα 1*** παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα.

***Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων***

<u>A / A</u>	<u>Ηλικία</u>	<u>Φύλο</u>	<u>Εκπαίδευση</u>	<u>Οικογενειακή κατάσταση</u>	<u>Αριθμός παιδιών</u>	<u>Έτη προϋπηρεσίας</u>
E1	35	άρρεν	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	έγγαμος	2	13
E2	41	θήλυ	Διδακτορικό Δίπλωμα	έγγαμη	2	12
E3	42	θήλυ	Πτυχίο Α.Ε.Ι.	άγαμη	0	16
E4	40	θήλυ	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	άγαμη	0	15
E5	52	θήλυ	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	έγγαμη	3	27
E6	46	άρρεν	Διδακτορικό Δίπλωμα	άγαμος	0	20
E7	45	θήλυ	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	έγγαμη	2	20
E8	49	θήλυ	Πτυχίο Α.Ε.Ι.	Σε διάσταση	2	25
E9	56	άρρεν	Πτυχίο Α.Ε.Ι.	έγγαμος	1	31
E10	39	άρρεν	Μεταπτυχιακό Δίπλωμα	έγγαμος	2	11

Πιο συγκεκριμένα θα λέγαμε ότι το 50% των γυναικών του δείγματός μας ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 41-45ετών. Το 50% των γυναικών είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος και εμφανίζουν μέσο όρο προϋπηρεσίας περίπου τα 19 έτη ( $M. O. = 19,1666$   $T. A. = 5,27$ ). Οι 3 από τις 6 γυναίκες είναι έγγαμες, ενώ το 50% των γυναικών έχουν 2 παιδιά.

Αντιστοίχως, το 50% των ανδρών του δείγματός μας ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 35-40 ετών. Το 50% των ανδρών είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού Διπλώματος και εμφανίζουν μέσο όρο προϋπηρεσίας περίπου τα 19έτη ( $M. O. = 18,75$   $T. A. = 10,67$ ). Οι 3 από τους 4 άνδρες είναι έγγαμοι, ενώ το 50% των ανδρών έχουν 2 παιδιά.

### 2.3 Εργαλείο

Επιλέγουμε την ποιοτική μεθοδολογία και τη χρησιμοποίηση ημιδομημένων συνεντεύξεων, διότι έτσι μόνο θα γίνει δυνατή η εκμείευση πολύτιμων πληροφοριών για τις ιδέες των εκπαιδευτικών που θα συμμετάσχουν. Με τις ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις οι συμμετέχοντες μπορούν να εκφράζονται πιο άνετα ενώ επιτρέπει στους ερευνητές να διερευνούν ευέλικτα πολλές πτυχές ενός ζητήματος και να συλλέγουν υλικό στο οποίο θα εμβαθύνουν καλύτερα (Creswell, 2016 · Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Προκειμένου να διεξαχθεί η συνέντευξη έχει δημιουργηθεί ένα πρωτόκολλο, του οποίου η χρήση θα γίνεται κάθε φορά που λαμβάνεται συνέντευξη. Ο τόπος διεξαγωγής της συνέντευξης, η ώρα και ημερομηνία, το όνομα του ερευνητή και του συνεντευξιαζόμενου (είτε με ψευδώνυμο), καθώς και άλλες σημαντικές λεπτομέρειες θα αναγράφονται σε αυτό. Επίσης, θα γίνεται αναφορά στον στόχο της έρευνας, στο είδος του εργαλείου, στο έντυπο συναίνεσης, στη διάρκεια της συνέντευξης και θα υπάρχουν οι ερωτήσεις ανά θεματικό άξονα κατηγοριοποιημένες. Αυτός ο τύπος συνέντευξης είναι αρκετά ευέλικτος κι έτσι επιτρέπει τα διευκρινιστικά ερωτήματα στους συνεντευξιαζόμενους καθώς και την τελική τροποποίηση στη διατύπωση των ερωτημάτων τους (Cohen, Manion, & Morrison, 2000).

Η συνέντευξη θα αποτελείται από ερωτήσεις κατανεμημένες σε κατηγορίες. Αρχικά, θα υπάρχουν κάποιες εισαγωγικές ερωτήσεις (ερωτήσεις περιήγησης) οι οποίες θα σχετίζονται με τα

χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και θα έχουν ως στόχο να δημιουργήσουν ένα ευχάριστο κλίμα για όλους. Στην συνέχεια, θα υπάρχουν οι βασικές ερωτήσεις οι οποίες θα είναι επιμερισμένες σε θεματικούς άξονες, ευθέως ανάλογους προς τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα ερευνητικά ερωτήματα και ο ερευνητικός στόχος έχουν άρρηκτη σχέση μεταξύ τους και αποτέλεσαν τους 3 θεματικούς άξονες των ερωτήσεων, στις οποίες θα απαντήσει κάθε εκπαιδευτικός. Επίσης, ίσως υπάρξουν και ερωτήσεις που θα εμφανιστούν στην πορεία της συνέντευξης και οι οποίες στηρίζονται στην υποκειμενική κρίση του συνεντευξιαστή και θα συνεισφέρουν σε κάποιο ποσοστό στην έρευνα (Creswell, 2016).

Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη γονική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία αναφορικά με τους παράγοντες που την επηρεάζουν και τους τρόπους με τους οποίους εκδηλώνεται, με τις πιθανές ελλείψεις τους σε ικανότητες ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής που θα αναδυθούν μέσα από τη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών και τέλος την ανάγκη επιμόρφωσή τους σε επικοινωνιακές τεχνικές για την καλύτερη συνεργασία σχολείου – οικογένειας.

### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ**

Για να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα δεν απαιτείται έγκριση από κανέναν οργανισμό ή φορέα.

Σε πρώτη φάση θα έρθουμε σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, στο οποίο υπηρετεί η ερευνήτρια και σε δεύτερη φάση με άλλους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε άλλα δημοτικά σχολεία του νησιού. Θα τους ενημερώσουμε πλήρως για την έρευνα την οποία επρόκειτο να πραγματοποιήσουμε και κατόπιν τούτης θα υπάρξει μερική εθελοντική προσφορά για συμμετοχή στην έρευνα.

Λίγες ημέρες πριν από τη διεξαγωγή λήψης των συνεντεύξεων θα σταλεί στους υποψήφιους ενδιαφερομένους, μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, το έντυπο συναίνεσης, προκειμένου να εξασφαλιστεί η αναγκαία και απαραίτητη άδεια, να ενημερωθούν λεπτομερώς για τον τρόπο διεξαγωγής της και να επιβεβαιώσουν τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα. Με

τη χορήγηση του εντύπου συναίνεσης οι συμμετέχοντες θα ενημερωθούν για κάποιες πληροφορίες, για τις οποίες ήδη θα έχουν ενημερωθεί προφορικά από την ερευνήτρια ενώ παράλληλα θα λάβουν και τις σχετικές βεβαιώσεις για τη διατήρηση των δικαιωμάτων τους. Κατά κύριο λόγο θα διασφαλιστεί το δικαίωμά τους στην υπαναχώρηση ανά πάσα στιγμή και το δικαίωμα διατήρησης της ανωνυμίας τους (Creswell, 2016).

Μετά την εξασφάλιση της άδειας και την αποδοχή των όρων, θα ακολουθήσει η διεξαγωγή των ατομικών ημιδομημένων συνεντεύξεων, οι οποίες θα πραγματοποιηθούν σε χώρο που εξυπηρετεί τους συμμετέχοντες και θα τοποθετηθούν σε ώρα βολική για τους συνεντευξιαζόμενους (Creswell, 2016). Η επιλογή της ώρας για τη λήψη των συνεντεύξεων θα αποτελέσει προϊόν ελεύθερης επιλογής από μέρους των συνεντευξιαζόμενων. Η επιλογή του τόπου θα συζητηθεί πιο προσεκτικά, λόγω ειδικών συνθηκών Covid – 19 και θα προταθεί η λήψη συνεντεύξεων ηλεκτρονικά, μέσω Skype. Κατ' αυτόν τον τρόπο θα δημιουργηθούν οι συνθήκες για ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και αλληλοκατανόησης, καθώς η συνέντευξη είναι κάτι παραπάνω από μία άσκηση συλλογής δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2000). Το ίδιο θα ισχύσει και για τη διάρκεια των συνεντεύξεων, αφού υπολογίζεται ιδανικά χρόνος μισής ώρας ή τριών τετάρτων (Bryman, 2017).

Για την αποφυγή αστοχιών και λαθών και την επίλυση τυχόν αβλεψιών, θα προηγηθεί η λήψη μιας πιλοτικής συνέντευξης με κάποιον από τους συναδέλφους της ερευνήτριας. Ο συγκεκριμένος συνάδελφος αυτομάτως δεν θα μπορέσει να αποτελέσει μέρος του ερευνητικού δείγματος της παρούσας έρευνας (Bryman, 2017 · Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Για τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων κάθε φορά η ερευνήτρια χρησιμοποίησε το Πρωτόκολλο Συνέντευξης (Creswell, 2016) ακολουθώντας τη σειρά των ερωτήσεων όπως αυτές έχουν καταγραφεί. Υπήρξαν σημεία όπου τέθηκαν κάποιες διευκρινιστικές ερωτήσεις, γεγονός που επιβεβαιώνει την ευελιξία του εν λόγω ποιοτικού ερευνητικού εργαλείου (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Τελικά, και οι δέκα (10) συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν ηλεκτρονικά, μέσω Skype και όχι διά ζώσης, διότι, όπως προαναφέρθηκε, οι ειδικές περιστάσεις το επέβαλαν.

Όλες οι συνεντεύξεις έχουν μαγνητοφωνηθεί με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων, μεταγράφηκαν και αποκωδικοποιήθηκαν. Στη συνέχεια τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν



υπέστησαν την ανάλογη επεξεργασία και αναλύθηκαν θεματικά. (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης των δεδομένων που συνελέγησαν αποφασίσαμε να εκθέσουμε τα θέματα που αναδείξαμε και να τα υποστηρίξουμε με αποσπάσματα των συνεντεύξεων που ελήφθησαν (θα ήταν αδύνατον να παραθέσουμε το σύνολο των συνεντεύξεων από κάθε συμμετέχοντα).

#### **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Σημαντικές παράμετροι για έναν επιτυχημένο ερευνητικό σχεδιασμό αποτελεί η μέριμνα για σημαντικά ηθικά ζητήματα που ενδεχομένως προκύψουν όπως επίσης και για ανάλογα ζητήματα σχετικά με την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας (Bryman, 2017).

Η ερευνήτρια προκειμένου να διαφυλάξει τέτοιου είδους ηθικά ζητήματα, οφείλει να μεριμνήσει για να γίνουν σεβαστά τα δικαιώματα και τα αιτήματα των συμμετεχόντων της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα το Έντυπο Συναίνεσης μπορεί να αποτελέσει ένα μέσο προστασίας της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και της διαφύλαξης του δικαιώματός τους να υπαναχωρήσουν ανά πάσα στιγμή. Θα διασφαλίσει, επίσης, στους συμμετέχοντες κατά το δυνατόν παρόμοιες συνθήκες στη λήψη των συνεντεύξεων και θα ενημερώσει ότι θα υπάρξει ορισμένο μέσο με το οποίο θα καταγραφεί η συνέντευξη. Επίσης, δεσμεύεται να χρησιμοποιήσει τις συνεντεύξεις μόνο για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας και τα τελικά αποτελέσματα να κοινοποιηθούν στους συμμετέχοντες.

Η έννοια «αξιοπιστία της έρευνας» στην πράξη σημαίνει ότι τα τελικά αποτελέσματα θα είναι απaráλλαχτα κάθε φορά που θα επαναλαμβάνεται η έρευνα και τα συμπεράσματα θα εξάγονται σταθερά και με συνέπεια (Creswell, 2016). Η ερευνήτρια θα επιχειρήσει να συντάξει ορισμένες ερωτήσεις ανά θεματικό άξονα, ώστε τα δεδομένα που θα συγκεντρωθούν να είναι συνεπή προς τον εξεταζόμενο άξονα και οι ερωτήσεις να γίνουν εύληπτες από τους συμμετέχοντες. Ο λεπτομερής σχεδιασμός των ερωτήσεων επιτρέπει τον πλούτο, τη μεστότητα του περιεχομένου και την ειλικρίνεια των δεδομένων που θα συλλεχθούν αναδεικνύοντας τη συνέντευξη ως το καταλληλότερο εργαλείο για τους σκοπούς της έρευνάς μας (Bryman, 2017).

Cohen et al., 2000). Επίσης, θα αφιερώσει σε όλους τους συνεντευξιαζόμενους τον ίδιο χρόνο των 30 – 45 λεπτών (Bryman, 2017).

Η αξιοπιστία της έρευνάς μας διασφαλίζεται, επίσης, μέσα από τη δυνατότητα που θα δοθεί στους συμμετέχοντες να έχουν πρόσβαση στα συνολικά ευρήματα της έρευνας. Τα απομαγνητοφωνημένα ευρήματα των συνεντεύξεων θα επιστραφούν στους συμμετέχοντες με απώτερο στόχο την επαλήθευση της αξιοπιστίας τους (Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

Όσον αφορά στη διασφάλιση της εγκυρότητας της παρούσας ποιοτικής έρευνας αυτή συνδέεται με το κατά πόσο είναι αληθινά και συγκεκριμένα τα ευρήματά της και στο ποσοστό κατά το οποίο καλύπτουν τον σκοπό της και τα ζητούμενά της (Creswell, 2016 · Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Υποβάλλοντας τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις σε έλεγχο τρίτων, και συγκεκριμένα σε έναν συνάδελφο εκπαιδευτικό, διασφαλίζεται ότι οι ερωτήσεις είναι εύστοχες και αποτελεσματικές. Η πιλοτική εφαρμογή της συνέντευξης στον συνάδελφο εκπαιδευτικό θα βοηθήσει την ερευνήτρια στον έλεγχο του βαθμού αντιστοίχισης των θεματικών αξόνων με τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς και το πόσο συσχετίζονται οι ερωτήσεις αναφορικά με τα συμπεράσματα που είχαν εξαχθεί από πληθώρα ερευνών που τείνουν να προσεγγίσουν την πραγματική διάσταση της παρούσας έρευνας (Bryman, 2017).

Επιπλέον, καθόλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων η ερευνήτρια θα χρησιμοποιήσει ημερολόγιο, στο οποίο θα καταγράψει τις σκέψεις της για κάθε σημείο της έρευνας, γεγονός που πιθανώς αποβεί χρήσιμο για την καταγραφή και την κατηγοριοποίηση των πληροφοριών καθώς και για την ερμηνεία των δεδομένων που θα προκύψουν (Bryman, 2017 · Ίσαρη & Πουρκός, 2015).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΈΡΕΥΝΑΣ

Σε αυτήν την ενότητα θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων σε πλήρη αντιστοιχία προς τα ερευνητικά ερωτήματα. Αφού μελετήθηκαν και αναλύθηκαν οι δέκα συνεντεύξεις των συμμετεχόντων στην έρευνα, ομαδοποιήθηκαν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις τους και παρουσιάζονται περιληπτικά και κατ' αντιστοιχία με τα ερωτήματα που τέθηκαν και τους θεματικούς άξονες στους οποίους αυτά ανήκουν. Τα αποτελέσματα υποστηρίζονται και από μικρά και χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις πραγματικές και απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

### 5.1 Γενική αντίληψη του όρου και της εμφάνισης της «γονικής εμπλοκής».

Σε γενικές γραμμές οι περισσότεροι συμμετέχοντες γνώριζαν και κατάφεραν να προσδιορίσουν με σχετική ακρίβεια το πραγματικό νόημα της έννοιας της γονικής εμπλοκής. Στην πλειοψηφία τους δεν παρέλειψαν να τονίσουν το πόσο πολυσήμαντος είναι αυτός ο όρος.

«Κατά τη γνώμη μου θεωρώ τη γονική εμπλοκή έννοια πολυδιάστατη. Δεν περικλείει μόνο την ενασχόληση των γονέων με τα ποικίλα θέματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των παιδιών. Συμπεριλαμβάνει επιδιώξεις, προσδοκίες, πεποιθήσεις των γονιών για την εκπαίδευση του παιδιού. Θα μπορούσαμε κανείς να υποστηρίξει ότι αγγίζει όλα τα επίπεδα, από το απλούστερο της ενημέρωσης για τη σχολική επίδοση ενός μαθητή μέχρι και την επίδραση που μπορεί να ασκούν οι γονείς στις συνηθισμένες τακτικές του σχολείου, στην ενασχόλησή τους με διάφορες σχολικές δραστηριότητες με βασικότερη αυτών τη συμμετοχή τους στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων» (Ε1)

Υπήρχαν, ωστόσο, και κάποιοι εκπαιδευτικοί, στους οποίους ο όρος «γονική εμπλοκή» δημιούργησε αρχικά μια σύγχυση.

«Κοιτάζτε, ειλικρινά πρέπει να ομολογήσω πως στο πρώτο άκουσμα του όρου «εμπλοκή», η πρώτη σκέψη μου ήταν, και δεν σας το κρύβω, πως πρόκειται

για κάτι αρνητικό. Μου ήρθε αμέσως στο μυαλό το ρήμα «μπλέκομαι» με όλες τις αρνητικές χροιές που μπορεί να προσλάβει, μέχρι και την έννοια ενός ολοκληρωτικού παρεμβατισμού κάποιου έναντι κάποιου άλλου.» (Ε2)

Επίσης, όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι με τον έναν ή τον άλλον τρόπο παρατηρούν γονική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών που φοιτούν στην τάξη τους.

«Σαφέστατα και παρατηρώ τη γονική εμπλοκή. Η αλήθεια, βέβαια, είναι πως κυρίως παρατηρούμε τη γονική εμπλοκή σε επίπεδο σχολικών εργασιών. Θεωρώ πάντως ότι δημιουργείται ένα οξύμωρο σχήμα εδώ, καθώς πρέπει να παραδεχτώ και να ομολογήσω ότι συνήθως γινόμαστε μάρτυρες μιας γονικής εμπλοκής με αρνητική χροιά. Δηλαδή, πιστεύω ότι οι γονείς δίνουν μια υπερβολική έμφαση στους τύπους και όχι στην ουσία του ρόλου που θα μπορούσαν να επιτελέσουν. Δηλαδή, πώς θα σας φαινόταν αν παίρνατε απάντηση σε εργασία από έναν μαθητή και ήταν γραμμένη σε άρτια γλώσσα και αλάνθαστη γραμματική και σύνταξη; Αυτό φαίνεται να είναι το κύριο μέλημα των γονέων». (Ε6)

«Ασφαλώς και παρατηρώ γονική εμπλοκή στα παιδιά της τάξης μου, όμως δεν θα μπορούσα ποτέ να πω ότι αυτό ισοδυναμεί με ξεκάθαρη προσπάθεια παρεμβατισμού από την πλευρά των γονέων. Όλη η προσπάθεια των γονιών εξαντλείται στην αρωγή και τη συμβουλή την καλώς εννοούμενη. Για παράδειγμα, και είναι ευτυχές αυτό, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά στους μαθητές μου, δεν γινόμαστε συχνά μάρτυρες φαινομένων αντιγραφής. Δηλαδή κάποιο παιδάκι να έχει αντιγράψει από κάποιο σχολικό βοήθημα με τη συνδρομή των γονέων του. Αυτό είναι ξεκάθαρο από τις απαντήσεις που μας δίνουν τα παιδιά». (Ε3)

## **5.2 1ος Θεματικός άξονας: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εκδήλωση της γονικής εμπλοκής στην μαθησιακή διαδικασία και τους παράγοντες που την επηρεάζουν**

### **5.2.1 Παράγοντες σχετικοί με το παιδί που επηρεάζουν τη γονική εμπλοκή**

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρεί την επίδοση του παιδιού κλειδί για την αυξομείωση της γονικής εμπλοκής. Κι αυτό εξαρτάται άμεσα από την ανατροφοδότηση που δέχονται οι γονείς από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σχετικά με την επίδοση των παιδιών τους. Αυτή η ανατροφοδότηση είναι που θα τους ωθήσει να ζητήσουν συμβουλές και να ενημερωθούν από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να βελτιωθεί η σχολική επίδοση των παιδιών τους.

«... Όταν το παιδί είναι επιμελές, καλός μαθητής με αγάπη για το σχολείο και τη διδασκαλία, αυτό θα μεταφερθεί και στο σπίτι και θα επηρεάσει κατά πάσα πιθανότητα τους γονείς. Αυτοί με τη σειρά τους θα υιοθετήσουν στάση ανάλογη τόσο προς τους δασκάλους όσο και προς το σχολείο. Σε αντίθετη περίπτωση, οι γονείς νιώθουν συνεχώς απολογούμενοι και αρνούνται πεισματικά να συνεργαστούν με οποιονδήποτε τρόπο με τους δασκάλους ή το σχολείο». (Ε8)

Η προσωπικότητα ενός μαθητή αποτελεί άλλον έναν παράγοντα, όπως και ο χαρακτήρας του, τα ενδιαφέροντά του, η κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη καθώς και το πόσο καλά έχει προσαρμοστεί στο σχολικό περιβάλλον. Πολλοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν, επίσης, ότι η επικοινωνία με το σχολείο επηρεάζεται και από τη συμπεριφορά του μαθητή. Παιδιά, δηλαδή, με αποκλίνουσα συμπεριφορά δεν ευνοούν την ουσιαστική και τακτική συνεργασία σχολείου – οικογένειας.

«Χωρίς προβλήματα συμπεριφοράς, η συνεργασία μοιάζει καλύτερη αλλά σε αντίθετη περίπτωση δημιουργείται δυσλειτουργία. Είναι πολύ δύσκολο για τους γονείς να παραδεχτούν ότι έχουν προβλήματα συμπεριφοράς τα παιδιά τους. Αυτό δημιουργεί δυσκολίες στην επικοινωνία σχολείου οικογένειας. Σπανίως εμφανίζονται και συνειδητοποιημένοι γονείς. Γονείς που έχουν αποδεχτεί και

κατανοήσει τα προβλήματα των παιδιών τους και επιδιώκουν την επικοινωνία και τις συμβουλές των εκπαιδευτικών». (Ε7)

Ένας άλλος παράγοντας είναι η εικόνα που έχει σχηματίσει το παιδί για το σχολείο και κυρίως η εμπιστοσύνη που μπορεί να δείχνει στο πρόσωπο του δασκάλου.

«Φανταστείτε ένα παιδί που κουβαλάει στο σπίτι, στους γονείς του μια απολύτως θετική εικόνα τόσο για το σχολείο του όσο και για τον δάσκαλό του. Σε μια τέτοια περίπτωση είναι απείρως ευκολότερο για τους γονείς να δεχτούν συμβουλές, ακόμα και υποδείξεις σχετικά με το παιδί τους. Δεν σκέφτονται εύκολα να αμφισβητήσουν τον ρόλο του δασκάλου. Είναι πολύ σημαντικός παράγοντας η ύπαρξη εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του δασκάλου». (Ε9)

Σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς η ηλικία και η τάξη φοίτησης των μαθητών επηρεάζει διαφορετικά την επικοινωνία και τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς. Κυριαρχεί η κοινή αντίληψη ότι στις μικρότερες ηλικίες και τάξεις η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς είναι συχνότερη και η συνεργασία τους ενισχύεται μιας και οι γονείς πρέπει να συνοδεύουν τα παιδιά τους στο χώρο του σχολείου και κατ' επέκταση έτσι έρχονται σε πιο συχνή, αν όχι σε καθημερινή, επαφή με το σχολείο. Αντιθέτως, καθώς μεγαλώνει το παιδί πιστεύουν ότι η γονική εμπλοκή μειώνεται σταδιακά.

«Και η ηλικία αλλά και η τάξη παίζουν τον ρόλο τους. Μέχρι και την τέταρτη τάξη βρίσκονται πολύ κοντά στο σχολείο. Κυριαρχεί το άγχος για το πώς θα ενταχθούν τα παιδιά στη νέα τάξη και οι γονείς θέλουν να είναι πιο κοντά. Ειδικά στις πρώτες τάξεις που θεωρούνται οι βάσεις για την ανάπτυξή του. Αργότερα, στην πέμπτη κυριαρχεί το ενδιαφέρον για τη βαθμολογία. Σημαιοφόροι, παραστάτες, καταλαβαίνεις». (Ε10)

Τέλος, για ορισμένους εκπαιδευτικούς ένας σημαντικός παράγοντας για την εμπλοκή των γονέων είναι ο αριθμός παιδιών κάθε οικογένειας αλλά και η σειρά γέννησης του μαθητή. Φαίνεται πως τα μοναχοπαίδια ή ακόμα και τα πρώτα παιδιά δέχονται μεγαλύτερο ενδιαφέρον από τους γονείς, οι οποίοι με μεγαλύτερη προθυμία αναλαμβάνουν να ασχοληθούν με την εκπαίδευσή τους.

«Οι γονείς με ένα μόνο παιδί είναι πιο συνεργάσιμοι και ασχολούνται πολύ περισσότερο με καθετί που αφορά στην εκπαίδευση του παιδιού. Αλλά και το πόσα παιδιά έχει η κάθε οικογένεια ή η σειρά γέννησης έχουν σημασία. Συνήθως το πρώτο παιδί δέχεται το περισσότερο ενδιαφέρον κι αν είναι και μοναχοπαίδι το ενδιαφέρον αυξάνεται ακόμα περισσότερο.» (Ε9)

### 5.2.2. Παράγοντες σχετικοί με τους γονείς που επηρεάζουν την εμπλοκή τους

Αρχικά όλοι οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν ότι το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τον τρόπο που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό σύστημα.

«Γενικότερα θα μπορούσα να πω ότι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ολόκληρης της οικογένειας παίζει σημαντικό ρόλο. Όταν οι γονείς έχουν ευρεία παιδεία και μια σχετική οικονομική άνεση συνήθως είναι και πιο πρόθυμοι να συνεργαστούν με το σχολείο. Το ίδιο συμβαίνει και με το επίπεδο σπουδών τους. Αν αυτό είναι πολύ χαμηλό τις περισσότερες φορές χαρακτηρίζουν ως μη αναγκαία μια τέτοια συνεργασία ή δεν μπορούν να κατανοήσουν πώς θα μπορούσαν να βοηθήσουν εποικοδομητικά τα παιδιά τους». (Ε8)

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί έκαναν λόγο για τη σημασία του διαθέσιμου ελεύθερου χρόνου των γονέων, καταλήγοντας ότι εκείνος θέτει συχνά περιορισμούς στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική ζωή του παιδιού.

«Είναι συχνό φαινόμενο να βλέπουμε ενήλικες, που για βιοποριστικούς λόγους να εργάζονται πάρα πολλές ώρες. Αυτό σημαίνει ότι ίσως να μην έχουν τον απαιτούμενο χρόνο αλλά πολλές φορές ούτε και την ψυχική επιθυμία να διαθέσουν τον απαραίτητο χρόνο για να χτίσουν μια συνεργασία με το σχολείο». (Ε4)

Πολύ σημαντικός παράγοντας για όλους τους εκπαιδευτικούς είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση γενικότερα αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Γονείς με σεβασμό προς το σχολείο και τους λειτουργούς του, είναι πολύ πιθανόν να διατίθενται ευνοϊκά απέναντι και στη συνεργασία τους με το σχολείο.

«Συνεργάζομαι πολύ καλύτερα με αυτούς που έχουν ως προτεραιότητα τη σχολική επίδοση, τη μόρφωση. Με αυτούς που θα ενδιαφερθούν για μια πολύπλευρη και πολυεπίπεδη ανάπτυξη των παιδιών τους». (Ε9)

«Είναι σημαντικό να καταλαβαίνουν οι γονείς ότι ο εκπαιδευτικός δεν είναι αντίπαλος αλλά συνεργάτης για την εξέλιξη των παιδιών τους. Όποτε αυτό κυριαρχεί ως αντίληψη στους γονείς η συνεργασία μαζί τους είναι πολύ πιο ομαλή». (Ε5)

Πάρα πολλοί ερωτηθέντες είχαν την άποψη ότι η εθνοφυλετική ταυτότητα των γονέων επηρεάζει και διαφοροποιεί τη συνεργασία τους με το σχολείο. Μεγάλο πρόβλημα αποτελεί η διαφορετική γλώσσα.

«Γονείς που είναι μετανάστες δεν ξέρουν καλά τη γλώσσα και δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά. Μπορεί να έχουν καλή διάθεση, αλλά δεν έχουν την ικανότητα. Μπορούν να προσφέρουν κάποια βοήθεια ίσως στα μαθηματικά, αλλά σίγουρα όχι στη γλώσσα...Για τους Ρομά δεν το συζητώ καθόλου γιατί αδιαφορούν τελείως, ενώ οι γονείς μειονοτήτων (Αλβανοί) δείχνουν ειλικρινές ενδιαφέρον τόσο για την πρόοδο των παιδιών τους όσο και στο να βοηθήσουν προσφέροντας κάποια χειρωνακτική εργασία στο σχολείο». (Ε9)

Επίσης, ένας σημαντικός παράγοντας, θετικός ή αρνητικός, φαίνεται να είναι σύμφωνα με ορισμένους εκπαιδευτικούς η μορφή της οικογένειας. Συνήθως οι μονογονεϊκές οικογένειες δεν μπορούν να διαθέσουν τον απαιτούμενο χρόνο για συχνές επισκέψεις στο σχολείο ούτε για να συμμετάσχουν πιο ενεργά στην εκπαιδευτική ζωή του παιδιού.



«Γονέας, μέλος μονογονεϊκής οικογένειας, είναι πολύ δύσκολο να συνεργαστεί αποτελεσματικά, γιατί είναι αναγκασμένος να δουλεύει περισσότερο». (Ε8)

Για πολλούς εκπαιδευτικούς σημαντικός παράγοντας είναι όχι μόνο η προσωπικότητα των γονέων αλλά και η επαγγελματική τους ενασχόληση.

«Γονείς που είναι και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί δείχνουν πάρα πολύ μεγάλο ενδιαφέρον για την πρόοδο του παιδιού τους αλλά και για την συνεργασία τους με το σχολείο». (Ε8)

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί έκαναν αναφορά στο φύλο και την ηλικία των γονέων. Σχεδόν όλοι παρατήρησαν ότι το σχολείο μοιάζει γυναικεία υπόθεση αν και το κλίμα αυτό αρχίζει να αντιστρέφεται τα τελευταία χρόνια.

«Παραδοσιακά οι μαμάδες περισσότερο ασχολούνται με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αυτό τουλάχιστον γνωρίζαμε μέχρι πρόσφατα. Τα τελευταία χρόνια πάντως όλο και μεγαλύτερος αριθμός μπαμπάδων προσπαθεί να ενεργοποιηθεί και σ' αυτόν τον τομέα και να εμπλακεί στα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους». (Ε2)

«Έχω διαπιστώσει ότι συνήθως οι νεότεροι γονείς δείχνουν μεγαλύτερο και εντονότερο ενδιαφέρον στο να συνεργαστούν με το σχολείο. Δεν είναι λίγες οι φορές που βλέπουμε νέους γονείς να προθυμοποιούνται στο να βοηθήσουν σε κάποιες σχολικές εκδηλώσεις, αν χρειαστεί ή σε διάφορες άλλες εργασίες που γίνονται στο σχολείο». (Ε1)

### **5.2.3 Γονική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού εντός σχολικού περιβάλλοντος**

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που έλαβαν μέρος στην έρευνα υποστήριξαν σθεναρά ότι, όταν ένας γονιός συμμετέχει ενεργά και με έμπρακτο ενδιαφέρον στην εκπαίδευση του παιδιού του, τότε το πρώτο πράγμα για το οποίο φροντίζει είναι να βρίσκεται σε συχνή επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό της τάξης και να ενημερώνεται τακτικά.

«Τέτοιοι γονείς βρίσκονται γενικότερα πολύ κοντά σε όσες περιπτώσεις το σχολείο αποφασίσει να ορίσει κάποια συγκεκριμένη μέρα κατά την οποία μπορούν να συγκεντρωθούν όλοι και να ενημερωθούν για τα παιδιά τους. Και δεν είναι μόνο αυτό. Αυτοί φροντίζουν και επιδιώκουν να επισκέπτονται το σχολείο και να συναντούν τον υπεύθυνο δάσκαλο οποιαδήποτε άλλη στιγμή θεωρήσουν ότι αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα». (Ε5)

Επίσης, σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η γονική εμπλοκή στο σχολείο εκδηλώνεται στις περιπτώσεις που οι γονείς συμμετέχουν ενεργά σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες που οργανώνονται από το σχολείο καθώς και όταν προσφέρουν τη βοήθειά τους εθελοντικά.

«Υπάρχουν γονείς που βοηθούν με διάφορους τρόπους κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών επισκέψεων ή όταν πραγματοποιούνται κάποια θέματα στο σχολείο με αφορμή την Ευέλικτη Ζώνη. Αυτοί οι γονείς είναι πάντα πρόθυμοι να βοηθήσουν και το ίδιο το σχολείο όταν τους ζητηθεί η βοήθεια για να εκτελέσουν κάποια εργασία κυρίως χειρωνακτική». (Ε7)

Μεγάλης σημασίας θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς η συνεργασία των γονέων μαζί τους.

«Όταν ένας γονιός συμμετέχει ενεργά στην εκπαίδευση του παιδιού του, αυτός θα είναι και ο πρώτος που θα γίνει άμεσος συνεργάτης με τον εκπαιδευτικό. Έτσι θα συνεισφέρει κι αυτός με τον τρόπο του στην ενίσχυση και διεύρυνση του εκπαιδευτικού έργου». (Ε3)

Σε μικρότερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν τη γονική εμπλοκή να εκδηλώνεται στις περιπτώσεις εκείνες των γονέων που συμμετέχουν στις συνελεύσεις του Συλλόγου Διδασκόντων, που παρακολουθούν ανελλιπώς το παιδί τους όταν συμμετέχει σε κάποια γιορτή, που το μεταφέρουν από και προς το σχολείο και που φροντίζουν να ενημερώνονται από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συνεργάζονται με το παιδί τους και όχι μόνο από τον υπεύθυνο δάσκαλο της τάξης. Κάποιοι εξ' αυτών έκαναν και την πολύ ενδιαφέρουσα παρατήρηση ότι

υπάρχουν γονείς που παροτρύνουν σθεναρά τα παιδιά τους να παρακολουθούν τις σχολικές εκδηλώσεις είτε συμμετέχουν τα ίδια είτε όχι.

«Θεωρώ πολύ σημαντική και όμορφη εικόνα όλα τα παιδιά να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες. Κι εδώ έρχεται η συμβολή των γονέων. Δεν είναι λίγες οι φορές που παρατηρούμε το φαινόμενο να υπάρχει μια σχολική γιορτή και όταν το παιδί δεν έχει ενεργό ρόλο, ένα ποίημα για παράδειγμα ή όταν η τάξη του δεν είναι αυτή που πρωτοστατεί στην εκδήλωση, το παιδί αυτό να μην προσέρχεται καθόλου στη γιορτή. Έχουν μεγάλη ευθύνη εδώ οι γονείς και γι' αυτό χαιρόμαστε πολύ όταν δεν γινόμαστε μάρτυρες τέτοιων φαινομένων και ξέρουμε ότι οι γονείς έχουν βάλει θετικά το χεράκι τους». (E4)

#### **5.2.4 Η γονική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού εντός κι εκτός σπιτιού**

Όλοι ανεξαιρέτως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως το πιο χαρακτηριστικό δείγμα γονικής εμπλοκής στο σπίτι τη βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στο παιδί με τα μαθήματά του. Αυτό μεταφράζεται σε γνώση των σχολικών υποχρεώσεων του παιδιού, σε έλεγχο για το αν έχει ολοκληρώσει τη μελέτη του, σε επίλυση αποριών και σε οποιαδήποτε προσπάθεια καταβάλλουν για να εμπεδώσει το παιδί όσο το δυνατόν καλύτερα τη σχολική ύλη.

«Πολλοί γονείς τρέχουν ακόμα και να ανοίξουν τη σχολική τσάντα και να ελέγξουν πού έχει φτάσει ο δάσκαλος στο σχολείο σε κάποιο μάθημα, πόσο έχουν προχωρήσει, αν έχει κάνει τις ασκήσεις του το παιδί. Τσεκάρουν ακόμα και τα τετράδιά τους». (E10)

«Υπάρχουν γονείς που για να βοηθήσουν το παιδί τους τρέχουν να κάνουν χρήση του διαδικτύου, εγκυκλοπαιδειών, άλλων βιβλίων προκειμένου να βρουν περισσότερες πληροφορίες για κάποιο θέμα και με αυτόν τον τρόπο προσφέρουν ανεκτίμητη στήριξη στην εκπαιδευτική διαδικασία». (E5)

Έπειτα πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρονται στη σημασία του υποστηρικτικού και καθοδηγητικού ρόλου των γονέων στο σπίτι. Γονείς, δηλαδή, που δεν απαξιώνουν το παιδί, που ακούνε με ειλικρινές ενδιαφέρον τα προβλήματά του, που το στηρίζουν σε κάθε του βήμα.

«Αν το παιδί μεταφέρει κάποιο πρόβλημά του στο σπίτι δεν είναι σωστό να το απαξιώνει ο γονιός και να προσποιείται ότι δεν υπάρχει πρόβλημα. Άλλοτε θα είναι ο πατέρας κι άλλοτε η μητέρα που θα μπορούν να διαθέσουν περισσότερο χρόνο. Σε κάθε περίπτωση, όμως, και οι δύο πρέπει να βρίσκονται κοντά στο παιδί και να το βοηθούν με κάθε τρόπο στην προσπάθεια που κάνει για να εξελιχθεί».  
(E4)

Κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως πολύ σημαντικό στοιχείο της γονικής εμπλοκής τη θετική στάση των γονέων απέναντι στη μάθηση και το σχολείο γενικότερα και πώς αυτό μπορεί να λειτουργήσει ως ένα εξαιρετικό παράδειγμα προς μίμηση για τα παιδιά.

«Όταν για παράδειγμα ένα παιδί δει τον γονιό του να τρέφει σεβασμό απέναντι στον δάσκαλο και να μην απαξιώνει τον πρωτεύοντα ρόλο του για τη μαθησιακή διαδικασία μέσα στην τάξη, αυτό με τη σειρά του θα αγγίζει και το παιδί, θα του γίνει συνείδηση, οπότε και αυτό αργότερα στο πλαίσιο της τάξης θα ακούει, θα σέβεται και θα καταλαβαίνει καλύτερα τον δάσκαλό του και αυτό θα έχει πολλαπλά οφέλη για τη μαθησιακή διαδικασία». (E7)

Παράλληλα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας, κρίνουν απαραίτητη για την επιτυχημένη γονική εμπλοκή την ενθάρρυνση του παιδιού να συμμετέχει σε διάφορες εξωσχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις πολιτιστικού χαρακτήρα. Κάθε ευκαιρία για επίσκεψη σε δανειστικές βιβλιοθήκες, αρχαιολογικούς χώρους, μουσεία, θέατρο, κινηματογράφο, αποτελούν σημαντικά ερεθίσματα και βιώματα και ενισχύουν τις γνώσεις του παιδιού και διευρύνουν τους πνευματικούς ορίζοντές του.

«Ακόμα και όταν θα πάνε μια εκδρομή με τους γονείς τους είναι πολύ σημαντικό για τα παιδιά. Όταν οι γονείς δείξουν κάτι στα παιδιά, ένα δημόσιο έργο, ένα σημαντικό κτίριο, ένα φυσικό τοπίο και συζητήσουν μαζί τους κάνοντας τη βόλτα τους, αυτό από μόνο του είναι σπουδαίο μέρος της εκπαιδευτικής

διαδικασίας και είναι απαραίτητο και άκρως σημαντικό να το επιδιώκουν με κάθε ευκαιρία οι γονείς». (E3)

«Εκπαίδευση δε σημαίνει μόνο γράμματα και γνώσεις. Πάρε το παιδί σου και βγες μια βόλτα στην αγορά για ψώνια. Κάνε το κοινωνό της όλης διαδικασίας. Ανάθεσέ του αρμοδιότητες. Άφησέ τον να ψωνίσει, να πληρώσει. Έχουν κι αυτά τη σημασία τους για την ανάπτυξή του». (E1)

### **5.2.5 Οφέλη που προκύπτουν για το παιδί και τους γονείς από τη γονική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία**

Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν θεωρούν ως μέγιστο όφελος της γονικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία για το παιδί τη θετική στάση που αναπτύσσει ο γονιός απέναντι στους εκπαιδευτικούς και το σχολείο γενικότερα. Αυτό κατ' επέκταση σημαίνει πως τα παιδιά αποκτούν πολύ περισσότερα κίνητρα για μάθηση και πολύ πιο ζωντανό ενδιαφέρον για τη μαθησιακή διαδικασία σε πλαίσιο σχολικής τάξης.

«Η καλή συνεργασία μεταξύ γονέων και δασκάλων βοηθάει το παιδί να έχει αυξημένο ενδιαφέρον για τη μάθηση, για τη γνώση και γενικότερα για την εξέλιξή του. Όλα ξεκινούν από το ενδιαφέρον που θα δείξει ο μαθητής πρωτίστως μέσα στην τάξη». (E6)

Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι από την ομαλή αυτή συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών προκύπτουν άμεσα οφέλη στην ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού αλλά και στην ομαλή ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον.

«Βλέπουμε συχνά παιδιά που μπορεί η επίδοσή τους να μην είναι τόσο καλή. Στα ίδια αυτά παιδιά παρατηρούμε απίστευτες αλλαγές όταν οι γονείς ασχοληθούν μαζί τους και αυτό φαίνεται ακόμα και από μέρα σε μέρα». (E1)

«Είναι σημαντικό το σχολείο και η οικογένεια να πορεύονται σε κοινή γραμμή. Αυτό φαίνεται αργά ή γρήγορα στο παιδί. Όταν λέει κάτι ο δάσκαλος πρέπει να ισχύει

πάντα. Όταν έρθει η ώρα να βάλεις ένα τέτοιο παιδί σε ομάδα θα ενταχθεί όμορφα στην ομάδα του. Αυτό το βλέπουμε να συμβαίνει ακόμα και από τα πολύ μικρά παιδάκια της πρώτης τάξης». (Ε8)

Ακολουθώντας, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η συμμετοχή των γονέων στις μαθησιακές διαδικασίες έχουν θετική επίδραση όχι μόνο στην ψυχολογία του παιδιού αλλά και στη συμπεριφορά του. Το παιδί χτίζει καλύτερη σχέση με τους γονείς του, βελτιώνεται η ψυχολογία του και αναπτύσσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και υπευθυνότητα.

«Είναι πολύ σημαντικό για το παιδί να νιώθει ότι υπάρχει πάντα κάποιος που νοιάζεται γι' αυτό. Για ένα παιδί αγάπη δεν σημαίνει μόνο φαγητό και σπίτι. Αγάπη σημαίνει να γνωρίζει ότι υπάρχει πάντα κάποιος που νοιάζεται πολύ για την πρόοδό του. Έχει ανάγκη να νιώσει ότι κάποιος το στηρίζει στα δύσκολα». (Ε4)

«Αναπτύσσεται καλή συνεργασία με τα παιδιά και μάλιστα όταν δεν υπάρχει μονίμως αυστηρή κριτική απέναντί τους. Αυτό θα βοηθήσει σταδιακά το παιδί να μάθει να είναι άτομο υπεύθυνο και ώριμο και να εκτελεί τις εργασίες του μόνο του». (Ε2)

Τέλος, για μια σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών η καλή συνεργασία σχολείου – οικογένειας συμβάλλει στην καλύτερη κοινωνικοποίηση των παιδιών. Το παιδί εθίζεται στο συνεργατικό πνεύμα και αναπτύσσει πιο υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις.

«Είναι πολύ σημαντικό το παιδί να αναπτύξει ομαδικό πνεύμα. Το παιδί μαθαίνει πιο εύκολα να δέχεται να μοιράζεται και καταφέρνει να εντάσσεται σε ομάδες ευκολότερα από άλλα παιδάκια που φέρονται κάπως πιο εγωιστικά. Παιδάκια που θέλουν για τον εαυτό τους αποκλειστικά τα πράγματά τους, το θρανίο τους, θέλουν διακαώς να είναι μόνο δικά τους και αρνούνται να μπουν στη διαδικασία μοιράσματος». (Ε5)

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν θεωρούν ότι υπάρχουν πολλαπλά οφέλη από αυτήν την ομαλή συνεργασία σχολείου – οικογένειας και για τους ίδιους τους γονείς, καθώς αρχικά διευκολύνονται στον ρόλο τους ως γονείς. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι γονείς κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών τους, διαχειρίζονται αποτελεσματικότερα πιθανά προβλήματα και αναπτύσσουν πιο στενή σχέση με τα παιδιά τους.

«Οι γονείς έχουν καλύτερη αντίληψη των πιθανών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους, είτε αυτά έχουν να κάνουν με τη μάθηση, είτε με τη συμπεριφορά τους, είτε με τον τρόπο που εντάσσονται στο σχολικό περιβάλλον. Είναι σε θέση να γνωρίζουν τις ανάγκες, τις αδυναμίες, τις επιθυμίες τους». (Ε6)

### **5.3 2ος Θεματικός άξονας: Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις μεθόδους ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και την ανάγκη επιμόρφωσής τους προς αυτήν την κατεύθυνση**

#### **5.3.1 Τρόποι συνεργασίας εκπαιδευτικών – γονέων σε ζητήματα μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο**

Όσον αφορά στις πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για να πετύχουν ολοένα και περισσότερη ενεργητική συμμετοχή στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι από τους γονείς των παιδιών, αρχικά οι περισσότεροι εστίασαν στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος. Η ευγενική συμπεριφορά μπορεί να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους και να τους προσφέρει ασφάλεια. Έτσι θα δημιουργηθεί θετικό κλίμα που θα ευνοήσει την ενεργή συμμετοχή των γονέων στο σχολείο.

«Όταν οι επιμέρους εκπαιδευτικοί αλλά και ολόκληρος ο Σύλλογος Διδασκόντων ακούν πρόθυμα και αφουγκράζονται τις ανησυχίες και τους φόβους των γονέων, όταν εξυπηρετούνται πρόθυμα και συστηματικά ενημερώνονται άλλοτε εντύπως κι άλλοτε τηλεφωνικώς, τους κερδίζεις με τον τρόπο αυτό...». (Ε1)

Πολλοί συνεντευξαζόμενοι υποστηρίζουν ότι μεγάλη σημασία έχει η προσωπική επαφή και συζήτηση με τους γονείς ιδιαίτερα για την επίλυση διαφόρων ειδών προβλημάτων.

«Πολύ συχνά επιδιώκω προσωπικές συναντήσεις με τους γονείς κάποιων μαθητών που επιδεικνύουν παραβατική συμπεριφορά είτε έχουν δυσκολίες μαθησιακές. Τους ενημερώνω για διάφορους φορείς στους οποίους μπορούν να ανατρέξουν και να ζητήσουν βοήθεια τόσο για

τα παιδιά τους αλλά και για τους ίδιους, προκειμένου να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τα προβλήματά τους». (Ε3)

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν παρέλειψε να αναφερθεί στη διοργάνωση ενημερωτικών και επιμορφωτικών συναντήσεων στις οποίες θα συμμετέχουν και οι γονείς.

«Με την ενεργητική συμμετοχή σε τέτοιου είδους εκδηλώσεις δε θα ενημερωθούν απλώς για το πόση αξία έχει η συνεργασία σχολείου και οικογένειας, αλλά μπορούν κάλλιστα να πειστούν γι' αυτήν... Τα σεμινάρια αυτά και οι επιμορφώσεις μπορούν να αφορούν διάφορα θέματα, όπως η ψυχική υγεία, η διατροφή, ο σχολικός εκφοβισμός και άλλα πολλά. Σημασία έχει η συνεύρεση μαζί τους». (Ε5)

Στην ίδια κατεύθυνση, τουλάχιστον οι μισοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως παρόμοια αξία για την προώθηση της καλής συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας έχει και η συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δράσεις. Τέτοιες δράσεις δεν είναι μόνο η παρακολούθηση των γιορτών και των άλλων σχολικών εκδηλώσεων, αλλά και η συμμετοχή σε περιβαλλοντικές δράσεις και εκδρομές.

«Κάποια στιγμή και μετά από σχετική έρευνα και συζήτηση με τα παιδιά είχα ανακαλύψει έναν γονέα παιδιού που ήταν συγγραφέας και τον είχα προσκαλέσει να παρουσιάσει ένα βιβλίο. Μια άλλη φορά είχα προσκαλέσει τον γονέα ενός παιδιού ο οποίος ασκούσε ένα συγκεκριμένο επάγγελμα (επιπλοποιός) και ήρθε για να παρουσιάσει την τέχνη του στα παιδιά. Δεν υπάρχει καλύτερη ευκαιρία για εποικοδομητική συνεργασία με τους γονείς, από το να τους αφήσεις να παρουσιάσουν διάφορες δραστηριότητες ή να μιλήσουν για κάποιο θέμα που κατέχουν». (Ε9)

Τέλος, μόλις δύο εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη σημασία που έχει ακόμα και οι τυπικότερες των συναντήσεων που σχεδιάζονται να γίνονται με τρόπο που να διευκολύνονται κατά το δυνατόν περισσότεροι γονείς.

«Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς πρέπει τουλάχιστον οι τυπικές συναντήσεις των γονέων με εμάς τους εκπαιδευτικούς να οργανώνονται εγκαίρως και με



τέτοιο τρόπο που να διευκολύνεται ή ακόμα και να ενθαρρύνεται η προσέλευση των γονέων στο σχολείο». (Ε7)

### 5.3.2 Ενθάρρυνση των γονέων για εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία στο σπίτι

Στο σημείο αυτό οι απόψεις των εκπαιδευτικών κινήθηκαν σε τρεις βασικές κατευθύνσεις. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε πως από τη μεριά τους οι εκπαιδευτικοί όλο και συχνότερα και με κάθε ευκαιρία προσπαθούν να ενεργοποιήσουν τους γονείς των παιδιών για τις ώρες που αυτά βρίσκονται σπίτι.

Αρχικά, λοιπόν, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τονίζουν το γεγονός ότι σε κάθε ευκαιρία συνάντησης με τους γονείς προσπαθούν να τους ενθαρρύνουν να βρίσκονται κοντά στα παιδιά τους όταν εκείνα τους χρειάζονται σε κάποια σχολική εργασία. Τους υπογραμμίζουν την αξία της βοήθειας και της ηθικής ενίσχυσης των παιδιών τους στην προσπάθεια που κάνουν.

«Το να ενεργοποιήσεις τη γονική εμπλοκή στο σπίτι ακόμα και σε επίπεδο σχολικών εργασιών δεν είναι πάντα όσο εύκολο ακούγεται. Ζητάς από τον γονιό να στέκεται δίπλα στο παιδί του και δεν ξέρεις πώς θα το εκλάβει αυτό. Δεν είναι λίγες οι φορές που βλέπουμε το αποτέλεσμα αυτής της παρερμηνείας στις απαντήσεις των μαθητών μας. Η βοήθεια πρέπει να δίνεται μέσα σε κάποια όρια και αυτά τα όρια είναι που προσπαθούμε να τονίσουμε και να θέσουμε, γιατί όχι, στους γονείς. Δεν γίνεται δηλαδή να έρχονται στο σχολείο τα παιδιά με έτοιμες απαντήσεις και λυμένες ασκήσεις από άλλους. Αυτό που προσπαθούμε να περάσουμε στους γονείς είναι ότι θέλουμε σίγουρα έναν γονιό παρόντα αλλά η πρωτοβουλία πρέπει πάντα να αφήνεται στο παιδί». (Ε10)

Επίσης, μια μερίδα εκπαιδευτικών δήλωσε πως προσπαθεί να αφυπνίσει γενικότερα τον παιδαγωγό που μπορεί να κρύβει κάθε γονιός μέσα του. Προσπαθούν δηλαδή να τους δείξουν πως δεν πρέπει να αφήνουν καμία ευκαιρία για μάθηση να πηγαίνει χαμένη. Δεν είναι δηλαδή, μόνο η βοήθεια στα σχολικά μαθήματα αλλά και κάθε ευκαιρία που μπορούν να εκμεταλλευτούν προκειμένου να μάθει κάτι καινούριο το παιδί τους.

«Έρχονται πολλοί γονείς και μας ρωτούν πώς μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους και να συμβάλουν και οι ίδιοι στην ανάπτυξή τους. Καταλαβαίνω το ειλικρινές ενδιαφέρον τους και το άγχος τους πολλές φορές αλλά έχουν παρεξηγήσει λίγο την έννοια της εκπαίδευσης. Νομίζουν ότι με το να λύσουν μια άσκηση με το παιδί τους είναι το παν και μάλιστα αγχώνονται υπερβολικά όταν δεν έχουν το επίπεδο ή και τον χρόνο πολλές φορές για να το κάνουν. Δεν είναι αυτό το νόημα. Ήρθε για παράδειγμα κάποτε μια μαμά και μεταξύ άλλων μου είπε ότι κάποια στιγμή έφτιαχναν κάποιο γλυκό με την κόρη της και ταυτόχρονα έκαναν εξάσκηση στα Μαθηματικά. Και όταν ρώτησα με ποιον τρόπο μου είπε ότι ακολουθώντας πιστά τη συνταγή ζύγιζαν και μετρούσαν τα υλικά και έτσι εξασκούσαν. Αυτό είναι το μυστικό που πρέπει να καταλάβουν οι γονείς. Βιωματική, εμπειρική μάθηση με κάθε ευκαιρία». (Ε7)

Τέλος, κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και στις προσπάθειες που καταβάλλουν για να εξηγήσουν και να ενσταλάξουν στους γονείς την αξία της φροντίδας για την εικόνα του παιδιού τους και την ψυχοσυναισθηματική του ωρίμανση.

«Αυτό κι αν είναι κάτι που με χίλιους δυο τρόπους προσπαθούμε να επικοινωνήσουμε με τους γονείς. Χρειάζεται λεπτούς χειρισμούς και διακριτικότητα. Και είναι πάρα πολύ σημαντικό θέμα, σχεδόν ισάξιο με την βοήθεια που προσφέρουν στις κατ' οίκον εργασίες. Δεν είναι εύκολα κατανοητό όμως. Δεν φαντάζεστε τι βλέπουμε. Παιδιά αφρόντιστα και ατημέλητα. Παιδιά βρώμικα, παιδιά χωρίς τα στοιχειώδη. Με πόση διακριτικότητα να επικοινωνήσεις τα λάθη σε αυτήν την εικόνα; Δεν είναι λίγες οι φορές που τα ίδια τα παιδιά γίνονται αρωγοί σε αυτήν την προσπάθεια. Είναι πολύ πιθανόν κάποιο μήνυμα που θα μεταδώσουμε μέσα στην τάξη, για την αξία της προσωπικής υγιεινής για παράδειγμα, να περάσει πιο ομαλά μέσω αυτών στους γονείς παρά αν το επικοινωνούσαμε αυτοπροσώπως μαζί τους». (Ε6)

### 5.3.3 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία

Στο σημείο αυτό οι απόψεις των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν δίστανται. Αρχικά οι μισοί εκπαιδευτικοί στο ερώτημα για το πόσο σημαντικό θεωρούν τον ρόλο τους στην ενίσχυση

της γονικής εμπλοκής και την καλύτερη συνεργασία σχολείου - οικογένειας, ισχυρίστηκαν ότι έχουν πρωτεύοντα ρόλο σε αυτήν τη διαδικασία και φέρουν τη μεγαλύτερη και σοβαρότερη ευθύνη. Πιστεύουν, δηλαδή, ότι εκείνοι είναι που οφείλουν να κάνουν πάντα την πρώτη κίνηση, το πρώτο βήμα, την πρώτη κλήση προς τους γονείς. Σε αυτούς οφείλεται η διαμόρφωση του κατάλληλου φιλικού κλίματος που θα ενθαρρύνει τη γονική εμπλοκή.

«Θεωρώ ότι ο κύριος και βασικός υπεύθυνος είναι ο δάσκαλος. Εμείς πρέπει να κάνουμε την κατάσταση πιο εύκολη πρώτα - πρώτα ως εκπαιδευτικοί για να δημιουργηθεί μια σταθερή και γόνιμη σχέση. Κακά τα ψέματα, οι δάσκαλοι πρέπει να καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια και ας κάνουν αρκετά λάθη πολλές φορές». (Ε5)

Αντιθέτως, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν έκριναν πως η ευθύνη βαραίνει και τις δύο πλευρές, και τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

«Ποιος είναι ο κύριος υπεύθυνος; Δεν μπορεί να υπάρξει τέτοιος. Όλοι είναι υπεύθυνοι. Από τη στιγμή που θέλω να ενημερώσω, επιθυμώ και να ενημερωθώ, σωστά; Εγώ από τη μία ως δάσκαλος θέλω να κάνω ενημέρωση, αλλά και από την άλλη υπάρχει ένας γονιός που πρέπει να θέλει εξίσου να ενημερωθεί. Όλοι είμαστε υπεύθυνοι σε αυτήν τη διαδικασία. Είναι αμφίδρομη!». (Ε2)

Αξιοσημείωτη είναι και η άποψη ενός εκπαιδευτικού που υποστήριξε σθεναρά ότι μόνο οι γονείς είναι αυτοί που έχουν το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης για την ομαλή συνεργασία σχολείου – οικογένειας και την ενίσχυση της γονικής εμπλοκής.

«Το σχολείο είναι πάντα εδώ και με τις πόρτες του ορθάνοιχτες. Καθημερινά όλοι οι εκπαιδευτικοί είμαστε στις θέσεις μας. Υπάρχουν οι τακτικές συναντήσεις με τους γονείς, γίνονται και οι καθιερωμένες σχολικές γιορτές. Σε όλα αυτά είμαστε πάντα παρόντες χωρίς καμία διάθεση να κρυφτούμε από κανέναν. Αντιθέτως θεωρώ ότι οι γονείς είναι εκείνοι που κρύβονται από εμάς». (Ε4)

#### 5.3.4. Υπάρχει το γνωστικό υπόβαθρο για να προσεγγίζουν τους γονείς των μαθητών;

Στο σημείο αυτό οι αρνητικές ή τουλάχιστον ανησυχητικές απαντήσεις που λάβαμε από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δείχνει σίγουρα μια τάση. Ακόμα και στις περιπτώσεις που υπάρχει ειλικρινής θέληση για επικοινωνία και συνεργασία, αυτό γίνεται εμπειρικά τις περισσότερες φορές, γι' αυτό και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ξεκάθαρα πως δεν έχουν λάβει ποτέ σχετική ενημέρωση ή επιμόρφωση στον τομέα αυτόν.

«Οι γονείς των μαθητών αποτελούν μια πολύ ιδιαίτερη ομάδα ανθρώπων. Μπορεί ως εκπαιδευτικοί να έχουμε να κάνουμε πρωτίστως με τα παιδιά τους, αλλά πάντα στο πίσω μέρος του μυαλού μας υπάρχει η εικόνα του γονιού ως κηδεμόνα που βρίσκεται πάντα πίσω από το παιδί και αυτό μπορεί να είναι και πολύ αγχωτικό. Ας μην ξεχνάμε πως τα παιδιά περνούν το μεγαλύτερο μέρος της μέρας εκτός σχολικής αίθουσας και άρα η επιρροή που μπορεί να δέχονται από το οικογενειακό περιβάλλον είναι πολύ μεγάλη... Πολλές φορές νιώθω τα χέρια μου δεμένα, όταν για παράδειγμα αντιλαμβάνομαι ότι οτιδήποτε πάω να χτίσω με το παιδί στο σχολείο μου το γκρεμίζουν οι γονείς στο σπίτι. Συνεργασία κι επικοινωνία λοιπόν. Πρέπει οπωσδήποτε να υπάρχει για το καλό των παιδιών. Το διδάσκουν αυτό όμως κάπου; Δεν το διδάσκουν. Νιώθουμε αδύναμοι πολλές φορές γιατί αυτό που καταφέρνουμε εμπειρικά και με καλή θέληση μπορεί να μην είναι πάντα το σωστό. Κάτι πιο οργανωμένο πρέπει να γίνει». (E4)

«Προς το παρόν πιστεύω πως έχω τις γνώσεις. Αυτό όμως δεν οφείλεται μόνο στα χρόνια εμπειρίας. Είναι και οι πολλές προσπάθειες που έχω κάνει ατομικά για να καταφέρω να ενημερωθώ και να αποκτήσω καινούριες τεχνικές και μεθόδους επικοινωνίας με τους ανθρώπους. Όλα αυτά πρωτίστως με τους ανθρώπους εκτός σχολείου ακόμα και με γονείς μαθητών αλλά εκτός σχολείου». (E10)

Υπάρχουν ωστόσο και λίγοι εκπαιδευτικοί (μόλις δύο στην περίπτωση μας) που υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει καν κάποιο ζήτημα που να χρειάζεται επιμορφωτική υποστήριξη και πως οι δεξιότητες αυτές είναι φυσικές και αυτονόητες για κάθε ανθρώπινο κοινωνικό ον.

«Μα τι μου λέτε τώρα; Δεν νομίζω ότι θα χρειαζόμουν ποτέ βοήθεια για να μάθω πώς να πλησιάζω τους γονείς των μαθητών μου. Κατ' αρχάς με τους περισσότερους

είμαστε γενικότερα γνωστοί και επικοινωνούμε μια χαρά δοθείσης της ευκαιρίας. Λίγο θάρρος παραπάνω νομίζω ότι χρειάζεται και μια σχετική αυστηρότητα ως προς το μέχρι πού μπορούν να παρεμβαίνουν. Δεν λέω, υπάρχουν και δύσκολοι γονείς. Όλοι θέλουν τον τρόπο τους. Αν αφήσεις το ένστικτό σου θα σε οδηγήσει στον σωστό τρόπο με όλους. Κι εμείς θέλουμε να επικοινωνήσουμε και αυτοί το ίδιο. Με υπομονή κι επιμονή θα βρεθεί ο σωστός τρόπος». (Ε9)

#### **5.4 3ος Θεματικός άξονας: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ιδέα επιμόρφωσής τους σε επικοινωνιακές τεχνικές για την καλύτερη συνεργασία σχολείου - οικογένειας**

##### **5.4.1. Το ενδιαφέρον και η σημασία των προγραμμάτων επιμόρφωσης στην επικοινωνία σχολείου – οικογένειας**

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν θεωρούν πολύ σημαντικό και ενδιαφέρον το να υπάρχουν τέτοια προγράμματα επιμόρφωσης, από τη στιγμή μάλιστα που θεωρούν ότι το αντικείμενό τους (η γονική εμπλοκή και η επικοινωνία σχολείου – οικογένειας) είναι καίριας σημασίας για όλους τους εμπλεκόμενους.

«Δεν θα μπορούσε να υπάρχει κάτι καλύτερο. Ειδικά στις μέρες μας που τα πράγματα έχουν αλλάξει κατά πολύ. Οι νέοι γονείς δεν είναι πια τόσο απόμακροι από το σχολείο. Ενδιαφέρονται, θέλουν να συμμετέχουν, είναι πιο κοντά στα παιδιά τους. Κι εμείς οι δάσκαλοι πρέπει να ακολουθήσουμε. Πρέπει να είμαστε σίγουροι πως γνωρίζουμε και το πώς αλλά και το πότε επικοινωνούμε και ερχόμαστε κοντά με τους γονείς των παιδιών μας». (Ε3)

«Δεν το συζητώ. Μακάρι να υπάρχουν πολλά τέτοια προγράμματα. Προσωπικά αυτά τα θέματα αποτελούν ζητήματα ζωής. Αν δεν ξέρεις πώς να τα αντιμετωπίσεις τότε χάνεται η βάση για να κάνεις πολλά άλλα πράγματα. Ας μην ξεχνάμε πόσο δεμένοι είναι

πλέον με τα παιδιά τους οι γονείς. Πρέπει να τους έχεις από κοντά και πρέπει να ξέρεις το πώς».(Ε1)

Ωστόσο, εμφανίστηκαν και δύο εκπαιδευτικοί που δήλωσαν αδιαφορία για τέτοια προγράμματα και υποτίμησαν τη σημασία τους.

«Είναι χάσιμο χρόνου κατά τη γνώμη μου. Υπάρχουν άλλα πιο σημαντικά θέματα για τα οποία χρειάζεται επιμόρφωση...». (Ε9)

«Όχι βέβαια. Είμαστε πρωτίστως δάσκαλοι και δεν πρέπει να το ξεχνάμε αυτό. Πρέπει να βελτιώσουμε το αντικείμενό μας. Δεν ξέρω αν με καταλαβαίνετε. Αν ήμασταν σε καμία επιχείρηση ή στον τουρισμό μπορεί να ήταν χρήσιμο κάτι τέτοιο. Εκεί έχεις να κάνεις με πελάτες, ψυχολογία. Εδώ οι γονείς. Απλώς δεν χρειάζεται να έχεις στενές επαφές μαζί τους. Οπότε γιατί τόσα χρήματα χαμένα; Σεμινάρια κι επιμόρφωση στη διδακτική των μαθημάτων μας. Μόνο έτσι θα γίνουμε καλύτεροι». (Ε7)

#### **5.4.2 Τομείς επιμόρφωσης σε θέματα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας**

Στο σημείο αυτό οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας έδωσαν μια πληθώρα απαντήσεων. Αυτό δείχνει γενικώς το πόσο ευαισθητοποιημένοι είναι για το συγκεκριμένο θέμα αλλά και το πόσο πρόθυμοι είναι να συμμετάσχουν σε προγράμματα επιμόρφωσης προκειμένου να ενισχύσουν τη γονική εμπλοκή και να βελτιώσουν τη συνεργασία σχολείου οικογένειας. Οι απαντήσεις που έδωσαν σχετικά με τους τομείς και τη θεματολογία αυτών των επιμορφωτικών προγραμμάτων ποικίλλουν. Χαρακτηριστικά ακούσαμε για την ενίσχυση των στοιχειωδέστερων επικοινωνιακών τεχνικών, όπως την τέχνη του διαλόγου, την ανταλλαγή επιχειρημάτων. Μας μίλησαν για διαχείριση συγκρούσεων και διαχείριση συναισθημάτων, για ψυχολογία γενικότερα και για ψυχολογία των μαζών.

«Η επιμόρφωση θα έπρεπε να γίνεται κάθε χρόνο και όχι μόνο για παιδαγωγικές τεχνικές. Χρειάζεται να αποκτήσουμε γνώσεις διαχείρισης θυμού αλλά και ψυχολογίας μαζών, γιατί δεν υπάρχει άλλος τρόπος να επικοινωνήσεις σωστά με τους γονείς των παιδιών». (Ε1)

«Έχετε καθόλου ιδέα πόσα πράγματα δεν γνωρίζουμε οι δάσκαλοι; Δυστυχώς σε θέματα επικοινωνίας της δουλειάς μας και των αναγκών μας εκτός τάξης είμαστε πολύ πίσω. Γνώσεις ψυχολογίας και επικοινωνιακών δεξιοτήτων δεν υπάρχουν και ούτε έχουμε διδαχθεί ποτέ σοβαρά. Να μια καλή αρχή λοιπόν». (E4)

«Νομίζω ότι η ψυχολογία είναι η αρχή του παντός. Ας μην ξεχνάμε ότι οι γονείς είναι κι αυτοί ενήλικοι και δεν είναι καθόλου εύκολο ούτε να επικοινωνήσεις μαζί τους πόσο μάλλον να τους ψυχολογήσεις κιόλας. Αυτό όμως χρειάζεται. Αν θέλεις συνεργασία χρειάζεσαι ενσυναίσθηση και πολύ αναπτυγμένες τεχνικές επικοινωνίας». (E3)

Μια πολύ ενδιαφέρουσα άποψη ακούστηκε από έναν εκπαιδευτικό που θεωρεί ότι ανεξαρτήτως περιεχομένου τα συγκεκριμένα σεμινάρια θα μπορούσαν να αποδειχτούν πολύ πιο εποικοδομητικά αν επέτρεπαν ταυτόχρονα τη συμμετοχή γονέων και εκπαιδευτικών.

«Θα ήταν πάρα πολύ ωφέλιμο να υπάρχουν μικτά σεμινάρια γονέων και εκπαιδευτικών. Να υπάρχει ενημέρωση αλλά και συζήτηση για διάφορα θέματα, να λύνονται τυχόν απορίες. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι κοινός στόχος όλων, κι εμάς των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων είναι ένας. Αυτός ο στόχος δεν είναι άλλος από το να είναι τα παιδιά, οι μαθητές μας, χαρούμενοι και να περνούν όμορφα αλλά και δημιουργικά στο σχολείο αλλά και στο σπίτι. Αν οι γονείς πρέπει να συνεργαστούν μαζί μας στην ίδια κατεύθυνση, τότε όλοι έχουν θέση σε τέτοια σεμινάρια κι επιμορφωτικά προγράμματα». (E10)

#### 5.4.3. Πιθανοί φορείς που μπορούν να αναλάβουν τέτοια επιμόρφωση

Και εδώ οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας έδωσαν μια ποικιλία απαντήσεων με ξεκάθαρη προτίμηση, όμως, στους πιο επίσημους φορείς.

«Για να είναι πιο επίσημο, πιστεύω ότι θα έπρεπε να ξεκινήσει από το Υπουργείο Παιδείας και να συνδυαστεί με τον αρμόδιο συντονιστή του Π. Ε. Κ. Ε.Σ, ο οποίος καλό θα ήταν να είναι κι εκείνος δάσκαλος για να έχει έστω μια παρόμοια εμπειρία».(E10)

«Νομίζω ότι η μεγαλύτερη επισημότητα εξασφαλίζει και μεγαλύτερη εγκυρότητα. Βέβαια καλό είναι σιγά να αρχίσουν να γίνονται επιμορφωτικά σεμινάρια και σε τοπικό επίπεδο, τόσο για γονείς όσο και για εκπαιδευτικούς». (E3)

«Θα έκανα την αρχή από το Υπουργείο Παιδείας ή από κάποιον συντονιστή του Π.Ε.Κ.Ε.Σ. . Μπορεί και από το ίδιο το Π.Ε.Κ.Ε.Σ μιας και βρίσκονται πολλές ειδικότητες μέσα. Αυτό ίσως θα ήταν και το ιδανικό γιατί εκεί υπάρχουν ψυχολόγοι, απλοί και ειδικοί παιδαγωγοί, περιβαλλοντολόγοι, τα πάντα».

Αξιοσημείωτα, ένας από τους εκπαιδευτικούς μας ήταν καταρχήν αρνητικός με την επιλογή του δήμου.

«Ως έσχατη λύση θα πρότεινα τον δήμο. Είμαι πολύ αρνητική με τον δήμο γιατί δεν πιστεύω ότι στηρίζει τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης έτσι όπως θα έπρεπε. Από τη στιγμή που δεν ενδιαφέρεται και δεν γνωρίζει ούτε καν τη βασική στοχοθεσία του αναλυτικού προγράμματος πώς θα είναι σε θέση να οργανώσει επιτυχημένα κάτι τέτοιο;».  
(E6)



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να αποτυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη γονική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και κατ' επέκταση την διερεύνηση του ζητήματος της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. Συγκεκριμένα, ερευνήθηκαν οι αντιλήψεις τους για την έννοια της γονικής εμπλοκής και της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, οι λόγοι που καθιστούν αυτήν τη συνεργασία αναγκαία, οι πρακτικές που εφαρμόζουν για να επιτυγχάνεται η επικοινωνία σχολείου - οικογένειας, οι παράγοντες που την επηρεάζουν και την καθορίζουν, ο ρόλος που διαδραματίζουν οι ίδιοι στη συνεργασία αυτή και οι ανάγκες τους προς την κατεύθυνση της περαιτέρω επιμόρφωσής τους για τη βελτίωση της σχέσης σχολείου - οικογένειας.

Με βάση τα αρχικώς διατυπωμένα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν τρεις βασικοί θεματικοί άξονες γύρω από τους οποίους στήθηκαν οι συνεντεύξεις με τους εκπαιδευτικούς. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας κατέδειξαν σαφώς ότι οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν πολύ σημαντική τη συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών, όμως αυτή η επικοινωνία περιορίζεται στην ανταλλαγή πληροφοριών για το παιδί. Επίσης, οι μέθοδοι επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς περιορίζονται στο τυπικό πλαίσιο των υποχρεώσεων, ενώ αναδείχθηκε η επιθυμία τους για περαιτέρω εμπλοκή των γονέων αλλά μέσα σε κάποια όρια. Ως προς τους παράγοντες που επηρεάζουν την εμπλοκή των γονέων, υπήρξε σχετική ομοφωνία για τον σημαντικό ρόλο που παίζει το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων και η στάση των εκπαιδευτικών. Τέλος, η έρευνα επικεντρώθηκε στις εκπαιδευτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση στον τομέα της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας και αυτό προέκυψε κυρίως μέσα από την κατάσταση των δικών τους εμπειριών και αντιλήψεων για το πώς αντιμετωπίζουν το θέμα της γονικής εμπλοκής τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Έτσι κατέστη σαφές ότι είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων και ημερίδων καθώς και η κοινή διοργάνωση δραστηριοτήτων από γονείς και εκπαιδευτικούς.

Από τις εισαγωγικές ερωτήσεις που αφορούσαν την έννοια της γονικής εμπλοκής βρήκαμε πως η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αντιλαμβάνονται με παρόμοιο τρόπο την έννοια αυτή, παρ' όλο που στη βιβλιογραφία απαντάται μια ποικιλία ορισμών (Κασσιώτη & Κλιάπης, 2009).

Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι πολλοί από αυτούς έχουν μια ευρεία αντίληψη του όρου. Ως εκ τούτου, ενεργά εμπλεκόμενος γονιός θεωρείται εκείνος που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του σχολείου, παρευρίσκεται στις συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς, επικοινωνεί σε τακτά διαστήματα με το διδακτικό προσωπικό, συμμετέχει στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων, προσφέρει εθελοντική βοήθεια και παρακολουθεί ανελλιπώς τις σχολικές γιορτές και εκδηλώσεις. Ένας ενεργά εμπλεκόμενος γονιός είναι αρωγός για το παιδί του στο σπίτι σε ό,τι έχει να κάνει με την προετοιμασία των σχολικών εργασιών, ελέγχει διακριτικά το πρόγραμμά του και φροντίζει να καλλιεργεί με τη στάση του και τη συμπεριφορά του θετική στάση απέναντι στη μάθηση και το σχολείο. Το περιεχόμενο που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας στην έννοια της γονικής εμπλοκής αρχικώς απέχει κατά πολύ από μονοδιάστατους ορισμούς που κατά καιρούς έχουν προτείνει διάφοροι μελετητές (Bloom, 1980, Keith et al, 1986, Klicka & Philips, 1997). Αντιθέτως, οι απόψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να επιβεβαιώνουν ή να συμφωνούν με πιο πολυδιάστατους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί και περιλαμβάνουν ένα ευρύτατο φάσμα δραστηριοτήτων (Epstein, 1995, Κιρκιγιάννη, 2012, Lawson, 2003) αλλά και με διάφορα συστημικά μοντέλα για τις σχέσεις σχολείου – οικογένειας όπως το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein ή το οικοσυστημικό του Bronfenbrenner (Epstein, 1995, Bronfenbrenner, 2004). Συμφωνούν, επίσης, με μελέτες που δεν περιορίζουν τη γονική εμπλοκή μόνο στις σχέσεις σχολείου – οικογένειας αλλά συμπεριλαμβάνουν και το κοινωνικό περιβάλλον (Greene & Tichenor, 2003, Hong-Ho, 2005).

Αναφορικά με τον πρώτο θεματικό άξονα και τους παράγοντες που επηρεάζουν τη γονική εμπλοκή, αναζητήσαμε αρχικά εκείνους τους παράγοντες που είναι σχετικοί με το παιδί. Φαίνεται από τις απαντήσεις που λάβαμε ότι η εικόνα του παιδιού στο σχολείο, δηλαδή οι επιδόσεις του στα σχολικά μαθήματα, είναι ο υπ' αριθμόν ένα παράγοντας που καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη γονική εμπλοκή. Η ποιότητα της ανατροφοδότησης που θα έχουν οι γονείς από τους εκπαιδευτικούς για τις επιδόσεις του παιδιού τους θα είναι αυτή που θα τους απομακρύνει ή θα τους φέρει πιο κοντά στο σχολείο και τον εκπαιδευτικό. Αυτό φαίνεται να συμφωνεί και με τα

πορίσματα της έρευνας της Ντινίδου (2013) και του Δαρσινού (2011), αλλά έρχεται σε αντίθεση με αυτά του Γεωργίου (2000).

Επίσης, για τους εκπαιδευτικούς φαίνεται πως η προσωπικότητα του παιδιού και η κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική του ανάπτυξη καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη γονική εμπλοκή, μια άποψη που συνάδει με το μοντέλο σχέσεων σχολείου – οικογένειας των Ryan και Adams (1995). Τέλος, και αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για έναν εκπαιδευτικό, η γονική εμπλοκή δηλώθηκε συχνά ότι εξαρτάται και από την εικόνα που σχηματίζει το παιδί για τον δάσκαλο και τον τρόπο που μεταφέρεται αυτή στο σπίτι. Επιπροσθέτως, η ηλικία των παιδιών και η τάξη φοίτησης αποτελούν σημαντικούς παράγοντες γονικής εμπλοκής. Αναμενόμενο θεωρείται ότι στις μικρότερες ηλικίες οι γονείς συμμετέχουν περισσότερο ενεργά στη σχολική ζωή των παιδιών. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με την έρευνα διαφόρων μελετητών όπως της Epstein (Epstein, 1995) και άλλων (Hornby, 2011, Spera, 2005).

Τέλος, ένας παράγοντας που φαίνεται ότι καθορίζει το ενδιαφέρον του γονέα προς το παιδί και κατ' επέκταση προς ό,τι το αφορά, είναι η σειρά γέννησής του, καθώς τα μοναχοπαίδια ή τα πρωτότοκα παιδιά δέχονται συνήθως μεγαλύτερη προσοχή από τους γονείς τους. Ακόμα και στο σημείο αυτό υπάρχει πληθώρα ερευνών που επιβεβαιώνει τα ευρήματά μας, όπως αυτή των Ματσαγγούρα και Πούλου (Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Σ., 2009) και άλλες πολλές (Hornby, 2011, Κικιγιάννη, 2008).

Ακολούθως αναζητήσαμε τους παράγοντες εκείνους που επηρεάζουν την γονική εμπλοκή και σχετίζονται με τους ίδιους τους γονείς. Εδώ σχεδόν ομόφωνα αναδείχτηκαν κάποιοι σημαντικοί παράγοντες. Αρχικά πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων, άποψη που συμφωνεί με τα πορίσματα ερευνών πολλών μελετητών, τα οποία καταδεικνύουν άμεση εξάρτηση του επιπέδου συνεργασίας σχολείου – οικογένειας με το μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων (Γεωργίου, 2000, Vincent, 2001, Hill & Taylor, 2004). Τις επιφυλάξεις κάποιων εκπαιδευτικών σε σχέση με τον παραπάνω παράγοντα, τις οποίες κατέδειξε με την έρευνα του ο Γεωργίου (Γεωργίου, 2000) δεν φάνηκε να τις συμεριζεται κανείς από τους εκπαιδευτικούς της έρευνάς μας. Επίσης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν τον ελεύθερο χρόνο που μπορούν να διαθέσουν οι γονείς. Η έλλειψη

χρόνου για ποικίλους λόγους θέτει συχνά εμπόδια στη γονική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία και αυτό συμφωνεί με τα πορίσματα πλείστων ερευνών ( Dwyer & Hecht, 2001, Ντινίδου, 2013, Ξωχέλλης, 1984). Σχεδόν ομόφωνα τονίστηκαν ως κρίσιμος παράγοντας και οι αντιλήψεις που φέρουν για την εκπαίδευση και το σχολείο οι γονείς. Όσοι γονείς στέκονται με σεβασμό απέναντι στους εκπαιδευτικούς και στο σχολείο συνήθως έχουν ένα καλύτερο επίπεδο συνεργασίας με το σχολικό περιβάλλον και αυτό επίσης καταδεικνύεται από πολλούς μελετητές (Ντινίδου, 2013, Hoover – Dempsey & Sandler, 1997).

Επίσης, τονίστηκε αρκετά η εθνοφυλετική καταγωγή των γονέων και τα προβλήματα που δημιουργεί στην εμπλοκή και την επικοινωνία η διαφορετική γλώσσα. Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνουν και οι έρευνες των Stanley & Kemple (Stanley & Kemple, 2005) καθώς και του Ματσαγγούρα (Ματσαγγούρας, 2008). Τέλος, αναφέρθηκε συχνά από τους εκπαιδευτικούς μας η μορφή της οικογένειας, το φύλο και η ηλικία, καθώς και η επαγγελματική ενασχόληση των γονέων. Οι παράγοντες αυτοί έχουν αναδειχθεί και στις έρευνες άλλων μελετητών ως άμεσα εξαρτώμενοι με τη γονική εμπλοκή (Ματσαγγούρας και Πούλου, 2009, Stanley & Kemple, 2005), ενώ ο καθοριστικός ρόλος της επαγγελματικής ενασχόλησης των γονέων φαίνεται να συνάδει με το οικοσυστημικό μοντέλο σχέσεων σχολείου – οικογένειας του Bronfenbrenner (1986). Το νέο στοιχείο που προέκυψε από την έρευνά μας είναι πως πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως το επίπεδο συνεργασίας με τους γονείς είναι σαφώς πιο υψηλό όταν είναι και οι ίδιοι εκπαιδευτικοί.

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι διάφοροι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι εκδηλώνεται η γονική εμπλοκή στο σχολείο αλλά και στο σπίτι.

Σε ό,τι έχει να κάνει με τη γονική εμπλοκή στο σχολείο, φαίνεται πως αυτή εκδηλώνεται με τη συχνή και τακτική επικοινωνία των γονέων με το σχολείο και τον εκπαιδευτικό, την ενεργή συμμετοχή σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες, την εθελοντική προσφορά εργασίας, την άμεση συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Οι απόψεις αυτές έρχονται σε ευθεία γραμμή με τα πορίσματα άλλων ερευνών για την εκδήλωση της γονικής εμπλοκής στο σχολικό περιβάλλον Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009, Μπόνια 2010, Newchurch, 2017, Barnyak & McNelly, 2009). Σε πολύ μικρότερο ποσοστό θεωρήθηκε σημαντική η παρουσία και συμμετοχή των γονέων στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων κάτι που ήταν αναμενόμενο μιας και το ισχύον

εκπαιδευτικό σύστημα αφήνει ελάχιστα περιθώρια συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου στους γονείς. (Μαυρογιώργος, 1999).

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας δήλωσαν ως προς την εκδήλωση της γονικής εμπλοκής στο σπίτι ότι το χαρακτηριστικότερο δείγμα της είναι βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν οι γονείς στο παιδί με τις υποχρεώσεις του για το σχολείο. Σημαντικό επίσης, θεωρούν το γεγονός ο γονιός να υποστηρίζει και να καθοδηγεί το παιδί του και να καλλιεργεί σε αυτό μια θετική εικόνα απέναντι στη μάθηση και το σχολείο. Τέλος, μεγάλη σημασία φαίνεται πως δίνουν στη συμμετοχή του παιδιού σε εξωσχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις πολιτιστικού χαρακτήρα, για τις οποίες πιστεύουν ότι κάθε παιδί πρέπει να ενθαρρύνεται από τους γονείς του. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά της εκδήλωσης της γονικής εμπλοκής στο σπίτι φαίνεται να εμπίπτουν στους τομείς δραστηριοτήτων στους οποίους κατέληξε η μελέτη των Hoover – Dempsey (Hoover – Dempsey & al., 2001) καθώς και με τα πορίσματα άλλων ερευνών (Hoover – Dempsey & Sandler, 2007, Fan & Chen, 2001).

Ως τελευταίο στοιχείο αυτού του θεματικού άξονα αναζητήσαμε τα άμεσα οφέλη που προκύπτουν για τους γονείς και τα παιδιά από την ενεργητική συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία.

Αρχικά θεωρούν ότι για το παιδί είναι πολύ σημαντική γιατί αναπτύσσει θετική στάση απέναντι στη μάθηση και πληθαίνουν τα κίνητρά του για προσπάθεια. Η άποψη αυτή έρχεται σε συμφωνία με τα πορίσματα αρκετών μελετητών (Sutherland, 2006, Pomerantz et al., 2007 Newchurch., 2017). Επίσης, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι το παιδί εντάσσεται πιο ομαλά στο σχολικό περιβάλλον και βελτιώνεται αισθητά η ψυχολογία και η συμπεριφορά του, ενώ ακούστηκε από μερικούς και η συμβολή της γονικής εμπλοκής στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Τα οφέλη αυτά έχουν επισημάνει και πολλοί άλλοι ερευνητές (McCormick et al, 2013, Adelman και Taylor, 2007).

Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η γονική εμπλοκή έχει ευεργετικά αποτελέσματα και για τους ίδιους τους γονείς. Στην πλειοψηφία τους θεωρούν ότι αυξάνεται κατακόρυφα η κατανόηση των γονέων προς τα παιδιά τους και ενισχύονται οι δεσμοί μεταξύ τους, απόψεις που συνάδουν με την έρευνα των Γκλιάου-Χριστοδούλου (2005) αλλά και Sattes (1985).

Καταδείχτηκε επίσης αρκετά ικανοποιητικά πως η αρμονική συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας τείνει να μειώνει τις συγκρούσεις μεταξύ τους, υπόθεση που έχει ήδη επιβεβαιώσει και ο Μπρούζος με τη μελέτη του (1998), αλλά και να συμβάλει στην δημιουργία και ενίσχυση ενός ήρεμου και αρμονικού οικογενειακού περιβάλλοντος, γεγονός που έχει αναδείξει και η μελέτη των Sapungan & Sapungan, (2014)

Μέσα από τον δεύτερο θεματικό άξονα διερευνήθηκαν οι μέθοδοι ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής με σκοπό να καταδειχτούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για περαιτέρω επιμόρφωση σχετικά με το θέμα της επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου – οικογένειας.

Αρχικά αναζητήσαμε τους τρόπους με τους οποίους συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς σε θέματα μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο. Οι περισσότεροι θεωρούν σημαντική την δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα από ευγενική συμπεριφορά και αμοιβαία ένδειξη εμπιστοσύνης. Θεωρούν τη διαπροσωπική επαφή και συζήτηση απαραίτητη ιδιαίτερα για την επίλυση προβλημάτων. Στο ίδιο συμπέρασμα έχουν καταλήξει και άλλοι μελετητές όπως η Ντινίδου (2013) και ο Newchurch (2017). Τέλος, συχνά αναφέρθηκε και η αξία της παρουσίας και συμμετοχής των γονέων στις ενημερωτικές συναντήσεις που οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί και στις διάφορες σχολικές δράσεις. Την αξία αυτή έχουν αναδείξει με την έρευνά τους τόσο η Epstein (1995) όσο και ο Μπρούζος (2002).

Έπειτα οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν τις απόψεις τους για τους τρόπους με τους οποίους προσπαθούν να ενισχύσουν τη γονική εμπλοκή στο σπίτι. Οι περισσότεροι τόνισαν τον συμβουλευτικό ρόλο που έχουν και το πόσο συχνά πρέπει να βρίσκουν ευκαιρία για να τονίζουν στους γονείς την αξία του να στέκονται δίπλα στα παιδιά τους βοηθητικά σε περιπτώσεις εργασιών και να τα ενισχύουν στην προσπάθεια που κάνουν. Επίσης, προσπαθούν να υπενθυμίζουν στους γονείς ότι κάθε ευκαιρία για μάθηση είναι σημαντική από όπου κι αν προέρχεται. Τέλος, προσπαθούν να εξηγούν συνεχώς στους γονείς ότι δεν πρέπει να παραμελούν τα παιδιά τους ούτε στις πιο στοιχειώδεις βιοτικές ανάγκες και να συμβάλουν με όποιον τρόπο μπορούν στη ψυχοσυναισθηματική τους ωρίμανση. Παρόμοιες απόψεις για το συμβουλευτικό ρόλο των εκπαιδευτικών ως προς τους γονείς σε όλα τα θέματα που άπτονται της σχέσης τους με τα παιδιά

στο σπίτι, έχουν εκφραστεί σαφώς ως συμπεράσματα στις έρευνες κι άλλων μελετητών όπως οι Barnyak και McNelly (2009) και Newchurch (2017)

Στη συνέχεια με πολύ ενδιαφέρον διαπιστώσαμε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ότι υπάρχει μια διαφοροποίηση σε σχέση με το ρόλο που πιστεύουν ότι έχουν στην ενίσχυση της γονικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία. Ένα μέρος αυτών δήλωσε πως οι εκπαιδευτικοί είναι αποκλειστικά υπεύθυνοι στη διαδικασία αυτή, άποψη που συμφωνεί με τα πορίσματα ερευνών της Epstein (Γεωργίου, 2000) και των Barnyak και McNelly (2009) ενώ οι υπόλοιποι δήλωσαν πως η ευθύνη βαρύνει και τους δύο εφόσον βρίσκονται σε άμεση και αгаστή συνεργασία, άποψη που έχει υποστηρίξει με την έρευνά του και ο Μπρούζος (2002). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι υπήρξε και μία μόνο άποψη που υποστήριζε πως η ευθύνη βρίσκεται κατά κύριο λόγο στην πλευρά των γονέων.

Και όταν καταληκτικά οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν πραγματικά πιστεύουν ότι έχουν τις απαραίτητες γνώσεις για να επικοινωνούν και να προσεγγίζουν εποικοδομητικά τους γονείς, φάνηκε σε μεγάλο βαθμό τουλάχιστον η αμηχανία τους. Οι περισσότεροι δήλωσαν πως δεν έχουν λάβει ποτέ ενημέρωση ή σχετική επιμόρφωση στον τομέα αυτό, ενώ μια σχετική μειοψηφία δήλωσε, πιθανώς για να κρύψει την άγνοια και ελλιπή ενημέρωση, ότι στην ουσία δεν τίθεται κανένα θέμα ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής και κατ' επέκταση δεν υπάρχει ανάγκη για επιμόρφωση προς την κατεύθυνση αυτή. Αυτή η αρχική αμηχανία των εκπαιδευτικών ήδη είναι αρκετά αποκαλυπτική ως προς την γενικότερη ανάγκη συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών – μια ανάγκη που ήδη έχει αναδειχθεί μέσα από το έργο σημαντικών μελετητών (Χάρης, 1982, Βεργίδης, 1993, Κατσαρού & Δεδούλη, 2008)

Με τον τρίτο και τελευταίο θεματικό άξονα επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε την προθυμία των εκπαιδευτικών να επιμορφωθούν πάνω στο ζήτημα της ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και σε επικοινωνιακές τεχνικές.

Αρχικά όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το περιεχόμενο ενός τέτοιου επιμορφωτικού σεμιναρίου τους φαίνεται πάρα πολύ ενδιαφέρον και με τεράστια σημασία για την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας. Οι δηλώσεις αυτές έρχονται σε συμφωνία με τα πορίσματα ερευνών πολλών μελετητών που τονίζουν τα ευεργετικά αποτελέσματα που θα είχε η επιμόρφωση



όλων στο συγκεκριμένο ζήτημα (Secada, 1989, Oaks & Lipton 1990, Γεωργίου, 2000, Epstein, 1986). Υπήρχε, όμως, και μια ηχηρή μειοψηφία που έδειξε να αδιαφορεί παντελώς για τέτοιου είδους επιμορφωτικά προγράμματα και να σπεύδει ακόμα και να τα υποτιμήσει. Αυτού του είδους οι απόψεις απηχούν τα προβλήματα που συχνά θέτουν τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί στις μεταξύ τους σχέσεις και στη συνεργασία τους – απόψεις που συμφωνούν με τα ερευνητικά αποτελέσματα πολλών μελετητών (Hannon & Weinberger, 1989, Epstein, 1986, Μυλωνάκου – Κέκε, 2009)

Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για το περιεχόμενο που πιστεύουν ότι θα ήταν ενδεδειγμένο για τέτοιου είδους σεμινάρια κι επιμορφώσεις. Οι τομείς στους οποίους αναφέρθηκαν είναι ποικίλοι και αυτό καταδεικνύει την ευαισθησία τους για ένα τόσο σημαντικό θέμα. Τα θέματα στα οποία αναφέρθηκαν εκτείνονται από το επίπεδο της ενίσχυσης των επικοινωνιακών τεχνικών μέχρι και γενικότερα θέματα ψυχολογίας. Επικοινωνιακές τεχνικές όπως η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση, η γνησιότητα στην έκφραση και αποδοχή της μοναδικότητας του άλλου, είναι κάποιες από τις βασικές δεξιότητες που πρέπει να διαθέτουν και οι εκπαιδευτικοί στην επικοινωνία και συνεργασία τους με τους γονείς, και αυτό είναι κάτι που επίσης έχει επισημανθεί από πλήθος ερευνητών (Μαλικιώση – Λοίζου, 2008, Σακαλάκη, 1994, Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, 1998). Κάποιοι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας έφτασαν ακόμα και στο σημείο να προτείνουν ότι ανεξαρτήτως περιεχομένου τα επιμορφωτικά αυτά προγράμματα πρέπει να απευθύνονται από κοινού τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και γονείς κάτι το οποίο κρίνουν αρκετά ενδιαφέρον και χρήσιμο.

Με την τελευταία ερώτηση της έρευνας οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν την προτίμησή τους ως προς τον φορέα που θα ήθελαν να διοργανώνει αυτά τα επιμορφωτικά προγράμματα. Οι απαντήσεις τους συνέκλιναν σε κάποιον επίσημο φορέα που θα δίνει και το ανάλογο κύρος στην διαδικασία. Πιο συχνά αναφέρθηκαν το Υπουργείο Παιδείας και τα Κ.Ε.Π.Ε.Σ.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα μας έδειξαν να γνωρίζουν σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό το περιεχόμενο της γονικής εμπλοκής και να έχουν εκτιμήσει επαρκώς την αξία της συνεργασίας μεταξύ σχολείου – οικογένειας. Το σύγχρονο σχολείο και η εν γένει πιο



ενεργητική συμμετοχή των νέων γονέων στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι έχει θορυβήσει, προβληματίσει αλλά και κινητροποιήσει τους εκπαιδευτικούς του σήμερα, οι οποίοι δείχνουν πιο έτοιμοι από ποτέ να αντιμετωπίσουν αυτήν την νέα πρόκληση της αυξημένης συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Τα επιμορφωτικά σεμινάρια και κάθε προσπάθεια επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προς αυτήν την κατεύθυνση καθίστανται πλέον αναγκαία και είναι ευτυχές ότι αυτό αποτυπώνεται και στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της έρευνάς μας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Αρχικά, λαμβάνοντας υπόψιν τους περιορισμούς της συγκεκριμένης έρευνας θα μπορούσαμε να προτείνουμε τη διεξαγωγή έρευνας σε πολύ μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θα υπηρετούν σε σχολεία από πολλές περιοχές της χώρας και αυτό θα οδηγήσει στη διεξαγωγή εγκυρότερων και αντιπροσωπευτικών αποτελεσμάτων.

Επίσης, ο πληθυσμός μιας μελλοντικής έρευνας θα μπορούσε να είναι πολύ νέοι και πρωτοδιόριστοι εκπαιδευτικοί, για να ληφθούν και από εκείνους οι απόψεις για την εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπλέον, ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την επιστήμη θα είχε να διεξαχθεί μια παρόμοια έρευνα, στην οποία όμως θα συμμετάσχουν εκπαιδευτικοί και από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και όχι μόνο από την Πρωτοβάθμια. Έτσι, θα μπορέσουν να συγκριθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης.

Επιπλέον, σε μια μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν να διερευνηθούν την ίδια στιγμή οι απόψεις εκπαιδευτικών, γονέων και διευθυντών, έτσι ώστε να προκύψει μια πιο ολοκληρωμένη και πλατιά γνώση του θέματος.

Επίσης, σε μια μελλοντική έρευνα θα ήταν χρήσιμο να θεωρηθεί το ίδιο ζήτημα αλλά με ταυτόχρονη ποιοτική και ποσοτική ανάλυση για να είναι τα συμπεράσματα πιο ασφαλή.

Τέλος, από τη στιγμή που κρίνουμε πως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι πλέον επιτακτική ανάγκη, χρειάζεται

κάποια στιγμή να ενταχθεί στο πρόγραμμα σπουδών Παιδαγωγικού Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης, καθώς και σε οποιοδήποτε άλλο σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Abrams, L. & Gibbs, J. (2002). «Disrupting the Logic of home-school relations: Parent involvement strategies and practices of inclusion and exclusion». *Urban Education*, 37(3), 384-407.

Adams, K. & Christenson, S. (2000). Trust and the family-school relationship: Examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology*, 38(5), 477-497.

Adams, C., Forsyth, P., & Mitchell, R. (2009). The formation of parent-school trust: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarter* 1

Adelman, H. & Taylor, L. (2007). Systemic Change for School Improvement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17 (1), 55-77.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (1999). Επικοινωνία στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό. Από: Α. Αθανασούλα-Ρέππα (επιμ.), *Θεματική Ενότητα Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμος Β', Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Αλεξογιαννοπούλου, Β. (2006). *Ο διευθυντής σχολείου ως διαχειριστής του ανθρώπινου δυναμικού. Μια συγκριτική αποτίμηση της αλλαγής του ρόλου του στην Ελλάδα και τη Μεγάλη Βρετανία*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ανεστόπουλος, Δ. (2009). *Ανίχνευση εκπαιδευτικών αναγκών των διπλωματούχων μηχανικών: εμπειρική διερεύνηση στη Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Αχαΐας*. Μη δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2005). Family-School Collaboration and Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(3), 181-185. Ανακτήθηκε στις 6 Νοεμβρίου, 2020 από: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/10983007050070030701>

Antonelli, L. (2005). *Organizational and SES predictors of student achievement and school effectiveness*. Doctoral dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis database (UMI No: 3189160).

Baker, A. (1997a). Improving Parent Involvement Programs and Practice: A Qualitative Study of Parent Perceptions. *The School Community Journal*, 7(1), 9-36. Ανακτήθηκε στις 16 Νοεμβρίου, 2020 από: [https://www.researchgate.net/profile/Amy\\_Baker9/publication/232511617\\_Improving\\_parent\\_involvement\\_programs\\_and\\_practice\\_A\\_qualitative\\_study\\_of\\_teacher\\_perceptions/links/56a8b07f08ae0fd8b4000eb0.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Amy_Baker9/publication/232511617_Improving_parent_involvement_programs_and_practice_A_qualitative_study_of_teacher_perceptions/links/56a8b07f08ae0fd8b4000eb0.pdf), 45(1), 4-33.

Baker, D. & Stevenson, D. (1986). Mothers' strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school. *Sociology of Education*, 59(2), 156-166.

Bakker, J., & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1, 188-199.

Balli, S., Demo, D. & Wedman, J. (1998). Family involvement with children's homework: an intervention in the middle grades. *Family Relations*, 47(2), 149-157.

Barge, J., & Loges, W. (2003). Parent, Student, and Teacher Perceptions of Parental Involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31(2), 140-163. Ανακτήθηκε στις 27 Οκτωβρίου, 2020 από: [https://www.researchgate.net/profile/William\\_Loges/publication/233025937\\_Parent\\_Student\\_and\\_Teacher\\_Perceptions\\_of\\_Parental\\_Involvement/links/5614372008aed47facee282f/Parent-Student-and-Teacher-Perceptions-of-ParentalInvolvement.pdf](https://www.researchgate.net/profile/William_Loges/publication/233025937_Parent_Student_and_Teacher_Perceptions_of_Parental_Involvement/links/5614372008aed47facee282f/Parent-Student-and-Teacher-Perceptions-of-ParentalInvolvement.pdf)

Barnyak, N. & McNelly, T. (2009). An urban school district's parent involvement: A study of teachers' and administrators' beliefs and practices. *The School Community Journal*, 19(1), 33-58.

Bauch, P. & Goldring, E. (2000). Teacher work context and parent involvement in urban high schools of choice. *Educational Research and Evaluation*, 6(1), 1-23.

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

Βεργίδης, Δ. (1993). Νεοφιλελεύθερη Εκπαιδευτική Πολιτική και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.69, 43-49.

Βεργίδης, Δ. (2003). Σχεδιασμός προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων για ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Στο: Δ. Βεργίδης (επιμ.) *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Συμβολή στην εξειδίκευση στελεχών και εκπαιδευτών* (σσ. 95-122). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Berger, E. (1991). Parent Involvement: Yesterday and Today. *The elementary school journal*, 91(3), 209-219.

Berger, E. (1995). *Parents as Partners in Education: Families and schools working together*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Berk, L. E. , & Roberts, W. (2009). *Child Development* (3rd ed.), Canada: Pearson Education Canada.

Bhering, E. (2002). Teachers' and parents' perceptions of parent involvement in Brazilian early years primary education. *International Journal of Early Years Education*, 10(3), 227-241.

Ανακτήθηκε στις 4 Νοεμβρίου 2020 από :  
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0966976022000044762?needAccess=true>

Bloom, B. (1980). The new direction for educational research: Alterable variables. *Phi Delta Kappan*, 61, 382-385.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in Education, Society and Culture* (2nd ed.), London: Sage Publications. Διαθέσιμο στο:  
[https://monoskop.org/images/8/82/Bourdieu\\_Pierre\\_Passeron\\_Jean\\_Claude\\_Reproduction\\_in\\_Education\\_Society\\_and\\_Culture\\_1990.pdf](https://monoskop.org/images/8/82/Bourdieu_Pierre_Passeron_Jean_Claude_Reproduction_in_Education_Society_and_Culture_1990.pdf)

Brito, J. & Waller, H. (1994). «Partnership at a price?» In R. Mертtens, D. Mayers, A. Brown & J. Vass (Eds), *Ruling the Margins: Problematizing Parental Involvement* (157-166). London: London Institute of Education, University of London.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press. Διαθέσιμο στο:

[https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie\\_bronfenbrenner\\_the\\_ecology\\_of\\_human\\_developbokos-z1.pdf](https://khoerulanwarbk.files.wordpress.com/2015/08/urie_bronfenbrenner_the_ecology_of_human_developbokos-z1.pdf)

Bronfenbrenner, U. (1991). What do Families do? Part 1. *Teaching thinking and Problem Solving*, 14(4), 1, 3-5.

Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human beings human: Bioecological perspective on human development*. California: Sage Publications.

Bruneau, B., Ruttan, D., & Dunlap, K. (1995). Communication between teachers and parents: Developing partnerships. *Reading & Writing Quarterly*, 11(3), 257-266.

Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*, (Αθ. Αιδίνης Επιμ., Π. Σακελλαρίου, μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργίου, Σ. (1993). Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 347-360.

Γεωργίου, Ν. Σ., (1996). Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, σ. 131-155.

Georgiou, St. (1997). Parental involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1(3), 189-209.

Γεωργίου, Στ. (2000). Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 27-35.

Γεωργίου, Σ. (2000). Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργίου, Σ. (2000). Αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς, εμπλοκή των γονέων και επίδοση του παιδιού *Ψυχολογία*, 7(2), 191 – 206.

Γεωργίου, Σ. (2005). *Ψυχολογία των οικογενειακών συστημάτων*. Αθήνα: Ατραπός.

Γεωργίου, Ν. Σ. (2009). *Σχέση Σχολείου – Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γιοβαζολιάς, Θ., (2011). *Συνεργασία εκπαιδευτικών - οικογένειας : σχολές γονέων*. Αθήνα: Υπουργείο Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

Γκασδόγκα, Ε., (2013). *Η συμμετοχή των γονέων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα στην εκπαίδευση των παιδιών τους και οι απόψεις των νηπιαγωγών*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Γκλιάου-Χριστοδούλου Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83

Γκότοβος, Θ., (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 9, 28-33.

Casper, V. (2011). Terms of engagement: Preparing pre-service teachers to form authentic partnerships with families and communities. *Education as Change*, 15(1), 5-19. Ανακτήθηκε στις 12 Νοεμβρίου, 2020 από: [http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/16823206.2011.643615?](http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/16823206.2011.643615?needAc cess=true C)

Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 14, 33-46. Ανακτήθηκε στις 03 Νοεμβρίου, 2020 από: [https://ac.els-cdn.com/S1747938X15000032/1-s2.0S1747938X15000032-main.pdf?\\_tid=5c308e22-d8f611e7989600000aab0f27&acdnat=1512394008\\_f4ce6a0f003ee7e79df13bcde080198d](https://ac.els-cdn.com/S1747938X15000032/1-s2.0S1747938X15000032-main.pdf?_tid=5c308e22-d8f611e7989600000aab0f27&acdnat=1512394008_f4ce6a0f003ee7e79df13bcde080198d)

Chavkin, N. & Gonzalez, D. (1995). *Forging partnerships between Mexican American parents and the schools*. West Virginia: ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools.

Chavkin, N. F. (2003). Preparing Educators for School-Family Partnerships. Challenges and Opportunities. *The LSS Review*, 2(1), 18-19. Ανακτήθηκε στις 3 Δεκεμβρίου, 2020, από: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497159.pdf>

Christianakis, M. (2011). Parents as " Help Labor": Inner-City Teachers' Narratives of Parent Involvement. *Teacher Education Quarterly*, 38(4), 157-178.

Christenson, S. & Sheridan, S. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. N.Y.: Guilford Press.

Christensen, J. (2010). Proposed enhancement of Bronfenbrenner's development ecology model. *Education Inquiry*, 1(2), 117-126. Ανακτήθηκε στις 24 Οκτωβρίου, 2020 από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/edui.v1i2.21936>.

Chrispeels, J. (1991). District leadership in parent involvement: Policies and actions in San Diego. *The Phi Delta Kappan*, 72(5), 367-371.

Chrispeels, J. (1996). Effective schools and home-school-community partnership roles: A framework for parent involvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 7(4), 297-323.

Colleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration. The power of three*. California: Corwin Press.

Corwin, R. & Wagenaar, T. (1976). Boundary interaction between service organizations and their publics: A study of teacher-parent relationships. *Social Forces*, 55, 471-492.

Creswell, J.W. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων/Ελλην. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2015).

Cohen, L. & Manion, L. (2000), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Courau, S. (2000). *Τα βασικά εργαλεία του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Davies, D., & Johnson, V. R. (1996). Crossing boundaries: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 3-7. Ανακτήθηκε στις 29 Οκτωβρίου, 2020 από: [https://ac.els-cdn.com/0883035596820374/1-s2.0-0883035596820374\\_main.pdf?\\_tid=d3a17740-3df8-4aac-9692\\_cd50b7a19dc0&acdnat=1521827157\\_cd3b90305fd137e8e0b06310b872817a](https://ac.els-cdn.com/0883035596820374/1-s2.0-0883035596820374_main.pdf?_tid=d3a17740-3df8-4aac-9692_cd50b7a19dc0&acdnat=1521827157_cd3b90305fd137e8e0b06310b872817a)

Davis-Kean, P. E., & Eccles, J. S. (2005). Influences and challenges to better parent school collaborations. Στο E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Redding, & H. Walberg (Eds.), *School-family partnerships to children success* (pp. 57-73). Teachers College, Columbia University. Διαθέσιμο στο: <https://books.google.gr/books?hl=en&lr=&id=tNj7gvYR4fEC&oi=fnd&pg=PA57>



&dq=DavisKean+%26+Eccles+(2005)&ots=xeRHVkjRd&sig=8NewBKUUUA8SwP\_6bckqRIO  
ZzcfM&redir\_esc=y#v=onepage&q=Davis-Kean%20%26%20Eccles%20(2005)&f=false

Δαρσινός, Κ. (2011). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος.

Δοδοντσάκης, Γ., (2001). Κοινή πορεία στην εκπαίδευση. Μια άλλη στρατηγική: Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Χρήστος Ε. Δαρδάνος.

Ζαβλανού, Μ., (1983). Επιμόρφωση εκπαιδευτικού προσωπικού στην υπηρεσία του, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 10, 104-110.

Dwyer, D. J., & Hecht, J. B. (2001). Minimal parent involvement. *School Community Journal*, 2 (2), 275-290.

Dowling, E. (2001) Θεωρητικό Πλαίσιο. Στο: Dowling, E/ Osborne E: *Η οικογένεια και το σχολείο*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σελ. 63-116.

Driessen, G., Smit, F., & Sleegers, P., (2005). Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.

Eccles, J. & Harold, R. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568-587.

Epstein, J. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*, 86, 277-294.

Epstein, J. L. (1987). Parent Involvement: What Research Says to Administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119-136. Ανακτήθηκε στις 26 Οκτωβρίου, 2020 από: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0013124587019002002?journalCode=eusa>

Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. In M. Atkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. New York: MacMil.

Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712. Ανακτήθηκε στις 10 Νοεμβρίου, 2020 από: <http://ne4ke2fg4p.scholar.serialssolutions.com/?sid=google&auinit=JL&aualast=Epstein&atitle=School/family/community+partnerships&title=Phi+Delta+Kappan&volume=76&issue=9&date=1995&spage=701&issn=0031-7217> lan.

Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, Colorado: Westview Press.

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. In C. F. Conrad & R. Serlin (Eds.), *SAGE handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 117-137). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Epstein, J., Sanders, M., Sheldon, S., Simon, B., Salinas, K., Jansorn, N., Van Voorhis, F., Martin, C., Thomas, B., Greenfeld, M., Hutchins, D. & Williams, K. (2009). *School, family and community partnerships: Your handbook for action*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Epstein, J. & Van Voorhis, F. (2001). More Than Minutes: Teachers' Roles in Designing Homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 181-193.

Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.

Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. New York: Teacher's College Press.

Garcia, D. (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices. Implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39(3), 290-315.

Green, C., Walker, J., Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (2007). Parents motivations for involvement in children's education: an empirical test of theoretical model of parent involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544.

Greene, P. & Tichenor, M. (2003). Parents and schools: No stopping the involvement. *Childhood Education*, 79(4), 242-243.

Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. *Elementary School Journal*, 99(1), 53-80.

Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252.

Ανακτήθηκε στις 3 Νοεμβρίου, 2020 από: <http://ne4ke2fg4p.scholar.serialssolutions.com/?sid=google&auinit=WS&aualast=Grolnick&atitle=Parents%27+involvement+in+children%27s+schooling:+A+multidimensional+conceptualization+and+motivational+model&id=doi:10.1111/j.14678624.1994.tb00747.x&title=Child+development&volume=65&issue=1&date=1994&spage=237&issn=0009-3920>

Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of educational psychology*, 89, 538 – 548.

Hannon, P., & Weinberger, J. (1989). Συνεργασία δασκάλων και γονέων για την εφαρμογή νέων ιδεών σχετικά με την ανάγνωση στην προσχολική ηλικία. Στο Henderson, A. *The evidence continue to grow. Parent involvement improves student achievement*. Columbia: National Committee for citizens in education.

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.

Ανακτήθηκε στις 25 Νοεμβρίου, 2020 από: <http://www.jstor.org/stable/pdf/20182940.pdf>

Hong, S., & Ho, H. Z. (2005). Direct and indirect longitudinal effects of parental involvement on student achievement: Second – order latent growth modeling across ethnic groups. *Journal of Educational Psychology*, 97, 32-42

Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's Education: Why does it make a difference? *The Teachers College Record*, 97(2), 310-331.

Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Jones, K. P., & Reed, R. P. (2002). Teachers involving parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867. Ανακτήθηκε στις 27 Νοεμβρίου, 2020 από: [https://ac.els-cdn.com/S0742051X02000471/1-s2.0-S0742051X02000471-main.pdf?\\_tid=1aabf848-6d0d-4be1-a7bd60887f5ced7c&acdnat=1525090463\\_9a3ddddd6d1e679e75ac8e806a71e1e9](https://ac.els-cdn.com/S0742051X02000471/1-s2.0-S0742051X02000471-main.pdf?_tid=1aabf848-6d0d-4be1-a7bd60887f5ced7c&acdnat=1525090463_9a3ddddd6d1e679e75ac8e806a71e1e9)

Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001) Parental involvement in homework. *Educational psychologist*, 36(3): 195-209

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., & Sandler, H. M. (2005). Parents motivations for involvement in their children's education. Στο E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Redding, & H. Walberg (Eds.), *School-family partnerships to children success* (pp. 40-56). New York: Teachers college.

Hornby, G. (2000). *Improving Parental Involvement*. London. New York: Continuum.

Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. Springer Science & Business Media.

Hugo, M. (2007). *Life and learning in upper secondary school. A study of pupils' and teachers' experiences in a remedial group in a secondary upper school individual program*. Dissertation, School of Education and Communication. Jonkoping University.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας, Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ.

Jones, I., White, S., Aeby, V. & Benson, B. (1997). Attitudes of early childhood teachers toward family and community involvement. *Early Education & Development*, 8(2), 153-168.

Καραλής, Θ. (2005). *Σχεδιασμός, Διοίκηση, Αξιολόγηση Προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τόμος Β΄: Σχεδιασμός Προγραμμάτων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καραλής, Θ. (2012). Σχεδιασμός και οργάνωση προγραμμάτων. Στο: Θ. Καραλής & Η. Παπαγεωργίου (επιμ.) *Εκπαίδευση Εργαζομένων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Σχεδιασμός, υλοποίηση και αξιολόγηση προγραμμάτων δια βίου εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ.

Κασσώτη, Ο., & Κλιάπης, Π. (2009). Γονεϊκή συμμετοχή στη μελέτη των Μαθηματικών στην περιοχή της Αλεξάνδρειας Ημαθίας. Στο Φ. Καλαβάσης κ. ά. (επιμ.), *Μαθηματική εκπαίδευση και οικογενειακές πρακτικές*, Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΝ.Ε.ΔΙ.Μ (σσ. 111-120). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στον χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Katz, L. (2000). *Τι μπορούμε να μάθουμε από το Reggio Emilia. Στο Reggio Emilia, οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκης

Keith, T., Reimers, T., Fehrmann, P., Pottebam, S., & Aubey, L. (1986). Parental involvement, homework and TV time: Direct and Indirect effects on High School achievement. *Journal Of Educational Psychology*, 78, 373-380.

Keyes, R. (2000). Parent-teacher partnerships: *A theoretical approach for teachers, clearinghouse on early education and parenting. Illinois: Early Childhood and Parenting (ECAP) Collaborative, University of Illinois*. Ανακτήθηκε στις 20 Νοεμβρίου, 2020, από: <http://ceep.crc.uiuc.edu>.

Κιρκιγιάννη, Φ. (2008). *Επικοινωνία Σχολείου – Οικογένειας και ο ρόλος του Διευθυντή: Εμπειρική μελέτη σε διευθυντές σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κυκλάδων*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Ρόδος.

Κιρκιγιάννη, Φ. (2012). Επικοινωνία Σχολείου και Οικογένειας. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 95-120.

Κλαδάκης, Ι. (2012). *Διερεύνηση των στάσεων των γονέων σχετικά με την εμπλοκή τους στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία σε επίπεδο Δημοτικού Σχολείου* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Klicka, C., Parsons, J. & Phillips, P. (1997). Why Parental Rights Laws Are Necessary. *Educational Leadership*, 55(3), 80-83.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α., & Καραλής, Θ., (2010). Ζητήματα σχεδιασμού και αξιολόγησης του Εθνικού Προγράμματος Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Στο: Α. Παπασταμάτης, Ε. Βαλκάνος, Ε. Παντισίδου, & Γ. Ζαρίφης (επιμ.). *Δια Βίου Μάθηση και Εκπαιδευτές Ενηλίκων. Θεωρητικές & Εμπειρικές Προσεγγίσεις* (σ.σ. 141-158). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοικτή και εξ'αποστάσεως εκπαίδευση*, τ.Β, Πάτρα

Κοντάκος, Α. (2009). Διαμορφώνοντας μια κουλτούρα εκπαιδευτικής αλλαγής» στο Κοντάκος, Α. – Καλαβάσης, Φ. (επιμ.) *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: αλλαγή και διακυβέρνηση εκπαιδευτικών συστημάτων*, Διεθνές Συνέδριο Πανεπιστημίου Αιγαίου – ΤΕΠΑΕΣ, τ. 3. Αθήνα: Ατραπός.

Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: Προσδοκίες, προοπτικές, όρια. Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διδακτική τους ετοιμότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement». *Urban Education*, 38(1), 77-133. Ανακτήθηκε στις 15 Νοεμβρίου, 2020 από: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0042085902238687>

Lareau, A. (1989). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Philadelphia: Falmer.

Lareau, A., & Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: Race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37–53. Ανακτήθηκε

στις 26 Νοεμβρίου, 2020 από:

[http://www.jstor.org/stable/2673185?casa\\_token=53cIyizQQJUAAAAA:eh4SyYXxbpDDrlCUUn s2WB2EbgpkytgUBF72dGEtlkExyLghRNwaFtcQygU81mOX9kjWKCuebZMhTkad6azQ2V5 xP8wqTVK2WP7m9mdfsredgQttu&seq=2#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/2673185?casa_token=53cIyizQQJUAAAAA:eh4SyYXxbpDDrlCUUn s2WB2EbgpkytgUBF72dGEtlkExyLghRNwaFtcQygU81mOX9kjWKCuebZMhTkad6azQ2V5 xP8wqTVK2WP7m9mdfsredgQttu&seq=2#page_scan_tab_contents)

Λεμονίδης, Χ., Τσακίριδου, Ε., & Μαρκάδας, Σ. (2009). *Διερεύνηση της Εμπλοκής των Γονέων στη Μαθηματική Εκπαίδευση των Παιδιών τους, Μαθηματική εκπαίδευση και οικογενειακές πρακτικές* Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΝ.Ε.ΔΙ.Μ (σσ. 89-99). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Löwenhielm, A., Marschall, G., Sayers, J., & Andrews, P. (2017, May). Swedish teachers' perspectives on parental involvement in children's early learning of number. In *Proceedings of NORMA 17: The Eighth Nordic Conference on Mathematics Education*. MND, Stockholm University. <https://www.researchgate.net/publication/319268312> (25/12/2019).

Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (2008), *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μάνεσης, Ν. (2004). *Κοινωνικές διαφοροποιήσεις στην επικοινωνία γονέων και δασκάλων*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. ΠΤΔΕ-Πανεπιστημίου Πατρών.

Μάνεσης, Ν. (2008). Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια*, Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 6, 173-191. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

McBride, B. & Lin, H. (1996). Parental involvement in prekindergarten at risk programs: Multiple perspectives. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 1, 349-392.

McBride, B., Schoppe-Sullivan, S. & Ho, M. (2005). The mediating role of fathers' school involvement on student achievement. *Applied Developmental Psychology*, 26, 201-216.

McCormick, M., Capella, E., O'Connor, E. & McClowry, S. (2013). Parent Involvement, Emotional Support and Behavior Problems. *The Elementary School Journal*, 114 (2), 277- 300.

Manz, P. H. , Fantuzzo, J. W. , & Power, T. J. (2004). Multidimensional assessment of family involvement among urban elementary students. *Journal of School Psychology*, 42(6), 461-475.



- Μανωλίτσης, Γ. (2004). Η εμπλοκή των γονέων στην προσχολική αγωγή. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 10(38), 121-145.
- Μανωλόπουλος, Σ. (2015). *Δρόμοι της εφηβείας: Χάρτες επαναλήψεων και φαντασιώσεων, πορείες παλινδρομήσεων και απαρτιώσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Μαρκάδας, Σ. (2010). *Η εμπλοκή και επιρροή των γονέων στη μάθηση των Μαθηματικών*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Φλώρινα.
- Marjoribanks, K. (1983). The evaluation of a family learning environment model. *Studies in Educational Evaluation*, 9(3), 343-351.
- Ματσαγγούρας, Η., (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα : Γρηγόρης
- Ματσαγγούρας, Η. & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 5-23.
- Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Σ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, 11, 27-41.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθόπουλου Σ., Κατσουλάκη Σ., Μαυρογιώργου Γ., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Αιολίαση Ανθρώπινου Δυναμικού (σελ. 93-135). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Menheere, A., & Hooge, E. (2010). Parental involvement in children's education: A review study about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of the European Teacher Education Network JETEN*, 6, 144-157. Ανακτήθηκε 29 Οκτωβρίου, 2020, από: <http://www.hva.nl/binaries/content/assets/subsites/kc-oo/publicaties/parental-involvement-in-childrens-education-menheere-en-hooge-2010-.pdf>.
- Moles, O. C. (1993). Collaboration between schools and disadvantaged parents: Obstacles and openings. Στο N. F. Chavkin (Ed.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 21-49). Albany: State University of New York.



Μπαρμπούτη, Ξ., Κουτσούρα, Π., Βλαχάκη, Θ., & Χριστοδουλίδου, Ε. (2009). Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών και η σχέση του με τη συνεργασία σχολείου οικογένειας. *Ρόπτρο*, 29, 13-17.

Μπόνια, Α., Μπούζος, Α. & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Α. Μπούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (επιμ.), *Σχολείο και οικογένεια*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, τ. 6 (69-95). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπόνια, Α. Β. (2010). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο Δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα.

Μπούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Λύχνος.

Μπούζος, Α. (2002). Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 15, 97 – 135.

Μπούζος, Α. (2003). Συνεργασία σχολείου γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, 68-86.

Μπούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2007). *Σχολείο, οικογένεια και κοινότητα: Αναπτύσσοντας τη συνεργασία*. Αθήνα: Ατραπός.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009), *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας, Θεωρητικές προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Newchurch, A. (2017). *The impact of paternal involvement on student success: school and family partnership from the perspective of parents and teachers*. Doctor of Education in Teacher Leadership Dissertations, Kennesaw State University

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1996). *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 21 – 33.

Ντινίδου, Χ. (2013). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Ιωάννινα.

Ξωχέλλης, Π. (1984). *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος. Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης

Nord, C. (1998). Father involvement in schools. Champaign, IL: *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education* (ERIC Document Reproduction Service No. ED419632).

Noye, D. & Piveteau, J (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, 104-108,110, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Oaks, J., & Lipton, M. (1990). *Making the best of schools. A handbook for parents, teachers and policymakers*. New Haven: Yale University Press

Olson, S.L., Ceballo, R., Park, C. (2002). Early problem behavior among children from low-income, mother-headed families: a multiple risk perspective. *Journal of clinical child and adolescent psychology*, 31, 419 – 430.

Pena, D. C. (2000). Parental Involvement: Influencing factors and Implications. *The journal of educational research*, 94(1), 42-54.

Penderi, E. (2011). Types of parental involvement in the Greek kindergarten. What do policy and research indicate? In E. Catarsi & J-P. Pourtois (Eds.), *Education familiale et services pour*

*l'enfance*. Acts de XIII Congrès Internationale de l'Association Internationale de Formation et de Recherche en Education Familiale (Premier Volume, pp. 202-206), Firenze, 17-19 Novembre.

Παπαδάκη – Μιχαηλίδη, Ε. (1998). *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων: η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1, 4-28. Ανακτήθηκε στις 3 Νοεμβρίου, 2020 από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/viewFile/8790/9011.pdf>

Pentini, a. A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο. Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εργαστήριο* (Εισ. – Επιμ. Χ. Γκόβαρης, Μτφρ. Μ. Τζουλιάνη). Αθήνα: Ατραπός.

Pomerantz, E.M., Moorman, E.A. & Litwack, S.D. (2007). The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410.

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή Εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Στο Α. Μπούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, τόμ. 6, (σσ. 193-217). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Reynolds, A. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(3), 441-462.

Rentzou, K. (2004). *Working with parents in the UK and Greek pre-school settings: a case study*. Unpublished MA dissertation, Brunel University, West London.

Rentzou, K. (2011). Parent - caregiver relationship dyad in Greek day care centers. *International Journal of Early Years Education*, 19(2), 163-177.

Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Ryan, B. & Adams, G. (1995). The family-school relationships model. In B. Ryan, G. Adam, T. Gullotta, R. Weissberg & R. Hampton (eds.), *Family-school connection theory: Research and practice* (3-28). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2008). Preschool-home cooperation in change. *International Journal of Early Years Education*, 16(2), 151-161.
- Sapungan, G. M. & Sapungan, R. M. (2014). Parental Involvement in Child's Education: Importance, Barriers and Benefits. *Asian Journal of Management Sciences & Education*, 3(2), 42-48
- Shartrand, A. M., Weiss, H. B., Kreider, H. M., & Lopez, M. E. (1997). New skills for new schools: Preparing teachers in family involvement (ED414254, Report). Ανακτήθηκε στις 02 Νοεμβρίου, 2020 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED414254.pdf>
- Schechter, R. S., & Sherri, L. D. (2008). Value added?: Teachers' investments in and orientations toward parent involvement in education. *Urban Education*, 44(1), 59-87.
- Scotte-Jones, D. (1995). Parent-child interactions and school achievement. In Ryan, B., Adam, G., Gullotta T., Weissberg, R. & Hampton, R. *Family-school connection: Theory, research and practice* (75-101). London: Thousand Oaks.
- Secada, W. G. (1989). Parent involvement in a time of changing demographics. *Arithmetic teacher*, 37 (4), 33
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting*, 6(1), 1-48.
- Simon, B. (2004). High school outreach and family involvement. *Social Psychology of Education*, 7(2), 185-209.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Slegers, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about parents in Education*, 1(0), 45-52.

Spera, C. (2005). A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146. Ανακτήθηκε στις 24 Νοεμβρίου, 2020 από: <https://search.proquest.com/docview/758481947?pq-origsite=gscholar>

Σακαλάκη, Μ. (1994). *Ψυχολογία της Επικοινωνίας. Θεωρητικά ρεύματα και προοπτικές της έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

Σνάνου, Ε., (1992). Το νέο σύστημα επνμόρφωσης των εκπαιδευτικών: επιστημονική ανανέωση επαγγελματική τυποποίηση;, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 18, 24- 27.

Σταμέλος, Γ. & Μπαρτζακλή, Μ. (2005). *Διερευνώντας τη σχέση εκπαιδευτικού – γονέων για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Σταυρίδου, Κ. (2015). *Γονεϊκή επίδοση στη σχολική επίδοση και στην κοινωνική προσαρμογή του παιδιού και ο ρόλος του πατέρα*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Stevenson, D. & Baker, D. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58(5), 1348-1357.

Sutherland, I. (2006). Parent-teacher involvement benefits everyone. *Early Child Development and Care*, 73 (1), 121-131

Στογιαννίδου, Αρ. (2006). Σύνδεση μαθητών και γονέων με το σχολείο, στο Ι. Μπίμπου – Νάκου και Αρ. Στογιαννίδου (Επιμ.) *Πλαίσια Συνεργασίας Ψυχολόγων και Εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο* (52 – 94). Αθήνα: Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός.

Συμεού, Α. (2003). Σχέσεις σχολείου –οικογένειας: Έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-103.

Theodorou, E. (2007). Reading between the lines: exploring the assumptions and implications of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1, 90-96.

Todd, E. S., & Higgins, S. (1998). Powerlessness in professional and parent partnerships. *British journal of Sociology of Education*, 19(2), 227-236. Ανακτήθηκε στις 24 Νοεμβρίου, 2020 από: <http://www.jstor.org/stable/pdf/1393069.pdf>

Tomlinson, S. (1991). *Teachers and parents: Home-school partnerships*. London: Institute for Public Policy Research.

Turney, K., & Kao, G. (2009). Barriers to School involvement: are immigrant parents disadvantaged? *The journal educational Research*.

Τσιμπουκλή, Α. & Φίλλιπς, Ν. (2010). *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*. 1<sup>η</sup> διδακτική ενότητα: Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικό Υλικό προγράμματος εκπαίδευσης από απόσταση διάρκειας 100 ωρών στα πλαίσια του έργου «Προγράμματα Δια Βίου Εκπαίδευσης στα Κ.Ε.Ε. και στο Κ.Ε.Ε.ΕΝ.ΑΠ». Αθήνα: Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Tveit, A. D. (2009). A parental voice: parents as equal and dependent—rhetoric about parents, teachers, and their conversations. *Educational Review*, 61(3), 289-300. Ανακτήθηκε στις 26 Νοεμβρίου, 2020 από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00131910903045930?needAccess=true>

Vaden-Kierman, N. (2005). *Parents' reports of School Practices to Provide Information to Families: 1996 & 2003*. National Center for Educational Statistics, National Household Education Surveys Program, U.S. Department of Education Sciences, ERIC (28/7/2016).

Vincent, C., & Martin, J. (2002). Class, culture and agency: Researching parental voice. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 23(1), 108- 127. Ανακτήθηκε στις 23 Νοεμβρίου, 2020 από: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/01596300220123079?needAccess=true>

Vincent, C. (2001). Social class and parental agency. *Journal of Education Policy*, 16 (4), 347-364.

Vverman, V., & Vettenburg, N. (2009). School well-being among young people: is it influenced by the parents' socioeconomic background? *Educational Studies*, 35(2), 191- 204.

Walker, J. M., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M., & Hoover-Dempsey, K.V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *The Elementary School Journal*, 106(2), 85-104. Ανακτήθηκε στις 8 Νοεμβρίου, 2020

από:<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=57C2AF668FD3322EC81E5647FB36D373?doi=10.1.1.506.960&rep=rep1&type=pdf>

West, A., & Noden, P. (1998). Parental Involvement in education in and out of school. *British Educational research journal*, 24(4), 461 – 485.

White, K., Taylor, M. & Moss, V. (1992). Does research support claims about the benefits of involving parents in early intervention programs? *Review of Educational Research*, 62 (1), 91-125.

Χαλδούπης, Ε. (2008). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Φθιώτιδας, αναφορικά με τη συνεργασία – επικοινωνία σχολείου και οικογένειας*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Χάρης, Κ., (1982). Κατάλληλες μορφές οργάνωσης της ενδο-υπηρεσιακής επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 9, 55-58.

Χατζηδάκη, Α. (2007). Η εμπλοκή Αλβανών μεταναστών στην εκπαίδευση των παιδιών τους: Μια εμπειρική έρευνα. Στο Χ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδοροπούλου & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής* 133 - 152. Αθήνα: Ατραπός.

Χριστοφοράκη, Σ. (2011). *Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας* στο: [http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/8/0/6/metadata-dlib57f78da99163a31139903f2b453fcc7e\\_1304413408.tkl](http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/8/0/6/metadata-dlib57f78da99163a31139903f2b453fcc7e_1304413408.tkl)

Ψάλτη, Α. & Γαβριηλίδου, Μ. (1995). Συνεργασία Γονιών-Σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία στην Ελλάδα; (Μέρος 1ο). *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 85, 71-75.

Zimmerman, B. & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: the mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs.» *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ : ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Θέμα: Σχέση σχολείου – οικογένειας : Γονική εμπλοκή και μαθησιακή διαδικασία.

Σκοπός έρευνας: Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Πηγή δεδομένων: συνέντευξη ατομική, ημιδομημένη, με ανοικτού τύπου ερωτήσεις

Πληροφορίες Συνέντευξης:

- Τόπος: .....
- Ημερομηνία: .....
- Ώρα:.....
- Άτομο που παίρνει τη Συνέντευξη:.....
- Άτομο που δίνει τη Συνέντευξη (ψευδώνυμο).....
- Διάρκεια: 30-45'.

Δικαιώματα και Υποχρεώσεις: Η ερευνήτρια δικαιούται να καταγράψει και να χρησιμοποιήσει το περιεχόμενο των συνεντεύξεων στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Οι συμμετέχοντες έχουν το δικαίωμα διατήρησης της ανωνυμίας τους και υπαναχώρησης από τη συνέντευξη στην οποιαδήποτε φάση της χωρίς περαιτέρω δεσμεύσεις. Επίσης έχουν δικαίωμα να λάβουν αντίγραφο της ερευνητικής έκθεσης.

### ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

#### A. Εισαγωγικές ερωτήσεις

- Ερωτήσεις σχετικά με δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, οικογενειακή κατάσταση, χρόνια και είδος προϋπηρεσίας κ.λπ.).
- Πώς αντιλαμβάνεστε τον όρο γονική εμπλοκή; Τι σημαίνει για σας;



- Παρατηρείτε γονική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών που φοιτούν στην τάξη σας;

**1<sup>ος</sup> Θεματικός άξονας: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εκδήλωση της γονικής εμπλοκής στην μαθησιακή διαδικασία και τους παράγοντες που την επηρεάζουν.**

1. Ποιοι παράγοντες που σχετίζονται με το παιδί πιστεύετε ότι επηρεάζουν τη γονική εμπλοκή στη μαθησιακή διαδικασία;
2. Ποιοι παράγοντες που σχετίζονται με τους γονείς πιστεύετε ότι επηρεάζουν την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία;
3. Με ποιους τρόπους πιστεύετε ότι οι γονείς εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού εντός σχολικού περιβάλλοντος;
4. Με ποιους τρόπους πιστεύετε ότι οι γονείς εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία του παιδιού τους εντός και εκτός σπιτιού;
5. Ποια θεωρείτε ότι είναι τα οφέλη που προκύπτουν για τους ίδιους αλλά και για το παιδί από την ενεργή συμμετοχή των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους;

**2<sup>ος</sup> Θεματικός άξονας: Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις μεθόδους ενίσχυσης της γονικής εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία και την ανάγκη επιμόρφωσής τους προς αυτήν την κατεύθυνση.**

1. Με ποιους τρόπους επιδιώκετε τη συνεργασία με τους γονείς σε ζητήματα που αφορούν στη μαθησιακή διαδικασία στο σχολείο;
2. Πόσο συχνά ενθαρρύνετε τους γονείς στη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία στο σπίτι και με ποιον τρόπο; Μπορείτε να αναφέρετε ορισμένα παραδείγματα;
3. Πόσο σημαντικός και ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος σας στην εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία;
4. Θεωρείτε ότι έχετε τις απαραίτητες γνώσεις για να απευθύνεστε προς και να προσεγγίζετε επικοινωνητικά τους γονείς των μαθητών σας;

**3<sup>ος</sup> Θεματικός άξονας:** Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την ιδέα επιμόρφωσής τους σε επικοινωνιακές τεχνικές για την καλύτερη συνεργασία σχολείου - οικογένειας.

1. Πιστεύετε ότι το θέμα της επιμόρφωσης στην επικοινωνία σχολείου – οικογένειας είναι τόσο ενδιαφέρον που θα έπρεπε να συμπεριληφθεί στα προγράμματα επιμόρφωσης ή εκπαίδευσης δασκάλων;
2. Σε ποιους τομείς θεωρείτε ότι θα ήταν χρήσιμη για εσάς η ενημέρωση σε θέματα συνεργασίας σχολείου οικογένειας;
3. Από ποιους φορείς θεωρείτε ότι πρέπει να λαμβάνει χώρα αυτή η ενημέρωση;