

## Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών

### Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών στην Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΕΚΕ)

#### Διπλωματική Εργασία

#### Η Συμμετοχή σε Σχολή Γονέων και η επίδραση που έχει στη Γονεϊκή Εμπλοκή των Γονέων



Βασιλική Τζώρτζη

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Ουρανία Μπουσίου

Πάτρα, Αύγουστος 2021

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

Η Συμμετοχή σε Σχολή Γονέων και η επίδραση που έχει στη  
Γονεϊκή Εμπλοκή των Γονέων

Βασιλική Τζώρτζη

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Ουρανία Μπουσίου

ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Μαρία Καγιαβή

ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Αύγουστος 2021

*Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Εκπαίδευση ενηλίκων» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Ε.Α.Π.)*

*Οφείλω λοιπόν, πριν την παρουσίαση της συγκεκριμένης έρευνας να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους ανθρώπους που γνώρισα και συνεργάστηκα για να επιτευχθεί η παρούσα εργασία.*

*Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές στα γνωστικά αντικείμενα του μεταπτυχιακού «Εκπαίδευση ενηλίκων» τόσο για την επιστημονική τους κατάρτιση όσο και για τη συμβολή τους στις γνώσεις που αποκόμισα καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής μου. Ιδιαίτερες ευχαριστίες όμως θα ήθελα να δώσω στην καθηγήτριά μου και επιβλέπουσα στην παρούσα Διπλωματική εργασία κυρία Ουρανία Μπουσίου για την επιστημονική καθοδήγησή της, τις εύστοχες - εποικοδομητικές συμβουλές σε όλα τα στάδια εκπόνησης της εργασίας, την γενικότερη συμπαράσταση και την εμπιστοσύνη που έδειξε.*

*Βεβαίως, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τη συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια κύρια Μαρία*

*Καγιαβή για τα θετικά της σχόλια στην παρούσα εργασία.*

*Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που στάθηκε αρωγός σε όλη τη διάρκεια των σπουδών.*

## Περίληψη

**Υπόβαθρο:** Η συμμετοχή στις σχολές γονέων συνεπάγεται σημαντικές θετικές επιδράσεις για τη γονεϊκή εμπλοκή. Η εξέταση της εμπειρίας των γονέων από την παρακολούθηση σχετικών σχολών υπό το πρίσμα της τρέχουσας πανδημίας είναι αναγκαία, δεδομένου πως ενδεχομένως οι σχετικές εμπειρίες να διαφοροποιούνται σημαντικά τη δεδομένη χρονική περίοδο.

**Στόχος:** Στη συγκεκριμένη εργασία επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η απόκτηση εμπειριών των γονέων από τη συμμετοχή τους σε σχολές γονέων. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν ζητήματα που αφορούν την αποτίμηση των συμμετεχόντων σε σχολές γονέων και οι επιδράσεις που δέχτηκαν από τη γονεϊκή εμπλοκή, η ευρύτερη επίδραση που ασκείται μέσω της συμμετοχής σε σχολές γονέων, η εμπειρία της παρακολούθησης σχολής γονέων σε περιόδους κρίσης, όπως η υγειονομική κρίση COVID-19, τα εμπόδια συμμετοχής και οι προτάσεις των γονέων για αναδιαμόρφωση της λειτουργίας των σχολών.

**Μεθοδολογία:** Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 10 συμμετεχόντων με τη χρήση ενός ημι-δομημένου οδηγού συνέντευξης. Επιπροσθέτως, στους συμμετέχοντες δόθηκε μια σχετική φόρμα καταγραφής εμπειριών. Διευκρινίζεται ότι οι συμμετέχοντες είχαν ολοκληρώσει την παρακολούθησή τους σε σχολές γονέων κατά τους τελευταίους τρεις μήνες. Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση θεματικής ανάλυσης περιεχομένου.

**Αποτελέσματα:** Σε συνάρτηση με τους σχετικούς στόχους που τέθηκαν, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι: α) η συμμετοχή σε σχολές γονέων συνεπάγεται θετικές επιδράσεις για το ρόλο των γονέων και ενισχύει τη γονεϊκή τους εμπλοκή β) οι σχολές γονέων βοηθούν τους γονείς να ανταποκριθούν στις προκλήσεις της τρέχουσας πανδημίας γ) ο περιορισμένος χρόνος και η απουσία υποστήριξης από μέλη του άμεσου περιβάλλοντος συνιστούν βασικά εμπόδια στη συμμετοχή στις σχολές γονέων δ) οι συμμετέχοντες θεωρούν πως το πρόγραμμα είναι αναγκαίο να προσαρμόζεται στις ανάγκες της εκάστοτε ηλικιακής ομάδας γονέων.

**Συμπεράσματα:** Μέσω της συγκεκριμένης μελέτης αναδεικνύεται ο κεντρικός ρόλος των σχολών γονέων στη βελτίωση της γονεϊκής εμπλοκής. Οι σχολές γονέων φαίνεται να έχουν έναν σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση των γονέων, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στις ανάγκες της πανδημίας. Οι σχολές γονέων θα μπορούσαν να αναδιαμορφώσουν το επιμορφωτικό περιεχόμενο με βάση τις ανάγκες της εκάστοτε

ηλικιακής ομάδας και να χρησιμοποιήσουν ψηφιακές μεθόδους ασύγχρονης διδασκαλίας για τη βελτίωση του έργου τους, δεδομένου πως ορισμένοι γονείς αδυνατούν να συμμετάσχουν λόγω περιορισμένου χρόνου.

**Λέξεις – Κλειδιά:** γονεϊκή εμπλοκή, εκπαίδευση ενηλίκων, πανδημία, σχολές γονέων

# Participation in Parenting School and its effect on Parental Involvement of Parents

Vasiliki Tzortzi

## Abstract

**Background:** Participation in parenting schools implies significant positive effects on parental engagement. Examining parents' experience of attending relevant schools in the light of the current pandemic is necessary, as it is possible that relevant experiences may vary significantly in the given time period.

**Aim:** In this study, an attempt was made to investigate parents' experiences of attending parenting schools. Specifically, issues relating to participants' evaluations of parenting school participants and the effects they received from parental involvement, the wider impact exerted through participation in parenting schools, the experience of attending parenting school in times of crisis such as the COVID-19 health crisis, barriers to participation and parents' suggestions for reconfiguring the operation of the schools were examined.

**Methodology:** The survey was conducted with a sample of 10 participants using a semi-structured interview guide. In addition, participants were given a relevant experience recording form. It was clarified that participants had completed their attendance at parenting schools in the last three months. Data analysis was conducted using thematic content analysis.

**Results:** In line with the relevant objectives set, the results of the survey showed that: a) participation in parenting schools entails positive effects on the role of parents and enhances parental engagement b) parenting schools help parents to meet the challenges of the current pandemic c) limited time and lack of support from members of the immediate environment are key barriers to participation in parenting schools d) participants consider that the program needs to be adapted to the needs of the current pandemic and that it is necessary to adapt the program to the needs of the individual child.

**Conclusions:** Through this study we highlight the central role of parenting schools in improving parental engagement. Parenting schools appear to have an important role in empowering parents to respond to the needs of the pandemic. Parenting schools could redesign the training content based on the needs of the age group and use digital asynchronous teaching methods to improve their work, as some parents are unable to participate due to time constraints.

**Keywords:** lifelong learning; pandemic; parent schools parental involvement



## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract .....	vii
Περιεχόμενα .....	ix
Κατάλογος Γραφημάτων.....	xi
Κατάλογος Πινάκων .....	xii
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xiii
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> : Εισαγωγή .....	1
1.1 Η σημασία και η αναγκαιότητα της έρευνας.....	1
1.2 Η σημασία και η αναγκαιότητα της έρευνας.....	1
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> : Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	2
2.1 Η σημασία και η αναγκαιότητα της έρευνας .....	2
2.1.1 Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής.....	2
2.1.2 Η ιστορική αναδρομή της γονεϊκής εμπλοκής.....	3
2.1.3 Οι σύγχρονες τάσεις ως προς τη Γονεϊκή Εμπλοκή.....	6
2.1.4 Θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα για τη Γονεϊκή Εμπλοκή.....	8
2.1.5 Οι θετικές επιδράσεις και τα εμπόδια της Γονεϊκής Εμπλοκής .....	13
2.1.5.1 Οι θετικές επιδράσεις της Γονεϊκής Εμπλοκής.....	13
2.1.5.2 Τα εμπόδια της Γονεϊκής Εμπλοκής .....	17
2.1.6 Η Γονεϊκή Εμπλοκή των γονέων μαθητών από μη κυρίαρχες πολιτισμικά ομάδες .....	20
2.1.7 Η Γονεϊκή Εμπλοκή κατά τη διάρκεια της πανδημίας του .....	28
2.2 Σχολές Γονέων .....	30
2.2.1 Σχολές Γονέων και εκπαίδευση ενηλίκων .....	30
2.2.2 Το θεσμικό πλαίσιο των Σχολών Γονέων στην Ελλάδα .....	33
2.2.3 Η ανάγκη λειτουργίας των Σχολών Γονέων .....	35
2.2.4 Ο γονέας ως εκπαιδευόμενος .....	36
2.2.5 Καλές πρακτικές λειτουργίας των Σχολών Γονέων .....	37
2.2.6 Έρευνες για τη μελέτη των Σχολών Γονέων.....	38
Κεφάλαιο 3 <sup>ο</sup> : Μεθοδολογία της έρευνας .....	41
3.1 Φύση και σχεδιασμός της έρευνας.....	41
3.1.1 Μεθοδολογική προσέγγιση .....	41
3.1.2 Ημι-δομημένη συνέντευξη .....	41
3.1.3 Ελεύθερη καταγραφή εμπειριών .....	43
3.2 Συμμετέχοντες.....	43
3.3 Διαδικασία.....	52
3.4 Ανάλυση δεδομένων .....	53
Κεφάλαιο 4ο: Παρουσίαση και συζήτηση των εμπειρικών δεδομένων .....	56
Κεφάλαιο 5ο: Περιορισμοί και ισχυρά σημεία της έρευνας.....	67
5.1 Περιορισμοί.....	67
5.2 Ισχυρά σημεία .....	69
Κεφάλαιο 6ο: Συμπεράσματα και προτάσεις.....	71
Βιβλιογραφία.....	74
Παραρτήματα .....	85

Παράρτημα 1. Οι μετρήσεις της έρευνας.....	85
Παράρτημα 2. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων.....	88

## Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1: Το φύλο των συμμετεχόντων της έρευνας.....	45
Γράφημα 2: Η ηλικία των συμμετεχόντων της έρευνας .....	46
Γράφημα 3: Η γονεϊκή κατάσταση των συμμετεχόντων .....	47
Γράφημα 4: Ο αριθμός των παιδιών των συμμετεχόντων .....	48
Γράφημα 5: Το φύλο των παιδιών των συμμετεχόντων .....	49
Γράφημα 6: Το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων.....	50
Γράφημα 7: Τα άτομα του περιβάλλοντος που υποστηρίζουν την ανατροφή του παιδιού	51
Γράφημα 8: Η ικανοποίηση των συμμετεχόντων από το εισόδημα .....	52

## **Κατάλογος Πινάκων**

Πίνακας 1: Τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων .....	44
Πίνακας 2: Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας .....	55
Πίνακας 3: Οι επιμέρους και κεντρικές θεματικές της έρευνας .....	62

## Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

Ελληνόγλωσσες:

ΓΓΔΒΜ	Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης
ΔΕ	Διπλωματική Εργασία
ΔΕΠΥ	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητα
ΕΑΠ	Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
ΕΚΕ	Εκπαίδευση Ενηλίκων
ΕΠΑΕΚ	Επιχειρηματικό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης
ΗΠΑ	Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής
ΙΔΕΚΕ	Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων
ΙΝΕΔΙΒΙΜ	Ινστιτούτο Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης
ΝΠΙΔ	Νομικό Πρόσωπο Δημοσίου Δικαίου

Ξενόγλωσσες:

COVID-19    Coronavirus Disease 2019

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>: Εισαγωγή

### 1.1 Η σημασία και η αναγκαιότητα της έρευνας

Μία από τις πιο σημαντικές δομές της εκπαίδευσης ενηλίκων είναι οι σχολές γονέων. Το αντικείμενο αυτών των σχολών είναι ευρύ και αφορά τον οικογενειακό σχεδιασμό, αλλά και την ανάπτυξη των παιδιών, καθώς και τις σχέσεις των γονέων μεταξύ τους και με το γύρω περιβάλλον. Αναγνωρίζοντας το γεγονός ότι οι γονείς και τα παιδιά σήμερα καλούνται να βιώσουν ένα δύσκολο και σύνθετο περιβάλλον, αντιμετωπίζοντας οικονομικές και κοινωνικές προκλήσεις, αλλά και κρίσεις όπως αυτή που αντιμετωπίζουμε πρόσφατα λόγω της πανδημίας Covid-19, κρίθηκε απαραίτητο να εξεταστεί αν η συμμετοχή τους σε σχολές γονέων μπορεί να έχει θετική επίδραση στην γονεϊκή εμπλοκή. Για αυτό τον λόγο η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην επίδραση που έχει η συμμετοχή των ενήλικων γονέων σε σχολές γονέων στην ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας αναμένεται να οδηγήσουν σε συμπεράσματα σχετικά με το αν η συμμετοχή σε αντίστοιχα προγράμματα ενηλίκων έχει θετική επίδραση στην γονεϊκή εμπλοκή.

### 1.2 Η σημασία και η αναγκαιότητα της έρευνας

Ο στόχος της εργασίας είναι να καταλήξει σε συμπεράσματα σχετικά με την επίδραση που έχει η συμμετοχή των γονέων στην γονεϊκή εμπλοκή. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα παρακάτω:

- Ποια είναι η επίδραση στους γονείς μετά τη συμμετοχή τους στις σχολές γονέων;
- Ποια εμπόδια αντιμετωπίζουν οι γονείς κατά τη συμμετοχή τους στις σχολές γονέων;
- Ποια η λειτουργία των σχολών γονέων ως ομάδες διαχείρισης κρίσεων π.χ. πανδημία COVID-19; Μπορούν να βοηθήσουν/ενισχύσουν/καλύψουν τις ανάγκες των οικογενειών;
- Πως επιδρά η συμμετοχή στις σχολές γονέων στη γονεϊκή εμπλοκή;
- Πως εκτιμούν οι γονείς ότι θα μπορούσαν να βελτιωθούν οι σχολές γονέων;

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>: Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

### **2.1 Η σημασία και η αναγκαιότητα της έρευνας**

#### **2.1.1 Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής**

Η γονεϊκή εμπλοκή, στο βαθμό που σχετίζεται με τη βελτίωση της αποδοτικότητας και της ενεργούς συμμετοχής των παιδιών στο σχολείο, έχει απασχολήσει σοβαρά τη διεθνή επιστημονική κοινότητα. Αν και έχουν αρχικά διατυπωθεί αρκετές διαφωνίες, οι περισσότεροι ερευνητές υποστηρίζουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί θετικό στοιχείο για το σχολείο. Μέχρι σήμερα, έχουν ήδη παρέλθει τουλάχιστον 50 χρόνια αντίστοιχων ερευνών ως προς τον βαθμό επίδρασης που έχει η γονεϊκή εμπλοκή (Eipstein, 2001). Το ενδιαφέρον μάλιστα για την γονεϊκή εμπλοκή στρέφεται ακόμα περισσότερο στους γονείς του σήμερα, καθώς έχουν παρατηρηθεί μεγάλες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές, οι οποίες επηρεάζουν συνεχώς το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, με κυριότερη ίσως τη μετάβαση στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Berry & Sam, 2014). Πρόσφατες μελέτες έδειξαν ότι η συμβολή της οικογένειας στην εκπαίδευση του παιδιού είναι ιδιαίτερα σημαντική, αφού φαίνεται ότι συμβάλει σημαντικά στην αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη συμμετοχή του στο σχολείο (Moser et al., 2014). Προτού αναφερθούμε στο φαινόμενο της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση, είναι απαραίτητο να ορίσουμε το εν λόγω φαινόμενο και να εντοπίσουμε την εξελικτική του διαδρομή στη σύγχρονη εκπαίδευση. Αρχικά θα αναφερθούμε στους τρόπους με τους οποίους οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση, οι οποίοι είναι οι εξής: η παρουσία και ενεργητική συμμετοχή του ίδιου του γονέα στη σχολική πραγματικότητα του παιδιού, η υποστηρικτική συμμετοχή του γονέα κατά τη διάρκεια της μελέτης και η λήψη των αποφάσεων μαζί με το παιδί αναφορικά με το εκπαιδευτικό του μέλλον (Naimie et al., 2015).

Ως εκ τούτου, είναι εμφανές ότι η υποστήριξη που παρέχουν οι γονείς προς το παιδί δύναται να είναι άμεση, όπως για παράδειγμα στην περίπτωση της υποστηρικτικής συμμετοχής στην μελέτη, ή έμμεση, με τη συνέργειά τους στην ύπαρξη ενός αρμονικού οικογενειακού κλίματος που θα εξυπηρετούσε τη συγκέντρωση του παιδιού στη μελέτη. Όσον αφορά την άμεση υποστήριξη των γονέων, οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί αυτή είναι αρκετοί και αφορούν άλλους τομείς πέραν της υποστήριξης των

γονέων κατά τη μελέτη του παιδιού. Ειδικότερα, αυτή μπορεί να καταστεί δυνατή μέσα από διαδικασίες που αφορούν την οργάνωση του χρόνου ή και του χώρου του παιδιού, την τοποθέτηση ορίων αναφορικά με το χρόνο που καταναλώνει το παιδί μπροστά από τις οθόνες αλλά και το διάλογο γονέα – παιδιού σχετικά με την σχολική ζωή και σχολική πραγματικότητα του παιδιού, με τον οποίο εκδηλώνεται και το ενδιαφέρον του για την τελευταία (Naime et al., 2015).

### **2.1.2 Η ιστορική αναδρομή της γονεϊκής εμπλοκής**

Κάνοντας μια ιστορική αναδρομή στο παρελθόν προκειμένου να δούμε τις απαρχές της γονεϊκής εμπλοκής, φαίνεται ότι το πείραμα της γονεϊκής εμπλοκής εφαρμόστηκε για πρώτη φορά τον 20ο αιώνα, στα πειραματικά σχολεία του Αμβούργου της Γερμανίας. Συγκεκριμένα, το γερμανικό κρατίδιο, σε μία προσπάθεια εφαρμογής πρωτοποριακών μεταρρυθμίσεων δοκίμασε την γονεϊκή εμπλοκή προκειμένου να βελτιώσει τις επιδόσεις των παιδιών και την λειτουργία των σχολείων. Σύμφωνα με τα ιστορικά δεδομένα, στο τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου – συγκεκριμένα στις 2 Νοεμβρίου 1918 – μια μεγάλη ομάδα από εκπαιδευτικούς (2.300 άτομα) συγκάλεσε ένα συμβούλιο στο οποίο συζητήθηκαν ορισμένες μεταρρυθμίσεις για τις σχολικές μονάδες της περιοχής. Μια εξ΄ αυτών αφορούσε την τροποποίηση και αντικατάσταση του συστήματος που ήδη ίσχυε στα σχολεία της περιοχής, δηλαδή την κατανομή των μαθητών με βάση την κοινωνική ασφάλιση της οικογένειας με ένα σύστημα παροχής ισότιμης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές, και για τους έχοντες κοινωνικής ασφάλισης αλλά και για τους μη έχοντες. Επιπλέον, άλλες προτάσεις είχαν να κάνουν με τη διακοπή των μαθημάτων θρησκευτικού περιεχομένου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των μαθητών αλλά και την αυτοδιοίκηση των σχολείων από συλλόγους γονέων και παιδαγωγών. Οι σύλλογοι αυτοί θα αποφάσιζαν για λειτουργικά θέματα των σχολικών μονάδων, αποκόποντας με τον τρόπο αυτό την κυβέρνηση από τα διοικητικά θέματα της εκπαίδευσης (Mayer, 2014; Roith, 2014).

Η στοχοθεσία και η προσήλωση των εξεγερμένων εκπαιδευτικών του Αμβούργου στην προαναφερόμενη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του Υπουργείου είχε ως αποτέλεσμα την ολοκλήρωση μερικών μόνο μεταρρυθμιστικών προτάσεων για την εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, δύο χρόνια αργότερα, η ομάδα που ασχολήθηκε να προωθήσει τα θέματα



της μεταρρύθμισης στην εκπαίδευση κατάφερε να προωθήσει νομοσχέδιο για την παιδεία στο οποίο δινόταν μεγαλύτερη αυτονομία στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Για παράδειγμα, η εκλογή των διευθυντών των σχολικών μονάδων που μέχρι πρότινος γινόταν από την κυβέρνηση, με τις νέες διατάξεις διενεργείται πλέον από τους εκπαιδευτικούς της εκάστοτε μονάδας με τη συμμετοχή των συλλόγων γονέων των οποίων η θητεία ήταν τριετής (Roith, 2014).

Παρόμοιες προσπάθειες έλαβαν χώρα και σε σχολεία της Ισπανίας ανάμεσα στις δεκαετίες του '20 και του '30. Οι προσπάθειες αυτές πραγματοποιήθηκαν από πρόσωπα της αριστερής ιδεολογίας και έλαβαν τέλος με την κυβέρνηση του Φράνκο, ο οποίος κυβέρνησε την Ισπανία από το 1936 ως το 1975 και εξόρισε τους αριστερούς μεταρρυθμιστές (Andes, 2014).

Το πρώτο μεταρρυθμιστικό σχολείο της Ισπανίας τέθηκε σε λειτουργία το 1906 στην Καταλονία, επηρεάζοντας τη λειτουργία και άλλων παρεμφερών σχολείων στην ίδια περιοχή τα οποία και υιοθέτησαν μετά από 5 χρόνια το ίδιο μοντέλο διοίκησης. Ανάλογες απόπειρες πραγματοποιήθηκαν μετά από μια δεκαετία σε μεγάλες πόλεις της Ισπανίας, όπως η Μαδρίτη και η Βαρκελώνη. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα εν λόγω σχολεία κατόρθωσαν να διατηρήσουν ένα σημαντικό ποσοστό της αυτονομίας τους σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσής τους, παρά το ότι χρηματοδοτούνταν και τελούνταν υπό τη διοίκηση της τότε κυβέρνησης. Επιπροσθέτως, πραγματοποιήθηκαν μεταρρυθμιστικές απόπειρες του προγράμματος εκπαίδευσης των σχολικών μονάδων της χώρας, το οποίο ονομάστηκε «Νέο Σχολείο» και τέθηκε ως πρόταση το 1918 από μερικούς εκπαιδευτικούς αριστερής ιδεολογίας. Κεντρικό χαρακτηριστικό του προαναφερθέντος σχολείου αποτελούσε η εξάλειψη διακρίσεων σχετικών με τα θρησκευτικά πιστεύω, το φύλο και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών (Andes, 2014).

Αναφορικά με τις μεταρρυθμιστικές ενέργειες και προτάσεις των σχολικών μονάδων εκείνης της περιόδου, οι σημαντικότερες που αξίζει να σημειωθούν είναι οι εξής (Andes, 2014):

- Οι γονείς αποκτούσαν ενεργό ρόλο συγκροτώντας συνελεύσεις στο σχολείο, μέσα από τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούσαν το εκπαιδευτικό περιεχόμενο αλλά και την οργάνωση της εκπαίδευσης για την επόμενη σχολική χρονιά.
- Πέραν των ανωτέρω δράσεων στις οποίες οι γονείς είχαν ενεργή εμπλοκή, υιοθετήθηκε η συμμετοχή τους και σε άλλα θέματα που ως τότε θεωρούνταν αποκλειστικό προνόμιο των εκπαιδευτικών, όπως είναι η συμμετοχή τους στις τακτικές συνελεύσεις για τα σημαντικά ζητήματα της σχολικής μονάδας.
- Όσον αφορά τους μαθητές, άρχισαν να έχουν λόγο στη διδακτική ύλη την οποία προτιμούσαν να διδαχθούν από τους εκπαιδευτικούς στην ώρα του μαθήματος.
- Οι μέχρι τότε συνέπειες για εκδήλωση παραβατικότητας των μαθητών στο χώρο του σχολείου έπαψαν να ισχύουν.
- Το μεγαλύτερο ποσοστό του εκπαιδευτικού προσωπικού απαρτιζόνταν πλέον από γυναίκες, καθώς μέχρι πρότινος όλοι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων ήταν άνδρες.
- Σε γενικότερο πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός κινήθηκε προς την κατεύθυνση μιας λιγότερο επικριτικής και εξουσιαστικής διδασκαλίας.

Με βάση τα ανωτέρω, εντός του ευρύτερου πλαισίου μεταρρυθμίσεων των σχολείων της Ισπανίας υπήρξαν και σχετικές πρωτοβουλίες για την αύξηση της εμπλοκής των γονέων στο σχολικό περιβάλλον. Οι μεταρρυθμιστικές ενέργειες των σχολικών μονάδων της Ισπανίας ακολούθησαν πιστά το μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα της Σχολής του Αμβούργου. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μεταρρυθμίσεις που αφορούσαν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό των σχολείων της Ισπανίας, πραγματοποιήθηκαν ύστερα από συναντήσεις που μεσολάβησαν μεταξύ εκπαιδευτικών της Σχολής Αμβούργου και των σχολείων της Ισπανίας (Andes, 2014). Συνεπώς, συμπεραίνουμε ότι οι ανωτέρω μεταρρυθμιστικές ενέργειες που εφαρμόστηκαν στις σχολικές μονάδες της Ισπανίας αλλά και του Αμβούργου, οδήγησαν σε αυξημένη γονεϊκή εμπλοκή στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Αξίζει να επισημανθεί πως η εν λόγω αυξημένη γονεϊκή εμπλοκή βρίσκεται σε σύμπλευση με τις αρχές και τις αξίες της σύγχρονης εκπαίδευσης, όπου προάγεται ο ενεργός ρόλος του γονέα στο σχολικό περιβάλλον (Đurišić & Bunijevac, 2017; Oswald et al., 2018).

Οι δεκαετίες που ακολούθησαν βρήκαν τους γονείς σε όλες τις ανεπτυγμένες χώρες να συμμετέχουν και να εμπλέκονται με ενεργό τρόπο στη σχολική ζωή των παιδιών τους.

Ωστόσο, η εμπλοκή των γονέων στα σχολικά δρώμενα συνιστά περισσότερο ένα φαινόμενο με πολλές επιμέρους διαστάσεις παρά ένα μονοδιάστατο φαινόμενο, καθώς η εμπλοκή του δύναται να υφίσταται τόσο με άμεσο τρόπο – όπως για παράδειγμα με την υποστήριξη του κατά τη διάρκεια της μελέτης στο σπίτι – όσο και με την υποστήριξη του με διάφορους τρόπους στον ίδιο τον χώρο του σχολείου. Στη χώρα μας, η γονεϊκή εμπλοκή βρίσκει έκφραση μέσω της βοήθειας στα σχολικά μαθήματα του παιδιού αλλά και την ενεργό συμμετοχή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα. Αξίζει να σημειωθεί πως οι γονείς φαίνεται να παρέχουν μεγαλύτερη υποστήριξη στη βοήθεια των παιδιών αναφορικά με τη μελέτη τους και λιγότερη σχετικά με τη συμμετοχή τους στα δρώμενα του σχολείου (Στουρνάρα, 2018).

### **2.1.3 Οι σύγχρονες τάσεις ως προς τη Γονεϊκή Εμπλοκή**

Θεωρητικές και ερευνητικές μελέτες που πραγματοποιήθηκαν κατά τις τελευταίες δεκαετίες, αναδεικνύουν τη θετική αλληλεπίδραση η οποία υπάρχει μεταξύ της γονεϊκής εμπλοκής και του πλαισίου στο οποίο το άτομο μεγαλώνει και αναπτύσσεται. Η εκπαιδευτική πολιτική έχει βασιστεί παράλληλα στην αποκέντρωση και την αυτονομία των σχολείων σε τοπικό επίπεδο, έτσι ώστε η σχολική κοινότητα να είναι περισσότερο ανοιχτή προς την κοινωνία (Busemeyer, 2012; Seginer, 2006) και οι γονείς να μπορούν να συμμετέχουν περισσότερο στα δρώμενα του σχολείου. Οι σχολικές μονάδες σήμερα είναι περισσότερο δημοκρατικές απέναντι στους γονείς και ο τρόπος λειτουργίας και διαχείρισής τους προάγει την αξία της ισότητας, κάτι που σημαίνει ότι οι γονείς έχουν περισσότερα δικαιώματα να συμμετέχουν στα κοινά του σχολείου (Mncube & Mafora, 2013; Theodorou, 2007) και να διεκδικούν την φωνή που πρέπει να έχουν μέσα στην επίσημη εκπαίδευση του κάθε παιδιού.

Συνεπώς, η γονεϊκή εμπλοκή αναδεικνύει τη σημασία που έχει ο κοινωνικός χαρακτήρας της μάθησης και της επαφής του παιδιού, αλλά και των ίδιων των γονέων με την κοινωνία και το σχολείο ταυτόχρονα, δράσεις οι οποίες προάγουν την συνεργασία μεταξύ των φορέων της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Παράλληλα, η γονεϊκή εμπλοκή επιτρέπει στο παιδί να λειτουργήσει περισσότερο αρμονικά μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας, καθώς οι ίδιοι οι γονείς γνωρίζουν τα προβλήματα που πιθανότατα αντιμετωπίζει στο

σχολείο με αποτέλεσμα να μπορούν να προσεγγίσουν το παιδί με έναν περισσότερο ολοκληρωμένο τρόπο (Χατζηχρήστου, 2004).

Ωστόσο, έως και σήμερα δεν υπάρχει μία κοινή συνισταμένη ως προς τη σημασία που έχει η γονεϊκή εμπλοκή στην πρόοδο του παιδιού σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι παρόλο που υπάρχουν αρκετά επιστημονικά ευρήματα και στην Ελλάδα, αλλά και στο εξωτερικό, η φύση και η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής παραμένει ακόμα ένα θέμα προς διερεύνηση. Το ζήτημα της γονεϊκής εμπλοκής σε θεωρητικό αλλά και σε πρακτικό επίπεδο δημιουργεί δυσκολίες όταν καλούμαστε να το προσεγγίσουμε (Gorard & See, 2013), καθώς η φύση του είναι πολυσύνθετη. Ωστόσο, η γονεϊκή εμπλοκή αναδεικνύει το διπλό ρόλο τον οποίο έχουν οι γονείς απέναντι στο σχολείο, ο οποίος δεν είναι άλλος από την κατάθεση απόψεων σε σχέση με τις σχολικές εμπειρίες που έχει το παιδί, αλλά και την αλληλεπίδραση που οι ίδιοι οι γονείς έχουν με αυτό, ως βασικοί φορείς της εκπαίδευσής του (LaRocque et al., 2011; Machen et al., 2005).

Λόγω των δύο παραμέτρων αυτών, φαίνεται ότι οι περισσότερες έρευνες σήμερα που έχουν σχέση με την γονεϊκή εμπλοκή επικεντρώνονται στις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι γονείς ως προς την επικοινωνία και την συχνότητα επικοινωνίας με το σχολείο και λιγότερο στις πρακτικές που ακολουθούν οι γονείς στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν το κατάλληλο πλαίσιο στο σπίτι. Συνεπώς, η γονεϊκή εμπλοκή χρειάζεται ακόμα και σήμερα περαιτέρω έρευνα για την καλύτερη αποτύπωση του φαινομένου. Μάλιστα, πρέπει να ειπωθεί, ότι συχνά η γονεϊκή εμπλοκή εκλαμβάνεται ως η συμμετοχή της μητέρας στις καθημερινές δραστηριότητες του σχολείου και του σπιτιού, καθώς οι περισσότερες έρευνες έχουν επικεντρωθεί στον ρόλο της μητέρας και όχι στον ρόλο του πατέρα (Parke, 2000). Με βάση την υφιστάμενη γνώση, η γονεϊκή εμπλοκή αφορά τη συμμετοχή και τη συχνότητα συμμετοχής των δύο γονέων στις πρακτικές που ακολουθούν οι ίδιοι και στο σπίτι όσον αφορά το παιδί τους, αλλά και στην συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα. Ωστόσο, τα σχήματα τα οποία σε θεωρητικό επίπεδο χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν την εμπλοκή του πατέρα σε σύγκριση με την εμπλοκή της μητέρας στην καθημερινότητα του παιδιού, διαφοροποιούνται, κάτι το οποίο σημαίνει ότι δεν υπάρχει κοινή συνισταμένη για τις διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής των δύο γονέων ανάλογα με το φύλο τους. Επομένως, η γονεϊκή εμπλοκή είναι ένα θέμα το οποίο θα πρέπει να ανταποκρίνεται στους ρόλους και τις συμπεριφορές και των δύο φύλων, αλλά

και των άλλων ατόμων που έχουν σχέση με την φροντίδα του παιδιού και την εκπαίδευσή του (Kim & Hill, 2015). Σε κάθε περίπτωση, είτε πρόκειται για την μητέρα, είτε για τον πατέρα, είτε για άλλο άτομο το οποίο φροντίζει το παιδί, η γονεϊκή εμπλοκή είναι μία σχέση η οποία αναπτύσσεται μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας και η οποία ισχυροποιείται όταν είναι αποδοτική η λειτουργία του οικογενειακού και εκπαιδευτικού πλαισίου, αν και έργο της συνεργασίας είναι δύσκολο και ταυτόχρονα αναγκαίο λόγω προϋπαρχόντων κοινωνικών προβλημάτων και λόγω της υφιστάμενης υγειονομικής κρίσης (Buza & Hysa, 2020; Lebow, 2020; Xue et al., 2021). Μάλιστα, οι πρακτικές των γονέων δεν εμπίπτουν πάντα σε ένα πλέγμα αποδεκτών πρακτικών και δεν είναι πάντα ορατές κάτι που σημαίνει ότι κάποιοι από τους γονείς θεωρούνται ως μη ορατοί στα πλαίσια του σχολείου, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζονται αδιάφορα και να μην μπορούν ή να μην θέλουν να εμπλακούν στην εκπαίδευση του παιδιού (Penderi & Petrogiannis, 2017).

## **2.1.4 Θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα για τη Γονεϊκή Εμπλοκή**

Όπως προαναφέρθηκε, το σχολείο και η οικογένεια έχουν μία άρρηκτη σχέση μεταξύ τους η οποία είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη του παιδιού. Η δημιουργία μίας καλής σχέσης ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο επηρεάζει την εκπαίδευση του παιδιού και για το λόγο αυτό, έχει αναδειχτεί η σημασία της ανάπτυξης μοντέλων που εξηγούν την αναγκαιότητα της ανάμειξης της οικογένειας στα σχολικά δρώμενα.

### **Σταδιακό μοντέλο**

Το πρώτο μοντέλο το οποίο συναντάμε είναι το σταδιακό μοντέλο το οποίο έχει βασιστεί στις θεωρίες των Piaget και Erikson και το οποίο έχει χρησιμοποιήσει ως βάση την ανάπτυξη του παιδιού στο πλαίσιο του χρόνου. Έτσι, το παιδί περνάει κάποια στάδια τα οποία έχουν καθοριστεί χρονικά και τα οποία ξεκινούν από την οικογένεια και μετά από το σχολείο ενώ στο τέλος, το παιδί ενηλικιώνεται. Στο μοντέλο ωστόσο αυτό δεν υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου και οικογένειας, καθώς η ευθύνη έχει προσδιοριστεί μόνο σε χρονικό επίπεδο και ολοκληρώνεται όταν το παιδί εισάγεται στο σχολείο (Γεωργίου, 2000).

### **Οργανισμικό μοντέλο**

Το δεύτερο μοντέλο είναι το οργανισμικό μοντέλο το οποίο έχει διατυπωθεί από τους Parsons και Weber τις χρονιές 1959 και 1974, αντίστοιχα. Με βάση το μοντέλο αυτό, για να μπορεί το σχολείο να λειτουργήσει σωστά, θα πρέπει να υπάρχουν σαφείς αρμοδιότητες από πλευράς των δύο μερών και να μην υπάρχει επικάλυψη ρόλων. Στο μοντέλο αυτό, ο τρόπος λειτουργίας και διοίκησης των σχολείων αποθαρρύνει την συνεργασία με την οικογένεια, καθώς το σχολείο είναι διστακτικό να συνεργαστεί με τους γονείς. Έτσι, η όποια συνεργασία γίνεται μόνο όταν παρουσιάζονται προβλήματα συμπεριφοράς και προβλήματα στις επιδόσεις του μαθητή (Γεωργίου, 2000).

### **Οικοσυστημικό μοντέλο**

Το οικοσυστημικό μοντέλο είναι ένα μοντέλο το οποίο αναπτύχθηκε το 1979 με βάση την συστημική προσέγγιση και στο οποίο είναι επιθυμητή η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, αλλά και αυτονόητη, καθώς και τα δύο αποτελούν μέρη του ίδιου συστήματος. Έτσι, το άτομο είναι μέρος μίας σειράς συστημάτων μέσα στα οποία αναπτύσσεται και εξελίσσεται και στο οποίο υπάρχουν αρκετές παράμετροι οι οποίες παίζουν ρόλο και ασκούν επίδραση στο άτομο. Τέτοιες παράμετροι είναι η κουλτούρα και οι αξίες που έχει, ενώ το σύστημα επηρεάζεται και από αρχές έξω από αυτό, όπως για παράδειγμα οι αποφάσεις του κράτους, το έθνος, το διαδίκτυο, οι τεχνολογίες και άλλα. Μέσα στα συστήματα αυτά, το άτομο αλληλεπιδρά σε όλη τη διάρκεια της ζωής του και για το λόγο αυτό το παιδί δέχεται αρκετή επιρροή από όλους τους παράγοντες, ιδίως ωστόσο επηρεάζεται από τους παράγοντες του μικρο-συστήματός του ενώ τα υπόλοιπα συστήματα το επηρεάζουν έμμεσα (Γεωργίου, 2000). Ουσιαστικά, φαίνεται ότι το μοντέλο αυτό είναι η βάση για μία σειρά μελετών που πραγματοποιούνται ακόμα και σήμερα, αλλά και για σχετικές θεωρίες, όπως η βιο-οικολογική θεωρία, και οι οποίες αποδίδουν μία συνολική αντίληψη για το άτομο και την σημασία των συστημάτων που το περιβάλλουν και με τα οποία το παιδί συνδέεται άμεσα και έμμεσα (Penderi & Petrogiannis, 2017).

### **Σφαιρικό μοντέλο**

Ένα ακόμα μοντέλο είναι το σφαιρικό μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών το οποίο εισήχθη από την Epstein και το οποίο θεωρείται ως ένα ευρέως αναγνωρισμένο μοντέλο που επεξηγεί την γονεϊκή εμπλοκή. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η οικογένεια και το σχολείο είναι σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους και ως σημείο τομής είναι το ίδιο το παιδί. Έτσι, η ηλικία του παιδιού, καθώς και οι στάσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί και η ευαισθητοποίηση της κοινότητας, είναι μερικοί από τους παράγοντες που ενισχύουν ή μπορεί να εμποδίζουν την γονεϊκή εμπλοκή. Συνεπώς, το μοντέλο αυτό αναδεικνύει τη σημασία της συνύπαρξης και της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα καλύτερο πρόγραμμα διδασκαλίας και το παιδί να έχει καλύτερες ευκαιρίες μάθησης (Γεωργίου, 2000). Η γονεϊκή εμπλοκή σύμφωνα με το μοντέλο αυτό συνίσταται σε ένα σύνολο πρακτικών και μεθόδων που χρησιμοποιούνται ως εργαλεία προκειμένου η εμπλοκή των γονέων να αυξηθεί και να μπορούν να λειτουργήσουν αρμονικά μαζί με το σχολείο. Έτσι, με βάση την τυπολογία της συγκεκριμένης θεωρίας, έχουν δημιουργηθεί αρκετά οργανωμένα προγράμματα εμπλοκής και συμμετοχής γονέων στην σχολική πραγματικότητα και στην πρωτοβάθμια αλλά και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση προκειμένου και οι γονείς να υποστηρίζονται ως προς τον ρόλο τους, αλλά και το σχολείο να μπορεί να επικοινωνήσει με την οικογένεια, ώστε το παιδί να έχει καλύτερες κοινωνικές και μαθησιακές επιδόσεις (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006). Επιπλέον, θα πρέπει να τονιστεί ότι το μοντέλο αυτό αφορά μία εφαρμογή του ευρύτερου συστημικού μοντέλου και συνιστά ένα θεωρητικό πλαίσιο με το οποίο γίνονται σήμερα πολλές προσπάθειες εκπαίδευσης και των γονέων, αλλά και των παιδιών, έτσι ώστε η σχέση του σχολείου και της οικογένειας να είναι περισσότερο αποτελεσματική.

### **Πολιτικό μοντέλο**

Ένα έκτο μοντέλο είναι το πολιτικό μοντέλο, το οποίο συνίσταται στις σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού συστήματος και των ομάδων των οργανωμένων γονέων, αλλά και οργανώσεων των εκπαιδευτικών, ομάδων της κοινότητας και άλλα, που λειτουργούν και συνυπάρχουν σε επικοινωνία με το εκπαιδευτικό σύστημα, δημιουργώντας σχέσεις αλληλεξάρτησης. Οι σχέσεις αλληλεξάρτησης αυτές δημιουργούν πιέσεις από τις οποίες συμφωνία μπορεί να υπάρχει μόνο όταν ικανοποιούνται οι ανάγκες των επιμέρους ομάδων (Lyken-Segosebe & Hinz, 2015). Άλλωστε, οι γονείς είναι σημαντικοί κατά τον Jurgen Habermas, καθώς αποτελούν μέρος των λεγόμενων «κοινωνικών διαμεσολαβητών»



ανάμεσα στο «σύστημα» και τον «πραγματικό κόσμο» με σκοπό την παραγωγή πολιτικής στο χώρο της παιδείας (Hughes & MacNaughton, 2000).

### **Μοντέλο Ryan και Adams**

Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας – σχολείου είναι ένα μοντέλο που έχει αναπτυχθεί από τους Ryan και Adams και στο οποίο το ενδιαφέρον στρέφεται στο παιδί – μαθητή και τις διαπροσωπικές σχέσεις που έχει το παιδί με τους συντελεστές της επιτυχίας της κοινωνικοποίησής του. Το μοντέλο αυτό τονίζει την σημασία που έχουν τα ατομικά χαρακτηριστικά των μελών της οικογένειας, αλλά και των διεργασιών του οικογενειακού περιβάλλοντος και της αμφίδρομης σχέσης που έχει το περιβάλλον αυτό με το σχολείο για την ανάπτυξη του παιδιού (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006).

### **Μοντέλο των Hoover**

Ένα άλλο μοντέλο είναι το μοντέλο των Hoover για την γονεϊκή εμπλοκή, το οποίο έχει ως βασικό του άξονα τους λόγους για τους οποίους η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική για την εκπαίδευση του παιδιού. Έτσι, σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι γονείς εμπλέκονται στη ζωή του παιδιού σε σχολικό επίπεδο προκειμένου να δημιουργηθεί ένα αίσθημα αποτελεσματικότητας και τελικά να μπορεί να βοηθηθεί το παιδί στην σχολική του πρόοδο. Στην διαδικασία αυτή σημαντικές παράμετροι είναι η ζωή στην οικογένεια, η ύπαρξη ελεύθερου χρόνου, οι γνώσεις – δεξιότητες που έχει το οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και οι προκλήσεις που συναντούν οι γονείς στην καθημερινή αλληλεπίδραση με το σχολείο και το ίδιο το παιδί (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2006).

### **Κοινωνικό μοντέλο**

Το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων των Getzels et Guba έχει δύο παραμέτρους: την νομοθετική και την ιδιογραφική, οι οποίες, έχοντας παράλληλη πορεία, αλληλοεπηρεάζονται. Η νομοθετική διάσταση προσδιορίζει το σχολείο ως κοινωνικό



σύστημα που επηρεάζεται και υπηρετεί τα κοινωνικά πρότυπα, τις αξίες και τις επιδιώξεις της κοινωνίας. Η ιδιογραφική αντίθετα, αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς που φέρουν προσωπικές εμπειρίες, βιώματα, αρχές και προσδοκίες. (Γεωργίου 2000).

### **Εξελικτικό μοντέλο (Martin, Ranson, & Tall, 1997)**

Το εξελικτικό μοντέλο σχέσης οικογένειας – σχολείου που ήταν αποτέλεσμα μιας έρευνας για την ποιότητα της εκπαίδευσης στην Αγγλία, έθεσε στο επίκεντρο την συνεργασία σχολείου – οικογένειας ως σημαντικό παράγοντα επίτευξης του εκπαιδευτικού έργου. Δημιουργήθηκε, λοιπόν, ένα αναπτυξιακό μοντέλο που επικεντρώνεται στη σχέση σχολείου – οικογένειας, λαμβάνοντας υπόψιν τους ρόλους και τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών, καθώς και το είδος της σχέσης που αναπτύσσεται σε κάθε στάδιο αλληλεπίδρασης.

Προτάθηκε, λοιπόν, ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων ανάπτυξης ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια, όπου η τελευταία δεν έχει απλώς παθητικό ρόλο και εξάρτηση από το σχολικό περιβάλλον, καθώς προωθείται η ενεργή συνεργασία και των δυο πλευρών. Τα στάδια ανάπτυξης σύμφωνα με τον Martin et al. (1997) είναι:

- α) Στάδιο εξάρτησης: οι γονείς είναι παθητικοί δέκτες των γνώσεων των εκπαιδευτικών, αποκομμένοι από το σχολικό περιβάλλον.
- β) Το στάδιο της συνδρομής: οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να αναζητούν τη συνεργασία των γονέων και σιγά- σιγά επιδοκιμάζονται οι απόψεις τους.
- γ) Το στάδιο της αλληλεπίδρασης: Η ουσιαστική ανάμειξη των γονέων στο σχολικό περιβάλλον επικροτείται και ενθαρρύνεται με τους γονείς να λειτουργούν ως αρωγοί στο εκπαιδευτικό έργο και
- δ) Το στάδιο της συνεργασίας: Η οργάνωση και ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι αποτέλεσμα αμοιβαίων προσπαθειών και ουσιαστικής αλληλεπίδρασης.

Βέβαια στην Ελλάδα, σύμφωνα με την Συμέου (2002), παρατηρείται ότι η συνεργασία σχολείου – οικογένειας δεν ξεπερνά το δεύτερο στάδιο. Η ονομασία εξελικτικό αφορά, αφενός την πρόοδο που παρατηρείται στη σχέση γονέων – σχολείου κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς, αφετέρου την βελτίωση των σχέσεων τους σε ιστορικό πλαίσιο.

Στη συγκεκριμένη μελέτη επιλέχθηκε το μοντέλο των Parsons & Weber. Η επιλογή του μοντέλου αυτού έγινε διότι ταιριάζει καλύτερα με τις παθογένειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Το μοντέλο αυτό μπορεί να θεωρηθεί ότι πχ. εφαρμόζεται καλύτερα στα σχολικά περιβάλλοντα των ελληνικών σχολείων, πως διακρίνεται από το πλεονέκτημα πως υπάρχουν ξεκάθαροι ρόλοι στις εμπλεκόμενες ομάδες, ενώ συνάδει και με τη φύση της συγκεκριμένης ποιοτικής έρευνας που αποφασίστηκε να διεξαχθεί.

## **2.1.5 Οι θετικές επιδράσεις και τα εμπόδια της Γονεϊκής Εμπλοκής**

### **2.1.5.1 Οι θετικές επιδράσεις της Γονεϊκής Εμπλοκής**

Αδιαμφισβήτητα, το πιο σημαντικό όφελος από την εμπλοκή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα σχετίζεται με την εκπαιδευτική πρόοδο των μαθητών (Naimie et al., 2015). Έχει υποστηριχθεί, μάλιστα, πως η αυξημένη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών συνδέεται με καλύτερη επίδοση στα μαθήματα, αλλά και στο μέσο όρο αυτών, ενώ μειώνεται και η πιθανότητα των μαθητών να επαναλάβουν κάποια τάξη (LaRocque et al., 2011). Συνεπώς, καταδεικνύεται ότι η συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα και η πρόοδος των μαθητών στο σχολείο είναι δύο παράγοντες που συσχετίζονται θετικά.

Ωστόσο, η συγκρότηση μιας θεωρίας η οποία να αναλύει τη σύνδεση ανάμεσα στην ενεργό εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση και την υποβοήθηση της σχολικής προόδου των μαθητών φαίνεται να είναι αρκετά πιο πολύπλοκη από την καταγραφή και γνωστοποίηση της θετικής αυτής επίδρασης. Σε πρώτη φάση, ένας σημαντικός τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται η εν λόγω επίδραση σχετίζεται με τη βελτίωση του κοινωνικού και πολιτισμικού επιπέδου των γονέων των παιδιών. Ειδικότερα, ο γονέας ο οποίος έρχεται σε αλληλεπίδραση με το εκπαιδευτικό περιβάλλον του μαθητή του παρέχεται η

δυνατότητα να αποκτήσει επιπλέον δεξιότητες, γνώσεις και προσόντα ούτως ώστε να υποστηρίξει τη μαθησιακή πρόοδο του παιδιού. Για να αναφέρουμε ένα ενδεικτικό παράδειγμα προόδου του παιδιού, όπως για παράδειγμα είναι σε θέση με τον τρόπο αυτό να ενημερώνεται αναφορικά με τη διδακτέα ύλη των μαθημάτων και έτσι να υποστηρίζει το παιδί στην οργάνωση της μελέτης (Lareau, 1996). Ένας δεύτερος τρόπος με τον οποίο επηρεάζεται ο παράγοντας της μαθησιακής προόδου συνδέεται με τον αυξημένο κοινωνικό έλεγχο. Η αλληλεπίδραση του γονέα με την εκπαιδευτική πραγματικότητα βελτιώνει τη συμμόρφωση του παιδιού στους κανόνες που διέπουν το σχολείο. Ως εκ τούτου, η μαθησιακή πρόοδος αυξάνεται, κυρίως, λόγω της εξάλειψης των παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών, της ελαχιστοποίησης των εντάσεων που προκαλούνται από τους μαθητές εντός του χώρου του σχολείου, αλλά και χάρη στην συνολική παρουσία των παιδιών στο σχολείο χωρίς να απουσιάζει από τις ώρες μαθημάτων (McNeal, 1999). Συνεπώς, με βάση τα προαναφερθέντα αναδεικνύεται η θετική επίδραση της εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση.

Ακόμη ένα πολύ σημαντικό πλεονέκτημα από τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση συνδέεται με την αρμονική λειτουργία των εκπαιδευτικών δομών είναι η παροχή πρακτικής υποστήριξης από πλευράς των γονέων. Έτσι, επιταχύνεται η βέλτιστη λειτουργικότητα της εκπαιδευτικής δομής μέσα από την εθελούσια προσφορά του χρόνου τους για την παροχή βοήθειας σχετικά με διάφορες ανάγκες, η οποία είναι ωφέλιμη και ευεργετική (Naime et al., 2015).

Η συμμετοχή των γονέων στην σχολική πραγματικότητα έχει ως απόρροια και τη γενικότερη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων όλων εκείνων που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με μια βιβλιογραφική ανασκόπηση, η συμμετοχή των γονέων στο σχολικό γίγνεσθαι συνδέεται με πιο ποιοτικές σχέσεις οι οποίες καλλιεργούνται και εδραιώνονται ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά τους, καθώς και πιο αρμονικό κλίμα στο χώρο του σχολείου, μειωμένη παραβατικότητα από την πλευρά των παιδιών, καλύτερη ψυχική υγεία αλλά και αυξημένο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας από τη μεριά του γονέα σχετικά με τον κοινωνικό του ρόλο (Hornby & Lafaele, 2011). Επιπλέον, ένα ακόμη σημαντικό πλεονέκτημα αφορά τον ίδιο το γονέα και τη δική του εκπαίδευση. Ιδίως οι γονείς με χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, όπως για παράδειγμα αυτοί που εγκατέλειψαν πρόωρα το σχολείο, έχουν αυξημένη πιθανότητα να παρακινηθούν να

παρακολουθήσουν οι ίδιοι εκπαιδευτικά προγράμματα λόγω της αυξημένης γονεϊκής εμπλοκής (Henderson, 1988).

Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από μια ενδιαφέρουσα μελέτη στις Η.Π.Α και η οποία διερεύνησε τη συμβολή της εμπλοκής των γονέων σε διοικητικά ζητήματα σε εκπαιδευτικές δομές του Κεντάκυ στο Τέξας, στη Χαβάη αλλά και στο Σικάγο (Shatkin & Gershberg, 2007), κατέστη φανερό πως η προσφορά βοήθειας από τους γονείς στην κάλυψη πιθανών αναγκών μέσα στις εκπαιδευτικές δομές, ανάγκες οι οποίες δεν ήταν εφικτό να καλυφθούν από το εργατικό δυναμικό των δομών, συνέβαλλε στην καλύτερη λειτουργικότητα αυτών. Παράλληλα, η εν λόγω εμπλοκή είχε ως άμεσο επακόλουθο τη βελτίωση των δεξιοτήτων των γονέων, δεξιότητες που θα ήταν αδύνατο να αναπτυχθούν δίχως την ενεργό τους εμπλοκή. Μάλιστα, η παροχή της δυνατότητας εφαρμογής και αξιοποίησης των εν λόγω δεξιοτήτων τους σε διάφορους τομείς της ζωής τους, αποτιμάται ως ιδιαίτερος κομβική και στην παράλληλη εδραίωση και ηγετικών ικανοτήτων. Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από την μελέτη, η συμμετοχή των γονέων των μειονοτικών και πιο περιθωριοποιημένων παιδιών στα διοικητικά ζητήματα των εκπαιδευτικών δομών των παιδιών τους, κρίνεται ως ιδιαίτερα σημαντική καθώς είχε ως συνέπεια τη μείωση του αισθήματος κατωτερότητας και περιθωριοποίησης που βίωναν.

Επιπλέον, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι η συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα αποφέρει θετικά αποτελέσματα τόσο στις επιδόσεις των παιδιών στις μικρές τάξεις του σχολείου, όσο και σε όλη την πορεία της εκπαιδευτικής τους ζωής. Αξίζει, επίσης, αναφοράς το γεγονός ότι η συμμετοχή του γονέα κρίνεται πολύ ωφέλιμη για τα παιδιά στη διαχείριση της αγχогόνου μετάβασης από την πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια (Falbo et al., 2001).

Ως εκ τούτου, συμπεραίνουμε πως η συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα φέρει μια σειρά από πολυδιάστατα πλεονεκτήματα τα οποία δεν εστιάζουν μόνο στην αύξηση της σχολικής προόδου των μαθητών.

Τα προαναφερθέντα δεδομένα αφορούν τη θετική επίδραση από την εμπλοκή των γονέων στη σχολική πραγματικότητα σε περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν εντοπίζεται κάποια αναπτυξιακή διαταραχή ή μαθησιακή δυσκολία. Ωστόσο πολλά είναι και τα ευρήματα που

αναφέρονται και σε περιπτώσεις μη φυσιολογικής ανάπτυξης παιδιών. Ειδικότερα, η δυσλεξία συνιστά μια ειδική μαθησιακή διαταραχή, όπου η συμμετοχή και υποστήριξη των γονέων θεωρείται επιτακτική ανάγκη. Οι γονείς των οποίων τα παιδιά έχουν διαγνωστεί με δυσλεξία φέρουν ένα κομβικό ρόλο αναφορικά με τη διαχείριση της διαταραχής και τείνουν να έχουν συνεχή συνεργασία με τους παιδαγωγούς με στόχο τη βελτίωση της ικανότητας ανάγνωσης των μαθητών (MacKay, 2004).

Όσον αφορά το ρόλο που κατέχει ο γονέας στη διαχείριση της δυσλεξίας, αυτός άπτεται τριών επιδράσεων. Σε πρώτη φάση και με στόχο την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, ο γονέας προσφέρει τη βοήθειά του στη μελέτη των σχολικών μαθημάτων στο σπίτι, βελτιώνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο την πρόοδο του παιδιού. Σε δεύτερη φάση, τίθενται από κοινού στόχοι από τους γονείς, τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς σε όλη την πορεία της σχολικής ζωής, ενώ η τρίτη φάση αφορά την ανατροφοδότηση που λαμβάνει ο γονέας από τον εκπαιδευτικό για την πρόοδο του μαθητή από την μελέτη των μαθημάτων στο σπίτι (MacKay, 2004). Αξίζει να σημειωθεί ότι οι παραπάνω επιδράσεις αναφέρονται σε ιδανικές πτυχές της συμμετοχής του γονέα και δεν αντικατοπτρίζουν απαραίτητα την πραγματικότητα με αντικειμενικό τρόπο. Για του λόγου το αληθές, έχει βρεθεί πως ακόμα και σε συμπεριληπτικά κράτη στην Ευρώπη σημειώνεται μια μικρή εμπλοκή των γονέων, που έχουν παιδιά με δυσλεξία, στην σχολική πραγματικότητα, καθιστώντας σαφές το γεγονός ότι η συμμετοχή των γονέων πιθανόν να αναστέλλεται από διάφορους παράγοντες (Fletcher et al., 2010).

Ακολούθως, οι μαθητές με νοητική αναπηρία συνιστούν μια ακόμη κατηγορία, η οποία πρέπει να διερευνηθεί ως προς τον παράγοντα της εμπλοκής των γονέων. Σύμφωνα με μια σχετική έρευνα του Yang (2016), που έλαβε χώρα στη Φλόριντα των Η.Π.Α, αναδύθηκε το θέμα της επαφής και αλληλεπίδρασης γονέων και μαθητών κατά τη διάρκεια της μελέτης και της διαδικασίας της εκπαίδευσης, καθώς και σε γενικότερο επίπεδο, μιας και οι συναναστροφές αυτές βελτιώνουν τη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία.

Σύμφωνα με μια ακόμη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ολλανδία εξετάστηκε η εκπαίδευση από τους γονείς στα παιδιά με διάγνωση νοητικής υστέρησης σε δεξιότητες που αφορούσαν την αυτοεξυπηρέτηση, μέσα από συνεντεύξεις σε δείγμα από 35

εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, γονείς και μαθητές. Στην εν λόγω έρευνα, διερευνήθηκαν θέματα από την καθημερινότητα των πασχόντων παιδιών από νοητική υστέρηση, όπως είναι για παράδειγμα η συμμετοχή τους στα δρώμενα της κοινωνίας και της κοινότητας, οι συμπεριφορές που αφορούσαν την αυτοεξυπηρέτηση, ο τρόπος χρήσης των χρημάτων και σε γενικότερο επίπεδο όλοι εκείνοι οι τομείς της καθημερινότητας που άπτονται της δυνατότητας αυτοεξυπηρέτησης και αυτονομίας τους μελλοντικά. Έπειτα από την ανάλυση των δεδομένων, προέκυψε πως οι γονείς κατείχαν κομβικό ρόλο στην εκπαίδευση των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης στα παιδιά τους, καθώς και μια αρνητική συνέπεια, όταν ανέστειλαν αυτή την καλλιέργεια και ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης στα παιδιά αυτά (Reindl et al., 2016).

Καταλήγοντας, γίνεται φανερό πως οι γονείς ασκούν σημαντική επιρροή μέσα από τη συμβολή τους στη διδασκαλία δεξιοτήτων στα παιδιά κατά την προσχολική ηλικία, τόσο στα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, όσο και σε εκείνα με διαταραχές της ανάπτυξης και με ειδικές μαθησιακές διαταραχές, όπως η δυσλεξία.

### **2.1.5.2 Τα εμπόδια της Γονεϊκής Εμπλοκής**

Πέραν των πλεονεκτημάτων που επιφέρει η συμμετοχή των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα, εντοπίζονται και παράγοντες που την αναστέλλουν. Ένα από τα προβλήματα σχετικά αφορά την παρέμβασή των γονέων έπειτα και όχι πριν από την εκδήλωση κάποιας δυσκολίας του παιδιού, όπως είναι για παράδειγμα η παραβατική συμπεριφορά. Συνεπώς, όπως γίνεται αντιληπτό, οι γονείς δεν επιδιώκουν την εγκαθίδρυση λειτουργικών σχέσεων με τους παιδαγωγούς μέχρι ωσότου να εκδηλωθεί κάποιο πρόβλημα, αλλά επικοινωνούν μαζί τους ύστερα από τη μεσολάβηση του προβλήματος, πράγμα το οποίο πιθανόν να προκαλεί δυσλειτουργικότητα στις σχέσεις (Robinson & Fine, 1994).

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν συνιστά ένα ομοιογενές ζήτημα, καθώς υπάρχουν παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη συμμετοχή τους σε αυτήν. Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας αφορά το αντιλαμβανόμενο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων. Ειδικότερα, οι γονείς εκείνοι που αισθάνονται πως κατέχουν τις απαραίτητες δεξιότητες για να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στη διαδικασία της μάθησης και αισθάνονται επαρκείς στο ρόλο τους, τείνουν να

παίρνουν ανάλογες πρωτοβουλίες, αντίθετα με τους γονείς εκείνους που αισθάνονται πως δεν κατέχουν δεξιότητες ή είναι ανεπαρκείς στο ρόλο τους (Baumrind, 2013). Η εν λόγω αντιλαμβανόμενη αίσθηση ανεπάρκειας των γονέων εμφανίζει διακυμάνσεις αναφορικά με το μέγεθος της επίδρασής της στην πορεία της σχολικής ζωής των παιδιών. Αναλυτικότερα, φαίνεται πως οι γονείς δρουν υποστηρικτικά απέναντι στα παιδιά τους κατά τη διάρκεια των πρώτων σχολικών τάξεων φοίτησης και στην πορεία αμβλύνουν την παροχή βοήθειας σε αυτά, κυρίως, χάρη στην αντίληψη που έγκειται στο ότι αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις πολύπλοκες απαιτήσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Eccles & Harold 1993). Μιας και η προσλαμβανόμενη ανεπάρκεια των δεξιοτήτων των γονέων δεν συνάδει απαραίτητα με ελλιπή εκπαιδευτική υποστήριξη προς τα παιδιά, οι γονείς συχνά επιδιώκουν να καλύπτονται οι μαθησιακές ανάγκες των παιδιών τους κατά τη διάρκεια της μελέτης από άλλα πρόσωπα της οικογένειας, τα οποία διαθέτουν τις επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες (Baumrind, 2013).

Κατόπιν, ένας ακόμη λόγος που αναστέλλει με τη σειρά του την ενεργό συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές ανάγκες του παιδιού τους σχετίζεται με την ίδια την πεποίθηση του γονέα αναφορικά με τον υποστηρικτικό του ρόλο. Δεν είναι λίγοι οι γονείς εκείνοι που θεωρούν πως ο ρόλος τους έχει περισσότερο ένα διεκπεραιωτικό χαρακτήρα, όταν για παράδειγμα θεωρούν πως βασικό τους καθήκον είναι η βοήθεια στην μετάβαση του παιδιού τους στο σχολείο και από το σχολείο στο σπίτι. Ως εκ τούτου, οι συγκεκριμένοι γονείς διατηρούν την πεποίθηση ότι ο γονικός τους ρόλος αναφορικά με τις ανάγκες της εκπαίδευσης εκπληρώνεται μέσω συμπεριφορών πρακτικού χαρακτήρα και έτσι δε δύνανται να προσφέρουν ουσιαστική βοήθεια στη βελτίωση και τη μαθησιακή πρόοδο των παιδιών (Hornby & Lafaele, 2011).

Μία ακόμη ανασταλτική πεποίθηση των γονέων στο ζήτημα της συμμετοχής τους στο σχολικό γίνεσθαι συνδέεται με τη νοημοσύνη και τις αντιλήψεις περί αυτής. Ειδικότερα, πολλοί γονείς διατηρούν την πεποίθηση ότι ο παράγοντας της νοημοσύνης παραμένει σταθερός στις εκπαιδευτικές εμπειρίες του παιδιού. Συνεπώς, η συγκεκριμένη κατηγορία γονέων τείνει να εμπλέκεται σε πολύ μικρότερο βαθμό στη σχολική πραγματικότητα, εφόσον κρίνει ότι οι συμπεριφορές των ίδιων δεν θα παράγουν θετικό αποτέλεσμα στη μαθησιακή πρόοδο των παιδιών (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997).



Ακόμα μια πεποίθηση που αναστέλλει την γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετίζεται με την αξιολόγησή τους, ότι δηλαδή το ίδιο το σχολείο δεν αξιολογεί θετικά τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναλυτικότερα, κατά τη διάρκεια των επισκέψεων των γονέων στο σχολείο, οι γονείς φαίνεται πως αξιολογούν την αποδοχή ή μη που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί προς τους ίδιους, αλλά και ως προς τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην περίπτωση στην οποία εκτιμά ο γονέας ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν ενθαρρύνει την ενεργό εμπλοκή του, εκείνος τείνει να αποστασιοποιείται από τα εκπαιδευτικά δρώμενα (Eccles & Harold 1993). Η πεποίθηση αυτή αναφέρεται ως πολύ κομβική από την Peña (2000), σύμφωνα με την οποία οι γονείς τείνουν να σχηματίζουν γνωστικά σφάλματα σχετικά με πιθανές αποκρίσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού κατά την περίπτωση στην οποία προτίθενται να εμπλακούν πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως γίνεται εύκολα αντιληπτό, αναστέλλεται η πιο ενεργή εμπλοκή τους εξαιτίας της διαστρεβλωμένης αντίληψης που έχουν κατασκευάσει.

Εκτός από τις αντιλαμβανόμενες δυσκολίες, παρακάτω θα αναφερθούμε σε αντικειμενικούς παράγοντες, οι οποίοι αποθαρρύνουν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το εργασιακό ωράριο των γονέων συνιστά έναν τέτοιο αντικειμενικό παράγοντα. Ειδικότερα, οι γονείς που έχουν κυλιόμενο εργασιακό ωράριο ή εκείνοι οι οποίοι εργάζονται πολλές ώρες συναντούν δυσκολίες στην προσπάθειά τους να ανταπεξέλθουν με επάρκεια στις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους (Machida et al., 2002; Peña, 2000). Παράλληλα, οι αυξημένες υποχρεώσεις του γονέα στις μονογονεϊκές οικογένειες πιθανώς να αποθαρρύνουν τον ίδιο από την αφιέρωση επαρκούς χρόνου για εμπλοκή του στη μαθησιακή πρόοδο του παιδιού (Hornby & Lafaele, 2011; Lee et al., 2007). Επιπλέον, ενδεχομένως μερικοί γονείς να μη διαθέτουν μεταφορικό μέσο ώστε να μεταβούν στο σχολείο του παιδιού, πράγμα το οποίο μειώνει την εμπλοκή στα εκπαιδευτικά δρώμενα (Peña, 2000).

Ένας επιπλέον ανασταλτικός παράγοντας σχετίζεται με την ύπαρξη ενός μη λειτουργικού, δικτύου γονέων εντός του σχολικού περιβάλλοντος, δρώντας ως αποτρεπτικός παράγοντας για μεγαλύτερη εμπλοκή των υπόλοιπων γονέων. Κομβικό ρόλο σε αυτή την αποθάρρυνση αφορά ο τρόπος με τον οποίο λαμβάνονται οι αποφάσεις. Πιο αναλυτικά, στην περίπτωση που οι αποφάσεις λαμβάνονται από ορισμένους γονείς κατά τέτοιο τρόπο



ώστε να παρεμποδίζεται η εμπλοκή και συμμετοχή των υπόλοιπων γονέων από αυτή τη διαδικασία, τότε οι τελευταίοι αποστασιοποιούνται από τα εκπαιδευτικά δρώμενα και δεν επιζητούν παραπάνω εμπλοκή (Peña, 2000).

Ένας αξιοσημείωτος παράγοντας που ασκεί επίδραση στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι και η κοινωνική τάξη. Σύμφωνα με διάφορες μελέτες που έλαβαν χώρα στις Η.Π.Α, έχει διαπιστωθεί ότι οι γονείς που διατηρούν μεγαλύτερη συμμετοχή στο σχολικό γίγνεσθαι είναι η κατηγορία των γονέων που ανήκουν στη μεσαία και στην υψηλή τάξη συγκριτικά με εκείνους που ανήκουν σε χαμηλότερη κοινωνική τάξη. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή αυτή συναρτάται άμεσα με τις πεποιθήσεις τους, μιας και ο παράγοντας της κοινωνικής τάξης και οι πεποιθήσεις έναντι της συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία συσχετίζονται θετικά (Lareau, 1987; Vincent, 2001).

#### **2.1.6 Η Γονεϊκή Εμπλοκή των γονέων μαθητών από μη κυρίαρχες πολιτισμικά ομάδες**

Η γονεϊκή εμπλοκή βρίσκεται υπό την επίδραση πολιτισμικών παραγόντων, οι οποίοι δομούν την επικοινωνία της οικογένειας με τα λοιπά «εξωσυστήματα» της κοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, η οικογένεια συνιστά τμήμα του μικροσυστήματος στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί και εντάσσεται σε ένα ευρύτερο μακροσύστημα, που περιλαμβάνει τις πολιτισμικές αξίες και αντιλήψεις του ευρύτερου περιβάλλοντος. Η γονεϊκή εμπλοκή αφορά το μεσοσύστημα, δηλαδή το πεδίο επικοινωνίας ανάμεσα στα δύο επιμέρους αυτά συστήματα και καθορίζεται πολιτισμικά από τις υπάρχουσες νόρμες που εντοπίζονται σε επίπεδο μικροσυστήματος και μακροσυστήματος (Bower et al., 2009; Lightfoot et al., 2014).

Ένα πεδίο των σχετικών μελετών έχει εστιάσει στο αν η γονεϊκή εμπλοκή σε μη δυτικές πολιτισμικές ομάδες διακρίνεται από τις ίδιες διαστάσεις με αυτές που ισχύουν για τις δυτικές πολιτισμικές ομάδες. Ορισμένες έρευνες υποστηρίζουν ότι οι διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής είναι διαφορετικές από αυτές των κυρίαρχων πολιτισμικά ομάδων. Επί παραδείγματι, σε μία σχετική έρευνα σε γονείς μεταναστών μαθητών από τη Ζιμπάμπουε

που κατοικούσαν στις Η.Π.Α. διαπιστώθηκε ότι η αντίληψη περί της γονεϊκής εμπλοκής αφορούσε τις ίδιες ακριβώς διαστάσεις με αυτές που εντοπίζονταν στους γονείς των ευρωπαϊκής καταγωγής μαθητών, δηλαδή την αλληλεπίδραση με το παιδί για σχετικά με την εκπαίδευση ζητήματα και την εμπλοκή στο χώρο του σχολείου (Nyemba & Chitiyo, 2017). Παρόλα αυτά, άλλες έρευνες υποστηρίζουν πως η εμπλοκή των γονέων μεταναστών μαθητών στο χώρο της εκπαίδευσης είναι διαφορετική ως προς τις διαστάσεις της από αυτή των μαθητών της πολιτισμικά κυρίαρχης ομάδας. Σε μία σχετική έρευνα σε γονείς μαθητών από την Καραϊβική, την Πορτογαλία και την Καμπότζη που κατοικούσαν στις Ηνωμένες Πολιτείες, διαπιστώθηκε πως οι γονείς από την Καμπότζη αντιλαμβάνονταν τη γονεϊκή εμπλοκή κυρίως ως υποστήριξη της προόδου των μαθητών μέσω της ενίσχυσης της μελέτης τους το σπίτι, κάτι που ήταν συμβατό με τις κυρίαρχες νόρμες της συγκεκριμένης ομάδας ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή, η οποία θεωρούσε πως αυτή δεν αφορά την ενεργό συμμετοχή του γονέα στο σχολικό περιβάλλον. Συνεπώς, υπήρχε διαφοροποίηση ως προς τις αντιλαμβανόμενες διαστάσεις της γονεϊκής εμπλοκής από τους γονείς μαθητών της συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας σε σχέση με τους υπόλοιπους (Garcia Coll et al., 2002). Επομένως, η γονεϊκή εμπλοκή φαίνεται πως διαφοροποιείται μεταξύ επιμέρους πολιτισμικών ομάδων, ακριβώς λόγω της διαφοράς της αναπαράστασης της κάθε ομάδας περί της συγκεκριμένης έννοιας.

Παρά τα ανωτέρω, δεν πρέπει να θεωρηθεί πως η γονεϊκή εμπλοκή είναι αναγκαστικά περιορισμένη λόγω της ιδιότητας του μετανάστη ή του ανήκειν σε μία μη κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα. Ιδιαίτερα διαφωτιστική είναι μία σχετική μελέτη σε γονείς Τούρκων μαθητών στην Αυστρία. Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε πως οι γονείς επιχειρούσαν να ενισχύσουν την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση των παιδιών ως μία προσαρμοστική στρατηγική για την υπέρβαση των εμποδίων που θεωρούσαν ότι αναπτύσσονται σε επίπεδο εκπαιδευτικού συστήματος έναντι των μεταναστών μαθητών (Schnell, 2015). Σε γενικές ωστόσο γραμμές, η πλειονότητα των σχετικών μελετών οδηγεί στη διαπίστωση μιας περιορισμένης εμπλοκής των γονέων μεταναστών μαθητών στην εκπαίδευση. Σε μία αρκετά πρόσφατη έρευνα στην Ταϊβάν συγκρίθηκαν τα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής των γονέων μεταναστών και γηγενών μαθητών ή των μαθητών που προέρχονταν από τον ντόπιο πληθυσμό. Όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, η εμπλοκή των γονέων των μεταναστών μαθητών στην εκπαίδευση ήταν χαμηλότερη σε σχέση με την εμπλοκή των γονέων των γηγενών μαθητών. Ωστόσο, αυτό θα μπορούσε ενδεχομένως

να αποδοθεί στο χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονέων των μεταναστών μαθητών και όχι στην ίδια τη μεταναστευτική ιδιότητα, καθώς το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο συνεπάγεται περιορισμένη γονεϊκή εμπλοκή (Jhang, 2019).

Σε κάθε περίπτωση, υπάρχουν και αντικειμενικά εμπόδια τα οποία περιορίζουν την αυξημένη εμπλοκή των γονέων μεταναστών μαθητών στην εκπαίδευση. Ένα τέτοιο εμπόδιο αφορά τη γλώσσα. Οι γονείς των μεταναστών μαθητών έχουν πράγματι ένα διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο σε σχέση με την κυρίαρχη ομάδα και ως εκ τούτου δεν μπορούν να επικοινωνήσουν με την ίδια ευκολία με τους εκπαιδευτικούς (Öztürk, 2013). Επί παραδείγματι, στις Η.Π.Α., η εμπλοκή των γονέων μεταναστών μαθητών περιορίζεται σημαντικά στην περίπτωση των ισπανόφωνων, οι οποίοι δεν χρησιμοποιούν τόσο ικανοποιητικά την αγγλική γλώσσα και ως εκ τούτου αδυνατούν να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, οι οποίοι μιλούν μόνο την αγγλική (Greenberg, 2012).

Τα επικοινωνιακά εμπόδια γονέων των μεταναστών μαθητών δεν αφορούν όμως μόνο τη γλώσσα. Κεντρική σημασία έχει η έλλειψη ενός κοινού πολιτισμικά προσδιορισμένου επικοινωνιακού κώδικα, βάσει του οποίου θα μπορούσε να αναπτυχθεί μία αποτελεσματική σχέση εκπαιδευτικών και γονέων (LaRocque et al., 2011). Χαρακτηριστική ως προς τα εμπόδια αυτά είναι η περίπτωση των γονέων των έγχρωμων μαθητών των σχολείων της Νοτίου Αφρικής, οι οποίοι χρησιμοποιούν την ίδια γλώσσα με τους λευκούς της χώρας. Μετά την πτώση του Απαρτχάιντ και συγκεκριμένα από το 1996 και ύστερα προωθήθηκε η εμπλοκή των γονέων των έγχρωμων μαθητών στην εκπαιδευτική διοίκηση, επιδιώκοντας την αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής και την αντιμετώπιση των ανισοτήτων μεταξύ των έγχρωμων και μη μαθητών. Ωστόσο, τα ευρύτερα επικοινωνιακά εμπόδια, ως απόρροια των διαφορετικών πολιτισμικών αξιών των δύο ομάδων, παρεμπόδισαν την πιο ενεργητική συμμετοχή των γονέων των έγχρωμων μαθητών στην εκπαιδευτική διοίκηση των σχολείων της χώρας (Van Wyk, 2007). Φαίνεται συνεπώς ότι τα εμπόδια στην εμπλοκή των γονέων των μη κυρίαρχων πολιτισμικά ομάδων δεν είναι μόνο γλωσσικά, αλλά και ευρύτερα επικοινωνιακά, αφορώντας τις διαφορετικές πολιτισμικές νόρμες.

Κεντρικό ρόλο για την κατανόηση των επικοινωνιακών εμποδίων των γονέων των μεταναστών μαθητών έχει το πώς αυτά αναπτύσσονται. Τα εμπόδια αυτά φαίνεται ως ένα βαθμό να είναι απόρροια πράγματι ενός διαφορετικού επικοινωνιακού κώδικα μεταξύ των δύο ομάδων, δηλαδή της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας και των γονέων των μεταναστών μαθητών (Antony-Newman, 2019). Ωστόσο, το στίγμα και η περιθωριοποίηση ανατροφοδοτούν τα εμπόδια αυτά, αφού καθώς οι γονείς των μεταναστών μαθητών αποκλείονται από το εκπαιδευτικό περιβάλλον, αδυνατούν να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες ώστε να μπορούν στη συνέχεια να μετέχουν ενεργά σε αυτό. Πρόκειται συνεπώς για ένα φαύλο κύκλο, όπου η περιθωριοποίηση των γονέων των μεταναστών μαθητών αδυνατεί να τους οδηγήσει στην ανάπτυξη των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων, οδηγώντας έτσι σε περαιτέρω παρεμπόδιση της εμπλοκής τους στην εκπαίδευση (Hornby & Lafaele, 2011).

Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται πως ο περιορισμός της εμπλοκής των γονέων των μεταναστών μαθητών στην εκπαίδευση επεξηγείται από ένα σύνολο διαφορετικών παραγόντων και πως ένας και μόνο παράγοντας δεν μπορεί να εξηγήσει αποτελεσματικά την παρεμπόδιση της γονεϊκής εμπλοκής. Ιδιαίτερα διαφωτιστική είναι μία σχετική μελέτη σε γονείς ισπανόφωνων μαθητών στις Η.Π.Α., όπου διαπιστώθηκε πως η περιορισμένη γονεϊκή εμπλοκή αποδιδόταν τόσο στο μειονοτικό στάτους, όσο και σε γλωσσικά εμπόδια που αντιμετώπιζαν κατά την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς (Johnson et al., 2016).

Σε κάθε περίπτωση, οφείλει να μελετάται και το πώς ο ίδιος ο εκπαιδευτικός προάγει την εμπλοκή των γονέων των μεταναστών μαθητών στην εκπαίδευση. Σε μία σχετική μελέτη στην Κύπρο εξετάστηκαν οι στάσεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών ως προς την εμπλοκή των γονέων μεταναστών μαθητών. Όπως διαπιστώθηκε από τη συγκεκριμένη έρευνα ακόμα οι εκπαιδευτικοί έτειναν να θεωρούν ότι οι γονείς των μεταναστών μαθητών δεν είχαν την πρόθεση να εμπλακούν στο σχολικό περιβάλλον, λόγος για τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν ανέπτυσαν ενεργητικές πρωτοβουλίες προώθησης της εμπλοκής τους στην εκπαίδευση (Theodorou, 2008).

Σε συνάρτηση και των ανωτέρω προσαρμοστικών αποκρίσεων που καταγράφονται στη μελέτη των Τούρκων της Αυστρίας από τον Schnell (2015), η αποτροπή της γονεϊκής

εμπλοκής στο σχολικό περιβάλλον από πλευράς του εκπαιδευτικού οδηγεί σε αντισταθμιστικού τύπου ενέργειες από πλευράς των γονέων των μαθητών των μη κυρίαρχων ομάδων στο σπίτι. Ιδιαίτερα διαφωτιστική είναι μία σχετική μελέτη σε Ασιάτες μαθητές των Η.Π.Α., όπου διαπιστώθηκαν υψηλότερα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής στο σπίτι σε σχέση με τους Ευρωπαϊκής καταγωγής μαθητές, κάτι που ενδεχομένως να μπορεί να αποδοθεί στο ότι καθώς οι ασιατικής καταγωγής γονείς έχουν περιορισμένες ευκαιρίες εμπλοκής στο σχολικό περιβάλλον, αναπτύσσουν μία αντισταθμιστικού τύπου αυξημένη γονεϊκή εμπλοκή στο σπίτι (Mau, 1997). Οι διαπιστώσεις αυτές βρίσκονται σε σύμπλευση με την θεωρητική προσέγγιση της Καραφώτη (2014), η οποία αντιλαμβάνεται ως μύθο την χαμηλή προθυμία των γονέων μεταναστών μαθητών για εμπλοκή στην εκπαίδευση. Μπορεί επομένως να θεωρηθεί ότι οι γονείς των μεταναστών μαθητών αναπτύσσουν κατά τρόπο προσαρμοστικό μία αυξημένη εμπλοκή στο σπίτι ως απόρροια της αδυναμίας να αναπτύξουν την αυξημένη αυτή εμπλοκή στο σχολικό περιβάλλον.

Σε κάθε περίπτωση, η εμπλοκή των μεταναστών μαθητών στην εκπαίδευση συνεπάγεται σημαντικά ευεργετήματα για την εκπαιδευτική τους πρόοδο. Σε μία σχετική μελέτη εξετάστηκαν τα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής γονέων μαθητών από το Κόσοβο που κατοικούσαν στην Ελβετία. Στην έρευνα αυτή εξετάστηκε παράλληλα και η εκπαιδευτική επίδοση των μαθητών. Όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, όσο υψηλότερη ήταν η γονεϊκή εμπλοκή, τόσο υψηλότερη ήταν και η βαθμολογία των μαθητών (Fibbi & Truong, 2015).

Σε άλλη μελέτη στις ΗΠΑ (N=17.899) διερευνήθηκε η σχέση ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή και στην εκπαιδευτική πρόοδο των μαθητών. Και σε αυτή τη μελέτη διαπιστώθηκε μία θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο εννοιών, οδηγώντας στη διαπίστωση πως όσο υψηλότερη είναι η γονεϊκή εμπλοκή, τόσο υψηλότερη είναι η εκπαιδευτική πρόοδος των μεταναστών μαθητών (Crosnoe, 2009).

Σε άλλη μελέτη στις Η.Π.Α., επιχειρήθηκε η διερεύνηση των μακροπρόθεσμων επιδράσεων της γονεϊκής εμπλοκής των μεταναστών μαθητών. Στην έρευνα αυτή εξετάστηκαν τα επίπεδα εμπλοκής των γονέων μεταναστών μαθητών κατά μήκος της εκπαίδευσης σε σχέση με την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τους μαθητές κινεζικής και κορεατικής καταγωγής. Όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση των

αποτελεσμάτων, η υψηλότερη εμπλοκή νωρίς στην εκπαίδευση, δηλαδή στην περίοδο της παιδικής ηλικίας, οδηγούσε σε μία αυξημένη πιθανότητα για τους μαθητές αυτούς όσον αφορά την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Kim, 2014).

Συνολικότερα, οφείλουμε να επισημάνουμε πως η γονεϊκή εμπλοκή των μεταναστών μαθητών πρέπει να εξετάζεται και ως προς την ποιότητα αυτής, δηλαδή ως προς το κατά πόσο μπορεί να οδηγεί σε ενίσχυση της εκπαιδευτικής προόδου των μαθητών κατά τρόπο όμοιο με αυτόν που παρατηρείται στην περίπτωση των γηγενών μαθητών. Ιδιαίτερα διαφωτιστική για μία σχετική έρευνα στην Ολλανδία, στην οποία μελετήθηκαν τα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής των γηγενών και των μεταναστών γονέων. Όπως διαπιστώθηκε από τη συγκεκριμένη ανάλυση, δεν υπήρχαν ουσιώδεις διαφορές ανάμεσα στους γονείς των δύο ομάδων. Ωστόσο, οι γονείς των μεταναστών μαθητών δεν μπορούσαν μέσα από την εμπλοκή τους στην εκπαίδευση να συμβάλουν στον ίδιο βαθμό με τους γονείς των γηγενών μαθητών στην εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών τους (Cabus & Ariës, 2017).

Με βάση τα ανωτέρω, κρίνεται επιτακτική η διερεύνηση τρόπων αύξησης της γονεϊκής εμπλοκής των γονέων των μεταναστών μαθητών, επιδιώκοντας την ενίσχυση της εκπαιδευτικής τους προόδου και την ισότητα της πρόσβασης στην εκπαίδευση. Ιδιαίτερα διαφωτιστική είναι μία μελέτη των Shatkin & Gershberg (2007), οι οποίοι διαπίστωσαν πως η ενίσχυση της εμπλοκής των γονέων μεταναστών μαθητών στα όργανα διοίκησης σχολικών μονάδων σε τρεις διαφορετικές πολιτείες της χώρας οδήγησε σε μία ευρύτερη ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής των γονέων μεταναστών μαθητών στα σχολεία αυτά. Συνεπώς, ένας σχετικός τρόπος ενίσχυσης της γονεϊκής εμπλοκής αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο μπορεί να δίνει τις κατάλληλες ευκαιρίες εμπλοκής των γονέων των μεταναστών μαθητών στην εκπαίδευση.

Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει πως η ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής των μεταναστών μαθητών μπορεί να πραγματοποιείται μόνο από πλευράς του εκπαιδευτικού συστήματος. Πράγματι, και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έχει έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην προώθηση της γονεϊκής εμπλοκής των μεταναστών μαθητών. Προκειμένου αυτό να είναι εφικτό είναι αναγκαία η μεταβολή τυχόν δυσλειτουργικών στάσεων των εκπαιδευτικών της κυρίαρχης ομάδας, οι οποίοι θεωρούν ότι οι γονείς των μεταναστών μαθητών δεν έχουν να συμβάλλουν κάτι ουσιαστικό στο σχολικό περιβάλλον. Έτσι, η μεταβολή των



στρεβλών αυτών αναπαραστάσεων από πλευράς των εκπαιδευτικών και υιοθέτηση μιας πιο δεκτικής στάσης έναντι των γονέων των μεταναστών μαθητών συνιστά μία αναγκαία προϋπόθεση για την ενίσχυση της εμπλοκής των τελευταίων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Hornby & Lafaele, 2011).

Στην Ελλάδα, μια ομάδα η οποία έχει μελετηθεί ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι οι Ρομά. Η γονεϊκή εμπλοκή των γονέων των Ρομά μαθητών φαίνεται να παρεμποδίζεται λόγω του ευρύτερου κοινωνικού αποκλεισμού που αυτοί βιώνουν. Πράγματι, όσο μικρότερος ο αντιλαμβανόμενος κοινωνικός αποκλεισμός από πλευράς των Ρομά, τόσο εντονότερη η γονεϊκή τους εμπλοκή (Ανδρουτσόπουλος, 2010). Παράγοντας ο οποίος αποτρέπει την ενεργή γονεϊκή εμπλοκή των Ρομά μαθητών είναι κυρίως το χαμηλό εκπαιδευτικό τους επίπεδο, καθώς ως γνωστόν το υψηλό εκπαιδευτικό επίπεδο συνιστά έναν παράγοντα που συνδέεται με αυξημένη γονεϊκή εμπλοκή. Έτσι, καθώς οι Ρομά διακρίνονται από ένα εν γένει χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, αυτό παρεμποδίζει την αυξημένη γονεϊκή τους εμπλοκή (Φακίολα, 2010).

Ιδιαίτερα διαφωτιστική είναι μία σχετική ποιοτική έρευνα σε δείγμα 16 γονέων Ρομά μαθητών, όπου εξετάστηκε η στάση τους έναντι της εκπαίδευσης και τα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής. Όπως διαπιστώθηκε από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, οι γονείς των μαθητών δεν φαίνεται να διακρίνονται από αρνητικές στάσεις και στερεότυπα έναντι της εκπαίδευσης, αναγνωρίζοντας τη χρησιμότητα της για την ζωή των παιδιών τους και την πρόοδο αυτών. Ωστόσο, στη μελέτη αυτή διαπιστώνονται σημαντικά εμπόδια και φραγμοί της γονεϊκής εμπλοκής, με τους γονείς των Ρομά μαθητών να μην μπορούν να βρουν τους τρόπους αυτούς με τους οποίους θα υποστηρίξουν την εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών τους. Έτσι, οι γονείς των μαθητών φαίνεται να αρκούνται σε μία συναισθηματικού τύπου υποστήριξη των παιδιών τους, επιχειρώντας να αναπτύξουν κατά τον τρόπο αυτό τη γονεϊκή τους εμπλοκή (Τσέα, 2014).

Η θετική στάση των γονέων των μαθητών Ρομά έναντι της εκπαιδευτικής προόδου των παιδιών τους, ανεξαρτήτως αν δεν μπορούν να την υποστηρίξουν μέσω της ανάπτυξης μιας σχετικής εμπλοκής στην εκπαίδευση, υποστηρίζεται και από μία άλλη έρευνα στον ελλαδικό χώρο. Σε σχετική έρευνα σε γονείς Ρομά μαθητών στην περιοχή της Καρδίτσας

διαπιστώθηκε μία επίσης θετική στάση έναντι της εκπαίδευσης των παιδιών τους, παρακινώντας τα για ενίσχυση της εκπαιδευτικής τους προόδου. Μάλιστα, στη συγκεκριμένη έρευνα οι γονείς φάνηκε να θεωρούν ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην ελλιπή τους εκπαίδευση και στον αναλφαριθμητισμό. Έτσι, οι γονείς της έρευνας παρακινούσαν τα παιδιά τους για ενίσχυση της εκπαιδευτικής τους προόδου, με στόχο το να βρεθούν στο μέλλον σε μία καλύτερη κοινωνική θέση (Ζάχου, 2012). Αξίζει αναφοράς πως η διαπίστωση αυτή προκύπτει και μέσω μιας άλλης έρευνας σε γονείς μαθητών Ρομά που διέμεναν στην Κεφαλλονιά (Στρατιώτου, 2010).

Πέραν των Ρομά, και οι γονείς των Αλβανών μεταναστών έχουν εξεταστεί ως προς τα επίπεδα εμπλοκής τους στην εκπαίδευση. Σε μία σχετική έρευνα στη Θεσσαλονίκη εξετάστηκαν μέσω ερωτηματολογίου αναφοράς 161 γονείς μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με καταγωγή από την Αλβανία, ως προς τα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής. Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκε πως οι γονείς των μεταναστών μαθητών από την Αλβανία έχουν ιδιαίτερα αυξημένα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής και δεν φαίνεται να παρατηρούνται σημαντικά εμπόδια στην ενίσχυση της εκπαιδευτικής προόδου των παιδιών τους, τόσο στο σπίτι, όσο και στο ίδιο το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Μάλιστα, οι γονείς της συγκεκριμένης έρευνας φάνηκε να αναγνωρίζουν την αξία της εκπαίδευσης για την βελτίωση της κοινωνικής θέσης των παιδιών τους (Σαμαρά, 2018). Η αυξημένη αυτή εμπλοκή οφείλει να αποδοθεί στην προοδευτική ενσωμάτωση των Αλβανών μεταναστών από την ελληνική κοινωνία, καθώς κατά τα πρώτα έτη μετά την έλευση των Αλβανών μεταναστών στην Ελλάδα τα επίπεδα εμπλοκής ήταν ιδιαίτερα περιορισμένα (Κάτσικας και Πολίτου, 1999).

Επί του παρόντος, στην Ελλάδα τα εμπόδια έναντι της γονεϊκής εμπλοκής με βάση την καταγωγή αφορούν κυρίως τους γονείς των μεταναστών μαθητών από τη Συρία και άλλες εμπόλεμες περιοχές (π.χ. Αφγανιστάν), δηλαδή τους γονείς των μαθητών του τελευταίου χρονικά μεταναστευτικού ρεύματος που εντοπίζεται στην Ελλάδα, το οποίο είχε την κορύφωση του το 2015. Φαίνεται πως σε αντίθεση με την περίπτωση των Αλβανών μεταναστών, η εμπλοκή των γονέων των μαθητών αυτής της ομάδας στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι ιδιαίτερα περιορισμένη, τόσο λόγω των γλωσσικών και πολιτισμικών εμποδίων, όσο και λόγω των αρνητικών αναπαραστάσεων από πλευράς της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας (Χρηστίδου, 2020).



### **2.1.7 Η Γονεϊκή Εμπλοκή κατά τη διάρκεια της πανδημίας του**

Αναμφίβολα, η πανδημία του COVID-19 έχει μεταβάλει άρδην τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιείται η εκπαίδευση. Πράγματι, η ανάγκη για φυσική αποστασιοποίηση, με στόχο τον περιορισμό της διασποράς του ιού οδήγησε στην διευρυμένη χρήση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της τηλεεκπαίδευσης (Daniel, 2020).

Παρά το ότι η συγκεκριμένη μεταβολή είναι αρκετά πρόσφατη, διάφορες ως τώρα έρευνες έχουν επιχειρήσει να μελετήσουν τη γονεϊκή εμπλοκή υπό το πρίσμα της πανδημίας και μάλιστα σε μία από τις πρώτες σχετικές έρευνες, η οποία διεξήχθη στην Σιγκαπούρη, διαπιστώθηκε μία μειωμένη εγγύτητα μεταξύ των γονέων και των παιδιών κατά τη διάρκεια της πανδημίας και αυξημένες τιμωρητικές συμπεριφορές από πλευράς των πρώτων προς τα παιδιά τους, οδηγώντας έτσι σε περιορισμό και σε μείωση της ποιότητας της γονεϊκής εμπλοκής. Οι επιδράσεις αυτές φάνηκε πως μπορούσαν να αποδοθούν στο αυξημένο στρες των γονέων, ως απόρροια της πανδημίας (Chung et al., 2020). Σε μία άλλη σχετική μελέτη στις Ηνωμένες Πολιτείες κατά τη διάρκεια του πρώτου κύματος της πανδημίας επιχειρήθηκε η διερεύνηση της γονεϊκής εμπλοκής σε ένα δείγμα 183 γονέων που κατοικούσαν στη δυτική Ακτή των Η.Π.Α. Στη μελέτη αυτή διαπιστώθηκε μία θετική συσχέτιση του άγχους και της κατάθλιψης λόγω της πανδημίας στην ανάπτυξη κακοποιητικών συμπεριφορών από το γονέα προς το παιδί και στην μειωμένη γονεϊκή εμπλοκή (Brown et al., 2020). Φαίνεται επομένως ότι, η αρνητική επίδραση της πανδημίας στην ψυχική υγεία των γονέων συνιστά λόγο για την ανάπτυξη μιας συγκρουσιακής σχέσης με το παιδί τους και για περιορισμό της γονεϊκής εμπλοκής.

Οι αρνητικές αυτές επιδράσεις της πανδημίας στην ψυχική υγεία και κατ' επέκταση στη γονεϊκή εμπλοκή δεν οφείλουν να οδηγήσουν στη διαπίστωση πως μία τέτοια επίδραση παρατηρείται στην πλειοψηφία των γονέων κατά την τρέχουσα περίοδο. Ιδιαίτερα διαφωτιστική είναι μία σχετική έρευνα σε γονείς μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ινδονησία. Στη μελέτη αυτή εξετάστηκε ένα δείγμα 148 γονέων με τη χρήση ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς. Όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, το 81,7% των γονέων έβλεπαν το παιδί τους κατά τη διδασκαλία ή την τέλεση των εργασιών που είχαν ανατεθεί. Επιπλέον, το 69% των γονέων φάνηκε να

αναγνωρίζουν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι μαθητές μέσω της τηλεεκπαίδευσης, τις οποίες επιχειρούσαν μέσω σχετικών παρεμβάσεων να αντιμετωπίσουν (Novianti & Garzia, 2020).

Βασικό αντικείμενο έρευνας κατά τη διάρκεια της πανδημίας έχουν αποτελέσει οι υποστηρικτικές ανάγκες των μαθητών με μαθησιακές διαταραχές και γενικώς με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Σε μία σχετική μελέτη εξετάστηκε η επίδραση της πανδημίας στα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής ενός δείγματος γονέων μαθητών ηλικίας τεσσάρων έως πέντε ετών μιας πόλης του Καναδά, που είχαν λάβει διάγνωση ΔΕΠΥ. Όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, η διαφοροποίηση της γονεϊκής εμπλοκής πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας δεν διαφοροποιούνταν σε σημαντικό βαθμό. Έτσι, αν και η συμπτωματολογία της ΔΕΠΥ αυξήθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας, αυτό φαίνεται ότι δεν μπορεί να αποδοθεί σε μία διαφοροποίηση της γονεϊκής εμπλοκής (Wendel et al., 2020).

Σε μία άλλη σχετική μελέτη στις Φιλιππίνες διερευνήθηκε η διαφοροποίηση της γονεϊκής εμπλοκής γονέων μαθητών με αυτισμό πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας, καθώς και η γενικότερη αποτίμησή τους έναντι των νέων συνθηκών της εκπαίδευσης. Όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση των συνεντεύξεων που πραγματοποιήθηκαν, οι γονείς των μαθητών με αυτισμό αντιλαμβάνονται ως ιδιαίτερα δύσκολο το εγχείρημα της εκπαίδευσης. Διαπιστώθηκε μάλιστα πως για αυτούς που μπορούσαν να είναι μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα στο σπίτι και για αυτούς που και ο σύζυγος τους μπορούσε να κάνει το ίδιο, η εμπλοκή στην εκπαίδευση ήταν αποτελεσματικότερη και πιο εύκολη (Caharapay, 2020).

Συνολικότερα, η συγκριτική μελέτη της διαφοροποίησης της γονεϊκής εμπλοκής πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Αν και στην ανωτέρω έρευνα τα αποτελέσματα δεν κατέληξαν σε ανάλογες διαπιστώσεις, σε μία άλλη μελέτη στην Κύπρο διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, συγκρίθηκαν τα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής γονέων που συμπλήρωσαν ένα σχετικό ερωτηματολόγιο κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι οποίοι είχαν συμπληρώσει το ίδιο ερωτηματολόγιο κατά την αρχή της σχολικής χρονιάς. Όπως διαπιστώθηκε από τη συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων, παρότι οι γονείς συνέχιζαν να έχουν μία πρόθεση για γονεϊκή εμπλοκή

κατά τη διάρκεια της χρονιάς, φάνηκε πως έχουν ένα σημαντικό έλλειμμα γνώσεων και δεξιοτήτων ως προς το να πραγματοποιήσουν κάτι τέτοιο, για παράδειγμα ως προς το να υποστηρίξουν το παιδί τους στη χρήση των νέων τεχνολογιών. Φαίνεται επομένως πως τη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε μία σημαντική διαφοροποίηση της γονεϊκής εμπλοκής πριν και κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Panaoura, 2021).

Σε κάθε περίπτωση, οφείλει να επισημανθεί πως οι ίδιοι παράγοντες που συνιστούσαν εμπόδια της γονεϊκής εμπλοκής πριν την πανδημία συνιστούν εμπόδια της γονεϊκής εμπλοκής και κατά τη διάρκεια αυτής. Σε μία άλλη σχετική μελέτη στην Ινδονησία, διερευνήθηκε το κατά πόσο το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων σχετιζόταν με τα επίπεδα της γονεϊκής εμπλοκής στη διάρκεια της πανδημίας. Όπως διαπιστώθηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων, οι γονείς με ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής είχαν και περιορισμένη εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών τους κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Anzani et al., 2020). Θα μπορούσε επομένως να θεωρηθεί πως οι ίδιοι παράγοντες που καθορίζουν σε ευρύτερο επίπεδο τα επίπεδα εμπλοκής των γονέων στην εκπαίδευση καθορίζουν και τη γονεϊκή εμπλοκή κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

## **2.2 Σχολές Γονέων**

### **2.2.1 Σχολές Γονέων και εκπαίδευση ενηλίκων**

Οι απαρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων εντοπίζονται στις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου κυβερνητικά διορισμένοι πράκτορες στη Μασαχουσέτη, άρχισαν στα τέλη του δέκατου έβδομου αιώνα να επιβλέπουν τους γονείς μέσω άμεσης παρέμβασης στο σπίτι. Την ίδια περίοδο, στις εκκλησίες των Ηνωμένων Πολιτειών οι ιερείς συμβούλευαν τους γονείς και παρέμβαιναν στο έργο τους ως γονείς με στόχο τη διασφάλιση του ηθικού χαρακτήρα των πράξεών τους (Schlossman, 1976). Ως και τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα η εκκλησία είχε αναπτύξει στις Ηνωμένες Πολιτείες οργανωμένες παρεμβάσεις για τη διδασκαλία του ηθικού τρόπου συμπεριφοράς προς τους γονείς, με αποτέλεσμα αυτή να θεωρείται και ως η πρώτη οργανωμένη προσπάθεια οργάνωσης σχολών γονέων (Schlossman, 1976; Tinnelly, 2016). Μάλιστα, το 1897 ιδρύθηκε στη Ουάσιγκτον σχετική ένωση για μητέρες,

η οποία είχε εκπαιδευτικό έργο και θεωρείται ως η πρώτη επίσημα ιδρυθείσα σχολή γονέων (Schlossman, 1976).

Η ουσιαστική διαφοροποίηση στη λειτουργία των σχολών γονέων στις Ηνωμένες Πολιτείες, αλλά και διεθνώς, χρονοθετείται στην περίοδο μετά από τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο. Την περίοδο εκείνη, η πρόοδος της επιστήμης της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, κατόπιν της διαμόρφωσης σχετικών με την ανθρώπινη ανάπτυξη θεωριών, οδήγησε σε σύνδεση των σχολών γονέων με την επιστημονική γνώση, επιδιώκοντας τη βελτιστοποίηση των πρακτικών που ακολουθούν οι γονείς στην ανατροφή των παιδιών τους (Schlossman, 1976).

Αναμφίβολα, η πληθώρα μεταβολών του κοινωνικού, οικονομικού και τεχνολογικού περιβάλλοντος, παράλληλα με την αδιαμφισβήτητη μείωση του ελεύθερου χρόνου, έχει οδηγήσει σε ιδιαίτερα δύσκολες συνθήκες για τους σύγχρονους γονείς. Οι οικογένειες καλούνται να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες συνθήκες προκειμένου να συμβάλουν τα μέγιστα στην ανατροφή των παιδιών τους. Οι γονείς συχνά έρχονται αντιμέτωποι με ελλείμματα που τους παρεμποδίζουν από το να ανταποκριθούν με επιτυχία στο ρόλο τους (Koerner & Fitzpatrick, 2002). Τα ελλείμματα αυτά δεν αφορούν ένα και μόνο πεδίο του γονεϊκού ρόλου, αλλά είναι πολυδιάστατα και πολυσύνθετα. Για παράδειγμα, μπορούν να αναφερθούν ελλείμματα στη συναισθηματικού τύπου υποστήριξη των παιδιών, αλλά και στην κάλυψη πρακτικών τους αναγκών, όπως για παράδειγμα στις ανάγκες σίτισης (Lightfoot et al., 2014).

Η εκπαίδευση γονέων, γνωστή στη βιβλιογραφία ως “parents education”, αποσκοπεί στην ανάπτυξη μιας κίνησης με στόχο την ενδυνάμωση των γονέων, ώστε να μπορούν να ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη επιτυχία στο ρόλο τους. Οι σχολές γονέων είναι απόρροια αυτής της τάσης. Κεντρική επομένως επιδίωξη των σχολών γονέων είναι η αντιμετώπιση των βασικών αυτών ελλειμμάτων που παρεμποδίζουν τον γονέα από την επιτυχή ανταπόκριση στο ρόλο τους. Για παράδειγμα, οι σχολές αυτές εστιάζουν στην ενίσχυση της δυνατότητας του γονέα να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του παιδιού του, στη διδασκαλία τρόπων με τους οποίους μπορεί να υποστηρίξει την υιοθέτηση των σύγχρονων τεχνολογιών για το παιδί του, σε ζητήματα ενδοοικογενειακής επικοινωνίας κ.α. (Marope & Kaga, 2015).

Η εκπαίδευση γονέων είναι ως έννοια άρρηκτα συνδεδεμένη με την εκπαίδευση ενηλίκων (Karalis & Pavlis-Korres, 2010). Πράγματι, ο γονέας στη συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων είναι ενήλικας όταν καλείται να διδαχθεί τις νέες δεξιότητες που απαιτούνται προκειμένου να μπορεί να ανταποκριθεί με επιτυχία στο πολυσύνθετο φάσμα αναγκών του παιδιού του. Σε κάθε περίπτωση, η εκπαίδευση γονέων παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ως πτυχή της εκπαίδευσης ενηλίκων, καθώς οι γονείς έχουν ένα σύνθετο φάσμα προϋπαρχόντων αναγκών, όταν εισέρχονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης ενηλίκων. Για παράδειγμα οι εμπειρίες του γονέα από την ανατροφή του ίδιου ως παιδιού έχουν μία αδιαμφισβήτητη επίδραση στη διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας και στον καθορισμό του τρόπου με τον οποίο εκπληρώνει το γονεϊκό τους ρόλο (Debord et al., 1999).

Ένα άλλο ιδιαίτερα ενδιαφέρον στοιχείο της εκπαίδευσης γονέων ως πτυχής της εκπαίδευσης ενηλίκων αφορά την ξεκάθαρη στόχευση και εστίαση των σχολών γονέων. Πράγματι, στη συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων η εκπαίδευση ενηλίκων έχει μία σαφή και ξεκάθαρη στόχευση. Η στόχευση αυτή όμως είναι ακόμα πιο συγκεκριμένη και ξεκάθαρα προσδιορισμένη στην περίπτωση της εκπαίδευσης των γονέων, αφού είναι σαφώς προσδιορισμένος ο τρόπος με τον οποίο σκοπεύουν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που θα αποκομίσουν, δηλαδή όσον αφορά την υποστήριξη στην ανάπτυξη και ανατροφή του παιδιού τους (Debord et al., 1999).

Στην Ελλάδα, οι σχολές γονέων διέπονται από ένα ξεκάθαρο θεσμικό Πλαίσιο το οποίο προσδιορίζει τον τρόπο λειτουργίας τους. Θεσμικά αποτελούν δομές που λειτουργούν ως υποσύνολα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα εποπτεύεται από το Ίδρυμα Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ), που είναι ΝΠΙΔ, υπαγόμενο στο Υπουργείο Παιδείας. Οι σχολές γονέων είναι μονάδες που λειτουργούν προσφέροντας δωρεάν υπηρεσίες προς τους γονείς και έχουν ως στόχο τους την επιμόρφωση και την υποστήριξή τους προκειμένου να μπορούν να αντιληφθούν τον πολυσύνθετο ρόλο του γονέα υπό το πρίσμα των υπαρχόντων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών. Η πρόσβαση στα συγκεκριμένα προγράμματα είναι ελεύθερη για όλους τους γονείς ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο, την εθνικότητα ή την κοινωνική τάξη που τους διακρίνει. Στις σχολές αυτές μπορούν επίσης να έχουν πρόσβαση μελλοντικοί γονείς

προκειμένου από τώρα να αποκτήσουν τις αναγκαίες γνώσεις και δεξιότητες για να βελτιώσουν το ρόλο τους στο μέλλον. Επιπροσθέτως, τις σχολές αυτές μπορούν να παρακολουθήσουν και άτομα τρίτης ηλικίας που συχνά έχουν ενεργό ρόλο στην ανατροφή των παιδιών, χωρίς απαραίτητα να είναι γονείς τους (π.χ. παππούδες). Στις σχολές αυτές ρόλο οργανωτή έχουν έμπειροι εκπαιδευτές διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, όπως για παράδειγμα κοινωνικοί λειτουργοί, παιδαγωγοί, ψυχολόγοι και γιατροί. Βασική επιδίωξη των σχολών γονέων είναι όχι μόνο η μεταφορά γνώσης προς τους γονείς, αλλά και η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ αυτών. Μπορεί επομένως να θεωρηθεί πως οι σχολές γονέων είναι αφενός αναγνωρισμένες από το κράτος ως δομή της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφετέρου πως αυτές είναι σύμφωνες με τις βασικές αρχές και αξίες που διέπουν την εκπαίδευση ενηλίκων, όπως προσδιορίζονται από τον Rogers (1999).

## **2.2.2 Το θεσμικό πλαίσιο των Σχολών Γονέων στην Ελλάδα**

Στην Ελλάδα είναι θεσμοθετημένοι τρεις διαφορετικοί φορείς που οργανώνουν εκπαιδευτικά προγράμματα για γονείς: οι φορείς που λειτουργούν με ιδιωτική πρωτοβουλία, οι κρατικοί φορείς και οι εκκλησιαστικοί φορείς (Πετάση, 2020).

Όσον αφορά την ιδιωτική πρωτοβουλία, υφίσταται ο βασικός θεσμός που παρέχει Προληπτική Συμβουλευτική σε γονείς και συμπεριλαμβάνει τις Σχολές Γονέων, οι οποίες ξεκίνησαν το 1962 κατόπιν πρωτοβουλίας της Μαρίας Χαραυδάκη. Από τότε και έως σήμερα λειτούργησαν πολλά παραρτήματα σχολών σε διάφορες πόλεις, τα οποία συντονίζονται από τον Πανελλήνιο Σύνδεσμο Σχολών Γονέων, μέλος της Διεθνούς Ομοσπονδίας για την εκπαίδευση των Γονέων (Πετάση, 2020).

Σε επίπεδο Πολιτείας, οι πρώτες Σχολές Γονέων δημιουργήθηκαν το 1998 με το άρθρο 2 παρ. 1 του Ν. 2621/1998. Το 2002 κατόπιν εθνικής χρηματοδότησης πραγματοποιήθηκε από τη Γενική Γραμματεία Δια Βίου Μάθησης (Γ.Γ.Δ.Β.Μ.) ένα πιλοτικό πρόγραμμα συμβουλευτικής γονέων σε τέσσερις περιοχές της Αττικής και λειτούργησαν έξι σχετικά τμήματα. Βάσει της απολογιστικού τύπου μελέτης του εγχειρήματος, η ομάδα σχεδιασμού της Γ.Γ.Δ.Β.Μ. υπέβαλε αίτηση για ευρωπαϊκή χρηματοδότηση και εξασφάλισε την



ένταξη της στο πλαίσιο του Επιχειρηματικού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ) με τον τίτλο «Συμβουλευτική Γονέων» (Πετάση, 2020).

Σε πρώτη φάση, οι σχολές γονέων λειτούργησαν στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και συνδέθηκαν μόνο με τη σχολική επίδοση των παιδιών. Ο Πανελλήνιος Σύνδεσμος Σχολών Γονέων κλήθηκε, λόγω της εμπειρίας του, να υποστηρίξει το εγχείρημα αυτό και να μοιραστεί τη λογική και την εμπειρία ως προς τον τρόπο λειτουργίας των προγραμμάτων του. Το 2003 ανέλαβε την εποπτεία των σχολών γονέων το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.Ε.Κ.Ε) που είχε ιδρυθεί την προηγούμενη χρονιά. Στη δεύτερη αυτή περίοδο των Σχολών Γονέων (2003-2008) ιδρύθηκαν σχολές στο σύνολο της επικράτειας. Από το 2011 έως σήμερα φορέας υλοποίησης των σχετικών προγραμμάτων είναι το Ινστιτούτο Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης (Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.), όπως μετονομάστηκε το Ι.Δ.Ε.Κ.Ε (Πετάση, 2020).

Την χρονική περίοδο 2003-2008 πραγματοποιήθηκαν με το γενικό τίτλο «Συμβουλευτική Γονέων», τέσσερα εκπαιδευτικά προγράμματα με θέμα: 1. η οικογένεια ως ομάδα, 2. επικοινωνία - διαπροσωπικές σχέσεις, 3. εξέλιξη και ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου και 4. οικογένεια και σχολείο. Στη χρονική περίοδο 2009-2013, υλοποιήθηκαν επτά εκπαιδευτικά προγράμματα, με θέμα: 1. η οικογένεια στη σύγχρονη εποχή, 2. διαφυλικές σχέσεις, 3. ανάπτυξη στην Τρίτη ηλικία, 4. συνεργασία εκπαιδευτικών-οικογένειας, 5. ψυχολογική υποστήριξη και αγωγή υγείας ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, 6. συμβουλευτική γονέων παιδιών με αναπηρίες και 7. στερεότυπα και διακρίσεις στην οικογένεια. Τα σχετικά με τη συμμετοχή αριθμητικά δεδομένα αναδεικνύουν και το έντονο ενδιαφέρον για τις σχολές γονέων: το 2009-10 λειτούργησαν 359 τμήματα με 7.419 εκπαιδευόμενους, το 2010- 2011 λειτούργησαν 813 τμήματα με 15.767 εκπαιδευόμενους και το 2011-2012 λειτούργησαν 1.865 τμήματα με 33.000 εκπαιδευόμενους (Πετάση, 2020).

Στο αμέσως επόμενο χρονικό διάστημα φάνηκε πως υπήρξε μείωση του ενδιαφέροντος για τις σχολές γονέων από πλευράς της Πολιτείας και σημαντική ενίσχυση της σχετικής τάσης από πλευράς της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Έτσι, κατά τα τελευταία έτη φαίνεται

πως οι σχολές γονέων αφορούν κυρίως την ιδιωτική και όχι την κρατική πρωτοβουλία (Πετάση, 2020).

Η Αρχιεπισκοπή αποτελεί επίσης έναν φορέα που ασχολήθηκε με την εκπαίδευση των γονέων. Οι πρώτες σχολές γονέων της Εκκλησίας αναπτύχθηκαν το 1998, ταυτόχρονα δηλαδή, με τις αντίστοιχες κρατικές πρωτοβουλίες. Η Αρχιεπισκοπή Αθηνών μέσω του «Κέντρου Στήριξης της Οικογένειας» προώθησε τις σχολές γονέων ως θεσμό σε πολλές ενορίες και παράλληλα ανέπτυξε σχολές γονέων σε Μητροπόλεις σε όλη την Ελλάδα. Τα προγράμματα αυτά υλοποιούνται σε σταθερή μέρα και ώρα και έχουν επιμορφωτικό χαρακτήρα. Επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων τοποθετούνται κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων για ζητήματα σχετικά με τον γάμο και την οικογένεια και εν συνεχεία ακολουθούν διάλογος, προβληματισμός, απαντήσεις, προτάσεις (Πετάση, 2020).

### **2.2.3 Η ανάγκη λειτουργίας των Σχολών Γονέων**

Για την κατανόηση των σχολών γονέων οφείλει αρχικώς να γίνει κατανοητή η ίδια η αναγκαιότητα που υπαγορεύει την ανάπτυξη των σχολών αυτών. Η οικογένεια αποτελεί μία από τις πιο συνθέτες κοινωνικές ομάδες που συναντά ο άνθρωπος στη ζωή του. Όπως αναφέρει η Γιώτσα (2010), η οικογένεια αποτελεί ένα μικτού τύπου δυναμικό σύστημα το οποίο χαρακτηρίζεται από στενές σχέσεις μεταξύ των γονέων αλλά και μεταξύ των παιδιών και των γονέων. Οι σχέσεις αυτές δεν οφείλουν να αντιμετωπίζονται ως στατικές αλλά αντίθετα ως δυναμικές, καθώς εξελίσσονται στην πάροδο του χρόνου. Η αναγκαιότητα αναδεικνύεται από την ίδια την κεντρική και διαμορφωτική επίδραση του γονέα στην προσωπικότητα στο χαρακτήρα και στις συμπεριφορές του παιδιού του κατά την πορεία προς την ενηλικίωση. Υπάρχει επομένως άμεση αναγκαιότητα γονέων που αποτελούν ένα θετικό πρότυπο προς το παιδί τους, κάτι που αναμενόμενα οδηγεί σε ανάπτυξη επιθυμητών χαρακτηριστικών (π.χ. προσήλωση στους στόχους) και σε αποφυγή πρακτικών συμπεριφορών και χαρακτηριστικών που διακρίνονται από ιδιαίτερη ηθική απαξία (π.χ. παραβατικότητα) (Shaffer & Brody, 1981; Wenar & Kerig, 2008).

Στο συγκεκριμένο σημείο οφείλει επίσης να αναφερθεί η έννοια του «επαγγελματία γονέα». Η έννοια αυτή αφορά τη θεώρηση πως η ανατροφή του παιδιού δεν δύναται να αφήνεται στην τύχη της και πως τα πατρικά και μητρικά ένστικτα δεν είναι απαραίτητα



επαρκή για να διασφαλίσουν την υγιή σωματική και ψυχική κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού στο σύγχρονο κόσμο. Η διαπαιδαγώγηση των νέων αφορά επομένως μία μεταβίβαση γνώσεων προς αυτούς στο βαθμό που πλέον μπορούν να θεωρηθούν ως «επαγγελματίες» (Μπεχάρκη, 2002).

Πράγματι, οι σύγχρονοι γονείς καλούνται να αντιμετωπίσουν μία πληθώρα προκλήσεων που δεν αντιμετώπιζαν οι γονείς του παρελθόντος. Φαινόμενα όπως η χρήση του διαδικτύου, ο σχολικός εκφοβισμός και η τρέχουσα πανδημία του covid-19, οπωσδήποτε δεν αφορούσαν τους γονείς του παρελθόντος και αναμφισβήτητα απαιτούν περαιτέρω γνώσεις και δεξιότητες από αυτές που συνεπάγονται τα εγγενή μητρικά και πατρικά ένστικτα (Daniel, 2020; Rivers et al., 2007). Η έννοια του επαγγελματία γονέα είναι επομένως απόρροια των πολυσύνθετων δύσκολων και απαιτητικών προκλήσεων που αντιμετωπίζει ο σύγχρονος γονέας, οι οποίες υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα χρήσης εξειδικευμένων γνώσεων για τη βέλτιστη δυνατή ανατροφή του παιδιού.

Σε κάθε περίπτωση η θεώρηση περί επαγγελματιών-γονέων δεν οφείλει να οδηγήσει στο συμπέρασμα πόσες σχολές γονέων επιβάλλουν στους γονείς συγκεκριμένα πρότυπα και πρακτικές για την ανατροφή των παιδιών τους. Αντιθέτως, οι σχολές γονέων επιδιώκουν τη μεταβίβαση γνώσεων στους γονείς κατά τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι μπορούν συνέχεια να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να εφαρμόζουν τις βέλτιστες πρακτικές ανατροφής προς τα παιδιά τους, όπως οι ίδιοι κρίνουν.

## **2.2.4 Ο γονέας ως εκπαιδευόμενος**

Όπως αναφέρεται στη διεθνή βιβλιογραφία, οι ανωτέρω σχολές γονέων αντικατοπτρίζουν τις βασικές αξίες και θέσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο πλαίσιο αυτό ο γονέας έχει Α) συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες που εν πολλοίς είναι επιτακτικό να καλυφθούν Β) ένα σημαντικό απόθεμα εμπειρίας από τα παιδικά χρόνια όσο και από την εμπειρία ως γονέας, στην περίπτωση κατά την οποία δεν παρακολουθεί τις σχολές γονέων πριν γίνει γονέας, η οποία οφείλει να αξιοποιείται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του Γ) έχει ήδη διαμορφώσει μία συγκεκριμένη προσωπικότητα και επιθυμεί να έχει ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Κατά συνέπεια οι γονείς που συμμετέχουν στις σχολές γονέων

διακρίνονται από τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης ενηλίκων, όπως τα προσδιόρισε ο Rogers (1999) και τα αναφέραμε παραπάνω.

Ο γονέας ως εκπαιδευόμενος δεν μετέχει στα προγράμματα της εκπαίδευσης ενηλίκων αποκλειστικά και μόνο για να «διδασχθεί» από τις γνώσεις του εκπαιδευτή. Πιο συγκεκριμένα, συχνά οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευση ενηλίκων επιδιώκοντας να αλληλεπιδράσουν με άλλους γονείς, να συγκριθούν μαζί τους, και να ανταλλάξουν εμπειρίες. Για παράδειγμα, σε σχετική έρευνα σε σχολές γονέων που είχαν παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες διαπιστώθηκε πως το πρωταρχικό κίνητρο ήταν όχι μόνο το να διδαχθούν νέες γνώσεις και δεξιότητες από τον εκπαιδευτή, αλλά και το να αλληλεπιδράσουν με άλλους γονείς που έχουν παρόμοιες ανάγκες, αναπτύσσοντας ένα γόνιμο και εποικοδομητικό διάλογο μαζί τους (Lendrum et al., 2015). Συνεπώς, η απόκτηση γνώσεων κατόπιν της καθοδήγησης του εκπαιδευτή και η ίδια επίδραση μεταξύ των γονέων συνιστούν βασικό λόγο εμπλοκής τους στις σχολές γονέων.

### **2.2.5 Καλές πρακτικές λειτουργίας των Σχολών Γονέων**

Οφείλουν επίσης να αναφερθούν ορισμένες καλές πρακτικές οι οποίες διέπουν τη λειτουργία των σχολών γονέων. Δεν πρέπει να παραβλέπεται το ότι οι σχολές γονέων αποτελούν ένα τμήμα του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας, κάτι που συνεπάγεται πως οι εκπαιδευτές των σχολών γονέων οφείλουν να αξιολογούνται ως προς τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τα προσόντα και τις πρακτικές τους. Επιπλέον, με στόχο την εύρυθμη λειτουργία τους οι σχολές γονέων οφείλουν να διακρίνονται από ένα βασικό επίπεδο οργάνωσης. Πρόκειται επομένως για ορισμένες παραμέτρους κοινές τόσο για τις σχολές γονέων όσο και οι άλλες δομές των σύγχρονων εκπαιδευτικών Συστημάτων (Niemi et al., 2016).

Ωστόσο, αν και οι σχολές γονέων εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα της εκάστοτε χώρας, η ιδιαίτερη φύση αυτών συνεπάγεται και μία, ως ένα βαθμό, διαφοροποίηση σε σχέση με τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα. Για παράδειγμα, οι ίδιοι οι γονείς έχουν σε ορισμένες χώρες, όπως οι Ηνωμένες Πολιτείες, έναν ενεργό ρόλο στην ανάπτυξη και οργάνωση των σχετικών σχολών (Golby, 2018). Η ίδια, η ιδιαίτερη, επομένως φύση του εγχειρήματος των σχολών γονέων επιτρέπει

ορισμένες παρεκκλίσεις ως προς τον τρόπο οργάνωσης τη δομή και τη λειτουργία του σε σχέση με άλλες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος, παρότι οι κεντρικές αρχές παραμένουν κοινές.

## **2.2.6 Έρευνες για τη μελέτη των Σχολών Γονέων**

Διάφορες έρευνες, τόσο στην Ελλάδα, όσο και διεθνώς έχουν επιχειρήσει να μελετήσουν εγχειρήματα σχολών γονέων, με στόχο την αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας τους, και των επιδράσεων αυτών. Στην Ελλάδα, μία σχετική έρευνα είναι αυτή της Μπεχράκη (2002). Στην έρευνα αυτή πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση βάσει των εμπειριών της σχολής γονέων του Περάματος, τη χρονική περίοδο 1994-2002. Η συμμετοχή στη συγκεκριμένη σχολή γονέων φαίνεται να οδηγεί σε ενίσχυση των σχέσεων μεταξύ των γονέων και των παιδιών τους, αλλά και σε διαμόρφωση γόνιμων σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Επιπροσθέτως, οι γονείς που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη σχολή φαίνεται πως οδηγήθηκαν σε σημαντική μείωση του άγχους, χάρη στις γνώσεις και τις δεξιότητες που αποκόμισαν για τη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων που αντιμετώπιζαν με την ανατροφή των παιδιών τους. Τέλος, μέσω της μελέτης αυτής διαπιστώνεται και μία ιδιαίτερα ευεργετική επίδραση στα επίπεδα αυτοπεποίθησης, αυτοαποτελεσματικότητας, και αυτοεκτίμησης των γονέων της έρευνας.

Μία άλλη έρευνα στην ελληνική πραγματικότητα είναι αυτή του Φακιόλα (2007). Στη συγκεκριμένη μελέτη επιχειρήθηκε η αποτύπωση των κινήτρων συμμετοχής στις σχολές γονέων. Τα πιο βασικά κίνητρα που αναφέρθηκαν στη συγκεκριμένη μελέτη ήταν τα εξής: α) η επιθυμία για ενίσχυση της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, β) η επιθυμία, η επικοινωνία και ενδυνάμωση των σχέσεων με το παιδί, γ) η επιθυμία για ενίσχυση της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών, δ) η θέληση των γονέων να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με το σχολικό περιβάλλον, ε) η αντιλαμβανόμενη ανάγκη των γονέων να αποκτήσουν δεξιότητες σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους. Ως τα λιγότερο σημαντικά κίνητρα, τα οποία δεν σχετίζονταν σε τόσο μεγάλο βαθμό με την παρακίνηση για συμμετοχή στο συγκεκριμένο πρόγραμμα διαπιστώθηκαν τα εξής: α) η θέληση για βελτίωση των σχέσεων με τους συνομηλίκους, β) τα σχετικά με την παραβατικότητα ζητήματα, γ) ζητήματα σχετικά με την ενίσχυση των σχέσεων με τα παιδιά για γονείς, οι

οποίοι εργάζονταν και είχαν ιδιαίτερα περιορισμένο χρόνο, δ) ζητήματα σχετικά με εναλλακτικές μορφές οικογένειας. Ως προς το βαθμό ικανοποίησης από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, το 39% των συμμετεχόντων δήλωσαν πολύ ικανοποιημένοι, το 54% δήλωσαν ικανοποιημένοι και το 7% δήλωσαν μέτρια ικανοποιημένοι. Φαίνεται επομένως πως μέσω του συγκεκριμένου προγράμματος μπορεί να διαπιστωθεί μία ιδιαίτερα υψηλή ικανοποίηση των γονέων από τις σχολές γονέων στην Ελλάδα.

Σε άλλη παρόμοια στόχευσης έρευνα ο Βερβέρογλου (2011) εξέτασε τα κίνητρα συμμετοχής σε σχολές γονέων του νομού Έβρου. Στη συγκεκριμένη μελέτη διαπιστώθηκε ότι βασικό κίνητρο για τη συμμετοχή στις σχολές αυτές ήταν η ύπαρξη κάποιου συγκεκριμένου προβλήματος εντός της οικογένειας, το οποίο οι γονείς θεωρούσαν ότι δεν μπορούσαν να διαχειριστούν μόνοι τους. Τα προβλήματα αυτά ήταν ιδιαίτερα ετερογενή και αφορούσαν γεγονότα και καταστάσεις όπως η παιδική παραβατικότητα, τα προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ των γονέων, οι συγκρουσιακές σχέσεις με τους φίλους και τους εκπαιδευτικούς. Και σε αυτή την έρευνα διαπιστώθηκε ένας ιδιαίτερα σημαντικός ρόλος της επιθυμίας απόκτησης επίγνωσης για ζητήματα σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στη συμμετοχή των γονέων στις σχετικές σχολές. Επιπλέον, στη μελέτη αυτή διαπιστώθηκε ως σημαντικό κίνητρο η θέληση των γονέων να έρθουν σε επαφή με άλλους γονείς που αντιμετωπίζουν παρόμοια ή ίδια προβλήματα και να ανταλλάξουν μαζί τους απόψεις σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους. Στην έρευνα αυτή διαπιστώθηκαν και τα λιγότερο σημαντικά κίνητρα για συμμετοχή στις σχετικές σχολές. Ο λιγότερο σημαντικός σχετικός παράγοντας αφορούσε τη θέληση για διαχείριση του ελεύθερου χρόνου των παιδιών.

Σε μία ακόμα πιο πρόσφατη έρευνα η Ψοχίου (2017) μελέτησε μία διαφορετική παράμετρο της λειτουργίας των σχολών γονέων, συγκεκριμένα τις εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται και την αποτελεσματικότητα αυτών. Στη μελέτη αυτή πραγματοποιήθηκε επίσης καταγραφή και αποτύπωση των βασικότερων αντιλαμβανόμενων αναγκών από την πλευρά των γονέων, των γνώσεων και των δεξιοτήτων τους. Και σε αυτή τη μελέτη διαπιστώθηκε πως οι γονείς συμμετείχαν στις σχολές γονέων έχοντας ως κίνητρο το να έρθουν σε επαφή με άλλους γονείς που είχαν παρόμοια ή ίδια προβλήματα και ανάγκες, θεωρώντας ότι κατά τον τρόπο αυτό θα μπορούσαν να βελτιώσουν τις δεξιότητες τους. Σημαντικό επίσης κίνητρο ήταν η επιθυμία

για βελτίωση της επικοινωνίας και των σχέσεων με το παιδί. Στη μελέτη αυτή πραγματοποιήθηκε, όπως αναφέρεται ανωτέρω, αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των μεθόδων εκπαίδευσης. Ως πιο αποτελεσματικές θεωρήθηκαν αυτές που βασίζονται στην ενίσχυση της συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης μεταξύ των γονέων, ώστε να ανταλλάξουν γνώσεις. Οι γονείς αποτίμησαν επίσης ιδιαίτερα θετικά τεχνικές όπως, η ενεργητική ακρόαση και το παιχνίδι ρολών. Οι γονείς θεώρησαν πως μέσα από τις σχολές αυτές βελτιώθηκε ο γονεϊκός τους ρόλος και ενισχύθηκε σε σημαντικό βαθμό η επικοινωνία με τα παιδιά τους.

Σε μία άλλη έρευνα στις Ηνωμένες Πολιτείες εξετάστηκε ένα δείγμα 42 παιδιών με κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα και 59 γονέων των παιδιών αυτών, οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα. Στην έρευνα διαπιστώθηκε μια θετική ανταπόκριση προς τις αρχικές προσδοκίες που είχαν διαμορφωθεί κατά την πρώτη συμμετοχή, αλλά και αποτελεσματική κάλυψη των αντιλαμβανόμενων αναγκών των γονέων. Η συγκεκριμένη μελέτη οδήγησε στη διαπίστωση πως η λειτουργία της σχολής γονέων οδηγούσε σε ενίσχυση της δυνατότητας των γονέων να αναλαμβάνουν έναν υποστηρικτικό από συναισθηματικής και συμβουλευτικής απόψεως ρόλο προς το παιδί τους (DeRosier & Gilliom, 2007).

Σε μία άλλη σχετική μελέτη εξετάστηκε ο βαθμός στον οποίο οι γονείς μπορούν να χρησιμοποιούν συμπεριφορικές τεχνικές στο πλαίσιο της διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους, τα οποία κατά το παρελθόν είχαν εμπλακεί σε παραβατικές συμπεριφορές. Στη συγκεκριμένη σχολή γονέων πραγματοποιήθηκε μέσα από 13 συνεδρίες με χρονική διάρκεια δύο ωρών η καθεμία. Βασικός άξονας διδασκαλίας ήταν η εφαρμογή των συμπεριφορικών τεχνικών για τον έλεγχο της παραβατικότητας και των συμπεριφορικών παρεκκλίσεων των παιδιών. Το πραγματικό περιεχόμενο βασίστηκε σε διδακτικές τεχνικές ενεργητικής συμμετοχής, όπως τα παιχνίδια ρολών. Οι συμμετέχοντες είχαν μία ιδιαίτερα θετική αποτίμηση για τον τρόπο με τον οποίο πραγματοποιήθηκε η εκπαίδευσή τους (Smagner & Sullivan, 2005).

## **Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>: Μεθοδολογία της έρευνας**

### **3.1 Φύση και σχεδιασμός της έρευνας**

#### **3.1.1 Μεθοδολογική προσέγγιση**

Μέσω της παρούσας έρευνας έγινε καταγραφή εμπειριών γονέων που συμμετείχαν σε Σχολές Γονέων και παρουσιάστηκε ο τρόπος που η συμμετοχή τους σε αυτές επηρέασε την γονεϊκή τους εμπλοκή. Για την διερεύνηση σε βάθος των αποτελεσμάτων διεξήχθη ποιοτική έρευνα. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι εμπειρίες των γονέων δεν μπορούν να ποσοτικοποιηθούν, καθώς για τη διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων προτιμάται παραδοσιακά η ποιοτική έρευνα, η οποία δεν οδηγεί σε ποσοτικοποιούμενα ευρήματα (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Ως εκ τούτου, η έρευνα ήταν ποιοτική. Η συλλογή των εμπειρικών δεδομένων διερεύνησε σε βάθος τις απόψεις που καταγράφηκαν από τις συνεντεύξεις που διεξήχθησαν σε δείγμα 10 γονέων. Οι συνεντεύξεις ήταν προσωπικές και έλαβαν χώρα 3 μήνες μετά το πέρας της συμμετοχής τους στις Σχολές Γονέων, προκειμένου να είναι πρόσφατα τα γεγονότα που ζητήθηκε να ανακληθούν και να περιοριστεί το όποιο πιθανό σφάλμα κατά την ανάκληση. Παράλληλα, επιχειρήθηκε επιτόπια έρευνα προκειμένου να συλλεχθούν πραγματικά δεδομένα μέσω της χρήσης του μεθοδολογικού εργαλείου της παρατήρησης. Για τον σκοπό αυτό, επιλέχθηκαν 2-3 οικογένειες που τα μέλη τους έχουν συμμετάσχει σε σχετικά προγράμματα. Σε αυτές τις οικογένειες διανεμήθηκε ένα έντυπο στο οποίο καταγράφηκε, σε βάθος 45 ημερών, οτιδήποτε έχει συντελεστεί στην οικογένεια που σχετίζεται με την συμμετοχή του γονέα στην Σχολή Γονέων. Βάσει των δύο αυτών διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων πραγματοποιήθηκε τριγωνοποίηση, η οποία αφορά τη συνδυαστική εξαγωγή συμπερασμάτων μέσω διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων κατά τη μελέτη ενός ζητήματος (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

#### **3.1.2 Ημι-δομημένη συνέντευξη**

Πέραν από το συνολικό σχεδιασμό της έρευνας, γίνεται αναφορά στα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν δύο διαφορετικές τεχνικές. Το πρώτο μέσο αφορούσε έναν ημιδομημένο τύπο

συνέντευξης. Από μεθοδολογικής απόψεως, ο ημιδομημένος τύπος συνέντευξης συνίσταται για τη μελέτη ενός φαινομένου βάσει ενός προκαθορισμένου αριθμού ερωτήσεων, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως ο ερευνητής δεν μπορεί να τροποποιήσει ελαφρώς τις ερωτήσεις αυτές ή να αλλάξει τη σειρά τους κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, προκειμένου να λάβει πιο πλήρεις απαντήσεις από το συμμετέχοντα ή να τον βοηθήσει να ξεπεράσει τυχόν δυσνόητα σημεία των ερωτήσεων. Στη συγκεκριμένη έρευνα ο οδηγός συνέντευξης αποτελούνταν από ένα σετ 13 ερωτήσεων. Η επιλογή των ερωτήσεων πραγματοποιήθηκε βάσει ανασκόπησης της βιβλιογραφίας. Προ της χορήγησης του οδηγού μετρήθηκαν επίσης διάφορα κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα των συμμετεχόντων. Ο σχετικός οδηγός παρατίθεται στο Παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Οι συνεντεύξεις συνιστούν ένα βασικό εργαλείο κατά τη συλλογή δεδομένων, το οποίο χρησιμοποιείται συστηματικά στην ποιοτική έρευνα (Babbie, 2013). Με βάση τον Kvale (1996), όλες οι ποιοτικές μελέτες με χρήση συνεντεύξεων εντάσσονται σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία εντοπίζονται οι έρευνες όπου ο ερευνητής έχει ξεκάθαρη εικόνα των όσων θέλει να μελετήσει. Σε αυτή την κατηγορία χρησιμοποιούνται δομημένες συνεντεύξεις, δηλαδή συνεντεύξεις στις οποίες ο ερευνητής καθορίζει με αυστηρό τρόπο τη σειρά και το είδος των ερωτήσεων, εστιάζοντας επί προκαθορισμένων ζητημάτων. Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται μελέτες στις οποίες ο ερευνητής ενώ έχει ικανή επίγνωση του ερευνητικού πεδίου που θα μελετήσει, επιθυμεί να ερευνήσει ανεξερεύνητα ως τότε ζητήματα. Για το λόγο αυτό, οι συνεντεύξεις δεν διαμορφώνονται με αυστηρό τρόπο, αλλά με πιο ευέλικτο και όχι αυστηρά προκαθορισμένο. Στην πρώτη επομένως κατηγορία εντάσσονται οι αυστηρά δομημένες συνεντεύξεις, ενώ στη δεύτερη κατηγορία οι μη δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες υπάγονται σε δύο επιμέρους κατηγορίες, στις ημι-δομημένες και στις μη δομημένες (Babbie, 2013).

Από επιστημολογικής απόψεως, οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις βασίζονται στον κοινωνικό κονστροκτουβισμό και έχουν έναν βαθιά υποκειμενικό χαρακτήρα (Babbie, 2013). Πράγματι, οι συνεντεύξεις αυτού του τύπου μελετούν την υποκειμενική οπτική των συμμετεχόντων για την κοινωνική πραγματικότητα. Κατά συνέπεια, δεν επικεντρώνονται στη μελέτη κάποιας αντικειμενικής και αδιαμφισβήτητης αλήθειας, παρά στη μελέτη των υποκειμενικών αντιλήψεων των ίδιων των ατόμων που βιώνουν ένα συγκεκριμένο



φαινόμενο, αντιμετωπίζοντας τα όσα παραθέτουν ως στοιχεία που συνοικοδομούν την επιστημονική γνώση.

### **3.1.3 Ελεύθερη καταγραφή εμπειριών**

Πέραν του οδηγού συνέντευξης, η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε, όπως αναφέρεται και στην εισαγωγή, βάσει ελεύθερης καταγραφής εμπειριών των συμμετεχόντων από τη συμμετοχή στις Σχολές Γονέων. Κάτι τέτοιο πραγματοποιήθηκε μέσω μιας σχετικής φόρμας καταγραφής που επίσης παρατίθεται στο Παράρτημα και μέσω της οποίας οι συμμετέχοντες καλούνταν να τοποθετηθούν ελεύθερα για ενδεχόμενα οφέλη που βίωσαν από τις Σχολές Γονέων. Η προσέγγιση αυτή, δηλαδή αυτή της ελεύθερης καταγραφής της αποτίμησης των συμμετεχόντων για ένα μελετώμενο φαινόμενο, επίσης χρησιμοποιείται στην ποιοτική έρευνα και βασίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στη θεώρηση πως πρέπει να χρησιμοποιούνται μέσα συλλογής δεδομένων που επιτρέπουν την όσο το δυνατόν πιο ελεύθερη τοποθέτηση των συμμετεχόντων για ένα εξεταζόμενο ζήτημα (Mason, 2011), στην προκειμένη περίπτωση για τα οφέλη που βίωσαν από τις Σχολές Γονέων.

## **3.2 Συμμετέχοντες**

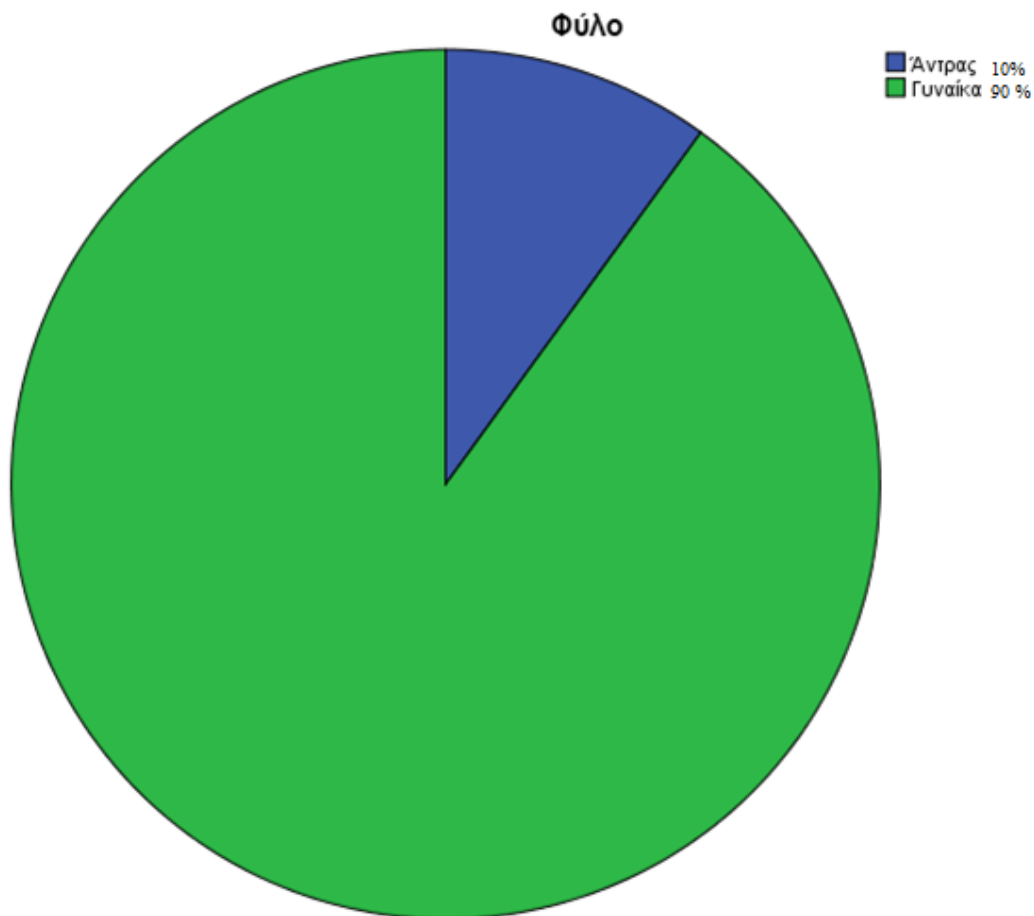
Οι συμμετέχοντες της έρευνας αφορούσαν ένα δείγμα 10 ατόμων, οι οποίοι είχαν παρακολουθήσει Σχολές Γονέων κατά την περίοδο της πανδημίας του COVID-19, αλλά είχαν οπωσδήποτε αποφοιτήσει από τις Σχολές αυτές εδώ και τουλάχιστον τρεις μήνες. Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται τα σχετικά κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά του κάθε ενός εκ των συμμετεχόντων της έρευνας.



Πίνακας 1. Τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων									
Συμμετέχων	Φύλο	Ηλικία	Γονεϊκή κατάσταση	Αριθμός παιδιών	Φύλο παιδιών	Συζυγική κατάσταση	Εκπαιδευτικό επίπεδο	Άτομα του περιβάλλοντος που υποστηρίζουν την ανατροφή του παιδιού	Ικανοποίηση από το εισόδημα
NO1	Γυναίκα	48	Γονέας	2	Κορίτσια	Έγγαμος-η	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Μπαμπάς, γιαγιά	Μέτρια
NO2	Γυναίκα	46	Γονέας	2	Κορίτσια	Έγγαμος-η	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Γονείς, γιαγιά	Μέτρια
NO3	Άντρας	36	Γονέας	2	Αγόρια	Έγγαμος-η	Τριτοβάθμια εκπαίδευση		Μέτρια
NO4	Γυναίκα	37	Γονέας	1	Αγόρι	Έγγαμος-η	Τριτοβάθμια εκπαίδευση	Γονείς	Μέτρια
NO5	Γυναίκα	45	Γονέας	2	Αγόρι & κορίτσι	Έγγαμος-η	Τριτοβάθμια εκπαίδευση	Γονείς	Υψηλή
NO6	Γυναίκα	52	Γονέας	3	Δύο κορίτσια και ένα αγόρι	Έγγαμος-η	Τριτοβάθμια εκπαίδευση	Γονείς	Μέτρια
NO7	Γυναίκα	40	Γονέας	2	Κορίτσι	Έγγαμος-η	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Γονείς, γιαγιά, παππούς	Καθόλου
NO8	Γυναίκα	48	Σύντομα γονέας	2	Κορίτσι		Τριτοβάθμια εκπαίδευση	Γονείς	Υψηλή
NO9	Γυναίκα	47	Γονέας	2	Κορίτσια	Έγγαμος-η	Δευτεροβάθμια εκπαίδευση	Γονείς, γιαγιά, παππούς	Μέτρια
NO10	Γυναίκα	50	Γονέας	1	Κορίτσι	Έγγαμος-η	Τριτοβάθμια εκπαίδευση	Γονείς	Μέτρια

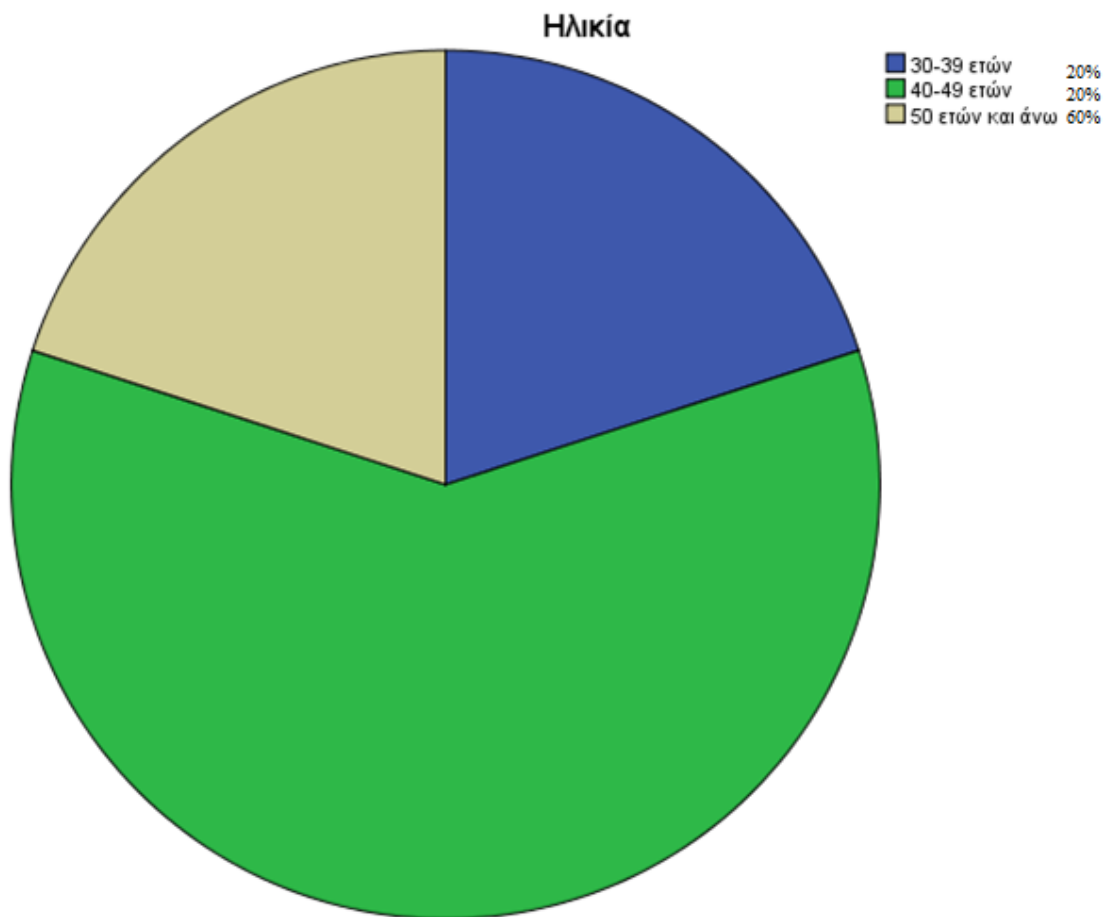
Στο Γράφημα 1 παρουσιάζεται το φύλο των συμμετεχόντων. Όπως διαπιστώνεται και εκ του γραφήματος, μόνο ένας συμμετέχοντας ήταν άντρας, ενώ οι υπόλοιποι 9 συμμετέχοντες ήταν γυναίκες.

**Γράφημα 1.** Το φύλο των συμμετεχόντων της έρευνας



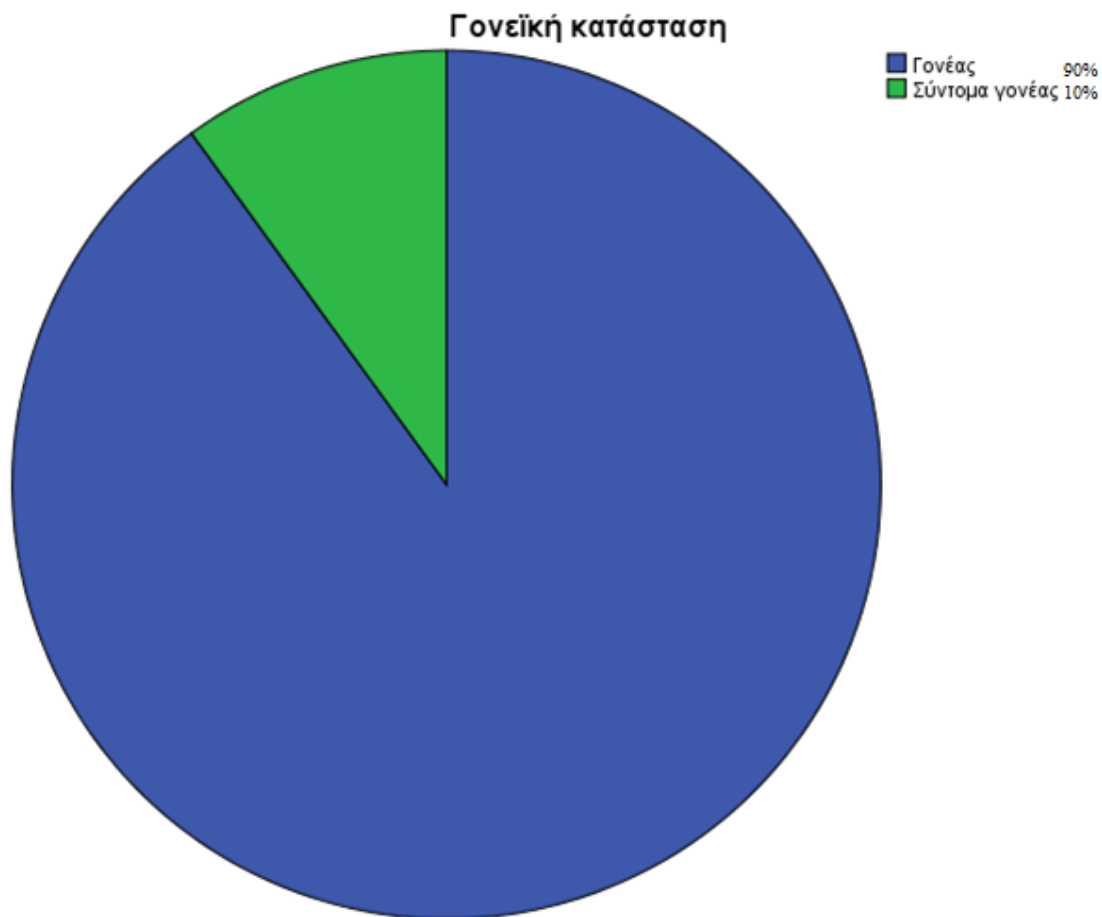
Στο παρακάτω γράφημα παρουσιάζονται οι αντίστοιχες πληροφορίες για την ηλικία. Οι συμμετέχοντες παρουσιάζονται ανά ηλικιακές ομάδες. Η πρώτη ηλικιακή ομάδα αφορούσε όσους ήταν 30 έως 39 ετών και απαρτιζόταν από 2 συμμετέχοντες, η δεύτερη αφορούσε όσους ήταν 50 ετών και άνω και απαρτιζόταν επίσης από 2 συμμετέχοντες, ενώ η τρίτη όσους ήταν από 40-49 ετών, ομάδα που απαρτιζόταν από 6 συμμετέχοντες.

**Γράφημα 2.** Η ηλικία των συμμετεχόντων της έρευνας



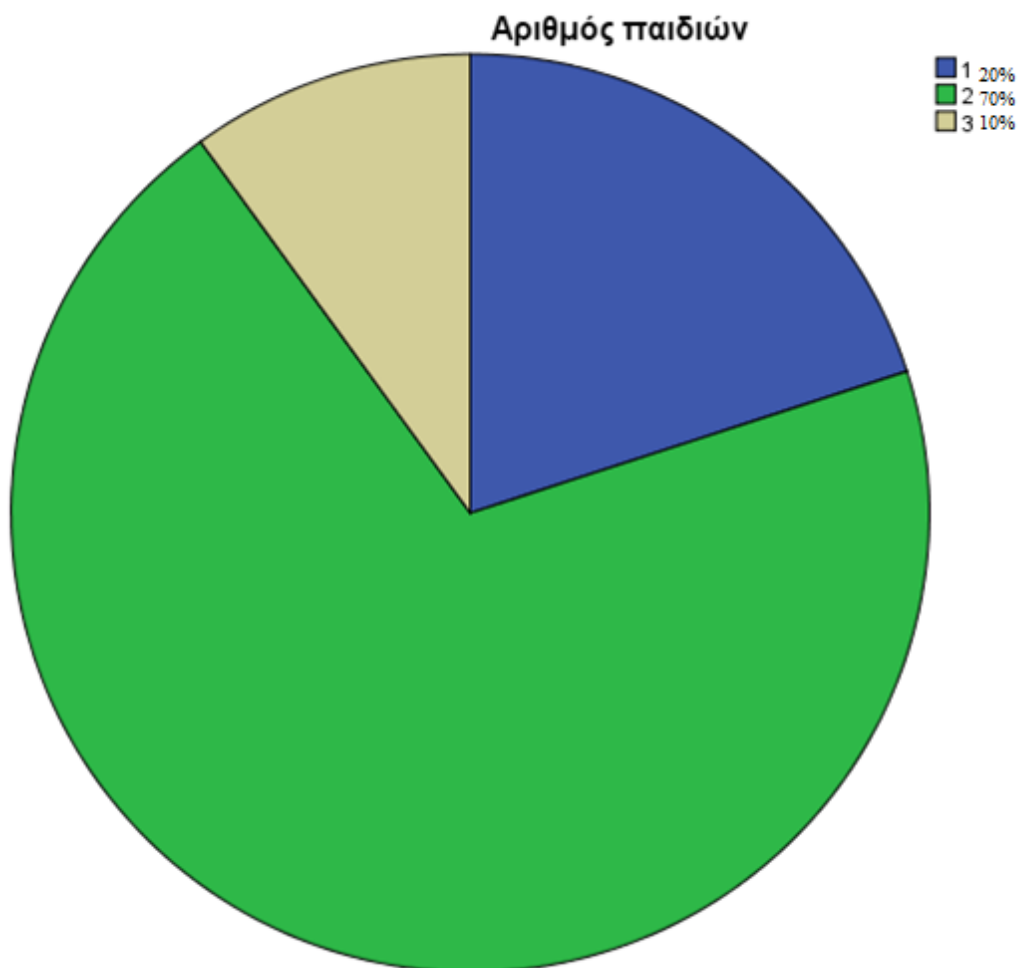
Στο γράφημα 3 παρουσιάζεται η αντίστοιχη ανάλυση για τη γονεϊκή κατάσταση των ατόμων της έρευνας. Όπως διαπιστώνεται και από το γράφημα, ένας μόλις συμμετέχοντας επρόκειτο να γίνει γονέας, ενώ οι υπόλοιποι 9 συμμετέχοντες ήταν ήδη γονείς.

**Γράφημα 3.** Η γονεϊκή κατάσταση των συμμετεχόντων



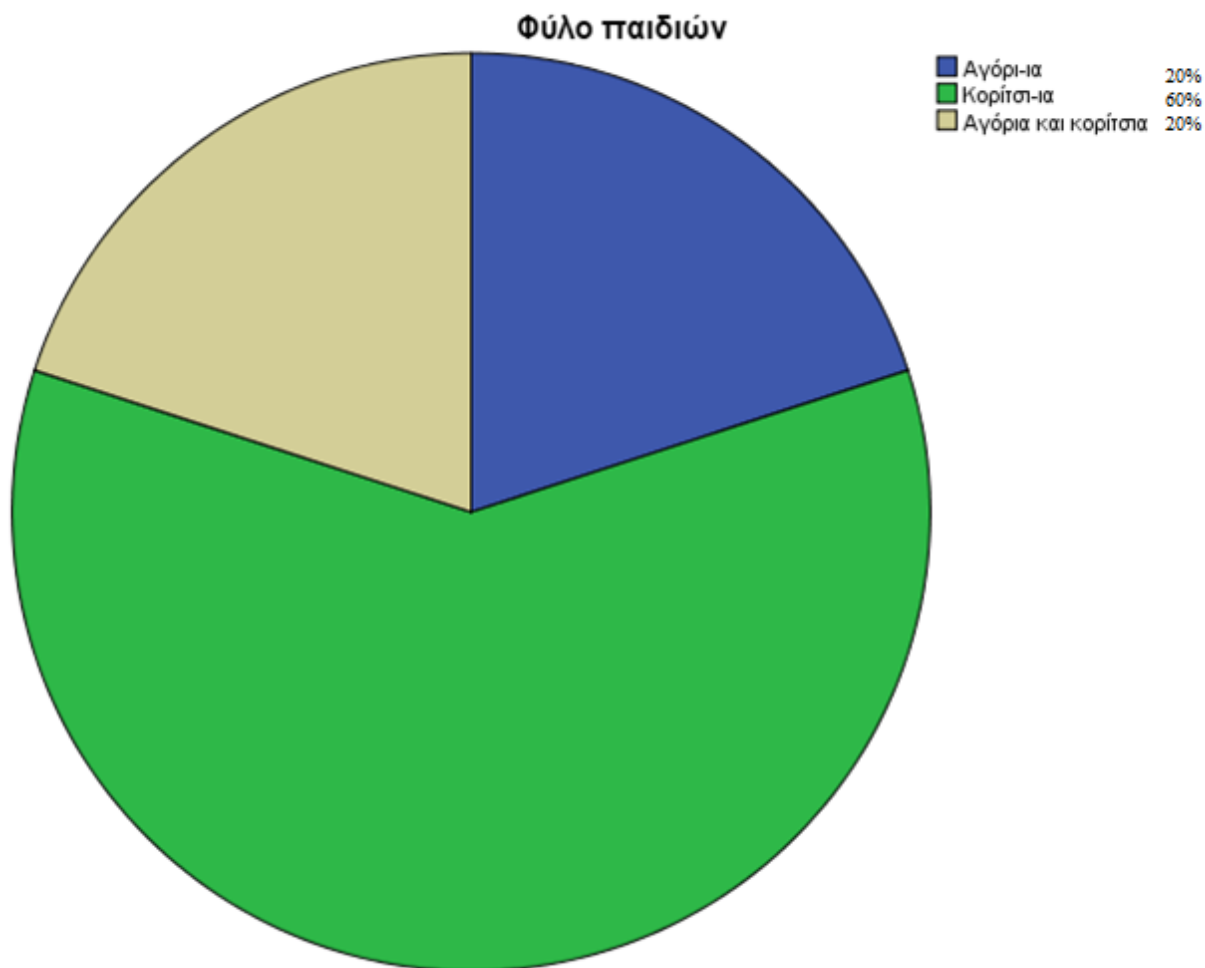
Ως προς τον αριθμό παιδιών, όπως παρουσιάζεται και από το παρακάτω γράφημα, ένας συμμετέχοντας είχε 3 παιδιά, 2 συμμετέχοντες είχαν 1 παιδί και 7 συμμετέχοντες είχαν 2 παιδιά.

**Γράφημα 4.** Ο αριθμός παιδιών των συμμετεχόντων



Στο Γράφημα 5 παρουσιάζεται το φύλο των παιδιών των συμμετεχόντων. Όπως διαπιστώνεται και από το γράφημα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων είχε μόνο κορίτσια (N=6), 2 συμμετέχοντες είχαν μόνο αγόρια και 2 συμμετέχοντες είχαν αγόρια και κορίτσια.

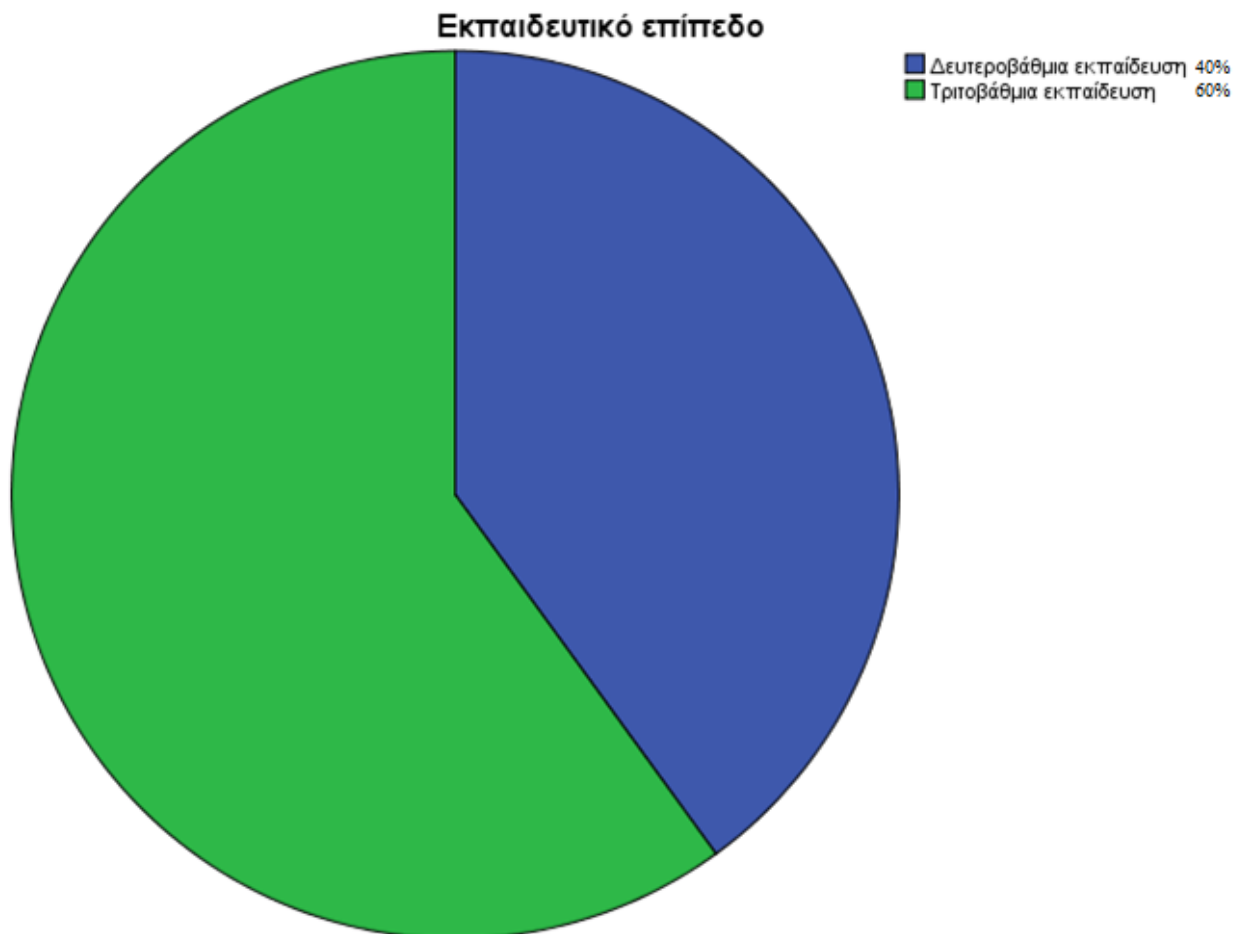
**Γράφημα 5.** Το φύλο των παιδιών των συμμετεχόντων



Ως προς τη συζυγική κατάσταση, 9 συμμετέχοντες ήταν άγαμοι. Ένας εκ των συμμετεχόντων της έρευνας δεν απάντησε στη συγκεκριμένη ερώτηση. Ως εκ τούτου, δεν αναπτύσσεται κάποιο γράφημα για την οικογενειακή κατάσταση.

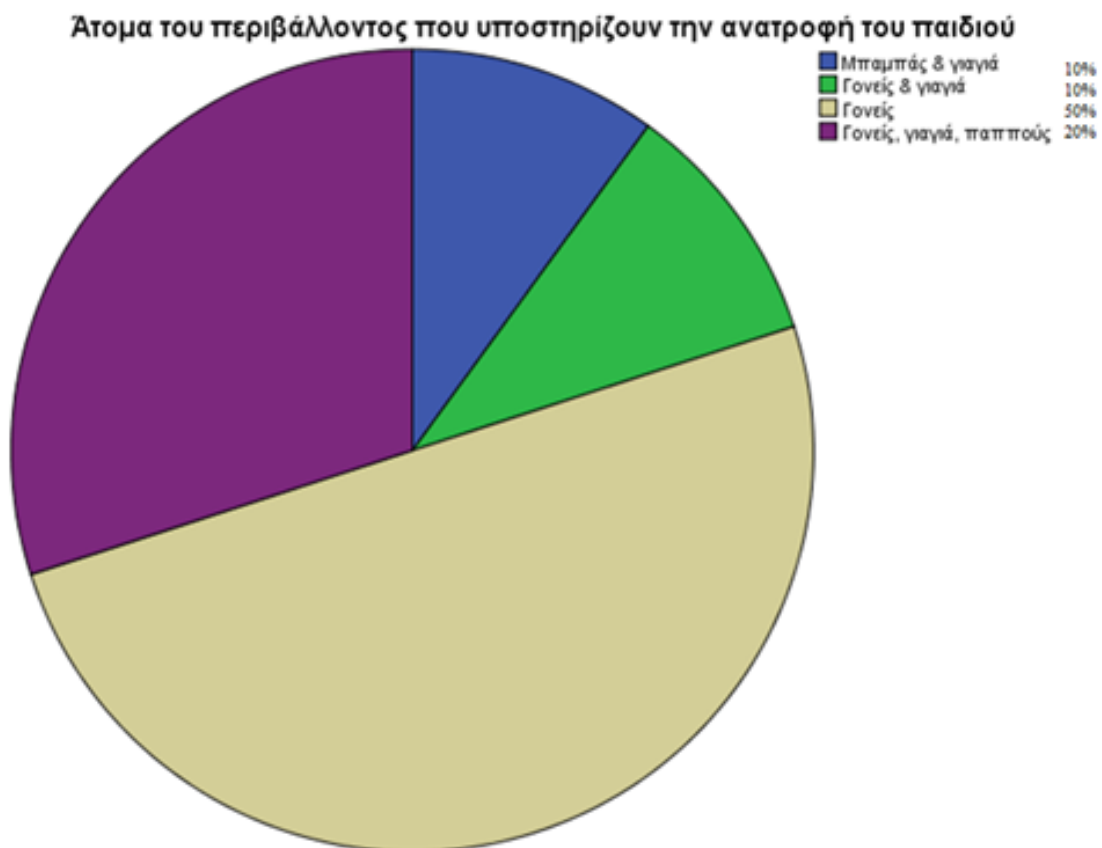
Όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο, 4 συμμετέχοντες ήταν απόφοιτοι Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 6 τριτοβάθμιας. Η σχετική ανάλυση παρουσιάζεται στο παρακάτω γράφημα.

**Γράφημα 6.** Το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων



Ως προς τα άτομα του περιβάλλοντος που υποστηρίζουν την ανατροφή του παιδιού, η σχετική ανάλυση παρουσιάζεται ακολούθως. Όπως διαπιστώνεται και από το γράφημα, 7 συμμετέχοντες υποστηρίζονταν μόνο από τους γονείς και 3 συμμετέχοντες από τους γονείς, τον παππού και τη γιαγιά.

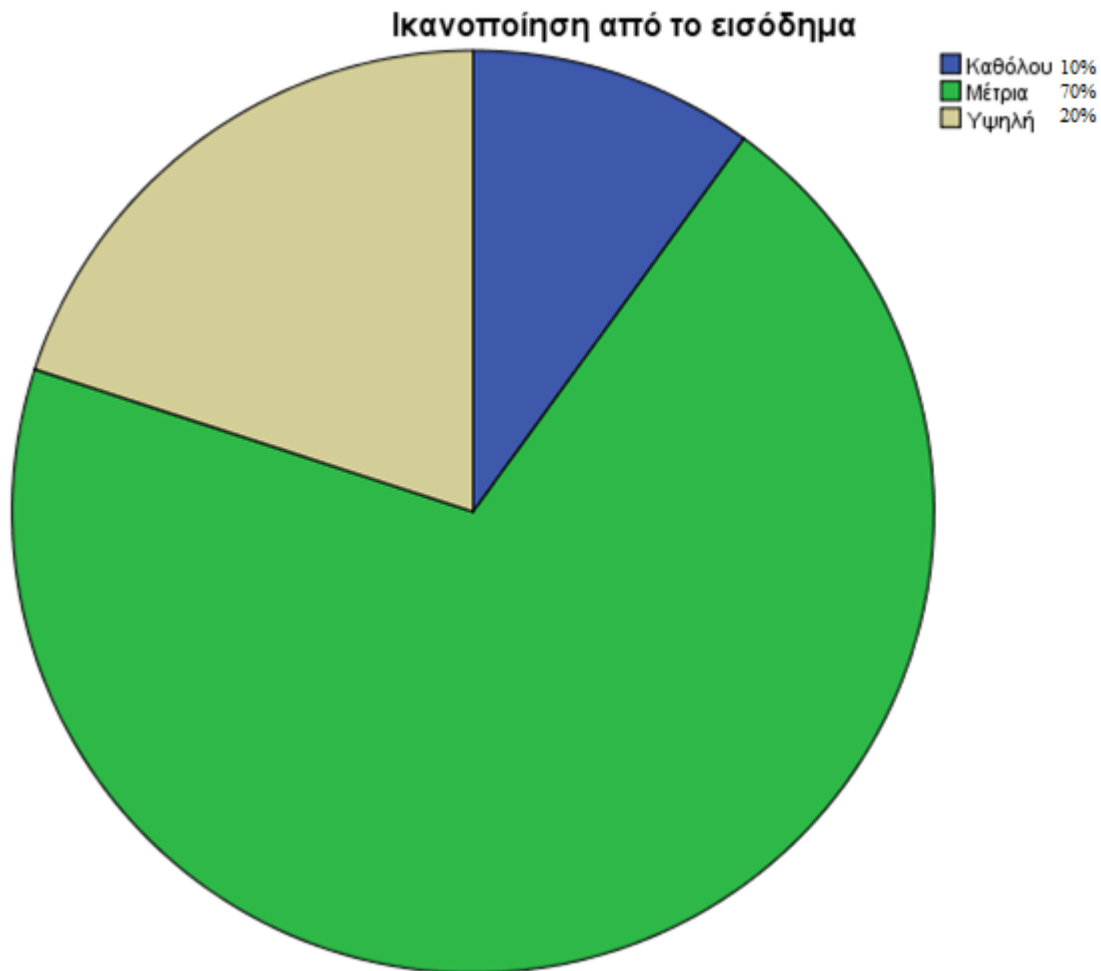
**Γράφημα 7.** Τα άτομα του περιβάλλοντος που υποστηρίζουν την ανατροφή του παιδιού



Η ικανοποίηση από το εισόδημα παρουσιάζεται στο παρακάτω γράφημα. Όπως παρουσιάζεται και στο γράφημα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες (N=7) είχαν μέτρια ικανοποίηση από το εισόδημα, 2 συμμετέχοντες είχαν υψηλή και ένας χαμηλή.



**Γράφημα 8.** Η ικανοποίηση των συμμετεχόντων από το εισόδημα



### 3.3 Διαδικασία

Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας αποτέλεσε ένα δείγμα ευκολίας από το επαγγελματικό και ευρύτερο διαπροσωπικό περιβάλλον. Το δείγμα ευκολίας χρησιμοποιείται συχνά στις ποιοτικές μελέτες και αφορά την προσέγγιση και συμπερίληψη συμμετεχόντων κατά τρόπο μη αυστηρά προσδιορισμένο και περιχαρακωμένο (Mason, 2011). Η συλλογή των στοιχείων με αυτόν τον τρόπο επιτρέπει στον ερευνητή να βρει ευκολότερα το δείγμα που αναζητά, απουσία δυνατότητας χρήσης κάποιας αντιπροσωπευτικής μεθόδου δειγματοληψίας (Babbie, 2013). Συχνά μάλιστα το

δείγμα ευκολίας μπορεί να συλλέγεται με τη μέθοδο της τεχνικής της χιονοστιβάδας. Μέσω εφαρμογής της συγκεκριμένης τεχνικής, ο εκάστοτε συμμετέχοντας μπορεί να κατευθύνει τον ερευνητή σε επιπρόσθετους συμμετέχοντες που επίσης ενδεχομένως να πληρούν τα κριτήρια για εισαγωγή στη μελέτη. Κάτι τέτοιο συνίσταται στην περίπτωση κατά την οποία ένας πληθυσμός είναι αριθμητικά περιορισμένος και ο ερευνητής έχει δυσκολία πρόσβασης σε αυτόν (Johnson, 2014). Καθώς επομένως θεωρήθηκε ότι τα άτομα που πληρούν τα κριτήρια συμμετοχής της συγκεκριμένης έρευνας είναι πράγματι αριθμητικά περιορισμένα, πέραν της χρήσης δείγματος ευκολίας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της χιονοστιβάδας για την αποτελεσματικότερη συμπερίληψη συμμετεχόντων στην έρευνα. Μετά από τον εντοπισμό τους, οι συμμετέχοντες προσκαλούνταν για να διενεργηθεί συνέντευξη από την ερευνήτρια και για συμπλήρωση της φόρμας ποιοτικής καταγραφής, στην περίπτωση κατά την οποία το επιθυμούσαν. Στους συμμετέχοντες τονίστηκε η ανωνυμία της συμμετοχής και ο εθελοντικός χαρακτήρας αυτής. Ενημερώθηκαν επίσης πως η συνέντευξη τους θα μαγνητοφωνηθεί και θα απομαγνητοφωνηθεί για τους σκοπούς της ανάλυσης. Τυχόν προσωπικές και εμπιστευτικές πληροφορίες που καταγράφηκαν μέσω των συνεντεύξεων δεν απομαγνητοφωνήθηκαν, ενώ οι σχετικές πληροφορίες από τις φόρμες καταγραφής διαγράφηκαν. Κατά τον τρόπο αυτό, διασφαλίστηκε το γεγονός ότι κανένας εκ των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν θα μπορούσε να ταυτοποιηθεί από κάποιον μη εμπλεκόμενο στη μελέτη. Οι ανωτέρω αρχές κρίνονται ως αναγκαίες κατά τη διεξαγωγή ποιοτικών ερευνών, προκειμένου να μην υπάρχει παραβίαση της αναγκαίας ηθικής και δεοντολογίας (Babbie, 2013). Το σύνολο των σχετικών δεδομένων συλλέχθηκαν κατά το χρονικό διάστημα Απριλίου-Μαΐου 2021.

### **3.4 Ανάλυση δεδομένων**

Η μέθοδος ανάλυσης είναι καθοριστικής σημασίας στην ποιοτική έρευνα για την παρουσίαση, κατανόηση και επικοινωνία των αποτελεσμάτων της. Όπως αναφέρει ο Κόλλιας (2014), ήδη από τις αρχές του εικοστού αιώνα αρκετοί μελετητές, με πιο αντιπροσωπευτικό ίσως υποστηρικτή τον Berelson, προσπάθησαν να αναπτύξουν μεθόδους για την ανάλυση των στοιχείων των ποιοτικών ερευνών. Οι προσπάθειες αυτές αφορούσαν σε πρώτο επίπεδο την ανάλυση των στοιχείων από εφημερίδες, καθώς διαπιστώθηκε ότι αυτά δεν γινόταν να αναλυθούν με τους όρους των ποσοτικών ερευνών.

Αρχικά, η ανάλυση των δεδομένων αφορούσε αυτά που προέρχονταν από δημοσιεύσεις στις εφημερίδες και εν συνεχεία αναπτύχθηκαν μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων και από την αποκωδικοποίηση των συνεντεύξεων (Babbie, 2013).

Στη συγκεκριμένη μελέτη αναλύονται στοιχεία από δύο διαφορετικές μεταξύ τους μεθόδους καταγραφής της ποιοτικής έρευνας, δηλαδή μέσα από συνεντεύξεις και από ελεύθερη καταγραφή από πλευράς των συμμετεχόντων. Ωστόσο, η διαδικασία της ανάλυσης ήταν κοινή. Όπως υποστηρίζει η Mason (2011), εφόσον διαφορετικές πηγές πρόσληψης πληροφοριών αφορούν ένα κοινό ερευνητικό ερώτημα και ένα κοινό αντικείμενο, μπορούν να αναλύονται από κοινού. Η Mason (2011) συμπληρώνει ότι μπορεί να πραγματοποιείται μία διαδικασία ανάλυσης δεδομένων συνεντεύξεων και αυτών που προέκυψαν από ελεύθερες καταγραφές γραπτού τύπου να χρησιμοποιούνται επικουρικά κατά τη διαδικασία της ανάλυσης. Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποιήθηκε μία αυτόνομη ανάλυση των απομαγνητοφωνήσεων των συνεντεύξεων και αυτών που προέκυψαν από τις φόρμες γραπτής καταγραφής χρησιμοποιήθηκαν υποστηρικτικά ως προς την πρωταρχική διαδικασία ανάλυσης. Η ανάλυση των συνεντεύξεων προ της επικουρικής υποστήριξης των δεδομένων από αυτά των καταγραφών πραγματοποιήθηκε με βάση την τεχνική που έχει αναπτυχθεί από τον Colaizzi (1978). Ειδικότερα, σύμφωνα με την τεχνική αυτή στην ανάλυση των στοιχείων της ποιοτικής έρευνας μπορούν να ακολουθούνται τα παρακάτω βήματα:

1. Σε πρώτο στάδιο, ο ερευνητής πραγματοποιεί επισκόπηση των κοινωνικοδημογραφικών στοιχείων με στόχο την απόκτηση μιας πληρέστερης κατανόησης για το εξεταζόμενο δείγμα.
2. Στο δεύτερο στάδιο, ο ερευνητής προχωρά στην απομόνωση των καθοριστικής σημασίας στοιχείων από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων βάσει της αξιολόγησης του σχετικά με το βαθμό στον οποίο αυτά απαντούν τα ερευνητικά του ερωτήματα και σχετίζονται με το κατεξοχήν ζήτημα της μελέτης. Επιχειρώντας να διασφαλίσει την ακρίβεια των πληροφοριών που παραθέτει, ο ερευνητής χρησιμοποιεί αυτούσια αποσπάσματα των συνεντεύξεων.
3. Ακολούθως, εντοπίζονται οι κεντρικότερης σημασίας δηλώσεις των συμμετεχόντων και μελετάται η ερμηνεία των όσων αναφέρθηκαν στις απαντήσεις των

συμμετεχόντων στην έρευνα. Βάσει της διαδικασίας αυτής γίνεται ανάπτυξη σχετικών θεματικών ενοτήτων ανάλυσης.

4. Οι θεματικές που διακρίνονται από ένα παρεμφερές περιεχόμενο οδηγούν σε ανάπτυξη κεντρικών θεματικών, βάσει σχετικής ομαδοποίησης τους.
5. Στο τέλος αυτής της διαδικασίας, ο ερευνητής προχωρά στη συγγραφή των κεντρικών αποτελεσμάτων της έρευνας. Σε αυτό το χρονικό στάδιο βρίσκεται σε μία διαρκή επαφή με τα δεδομένα της μελέτης, προκειμένου να επιβεβαιώνεται κατά την πορεία της διαδικασίας η ορθότητά και η ακρίβεια των αναλύσεων στις οποίες προχώρησε.

Εν συνεχεία, έλαβε χώρα η αξιοποίηση των ποιοτικών καταγραφών, επικουρικά ως προς τις επιμέρους και κεντρικές θεματικές στις οποίες είχε καταλήξει η έρευνα μέσα από τη θεματική ανάλυση περιεχομένου που είχε προηγηθεί.

Συνοπτικά, τα κεντρικά βήματα που ακολουθήθηκαν βάσει της ανωτέρω διαδικασίας παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

<b>Πίνακας 2.</b> Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων της έρευνας
Αρχικό στάδιο: Επισκόπηση δεδομένων, κωδικοποίηση, εξαγωγή επιμέρους θεματικών
Δεύτερο στάδιο: Επανέλεγχος των δεδομένων, εξαγωγή κεντρικών θεματικών
Τελικό στάδιο: Συγγραφή της ερευνητικής αναφοράς & θεωρητική απόδοση των ευρημάτων

## Κεφάλαιο 4ο: Παρουσίαση και συζήτηση των εμπειρικών δεδομένων

Ένα πρώτο επίπεδο κωδικοποίησης των σχετικών δεδομένων αφορά την αναπαράσταση την οποία είχαν οι συμμετέχοντες για τις σχολές γονέων προ της συμμετοχής σε αυτές. Ορισμένοι γονείς φαίνεται να είχαν μία θετική αναπαράσταση, η οποία βασίζεται στον ευρύτερο ρόλο και στη συμβολή των σχολών γονέων σε κοινωνικό επίπεδο. Οι θετικές αυτές αναπαραστάσεις δεν φαίνονται επομένως να είναι απόρροια εμπειριών κάποιων γνωστών τους ατόμων, παρά συνάρτηση του ευρύτερου κοινωνικού ρόλου των σχολών γονέων. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Σ2, ο οποίος εστιάζοντας στη συνολικότερη εμπειρία και αναπαράσταση για τις σχολές γονέων αναφέρει "Η εικόνα ήταν θετική και ενδιαφέρουσα γιατί διαχειρίζεται θέματα παιδιών". Ωστόσο, αρκετοί εκ των συμμετεχόντων στη μελέτη αναφέρουν μία απουσία γνώσεων για τις σχολές γονέων, η οποία δεν μπορούσε επομένως να οδηγήσει σε σχετικές αναπαραστάσεις. Για παράδειγμα, ο Σ4 αναφέρει "Δεν είχα κάποια συγκεκριμένη εικόνα, δε γνώριζα πράγματα. Αδιάφορη ήταν η εικόνα θα έλεγα". Με βάση τα παραπάνω, μπορεί να αναπτυχθεί μία σχετική θεματική με τίτλο **"Η θετική αναπαράσταση για τις σχολές γονέων προ της συμμετοχής ως συνάρτηση της ενδεχόμενης προγενέστερης γνώσης"**. Πράγματι, μέσω των συνεντεύξεων φαίνεται πως η θετική αναπαράσταση των γονέων αφορά μόνο αυτούς οι οποίοι είχαν κάποια σχετική προγενέστερη επαφή, εξοικείωση ή γενικότερα γνώση για τις σχολές γονέων, με τους υπόλοιπους που δεν είχαν σχετική επαφή και γνώση να μην έχουν σχετικές αναπαραστάσεις.

Ένα δεύτερο επίπεδο αφορά τους παράγοντες οι οποίοι ώθησαν τους συμμετέχοντες να παρακολουθήσουν τη σχολή γονέων. Στη συντριπτική πλειονότητα των περιπτώσεων φαίνεται πως οι συμμετέχοντες παρακινήθηκαν από σχετικά πιθανά προβλήματα, τα οποία είτε υπήρχαν, είτε ενδεχομένως να εμφανιστούν στο άμεσο μέλλον. Για παράδειγμα, ο Σ9 αναφέρει "Το κίνητρο ήταν ο ερχομός των παιδιών. Ήθελα να εξειδικεύσω τις γνώσεις μου στη διαχείριση προβλημάτων παιδιού". Πρόκειται συνεπώς για ένα συμμετέχοντα ο οποίος εντοπίζει τα προβλήματα στο άμεσο μέλλον λόγω του ερχομού του παιδιού. Συχνά μάλιστα στους συμμετέχοντες αυτής της κατηγορίας υπάρχει και ένα εγγενές ενδιαφέρον για τη διεύρυνση των γνώσεων τους όσον αφορά τα ζητήματα της διαχείρισης των

παιδιών, κίνητρο το οποίο δρα επικουρικά και συμπληρωματικά. Για παράδειγμα, ο Σ10 αναφέρει "Αφενός ήμουν μητέρα και ήθελα προληπτικά να μάθω να διαχειρίζομαι καταστάσεις και να μεγαλώσω σωστά το παιδί. Αφετέρου είχα ζήλο για την ψυχολογία και την επαφή με ανθρώπους που είχαν παρόμοια ενδιαφέροντα". Σε κάθε περίπτωση, ως πρωταρχικό κίνητρο των συμμετεχόντων της συγκεκριμένης ομάδας φαίνεται να είναι η επιθυμία για πρόληψη των σχετικών προβλημάτων. Στη δεύτερη κατηγορία φαίνεται ότι εντάσσονται συμμετέχοντες οι οποίοι κατά την περίοδο παρακολούθησης αντιμετώπιζαν ως γονείς σημαντικά προβλήματα με την ανατροφή των παιδιών τους με αποτέλεσμα να χρειάζονται συμβουλευτική καθοδήγηση. Στην κατηγορία αυτή εντάσσεται ο Σ1, ο οποίος αναφερόμενος στο παρόν περιγράφει διάφορα προβλήματα, όπως "Προβλήματα επικοινωνίας με τα παιδιά, προβλήματα συνεννόησης, διαχείρισης άγχους, συμπεριφοράς ορίων και φυσικά διαχείριση προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον". Ανεξάρτητα από το εάν τα προβλήματα εντοπίζονται στο παρόν ή αναμένονται στο μέλλον, αυτά φαίνεται να έχουν ένα καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη κινήτρων από πλευράς των συμμετεχόντων για συμμετοχή στις σχολές γονέων. Μία σχετική θεματική θα μπορούσε επομένως να λάβει τον τίτλο "Η επιθυμία για διαχείριση των προβλημάτων με τα παιδιά ως πρωταρχικό κίνητρο της συμμετοχής στις σχολές γονέων".

Ένα τρίτο επίπεδο κωδικοποίησης αφορά την εύκολη ανταπόκριση στις σχολές γονέων. Στο σημείο αυτό φαίνεται πως υπάρχουν δύο διαφορετικές τάσεις απαντήσεων από πλευράς των συμμετεχόντων. Η πρώτη τάση αφορά τους συμμετέχοντες οι οποίοι εργάζονται και αναφέρουν σημαντικά εμπόδια από άποψη χρόνου στην πρόσβαση στις σχολές γονέων. Για παράδειγμα, ο Σ2 αναφέρει "Δεν ήταν εύκολο γιατί εργάζομαι, αλλά τελικά τα κατάφερα σχεδόν 3 χρόνια γιατί τα προβλήματα των παιδιών χρήζουν άμεσων λύσεων". Αντίθετα, άλλοι συμμετέχοντες όπως ο Ν9, ο οποίος μάλιστα αναφέρει πως συμμετέχουν στην ανατροφή του παιδιού από πολλά και διαφορετικά άτομα (γονείς, παππούς, γιαγιά), δεν αντιμετωπίζουν εμπόδια συμμετοχής. Ειδικότερα, ο συγκεκριμένος συμμετέχοντας επισημαίνει "Από θέμα χρόνου δεν αντιμετώπιζα πρόβλημα. Μάλιστα το παρακολούθησα και με το σύζυγο μου". Κατά συνέπεια, μπορεί να θεωρηθεί ότι τα σχετικά εμπόδια είναι συνάρτηση του διαθέσιμου χρόνου και της υποστήριξης που λαμβάνουν οι συμμετέχοντες από το διαπροσωπικό τους περιβάλλον στην ανατροφή του παιδιού. Μία σχετική θεματική θα μπορούσε επομένως να λάβει τον τίτλο "Ο χρόνος ως

**εμπόδιο στη συμμετοχή εργαζομένων με επαγγελματικές υποχρεώσεις και περιορισμένη υποστήριξη στην ανατροφή του παιδιού".**

Ένα άλλο επίπεδο ανάλυσης αφορά την περιγραφή από πλευράς των γονέων για τα όσα διδάχθηκαν στη σχολή. Στην περίπτωση αυτή όλοι οι γονείς ανέφεραν πως τα όσα διδάχθηκαν ήταν χρήσιμα και ενδιαφέροντα. Ο Σ1 αναφέρει πως ήταν "Ωφέλιμα, ανταποκρίθηκαν σε ότι περιέμενα", ο Σ9 "Χρήσιμα. βοηθητικά, υποστηρικτικά γιατί δεν πελάγωνες", και ο Σ2 πως τα όσα διδάχθηκε ήταν "Ήταν πολύ βοηθητικά, χρήσιμα, κατατοπιστικά και διευκρινιστικά". Συνολικότερα, μπορεί να αναπτυχθεί μία σχετική θεματική με τίτλο **"Η θετική γνώμη των γονέων για τα όσα διδάχθηκαν στις σχολές"**.

Ένα επιπρόσθετο επίπεδο κωδικοποίησης αφορά τη σχέση μεταξύ των όσων διδάχθηκαν στη σχολή οι γονείς και των όσων εφαρμόζουν στην πράξη. Στην περίπτωση αυτή αρκετοί γονείς αναφέρουν ένα σημαντικό χάσμα μεταξύ της θεωρίας και της πράξης. Ο Σ1 αναφέρει "Δύσκολη θεωρώ την εφαρμογή. Εύκολη η θεωρία, πολλές φορές ακατόρθωτη η πράξη", ο Σ10 αναφέρει "Η θεωρία είναι ωφέλιμη αλλά δε σημαίνει όταν πηγαίνεις σε αυτά αυτόματα μπορείς να τα εφαρμόξεις. Χρειάζεται οριοθέτηση του εαυτού σου και προσωπική προσπάθεια", ενώ ο Σ3 "Η πράξη με θεωρία είχε απόκλιση". Με βάση τα παραπάνω, μπορεί να αναπτυχθεί μία ακόμα θεματική με τίτλο **"το χάσμα μεταξύ της θεωρίας και της πράξης στα όσα διδάσκονται στις σχολές γονέων"**.

Όσον αφορά την περιγραφή των εκπαιδευτών, στην περίπτωση αυτή διαπιστώνονται θετικές αναπαραστάσεις. Ο Σ2 τους περιγράφει ως "Ανθρώπους πολύ έμπειρους και ξέρουν καλά τη δουλειά τους και πολύ καλούς συζητητές". Ακόμα πιο αναλυτικός γίνεται ο Σ10, αναφέροντας "Η εκπαιδεύτρια ήταν άψογη. Ήταν σωστή συντονίστρια. Έδινε περιθώριο να εκφραστούν όλες οι απόψεις και κρατούσε τις ισορροπίες σε ανθρώπους που βίωναν έντονες καταστάσεις". Μπορεί συνεπώς να αναπτυχθεί ακόμα μία θεματική με τίτλο **"η θετική αναπαράσταση των συμμετεχόντων για τους εκπαιδευτές των σχολών γονέων"**.

Όσον αφορά τους λοιπούς εκπαιδευόμενους, στην περίπτωση αυτή διαπιστώνεται ένα υψηλό αίσθημα συνοχής από πλευράς των γονέων, οδηγώντας στη θεώρηση περί μιας ενιαίας ομάδας επιμορφούμενων. Ο Σ9 αναφέρει "Προσωπικά δεν έχω δεχτεί αρνητική



κριτική, ούτε κάποιο στιγματισμό. Είχαμε ένα κοινό σκοπό, ήμασταν μια γροθιά". Η θετική αυτή εικόνα επιβεβαιώνεται και από το Σ2, που αναφέρει "Ανθρώπους που ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους, δεν το έκαναν απλά για να το κάνουν και έβλεπες ότι καταστάσεις που αντιμετώπιζες εσύ, τις ίδιες ακριβώς πέρναγαν και οι άλλοι και έβρισκες λύσεις". Οι αντιλήψεις αυτές από πλευράς των γονέων μπορούν να οδηγήσουν στη σχετική θεματική με τίτλο **"Η θετική αναπαράσταση των γονέων περί της ομάδας των επιμορφούμενων και η υψηλή αίσθηση συνοχής"**.

Δεδομένου ότι η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας, οι γονείς τοποθετήθηκαν αναλυτικά και ως προς το συγκεκριμένο ζήτημα. Ορισμένοι γονείς περιγράφουν κατά τρόπο θετικό την παρακολούθηση της σχολής γονέων στη διάρκεια της πανδημίας, αναδεικνύοντας ως ιδιαίτερα σημαντική την αλληλεπίδραση γονέα και παιδιού και την ανάπτυξη μιας νέας κατεύθυνσης λόγω των αναγκών που αναδεικνύονται στην περίοδο της πανδημίας. Ο Σ6 τοποθετείται εκτενώς επί του ζητήματος, αναφέροντας "Πανδημία και ενημέρωση αλληλεπιδρούν προς μια δημιουργική κατεύθυνση. Το παιδί με τον εγκλεισμό, ο γονιός με τα διάφορα προβλήματα εργασιακά, οικονομικά, συναισθηματικά, το διαδίκτυο, η τηλεεκπαίδευση η προσαρμογή σε νέες συνθήκες πρωτόγνωρες χρήζουν περαιτέρω επιμόρφωσης και καθοδήγησης. Βασικό είναι να βοηθήσουμε τα παιδιά να επανενταχθούν στην κοινωνική τους ζωή". Άλλοι ωστόσο γονείς διαπιστώνουν και πάλι τη χρησιμότητα των σχολών γονέων και των δεξιοτήτων που απέκτησαν, αναδεικνύοντας ωστόσο τις αρνητικές επιδράσεις της πανδημίας. Ο Σ6 αναφέρει "Η πανδημία άλλαξε την καθημερινότητα μας. Μας έκανε απρόσωπους, φοβικούς και οξύθυμους. Έτσι λοιπόν έμαθα να διαχειρίζομαι όποιο αρνητικό συναίσθημα και να μην το μεταφέρω στο παιδί και φυσικά πως θα βάλω όρια τώρα που η καραντίνα μας κρατά όλους κλεισμένους σε ένα διαμέρισμα". Συμπερασματικά, μπορεί να αναπτυχθεί μία σχετική θεματική με τίτλο **"Η πανδημία ως επιταχυντής της απόκτησης γνώσεων των επιμορφούμενων από τις σχολές γονέων"**.

Όσον αφορά τα εμπόδια τα οποία υπάρχουν και παρεμποδίζουν την αποτελεσματική συμμετοχή στις σχολές γονέων, στην περίπτωση αυτή διακρίνονται δύο κατηγοριών από γονείς. Η πρώτη κατηγορία αφορά γονείς οι οποίοι αναφέρουν ολοκληρωτική απουσία σχετικών εμποδίων. Κατά τους γονείς αυτούς η συμμετοχή στις σχολές γονέων δεν αντιμετωπίζει δηλαδή κάποιο πρόβλημα. Κάτι τέτοιο αποδίδεται μάλιστα σε προσωπικούς



παράγοντες, όπως η υποστήριξη από το άμεσο περιβάλλον τους. Ο Σ9 αναφέρει "Η συμμετοχή μου δεν είχε κάποιο βαθμό δυσκολίας. Είχα διάθεση, ζήλο και στήριξη από το σύζυγο οπότε επιζητούσα την εξέλιξη και βελτίωση". Η δεύτερη κατηγορία γονέων αφορά αυτούς οι οποίοι αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα και εμπόδια στη συμμετοχή και ενεργό εμπλοκή τους στις σχολές γονέων. Ο Σ8 αναφέρει: "Βασικό πρόβλημα ήταν να μην στιγματιστώ . Επίσης φοβόμουν αυτό που θα ακούσω, δεν ήμουν έτοιμη να ακούω αλήθειες. Είχα δυσκολίες στο γονεϊκό ρόλο άρα φοβόμουν να το παραδεχτώ". Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Σ7 αναφέρει "Δυσκολευόμουν να εκφράσω τα συναισθήματα – σκέψεις – προβληματισμούς μπροστά σε όλους και λόγω χαρακτήρα – ιδιοσυγκρασίας αλλά και γιατί νόμιζα ότι μόνο εγώ αντιμετωπίζω τέτοια προβλήματα". Με βάση τα παραπάνω, μπορεί να αναπτυχθεί μία ακόμα θεματική με τίτλο **"Τα ιδιοσυγκρασιακού και ψυχολογικού τύπου εμπόδια της ενεργού συμμετοχής και εμπλοκής στις σχολές γονέων"**.

Ένα ακόμα επίπεδο κωδικοποίησης αφορά την αντίληψη περί της γονεϊκής εμπλοκής από πλευράς των συμμετεχόντων. Οι γονείς οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει σχολές γονέων φαίνεται να έχουν μία αρκετά θετική αναπαράσταση περί της γονεϊκής εμπλοκής. Για παράδειγμα, ο Σ10 αναφέρει "Η γονεϊκή εμπλοκή καθίσταται απαραίτητη στη σύγχρονη εποχή και ενισχύει και βοηθά τόσο την αλληλεπίδραση με το παιδί όσο και με τους υπόλοιπους παράγοντες εκπαίδευσης". Παρομοίως, ο Σ6 αναφέρει "Η γονεϊκή εμπλοκή είναι σημαντική στη σύγχρονη πολύπλοκη ζωή καθώς τα ερεθίσματα και οι προκλήσεις που πρέπει να αντιμετωπίσεις ως γονιός ποικίλουν, εξελίσσονται και επαναπροσαρμόζονται κάθε στιγμή. Έτσι βελτιώνεται εσύ ο ίδιος αλλά μπορείς να στηρίξεις το παιδί σου σε όλους τους τομείς". Με βάση τα ανωτέρω μπορεί να αναπτυχθεί στη συγκεκριμένη περίπτωση μία σχετική θεματική με τίτλο **"Η γονεϊκή εμπλοκή ως βασικός παράγοντας στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του ρόλου του γονέα υπό το πρίσμα των σύγχρονων προκλήσεων"**.

Ένα επιπρόσθετο επίπεδο κωδικοποίησης αφορά τα οφέλη από τις σχολές γονέων. Στην περίπτωση αυτή φαίνεται πως οι γονείς αναφέρουν οφέλη ως συνάρτηση των παραγόντων που παρακίνησαν τη συμμετοχή τους στις σχολές γονέων. Χαρακτηριστικά, ο Σ5 αναφέρει "Προσωπικά έμαθα τρόπους να διαχειρίζομαι εξάρσεις και εντάσεις του παιδιού, αντιλήφθηκα ότι το παιδί δε θέλει ούτε το καθόλου ούτε το πολύ. Τα όρια προσφέρουν

ασφάλεια". Τα ευεργετήματα τα οποία θεωρούν οι γονείς ότι υπάρχουν δεν αφορούν μόνο τους ίδιους, αλλά δυνητικά τον οποιονδήποτε νέο γονέα. Για παράδειγμα, ο Σ1 αναφέρει "Εννοείται ότι ο νέος γονιός έχει οφέλη. Έστω και 10% να εισπράξει θα έχει αποτέλεσμα και θα γνωρίζει προτού βρεθεί σε δύσκολες καταστάσεις". Η σχετική θεματική αφορά επομένως τους ίδιους τους γονείς, αλλά και τους υπερβαίνει, δεδομένου ότι τα οφέλη αφορούν δυνητικά τον οποιονδήποτε γονέων. Ως εκ τούτου, θα μπορούσε να αναπτυχθεί μία ακόμα θεματική με τίτλο "Τα σημαντικά και πολυδιάστατα ευεργετήματα για τους γονείς από τη συμμετοχή τους σε σχετικές σχολές γονέων".

Τέλος, βάσει της εμπειρίας τους οι γονείς αναπτύσσουν ορισμένες προτάσεις με τις οποίες θα μπορούσε να βελτιωθεί η λειτουργία των σχολών γονέων. Οι προτάσεις αυτές είναι αρκετά ετερογενείς μεταξύ τους. Ωστόσο, βασικό στοιχείο αυτών είναι η διαφοροποίηση του υλικού της επιμόρφωσης με βάση ηλικιακά ή άλλα κριτήρια. Ενδεικτικά, ο Σ8 αναφέρει "Θα πρέπει να υπάρχει κατηγοριοποίηση ανάλογα την ηλικία και τη θεματολογία κάποιες σχολές θα πρέπει να είναι μακροχρόνιες και εξειδικευμένες στις ανάγκες του γονέα. Προσέρχεται κάποιος για να ενημερωθεί ή να θεραπευτεί; Γι' αυτό καλύτερα να υπάρχει μια συνέντευξη πριν την συμμετοχή για να εντοπιστεί το πρόβλημα. Επίσης να είναι προσβάσιμες στην τοπική κοινότητα. Έμφαση στην πρόληψη". Παρόμοια είναι και η αποτίμηση του Σ13, που αναφέρει "[...]να προσαρμόσεις τη θεωρία σε νέες συνθήκες και σε ηλικιακά προβλήματα". Η διαφοροποίηση επισημαίνεται και από το Σ10, που αναφέρει "Κατ' αρχάς θα πρέπει να γίνουν περισσότερες και ευκολοπροσβάσιμες. Τα προγράμματα να χωρίζονται σε ηλικιακές ομάδες και διαβαθμίσεις ως προς τη δομή του προγράμματος". Συνεπώς, μία σχετική θεματική θα μπορούσε να λάβει τον τίτλο **"Η διαφοροποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των γονέων ως τρόπος βελτίωσης των σχολών"**.

Σε επόμενο στάδιο, η εξέταση των θεματικών οι οποίες εντοπίστηκαν οδήγησε και σε δυνατότητα για από κοινού ομαδοποίηση ορισμένων εξ' αυτών. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη θεματική διατήρησε την αυτόνομη κωδικοποίηση της, καθώς αναφερόταν στην αναπαράσταση την οποία είχαν οι επιμορφούμενοι για τα εκπαιδευτικά προγράμματα, κάτι το οποίο δεν αφορούσε καμία άλλη σχετική θεματική. Παρομοίως, οι θεματικές νούμερο 5, 10, 11 και 12 διατήρησαν την αυτόνομη κωδικοποίηση τους, καθώς το περιεχόμενό τους δεν θεωρήθηκε ότι είναι κοινό με αυτό των υπολοίπων θεματικών. Ως εκ

τούτου, οι θεματικές αυτές κωδικοποιήθηκαν αυτόνομα. Αντίθετα, η 2η και η 8η θεματική αφορούσαν παραπλήσιο περιεχόμενο, οδηγώντας σε μία νέα θεματική με τίτλο **"Η επιθυμία για ανταπόκριση σε γενικότερες προκλήσεις του γονεϊκού ρόλου, αλλά και σε προκλήσεις της πανδημίας ως κίνητρο συμμετοχής στις σχολές γονέων"**. Επιπλέον, η 3η και η 9η θεματική επίσης είχαν παραπλήσιο περιεχόμενο, οδηγώντας σε μία σχετική θεματική με τίτλο **"Ο χρόνος και οι ψυχολογικού/ιδιοσυγκρασιακού τύπου παράγοντες ως εμπόδια στη συμμετοχή"**. Η 6<sup>η</sup> και η 7<sup>η</sup> θεματική επίσης ομαδοποιήθηκαν από κοινού, οδηγώντας σε μία νέα κεντρική θεματική με τίτλο **"Η θετική αναπαράσταση των συμμετεχόντων για τις σχολές, τους υπόλοιπους γονείς και τους εκπαιδευτές"**. Συνολικά, η "διαδρομή" από τις επιμέρους προς τις κεντρικές θεματικές παρουσιάζεται στον ακόλουθο πίνακα.

<b>Πίνακας 3.</b> Οι επιμέρους και κεντρικές θεματικές της έρευνας	
Επιμέρους θεματική	Κεντρική θεματική
No1: Η θετική αναπαράσταση για τις σχολές γονέων προ της συμμετοχής ως συνάρτηση της ενδεχόμενης προγενέστερης γνώσης	No1: Η θετική αναπαράσταση για τις σχολές γονέων προ της συμμετοχής ως συνάρτηση της ενδεχόμενης προγενέστερης γνώσης
No2: Η επιθυμία για διαχείριση των προβλημάτων με τα παιδιά ως πρωταρχικό κίνητρο της συμμετοχής στις σχολές γονέων	No2 & No8: Η επιθυμία για ανταπόκριση σε γενικότερες προκλήσεις του γονεϊκού ρόλου, αλλά και σε προκλήσεις της πανδημίας ως κίνητρο συμμετοχής στις σχολές γονέων
No3: Ο χρόνος ως εμπόδιο στη συμμετοχή εργαζομένων με επαγγελματικές υποχρεώσεις και περιορισμένη υποστήριξη στην ανατροφή του παιδιού	No3 & No9: Ο χρόνος και οι ψυχολογικού/ιδιοσυγκρασιακού τύπου παράγοντες ως εμπόδια στη συμμετοχή
No4: Η θετική γνώμη των γονέων για τα όσα διδάχθηκαν στις σχολές	No4, No6 & No7: Η θετική αναπαράσταση των συμμετεχόντων για τις σχολές, τους υπόλοιπους γονείς και τους εκπαιδευτές

No5: Το χάσμα μεταξύ της θεωρίας και της πράξης στα όσα διδάσκονται στις σχολές γονέων	No5: Το χάσμα μεταξύ της θεωρίας και της πράξης στα όσα διδάσκονται στις σχολές γονέων
No6: Η θετική αναπαράσταση των συμμετεχόντων για τους εκπαιδευτές των σχολών γονέων	No10: Η γονεϊκή εμπλοκή ως βασικός παράγοντας στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του ρόλου του γονέα υπό το πρίσμα των σύγχρονων προκλήσεων
No7: Η θετική αναπαράσταση των γονέων περί της ομάδας των επιμορφούμενων και η υψηλή αίσθηση συνοχής	No11: Τα σημαντικά και πολυδιάστατα ευεργετήματα για τους γονείς από τη συμμετοχή τους σε σχετικές σχολές γονέων
No8: Η πανδημία ως επιταχυντής της απόκτησης γνώσεων των επιμορφούμενων από τις σχολές γονέων	No12: Η διαφοροποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των γονέων ως τρόπος βελτίωσης των σχολών
No9: Τα ιδιοσυγκρασιακού και ψυχολογικού τύπου εμπόδια της ενεργού συμμετοχής και εμπλοκής στις σχολές γονέων.	
No10: Η γονεϊκή εμπλοκή ως βασικός παράγοντας στην ενίσχυση της αποτελεσματικότητας του ρόλου του γονέα υπό το πρίσμα των σύγχρονων προκλήσεων	
No11: Τα σημαντικά και πολυδιάστατα ευεργετήματα για τους γονείς από τη συμμετοχή τους σε σχετικές σχολές γονέων	
No12: Η διαφοροποίηση του	

επιμορφωτικού προγράμματος με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των γονέων ως τρόπος βελτίωσης των σχολών	
---	--

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι καταγραφές των γονέων στο τέλος του σχετικού εντύπου. Με βάση τις καταγραφές αυτές μπορούμε να διαπιστώσουμε πως οι γονείς απέκτησαν αυξημένη δυνατότητα συναισθηματικής αυτορρύθμισης. Για παράδειγμα, ο Σ9 αναφέρει "Διαχειρίζομαι τις εκρήξεις θυμού με ψυχραιμία, δεν αντιδρώ λεκτικά και περιμένω να ηρεμήσει για να συζητήσω το πρόβλημα". Παρομοίως, ο Σ7 αναφέρει "Έμαθα να συγκρατώ την αγανακτησή μου στις εκρήξεις ζήλειας της κόρης μου". Φαίνεται επομένως ότι οι γονείς απέκτησαν αυξημένη δυνατότητα συναισθηματικής αυτορρύθμισης μέσω της συμμετοχής στις σχολές γονέων. Συνολικότερα, η συναισθηματική αυτορρύθμιση συνιστά μια αναγκαία δεξιότητα για την ουσιώδη εμπλοκή των γονέων στην ανατροφή των παιδιών (Rutherford et al., 2015), κάτι που οδηγεί και στην ιδιαίτερα θετική αποτίμηση της συγκεκριμένης διαπίστωσης.

Ένα δεύτερο όφελος το οποίο διαπιστώνεται αφορά την κατά μία έννοια μετατροπή των γονέων σε κοινωνικούς επιστήμονες. Οι κοινωνικοί επιστήμονες πράγματι παρατηρούν, μελετούν και επεξηγούν τη συμπεριφορά των υπολοίπων (Babbie, 2013). Στην περίπτωση αυτή φαίνεται πως οι γονείς άρχισαν επίσης να αναπτύσσουν σχετικές συμπεριφορές και πρακτικές. Για παράδειγμα, ο Σ10 αναφέρει σχετικά με τη συμπεριφορά του παιδιού του "Αντιλαμβάνομαι το αίτιο και το εξηγώ". Μπορούμε συνεπώς να θεωρήσουμε πως βάσει των νέων τους δεξιοτήτων οι γονείς είναι σε θέση πλέον να ερμηνεύουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τη συμπεριφορά των παιδιών τους και κατά τρόπο ολοκληρωτικά διαφορετικό σε σχέση με αυτόν που χρησιμοποιούσαν προ της συμμετοχής τους στις σχετικές σχολές γονέων.

Οι διαπιστώσεις αυτές είναι αναγκαίο να εξεταστούν ως συνάρτηση των αρχικών ερευνητικών ερωτημάτων που προσδιορίστηκαν κατά τον σχεδιασμό της έρευνας. Με βάση το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, η έρευνα επεδίωξε να μελετήσει το αν είναι θετική ή αρνητική η επίδραση της συμμετοχής στις σχολές γονέων προς τους γονείς. Μέσω της

έρευνας δεν διαπιστώνεται καμία απολύτως αρνητική επίδραση. Αντιθέτως, διαπιστώνονται πολλαπλές θετικές και πολυδιάστατες επιδράσεις. Οι γονείς φαίνεται πως μέσω της συμμετοχής στις σχετικές σχολές αυξάνουν τις γνώσεις τους και οδηγούνται σε σημαντικά ευεργετήματα κατά τις αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά τους. Μπορεί κατά μία έννοια να θεωρηθεί ότι οι γονείς ανταποκρίνονται με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στο γονεϊκό τους ρόλο χάρη στη συμμετοχή στις σχολές γονέων. Μάλιστα, φαίνεται πως οι γονείς έχουν μία εν γένει θετική αποτίμηση για τις σχολές γονέων, κάτι που αφορά τόσο τους εκπαιδευτές αυτών, όσο και τους λοιπούς επιμορφούμενους.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το ότι οι γονείς άρχισαν να αντιλαμβάνονται και να ερμηνεύουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους κατά τρόπο διαφορετικό από ότι πριν παρακολουθήσουν τις σχολές γονέων, κάτι που διαπιστώνεται μέσω των εμπειρικών τους καταγραφών. Κάτι τέτοιο αποτελεί άλλωστε και έναν βασικό στόχο των σχολών γονέων. Όπως αναφέρει η Μπεχράκη (2002), υπάρχει μία απόκλιση μεταξύ του "γονέα" και του "επαγγελματία γονέα", θεωρώντας πως η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται σε γονείς που διαθέτουν μια πληθώρα γνώσεων και δεξιοτήτων, οι οποίες υπερβαίνουν αυτές που συνήθως έχουν οι γονείς και δεν έχουν αποκτηθεί εμπειρικά. Οι σχολές γονέων φαίνεται επομένως πως βοηθούν τους γονείς στο να αποκτήσουν ένα επιστημονικού τύπου αισθητήριο, παρατηρώντας τις συμπεριφορές των παιδιών τους και ερμηνεύοντάς τις με έναν ολοκληρωτικά διαφορετικό τρόπο. Η γονεϊκή εμπλοκή αποκτά έτσι νέες πλέον διαστάσεις.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο αφορούσε τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γονείς κατά τη συμμετοχή τους στις σχολές γονέων, φαίνεται πως αυτά δεν αφορούν εν γένει τους γονείς, αλλά αυτούς οι οποίοι δεν διαθέτουν επάρκεια χρόνου ή υποστηρικτικό δίκτυο από πλευράς των στενών τους προσώπων. Τα εμπόδια αυτά αφορούν επομένως ένα μέρος μόνο των γονέων και όχι το σύνολο αυτών. Φαίνεται έτσι ότι σχετικά εμπόδια αναφέρονται μόνο από αυτούς τους γονείς και όχι γενικότερα από το ευρύτερο σύνολο γονέων που παρακολουθεί τις σχετικές σχολές. Η διαπίστωση αυτή βρίσκεται σε συμφωνία με τη μελέτη της Φακιάλα (2007), που ανέδειξε τον περιορισμένο χρόνο ως βασικό εμπόδιο της συμμετοχής σε σχολές γονέων.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης, το οποίο αφορούσε τις σχολές γονέων υπό το πρίσμα της τρέχουσας πανδημίας, φαίνεται πως υπάρχουν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες σχετικές επιδράσεις. Λόγω της πανδημίας οι γονείς φαίνεται να αντιλήφθηκαν την πολλαπλότητα των απειλών έναντι του γονεϊκού τους ρόλου και τη συνθετότητα των ζητημάτων στα οποία καλούνται να ανταποκριθούν. Φαίνεται επομένως πως η πανδημία αποτέλεσε παράγοντα ο οποίος οδήγησε στην ίδια τη συμμετοχή στις σχολές γονέων, κάτι αρκετά σημαντικό, δεδομένου πως η πανδημία συνεπάγεται επιπρόσθετες προκλήσεις για τους γονείς, στις οποίες είναι αμφίβολο αν μπορούν να ανταποκριθούν με αποτελεσματικότητα (Perelli-Harris, & Walzenbach, 2020).

Ως προς το ερευνητικό ερώτημα το οποίο αφορά τη σχέση των σχολών γονέων με τη γονεϊκή εμπλοκή, φαίνεται πως οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η γονεϊκή εμπλοκή ενισχύεται μέσω της συμμετοχής και σε σχολές γονέων. Κάτι τέτοιο κρίνεται μάλιστα αρκετά σημαντικό, δεδομένου πως οι ίδιοι οι συμμετέχοντες αποτιμούν ως ιδιαίτερα σημαντική τη γονεϊκή εμπλοκή. Ως εκ τούτου, μπορεί να θεωρηθεί ότι οι σχολές γονέων ανταποκρίνονται στη συγκεκριμένη περίπτωση στο βασικό τους στόχο που αφορά την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής. Καθώς οι γονείς διαθέτουν πλέον νέες γνώσεις και δεξιότητες, βελτιώνεται και η γονεϊκή τους εμπλοκή, κάτι που βρίσκεται σε σύμπλευση με την προγενέστερη βιβλιογραφία όσον αφορά τις επιδράσεις των σχολών γονέων (Lendrum et al., 2015).

Ως προς το πέμπτο ερώτημα της έρευνας, οι γονείς φαίνεται να θεωρούν πως οι σχολές γονέων έχουν περιθώρια βελτίωσης. Ως βασικό περιθώριο βελτίωσης επισημαίνεται η δυνατότητα για εξατομίκευση του επιμορφωτικού προγράμματος με βάση συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, με κυριότερο την ηλικία. Η διαπίστωση αυτή είναι αρκετά πρωτότυπη και δεν εντοπίζεται σε προγενέστερες έρευνες.



## **Κεφάλαιο 5ο: Περιορισμοί και ισχυρά σημεία της έρευνας**

### **5.1 Περιορισμοί**

Σε κάθε περίπτωση, η συγκεκριμένη έρευνα διακρίνεται από μία σειρά περιορισμών, οι οποίοι οφείλουν να επισημανθούν. Ένας πρώτος περιορισμός αφορά το κατά πόσο το συγκεκριμένο δείγμα ήταν αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού-στόχου. Ασφαλώς, μία οποιαδήποτε επιστημονική έρευνα δεν έχει ως αυτοσκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων αποκλειστικά και μόνο για το μελετώμενο πληθυσμό, καθώς στόχος είναι η εξαγωγή γενίκευση των συμπερασμάτων για έναν ευρύτερο πληθυσμό με τα ίδια ή παρόμοια χαρακτηριστικά (Babbie, 2013). Στη συγκεκριμένη περίπτωση ως δείγμα της έρευνας μπορούν να θεωρηθούν οι 10 γονείς με τους οποίους πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, ενώ ως πληθυσμός-στόχος μπορούν να θεωρηθούν γενικότερα οι γονείς ως ευρύτερο σύνολο και ομάδα ατόμων. Είναι ωστόσο αμφίβολο το κατά πόσο οι γονείς της συγκεκριμένης μελέτης διακρίνονται από χαρακτηριστικά αντιπροσωπευτικά του ευρύτερου πληθυσμού- στόχου. Οι γονείς της έρευνας αποτέλεσαν ένα δείγμα ευκολίας, δηλαδή ένα δείγμα το οποίο συγκεντρώνεται από πλευράς του ερευνητή, χωρίς απαραίτητα να είναι αντιπροσωπευτικό του ευρύτερου πληθυσμού που εξετάζει (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Ως εκ τούτου, είναι αμφίβολο το κατά πόσο το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας είναι αντιπροσωπευτικό ως προς τον ευρύτερο πληθυσμό γονέων που μελετώνται.

Ένας δεύτερος περιορισμός της σχετικής μελέτης αφορά τις δυσκολίες συλλογής των δεδομένων κατά τη διάρκεια της τρέχουσας πανδημίας. Η φύση της συλλογής των δεδομένων βάσει συνεντεύξεων ήταν τέτοια που δεν μπορούσε να οδηγήσει σε μία εξίσου αξιόπιστη αντικατάσταση της διαδικασίας συλλογής δεδομένων από κάποια εξ αποστάσεως μορφή, όπως για παράδειγμα η πραγματοποίηση των συνεντεύξεων μέσω του Skype. Κατά τον τρόπο αυτό είναι αμφίβολο το κατά πόσο θα αναπτυσσόταν ένα αναγκαίο κλίμα οικειότητας προκειμένου οι συμμετέχοντες να μπορούσαν να μοιραστούν προσωπικές πληροφορίες και προβληματισμούς. Δεδομένου ωστόσο πως η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με φυσική επαφή και προσέγγιση, συμμετέχοντες οι οποίοι είχαν φόβο προσβολής από τον ιό ενδεχομένως να μην ανταποκρίθηκαν για αυτό το λόγο στην πρόσκληση συμμετοχής στην έρευνα. Κατά συνέπεια, η συλλογή των δεδομένων



κατά τη διάρκεια της πανδημίας οπωσδήποτε συνιστά ένα βασικό περιορισμό ως προς το δείγμα το οποίο συμπεριλήφθηκε.

Ένας δεύτερος τρόπος μέσω του οποίου η πανδημία επέδρασε αρνητικά στη συλλογή των δεδομένων αφορά τη συμπερίληψη γονέων οι οποίοι παρακολούθησαν τις σχολές κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Αν και κάτι τέτοιο επιτρέπει τη μελέτη του φαινομένου συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια της πανδημίας, παρεμποδίζει τη δυνατότητα εξαγωγής ορισμένων ευρύτερων συμπερασμάτων για τις σχολές γονέων, ακριβώς επειδή ορισμένοι γονείς ενδεχομένως να μην συμμετείχαν στις σχολές αυτές λόγω της πανδημίας και ως εκ τούτου να μη συμμετείχαν και στην έρευνα. Για παράδειγμα, γονείς οι οποίοι πάσχουν από χρόνια νοσήματα και ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες ενδεχομένως να μην παρακολούθησαν τις σχολές γονέων κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο λόγω φόβου προσβολής από τον ιό, οδηγώντας έτσι αναγκαστικά και σε αδυναμία συμπερίληψης τους στην έρευνα. Συνολικότερα, μπορεί να θεωρηθεί ότι η συλλογή των δεδομένων κατά τη διάρκεια της πανδημίας οπωσδήποτε επέδρασε κατά τρόπο αρνητικό στην αξιοπιστία και στην αντιπροσωπευτικότητα των διαπιστώσεων, παρότι έδωσε τη δυνατότητα μελέτης του φαινομένου σε μία ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα περίοδο προκλήσεων για τους γονείς.

Ένας τρίτος περιορισμός που προκύπτει μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα αφορά την ποιότητα των αποκρίσεων ορισμένων εκ των συμμετεχόντων της μελέτης. Βασική απειλή κατά τη συλλογή και ανάλυση δεδομένων των ποιοτικών ερευνών είναι το να υπάρχουν συμμετέχοντες οι οποίοι είναι αρκετά "σιωπηλοί" ή "υπερφλύαροι", οδηγώντας έτσι σε ελάχιστες πληροφορίες για το εξεταζόμενο ζήτημα ή σε πληθώρα μη σχετικών με αυτό πληροφοριών (Κόλλιας, 2014). Στη συγκεκριμένη περίπτωση μπορεί να θεωρηθεί ότι ορισμένοι εκ των συμμετεχόντων της έρευνας ανήκουν στην πρώτη κατηγορία. Για παράδειγμα, ο πρώτος συμμετέχοντας οπωσδήποτε παρείχε ολιγάριθμες πληροφορίες και αρκετά σύντομες απαντήσεις. Προκύπτει έτσι ένα σημαντικό ζήτημα ως προς την ποιότητα των αποκρίσεων ορισμένων εκ των συμμετεχόντων της μελέτης.

Ένας ακόμα περιορισμός της έρευνας αφορά την απουσία διενέργειας πιλοτικής έρευνας. Από μεθοδολογικής απόψεως, η διενέργεια πιλοτικής έρευνας χρησιμεύει στην αποτελεσματικότερη διαμόρφωση ενός οδηγού συνέντευξης (Babbie, 2013). Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο οδηγός συνέντευξης διαμορφώθηκε βάσει της βιβλιογραφικής

ανασκόπησης και της εμπειρικής γνώσης από πλευράς της ερευνήτριας. Αυτό ωστόσο δεν σημαίνει πως η ποιότητα των ερωτήσεων είναι ανάλογη με αυτή που θα είχε προκύψει στην περίπτωση διεξαγωγής μιας πιλοτικής έρευνας προ της κυρίως μελέτης. Σε κάθε περίπτωση, κάτι τέτοιο ήταν αρκετά δύσκολο δεδομένης της πανδημίας COVID-19, καθώς η συμπερίληψη πολλών συμμετεχόντων παρεμποδίστηκε από την ίδια την πανδημία. Ως εκ τούτου, ήταν αρκετά δύσκολο το να «θυσιαστούν» ορισμένοι πιθανοί συμμετέχοντες για τη διενέργεια μιας πιλοτικής έρευνας, καθώς κάτι τέτοιο θα έθετε σε ρίσκο τον αριθμό συμμετεχόντων που θα μπορούσαν να ενταχθούν στην κυρίως έρευνα.

## **5.2 Ισχυρά σημεία**

Πέραν ωστόσο από τους σχετικούς περιορισμούς, υπάρχει και μία σειρά ισχυρών στοιχείων της μελέτης, τα οποία επίσης οφείλουν να επισημανθούν. Ένα πρώτο θετικά αποτιμώμενο στοιχείο αφορά την ίδια την καινοτόμο σύλληψη της μελέτης, εξετάζοντας δηλαδή τις σχολές γονέων υπό το πρίσμα της πανδημίας. Κάτι τέτοιο οδηγεί και σε μοναδικές κατά μία έννοια διαπιστώσεις, μελετώντας τη δυνατότητα των σχολών γονέων να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις που συνεπάγονται τέτοια ευρύτερα απρόβλεπτα γεγονότα. Οι διαπιστώσεις επομένως που προκύπτουν μέσα από αυτή τη μελέτη μπορούν να αποτιμηθούν με ιδιαίτερα θετικό τρόπο ακριβώς λόγω της χρονικής περιόδου κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν οι μετρήσεις.

Ένα δεύτερο θετικά αποτιμώμενο στοιχείο αφορά τη χρήση δύο διαφορετικών μεταξύ τους τρόπων για συλλογή δεδομένων από τους συμμετέχοντες. Αν και οι συνεντεύξεις οπωσδήποτε οδήγησαν σε ένα πολύ μεγαλύτερο όγκο πληροφοριών, ορισμένες διαπιστώσεις προκύπτουν και από τις εμπειρικές καταγραφές των συμμετεχόντων. Η παράλληλη χρήση διαφορετικών τρόπων συλλογής δεδομένων είναι άλλωστε σύμφυτη με την ποιοτική έρευνα, δεδομένου ότι αυτή παρέχει μία σημαντική ελευθερία στους αποκρινόμενους να τοποθετούνται κατά τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι επιθυμούν για ένα σχετικό ζήτημα (Babbie, 2013). Παρέχοντας έτσι περισσότερες δυνατότητες στους συμμετέχοντες για να τοποθετηθούν για το ζήτημα των σχολών γονέων, αυξάνεται και το εύρος διαπιστώσεων που προέκυψαν από τη μελέτη.

Συνολικότερα, η ίδια η ποιοτική προσέγγιση που επιλέχθηκε σε αυτή την περίπτωση συνιστά ένα εν γένει θετικά αποτιμώμενο στοιχείο για τη μελέτη των σχολών γονέων. Πράγματι, η έρευνα δεν επιχείρησε να εξετάσει κάποια "αντικειμενική" ωφέλεια από τις σχολές γονέων, αφού δόθηκε σημαντική βαρύτητα και προσοχή στις ίδιες τις υποκειμενικές οπτικές των επιμορφούμενων. Επιλέγοντας επομένως την ποιοτική προσέγγιση με βάση τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό (Babbie, 2013), δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση και βαρύτητα στη μελέτη των υποκειμενικών οπτικών των ίδιων των ατόμων που κατεξοχήν αφορά το συγκεκριμένο φαινόμενο, δηλαδή των γονέων που επιμορφώνονται μέσα από τις σχολές.

## **Κεφάλαιο 6ο: Συμπεράσματα και προτάσεις**

Η μελέτη η οποία πραγματοποιήθηκε οδηγεί οπωσδήποτε σε μία θετική αποτίμηση για τις σχολές γονέων, για τη λειτουργία και το ρόλο που αυτές διαδραματίζουν στη ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής και σε ανάδειξη των θετικών τους επιδράσεων στη γονεϊκή εμπλοκή. Ο ρόλος τους φαίνεται να είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς αυξάνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες των γονέων ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στο γονεϊκό τους ρόλο. Οι γονείς της έρευνας φάνηκε να έχουν μία ιδιαίτερα θετική πρόσληψη ως προς το συγκεκριμένο εγχείρημα, αλλά και μία θετική αναπαράσταση όσον αφορά τους εκπαιδευτές και τους λοιπούς επιμορφούμενους των σχολών γονέων. Οι σχολές γονέων φαίνεται να επιδρούν θετικά στα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής, κάτι που συνιστά μια βασική με βάση τις συνεντεύξεις των γονέων επίδραση.

Με βάση τα παραπάνω, αναδεικνύεται ως κεντρική πρόταση η διαφοροποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος με βάση την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκουν οι γονείς. Συνολικότερα, θα ήταν χρήσιμη όπως φαίνεται η διερεύνηση του προφίλ των γονέων προ της έναρξης του επιμορφωτικού προγράμματος των σχολών και η προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού στις συγκεκριμένες ανάγκες τους. Κατά τον τρόπο αυτό, θα μπορούσε να υπάρξει μία μεγαλύτερη σύμπλευση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που αποκτούν με τις ανάγκες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Μία δεύτερη πρόταση για τις σχολές γονέων αφορά την ενίσχυση της δυνατότητας των επιμορφούμενων να παρακολουθούν το σχετικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα κατά τρόπο πιο ευέλικτο. Ενδεχομένως η χρήση ψηφιακών μεθόδων και ιδίως της ασύγχρονης μάθησης να είναι αρκετά χρήσιμη, καθώς οι γονείς θα μπορούν έτσι να παρακολουθούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο δικό τους χρόνο. Κάτι τέτοιο κρίνεται ως αρκετά σημαντικό, δεδομένου ότι οι γονείς αναφέρουν ως σημαντικό εμπόδιο την έλλειψη χρόνου. Μάλιστα, το εμπόδιο αυτό φαίνεται να είναι αρκετά πιο σημαντικό για γονείς οι οποίοι έχουν ελλιπή υποστήριξη από τους υπόλοιπους στην ανατροφή των παιδιών τους. Το να παρέχεται επομένως η δυνατότητα πρόσβασης στο εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό υλικό μέσω ασύγχρονης διδασκαλίας ενδεχομένως να μπορέσει να οδηγήσει και σε αύξηση του αριθμού των γονέων που θα παρακολουθούν τα σχετικά προγράμματα.

Επιπροσθέτως, φαίνεται πως στις σχολές γονέων είναι επιβεβλημένη η διερεύνηση των ψυχοκοινωνικών αναγκών των επιμορφούμενων, καθώς τυχόν προβλήματα παρεμποδίζουν σημαντικά την εμπλοκή τους σε αυτές. Πράγματι, μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώνεται ότι οι γονείς αναφέρουν ψυχολογικά και ιδιοσυγκρασιακά εμπόδια τα οποία παρεμποδίζουν τη συμμετοχή τους. Συνεπώς μπορεί να θεωρηθεί αναγκαία η συνεργασία με επαγγελματίες ψυχικής υγείας, προκειμένου αυτά να εντοπίζονται και να αντιμετωπίζονται πρώιμα, ώστε να μην παρεμποδίζουν τη συμμετοχή των γονέων στις σχετικές σχολές.

Μία ακόμα πρόταση αφορά την αύξηση της επίγνωσης των γονέων που δεν έχουν παρακολουθήσει τις σχολές σχετικά με τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από την παρακολούθηση των σχολών αυτών. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να είναι μάλιστα ιδιαίτερα επίκαιρο στην περίοδο της πανδημίας, δεδομένου ότι οι γονείς αντιμετωπίζουν πολλαπλά, διαφορετικά και δύσκολα στη διαχείριση τους προβλήματα κατά τις αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά τους. Ως εκ τούτου, οι σχετικές σχολές γονέων θα μπορούσαν να οδηγήσουν και σε σημαντικά ευεργετήματα για τους γονείς, λόγος για τον οποίο οφείλει να ενισχυθεί η προώθηση τους προκειμένου περισσότεροι γονείς να κινητοποιηθούν να παρακολουθήσουν τα σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα.

Πέραν των προτάσεων για τις ίδιες τις σχολές γονέων και τον τρόπο λειτουργίας τους, είναι αναγκαία η πραγματοποίηση ορισμένων προτάσεων για τις μελλοντικές έρευνες. Αρχικώς, η συγκεκριμένη μελέτη εξέτασε την οπτική των γονέων οι οποίοι έχουν παρακολουθήσει σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα. Εξίσου σημαντική μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι και η μελέτη της οπτικής των εκπαιδευτών, κάτι που δεν έχει εξεταστεί υπό το πρίσμα της τρέχουσας πανδημίας. Επομένως, μία πρώτη πρόταση για τις σχετικές μελλοντικές έρευνες αφορά στη μελέτη της οπτικής των εκπαιδευτών.

Μία δεύτερη σχετική πρόταση θα μπορούσε να αφορά την προοπτικού χαρακτήρα εξέταση των επιδράσεων που θα μπορούσαν να έχουν οι σχολές γονέων στους εκπαιδευόμενους. Πράγματι, μέσω των συνεντεύξεων διαπιστώνεται πως οι γονείς μετέβαλλαν κατά θετικό τρόπο τις αλληλεπιδράσεις με τα παιδιά τους. Θα μπορούσε έτσι να πραγματοποιηθεί μία σχετική έρευνα μελέτης παραγόντων των αλληλεπιδράσεων γονέων και παιδιών, αλλά και της ψυχικής υγείας των παιδιών, πριν και μετά την

παρακολούθηση των σχετικών σχολών από πλευράς των γονέων. Κατά τον τρόπο αυτό θα μπορούσαν να ισχυροποιηθούν σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό οι διαπιστώσεις περί πιθανών ευεργετικών επιδράσεων των σχολών γονέων.

Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη μελέτη αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο των σχολών γονέων στη βελτίωση της γονεϊκής εμπλοκής και στην ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου, ιδίως υπό το πρίσμα της τρέχουσας πανδημίας. Βάσει των διαπιστώσεών της, προκύπτουν ορισμένες ενδεχομένως χρήσιμες προτάσεις για την αναδιαμόρφωση παραμέτρων της λειτουργίας των σχολών γονέων. Δεδομένου πως η συγκεκριμένη έρευνα διακρίνεται από ορισμένους περιορισμούς, περαιτέρω μελέτες είναι αναγκαίες για την ασφαλέστερη και πιο συγκεντρωτική εξαγωγή συμπερασμάτων για τις σχολές γονέων.

## Βιβλιογραφία

### Νομολογία

Νόμος 2621/1998 : Ρύθμιση θεμάτων οργάνωσης και λειτουργίας των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων και άλλες διατάξεις.

### Ακαδημαϊκές Πηγές

Ανδρουτσόπουλος, Α. (2010). *Παράγοντες που διαφοροποιούν τις παραμέτρους φοίτησης των κοινωνικών υποκειμένων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας: Μελέτη των Επιδράσεων της ένταξης των οικογενειών των Τσιγγάνων στη σχολική φοίτηση των τέκνων τους. Μια ποιοτική προσέγγιση*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διπλωματική Εργασία.

Antony-Newman, M. (2019). Parental involvement of immigrant parents: A meta-synthesis. *Educational Review*, 71(3), 362-381.

Anzani, D. R. A., Zaeni, I. A., Nuqul, F. L., & Mualifah, M. (2020). Relationship between parents' education level and parental engagement in the pandemic period of Covid-19. *International Webinar Series-Educational Revolution in Post Covid Era*, 30-38.

Βερβέρογλου, Σ. (2011). *Διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των γονέων που παρακολούθησαν το πρόγραμμα «Σχολές Γονέων» στο βόρειο Έβρο*. Μεταπτυχιακή εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Babbie, E. R. (2013). *The basics of social research*. Boston: Cengage Learning.

Baumrind, D. (2013). *Authoritative parenting revisited: History and current status*. In R. E. Larzelere, A. S. Morris, & A. W. Harrist (Eds.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (p. 11-34). American Psychological Association.

Berry, J. W., & Sam, D. L. (2014). Multicultural societies. *The Oxford handbook of multicultural identity*, 4, 97.

- Bower, L., & Klecka, C. (2009). (Re) considering normal: Queering social norms for parents and teachers. *Teaching Education*, 20(4), 357-373.
- Brown, S. M., Doom, J. R., Lechuga-Peña, S., Watamura, S. E., & Koppels, T. (2020). Stress and parenting during the global COVID-19 pandemic. *Child abuse & neglect*, 110, 104699.
- Busemeyer, M. R. (2012). Two decades of decentralization in education governance: Lessons learned and future outlook for local stakeholders. In *Presentation delivered at OECD conference, 'Effective local governance in education*.
- Buza, V., & Hysa, M. (2020). School-family cooperation through different forms of communication in schools during the Covid-19 pandemic. *Thesis*, 9(2), 55-80.
- Γεωργίου, Ν, Σ. (2000). Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 56-64.
- Γιώτσα, Α. (2010). *Επιμόρφωση στελεχών παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων – Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης – Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Cabus, S. J., & Ariës, R. J. (2017). What do parents teach their children?—The effects of parental involvement on student performance in Dutch compulsory education. *Educational review*, 69(3), 285-302.
- Cahapay, M. B. (2020). How Filipino parents home educate their children with autism during COVID-19 period. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1-4.
- Chung, G., Lanier, P., & Wong, P. Y. J. (2020). Mediating effects of parental stress on harsh parenting and parent-child relationship during coronavirus (COVID-19) pandemic in Singapore. *Journal of family violence*, 1-12.
- Colaizzi, P.F. (1978). Psychological research as the phenomenologist views it. In: Valle, R.S., King, M. (eds) *Existential phenomenological alternatives for psychology*. Oxford University Press, New York.



- Crosnoe, R. (2009). Family–school connections and the transitions of low-income youths and english language learners from middle school to high school. *Developmental Psychology*, 45(4), 1061.
- Daniel, J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *Prospects*, 49(1), 91-96.
- DeBord, K. B., & Reguero de Atilas, J. T. (1999). Latino parents: Unique preferences for learning about parenting. *The Forum for Family and Consumer Issues*, 4(1), 1-9.
- DeRosier, M.E. & Gilliom, M. (2006). Effectiveness of a parent training program for improving children's social behavior. *Journal of Child and Family Studies*, 16, 660-670.
- Đurišić, M., & Bunijevac, M. (2017). Parental involvement as a important factor for successful education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), 137-153.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1993). Parent-school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3), 568–587.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnership*. Boulder, CO: Westview.
- Φακιόλα, Μ. (2010). *Κοινωνικές σχέσεις και ταυτότητες στην κοινότητα Ρομά της Αγίας Βαρβάρας*. Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Διδακτορική Διατριβή.
- Φακιολάς, Ι. (2007). *Διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών ενήλικων εκπαιδευομένων στο πλαίσιο υλοποίησης προγραμμάτων συμβουλευτικής γονέων: Η περίπτωση του Νομού Κερκύρας* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Falbo, T., Lein, L., & Amador, N. A. (2001). Parental involvement during the transition to high school. *Journal of Adolescent Research*, 16(5), 511-529.
- Fibbi, R., & Truong, J. (2015). Parental involvement and educational success in Kosovar families in Switzerland. *Comparative Migration Studies*, 3(1), 13.
- Fletcher, J., Greenwood, J., & Parkhill, F. (2010). Are schools meeting their clients' expectations? Parents voice their perceptions about children learning to read in schools today. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 438-446.

- Garcia Coll, C., Akiba, D., Palacios, N., Bailey, B., Silver, R., DiMartino, L., & Chin, C. (2002). Parental involvement in children's education: Lessons from three immigrant groups. *Parenting: Science and Practice*, 2(3), 303-324.
- Golby, M. (2018). Parents as school governors. In *Parents and Schools (1993)* (pp. 65-86). Routledge.
- Gorard, S., & See, B. H. (2013). *Do parental involvement interventions increase attainment? A review of the evidence*. London: Nuffield Foundation.
- Greenberg, J. P. (2012). Educational engagement practices of urban immigrant Latina mothers. *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, 21(3), 231-248.
- Henderson, A. (1988). Parents are a School's Best Friends. *Phi Delta Kappan*, 70(2), 148-153.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education?. *Review of educational research*, 67(1), 3-42.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Hughes, P. & MacNaughton, G. (2000). Consensus, Dissensus or Community: the politics of parent involvement in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(3), 241-258.
- Jhang, F. H. (2019). Explaining the immigrant-native gap in parental involvement in Taiwan: the role of parents' education and students' prior achievement. *Asia Pacific Education Review*, 20(1), 1-13.
- Johnson, S. B., Arevalo, J., Cates, C. B., Weisleder, A., Dreyer, B. P., & Mendelsohn, A. L. (2016). Perceptions about parental engagement among Hispanic immigrant mothers of first graders from low-income backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, 44(5), 445-452.
- Johnson, T. P. (2014). Snowball sampling: introduction. *Wiley StatsRef: Statistics Reference Online*.

- Καραφώτη, Μ. (2014, 10/3). *Πολυπολιτισμικότητα και γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο*. Ανακτήθηκε από <https://www.flust.gr> Τελευταία πρόσβαση: 29.01.2021
- Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Κόλλιας, Α. (2014). *Ανάλυση Περιεχομένου: Εξέλιξη, Τεχνικές και Εφαρμογές της Μεθόδου στη Μελέτη της Επικοινωνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Kim, E. (2014). When social class meets ethnicity: College-going experiences of Chinese and Korean immigrant students. *The Review of Higher Education*, 37(3), 321-348.
- Kim, S. W., & Hill, N. E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 919-934.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2002). Toward a theory of family communication. *Communication theory*, 12(1), 70-91.
- Kvale, S. (2006). Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative inquiry*, 12(3), 480-500.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of education*, 73-85.
- Lareau, A. (1996). *Assessing parent involvement in schooling: A critical analysis*. In A. Booth & J.F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 57-64). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122.
- Lebow, J. L. (2020). Family in the Age of COVID-19. *Family Process*,. Epub ahead of print. Από <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7273068/> [21/12/2020].

- Lee, S. M., Kushner, J., & Cho, S. H. (2007). Effects of parent's gender, child's gender, and parental involvement on the academic achievement of adolescents in single parent families. *Sex roles*, 56(3), 149-157.
- Lendrum, A., Barlow, A. & Humphrey, N. (2015). Developing positive school-home relationships through structured conversations with parents of learners with special educational needs and disabilities (SEND). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(2), 87-96.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Επιστημονική Επιμέλεια: Ζ. Μπαμπλέκου, Μετάφραση: Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.
- Lyken – Segosebe, D. & Hinz, S. (2015). The politics of parental involvement: How opportunity hoarding and prying shape educational opportunity. *Peabody Journal of Education*, 90, 93-112.
- Μπεχράκη, Κ. (2002). *Σχολές γονέων: Εμπειρίες-προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες Θεωρητικές Προσεγγίσεις στην Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Machen, S. M., Wilson, J. D., & Notar, C. E. (2005). Parental involvement in the classroom. *Journal of instructional psychology*, 32(1).
- Machida, S., Taylor, A. R., & Kim, J. (2002). The role of maternal beliefs in predicting home learning activities in Head Start families. *Family Relations*, 51(2), 176-184.
- MacKay, N. (2004). The case for dyslexia-friendly schools. *Dyslexia in Context: Research, Policy and Practice*, 223-236.
- Marope, P.T.M. & Kaga, Y. (2015). *Investing against Evidence: The Global State of Early Childhood Care and Education* (PDF). Paris, UNESCO.
- Martin, J., Ranson, S, & Tall, G. (1997). Parents as partners in assuring the quality of schools. *Scottish Educational Review*, 29, 39-55.
- Mason, J. (2011). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

- Mau, W. C. (1997). Parental influences on the high school students' academic achievement: A comparison of Asian immigrants, Asian Americans, and White Americans. *Psychology in the Schools*, 34(3), 267-277.
- Mayer, C. (2014). The experimental and community schools in Hamburg (1919–1933): an introduction. *International Journal of the History of Education*, 50(5), 561-570.
- McNeal, R.B., Jr. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78, 117–144.
- Mncube, V., & Mafora, P. (2013). School governing bodies in strengthening democracy and social justice: Parents as partners?. *The Anthropologist*, 15(1), 13-23.
- Moser, T., Melhuish, E., Petrogiannis, K., Pastori, G., Slot, P., & Leseman, P. (2014). Initial framework for evaluating and monitoring ECEC quality and wellbeing. *Working paper published online for eliciting stakeholder contributions*. CARE: Curriculum & Quality Analysis and Impact Review of European Early Childhood Education and Care, Utrecht University.
- Naimie, Z., Abuzaid, R., Halili, S., & Siraj, S. (2015). Parental involvement in children education: Why does it make a difference? *The Role of Service in the Tourism & Hospitality Industry*, 139–144.
- Niemi, H., Toom, A., & Kallioniemi, A. (Eds.). (2016). *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Springer.
- Novianti, R., & Garzia, M. (2020). Parental Engagement in Children's Online Learning During COVID-19 Pandemic. *Journal of Teaching and Learning in Elementary Education (Jtlee)*, 3(2), 117-131.
- Nyemba, F., & Chitiyo, R. A. (2017). An Examination of Parental Involvement Practices in Their Children's Schooling by Zimbabwean Immigrant Mothers in Cincinnati, Ohio. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 12(3), 124–138.
- Oswald, D. P., Zaidi, H. B., Cheatham, D. S., & Brody, K. G. D. (2018). Correlates of parent involvement in students' learning: Examination of a national data set. *Journal of Child and Family Studies*, 27(1), 316-323.
- Παπαναστασίου, Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Ιδιωτική έκδοση.

- Πετάση, Κ. (2020). *Κίνητρα συμμετοχής και αξιολόγηση αποτελεσματικότητας επιμορφωτικών προγραμμάτων*. Μία μελέτη των Σχολών Γονέων στον Νομό Λασιθίου. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Panaoura, R. (2021). Parental Involvement in Children's Mathematics Learning Before and During the Period of the COVID-19. *Social Education Research*, 65-74.
- Parke, R. (2000). Father involvement. *Marriage & Family Review*, 29(2), 43-58.
- Peña, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54.
- Penderi, E., & Petrogiannis, K. (2017). Η γονεϊκή εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του " εκπαιδευτικού θύλακα" του παιδιού. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 3, 97-122.
- Perelli-Harris, B., & Walzenbach, S. (2020). *How has the Covid-19 crisis impacted parents relationships with their children?* [E-pub, published ahead of print]
- Reindl, M. S., Waltz, M., & Schippers, A. (2016). Personalization, self-advocacy and inclusion: An evaluation of parent-initiated supported living schemes for people with intellectual and developmental disabilities in the Netherlands. *Journal of Intellectual Disabilities*, 20(2), 121-136.
- Robinson, E. L., & Fine, M. J. (1994). Developing collaborative home-school relationships. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 39(1), 9-15.
- Rogers, A. (1999). *Η εκπαίδευση ενηλίκων* (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rivers, I., Duncan, N., & Besag, V. E. (2007). *Bullying: A handbook for educators and parents*. Greenwood Publishing Group.
- Roith, C. (2014). Educational theory and practice in post-revolutionary times: the European academic debate on the experimental schools in Hamburg (1919-1933) in the 1930s and 1970s. *Pedagogica Historica: International Journal of the History of Education*, 50(5), 631-650.
- Rutherford, H. J., Wallace, N. S., Laurent, H. K., & Mayes, L. C. (2015). Emotion regulation in parenthood. *Developmental Review*, 36, 1-14.

- Σαμαρά, Κ. Κ. (2018). *Η γονεϊκή εμπλοκή των Αλβανών γονέων και ο βαθμός επιπολιτισμού τους στην ελληνική κοινωνία: Μια έρευνα στα Δημοτικά σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης: Ένα σχολείο για όλους (Διατμηματικό ΠΜΣ), Κατεύθυνση/Κλάδος/Ειδίκευση: Ψυχοπαιδαγωγικές συνιστώσες της πολυπολιτισμικότητας
- Στουρνάρα, Σ. (2018). *Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση και η επίδραση της στην ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου: Μεταπτυχιακή Διατριβή.
- Στρατιώτου, Ε. (2010). Αντιλήψεις Τσιγγάνων γονέων της Κεφαλονιάς για την εκπαίδευση των παιδιών τους: Μια πρώτη ποιοτική προσέγγιση. *Επιστημονικό Βήμα*, (12), 137-161.
- Schlossman, S. (1976). Before home start: Notes toward a history of parent education in America, 1897-1929. *Harvard Educational Review*, 46(3), 436-467.
- Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective. *Parenting*, 6(1), 1-48.
- Shaffer, D. R., & Brody, G. H. (1981). Parental and peer influences on moral development. *Parent-child interaction: Theory, research, and prospects*, 83-120.
- Shatkin, G., & Gershberg, A. I. (2007). Empowering parents and building communities: The role of school-based councils in educational governance and accountability. *Urban Education*, 42(6), 582-615.
- Smagner, J.P. & Sullivan, M.H. (2005). Investigating the effectiveness of behavioral parent training with involuntary clients in child welfare settings. *Research on Social Work Practice*, 15, 431-439.
- Sudman, S., & Kalton, G. (1986). New developments in the sampling of special populations. *Annual Review of Sociology*, 12(1), 401-429.
- Τσέα, Λ. (2014). "Σο σι μάνκε ο σκολίος;" "Τι είναι για εμένα το σχολείο;" Προσδοκίες γονέων Ρομά από τη σχολική εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», Διπλωματική Εργασία.



- Theodorou, E. (2008). Just how involved is ‘involved’? Re-thinking parental involvement through exploring teachers’ perceptions of immigrant families’ school involvement in Cyprus. *Ethnography and Education*, 3(3), 253-269.
- Theodorou, E. (2007). Reading between the lines: exploring the assumptions and implications of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1, 90-96.
- Tinnelly, J. T. (2016). The Right to Educate-The Role of the Parent, the Church and the State. *The Catholic Lawyer*, 4(3), 3.
- Wendel, M., Ritchie, T., Rogers, M. A., Ogg, J. A., Santuzzi, A. M., Shelleby, E. C., & Menter, K. (2020). The association between child ADHD symptoms and changes in parental involvement in kindergarten children’s learning during COVID-19. *School Psychology Review*, 49(4), 466-479.
- Van Wyk, N. (2007). The rights and roles of parents on school governing bodies in South Africa. *International Journal about parents in Education*, 1(0), 132-139.
- Young, M. D. (1998). *Importance of Trust in Increasing Parental Involvement and Student Achievement in Mexican American Communities*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, April 13–17, in San Diego. (ERIC:ED423587).
- Vincent, C. (2001). Social class and parental agency. *Journal of Education Policy*, 16(4), 347-364.
- Ψοχιού, Κ. (2017). *Εκπαίδευση γονέων: Οι μέθοδοι εκπαίδευσης και η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων των Σχολών Γονέων στην Ελλάδα*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Wenar C. & Kerig. P.K. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία*. Επιστημονική επιμέλεια Δ. Μαρκουλής – Ε. Γεωργάκα. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χρηστίδου, Α. (2020). *Αντιλήψεις γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διπλωματική Εργασία.



- Ζάχου, Ε. (2012). *Αντιλήψεις και προσδοκίες γονέων Ρομά για τη δίγλωσση εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διπλωματική Εργασία.
- Xue, E., Li, J., Li, T., & Shang, W. (2021). China's education response to COVID-19: A perspective of policy analysis. *Educational Philosophy and Theory*, 53(9), 881-893.

## Παραρτήματα

### Παράρτημα 1. Οι μετρήσεις της έρευνας

#### Κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα

Φύλο: Άντρας ☐

Γυναίκα ☐

Ηλικία:.....

Γονεϊκή κατάσταση: Γονέας ☐

Αναμένεται να γίνω σύντομα γονέας ☐

Αριθμός παιδιών:.....

Φύλο παιδιών:.....

Συζυγική κατάσταση: Έγγαμος-η ☐

Ανύπαντρος-η ☐

Εκπαιδευτικό επίπεδο: Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ☐

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ☐

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ☐

Αριθμός λοιπών ατόμων του οικογενειακού/ φιλικού περιβάλλοντος που υποστηρίζουν/  
αναμένεται να υποστηρίξουν την ανατροφή του παιδιού:.....

Ικανοποίηση από το εισόδημα: Καθόλου ☐

Χαμηλή ☐

Μέτρια ☐

Υψηλή ☐

Απόλυτη ☐

#### Οδηγός συνέντευξης

1. Ποια ήταν η εικόνα σας για τις Σχολές Γονέων προ της συμμετοχής σε αυτές;
2. Ποιοι παράγοντες σας οδήγησαν στο να παρακολουθήσετε μια Σχολή Γονέων;
3. Πόσο εύκολο ήταν για εσάς να ανταποκριθείτε στην παρακολούθηση της Σχολής Γονέων;

4. Πως θα περιγράφατε τα όσα διδαχθήκατε στη Σχολή Γονέων;
5. Ποια η σχέση μεταξύ των όσων διδαχθήκατε στη σχολή και των όσων εφαρμόζετε στην πράξη;
6. Πως θα περιγράφατε τους εκπαιδευτές της Σχολής Γονέων;
7. Πως θα περιγράφατε τους υπόλοιπους εκπαιδευόμενους και τις αλληλεπιδράσεις με αυτούς;
8. Ποια η εμπειρία της συμμετοχής στη Σχολή Γονέων εν μέσω πανδημίας;
9. Συνολικότερα, τι θα λέγατε ότι δυσκόλεψε τη συμμετοχή σας;
10. Πως αντιλαμβάνεστε το ρόλο της γονεϊκής εμπλοκής βάσει της εμπειρίας που αποκομίσατε;
11. Τι θεωρείτε ότι έχει να κερδίσει ένας νέος γονέας από τη συμμετοχή στη Σχολή;
12. Εσείς προσωπικά τι θεωρείτε ότι κερδίσατε;
13. Τι αλλαγές θεωρείτε ότι θα όφειλαν να γίνουν στις Σχολές Γονέων για να είναι πιο αποτελεσματικές;

### Έντυπο εμπειριών

Παρακαλώ καταγράψτε ελεύθερα οποιεσδήποτε αλλαγές/ μεταβολές θεωρείτε ότι έχουν συντελεστεί κατά τις τελευταίες 45 ημέρες ως αποτέλεσμα της συμμετοχής σας στη Σχολή Γονέων.

.....

.....

.....

.....

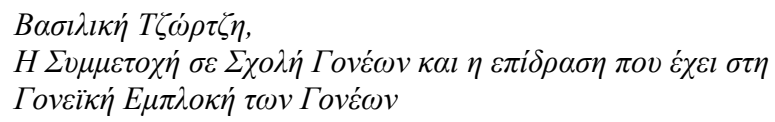
.....

.....

.....

.....

.....

[illegible]

## Παράρτημα 2. Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων

### Συμμετέχων Νο1

#### Κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα

Φύλο: Άντρας ☐  
Γυναίκα ☐  
Ηλικία: 48 ☐ X  
Γονεϊκή κατάσταση: Γονέας ☐ X  
Αναμένεται να γίνω σύντομα ☐ X  
Αριθμός παιδιών: 2  
Φύλο παιδιών: κορίτσια  
Συζυγική κατάσταση: Έγγαμος-η X  
Ανύπαντρος-η ☐  
Εκπαιδευτικό επ ☐ Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ☐  
Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση X  
Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ☐  
Αριθμός λοιπών ατόμων του ☐ γενειακού/ φιλικού περιβάλλοντος που υποστηρίζουν/  
αναμένεται να υποστηρίξουν την ανατροφή του παιδιού: Μπαμπάς - Γιαγιά  
Ικανοποίηση από το εισόδημα: Καθόλου ☐  
Χαμηλή ☐  
Μέτρια X  
Υψηλή ☐  
Απόλυτη ☐

#### Οδηγός συνέντευξης

1. Πάντα καλή, όχι αρνητική, θεωρώ ότι προσφέρουν.
2. Προβλήματα επικοινωνίας με τα παιδιά, προβλήματα συνεννόησης, διαχείρισης άγχους, συμπεριφοράς ορίων και φυσικά διαχείριση προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον.
3. Δεν είναι πολύ εύκολο να ανταποκριθείς σε ένα πρόγραμμα Σχολής Γονέων και από θέμα περιορισμένου χρόνου αλλά πιο ουσιαστικά γιατί βρίσκεσαι με πολλούς ανθρώπους και πρέπει να εκφράζεις τους δικούς σου προβληματισμούς. Δεν είσαι μόνος
4. Ωφέλιμα, ανταποκρίθηκαν σε ότι περίμενα. Ανυπομονούσα να έρθει η επόμενη συνεδρία. Υπήρχε η δυνατότητα να ησυχάζεις, έβλεπες γονείς με άλλες ή παρόμοιες αγωνίες.
5. Δύσκολη θεωρώ την εφαρμογή. Εύκολη η θεωρία, πολλές φορές ακατόρθωτη η πράξη.

6. Πολλές φορές σε καθοδηγούσαν αλλά κάποιες φορές σε εκνεύριζαν γιατί πολλοί δεν ήταν γονείς ,οπότε δεν κατανοούσαν την αδυναμία εφαρμογής της θεωρίας. Εφαρμόζεται ένα ίδιο εγχειρίδιο.
7. Άλλοτε υπήρχε χημεία άλλοτε δυσκολία στην ομάδα. Υπήρχαν δυσκολίες γιατί πρέπει να απογυμνωθείς μπροστά σε άλλους που ίσως είναι γονείς συμμαθητών, ίσως έχεις επαγγελματική σχέση . Πρέπει να συνεργαστείς ισότιμα και να εκτεθείς, οπότε πρέπει η ομάδα να είναι δεκτική και εχέμυθη.
8. Δίνει λύσεις σε δύσκολες καταστάσεις, σε αποφορτίζει, σου δίνει μια αρχή για να τακτοποιήσεις τον εκνευρισμό όταν είναι σε καραντίνα τόσες μέρες χωρίς να μπορείς να εκτονωθείς. Προσπαθεί να σου δώσει τρόπους και λύσεις να επιβάλλεις όρια, να κατανοήσεις να στηρίζεις συναισθηματικά.
9. Τη συμμετοχή δυσκολεύει η έκθεση, η αποκάλυψη πραγμάτων και συναισθημάτων σε ένα κοινό που πολλές φορές είναι σκληρό ή μη δεκτικό.
10. Χρειάζεται πολύχρονη διαδικασία, μακροχρόνια συμμετοχή, κύκλοι ενημερώσεων για να μπορέσει να επιτευχθεί η γονεϊκή εμπλοκή. Ένα long term για να μην έχεις ένα μικρό ποσοστό βοήθειας. Νιώθεις ότι έχεις πάρει αλλά μόλις τελειώσει χάνεται η γνώση αν δεν ασχοληθείς προσωπικά. Όταν τα προγράμματα είναι και διαδραστικά τότε πολλές φορές αντικατοπτρίζεται το σκηνικό που ίσως ζεις. Λυγίζεις συναισθηματικά.
11. Εννοείται ότι ο νέος γονιός έχει οφέλη. Έστω και 10% να εισπράξει θα έχει αποτέλεσμα και θα γνωρίζει προτού βρεθεί σε δύσκολες καταστάσεις.
12. Έμαθα ότι αυτό που συμβαίνει είναι αρχικά διαχειρίσιμο, ότι δεν είμαι μόνη, ότι έχω πολλές οπτικές και λύσεις. Δεν είμαι μονοδιάστατη.
13. Θεωρώ ότι χρειάζεται μακροχρόνιοι κύκλοι σεμιναρίων, οι εκπαιδευτές να είναι καλοπροαίρετοι, να έχουν παιδιά, να μην είναι επικριτικοί , να ενθαρρύνουν τους γονείς γιατί αναζητούν βοήθεια και βρίσκονται εκεί λόγω δυσκολιών.

### Έντυπο εμπειριών

Παρακαλώ καταγράψτε ελεύθερα οποιεσδήποτε αλλαγές/ μεταβολές θεωρείτε ότι έχουν συντελεστεί κατά τις τελευταίες 45 ημέρες ως αποτέλεσμα της συμμετοχής σας στη Σχολή Γονέων.

.....

.....

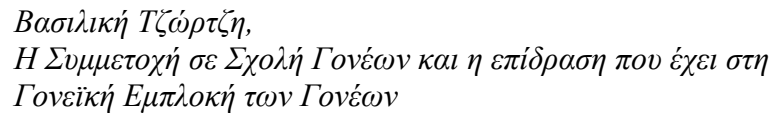
.....

.....

.....

.....

.....

[illegible]

## Συμμετέχων Νο2

### Κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα ☐

Ηλικία: 46

Γονεϊκή κατάσταση: Γονέας ☒

Αναμένεται να γίνω σύντομα γονέας ☐

Αριθμός παιδιών: 2

Φύλο παιδιών: Κορίτσια

Συζυγική κατάσταση: Έγγαμος-η ☒

Ανύπαντρος-η

Εκπαιδευτικό επ ☐ Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ☐

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ☒

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Αριθμός λοιπών ατόμων του ☐ γενειακού/ φιλικού περιβάλλοντος που υποστηρίζουν/  
αναμένεται να υποστηρίξουν την ανατροφή του παιδιού : Γονείς , γιαγιά

Ικανοποίηση από το εισόδημα: Καθόλου ☐

Χαμηλή ☐

Μέτρια ☒

Υψηλή ☐

Απόλυτη ☐

### Οδηγός συνέντευξης

1. Η εικόνα ήταν θετική και ενδιαφέρουσα γιατί διαχειρίζεται θέματα παιδιών.
2. Το ότι το παιδί μου το μεγάλο πήγε Γυμνάσιο και ήθελα να προλάβω δυσάρεστες καταστάσεις.
3. Δεν ήταν εύκολο γιατί εργάζομαι αλλά τελικά τα κατάφερα σχεδόν 3 χρόνια γιατί τα προβλήματα των παιδιών χρήζουν άμεσες λύσεις.
4. Ήταν πολύ βοηθητικά, χρήσιμα, κατατοπιστικά και διευκρινιστικά.
5. Αυτά πάνε μαζί και η σκέψη πάει αυτόματα και προλαβαίνεις διάφορες καταστάσεις.
6. Ανθρώπους πολύ έμπειρους και ξέρουν καλά τη δουλειά τους και πολύ καλούς συζητητές.
7. Ανθρώπους που ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους, δεν το έκαναν απλά για να το κάνουν και έβλεπες ότι καταστάσεις που αντιμετώπιζες εσύ, τις ίδιες ακριβώς πέρναγαν και οι άλλοι και έβρισκες λύσεις.
8. Βοήθησε να διαχειριστώ θέματα διαδικτύου, ορίων και συναισθηματικών εξάρσεων.
9. Με δυσκόλεψε η εργασία μου.
10. Πολύ σημαντική γιατί ενισχύεις τη συναισθηματική ωρίμανση του παιδιού σου και συμμετέχεις έχοντας γνώσεις στην ανατροφή του.
11. Την εμπειρία να μπορεί να βοηθήσει το παιδί του πριν ξεσπάσουν σημαντικά προβλήματα.
12. Την αυτοπεποίθηση ότι μπορώ να βοηθήσω τα παιδιά μου.



Παρακαλώ καταγράψτε ελεύθερα οποιεσδήποτε αλλαγές/ μεταβολές θεωρείτε ότι έχουν συντελεστεί κατά τις τελευταίες 45 ημέρες ως αποτέλεσμα της συμμετοχής σας στη Σχολή Γονέων.

[illegible]

### Συμμετέχων Νο3

#### Κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα ☐

Ηλικία: 36

Γονεϊκή κατάσταση: Γονέας ☐

Αναμένεται να γίνω σύντομα γονέας ☐

Αριθμός παιδιών: 2

Φύλο παιδιών: Αγόρια

Συζυγική κατάσταση: Έγγαμος-η ☐

Ανύπαντρος-η

Εκπαιδευτικό επ ☐ Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ☐

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ☐

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ☐

Αριθμός λοιπών ατόμων του οικογενειακού/ φιλικού περιβάλλοντος που υποστηρίζουν/ αναμένεται να υποστηρίξουν την ανατροφή του παιδιού:.....

Ικανοποίηση από το εισόδημα: Καθόλου ☐

Χαμηλή ☐

Μέτρια ☐

Υψηλή ☐

Απόλυτη ☐

#### Οδηγός συνέντευξης

1. Δεν γνώριζα τίποτα. Τυχαία έμαθα. Στον παιδικό σταθμό μας το πρότειναν.
2. Μου άρεσε η επιμόρφωση. Δεν υπήρχε πρόβλημα με τα παιδιά. Καθαρά εκπαιδευτικός λόγος.
3. Ήταν εύκολη η παρακολούθηση.
4. Πρωτόγνωρα και ενδιαφέροντα. Διαφορετικοί τρόποι προσέγγισης.
5. Η πράξη με θεωρία είχε απόκλιση. Με επιμονή είχε αποτελέσματα. Θέλει χρόνο αλλά μαθαίνεις την έννοια της υπομονής.
6. Παρακολούθησα 3 χρόνια γιατί βρήκα ενδιαφέρουσα την εκπαιδύτρια, καταρτισμένη και διαλλακτική. Κάποια πράγματα επαναλαμβάνονταν αλλά εγώ τα έβλεπα με διαφορετική οπτική γωνία κάθε φορά.
7. Υπήρχε ποικιλία στην αλληλεπίδραση. Διαφορετικοί χαρακτήρες και διαφορετικά προβλήματα. Μαθαίνεις από τις εμπειρίες των άλλων. Κοινό στοιχείο όλων ήταν η επιβολή ορίων.
8. Επικοινωνία στην οικογένεια μέσω πανδημίας. Μας βοήθησε να αντιμετωπίσουμε τις εξάρσεις, να διαχειριστούμε τη νέα κατάσταση, πως θα ανακτήσουμε τη ρουτίνα μας, πως θα ισορροπήσουμε τη χρήση του υπολογιστή.
9. Δεν μπορούσαμε πολλές φορές να αναλύσουμε απορίες. Προσωπικά προβλήματα δεν λύνονταν.
10. Η γονεϊκή εμπλοκή αφορά κατά βάση την προσωπική σου εξέλιξη, την ενημέρωση, την ιδιότητα σου ως γονέας για να βελτιώσεις την επαφή και την επικοινωνία με το παιδί σας αλλά και με τους φορείς εκπαίδευσης – παιδείας.
11. Οι υφιστάμενες συνθήκες απαιτούν την παρακολούθηση. Η πληροφορία, το διαδίκτυο, η ενημέρωση των παιδιών απαιτεί να είσαι προετοιμασμένος για τα προβλήματα που θα προκύψουν.

12. Διόρθωσα και προσωπικές επιλογές και θέματα συμπεριφοράς παιδιού, Έμαθα να διαχειρίζομαι τα συναισθήματά μου.

13. Να εμπλουτίσουν το περιεχόμενο γιατί ακολουθούν ένα συγκεκριμένο τρόπο ανάλυσης. Είναι σαν να είναι ένα έτοιμο πρόγραμμα. Υπάρχει μια βάση που ακολουθούν για κάθε σχολική βαθμίδα.

## Έντυπο εμπειριών

Παρακαλώ καταγράψτε ελεύθερα οποιεσδήποτε αλλαγές/ μεταβολές θεωρείτε ότι έχουν συντελεστεί κατά τις τελευταίες 45 ημέρες ως αποτέλεσμα της συμμετοχής σας στη Σχολή Γονέων.

[illegible]

## Συμμετέχων Νο4

### Κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα ☐

Ηλικία: 36,5

Γονεϊκή κατάσταση: Γονέας ☒

Αναμένεται να γίνω σύντομα γονέας ☐

Αριθμός παιδιών: 1

Φύλο παιδιών: Αγόρι

Συζυγική κατάσταση: Έγγαμος-η ☒

Ανύπαντρος-η ☐

Εκπαιδευτικό επ ☐ Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ☐

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ☐

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ☒

Αριθμός λοιπών ατόμων του οικογενειακού/ φιλικού περιβάλλοντος που υποστηρίζουν/ αναμένεται να υποστηρίξουν την ανατροφή του παιδιού: Μόνο οι γονείς

Ικανοποίηση από το εισόδημα: Καθόλου ☐

Χαμηλή ☐

Μέτρια ☒

Υψηλή ☐

Απόλυτη ☐

### Οδηγός συνέντευξης

1. Δεν είχα κάποια συγκεκριμένη εικόνα, Δε γνώριζα πράγματα. Αδιάφορη ήταν η εικόνα θα έλεγα.
2. Ο ερχομός παιδιού, η προσκόλληση σε εμένα και ως νέα μαμά ένιωθα πελαγωμένη. Στην αρχή το σκέφτηκα, επηρεάστηκα από φίλη που είχε πάει. Μου το σύστησε και η νηπιαγωγός του παιδιού για να βοηθήσει. Έτσι το δοκίμασα.
3. Έχω παρακολουθήσει δύο Σχολές Γονέων. Πήγα με θετική διάθεση. Ένιωσα ασφάλεια γιατί έτυχε να γνωρίζω την εκπαιδευτριά. Οπότε η παρακολούθηση ήταν εύκολη.
4. Μια εκ των δύο με βοήθησε πάρα πολύ. Αλλαγές και σε μένα και στο παιδί. Είδα πιο καθαρά πράγματα. Δεν αισθανόμουν μόνη μου. Δεν κάνω μόνο εγώ λάθος. Έμαθα να εμπιστεύομαι ότι το παιδί μου θα τα καταφέρει μόνο του. Να μην είμαι τόσο υπερπροστατευτική.
5. Δε σου έλεγαν κάτι υπερβολικό με προσωπική δουλειά, ψυχραιμία όλα εφαρμόζονται.
6. Γλυκιά συζητήσιμη, ήρεμη, σου απομάκρυνε το άγχος. Ήταν διακριτική και εξατομικευμένα σου έδινε λύσεις. Πολλές διαδραστικές σκηνές.



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Συμμετέχων Νο5

### Κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα ☐

Ηλικία: 45

Γονεϊκή κατάσταση: Γονέας X

Αναμένεται να γίνω σύντομα γονέας ☐

Αριθμός παιδιών: 2

Φύλο παιδιών Αγόρι - κορίτσι

Συζυγική κατάσταση: Έγγαμος-η X

Ανύπαντρος-η

Εκπαιδευτικό επ ☐ Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ☐

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ☐

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση X

Αριθμός λοιπών ατόμων του οικογενειακού/ φιλικού περιβάλλοντος που υποστηρίζουν/  
αναμένεται να υποστηρίξουν την ανατροφή του παιδιού: Μόνο οι γονείς

Ικανοποίηση από το εισόδημα: Καθόλου ☐

Χαμηλή ☐

Μέτρια ☐

Υψηλή X

Απόλυτη ☐

### Οδηγός συνέντευξης

1. Τις γνώριζα εξ'ακοής. Δεν ήξερα πως λειτουργούν και πως μπορείς να συμμετέχεις αλλά και πόσο καθοδηγητικές είναι
2. Με οδήγησε ο νέος μου ρόλος, ο ρόλος του γονέα και η θέληση μου να πάρω τις αναγκαίες για τους γονείς γνώσεις που θα με βοηθήσουν να τις εφαρμόσω και να τις αξιοποιήσω με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στο παιδί μου αλλά και στην οικογένειά μου. Να προσφέρω ασφάλεια, σταθερότητα, υποστήριξη, καθοδήγηση, σωματική και ψυχική υγεία καθώς και τα κατάλληλα εφόδια ώστε το παιδί μου να είναι ευτυχισμένο, ανεξάρτητο και χρήσιμο στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Δυστυχώς, όταν γίνεσαι γονέας είσαι απροετοίμαστος για τον υπεύθυνο και δύσκολο αυτό ρόλο δηλαδή την ανατροφή του παιδιού. Ο ρόλος του γονιού είναι μοναδικός, ίσως ο πιο σημαντικός ρόλος που αναλαμβάνει κάποιος. Ένας ρόλος με προκλήσεις και απαιτήσεις, καθώς η ανατροφή του παιδιού χρειάζεται εκτός από το ένστικτο και γνώσεις.
3. Ήταν δύσκολο λόγω απαιτητικού προγράμματος στη δουλειά και παράλληλα ήμουν και μητέρα δύο παιδιών.
4. Διευκρινιστικά, κατατοπιστικά αλλά και πολλές φορές στερούνταν συναισθήματος. Ήταν ψυχρή λογική.
5. Η Θεωρία με την πράξη απέχει αρκετά, καθώς τα παιδιά αλλάζουν, μεγαλώνουν, εξελίσσονται, βάλλονται από μεγάλη πληροφόρηση αλλά και παραπληροφόρηση όπως σχολικό περιβάλλον, κοινωνικό περιβάλλον, διαδίκτυο, η σχέση γονιού-

παιδιού διαφοροποιείται, μακροπρόθεσμα αλλάζει η στάση και η συμπεριφορά των γονέων απέναντι στο παιδί τους. Οι γονείς αλλάζουν, τα παιδιά αλλάζουν. Πρέπει συνέχεια να είσαι σε επαγρύπνηση.

6. Παίζει σημαντικό ρόλο ποιος θα είναι ο εκπαιδευτής, τι έχει προσφέρει στο χώρο, τι εμπειρία έχει και πως χειρίζεται τις καταστάσεις. Υπήρχαν εκπαιδευτές με ιδιαίτερη ευαισθησία και ενσυναίσθηση αλλά και άλλοι καθαρά διεκπεραιωτικοί.
7. Η αλληλεπίδραση είναι πάντα δύσκολη αλλά αν το κίνητρο και η διάθεση έχουν κοινό παρανομαστή που δεν είναι άλλος από την προσωπική βελτίωση και ταυτόχρονα την εξέλιξη της γονεϊκής εμπλοκής όλα ξεπερνιούνται και αντιμετωπίζονται.
8. Η πανδημία άλλαξε την καθημερινότητα μας. Μας έκανε απρόσωπους, φοβικούς και οξύθυμους. Έτσι λοιπόν έμαθα να διαχειρίζομαι όποιο αρνητικό συναίσθημα και να μην το μεταφέρω στο παιδί και φυσικά πως θα βάλω όρια τώρα που η καραντίνα μας κρατά όλους κλεισμένους σε ένα διαμέρισμα.
9. 9. Τη συμμετοχή μου δυσκόλεψε το άγχος μου για το αν θα φανώ υπερβολική στα προβλήματα που εκθέτω να αποδειχθώ ακατάλληλη ή ανεπαρκής για το ρόλο του γονέα.
10. Η γονεϊκή εμπλοκή καθίσταται απαραίτητη στη σύγχρονη εποχή και ενισχύει και βοηθά τόσο την αλληλεπίδραση με το παιδί όσο και με τους υπόλοιπους παράγοντες εκπαίδευσης.
11. Η εμπειρία της συμμετοχής σε ομάδα, και η αλληλεπίδραση των άλλων γονέων όπου μοιραζόμαστε συναισθήματα, ανταλλάσσουμε προβληματισμούς, απόψεις, δυσκολίες μου παρείχε πλούσιες ιδέες και γνώσεις ώστε να μπορούμε να διαχειριζόμαστε αποτελεσματικότερα τις δυσκολίες στην ανατροφή του παιδιού μας αλλά και να βελτιωθεί η επικοινωνία στην οικογένεια.
12. Προσωπικά έμαθα τρόπους να διαχειρίζομαι εξάρσεις και εντάσεις του παιδιού, αντιλήφθηκα ότι το παιδί δε θέλει ούτε το καθόλου ούτε το πολύ. Τα όρια προσφέρουν ασφάλεια.
13. Εκπαιδευτές που εκτός από επιμόρφωση να έχουν ενσυναίσθηση και να αντιλαμβάνονται το ψυχικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων. Όλα δεν είναι εγχειρίδιο προγραμματισμού.

### Έντυπο εμπειριών

Παρακαλώ καταγράψτε ελεύθερα οποιεσδήποτε αλλαγές/ μεταβολές θεωρείτε ότι έχουν συντελεστεί κατά τις τελευταίες 45 ημέρες ως αποτέλεσμα της συμμετοχής σας στη Σχολή Γονέων.

.....

.....

.....

.....



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Συμμετέχων Νο6

### Κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα X

Ηλικία: 52

Γονεϊκή κατάσταση: Γονέας X

Αναμένεται να γίνω σύντομα γονέας

Αριθμός παιδιών: 3

Φύλο παιδιών: 2 κορίτσια, ένα αγόρι

Συζυγική κατάσταση: Έγγαμος-η X

Ανύπαντρος-η

Εκπαιδευτικό επ

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Αριθμός λοιπών ατόμων του οικογενειακού/ φιλικού περιβάλλοντος που υποστηρίζουν/ αναμένεται να υποστηρίξουν την ανατροφή του παιδιού: Μόνο οι γονείς

Ικανοποίηση από το εισόδημα: Καθόλου

Χαμηλή

Μέτρια

Υψηλή

Απόλυτη

### Οδηγός συνέντευξης

1. Η εικόνα για τις σχολές Γονέων ήταν ανέκαθεν θετικές. Θεωρούσα ότι έχουν στόχο τόσο την εξέλιξη των συμμετεχόντων όσο και των εκπαιδευτών. Η ομάδα πάντα αλληλεπιδρά και όλοι μπορούν να αλλάξουν.
2. Το κίνητρο συμμετοχής ήταν προσωπικοί λόγοι αλλά και επαγγελματικοί ως δασκάλα και διευθύντρια σε σχολείο.
3. Αρκετά εύκολο γιατί η θέληση ξεπερνά προβλήματα χρόνου, φόρτου εργασίας και κούρασης.
4. Πάντα η αλληλεπίδραση οδηγεί σε θερινούς προσανατολισμούς. Υπήρχαν Σχολές Γονέων που το περιεχόμενο τους και η διάρθρωση του προγράμματος έδινε νέες οπτικές, υπήρχαν όμως και αυτές που ήταν στείρες και επαναλαμβανόμενες.
5. Ξεκάθαρα η θεωρία γίνεται πράξη αρκεί εμείς οι ίδιοι να αντιληφθούμε και να εφαρμόζουμε πρώτα όσα ακούμε και μαθαίνουμε.
6. Σημαντικό είναι να μην υπάρχει εγχειρίδιο, manual για το οποίο επαναλαμβάνεται και ακούγονται τα ίδια θέματα και με την ίδια δομή. Υπάρχουν αξιόλογοι εκπαιδευτές, υπάρχουν όμως και καθαρά επαγγελματίες με την έννοια της απόστασης και της διεκπεραίωσης.
7. Όταν συμμετέχεις σε μια ομάδα, το βασικό είναι να γνωρίζεις τη σύνθεση αυτής, τους συμμετέχοντες, ποιο είναι το κοινό. Πρέπει να υπάρχουν κάποια κοινά



.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Συμμετέχων Νο7

### Κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα ☐

Ηλικία: 40

Γονεϊκή κατάσταση: Γονέας ☒

Αναμένεται να γίνω σύντομα γονέας ☐

Αριθμός παιδιών: 2

Φύλο παιδιών: Αγόρι - κορίτσι

Συζυγική κατάσταση: Έγγαμος-η ☒

Ανύπαντρος-η

Εκπαιδευτικό επ ☐ Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ☐

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ☒

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Αριθμός λοιπών ατόμων του ☐ γενειακού/ φιλικού περιβάλλοντος που υποστηρίζουν/  
αναμένεται να υποστηρίξουν την ανατροφή του παιδιού: Γονείς, γιαγιά, παππούς

Ικανοποίηση από το εισόδημα: Καθόλου ☒

Χαμηλή ☐

Μέτρια ☐

Υψηλή ☐

Απόλυτη ☐

### Οδηγός συνέντευξης

1. Δεν ήξερα την ύπαρξή τους. Το έμαθα από τον παιδικό σταθμό σε ηλικία 3,5 χρόνων το α' παιδί.
2. Το κίνητρο ήταν η αντιμετώπιση της ζήλειας του α' παιδιού προς το β' παιδί. Έντονες αντιδράσεις της μικρής προς το μωρό.
3. Εύκολη ήταν η παρακολούθηση γιατί δεν εργαζόμουν και είχα την υποστήριξη - βοήθεια των γονιών μου. Παράλληλα είχα και ιδιαίτερη θέληση και ζήλο να παρακολουθήσω κάτι καινούργιο και διαφορετικό.
4. Πάρα πολύ χρήσιμα και κατατοπιστικά όσα άκουσα αλλά και σε κάποια σημεία ουτοπικά. Χάσμα θεωρίας και πράξης.
5. Δύσκολη η εφαρμογή. Στη θεωρία και στο άκουσμα θεωρούσες ότι ήταν πραγματοποιήσιμα αλλά την ώρα της εφαρμογής λόγω συναισθημάτων, κούρασης, έντασης διαπιστώνεις ότι δεν μπορείς να τα εφαρμόσεις εξ' ολοκλήρου.
6. Κατατοπιστική η εκπαιδευτρια αναλυτική αλλά και αποστασιοποιημένη. Δεν μπορούσε να αντιληφθεί το ρόλο και το συναίσθημα ενός γονέα. Ίσως επειδή και η ίδια δεν είχε βιώσει αυτόν το ρόλο. Ήταν σαν να ακολουθεί ένα εγχειρίδιο διδασκαλίας αλλά πολλές φορές ασχολήθηκε εξατομικευμένα με τα προβλήματα μας.
7. Υπήρχαν άνθρωποι με θέληση αλλά και αντιδραστικοί γονείς σαν να μην είχαν τη διάθεση α αλλάζουν την οπτική γωνία τους. Άλλες φορές η αλληλεπίδραση ήταν δύσκολη και άλλες φορές υπήρχε συνεργασία, σύμπνοια ιδίως στις ομαδικές εργασίες.
8. Εν μέσω πανδημίας βοήθησε τις οικογενειακές τριβές – συγκρούσεις λόγω της συνεχούς αλληλεπίδρασης. Δεν υπήρχε η δυνατότητα ο καθένας να αφιερώσει χρόνο στον εαυτό του.

9. Δυσκολευόμουν να εκφράσω τα συναισθήματα – σκέψεις – προβληματισμούς μπροστά σε όλους και λόγω χαρακτήρα – ιδιοσυγκρασίας αλλά και γιατί νόμιζα ότι μόνο εγώ αντιμετωπίζω τέτοια προβλήματα.

10. Ο ρόλος της γονεϊκής εμπλοκής είναι σημαντικός, σε εξελίσσει ως γονέα, σου αλλάζει παραδοσιακές αντιλήψεις περί παιδαγωγικής και διαχείρισης προβλημάτων.

11. Καλύτερα κάποιο να συμμετέχει όταν το παιδί είναι μωρό ή πριν γίνει γονέας γιατί μετά νιώθεις τύψεις και ενοχές για τυχόν λανθασμένες συμπεριφορές και χρειάζεται να κάνεις διορθωτικές ενέργειες. Δεν λειτουργείς προληπτικά αλλά κατασταλτικά.

12. Συνειδητοποίησα την αξία της επιβράβευσης, της χρήσης θετικών λέξεων για να αναφερθείς σε πράξεις και όχι στο ίδιο το παιδί χρησιμοποιώντας αρνητικές λέξεις.

Αντιλήφθηκα ότι υπάρχουν επιλογές και τρόποι να προσεγγίσεις προβλήματα και επίσης την ανάγκη να συμμετέχουν και δυο γονείς για να αντιμετωπίζουν από κοινού τις διάφορες δυσκολίες.

13. Θα πρότεινα συχνότερες συναντήσεις, επαναληπτικές ομάδες για να μπορείς αφ' ενός να εμπεδώσεις, να εξελίξεις τη θεωρία και αφετέρου να προσαρμόσεις τη θεωρία σε νέες συνθήκες και σε ηλικιακά προβλήματα.

## Έντυπο εμπειριών

Παρακαλώ καταγράψτε ελεύθερα οποιεσδήποτε αλλαγές/ μεταβολές θεωρείτε ότι έχουν συντελεστεί κατά τις τελευταίες 45 ημέρες ως αποτέλεσμα της συμμετοχής σας στη Σχολή Γονέων.

Έμαθα να συγκρατώ την αγανακτησή μου στις εκρήξεις ζήλειας της κόρης μου .να  
αντιδρώ με ψυχραιμία και να μην επιρριπτώ τις ευθυνες σε δικές μου παραλείψεις  
μόνο.....

[illegible]

.....  
.....  
.....  
.....

## Συμμετέχων Νο8

### Κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα ☐

Ηλικία: 48

Γονεϊκή κατάσταση: Γονέας ☒

Αναμένεται να γίνω σύντομα γονέας ☐

Αριθμός παιδιών: 2

Φύλο παιδιών: Κορίτσια

Συζυγική κατάσταση: Έγγαμος-η ☐

Ανύπαντρος-η

Εκπαιδευτικό επ ☐ Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ☐

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ☐

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ☒

Αριθμός λοιπών ατόμων του οικογενειακού/ φιλικού περιβάλλοντος που υποστηρίζουν/ αναμένεται να υποστηρίξουν την ανατροφή του παιδιού: Μόνο οι γονείς

Ικανοποίηση από το εισόδημα: Καθόλου ☐

Χαμηλή ☐

Μέτρια ☐

Υψηλή ☒

Απόλυτη ☐

### Οδηγός συνέντευξης

1. Ένιωθα ότι μπορείς να μοιραστείς κάποια πράγματα. Φοβόμουν πς θα λειτουργήσω σε ομαδικά προγράμματα. Άγχος για στιγματισμό αλλά γενικότερα θετική εικόνα.
2. Να κερδίσω αυτοπεποίθηση και σιγουριά. Ως γονιός ότι χειρίζομαι με τον καλύτερο τρόπο θέματα για το παιδί μου.
3. Καμία ανταπόκριση. Πήρε χρόνο βέβαια μέχρι να εξοικειωθώ με ανθρώπους και πλαίσιο. Εδώ τίθεται και θέμα ιδιοσυγκρασίας.
4. Βοηθητικά θα έλεγα γιατί έχουν μια ολιστική προσέγγιση. Συνδυάζει γνώση και πράξη. Πάντρεμα θεωρίας και πράξης.
5. Οι σχολές γονέων δίνουν μια γενική κατεύθυνση (όπως αναπτυξιακά στάδια) στην πράξη όμως πρέπει να λαμβάνεις οικογενειακούς παράγοντες. Σαν κατευθυντήριες γραμμές είναι καλές, δίνουν πλαίσιο αλλά δεν εφαρμόζεται σε όλες τις οικογένειες. Στην πράξη υπάρχουν έντονα ερωτηματικά για τον καθένα.
6. Για να έχουν επίδραση όσα λέγονται θα πρέπει να σου εμπνεύσει εμπιστοσύνη για τις γνώσεις του, να έχει ένα βιωματικό τρόπο να περάσει τις γνώσεις. Πρέπει να έχει ο εκπαιδευτής δεξιότητες όχι μόνο γνώσεις. Πρέπει να βλέπουν το κοινωνικό – οικονομικό υπόβαθρο, να δένει την ομάδα, να μοιραστεί πράγματα ο γονιός. Υπήρχαν και περιπτώσεις που ακολούθησαν απλώς ένα powerpoint, ένα εγχειρίδιο.
7. Η συνθεση σε μια ομάδα είναι σημαντική. Πολλοί άνθρωποι πήγαν για να πάρουν μια ικανοποίηση – επιβεβαίωση ότι πράττουν σωστά. Άλλοι γονείς λειτουργούσαν θεραπευτικά, αποσυμφοριστικά. Υπήρχε ποικιλία γονέων. όμως ο κοινός σκοπός που είναι η παροχή βοήθειας δένει την ομάδα.
8. Γενικότερα οι ομάδες όσο και αν δυσλειτουργήσουν δίνουν ερεθίσματα προς σκέψη (γνωσιακό, σχεσιακό, βιωματικό επίπεδο). Να αντιληφθούμε ότι είναι μια παροδική



κατάσταση, να ενισχυθεί η ψυχική ανθεκτικότητα για να μπορώ να στηρίξω τα παιδιά. Με βοήθησε να αντέξουμε την ασάφεια, το απροσδιόριστο. Εκπαιδεύουμε τα παιδιά να προστατεύουν τον εαυτό τους και μου έδωσε τεχνικές διαχείρισης κατάστασης.

9. Βασικό πρόβλημα ήταν να μην στιγματιστώ . Επίσης φοβόμουν αυτό που θα ακούσω, δεν ήμουν έτοιμη να ακούω αλήθειες. Είχα δυσκολίες στο γονεϊκό ρόλο άρα φοβόμουν να το παραδεχτώ.

10. Η γονεϊκή εμπλοκή είναι ουσιαστική γιατί συνεργάζεσαι :

α. με γονείς

β. καθεπντίζεσαι ο ίδιος ως γονιός

γ. Η ομάδα υποσυνείδητα λειτουργεί ως οικογένεια δηλαδή ο γονιός είναι ο εκπαιδευτής και εσύ γίνεσαι το παιδί. Έτσι φαίνεται κ και ο ρόλος του γονιού. Οι βιωματικές ασκήσεις καθεπντίζουν το γονεϊκό ρόλο. Ακόμη και στα παιδιά περνάει το μήνυμα ότι δεν είμαστε τέλειοι, δεν εφησυχάζομαστε. Πάω κάπου να εξελιχθώ όπως εγώ βοηθάω εσένα έτσι και εγώ δέχομαι νέες γνώσεις.

11. Ο νέος γονιός πρέπει σε όλες τις φάσεις να συμμετέχει. Πρέπει να συμμετέχει σε όλες τις εξελικτικές διαδικασίες. Ο νέος γονιός θα ενδυναμωθεί, θα του δώσει την ανακούφιση ότι μπορεί να κάνω λάθη, αντιλαμβάνεται ότι είναι καλός γονιός αλλά όχι τέλειος. Ακόμη και μια μητέρα που μόλις γέννησε θα μπορούσε να συμμετέχει σε πρόγραμμα για την βρεφική ανάπτυξη.

12. Μοιράζεσαι πράγματα, γνωρίζεις γονείς και τις εμπειρίες .Είσαι πάντα σε εγρήγορση και παίρνεις ένα "πουσάρισμα" για να συνεχίσεις.

13. Θα πρέπει να υπάρχει κατηγοριοποίηση ανάλογα την ηλικία και τη θεματολογία κάποιες σχολές θα πρέπει να είναι μακροχρόνιες και εξειδικευμένες στις ανάγκες του γονέα. Προσέρχεται κάποιος για να ενημερωθεί ή να θεραπευτεί; Γι' αυτό καλύτερα να υπάρχει μια συνέντευξη πριν την συμμετοχή για να εντοπιστεί το πρόβλημα. Επίσης να είναι προσβάσιμες στην τοπική κοινότητα. Έμφαση στην πρόληψη.

### Έντυπο εμπειριών

Ερέθισμα για σκέψη, δρόμοι κατεύθυνσης, εξήγηση γιατί δεν ακούει το παιδί, τροφή για επαναπροσδιορισμό.

## Συμμετέχων Νο9

### Κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα ☐

Ηλικία: 47

Γονεϊκή κατάσταση: Γονέας ☒

Αναμένεται να γίνω σύντομα γονέας ☐

Αριθμός παιδιών: 2

Φύλο παιδιών: Κορίτσια

Συζυγική κατάσταση: Έγγαμος-η ☒

Ανύπαντρος-η

Εκπαιδευτικό επ ☐ Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ☐

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ☒

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση

Αριθμός λοιπών ατόμων του ☐ γενειακού/ φιλικού περιβάλλοντος που υποστηρίζουν/  
αναμένεται να υποστηρίξουν την ανατροφή του παιδιού: Γονείς, γιαγιά, παππούς.

Ικανοποίηση από το εισόδημα: Καθόλου ☐

Χαμηλή ☐

Μέτρια ☒

Υψηλή ☐

Απόλυτη ☐

### Οδηγός συνέντευξης

1. Μου αρέσει σε ότι έχει με ψυχολογία. Ψάχνω τη ρίζα σε όλα τα θέματα. Μόνο θετικό πρόσημο δίνω στις Σχολές Γονέων.
2. Το κίνητρο ήταν ο ερχομός των παιδιών. Ήθελα να εξειδικεύσω τις γνώσεις μου στη διαχείριση προβλημάτων παιδιού.
3. Από θέμα χρόνου δεν αντιμετώπιζα πρόβλημα. Μάλιστα το παρακολούθησα και με το σύζυγο μου.
4. Χρήσιμα. βοηθητικά, υποστηρικτικά γιατί δεν πελάγωνες. Έβλεπες και άλλους γονείς με παραπλήσια θέματα – προβλήματα.
5. Υπάρχει χάσμα στη θεωρία με την πράξη. Υπάρχουν εξωγενείς παράγοντες οικογενειακά προβλήματα εξατομικευμένα θέματα που πάντα η θεωρία δεν εφαρμόζεται. Όλα εξαρτώνται και από την ιδιοσυγκρασία του παιδιού. Η κούραση και η ένταση της ημέρας δε σε αφήνουν να εφαρμόξεις τη θεωρία.
6. Οι Εκπαιδευτές Γονέων θα πρέπει να συναισθάνονται την ευθύνη τους. Θα πρέπει να είναι και γονείς για να μπορούν να μπουν στη θέση σου και να εμπλακούν συναισθηματική ωρίμανση να μεταδώσει τόσο θεωρίες όσο και εμπειρίες αλλά και στήριξη.
7. Προσωπικά δεν έχω δεχτεί αρνητική κριτική, ούτε κάποιο στιγματισμό. Είχαμε ένα κοινό σκοπό, ήμασταν μια γροθιά. Εν μέσω πανδημίας αυτό που θα ήθελα ήταν πως θα διαχειριστώ τη χρήση του διαδικτύου και της τηλεόρασης. Η καραντίνα δημιούργησε εξάρτηση πράγμα που δεν ήξερα πως να το αποτρέψω αφού όλη μέρα στο σπίτι είχαμε περιορισμένες επιλογές.
9. Η συμμετοχή μου δεν είχε κάποιο βαθμό δυσκολίας. Είχα διάθεση, ζήλο και στήριξη από το σύζυγο οπότε επιζητούσα την εξέλιξη και βελτίωση.

10. Η γονεϊκή εμπλοκή έχει επίδραση τόσο στην προσωπική εξέλιξη και τελειοποίηση αλλά και στη βελτίωση των σχέσεων με το παιδί. Βοηθά την αλληλεπίδραση με το σχολείο για να λυθούν τυχόν προβλήματα.

11. Μόνο πλεονεκτήματα μπορεί να σου προσφέρει. Γονιός δε γεννιέσαι. Θα έπρεπε πριν γίνεις γονιός να έχεις παρακολουθήσει σχολές ώστε να ανταποκριθείς στα προβλήματα προτού ανακύψουν.

12. Εκείνη την περίοδο ένιωθα ανακούφιση, μια ανάσα, νόμιζα ότι πνιγόμενοι και κάποιοι με έσωζε. Έπαιρνα γνώσεις χωρίς να πανικοβάλλομαι. Εισέπραττα εφόδια και τρόπους διαχείρισης. Τώρα νιώθω ότι δεν είμαι αδαής, ότι έχω εμπειρία και ότι έκανα ότι καλύτερο μπορούσα.

13. Θα ήθελα έμπειρους εκπαιδευτές και συνάμα να είναι γονείς αν και ακούγεται ρατσιστικό. Το να είσαι γονιός σε κάνει να βλέπεις τα πράγματα διαφορετικά. Ζεις και εσύ τα ίδια προβλήματα και δεν είσαι απλώς θεατής ή ψυχρός επαγγελματίας.

### Έντυπο εμπειριών

Παρακαλώ καταγράψτε ελεύθερα οποιεσδήποτε αλλαγές/ μεταβολές θεωρείτε ότι έχουν συντελεστεί κατά τις τελευταίες 45 ημέρες ως αποτέλεσμα της συμμετοχής σας στη Σχολή Γονέων.

Διαχειρίζομαι τις εκρήξεις θυμού με ψυχραιμία ,δεν αντιδρώ λεκτικά και περιμένω να ηρεμήσει για να συζητήσω το πρόβλημα.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## Συμμετέχων Νο10

### Κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα

Φύλο: Άντρας

Γυναίκα ☐

Ηλικία: 50

Γονεϊκή κατάσταση: Γονέας X

Αναμένεται να γίνω σύντομα γονέας ☐

Αριθμός παιδιών: 1

Φύλο παιδιών: Κορίτσι

Συζυγική κατάσταση: Έγγαμος-η X

Ανύπαντρος-η

Εκπαιδευτικό επ ☐ Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ☐

Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ☐

Τριτοβάθμια Εκπαίδευση X

Αριθμός λοιπών ατόμων του οικογενειακού/ φιλικού περιβάλλοντος που υποστηρίζουν/ αναμένεται να υποστηρίξουν την ανατροφή του παιδιού: Γονείς

Ικανοποίηση από το εισόδημα: Καθόλου ☐

Χαμηλή ☐

Μέτρια X

Υψηλή ☐

Απόλυτη ☐

### Οδηγός συνέντευξης

1. Δεν γνώριζα ακριβώς τι πραγματεύονται. Με ενδιέφερε η ψυχολογία και τυχαία έμαθα ότι πραγματοποιούσε ο Δήμος και μάλιστα είχαν κλείσει τα τμήματα και έβαλα μέσο για να συμμετάσχω. Τόσο πολύ ήθελα να επιμορφωθώ.
2. Αφενός ήμουν μητέρα και ήθελα προληπτικά να μάθω να διαχειρίζομαι καταστάσεις και να μεγαλώσω σωστά το παιδί. Αφετέρου είχα ζήλο για την ψυχολογία και την επαφή με ανθρώπους που είχαν παρόμοια ενδιαφέροντα.
3. Ήταν πολύ εύκολη η παρακολούθηση αφενός και από θέμα χρόνου γιατί δουλευα απόγευμα, αφετέρου γιατί το ήθελα πολύ.
4. Το βασικό ήταν ότι υπήρχε μια ηρεμία γιατί αφενός το αντιμετώπιζαν και άλλοι γονείς, αφετέρου γιατί έπαιρνα επιβεβαίωση ότι διαχειρίζομαι τις καταστάσεις και σωστά.
5. Η θεωρία είναι ωφέλιμη αλλά δε σημαίνει όταν πηγαίνεις σε αυτά αυτόματα μπορείς να τα εφαρμόζεις. Χρειάζεται οριοθέτηση του εαυτού σου και προσωπική προσπάθεια.
6. Η εκπαιδύτρια ήταν άψογη. Ήταν σωστή συντονίστρια. Έδινε περιθώριο να εκφραστούν όλες οι απόψεις και κρατούσε τις ισορροπίες σε ανθρώπους που βίωναν έντονες καταστάσεις.

7. Η αλληλεπίδραση ποικίλλει. Υπήρχαν άνθρωποι δογματικοί, υπήρχαν άνθρωποι απελπισμένοι, υπήρχαν άνθρωποι που αρέσκονταν να ακούνε μόνο τα προβλήματα των άλλων και άνθρωποι που επιζητούσαν την επιμόρφωση.
8. Στη διάρκεια της πανδημίας ζήσαμε κάτι πρωτόγνωρο για το οποίο δεν είμαστε προετοιμασμένοι, υπήρχε μια ασάφεια, δεν ξέραμε τα όρια. Μέσα από τις Σχολές Γονέων έμαθα να διαχειρίζομαι τις παραπάνω έννοιες.
9. Η κριτική των άλλων όταν εξέφραζες μια άποψη – πρόβλημα. Γιατί κάθε άνθρωπος αντιλαμβάνεται διαφορετικά το καθετί σύμφωνα με ένα σύστημα αξιών, με τα βιώματα και τις εμπειρίες. Πολλές φορές υπήρχε επικριτική διάθεση. Είχα μια συστολή στο να εκφραστώ.
10. Η γονεϊκή εμπλοκή δίνει ασφάλεια στο παιδί, είσαι υποστηρικτικός, ανοίγει το δρόμο για να κάνει τις επιλογές το παιδί. Πρέπει όμως να το έχεις εκπαιδεύσει και να το αφήνεις να λειτουργεί αυτόνομα.
11. Ένας νέος γονέας πρέπει να πηγαίνει σε Σχολές πριν αποκτήσει το ρόλο του Γονέα. Εγώ ξεκίνησα όταν εμείνα έγκυος και δεν θα σταματήσω γιατί η γνώση δεν έχει τέλος. Πάντα πρέπει να υπάρχει μια ροή, να αντιλαμβάνεσαι τα λάθη σου.
12. Συνειδητοποίησα ότι είχα κάνει σωστές επιλογές. Ένιωσα αυτοπεποίθηση ότι είχα κάνει ό,τι καλύτερο. Κατάλαβα ότι δεν υπάρχει τελειότητα, θα κάνεις και λάθη. Η ζωή είναι μαραθώνιος και θέλει αγώνα.
13. Κατ' αρχάς θα πρέπει να γίνουν περισσότερες και ευκολοπροσβάσιμες. Τα προγράμματα να χωρίζονται σε ηλικιακές ομάδες και διαβαθμίσεις ως προς τη δομή του προγράμματος.

#### **Έντυπο εμπειριών**

Ηρεμία στη διαχείριση. Άρχισα να καταλαβαίνω τις αντιδράσεις του παιδιού. Αντιλαμβάνομαι το αίτιο και το εξηγώ.

**Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:**

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