



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ –
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ

Διπλωματική εργασία

"Διερεύνηση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας"

«Exploring collaboration between school and family»

της

Εμμανουηλίδου Ειρήνης

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Τσακνίδου Ελένη, Καθηγήτρια

Εξεταστές:

1. Γρίβα Ελένη, Καθηγήτρια
2. Ιορδανίδης Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής

ΦΛΩΡΙΝΑ 2019

Ευχαριστίες

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

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Τσακιρίδου Ελένη, για την πολύτιμη καθοδήγησή της και τη συμβουλευτική και καθοδηγητική της διάθεση. Επίσης, την ευχαριστώ για την εμπιστοσύνη που έδειξε στο πρόσωπό μου, την πρόθυμη υποστήριξή της, την αμέριστη κατανόησή της και την ουσιαστική και καθοριστική συμβολή της στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Ταυτόχρονα, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον υπεύθυνο του Μεταπτυχιακού Πρόγραμματος Σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης-Εκπαιδευτική Ηγεσία» κ. Ιορδανίδη Γεώργιο για την πολύτιμη εμπειρία που προσέφερε σε όλους τους μεταπτυχιακούς φοιτητές του προγράμματος. Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους διδάσκοντες, οι οποίοι συνέβαλαν στην απόκτηση νέων γνώσεων και ενδιαφερόντων και μου άνοιξαν νέους ορίζοντες και προοπτικές στο χώρο της Οργάνωσης και Διοίκησης στην Εκπαίδευση.

Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, που ανταποκρίθηκαν πρόθυμα στην πρόσκληση να συμμετάσχουν στην έρευνα και αφιέρωσαν τον πολύτιμο χρόνο τους.

Τέλος, θα ήταν παράλειψη μου να μην ευχαριστήσω την οικογένειά μου, η οποία μου παρείχε συνεχή συμπαράστασή και ενθάρρυνσή καθ όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Με στήριξαν ουσιαστικά και επέδειξαν απέραντη κατανόηση στη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Copyright © Εμμανουηλίδου Ειρήνη, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν στη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Εμμανουηλίδου Ειρήνη

A.E.M.: 767

Ηλεκτρονική διεύθυνση: eiriniem17@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2017

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: "Διερεύνηση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας"

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία: 21 - 06 - 2019

Η δηλούσα

Εμμανουηλίδου Ειρήνη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	2
Περίληψη	7
Abstract	8
Εισαγωγή.....	9
Α΄ ΜΕΡΟΣ	14
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ.....	14
1.1 Εννοιολογική προσέγγιση της επικοινωνίας	14
1.2 Μορφές επικοινωνίας στο σχολείο	17
1.3 Εσωτερική επικοινωνία	18
1.5 Τρόποι Επικοινωνίας Σχολείου – Οικογένειας	21
1.5 Επικοινωνία σχολείου-εξωτερικού περιβάλλοντος.....	23
1.6 Επικοινωνία σχολείου-γονέων	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ- ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ	26
2.1 Αναγκαιότητα Επικοινωνίας και Συνεργασίας Σχολείου – Οικογένειας.....	26
2.2 Οφέλη Επικοινωνίας Σχολείου – Οικογένειας.....	29
2.2.1 Οφέλη για τους μαθητές.....	30
2.2.2 Οφέλη για τους γονείς.....	31
2.2.3 Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥΣ.....	34
3.1 Παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία γονέων– εκπαιδευτικών	34
3.2 Αντιμετώπιση δυσκολιών επικοινωνίας και βελτίωση των σχέσεων σχολείου – οικογένειας	40
3.3 Μελλοντικές προοπτικές στις σχέσεις σχολείου – οικογένειας.....	44
Β΄ ΜΕΡΟΣ	46
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ.....	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	46
4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	46
4.2. Ερευνητικά Ερωτήματα	47
4.3. Δείγμα της έρευνας	47
4.4. Περιορισμοί της έρευνας.....	48
4.5. Το ερωτηματολόγιο	49

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ - ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	50
5.1 Δημογραφικά στοιχεία	50
Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας	58
Συζήτηση.....	69
Προτάσεις.....	74
Πηγές – Βιβλιογραφία	76
Ελληνικές Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	76
Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές αναφορές.....	77
Παράρτημα.....	84
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	84

Περίληψη

Η σχέση σχολείου-οικογένειας αποτελεί μια διαδικασία με αναπτυξιακό χαρακτήρα στην οποία αντανακλώνται οι εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές συνθήκες. Οι αντιλήψεις που καθορίζουν τους ρόλους και τις αλληλεπιδράσεις των δύο πλαισίων σχετικά με την εκπαίδευση του παιδιού, δίνουν διαφορετικό κάθε φορά νόημα στον όρο συνεργασία. Έχουν προταθεί διάφορες προσεγγίσεις, άλλες με περισσότερο θεωρητικό προσανατολισμό και άλλες με μεγαλύτερη εμπειρική ισχύ και τεκμηρίωση, προκειμένου να αποτυπώσουν τις διαστάσεις, τις μορφές και τα επίπεδα που μπορεί να πάρει αυτή η συνεργασία.

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

Η στρατηγική που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα υπάγεται στη μεθοδολογία της ποσοτικής έρευνας. Το ερευνητικό σχέδιο προέβλεπε τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων από εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης. Συγκεντρώθηκαν 141 ερωτηματολόγια με δημογραφική ποικιλότητα ως προς το φύλο, την ηλικία και τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο περιέχει ερωτήσεις κλειστού τύπου με απαντήσεις διαμορφωμένες σε κλίμακα Likert και εστιάζει στα στοιχεία συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. Οι αναλύσεις έγιναν με τη χρήση του λογισμικού SPSS.

Στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναγνωρίζουν τα οφέλη της επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς και επιδιώκουν την ανάπτυξη καλών σχέσεων με τους γονείς των μαθητών τους.

Λέξεις-κλειδιά

Σχολείο, οικογένεια, συνεργασία, γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, γονεϊκή εμπλοκή

Abstract

The relationship between school and family constitutes a process of developing character in which the relevant social, political and economic circumstances are reflected. The perceptions that determine the roles and the interactions of the two frameworks concerning education, imbue a different context to the term 'cooperation'. There have been proposed different approaches, others with more theoretical orientation and others with more empirical weight and foundation, in order to depict the dimensions, forms and levels that this cooperation can receive.

The data of the research which concern the parental participation in the education of children in Greece are little and are focused on primary education (Antonopoulou et al., 2011). The present study purports to research the views of primary school educators with regard to the importance of communication and partnership with parents. In addition, the approach of the problems, educators face in their effort to communicate with parents as well as propositions for enhancement of this communication, is attempted.

The strategy followed in the present study is pertaining to the methodology of qualitative research. The research plan involved the collection of qualitative data from teachers that work in primary schools of the District of Thessaloniki. 141 questionnaires were collected with demographic variance dependent on gender, age and years of service. The questionnaire included close-ended questions with answers formulated on Likert scale and focuses on the elements of cooperation between school and family. The analyses were made with the use of software SPSS.

In the present study, it becomes apparent that teachers of primary education recognize the benefits of communication and cooperation with parents and seek for the development of good relations with the parents of students.

Key words

School, family, cooperation, parents, teachers, pupils, primary education, parental involvement

Εισαγωγή

Η επικοινωνία είναι ένα κομβικό γεγονός στην ανθρώπινη ζωή, το οποίο είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων, καθώς και για την εύρυθμη λειτουργία των κοινωνιών. Η επικοινωνία διακρίνεται σε δύο είδη: την προσωπική επικοινωνία και την οργανωτική επικοινωνία. Υπάρχουν μάλιστα οργανισμοί, όπως τα σχολεία, στα οποία η επικοινωνία είναι το κύριο σημείο και ο καθοριστικός παράγοντας της αποτελεσματικότητά τους (Athanasoula – Rerra et. al., 2010). Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και κυρίως το σχολείο (το οποίο αποτελεί μία κοινωνική οργάνωση που γαλουχεί και εκπαιδεύει τους αυριανούς πολίτες), βρίσκεται σε μια σχέση αλληλεξάρτησης με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον και ως κοινωνικός χώρος στον οποίο επικρατεί η λογική, αποτελεί ένα ενδιάμεσο πλαίσιο μεταξύ του κλειστού υπερπροστατευτικού οικογενειακού περιβάλλοντος και της ευρύτερης κοινωνίας. Η διαμεσολάβηση μεταξύ σχολείου και οικογένειας γίνεται μέσω των γονέων από τα πρώτα κιόλας βήματα της κοινωνικής ζωής του ατόμου (Αθανασούλα – Ρέππα, 1999). Η οικογένεια αποτελεί τη βάση του κοινωνικού ιστού των σύγχρονων κρατών και διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην προσωπική ανάπτυξη του ανθρώπου. Συγχρόνως, πρέπει να σημειωθεί ότι αποτελεί ένα θεσμό που δημιουργήθηκε από άτομα που ανήκουν σε μια κοινωνία και όπως είναι φυσικό είναι ευαίσθητη στις πιέσεις του περιβάλλοντος στο οποίο αναπτύσσεται (Bedmar & Palma, 2011).

Στις μέρες μας, οι κοινωνικές και σχολικές μεταβολές απαιτούν από την οικογένεια μια πιο ουσιαστική «επίβλεψη» της σχολικής πορείας των παιδιών, τόσο στην προετοιμασία στο σπίτι όσο και τις σχέσεις με τους καθηγητές, τις πολιτιστικές και αθλητικές τους δραστηριότητες, καθώς και τον προσανατολισμό μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση (Fischer, 2006). Συγχρόνως, για την επίτευξη μίας υγιούς παιδικής ανάπτυξης, κρίνεται απαραίτητο οι γονείς να μπορούν να εργαστούν από κοινού με το προσωπικό του σχολείου για να στηρίξουν τη μάθηση των παιδιών ξεκινώντας από το προ-νηπιακό έτος έως το τέλος της σχολικής εκπαίδευσης (Epstein, 1995).

Έτσι λοιπόν, καθίσταται κατανοητό ότι η συνεργασία μεταξύ σχολείου και γονέων, καθώς και η μεταξύ τους επικοινωνία, είναι ένα μείζον ζήτημα, το οποίο έχει

απασχολήσει ιδιαίτερος την ερευνητική κοινότητα. Ο όρος που έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως, είναι αυτός της γονεϊκής εμπλοκής και αφορά κάθε είδους δραστηριότητα και συμμετοχή των γονέων, κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής του παιδιού (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997, Epstein et al., 2002). Βασικό στοιχείο της γονεϊκής εμπλοκής είναι η επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ του σχολείου και των γονέων. Το αναγκαίο σε αυτή την επικοινωνία, όπως και στις περισσότερες μορφές επικοινωνίας, είναι η ουσιαστική συνεργασία μεταξύ τους και όχι μια επιφανειακή επικοινωνία. Αυτός είναι και ο λόγος, για τον οποίο σήμερα χρησιμοποιούνται παγκοσμίως, διάφορες διαδικασίες και πρακτικές που διευκολύνουν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Γενικά, είναι ευρέως αποδεκτό ότι η οικογένεια και το σχολείο είναι οι δύο σημαντικότεροι παράγοντες αρωγής, οι οποίοι ενεργούν όχι μόνο ανεξάρτητα αλλά και σε στενή αλληλεξάρτηση μεταξύ τους, δημιουργώντας ποικιλόμορφες σχέσεις και κατά περίπτωση άνισες, ως προς το βαθμό επίδρασης που ασκούν στο παιδί. Φυσικά, η επίδραση της οικογένειας είναι μεγαλύτερη και διαρκέστερη στην ψυχοκοινωνική διαμόρφωση του παιδιού, όπου σημαντική επίδραση ασκούν οι γονείς και γενικότερα η οικογένεια με τον τρόπο που συμπεριφέρονται και αντιμετωπίζουν καταστάσεις καθώς και με τις αξίες και τα ιδάνικα που εμφυσούν στα παιδιά τους (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Συγχρόνως, στην εκπαιδευτική έρευνα και πολιτική, η επικοινωνία και συνεργασία σχολείου – οικογένειας αποτελεί σήμερα ένα σημαντικό στόχο (Νόβα – Καλτσούνη, 2010). Δεν είναι λίγες οι παγκόσμιες κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές αλλαγές οι οποίες έχουν αυξήσει την ευαισθητοποίηση όσον αφορά στη σχέση σχολείου - οικογένειας και ειδικότερα στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Georgiou & Tourna, 2007). Αυτό συμβαίνει καθώς μέσω της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκύπτουν αρκετά οφέλη σε όλους τους εμπλεκόμενους: σχολείο, γονείς, εκπαιδευτικούς, παρεχόμενη εκπαίδευση (Hoover-Dempsey et al., 2002).

Σε ένα κοινωνικό σύστημα που διαρκώς εξελίσσεται και αλλάζει, η σχέση σχολείου και οικογένειας, συνεξελίσσεται και αυτή, με τα παιδιά – μαθητές να αποτελούν τα βασικό στοιχείο και των δύο αυτών αλληλεπιδρώντων συστημάτων (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Το σχολείο και η οικογένεια έχουν ως κοινό ενδιαφέρον τους το παιδί,

του οποίου η πολύπλευρη ανάπτυξη απασχολούν τόσο τους γονείς όσο και τους δασκάλους του. Είναι λογικό ότι η διεκδίκηση συγκεκριμένου ρόλου στην προσπάθεια εκπαίδευσης του παιδιού από το σχολείο και την οικογένεια αποτελεί συχνά σημείο τριβής μεταξύ τους και μπορεί να δημιουργήσει αντιπαραθέσεις. Γενικά επικρατεί η άποψη ότι αν υπάρχει καλή συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια αυτή θα είναι οφέλιμη για το παιδί. Αυτός είναι και ο λόγος που τα τελευταία χρόνια αναπτύσσονται παγκοσμίως παρεμβατικά προγράμματα, τα οποία έχουν στόχο τη βελτίωση αυτής της σχέσης (Γεωργίου, 2009).

Στις μέρες μας το θέμα της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας καταλαμβάνει όλο και μεγαλύτερο μέρος στη συζήτηση για το θέμα της εκπαίδευσης, το οποίο αποτελεί πλέον ένα σημαντικό στόχο της εκπαιδευτικής πολιτικής και έρευνας. Καθοριστικό ρόλο σ' αυτό έχει παίξει η μεγάλη σημασία που αποδίδεται στο οικογενειακό περιβάλλον σε σχέση με τις εκπαιδευτικές προοπτικές του παιδιού, σε μια περίοδο που πραγματοποιούνται ραγδαίες αλλαγές στην κοινωνία (Νόβα – Καλτσούνη, 2010). Στις θεωρητικές προσεγγίσεις των σχέσεων σχολείου – οικογένειας διαπιστώνεται ότι η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο με σκοπό τη συνεργασία τους ενισχύει τα αποτελέσματα των παιδιών (Christenson, 2004). Μέσω της γονεϊκής εμπλοκής, τα παιδιά μπορούν να λαμβάνουν μηνύματα για τη σημαντικότητα του σχολείου και να δημιουργούν μια σύνδεση μεταξύ σπιτιού και σχολείου, όταν βλέπουν ότι οι γονείς τους συμβάλουν ή συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου (Fantuzzo et al., 1999). Αξιοσημείωτο είναι επίσης, ότι οι περισσότερες έρευνες επικεντρώνονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς την θεωρούν ως την πιο καθοριστική για τη μαθησιακή πορεία του παιδιού (Νόβα – Καλτσούνη, 2010). Μάλιστα είναι αξιοσημείωτο ότι στη βαθμίδα αυτή καταγράφονται υψηλά ποσοστά συνεργασίας σχολείου – οικογένειας.

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

Ταυτόχρονα, στο σημείο αυτό καθίσταται χρήσιμο να αναφερθεί συνοπτικά το περιεχόμενο και η δομή της εργασίας. Όσον αφορά τη δομή, η εργασία αποτελείται από δυο μέρη: στο πρώτο μέρος αναπτύσσεται η θεωρητική θεμελίωση, ενώ στο δεύτερο παρουσιάζεται η εμπειρική έρευνα. Το περιεχόμενο που αναπτύσσεται στο πρώτο μέρος καλύπτει αναλυτικά το ζήτημα της επικοινωνίας, ενώ στο δεύτερο μέρος περιγράφεται η μεθοδολογία και η διεξαγωγή της έρευνας.

Το πρώτο μέρος αποτελείται από τρία κεφάλαια, το πρώτο, το δεύτερο και το τρίτο και πραγματεύεται τη θεωρητική διάσταση του ζητήματος της επικοινωνίας.

Στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται μια μικρή ιστορική αναδρομή και εξετάζεται η επικοινωνία στο σχολικό σύστημα. Επιπλέον, αποτυπώνεται η έννοια της επικοινωνίας, η σημασία της για τη σχολική μονάδα καθώς και οι τρόποι με τους οποίους αυτή εφαρμόζεται. Παράλληλα, περιγράφονται οι μορφές συνεργασίας μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, ενώ συγχρόνως καταγράφονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην μεταξύ τους επικοινωνία. Επίσης, αναφέρονται συνοπτικά τα βασικά μοντέλα τα οποία έχουν αναπτυχθεί για να περιγράψουν και να αναλύσουν τη σχέση μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Τέλος, περιγράφεται η αλληλεπίδραση του σχολείου τόσο με το εξωτερικό περιβάλλον όσο και με τους γονείς.

Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται την αναγκαιότητα που υπάρχει στην επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Επίσης στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται τα οφέλη που προκύπτουν από τη σχέση αυτή, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι δυσκολίες που υπάρχουν στην επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, αλλά και οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να αντιμετωπιστούν αυτές οι δυσκολίες. Ακόμη, γίνεται αναφορά σε πιθανές μελλοντικές προοπτικές που μπορεί να έχει η μεταξύ τους σχέση.

Το δεύτερο μέρος αποτελείται από δύο κεφάλαια, το τέταρτο και το πέμπτο και αφορά την έρευνα η οποία διεξήχθη στο πλαίσιο της προκείμενης μελέτης.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία και η διεξαγωγή της έρευνας. Σε αντίστοιχες ενότητες επισημαίνονται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας καθώς και τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Περιγράφονται αναλυτικά τα κριτήρια

επιλογής του δείγματος, η μέθοδος και το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε (δηλαδή το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους μετέχοντες στην έρευνα). Επίσης, αναφέρονται οι συνθήκες διεξαγωγής καθώς και οι περιορισμοί της συγκεκριμένης μελέτης.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας κατ' αντιστοιχία προς τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά διατυπώθηκαν στην ενότητα 4.2 της προκείμενης μελέτης. Ακόμη, στο κεφάλαιο αυτό υπάρχει και η συζήτηση των αποτελεσμάτων, η οποία ακολουθείται από διατύπωση συμπερασμάτων και προτάσεων σχετικά με τρόπους βελτίωσης των υφισταμένων σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας, καθώς και των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των γονέων ως προς τις προοπτικές διεύρυνσης της συνεργασίας.

Τέλος, η προκείμενη εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της σχετικής ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας και το ανάλογο παράρτημα.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

1.1 Εννοιολογική προσέγγιση της επικοινωνίας

Η επικοινωνία είναι μία λέξη με διευρυμένη εννοιολογική σημασία και στη βιβλιογραφία η έννοια αυτή, δεν προσεγγίζεται με εννιαίο τρόπο από τους μελετητές της. Αντίθετα, παρατηρείται ποικιλία ορισμών, οι οποίοι διαφέρουν αρκετά μεταξύ τους και ορισμένες φορές μάλιστα, έρχονται και σε πλήρη αντίθεση. Παρόλα αυτά, οι περισσότεροι ορισμοί συμφωνούν στην άποψη ότι η επικοινωνία αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία ανάπτυξης επαφής μεταξύ των ανθρώπων, η οποία προκύπτει από ανάγκες κοινής δραστηριότητας και διακρίνεται από τη κατανόηση και το συνεργατικό πνεύμα, τη μεταβίβαση και ανταλλαγή πληροφοριών και μηνυμάτων από τον πομπό στον δέκτη, μέσω της χρήσης συμβόλων και κωδίκων.

Έχουν δοθεί όπως προαναφέρθηκε διάφοροι ορισμοί για το φαινόμενο της επικοινωνίας. Η επικοινωνία ορίζεται από τον DuBrin (2012) ως η διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών που γίνεται με τη χρήση λέξεων, γραμμάτων, συμβόλων ή μη λεκτικής συμπεριφοράς. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι το να στείλεις ένα μήνυμα σε κάποιο άτομο και αυτό να το λάβει και να το κατανοήσει ως έχει δεν είναι εύκολο, αντιθέτως αποτελεί μια περίπλοκη διαδικασία και εξαρτάται από την περίσταση, ενώ η επικοινωνία αποτελεί το συνδεδετικό κρίκο που κρατά ενωμένο έναν οργανισμό.

Παράλληλα, ένας διαφορετικός ορισμός δίνεται από τους Katz & Kahn (1978), οι οποίοι αναφέρουν την επικοινωνία ως μία ανταλλαγή πληροφοριών με τη χρήση συμβόλων. Επιπλέον, παρόμοιος ορισμός δίνεται και από τον Πασιάρδη, ο οποίος με την έννοια επικοινωνία, δηλώνει την ανταλλαγή πληροφοριών και τη μεταβίβαση μηνυμάτων, μεταξύ του πομπού και του δέκτη με τέτοιο τρόπο ώστε να είναι κατανοητές (Πασιαρδής, 2004). Γενικότερα «επικοινωνία» σημαίνει την ανταλλαγή

των «εννοιών» μεταξύ των ατόμων διαμέσου ενός κοινού συστήματος «συμβόλων» (Taylor, 2005, DeVito, 2006).

Στη συγκεκριμένη μελέτη ο όρος «επικοινωνία» χρησιμοποιείται με την πιο συνηθισμένη σημασία του, αλλά και με την ειδικότερη μορφή που προσλαμβάνει στις περιπτώσεις οργανισμών, όπως οι σχολικές μονάδες. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη γενική σημασία του όρου: «Η επικοινωνία είναι η ανταλλαγή μηνυμάτων μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων, μέσω της οποίας αναπτύσσονται σχέσεις», «η αμφίδρομη διαδικασία κατά την οποία διάφορες πληροφορίες ανταλλάσσονται και κατανοούνται από δύο ή περισσότερους ανθρώπους».

Είναι η μετάδοση ή ανταλλαγή σκέψεων, απόψεων ή πληροφοριών. Η διαπροσωπική επικοινωνία περιλαμβάνει τόσο λεκτικές πλευρές (π.χ. περιεχόμενο του λόγου, τόνος της φωνής) όσο και μη λεκτικές πλευρές (π.χ. έκφραση του προσώπου, κινήσεις του σώματος).

Μέσα στα πλαίσια λειτουργίας της επικοινωνίας ανήκουν το θέμα, το μέσον επικοινωνίας, οι συνθήκες, και οι επικοινωνιακές προθέσεις του πομπού και του δέκτη. Παράλληλα, η πραγματοποίηση της επικοινωνίας γίνεται εφικτή χάρη στα συστήματα συμβόλων όπως είναι η γλώσσα, οι χειρονομίες, τα σήματα κτλ.. Χάρη στην επικοινωνία, ένα ετερογενές σύνολο ατόμων, μεταρτέπεται σε ένα οργανωμένο κοινωνικό σχήμα που εργάζεται για την επίτευξη της συλλογικής και ατομικής προόδου. Επίσης, είναι εμφανές ότι τόσο σε διαπροσωπικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο των οργανισμών, η ποιότητα της λειτουργίας του κοινωνικού σχήματος συσχετίζεται άμεσα με την ποιότητα και τα χαρακτηριστικά της επικοινωνίας.

Σε κάθε περίπτωση, η επικοινωνία διαφοροποιείται ανάλογα με το πλαίσιο της κοινωνικής σχέσης μέσα στο οποίο πραγματοποιείται. Δηλαδή, αν οι συμμετέχοντες στην επικοινωνία ανήκουν στην ίδια κοινωνική ομάδα, τότε και η επικοινωνία είναι συμμετρική, ενώ αντίθετα εάν οι συμμετέχοντες ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, τότε η επικοινωνία τους είναι συμπληρωματική. Επομένως, ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς υπάρχει μία συμπληρωματική επικοινωνία, εφόσον ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες και η επικοινωνία τους βασίζεται στη διαφορά, ανεξάρτητα από το αν αυτή η διαφορά εμφανίζεται ως «ανωτερότητα», «κατωτερότητα» ή «ασοδυναμία». Είναι γεγονός ότι όταν η επικοινωνία εκπαιδευτικών - γονέων πραγματοποιείται με αντικείμενο ενδιαφέροντος τον μαθητή

στο σχολείο, συνηθίζεται να είναι «ισχυρότερος» ο εκπαιδευτικός, διότι έχει μεγαλύτερη εξουσία στο πλαίσιο της κοινωνικής τους σχέσης. Ωστόσο, σε κάθε περίπτωση για να υπάρχει μία ομαλή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικού και γονέα, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η υπέρβαση τέτοιων νοοτροπιών (περί θέσεως ισχύος του εκπαιδευτικού έναντι του γονέα) και η επίτευξη ουσιαστικής επικοινωνίας.

Συγχρόνως, καθώς η επικοινωνία είναι συνυφασμένη με την ανθρώπινη φύση και τις καθημερινές δραστηριότητες, σε αρκετές περιπτώσεις παραβλέπουμε τη σημασία και την πολυπλοκότητά που αυτή διαδραματίζει. Η επικοινωνία αποτελεί το θεμέλιο της ανθρώπινης ζωής αφού κάθε δραστηριότητά της επηρεάζεται από την επικοινωνία καθώς και από μηνύματα που στέλνουν άνθρωποι που είτε γνωρίζουμε είτε όχι, είτε είναι κοντά είτε μακριά (Littlejohn & Foss, 2010).

Η επικοινωνία παίζει σημαντικό ρόλο στην εσωτερική επικοινωνία ενός οργανισμού διότι ενσωματώνει σ' αυτόν τις διοικητικές λειτουργίες. Ο Koontz (2010) διατύπωσε τους λόγους για τους οποίους η επικοινωνία είναι σημαντική για την εσωτερική λειτουργία ενός οργανισμού ως εξής:

- α) η εδραίωση και η διασπορά των στόχων,
- β) η ανάπτυξη πλάνων για επιτυχία,
- γ) η οργάνωση των ανθρώπινων και άλλων πόρων για αποτελεσματικότητα,
- δ) η επιλογή, η ανάπτυξη και η εκτίμηση των μελών του οργανισμού,
- ε) η παροχή κινήτρων και η δημιουργία ενός κλίματος στο οποίο θα θέλουν οι άνθρωποι να εργαστούν και ο έλεγχος της εμφάνισης.

Συμπερασματικά, η επικοινωνία είναι ένα ανθρώπινο φαινόμενο που διευκολύνει γενικότερα τις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Εκτός όμως από την προσωπική επικοινωνία υπάρχει και η οργανωσιακή επικοινωνία. Για κάποιους οργανισμούς, όπως τα σχολεία, η επικοινωνία είναι ο πιο θεμελιώδης παράγοντας για την ανάπτυξη υγιών και αποτελεσματικών σχέσεων. (Athanasoula-Reppa, Makri-Botsari, Kounenou & Psycharis, 2010).

1.2 Μορφές επικοινωνίας στο σχολείο

Όπως προαναφέρθηκε λοιπόν, η σημασία της επικοινωνίας είναι καθοριστική και δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι χωρίς την επικοινωνία η ύπαρξη ενός ατόμου οργανισμού ή ομάδας καθίσταται αδύνατη. Συγχρόνως, υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους επικοινωνούν τα μέλη ενός οργανισμού μεταξύ τους.

Αρχικά, μπορούμε να διακρίνουμε την επικοινωνία σε δύο είδη στη λεκτική και στην μη λεκτική. Η λεκτική είναι η μεταφορά μηνυμάτων με το λόγο ενώ η μη λεκτική είναι η απουσία λόγου ή αλλιώς η «γλώσσα του σώματος» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Όταν κάνουμε λόγο για μη λεκτική επικοινωνία συνήθως εννοούμε σήματα που παράγονται ή κωδικοποιούνται και στα οποία αποδίδεται κάποια σημασία (Knapp, Hall & Horgan, 2013). Δηλαδή, πραγματοποιείται κυρίως με τη χρήση εκφράσεων του σώματος, χειρονομιών, με μορφασμούς του προσώπου κλπ. Η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) θεωρεί ότι η γλώσσα του σώματος μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο άμεσης επικοινωνίας και να προσφέρει πολύ καλά αποτελέσματα στις εργασιακές και διαπροσωπικές σχέσεις για τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης, αν αυτός που τη χρησιμοποιεί είναι καλά εξασκημένος.

Αξιοσημείωτο είναι ότι οι δύο αυτές μορφές επικοινωνίας, η λεκτική και η μη λεκτική, μπορούν να λειτουργήσουν τόσο ανεξάρτητα όσο και συμπληρωματικά μεταξύ τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επιπλέον, η επικοινωνία μπορεί να διαχωριστεί σε τυπική και άτυπη ή αλλιώς επίσημη και ανεπίσημη. Η τυπική επικοινωνία ακολουθεί τις βασικές διαδικασίες που δίνονται από τη διοίκηση και πραγματοποιείται σε ένα επίσημο πλαίσιο. «Συνήθως ο τρόπος που θα γίνει ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας, τους Νόμους, τα Προεδρικά διατάγματα κλπ. Εξυπηρετεί την ομοιόμορφη κατανομή του ελέγχου και γίνεται συνήθως μέσω αλληλογραφίας» (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Αντίστοιχα, η άτυπη-ανεπίσημη επικοινωνία συνυπάρχει με την επίσημη και λαμβάνει χώρα συνήθως μεταξύ των μελών του οργανισμού βασιζόμενη στην προσωπική τους σχέση. Αποτελεί τη μετάδοση πληροφοριών έξω από τις επίσημες διαδικασίες, έξω από το οργανόγραμμα. Δεν καθορίζεται από κανονισμούς, ούτε είναι

συστηματική ή προγραμματισμένη και συνήθως χρησιμοποιείται συνήθως ο προφορικός λόγος (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Σχετικά με την κατεύθυνση της ροής της επικοινωνίας, σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2008), η επικοινωνία μπορεί να είναι: α) κάθετη ή καθοδική, δηλαδή να ξεκινά από το διευθυντή του σχολικού οργανισμού και να κατευθύνεται προς τα κάτω, δηλαδή τους υποδιευθυντές, τους υπεύθυνους διαφόρων τμημάτων, τους καθηγητές, το διοικητικό προσωπικά, τους μαθητές κλπ., β) ανοδική, δηλαδή η επικοινωνία καταλήγει από τους υφιστάμενους στο διευθυντή ή στα ανωτέρα κλιμάκια, ή γ) Οριζόντια, δηλαδή η επικοινωνία πραγματοποιείται μεταξύ δύο ή και περισσότερων ομόβαθμων προσώπων.

Τέλος, ακόμη μία διάκριση της επικοινωνίας, ανάλογα με το περιβάλλον που λαμβάνει χώρα, είναι η εσωτερική και εξωτερική. Επιπλέον, προσδιορίζουμε την επικοινωνία σε δύο διαστάσεις, της σχέσης και του περιεχομένου, όπου η κοινωνική σχέση αποτελεί το μέσο ερμηνείας για την κατανόηση του περιεχομένου (Κωνσταντίνου, 2001). Σ' αυτό το πλαίσιο πραγματοποιούνται και οι επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών αλλά και μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών.

1.3 Εσωτερική επικοινωνία

Σε ένα σχολικό οργανισμό εσωτερικό περιβάλλον ορίζεται η δομή που τον διαχωρίζει σε επίπεδο ενιαίου οργανωτικού συνόλου και αναφέρεται στα άτομα που έχουν οποιαδήποτε θέση μέσα στον ίδιο τον οργανισμό. Έτσι, όταν μιλάμε για εσωτερική επικοινωνία εννοούμε κυρίως την επικοινωνία με το προσωπικό του σχολείου όπως για παράδειγμα με τον εκπαιδευτικό, το διοικητικό ή βοηθητικό προσωπικό καθώς επίσης και με τους μαθητές, φοιτητές κλπ. Ωστόσο, η εσωτερική επικοινωνία με την ευρύτερη έννοια της περιλαμβάνει και άλλα όργανα και φορείς που ασχολούνται με τα διοικητικά ή διαχειριστικά θέματα, τα οποία θεωρούνται μέρη του εκπαιδευτικού οργανισμού, όπως για παράδειγμα, σχολικοί σύμβουλοι, προϊστάμενοι εκπαίδευσης, σχολική επιτροπή κλπ. (Αθανασούλα Ρέππα, 2008).

Μέσα στη σχολική μονάδα η επικοινωνία είναι υπαρκτή σε όλα τα σημεία του εσωτερικού της περιβάλλοντος. Καθημερινά υπάρχει ανταλλαγή μηνυμάτων και

απόψεων μέσα στο σχολείο όπως για παράδειγμα ανάμεσα στους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Παράλληλα, υπάρχουν διάφοροι τρόποι επικοινωνίας μεταξύ των μελών του σχολείου, οι οποίοι χωρίζονται σε γραπτούς και προφορικούς. Παραδείγματος χάριν οι εγκύκλιοι και τα έγγραφα που αποστέλλονται στο Υπουργείο Παιδείας, καθώς επίσης τα τηλεφωνήματα και οι συζητήσεις ανήκουν στις παραπάνω κατηγορίες (Πασιαρδής 2004).

Συχνά όμως προκύπτει το κρίσιμο ερώτημα, σχετικά με το πόσο αποτελεσματική είναι η επικοινωνία ανάμεσα στις δύο μορφές. Τα μειονεκτήματα και τα πλεονεκτήματα της γραπτής επικοινωνίας καταγράφονται από την Αθανασούλα Ρέππα (2008). Μερικά από τα πλεονεκτήματα που εντοπίζει είναι ότι είναι δυνατό να συγκεντρωθούν και να αρχειοθετηθούν τα γραπτά μηνύματα, ενώ επίσης υπάρχει ακρίβειά και αποτελεσματικότητα. Από την άλλη, τα λάθη των γραπτών μηνυμάτων είναι εμφανή και διατηρούνται, σε περιπτώσεις που παρατηρείται ασάφεια είναι απαραίτητο να δοθούν επιπλέον διασαφηνίσεις, ενώ η αποτελεσματική επικοινωνία επηρεάζεται, είναι πιο κοστοβόρα και αρκετές φορές πιο αργή. Αντιστοίχως, τα ίδια θα μπορούσαν να λεχθούν αντιστρόφως και για την προφορική επικοινωνία. Ανάλογα με την περίπτωση όμως, επιλέγεται και ο κατάλληλος τρόπος επικοινωνίας.

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην επικοινωνία και χαρακτηρίζεται ως το κυριότερο μέρος του σχολικού οργανισμού για την πραγματοποίηση της αμφίδρομης επικοινωνίας μέσα στη σχολική μονάδα καθώς είναι ο άμεσα υπεύθυνος για τη λειτουργία της (Πασιαρδής, 2004). Για αυτό το λόγο πρέπει να δημιουργεί αποτελεσματικούς τρόπους επικοινωνίας με τους συνεργάτες του ενημερώνοντάς τους για όσα συμβαίνουν στο σχολείο (Σαΐτης, 2002).

Μέσα στο σχολικό περιβάλλον υπάρχει και η επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών ή των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, τόσο εντός του υπηρεσιακού πλαισίου όσο και εκτός. Παρατηρείται ευρεία ποικιλία στον βαθμό επικοινωνίας. Μερικοί αποφεύγουν την επικοινωνία τόσο με τους συναδέλφους τους όσο και με το διευθυντή, ίσως διότι αναπτύσσουν αμυντικές συμπεριφορές. Αυτή η στάση μπορεί να ερμηνευτεί ως προστατευτική ενέργεια προκειμένου να μειωθούν ή να αποφευχθούν ανεπιθύμητες απαιτήσεις ενός ατόμου ή μιας ομάδας ή σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να θεωρηθεί ως μία αυτοαπομόνωση του ατόμου. Επίσης, προκύπτει ότι εκπαιδευτικοί που αποφεύγουν την επικοινωνία με τους συναδέλφους

τους, αφιερώνουν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου της δουλειάς τους εργαζόμενοι με τους μαθητές (Bakkenes, De Brabander & Imants, 1999).

Συγχρόνως, μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών υπάρχει επικοινωνία καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής. Η επικοινωνία που δημιουργείται μεταξύ τους παρατηρείται κυρίως μέσα στη σχολική τάξη και είναι αμφίδρομη. Υπάρχει μια ομοιότητα μεταξύ της διαδικασίας της διδασκαλίας και τη διαδικασία της επικοινωνίας καθώς οι διδακτικοί στόχοι αποτελούν το μήνυμα της επικοινωνίας. Ανάλογα με τον προγραμματισμό της διδασκαλίας διαμορφώνεται και η κωδικοποίηση. Όταν μιλάμε για μετάδοση μηνύματος εννοούμε την παρουσίαση πληροφοριών, τη δεξιότητα επεξήγησης και τα κριτήρια αποτελεσματικής διδασκαλίας. Ο κύκλος της επικοινωνίας ολοκληρώνεται όταν ο μαθητής ερμηνεύσει το μήνυμα δηλαδή όταν το αποκωδικοποιήσει (Πασιαρδής, 2004). Η αποτελεσματική διδασκαλία προϋποθέτει:

1. Μεθοδικότητα στην κωδικοποίηση των σχετικών μηνυμάτων.
2. Αποτελεσματικότητα στη μετάδοσή τους.
3. Ετοιμότητα του μαθητή.
4. Συνεχή ανατροφοδότηση (Πασιαρδής, 2004).

Συμπερασματικά, ο Πασιαρδής (2004) πιστεύει ότι η επικοινωνία μέσα στη σχολική μονάδα θα πρέπει να είναι αμφίδρομη και να βοηθάει στην επικέντρωση σε κοινά αποδεκτούς στόχους. Μόνο έτσι μπορεί να επιτευχθεί μία αποτελεσματική επικοινωνία, η οποία θα συμβάλει καταληκτικά, στο να δημιουργηθεί ένα ανθρώπινο σχολικό περιβάλλον, το οποίο θα ενθαρρύνει τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και την ανταπόκριση στους στόχους.

1.4 Βασικά Μοντέλα για τη Σχέση Σχολείου – Οικογένειας

Η σημασία της αλληλεπιδραστικής σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια είναι πολύπλοκη και απαιτητική στην κατανόησή της. Ωστόσο, η αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας αυτής μπορεί να διευκολυνθεί από τη διαδικασία της μοντελοποίησης, η οποία θεωρείται χρήσιμη και απαραίτητη,

προκειμένου να περιγραφούν και να μελετηθούν πολύπλοκες καταστάσεις ή διαδικασίες (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Τα σημαντικότερα και πλέον καθιερωμένα μοντέλα που αφορούν στη σχέση σχολείου – οικογένειας είναι:

- Το σταδιακό μοντέλο
- Το οργανισμικό μοντέλο
- Το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων
- Το μοντέλο των πολιτικών συστημάτων
- Το βιο-οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner
- Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein
- Το μοντέλο των σχέσεων οικογένειας – σχολείου των Ryan and Adams
- Το μοντέλο της γονεϊκής εμπλοκής των Hoover-Dempsey and Sandler
- Το μοντέλο της συνεκπαίδευσης των Κεκέ και Μυλωνάκου

1.5 Τρόποι Επικοινωνίας Σχολείου – Οικογένειας

Στις μέρες μας είναι πολύ σημαντικό να μην υπάρχει απλά μια στοιχειώδης και επιφανειακή επικοινωνία μεταξύ σχολείου – οικογένειας αλλά να αναπτυχθεί μια ουσιαστική συνεργασία μεταξύ τους. Είναι πολλές οι πρακτικές που μπορούν να εφαρμοσθούν για την επίτευξη αυτής της επικοινωνίας.

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

Παράλληλα, ανα διαστήματα έχουν παρουσιαστεί διάφορα μοντέλα επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Αρχικά, ένα τέτοιο μοντέλο παρουσιάστηκε από τον Fullan (1982), ο οποίος υποστήριξε ότι υπάρχουν τέσσερις τύποι συμμετοχής των γονιών στα εκπαιδευτικά δρώμενα: «η συμμετοχή στη διδασκαλία στο σπίτι, η

συμμετοχή στη διδασκαλία στο σχολείο, η εθελοντική κοινοτική εργασία και η συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου.»

Ακόμη, ένα διαφορετικό μοντέλο προτάθηκε από τον Tomlinson (1991) (στο Γεωργίου, 2009), ο οποίος αναφέρει όπως και ο Fullan τέσσερις τύπους επικοινωνίας: ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ σχολείου και οικογένειας με επισκέψεις ή επιστολές, προσωπική εμπλοκή των γονιών σε δραστηριότητες εκπαιδευτικής φύσης, άτυπη εμπλοκή των γονιών ως απλά μέλη σε δραστηριότητες του Συλλόγου Γονέων και επίσημη εμπλοκή των γονιών ως αιρετά μέλη του Συλλόγου Γονέων στη διοίκηση του σχολείου.

Ταυτόχρονα, η Joyce Epstein (1995) στο μοντέλο που πρότεινε, επισημάνει έξι τύπους συμμετοχής της οικογένειας στα σχολικά δράματα, οι οποίοι εγκρίνονται και επιδοκιμάζονται από πολλούς ερευνητές. Οι έξι διαστάσεις των σχέσεων σχολείου-οικογένειας που περιγράφει είναι:

- Γονεϊκή μέριμνα: Καθοδηγούνται οι οικογένειες ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης.
- Επικοινωνία του σχολείου με τις οικογένειες: Διενεργούνται αποτελεσματικές αμφίδρομες ανακοινώσεις σχετικά με την πρόοδο των μαθητών, τα σχολικά προγράμματα, καθώς και τις οικογενειακές συνθήκες που αφορούν τη μάθηση.
- Εθελοντισμός: Υποκινούνται και ενεργοποιούνται οι γονείς ώστε να συνεισφέρουν εθελοντικά σε δραστηριότητες του σχολείου.
- Μάθηση στο σπίτι: Ενημερώνονται οι γονείς για τη συμμετοχή τους στις κατ'οίκον εργασίες των παιδιών και στη μελέτη στο σπίτι.
- Συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων που αφορούν θέματα διοίκησης του σχολείου: Ενθαρρύνονται οι γονείς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τα παιδιά τους, ώστε να αξιοποιηθούν οι προτάσεις και οι εμπειρίες τους για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Συνεργασία με την Κοινότητα: Αξιοποιούνται οι κοινοτικοί πόροι και οι υπηρεσίες προκειμένου να στηριχθεί και να ενισχυθεί το σχολικό έργο, των οικογενειών και των μαθητών.

Τέλος, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι οι σχέσεις μεταξύ σχολείου – οικογένειας μπορούν να διακριθούν σε δύο μορφές, σε επίσημες ή τυπικές και σε

ανεπίσημες ή άτυπες. Οι επίσημες έχουν να κάνουν με τις σχέσεις που αναπτύσσει το σχολείο με τους εκπροσώπους των συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων, ενώ οι ανεπίσημες αναφέρονται στις σχέσεις που έχουν οι γονείς ως άτομα με το προσωπικό του σχολείου (Γεωργίου, 1996).

1.5 Επικοινωνία σχολείου-εξωτερικού περιβάλλοντος

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναλύσουμε την έννοια του εξωτερικού περιβάλλοντος. Εξωτερικό περιβάλλον θεωρείται αυτό στο οποίο ο εκπαιδευτικός οργανισμός φαίνεται να είναι αλληλοεξαρτώμενο υποσύστημα άλλων συστημάτων, όπως του ευρύτερου κοινωνικού, πολιτισμικού, οικονομικού, πολιτικού κλπ. (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Στο εξωτερικό περιβάλλον ενός σχολείου συμπεριλαμβάνονται η οικογένεια και οι γονείς των μαθητών, οι τοπικές αρχές αλλά και άλλα μέλη του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο είναι ενταγμένο το σχολείο. Επίσης, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον μπορεί να λαμβάνει χώρα είτε μεταξύ ατόμων που ανήκουν στον εκπαιδευτικό οργανισμό είτε άλλων που δεν ανήκουν σε αυτό αλλά οπουδήποτε αλλού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Μάλιστα κρίνεται σκόπιμο, το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός να επεκτείνει τη συμμετοχή του μέσα στον κοινωνικό περίγυρο και να μην περιορίζει τη δράση του μόνο μέσα στο εσωτερικό του περιβάλλον έτσι ώστε η κοινωνία να αισθάνεται την παρουσία του σχολείου (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Συγχρόνως, το σχολείο πρέπει να δημιουργεί και να διατηρεί καλές σχέσεις με τις εξωτερικές κοινωνικές ομάδες καθώς και να βοηθάει στη γενικότερη ανάπτυξη της περιοχής στην οποία λειτουργεί (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Επίσης, μία σημαντική πρωτοβουλία που κάθε σχολείο θα πρέπει να προωθεί, είναι η προσπάθεια ανάπτυξης σχέσεων συνεργασίας της σχολικής μονάδας με τις τοπικές αρχές. Αυτή η συνεργασία αποβλέπει στο να επιλυθούν ορισμένα προβλήματα του σχολείου, να δημιουργηθούν κίνητρα για την παρακίνηση του μαθητικού δυναμικού, καθώς επίσης και να υπάρχει η δυνατότητα προσφοράς εμπειριών.

Αντίστοιχα, και το σχολείο μπορεί να συμβάλει στην επίλυση τοπικών προβλημάτων, όπως είναι η μόλυνση του περιβάλλοντος, η υπερπληθώρα αδέσποτων

ζώων, τα απορρίμματα κτλ. Επιπλέον, σημαντική είναι η συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες ή κοινωνικές οργανώσεις, έτσι ώστε να υπάρχει ανταλλαγή απόψεων πάνω σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά ζητήματα ή να πραγματοποιούνται κοινές εκδηλώσεις (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Παράλληλα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνεί το σχολείο με το εξωτερικό περιβάλλον είναι ο ίδιος με αυτόν που χρησιμοποιεί και στο εσωτερικό, καθώς ακολουθούνται οι ίδιες διαδικασίες και οι ίδιες μορφές επικοινωνίας ανάλογα με την περίπτωση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Εν κατακλείδι, ο ρόλος του δασκάλου και του διευθυντή δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στα πλαίσια του σχολείου αλλά να επεκτείνεται και εκτός αυτού, στο κοινωνικό περιβάλλον, όπως οι μαθητές θα ζήσουν ως υπεύθυνοι πολίτες (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012).

1.6 Επικοινωνία σχολείου-γονέων

Όσον αφορά τώρα την επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς και την οικογένεια του μαθητή, αυτή εντάσσεται στην εξωτερική επικοινωνία, καθώς αφορά την επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον του. Βεβαίως οι γονείς ανήκουν στο ευρύ περιβάλλον του σχολείου και αποτελούν σημαντικό συστατικό της σχολικής κοινότητας, δεν παύουν ωστόσο να είναι μέρος της.

Στη σχολική μονάδα, χρησιμοποιούνται ποικίλες μορφές επικοινωνίας μεταξύ της ηγεσίας του σχολείου και των εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε συνεχή επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών (Πασιαρδής, 2004). Υπάρχουν διάφοροι τρόποι επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται, όπως προγραμματισμένες συναντήσεις, τηλεφωνήματα, αλληλογραφία στην οποία η γονείς ενημερώνονται για τις επιτυχίες ή αποτυχίες των παιδιών και τις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί από αυτά.

Υπάρχουν πολλές πρακτικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια. Ωστόσο, κύριος στόχος πρέπει να είναι η δημιουργία μιας ουσιαστικής συνεργασίας μεταξύ τους και όχι μια επιφανειακή επικοινωνία. Για αυτό το λόγο, θα πρέπει οι γονείς να συμμετέχουν σε κάποιες διαδικασίες που

διευκολύνουν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ οι διαδικασίες αυτές χωρίζονται σε τυπικές και άτυπες.

Πιο συγκεκριμένα, η Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), θεωρεί ότι τυπικές διαδικασίες αποτελούν:

- Η αρχική ενημέρωση των γονέων.
- Οι προσκλήσεις για συναντήσεις και οι συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.
- Η ανταλλαγή ενημερωτικών σημειωμάτων ή την τήρηση ημερολογίου.
- Η ενημέρωση των γονέων για τις δραστηριότητες στην τάξη με σύντομο κείμενο που αποστέλλεται στο σπίτι.
- Η κοινοποίηση θετικών ειδήσεων για το παιδί.
- Ο πίνακας ανακοινώσεων αποκλειστικά για τους γονείς.
- Η δημιουργία μιας «εφημερίδας» για γονείς.
- Η δημιουργία ενός χώρου ειδικά για τους γονείς.
- Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην προετοιμασία εορτών.
- Τα εκπαιδευτικά προγράμματα ειδικά για γονείς.
- Την οργανωμένη συμμετοχή των γονέων και των μαθητών σε συλλογικές δράσεις.
- Τις εθελοντικές ομάδες.

Αντίθετα, ως άτυπες διαδικασίες η Μυλωνάκου-Κεκέ (2009) θεωρεί τα ακόλουθα:

- Οι επισκέψεις των γονέων στην τάξη.
- Οι σύντομες συζητήσεις και ανταλλαγές απόψεων κατά τη διάρκεια εκδηλώσεων.
- Η τηλεφωνική επικοινωνία.
- Η αυθόρμητη ανταλλαγή σημειωμάτων.
- Η ευκαιριακή παροχή βοήθειας από τους γονείς για την αντιμετώπιση τρεχόντων πρακτικών προβλημάτων.

Ακόμη, σύμφωνα με τους Σαΐτης. Α και Σαΐτης. Χ (2012), το βάρος και η ευθύνη για την επικοινωνία του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον επαφίεται κυρίως στην ηγεσία του σχολείου και κατά συνέπεια στο διευθυντή. Αυτός αναλαμβάνει τις

αρμοδιότητες για την οργάνωση και την επίτευξη της επικοινωνίας, ενώ η αποτελεσματικότητά του, εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο θα λειτουργήσει και το στυλ ηγεσίας το οποίο θα ακολουθήσει.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΟΦΕΛΗ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ- ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

2.1 Αναγκαιότητα Επικοινωνίας και Συνεργασίας Σχολείου – Οικογένειας

Καθώς οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα και προκλήσεις, η συνεργασία σχολείου – οικογένειας κρίνεται σήμερα πιο αναγκαία από ποτέ. Μερικά από τα κοινά τους προβλήματα είναι ότι δεν ασπάζονται τις ίδιες αντιλήψεις και μεθόδους αγωγής και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να ασκούνται στο παιδί πολύμορφες επιδράσεις από διαφορετικές κατευθύνσεις, τις οποίες πολλές φορές αδυνατούν να αντιμετωπίσουν τα παιδιά και το εκπαιδευτικό σύστημα, με αποτέλεσμα τα πρώτα να απογοητεύονται και να απελπίζονται. Αξιοσημείωτες βέβαια είναι και οι διαταραχές των σχέσεων μαθητών – εκπαιδευτικών και γονέων – παιδιών, που προκαλούν την αύξηση των συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου και της οικογένειας (Μπρούζος, 1998).

Η οικογένεια ως η πρώτη κοινωνική ομάδα με την οποία συναναστρέφεται το παιδί ασκεί μια σειρά λειτουργιών για τα μέλη της που έχουν ως στόχο την επιβίωση, την ανάπτυξη και την προσαρμογή τους στη διαρκώς μεταβαλλόμενη και πολύπλοκη κοινωνία. Για το λόγο αυτό, είναι ευρέως αντιληπτό ότι η οικογένεια παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του παιδιού, καθώς επιδρά στην ψυχολογία του, στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας του, αλλά και στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής σχέσης, διότι δημιουργεί στο μαθητή συγκεκριμένες στάσεις και συμπεριφορές, με επίδραση στην επίδοσή του στο σχολείο και στον τρόπο που αυτός επικοινωνεί με το δάσκαλο και τους συμμαθητές του και γενικότερα στις διαπροσωπικές του σχέσεις (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Συγχρόνως, είναι ευκόλως αντιληπτό ότι στις περιπτώσεις που υπάρχει συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών χτίζεται μια καλύτερη σχέση μεταξύ τους (Davies, 1988). Η εκπαίδευση του παιδιού, η οποία σε πρωταρχικό στάδιο ξεκινάει στο σπίτι, στη συνέχεια εξελίσσεται στο σχολείο και διαμορφώνεται μετέπειτα μέσα στην κοινωνία. Η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται από τη συντονισμένη προσπάθεια αυτών των τριών φορέων και ιδιαίτερα από τις καλές σχέσεις μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας (Gökalp et al., 2010).

Άλλωστε όπως προαναφέρθηκε, η συμμετοχή των γονέων και της κοινωνίας αποτελεί ένα χαρακτηριστικό ενός αποτελεσματικού σχολείου (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006). Σε αυτά τα σχολεία η κοινωνία και η οικογένεια του παιδιού συμμετέχουν σε δραστηριότητες διδασκαλίας και μάθησης καθώς και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων του σχολείου. Επίσης, μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη των σχολικών δραστηριοτήτων. Σε κάθε περίπτωση, σήμερα είναι σχεδόν αδύνατο να είναι αποτελεσματικό το εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενός σχολείου χωρίς τη συμμετοχή της οικογένειας του παιδιού (Gökalp et al., 2010). Αυτό συμβαίνει καθώς το παιδί λαμβάνει από την οικογένεια άτυπη εκπαίδευση, ενώ το σχολείο του προσδίδει την τυπική εκπαίδευση. Η άτυπη και η τυπική εκπαίδευση πρέπει να συμπληρώνουν η μία την άλλη, διότι έτσι θα μπορέσουν τα παιδιά να επιτύχουν τους κοινωνικούς στόχους. Για να επιτευχθούν βέβαια αυτοί οι στόχοι πρέπει η οικογένεια να συμμετέχει στη διαδικασία της επίσημης εκπαίδευσης (Gökalp et al., 2010).

Ταυτόχρονα, πρέπει να σημειωθεί ότι στη σημερινή εποχή ένα ιδιαίτερα ευχάριστο γεγονός, είναι ότι έχει αυξηθεί η ευαισθητοποίηση στη σχέση μεταξύ οικογένειας και σχολείου και ιδιαίτερα στη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς συντελούνται αρκετές παγκόσμιες πολιτικές, ιστορικές και κοινωνικοοικονομικές αλλαγές που την επηρεάζουν (Νόβα – Καλτσούνη, 2010). Ο εκδημοκρατισμός του σχολείου, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, το ζήτημα της ανάθεσης της ευθύνης για την εκπαίδευση του παιδιού, καθώς και η ιδέα για παροχή ίσων ευκαιριών εκπαίδευσης μπορούν να αποτελέσουν ερέθισμα για αυτό το αυξημένο ενδιαφέρον (Davies & Johnson 1996). Ακόμη, η αυξημένη αυτή ευαισθητοποίηση σε συνδυασμό με το γεγονός ότι η πλειοψηφία των γονέων και των εκπαιδευτικών έχουν κοινούς στόχους και ο καθένας από αυτούς έχει συμπληρωματικές γνώσεις και ικανότητες, δημιουργούν πολλές ελπίδες για την ανάπτυξη λειτουργικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων (Georgiou &

Tourna, 2007). Μάλιστα, χαρακτηριστικό αυτών των αυξητικών τάσεων στην ευαισθητοποίηση της οικογένειας στα ζητήματα του σχολείου και στην συμπόρευση των στόχων γονιών και εκπαιδευτικών, είναι η διενέργεια πολλών ερευνών (αλλά και η δημοφιλία που παρουσιάζουν οι έρευνες αυτές) σχετικά με τις παραμέτρους και τα αποτελέσματα της γονεϊκής συμμετοχής.

Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι μέσα από μια έρευνα που πραγματοποίησαν οι Seitsinger et al. (2008) σχετικά με την ανάγκη που υπάρχει για την επικοινωνία σχολείου – οικογένειας διαπιστώνεται ότι: Οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τους γονείς για να τους πληροφορήσουν (α) για τις επιδόσεις και τα προβλήματα των μαθητών, (β) ώστε να αυξήσουν με διάφορες δραστηριότητες τη συμμετοχή τους στο σπίτι και στο σχολείο, και (γ) να τους ενημερώσουν για την υγεία και τις ανάγκες των κοινωνικών υπηρεσιών. Στη δεύτερη διάσταση της παροχής πληροφοριών και δραστηριοτήτων προκειμένου να αυξηθεί η γονική συμμετοχή κυρίως στο σπίτι, επισημαίνονται πρακτικές των δασκάλων για (α) να πληροφορήσουν για τα προγράμματα και τις απαιτήσεις της βαθμίδας στην οποία διδάσκουν, (β) να υποδείξουν στους γονείς πώς να παρέχουν βοήθεια στα παιδιά τους με τα μαθήματά τους, (γ) να μιλήσουν στους μαθητές για την αξία του σχολείου, και (δ) να αντιλαμβάνονται τη χρησιμότητα των γονέων ως σχολικοί πόροι ή εθελοντές (Seitsinger et al., 2008).

Αναμφισβήτητα, λοιπόν, η επικοινωνία και η συνεργασία σχολείου - οικογένειας εξυπηρετεί σημαντικούς και συγκεκριμένους στόχους. Οι γονείς ενημερώνονται για τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου καθώς και για τις μεθόδους με τις οποίες υλοποιούνται. Τους δίνεται η δυνατότητα να γνωριστούν με τους εκπαιδευτικούς, να συζητούν τα κοινά τους προβλήματα και να γνωρίζουν νέους παιδαγωγικούς τρόπους οι οποίοι είναι ενδεδειγμένοι για την αντιμετώπιση των παιδιών. Από την άλλη το σχολείο μπορεί να λαμβάνει υπόψη τις σκέψεις και τις προτάσεις των γονιών και να τις αξιοποιεί για τη βελτίωση της σχολικής ζωής. Επιπλέον, έχει τη δυνατότητα να αξιοποιεί τη βοήθεια των γονέων σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες και να ανοίξει μέσω των γονέων τις πόρτες του στην ευρύτερη τοπική κοινωνία αφήνοντας την πολιτική της εσωστρέφειας (Μπρούζος, 1998).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι οι σχέσεις όχι μόνο είναι απαραίτητες, αλλά θα πρέπει να είναι και σημαντικές για τους εμπλεκόμενους: «όχι μόνο σχέσεις, αλλά "καλές" σχέσεις» (Guerra & Luciano, 2010).

2.2 Οφέλη Επικοινωνίας Σχολείου – Οικογένειας

Υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα στη συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία τα οποία επηρεάζουν όλους τους εμπλεκόμενους: μαθητές, γονείς, σχολείο, παρεχόμενη εκπαίδευση. Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει οφέλη για όλα τα μέρη που ενδιαφέρονται για τη μάθηση και την ανάπτυξη των παιδιών, όπως προκύπτει από πολυάριθμες μελέτες που έχουν σχέση με τη σημασία της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας (Hoover-Dempsey et al., 2002).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα σχολεία που προωθούν τη συμμετοχή των γονέων εφαρμόζουν μια ποικιλία από ευέλικτα προγράμματα, επιτυγχάνουν υψηλές αξιολογήσεις της αποτελεσματικότητας και δείχνουν πνεύμα συνεργασίας και ενδιαφέρον κατά την επικοινωνία με την κοινότητα (Koutrouba et al., 2009). Σε κάθε περίπτωση, μια στενή και ουσιαστική συνεργασία μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, ενισχύει τόσο το συνεργατικό κλίμα ανάμεσά τους, αλλά επίσης βοηθάει τους γονείς, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στην καλύτερη κατανόηση των στόχων του σχολείου. Παράλληλα, προβάλλει τις προσωπικές ανάγκες κάθε μαθητή, διευρύνει τις διαπροσωπικές σχέσεις και τους διαύλους επικοινωνίας των παιδιών με την οικογένεια, ενώ ταυτόχρονα διευκολύνει την προσαρμογή των νέων στις ραγδαίες πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές της εποχής (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2009).

2.2.1 Οφέλη για τους μαθητές

Οι πολυάριθμες έρευνες που έχουν λάβει χώρα εδώ και τριάντα χρόνια, έχουν δείξει ότι οι μαθητές όλων των ηλικιών και ανεξάρτητα από την οικονομική κατάσταση των γονιών τους, είναι πιθανό να έχουν οφέλη από τη γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαίδευσή τους, όχι μόνο στη σχολική τους επίδοση αλλά και στην κοινωνική τους συμπεριφορά (Bacete & Rodriguez, 2004, Hogue et al., 2002, Jeynes, 2005). Πιο συγκεκριμένα, έχει παρατηρηθεί ότι η συμμετοχή των γονιών τους βοηθάει να γίνουν πιο κοινωνικοί και να παρουσιάσουν μια πιο υγιή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη (Athanasoula – Reppa et al., 2010). Επιπλέον, όταν υπάρχει επικοινωνία και συνεργασία σχολείου – οικογένειας αυτή επιδρά θετικά στον τρόπο που συμπεριφέρεται ο μαθητής στο σχολείο, αυξάνει τα κινήτρα του για μάθηση, αλλάζει τις απόψεις των μαθητών σχετικά με το κλίμα στο σχολείο, δημιουργεί μια πιο θετική στάση και συμπεριφορά των μαθητών αλλά και βελτιώνει τη σχέση γονέων – μαθητών (Greenwood & Hickman, 1991).

Παράλληλα, ανεξάρτητα από την βαθμίδα της εκπαίδευσης, έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές έχουν πιο θετική στάση στο σχολείο, είναι προθυμότεροι στη σχολική εργασία και παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις, όταν οι γονείς τους είναι ενήμεροι των εκπαιδευτικών διαδικασιών και πραγμάτων, όταν συμμετέχουν ενεργά στα σχολικά δρώμενα και τους ενθαρρύνουν διαρκώς στην εκπαιδευτική τους προσπάθεια (Erstein, 1995). Επίσης, αυτή η συνεργασία μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για την έγκαιρη παρέμβαση σε προβλήματα, τα οποία σχετίζονται είτε με τη μάθηση είτε με τη συμπεριφορά του παιδιού (Γκκλιάου-Χριστοδούλου, 2005).

Συμπερασματικά, το να συμμετέχουν ενεργά οι γονείς στις εκπαιδευτικές διαδικασίες που αφορούν τα παιδιά τους, αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική για τους μαθητές όσον αφορά: τη μεγαλύτερη συμμετοχή και ενδιαφέρον στην τάξη, την αυξημένη ευθύνη για μάθηση, την ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών, που τους ανατίθενται στο σπίτι, τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων, τη δημιουργία θετικής στάσης και συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον, την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής διαρροής, την επιπλέον ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, την πρόληψη και την αντιμετώπιση

των δυσκολιών προσαρμογής των νέων στη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνική μας πραγματικότητα (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2009).

2.2.2 Οφέλη για τους γονείς

Εκτός από τα οφέλη που προκύπτουν για τους μαθητές, εξίσου θετικά επηρεάζονται και οι γονείς από τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Αρχικά, καθώς τα παιδιά συναναστρέφονται περισσότερο με τους γονείς τους (Epstein, 1986), οι γονείς τα γνωρίζουν καλύτερα, κατανοούν τις ικανότητές και τις αδυναμίες τους, έχουν το δικό τους τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων και επικοινωνούν καλύτερα με τα παιδιά τους στο σπίτι, ενώ παράλληλα ενθαρρύνουν τις προσπάθειες τους και αξιολογούν πιο θετικά τους εκπαιδευτικούς (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005).

Επίσης, οι γονείς που ασχολούνται με την εκπαίδευση των παιδιών παρουσιάζουν καλή επικοινωνία και γονεϊκές δεξιότητες, έντονο ενδιαφέρον σε σχολικά θέματα (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) και το σημαντικότερο είναι σε θέση να κατανοήσουν τις ανάγκες των παιδιών τους. Ακόμη, οι γονείς έχουν μία θετική στάση απέναντι στο σχολείο και είναι υποστηρικτικοί με τη σχολική εργασία στο σπίτι σε τακτική βάση (Epstein, 1995).

Ταυτόχρονα, πολυάριθμες μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι οι γονείς από διαφορετικά κοινωνικά και οικονομικά υπόβαθρα, μπορεί να συμμετέχουν παραγωγικά στην εκπαίδευση των παιδιών τους, όταν τους προσκαλέσουν οι εκπαιδευτικοί (π.χ. Krasnow, 1990, Harry, 1992, Pratt et al., 1992, Grolnick et al., 1997). Επίσης, φαίνεται ότι οι γονείς εκτιμούν την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και μπορούν να παρουσιάσουν μεγάλη αποτελεσματικότητα στην παροχή βοήθειας στη μάθηση των παιδιών τους, όταν οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν ειδικές προτάσεις για την συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. Epstein, 1986, Hoover-Dempsey et al., 1992, Hoover-Dempsey et al., 1995). Μάλιστα σύμφωνα με ορισμένες μελέτες, έχει αποδειχθεί ότι όσο πιο δημιουργικούς τρόπους επικοινωνίας χρησιμοποιούν οι διευθυντές των σχολείων, τόσο πιο πρόθυμοι γίνονται οι γονείς να συμμετέχουν και να συνεργαστούν, αλλά και να αποδεχτούν τις καινοτομίες που προτάσει το σχολείο

(Athanasoula – Reppa et al., 2010), ενώ σε κάθε περίπτωση όταν οι γονείς αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, είναι πρόθυμοι να συνεργαστούν στη σχολική ζωή (Molland, 2004, Carlisle et al., 2005).

Παράλληλα, άλλες έρευνες δείχνουν ότι η συμμετοχή των γονέων έχει πλεονεκτήματα και για τους ίδιους. Χαρακτηριστικά μερικά από αυτά τα πλεονεκτήματα, είναι η αίσθηση της επάρκειας που νιώθουν, η μεγαλύτερη εκτίμηση του ρόλου τους, η αντίληψη της γονικής αρμοδιότητας (McBride, 1991) και το κίνητρο για να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους (Davies, 1988). Στους γονείς οι οποίοι συμμετέχουν αναπτύσσεται ένα αίσθημα "ιδιοκτησίας" για το σχολείο. Μπορούν να δημιουργήσουν ομάδες πίεσης που θα προωθήσουν την ικανοποίηση των αιτημάτων του σχολείου από την κοινωνία (Γεωργίου, 2009).

Ανακεφαλαίωνοντας τα οφέλη της γονεϊκής εμπλοκής τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο για τους γονείς, η Μυλωνάκου – Κεκέ (2009) επισημαίνει ότι οι γονείς κατανοούν το όφελος μέσα από τη βελτίωση των σχέσεων με τα παιδιά τους, την πρόοδο που αυτά σημειώνουν, το γεγονός ότι αποκτούν πρόσθετες δικές τους δυνατότητες με τις οποίες μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά στις εργασίες τους στο σπίτι, την εκτίμηση της εργασίας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, την ικανοποίηση που παίρνουν από τη σχέση με το σχολείο, ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν και ενισχύουν τη συμμετοχή τους.

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

2.2.3 Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς

Εκτός από τα οφέλη που προαναφέρθηκαν παραπάνω για τους μαθητές και τους γονείς, πρόσθετα οφέλη προκύπτουν και για τους εκπαιδευτικούς. Με δεδομένο το γεγονός ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται σύμμαχοι από παιδαγωγική άποψη, η συνεργασία οικογένειας – σχολείου παρέχει διάφορα οφέλη στους

εκπαιδευτικούς όπως: το ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σίγουροι και αισθάνονται αποδεκτοί (García, 2004, Hoover-Dempsey et al., 2001), εμφανίζουν μεγάλη ικανοποίηση από την εργασία τους καθώς απολαμβάνουν μεγαλύτερη εκτίμηση από τους διευθυντές τους, οι οποίοι προβαίνουν σε θετικότερη αξιολόγηση της συνολικής ικανότητας διδασκαλίας και των διαπροσωπικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, που εμπλέκουν τους γονείς (Christenson & Cleary, 1990).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί που επικοινωνούν και έχουν καλές σχέσεις με τους γονείς μπορούν να κατανοούν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους (Molland, 2004). Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συνεργάζονται με τους γονείς, είναι πρόθυμοι να προσπαθούν να βελτιώσουν τις διδακτικές τους δεξιότητες (Desimone et al., 2000) να υιοθετούν ένα μαθητοκεντρικό στυλ διδασκαλίας (Hoover-Dempsey et al., 2002) και να ασχολούνται με θέματα του προγράμματος σπουδών (Moll, 1992).

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

Ακόμη, όταν υπάρχει συνεργασία οι σχέσεις ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο βελτιώνονται, εμπλουτίζεται το εκπαιδευτικό περιβάλλον και αποκτά ποικιλία, διότι οι γονείς φέρνουν στο σχολείο νέες ιδέες, εμπειρίες, ενδιαφέροντα, γνώσεις, κουλτούρα. Τέλος, είναι πολύ χρήσιμη κάποιες φορές ακόμα και απαραίτητη για τους εκπαιδευτικούς η δημιουργία καλών σχέσεων με την οικογένεια, διότι γνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες της πραγματικότητας κάθε οικογένειας μπορούν να επιτελέσουν τη δική τους εκπαιδευτική δραστηριότητα καλύτερα. Η ευημερία, ο διάλογος, η άμεση ανταπόκριση στις δυσκολίες και την επίλυση προβλημάτων διευκολύνονται από την ύπαρξη εμπιστοσύνης στον τομέα των υπηρεσιών (Guerra & Luciano, 2010).

Αρκετά πλεονεκτήματα δημιουργούνται λοιπόν για τους εκπαιδευτικούς από την αποτελεσματική επικοινωνία οικογένειας και σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται και επιδιώκουν τη συμμετοχή των γονέων μέσω της πραγματοποίησης κατάλληλων προγραμμάτων αναφέρουν τη θετική επίδραση που έχει η γονεϊκή εμπλοκή στο να υπάρξει καλύτερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών, να

υποβοηθηθούν οι ποικίλες δραστηριότητες του σχολείου, να υποστηριχθεί το έργο των εκπαιδευτικών, να βελτιωθούν οι θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις που χρησιμοποιούνται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες με τη συμμετοχή των γονέων, να διευρυνθούν και να ενισχυθούν οι διδακτικές των πρακτικών, των λειτουργικών και μεθοδολογικών τους εργαλείων μέσα από την εμπειρία της συμμετοχής σε κοινές δράσεις (Μυλωνάκου - Κεκέ, 2009).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ Η ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΟΥΣ

3.1 Παράγοντες που δυσχεραίνουν την επικοινωνία γονέων–εκπαιδευτικών

Σε κάθε ανθρώπινη επικοινωνία, εκτός από τις σχέσεις συνεργασίας και κατανόησης, αρκετές φορές προκύπτουν και συγκρουσιακές καταστάσεις. Το ίδιο λοιπόν συμβαίνει και στο περιβάλλον του σχολείου. Μπορεί οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να μην είναι «εχθροί», ωστόσο, συνεχώς έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα ως προς τη διαπραγμάτευση των ορίων μεταξύ των εδαφών τους. Το γεγονός ότι το παιδί «ανήκει» κατά κάποιο τρόπο και στους δύο, υποχρεώνει τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να έρθουν σε επαφή, αν όμως δεν καταβληθεί μεγάλη προσπάθεια και από τις δύο πλευρές καταλήγει σε προστριβές (Γεωργίου, 2009).

Το γεγονός ότι τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο «δουλεύουν» πάνω στο ίδιο υποκείμενο (το παιδί – μαθητή) δείχνει την πιθανότητα ενός «ανταγωνισμού» και κατά συνέπεια, τη δυνατότητα εκδήλωσης μιας σύγκρουσης. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους μαθητές με αντικειμενικά κριτήρια, ενώ οι γονείς φέρονται στα παιδιά τους με μεροληπτικό τρόπο. Ανάλογα με το πώς αντιμετωπίζεται η σχέση εκπαίδευσης και μόρφωσης και με το ποιος καταμερίζει τα καθήκοντα πιο αποτελεσματικά, γονείς και εκπαιδευτικοί μπορούν να νιώσουν ότι απειλούνται αμοιβαία (Fischer, 2006).

Συγχρόνως, η επικοινωνία γονέων – εκπαιδευτικών δεν είναι πάντα εφικτή, παρόλο που εκ των πραγμάτων υπάρχει η επιθυμία και από τα δύο μέρη για την ανάπτυξη μίας καλής επικοινωνίας, η οποία θα συμβάλλει στη σωστή ανάπτυξη και στην εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών. Αυτό συμβαίνει καθώς, οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να έχουν αντίθετες απόψεις σχετικά με το ρόλο τους (Jordan et al., 2001). Παραδείγματος χάρη οι Young, Scribner, και Pedroza (1999) (στο Jordan et al., 2001) ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να καθορίσουν τη συμμετοχή του γονέα με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τους γονείς. Σε σχετικές έρευνες φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τον ρόλο του γονέα μόνο ως στήριξη της ακαδημαϊκής επίτευξης, ενώ αντίθετα οι γονείς τον θεωρούσαν ως μέσο για τη στήριξη της συνολικής ανάπτυξης του παιδιού (της κοινωνικής και ηθικής).

Παράλληλα, τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί έχουν αναφέρει ότι παρά τα οφέλη της γονεϊκής συμμετοχής, υπάρχουν διάφορα εμπόδια στην αποτελεσματική συμμετοχή σε διαφορετικούς πολιτισμούς και ομάδες (π.χ. Comer & Haynes, 1991, Epstein, 1986, Epstein & Dauber, 1991, Harry, 1992, Huss-Keeler, 1997, Lightfoot, 1981). Τα εμπόδια αυτά έχουν διαφορές στους στόχους που θέτουν τα σχολεία και οι γονείς για την εκπαίδευση των παιδιών, διαφορές στη γλώσσα, και πολλούς διαρθρωτικούς περιορισμούς (Hoover-Dempsey et al., 2002).

Έτσι λοιπόν, καθίσταται κατανοητό, ότι η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς είναι περίπλοκη. Διάφορες έρευνες αποδεικνύουν ότι ενώ η πλειοψηφία των γονέων αποδίδει μεγάλη σημασία σ' αυτή τη σχέση, η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι ασταθής: από τη μια κατακρίνουν την έλλειψη επαφής με τους γονείς κυρίως των παιδιών με προβλήματα και από την άλλη παραπονιούνται για τη συνεχή παρουσία των γονιών που φαίνεται να αμφισβητούν τον επαγγελματισμό τους (π.χ. Georgiou, 1996, Moses & Croll, 1987, Sharpe, 1991). Συνεπώς, ο κίνδυνος σύγκρουσης ελλοχεύει, γι' αυτό και ενδείκνυται η οικογένεια να ακολουθεί τη μέση οδό: δηλαδή να βοηθάει στις δύσκολες περιπτώσεις χωρίς να γίνεται φορτική, να ασχολείται με τα παιδιά χωρίς όμως να ανησυχεί άνωφελα και πιθανώς να συμμετέχει στο Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων χωρίς όμως να ασχολείται υπερβολικά (Fischer, 2006).

Επίσης, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους δείχνουν κάποια στοιχεία αντίστασης στη συνεργασία με τους γονείς, γεγονός το οποίο συμβαίνει για διάφορους λόγους. Αρχικά, ενδεχομένως κάποιοι εκπαιδευτικοί να νιώθουν ότι αντιμετωπίζουν επαγγελματικές εντάσεις και η εργασία τους είναι αρκετά παιδοκεντρική και να πιστεύουν ότι μια πρωτότυπη εκπαιδευτική συνεργασία με τους γονείς μπορεί να επιφέρει πρόσθετη πίεση (Γεωργίου, 2009). Ακόμη, μπορεί να θεωρούν τους γονείς απειλητικούς γιατί έχουν συνηθίσει να λειτουργούν χωρίς να αποτελούν οι γονείς κεντρικό σημείο της δουλειάς τους. Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται συνεχώς υπό πίεση για να μεταβάλλουν το περιεχόμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας. Σε περιόδους αλλαγών στις οικονομικές προσδοκίες, στα συστήματα δημόσιων εξετάσεων, στην τεχνολογία και στις πολιτικές απαιτήσεις πρέπει να δοθεί μεγάλη έμφαση στην εφαρμογή αυτών των αλλαγών. Τότε οι γονείς συνηθίζεται να μη βρίσκονται σε σειρά προτεραιότητας (Macbeth, 1984 στο Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί ανησυχούν διότι νιώθουν να απειλείται η επαγγελματική τους αρμοδιότητα και εξειδίκευση σχετικά με εκπαιδευτικά θέματα και για αυτό το λόγο κρατούν αποστάσεις ασφαλείας κατά την επικοινωνία τους με τους γονείς (Hoover-Dempsey et al., 2002). Παρότι οι εκπαιδευτικοί θεωρητικά αποδέχονται πως μια καλή συνεργασία μεταξύ σχολείου – οικογένειας μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα για όλους τους εμπλεκόμενους, στην πραγματικότητα ανησυχούν μήπως υπερβούν τα όρια ασφαλείας που αυτοί θέτουν και έτσι δημιουργηθούν προβλήματα στο σχολείο. Θεωρούν ότι η επικοινωνία σχολείου – γονέων πρέπει να έχει πληροφοριακό χαρακτήρα και προτιμούν να είναι μονόδρομης κατεύθυνσης (Γεωργίου, 2009). Για αυτό το λόγο, συχνά ενθαρρύνεται από τους εκπαιδευτικούς η συμμετοχή των γονέων ως προς τη γενική ευημερία των παιδιών τους καθώς και η υποστήριξη στις εργασίες που έχουν για το σπίτι, ωστόσο στην πραγματικότητα δεν παρέχουν οδηγίες στους γονείς για το πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους με την εργασία (Finders & Lewis, 1994).

Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν το σχολείο ως το μοναδικό υπεύθυνο φορέα για την επίσημη εκπαίδευση των παιδιών και τους δασκάλους ως τους εξειδικευμένους επαγγελματίες για την προσφορά της τυπικής εκπαίδευσης στα παιδιά. Έτσι λοιπόν, πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι γονείς δεν πρέπει να επεμβαίνουν στο έργο τους. Επιπλέον, πιστεύουν ότι στη σημερινή εποχή, στην οποία

συνεχώς μειώνεται η κοινωνική εκτίμηση που οι εκπαιδευτικοί συνήθιζαν να απολαμβάνουν, οφείλουν οι ίδιοι να προστατεύουν τον επαγγελματισμό τους (Γεωργίου, 2009). Ένας τρόπος λοιπόν για να προστατευτούν, είναι "να μην αποκαλύπτουν τα μυστικά του επαγγέλματος" στους γονείς. Φαίνεται ότι αυτή η ανησυχία εμποδίζει τους εκπαιδευτικούς στην παροχή πληροφοριών στους γονείς για το πώς να βοηθούν τα παιδιά τους με τη σχολική εργασία στο σπίτι (Γεωργίου, 2009).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αντιμάχονται τη συμμετοχή των γονέων χρησιμοποιώντας διάφορα εμπόδια όπως, ψυχολογικά, ρεαλιστικά, και πολιτιστικά (Hoover-Dempsey et al, 1992, Huss-Keeler, 1997, Lightfoot, 1981). Είναι πιθανό να αποφεύγουν τη γονεϊκή εμπλοκή, διότι δεν έχουν πρακτική υποστήριξη για την πρόσθετη δραστηριότητα που συνεπάγονται τα προγράμματα της ενεργού συμμετοχής των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί με περιορισμένη εμπειρία και δεξιότητες αν οι αρχικές τους προσπάθειες δεν επιφέρουν αμέσως επιτυχία, πιθανώς να εγκαταλείψουν την προσπάθεια της συνεργασίας με τους γονείς. Όμως ακόμα και έμπειροι εκπαιδευτικοί μπορεί να είναι απρόθυμοι να καλέσουν τους γονείς αν έχουν προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες οι οποίες τους έχουν υποσκιάσει από την αντιληπτή πιθανότητα της επιτυχούς συμμετοχής (Hoover-Dempsey et al., 2002).

Η αλήθεια είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται έντονα στη γονεϊκή είσοδο με οποιοδήποτε τρόπο, στους τομείς της επαγγελματικής πρακτικής και διδασκαλίας. Είναι συχνό φαινόμενο οι εκπαιδευτικοί να προτιμούν οι γονείς να υποστηρίζουν τις δικές τους απόψεις και να ζητούν γονεϊκή υποστήριξη, μόνο όταν οι γονείς προθυμοποιούνται να ακολουθήσουν τις οδηγίες τους σε ζητήματα τα οποία οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ανήκουν στη δική τους ευθύνη (Finders & Lewis, 1994).

Γίνεται λοιπόν αντιληπτό ότι δεν είναι πάντα εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να δημιουργήσει μία λειτουργική σχέση με τους γονείς. Για αυτό πολλοί εκπαιδευτικοί είτε αποφεύγουν την επαφή με τους γονείς, επισημαίνοντας ότι οι γονείς είναι απρόθυμοι να εμπλακούν είτε νιώθουν ότι δεν είναι αναγκαίο να υπάρχει επικοινωνία με τους γονείς των μεγαλύτερων παιδιών (Epstein and Dauber, 1991).

Συνεπώς, η επικοινωνία εκπαιδευτικών - γονέων κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση φαίνεται να παρακωλύεται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, όπως φαίνεται θεωρητικά μόνο αναγνωρίζουν τη σημασία της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας καθώς στην πράξη φαίνονται απρόθυμοι να συνεργαστούν με

τους γονείς των μαθητών τους, γεγονός που κατά πλειοψηφία οφείλεται στην επαγγελματική εξουθένωση και στην έλλειψη αυτοπεποίθησης, δεξιοτήτων και κατάρτισης στην επικοινωνία. Βέβαια, σε πολλές περιπτώσεις, το γεγονός ότι οι γονείς δε συμμετέχουν τόσο πολύ, κατά τη διάρκεια της εφηβείας θεωρείται λανθασμένα από το σχολικό περιβάλλον ως απροθυμία των γονέων να στηρίξουν τα παιδιά τους σε αυτή την κρίσιμη ηλικία (Antonopoulou et al., 2011).

Ωστόσο, ένα μερίδιο ευθύνης για την έλλειψη ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας με τους δασκάλους των παιδιών τους, φέρουν και οι γονείς. Παρόλο που οι γονείς θεωρούν ότι η συνεργασία σχολείου – οικογένειας είναι καθοριστική για την ανάπτυξη των παιδιών τους τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο, σπάνια συνεργάζονται με το σχολείο, ακόμη και όταν το σχολείο προσφέρει ευκαιρίες για μια γόνιμη επαφή (Finders & Lewis, 1994). Αυτή η παράδοση γονεϊκή συμπεριφορά, δεν μπορεί να εξηγηθεί πειστικά με βάση τις γονεϊκές αντιλήψεις για τους διακριτούς ρόλους του σχολείου και της οικογένειας στην ανάπτυξη του παιδιού. Επιπλέον, είναι δυσνοητό γιατί η ανάγκη των γονιών για καλύτερη κατανόηση των αναγκών των παιδιών τους δεν τους παροτρύνει να χρησιμοποιήσουν μια αντισταθμιζόμενη και υποστηρικτική συνεργασία με το σχολείο (Antonopoulou et al., 2011).

Παρόλα αυτά οι γονείς είναι περισσότερο διαλακτικοί στην αντίδρασή τους. Μερικοί γονείς, ανάλογα με την οικογενειακή τους κατάσταση, μπορεί να νιώθουν ανίσχυροι και να αισθάνονται ανασφάλεια απέναντι στην πείρα των εκπαιδευτικών των παιδιών τους. Είναι πιθανό οι γονείς που ανήκουν σε κατώτερη κοινωνικοοικονομική τάξη ή είναι λιγότερο μορφωμένοι να νιώθουν αδύναμοι μπροστά στους μορφωτικά και πολιτισμικά ανώτερους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους (Γεωργίου, 2009).

Ακόμη, υπάρχουν και άλλοι γονείς οι οποίοι ενώ πραγματικά θα οφελούνταν από τη συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα, δυσκολεύονται να διαχειριστούν το χρόνο και την προσπάθεια ώστε να μπορέσουν να συμμετέχουν. Στην πραγματικότητα υπάρχουν λόγοι ψυχολογικοί, πολιτιστικοί και πρακτικοί που μπορούν να κρατήσουν ορισμένους τύπους οικογενειών μακριά από το σχολείο. Κάποιοι από αυτούς τους λόγους μπορεί να είναι ότι έχουν και άλλα παιδιά τα οποία έχουν επίσης υποχρεώσεις στο σπίτι, δυσκολεύονται να απουσιάσουν από την εργασία και αισθάνονται

δυσφορία και μειονεξία, που είναι απόρροια της αρνητικής σχολικής εμπειρίας των ίδιων των γονέων (Finders & Lewis, 1994). Επίσης, οι γονείς μπορούν να αντιμετωπίζουν εμπόδια που οφείλονται σε οικογενειακές υποχρεώσεις ή σε πρακτικά και προσωπικά ζητήματα, όπως η δυσκολία μετάβασης στο σχολείο ή η μη παροχή βοήθειας σε συγκεκριμένους τομείς μάθησης λόγω περιορισμένων δεξιοτήτων (Hoover-Dempsey et al., 2002).

Άλλωστε, δεν είναι σπάνιο το φαινόμενο οικογένειες να δυσκολεύονται να βελτιώσουν την επικοινωνία τους με το σχολείο, ακόμη και όταν αυτό τους ζητείται. Αυτό συμβαίνει για διάφορους λόγους όπως λόγω οικονομικής αδυναμίας, έλλειψης χρόνου ή γνώσεων, οι οποίοι παρεμποδίζουν την οικογένεια να στηρίζουν τις προσπάθειες των παιδιών στο σπίτι. Τέλος, ακόμα και η δομή της οικογένειας (π.χ. μονογονεϊκή), μπορεί σε αρκετές περιπτώσεις να δημιουργεί επιπλέον δυσκολίες στο γονέα (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Ωστόσο, δεν θα έπρεπε να παραβλεφθεί ότι υπάρχουν και οι γονείς που υποτιμούν τους εκπαιδευτικούς, είτε επειδή είναι πιο εύποροι και λαμβάνουν υψηλότερη κοινωνική εκτίμηση, είτε επειδή διαθέτουν υψηλότερα ακαδημαϊκά προσόντα. Μπορεί αυτοί οι γονείς να μη θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι άτομα τα οποία μπορούν να αποτελέσουν πρότυπα για τα δικά τους παιδιά. Επομένως, φαίνεται λογικό να μην αναζητούν την επικοινωνία και τη συνεργασία με το σχολείο γενικότερα και τους εκπαιδευτικούς ειδικότερα, διότι, κατά την άποψή τους, δεν έχουν να κερδίσουν τίποτα σημαντικό (Γεωργίου, 2009).

Επιπλέον, ένα άλλο βασικό εμπόδιο αποτελεί το γεγονός ότι τα σχολεία τείνουν να είναι «εσωστρεφή» και να αντιστέκονται σε πιθανή εμπλοκή άλλων ατόμων που βρίσκονται εκτός συστήματος (Γεωργίου, 2009). Οι γονείς πιστεύουν ότι όσο τα παιδιά μεγαλώνουν τόσο λιγότερες ευκαιρίες τους δίνουν οι εκπαιδευτικοί για να συμμετέχουν (Davies, 1988). Επίσης, μπορεί να υπάρχει μια μεγάλη διαφορά κουλτούρας και προσδοκιών ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο όσον αφορά το μέλλον των παιδιών και τις επιδιώξεις που αυτά πρέπει να έχουν (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Έτσι, οι γονείς που θέλουν να βοηθήσουν το παιδί τους, αλλά διστάζουν να πάνε στο σχολείο, χαρακτηρίζονται ως αδιάφοροι (Γεωργίου, 2009).

Γίνεται αντιληπτό λοιπόν, ότι με τα εμπόδια που τίθενται μεταξύ σπιτιού και σχολείου η επικοινωνία μεταξύ δασκάλων και γονέων μπορεί να σηματοδοτηθεί από

δυσαρέσκεια, δυσπιστία, απογοήτευση, ή θυμό από τη μία ή και τις δύο πλευρές. Δυστυχώς σε αυτές τις περιπτώσεις, οι αλληλεπιδράσεις μπορεί να δημιουργήσουν μεγαλύτερη απόσταση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και όχι αποτελεσματική συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική προσπάθεια (Hoover-Dempsey et al., 2002).

Σε τέτοιου είδους περιπτώσεις οι γονείς ή και οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται πάντα στα αρνητικά που προκύπτουν από την επικοινωνία τους και όχι στις ευκαιρίες, που είναι πιθανό να δημιουργηθούν για την ανάπτυξη θετικών στοιχείων και γόνιμης συνεργασίας. Αυτό συμβαίνει διότι, έχουν αρνητική προδιάθεση για την ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Η στάση αυτή και από τις δύο πλευρές οδηγεί σε αδιέξοδο, σε ένα «φαύλο κύκλο», ο οποίος αρκετές φορές εξαλείφει πολλές αξιοσημείωτες προσπάθειες για ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των μερών, καθώς και αρκετές πρωτοβουλίες οι οποίες προέρχονται είτε από το σχολείο είτε από την οικογένεια (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

3.2 Αντιμετώπιση δυσκολιών επικοινωνίας και βελτίωση των σχέσεων σχολείου – οικογένειας

Έτσι λοιπόν, καθίσταται κατανοητό από αυτά που προαναφέρθηκαν, ότι η ανάπτυξη αυθεντικών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας αποτελεί ζήτημα θεμελιώδους σημασίας. Για αυτό το λόγο κρίνεται αναγκαίο να περιοριστούν τα εμπόδια της γονικής συμμετοχής στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Για την οικοδόμηση αυτών των σχέσεων φαίνεται να φέρουν μεγαλύτερη ευθύνη το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί. Αυτό συμβαίνει διότι είναι πιο αποτελεσματικό να προσπαθήσουν να βελτιώσουν τις πρακτικές τους οι εκπαιδευτικοί, καθώς τα σχολεία έχουν περισσότερους πόρους από ότι οι γονείς, από την άποψη της μόρφωσης των εκπαιδευτικών, της δημιουργίας και της χρηματοδότησης προγραμμάτων. Επίσης, το να βελτιωθούν οι πρακτικές του σχολείου για να ενθαρρυνθεί η ενεργός συμμετοχή των γονέων είναι πιο εφικτό από το να βελτιωθεί η δημογραφική κατάσταση των οικογενειών χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου καθώς και των μονογονεϊκών οικογενειών (Lewis et al., 2011).

Αρχικά, πρέπει να γίνει κατανοητό ότι αυθεντικές σχέσεις είναι αυτές που βασίζονται στην αποδοχή, στην εμπιστοσύνη και στην αξιοποίηση και όχι στην αξιολόγηση ή στην κρίση (Guerra & Luciano, 2010). Αυτό είναι εφικτό μόνο εάν οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται να οικοδομήσουν σχέσεις με τους γονείς. Η ρύθμιση των σχέσεων αυτών αποτελεί μέρος της επαγγελματικής ικανότητας του εκπαιδευτικού. Για να οικοδομηθεί αμοιβαία εμπιστοσύνη πρέπει ο εκπαιδευτικός να έχει την ικανότητα να δεχθεί την άποψη των γονέων και των συναισθημάτων τους. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την υποχρέωση να αναπτύξουν, ακόμα και σε δύσκολες και περίπλοκες καταστάσεις, καλές σχέσεις με κάθε γονέα, αφήνοντας στην άκρη κάθε πιθανή προκατάληψη. Έτσι λοιπόν, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να δεχθεί να δημιουργήσει τις απαραίτητες συνθήκες για όλους τους γονείς, οι οποίοι θα είναι ευπρόσδεκτοι, θα ακούγονται, θα εκτιμούνται και θα είναι αποδεκτοί ακόμη και με τις ιδιαιτερότητές τους (Guerra & Luciano, 2010).

Επίσης, διάφοροι τρόποι αντιμετώπισης των εμποδίων στην επικοινωνία σχολείου – οικογένειας προτείνονται από τη Μυλωνάκου – Κεκέ (2009). Ο τύπος επικοινωνίας με την οικογένεια ο οποίος έχει προσδιοριστεί από το σχολείο αποτελεί άμεση προτεραιότητα. Χρειάζονται οργανωμένες συνεργατικές δράσεις, αποτελεσματικός σχεδιασμός των παρεμβάσεων, καθώς και συνεχή και επίμονη προσπάθεια για να ενισχυθούν οι διάλογοι επικοινωνίας. Η επικοινωνία με τους γονείς είναι απαραίτητη και θα πρέπει να έχει συγκεκριμένο χαρακτήρα για να μάθουν κάτι καλό για το παιδί τους, όπως και η παροχή συγκεκριμένων και πρακτικών οδηγιών προς τους γονείς καθώς και η παρακολούθηση και αξιολόγηση των πρωτοβουλιών.

Άλλωστε, οι παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας μελετήθηκαν από αρκετούς ερευνητές τα τελευταία χρόνια. Όλοι κατέληξαν στην ανάγκη ύπαρξης μιας συγκεκριμένης πολιτικής του σχολείου όσον αφορά στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά και στην προσπάθεια των γονέων να εμπλακούν σε δράσεις, προγράμματα και εκδηλώσεις του σχολείου (Williams & Chavkin, 1989). Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει ένα πρόγραμμα επικοινωνίας, μέσω του οποίου οι γονείς θα ενημερώνονται σχετικά με την επίδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού τους, αλλά την ίδια στιγμή και οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να ενημερώνονται για τις γενικότερες ανάγκες κάθε παιδιού, όπως προκύπτουν από το οικογενειακό περιβάλλον και την κατάσταση στην οποία αυτή βρίσκεται (Schurr, 1992).

Παράλληλα, οι Hoover – Dempsey et al. (2002) σχεδίασαν για τον ίδιο λόγο το πρόγραμμα Teachers Involving Parents (TIP) στόχος του οποίου είναι να ενισχύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες έχουν ζωτική σημασία για την ανάπτυξη συμπεριφορών από τους εκπαιδευτικούς, όταν προσκαλούν τη συμμετοχή των γονέων. Από το πρόγραμμα αυτό, υποστηρίχθηκε η ανάπτυξη του αισθήματος της αποτελεσματικότητας και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν. Πιθανώς η επιτυχία του προγράμματος βασίζεται στο σεβασμό που δείχνει στις γνώσεις των ατόμων που συμμετέχουν, τον ένγυτο επαγγελματισμό, την καινοτομία, τη δέσμευση, καθώς και τη δυνατότητα να εργαστούν συλλογικά στην εξεύρεση λύσεων σε μεγάλα προβλήματα που ενδεχομένως προκύπτουν.

Μια άλλη έρευνα (Margaritou & Eftimie, 2011) αποδεικνύει την αναγκαιότητα να εκπαιδευτούν τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί στα θέματα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. Από την έρευνα αυτή γίνεται αντιληπτό ότι θα ήταν χρήσιμο να υπάρξουν προγράμματα κατάρτισης για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να παρακολουθήσουν επιστημονικές συνεδρίες και παιδαγωγικές συναντήσεις για την ενημέρωση, τη συζήτηση και την εφαρμογή νέων στρατηγικών, που θα βελτιώσουν τη σχέση σχολείου - οικογένειας. Επίσης, προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να είναι ανοιχτοί, θετικοί, ευέλικτοι και να δείχνουν εμπιστοσύνη και σεβασμό στην εμπειρία και τις απόψεις των γονέων.

Μια καλή λύση για τη βελτίωση της συνεργασίας σχολείου - οικογένειας αποτελεί η έναρξη ενός προγράμματος, καλά οργανωμένου, προκειμένου να εφαρμοστούν διάφορες νέες στρατηγικές συνεργασίας, όπως να καθιερωθούν κάποια on-line δίκτυα με χρήσιμες πληροφορίες για τα παιδιά και για τους γονείς, να εκπονηθεί γραπτή πρόσκληση των γονέων στο σχολείο, ώστε να υπάρξει ενημέρωση για την πρόοδο του παιδιού αναδεικνύοντας τις θετικές δεξιότητες, συμπεριφορές και στάσεις τις οποίες οι γονείς πρέπει με τη σειρά τους να ενθαρρύνουν. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να συμμετέχει η οικογένεια σε κοινές δραστηριότητες με το σχολείο, στις οποίες θα συμμετέχουν πέρα από τους γονείς, τα παιδιά και οι εκπαιδευτικοί, καθώς και η οργάνωση συμβουλευτικής ομάδας, στην οποία ο σχολικός σύμβουλος θα συνεδριάζει με τους γονείς ώστε να γνωρίσουν τις ιδιαιτερότητες των παιδιών σε διαφορετικές ηλικίες, να ανταλλάζουν εκπαιδευτικές εμπειρίες και να μάθουν

τεχνικές που θα τους βοηθήσουν να μειώνουν ή να διορθώνουν τις διαταραχές της συμπεριφοράς των παιδιών (Margaritou & Eftimie, 2011).

Συγχρόνως, με σκοπό την αποτελεσματική εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαίδευση του παιδιού και την ομαλή συνεργασία σχολείου – οικογένειας πολλές χώρες πραγματοποιούν συστηματικές και οργανωμένες δράσεις. Για παράδειγμα στις Η.Π.Α. υπάρχει το εθνικής εμβέλειας πρόγραμμα “No child left behind”, κάποιιο από τους στόχους του οποίου είναι να αυξηθεί η συμμετοχή της οικογένειας και να υπάρξει η δυνατότητα να αυξηθούν οι πληροφορίες που δίνονται στους γονείς. Τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται στις Η.Π.Α. και ένα άλλο πρόγραμμα, το “Parents as teachers” με σκοπό να έχει βελτιωτικές αλλαγές στα παιδιά και στις οικογένειές τους (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Αντίθετα, στην Ελλάδα οι πρωτοβουλίες και οι προσπάθειες που γίνονται στο συγκεκριμένο τομέα είναι πολύ περιορισμένες. Παρόλα αυτά, κάθε εκπαιδευτικός και κάθε σχολείο μπορούν να λειτουργήσουν σε συνεργασία με τους γονείς και την κοινότητα με ευρηματικούς τρόπους και συνήθως αποτελεσματικούς, εφόσον τους παρέχεται ενθάρρυνση, ενημέρωση ή μια στοιχειώδη οικονομική υποστήριξη (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Έτσι, παρόλο που δεν υπάρχει στη χώρα μας ένα συγκροτημένο θεσμικό πλαίσιο πραγματοποιούνται αποσπασματικές πρωτοβουλίες από μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι αξιοποιούν τις γνώσεις και τα επικοινωνιακά τους χαρίσματα, ώστε να συμβάλλουν με τον τρόπο του ο καθένας στην ενδυνάμωση των σχέσεων σχολείου – οικογένειας (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί κατά την επικοινωνία με τους γονείς, πρέπει να παρατηρούν, να ακούνε και να σέβονται κάθε γονέα, έχοντας υπόψη τους ότι είναι πολύ καλύτερο να ενεργοποιήσουν τις ευαισθησίες και τους εκπαιδευτικούς πόρους κάθε ατόμου, και όχι να κατηγορούν, να κρίνουν και να καταδικάζουν τις αποφάσεις τους. Πρόσθετη αξία δίνεται στις σχέσεις με τις διαφορές που υπάρχουν, οι οποίες όχι μόνο γίνονται αποδεκτές αλλά είναι και ενδιαφέρουσες. Οι συνθήκες προκειμένου να οικοδομηθεί μια σχέση εμπιστοσύνης με την οικογένεια μπορούν να δημιουργηθούν μόνο εάν έχουν ενδιαφέρον και περιέργεια να ανακαλύψουν και να διευρύνουν τους ορίζοντες, για παράδειγμα να γνωρίσουν νέους και εναλλακτικούς τρόπους του να είναι γονείς (Gueira & Luciano, 2010).

3.3 Μελλοντικές προοπτικές στις σχέσεις σχολείου – οικογένειας

Οι προαναφερθείσες ασυνέπειες στη συμπεριφορά τόσο των γονιών όσο και των εκπαιδευτικών ίσως να εξηγούν γιατί παρά την καλή θέληση, οι δύο πλευρές δε μπορούν να δημιουργήσουν μια ειλικρινή και αληθινή επικοινωνία ακόμη και όταν οι συνθήκες είναι ευνοϊκές. Φυσικά, οι υποδείξεις των γονέων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε κάθε περίπτωση, οι γονείς ικανοποιούνται από την ουσιαστική επικοινωνία με το σχολείο και αυτό έχει θετικό αντίκτυπο σε πολλές πτυχές της μελλοντικής συνεργασίας. Επίσης, η φιλική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι βασικός παράγοντας που διευκολύνει την ανάπτυξη των υγιών και γόνιμων σχέσεων μεταξύ του σχολείου, των γονέων και των μαθητών (Antonopoulou et al., 2011). Κατά συνέπεια, η ενθάρρυνση του εκπαιδευτικού να δημιουργήσει πραγματικές και ανθρώπινες σχέσεις με τους γονείς και τους μαθητές σε ένα σχολικό περιβάλλον, όπου η τεχνοκρατική γνώση συμβάλλει στο να υπηρετούνται τα ανθρωπιστικά ιδεώδη και οι ηθικές αρχές, φαίνεται να είναι μια βαθύτερη ολιστική λύση του προβλήματος (Antonopoulou et al., 2011).

Στις μέρες μας συζητιέται πολύ η δημιουργία αποτελεσματικών σχολείων και η διασφάλιση ποιότητας στην εκπαίδευση. Μέσω των αποτελεσματικών σχολείων εξασφαλίζεται και αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς καθώς ενημερώνονται για τους στόχους που έχουν τεθεί, τις προσδοκίες που έχουν για τα παιδιά τους και για την πρόοδό τους (Hoover-Dempsey et al, 1987). Η συχνή αυτή επικοινωνία και η ενημέρωσή των γονέων αποτελεί μέλημα όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά κυρίως του διευθυντή του σχολείου. Θα πρέπει να ισχύει η πολιτική ελεύθερης εισόδου στα αποτελεσματικά σχολεία, προκειμένου οι γονείς να έχουν τη δυνατότητα να συνομιλούν με τους εκπαιδευτικούς και το διευθυντή και να βοηθούν και να υποστηρίζουν όπου μπορούν (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Τα προαναφερθέντα πρωτίστως προϋποθέτουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολισμένο στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Ένα σύστημα που θα έχει τη δυνατότητα να αντιμετωπίζει τα πιθανά εμπόδια αυτής της συνεργασίας και θα μπορεί να αναπτύξει στρατηγικές που θα βοηθούν τις συνεκπαιδευτικές και τις συνεργατικές δράσεις των συμμετεχόντων μέσα από έναν επαρκή σχεδιασμό – προγραμματισμό (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Επιπλέον, είναι σημαντικό να γνωρίζει τρόπους ενεργοποίησης και αξιοποίησης των πόρων της ευρύτερης κοινότητας.

Βέβαια, προτεραιότητα ενός τέτοιου σχολικού συστήματος θα είναι η ποιοτική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συνδέουν τη σχέση συνεργασίας σχολείου, οικογένειας καθώς και της ευρύτερης κοινότητας (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009).

Ταυτόχρονα, το σχολείο πρέπει να υποδείξει στους γονείς, μέσω ενός συστήματος επιμόρφωσης, ότι πρέπει να παρέχουν έμπρακτη στήριξη της προσπάθειας των παιδιών τους στο σπίτι και στο σχολείο. Ωστόσο, πρέπει να αναγνωρίζονται και τα δικαιώματα των γονέων και η σπουδαιότητα συμβολής τους μέσα στο σχολείο και να προσπαθεί όλο το προσωπικό οι γονείς να νιώθουν ευπρόσδεκτοι στο σχολείο και να έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τη γνώμη τους πάνω σε εκπαιδευτικά θέματα που αφορούν τα παιδιά τους (Πασιαρδής & Πασιαρδή, 2006).

Σίγουρα είναι πολύ δύσκολο από την πλήρη απουσία να πάμε στην υπερβολική παρουσία των γονέων στα θέματα εκπαίδευσης του παιδιού. Για να επιτευχθεί αυτό πρέπει να ξεκινήσει ένας κριτικός διάλογος μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και άλλων επαγγελματιών σχετικών με την εκπαίδευση, όπως κοινωνιολόγων και ψυχολόγων. Η σύγχρονη τάση φαίνεται να είναι η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, η οποία θα αποτελέσει το μηχανισμό αυτοδιαμόρφωσης και αυτοδιόρθωσης της συμπεριφοράς τους, έχοντας υπόψη τα νέα δεδομένα που προκύπτουν κάθε φορά (Γεωργίου, 2009).

Το βασικό είναι να αντιληφθούν οι γονείς τη σημαντικότητα του ρόλου τους για το σχολείο, να μάθουν να συνεργάζονται με αυτό και να κατανοούν ότι η συμμετοχή τους στη σχολική ζωή αποτελεί τμήμα του ρόλου τους ως γονείς με δικαίωμα απόδοσης λόγου. Βεβαίως, και το σχολείο θα πρέπει να μάθει να εργάζεται με τους γονείς αντιλαμβανόμενο το ρόλο των γονέων στη μορφωτική και εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Τέλος, πρέπει τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί μέχρι ενός σημείου να είναι υπόλογοι ο ένας απέναντι στον άλλο. Διότι, και το σχολείο έχει ανάγκη την προσφορά των γονέων, αλλά και οι γονείς μπορούν να συνεισφέρουν στο έργο του σχολείου (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας είναι να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τη συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας μέσα από την καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της ανατολικής Θεσσαλονίκης.

Στόχος της έρευνας ήταν να εξετάσει τις αντιλήψεις Ελλήνων εκπαιδευτικών ως προς τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Ειδικότερα, τα ερωτήματά που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα, επικεντρώνονται στα εξής σημεία:

1. Πόσο σημαντική θεωρούν την επικοινωνία εκπαιδευτικού-γονέα;
2. Ποιοι πιστεύουν ότι είναι οι στόχοι της επικοινωνίας εκπαιδευτικού-γονέα;
3. Ποιους παράγοντες θεωρούν λιγότερο ή περισσότερο σημαντικούς στην παρεμπόδιση της επικοινωνίας γονέα – εκπαιδευτικού;
4. Ποια προβλήματα συναντούν περισσότερο ή λιγότερο συχνά στην προσπάθεια επικοινωνίας με τους γονείς;
5. Ποιοι παράγοντες περιορίζουν τα κίνητρά τους για επικοινωνία με τους γονείς;
6. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν λιγότερο ή περισσότερο τη συχνότητα των επισκέψεων των γονέων στο σχολείο.
7. Πόσο σημαντική θεωρείτε για τον εκπαιδευτικό τη συνειδητοποίηση των αναγκών των μαθητών του;
8. Ποιες είναι οι πηγές στις οποίες καταφεύγουν προκειμένου να αντλήσουν πληροφορίες σχετικά με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών τους;

9. Πόσο σημαντικές ή μη θεωρούν τις πληροφορίες, που πρέπει να παρέχονται από τον εκπαιδευτικό στο γονέα;

10. Με ποιες προτάσεις θα μπορούσε να βελτιωθεί σημαντικά η επικοινωνία εκπαιδευτικού – γονέων;

4.2. Ερευνητικά Ερωτήματα

Όσον αφορά τώρα το ζητούμενο της παρούσας έρευνάς, αυτό είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επικοινωνία και συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα διατυπώνονται ως εξής:

EE1 Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους γονείς.

EE2 Ποιες δυσκολίες και προβλήματα εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς.

EE3 Ποιοι από τους παρακάτω παράγοντες- μορφωτικό επίπεδο γονέων, κοινωνικό υπόβαθρο γονέων, επάγγελμα γονέων, εθνικότητα γονέων, ηλικία του παιδιού και φύλο παιδιού, επηρεάζουν τη συχνότητα των επισκέψεων των γονέων.

EE4 Με ποιους τρόπους πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι δυνατό να βελτιωθεί η επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς.

4.3. Δείγμα της έρευνας

Σχετικά με τους συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή, πρέπει να σημειωθεί ότι συμμετείχαν εκατόν σαράντα ένας (141) στο σύνολο εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, άνδρες και γυναίκες με κοινό χαρακτηριστικό τους ότι εργάζονται όλοι σε Δημοτικά σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης. Ο πληθυσμός δηλαδή ήταν όλοι, εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας Δημοτικών σχολείων του νομού Θεσσαλονίκης. Στην έρευνα όμως συμμετείχε συγκεκριμένος αριθμός, δηλαδή το δείγμα, το οποίο επιλέχθηκε με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας καθώς κάθε μέλος του

πληθυσμού έχει την ίδια ακριβώς πιθανότητα να επιλεγεί από οποιοδήποτε άλλο μέλος (Ζαφειρόπουλος, 2015· Creswell, 2002).

Πρόθεση του συγκεκριμένου τύπου δειγματοληψίας, είναι το δείγμα που θα επιλεγεί από τον πληθυσμό να είναι αντιπροσωπευτικό, ωστόσο η ίση κατανομή δεν είναι πάντα δυνατή (Creswell, 2002).

Επίσης, πρέπει να αναφερθεί ότι το δείγμα κλήθηκε να απαντήσει στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που του δόθηκε είτε προσωπικά από την ίδια την ερευνήτρια είτε του στάλθηκε ηλεκτρονικά από την ίδια. Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια πως η συμμετοχή τους σε αυτήν ήταν ανώνυμη, άκρως εμπιστευτική και τα αποτελέσματά της θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Κάθε συμμετέχων είχε τη δυνατότητα να μη λάβει μέρος στην έρευνα μη απαντώντας το ερωτηματολόγιο που του δόθηκε.

4.4. Περιορισμοί της έρευνας

Στην έρευνα που πραγματοποιήθηκε υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί, οι οποίοι είναι πιθανό να επηρεάζουν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας: Οι συμμετέχοντες στην έρευνα συνεργάστηκαν εθελοντικά και οικειοθελώς. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην επιστραφούν όλα τα ερωτηματολόγια που διανεμηθήκαν αρχικά. Ένα ποσοστό 25% των ερωτηματολογίων είτε δεν επεστράφησαν είτε η συμπλήρωσή τους ήταν ελλιπής. Μάλιστα, σύμφωνα με την Κομίλη (1989) ένα ποσοστό 15-50% των ερωτηματολογίων δεν επιστρέφεται στον ερευνητή.

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

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

4.5. Το ερωτηματολόγιο

Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων έγινε κατά το χρονικό διάστημα Ιανουαρίου-Φεβρουαρίου 2019. Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε 2 μέρη. Το πρώτο μέρος (Α) περιλαμβάνει τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη υπηρεσία στην τωρινή σχολική μονάδα, έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, σπουδές, σχέση εργασίας και ειδικότητα). Το Δεύτερο μέρος (Β) αναπτύχθηκε με βάση σχετικές έρευνες (Schwarz & Oyserman, 2001, Koutrouba et al., 2009) και εστιάζει στα στοιχεία συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. Περιέχει 12 ερωτήσεις κλειστού τύπου, εφόσον ο ερωτώμενος επιλέγει από τις ήδη διαμορφωμένες απαντήσεις, που είναι σε κλίμακα τύπου Likert. Από αυτές οι περισσότερες ερωτήσεις (1, 2, 6, 7, 8, 9, 10 και 11) αναφέρονται στα συστατικά στοιχεία της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας, όπως απόψεις των εκπαιδευτικών για τη σπουδαιότητα της επικοινωνίας εκπαιδευτικού - γονέα, η ύπαρξη ή όχι στο σχολείο προγράμματος επισκέψεων των γονιών και ο βαθμός ανταπόκρισης των γονιών στις σχολικές συναντήσεις. Επίσης, εξετάζονται τα αίτια στα οποία οφείλεται, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, το ενδιαφέρον ή η αδιαφορία των γονιών για επικοινωνία με το σχολείο, η σπουδαιότητα που έχει για τον εκπαιδευτικό η συνειδητοποίηση των αναγκών των μαθητών του, οι πηγές άντλησης πληροφοριών για τους μαθητές του, η σπουδαιότητα ενημέρωσης των γονιών και η χρησιμότητα της θεσμοθετημένης (ή επίσημης) συνεργασίας των γονέων με το σχολείο. Οι ερωτήσεις 3, 4 και 5 αναφέρονται στις δυσκολίες της επικοινωνίας και συγκεκριμένα στα εμπόδια και προβλήματα που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια επικοινωνίας με τους γονείς, καθώς και οι παράγοντες που περιορίζουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επικοινωνία με τους γονείς.

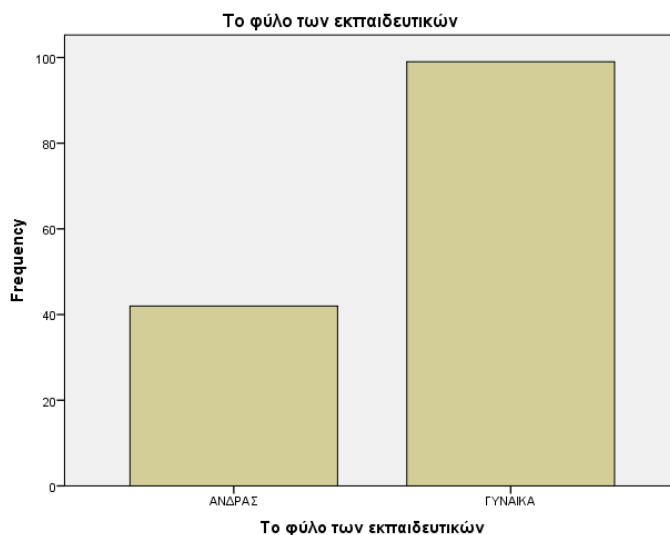
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ - ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Δημογραφικά στοιχεία

Όσον αφορά την ανάλυση των δεδομένων, αυτή έδειξε ότι πλήρη δεδομένα για τους σκοπούς της μελέτης συγκεντρώθηκαν από 141 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προερχόμενους από όλη την κλίμακα των κατηγοριών Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης. Το 29,8% των συμμετεχόντων ήταν άντρες ($n= 42$) και το 70,2% γυναίκες ($n= 99$).

Το φύλο των εκπαιδευτικών

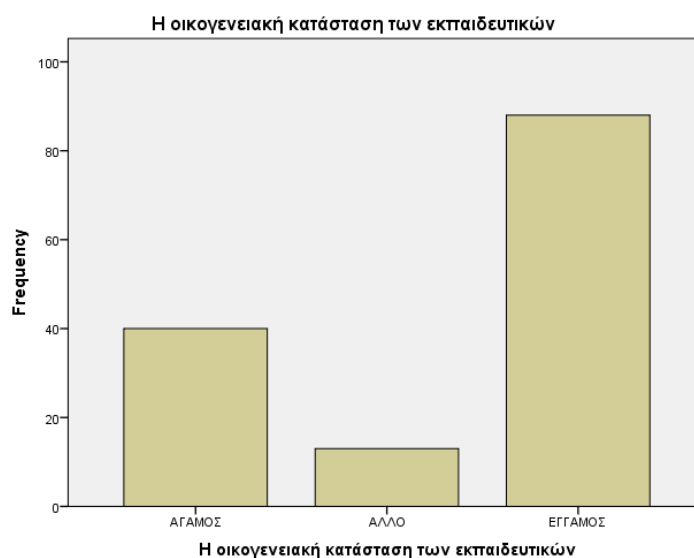
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΝΔΡΑΣ	42	29,8	29,8	29,8
	ΓΥΝΑΙΚΑ	99	70,2	70,2	100,0
	Total	141	100,0	100,0	



Όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων, η πλειοψηφία και συγκεκριμένα το 62,4% (n= 88) είναι έγγαμοι. Ακολουθεί το 28,4% (n= 40), οι οποίοι είναι άγαμοι και το υπόλοιπο 9,2% (n= 13) δήλωσε «Άλλο».

Η οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

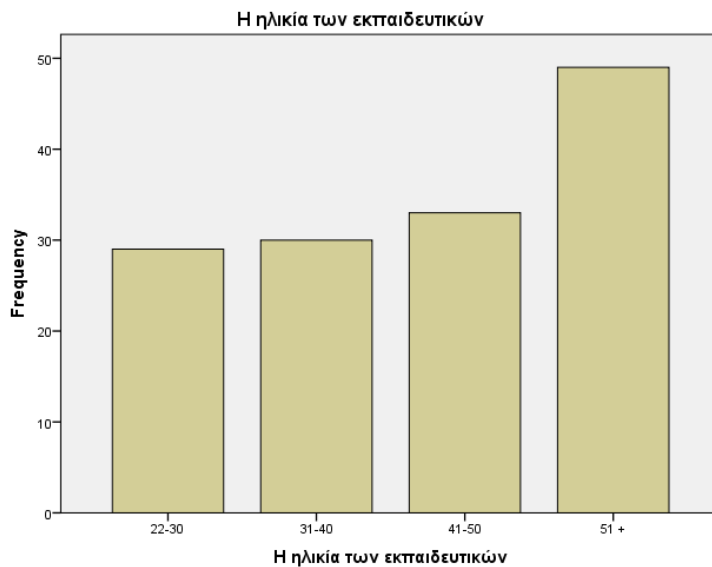
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΓΑΜΟΣ	40	28,4	28,4	28,4
	ΑΛΛΟ	13	9,2	9,2	37,6
	ΕΓΓΑΜΟΣ	88	62,4	62,4	100,0
	Total	141	100,0	100,0	



Σχετικά με την ηλικία των συμμετεχόντων, το μεγαλύτερο ποσοστό και συγκεκριμένα το 34,8% (n= 49) είναι ηλικίας 51 ετών και άνω, το 23,4% (n= 33) είναι ηλικίας 41 έως 50 χρονών, το 21,3% (n= 30) είναι ηλικίας 31 έως 40 χρονών και το 20,6% (n= 29) είναι ηλικίας 22 έως 30 χρονών.

Η ηλικία των εκπαιδευτικών

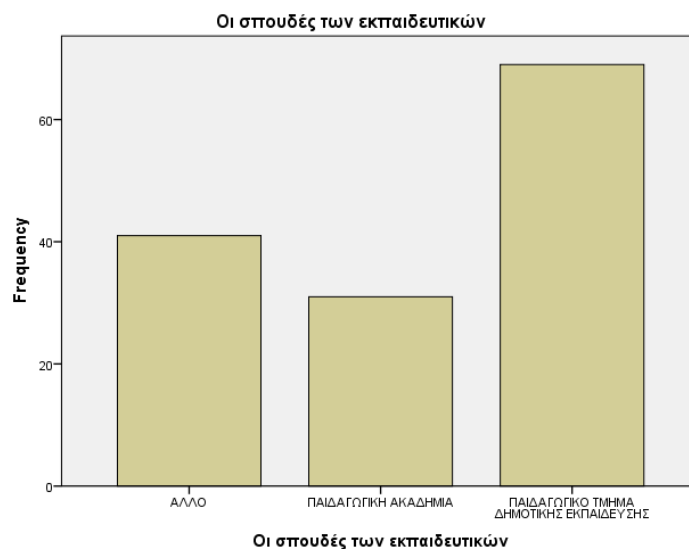
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	22-30	29	20,6	20,6	20,6
	31-40	30	21,3	21,3	41,8
	41-50	33	23,4	23,4	65,2
	51 +	49	34,8	34,8	100,0
	Total	141	100,0	100,0	



Σχετικά με τις σπουδές των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε ότι οι περισσότεροι είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, με ποσοστό 48,9% (n= 69), στη συνέχεια βρίσκονται εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων με ποσοστό 29,1% (n=41) και τέλος με ποσοστό 22% (n= 31) βρίσκονται οι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας

Οι σπουδές των εκπαιδευτικών

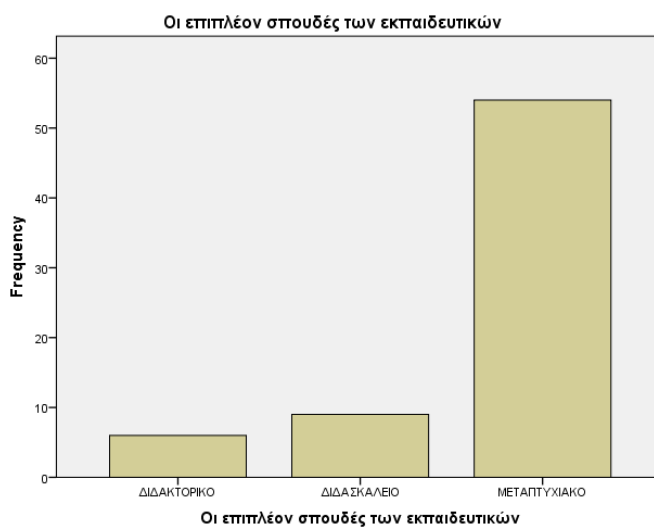
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΑΛΛΟ	41	29,1	29,1	29,1
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΚΑΔΗΜΙΑ	31	22,0	22,0	51,1
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	69	48,9	48,9	100,0
Total	141	100,0	100,0	



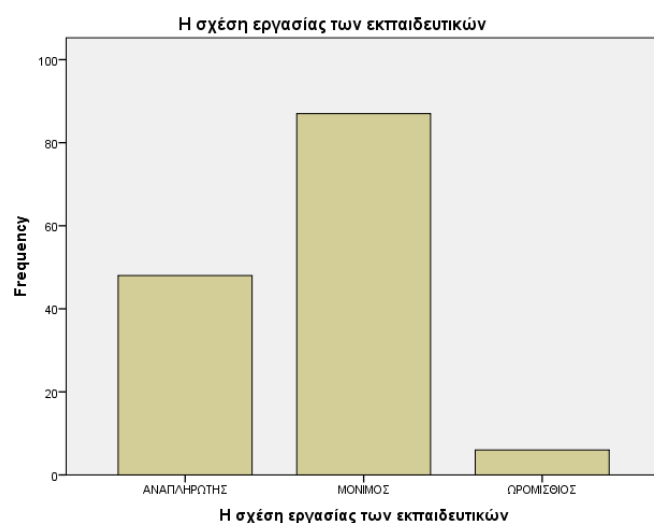
Σε σχέση με τις επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών οι περισσότεροι είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος, συγκεκριμένα 54 άτομα, το οποίο ανέρχεται στο σύνολο του δείγματος σε ποσοστό 38,3%. Διδασκαλείο έχουν παρακολουθήσει 9 άτομα (6,4%) και μόλις 6 άτομα έχουν διδακτορικό, το οποίο σε ποσοστό συνόλου επί του δείγματος ανέρχεται σε 4,3%.

Οι επιπλέον σπουδές των εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΟ	6	4,3	8,7	8,7
	ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ	9	6,4	13,0	21,7
	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ	54	38,3	78,3	100,0
	Total	69	48,9	100,0	
Missing	System	72	51,1		
Total		141	100,0		



Σχετικά με τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση το μέσο των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι 16,3 χρόνια με τυπική απόκλιση 10,4 χρόνια. Τα περισσότερα χρόνια που παρατηρήθηκαν ήταν 35 χρόνια και τα λιγότερα 1. Δηλαδή υπήρξε εύρος 34 χρόνων μέσα στο δείγμα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (επικρατούσα τιμή) έχουν υπηρετήσει 26 χρόνια. Οι μισοί εκπαιδευτικοί (ή το 50% του δείγματος) (διάμεσος) έχουν υπηρετήσει έως 15 χρόνια (και τα άλλα μισά από 15 και πάνω). Το 25% των εκπαιδευτικών έχει υπηρετήσει έως και 6 χρόνια και το 75% των εκπαιδευτικών έχει υπηρετήσει το πολύ έως 26 χρόνια.



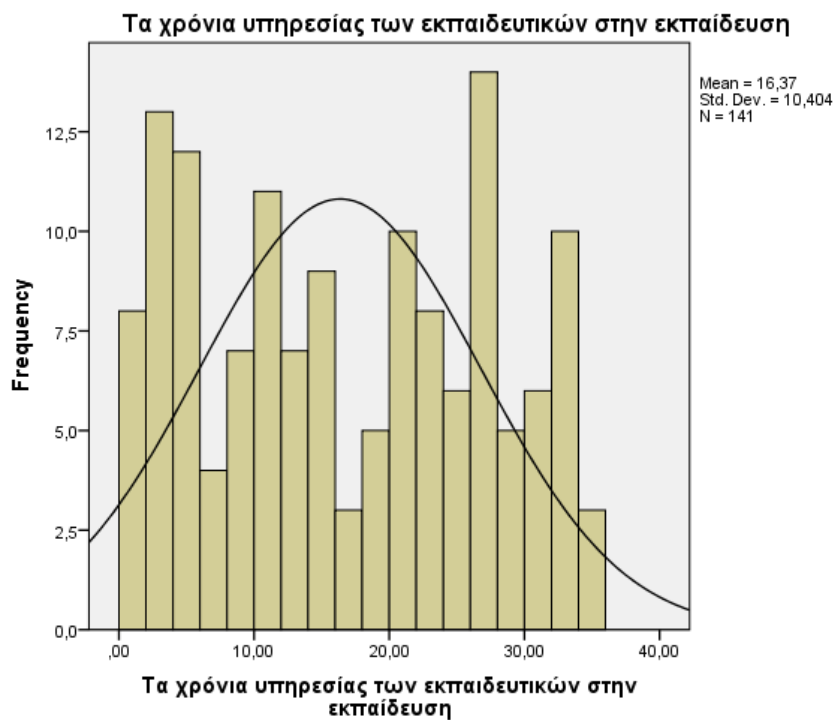
Statistics

Όσον αφορά τη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών, οι περισσότεροι είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί και συγκεκριμένα οι 87 (61,7%), οι 48 είναι αναπληρωτές (34%) και μόλις οι 6 είναι ωρομίσθιοι (4,3%).

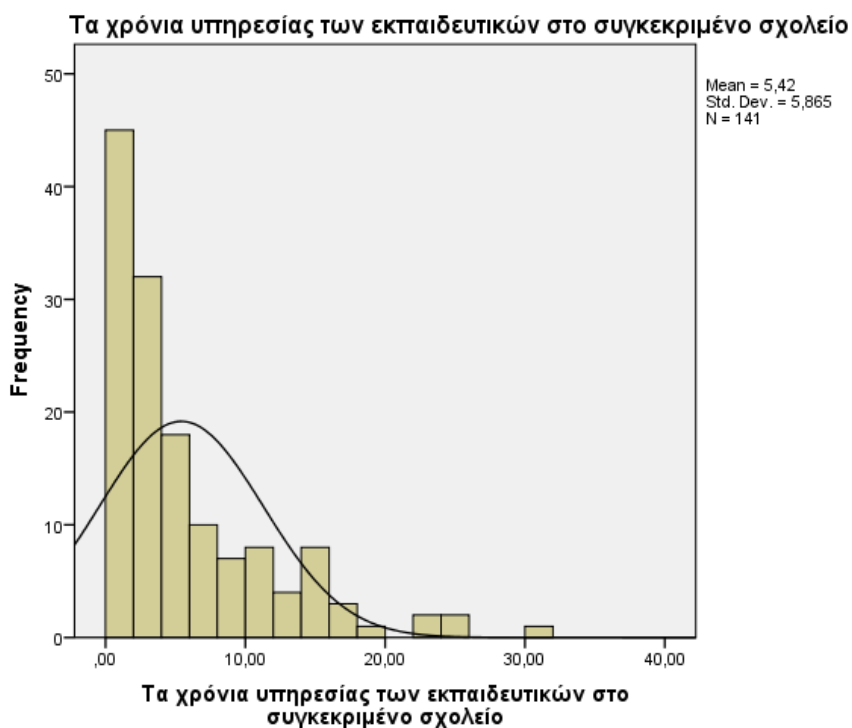
Η σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ	48	34,0	34,0	34,0
	ΜΟΝΙΜΟΣ	87	61,7	61,7	95,7
	ΩΡΟΜΙΣΘΙΟΣ	6	4,3	4,3	100,0
	Total	141	100,0	100,0	

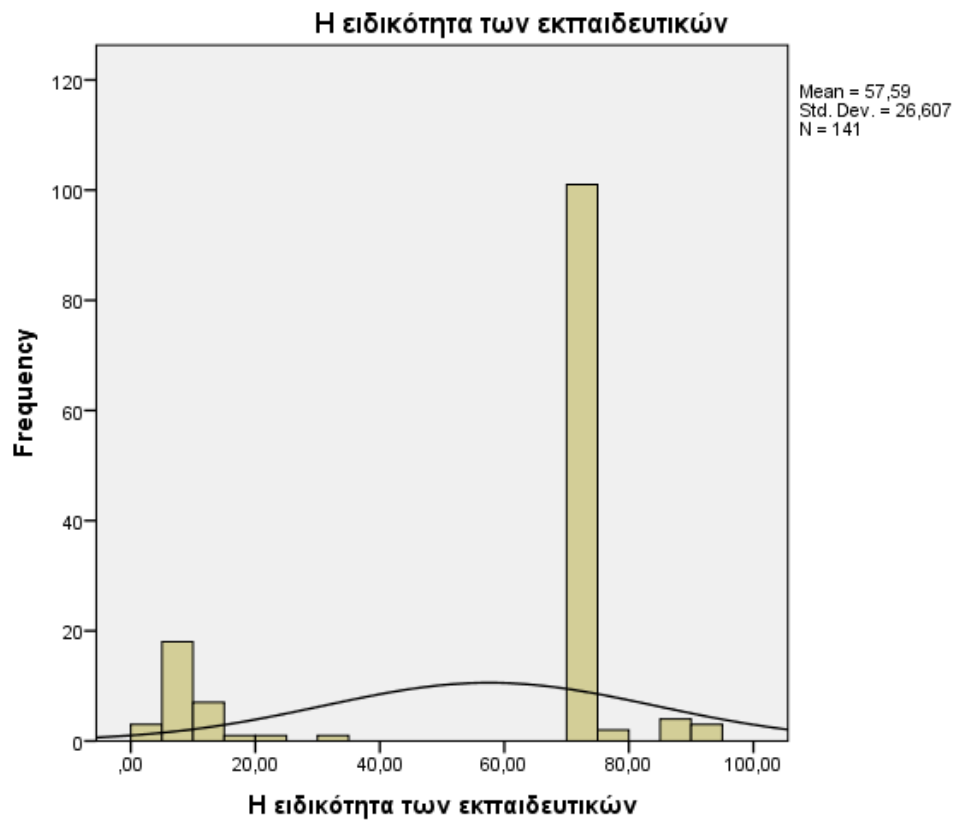
		Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση	Τα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο σχολείο
N	Valid	141	141
	Missing	0	0
Mean		16,3688	5,4184
Median		15,0000	3,0000
Mode		26,00	1,00
Std. Deviation		10,40427	5,86534
Variance		108,249	34,402
Range		34,00	29,00
Minimum		1,00	1,00
Maximum		35,00	30,00
Percentiles	25	6,0000	1,0000
	50	15,0000	3,0000
	75	26,0000	8,0000



Όσον αφορά στα χρόνια υπηρεσίας των εκπαιδευτικών στο συγκεκριμένο σχολείο το μέσο των χρόνων υπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι 5,4 χρόνια με τυπική απόκλιση 5,8 χρόνια. Τα περισσότερα χρόνια που παρατηρήθηκαν ήταν 30 χρόνια και τα λιγότερα 1. Δηλαδή υπήρξε εύρος 29 χρόνων μέσα στο δείγμα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (επικρατούσα τιμή) έχουν υπηρετήσει στο σχολείο που βρίσκονται αυτή τη στιγμή 1 χρόνο. Οι μισοί εκπαιδευτικοί (ή το 50% του δείγματος) (διάμεσος) έχουν υπηρετήσει έως 3 χρόνια (και τα άλλα μισά από 3 και πάνω). Το 25% των εκπαιδευτικών έχει υπηρετήσει έως και 1 χρόνο και το 75% των εκπαιδευτικών έχει υπηρετήσει το πολύ έως 8 χρόνια.



Όσον αφορά την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία είναι δάσκαλοι (ΠΕ70). Στο δείγμα συμπεριλαμβάνονται επίσης εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (ΠΕ71), ξένων γλωσσών, γυμναστικής, μουσικής καθώς και εικαστικών.



Παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας

Η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την συνολική σημαντικότητα της επικοινωνίας εκπαιδευτικού και γονέα φαίνεται στον Πίνακα 1. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα οι 119 εκπαιδευτικούς θεωρούσαν την επικοινωνία αυτή «Πολύ σημαντική» (84,4%), ενώ οι υπόλοιποι 22 τη θεωρούσαν «Αρκετά σημαντική» (15,6%).

Πίνακας 1

Πόσο σημαντική θεωρούν την επικοινωνία εκπαιδευτικού-γονέα

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ	22	15,6	15,6	15,6
ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ	119	84,4	84,4	100,0
Total	141	100,0	100,0	

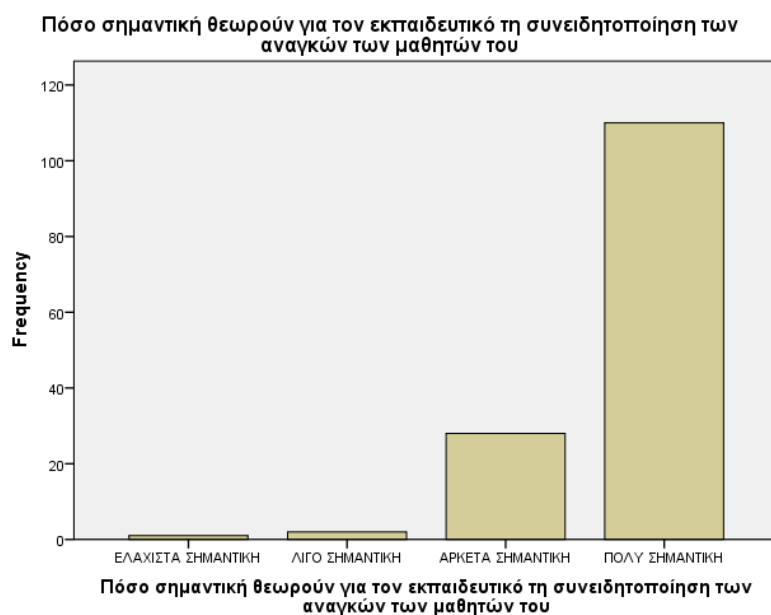


Επιπρόσθετα, η ίδια εικόνα παρουσιάστηκε και στην πεποίθηση των εκπαιδευτικών για τη σημαντικότητα της συνειδητοποίησης των αναγκών των μαθητών τους (Πίνακας 2). Το 78% (n=110) των συμμετεχόντων τη θεωρούσε «πολύ σημαντική», ενώ το 19,9% (n= 28) τη θεωρούσε «Αρκετά σημαντική». Αντίθετα, μόλις το 1,4% (n= 2) τη θεωρούσε «Λίγο σημαντική» και το 0,7% (n= 1) «Ελάχιστα σημαντική».

Πίνακας 2

Πόσο σημαντική θεωρούν για τον εκπαιδευτικό τη συνειδητοποίηση των αναγκών των μαθητών του

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΕΛΑΧΙΣΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ	1	,7	,7	,7
ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ	2	1,4	1,4	2,1
ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ	28	19,9	19,9	22,0
ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΗ	110	78,0	78,0	100,0
Total	141	100,0	100,0	



Ακόμη, είναι αξιοσημείωτο ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία, με ποσοστό 96,5% (n= 136), τα σχολεία διαθέτουν πρόγραμμα επισκέψεων των γονιών.

Υπάρχει στο σχολείο πρόγραμμα επισκέψεων των γονιών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΝΑΙ	136	96,5	96,5	96,5
	ΟΧΙ	5	3,5	3,5	100,0
	Total	141	100,0	100,0	

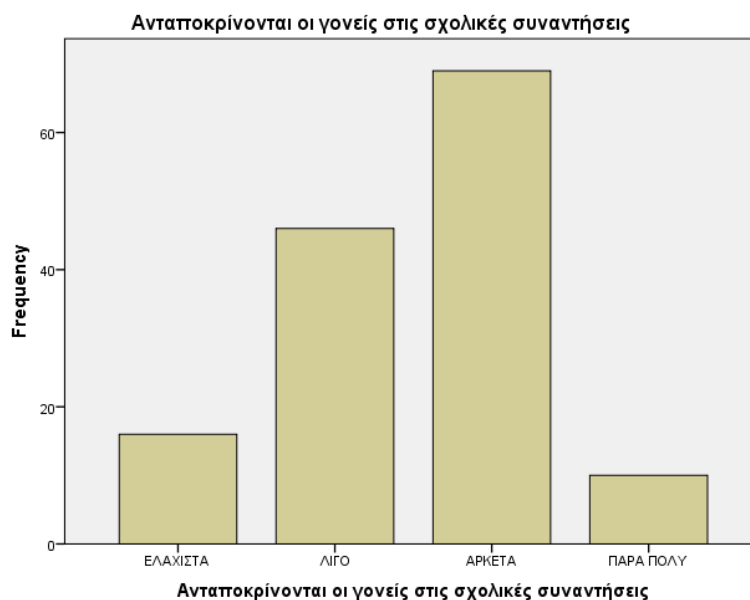


Όσον αφορά στην ανταπόκριση που δείχνουν οι γονείς στις συγκεκριμένες συναντήσεις, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι οι γονείς συμμετέχουν «Αρκετά» με ποσοστό 48,9% (v= 69) και στη συνέχεια με ποσοστό 32,6% (v= 46) απάντησαν «Λίγο». Έπειτα ακολουθεί η απάντηση «Ελάχιστα» με ποσοστό 11,3% (v= 16) και το υπόλοιπο 7,1% (v= 10) απάντησε «Πάρα πολύ».

Πίνακας 4

Ανταποκρίνονται οι γονείς στις σχολικές συναντήσεις

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid ΕΛΑΧΙΣΤΑ	16	11,3	11,3	11,3
ΛΙΓΟ	46	32,6	32,6	44,0
ΑΡΚΕΤΑ	69	48,9	48,9	92,9
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	10	7,1	7,1	100,0
Total	141	100,0	100,0	



Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους στόχους της επικοινωνίας εκπαιδευτικού - γονέα καταγράφονται στον Πίνακα 5. Η ενθάρρυνση της υποστήριξης για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν η πιο δημοφιλής μεταβλητή μιας και το 90,1% (v= 127) των εκπαιδευτικών τη θεωρούσε «πολύ σημαντικό». Αντιθέτως, η πιο συχνά, λιγότερο σημαντική μεταβλητή φάνηκε να είναι η ενημέρωση των γονέων σχετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού με ποσοστό 3,5% (v= 5) να πιστεύει ότι είναι «λίγο σημαντικό». Αξιοσημείωτο ήταν ότι το 84,4% (v= 119) των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών πίστευαν ότι η ανάπτυξη τρόπων με τους οποίους οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά είναι ένας «πολύ σημαντικός» στόχος. Τέλος, όσον αφορά στην ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, το μεγαλύτερο ποσοστό και συγκεκριμένα το 73% (v= 103) πίστευε ότι είναι «πολύ σημαντικό».

Πίνακας 5

Στόχοι επικοινωνίας εκπαιδευτικού - γονέα

	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ		ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ		ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %
Ενημέρωση των γονέων σχετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού	5	3,5%	36	25,5%	100	70,9%
Ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων	2	1,4%	36	25,5%	103	73,0%
Ενθάρρυνση της υποστήριξης για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες	1	0,7%	13	9,2%	127	90,1%
Ανάπτυξη τρόπων με τους οποίους οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά	0	0,0%	22	15,6%	119	84,4%

Σχετικά με τους παράγοντες τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν λιγότερο ή περισσότερο σημαντικούς ως προς την παρεμπόδιση της επικοινωνίας μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού παρουσιάζονται στον Πίνακα 6 οι σχετικές απόψεις των συμμετεχόντων. Το 67,4% (n= 95) των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι μια σειρά από οικογενειακά προβλήματα αποτελεί «πολύ σημαντικό» παράγοντα. Την ίδια δήλωση σημαντικότητας έκαναν οι συμμετέχοντες για τον παράγοντα που περιγράφει η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για σχολικά θέματα (64,5%). Ως προς την ανυπόστατη πεποίθηση των γονιών για την καλή απόδοση των παιδιών τους το μεγαλύτερο ποσοστό (48,2%) δήλωσε ότι αποτελεί «αρκετά σημαντικό» παράγοντα. Επίσης, το εμπόδιο της γλώσσας με γονείς που δε μιλούν ελληνικά καθώς και το ωράριο εργασίας των γονέων θεωρήθηκαν από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς ως «αρκετά σημαντικό» με ποσοστά 48,9% (n= 69) και 43,3% (n=61) αντίστοιχα. Ο πιο δημοφιλής «λίγο σημαντικός» παράγοντας ήταν ο φόβος των γονέων ότι οι εκπαιδευτικοί θα τους κατηγορήσουν αν τα παιδιά δεν τα «πάνε» καλά στο σχολείο (28,4%).

Πίνακας 6

Παράγοντες που εμποδίζουν την επικοινωνία εκπαιδευτικού - γονέα

	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ		ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ		ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %
Η έλλειψη ενδιαφέροντος για σχολικά θέματα	7	5,0%	43	30,5%	91	64,5%
Το εμπόδιο της γλώσσας με γονείς που δε μιλούν ελληνικά	30	21,3%	69	48,9%	42	29,8%
Το ωράριο εργασίας των γονέων	37	26,2%	61	43,3%	43	30,5%
Ο φόβος των γονέων ότι οι εκπαιδευτικοί θα τους κατηγορήσουν αν τα παιδιά δεν τα "πάνε" καλά στο σχολείο	40	28,4%	68	48,2%	33	23,4%
Η ανυπόστατη πεποίθηση των γονιών για την καλή απόδοση των παιδιών	16	11,3%	68	48,2%	57	40,4%
Μια σειρά από οικογενειακά προβλήματα	3	2,1%	43	30,5%	95	67,4%

Όσον αφορά στα προβλήματα τα οποία συναντούν περισσότερο ή λιγότερο συχνά οι εκπαιδευτικοί όταν προσπαθούν να επικοινωνήσουν με τους γονείς. Στον πίνακα 7 βλέπουμε ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και συγκεκριμένα το 65,2% (n= 92) δήλωσαν ότι οι γονείς υπερεκτιμούν τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών τους «Αρκετά συχνά» ενώ κανείς δε δήλωσε «Ποτέ». Επίσης, το 56% (n= 79) των ερωτηθέντων ισχυρίστηκαν ότι οι γονείς συμπεριφέρονται αλαζονικά όταν επικοινωνούν μαζί τους «Αρκετά συχνά». Αξιοσημείωτο είναι ότι στον ισχυρισμό ότι οι γονείς δεν είναι ενήμεροι για τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών, σχεδόν όλοι απάντησαν «Αρκετά συχνά» (48,9%) και «Πολύ συχνά» (40,4%). Ως προς το εάν οι γονείς έχουν την τάση να υποτιμούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού το 47,5% (n= 67) απάντησε «Αρκετά συχνά».

Πίνακας 7

Προβλήματα στην επικοινωνία εκπαιδευτικού - γονέα

	ΠΟΤΕ		ΣΠΑΝΙΑ		ΑΡΚΕΤΑ ΣΥΧΝΑ		ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	
	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %
Οι γονείς υπερεκτιμούν τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών	0	0,0%	16	11,3%	92	65,2%	33	23,4%
Οι γονείς δεν είναι ενήμεροι για τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών	2	1,4%	13	9,2%	69	48,9%	57	40,4%
Οι γονείς έχουν την τάση να υποτιμούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού	6	4,3%	28	19,9%	67	47,5%	40	28,4%
Οι γονείς συμπεριφέρονται αλαζονικά, όταν επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς	5	3,5%	36	25,5%	79	56,0%	21	14,9%

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που περιορίζουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επικοινωνία με τους γονείς. Η έλλειψη χρόνου από πλευράς τόσο των εκπαιδευτικών λόγω του προγράμματος διδασκαλίας, όσο και των γονέων φαίνεται να αποτελεί για τους περισσότερους εκπαιδευτικούς «Αρκετά σημαντικό» παράγοντα που περιορίζει τα κίνητρα τους για επικοινωνία με τους γονείς. Η έλλειψη ενδοσχολικής υποστήριξης για την πλειοψηφία φαίνεται να είναι «Αρκετά σημαντική» με ποσοστό 54,6% (n= 77). Ο λιγότερο σημαντικός παράγοντας για τους εκπαιδευτικούς φαίνεται να είναι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών καθώς το 52,5% (n= 74) δήλωσε ότι είναι «Λίγο σημαντικό». Η έλλειψη χρόνου τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού όσο και από την πλευρά των γονέων θεωρήθηκε «Αρκετά σημαντικός» παράγοντας με ποσοστό 47,5% (n= 67) και 51,8% (n= 73) αντίστοιχα. Η παρέμβαση των γονιών στο παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών δηλώθηκε ως «Αρκετά σημαντικό» από τους περισσότερους, με ποσοστό 44,7% (n= 63). Τέλος, το μικρότερο ποσοστό των εκπαιδευτικών στην επιλογή «Λίγο σημαντικό» και συγκεκριμένα το 13,5% (n= 19) εκπαιδευτικών θεωρούσε απ'ότι φαίνεται σημαντική την έλλειψη ενδιαφέροντος των γονιών για τα προβλήματα του σχολείου.

Πίνακας 8

Παράγοντες που περιορίζουν τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για επικοινωνία με τους γονείς

	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ		ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ		ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %
Η έλλειψη ενδοσχολικής υποστήριξης	38	27,0%	77	54,6%	26	18,4%
Η έλλειψη χρόνου των εκπαιδευτικών λόγω του προγράμματος διδασκαλίας	54	38,3%	67	47,5%	20	14,2%
Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών	74	52,5%	52	36,9%	15	10,6%
Η έλλειψη χρόνου από την πλευρά των γονιών να ανταποκριθούν στις προσκλήσεις του σχολείου	29	20,6%	73	51,8%	39	27,7%
Η παρέμβαση των γονιών στο παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών	29	20,6%	63	44,7%	49	34,8%
Η έλλειψη ενδιαφέροντος των γονιών για τα προβλήματα του σχολείου	19	13,5%	67	47,5%	55	39,0%

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα των επισκέψεων των γονιών στο σχολείο καταγράφονται στον Πίνακα 9. Με υψηλά ποσοστά δήλωσης ως «πολύ σημαντικό» παράγοντα καταγράφηκαν το μορφωτικό επίπεδο των γονιών (24,1%) και το επάγγελμα των γονιών (27,7%). Αντίθετα, υψηλά ποσοστά εμφάνισης δηλώσεων ως «λίγο σημαντικούς» παράγοντες παρουσιάστηκαν στο κοινωνικό υπόβαθρο των γονιών (23,4%), την εθνικότητα (41,1%), την ηλικία (42,6%) και το φύλο (82,3%) των μαθητών.

Πίνακας 9

Παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα των επισκέψεων των γονιών στο σχολείο

	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ		ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ		ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %
Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών	36	25,5%	71	50,4%	34	24,1%
Το κοινωνικό υπόβαθρο των γονιών	33	23,4%	83	58,9%	25	17,7%
Το επάγγελμα των γονιών	39	27,7%	63	44,7%	39	27,7%
Η εθνικότητα των γονιών	58	41,1%	67	47,5%	16	11,3%
Η ηλικία των μαθητών	60	42,6%	56	39,7%	25	17,7%
Το φύλο των μαθητών	116	82,3%	20	14,2%	5	3,5%

Όσον αφορά στις πηγές από τις οποίες αντλούν πληροφορίες οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις ατομικές ανάγκες των μαθητών τους φαίνεται ότι οι γονείς ερωτώνται «Πολύ συχνά» με ποσοστό 46,1% (v= 65) καθώς και οι συνάδελφοι με ποσοστό 35,5% (v= 50). Λιγότερα συχνά φαίνεται να αντλούν οι εκπαιδευτικοί πληροφορίες από τους ίδιους τους μαθητές και από το διευθυντή του σχολείου καθώς έχουν τα μεγαλύτερα ποσοστά στην απάντηση «Ποτέ» με 7,1% (v= 10) και 5,7% (v= 8) αντίστοιχα.

Πίνακας 10

Πηγές άντλησης πληροφοριών για τις ατομικές ανάγκες των μαθητών

	ΠΟΤΕ		ΣΠΑΝΙΑ		ΑΡΚΕΤΑ ΣΥΧΝΑ		ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ	
	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %
Οι γονείς	2	1,4%	14	9,9%	60	42,6%	65	46,1%
Οι μαθητές	10	7,1%	35	24,8%	54	38,3%	42	29,8%
Ο διευθυντής του σχολείου	8	5,7%	43	30,5%	59	41,8%	31	22,0%
Οι συνάδελφοι	0	0,0%	12	8,5%	79	56,0%	50	35,5%

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται οι απόψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τους τρόπους βελτίωσης της επικοινωνίας με τους γονείς. Το 73,8% (n= 104) και το 51,8% (n=73) των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι η παροχή σαφών εξηγήσεων στους γονείς και η δημιουργία ενός άνετου και φιλόξενου περιβάλλοντος, αντίστοιχα, είναι «Πολύ σημαντικοί» τρόποι. Ακολουθούν οι προγραμματισμένες συναντήσεις με τους γονείς στο γραφείο των εκπαιδευτικών με ποσοστό 46,8% (n= 66) Η χρήση ανεπίσημης και καθημερινής γλώσσας (42,6%) και η ανάπτυξη φιλικής και προσωπικής επαφής (41,8%) φάνηκε να είναι οι πιο δημοφιλείς «Λίγο σημαντικοί» τρόποι.

Πίνακας 11

Τρόποι βελτίωσης της επικοινωνίας

	ΛΙΓΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ		ΑΡΚΕΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ		ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ	
	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N %
Προγραμματισμένες συναντήσεις με τους γονείς στο γραφείο των εκπαιδευτικών	12	8,5%	63	44,7%	66	46,8%
Ανάπτυξη φιλικής και προσωπικής επαφής	59	41,8%	48	34,0%	34	24,1%
Δημιουργία ενός άνετου και φιλόξενου περιβάλλοντος	10	7,1%	58	41,1%	73	51,8%
Χρήση ανεπίσημης και καθημερινής γλώσσας	60	42,6%	47	33,3%	34	24,1%
Παροχή σαφών εξηγήσεων στους γονείς	2	1,4%	35	24,8%	104	73,8%

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το πόσο σημαντικές ή μη θεωρούν διαφορετικές πληροφορίες, που πρέπει να παρέχονται από τον εκπαιδευτικό στο γονέα καταγράφονται στον Πίνακα 12.

Με υψηλά ποσοστά δήλωσης ως «πολύ σημαντικές» πληροφορίες καταγράφηκαν η ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο και στο μάθημα (65,2%) και η συμπεριφορά των μαθητών γενικά (63,8%). Ενδιαφέρον παρουσίαζε ότι για τις ίδιες πληροφορίες τα ποσοστά δήλωσής τους από τους εκπαιδευτικούς ως «ασήμαντες» ή «εντελώς ασήμαντες» ήταν σχεδόν μηδενικά (0,7% και 0,7%, αντίστοιχα). Επίσης, ως «Πολύ σημαντικές» χαρακτηρίστηκαν στην πλειοψηφία οι πληροφορίες σχετικά με τις αδυναμίες των παιδιών (51,8%) και οι δυνατότητες των μαθητών (58,9%). Επιπρόσθετα, υψηλά ποσοστά εμφάνισης δηλώσεων «ως ασήμαντες» ή «εντελώς ασήμαντες» πληροφορίες παρουσιάστηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα, τα αδιέξοδα και τις προοπτικές του καθώς και στα γενικότερα προβλήματα του σχολείου με ποσοστά 20,6% (v= 29) και 16,3% (v= 23). Για το επίπεδο επίδοσης των μαθητών και τις προγραμματισμένες σχολικές δραστηριότητες το μεγαλύτερο ποσοστό τις χαρακτήρισε ως «Σημαντικές» με ποσοστά 48,2% (v= 68) και 44% (v= 62) αντίστοιχα.

Πίνακας 12

Πληροφορίες προς τους γονείς

	ΕΝΤΕΛΩΣ ΑΣΗΜΑΝΤΕΣ		ΑΣΗΜΑΝΤΕΣ		ΕΤΣΙ ΚΑΙ ΕΤΣΙ		ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ		ΠΟΛΥ ΣΗΜΑΝΤΙΚΕΣ	
	Count	Row N %	Count	Row N	Count	Row N %	Count	Row N %	Count	Row N
				%						%
Για τις αδυναμίες των παιδιών τους	1	0,7%	1	0,7%	7	5,0%	59	41,8%	73	51,8%
Για την ανάρμοστη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο και στο μάθημα	1	0,7%	0	0,0%	7	5,0%	41	29,1%	92	65,2%
Για τη συμπεριφορά των μαθητών γενικά	1	0,7%	1	0,7%	5	3,5%	44	31,2%	90	63,8%
Για τις δυνατότητες των μαθητών	1	0,7%	0	0,0%	12	8,5%	45	31,9%	83	58,9%
Για το επίπεδο επίδοσης των μαθητών	1	0,7%	1	0,7%	11	7,8%	68	48,2%	60	42,6%
Για το εκπαιδευτικό σύστημα, τα αδιέξοδα και τις προοπτικές του	7	5,0%	29	20,6%	53	37,6%	35	24,8%	17	12,1%
Για τις προγραμματισμένες σχολικές δραστηριότητες	2	1,4%	11	7,8%	41	29,1%	62	44,0%	25	17,7%
Για τα γενικότερα προβλήματα του σχολείου	6	4,3%	23	16,3%	46	32,6%	41	29,1%	25	17,7%

Συζήτηση

Το θέμα της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι ιδιαίτερα σημαντικό και αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνών τα τελευταία χρόνια (Antonopoulou et al., 2001, Christenson, 2004, Epstein, 1995, Georgiou et al., 2002, Hoover – Dempsey et al., 2002, Walker et al., 2005). Γίνεται προσπάθεια και από τους εκπαιδευτικούς και από τους γονείς για να συνειδητοποιήσουν πόσο αναγκαία είναι η μεταξύ τους συνεργασία και επικοινωνία, η οποία τελικά αποβαίνει προς όφελος των μαθητών (Bacete & Rodriguez, 2004, Hogue et al., 2002, Jeynes, 2005).

Στην παρούσα έρευνα το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η επικοινωνία εκπαιδευτικού - γονέα είναι πολύ σημαντική. Μάλιστα ως σημαντικότερο στόχο αυτής της επικοινωνίας θέτουν την ενθάρρυνση και υποστήριξη των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Επιδιώκουν την επικοινωνία με τους γονείς κυρίως όταν εντοπίσουν κάποιο μαθησιακό πρόβλημα του παιδιού. Επίσης, θεωρούν σημαντικό να ενημερώνουν τους γονείς τόσο για θέματα που αφορούν στη συμπεριφορά των μαθητών τόσο στο σχολείο και στο μάθημα όσο και τη συμπεριφορά των μαθητών γενικά.

Μια σχετικά πρόσφατη έρευνα επιβεβαιώνει τα παραπάνω καθώς προκύπτει από αυτή ότι οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τους γονείς για να τους πληροφορίσουν σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς (Seitsinger et al., 2008). Ωστόσο σε άλλες έρευνες η ανταλλαγή πληροφοριών εκπαιδευτικών και γονέων σχετικά με τη μάθηση του παιδιού θεωρείται ως στόχος της επικοινωνίας εκπαιδευτικού – γονέα (Hoover-Dempsey et al., 2002). Το ίδιο ισχύει και από την πλευρά των γονέων, καθώς οι ίδιοι παραδέχονται ότι επισκέπτονται το σχολείο ώστε να ενημερωθούν για τη συμπεριφορά και την επίδοση των παιδιών τους, υπάρχει όμως και ένα αρκετά μικρό ποσοστό των γονιών, οι οποίοι επισκέπτεται το σχολείο για να μάθουν πώς μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους στη μαθησιακή διαδικασία (Δοδοντσάκης, 2001).

Από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική στάση απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, πιστεύουν ότι η συμμετοχή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία είναι σημαντική για την επιτυχία του μαθητή στο σχολείο και βλέπουν τους γονείς ως συνεργάτες τους, με σκοπό την επίτευξη ενός αποτελεσματικού τρόπου διδασκαλίας για τους

μαθητές. Μάλιστα ενδεικτικά αναφέρεται ότι το αποτέλεσμα αυτό, συμφωνεί με τα ευρήματα πολλών άλλων ερευνών. Η Freeman (2011) παραδείγματμος χάρι, σε έρευνα της στην προσχολική εκπαίδευση, παρατήρησε ότι οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο ήθελαν να διατηρήσουν τη συνεργασία, που ήδη είχαν με τους γονείς, αλλά και να τη βελτιώσουν μέσα από διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης, καθώς θεωρούσαν ως σημαντικούς συνεργάτες τους γονείς. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι όλοι οι γονείς, εάν κάποιος τους δείξει τον τρόπο, έχουν τη δυνατότητα να προσφέρουν στα παιδιά τους.

Όσον αφορά όμως στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, έρευνες αποδεικνύουν ότι απουσιάζει η ουσιαστική συνεργασία (Μπρούζος, 1998). Στην Ελλάδα επικρατεί δυσπιστία και καχυποψία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και η επικοινωνία μεταξύ τους είναι επιφανειακή έως ανύπαρκτη (Γκότοβος, 1990, Μπρούζος, 1998, Φρειδερίκου & Φολέρου – Τσερούλη, 1991). Παρότι οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι θέλουν την συμμετοχή των γονέων στο σχολείο, θέλουν να συνεργαστούν μόνο για να αντλήσουν πληροφορίες για τους μαθητές τους (Μπρούζος, 1998).

Έχει αποδειχτεί ότι η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο πραγματοποιείται κατά κύριο λόγο με την παράδοση των ελέγχων των μαθητών, στις εορταστικές εκδηλώσεις καθώς και εκτάκτως στην περίπτωση που προκύψουν προβλήματα συμπεριφοράς και επίδοσης των μαθητών μετά από ειδική πρόσκληση του σχολείου (Παπάζογλου, 1984).

Οι γονείς των μικρότερων σε ηλικία μαθητών, σύμφωνα με τον Γεωργίου (2009), αναμιγνύονται περισσότερο στην εκπαιδευτική διαδικασία από ότι οι γονείς μεγαλύτερων μαθητών. Αυτό πιθανόν οφείλεται στο γεγονός ότι οι γονείς κατανοούν πως το να συμμετούν ενεργά στη ζωή του παιδιού τους κατά τα κρίσιμα, πρώιμα χρόνια μπορεί να επιφέρει μια ουσιαστική διαφορά. Επιπλέον, μπορεί στη συνέχεια να απομακρύνονται, όταν κατανοήσουν ότι πλέον η παρουσία τους δεν είναι τόσο απαραίτητη (Γεωργίου, 2009). Ακόμη, ενδεχομένως οι γονείς να νιώθουν ότι είναι πιο ικανοί να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σχολείο όσο αυτά βρίσκονται σε μικρές ηλικίες, διότι μπορεί και οι ίδιοι αργότερα να μην τα καταφέρνουν με τα μαθήματα των μεγαλύτερων τάξεων (Stevenson & Baker, 1987).

Σε αντίστοιχη έρευνα με γονείς που πραγματοποίησε ο Δοδοντάκης (2001) διαπίστωσε ότι διαφοροποιείται σημαντικά η συχνότητα των επισκέψεων των

γονέων σε σχέση με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, όσο μικρότερη είναι η βαθμίδα τόσο συχνότερη είναι και η επαφή που διατηρούν οι γονείς με το σχολείο. Αυτό πιθανώς να συμβαίνει διότι τα πιο μικρά ηλικιακά παιδιά είναι πιο εξαρτημένα από τους γονείς και παρουσιάζουν πιο πολλά προβλήματα προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον. Στις μεγαλύτερες βαθμίδες φαίνεται ότι οι γονείς επισκέπτονται το σχολείο για να πάρουν τους ελέγχους, να δικαιολογήσουν απουσίες και να ενημερωθούν για θέματα συμπεριφοράς των παιδιών τους.

Στην συγκεκριμένη έρευνα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η ελλιπής συνεργασία σχολείου – οικογένειας οφείλεται στην αδιαφορία των γονέων. Οι εκπαιδευτικοί αποποιούνται όποιες ευθύνες σχετικά με την έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς, κατηγορώντας τους τελευταίους για αδιαφορία ενασχόλησης με τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εν γένει και συγκεκριμένα με τις σχολικές δραστηριότητες, και την εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού τους. Βέβαια, όπως προαναφέρθηκε, η αδιαφορία αυτή των γονιών, ανεξάρτητα από την ηλικία του παιδιού, ίσως οφείλεται και σε διαφορετικούς λόγους, όπως το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών (Γεωργίου, 2009) καθώς και σε άλλους πρακτικούς αλλά και ψυχολογικούς λόγους που απορρέουν από αυτό (Finders & Lewis, 1994). Πολλές φορές οι γονείς που δεν ανήκουν σε υψηλή κοινωνικοοικονομική τάξη, εξαιτίας πολιτισμικών διαφορών αλλά και αρνητικών εμπειριών των ίδιων από το σχολείο, αισθάνονται κάποια αμηχανία στο χώρο του σχολείου (Calsyn, 1980).

Φυσικά, η επαφή με το σχολείο είναι δύσκολο να διατηρείται σε υψηλά επίπεδα από όλους τους γονείς, τόσο για πρακτικούς όσο και για ψυχολογικούς λόγους. Οι γονείς που έχουν χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο πιθανώς να μην μπορούν να επισκέπτονται το σχολείο με την ίδια συχνότητα συγκριτικά με τους γονείς με υψηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, καθώς μπορεί να μην έχουν τη δυνατότητα να παίρνουν εύκολα άδεια από την εργασία τους και πιθανόν να έχουν υποχρεώσεις με άλλα παιδιά στο σπίτι (Finders & Lewis, 1994). Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι οι σημαντικότεροι παράγοντες που εμποδίζουν την επικοινωνία εκπαιδευτικών – γονέων, σύμφωνα πάντα με την άποψη των εκπαιδευτικών, είναι μια σειρά από οικογενειακά προβλήματα, τα οποία στις μέρες μας είναι πιθανόν να αφορούν κυρίως τον οικονομικό τομέα ή να ξεκινούν από εκεί και δεύτερον η αδιαφορία των γονέων για σχολικά θέματα.

Πρέπει όμως να αναφερθούμε και σε έρευνες στις οποίες γίνεται αντιληπτό ότι τόσο το σχολείο όσο και οι εκπαιδευτικοί φέρουν ευθύνη για τη μη συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και επομένως για την ελλιπή συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Τα σχολεία λοιπόν, σύμφωνα με έρευνες, δεν έχουν την υποδομή ώστε να προωθήσουν τη συνεργασία και αποκλείουν τη συμμετοχή (Dornbusch & Ritter, 1988, Koonce & Harper, 2005).

Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν προβλήματα που προκύπτουν κατά τη συνεργασία με τους γονείς (Φρειδερίκου & Φολέρου – Τσερούλη, 1991, Μπρούζος, 1998, Πυργιωτάκης, 1992). Γίνεται έτσι αντιληπτό ότι κάποιες φορές είναι δύσκολο για έναν εκπαιδευτικό να αναπτύξει μια θετική σχέση με τους γονείς. Για αυτό το λόγο πολλοί εκπαιδευτικοί είτε αναφέρουν την απροθυμία των γονέων να εμπλακούν, ώστε να αποφύγουν την επαφή με τους γονείς ή νομίζουν ότι δεν είναι αναγκαίο να επικοινωνούν με τους γονείς των μεγαλύτερων παιδιών (Epstein and Dauber, 1991).

Παράλληλα, έρευνες έχουν δείξει ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι να οργανώσουν και να πραγματοποιήσουν την προσέγγιση με τους γονείς (Becker & Epstein, 1982, Epstein & Dauber, 1991, Graue & Brown, 2003, Hoover-Dempsey et al., 2002), ενώ υπάρχουν και αρκετοί, οι οποίοι προτιμούν να μην ενημερώνονται για σοβαρά προβλήματα του παιδιού που προκύπτουν από οικογενειακούς λόγους, όπως είναι το διαζύγιο και η ενδοοικογενειακή βία, διότι αγνοούν πώς να χρησιμοποιήσουν την πληροφορία αυτή και ειδικά πώς να διαχειριστούν μια τέτοια κατάσταση (Χατζηχρήστου, 1999).

Παρόλα αυτά στην έρευνά μας φάνηκε ότι υπάρχουν τρόποι βελτίωσης της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και αυτό είναι κάτι που μπορεί να γεννήσει αισθήματα αισιοδοξίας για το μέλλον. Ένας βασικός τρόπος βελτίωσης της επικοινωνίας εκπαιδευτικών – γονέων φάνηκε ότι είναι η παροχή σαφών εξηγήσεων από τους εκπαιδευτικούς προς τους γονείς. Επίσης σημαντική φάνηκε να θεωρούν και τη δημιουργία ενός άνετου και φιλόξενου περιβάλλοντος για τους γονείς στο σχολείο. Ακόμη, άλλο ένα κίνητρο για να επισκεφτεί ο γονιός το σχολείο αποτελεί το να αισθάνεται άνετα και να νιώθει ότι στο χώρο αυτό θα βρει συνεργάτες στο δύσκολο δρόμο της σωστής κοινωνικοποίησης και μόρφωσης του παιδιού του. Όταν ο γονιός δεν φοβάται μήπως κατηγορηθεί είτε για την κακή επίδοση είτε για την κακή

συμπεριφορά του παιδιού τους, επιδιώκει την ενεργή συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά και ο Γεωργίου (2009) πολλές φορές οι γονείς αισθάνονται παρείσακτοι στο σχολείο. Καθώς, ο εκπαιδευτικός αμύνεται σε οποιαδήποτε έκφραση γνώμης για το αντικείμενο ή τον τρόπο διδασκαλίας (διότι νιώθει ότι απειλείται η επαγγελματική του αρμοδιότητα και η εξειδίκευσή του σε εκπαιδευτικά θέματα) ο γονιός απωθείται νιώθοντας ανεπιθύμητος.

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

Σε πιο πρόσφατες έρευνες αποδείχτηκε ότι όταν οι γονείς αισθάνονται ευπρόσδεκτοι στο σχολείο, είναι πιο πρόθυμοι να συνεργαστούν και να εμπλακούν γενικότερα στη σχολική ζωή (Molland, 2004, Carlisle et al., 2005). Είναι ευθύνη των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν τις απαραίτητες και κατάλληλες συνθήκες ώστε όλοι οι γονείς να ακούγονται, να εκτιμώνται, να νιώθουν ευπρόσδεκτοι και αποδεκτοί ακόμη και με τις ιδιαιτερότητές τους (Gueira & Luciano, 2010). Οι γονείς πρέπει να αντιμετωπίζονται θετικά και η συμμετοχή τους να γίνεται με ευχαρίστηση αποδεκτή τόσο από το σχολείο ως οργανισμό, αλλά και από το προσωπικό του. Ελκυστικά προς τους γονείς θα μπορούσε να λειτουργήσει η δημιουργία κατάλληλων χώρων υποδοχής και αναμονής και μιας ζεστής αίθουσας συναντήσεων των εκπαιδευτικών με τους γονείς (Αθανασούλα – Ρέππα, 2005).

Προτάσεις

Εν κατακλείδι στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν η σπουδαιότητα που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην επικοινωνία και συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους, καθώς και οι δυσκολίες και τα προβλήματα που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί όταν προσπαθούν να επικοινωνήσουν με τους γονείς, οι τρόποι με τους οποίους μπορούν να ξεπεραστούν αυτά τα προβλήματα. Σε κάθε περίπτωση, θα πρέπει να τονιστεί ότι το ζήτημα με το οποίο ασχολήθηκε η παρούσα εργασία χρίζει σίγουρα περαιτέρω διερεύνηση διότι, όπως είναι γνωστό, σε κάθε μορφή επικοινωνίας υπάρχουν πολλοί παράμετροι που την επηρεάζουν.

Το ερευνητικό σχέδιο προέβλεπε τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία του Ν. Θεσσαλονίκης. Μελλοντικοί ερευνητές θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνήσουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία και επικοινωνία με τους γονείς και σε άλλους νομούς της χώρας ή και σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια, ώστε να υπάρχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία με δείγμα που αποτελούνταν αποκλειστικά από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η ανάλυση της έγινε χρησιμοποιώντας την ποσοτική μέθοδο. Πιθανώς μια επόμενη έρευνα θα μπορούσε να γίνει χρησιμοποιώντας συνδυαστική μέθοδο, δηλαδή και ποσοτική και ποιοτική ανάλυση. Πιο συγκεκριμένα, καλό θα ήταν να πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις στους διευθυντές των σχολείων και ταυτόχρονα να διαμοιραστούν ερωτηματολόγια με την ίδια θεματολογία στους εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια να πραγματοποιηθεί συσχέτιση των αποτελεσμάτων. Η μέθοδος αυτή μπορεί να μας δώσει μια πιο σφαιρική άποψη για της πεποιθήσεις εκπαιδευτικών και διευθυντών και να μας οδηγήσει σε πιο ολοκληρωμένα και ασφαλή συμπεράσματα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζε μια έρευνα, η οποία θα συμπεριλάμβανε τις απόψεις όχι μόνο των εκπαιδευτικών, αλλά παράλληλα και των γονέων σχετικά με την επικοινωνία σχολείου – οικογένειας. Από την ταυτόχρονη συμπλήρωση ερωτηματολογίων τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς θα δημιουργούνταν ενδιαφέροντα ερευνητικά αποτελέσματα και το θέμα των σχέσεων τους θα καλυπτόταν σχεδόν στην ολότητά του. Παράλληλα, μια τέτοια έρευνα θα

προσέφερε χρήσιμα και ουσιαστικά συμπεράσματα για τη στάση εκπαιδευτικών και γονέων απέναντι στα παιδιά και θα συντελούσε καθοριστικά στην αποτελεσματική ενασχόληση και των δύο πλευρών με τη μόρφωση των παιδιών και γενικότερα με την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής προτείνεται η εξασφάλιση εθνικών πόρων για την λειτουργία πιλοτικών προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα συνεργασίας σχολείου – οικογένειας αλλά και προγράμματα συμβουλευτικού χαρακτήρα όπου ο εκπαιδευτικός θα έχει κυρίαρχο ρόλο. Επιπλέον καλό θα ήταν να εφαρμοστούν προγράμματα ενδοσχολικής επιμόρφωσης και σεμινάρια με την ταυτόχρονη ενθάρρυνση και διευκόλυνση όλων των εκπαιδευτικών. Στα προγράμματα αυτά είναι καλό να συμπεριληφθούν και οι γονείς παιδιών είτε με ειδικές ανάγκες είτε όχι οι οποίοι θα ενημερώνονται και θα υποστηρίζονται σφαιρικά.

Πηγές – Βιβλιογραφία

Ελληνικές Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αθανασούλα-Ρέπα Α. (1999): «Η Επικοινωνία στον Εκπαιδευτικό Οργανισμό», στον τόμο: Αθανασούλα Ρέπα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β., Χαλκιώτης Δ.: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Β΄, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού, Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αθανασούλα – Ρέπα, Α. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η Παιδαγωγική της Διοίκησης στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Έλλην.

Γεωργίου Σ. (1996): «Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 23, σσ.131-155.

Γεωργίου, Στ. (2009). Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Γκότοβος, Α. Ε. (1990). Η λογική του υπαρκτού σχολείου. Αθήνα: Gutenberg

Δοδοντάκης, Γ. (2001). Κοινή Πορεία στην Εκπαίδευση. Μια άλλη στρατηγική: Συνεργασία Γονέων και Εκπαιδευτικών. Αθήνα: Χρήστος Δάρδανος.

Κομίλη, Α. (1989). Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στην ψυχολογία. Αθήνα: Οδυσσέας

Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2001). Η Πρακτική του Εκπαιδευτικού στην Παιδαγωγική Επικοινωνία: Ο Αυταρχισμός ως Κυρίαρχο Γνώρισμα της Υπαρκτής Σχολικής Πραγματικότητας. Αθήνα: Gutenberg.

Μακράκης, Β. Γ. (2005). Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS. Από τη Θεωρία στην Πράξη. Αθήνα: Gutenberg.

Μπρούζος, Α. (1998). Ο Εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού: Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδ. Λύχνος, 2η έκδοση.

Μυλωνάκου-Κεκέ Η. (2009): Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας- Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές, Αθήνα: Παπαζήση.

Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (2010). Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Παπάζογλου, Μ. (1984). Σχέσεις σχολείου – οικογένειας: Τα δικαιώματα εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών. Αθήνα: Επικαιρότητα

Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Πέτρος Πασιαρδής με τη συνεργασία του Μιχάλη Σωκράτους., Αθήνα.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2006). Αποτελεσματικά Σχολεία. Πραγματικότητα ή Ουτοπία. Αθήνα: Τυπωθήτω, Δάρδανος.

Πυργιωτάκης, Ι. (1992). Οι Έλληνες Δάσκαλοι: Εμπειρική Προσέγγιση των Συνθηκών Εργασίας τους. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σαϊτή, Χρ. Α. & Σαϊτής, Αθ. Χ. (2012). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης, θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση

Σαϊτής, Χ. (2002). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Αθήνα: αυτοέκδοση.

Φρειδερίκου, Α. & Φολέρου – Τσερούλη, Φ. (1991). Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Αθήνα: Ύψιλον Βιβλία.

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

Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές αναφορές

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

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

- Bacete, F.-J. & Rodriguez, O.** (2004) 'Family and Ability Correlates of Academic Grades: Social Status Group Differences', *Psychological Reports* 95(1), 10–12.
- Bakkenes, I., De Brabander, C., & Imants, J.** (1999). Teacher isolation and communication network analysis in primary schools. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 166-202.
- Becker, H. J. & Epstein, J. L.** (1982). Parent involvement: a survey of teacher practices. *The Elementary School Journal*, 83, 85-102.
- Bedmar, V. L. & Palma, V. C.-D.** (2011). The family and pre-school education in the european union: reconciling education and work. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 2271–2277.
- Calsyn, R.** (1980). A community psychologist's view of community education. *Community Education Journal*, October, 10-13.
- Carlisle, E., Stanley, L. & Kemple, K.M.** (2005). Opening doors: understanding school and family influences on family involvement, *Early Childhood Education Journal*, 33(3), 155-162.
- Christenson, S. L. & Cleary, M.** (1990) 'Consultation and the Parent-Educator Partnership: A Perspective'. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 1(3), 219–41.
- Christenson, S. L.** (2004). The family–school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, 33, 83–105.
- Comer, J. P. & Haynes, N. M.** (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *Elementary School Journal*, 91, 271–277.
- Davies D.** (1988): "Benefits and barriers to parent involvement", *Community Education Research Digest*, 2(2), pp. 11-19.
- Davies, D. & Johnson, V.** (1996). Crossing boundaries: An introduction. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 3–7.
- Desimone, L., Finn-Stevenson, M. & Henrich, C.** (2000). Whole school reform in a low-income African American community: the effects of the CoZi model on teachers, parents, and students. *Urban Education*, 35, 269-323.

- DeVito, J.A.** (2006). *Human Communication : the basic course*.10th ed. Pearson Education Inc., New York, 404 pp.
- Dornbusch, S. M. & Ritter, P. L.** (1988) ‘Parents of High School Students: A Neglected Resource’. *Educational Horizons*, 66, 75–77.
- Epstein, J. L.** (1986). Parents’ reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Epstein, J. L.** (1991). Effects on student achievement of teachers’ practices of parent involvement. *Advances in Reading and Language Research*, 5, 261-276.
- Epstein J.L.** (1995): “School—Family—Community Partnerships: Caring for the Children We Share”, *Phi Delta Kappan*, 76 (9), pp. 701—712.
- Epstein, J. L. & Dauber, S. L.** (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91, 289-305.
- Epstein J. L., Sanders M. G., Simon B.S., Salinas K. C., Jansorn N. R., & Van Voorhis F. L.** (2002): *Family, School and Community Partnerships. Your Handbook for Action*, Thousand Oaks CA: Corwin Press, p. 407.
- Fantuzzo, J., Tighe, E. & Perry, M.** (1999). Relationships between family involvement in Head Start and children's interactive peer play. *NHSA Dialog*, 3, 60–67.
- Finders, M. & Lewis, C.** (1994). Why some parents don’t come to school. *Educational Leadership*, 51(8), 50-54.
- Fullan M.** (1982): *The Meaning of Educational Chang*, N.Y: Teachers College Press.
- Garcia, D. C.** (2004). Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices: implications for urban teacher preparation. *Urban Education*, 39, 290-315.
- Georgiou, St.** (1996). Parental involvement in Cyprus. *International Journal of Educational Research*, 25(1), 33-43.
- Georgiou, St. & Tourva, A.** (2007) Parental attributions and parental involvement. *Soc Psychol Educ*, 10, 473–482.

- Georgiou, St., Christou, C., Stavrinides, P. & Panaoura, G.** (2002). Teacher attributions of student failure and teacher behavior toward the failing student. *Psychology in the Schools*, 39(5), 115–136.
- Gökalp, M., Barut, Y. & Mentese, S.** (2010). Pre-school education and the effects of the relations between parents and teachers on pre-school age children (Ordu Centrum). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 203–212.
- Graue, E. & Brown, C. P.** (2003). Preservice teachers' notions of families and schooling. *Teaching and Teacher Education*, 19, 719-735.
- Greenwood, G. E. & Hickman, C. W.** (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *Elementary School Journal*, 91, 279–288.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. & Apostoleris, N. H.** (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 538–548.
- Guerra, M. & Luciano, E.** (2010). Sharing the responsibility of education: The relationship between teachers and parents in 0-6 year-old children services and schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3308–3313.
- Harry, B.** (1992). An ethnographic study of cross-cultural communication with Puerto Rican–American families in the special education system. *American Educational Research Journal*, 29, 471–494.
- Hogue, A., Liddle, H.A., Becker, D. & Johnson-Leckrone, J.** (2002). 'FamilyBased Prevention Counselling for High-Risk Young Adolescents: Immediate Outcomes'. *Journal of Community Psychology*, 30, 1–22.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C. & Brissie, J.S.** (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24, 417–435.
- Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C. & Brissie, J.S.** (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research*, 85, 287–294.

Hoover-Dempsey, K.V., Bassler, O.C. & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal*, 95, 435–450.

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

Hoover-Dempsey K. V. & Sandler H. M. (1997): “Why do parents become involved in their children’s education?”, *Review of Educational Research*, 67, 3-42.

Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Jones, K.P. & Reed, R.P. (2002). Teachers involving parents (TIP): results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 843-867.

Huss-Keeler, R.L. (1997). Teacher perception of ethnic and linguistic minority parental involvement and its relationships to children’s language and literacy learning: A case study. *Teaching and Teacher Education*, 13, 171–172.

Jeynes, W.H. (2005). ‘A Meta-analysis of the Relation of Paternal Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement’, *Urban Education* 40(3), 237–69.

Jordan, C., Orozco, E. & Averett, A. (2001). *Emerging Issues in School, Family and Community Connections*. (Annual synthesis 2001). National Center for Family and Community Connections with Schools, Austin, Texas.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*.

Knapp, M. L., Hall, J. A., & Horgan, T. G. (2013). *Nonverbal communication in human interaction*. Cengage Learning.

Koonce, D. & Harper, W. (2005). ‘Engaging African American Parents in the Schools: A Community-Based Consultation Model’. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 16(1), 55–74.

Koontz, H. (2010). *Essentials of management*. Tata McGraw-Hill Education

- Koutrouba K., Antonopoulou E., Tsitsas G. & Zenakou E.** (2009): «An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education», *School Psychology International* 30 (3), 311-328.
- Krasnow, J.** (1990). Building new parent–teacher partnerships: Teacher research teams stimulate reflection. *Equity and Choice*, 6, 25–30.
- Lightfoot, S. L.** (1981). Toward conflict and resolution: Relationships between families and schools. *Theory into Practice*, 20, 97–103.
- Littlejohn, S. W., & Foss, K. A.** (2010). *Theories of human communication*. Waveland Press.
- MacBeth A.** (1984): *The child between: A report on school – family relations in the countries of the European Community*, 13, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Margaritou, A. & Eftimie, S.** (2011). Teachers for the Knowledge Society. Some issues concerning school-families partnership. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 11, 42–46.
- McBride, B.** (1991). Parent education and support programs for fathers: Outcome effects on paternal involvement. *Early Child Development and Care*, 67, 73-85.
- Moll, L.C.** (1992). Bilingual Classroom Studies and Community Analysis: Some Recent Trends. *Educational Researcher*, 21(2), 20–24.
- Molland, J.** (2004). We're All Welcome Here. *Scholastic Instructor*, 115(1), 22–26.
- Moses, D. & Croll, P.** (1987). Parents as partners or problems? *Disability, Handicap and Society*, 2(1), 75-84.
- Pratt, M.W., Green, D., MacVicar, J. & Bountrogianni, M.** (1992). The mathematical parent: Parental scaffolding, parenting style, and learning outcomes in long-division mathematics homework. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 17–34.
- Schurr, S.L.** (1992). Fine tuning your parent power: Increasing student achievement. *Schools in the Middle*, 2(2), 3-9.

Schwarz, N. & Oyserman, D. (2001). Asking Questions about Behavior: Cognition, Communication and Questionnaire Construction. *American Journal of Evaluation*, 22, 127–160.

Seitsinger, A.M., Felner, R.D., Brand, S. & Burns, A. (2008). A large-scale examination of the nature and efficacy of teachers' practices to engage parents: assessment, parental contact, and student-level impact. *Journal of School Psychology*, 46, 477-505.

Sharpe, P. (1991). Parental involvement in pre-schools: Parents' and teachers' perceptions of their roles. *Early Child Development and Care*, 71, 53-62.

Stevenson, D. & Baker, D. (1987). The Family School Relation and the Child's School Performance, *Child Development*, 58(5), 1348–57.

Taylor, S. (2005). *Communication for Business*. 4th ed.. Pearson Education Inc., New York, 429.

Tomlinson S. (1991): «Home-school partnerships», στον τόμο: Institute for Public Policy Research (επιμ.), *Teachers and parents (Education and training paper No. 7)*, London: IPPR (Institute for Public Policy Research).

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

Williams, D.L. & Chavkin, N.F. (1989). Essential elements of strong parent involvement programs. *Educational Leadership*, 47(2), 18-20.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και έχει σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις σας για την επικοινωνία και συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών.

Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
2. Ηλικία : 22-30 31-40 41-50 51 και άνω
3. Οικογενειακή κατάσταση : Έγγαμος Άγαμος Άλλο
4. Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση
5. Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο
6. Σπουδές : Παιδαγωγική Ακαδημία
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
7. Επιπλέον σπουδές : Διδακταλείο
Μεταπτυχιακό
Διδακτορικό
8. Σχέση εργασίας: Μόνιμος
Αναπληρωτής
Ωρομίσθιος
9. Ειδικότητα: ΠΕ.....

Στοιχεία συνεργασίας Σχολείου – Οικογένειας

1. Πόσο σημαντική θεωρείτε την επικοινωνία εκπαιδευτικού - γονέα;

Ελάχιστα σημαντική Λίγο σημαντική Αρκετά σημαντική Πολύ σημαντική

2. Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι στόχοι της επικοινωνίας εκπαιδευτικού - γονέα; Παρακαλώ κυκλώστε σε κάθε πρόταση την απάντηση (1 έως 3) που σας εκφράζει περισσότερο.

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

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

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

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

	Προβλήματα στην επικοινωνία εκπαιδευτικού-γονέα	Ποτέ	Σπάνια	Αρκετά συχνά	Πολύ συχνά
1	Οι γονείς υπερεκτιμούν τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών	1	2	3	4
2	Οι γονείς δεν είναι ενήμεροι για τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών	1	2	3	4
3	Οι γονείς έχουν την τάση να υποτιμούν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού	1	2	3	4
4	Οι γονείς συμπεριφέρονται αλαζονικά, όταν επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4

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

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

6. Στο σχολείο σας υπάρχει πρόγραμμα επισκέψεων των γονιών; Ναι Όχι

7. Ανταποκρίνονται οι γονείς στις σχολικές συναντήσεις; Ελάχιστα Λίγο Αρκετά
Πάρα πολύ

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

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

9. Πόσο σημαντική θεωρείτε για τον εκπαιδευτικό τη συνειδητοποίηση των αναγκών των μαθητών του; Ελάχιστη σημαντική Λίγη σημαντική Αρκετά σημαντική Πολύ σημαντική

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

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

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

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

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

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