



ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

1^ο

ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ



- Περιφερειακή Διεύθυνση Α/θμιας & Β/θμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
- Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης
- Εργαστήριο Ανθρωπιστικών Ερευνών, του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού
- Εργαστήριο Μικροδιδασκαλίας, του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής
- Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών και Εφαρμογών στην Εκπαίδευση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.



Σχέσεις Σχολείου και
και Οικογένειας στη
σύγχρονη εποχή

18 - 19 ΜΑΡΤΙΟΥ

2023|ΚΕ.Δ.Ε.Α.

Κέντρο Διάδοσης Ερευνητικών Αποτελεσμάτων
του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ

ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΕΣ

ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ



Σχολική Επιτροπή
Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης
Δήμου Θεσσαλονίκης



ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ
ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ
ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ISBN: 978-618-84513-5-3

Πρακτικά συνεδρίου

«Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή»

ISBN: 978-618-84513-5-3

Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας
Θεσσαλονίκη 2024

© Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας

Ανάρτηση του τόμου: <https://kmaked.pde.sch.gr/wp-content/uploads/2024/05/praktika-1synedrio-oikogeneia.pdf>

Επιμέλεια κειμένων: Ευάγγελος Κελεσίδης – Χρυσή Πρασά

Έτος έκδοσης: 2024

ISBN: 978-618-84513-5-3

Την ευθύνη των κειμένων και των πνευματικών δικαιωμάτων των εικόνων και των κειμένων τα οποία χρησιμοποιήθηκαν φέρουν οι συγγραφείς. Οι συγγραφείς διατηρούν το δικαίωμα χρήσης των κειμένων τους. Απαγορεύεται η με οποιοδήποτε τρόπο αναπαραγωγή των κειμένων. Επιτρέπεται η χρήση των κειμένων για επιστημονικούς και διδακτικούς λόγους με αναφορά/παραπομπή στην πηγή: Επώνυμο, όνομα συγγραφέα (2024). Τίτλος άρθρου. Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή, Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου 18 & 19 Μαρτίου 2023. Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας

αντί προλόγου....

Η Περιφερειακή Διεύθυνση Π/θμιας και Δ/θμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας σε συνεργασία με την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, το Εργαστήριο Ανθρωπιστικών Ερευνών του Τμήματος Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, το Εργαστήριο Μικροδιδασκαλίας του Τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής και το Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών και Εφαρμογών στην Εκπαίδευση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. διοργάνωσαν Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο με θέμα **«Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή»**, στη **Θεσσαλονίκη, στις 18 και 19 Μαρτίου 2023**.

Σκοπός του Συνεδρίου ήταν να προωθήσει τον διάλογο σχετικά με τις παιδαγωγικές, κοινωνικές και νομικές πτυχές της σχέσης του σχολείου με την οικογένεια των μαθητριών/ών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το συνέδριο παρείχε μια διεπιστημονική ευκαιρία σε ακαδημαϊκούς επιστήμονες, ερευνητές, εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες της εκπαίδευσης, γονείς και υπεύθυνους χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής μέσα από διαφορετικές οπτικές και πολλαπλές εμπειρίες να παρουσιάσουν τις εργασίες τους, να συμμετάσχουν σε γόνιμο επιστημονικό διάλογο και να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους σε βιωματικά εργαστήρια.

Στο πλαίσιο του Συνεδρίου παρουσιάστηκαν κεντρικές ομιλίες, προφορικές εισηγήσεις (ερευνητικές μελέτες και διδακτικές εφαρμογές), αναρτημένες ανακοινώσεις, στρογγυλές τράπεζες και βιωματικά εργαστήρια.

Συντονιστική και Οργανωτική Επιτροπή

Μπαχαράκης Θωμάς, Αναπληρωτής Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

Κελεσίδης Ευάγγελος, Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Μπίκος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Διευθυντής του Εργαστηρίου Μικροδιδασκαλίας, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του ΑΠΘ

Μπίμπου-Νάκου Ιωάννα, Καθηγήτρια, Τομέας Κοινωνικών και Πολιτισμικών Σπουδών, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΑΠΘ

Τσορμπατζούδης Χαράλαμπος, Καθηγητής, Διευθυντής του Εργαστηρίου Ανθρωπιστικών Ερευνών και Αθλητικής Ψυχολογίας, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού Α.Π.Θ.

Πρασά Χρυσή, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

Επιστημονική Επιτροπή

Μπαχαράκης Θωμάς, Αναπληρωτής Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας

Κελεσίδης Ευάγγελος, Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Μπίκος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, Διευθυντής του Εργαστηρίου Μικροδιδασκαλίας, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του ΑΠΘ

Μπίμπου-Νάκου Ιωάννα, Καθηγήτρια, Τομέας Κοινωνικών και Πολιτισμικών Σπουδών, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ΑΠΘ

Τσορμπατζούδης Χαράλαμπος, Καθηγητής, Διευθυντής του Εργαστηρίου Ανθρωπιστικών Ερευνών και Αθλητικής Ψυχολογίας, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού Α.Π.Θ.

Επιστημονική Επιτροπή Κριτών

Αμανατίδης Νικόλαος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης (ΠΕ70)

Αρβανιτίδου Βιργινία, Διευθύντρια 5ου Δημοτικού Σχολείου Αμπελοκήπων

Γούτας Θεόδωρος, Δρ. Επιστημών Αγωγής και Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.

Ευκαρπίδης Πολυχρόνης, Σύμβουλος Ειδικής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης

Ζησοπούλου Ελένη, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Προσχολικής Αγωγής

Ζιωντάκη Ζωή, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διδάσκουσα Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

Κατσαρού Δήμητρα, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΠΑΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Κέκια Μέλλω (Αιμιλία), Σύμβουλος Εκπαίδευσης (ΠΕ70)

Κλιάπης Πέτρος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης (ΠΕ70)

Κούκου Μήνα, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Κουρσαράκος Δημήτριος, Σύμβουλος Ειδικής και Ενταξιακής Εκπαίδευσης

Λενακάκης Αντώνιος, Αναπληρωτής καθηγητής Παιδαγωγικής Σχολής ΑΠΘ

Λυτσιούση Στυλιανή, Εκπαιδευτικός ΠΕ60

Μανούσου Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Μαρκαντώνης Χρήστος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης (ΠΕ70)
Μαστροθανάσης Κωνσταντίνος, Προϊστάμενος ΚΕΠΕΑ Θήβας-Βοιωτίας
Μπότσιου Μαρία, Καθηγήτρια, Σύμβουλος στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Ουδατζής Νικόλαος, Εκπαιδευτικός ΠΕ60
Παντέρη Μαρία, Ψυχολόγος/ΕΝΕΕΓΥΛ
Παπαγεωργίου Αικατερίνη, Σύμβουλος Εκπαίδευσης (ΠΕ70)
Παπακώστα Κωνσταντίνα, Σύμβουλος Εκπαίδευσης (ΠΕ02)
Παρασκευάς Απόστολος, Σύμβουλος Εκπαίδευσης (ΠΕ70)
Σαμαρά Σωτηρία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης (ΠΕ70)
Στυλιανού Πασχαλίνα, Σύμβουλος Εκπαίδευσης (ΠΕ70)
Τοκμακίδου Ελπίς, Σύμβουλος Εκπαίδευσης (ΠΕ70)
Τρικκαλιώτης Ιωάννης, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου (ΠΕ70),
Φράγκος Σταύρος, Προϊστάμενος ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ. Ροδόπης
Χατζηγεωργιάδου Σοφία, Σύμβουλος Εκπαίδευσης Προσχολικής Αγωγής

Γραμματειακή και οργανωτική υποστήριξη

Γαϊτάνου Σμαράγδα, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Ελληνίδου Στέλλα, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
Θέμελη Γεωργία, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
Καρόλου Εύα, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
Κουγιουμτζόγλου Μαρία, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
Μουσικού Κατερίνα, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Μπουρίδου Θάλεια, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
Πουλής Τάσος, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Σιμορέλη Δήμητρα, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Σπουτοπούλου Ντορέτα, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
Χωματίδου Σοφία, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Τεχνική υποστήριξη

Ηλιάδης Κώστας, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
Μαλακούδης Γεώργιος, Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας
Μπαζιάκος Γεώργιος, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Ταουκτής Βασίλειος, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης

Περιεχόμενα

αντί προλόγου	1
Οργανωτική και Επιστημονική Επιτροπή	2
Εισηγήσεις	
Ιωάννα Αϊβατζίδου - Δημήτρης Βρόικος Αντιλήψεις των προϊσταμένων νηπιαγωγείων για τον ηγετικό τους ρόλο στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων.....	9
Ανθή Βαχτσεβάνου - Ευαγγελία Μανούσου Η γονεϊκή εμπλοκή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση.....	19
Όλγα Βλάχου - Κωνσταντίνος Γεωργόπουλος - Αικατερίνη Σγούρου - Ιωάννης Αντωνίου Μηχανισμοί ενδυνάμωσης του δεσμού οικογένειας μαθητών/τριών Ρομά με το σχολείο.....	28
Γεώργιος Βοζαΐτης Η επικοινωνία των γονέων με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας: θέσεις και αντιπαραθέσεις	42
Μαρία Γκίνογλου Συνεργασία Σχολείου Οικογένειας για μια Αποτελεσματική Συνεκπαίδευση	54
Θεόδωρος Γούτας Βιβλιογραφική επισκόπηση για τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας	75
Ελευθερία Γουτσίκια - Βαλεντίνη-Ραφαηλία Μυρτζανή Η σημασία της συνεργασίας με την οικογένεια στην ανίχνευση, διαχείριση και ομαλή προσαρμογή μαθητών με ΔΑΦ στο δημοτικό σχολείο – Η περίπτωση του Α.87	
Γαλήνη Δεμιρτζόγλου Η αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής Ρομά μαθητών/τριων μέσω της συστηματικής συνεργασίας με τους γονείς.	93
Γαλήνη Δεμιρτζόγλου - Γεώργιος Καλφόπουλος Η συνεργασία με τους γονείς ως μέσο για την ένταξη προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο	104
Πολυχρόνιος Ευκαρπίδης - Ειρήνη Κελεσίδου - Ευάγγελος Κελεσίδης Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για την επικοινωνία και τη συνεργασία τους στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αν. Θεσσαλονίκης	115
Ελένη Καραγιάννη - Γεωργία Καπαρέλη Δυσκολίες στην επικοινωνία εκπαιδευτικών- γονέων και προτάσεις για την άμβλυνσή τους: Μελέτη Περίπτωσης	128

Διονυσία Καρλατήρα - Παναγιώτα Καραφέρη - Ευαγγελία Ζούνη

Η αναγκαιότητα της αμφίπλευρης παιδαγωγικής καθοδήγησης εκπαιδευτικών και γονέων/κηδεμόνων για την ανάπτυξη ποιοτικών σχέσεων σχολείου-οικογένειας. 145

Γεωργία Καρούντζου - Θεοδώρα Καρούντζου

Ο ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση στερεοτυπικών αντιλήψεων για τον “άλλο”.
.....158

Γεωργία Καρούντζου - Θεοδώρα Καρούντζου

Γονεϊκή εμπλοκή μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία166

Νικολέττα Κατσαβού

Διερεύνηση σχέσεων σχολείου-οικογένειας, κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας173

Παναγιώτα Κατσιούλα - Λεμονιά Μπούτσκου

Η επιρροή των γονέων στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών και μαθητριών190

Συλβάνα Κούρτη - Μαρίνα Μπέση - Ιωάννης Κρομμύδας

Απόψεις διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον αντίκτυπο της πανδημίας στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας201

Αικατερίνη Κουτσιβίτη

Σχέσεις Γονικού Δεσμού, Κοινωνικο-Συναισθηματικής Ανάπτυξης Και Επιθετικότητας Στην Εφηβεία213

Ιωάννης Κρομμύδας - Μαρίνα Μπέση - Συλβάνα Κούρτη

Η επίδραση της πανδημίας στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Η οπτική των γονέων
.....226

Μαρία Μάγκλαρη - Μαρία Πλιώτα

Διερευνώντας τον ρόλο του Συμβούλου Σχολικής Ζωής στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας: Η περίπτωση του 2ου Πρότυπου Γυμνασίου Τρίπολης238

Κωνσταντίνος Μάντζαρης

Οι σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στην Ελλάδα κατά τη δραματική δεκαετία του '40 και η συμβολή των εκπαιδευτικών της εποχής στην προσπάθεια ενδυνάμωσής τους249

Κυριακή Μουσαφείρη - Κυριακή Μιχαλάρου

Σχέδιο Δράσης στο Νηπιαγωγείο : Οι γονείς Μ.Ε.Σ.Α. στο Νηπιαγωγείο - Μάθηση, Εθελοντισμός, Συμμετοχή, Αλληλεπίδραση260

Ασημίνα Μπαρούτα - Σοφία Χατζηγεωργιάδου

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη γονεϊκή εμπλοκή270

Νατάσα Μπελίτσου - Δροσίς Αγγελάρα -Ελευθερία Μήτση	
Καλές πρακτικές που συμβάλλουν στη θετική επικοινωνία και συνεργασία εκπαιδευτικών- γονέων	282
Ανδρέας Μπέσσας - Κωνσταντίνα Γκίκα	
Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αλληλεπίδραση οικογένειας-σχολείου και οι συνέπειες στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση	291
Στέλλα Ντινοπούλου - Σταύρος Καμαρούδης	
Δεξιότητες ενός πετυχημένου Διευθυντή-Ηγέτη: Οι σκέψεις τους προς τους γονείς και τους μαθητές	307
Μαρία Παρασκευά	
Η Συμμετοχή των παιδιών και των εφήβων σε βιωματικές εμπειρίες στην φύση και τα οφέλη για την ψυχική, σωματική και κοινωνική τους υγεία. Συστηματική ανασκόπηση των αποδεικτικών στοιχείων	319
Ευθυμία Πεντέρη - Γεωργία Μπράνη	
Η επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο την περίοδο της πανδημίας και κοινωνικές ανισότητες: Συναισθήματα και επιβαρυντικοί παράγοντες με βάση τις απόψεις νηπιαγωγών και γονέων από χαμηλά κοινωνικά στρώματα .	333
Αικατερίνη Πιτρόπου - Ζωή Παναγιώτου	
Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας σε ένα Υβριδικό (Μικτό) Λύκειο. Η Περίπτωση Του Νεοσύστατου Προτύπου Λυκείου Ιλίου: Προ(Σ)Κλήσεις Και Καλές Πρακτικές.....	347
Ελένη Πλατή	
Χτίζοντας συνεργατικές σχέσεις ανάμεσα σε γονείς και σχολείο με σκοπό την εξάλειψη της ενδοσχολικής βίας. Μια οικοσυστημική προσέγγιση.	372
Δημήτριος Σιδηρόπουλος	
Δέκα εκπαιδευτικές δράσεις του σχολείου για την προαγωγή της εμπλοκής των γονέων στη μάθηση και στη σχολική ζωή των μαθητών, στη βάση της φιλοσοφίας του συστημικού κοινωνικο-οικολογικού μοντέλου του Urie Bronfenbrenner.....	384
Αικατερίνη Σπίτσα	
Στα μονοπάτια της αυλής - Ένα συνεργατικό σχέδιο δράσης παιχνιδοποίησης της αυλής του νηπιαγωγείου.....	394
Παναγιώτα Τρίκου	
Σχέσεις σχολείου και οικογένειας μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο	405
Γεώργιος Φλουρής	
Οι λόγοι που συντελούν στη σχολική αποτυχία των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών	417
Μαρία Χατζηνικόλα	
Το περιεχόμενο της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια εμπειρική έρευνα	427

Αναρτημένες Ανακοινώσεις

Μαρία Βλάχου

Η χρήση σύγχρονων τεχνολογιών στην προσχολική εκπαίδευση στα πλαίσια συνεργασίας οικογένειας-σχολείου. Το παράδειγμα της ανεστραμμένης Τάξης – Μια μελέτη περίπτωσης.....441

Κλεοπάτρα-Μαρία Γκανούδη

«Αξιολόγηση βιβλιογραφικών δεδομένων για τη σχολική μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση»447

Θωμάς Καρύδης

Συνεργασία νηπιαγωγείου - οικογένειας: η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην ανάπτυξη του προγράμματος δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου.....463

Αναστάσης Μαυρομιχάλης - Ανδρέας Μεδίτσκος

Σύγχρονοι Μπαμπάδες: Έτοιμοι για όλα;.....470

Αλίκη Μήκα

"Συγκρούσεις Σχολείου-Οικογένειας: Αίτια, Επιπτώσεις, Αποτελέσματα. Μια Βιβλιογραφική Ανασκόπηση"476

Λαμπρινή Μπασσιούρη - Αικατερίνη Πασαλή

Εγώ κι εσύ μαζί!482

Γεωργία Συνάθη - Χρυσούλα Βαγγελούδη

Καλές πρακτικές συνεργασίας Σχολείου Οικογένειας στην Ειδική Αγωγή: Το παράδειγμα του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Ορεστιάδας488

Βιωματικά Εργαστήρια

Αμαλία Δημητρακοπούλου

Βιωματικό Εργαστήριο «Ευτυχισμένοι μαζί»493

Αρετή Δόνου - Ειρήνη Ναούμη

«Ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Resilience) σε παιδιά σχολικής ηλικίας μέσω της τέχνης».....506

Μαρίνα Κούτρα - Κωνσταντίνα Φιλιππούλου

Εισαγωγικό εργαστήριο: Τεχνικές συναισθηματικής αποφόρτισης για εκπαιδευτικούς (EFT)513

Γιώργος Μπάρμπας -Θεοδώρα Σιδηροπούλου

Εργαστήριο: Εκπαίδευση των μαθητών στην ευθύνη και ικανότητα να επιλύουν τις μεταξύ τους συγκρούσεις.....521

Αντωνία Σέμκου - Αντωνία Παπαευαγγέλου

Βιωματική ενδυνάμωση δεξιοτήτων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στη σχέση παιδιού-γονέα-εκπαιδευτικού: το παράδειγμα εφαρμογής του TiPIS.....527



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ



Αντιλήψεις των προϊσταμένων νηπιαγωγείων για τον ηγετικό τους ρόλο στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων

Ιωάννα Αϊβατζίδου

Νηπιαγωγός – Οικονομολόγος,

Med. Ειδική Αγωγή, Επιστήμες της Αγωγής, Σχεδιασμός, Διοίκηση και Πολιτική του Τουρισμού

Εκπαιδευτικός ΔΠΕ Ανατολικής Θεσσαλονίκης

iaivatzydou@gmail.com

Δημήτρης Βρόικος

Ηλεκτρολόγος Μηχανικός, Μηχανικός Ηλεκτρονικών Υπολογιστών,

Med. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτική Ηγεσία

Εκπαιδευτικός ΔΔΕ Ανατολικής Θεσσαλονίκης

dvroikos@gmail.com

Περίληψη

Οι συγκρούσεις ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό των νηπιαγωγείων και τους γονείς των παιδιών που φοιτούν σε αυτά αποτελεί ένα σύνηθες φαινόμενο. Σημαντικό ρόλο στην επιτυχία ή μη του τρόπου διαχείρισης αυτών των συγκρούσεων παίζουν όχι μόνο τα χαρακτηριστικά των στελεχών που αναλαμβάνουν τη διαχείριση, αλλά και οι τεχνικές ηγεσίας που χρησιμοποιούν. Στην προκειμένη έρευνα με τη χρήση ποιοτικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, επιχειρήθηκε η διερεύνηση των αντιλήψεων των προϊσταμένων των δημόσιων νηπιαγωγείων, για τον ηγετικό τους ρόλο στη διαχείριση των συγκρούσεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το ζήτημα της εμπλοκής των γονέων στο σχολείο και των συγκρούσεων που αναπόφευκτα προκύπτουν από αυτήν, είναι πολύ σημαντικά, αφορούν στο σύνολο των εκπαιδευτικών που κατέχουν θέση ευθύνης, ενώ η σωστή διαχείριση τους συνδέεται άμεσα με το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν. Αναδείχθηκε πως ο όρος ηγεσία δεν είναι σαφής για τους συμμετέχοντες και διαφάνηκε η εφαρμογή δυο χαρακτηριστικών μορφών ηγεσίας, της μετασχηματιστικής και της κατανεμημένης. Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων συσχετίστηκε θετικά με τη χρήση αυτών των μορφών ηγεσίας και διαπιστώθηκε πως συμβάλει σημαντικά στην ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας και τελικά στην εκτέλεση της αποστολής της.

Λέξεις-κλειδιά: Αντιλήψεις, προϊστάμενοι/νες νηπιαγωγείων, στυλ ηγεσίας, συγκρούσεις εκπαιδευτικών-γονέων, προσχολική ηλικία

1. Εισαγωγή

Σε κάθε επαγγελματικό χώρο, όπου εργάζονται και συναλλάσσονται καθημερινά πολλοί άνθρωποι, όπως και σε αυτό της εκπαίδευσης, προκύπτουν συχνά συγκρούσεις μεταξύ των δυναμικά εμπλεκόμενων φορέων, λόγω κυρίως των διαφορετικών προσεγγίσεων των ομάδων σε διάφορα ζητήματα (Παρασκευόπουλος, 2008). Ο χώρος του νηπιαγωγείου αποτελεί ένα δυναμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσονται ασυμφωνίες και ασυμβατότητες απόψεων, αντιλήψεων, αξιών, συναισθημάτων, αναγκών και στόχων ανάμεσα στα άτομα που εμπλέκονται άμεσα ή έμμεσα σε αυτόν, οδηγώντας σε συγκρούσεις (Msilla, 2012). Οι συγκρούσεις όταν συνδέονται με τους γονείς, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου που επιτελείται εντός του σχολικού χώρου γιατί επιδρούν σημαντικά στην ψυχολογική κατάσταση των εκπαιδευτικών, διαμορφώνοντας τελικά και το κλίμα που δημιουργεί το σχολείο με το εξωτερικό του περιβάλλον. Η ικανότητα



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

των διευθυντών για έγκαιρη διάγνωση και αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων, είναι ένα από τα βασικά στοιχεία επιτυχίας τους ως ηγετικών στελεχών (Σαϊτής, 2008). Οι τρόποι με τους οποίους ασκείται η ηγεσία και η διαχείριση των συγκρούσεων είναι παράγοντες που μπορεί να καθορίσουν είτε μόνοι τους είτε σε συνδυασμό την αποτελεσματικότητα του ηγέτη (Zafar, 2011).

Στην παρούσα ερευνητική εργασία γίνεται προσπάθεια διερεύνησης των αντιλήψεων που έχουν τα διευθυντικά στελέχη των σχολικών μονάδων προσχολικής ηλικίας, σχετικά με το στυλ ηγεσίας και τις τεχνικές διαχείρισης που υιοθετούν ως ηγέτες προκειμένου να διαχειριστούν τις συγκρούσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και στους γονείς των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Σχετικά με το θέμα των συγκρούσεων και την ηγεσία υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ερευνών, οι περισσότερες όμως εξ αυτών αφορούν κυρίως στις συγκρούσεις που αναπτύσσονται εντός των σχολικών μονάδων και κυρίως ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Επιπρόσθετα, οι περισσότερες αφορούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και σε ότι αφορά στην πρωτοβάθμια, επικεντρώνονται κυρίως στη δημοτική και όχι στην προσχολική εκπαίδευση. Επίσης και το ζήτημα της ηγεσίας στην προσχολική αγωγή δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς βιβλιογραφικά. Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία έρχεται επομένως να συνεισφέρει ως ένα βαθμό σε αυτό το κενό που αφορά στις συγκρούσεις που αναπτύσσονται μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών στην προσχολική εκπαίδευση.

2. Συγκρούσεις

Οι συγκρούσεις σε όλα τα οργανωσιακά περιβάλλοντα όπως και σε αυτό του σχολείου απορρέουν από διάφορες πηγές-αιτίες. Η γνώση της προέλευσης των συγκρούσεων είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αποτελεσματική διεύθυνση ενός οργανισμού (Παρασκευόπουλος, 2008). Στον σχολικό χώρο οι σημαντικότεροι παράγοντες που μπορεί να ενεργοποιήσουν διενέξεις και προστριβές προέρχονται από: α) προβλήματα στην επικοινωνία Ajai (2017), β) περιορισμένους πόρους (Montana & Charnov, 2002) και γενικά από την οργανωτική δομή του σχολείου (Ιορδανίδης, 2014), γ) διαφορές και αντιθέσεις στόχων (Αθανασούλα-Ρέππα 2008α), οι οποίες μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργία άτυπων ομάδων εντός του οργανισμού με στόχο την επιδίωξη επίτευξης των δικών τους κοινών στόχων (Πετρίδου, 2011), δ) ανθρωπίνους παράγοντες, όπως η διαφορετική προσωπικότητα, οι διαφορετικές αντιλήψεις, αξίες, πεποιθήσεις, επιθυμίες και φιλοδοξίες, η διαφορετική μορφωτική, κοινωνική και οικονομική θέση, η διαφορετική ηλικία και τα διαφορετικά ενδιαφέροντα, τα οποία συντελούν στο να αντιλαμβάνονται τα άτομα κάθε θέμα με έναν δικό τους τρόπο (Παπασταμάτης, 2005· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008α), ε) εισαγωγή καινοτομιών ή αλλαγών, στις οποίες θεωρητικοί αναφέρουν ότι συνήθως οι εκπαιδευτικοί αντιστέκονται (Everard & Morris, 1999), στ) στυλ διοίκησης (Κουτούζης, 1999) και εργασιακό καθεστώς (Ghaffar, 2010).

Οι συγκρούσεις όπως αναφέρεται από την Αθανασούλα-Ρέππα (2008β), είναι ως προς την αξία τους ουδέτερες, δεν είναι ούτε καλές ούτε κακές. Αυτό που έχει σημασία είναι το πώς επιδρούν στην οργάνωση και στη συμπεριφορά των ατόμων, καθώς και ποιος είναι ο αντίκτυπος τους στην απόδοση του οργανισμού, κάτι το οποίο όμως εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται. Οι Larasati & Raharja (2020), θεωρούν πως η διαχείριση των συγκρούσεων στα σχολεία από τους διευθυντές, είναι μια διαδικασία σχεδιασμού στρατηγικών που θα εφαρμόσουν για να τις επιλύσουν και να τις ελέγξουν ώστε να επιφέρουν στο σχολείο θετικά αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα τα οποία τελικά προκύπτουν από μια σύγκρουση, αποκαλύπτουν τη θέση που έχει η επίλυση των συγκρούσεων στην οργανωτική συμπεριφορά ενός οργανισμού και την πολυπλοκότητα που συνδέεται με τη διαχείρισή της (Rahim, 2001). Τα στελέχη της εκπαίδευσης θα πρέπει όχι μόνο να κατανοούν το πλαίσιο εντός του οποίου αναπτύσσονται οι συγκρούσεις αλλά και τις τεχνικές με τις οποίες μπορούν να τις διαχειριστούν (Rahim, 2001).



3. Συγκρούσεις και ηγεσία

Η βιβλιογραφία της ηγεσίας αποκαλύπτει ότι οι θεωρίες ηγεσίας έχουν εξελιχθεί και τροποποιηθεί με την πάροδο του χρόνου και καμία από αυτές δεν είναι εντελώς λάθος. Οι καταστάσεις, τα πλαίσια, ο πολιτισμός, το εργασιακό περιβάλλον, οι νέοι νόμοι και κανονισμοί, η υπερφόρτωση πληροφοριών, η οργανωτική πολυπλοκότητα και οι ψυχοκοινωνικές εξελίξεις μπορούν να επηρεάσουν τη μορφή και το στυλ ηγεσίας, καθιστώντας το ανάλογο με την μεταβαλλόμενη οργανωτική δυναμική (Amabile et al., 2004). Παρά το γεγονός ότι υπάρχουν αρκετές μελέτες που εξετάζουν τις διάφορες μορφές ηγεσίας και πώς αυτές επηρεάζουν ένα ευρύ φάσμα μεταβλητών, όπως την ικανοποίηση, την απόδοση κ.α. (Judge & Piccolo, 2004-Rafferty & Griffin, 2004), υπάρχει ένα κενό όσον αφορά στις μορφές ηγεσίας και στις συγκρούσεις.

Οι Bass και Riggio (2006), τονίζουν ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες μπορούν να παίξουν καθοριστικό ρόλο στη διαχείριση των συγκρούσεων παρακινώντας τους εργαζόμενους που εμπλέκονται σε καταστάσεις σύγκρουσης να βρίσκουν συνεργατικές λύσεις και να μετατρέπουν τη σύγκρουση σε ένα αμοιβαία επιύσιμο πρόβλημα. Επιπλέον μπορούν να μειώσουν τις συγκρούσεις με την ευαισθησία που επιδεικνύουν πάνω στις ανάγκες των υφισταμένων. Αυτός ο εξατομικευμένος προβληματισμός, μπορεί να ενθαρρύνει τους εργαζόμενους να σέβονται και να κατανοούν τη θέση και τις ανάγκες των άλλων και κατά περιόδους να ξεπερνούν αδιάλλακτες στάσεις. Από την άλλη οι Xin και Pelled (2003), προσδιόρισαν μια αρνητική σχέση μεταξύ των συναισθηματικών συγκρούσεων και της συναισθηματικής υποστήριξης και ενθάρρυνσης από τον ηγέτη και διαπίστωσαν πως οι εργαζόμενοι που βίωσαν αυτό το είδος συγκρούσεων, θεωρούν πως με αυτόν τον τρόπο οι ηγέτες, τους εμπνέουν λιγότερη εμπιστοσύνη στην επίτευξη των στόχων τους και ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητά τους σε μικρότερο βαθμό.

Οι Kotlyar και Karakowski (2006), θεωρούν ότι, σε σύγκριση με τους μετασχηματιστικούς ηγέτες, οι συμπεριφορές των συναλλακτικών ηγετών συσχετίζονται με χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικών συγκρούσεων. Ο συναλλακτικός ηγέτης αποσαφηνίζοντας ορισμένους στόχους και επιβραβεύοντας τις καλές επιδόσεις, μπορεί να δημιουργήσει και να διατηρήσει θετικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των υφισταμένων του και ως εκ τούτου να συμβάλλει στη μείωση των συναισθηματικών συγκρούσεων. Και οι Bass και Riggio (2006), θεωρούν ότι οι συναλλακτικοί ηγέτες μπορούν να περιορίζουν τις συγκρούσεις, επειδή επιδιώκουν και επιβραβεύουν τους εύκολους συμβιβασμούς. Αυτή η αναζήτηση για ουδέτερες λύσεις είναι πιο ικανοποιητική και για τα δύο μέρη και συνεπώς μειώνει τις πιθανές συγκρούσεις. Από την άλλη, οι Parent και Gallupe (2001), θεωρούν ότι ένας ηγέτης ο οποίος υιοθετεί μια συναλλακτική διαχείριση, τείνει τελικά να αυξήσει τις συγκρούσεις μεταξύ των υφισταμένων.

Τέλος στο πλαίσιο της διανεμημένης/κατανεμημένης ηγεσίας, η οποία αναπτύσσεται ως ένα ομαδικό φαινόμενο ισχυρής κοινής ηγετικής πρακτικής, τα αρνητικά αποτελέσματα των συγκρούσεων στις σχέσεις και τη δημιουργικότητα της ομάδας μετριάζονται (Pearce & Conger, 2003), συμβάλλοντας τελικά στην ανάπτυξη ενός κλίματος κοινωνικής υποστήριξης και κοινού οράματος (Hoch, 2013). Όταν το επίπεδο διανεμημένης/κατανεμημένης ηγεσίας αυξάνεται, η αρνητική επίδραση των συγκρούσεων στις σχέσεις μειώνεται, επειδή ενθαρρύνεται η συμμετοχή και η συνεργατική λήψη αποφάσεων (Kuhn & Poole, 2000). Τα μέλη της ομάδας που έχουν διαπροσωπικές συγκρούσεις μπορεί, παρά τις διαφορές τους, να συμπεριφέρονται με κοινό τρόπο και να συντονίζονται αποτελεσματικά (Klein et al., 2011).

4. Μεθοδολογία της έρευνας

Με βάση τις βιβλιογραφικές προσεγγίσεις για την ηγεσία και τις συγκρούσεις προκύπτει υποκειμενικότητα αλλά και μεροληπτική προσέγγιση στον τρόπο αντίληψης του



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ατόμου αναφορικά με τις δυο αυτές έννοιες και για τον λόγο αυτό η ποιοτική μέθοδος υπαγορεύτηκε ως η πιο κατάλληλη για την παρούσα έρευνα. Η έρευνα διήρκησε περίπου τρεισήμισι μήνες και αφορούσε μια ομάδα ανθρώπων που εργάζονταν στα δημόσια ελληνικά νηπιαγωγεία και εμπλέκονταν ή είχαν εμπλακεί στο παρελθόν, με διοικητικό τρόπο ως προϊστάμενοι/νες στη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας προσχολικής αγωγής. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με βάση την τεχνική της δειγματοληψίας ευκολίας. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά δώδεκα εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων που εργάζονταν στη νησιωτική και ηπειρωτική Ελλάδα, σε μικρά και μεγάλα αστικά κέντρα αλλά και σε χωριά. Είχαν διοικητική εμπειρία σε μονοθέσια, διθέσια και τριθέσια νηπιαγωγεία. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί είχαν πολλά χρόνια υπηρεσίας και ασκούσαν διοικητικό έργο ως προϊστάμενοι/νες από 3,5 έως και 24 χρόνια, χωρίς όμως να έχουν ιδιαίτερα αυξημένα τυπικά προσόντα, καθώς και εξειδίκευση σε θέματα διοίκησης.

Ως μέθοδος συλλογής δεδομένων επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία κατέχει εξέχουσα θέση ανάμεσα στις ερευνητικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες, λόγω των πλεονεκτημάτων που προσφέρει, κυρίως γιατί είναι ευέλικτη (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Έτσι με βάση τα τρία ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και τους θεματικούς άξονες αυτών, δημιουργήθηκε το πρωτόκολλο συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις που πάρθηκαν κατά μέσο όρο κυμαίνονταν περίπου στα είκοσι επτά (27) λεπτά. Η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με την αυτολεξεί μεταφορά των λεγομένων των ερωτώμενων σε περίπου εκατό σελίδες γραπτού λόγου. Για την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η θεματική ανάλυση, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα και επικεντρώνεται στον εντοπισμό, την περιγραφή και την ένταξη των δεδομένων σε θεματικούς άξονες νοημάτων που παρατηρούνται ότι εμφανίζονται ή/και επαναλαμβάνονται (Ισαρη & Πουρκός, 2015).

Προκειμένου να ενδυναμώσουμε την έρευνα και να περιορίσουμε τις απειλές στην εγκυρότητα του ερευνητικού σχεδιασμού, ακολουθήσαμε κάποιες συγκεκριμένες στρατηγικές, όπως την εμπλοκή των ερευνητών με το πεδίο, η οποία βοήθησε στην ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης και στη διατήρηση μιας ουδέτερης σχέσης των ερευνητών με τους συμμετέχοντες, ενώ ακολουθήθηκε και η στρατηγική του ελέγχου του υλικού από όσους συμμετέχοντες το επιθυμούσαν (Padgett, 1998, όπ. αναφ. στο Robson, 2010). Επιπλέον, προκειμένου να επιτευχθεί στο μέγιστο δυνατό και η αξιοπιστία των συνεντεύξεων, διεξήχθη μια πιλοτική συνέντευξη, ενώ δόθηκε μεγάλη προσοχή στη διατύπωση των ερωτημάτων.

5. Ερμηνεία ευρημάτων

5.1 Βασικοί τύποι, αίτια και συνέπειες των συγκρούσεων

Οι βασικοί τύποι συγκρούσεων διακρίνονται σε διαπροσωπικές, διομαδικές, ενδοπροσωπικές ή ενδοατομικές και συγκρούσεις ανάμεσα σε άτομα και ομάδες (Rahim, 2001· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008α, 2008β). Από την έρευνά μας διαπιστώσαμε ότι στο πλαίσιο της προσχολικής ηλικίας οι συγκρούσεις είναι κυρίως διαπροσωπικές και αφορούν μεμονωμένους γονείς με μεμονωμένους εκπαιδευτικούς, ενώ κάποιες φορές συναντώνται και συγκρούσεις ανάμεσα σε γονείς παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, οι οποίες μεταφέρονταν σκόπιμα από τους γονείς και στον σχολικό χώρο. Σπάνια συναντώνται διομαδικές συγκρούσεις, για παράδειγμα ανάμεσα στον σύλλογο γονέων και στον σύλλογο διδασκόντων, ενώ ακόμα πιο σπάνιες αλλά υπαρκτές είναι και οι συγκρούσεις ανάμεσα σε άτομα και ομάδες, όπως ο σύλλογος γονέων με τη διεύθυνση ή ομάδες γονέων με τη διεύθυνση. «Το πιο σύνθετες ... είναι κυρίως συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς ...» (7^{ος} ΕΚΠ).

Οι αιτίες που μπορεί να ενεργοποιήσουν διενέξεις και προστριβές στον χώρο του νηπιαγωγείου, αφορούν σε:



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Α) Διαφορές και αντιθέσεις στόχων μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών, οι οποίες προκαλούν συγκρούσεις άλλοτε μικρής διάρκειας και έκτασης και άλλοτε μεγαλύτερης (Σαϊτής, 2002). Οι διαφορές αυτές προέρχονται από τον τρόπο που προσεγγίζονται θέματα τα οποία σχετίζονται με μαθησιακές ιδιαιτερότητες και με προβλήματα συμπεριφοράς και επιθετικότητας ή ξεκινούν από θέματα που προκύπτουν ανάμεσα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς εντός του σχολικού χώρου, τα οποία σύμφωνα με τους γονείς δεν προσεγγίζονται ή δεν αντιμετωπίζονται σωστά. *«δεν είναι δεκτικοί να συζητήσουν δεν αποδέχονται εύκολα αυτό που τους αναφέρεις ως παρατήρηση» (10^{ος} ΕΚΠ).*

Β) Προβλήματα στην επικοινωνία, τα οποία αποτελούν τη σημαντικότερη ή τουλάχιστον μια από τις σημαντικότερες αιτίες συγκρούσεων (Ιορδανίδης, 2014). Οι συγκρούσεις αυτές έχουν σχέση κυρίως με την τήρηση του ωραρίου και την εφαρμογή των κανόνων του σχολείου, τα οποία φαίνεται ότι δεν γίνονται αντιληπτά από τους γονείς. Τα προβλήματα αυτά μπορεί να προέρχονται όχι μόνο λόγω της κακής επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς αλλά και λόγω των αλληπάλληλων αλλαγών και μεταρρυθμίσεων που προωθούνται και εφαρμόζονται από την κεντρική διοίκηση. Επιπρόσθετα, τα προβλήματα στην επικοινωνία σχετίζονται και με την έλλειψη εμπιστοσύνης ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, οδηγώντας συχνά σε παρεξηγήσεις και ασυνεννοησίες. *«...ό,τι σύγκρουση είχα ... είχε να κάνει κυρίως με το ωράριο, δηλαδή με τους κανόνες γενικά του νηπιαγωγείου ...» (7^{ος} ΕΚΠ).*

Γ) Ανθρώπινους παράγοντες. Οι διαφορές που υπάρχουν στο κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό, πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο δρουν και εξελίσσονται τα άτομα αλλά και στην κουλτούρα τους, διαφοροποιούν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν ένα θέμα (Ιορδανίδης, 2014). Το γεγονός αυτό μπορεί να αποτελέσει μια βασική αιτία απαξίωσης του ρόλου των εκπαιδευτικών και του νηπιαγωγείου από τους γονείς με συνέπεια την πρόκληση συγκρούσεων και διενέξεων, οι οποίες είναι δύσκολο να διευθετηθούν γιατί συνήθως είναι αδύνατο να αλλάξουν οι άνθρωποι (Ιορδανίδης, 2005). *«... η έλλειψη σεβασμού που υπάρχει πλέον απέναντι στους εκπαιδευτικούς ... έχει οξύνει πολύ την αντιπαράθεση, οι εκπαιδευτικοί έχουν γίνει στόχος ... δεν υπάρχει σεβασμός προς τον δάσκαλο ...» (11^{ος} ΕΚΠ).*

Δ) Περιορισμένους πόρους και οργανωτική δομή. Η κτηριακή υποδομή και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής προκαλούν πολλά από τα προβλήματα των σχολείων (Σαϊτής, 2002), τα οποία οδηγούν πολλές φορές στην υπερβολική εμπλοκή του συλλόγου γονέων ή μεμονωμένων γονέων στη λειτουργία του σχολείου. Αυτή η εμπλοκή μπορεί να γίνει αιτία συγκρούσεων, κυρίως όταν δεν γίνονται σαφή και ξεκάθαρα τα όρια της. *«Όταν ο γονιός έρχεται στο σχολείο θέλει το καλύτερο για το παιδί του ... αρχίζουν μετά οι παρεμβάσεις ... εκφράζουν παράπονα, εκφράζουν θυμό, κατηγορούν τους εκπαιδευτικούς και δημιουργούνται οι συγκρούσεις ...» (4^{ος} ΕΚΠ)*

Οι συνέπειες των συγκρουσιακών καταστάσεων, αφορούσαν στους εκπαιδευτικούς, στα παιδιά και στους γονείς. Λόγω των συγκρούσεων οι εκπαιδευτικοί σταματούν τη συνεργασία με τους γονείς και οι γονείς δεν ενημερώνονται και δεν συμμετέχουν σε δράσεις του σχολείου, αφού το σχολείο κλείνει τις πόρτες και μειώνει τις δράσεις του, όπως γιορτές, εκδρομές κ.α.. Ταυτόχρονα σταματά και η προσφορά από τους γονείς προς το σχολείο σε πράγματα που μπορεί να βοηθήσουν στη βελτίωσή του. Επιπρόσθετα διαταράσσονται και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τα παιδιά, καθώς τα παιδιά δεν νιώθουν όμορφα στο σχολείο, έχουν άγχος και αίσθημα ανασφάλειας αλλά και μια δύσπιστη ματιά προς τον εκπαιδευτικό, ενώ οι εκπαιδευτικοί υποσυνείδητα και ως ένα βαθμό, μεροληπτούν προς το παιδί. *«... πολλές φορές, οι γονείς προσφέρουν πάρα πολλά πράγματα, όταν όμως παύει η συνεργασία παύει και η προσφορά τους...» (4^{ος} ΕΚΠ).*

Ένα άλλο αρνητικό αποτέλεσμα των συγκρούσεων είναι η πτώση του ηθικού των εκπαιδευτικών ταυτόχρονα με την αύξηση τους εργασιακού στρες. Οι συγκρούσεις επηρεάζουν την ψυχολογία των εκπαιδευτικών προκαλώντας τους ψυχική κούραση, άγχος



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

και διαρκή αγωνία, ταραχή, εκνευρισμό, επιφυλακτικότητα και αποξένωση. Το αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η δημιουργία αυξημένου επιπέδου εργασιακού στρες, το οποίο επηρεάζει τη δημιουργικότητα και την απόδοση των εργαζομένων (Παππά, 2006). Όπως αναφέρει και ο Ιορδανίδης (2014), η σύγκρουση σε μια ομάδα μπορεί να περιορίσει τις δυνάμεις των εμπλεκόμενων μελών, μειώνοντας την ικανοποίηση και τη συνοχή τους και εκτρέποντας την προσοχή και το ενδιαφέρον τους από το βασικό τους έργο. «... μετά από μια σύγκρουση .. το σκέφτομαι ... δεν μπορώ να κοιμηθώ .. σκέφτομαι ... πώς θα τον προσεγγίσω ... για να μην γίνει και κάτι παραπάνω ... υπάρχει μια ψυχική κούραση...» (1^{ος} ΕΚΠ).

Υπάρχουν βέβαια περιπτώσεις όπου μέτριου επιπέδου συγκρούσεις μπορούν να επιδράσουν και θετικά στη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού. Μια σύγκρουση μπορεί να προσφέρει ένα ερέθισμα για προβληματισμό, επαναπροσδιορισμό και μια διαφορετική ματιά στην προσέγγιση των θεμάτων μέσα σε μια διαδικασία αναστοχασμού. Μπορεί να επιφέρει αλληλοκατανόηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς και να βελτιώσει τις σχέσεις όλων. Οι αντιπαραθέσεις μεταξύ των ομάδων βγάζουν στην επιφάνεια περισσότερες προτεινόμενες λύσεις, γεγονός το οποίο λειτουργεί προς όφελος του οργανισμού (Σαϊτής, 2002). «... καμιά φορά αυτές οι συγκρούσεις δίνουν ερέθισμα να γίνει ένας επαναπροσδιορισμός ... γίνονται λάθη και από τη δική μας την πλευρά ...» (9^{ος} ΕΚΠ).

Επίσης, αναφέρθηκε από τους συμμετέχοντες ότι τα τελευταία χρόνια οι συγκρούσεις έχουν γίνει πολύ έντονες, κυρίως λόγω της επίδρασης της οικονομικής κρίσης σε γονείς και εκπαιδευτικούς και ότι ο βαθμός της έντασής τους εξαρτάται από την προσωπικότητα κυρίως των εκπαιδευτικών, αλλά και των γονέων και γενικά από τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν τους γονείς και διαχειρίζονται τις συγκρούσεις. «... οι γονείς είναι παρεμβατικοί αρκετά, άλλα νομίζω ότι αυτό οξύνεται περισσότερο ανάλογα με την προσωπικότητα της νηπιαγωγού ... το πώς θα το διαχειριστεί καθεμία ... οι γονείς ... είναι γενικά πιο ευερέθιστοι από τα προηγούμενα χρόνια» (10^{ος} ΕΚΠ).

5.2. Ηγεσία και θεωρίες ηγεσίας

Μέσα από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες σχετικά με τον προσδιορισμό του όρου ηγεσία, εξέφρασαν μια ποικιλία απόψεων. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τον ηγέτη ως ένα διοικητικό στέλεχος του οποίου ο ρόλος περιορίζεται κυρίως στην επιβολή κανόνων, στον σχεδιασμό, στην οργάνωση και στον συντονισμό καθημερινών λειτουργικών ζητημάτων. Τον δικό τους ρόλο τον αντιλαμβάνονται κυρίως ως διαχειριστικό και διοικητικό και όχι τόσο ως ηγετικό. Η άποψη αυτή θεωρούμε ότι προκύπτει κυρίως λόγω της δομής των νηπιαγωγείων, τα οποία είναι κυρίως μικρού μεγέθους με λίγους εκπαιδευτικούς (μονοθέσια ή ολιγοθέσια και σπάνια πολυθέσια), αλλά και λόγω του περιορισμένου χρόνου που έχουν οι προϊστάμενοι/νες στη διάθεση τους πέρα των διδακτικών υποχρεώσεών τους, για διοικητικό έργο.

Σχετικά με τις μορφές ηγεσίας που εμφανίζονται στο χώρο του νηπιαγωγείου, έτσι όπως αναδείχθηκαν από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων με βάση την αναγκαιότητα διαμεσολάβησής τους ως προϊστάμενοι/νες στην επίλυση συγκρούσεων σε σχέση με τους υφισταμένους εκπαιδευτικούς αναφέρθηκαν τα εξής:

Α) Κάποιοι θεωρούν την αντιμετώπιση των συγκρούσεων ως μια μορφή συντονισμένης δράσης και προϊόν συνεργατικής υπηρεσίας, χωρίς να κρίνουν πως είναι απαραίτητη η συμμετοχή τους, εμφανίζοντας έτσι μια μορφή οριζόντιας (κατανεμημένης) ηγεσίας, όπου μοιράζεται η πρακτική της ηγεσίας μεταξύ των μελών του εκπαιδευτικού οργανισμού. «... πιστεύω πάρα πολύ στο σύλλογο διδασκόντων, εκεί όλοι μαζί χρειάζεται να χειριστούν την κατάσταση και όχι μόνο η προϊσταμένη ...» (7^{ος} ΕΚΠ).

Β) Ταυτόχρονα κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί διακρίναμε πως θεωρούν ότι είναι απαραίτητη η συμμετοχή του/της διευθυντή/τριας κατά τη διαδικασία της διαχείρισης των συγκρούσεων, εκφράζοντας έτσι την πρόθεση τους να θέλουν να υιοθετήσουν ένα μοντέλο



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

μετασχηματιστικής μορφής ηγεσίας, όπου ο ηγέτης ως πρώτο πρόσωπο της σχολικής μονάδας καθοδηγεί και παρακινεί και κατά τη διαδικασία της λήψης αποφάσεων. «... κάθε φορά στη σύγκρουση... ο άλλος για να βρει το δίκιο του θα ψάξει να βρει τον διευθυντή, υπάρχει αυτή η κουλτούρα, οπότε είναι αναγκαίο να υπάρχει από την πλευρά του προϊστάμενου μία πιο ήρεμη αντιμετώπιση των καταστάσεων, να αντιμετωπίζονται τα προβλήματα ψύχραιμα, να υπάρχει συζήτηση με διάλογο» (8^{ος} ΕΚΠ).

5.3. Τακτικές διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και θεωρίες ηγεσίας

Σχετικά με τις τακτικές διαχείρισης των συγκρούσεων που υιοθετούν ως προϊστάμενοι/νες οι συμμετέχοντες, το πιο σημαντικό στοιχείο που προέκυψε αφορά κυρίως στη σωστή και έγκυρη ενημέρωση των γονιών για λειτουργικά ζητήματα αλλά και για τη συνολικότερη λειτουργία του νηπιαγωγείου. Αν και κάποιοι από τους συμμετέχοντες θεωρούν πως είναι θέμα χαρακτήρα και προσωπικότητας το εάν θα εμπλακεί ο γονιός στην εκπαιδευτική διαδικασία και κατά πόσο αυτό θα επηρεάσει θετικά ή αρνητικά τη σχέση του με τους εκπαιδευτικούς, οι περισσότεροι ανέφεραν πως όταν υπάρχει πρόθεση συμμετοχής και εμπλοκής των γονέων στη σχολική ζωή, τότε αυτό βελτιώνει τη συμπεριφορά τους και έτσι μειώνονται τα περιστατικά συγκρούσεων ή ξεπερνιούνται με μεγαλύτερη ευκολία. Η διένεξη ανάμεσά τους θα πρέπει να θεωρείται βλαβερή και ανεπιθύμητη και θα πρέπει να ενισχύονται οι προσπάθειες για τη συνειδητή σύζευξη των δύο πλευρών (Συμέου, 2003). Οι συμμετέχοντες επίσης εξέφρασαν την άποψη ότι οι συγκρούσεις που προκύπτουν με τους γονείς μπορούν να ξεπεραστούν με προσπάθεια εξομάλυνσης και κατευνασμού της κατάστασης χρησιμοποιώντας διπλωματία και ήπιους τόνους. Τέλος αναφέρθηκε πως οι επιμορφώσεις τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολείου και σχέσεων μπορεί να βοηθήσει σημαντικά όχι μόνο στην ορθή διαχείριση των συγκρούσεων αλλά και στην αποφυγή τους.

Μέσα από τις στάσεις που ακολουθούν οι συμμετέχοντες, κατά τη διαδικασία της διαχείρισης των συγκρούσεων, σε σχέση με τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε ότι η διαχείριση των συγκρούσεων αποτελεί ευθύνη κυρίως των εκπαιδευτικών, μέσα από μια μορφή κατανεμημένης ηγεσίας όπου η πρακτική της ηγεσίας είναι μοιρασμένη ανάμεσα σε όλα τα μέλη του οργανισμού. Επιπλέον φάνηκε πως για τους περισσότερους συμμετέχοντες η αντιμετώπιση των συγκρούσεων είναι μια μορφή συντονισμένης δράσης και προϊόν συνεργατικής υπηρεσίας. Παρόμοια εικόνα εμφανίστηκε και σε έρευνα της Boucher (2013), όπου το 91% των διευθυντών υιοθετεί ένα συνεργατικό προφίλ διαχείρισης των συγκρούσεων με τους γονείς. Παράλληλα ήταν εμφανής η πρόθεση των περισσότερων συμμετεχόντων να εφαρμόζουν πρακτικές μετασχηματιστικής ηγεσίας με προσανατολισμό στο άτομο, υποστηρίζοντας, ενθαρρύνοντας, παροτρύνοντας, τους εκπαιδευτικούς να διαχειρίζονται συγκρουσιακές καταστάσεις. Επίσης διακρίναμε και την πρόθεση τους να αποτελέσουν πηγή έμπνευσης για τους άλλους, μέσω της αφοσίωσής τους σε αυτούς, να τους υποκινήσουν και να τους κάνουν να δουν τον κόσμο υπό νέες προοπτικές, ανυψώνοντας τις ανάγκες καθενός μέσω εξατομικευμένης προσέγγισης. Δεν διακρίναμε σε καμία από τις απαντήσεις την εμφάνιση πρακτικών συναλλακτικής ηγεσίας, καθώς οι περισσότεροι ερωτώμενοι ανέφεραν πως στη σωστή κατά τη γνώμη τους διαχείριση των συγκρούσεων, επιβραβεύουν τους εκπαιδευτικούς είτε λεκτικά είτε μη λεκτικά, χωρίς όμως να παρέχουν ανταποδοτικά κίνητρα.

Αναφορικά με τη θετική ή αρνητική επίδραση των συγκρούσεων οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι συγκρούσεις έχουν και αρνητικές αλλά και θετικές επιδράσεις στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Θεωρούν ότι οι συγκρούσεις δεν συντελούν στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου αφού επηρεάζουν κυρίως αρνητικά όλους τους συντελεστές (γονείς, εκπαιδευτικούς, παιδιά). Παράλληλα βέβαια διατυπώθηκε και η άποψη ότι μέσω των συγκρούσεων μπορεί να αναδειχθούν ζητήματα και να βελτιωθεί



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

η επικοινωνία των εμπλεκομένων και τελικά η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Με την εμφάνιση μιας σύγκρουσης μπορεί να εντοπιστεί και η αδυναμία που την προκάλεσε και έτσι δίνεται παράλληλα το ερέθισμα για την οριστική της αντιμετώπιση (Ιορδανίδης, 2014). «... μπορεί να είναι μια παρατήρηση καλοπροαίρετη από έναν γονιό εάν έχει εντοπίσει κάτι ... υπάρχει όμως και η άλλη πλευρά των γονιών, οι οποίοι τα σαρώνουν όλα, δεν καταλαβαίνουν τίποτα, σε προσβάλλουν είναι απόλυτοι» (10^{ος} ΕΚΠ).

6. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Από την έρευνά μας διαπιστώσαμε ότι στο πλαίσιο της προσχολικής ηλικίας οι συγκρούσεις είναι κυρίως διαπροσωπικές (ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς) και σπάνια αφορούν ομάδες (ανάμεσα στον σύλλογο γονέων ή ομάδες γονέων και τον σύλλογο διδασκόντων ή τη διεύθυνση). Οι αιτίες που προκαλούν τις διενέξεις αφορούν θέματα τα οποία σχετίζονται με μαθησιακές ιδιαιτερότητες και προβλήματα συμπεριφοράς και επιθετικότητας των μαθητών, με την τήρηση του ωραρίου και την εφαρμογή των κανόνων του σχολείου (λόγω και των αλληπάλληλων αλλαγών και μεταρρυθμίσεων που προωθούνται και εφαρμόζονται από την κεντρική διοίκηση), με την κτηριακή υποδομή και την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και με την απαξίωση του ρόλου των εκπαιδευτικών και του νηπιαγωγείου από τους γονείς.

Η αναγνώριση του τύπου των συγκρούσεων και η γνώση της προέλευσής τους είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αποτελεσματική διεύθυνση ενός οργανισμού γιατί υποδεικνύει όχι μόνο το αν υπάρχει ανάγκη παρέμβασης, αλλά και το είδος της παρέμβασης που απαιτείται. Είναι σημαντικό τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και η διεύθυνση του σχολείου να κατανοούν τις αιτίες που δημιουργούν τις συγκρούσεις στο σχολικό περιβάλλον γιατί έτσι θα μπορούν να βρουν τρόπους πρόληψης και σωστής αντιμετώπισής τους, ώστε αυτές να μην επηρεάσουν αρνητικά την λειτουργία της σχολικής μονάδας. Με την εμφάνιση μιας σύγκρουσης μπορεί να εντοπιστεί και η αδυναμία που την προκάλεσε δίνοντας παράλληλα και το ερέθισμα για την οριστική της αντιμετώπιση.

Ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που συμβάλει στην πρόληψη τέτοιων συγκρουσιακών καταστάσεων είναι η δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και η ανάπτυξη διαύλων επικοινωνίας με πρακτικές εξωστρέφειας του σχολείου, όπως καθημερινή ενημέρωση, σχολές γονέων, συμμετοχή σε προγράμματα κ.α. Επιπλέον οι συγκρούσεις μπορούν να ξεπεραστούν με προσπάθεια εξομάλυνσης και κατευνασμού της κατάστασης, χρησιμοποιώντας διπλωματία και ήπιους τόνους, καθώς και με επιμορφώσεις τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών σε θέματα σχολείου και σχέσεων. Πολύ σημαντικός είναι ο ρόλος της διεύθυνσης του νηπιαγωγείου όπου μέσω της εφαρμογής πρακτικών κατανεμημένης ηγεσίας, μπορεί να στηρίζει και να κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς με τρόπο ώστε να δημιουργείται ένα κλίμα γόνιμης συνεργασίας όχι μόνο με τους γονείς, αλλά και με την όλη κοινότητα του σχολείου.

7.Τελικές παρατηρήσεις

Οι προσδοκίες μας από την έρευνα ήταν να αναδειχθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής με εμπειρία άσκησης διοικητικών καθηκόντων, για τη σχέση ανάμεσα στη διαχείριση των συγκρούσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των και των γονέων, με τις μορφές ηγεσίας που έχουν αναπτύξει ή εφαρμόσει. Η έρευνα υλοποιήθηκε χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα και η προθυμία όλων όσοι συμμετείχαν σε αυτήν ήταν ιδιαίτερα μεγάλη. Όλοι θεώρησαν ότι το θέμα τους αφορά και ότι απασχολεί σημαντικά ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους κατά τη διάρκεια της καθημερινότητας τους τόσο εντός του εργασιακού τους ωραρίου όσο και εκτός αυτού και ότι η διερεύνηση των αιτιών που τις προκαλούν αλλά και η ορθή διαχείρισή τους συμβάλλει σημαντικά στη βελτίωση της



αποτελεσματικότητας και ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που παρέχεται στον χώρο της προσχολικής αγωγής. Το μέγεθος του δείγματος θεωρήθηκε ικανοποιητικό γιατί οι πληροφορίες που αντλήσαμε κάλυψαν ένα μεγάλο εύρος σχετικά με το θέμα των συγκρούσεων και της ηγεσίας. Τα αποτελέσματα ανταποκρίθηκαν στις προσδοκίες μας, αφού κάλυψαν το μεγαλύτερο μέρος του θέματος. Από τη μελέτη τους διαπιστώσαμε μια θετική σχέση ανάμεσα στην εφαρμογή των πρακτικών ηγεσίας και στην ορθή αντιμετώπιση των συγκρουσιακών καταστάσεων. Η βελτίωση της επικοινωνίας, η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, η παρώθηση και η ενίσχυση των εκπαιδευτικών από τη διεύθυνση, διαπιστώθηκε ότι αποτελούν θετικούς παράγοντες στη διευθέτηση των διενέξεων ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Ajai, E. (2017). Assessment of conflict management strategies in public schools. *International journal of research studies in management*, 6(1), 99- 105.
- Amabile, T., Schatzel, E., Moneta, G., & Kramer, S. (2004). Leader behaviors and the work environment for creativity: Perceived leader support. *The Leadership Quarterly*, 15, 5–32.
- Bass, B., & Riggio, R. (2006). *Transformational Leadership*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Boucher, M. M. (2013). *The relationship of principal conflict management style and school climate. Doctoral Dissertation*. College of Education. University of South Carolina.
- Everard, B., & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση (μτφρ. Δ. Κίκιζας, επιμ. Αν. Αθανασούλα-Ρέππα). ΕΑΠ.
- Ghaffar, A. (2010). Conflict in school: Its causes and management strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3(2), 212-327.
- Hoch, J. (2013). Shared leadership and innovation: the role of vertical leadership and employee integrity, *Journal of Business and Psychology*, 28, 159-174.
- Judge, T., & Piccolo, R. (2004), Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity, *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755-68.
- Klein, K., Knight, A., Ziegert, J., Lim, B., & Saltz, J. (2011). When team members' values differ: the moderating role of team leadership. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 114, 25-36.
- Kotlyar, I., & Karakowski, L. (2006). Leading conflict? Linkages between leader behaviors and group conflict. *Small Group Research*, 37(4), 377-403.
- Kuhn, T., & Poole, M. (2000). Do conflict management styles affect group decision making? Evidence from a longitudinal field study. *Human Communication Research*, 26(4), 558-590.
- Larasati, R., & Raharja, S. (2020). Conflict Management in Improving Schools Effectiveness. In *3rd International Conference on Learning Innovation and Quality Education* (pp. 191-197). Atlantis Press.
- Montana, P., & Charnov, B. (2002). *Μάνατζμεντ*. Κλειδάριθμος.
- Msila V. (2012). Conflict Management and School Leadership, *J Communication*, 3(1), 25-34.
- Parent, M., & Gallupe, R. (2001), The role of leadership in group support systems failure. *Group Decision and Negotiation*, 10, 405-22.
- Pearce, C., & Conger, J. (2003). All those years ago: the historical underpinnings of shared leadership. In C. Pearce & J. Conger (Eds), *Shared Leadership: Reframing the Hows and Whys of Leadership*, (pp. 1-18). CA Sage Publications.
- Rafferty, A., & Griffin, M. (2004). Dimensions of transformational leadership: conceptual and empirical extensions. *Leadership Quarterly*, 15(3), 329-54.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Rahim, A. (2001). *Managing Conflict in Organizations* (3rd eds.). Quorum Books.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (μτφ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, 2η Έκδ.). Gutenberg.
- Xin, K., & Pelled, L. (2003). Supervisor–subordinate conflict and perceptions of leadership behavior: a field study. *Leadership Quarterly*, 14(1), 25-40.
- Zafar, H. (2011). Assessing the relationship between leadership and conflict management styles on the banking sector of Pakistan. *Pakistan Business Review*, 243-265.

Ελληνόγλωσσες

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008α). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά, Η παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Έλλην.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008β). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της Εκπαίδευσης. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακόπουλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (2^η εκδ., Τόμ., Α, σσ. 71-118). ΕΑΠ.
- Ιορδανίδης, Γ. (2005). Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην Αγγλία: θεωρητική προσέγγιση. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Διαχείριση Συγκρούσεων στο σχολείο*. Δέσποινα Κυριακίδη.
- Ίσαρη, Μ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας - Εφαρμογές στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Συγγράμματα και Βοηθήματα.
- Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων* (Τόμ. Α). ΕΑΠ.
- Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 11, 135-142.
- Παπασταμάτης, Α. (2005). Λύση προβλημάτων, λήψη αποφάσεων και διευθέτηση συγκρούσεων. Στο: Α. Καψάλης Α. (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). *Συγκρούσεις Ανάμεσα στους Εκπαιδευτικούς στο Χώρο του Σχολείου*. Γρηγόρη.
- Πετρίδου, Ε. (2011). *Διοίκηση – Μάνατζμεντ, μία εισαγωγική προσέγγιση* (3^η έκδ.). Σοφία.
- Σαϊτής, Χ. (2002). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Από τη Θεωρία... στην Πράξη*. Αυτοέκδοση.
- Σαϊτής, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.



Η γονεϊκή εμπλοκή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην προσχολική εκπαίδευση

Ανθή Βαχτσεβάνου

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Κοζάνης
anvachtsevanou@gmail.com

Ευαγγελία Μανούσου

ΣΕΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
manousou.evangelia@ac.eap.gr

Περίληψη

Η γονεϊκή εμπλοκή αποτελεί αποδεδειγμένα έναν καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Την περίοδο της πανδημίας όλες οι οικογένειες με παιδιά στη προσχολική ηλικία ήρθαν σε επαφή με μια πρωτόλεια μορφή σχολικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στις δύσκολες αυτές συνθήκες αναδείχθηκαν οι ιδιαιτερότητες, το πολυπαραγοντικό πλαίσιο και κυρίως οι δυσκολίες. Ένα από τα κύρια ζητήματα που απασχόλησε την εκπαιδευτική κοινότητα της προσχολικής αγωγής ήταν ο ρόλος των γονέων. Ο ρόλος των γονέων στην εξΑΕ των νηπίων είναι καταλυτικός και αποκτά νέες πτυχές. Οι γονείς αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ενεργούν με ποικίλους τρόπους ώστε να συμβάλλουν στην οργάνωση, τη διαχείριση, την υποβοήθηση σε τεχνολογικά ζητήματα, τη διευκόλυνση και την παρακίνηση των παιδιών τους στην εξ αποστάσεως μάθηση. Σίγουρα υπάρχουν και πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν αρνητικά την εμπλοκή τους. Στο πλαίσιο της αναγκαιότητας του καθορισμού της γονεϊκής εμπλοκής η παρούσα εισήγηση σκοπό έχει να παρουσιάσει το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο αποτελεί το πρώτο τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας που διερευνά τις αντιλήψεις και τις στάσεις γονέων και εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τον ρόλο και τους τρόπους εμπλοκής των γονέων καθώς και τη μεταξύ τους συνεργασία κατά την εφαρμογή της εξΑΕ στο νηπιαγωγείο.

Λέξεις – Κλειδιά: Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση, γονεϊκή εμπλοκή, νηπιαγωγείο

1. Εισαγωγή

Η υλοποίηση της εξ αποστάσεως (εξΑΕ) στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία σε οποιοδήποτε συνθήκες και με κάθε είδους τεχνολογία από την πιο απλή ως την πιο «σύνθετη» προϋποθέτει τη συμμετοχή-συνεργασία των γονέων των μαθητών. Τα παιδιά της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας δεν έχουν καλλιεργήσει τις δεξιότητες, την ετοιμότητα και τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν αυτόνομα τις ΤΠΕ που είναι απαραίτητες για την υλοποίηση της εξΑΕ.

Σε αυτό το πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να μετασχηματίσουν τις παιδαγωγικές πρακτικές τους για να ανταποκριθούν στις επικοινωνιακές και εκπαιδευτικές ανάγκες των νηπίων. Η ανάγκη αυτή αναδείχθηκε την περίοδο της πανδημίας καθώς ποτέ πριν δεν είχε δοθεί η ευκαιρία, η δυνατότητα (και κυρίως η ανάγκη) να εφαρμοστεί εξΑΕ στα νήπια και στα παιδιά των Α' και Β' τάξεων του δημοτικού. Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική των εκπαιδευτικών ήταν μια ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία, η οποία απαιτούσε χρόνο και σταθερή προσπάθεια. Ο εκπαιδευτικός υποστήριξε και διευκόλυνε την κατεύθυνση του μαθητή προς την απόκτηση γνώσης (Kalogiannakis, 2010).



Η περίοδος της πανδημίας έδωσε ιδιαίτερη έμφαση και ώθηση στην αξιοποίηση των ΤΠΕ και στην προσχολική ηλικία. Η χρήση των ΤΠΕ εξοικείωσε τους εκπαιδευτικούς στη σχεδίαση και την εφαρμογή εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και σεναρίων καθώς αξιοποίησαν κατάλληλα λογισμικά στην διαδικτυακή τάξη του νηπιαγωγείου. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποίησαν τις ΤΠΕ για την διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων και με κυρίαρχο εργαλείο τον υπολογιστή, κυρίως στη φάση της διδασκαλίας, της εμπέδωσης, της δημιουργίας διδακτικού υλικού αξιοποίησαν παιδαγωγικά τις ΤΠΕ στο πλαίσιο της εξΑΕ (Mohebi & Meda, 2021· Foti, 2020). Για την εφαρμογή προγραμμάτων που περιλάμβαναν αξιοποίηση των ΤΠΕ σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας απαιτούνταν συστηματική επιμόρφωση, υλικοτεχνική υποδομή, καλλιέργεια δεξιοτήτων και εξοικείωση των εκπαιδευτικών (Κόμης κ.ά., 2015).

Η προσέγγιση της ψηφιακής τεχνολογίας, της διαδικτυακής εκπαίδευσης και της εφαρμογής της εξΑΕ από τα νήπια παραμένει ενδιαφέρουσα και γεμάτη προκλήσεις. Η νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, οι αλλαγές της λειτουργίας των σχολείων, ο ψηφιακός μετασχηματισμός δεν επηρέασαν μόνον τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές αλλά επηρέασαν και τους γονείς των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να διαδραματίσουν πια νέους ρόλους ως συντονιστές και "δάσκαλοι", ρόλους που απαιτούν από εκείνους δεξιότητες που πριν δεν διέθεταν (Abuhammad, 2020).

Τίθεται λοιπόν ο προβληματισμός για το πώς οι γονείς συμμετέχουν και εμπλέκονται στην εξΑΕ της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και πως διαφοροποιείται ο ρόλος τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι διαφορετικές προκλήσεις στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα προέρχονται από τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς, το περιβάλλον και τις καταστάσεις που επικρατούν και συνδιαμορφώνουν το τοπίο της εκπαίδευσης (Yildirim, 2021).

2. Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση

Η ανάγκη παράλληλης ανάπτυξης εναλλακτικών εκπαιδευτικών συστημάτων ώστε να τροποποιούνται όποτε εμφανίζονται οι περιορισμοί της συμβατικής εκπαίδευσης, οδήγησε στην εισαγωγή της εξΑΕ, η οποία περιγραφόταν αρχικά ως μια εκπαιδευτική μέθοδος όπου η μαθησιακή υποστήριξη πραγματοποιείται χωρίς τη φυσική παρουσία του εκπαιδευομένου και του εκπαιδευτή σε κάποια αίθουσα διδασκαλίας (Ματραλής & Λυκουργιώτης, 1998, 1999).

Στις μέρες μας ο όρος εξΑΕ συνδέεται με τις έννοιες "ηλεκτρονική", "ευέλικτη", "διαδικτυακή", "πολυμορφική" μάθηση. Γίνεται φανερό από το πλήθος των ορισμών της ο πολυσχιδής χαρακτήρας της και η εναλλακτική της μορφή. Ο προτεινόμενος όρος για την εξΑΕ από τον Λιοναράκη (2006) είναι "Πολυμορφική Εκπαίδευση" στον οποίο οριοθετείται ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο με προσεγγίσεις ποιότητας και χρήσης εργαλείων και μέσων υπό των αρχών μάθησης και διδασκαλίας σε ένα περιβάλλον εξ αποστάσεως.

2.1 Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Η έννοια ορίζεται από τη Βασάλα (2005) ως η παροχή εκπαίδευσης από απόσταση σε Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης μαθητές αλλά και σε ενήλικες με τη χρήση πολυμορφικού εκπαιδευτικού υλικού. Παρέχεται σε άτομα που εξαιτίας γεωγραφικών, οικονομικών ή άλλων εμποδίων δε μπορούν να παρακολουθήσουν τα προγράμματα σπουδών του συμβατικού σχολείου (Βασάλα, 2005· Μίμινου & Σπανακά, 2013· Scholley, 2001). Αποτελεί μια εναλλακτική εκπαιδευτική μορφή εναρμονισμένη με τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, που δίνει τη δυνατότητα να εμπλουτιστεί και να ενισχυθεί η εκπαίδευση μέσω προγραμμάτων σπουδών με θεματικές ενότητες που δεν προσφέρονται στο συμβατικό σχολείο. Επιπλέον παρέχει στους εκπαιδευομένους τη δυνατότητα συμμετοχής σε θεματικά σχολικά δίκτυα (Καραγιάννη & Αναστασιάδης, 2009· Μανούσου, 2008).

2.2 Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο

Ενώ οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής ηλικίας σύμφωνα με τους Νικολοπούλου και Γιαλαμάς (2009) εκφράζουν θετικές απόψεις για την ενσωμάτωση και χρήση υπολογιστών στην πρώιμη παιδική ηλικία, η αξιοποίηση των ΤΠΕ μέσα στο πλαίσιο της εξΑΕ και η εφαρμογή της τελευταίας στην Ελλάδα δεν επιτεύχθηκε τα προηγούμενα χρόνια εκτός ελαχίστων παραδειγμάτων και μόνο σε ερευνητικό επίπεδο. Οι διαμάχες αναφορικά με τις νεωτεριστικές μεθόδους, τα στερεότυπα της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής αλλά και τα οικονομικά προβλήματα περιόρισαν την εφαρμογή της εξΑΣΕ (Μίμινου & Σπανακά, 2013· Τζιμογιάννης, 2002).

Από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα απουσίαζε μέχρι πρόσφατα το θεσμικό πλαίσιο που θα μπορούσε να επιτρέψει την εφαρμογή της αυτοδύναμης εξΑΣΕ τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κάνοντας δύσκολη τη λειτουργία της εξελισσόμενης αυτής μορφής της εκπαίδευσης ακόμα και σε συνθήκες κατά τις οποίες θα μπορούσε να αποβεί εξαιρετικά βοηθητική.

Το ξέσπασμα της πανδημίας του κορωνοϊού, το κλείσιμο των σχολικών μονάδων και η διακοπή της "πρόσωπο με πρόσωπο" διδασκαλίας επέβαλε για πρώτη φορά την εξΑΣΕ στην προσχολική εκπαίδευση. Εγκύκλιοι (39676/2013/2020) και Αποφάσεις (Αρ. 120126/ΓΔ4) του Υπουργείου Παιδείας νομοθετούν την εφαρμογή της Σύγχρονης και Ασύγχρονης εξΑΕ σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η επικαιροποίηση του νομικού πλαισίου της εξΑΕ για νήπια, η επέκταση υλικών και τεχνικών πόρων, η ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων κατάρτισης απαιτούνται ώστε η εξΑΕ να μην θεωρείται απλά μια καινοτομία αλλά να στοχεύει στη βελτιωμένη πρόσβαση για όλα τα νήπια καλύπτοντας τις ανάγκες της εποχής και της κοινωνίας (Fedina et al., 2017· Μπούρα, 2021).

Η ανάπτυξη εξ αποστάσεως συστημάτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας απαιτεί προσπάθεια από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εκτός της συμμετοχής εκπαιδευτικών και μαθητών στην εξΑΣΕ στο νηπιαγωγείο απαιτείται και η συμμετοχή ενηλίκων. Οι γονείς έχουν αυξημένη ευθύνη και ενεργούν ως κύριοι εταίροι της μαθησιακής διαδικασίας (Munastiwi & Puryono, 2021· Sari, Widiantoro, & Octavia, 2021).

3. Γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Ένας πιο εξειδικευμένος όρος αυτός της "γονεϊκή εμπλοκής σε ηλεκτρονικό περιβάλλον" (parental e-nvolvement) έρχεται να προστεθεί για να περιγράψει τις προσπάθειες των γονέων να σχεδιάσουν να συμμετάσχουν, να υποστηρίξουν, να παρακολουθήσουν και να αξιολογήσουν τις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών τους με τη χρήση τεχνολογικών συσκευών (Sad, Konca, Ozer, & Acar, 2016).

Οι γονείς στα διαδικτυακά μαθησιακά περιβάλλοντα :

- διασφαλίζουν τον τεχνολογικό εξοπλισμό, μεριμνούν για τις πρόσφατες ενημερώσεις των λογισμικών που θα απαιτηθούν για τη συμμετοχή των μαθητών στην εξΑΕ (Jena, 2020)
- συμβάλλουν στη διαμόρφωση κανόνων συμμετοχής των παιδιών στην τηλεκατάρτιση και σε συνδυασμό με τη θέσπιση κανόνων από τους εκπαιδευτικούς γίνεται η διαχείριση των εικονικών τάξεων (Jena, 2020· Mohebi & Meda, 2021).
- βοηθούν στην κατανόηση και απόκτηση παρεχόμενων γνώσεων, λύνουν απορίες και δυσκολίες
- παρακινούν τους μαθητές και ενθαρρύνουν την δέσμευσή τους με τη μαθησιακή διεργασία
- διασφαλίζουν το χρονοδιάγραμμα μελέτης των μαθητών, προετοιμάζουν το υλικό που θα απαιτηθεί για το μάθημα
- επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς
- ενημερώνονται για την απόδοση των μαθητών (Curtis, 2013).

Το κίνητρο, η παρακολούθηση και η καθοδήγηση είναι σύμφωνα με τον Curtis (2013) οι βασικές ευθύνες των γονέων απέναντι στους μαθητές που συμμετέχουν σε διαδικτυακή μάθηση. Ενώ οι Borup et al. (2013) αναφέρουν ότι οι γονείς επηρεάζουν θετικά τη μάθηση των παιδιών μέσω α) της διευκόλυνσης των αλληλεπιδράσεων, β) της οργάνωσης και γ) της καθοδήγησης καλύπτουν βασικές ανάγκες παιδιών, παρακολουθούν τα μαθήματα μαζί τους, οργανώνουν κατάλληλα το χώρο (φωτισμός, ησυχία) ώστε να μη διασπάτε η προσοχή τους. Καθοδηγούν την προσπάθεια των μαθητών, τους δίνουν ώθηση και αξιοποιούν τις γνώσεις που οι ίδιοι κατέχουν για να βοηθήσουν στο περιεχόμενο των μαθημάτων.

3.1 Γονεϊκή εμπλοκή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο

Η γονεϊκή δέσμευση σε περιβάλλον εξΑΕ σχετίζεται αρχικά με την αυτοπεποίθηση των γονέων και την εμπιστοσύνη που νιώθουν στον εαυτό τους ότι μπορούν να βοηθήσουν ενεργά τα παιδιά τους στη μάθηση μέσω διαδικτύου και να παίξουν κρίσιμο ρόλο στη μαθησιακή τους ανάπτυξη (Ihmeideh, Khasawneh, MahFouz, & Khawaldeh, 2008· Novianti & Garzia, 2020). Σχετίζεται με τις στάσεις και τις πεποιθήσεις που έχουν εν γένει για το σχολείο (Sheldon, 2002· Sonnenschein, Grossman, & Grossman, 2021).

Η έλλειψη ετοιμότητας των γονέων σε συνθήκες εξΑΕ, η απουσία ψηφιακών δεξιοτήτων, η αίσθηση ότι δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες ώστε να εμπλακούν, μειώνουν τη συμμετοχή τους στην εξΑΕ των παιδιών (Novianti & Garzia, 2020· Sonnenschein et al., 2021).

Ο χρόνος που απαιτείται για να λάβουν μέρος οι γονείς σε ψηφιοποιημένα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα αποτελεί πολύ σημαντική παράμετρο γονεϊκής εμπλοκής. Επαγγελματικές υποχρεώσεις και βιοποριστικά προβλήματα περιορίζουν τον διαθέσιμο χρόνο των γονέων δυσχεραίνοντας την ανταπόκρισή τους στη διαδικτυακή μάθηση των



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

παιδιών τους (Dong et al., 2020· Ihmeideh et al., 2008). Η απουσία πόρων (απαιτούμενος τεχνολογικός εξοπλισμός) βάζει επιπλέον φραγμούς στη γονεϊκή εμπλοκή.

Για να γίνει καθοριστικός ο ρόλος των γονέων στην υλοποίηση της εξΑΕ ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαιδευτική βαθμίδα απαιτούνται δράσεις ενημέρωσης, ευαισθητοποίησης, επιμόρφωσης και συμβουλευτικής σε θέματα που άπτονται στον ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απαιτείται επιμόρφωση και καθοδήγηση όλων των εταίρων (μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας) ώστε να επιτυγχάνεται η αποτελεσματική συνεργασία τους (McDermott, 2018· Ντινίδου, 2013· Sahin & Shelley, 2020). Ιδιαίτερα σημαντικό για την αποτελεσματική υλοποίηση της εξ ΑΕ στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία είναι η επιμόρφωση των γονέων τόσο στα συγκεκριμένα ψηφιακά εργαλεία όσο και στο παιδαγωγικό συμβόλαιο που πρέπει να τηρηθεί αλλά και στον νέο πολυεπίπεδο ρόλο τους, στον οποίο περιλαμβάνονται πολλές διαφορετικές λειτουργίες και σχέσεις.

Πιο συγκεκριμένα στον ρόλο των γονέων στην εξΑΕ στην προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση περιλαμβάνεται η πρόσβαση και χρήση των ψηφιακών συσκευών στο σπίτι για τα παιδιά τους, τη διαρκή παρουσία τους στον χώρο διεξαγωγής των σύγχρονων (online) διαδικτυακών μαθημάτων ώστε να παρέχουν τη βοήθειά τους σε πρακτικά θέματα και να εξασφαλίζουν την ολοκλήρωση των εργασιών που θέτονται από τους εκπαιδευτικούς (Gayatri, 2020), με την παρουσία τους να είναι διακριτική και στο «φόντο» του μαθήματος δηλαδή να μην είναι στο πρώτο επίπεδο, ώστε να δίνεται έμφαση στην ενεργητική παρουσία των παιδιών τους. Σε αυτό το πλαίσιο είναι σημαντική η συμβολή τους στην οργάνωση της τάξης και στην τήρηση κανόνων που την διέπουν και μετέχοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η οριοθετημένη παρουσία των γονέων, αφού έχει πραγματοποιηθεί η σχετική επιμόρφωσή τους είναι πολύτιμη καθώς μπορούν να αντιληφθούν την πολυπλοκότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας δηλαδή τον τρόπο σχεδιασμού και υλοποίησης του μαθήματος αλλά επίσης να προσλάβουν πληροφορίες για την προσωπικότητα των παιδιών τους, να αντιληφθούν τα δυνατά τους σημεία αλλά και τα σημεία που επιδέχονται βελτίωση (Mohebi & Meda, 2021).

Με την συμμετοχή τους στην εξΑΕ οι γονείς βελτιώνουν και εμπλουτίζουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά τους, αποκτούν και οι ίδιοι νέες εμπειρίες "υποκρινόμενοι τους συμμαθητές" στην τάξη, αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική διαδικασία από την οπτική γωνιά των μαθητών τροποποιώντας τις απόψεις τους και αποκτώντας ενσυναίσθηση ως προς τις ανάγκες των παιδιών. Επιπροσθέτως μαθαίνουν τρόπους ποιοτικής ενασχόλησης και έρχονται σε επαφή με εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που μπορούν αργότερα να τις ενσωματώσουν στο πλαίσιο του οικογενειακού περιβάλλοντος. Γίνονται υπεύθυνοι και ευαίσθητοι σε θέματα που αφορούν τη συνεργασία με το σχολείο προς όφελος των παιδιών τους (Mylonakou & Kekes, 2007).

Γονείς που δείχνουν εμπιστοσύνη και ενθαρρύνουν την εξάσκηση των παιδιών με τις ΤΠΕ, που εκτιμούν την αξία των ειδικά διαμορφωμένων ψηφιακών περιβαλλόντων, που έχουν θετική στάση απέναντι στη χρήση ηλεκτρονικών μέσων, αντιλαμβάνονται την αξία της εξΑΕ και της συμμετοχής τους σε αυτή. Πιστεύουν ότι η διαδικτυακή μάθηση μπορεί να βελτιώσει της ακαδημαϊκές και κοινωνικές ικανότητες, την επικοινωνία, και την αυτοέκφραση των παιδιών (Campos & Vieira, 2021· Dong et al., 2020).

Η έλλειψη επαρκών τεχνολογικών μέσων, η έλλειψη πρόσβασης στο διαδίκτυο, η επιβάρυνση που νιώθουν για την ανάληψη επιπλέον ρόλου, η έλλειψη χρόνου εξαιτίας



επαγγελματικών υποχρεώσεων, η αδυναμία να παρευρίσκονται στο σπίτι την ώρα διεξαγωγής της τηλεκπαίδευσης λόγω εργασίας, τα προσωπικά προβλήματα, τα μειωμένα κίνητρα αποτελούν παράγοντες που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή των γονέων στην εξΑΕ (Dong et al., 2020· Gayatri, 2020· Yildirim, 2021).

4. Συμπεράσματα

Η εφαρμογή της εξΑΕ στην προσχολική εκπαίδευση βασίζεται σημαντικά στους γονείς. Συμπερασματικά, ο ρόλος, που αναλαμβάνουν οι γονείς κατά τη διαδικτυακή εκπαίδευση, έχει αλλάξει και διαφοροποιηθεί αποκτώντας νέες πτυχές. Οι γονείς ενισχύουν και υποστηρίζουν το διαδικτυακό μάθημα, ενθαρρύνουν και παρακινούν τα νήπια να συμμετάσχουν στις εξ αποστάσεως μαθησιακές δραστηριότητες αναλαμβάνουν την οργάνωση του χώρου και την κατάλληλη προετοιμασία των νηπίων, βοηθούν τα νήπια στη χρήση του τεχνολογικού εξοπλισμού. Επιπλέον γίνονται ρυθμιστές της αυτοδιάθεσης, της προσήλωσης και της προσοχής των νηπίων κατά τη διάρκεια του εξ αποστάσεως μαθήματος. Μέσα από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης οικοδομήθηκε η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, επακόλουθο της οποίας ήταν η κοινή επίλυση προβλημάτων, η συνεχής ανατροφοδότηση και η αμεσότερη επικοινωνία.

Παρουσιάζεται επιτακτική η ανάγκη καθοδήγησης-υποστήριξης των γονέων και επιμόρφωσης-κατάρτισης των εκπαιδευτικών ώστε να εκπαιδεύουν όλοι οι "εταίροι" σε πρακτικές που ρυθμίζουν την αποτελεσματικότερη συνεργασία, επικοινωνία και εμπλοκή για μια βιώσιμη προσχολική εκπαίδευση βασισμένη στις νέες τεχνολογίες και στις αρχές της εξΑΕ· ώστε η μάθηση των παιδιών να προχωρά σταδιακά προς το διευρυμένο μαθησιακό όραμα του 21^{ου} αιώνα.

Τα ευρήματα της παρούσας επισκόπησης οδηγούν στη συνειδητοποίηση της πολυπλοκότητας του θέματος της γονεϊκής εμπλοκής στην εξ αποστάσεως μαθησιακή διαδικασία των νηπίων. Προτείνεται η μελλοντική ερευνητική δραστηριότητα να προεκταθεί και να αξιοποιήσει πρακτικές εφαρμογές ώστε να κατανοήσει την εμπλοκή των γονέων σε διάφορες διαστάσεις, σε διάφορα πλαίσια με διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abuhammad, S. (2020). Barriers to distance learning during the COVID-19 outbreak: A qualitative review from parents' perspective. *Heliyon*, 6 (11), Διαθέσιμο: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05482>
- Βασάλα, Π. (2005). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Στο (Α. Λιοναράκης, Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές*. Τόμος Δ' (σελ. 53-80). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Borup, J., Graham, C. R. & Davis, R. S. (2013). The nature of parental interactions in an online charter school. *American Journal of Distance Education*, 27 (1), 40-55. Διαθέσιμο: <https://researchgate.net/publication/242071770>.
- Campos, M. M., & Yieira, L. F. (2021). COVID-19 and early childhood in Brazil: Impacts on children's well-being, education and care. *European Early Childhood Education Research Journal*, 299 (1), 125-140. Διαθέσιμο: <https://doi.org/10.1080/1350293x.2021.1872671>.
- Curtis, H. (2013). *A mixed methods study investigating parental involvement and student success in high school online education*. Doctoral dissertation. Department of



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Graduate Education Northwest Nazarene University Διαθέσιμο:

<https://eric.ed.gov/?id=ED562926>

Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 118, 1-9. Διαθέσιμο: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440>

Foti, P. (2020). RESEARCH IN DISTANCE LEARNING IN GREEK KINDER

GARDEN SCHOOLS DURING THE PANDEMIE OF COVID-19: POSSIBILITIES

DILEMMAS, LIMITATIONS. *European Journal of Open Education and*

E-learning Studies, 5, 1, 19-40. Διαθέσιμο: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3839063>

Gayatri, M. (2020). The Implementation of early childhood education in the time of COVID-19 pandemic: A Systematic Review. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8 (6), 46-54. Διαθέσιμο: <https://mgesjournals.com/hssr/article/view/hssr.2020.866>

Ihmeideh, F., Khasawneh, S., Mahfour, S., & Khawaldeh, M. (2008). The New Workforce Generation: understanding the problems facing parental involvement- in Jordanian Kindergartens. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9 (2), 161-172. Διαθέσιμο: <https://doi.org/10.2304/ciec.2008.9.2.161>

Kalogiannakis, M. (2010). Training with ICT for ICT from the trainee's perspective. A local ICT teacher training experience. *Education and Information Technologies* 15, p. 3-17. Διαθέσιμο: <https://www.academia.edu/1326041/>

Καραγιάννη, Δ., & Αναστασιάδης, Π. (2009). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο: Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Πιλοτικού Έντυπου Εκπαιδευτικού Υλικού με την μέθοδο της εξάε με θέμα: « Βιώσιμη Ανάπτυξη και Ανανεώσιμες Πηγές Ενέργειας ». Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 5, 97-10. Διαθέσιμο: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.502>

Κόμης, Β., Τσουράπη, Χ., Λαβίδας, Κ. & Ζάγουρας, Χ. (2015). Απόψεις και Πρακτικές Σχετικά με την Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία των Επιμορφωμένων Εκπαιδευτικών Προσχολικής Εκπαίδευσης στο Πρόγραμμα Β' Επιπέδου. Στο Β. Δαγδιδέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη, Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), σ 58-67. Διαθέσιμο: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/4257>

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία θεωρίας και πράξης*, 11-41, Αθήνα: Προπομπός

McDermott, D. R. (2018). Parents as Developing Adults and Developing Adult Learners. Στο: Siller, M., & Morgan, L. (Eds.), *Handbook of Parent-Implemented Interventions for Very Young Children with Autism*. Springer, Cham. Retrieved: https://doi.org/10.1007/978-3-319-90994-3_11

Ματραλής, Χ., & Λυκουργιώτης, Α. (1998, 1999). Ιδιαίτερα εκπαιδευτικά "εργαλεία μέθοδοι. Στο Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης, & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και αποστάσεως εκπαίδευση, θεσμοί και λειτουργίες* (τόμος Α, σελ. 37-94). Πάτρα: ΕΑΠ



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Μίμινου, Α., & Σπανακά, Α. (2013). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Καταγραφή και συζήτηση μίας βιβλιογραφικής επισκόπησης. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7, 78-90. Διαθέσιμο: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.580>
- Mohebi, L., & Meda, L. (2021). Trainee Teachers'. Perceptions of Online Teaching During Field Experience with Young Children. *Early Childhood Education Journal*, 49, 1189-1198. Διαθέσιμο: pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34276181/.
- Munastiwi, E., & Puryono, S. (2021). Unprepared management decreases education performance in Kindergartens during Covid-19 pandemic. *Heliyon*, 7, (5), 1-8. Διαθέσιμο: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S240584402101241X>
- Mylonakou, I., & Kekes, I. (2007). School, Family and the community in cooperation: the model of syneducation. *International Journal about Parents in Education*, 1(0), 73-82. Διαθέσιμο: <https://www.researchgate.net/publication/295549954>
- Nikolopoulou, K., & Gialamas, V. (2009). Investigating preservice early childhood teachers' views and intentions about integrating and using computers in early childhood settings: compilation of an instrument. *Technology Pedagogy and Education*, 18 (2), 201-219. Διαθέσιμο: <https://doi.org/10.1080/14759390903003837>
- Novianti, R., & Garzia, M. (2020). Parental Engagement in Children's Online Learning During COVID-19 Pandemic. *Journal of Teaching and Learning In Elementary Education (STLEE)*, 3 (2), 117-131. Διαθέσιμο: <http://dx.doi.org/10.33578/jtlee.v3i2.7845>
- Ντινίδου, Χ. (2013). Απόψεις και στάσεις Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Ιωάννινα. Διαθέσιμο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/39693>
- Sad, S. N., Konca, A. S., Özer, N., & Acar, F. (2016). Parental E-envolvement: A Phenomenological Research on Electronic Parental Involvement. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 11 (2), 163-186. Διαθέσιμο: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1128167>.
- Sari, D. M., Widyanoro, A., & Octavia, S. (2021). Primary School in the Time of Covid-19: Parents' Engagement in Students' Online Learning. *Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, 54 (2), 207-219. Διαθέσιμο: <https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JPP/article/view/35805>
- Scholley, S. E. (2001). Distance Education at – the Elementary and Secondary School Levels. Nevada Legislative Cansel Bureau, 1-17. Διαθέσιμο: <https://www.leg.state.nv.us/Division/Research/Publications/Bkground/BP01-04.pdf> στις 11 Νοεμβρίου, 2021.
- Sheldon, B. (2002). Parents social networks and beliefs as predictors of parent involvement. *The Elementary Schools Journal*, 102 (4), 301-316. Διαθέσιμο: <https://eric.ed.gov/?id=EJ647706> στις 12 Ιανουαρίου, 2022.
- Sonnenschein, S., Grossman, E. R., & Grossman, J. A. (2021). U.S. Parents' Reports of Assisting Their Children with Distance Learning during COVID-19. *Education Sciences*, 11, 501, 2-14. Διαθέσιμο: <https://doi.org/10.3390/educsci11090501>



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Yildirim, B. (2021). Preschool Education in Turkey During the Covid-19 Pandemic: A Phenomenological Study. *Early Childhood Education Journal*. Διαθέσιμο: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-021-01153-w>.



Μηχανισμοί ενδυνάμωσης του δεσμού οικογένειας μαθητών/τριών Ρομά με το σχολείο

Όλγα Βλάχου

ΠΕ70, ΥΠΑΙΘ

olgavl1@yahoo.gr

Κωνσταντίνος Γεωργόπουλος

ΠΕ70, ΥΠΑΙΘ

kostas_teach@hotmail.com

Αικατερίνη Σγούρου

ΠΕ70, ΥΠΑΙΘ

katsgourou@gmail.com

Ιωάννης Αντωνίου

ΠΕ70, ΥΠΑΙΘ

giantoniou@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης για αποτελεσματικότερη μάθηση οι σύγχρονες παιδαγωγικές μελέτες αναδεικνύουν τον ρόλο της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ενίσχυση της οικογενειακής ενεργητικής σύνδεσης με το σχολείο καθίσταται επιτακτική σε μαθητικές κοινότητες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όπως οι μαθητές/μαθήτριες Ρομά. Το σχολείο μέσα από την εφαρμογή ενός πολυεπίπεδου σχεδίου παρεμβάσεων στοχεύει στην ενδυνάμωση της σχέσης οικογένειας-σχολείου. Πρωταρχικό μέλημα αποτελεί η διερεύνηση των βασικών αναγκών διαβίωσης των οικογενειών αυτών και η προσπάθεια αντιμετώπισης των προβλημάτων τους σε συνεργασία με κρατικούς φορείς καθιστώντας το σχολείο συνδεδετικό κρίκο ανάμεσα στις οικογένειες και στον κρατικό μηχανισμό. Σε δεύτερο επίπεδο η σχολική κοινότητα οφείλει να εφαρμόσει συγκεκριμένο πλάνο στήριξης των μαθητών/μαθητριών Ρομά με σκοπό τη συμπερίληψή τους. Η εδραίωση της αντίληψης ότι το σχολείο αποτελεί έναν οργανισμό που σέβεται τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και το ιδιάζον αξιακό σύστημα των διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων αποτελεί στρατηγικό στόχο των ενεργειών. Η παρακολούθηση της συχνότητας φοίτησης των μαθητών/μαθητριών, των επιδόσεων και της συμπεριφοράς, η συστηματική επικοινωνία με τους γονείς, η διοργάνωση εκδηλώσεων ανάδειξης του διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου, η διοργάνωση εκπαιδευτικών συναντήσεων, η παροχή ψυχολογικής στήριξης από εξειδικευμένους επιστήμονες, η υλοποίηση υποστηρικτικών προγραμμάτων αποτελούν ορισμένες από τις ενέργειες υποστήριξης των μαθητών/μαθητριών Ρομά.

Λέξεις-κλειδιά: οικογένεια, Ρομά, συμπερίληψη, δημοτικό σχολείο

1. Θεωρητικό μέρος

1.1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται πλέον από τη συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών πολιτισμών. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη και την ευημερία των κοινωνιών αυτών είναι η ισότητα, ο σεβασμός και η προσφορά ίσων ευκαιριών προς όλους. Η ελληνική



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

κοινωνία δε θα μπορούσε να αποτελεί εξαίρεση εάν λάβουμε υπόψη το γεγονός πως η ευνοϊκή γεωγραφική θέση της χώρας μας υπήρξε από αρχαιότατων χρόνων το σημείο συνάντησης πολλών και διαφόρων πολιτισμών. Στον ελλαδικό χώρο απαντώνται διάφορες μειονοτικές ομάδες, με διαφορετικά εθνικά, γλωσσικά ή θρησκευτικά χαρακτηριστικά, όπως οι Ρομά.

Παρά το γεγονός πως τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες για την άρση των διακρίσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού, ο στιγματισμός και οι ανισότητες εξακολουθούν να υφίστανται. Η σχολική διαρροή και η μη συστηματική φοίτηση παραμένουν σε υψηλά ποσοστά καθιστώντας τους αναλφάβητους. Η ενίσχυση της σχέσης οικογένειας-σχολείου αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την υιοθέτηση θετικότερης στάσης προς το σχολείο. Μέσα από ένα οργανωμένο σχέδιο δράσης, οι μαθητές/μαθήτριες και οι οικογένειές τους υποστηρίζονται ενισχύοντας ταυτόχρονα τη θέλησή τους για ενεργή συμμετοχή στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

1.2. Ιστορική αναδρομή

Οι Ρομά αποτελούν το μεγαλύτερο ασιατικό φύλο που εγκαταστάθηκε στα ευρωπαϊκά εδάφη με ειρηνικό τρόπο. Ο όρος Ρομά δεν αναφέρεται σε μία ομοιογενή πολιτισμική ομάδα αλλά σε πολλές, καθώς κάθε μία από αυτές έχει περιπλανηθεί σε διαφορετικά γεωγραφικά μονοπάτια και έχει επηρεαστεί από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα (Καλογριά, 2015). Θεωρείται ότι κατάγονται από την ινδική χερσόνησο. Χαρακτηριστική είναι η τεράστια έκταση της διασποράς του ρομικού λαού σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996). Η πρώτη εμφάνισή τους στον ευρωπαϊκό χώρο καταγράφεται τον 11^ο αιώνα στα χρόνια της βυζαντινής αυτοκρατορίας και από τον 15^ο αιώνα μεγάλες ομάδες Ρομά εγκαταστάθηκαν στον βαλκανικό κυρίως χώρο, όπου δημιουργούν σταδιακά πιο μόνιμες εγκαταστάσεις (Χατζησαββίδης, 1999).

Παρόλη την ειρηνική μετοίκηση των Ρομά η αντιμετώπιση που δέχθηκαν από τους γηγενείς πληθυσμούς χαρακτηρίζεται από εκδηλώσεις ρατσισμού, προκατάληψης, απόρριψης, κοινωνικής περιθωριοποίησης αναγκάζοντάς τους να αναπτύσσουν ειδικούς μηχανισμούς επιβίωσης. Ο νομαδικός τρόπος ζωής και η προφορικότητα του πολιτισμού τους τούς απομάκρυνε από τη συνηθισμένη διαδικασία ένταξης στις κοινότητες που διαβίωναν, ενισχύοντας την εσωστρέφεια και την απομόνωση. Έτσι, ένα έντονο κοινωνικό χάσμα δημιουργήθηκε, το οποίο διαιωνίστηκε, απομακρύνοντας επιμειξίες με άλλους λαούς, απορρίπτοντας σθεναρά οποιεσδήποτε προσπάθειες εισροής πολιτιστικών αλλαγών χαρακτηρίζοντάς τα ως αλλότρια και κατορθώνοντας να διατηρηθεί σε υψηλό επίπεδο η φυλετική καθαρότητα της εθνότητάς τους (Mayall, 2003). Οι μελέτες των Curran, Fay & Mc Gaughey (2018) παρουσίασαν, ότι οι Ρομά που ζουν στην Ευρώπη αντιμετωπίζουν σημαντικές διακρίσεις σε θέματα στέγασης, βιοπορισμού, περίθαλψης, αλλά και σε θέματα συνεργασίας με τις δημόσιες υπηρεσίες. Διαπίστωσαν επίσης ότι το 80% του πληθυσμού ζουν στα όρια της φτώχειας.

Η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι Ρομά ονομάζεται ρομανί ή ρομανές και διαθέτει τα βασικά χαρακτηριστικά των προφορικών γλωσσών, καθώς χαρακτηρίζεται από περιορισμένο λεξιλόγιο, χαλαρή συντακτική δομή και μορφολογική ποικιλία (Χατζησαββίδης, 1999). Πρόκειται για μητροδίδακτη προφορική ινδοευρωπαϊκή γλώσσα, χωρίς γραπτή απόδοση, που χρησιμοποιείται από το σύνολο του ρομικού λαού (SALTO, 2016). Παρουσιάζει μεγάλο



ποσοστό επιρροής από την επίσημη γλώσσα της περιοχής που διαμένουν, δημιουργώντας έτσι πολλές διαλέκτους χωρίς όμως να χάνεται η καθαυτή ρομική γλώσσα. Πρόκειται δηλαδή για δίγλωσσους ακόμα και τρίγλωσσους πληθυσμούς, όπου στην επικοινωνία με την υπόλοιπη κοινότητα χρησιμοποιούν την επίσημη γλώσσα ενώ στις ενδοκοινοτικές επαφές χρησιμοποιούν τη ρομική. Αποτελεί μια κοινωνική διάλεκτο, όπου ομιλείται από μία συγκεκριμένη ομοιογενή κοινότητα και όχι από μια δομημένη κοινωνική ομάδα διαστρωμένη σε κοινωνικές τάξεις (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996). Λόγω της απουσίας έγκυρων δημογραφικών στοιχείων ο ακριβής πληθυσμός τους δεν είναι γνωστός, εκτιμάται ωστόσο ότι στον ελλαδικό χώρο ζουν περίπου 180.000-200.000 (Βαβουγιός, 2008). Συνολικά, η ιστορία των Ρομά είναι μια ιστορία ανθεκτικότητας απέναντι στις διώξεις και τις αντιξοότητες, καθώς και μια υπενθύμιση της σημασίας του σεβασμού και του εορτασμού της πολιτιστικής πολυμορφίας.

1.2. Εφαρμογή Διαπολιτισμικής πολιτικής

Το γεγονός πως μέχρι τη δεκαετία του 1950 οι Ρομά θεωρούνταν ανιθαγενείς, τους απέκλειε αυτομάτως από θεμελιώδη κοινωνικά δικαιώματα συμπεριλαμβανομένης και της εκπαίδευσης. Ακόμα όμως και μετά τη δημιουργία στοιχειώδους θεσμικού πλαισίου με το νομοθετικό διάταγμα 3370/55, το οποίο προέβλεπε την αναγνώρισή τους ως γηγενείς πολίτες της χώρας, δε λαμβάνεται καμία μέριμνα για την εγγραφή και φοίτηση τους στο σχολείο έως τη δεκαετία του 1980.

Η πρώτη επίσημη αναφορά σε επίπεδο εκπαίδευσης καταγράφεται στο ΠΔ 497/81, το οποίο έφερε τον τίτλο «Περί οργανώσεως και λειτουργίας των Δημοτικών Σχολείων Δημοσίου και Ιδιωτικής Εκπαιδεύσεως» (Χατζηνικολάου, 2012) και στο οποίο προβλεπόταν η εγγραφή μαθητών Ρομά στο Δημοτικό με την προσκόμιση ληξιαρχικής πράξης γεννήσεως. Στην προσπάθεια εναρμόνισης με τις επιταγές της Ε.Ο.Κ. ψηφίζεται ο νόμος 566/85 «περί της εκπαίδευσης», κάνοντας λόγο για την παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Το 1992 η εγκύκλιος του Υπουργείου Παιδείας τονίζει την αναγκαιότητα η εκπαιδευτική κοινότητα να λάβει ειδική μέριμνα για τη συμμετοχή των μαθητών Ρομά στην εκπαίδευση, ενώ σημαντικό βήμα προς την κατεύθυνση αυτή αποτελεί η ίδρυση διαπολιτισμικών σχολείων με τον νόμο 2413/96. Ταυτόχρονα ξεκινά η υλοποίηση ειδικών προγραμμάτων από το υπουργείο, όπως αυτό της «Εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων» σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και εκείνο της «Ένταξης Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Με τακτικές εγκυκλίους που αποστέλλονται στις σχολικές μονάδες τα χρόνια που ακολουθούν καθορίζεται μια προσπάθεια υπερκερασμού των εμποδίων που αποτελούν αποτρεπτικό παράγοντα για τη φοίτηση των Ρομά. Μέσα από αυτές διαφαίνεται η υιοθέτηση μιας πιο ευέλικτης στάσης από πλευράς διοίκησης σε ότι έχει να κάνει με την φοίτηση των Ρομά, όπως για παράδειγμα η οδηγία προς τους διευθυντές σχολείων να δέχονται μαθητές Ρομά ακόμα και χωρίς την προσκόμιση των απαιτούμενων δικαιολογητικών, εφαρμόζοντας έτσι την αρχή της επιείκειας. Την ίδια στιγμή η δημιουργία οικονομικών κινήτρων από μέρους της πολιτείας με την ένταξή τους στον νόμο 3016/2002 περί εισοδηματικής ενίσχυσης, η εισαγωγή του θεσμού των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) το 2010 και η θέσπιση διαδικασιών συντονισμού των δράσεων μέσω του ευρωπαϊκού προγράμματος COM2011 για την κοινωνική ένταξη των Ρομά συνέτειναν στη δημιουργία προϋποθέσεων για την αύξηση του ποσοστού συμμετοχής των μαθητών Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία.



1.3.Ο ρόλος της οικογένειας στο σύγχρονο σχολείο

Η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη του παιδιού και η ενασχόλησή της με το σχολείο μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή επιτυχία και τη συνολική ευημερία του. Παρέχει ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στο σπίτι, ενθαρρύνοντας την τακτική φοίτηση στο σχολείο και συμμετέχοντας σε δραστηριότητες που σχετίζονται με αυτό. Υποστηρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες του παιδιού και εξασφαλίζει ότι λαμβάνει την κατάλληλη υποστήριξη, ήτοι τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό ή αναζήτηση εξωτερικών πόρων. Ταυτόχρονα η τακτική επικοινωνία μεταξύ οικογένειας-σχολείου διασφαλίζει την από κοινού προσπάθεια επίτευξης των μαθησιακών στόχων. Αυτό περιλαμβάνει την ανταπόκριση στην επικοινωνία του σχολείου, την ανταλλαγή τυχόν ανησυχιών ή αποριών αλλά και τη συμμετοχή σε ημερίδες, συνέδρια και ομάδες γονέων και δασκάλων. Επιπροσθέτως η οικογένεια, μέσω του εθελοντισμού, μπορεί να λειτουργήσει ως διευκολυντικός παράγοντας στη βελτίωση παροχής εκπαιδευτικού έργου μέσω οικονομικής ενίσχυσης, προσφοράς εποπτικών μέσων ή εξοπλισμού και υποστήριξης στη διοργάνωση εκδηλώσεων (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Συνολικά, η συνεργασία οικογένειας-σχολείου είναι ζωτικής σημασίας για την επιτυχία των μαθητών και περιλαμβάνει συνεχή επικοινωνία, συνεργασία και υποστήριξη.

1.3.1.Το προφίλ της οικογένειας Ρομά

Οι οικογένειες Ρομά ποικίλλουν ευρέως ως προς την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση, την εκπαίδευση και τις πολιτιστικές τους πρακτικές. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένα γενικά χαρακτηριστικά, όπως το μεγάλο μέγεθος οικογένειας. Οι οικογένειες Ρομά έχουν συχνά μεγαλύτερα νοικοκυριά σε σύγκριση με τον λοιπό πληθυσμό, με μέλη της ευρύτερης οικογένειας να ζουν μαζί (Παλαπουγιούκ, 2019). Έχουν στενές οικογενειακές δομές με ισχυρούς οικογενειακούς δεσμούς (Νόβα-Καλτσούνη, 2004) και κολεκτιβιστικό προσανατολισμό (Παλαπουγιούκ, 2019). Τα μέλη της οικογένειας συχνά βασίζονται το ένα στο άλλο για υποστήριξη και μοιράζονται πόρους. Επιπλέον είναι σύνηθες οι οικογένειες Ρομά να έχουν πολλές γενιές που ζουν κάτω από την ίδια στέγη, με τους παππούδες να παίζουν σημαντικό ρόλο στη φροντίδα των παιδιών και να μεταδίδουν πολιτιστικές παραδόσεις στις νεότερες γενιές (Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Χαρακτηρίζονται από υψηλά ποσοστά φτώχειας με υψηλότερα ποσοστά ανεργίας, χαμηλά επίπεδα εκπαίδευσης και περιορισμένη πρόσβαση σε υγειονομική περίθαλψη και κοινωνικές υπηρεσίες (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007). Οι οικογένειες Ρομά αντιμετωπίζουν σημαντικά εμπόδια στην κοινωνική ένταξη και συχνά υπόκεινται σε διακρίσεις και περιθωριοποίηση. Υπάρχει ελάχιστη αλληλεπίδραση με τις υπόλοιπες κοινωνικές ομάδες, συνήθως σε επαγγελματικό επίπεδο(Τρουμπέτα, 2001).

1.3.2. Οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις της οικογένειας Ρομά από το σχολείο

Οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις των οικογενειών Ρομά από το σχολείο μπορεί να ποικίλουν ανάλογα με τις ατομικές συνθήκες και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Σε γενικές γραμμές ωστόσο, εκείνο που περιμένουν από το σχολείο είναι να παρέχει εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, που αναγνωρίζει και σέβεται την πολιτιστική τους ταυτότητα, τη γλώσσα και την ιστορία τους (Τρέσσου&Μητακίδου,2007). Αυτό περιλαμβάνει τη διδασκαλία για τον πολιτισμό και την ιστορία τους και την προώθηση της πολυπολιτισμικής κατανόησης και



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

σεβασμού. Περιμένουν από το σχολείο να παρέχει ποιοτική εκπαίδευση που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις φιλοδοξίες των παιδιών τους από καλά εκπαιδευμένους και ευαισθητοποιημένους δασκάλους χωρίς προκαταλήψεις (Λυδάκη, 1998), με τη χρήση επαρκών πόρων μέσα σε ένα ασφαλές και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης (Ντούσας, 1997). Επίσης επιθυμούν να προσφέρεται ίση πρόσβαση και ευκαιρίες στα παιδιά τους να μάθουν γράμματα και να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες (Ντούσας, 1997). Προσδοκούν την αντιμετώπιση και την αποτροπή διακρίσεων και αποκλεισμού με βάση την εθνικότητα, τη γλώσσα ή το πολιτιστικό υπόβαθρο (Τρέσσου & Μητακίδου, 2007) κάτι που επιτυγχάνεται με την εφαρμογή πολιτικών κατά του εκφοβισμού και την προώθηση του σεβασμού και της κατανόησης μεταξύ των μαθητών/μαθητριών και του προσωπικού. Οι οικογένειες Ρομά επιζητούν από τα σχολεία να συνεργάζονται με αυτές και να τις εμπλέκουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους επικοινωνώντας τακτικά μαζί τους, προσφέροντάς τους ευκαιρίες για συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες με σεβασμό και εκτίμηση στη γνώση και την εμπειρία που οι ίδιοι διαθέτουν (Ντούσας, 1997). Είναι σημαντικό τα σχολεία να συμμετέχουν σε διάλογο και συνεργασία με οικογένειες Ρομά για να κατανοήσουν τις ανάγκες και τις φιλοδοξίες τους και να αναπτύξουν πολιτιστικά ανταποκρινόμενες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση. Οι αρνητικές εμπειρίες των γονέων Ρομά που μπορεί να βίωσαν οι ίδιοι ως μαθητές/μαθήτριες από την εκπαίδευση, τους καθιστά δύσπιστους και επιφυλακτικούς με αποτέλεσμα να προσκολλώνται στην ασφάλεια που τους προσφέρει η κοινότητά τους διαιωνίζοντας με αυτόν τον τρόπο στερεοτυπικές αντιλήψεις.

2. Πρακτικό Μέρος

Μηχανισμοί στήριξης των οικογενειών Ρομά και των μαθητών/μαθητριών Ρομά

2.1. Το προφίλ του σχολείου μας

Ο ρόλος του σχολείου είναι ιδιαίτερα ξεχωριστός, όταν συντρέχουν ιδιάζουσες συνθήκες στο οικογενειακό περιβάλλον του μαθητικού δυναμικού. Συγκεκριμένα, η παρουσία μαθητών/μαθητριών από ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, όπως οι Ρομά, οδηγεί στην εφαρμογή διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών σε σχέση με το γενικό μαθητικό πληθυσμό. Ευθύνη του σχολείου είναι να κάνει τις ενδεδειγμένες τροποποιήσεις, ώστε σεβόμενο τις ιδιαιτερότητες των Ρομά, να μπορέσει να γίνει αποτελεσματικό, συμπεριληπτικό και θελκτικό σε αυτούς. Πυλώνες σε αυτή την προσπάθεια είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία με εκπαιδευτικούς ευαισθητοποιημένους και κατάλληλα καταρτισμένους (ΙΕΠ: Δ.Δ.).

Οι παρεμβατικές δράσεις εκ μέρους των σχολικών μονάδων με μαθητικό δυναμικό Ρομά μπορούν να διαχωριστούν σε τρία επίπεδα. Το πρώτο αφορά στην ενίσχυση των οικογενειών και τη συστηματική παρακολούθηση των βιοτικών αναγκών τους, το δεύτερο στη δημιουργία προϋποθέσεων που ενισχύουν την επιθυμία των μαθητών/μαθητριών Ρομά να φοιτούν συστηματικά και να επιτυγχάνουν θετικά μαθησιακά αποτελέσματα και σε ένα τρίτο επίπεδο στην εξασφάλιση ενός περιβάλλοντος αποδοχής και σεβασμού της διαφορετικότητας από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας με τελικό στόχο την ομαλή συμπερίληψη.

Ένα τέτοιο ολοκληρωμένο και συντονισμένο σχέδιο δράσης εκπαιδευτικής παρέμβασης υλοποιείται στο 13^ο Δημοτικό Σχολείο Πατρών. Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα, το οποίο αν και βρίσκεται εντός του αστικού ιστού προσελκύει κυρίως οικογένειες μεταναστών και Ρομά. Βασικό παράγοντα της ιδιαιτερότητας αυτής αποτελεί η ιδιάζουσα

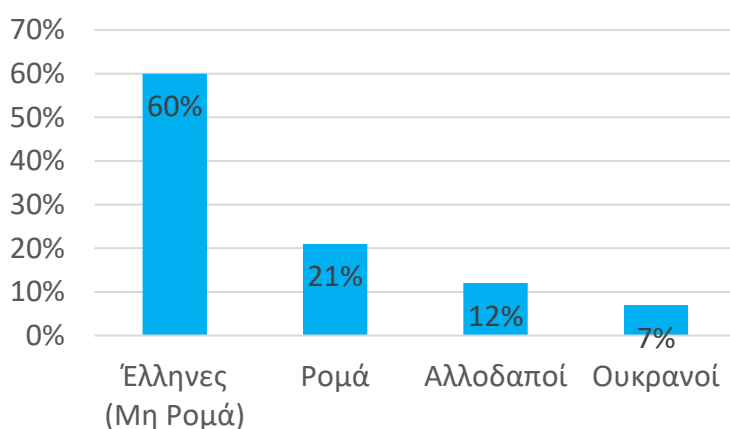


Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

γεωμορφολογική κατάσταση του εδάφους της περιοχής, καθώς διατρέχεται από σεισμογενές ρήγμα, με αποτέλεσμα να μην αναγείρονται νέες οικοδομές και να υπάρχουν κυρίως παλαιές κατοικίες έναντι χαμηλού μισθώματος.

Η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού του σχολείου μας έχει τα τελευταία χρόνια διαμορφωθεί ως εξής: Το 21% αποτελείται από μαθητές/μαθήτριες Ρομά, το 12% είναι μετανάστες, αλβανικής κυρίως καταγωγής, το 7% είναι ουκρανικής καταγωγής ενώ το 53% είναι ελληνικής καταγωγής (μη Ρομά). Εξαιτίας του πολέμου Ρωσίας-Ουκρανίας το σχολείο μας ορίστηκε ως ΔΥΕΠ (Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων) και πλέον υποδέχεται μαθητές/μαθήτριες από την Ουκρανία. Έτσι, κατά το σχολικό έτος 2022-2023 από τους 148 μαθητές/μαθήτριες του σχολείου οι 32 είναι Ρομά, οι 18 είναι αλλοδαποί, οι 10 είναι Ουκρανοί και οι υπόλοιποι 88 Έλληνες.

Πίνακας 1: Μαθητικό Δυναμικό



2.2. Μηχανισμοί στήριξης των οικογενειών Ρομά και των μαθητών/μαθητριών Ρομά

2.2.1. Διευκόλυνση και διαμεσολάβηση στη διαδικασία οικονομικής και κοινωνικής στήριξης από τους κρατικούς μηχανισμούς

Κατόπιν αιτήσεων των γονέων με χαμηλά εισοδήματα το σχολείο τους παρέχει βεβαίωση φοίτησης για την καταβολή του επιδόματος ΚΕΑ (Κοινωνικό Εισόδημα Αλληλεγγύης). Προϋπόθεση για τη χορήγηση του συγκεκριμένου επιδόματος αποτελεί η συστηματική φοίτηση των μαθητών/μαθητριών, στοιχείο που ενισχύει την τακτική παρουσία τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ταυτόχρονα, η ανάγκη για φυσική τους παρουσία στο σχολείο λειτουργεί και ως μηχανισμός άσκησης «πίεσης» για τη βελτίωση της επικοινωνίας οικογένειας-σχολείου. Σημαντική είναι και η συνεργασία του σχολείου μας με τον Κοινωνικό Τομέα του Δήμου Πατρέων, ο οποίος υποστηρίζει τις οικογένειες Ρομά στην προσπάθεια ένταξής τους στο κοινωνικό σύνολο. Όποτε κρίνεται αναγκαίο, το σχολείο επικοινωνεί με τις αρμόδιες υπηρεσίες του Δήμου, οι οποίες βοηθούν στην αντιμετώπιση βιοτικών αναγκών, όπως τρόφιμα, φάρμακα, ένδυση και στη διεκπεραίωση γραφειοκρατικών ζητημάτων με τις κρατικές υπηρεσίες. Χαρακτηριστική των ενεργειών του Δήμου είναι η φετινή πρωτοβουλία του Κέντρου Κοινότητας – Παραρτήματος Ρομά, που έχει σχεδιάσει και υλοποιεί εκπαιδευτικές δράσεις για γυναίκες Ρομά με σκοπό τον αλφαριθμητισμό τους προκειμένου να είναι σε θέση να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στο σχολείο ενισχύοντας έτσι την κοινωνική



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

τους ένταξη. Επιπροσθέτως μέσω των προγραμμάτων «Σχολικά γεύματα» του ΟΠΕΚΑ (Οργανισμός Προνοιακών Επιδομάτων και Κοινωνικής Αλληλεγγύης) και «Φρούτα στο σχολείο» του ΟΠΕΚΕΠΕ (Οργανισμός Πληρωμών και Ελέγχου Κοινοτικών Ενισχύσεων Προσανατολισμού και Εγγυήσεων) παρέχονται καθημερινά στους μαθητές/μαθήτριες του σχολείου μας σχολικά γεύματα και σε τακτικά χρονικά διαστήματα προσφέρονται φρούτα, λαχανικά και γάλα για την ενθάρρυνση των καλών διατροφικών συνθηθειών στους νέους.

2.2.2.Υποστηρικτικές Δομές-Τμήματα ΖΕΠ- Συνεργασία με τις οικογένειες

Το σχολείο μας έχει ενταχθεί σε Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) και λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ Ι και ΙΙ¹για μαθητές/μαθήτριες που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (ΦΕΚ 4416Β/18-08-2022Φ1/101185/Δ1ΥΑ).Η διδασκαλία γίνεται εξατομικευμένα είτε σε μικρές ομάδες με κριτήριο το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών εφαρμόζοντας την ολιστική προσέγγιση (Whole Language approach) με την παιδαγωγική του γραμματισμού (literacy pedagogy), που επιδιώκει την ενεργό εμπλοκή των μαθητών/μαθητριών λαμβάνοντας υπόψη την επικοινωνιακή περίσταση. Η έννοια των πολυγραμματισμών (multiliteracies) είναι θεμελιώδης στη διδασκαλία των Ρομά, γιατί αναφέρεται σε μια ποικιλία μορφής κειμένων που παράγονται σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία (Πανεπιστήμιο Πατρών,2022).Χρησιμοποιούνται ειδικά εκπαιδευτικά εγχειρίδια του Υπουργείου Παιδείας, όπως το «Γεια σας», το οποίο περιέχει αυθεντικά πολυτροπικά κείμενα. Στόχος είναι η ενίσχυση της δεξιότητας της επικοινωνίας και η απόκτηση βασικού λεξιλογίου για την επίλυση καθημερινών ζητημάτων. Βασική επιδίωξη αποτελεί η συστηματική επικοινωνία και συνεργασία των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών (ΖΕΠ- Γενικής Αγωγής) με τους γονείς με σκοπό τον από κοινού καθορισμό των μαθησιακών αναγκών και την ενίσχυση της απαιτούμενης εμπλοκής εκ μέρους των γονέων στην όλη διαδικασία. Σε τακτικά χρονικά διαστήματα πραγματοποιούνται αναστοχαστικές συναντήσεις εκπαιδευτικών ΖΕΠ με τους γονείς, όπου συζητείται η πρόοδος των μαθητών/μαθητριών και επανακαθορίζονται οι στόχοι. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς οι γονείς ενημερώνονται για τη διαδικασία έκδοσης τελικής αξιολογικής έκθεσης, η οποία υποβάλλεται στη Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας και στον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου.

2.2.3.Ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και ενίσχυση της διαπροσωπικής σχέσης με τους γονείς Ρομά

Αντιλαμβανόμενοι τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών αυτών επιδιώξαμε τη συμμετοχή της εκπαιδευτικής κοινότητας του σχολείου σε επιμορφωτικές συναντήσεις με εξειδικευμένους επιστήμονες και κρατικούς φορείς, όπως ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς και εκπαιδευτικούς που συνεργάζονται με φορείς σε διάφορα υποστηρικτικά προγράμματα για Ρομά. Σκοπός των ημερίδων ήταν η ενημέρωση και η επικαιροποίηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών πάνω στις τρέχουσες διαδικασίες εκπαίδευσης και στήριξης των μαθητών/μαθητριών Ρομά και των οικογενειών τους και η

¹ΖΕΠ Ι: για μαθητές/ριες με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας
ΖΕΠ ΙΙ: για μαθητές με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ευαισθητοποιήσή τους σε θέματα διαφορετικότητας, διαφοροποιημένης διδασκαλίας και συμπερίληψης. Έμφαση δόθηκε σε προγράμματα εστιασμένα στη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί είχαν την ευκαιρία να εφαρμόσουν στο σχολείο ποικίλες παρεμβατικές και υποστηρικτικές δράσεις. Ως αποτέλεσμα επιτεύχθηκε συστηματικότερη, ουσιαστικότερη και πληρέστερη επικοινωνία με τους γονείς. Οι παιδαγωγικές συναντήσεις είχαν τόσο ομαδικό χαρακτήρα, προκειμένου να νιώσουν οι γονείς Ρομά ότι είναι ισότιμοι με τους υπόλοιπους γονείς, όσο και ατομικό, προσανατολισμένο στις παιδαγωγικές ανάγκες του εκάστοτε μαθητή/μαθήτριας. Οι γονείς, αισθανόμενοι αποδοχή και κατανόηση, επεδίωκαν την τακτική επικοινωνία και συνεργασία με το σχολείο. Αυξήθηκε ο αριθμός των παιδαγωγικών συναντήσεων και κατά συνέπεια βελτιώθηκε ο βαθμός ενεργητικής εμπλοκής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Δε δίσταζαν να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς ακόμα και για θέματα μη παιδαγωγικής φύσης και αρκετές φορές τους εμπιστεύονταν προβληματισμούς που είχαν σε θέματα καθημερινότητας.

2.2.4. Υλοποίηση προγράμματος Erasmus+

Ο προβληματισμός μας επάνω σε θέματα που άπτονταν της διαχείρισης της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας μάς οδήγησε στην αναζήτηση πρακτικών που εφαρμόζονται σε διεθνές επίπεδο. Οι συχνές μετακινήσεις πληθυσμών και η συνεπακόλουθη ανάμειξη διαφορετικών εθνικοτήτων και πολιτισμών δε θα μπορούσε να μην επηρεάσει και την παγκόσμια σχολική κοινότητα. Αποφασίσαμε λοιπόν να διερευνήσουμε τις αντιλήψεις και την πολιτική που ακολουθούν διάφορες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης με τη συμμετοχή μας σε ένα Πρόγραμμα Erasmus+ με τίτλο «Our School, a Hug for All. Effective Teaching Strategies for Our Multicultural Classrooms». Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μας συμμετείχαν σε τρία επιμορφωτικά σεμινάρια που έλαβαν χώρα στη Σουηδία, την Ισπανία και τη Νορβηγία και διαπίστωσαν από κοντά τις στρατηγικές και τις μεθόδους προσέγγισης των σύγχρονων εκπαιδευτικών ζητημάτων, όπως θέματα διαπολιτισμικότητας, συμπερίληψης, σχολικής διαρροής και αποτελεσματικής συνεργασίας οικογένειας-σχολείου. Μέσα από τα σεμινάρια, τις βιωματικές δράσεις και την επίσκεψη σε σχολικές μονάδες του εξωτερικού οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συνειδητοποίησαν την αναγκαιότητα σχεδιασμού συγκεκριμένου εκπαιδευτικού πλάνου παρέμβασης και στήριξης των ευάλωτων μαθητικών ομάδων και τη βελτίωση των σχέσεων με την οικογένεια. Επιπροσθέτως οι εκπαιδευτικοί καταρτίστηκαν σε θέματα ψηφιακού γραμματισμού και χρήσης λογισμικών που προωθούν την καινοτομία, την άρση κοινωνικού αποκλεισμού και διακρίσεων. Στο πλαίσιο διάχυσης των αποκτηθεισών γνώσεων και καλών πρακτικών υλοποιήθηκαν ενδοσχολικές επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και αποφασίστηκε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ενός συντονισμένου σχεδίου παρέμβασης από το σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού.

2.2.5. Διαχείριση θεμάτων Σχολικής Διαρροής- Εμπλοκή των γονέων στη διαδικασία

Η διαχείριση της σχολικής διαρροής αφορά αποκλειστικά τους μαθητές/μαθήτριες Ρομά, καθώς το φαινόμενο αυτό εμφανίζεται μόνο σε αυτήν τη μαθητική ομάδα στο σχολείο μας. Για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής αλλά και της μη συστηματικής φοίτησης εφαρμόστηκε ένα εργαλείο πρόληψης με την ονομασία E.W.S. (EarlyWarningSystem), στο οποίο ομάδα εκπαιδευτικών επιμορφώθηκε μέσω της συμμετοχής στο ευρωπαϊκό



πρόγραμμα Erasmus+. Μέσω καταγραφής συγκεκριμένων δεδομένων παρακολουθήθηκε η συχνότητα φοίτησης, ο αριθμός αδικαιολόγητων απουσιών, η πτώση των μαθησιακών επιδόσεων, η απουσία κινήτρων, ο αποκλεισμός από τους συμμαθητές καθώς και η συμπεριφορά μέσα στο σχολείο. Για τη συγκέντρωση των δεδομένων είχαν οριστεί εξ αρχής συγκεκριμένες προειδοποιητικές ενδείξεις (red flags) ταυτόχρονα με τον καθορισμό των κατώτερων ορίων αυτών, όπου, όταν ένας μαθητής ή μία μαθήτρια βρίσκεται σε αυτά, να θεωρείται «μαθητής/μαθήτρια υψηλού ρίσκου» (at risk). Μέσα από συνεντεύξεις και εκπαιδευτικές συναντήσεις με τους γονείς και τους ίδιους τους μαθητές εντοπίστηκαν οι εκπαιδευτικές ανάγκες και καθορίστηκε το σχέδιο παρεμβατικών δράσεων από το σύνολο των εκπαιδευτικών του σχολείου. Επιθυμία μας ήταν οι γονείς εξ αρχής να γνωρίζουν τις επιπτώσεις τόσο για τους μαθητές/μαθήτριες όσο και για τους ίδιους από τη μη συστηματική φοίτησή τους. Σε τακτά χρονικά διαστήματα πραγματοποιήθηκαν συναντήσεις επαναπροσδιορισμού των στόχων και των ενεργειών, όπου ενθαρρύνθηκε η εμπλοκή των γονέων. Στο τέλος της χρονιάς αποτιμήθηκαν οι προγραμματισμένες δράσεις, αξιολογήθηκαν τα παραγόμενα αποτελέσματα και επανακαθορίστηκαν οι στόχοι για την επόμενη χρονιά με διορθωτικές παρεμβάσεις.

2.2.6. Σχεδιασμός και δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού.

Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί των τάξεων σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ΖΕΠ συνεργάστηκαν για τη δημιουργία πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού, προσαρμοσμένου στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/μαθητριών Ρομά. Το παραγόμενο υλικό βασιζόταν στην παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, στους πολυγλωσσισμούς και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων μάθησης του 21^{ου} αιώνα (συνεργασία, επικοινωνία, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη) αλλά και δεξιότητες της κοινωνικής ζωής (κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση και ευαισθησία). Έγινε προσπάθεια χωρισμού του υλικού σε επίπεδα (αρχάριο, μεσαίο και προχωρημένο). Λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντά τους δημιουργήθηκαν Φύλλα Εργασίας που προωθούν τη διάθεση για ενεργή συμμετοχή στη μάθηση. Σε τακτά χρονικά διαστήματα πραγματοποιήθηκαν ανατροφοδοτικές συναντήσεις με σκοπό τη βελτίωση του παραγόμενου υλικού. Το υλικό αυτό είναι διαθέσιμο προς όλους τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και χρησιμοποιείται παράλληλα με τα σχολικά εγχειρίδια των Τμημάτων ΖΕΠ. Το όφελος από τη χρήση του είναι η σαφήνεια των στόχων και η ευχάριστη και παιγνιώδης μορφή του.

2.2.7. Εφαρμογή καινοτόμων δράσεων και διαπολιτισμικών εκδηλώσεων

Στην προσπάθεια ενθάρρυνσης των μαθητών/μαθητριών Ρομά να φοιτούν συστηματικά στο σχολείο και να αισθάνονται ότι είναι ισότιμα μέλη αλλά και στην ενίσχυση της αποδοχής τους από τους συμμαθητές εφαρμόστηκαν καινοτόμες δράσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα μέσα στις τάξεις και σε εκδηλώσεις ανοιχτές προς τους γονείς. Εκμεταλλευόμενοι τις Παγκόσμιες Ημέρες Μητρικής Γλώσσας, Παιδικού Βιβλίου και κατά της Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού, τη Μέρα Σχολικού Αθλητισμού, κ.ά. διοργανώθηκαν εκδηλώσεις στον προαύλιο χώρο του σχολείου, όπου ενθαρρύνθηκε η ενεργή εμπλοκή όλων των μαθητών/μαθητριών βασισμένη στην ομαδοσυνεργατικότητα. Επίσης κατά την επιστροφή των μαθητών ύστερα από σημαντικό διάστημα απουσίας εφαρμόστηκαν στρατηγικές «welcomeback» με σκοπό την ενθάρρυνσή της επανένταξής τους στο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στις εκπαιδευτικές επισκέψεις επιδιώχθηκε η συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών Ρομά, εξασφαλίζοντάς τους



μειωμένες τιμές είτε δωρεάν μετακίνηση. Για την ενθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών/μαθητριών Ρομά χρειάστηκε ιδιαίτερος χειρισμός προς τους γονείς με τακτική επικοινωνία, ώστε να ξεπεραστούν προβλήματα και ανησυχίες εκ μέρους τους.

3. Συμπεράσματα

Από τα πρώτα βήματα εφαρμογής του σχεδίου δράσης διαπιστώθηκε αλλαγή νοοτροπίας των γονέων Ρομά απέναντι στη σχολική μονάδα και την εκπαίδευση γενικότερα. Έδειξαν να κατανοούν τη σπουδαιότητα της συστηματικής φοίτησης παροτρύνοντας και διευκολύνοντας ταυτόχρονα τα παιδιά τους να παρακολουθούν ανελλιπώς τα μαθήματα. Μέσα από τον ανοιχτό διάυλο επικοινωνίας που δημιουργήθηκε, ένωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι συνοδοιπόροι τους και ότι βρίσκονται στο πλευρό τους για οποιοδήποτε ζήτημα προκύψει. Αισθάνθηκαν οικειότητα και έτσι μπόρεσαν να εμπιστευτούν τους εκπαιδευτικούς διευκολύνοντας με αυτόν τον τρόπο το έργο τους. Τόσο οι εξ αποστάσεως όσο και οι δια ζώσης επαφές αυξήθηκαν, ενώ οξύνθηκε το ενδιαφέρον τους για τα γεγονότα που λάμβαναν χώρα στο σχολείο. Δεν ήταν λίγες οι φορές που πλησίασαν τους εκπαιδευτικούς για να εκφράσουν την ευγνωμοσύνη αλλά και τον ενθουσιασμό τους για αυτά που προσέφεραν σε εκείνους και τα παιδιά τους. Μέσα από τις συναντήσεις που διοργανώθηκαν, ένωσαν ότι διαδραματίζουν ενεργό ρόλο και απέκτησαν σχέσεις με γονείς μη Ρομά, κάτι που βελτίωσε την αυτοπεποίθησή τους και ενίσχυσε την αυτοεικόνα τους. Η δημιουργία ενός συμπεριληπτικού κλίματος που σεβόταν και λάμβανε υπόψη τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του πληθυσμού τους, συνετέλεσε στη μεταστροφή της αντίληψης που είχαν για το εκπαιδευτικό σύστημα και οδήγησε στην απρόσκοπτη συνεργασία σχολείου, φορέων και γονέων Ρομά για την αντιμετώπιση των πάσης φύσεως δυσκολιών που αντιμετώπισαν. Αποτέλεσμα όλων αυτών ήταν η μείωση του αριθμού των μαθητών Ρομά που απουσίαζαν τακτικά από το σχολείο και η αύξηση της συχνότητας φοίτησής τους. Παράλληλα παρατηρήθηκε βελτίωση των σχολικών επιδόσεων μιας και η πλειοψηφία των μαθητών αυτών μπόρεσε να επιτύχει τους γνωστικούς στόχους που είχαν τεθεί κατά την έναρξη του σχολικού έτους και κατάφερε να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου. Η προθυμία τους για συμμετοχή σε δράσεις και η διάθεσή τους για εμπλοκή σε όλες τις πρωτοβουλίες που ανέλαβε το σχολείο φανερώνουν τόσο την απόκτηση θετικότερης στάσης όσο και την καλλιέργεια του συναισθήματος ότι αποτελούν ισότιμα μέλη. Μέσα σε ένα κλίμα αποδοχής και εμπιστοσύνης, τα φαινόμενα βίας στο χώρο του σχολείου μειώθηκαν αισθητά, ενώ οι μαθητές/μαθήτριες έγιναν περισσότερο διαλλακτικοί και υποχωρητικοί. Εν τέλει κατορθώσαμε να μεταλαμπαδεύσουμε αξίες, στάσεις και συμπεριφορές που διαπνέονται από την αγάπη προς τον συνάνθρωπο, ανεξαρτήτως καταγωγής, προωθώντας το πνεύμα της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης.

4. Προβληματισμοί

Παρά το γεγονός ότι η πλειονότητα των γονέων Ρομά έδειξε διάθεση για συνεργασία, υπήρξε ωστόσο μία μικρή μερίδα που δεν ανταποκρίθηκε στην προσπάθεια που έγινε από τους εκπαιδευτικούς. Η ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων εκ μέρους τους, δεν τους επέτρεψε να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης αμφισβητώντας αρκετές φορές τη χρησιμότητά της στην καθημερινότητά τους. Θεωρούσαν πως τα διδακτικά αντικείμενα δε



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

βοηθούν τους μαθητές/μαθήτριες να καλύψουν μελλοντικά τις βιοποριστικές τους ανάγκες και αντιμετωπίζουν με καχυποψία τη διάθεση των εκπαιδευτικών για συνεργασία. Θέτοντας ως προτεραιότητα την επίλυση των βιοτικών τους προβλημάτων, έβαζαν σε δεύτερη μοίρα την εκπαίδευση των παιδιών τους και αδιαφορούσαν απέναντι στις προτροπές των εκπαιδευτικών για τήρηση των υποχρεώσεών τους απέναντι στη σχολική μονάδα. Ταυτόχρονα, η συχνή αλλαγή στοιχείων επικοινωνίας και οι μετακινήσεις δυσχέραιναν την επικοινωνία και αποτελούσαν ανασταλτικό παράγοντα στη διατήρηση μιας υποτυπώδους επαφής μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Τέλος, λόγω της πολυπλοκότητας των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, απαιτείτο συντονισμός Φορέων, κάτι που πολλές φορές ήταν χρονοβόρο λόγω γραφειοκρατικών αγκυλώσεων και κωλυμάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Council of Europe. (2012). *Estimates and official numbers of Roma in Europe*. Strasbourg: Council of Europe.

Curran, S. Fay, R. & Mc Gaughey, F. (2018). *Roma in Ireland. A National Needs Assessment*. Dublin: Pavee Point Traveller and Roma Centre & Department of Justice and Equality

Mayall, D. (2003). *History of Gypsy Identities*. N.Y.:Routledge.

SALTO Cultural Diversity Resource Centre (2016). *Youth in Action and the Roma Community*. SALTO Cultural Diversity Resource Centre, www.saltoyouth.net/diversity

UNICEF, (2018). Early Warning Systems for students at risk of Dropping out. Αναρτήθηκε στις 18/1/2023 από: https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/2018-11/Early%20warning%20systems%20for%20students%20at%20risk%20of%20dropping%20out_0.pdf

Ελληνόγλωσσες

Αλεξιάδου, Λ. (2021). Η κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τη λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Η ανάδειξη του ρόλου του κοινωνικού λειτουργού. Αμνητός, Ι.Α. Πανεπιστημίου Πελοποννήσου. Αναρτήθηκε στις 8/2/2023 από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6330/>

Βαβουγιός, Δ. (2008). Εσωτερική αξιολόγηση του έργου: Τελική Έκθεση Αξιολόγησης. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας/ΕΠΕΑΕΚ «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων/OmasSynergonLmd.

Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΙΝΕΔΙΒΙΜ.

Βαξεβανόγλου, Α. (2001). *Έλληνες Τσιγγάνοι, περιθωριακοί και οικογενειάρχες*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, Αναρτήθηκε στις 5/2/2023 από: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos10/>
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γκότοβος Α. (2015). Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την υπέρβαση του κοινωνικού περιθωρίου: Δράση και αντίδραση. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 16, 203–247. Αναρτήθηκε στις 13/2/2023 από: <https://doi.org/10.12681/sas.887>
- Ζάικου, Ι. (2015). *Τα αθέατα εμπόδια στην πολιτική ένταξης των Ρομά. Αντίστροφος ρατσισμός και αυτογκετοποίηση – Ο ρόλος της εκπαίδευσης*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Αναρτήθηκε στις 5/2/2023 από: <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/18716>
- Fraser, A., (1998). *Οι Τσιγγάνοι*. Μετάφραση: Σκαρβέλη Γ. Αθήνα: Οδυσσέας.
- ΙΕΠ, (2015). *Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής*. Αθήνα: ΥΠΑΙΘ.
- ΙΕΠ, *Επιμόρφωση στη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (ΔΔ) (MIS) 5032906* στο πλαίσιο του επιχειρησιακού προγράμματος Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020.
- Καλογριά, Δ. (2015). *Ρομά και εκπαίδευση: Παράγοντες διαφοροποίησης στάσεων και αντιλήψεων των Ρομά απέναντι στο σχολείο*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αναρτήθηκε στις 5/2/2023 από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/47805/14172.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (2015) Πρόγραμμα: Εκπαίδευση παιδιών Ρομά, Παρεμβατικές Δράσεις για την εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών Ρομά 2010-2014 Πανεπιστήμιο Αθηνών. Αναρτήθηκε στις 17/2/2023 από: https://www.keda.uoa.gr/roma/files/16selido_2015_web.pdf
- Κόμης, Κ. (1998). *Τσιγγάνοι: Ιστορία, Δημογραφία, Πολιτισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυπαρίσσης, Φ. (2020). Εκπαίδευση και σχολική διαρροή: Διερεύνηση απόψεων γονέων Ρομά στο Δήμο Ναυπακτίας. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Αναρτήθηκε στις 16/2/2023 από: <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/handle/123456789/6014>
- Λυδάκη, Α. (1998). *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Maríro. A. (1996). «Η UNESCO και η εκπαίδευση των εθνικών και γλωσσικών μειονοτήτων». Στο *Εκπαίδευση των Τσιγγάνων. Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου*. Αθήνα: ΥΠΕΠΕΘ/Γ.Γ.Λ.Ε.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Μαυρομμάτης, Γ. (2008). «Παιδιά Ρομά στο ελληνικό δημόσιο σχολείο». Στο Σ. Τρουμπέτα (επιμ.) *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος: συμβιώσεις αναιρέσεις-απουσίες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ντούσας, Δ. (1997). *ROM ΚΑΙ ΦΥΛΕΤΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ, ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ, ΤΗΝ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ, ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). *Συνεργασία σχολείου οικογένειας: Δυνατότητες και περιορισμοί*. Αθήνα: Επιστήμες της Αγωγής.
- Παλαπουγιούκ, Α. (2019). *Παράγοντες που επηρεάζουν τις πρακτικές διδασκαλίας μαθητών/μαθητριών Ρομά στο Δροσερό Ξάνθης*. ΑΤΙ Θεσσαλονίκης. Αναρτήθηκε στις 7/2/2023 από: <http://eureka.teithe.gr/jspui/handle/123456789/14232>
- Πανεπιστήμιο Πατρών, Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητες ΡΟΜΑ για την ενίσχυση της πρόσβασης και μείωση της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης από παιδιά και εφήβους στην Περιφέρεια Δυτικής Ελλάδας, (Πρόγραμμα ΕΣΠΑ 2014-2020, ΜΟΔΥ ΕΛΚΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Υποέργο 10 - Κωδ. ΟΠΣ 5049099).
- Παπακωνσταντίνου, Γ., Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2004). *Οικονομική- κοινωνική- πολιτισμική κατάσταση των τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Αναρτήθηκε στις 23/1/2023 από: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/282>
- Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2015). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παρθένης, Χ., & Ελευθερίου, Π. (2022). Ενίσχυση Σχολικής Φοίτησης Μαθητών/Μαθητριών με Ανομοιογενές Πολιτισμικό Υπόβαθρο. *Επιστήμες Αγωγής*, 2022(2), 146–164. Αναρτήθηκε στις 25/2/2023 από: <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/1608>
- Σκούρτου, Ε. (2016). Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Στο Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., & Τσοκαλίδου, Π. *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. Αθήνα: Κάλυπτος.
- Τερζοπούλου Μ.& Γεωργίου Γ. (1996). *Οι τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορία - Πολιτισμός*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/Γ.Γ.Λ.Ε.
- Τρέσσου, Ε., Μητακίδου, Σ., Καραγιάννη, Γ. (επιμ). (2015). Ένταξη Ρομά – Διεθνής και Ελληνική εμπειρία Πολυπλοκότητες στην Ένταξη, Πράξη: «Ένταξη και Εκπαίδευση παιδιών Ρομά στις Περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης». Αναρτήθηκε στις 15/1/2023 από: <http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/polyplokotites.pdf>
- Τρουμπέτα, Σ. (2001). *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για μουσουλμάνους της Θράκης, το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Κριτική ΑΕ και ΚΕΜΟ.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Φαφούτη, Λ. (2014). Σχέσεις σχολείου και οικογενειών Ρομά: Η περίπτωση του 1ου Νηπιαγωγείου Ορχομενού. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Αναρτήθηκε στις 4/2/2023 από: <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/351>
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Κοινωνικές ανισότητες, Διγλωσσία και σχολείο. Στο Δραγώνα Θ., Σκούρτου Ε. & Φραγκουδάκη Α. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Χατζηνικολάου, Ά. (2005). Αλφαριθμητισμός παιδιών Ρομά μέσα από τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δυνατότητες και περιορισμοί. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Αναρτήθηκε στις 1/2/2023 από:
<http://ikee.lib.auth.gr/record/49134/files/gri-2006-763.pdf>
- Χατζηνικολάου, Ά. (2012). Ιστορική Ανασκόπηση της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας για Μετανάστες, Πρόσφυγες, Παλιννοστούντες και Ρομά. Αναρτήθηκε στις 3/2/2023 από: http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/2292015_16.pdf
- Χατζησαββίδης, Σ. (1999). “Γλωσσικές μειονότητες και σχολική αποτυχία. Η περίπτωση των Ρομ της Ευρωπαϊκής Ένωσης”. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ.Πλειός (επιμ.) *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΝΔ 3370/1955, Κώδικας Ελληνικής Ιθαγενείας, (ΦΕΚ 258/23.9.1955). Αναρτήθηκε στις 1/2/2023 από: <https://www.kodiko.gr/nomothesia/document/543948/n.d.-3370-1955>



Η επικοινωνία των γονέων με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας: θέσεις και αντιπαραθέσεις

Γεώργιος Ν. Βοζαΐτης

Φιλολόγος, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών

vozaitisgeorgios@gmail.com

Περίληψη

Ο ρόλος του διευθυντή στην άσκηση της διοικητικής και παιδαγωγικής λειτουργίας του σχολείου είναι κομβικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Η εργασία αυτή-αξιοποιώντας επιλεγμένα τεκμήρια -διερευνά τις αρνητικές, κυρίως, εκφάνσεις της επικοινωνίας του διευθυντή της σχολικής μονάδας με τους γονείς, ένα ζήτημα που δεν έχει αναδειχθεί επαρκώς από τη σχετική ελληνόγλωσση ή και διεθνή βιβλιογραφία. Επιπλέον, τίθενται ευρύτερα δεοντολογικά ζητήματα της επικοινωνίας αυτής, τόσο υπό το πρίσμα των ραγδαίων αλλαγών που έχουν συντελεστεί τα τελευταία χρόνια στη δυναμική της σύγχρονης οικογένειας, της διεύρυνσης του κοινωνικοποιητικού χαρακτήρα του σχολικού θεσμού όσο και της πολυσυζητημένης αυτονομίας του ρόλου των διευθυντών σχολικών μονάδων.

Λέξεις κλειδιά: επικοινωνία, σχολείο, συγκρούσεις, γονείς, διευθυντής, έρευνα

1. Εισαγωγή

«Απίστευτο περιστατικό στα Τρίκαλα. Γονέας άρπαξε απ' το λαιμό διευθυντή σχολείου. Σύμφωνα με πληροφορίες γονέας παιδιού, εκπαιδευτικός και ο ίδιος, φέρεται να άρπαξε απ' το λαιμό τον διευθυντή του σχολείου όπου είναι μαθήτρια και η κόρη του. Αφορμή για το περιστατικό λέγεται πως είναι το γεγονός ότι το κορίτσι δεν θα είναι σημαιοφόρος την 28^η Οκτωβρίου!!!. Ο διευθυντής του σχολείου ζήτησε και έλαβε ιατρική βοήθεια και κρίθηκε απαραίτητη μάλιστα η τοποθέτηση κολάρου» ([www.esos](http://www.esos.gr), ημ. ανάκτησης, 25/10/2022).

Το ελληνικό σχολείο (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης) τα τελευταία χρόνια έχει αλλάξει δραματικά σε σχέση με το παρελθόν. Νέα γνωστικά αντικείμενα, διεύρυνση του κοινωνικοποιητικού του χαρακτήρα, εξωστρέφεια και διάχυση των δραστηριοτήτων του σε τοπικό και διεθνές πεδίο. Αλλαγές, όμως, εντοπίζονται και στα εσωτερικά χαρακτηριστικά του σχολείου, εκεί που οι σχέσεις των συμμετεχόντων δοκιμάζονται καθημερινά: προβλήματα στην επικοινωνία εκπαιδευτικών-μαθητών, μαθητών μεταξύ τους αλλά και εκπαιδευτικών-γονέων. Το σχολικό κλίμα διαταράσσεται πολύ συχνά από ποικίλες μορφές συγκρούσεων, ενίοτε μικρής έκτασης και άλλοτε μεγαλύτερης, όταν φαινόμενα παραβατικότητας και εκδηλώσεις οργανωμένης και μη βίας, απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα και προβληματίζουν έντονα την κοινή γνώμη. Στο πλαίσιο αυτό, η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή φαίνεται ότι δε δομείται από ένα σαφή κώδικα δεοντολογικής παρέμβασης, ενώ ταυτόχρονα και οι κεντρικές πολιτικές δεν έχουν αντιμετωπίσει το ζήτημα με αποτελεσματικότητα.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Αντικείμενο της εργασίας αυτής αποτελεί η διερεύνηση της επικοινωνίας γονέων με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, όπως αυτή αποτυπώνεται μέσα από ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες με γονείς μαθητών. Τα καταγεγραμμένα παραδείγματα αποτελούν τεκμήρια λόγου, τα οποία και αξιοποιούνται στην κοινωνική έρευνα για την ανάλυση κοινωνικών φαινομένων, που στην περίπτωση που μας αφορούν προσδιορίζουν την επιθετική επικοινωνία (Κάλλας, 2015). Η έρευνα, επομένως, αφορά στη δευτερογενή ανάλυση γραπτών τεκμηρίων, που παρήχθησαν έξω από αυτή, με σκοπό τον προσδιορισμό της επιθετικής επικοινωνίας (το πώς) αλλά και το τι (θεματικοί άξονες και περιεχόμενο). Ως μέθοδος ανάλυσης επιλέχθηκε η ανάλυση περιεχομένου (Mason, 2003. Τσιώλης, 2014), ενώ η μονάδα ανάλυσης ήταν το θέμα, η επιθετική επικοινωνία. Αυτή η μορφή της επικοινωνίας ορίζεται ως μονομερής έκφραση επιθυμιών και αναγκών, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η διαδικασία της ανατροφοδότησης και η άποψη των άλλων και –τις περισσότερες φορές– υπό την άμεση ή έμμεση απειλή συνεπειών σε περίπτωση μη εκπλήρωσής τους.

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα επιλεγμένα παραδείγματα αποτελούν μέρος μιας εκτενέστερης μελέτης του ερευνητή για τη χρήση του «επιθετικού» λόγου των γονέων που αναπτύσσεται στη σχολική εκπαίδευση από το 2020 και εξής.

Όσον αφορά στη δομή της εργασίας, αρχικά παρατίθεται το θεωρητικό πλαίσιο που σχετίζεται με τη δυναμική και το χαρακτήρα της σύγχρονης οικογένειας και σχολιάζονται σύντομα οι συντελούμενες αλλαγές που έχουν επέλθει στο μαθησιακό περιεχόμενο του σχολείου αλλά και στις διαδικασίες εντός του, στο πλαίσιο διεύρυνσης του κοινωνικοποιητικού χαρακτήρα του σχολικού θεσμού, με ιδιαίτερη αναφορά στην πρόσφατη εμπειρία της πανδημικής κρίσης COVID-19. Ακολούθως, προσδιορίζεται το φαινόμενο της επικοινωνίας στους σχολικούς οργανισμούς και οι αναδυόμενες συγκρούσεις που αναφύονται σε αυτούς. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η συγκεκριμένη έρευνα, η οποία εμπλουτίζεται με επιλεγμένα παραδείγματα επιθετικής επικοινωνίας γονέων με το διευθυντή του σχολείου και η εργασία ολοκληρώνεται με την κατάθεση των συμπερασμάτων, με στόχο την ανάδειξη ενός ευρύτερου προβληματισμού υπό τη μορφή αναστοχαστικών ερωτημάτων που προκύπτουν ως αναδυόμενα από την προηγούμενη εξέταση.

2. Η δυναμική και ο χαρακτήρας της σύγχρονης οικογένειας. Μοντέλα συνεργασίας γονέων-σχολείου. Γονεϊκοί τύποι.

Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας έχει αποτελέσει διαχρονικά αντικείμενο επιστημονικής έρευνας και έχει απασχολήσει πολυπρισματικά τη σχετική βιβλιογραφία (βλ. πχ.: Βοζαΐτης, κ.ά, 2017. Γεωργίου, 2000. Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009. Παπιγκιώτης, 2020. Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009. Νόβα-Καλτσούνη, 2004. Συμεού, 2003) αναδεικνύοντας και διαφορετικά μοντέλα. Ανάμεσα σε αυτά, δεσπόζουσα θέση κατέχουν το οικοσυστημικό μοντέλο, στο οποίο τονίζεται η σημασία της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων, που ερμηνεύει τη δυναμική αλληλεπίδραση σχολείου - κοινωνίας, με βάση τους ρόλους και τις προσδοκίες των ατόμων που λειτουργούν εντός του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς και το μοντέλο των συναισθηματικών επιδράσεων, το οποίο «αντιμετωπίζει τις αλληλεπιδράσεις γονέων-εκπαιδευτικών ως συναισθηματικές ενέργειες που λαμβάνουν χώρα υπό την επίδραση συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου, ηθικών επιδιώξεων και κινήτρων των εκπαιδευτικών, καθώς και των αντιλήψεων κοινωνικής δύναμης και επαγγελματικού status των γονέων και των εκπαιδευτικών» (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009, σ. 29). Ωστόσο, δεν πρέπει να διαφεύγει της προσοχής μας ότι ένα από τα πιο διακριτά



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

χαρακτηριστικά της σημερινής οικογένειας αποτελεί ο πλουραλιστικός της χαρακτήρας, σε τέτοιο σημείο που είναι δύσκολο να ομαδοποιηθούν τα αντίστοιχα προφίλ άσκησης του γονεϊκού ρόλου. Νέες μορφές οικογένειας (μονογονεϊκή, ελεύθερης συμβίωσης, ομόφυλη, ανασυσταμένη, κ.ά) αναδεικνύουν και νέες κατηγοριοποιήσεις τύπων γονέων, οι οποίοι αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν με το σχολείο. Οι γονείς των μαθητών αποτελούν μια ετερόκλητη ομάδα ανθρώπων με πολλές ιδιαιτερότητες, διαφορετικά χαρακτηριστικά προσωπικότητας, ιδιορρυθμίες, ανάγκες, ψυχισμό, διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο, κουλτούρα, σχολικές ή μαθητικές αναπαραστάσεις.

Ωστόσο, αξιοποιώντας πρόσφατα βιβλιογραφικά δεδομένα (Loop, 2022), επιχειρείται μια κατηγοριοποίηση, χωρίς να είναι ούτε εξαντλητική ούτε μονοσήμαντη. Έτσι, διακρίνονται οι εξής τύποι:

- το αυταρχικό στυλ ανατροφής (authoritarian parenting)
- το αυταρχικό εκπαιδευτικό στυλ (authoritative educational style)
- το χαλαρό στυλ ανατροφής (permissive parenting style)
- το αδιάφορο ή αμελές ή αμέτοχο στυλ ανατροφής (indifferent or neglectful or uninvolved parenting)

Υπάρχουν και άλλες κατηγοριοποιήσεις τύπων γονέων, οι οποίοι πολύ συχνά αλληλεπιδρούν με το σχολείο και διαμορφώνουν ποικίλες συνθήκες επικοινωνίας. Έτσι, θα μπορούσε κανείς να προσθέσει:

- τον εκτελεστικό γονέα (the executive parent)
- το γονέα που δεν αναλαμβάνει δράση (the Missing in Action parent)
- τον υποχωρητικό γονέα (the soft-hearted parent)
- τον «μετά το σχολείο» γονέα (the “Afterschooling” Parent)
- τον έντονα εμπλεκόμενο γονέα (the heavily involved parent)

Ποιο είναι, όμως, το ευρύτερο συγκείμενο του σημερινού σχολείου, με το οποίο αλληλεπιδρούν οι γονείς των μαθητών;

3. Το σημερινό σχολείο: μαθησιακό περιεχόμενο και διαδικασίες . Η πρόσφατη εμπειρία της πανδημικής κρίσης

Είναι πρόδηλος ο μετασχηματισμός του σημερινού σχολείου, τόσο στο μαθησιακό του περιεχόμενο, όσο και στις συντελούμενες διαδικασίες σε αυτό. Πληθώρα νέων διδακτικών αντικειμένων, ενίοτε εντελώς άγνωστων σε σχέση με τις βασικές σπουδές των εκπαιδευτικών, νέες διδακτικές προσεγγίσεις, κυρίως αυτές που επιβάλλονται είτε λόγω της αυξανόμενης επιρροής της τεχνολογίας, είτε και αιφνίδιες, όπως αυτές που επικράτησαν χάρη στις νέες υγειονομικές συνθήκες των τελευταίων χρόνων (εξ αποστάσεως διδασκαλία, αξιοποίηση σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης, πλατφόρμες για ικανοποίηση διδακτικών αναγκών, κ.α.). Ταυτόχρονα, οι αλλαγές αυτές επιδρούν και μετασχηματίζουν δραστικά και το ρόλο των εκπαιδευτικών. Έτσι, το έργο τους δεν περιορίζεται στην διδασκαλία. Ενίοτε, καθίστανται εμπυχωτές, σύμβουλοι, μέντορες αλλά και καλλιεργητές δεξιοτήτων και ταλέντων των μαθητών, ψυχολόγοι, γνώστες του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντός τους, υποστηρικτές και διαμορφωτές συνθηκών υπέρβασης μαθησιακών, γνωστικών, συναισθηματικών, ψυχοκοινωνικών αναγκών μαθητών με ή χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ανάγκες. Έτσι, φαίνεται ότι τα τελευταία χρόνια έχει συντελεστεί μια υπερεπένδυση στο ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών, καλύπτοντας σε πολλές περιπτώσεις ανεπάρκειες, ελλείψεις, στρεβλώσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος, λειτουργώντας θεραπευτικά ή αντισταθμιστικά προς αυτό. Στην κατεύθυνση αυτή, τα τελευταία χρόνια, δημιουργήθηκαν νέοι θεσμικοί φορείς και υπηρεσίες (Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων, Γραφεία Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης-ΚΕΔΑΣΥ, Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης-ΕΔΥ, Σύμβουλοι Σχολικής Ζωής, Μέντορες), με στόχο την ενδυνάμωση και τη συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών στο πολυσχιδές περιβάλλον του σχολείου. Ωστόσο, η θεσμοθέτησή τους δεν συνοδεύτηκε ούτε από τις απαραίτητες προπαρασκευαστικές ενέργειες, ούτε την αναγκαία προετοιμασία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ενώ αντιθέτως αποτέλεσαν για μια άλλη φορά πεδίο εκδήλωσης διαχρονικών ανεπαρειών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Βοζαϊτής, 2020. Υφαντή & Βοζαϊτής, 2005), και προφανώς δεν έχουν καταφέρει να αλλάξουν αφενός το χαρακτήρα των παιδαγωγικών σχέσεων στο σχολικό περιβάλλον, αφετέρου την ποιότητα της συνεργασίας των εμπλεκόμενων μερών (γονέων-μαθητών-εκπαιδευτικών) (Λαζαρίδου, 2022). Η ανυπαρξία, φυσικά, εμπειρικών δεδομένων σχετικά με τη λειτουργία τους και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους φαίνεται να μη βοηθά στην υιοθέτηση βελτιωτικών παρεμβάσεων και αλλαγών στη δομή και το ρόλο τους στη σχολική εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, η συντελούμενη εξωστρέφεια του σχολείου, διεύρυνε την εμπλοκή και παρέμβαση των γονέων. Έτσι, πολλές φορές εγείρουν υπερβολικές απαιτήσεις από το σχολικό θεσμό, αμφισβητούν συλλογικές αποφάσεις, ενίοτε στοχοποιούν ενέργειες εκπαιδευτικών και διοικητικών στελεχών, αντιδικούν με αποφάσεις της σχολικής κοινότητας, παρεμβαίνουν ακόμη και στο διδακτικό έργο, όχι σπάνια καλλιεργούν αμυντικές στάσεις απέναντι στο ρόλο του σχολείου. Αξιώνουν και επεμβαίνουν σε πλείστα ζητήματα της σχολικής ζωής, από την οργάνωση της καθημερινότητας, την αξιολόγηση του μαθητή, τις παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές, την εφαρμογή της νομοθεσίας, έως την άσκηση του παιδαγωγικού ελέγχου και πλείστα άλλα. Η παρέμβαση αυτή-όχι σπάνια- συνδέεται με κίνητρα των γονέων, ιδεολογικά, προσωπικά, κοινωνικά, τα οποία επιχειρούν να μεταφέρουν στο σχολικό χώρο. Ως εκ τούτου, αναφέεται τα τελευταία χρόνια μια διάσταση της επικοινωνίας τους με το σχολείο όχι ως συνεργατών και συνεταίρων αλλά ως «πελατών» του εκπαιδευτικού συστήματος.

Έκφραση αυτής της αλλαγής αποτελεί και το γεγονός ότι το σχολικό περιβάλλον μετατρέπεται σε χώρο σύγκρουσης συμφερόντων, ενώ τα τελευταία χρόνια η ποινικοποίηση της σχολικής ζωής και η δικομανία μερίδας γονέων δυναμιτίζει το χαρακτήρα του, ενώ εκπαιδευτικοί και στελέχη της εκπαίδευσης οδηγούνται σε πειθαρχικά όργανα, ακόμη και σε δικαστήρια. Η συνθήκη αυτή παραπέμπει σε έναν τύπο γονέα-πελάτη, που όχι μόνο εγείρει απαιτήσεις, διαμορφώνει κανόνες και όρια, αλλά και επιβάλλει τις θέσεις του. Η πρόσφατη σχετικά ρύθμιση σχετικά με τη συμμετοχή του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων στη διαμόρφωση και επικαιροποίηση του Εσωτερικού Κανονισμού της σχολικής μονάδας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποκαλύπτει και την πρόθεση του Υπουργείου Παιδείας να καταστήσει τους γονείς βασικό παράγοντα-εταίρο, συνδιαμορφωτή κανόνων σχολικής ζωής και συμπεριφοράς των μελών της, χωρίς ωστόσο να προδιαγράφονται ούτε οι συνέπειες, αλλά ούτε και η δέσμευση των μελών του στην τήρησή του.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Στη σχετική Υπουργική Απόφαση αναφέρεται: «Το σχολείο πρέπει να βρίσκεται σε αगाστή συνεργασία με την οικογένεια του μαθητή/της μαθήτριας, με τον Σύλλογο Γονέων/Κηδεμόνων και Φορέων, των οποίων όμως ο ρόλος πρέπει να είναι διακριτός. Κάθε φορά που δημιουργείται θέμα το οποίο σχετίζεται με συγκεκριμένο μαθητή/συγκεκριμένη μαθήτρια, ο πρώτος που θα πρέπει να ενημερωθεί σχετικά είναι ο γονέας/κηδεμόνας, ο οποίος θα πρέπει να συνεργαστεί με το Σχολείο» (Υ.Α. 13423/ΓΔ4/4-2-2021, άρθρο 5).

Φυσικά δεν είναι άγνωστη η παρεμβατικότητα του ρόλου των γονέων, ειδικότερα στα πρώτα σχολικά χρόνια (νηπιαγωγείο-δημοτικό σχολείο), με διαρκώς φθίνουσα πορεία καθώς οδεύουμε από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το σχολικό περιβάλλον καθίσταται περίπλοκο, εγείροντας αμφισβητήσεις, αντιδικίες και συγκρούσεις αλλά και ευάλωτο σε υπερβολικές, αντιπαιδαγωγικές θεωρήσεις από την πλευρά των γονέων. Από την άλλη πλευρά, εκείνη των εκπαιδευτικών δε φαίνεται σε πολλές περιπτώσεις να είναι επαρκώς προετοιμασμένοι να αλληλεπιδράσουν με τους γονείς των μαθητών με τον καλύτερο δυνατό τρόπο (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005). Θα υποστηριζόταν εξάλλου ότι το θέμα αυτό δεν έχει αποτελέσει βασικό άξονα των προπτυχιακών σπουδών τους, ενώ επηρεάζει μια από τις πιο κρίσιμες πτυχές της κοινωνικής, συμβουλευτικής και συναισθηματικής συνιστώσας του επαγγέλματος τους (Μπρούζος, 2002 & 2009). Πέραν όλων των άλλων, δεν έχουν τύχει σοβαρής επιστημονικής-ακαδημαϊκής στόχευσης από την εισαγωγική εκπαίδευση εκπαιδευτικών η αξιοποίηση παιδαγωγικών και επικοινωνιακών εργαλείων και στρατηγικών, προκειμένου να αξιοποιούνται από αυτούς, για να επικοινωνήσουν και να συνδεθούν ποιοτικότερα με τους γονείς των μαθητών (Βεργίδης, κά, 2011). Σε πολλές περιπτώσεις, περισσεύει είτε ο εμπειρισμός είτε και η τυχαιότητα. Η πρόσφατη πανδημική κρίση κατέδειξε με τον πιο εμφαντικό τρόπο την ευαλωτότητα των σχέσεων, αλλά και το χαρακτήρα που έχει λάβει η επικοινωνία με τους γονείς στο σημερινό σχολικό περιβάλλον.

Η περίοδος της πανδημίας, λοιπόν, που γνώρισε η χώρα μας ανέδειξε ένα νέο περιβάλλον επικοινωνίας. Γονείς-Αρνητές των εμβολίων και των μέτρων τήρησης των εκάστοτε υγειονομικών πρωτοκόλλων, με ή χωρίς επιθετική στάση προς το σχολικό θεσμό, μετέτρεψαν τις σχολικές μονάδες σε πεδίο αντιπαράθεσης και αξιόποινων πράξεων, όπως αποκαλύπτεται ενδεικτικά στα παρακάτω δημοσιεύματα:

«Σε συνέχεια των ανωτέρω σχετικών εγγράφων σας, σας γνωρίζουμε ότι η χρήση προστατευτικής μη ιατρικής μάσκας σε όλους τους εσωτερικούς χώρους των δομών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές, τον μεν συνιστά υποχρέωση, το δε αποτελεί συμμόρφωση στην εκδοθείσα σχετικά με αριθμόΚοινή Υπουργική Απόφαση των Υπουργών Ανάπτυξης και Επενδύσεων, Παιδείας και Θρησκευμάτων, Υγείας και Εσωτερικών. Για την προστασία δε της μαθητικής κοινότητας και την εξυπηρέτηση των σκοπών της ανωτέρω ΚΥΑ, σε περίπτωση που, κατά την άσκηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, διαπιστωθούν έκτροπα, διέγερση σε ανυπακοή ή τυχόν τέλεση άλλων αξιόποινων πράξεων από γονείς μαθητών ή και από άλλα τρίτα άτομα, θα πρέπει να ενημερωθεί άμεσα η οικεία αστυνομική αρχή» (έγγραφο 5770 και 5784/11-9-2020 Εισαγγελίας Πρωτοδικών Πατρών).

«Γονείς ζητούν βεβαιώσεις από γιατρούς για απαλλαγή των παιδιών τους από χρήση μάσκας» (ert news, 17-9-2022)



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

«Νέα κόντρα μεταξύ Κυβέρνησης και ΣΥΡΙΖΑ προκάλεσαν οι δηλώσεις του Κυβερνητικού Εκπροσώπου ..., κατά τη διάρκεια συνέντευξης στην τηλεόραση της ΕΡΤ την Τρίτη το πρωί. Ο κυβερνητικός εκπρόσωπος αναφερόμενος στην υποχρεωτική χρήση μάσκας στα σχολεία, είπε ότι θα επιβάλλονται κυρώσεις στους μαθητές» δίχως να διευκρινίσει αν αυτές θα αφορούν χρηματικό πρόστιμο προς αυτός ή τους κηδεμόνες τους ή κάποια άλλη μορφή εκπαιδευτικής ποινής. Συγκεκριμένα ο κος είπε ότι: «Δεν πρέπει να τιμωρείται ένα παιδί για την ανευθυνότητα του γονέα του. Το βασικό είναι να πειστούν οι γονείς και οι μαθητές ότι είναι για την υγεία τους η χρήση μάσκας», προσθέτοντας ότι θα υπάρχει πλέγμα κυρώσεων που θα ανακοινωθεί τις επόμενες ημέρες» (Ναυτεμπορική, 25-8-2020).

«Επεισόδια σε σχολεία λόγω μάσκας: Τσακωμοί, απουσίες και αμφισβήτηση από μερίδα γονέων. Επεισόδια σημειώθηκαν έξω από ορισμένα σχολεία με γονείς που εξέφρασαν αντιρρήσεις για την υποχρεωτική χρήση μάσκας.

Περιστατικά με γονείς που διαφωνούν με την υποχρεωτική χρήση μάσκας από μαθητές καταγράφηκαν σήμερα, Δευτέρα, πρώτη ημέρα λειτουργίας των σχολείων. Μερίδα των γονέων, επικαλούμενοι διάφορα επιχειρήματα, εξέφρασαν τη διαφωνία τους με το μέτρο της υποχρεωτικής μάσκας, ενώ στα παιδιά τους δεν επετράπη η είσοδος στα σχολεία τους» (<https://www.dimoprasion.gr/>, ημ. ανάκτησης: 29/1/2023)

Αν παρακάμψει κανείς την σχεδόν χαοτική ή μάλλον ιλαρή επιχειρηματολογία που εκφράστηκε από μερίδα γονέων σχετικά με την τήρηση ή μη των μέτρων προστασίας, το γεγονός αυτό καθαυτό καταδεικνύει ότι ο σχολικός θεσμός αλλά και τα πρόσωπα που τον εκπροσωπούν τελούν σε καθεστώς αμφισβήτησης, ενώ η παρεμβατικότητα στο έργο του σχολείου ενδέχεται να αντιμετωπιστεί είτε με καταστολή είτε και με την επέμβαση οργάνων της τάξης.

4. Η επικοινωνία των γονέων με τον διευθυντή του σχολείου

Ένας διακριτός τομέας του διοικητικού αλλά και παιδαγωγικού έργου του διευθυντή αποτελεί η επικοινωνία του με όλες αυτές τις επιμέρους κατηγοριοποιήσεις γονέων για πλείστα ζητήματα της σχολικής ζωής. Ωστόσο, επισημαίνεται ότι αυτή η επικοινωνία προσδιορίζεται και από ιδιαίτερες παραμέτρους, οι οποίες και την επηρεάζουν ποιοτικά:

- δεν είναι χρονικά προσδιορισμένη και οριοθετημένη εντός του σχολικού ωραρίου
- ο διευθυντής καθίσταται αποδέκτης αντικρουόμενων και αντιφατικών ερμηνειών από τους γονείς των μαθητών, κυρίως για προβλήματα της συμπεριφοράς τους. Διαφορετική εκτίμηση καταθέτει ο ένας γονέας, διαφορετική ο άλλος, αποκαλύπτοντας και το κενό της επικοινωνίας στο σύστημα της οικογένειας.
- το σχολείο παραμένει διευθυντοκεντρικό. Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας αποτελεί φορέα εξουσίας και επιβολής για τους περισσότερους γονείς. Αποτέλεσμα αυτής της ταύτισης είναι να καθίσταται το κέντρο ποικίλων αρνητικών συναισθηματικών προδιαθέσεων τους, όπως αμφιθυμία, θυμός, οργή, αγανάκτηση, επιθετικότητα.
- δεν έχει ενσωματωθεί οργανικά στη σχολική κουλτούρα ο ρόλος των υποστηρικτικών δομών συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς των μαθητών (Σύμβουλος σχολικής ζωής, υπεύθυνος τμήματος, Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης, σχολικός ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός, κ.α). Αυτό σημαίνει ότι για οποιοδήποτε ζήτημα, ο διευθυντής του σχολείου «οφείλει» να ενημερώνεται, ακόμα και για ασήμαντα



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ζητήματα της οικογενειακής-συναισθηματικής-κοινωνικής καθημερινότητας των μαθητών.

- σε πολλές περιπτώσεις, η ανάδυση προβλημάτων και συγκρούσεων αποτελεί αναπόφευκτη συνέπεια.

5. Οι συγκρούσεις στους σχολικούς οργανισμούς. Αίτια συγκρούσεων. Επιλογή στρατηγικής για την αντιμετώπισή τους

Από τη σχετική βιβλιογραφία (Everard & Morris, 1999. Παρασκευόπουλος, 2008. Τέκος & Ιορδανίδης, 2011. Thomas, 1992. Φράγκου, 2023) επισημαίνονται ως κυριότερα αίτια των συγκρούσεων στους σχολικούς οργανισμούς τα εξής:

- φτωχή επικοινωνία, κακή κωδικοποίηση μηνυμάτων, έλλειψη πληροφοριών και λανθασμένη επιλογή χρόνου ή χώρου μετάδοσης των μηνυμάτων
- διαφορετικές αντιλήψεις, που οδηγούν σε διαφορετικές απόψεις για το τι πρέπει να γίνει στο σχολείο
- οργανωτικές αδυναμίες
- έλλειψη εμπιστοσύνης μεταξύ των εμπλεκόμενων
- η ασυμβατότητα ή σύγκρουση στόχων
- προσωπικά προβλήματα και χαρακτηριστικά, όπως η προσωπικότητα, οι ικανότητες αντίληψης, κλπ.

Όσον αφορά στις υιοθετούμενες στρατηγικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων, θα μπορούσαν να αναφερθούν και οι πιο γνωστές, όπως:

- η τεχνική του **ανταγωνισμού-της αντιπαράθεσης** (κερδίζω-χάνεις)
- η τεχνική της **αποφυγής** (χάνω-χάνεις)
- η τεχνική του **συμβιβασμού** (κερδίζω-χάνεις ή χάνω-κερδίζεις ή συμφωνία με βάση την ισορροπία δυνάμεων)
- η τεχνική της **προσαρμογής** (χάνω-κερδίζεις)
- η τεχνική της **συνεργασίας** (κερδίζω-κερδίζεις)

Ακολούθως, παρουσιάζονται η έρευνα καθώς και επιλεγμένα τεκμήρια επιθετικής επικοινωνίας γονέων με το διευθυντή του σχολείου, όπως αποτυπώνονται σε ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες και σχολιάζεται σύντομα το περιεχόμενό τους.

6. Η έρευνα. Τα δεδομένα της έρευνας: τεκμήρια γραπτής επιθετικής επικοινωνίας γονέων με τη διεύθυνση του σχολείου

Στόχος της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η ανάδειξη της ποιότητας της επικοινωνίας που αναπτύσσεται μεταξύ γονέων με το διευθυντή της σχολικής μονάδας. Στην κατεύθυνση αυτή, το βασικό ερευνητικό ερώτημα διαμορφώθηκε ως εξής: Έχει μεταβληθεί σταδιακά η επικοινωνία γονέων με την διεύθυνση του σχολείου τα τελευταία χρόνια, ώστε η επικοινωνία αυτή να προσλάβει επιθετικά χαρακτηριστικά; Μελετήθηκαν αιτήματα γονέων που υπεβλήθησαν μέσω της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας του σχολείου, με αφορμή την υποβολή αιτημάτων, ερωτημάτων έως και απαιτήσεων γονέων εκ μέρους της διοίκησης. Η έρευνα διενεργήθηκε το σχολικό έτος 2022-2023, και συγκεκριμένα την περίοδο από το Σεπτέμβριο 2022 έως και το Φεβρουάριο 2023. Μελετήθηκαν συνολικά 30 τέτοια κείμενα γραπτής επικοινωνίας, ενώ ως μέθοδος ανάλυσης επιλέχθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Η μονάδα



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ανάλυσης και η μονάδα παρατήρησης στη συγκεκριμένη περίπτωση ταυτίζονταν, αφού επρόκειτο για μεμονωμένα άτομα, στο πλαίσιο της σκόπιμης δειγματοληψίας (Ιωσηφίδης, 2003). Σε 19 (63%) από αυτά εντοπίστηκαν χαρακτηριστικά επιθετικού λόγου, όπως αποτυπώνεται στα σχετικά ενδεικτικά παραδείγματα που παρατίθενται στη συνέχεια:

«Μας προκαλεί μεγάλη απορία και δυσaráεσκεια το γεγονός ότι την πιο κρύα εβδομάδα πανελλαδικάεπιλέγετε στο σχολείο να κρατάτε ανοιχτά τα παράθυρα, επικαλούμενοι τα μέτρα covid-19 με αποτέλεσμα να κρυώνουν και να αρρωσταίνουν οι μαθητές.....Σάς ρωτώ, λοιπόν, αν λάβατε εσείς προσωπικά κάποια αντίθετη εντολή από κάποιον συγκεκριμένο σχολίατρο ή ιατρό εργασίας που υποχρεούται να έχουν και οι εκπαιδευτικές δομές του δημοσίου, ώστε να επικοινωνήσω μαζί του προσωπικά.....Αν δεν έχετε τέτοια εντολή,τότε ζητώ για την άμεση ανάκληση αυτής της παράλογης οδηγίας προς το εκπαιδευτικό προσωπικό και να ενημερωθώ γραπτώς για αυτό...» (κωδ. 1)

«Θα πρέπει όμως να κατανοείτε ότι δεν είναι εύκολα διαχειρίσιμος αυτός ο τρόπος διδασκαλίας. Διότι δεν μπορούμε να έχουμε όλοι, υπολογιστές για δύο παιδιά, ούτε να έχουμε δίκτυο που να σηκώνει την εφαρμογή και για τους δύο. Επίσης ούτε το κινητό τους είναι λύση να κάνουν μέσω αυτού μάθημα, καθώς εμείς ως γονείς το έχουμε σε γονικό έλεγχο και περιορισμό. Επίσης, τις ώρες λειτουργίας της εξ αποστάσεως δουλεύουμε και οι δύο γονείς, άρα λείπουμε και σε τυχόν προβλήματα σύνδεσης ή επικοινωνίας με οπτικό ακουστικά μέσα δεν μπορούμε να βοηθήσουμε. Οπότε στις περιπτώσεις αυτές, θα πρέπει να, να υπάρχει κατανόηση εκ μέρους του σχολείου και να μην γίνεστε τόσο αυστηροί. Άλλωστε το παράδειγμα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες, το καιρό του κορωνοϊού, έδειξε ότι έχει ολέθρια αποτελέσματα στην μάθηση, στις δεξιότητές και στη ψυχολογία των παιδιών και γονέων...» (κωδ. 2)

«Σε συνέχεια του προηγούμενου μηνύματος, στο οποίο δεν έλαβα καμία απάντηση, σας επισυνάπτω τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας για την παραλαβή του εξοπλισμού ΤΠΕ που εστάλησαν σε όλες τις σχολικές μονάδεςΑναμένεται από εσάς να επανατοποθετήσετε το σύνολο του νέου εξοπλισμού ΤΠΕ εντός του....ή εντός..... Παρακαλώ για τις ενέργειές σας» (κωδ. 3).

«Απαράδεκτη συμπεριφορά. Την Παρασκευή είχατε βάλει την κόρη μου,....., στο γραφείο σας με την κα για να την επιπλήξετε, και ενώ το παιδί έπαθε κρίση πανικού εσείς πατήσατε το πόδι του, για να μην τρέμει; Δευτέρα πρωί θα είμαι στο γραφείο σας» (κωδ. 4)

«Με την παρούσα σας δηλώνω ότι ως άνθρωπος και μητέρα είμαι βαθιά προσβεβλημένη από την αναίτια εις βάρος μου και εις βάρος της θυγατέρας μου απαξιοτική συμπεριφορά της καθηγήτριας....και από την αδιαφορία και την ανοχή που επέδειξε ο διευθυντής...καθ' όλη τη διάρκεια του άνω επεισοδίου, πολλώ δε μάλλον που είχε παραλείψει να ενημερώσει τους καθηγητές της θυγατέρας μου, για την αντικειμενική αδυναμία της να συμμετέχει στα διαδικτυακά μαθήματα. Επειδή η άνω καταφρονητική μεταχείριση ...και η αδιαφορία συμπεριφοράδημιούργησαν μεγάλη στενοχώρια και ανασφάλεια στην οικογένειά μας και επειδή όλα τα ανωτέρω συνέβησαν εντός του σχολικού περιβάλλοντος...αιτούμαι για τις δικές σας ενέργειες, προκειμένου να μην επαναληφθεί η αδικία που συντελέστηκε εις βάρος του παιδιού μου και να διασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία του σχολείου, όπως αυτή παιδαγωγικά επιβάλλεται» (κωδ. 5)



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

«Δεν έχω καταλάβει για ποιο λόγο το παιδί βρέθηκε σήμερα μισή ώρα εκτός τάξης, ενώ είχαμε πράξει τα δέοντα. Είχα δηλώσει στην πλατφόρμα το αποτέλεσμα και μπορούσατε να το δείτε και μέσα από τις θυρίδες της edurass. Θα ήθελα να παρακαλέσω να μη χάνει το παιδί αναίτια το μάθημα του και, επίσης, να μη τίθεται σε δύσκολη θέση» (κωδ. 12)

«Με έκπληξη είδαμε το πρωτοφανές πρόγραμμα εξετάσεων για τη Β' Γυμνασίου. Πραγματικά δεν πιστεύουμε στα μάτια μας! Ζητούμε ΑΜΕΣΑ να προβείτε σε αλλαγή με τη στοιχειώδη παιδαγωγική ηθική. Ζητούμε να ενημερωθεί για το παρόν ο ενδοσχολικός συντονιστής, εφόσον υπάρχει, μέχρι το μεσημέρι της Παρασκευής 26/5/2023. Ελπίζουμε να αλλάξετε έστω την μια μέρα το πρόγραμμα, ώστε να μην μετατραπεί σε σχολικό εφιάλτη και σε πολλές χαμηλές επιδόσεις λόγω κακής οργάνωσης! Και οι καθηγητές, κάποτε ήταν μαθητές!» (κωδ. 1)

«Όλες οι είσοδοι του σχολείου, πλην της κεντρικής, έχουν απαλλαγεί από τα εμπόδια. Παρακαλώ, πράξτε εγκαίρως τα δέοντα, ώστε αύριο το πρωί το σχολείο να λειτουργήσει κανονικά» (κωδ. 19)

«Μπορείτε να με ενημερώσετε τι γίνεται με τις απουσίες σε περίπτωση διαδικτυακού μαθήματος; Έχω δύο παιδιά και συχνά πυκνά κάποιος από τους δύο δεν συνδέεται ή έχει διακοπές στην σύνδεσή του. Τι κάνετε γι' αυτό;» (κωδ. 8)

«Σας αναφέρουμε ότι την Παρασκευή στο μάθημα τηςείχε συνδεθεί με τα στοιχεία του γιου μας.....κάποιο άλλο άτομο και εμπόδιζε τη ροή του μαθήματος. Ο γιός μας ουδέποτε κατάφερε να συνδεθεί στο συγκεκριμένο μάθημα. Παρακαλώ να γίνεται κάποιος έλεγχος της διαδικασίας υποδοχής των μαθητών στην ηλεκτρονική τάξη, ώστε να μην γίνονται παρερμηνείες και ενοχοποιούνται μαθητές» (κωδ. 14)

Τα συγκεκριμένα τεκμήρια οριοθετούν πέρα από το επιθετικό ύφος επικοινωνίας, το ρόλο που υιοθετούν οι γονείς στη σχέση τους με το σχολείο. Έτσι, όχι μόνο αξιώνουν συγκεκριμένες ενέργειες από την πλευρά της διοίκησης, αλλά υποδεικνύουν ακόμη και τρόπους αξιοποίησης της υλικοτεχνικής υποδομής, κοινοποιούν (!!) έγγραφα του Υπουργείου Παιδείας για εφαρμογή, ασκούν κριτική σε ζητήματα της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, ενώ καταφεύγουν και σε χαρακτηρισμούς συμπεριφορών. Στο ίδιο πλαίσιο, επικαλούνται την συνδρομή ανύπαρκτου βοηθητικού προσωπικού, επανέρχονται καταχρηστικά, εγείροντας απίθανες-εξωπραγματικές αξιώσεις, επισημαίνουν παραλείψεις ή αστοχίες, πολύ συχνά προβαίνουν και σε γραπτές καταγγελίες, ενώ ταυτόχρονα υπεραμύνονται της ομαλής λειτουργίας του σχολείου και του παιδαγωγικού κλίματος.

7. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση και απαντώντας στο κεντρικό ερευνητικό ερώτημα, συμπεραίνεται ότι η επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών στο σημερινό εκπαιδευτικό περιβάλλον αποτελεί μια ιδιαίτερα περίπλοκη, σύνθετη και φθοροποιό διαδικασία. Ιδιαίτερα, για τα στελέχη της εκπαίδευσης (εδώ για τους διευθυντές των σχολικών μονάδων) καθίσταται «άλυτος γρίφος», στην προοπτική πάντοτε της διαχείρισής της, ώστε να γεφυρωθούν αντιθέσεις και να αποφευχθούν αντιπαραθέσεις και ακραίες συμπεριφορές, που θα τραυματίσουν τη λειτουργία του σχολείου και βεβαίως, το παιδαγωγικό και διοικητικό έργο των διευθυντών (Βοζαίτης, 2015 & 2019. Πασιαρδή, 2001). Αν οι συγκρούσεις σήμερα αποτελούν μια αναπόφευκτη πραγματικότητα για τη σχολική ζωή, αυτές πρέπει να



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ερμηνευτούν ως απόρροια ενός υφιστάμενου κλονισμού της εμπιστοσύνης γονέων για το σχολικό θεσμό, αλλά και ως υφέρπουσα έκφραση αμφισβήτησης του κύρους και της αξιοπιστίας του σχολικού συστήματος ευρύτερα.

Στην προοπτική ενός δημιουργικού αναστοχασμού για την εκπαιδευτική κοινότητα (Δεδούλη, 2002) αναδεικνύονται ευρύτερα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής που αφορούν στην επικοινωνία και το ρόλο, κυρίως του διευθυντή του σχολείου αλλά και των άλλων μελών της σχολικής κοινότητας με τους γονείς των μαθητών. Στο επίκεντρο αυτού του αναστοχασμού τίθενται τα εξής ερωτήματα:

- αποτελεί αναγκαιότητα ο θεσμικός επαναπροσδιορισμός του γονεϊκού ρόλου, αν στόχος παραμένει μια ποιοτική και γόνιμη επικοινωνία σχολείου και οικογένειας;
- θα παραμείνει ο «πελατοκεντρικός» χαρακτήρας του σχολείου, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την εμπλοκή των γονέων;
- ποιος μπορεί να είναι ο ρόλος των ΕΔΥ, στη συμβουλευτική των γονέων;
- αποτελεί προτεραιότητα η ουσιαστική παιδαγωγική αυτονομία του σχολικού οργανισμού από εξωθεσμικές παρεμβάσεις;
- μπορεί η διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας να συμβάλει στην παιδαγωγική της αυτονομία; (Μαυρογιώργος, 1999);
- επιβάλλεται η νομική θωράκιση της σχολικής μονάδας, απέναντι σε πλήθος παράνομων και αντιδεοντολογικών πρακτικών από την πλευρά των γονέων ή αυτές μπορεί και να αντιμετωπίζονται περιπτωσιακά και ευκαιριακά, υποκείμενων στο συμπεριφορικό στυλ εκάστου διευθυντή ή την εμπειρία του ;
- ποιες στρατηγικές επίλυσης προβληματικών και συγκρουσιακών παρεμβάσεων των γονέων αποτελούν ενδεδειγμένες πρακτικές εκ μέρους των διευθυντών;
- αν στόχος αποτελεί η αναβάθμιση του θεσμικού ρόλου των διευθυντών σχολικών μονάδων, ώστε να υποστηρίξει το έργο του σχολείου και των εκπαιδευτικών, ποιες παρεμβάσεις απαιτούνται στο θεσμικό ρόλο του, με ουσιαστικές αρμοδιότητες, ώστε να ενδυναμωθεί αποτελεσματικά;

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Βεργίδης, Δ., Υφαντή, Α., Ανάγνου, Β., Βάθη, Π., Βαλμάς, Θ., Βοζαΐτης, Γ., Μαρκοπούλου, Μ., Τζιντζίδης, Α., & Τουρκάκη, Δ (2011), *Οι επιμορφωτικές πρακτικές στην εισαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στο: Εισαγωγική Επιμόρφωση: ανάδειξη καλών πρακτικών, διερεύνηση προβλημάτων και ανίχνευση προοπτικής*, Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Βοζαΐτης, Γ. (2015) Ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή στη διαχείριση της σχολικής τάξης, *Έρκυνα*, 4, 199-207.

Βοζαΐτης, Γ., Αργύρα Ε., Καράμπελα Ε., Κατσάνου Μ. & Παναγιώτου Γ. (2017) Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας ως παράγοντας ποιότητας στο σχολικό περιβάλλον: εμπειρικά δεδομένα, στο: 2^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας «Σχολική Ψυχολογία, Εκπαίδευση και Κοινωνία: Συνεργασίες και Προκλήσεις», Βόλος, 19-22 Οκτωβρίου 2017 (βιβλίο περιλήψεων).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Βοζαΐτης Ν. Γ. (2019) Σκιαγραφώντας τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης των στελεχών εκπαίδευσης: Η περίπτωση των διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, τεύχος 16, σσ. 65-77.
- Βοζαΐτης Ν. Γ. (2020) Η λειτουργία των ΕΔΕΑΥ στις σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης: προβλήματα & προβληματισμοί, *Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο-Συμπόσιο, Όψεις του σύγχρονου σχολείου: Διαχείριση της σχολικής τάξης*, 4^ο Περιφερειακό Κέντρο Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού(ΠΕΚΕΣ) Αττικής, Αθήνα, 20-22 Νοεμβρίου, εξ αποστάσεως, Πρακτικά, Τόμος 1, σ. 237-246.
- Γεωργίου, Σ. (2000) *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005) Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου οικογένειας, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83
<http://www.pischools.gr/publications/epitheorisi/teyxos10>
- Δεδούλη, Μ. (2002) Ο εκπαιδευτικός ως «ερευνητής» της προσωπικής του θεωρίας, μέσω βιωματικής-αναστοχαστικής διαδικασίας, στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 421-429.
- Everard, M. & Morris, T. (1999) *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση*, Πάτρα: ΕΑΠ.
- Loop (Empowering teachers) (2022) *Πρόγραμμα Εισαγωγής στο Επάγγελμα για Νέους Εκπαιδευτικούς, WP2-Συνεργατικός σχεδιασμός των μέσων πολιτικής*, Οκτώβριος 2022, <https://empowering-teachers.eu/>.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003) *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική.
- Κάλλας, Γ. (2015) *Θεωρία, Μεθοδολογία και Ερευνητικές Υποδομές στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Αθήνα: Κριτική.
- Λαζαρίδου, Α. (2022) Γιατί να συνεργαστούμε; Εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές και κοινωνικοί φορείς μιλούν για τη σχέση του σχολείου με το περιβάλλον του, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 1, 117-134.
- Mason, J. (2003) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2009) Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων, *Μέντορας*, 9, 27-41.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1999) Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής, στο: Αθανασούλα-Ρέππα Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Τόμος Α, Πάτρα.
- Μπρούζος, Α. (2002) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Ανακοίνωση στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο: *Ελληνική Παιδαγωγική και*



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Εκπαιδευτική Έρευνα. Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Αθήνα, 7-9 Νοεμβρίου 2002.

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

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

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

Παπιγκιώτης, Λ. (2020) *Η διαχείριση των σχέσεων του σχολείου με τους γονείς κατά την τελευταία δεκαετία και η συμβολή του διευθυντή/ντριας σχολικής μονάδας στη σχέση αυτή: Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αδημοσίευτη διπλωματική εργασία Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης, ΕΚΠ-ΕΑΠ*.

Παρασκευόπουλος, Θ. (2008) *Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου*, Αθήνα: Γρηγόρης

Πασιαρδή, Γ. (2001) *Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Συμεού, Λ. (2003) *Σχέσεις Σχολείου – Οικογένειας: Έννοιες, Μορφές και Εκπαιδευτικές Συνεπαγωγές, Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.

Τέκος, Γ., & Ιορδανίδης, Γ. (2011) *Διεύθυνση σχολικής μονάδας και διαχείριση συγκρούσεων από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών, Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 51, 199-217.

Τσιώλης, Γ. (2014) *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*, Αθήνα: Κριτική.

Υπουργική Απόφαση 13423/ΓΔ4/4-2-2021 «Εσωτερικός Κανονισμός Λειτουργίας σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (ΦΕΚ 491Β/9-2-2021).

Υφαντή Α.Α. & Βοζαΐτης Ν. Γ. (2005) *Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα, Διοικητική Ενημέρωση, Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, τεύχος 34, σσ. 28-44. (www.special-edition.gr/DE.htm).

Φράγκου, Α. (2023) *Ο ρόλος της σχολικής διεύθυνσης στη διαχείριση και αντιμετώπιση των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον*, Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Οικονομική στην Εκπαίδευση και Διαχείριση Εκπαιδευτικών Μονάδων.

Ξενόγλωσσες

Thomas, K. W. (1992) *Conflict and conflict management: Reflections and update, Journal of organizational behavior*, 13 (3), 265-274.



Συνεργασία Σχολείου Οικογένειας για μια Αποτελεσματική Συνεκπαίδευση

Μαρία Γκίνογλου

Κοινωνική λειτουργός, Ε.Ε.Ε.Κ Γιαννιτσών

mgkin@sch.gr

Περίληψη

Σήμερα περισσότερο από ποτέ το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να καλύψει τις εκπαιδευτικές ανάγκες όλων των μαθητών. Η συνεκπαίδευση είναι ένα ζήτημα που απασχολεί τα τελευταία χρόνια τις περισσότερες χώρες του κόσμου. Η τάση που επικρατεί στα διάφορα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να εντάσσονται παιδιά με ΕΕΑ στα γενικά σχολεία. (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003). Αρωγός στην προσπάθεια αυτή των εκπαιδευτικών στέκεται η συνεργασία τους με την οικογένεια των μαθητών, αλλά και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν οι γονείς στους εκπαιδευτικούς είναι σημαντική καθώς μπορούν να τους ενημερώσουν με προσωπικές πληροφορίες. (Strogilos et al, 2017). Επιπρόσθετα, η γόνιμη συνεργασία και των δύο μερών συμβάλλει στην ενδυνάμωση του μαθητή (Fallah & Mirawski, 2018). Η σχέση του σχολείου με την οικογένεια του μαθητή αποδίδει πολλαπλά οφέλη για όλους. (Ράπτης, 1993). Η έρευνα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο μεταπτυχιακής διπλωματικής με σκοπό να μελετηθούν οι απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα προγράμματα συνεκπαίδευσης με σχολεία ειδικής αγωγής από την οποία προέκυψαν ενδιαφέροντα ευρήματα και συμπεράσματα. Ως μέθοδος επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση. Για την στατιστική επεξεργασία, την ανάλυση και την παρουσίαση χρησιμοποιήθηκε το Excel. Για την στατιστική ανάλυση και τον έλεγχο χρησιμοποιήθηκε το IBM SPSS Statistics v.28

Λέξεις κλειδιά: Προγράμματα συνεκπαίδευσης, συνεργασία εκπαιδευτικών, συνεργασία εκπαιδευτικών - γονέων.

1. Εισαγωγή

Στις μέρες μας η εκπαιδευτική πραγματικότητα έχει δεχθεί επιρροές από διάφορους παράγοντες οικονομικούς, κοινωνικούς, τεχνολογικούς, ευρωπαϊκής πολιτικής κα. Ο κλάδος συγκεκριμένα της ειδικής αγωγής μετά τη διαμόρφωσή της σε μία αυτόνομη επιστημονική οντότητα, με την έναρξη του 20ου αιώνα, διήλθε από ορισμένους σταθμούς ανάπτυξης, ώσπου να πάρει τη μορφή και την οργάνωση που γνωρίζουμε σήμερα. Έχει καταφέρει να διασφαλιστεί πλέον, η ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών, χωρίς διακρίσεις, αποκλεισμούς και προκαταλήψεις (Στασινός, 2020).

Η σύγχρονη τάση που επικρατεί διεθνώς αλλά και στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης στην ειδική αγωγή είναι η ανάπτυξη πολιτικής συνεκπαίδευσης (inclusion) των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003). Η συνεκπαίδευση αφορά όλες εκείνες τις προσπάθειες που αποσκοπούν στην κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολικό πλαίσιο (Zigmond, 2003).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Η συνεκπαίδευση είναι ένα ζήτημα που απασχολεί τα τελευταία χρόνια τις περισσότερες χώρες του κόσμου. Η τάση που επικρατεί στα διάφορα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι να εντάσσονται παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία παρέχοντας στους εκπαιδευτικούς διάφορες μορφές υποστήριξης (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003).

Στην Ελλάδα η συνεκπαίδευση καθιερώθηκε με την Υπουργική Απόφαση με θέμα «Καθορισμός Διαδικασίας Σχεδιασμού Υλοποίησης και Αξιολόγησης, Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης» ΦΕΚ 3561/2016.

Είναι πλέον κοινωνικά αποδεκτή η άποψη, πως η συμπερίληψη είναι ένας βασικός παράγοντας για την εξέλιξη και την ποιότητα των σχολικών μονάδων. Στο πλαίσιο αυτό, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να καταβάλλουν ένα πολύ σημαντικό έργο, να εξασφαλίσουν ένα ευνοϊκό, δίκαιο περιβάλλον για όλους τους μαθητές, το οποίο να ανταποκρίνεται στις μοναδικές και ξεχωριστές ανάγκες του κάθε μαθητή. Καλούνται λοιπόν οι ίδιοι να αποκτήσουν νέους ρόλους, πιο περίπλοκους και σε αυτό συμβάλλει θετικά η επιμόρφωση και η εξειδίκευσή τους (Hajisoteriou et al, 2018).

Αρωγός στην προσπάθεια αυτή των εκπαιδευτικών στέκεται η συνεργασία τους με την οικογένεια των μαθητών, αλλά και η μεταξύ τους συνεργασία, με εκπαιδευτικούς της γενικής, αλλά και της ειδικής αγωγής. Η σχέση του σχολείου με τους γονείς και την οικογένεια των μαθητών, αποδίδει πολλαπλά οφέλη για όλους (Ράπτης, 1993), όπως επίσης και η συνεργασία της ειδικής με την γενική αγωγή (Dale, 2000). Παρόλα τα εμπόδια και τα χάσματα τα οποία μπορεί να δημιουργούνται, η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των οικογενειών τους φαίνεται να είναι επιθυμητή και από τις δύο πλευρές.

2. Συμβολή και οφέλη συμπερίληψης

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφέρει πλήθος ωφελειών σε όλους τους μαθητές και όχι μονάχα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως οι περισσότεροι θα πίστευαν, τόσο στον κοινωνικό, όσο και στον ακαδημαϊκό τομέα (Sileo & Garderen, 2010). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμβάλλει στην καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων, στην κατάκτηση της νέας γνώσης σε μεγαλύτερο βαθμό και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (Mavropalias, 2019).

Η έρευνα των Koegel et al (2012) τονίζει επιπλέον τα οφέλη της συμπερίληψης, καθώς από τα ευρήματά της διαπιστώθηκε πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, παρουσιάζουν καλύτερες κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες, ενώ φοιτούσαν στο ίδιο περιβάλλον με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Επιπλέον, με τον τρόπο αυτό, συμβάλλουμε στην άρση των διακρίσεων και των προκαταλήψεων και στη δημιουργία μίας κοινωνίας με κατανόηση, συνεργασία και αποδοχή της διαφορετικότητας.

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συντελούν στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρία είναι η ύπαρξη θετικής στάσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τη συνεκπαίδευση (Πατσιδού Ηλιάδου, 2011). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από την αλληλεπίδραση τους με τους τυπικούς συνομηλίκους τους, πέρα από το κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο, ευνοούνται και συναισθηματικά. Πιο συγκεκριμένα, ενισχύεται η αυτοεκτίμησή και ο αυτοσεβασμός τους, καθώς νιώθουν μέλη ενός συνόλου,



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ενώ ταυτόχρονα διατηρούν μία ξεχωριστή και μοναδική προσωπικότητα (Benefits of inclusive classrooms for all, 1999). Δημιουργούν επιπλέον το αίσθημα του «ανήκειν» το οποίο είναι απαραίτητο συστατικό για τη μάθηση (Shaffner & Buswell, 2004).

3. Συνεργασία σχολείου οικογένειας

Η σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων παιδιών με ΕΕΑ αναγνωρίζεται στις μέρες μας από τη νομοθεσία και τους κύκλους των ειδικών. Η συνεργασία με τις οικογένειες παιδιών με ΕΕΑ στηρίζεται σε μελέτες ατομικών περιπτώσεων και άλλο σχετικό υλικό που αφορά θέματα όπως η κοινοποίηση της διάγνωσης, η αξιολόγηση των αναγκών της οικογένειας, ο χειρισμός του θέματος της συνεργασίας και της αντιμετώπισης των διαφωνιών, η συνεργασία με ολόκληρη την οικογένεια κ.α. (Dale, 2000).

Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο οικοσυστήματα, τα οποία έχουν κοινό σημείο τους το μαθητή. Και οι δύο μεριές τρέφουν κοινό ενδιαφέρον και προσπαθούν για την παροχή της όσο το δυνατόν καλύτερης και αποτελεσματικότερης εκπαίδευσης του παιδιού. Έτσι ελλοχεύει ο κίνδυνος ορισμένες φορές να δημιουργηθεί τριβή και αντιπαράθεσεις. Η επικοινωνία των δύο μεριών κρίνεται σημαντική και απαραίτητη και βοηθά στη μεταξύ τους στήριξη και κατανόηση. Για την καλύτερη επικοινωνία βοηθά, η οικοδόμησή της να ξεκινάει από την είσοδο κιάλας του παιδιού στην εκπαίδευση, ώστε να δημιουργηθεί εξ αρχής ένα θετικό κλίμα, να δημιουργηθούν τα σημεία επαφής και να αντιμετωπιστούν διάφορα προβλήματα (Μπρούζος, 2002).

Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών μπορούν να χαρακτηριστούν σύμφωνα με τον Γεωργίου (2009) επίσημες - τυπικές, που στην περίπτωση αυτή αναπτύσσει το σχολείο με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και ανεπίσημες - άτυπες, όπου αναπτύσσει το σχολείο σχέσεις προσωπικά με τους γονείς. Η έρευνα των Epstein et al (2002) παρουσιάζει τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές μέσα από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς τους. Ορισμένα από τα οφέλη αυτά, είναι η βελτιωμένη συμπεριφορά τους και κατά τη σχολική διαδικασία και κατά την παραμονή τους στο σπίτι, η ευκολότερη προσαρμογή τους, οι βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητές τους και η υψηλότερη μαθησιακή ανάπτυξή τους. Επιπλέον, ενισχύεται και η σχέση ανάμεσα στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς, στην προσπάθειά τους να επιλύουν προβλήματα και να επενδύουν στην ενίσχυση των ικανοτήτων των μαθητών (Sheridan & Kratochwill, 2008).

Μέσα από τη γόνιμη συνεργασία των γονέων και των εκπαιδευτικών, τα οφέλη δεν αποδίδονται μονάχα στους μαθητές, αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αρχικά, μέσα από τη συνεργασία τους, οι γονείς αντιλαμβάνονται πιο σφαιρικά το δύσκολο έργο των εκπαιδευτικών, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και έτσι, πέρα από την κατανόηση, είναι σε θέση να τους προσφέρουν και πιο ουσιαστική βοήθεια (Δασκαλάκη κ.α. 2002). Επιπλέον, δίνονται ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς μέσω κοινωνικών ενισχυτών, να ενισχύσουν επιθυμητές συμπεριφορές στους μαθητές (Τσιμπιδάκη, 2007) και το εκπαιδευτικό τους έργο να υποστηρίζεται περισσότερο από τους γονείς (Πολυχρονοπούλου, 2004).

4. Διατύπωση του θέματος της έρευνας

Το θέμα της διπλωματικής «Οι απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα προγράμματα συνεκπαίδευσης με



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

σχολεία ειδικής αγωγής» γεννήθηκε από την επιθυμία να υλοποιηθούν τέτοιου είδους συνεργασίας ανάμεσα σε σχολεία διαφορετικού τύπου.

Η εκπόνηση της παρούσας ερευνητικής εργασίας έγινε στο πλαίσιο των σπουδών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης Εκπαιδευτική Ηγεσία» του τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κ. Τσακιρίδου Ελένη.

Για την επίτευξη της έρευνας προηγήθηκε αναζήτηση αλλά και μελέτη βιβλιογραφίας που αφορούσε θέματα συμπερίληψης και προγραμμάτων συνεκπαίδευσης.

Η σύγχρονη τάση που επικρατεί διεθνώς, αλλά και στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης στην ειδική αγωγή, είναι η ανάπτυξη πολιτικής συνεκπαίδευσης (inclusion) των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003). Η συνεκπαίδευση αφορά όλες εκείνες τις προσπάθειες που αποσκοπούν στην κοινή φοίτηση των μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ίδιο σχολικό πλαίσιο (Zigmond, 2003).

Ως καταλληλότερη μορφή εκπαίδευσης μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που προτιμούν και ακολουθούν οι περισσότερες χώρες του κόσμου, είναι η συμπερίληψη των παραπάνω μαθητών σε σχολεία τυπικής - γενικής εκπαίδευσης (Αβραμίδης, 2013).

Η σχετικά πρόσφατη υπουργική απόφαση (Αρ. Πρωτ. 172877/Δ3/17-10-2016) που αφορά τα «προγράμματα συνεκπαίδευσης» ανάμεσα σε σχολεία ειδικής και γενικής αγωγής, αναδεικνύει την ανάγκη της διερεύνησης των απόψεων, τόσο των διευθυντών, όσο και των εκπαιδευτικών των γενικών σχολείων, σχετικά με την υλοποίηση και εφαρμογή των παραπάνω προγραμμάτων.

Η εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας εκτιμάται ότι θα συμβάλλει περισσότερο στην αξιοποίηση των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης από τις σχολικές μονάδες.

5. Αναγκαιότητα ερευνητικής μελέτης

Η ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα στηρίχθηκε στο γεγονός ότι τα προγράμματα συνεκπαίδευσης ανάμεσα σε σχολεία ειδικής και γενικής αγωγής είναι σχετικά καινούργια στην ελληνική εκπαιδευτική σκηνή και φιλοδοξούν να αναπτυχθούν συνεργασίες αλλά και να αποκομίσουν οφέλη όλοι οι μαθητές γενικής και ειδικής αγωγής. Ο όρος συμπεριληπτική εκπαίδευση στόχο έχει να ξεπεραστούν τα εμπόδια από τα προβλήματα των παιδιών και να ενταχθούν στο γενικό σύνολο, κάνοντας αποδεκτές τις ιδιαιτερότητες (Αβραμίδης, 2013).

Σε παγκόσμιο επίπεδο η συνεκπαίδευση φαίνεται να είναι το θέμα μελέτης πολλών ερευνών. Από τα ερευνητικά δεδομένα προέκυψε ότι ένας από τους βασικούς παράγοντες μιας επιτυχημένης συνεκπαίδευσης είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συνεκπαίδευση (Lindsay 2007:13).

Οι έρευνες των τελευταίων δεκαετιών έδειξαν ορισμένους παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο σε ένα πετυχημένο εκπαιδευτικό έργο αλλά και στο να χαρακτηριστεί ένα σχολείο αποτελεσματικό. Ένας παράγοντας από αυτούς είναι το σχολικό κλίμα, που φαίνεται να έχει σημαντικές επιπτώσεις σε ανθρώπους που παίρνουν μέρος στην εκπαιδευτική πράξη (Μαρούδας & Μπελαδάκης, 2006).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Εκτός όμως από την αξιολόγηση των απόψεων των διευθυντών και εκπαιδευτικών, η συγκεκριμένη έρευνα αποσκοπεί στο να προσφέρει ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τους συντελεστές οι οποίοι μπορεί να τους επηρεάζουν. Η σημαντικότητα της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας δεν έχει ανακαλυφθεί τα τελευταία χρόνια. Από τα δεκαετία του 1960, ήδη, υποστηρίζεται η σημαντικότητά της (Bourdieu & Passeran, 1990). Η σημαντικότητα της σχέσης αυτής, αποδίδεται και στα αποτελέσματα ερευνών, τα οποία έχουν αποδείξει πως υπάρχει μία ανάλογη σχέση ανάμεσα συναισθηματική, κοινωνική, ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών και στη συμμετοχή και εμπλοκή των γονέων στο σχολείο (Green et al, 2007; Boethel, 2003).

Το σχολείο θα πρέπει να θέτει λοιπόν, σύμφωνα με τον Ματσαγκούρα (2008), τις προϋποθέσεις και τις βάσεις για τη δημιουργία των κατάλληλων συνθηκών για τη συνεργασία με τους γονείς, καθώς παίζει καθοριστικό ρόλο, για την επιρροή όχι μονάχα των μαθητών, αλλά και ολόκληρου του σχολικού περιβάλλοντος (Παπαγιαννίδου, 2000).

Πιο συγκεκριμένα, όταν αναφερόμαστε στα οφέλη των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μέσα από τη σχέση οικογένειας και σχολείου, οφείλουμε κυρίως να αναφερθούμε και στη σταθερότητα που δημιουργείται για τον μαθητή, στους δύο πιο σημαντικούς χώρους της καθημερινότητάς τους, όπου αυτοί είναι φυσικά το σπίτι και το σχολείο του. Οι ευκαιρίες μάθησης στην προκειμένη περίπτωση, όχι μονάχα είναι περισσότερες, αλλά είναι και πιο ουσιαστικές, καθώς δίνεται η ευκαιρία για εκκίνηση τους στο σχολικό περιβάλλον και ολοκλήρωσή τους στο σπίτι (Τσιμπιδάκη, 2007). Ως επακόλουθο, μέσα από τη σχέση αυτή, στήνονται και πιο ισχυρές βάσεις για την εδραίωση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (Jordan et al, 2001).

Μέσα από τη γόνιμη συνεργασία των γονέων και των εκπαιδευτικών, τα οφέλη δεν αποδίδονται μονάχα στους μαθητές, αλλά και στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αρχικά, μέσα από τη συνεργασία τους, οι γονείς αντιλαμβάνονται πιο σφαιρικά το δύσκολο έργο των εκπαιδευτικών, τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν και έτσι, πέρα από την κατανόηση, είναι σε θέση να τους προσφέρουν και πιο ουσιαστική βοήθεια (Δασκαλάκη κ.α. 2002). Επιπλέον, δίνονται ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς μέσω κοινωνικών ενισχυτών, να ενισχύσουν επιθυμητές συμπεριφορές στους μαθητές (Τσιμπιδάκη, 2007) και το εκπαιδευτικό τους έργο να υποστηρίζεται περισσότερο από τους γονείς (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Όταν οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στη συνεργασία τους με τους εκπαιδευτικούς, νιώθουν πληρότητα και επάρκεια, μεγαλύτερα επίπεδα ικανοποίησης και λιγότερο άγχος, καθώς νιώθουν πως στέκονται πιο αποτελεσματικοί οι ίδιοι στην φροντίδα των παιδιών τους (Ozonoff & Cathcart, 1998).

Η Έκθεση του Ευρωπαϊκού φορέα για την ανάπτυξη της ειδικής αγωγής αναφέρει ως βασικό παράγοντα την συνεργασία εκπαιδευτικών - γονέων για μια αποτελεσματική συνεκπαίδευση. (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003).

Σύμφωνα με τους Πασιαρδής & Πασιαρδή (2000), το σχολικό κλίμα επηρεάζει θετικά μία σχολική μονάδα, μαζί με άλλους παράγοντες, όπως τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, τις προσδοκίες τους, την εκπαιδευτική ηγεσία, τη συμμετοχή των γονέων. Στην αποτελεσματικότητα ενός σχολείου σπουδαίο ρόλο παίζει και το σχολικό κλίμα (Πασιαρδή, 2001).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας γενικής αγωγής, όσο αφορά τα προγράμματα συνεκπαίδευσης που δύναται να αναπτυχθούν στα σύγχρονα ελληνικά σχολεία.

6. Μεθοδολογία ερευνητικής διαδικασίας

6.1 Σκοπός έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθούν οι απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα προγράμματα συνεκπαίδευσης με σχολεία ειδικής αγωγής.

6.2 Ερευνητικές υποθέσεις

- Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί υψηλότερου επιπέδου έχουν θετικότερη στάση στην εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης, σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους τους.
- Υπάρχει διαφοροποίηση στην στάση απέναντι στα προγράμματα συνεκπαίδευσης σε σχέση με το φύλο, την ειδικότητα, την ηλικία, τον τύπο σχολείου, τη θέση ευθύνης και το εκπαιδευτικό επίπεδο.
- Η συμβολή των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στην ψυχολογική ευεξία των μαθητών.

6.3 Ερευνητικά ερωτήματα

1ο Ερευνητικό ερώτημα: Εάν υπάρχει συμφωνία για την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης στο σχολείο τους, σε συνεργασία με τα ειδικά σχολεία.

2ο Ερευνητικό ερώτημα: Εάν το σχολικό κλίμα και οι σχέσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την υλοποίηση προγραμμάτων συνεκπαίδευσης.

3ο Ερευνητικό ερώτημα: Εάν πιστεύουν ότι η εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης επηρεάζει, ωφελεί και συμβάλλει στην ψυχολογική ανάπτυξη και ευεξία των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε έτοιμο ερωτηματολόγιο το οποίο βρίσκεται στην πτυχιακή εργασία της κ. Καμίτση Χριστοδούλης Χρυσοβαλάντου με θέμα «Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Σχολικό κλίμα. Μια συστημική μελέτη».

6.4 Δείγμα έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν διευθυντές, υποδιευθυντές και εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής διαφόρων ειδικοτήτων, που υπηρετούν σε γυμνάσια και λύκεια του δήμου Πέλλας, της ευρύτερης περιοχής, αλλά και γενικότερα του νομού Πέλλας. Ο αριθμός των συμμετεχόντων, οι οποίοι και αποτελούν το παραπάνω δείγμα, ανέρχεται στους 126.

Για την ολοκλήρωση της έρευνας και την αποστολή του ερωτηματολογίου επιλέχθηκε η δειγματοληψία της χιονοστιβάδας (snowball sampling), που αποτελεί μία μέθοδο κατά την οποία ο ερωτώμενος καλείται να βρει και να υποδείξει άλλους συμμετέχοντες στην έρευνα. Παρά το ότι η διαδικασία αυτή φαίνεται αρκετά παράδοξη, εντούτοις χρησιμοποιείται και σε επιστημονικές έρευνες (Χαλικιάς, 2015).



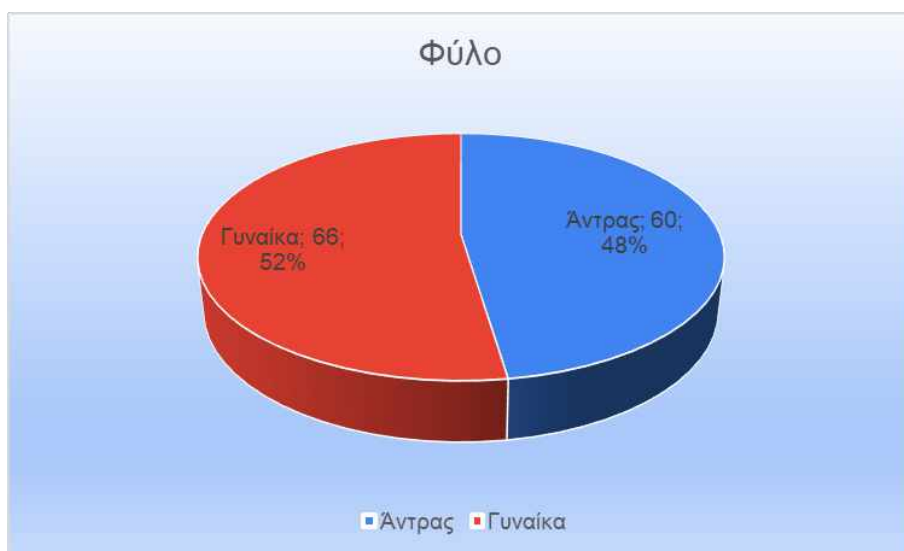
Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

6.5 Τεχνική ανάλυση

Για την στατιστική επεξεργασία, την ανάλυση των δεδομένων και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιήθηκε το Excel. Για την στατιστική ανάλυση και τον έλεγχο των ερευνητικών ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε το IBM SPSS Statistics v. 28. Στους περισσότερους ελέγχους, το επίπεδο σημαντικότητας ήταν 0,05 (5%). Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε πίνακες και ακολουθούν γραφήματα, πίτες και ραβδογράμματα για την ευκολότερη κατανόησή τους.

Για την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας διενεργήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 διασταύρωσης των ανεξάρτητων μεταβλητών φύλο, προσανατολισμός ειδικότητας, ηλικία, τύπος σχολείου, θέση ευθύνης και εκπαιδευτικό επίπεδο.

7. Δημογραφικά Στοιχεία

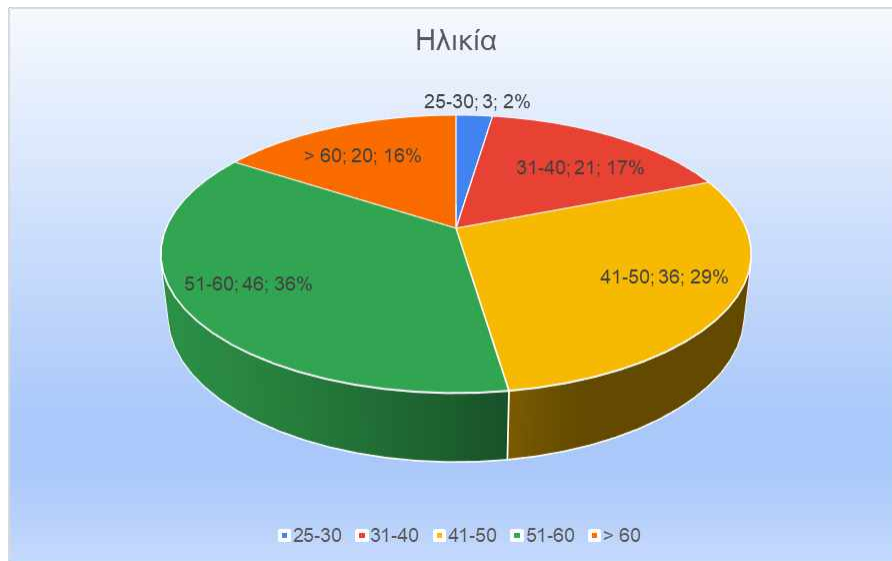


Γράφημα 1. Φύλο

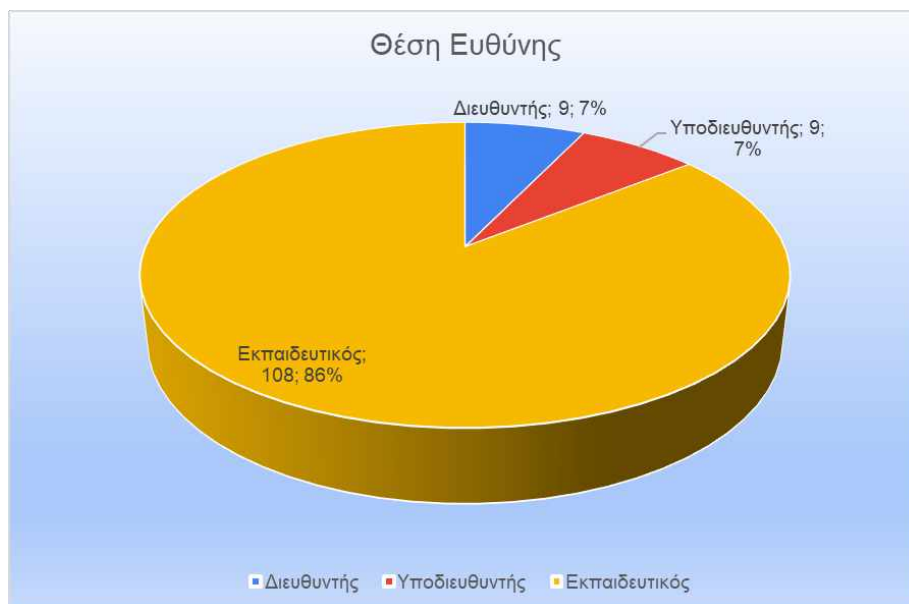




Γράφημα 2. Προσανατολισμός Ειδικότητας



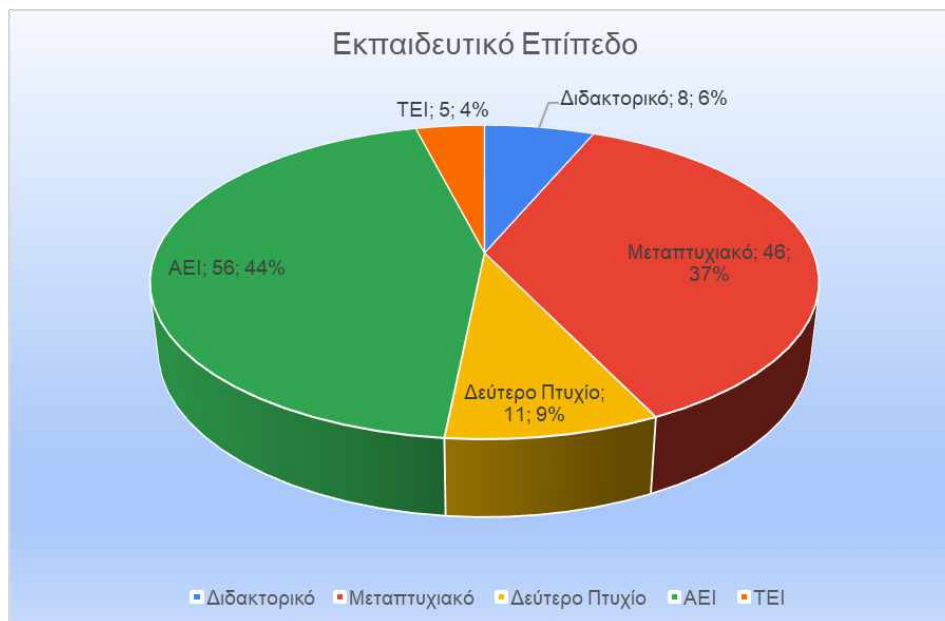
Γράφημα 3. Ηλικία



Γράφημα 4. Θέση Ευθύνης

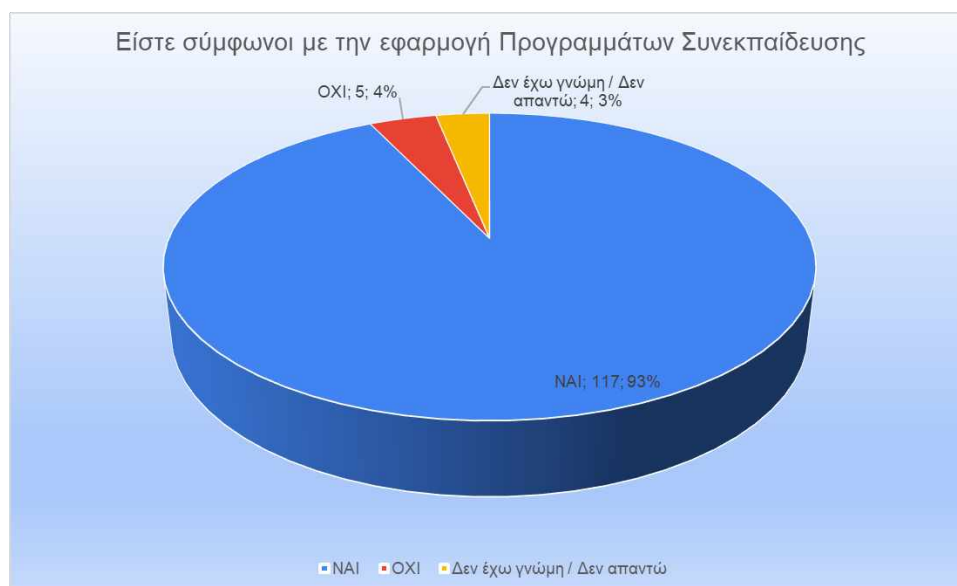


Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή



Γράφημα 5. Εκπαιδευτικό Επίπεδο

8. Αποτελέσματα Έρευνας



Γράφημα 6. Είστε σύμφωνοι με την εφαρμογή Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Πίνακας 1. Φύλο * Συμφωνείτε με την Εφαρμογή της Συνεκπαίδευσης Crosstabulation

			Συμφωνείτε με την Εφαρμογή της Συνεκπαίδευσης			Total
			NAI	OXI	ΔΓ / ΔΑ	
Φύλο	Άντρας	Count	55	3	2	60
		% within Φύλο	91,7%	5,0%	3,3%	100,0%
	Γυναίκα	Count	62	2	2	66
		% within Φύλο	93,9%	3,0%	3,0%	100,0%
Total		Count	117	5	4	126
		% within Φύλο	92,9%	4,0%	3,2%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	,334 ^a	2	,846
Likelihood Ratio	,335	2	,846
Linear-by-Linear Association	,133	1	,716
N of Valid Cases	126		

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση σε στάθμη σημαντικότητας 5% μεταξύ του φύλου των εκπαιδευτικών και της στάσης τους σχετικά με την Εφαρμογή Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης / Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης ($\chi^2=0,334$, $df=2$, $p=0,846>0,05$). Συνεπώς δε μπορούμε να ισχυριστούμε σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ότι το φύλο αποτελεί έναν παράγοντα που διαφοροποιεί τη στάση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης / συμπεριληπτικής εκπαίδευσης.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Πίνακας 2. Προσανατολισμός Ειδικότητας * Συμφωνείτε με την Εφαρμογή της Συνεκπαίδευσης
Crosstabulation

			Συμφωνείτε με την Εφαρμογή της Συνεκπαίδευσης			Total
			NAI	OXI	ΔΓ / ΔΑ	
Προσανατολισμός Ειδικότητας	Ανθρωπιστική	Count	53	0	4	57
		% within Προσανατολισμός Ειδικότητας	93,0%	0,0%	7,0%	100,0%
	Θετική	Count	64	5	0	69
		% within Προσανατολισμός Ειδικότητας	92,8%	7,2%	0,0%	100,0%
Total	Count		117	5	4	126
	% within Προσανατολισμός Ειδικότητας		92,9%	4,0%	3,2%	100,0%

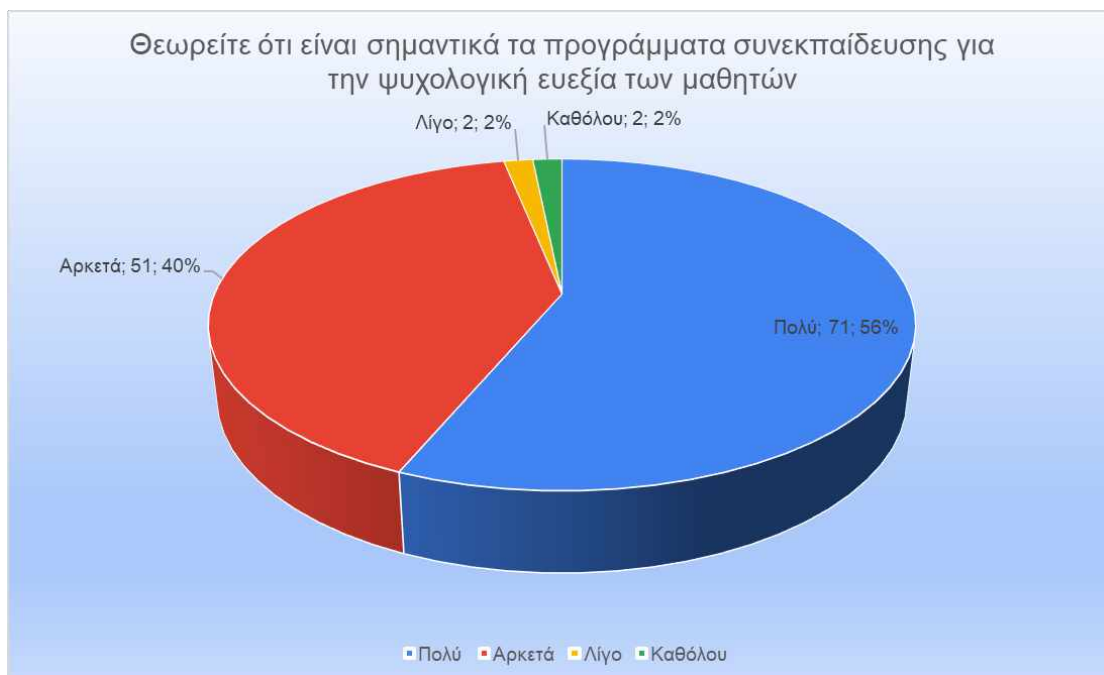
Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,973 ^a	2	,011
Likelihood Ratio	12,368	2	,002
Linear-by-Linear Association	,915	1	,339
N of Valid Cases	126		

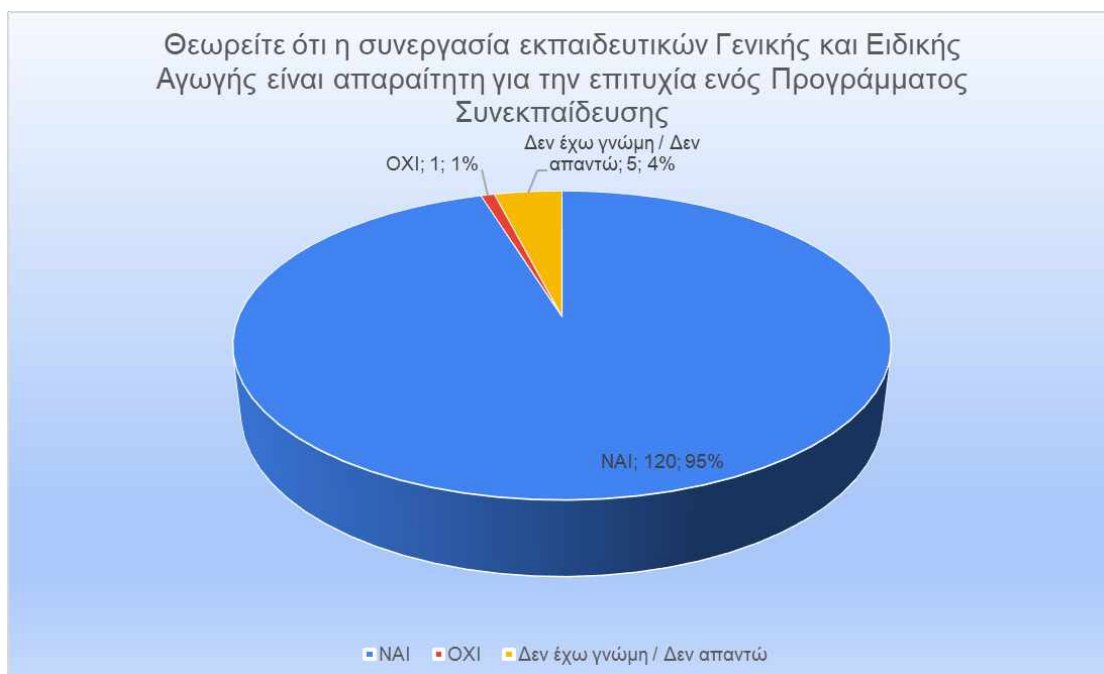
Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση σε στάθμη σημαντικότητας 5% μεταξύ του προσανατολισμού της ειδικότητας των εκπαιδευτικών και της στάσης τους σχετικά με την Εφαρμογή Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης / Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης ($\chi^2=8,973$, $df=2$, $p=0,011<0,05$). Συνεπώς μπορούμε να ισχυριστούμε με βεβαιότητα 95% ότι οι εκπαιδευτικοί ανθρωπιστικού προσανατολισμού συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό στην Εφαρμογή Προγραμμάτων Συνεκπαίδευσης / Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης σε σχέση με τους συναδέλφους τους θετικού προσανατολισμού.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή



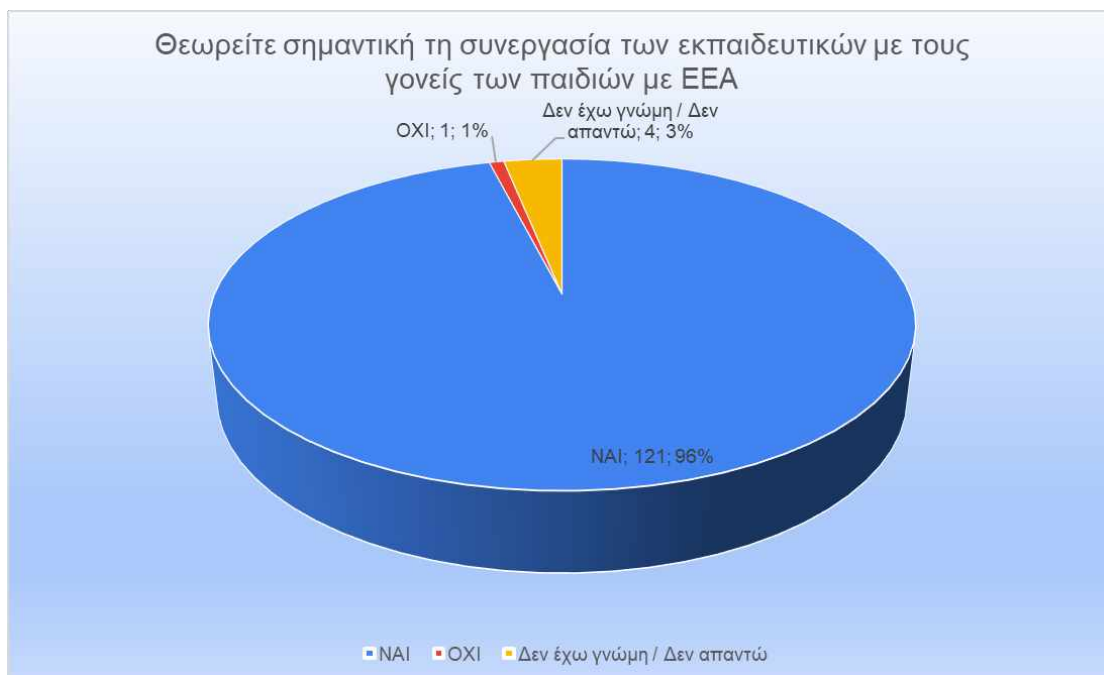
Γράφημα 7. Θεωρείτε ότι είναι σημαντικά τα προγράμματα συνεκπαίδευσης για την ψυχολογική ευεξία των μαθητών



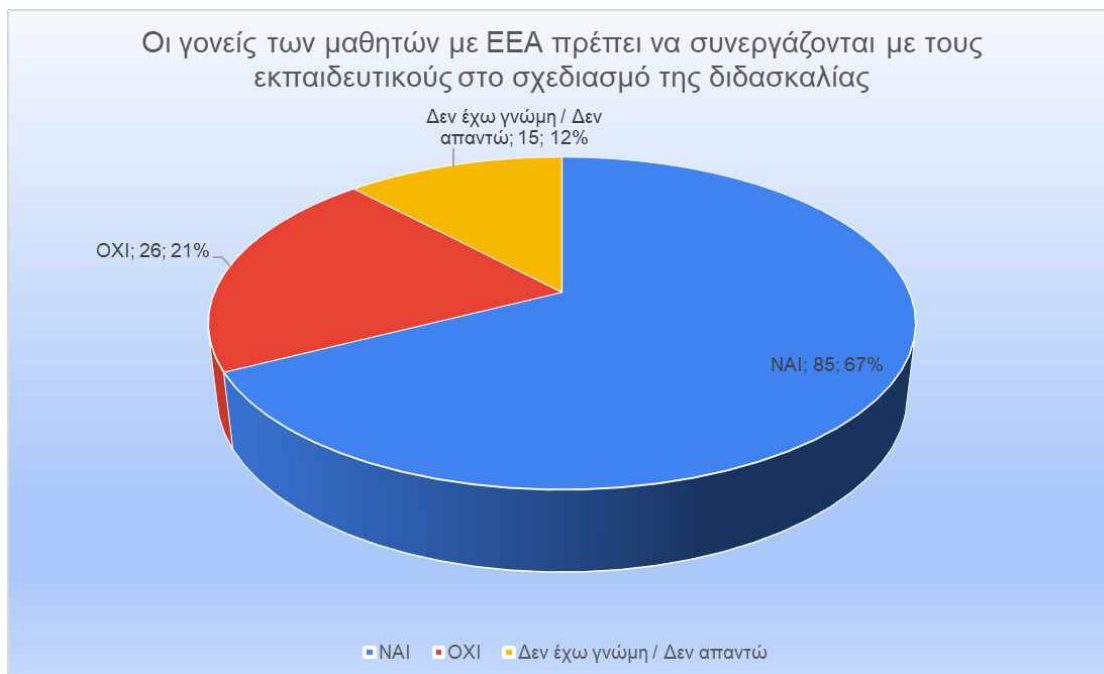
Γράφημα 8. Θεωρείτε ότι η συνεργασία εκπαιδευτικών Γενικής και Ειδικής Αγωγής είναι απαραίτητη για την επιτυχία ενός Προγράμματος Συνεκπαίδευσης



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή



Γράφημα 9. Θεωρείτε σημαντική τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς των παιδιών με ΕΕΑ



Γράφημα 10. Οι γονείς των μαθητών με ΕΕΑ πρέπει να συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς στο σχεδιασμό της διδασκαλίας



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Πίνακας 3. Φύλο * Συνεργασία Εκπαιδευτικών με τους γονείς παιδιών με ΕΕΑ στο Σχεδιασμό Διδασκαλίας Crosstabulation

			Συνεργασία Εκπαιδευτικών με τους γονείς παιδιών με ΕΕΑ στο Σχεδιασμό Διδασκαλίας			Total
			ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΓ / ΔΑ	
Φύλο	Άντρας	Count	47	7	6	60
		% within Φύλο	78,3%	11,7%	10,0%	100,0%
	Γυναίκα	Count	38	19	9	66
		% within Φύλο	57,6%	28,8%	13,6%	100,0%
Total		Count	85	26	15	126
		% within Φύλο	67,5%	20,6%	11,9%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,821 ^a	2	,033
Likelihood Ratio	7,027	2	,030
Linear-by-Linear Association	3,825	1	,050
N of Valid Cases	126		

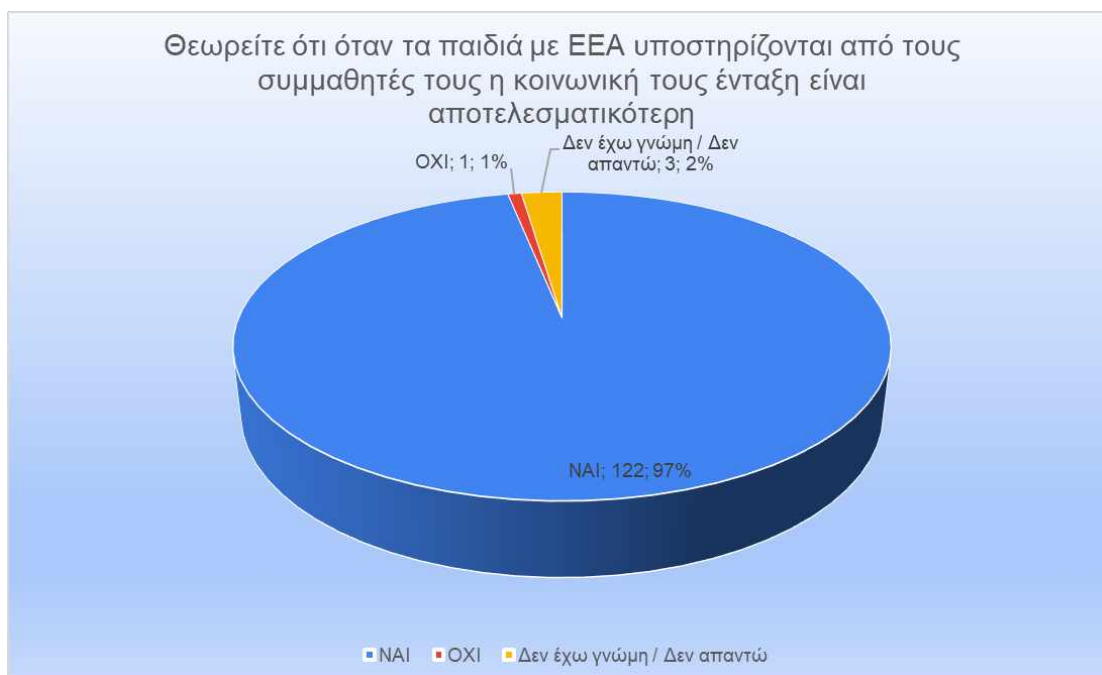
Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση σε στάθμη σημαντικότητας 5% μεταξύ του φύλου και της στάσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών με ΕΕΑ στο σχεδιασμό της διδασκαλίας ($\chi^2=6,821$, $df=2$, $p=0,033<0,05$). Συνεπώς μπορούμε να ισχυριστούμε με βεβαιότητα 95 % ότι οι γυναίκες διαφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες συναδέλφους τους, σχετικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών με ΕΕΑ στο σχεδιασμό της διδασκαλίας.

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση σε στάθμη σημαντικότητας 5% μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου και της στάσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών με ΕΕΑ στο σχεδιασμό της διδασκαλίας ($\chi^2=17,288$, $df=8$, $p=0,027<0,05$). Συγκεκριμένα, οι πτυχιούχοι ΤΕΙ συμφωνούν σε ποσοστό 20% και διαφωνούν σε ποσοστό 60%. Από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς συμφωνούν οι περισσότεροι. Συνεπώς μπορούμε να ισχυριστούμε με βεβαιότητα 95% ότι οι πτυχιούχοι ΤΕΙ διαφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους υπόλοιπους συναδέλφους τους, για τη συμμετοχή των γονέων των μαθητών με ΕΕΑ στο σχεδιασμό της διδασκαλίας.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση σε στάθμη σημαντικότητας 5% μεταξύ του προσανατολισμού ειδικότητας ($\chi^2=3,039$, $df=2$, $p=0,219>0,05$), της ηλικίας ($\chi^2=10,352$, $df=8$, $p=0,241>0,05$), του τύπου σχολείου ($\chi^2=0,348$, $df=2$, $p=0,840>0,05$) και της θέσης ευθύνης ($\chi^2=3,796$, $df=4$, $p=0,434>0,05$) των εκπαιδευτικών και της στάσης τους σχετικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών με ΕΕΑ στο σχεδιασμό της διδασκαλίας. Συνεπώς δε μπορούμε να ισχυριστούμε σε επίπεδο σημαντικότητας 5% ότι οι παραπάνω παράγοντες διαφοροποιούν τη στάση των εκπαιδευτικών, σε σχέση με τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών με ΕΕΑ στο σχεδιασμό της διδασκαλίας.

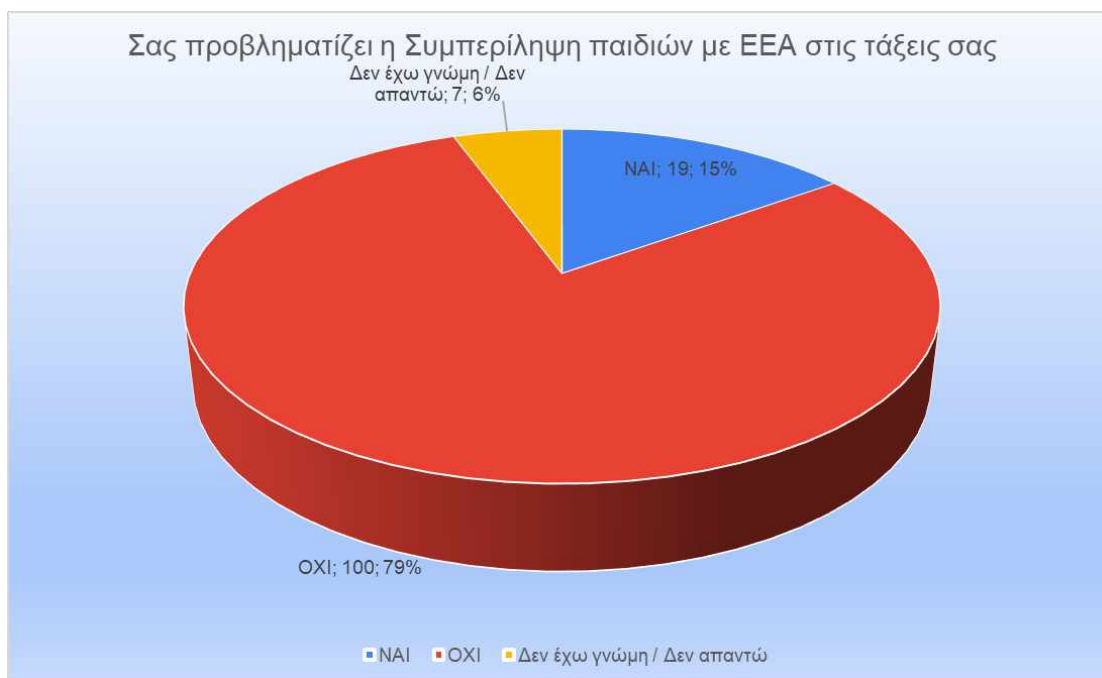


Γράφημα 11. Θεωρείτε ότι όταν τα παιδιά με ΕΕΑ υποστηρίζονται από τους συμμαθητές τους η κοινωνική τους ένταξη είναι αποτελεσματικότερη





Γράφημα 12. Πως ωφελούνται οι μαθητές με ΕΕΑ από την Συμπερίληψη - Προγράμματα Συνεκπαίδευσης



Γράφημα 13. Σας προβληματίζει η Συμπερίληψη παιδιών με ΕΕΑ στις τάξεις σας

9. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει τις απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τα προγράμματα συνεκπαίδευσης με σχολεία ειδικής αγωγής.

Όσο αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης, η οποία διερευνά τις απόψεις των διευθυντών, των υποδιευθυντών και των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας γενικής εκπαίδευσης, για το αν συμφωνούν με την εφαρμογή ενός προγράμματος συνεκπαίδευσης, από τα αποτελέσματα που προέκυψαν διαπιστώνεται ότι τόσο οι διευθυντές - υποδιευθυντές αλλά και η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, επιδεικνύει μία θετική στάση απέναντι στα προγράμματα συνεκπαίδευσης. Όλοι οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας που βρίσκονται σε θέση ευθύνης, καθώς και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, συμφωνούν με την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης.

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που συντελούν στην επιτυχία της συνεκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρία, είναι η ύπαρξη θετικής στάσης από την πλευρά των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και τη συνεκπαίδευση (Πατσίδου Ηλιάδου, 2011).

Επίσης, από την έρευνα μας διαπιστώνεται ότι το φύλο δεν αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί την στάση τους απέναντι στα προγράμματα συνεκπαίδευσης. Τόσο στους άντρες όσο και στις γυναίκες τα ποσοστά συμφωνίας και διαφωνίας είναι σχεδόν τα ίδια. Τα



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ευρήματα της έρευνας σε σχέση με τον προσανατολισμό ειδικότητας, μας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί με ανθρωπιστικό προσανατολισμό συμφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό με την εφαρμογή προγραμμάτων συνεκπαίδευσης. Ίσως οι εκπαιδευτικοί ανθρωπιστικής κατεύθυνσης να είναι περισσότερο ευαίσθητοι σε κοινωνικά θέματα.

Στα ευρήματα που προκύπτουν από άλλο σημείο της έρευνας και που αφορούν το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα προγράμματα συνεκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικά για την ψυχολογική ευεξία των μαθητών. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση προσφέρει πλήθος ωφελειών σε όλους τους μαθητές και όχι μονάχα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως οι περισσότεροι θα πίστευαν, τόσο στον κοινωνικό, όσο και στον ακαδημαϊκό τομέα (Sileo & Garderen, 2010). Όμοια ερευνητικά πορίσματα παρουσιάζει και ο Hunt (2000, στη Hines, 2001), για το όφελος του συνόλου των μαθητών μέσα από τη συμπερίληψη.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας, θεωρούν στην πλειοψηφία τους, πολύ σημαντική την συνεργασία με εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής. Αντιλαμβάνονται ίσως ότι οι εκπαιδευτικοί της ειδικής θα τους ενημερώσουν και θα τους προσανατολίσουν σχετικά με τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κατά την εφαρμογή ενός προγράμματος συνεκπαίδευσης. Ένας σημαντικός ακόμα παράγοντας για μία επιτυχημένη συνεκπαίδευση, είναι σύμφωνα με τους Soslau et al (2018) και Daniel et al (2018) η γόνιμη επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων θεωρεί ότι εξίσου σημαντική είναι και η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών με ΕΕΑ. Η έρευνα των Epstein et al (2002) παρουσιάζει τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές μέσα από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς τους. Ορισμένα από τα οφέλη αυτά, είναι η βελτιωμένη συμπεριφορά τους και κατά τη σχολική διαδικασία και κατά την παραμονή τους στο σπίτι, η ευκολότερη προσαρμογή τους, οι βελτιωμένες κοινωνικές δεξιότητές τους και η υψηλότερη μαθησιακή ανάπτυξή τους. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμβάλλει στην καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων, στην κατάκτηση της νέας γνώσης σε μεγαλύτερο βαθμό και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (Mavropalias, 2019).

Σχετικά με την συνεργασία των γονέων στο σχεδιασμό της διδασκαλίας, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά με τις περισσότερες από τις ανεξάρτητες μεταβλητές της έρευνάς μας, εκτός από το φύλο και το εκπαιδευτικό επίπεδο. Τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών, έχουν αποδείξει πως η συναισθηματική, κοινωνική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών βελτιώνεται με τη συμμετοχή και την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο (Green et al, 2007; Boethel, 2003).

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων θεωρεί ότι όταν οι μαθητές με ΕΕΑ υποστηρίζονται από τους συμμαθητές τους, η κοινωνική τους ένταξη είναι αποτελεσματικότερη. Πιο συγκεκριμένα, ενισχύεται η αυτοεκτίμηση και ο αυτοσεβασμός τους, καθώς νιώθουν μέλη ενός συνόλου, ενώ ταυτόχρονα διατηρούν μία ξεχωριστή και μοναδική προσωπικότητα (Benefits of inclusive classrooms for all, 1999). Η συμπεριληπτική εκπαίδευση συμβάλλει στην καλλιέργεια γνωστικών δεξιοτήτων, στην κατάκτηση της νέας γνώσης σε μεγαλύτερο βαθμό και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών (Mavropalias, 2019).

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα, θεωρούν ότι οι μαθητές με ΕΕΑ από τα προγράμματα συνεκπαίδευσης, ωφελούνται σε διάφορους τομείς, κοινωνικές δεξιότητες,



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

επικοινωνιακές δεξιότητες και βελτίωση συμπεριφοράς. Όπως προαναφέρθηκε και παραπάνω, λανθασμένα πολλοί πιστεύουν πως η συμπεριληπτική εκπαίδευση, ευνοεί μονάχα τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αντιθέτως, όλοι οι μαθητές ευνοούνται στο σύνολό τους, μέσω αυτής της φιλοσοφίας. Αρχικά, οι μαθητές φαίνεται να αναπτύσσουν δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας, αλληλεγγύης, ενδιαφέροντος, αποδοχής της διαφορετικότητας, καθώς και να υποστηρίζουν τους συμμαθητές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Anderson et al, 2007).

Γενικά, από τα ευρήματα διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί στην συντριπτική τους πλειοψηφία, δεν προβληματίζονται από την συμπερίληψη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους και δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική εξάρτηση με τις πιο πολλές από τις παραπάνω ανεξάρτητες μεταβλητές.

10. Προτάσεις – Επίλογος

Η εποχή μας χαρακτηρίζεται από κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές, επομένως και από ριζικές αλλαγές. Προωθείται λοιπόν η αποδοχή της διαφορετικότητας, της ισότητας και ο σεβασμός των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Στο πλαίσιο αυτό και για την επίτευξη όλων των παραπάνω, προωθείται η φιλοσοφία της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, ακόμη και μέσα από προγράμματα συνεκπαίδευσής δίνοντας την ευκαιρία συμμετοχής, σε όλα τα σχολικά δρώμενα, για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές. Βέβαια, αυτό αποτελεί και ένα δύσκολο εγχείρημα, καθώς απαιτείται χρόνος, εξειδικευμένο προσωπικό, κατάλληλες και σύγχρονες υλικοτεχνικές υποδομές.

Η σχέση του σχολείου και της οικογένειας των παιδιών, έχει απασχολήσει αρκετά τους επιστήμονες τα τελευταία χρόνια. Η επιτυχημένη συνεργασία των δύο πλευρών είναι απόρροια ενός αποτελεσματικού σχολείου και είναι ακόμα πιο απαραίτητη προϋπόθεση στην ειδική αγωγή. Είναι πλέον αποδεκτό και κατανοητό, πως για μία επιτυχημένη και αποδοτική εκπαίδευση όλων των μαθητών και πως για να αποφευχθούν όλα τα εμπόδια, είναι επιτακτική η ανάγκη για συνεργασία όλων των ιθυνόντων. Αυτοί, δεν είναι μονάχα οι εκπαιδευτικοί των μαθητών, αλλά και οι διευθυντές του σχολείου, το υπόλοιπο σχολικό προσωπικό και η τοπική κοινωνία ευρύτερα.

Τα ευρήματα μας δείχνουν ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή των προγραμμάτων συνεκπαίδευσης είναι θετικές. Η εκπαιδευτική κοινότητα η οποία αποτελεί το δείγμα της έρευνας μας, είναι ευαισθητοποιημένη σε θέματα διαφορετικότητας και αναπηρίας. Υπό το παραπάνω πρίσμα θα μπορούσαν τα προγράμματα συνεκπαίδευσης να έχουν υποχρεωτικό χαρακτήρα και να ενσωματωθούν στα αναλυτικά προγράμματα και των δύο σχολείων αφού και οι δύο πλευρές αποκομίζουν οφέλη.

Ολοκληρώνοντας την παρούσα εργασία, θα ήθελα να αναφέρω ότι τα προγράμματα συνεκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικά για τους μαθητές που φοιτούν στην ειδική αλλά και στην γενική αγωγή. Είναι προγράμματα που γεφυρώνουν το χάσμα δύο φαινομενικά αταίριαστων εκπαιδευτικών κόσμων, δίνοντας την ευκαιρία σε μαθητές της ειδικής αγωγής, να αλλάξουν έστω και προσωρινά την καθημερινότητά τους, να αλληλοεπιδράσουν με συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης και να μιμηθούν υγιή πρότυπα συμπεριφοράς. (Γκίνογλου,2022).



Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2nd ed.). London: Sage Publications
- Boethel, M. (2003). Diversity: Schools, families, and community connections. Annual Synthesis. Austin, TX: National Center for Family and Community Connections with Schools
- Dale, N. (2000). *Τρόποι Συνεργασίας με Οικογένειες Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες*. Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ
- Green, C.L, Walker, K.V., Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (2007). Parents' motivation for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parent involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 531-544.
- Fallah, S., & Murawski, W. W. (2018). *Challenges and Strategies for Establishing Strong Partnerships: Special Education and CLD Families*. In *Social Justice and Parent Partnerships in Multicultural Education Contexts* (pp. 65-83). IGI Global.
- Hajisoteriou, C., C. Karousiou & P. Angelides (2018) Successful components of school improvement in culturally diverse schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 1-22. DOI: 10.1080/09243453.2017.1385490.
- Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R., & Koegel, R. (2012). Interventions for children with autism spectrum disorder in inclusive school setting. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19 (3), 401-412.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusion/mainstreaming, *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-29.
- Mavropalias, T. (2019). Research Highlights in Education and Science 2018 (Annual Book). The Greek Co- Teaching Model. Chapter one, p. 5-18, *International Society for Research in Education and Science*, USA
- Ozonoff, S. & Cathcart, K. (1998). Effectiveness of a home program intervention for young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 28, 25-32.
- Shaffner, C., B. & Buswell, B. E. (2004). What des we really know about inclusive schools? A systematic review of the research evidence. In Mitchell, D. (ed.) *Special educational needs and inclusive education: Major themes in education*, 2. London and New York: Routledgefalmer
- Sheridan, S. M., & Kratochwill, T. R. (2008). *Conjoint behavioral consultation*. New York: Springer.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Sileo, J. M., & Van Garderen, D. (2010). Creating optimal opportunities to learn mathematics: Blanding co-teaching structures with research-based practices. *Teaching Exceptional Children*, 42 (3), 14-21.

Strogilos, V., Tragoulia, E., Avramidis, E., Voulagka, A., & Papanikolaou, V. (2017). Understanding the development of differentiated instruction for students with and without disabilities in co-taught classrooms. *Disability & Society*, 32(8), 1216-1238.

Zigmond, N. (2003). Where should students with Disabilities Receive Special Educational Services? Is one Place Better than Another? *The journal of Special Education*, 193-199.

Ελληνόγλωσσες

Αβραμίδης, Η. (2013). Από την Ειδική Αγωγή στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση. Από το σχολείο σε μια κοινωνία για όλους. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2003). *Η Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη*. Δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση στην Ευρώπη, Ευρυδίκη. Διαθέσιμο στο www.european-agency.org

Γκίνογλου Μ.(2022).Οι απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα προγράμματα συνεκπαίδευσης με σχολεία ειδικής αγωγής. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Δασκαλάκη, Ν., Δρόσος, Β., & Κυρίδης, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο για τη Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτική πραγματικότητα* (σσ. 205-215). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Καμίτση Χ, (2018). *Συμπεριληπτική εκπαίδευση και σχολικό κλίμα. Μια Εμπειρική Συστημική Μελέτη*. Ρόδος : Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Εκπαιδεύοντας παιδιά υψηλών ικανοτήτων μάθησης: Διαφοροποιημένη συνεκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαρούδας, Η. Γ., Μπελαδάκης, Μ.Δ., (2006). *Τα δικαιώματα του παιδιού, το σχολικό κλίμα και η Αντισταυραρχική Αγωγή του A.S.Neil*. Αθήνα: Μετασπουδή.

Μπρούζος, Α. (2004). Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, Έρευνα και Εφαρμογές. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π., Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά Σχολεία: Πραγματικότητα ή Ουτοπία*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Γ. (2001). Το Σχολικό Κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός. Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαγιαννίδου, Χ. (2000). Σχέσεις γονέων και δασκάλων στην προσχολική εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 110, 75-83.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Πατσιίδου-Ηλιάδου, Μ., (2011). *Η προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Διεπιστημονική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). Συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας παιδιών με διαταραχές όραση: Προβλήματα και μέθοδοι αντιμετώπισής τους. *Εκπαίδευση και Επιστήμη*, 1, 35-49.
- Ράπτης, Π. (1993). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Σημασία και μορφές. *Σχολείο και Ζωή*, 4, 176-186.
- Στασινός, Δ. (2020). *Η Ειδική Συμπεριληπτική Εκπαίδευση 2027. Η Ελκυστική Εκδίπλωσή της στο Νέο-ψηφιακό Σχολείο με Ψηφιακούς Πρωταθλητές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση (Κεφ.: Όγδοο) (Γ' έκδοση αναθεωρημένη).
- Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με Ειδικές Ανάγκες, Οικογένεια και Σχολείο. Μια σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Ατραπός.
- ΦΕΚ 3561/2016. Διαθέσιμο στο: <https://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-3561-2016-programmata-synekpaidევshs-klimaka.pdf>
- Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., Μανωλέσου, Α. 2015. *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5075>



Βιβλιογραφική επισκόπηση για τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας

Θεόδωρος Γούτας

Δρ. Επιστημών Αγωγής και Εκπαίδευσης, 3^ο Γυμνάσιο Μίκρας
goutas@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται συγκριτικά δεκαεννιά πρόσφατα ερευνητικά άρθρα σχετικά με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Τα αποτελέσματα των ερευνών συγκλίνουν στη θετική επίδραση της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας στην επίδοση και ευημερία των μαθητών/τριών, κυρίως όταν οι γονείς εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία στο σπίτι. Κοινωνικοοικονομική κατάσταση, μειονοτική θέση και διαφορετική γλώσσα των οικογενειών, σε συνδυασμό με τις προσωπικές εμπειρίες γονέων, εκπαιδευτικών και διαφορετικών επιμέρους χαρακτηριστικών της κοινωνίας, αποτελούν τα σημαντικότερα εμπόδια στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Ο ρόλος που διαδραματίζουν οι τοπικές κοινότητες θεωρείται πλέον καθοριστικός, ιδιαίτερα λόγω του πολυπολιτισμικού τους χαρακτήρα. Παρά τις κοινές στρατηγικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων για να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τους γονείς, απαιτούνται η αναπλαισίωση των όρων συνεργασίας τους, η αρχική εκπαίδευση και η δια βίου επιμόρφωση των εκπαιδευτικών καθώς και περισσότερες έρευνες και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων τους, τόσο για την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος όσο και τον επαναπροσδιορισμό της σχετικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Λέξεις κλειδιά: σχολείο, οικογένεια, συνεργασία, βιβλιογραφική επισκόπηση

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αφορά στην επισκόπηση δεκαεννιά ερευνητικών άρθρων για τις σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Παρουσιάζεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή, διασαφηνίζονται η έννοια και οι σχετικοί όροι και παρατίθενται επιγραμματικά οι βασικότερες θεωρίες σχετικά με το θέμα. Επίσης, παρουσιάζονται η σημασία, ο σκοπός και οι στόχοι της εργασίας, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και η μεθοδολογία της επισκόπησης. Έπειτα, συνοψίζονται συγκριτικά τα ευρήματα των ερευνών ως προς: α) τον αντίκτυπο που έχει η συνεργασία οικογένειας και σχολείου στους/στις μαθητές/τριες, β) τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία τους, γ) τις στρατηγικές συνεργασίας που ακολουθούνται, δ) τα εμπόδια που εντοπίζουν και ε) τις προτάσεις για την επιτυχή συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τα ευρήματα και παρατίθενται τα κενά και τα συμπεράσματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

2.1. Σύντομη ιστορική αναδρομή

Από τον 19ο αιώνα που θεσμοθετήθηκε η κρατική εκπαίδευση στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α., παιδαγωγοί και φιλόσοφοι, όπως οι Comenius, Rousseau, Locke και Pestalozzi, επεσήμαναν την ανάγκη της γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών και των συστηματικότερων σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Barge & Loges, 2003; Berger, 1991).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Σημαντικές αλλαγές στα δημογραφικά χαρακτηριστικά, στην οικονομία και στις επιστήμες μετά το τέλος του Β' Παγκόσμιου Πολέμου, επηρέασαν τις σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας και αναπτύχθηκαν νέες θεωρίες για την ολιστική προσέγγιση του θέματος (Williams & Fan, 2010). Μετά τη δεκαετία του 1990, στις δυτικές κοινωνίες, η οικογένεια θεωρήθηκε καθοριστικό περιβάλλον για την ανάπτυξη του παιδιού. Η επικράτηση των δημοκρατικών ιδεωδών, της αποκέντρωσης και της πολιτικής της λογοδοσίας των σχολείων απέναντι στους γονείς (Hamilton, 2013), είχαν ως αποτέλεσμα Φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής να θεσμοθετήσουν κανόνες συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Η γονική εμπλοκή, η γονική συμμετοχή, η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας, αλλά και μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινότητας, αποτελούν έννοιες διαφορετικές και ταυτοχρόνως συμπληρωματικές μεταξύ τους. Ως μέρος του εκπαιδευτικού έργου συνδέονται με την ποιότητα εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο. Στη συνέχεια της εργασίας διασαφηνίζονται οι παραπάνω όροι.

2.2. Διασαφήνιση εννοιών και όρων

Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας εμπεριέχει τις έννοιες της γονικής εμπλοκής και της γονικής συμμετοχής, ως βασικές παραμέτρους για την ανάπτυξη των παιδιών. Η γονική εμπλοκή χρησιμοποιείται ως γενικός όρος για να δηλώσει την εμπλοκή των γονέων σε όλες τις δραστηριότητες και συμπεριφορές του παιδιού: στο οικογενειακό περιβάλλον, στο σχολείο και στην τοπική κοινότητα, με σκοπό την υποστήριξή του στην εκπαιδευτική του ανάπτυξη (Semke & Sheridan, 2011). Η γονική εμπλοκή αποτελεί πρωτεύοντα παράγοντα κοινωνικοποίησης των έφηβων μαθητών/τριών, καθώς σχετίζεται με την αυτοεκτίμησή τους, τη δέσμευση στην εκπαίδευση και στην ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων για μάθηση (Williams & Fan, 2010). Η γονική συμμετοχή, ως έννοια, εμπεριέχεται στη γονική εμπλοκή, εστιάζοντας στη συμμετοχή των οικογενειών στη λήψη αποφάσεων, τόσο στα εκπαιδευτικά προγράμματα όσο και σε πτυχές της διοίκησης του σχολείου σύμφωνα με την Epstein (όπως αναφέρεται στο Daniel, 2011).

Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας αποτελεί προέκταση της γονικής εμπλοκής με διακριτούς και συμπληρωματικούς ρόλους και ευθύνες μεταξύ των δυο μερών (Semke & Sheridan, 2011). Έτσι, με τον όρο «συνεργασία» υπογραμμίζονται η αμοιβαιότητα και η ισότητα μεταξύ των μερών (Van Eynde et al., 2016). Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας επεκτείνεται σε εκείνη με την τοπική κοινότητα, αποσκοπώντας στις υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών/τριών και την ευρύτερη ευημερία τους (Semke & Sheridan, 2011).

2.3. Παιδαγωγικές θεωρίες

Οι θεωρίες των επικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα στη σχέση μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινότητας ως πλαίσιο ανάπτυξης του παιδιού (Daniel, 2011). Στο οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner για την ανάπτυξη του Ανθρώπου, περιγράφονται οι αποφασιστικής σημασίας σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Επίσης, οι κοινωνικοπολιτιστικές θεωρίες του Vygotsky εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον, καθώς η οικογένεια διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία μάθησης του παιδιού (Daniel, 2011). Επίσης, οι απόψεις του Dewey υποστηρίζουν τη σημασία της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας και της ενεργούς συμμετοχής της τελευταίας στις δραστηριότητες



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

του σχολείου. Ακόμη, το κοινωνικό και πολιτιστικό κεφάλαιο του Bourdieu, σε συνδυασμό με τις κοινωνικοπολιτιστικές θεωρίες, αποτελούν τη βάση των περιβαλλόντων μάθησης και οικοδόμησης γνώσεων των μαθητών/τριών (Daniel, 2011).

Δεσπόζουσα θέση στη θεωρία για τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας κατέχουν οι έξι κοινά αποδεκτοί τύποι γονικής εμπλοκής της Epstein (όπως αναφέρονται στα Barge et al., 2003; Hristo, 2010): α) ανατροφή των παιδιών από τους γονείς, β) επικοινωνία σχολείου και οικογένειας, γ) εθελοντική γονική εμπλοκή στο σχολείο, δ) συμμετοχή σε δραστηριότητες μάθησης στο οικογενειακό περιβάλλον, ε) συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων του σχολείου και στ) συνεργασία με την τοπική κοινότητα.

Οι παραπάνω τύποι γονικής εμπλοκής συμβάλλουν στο να γίνει αντιληπτή η σημαντικότητα του θέματος.

2.4 Σημαντικότητα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας

Ο ρόλος του σχολείου δεν περιορίζεται στην παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων στους/στις μαθητές/τριες, αλλά επεκτείνεται στην προετοιμασία τους για την καθημερινή ζωή στην κοινωνία. Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας διαμορφώνει ένα περισσότερο υποστηρικτικό περιβάλλον που συμβάλλει θετικά στις επιδόσεις και στη δέσμευση των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία (Daniel, 2011). Μάλιστα, ο υποστηρικτικός ρόλος του σχολείου στις οικογένειες κρίνεται επιτακτικός (Niia et al., 2015), επειδή επιδρά καθοριστικά στην ισότητα της εκπαίδευσης (LaRocque et al., 2011) και στην αυξημένη συμμετοχή των παιδιών στη λήψη αποφάσεων, όπως κατοχυρώνεται και αναγνωρίζεται από τη Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών (Beveridge, 2004; John-Akinola & Gabhainn, 2014).

Ειδικότερα, από τη μελέτη της αρθρογραφίας προκύπτει το συμπέρασμα ότι η συνεργασία σχολείου και οικογένειας συμβάλλει στις υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, στη βελτίωση του σχολικού κλίματος και στην υιοθέτηση θετικότερης στάσης των παιδιών απέναντι στο σχολείο. Επιπρόσθετα, η εν λόγω συνεργασία επιδρά θετικά στις κοινωνικά ευάλωτες ομάδες, μειώνει τη σχολική διαρροή κατά τον Barnard (όπως αναφέρεται στο John-Akinola & Gabhainn, 2014) και περιορίζει τις χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, την παραβατική συμπεριφορά, τη χρήση ουσιών και τις φυλετικές διακρίσεις (Antonopoulou et al., 2011).

3. Μεθοδολογία της επισκόπησης

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας μελετήθηκαν δεκαεννιά πρόσφατα δημοσιευμένα ερευνητικά άρθρα που αφορούν στη συνεργασία οικογένειας και σχολείου. Τα άρθρα αναζητήθηκαν στις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων Elsevier, Taylor & Francis Online καθώς και στη μηχανή αναζήτησης Google Scholar. Οι συνδυασμοί των λέξεων – κλειδιών που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: family – school partnership, parent involvement και parent – school relationship. Οι αναφορές των πρώτων πέντε άρθρων αξιοποιήθηκαν για τον περαιτέρω εντοπισμό ερευνών.

Από τις παραπάνω δεκαεννιά έρευνες, επτά έχουν διεξαχθεί στις Η.Π.Α. (Barge & Loges, 2003; Bartel, 2010; Dearing et al., 2008; Kohl et al., 2000; Sheldon, 2007; Williams & Fan, 2010), ενδεικτικά στοιχεία για το υψηλό ερευνητικό ενδιαφέρον του θέματος, αλλά και ότι τα



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

συμπεράσματα αφορούν κυρίως στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και οικονομικό συγκείμενο. Τρεις έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί στο Ηνωμένο Βασίλειο (Beveridge, 2004; Hamilton, 2013; Harris & Goodall, 2008), δύο στη Φινλανδία (Hristo, 2010; Sormunen et al., 2011)(Hristo, 2010; Sormunen, Tossavainen, & Turunen, 2011) και από μία στην Αυστραλία (Murray et al., 2015), στην Ελλάδα (Antonopoulou et al., 2011), στην Ολλανδία (Van Eynde et al., 2016), στη Νότια Αφρική (Meier & Lemmer, 2015)(Meier & Lemmer, 2015) και στη Σουηδία (Niia et al., 2015).

Οι έρευνες είναι στην πλειοψηφία τους ποσοτικές και ποιοτικές (Antonopoulou et al., 2011; Barge & Loges, 2003; Bartel, 2010; Dearing et al., 2008; Hristo, 2010; John-Akinola & Gabhainn, 2014; Kohl et al., 2000; Meier & Lemmer, 2015; Niia et al., 2015; Semke & Sheridan, 2011; Sheldon, 2007; Van Eynde et al., 2016). Τρεις έρευνες προέκυψαν ύστερα από δευτερογενή ανάλυση δεδομένων (Hamilton, 2013; Murray et al., 2015; Williams & Fan, 2010), ενώ μελετήθηκε και μια μετά-ανάλυση (Jeynes, 2005).

Έξι έρευνες είχαν ως δείγμα γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες (Barge & Loges, 2003; Beveridge, 2004; Kohl et al., 2000; Niia et al., 2015; Sormunen et al., 2011), δύο μόνο γονείς (Antonopoulou et al., 2011; Meier & Lemmer, 2015), μία μόνο μαθητές/τριες (Murray et al., 2015), τρεις γονείς και μαθητές/τριες (Dearing et al., 2008; John-Akinola & Gabhainn, 2014; Williams & Fan, 2010), δύο γονείς και εκπαιδευτικούς (Bartel, 2010; Share & Kerrins, 2013), μία μόνο εκπαιδευτικούς (Hristo, 2010), μία σχολεία (Sheldon, 2007), μια έρευνα είχε ως δείγμα διευθυντές ινστιτούτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών (Van Eynde et al., 2016) και μία γονείς, εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες και μέλη τοπικής κοινότητας (Hamilton, 2013; Harris & Goodall, 2008). Τέλος, η μετά-ανάλυση αφορά στην επεξεργασία 41 συναφών με το θέμα ερευνών (Jeynes, 2005).

Για τη μελέτη της αρθρογραφίας καταχωρίστηκαν με συστηματικό τρόπο τα βασικά σημεία των ερευνητικών άρθρων σε μια βάση δεδομένων με τα εξής πεδία: αύξοντας αριθμός, ονοματεπώνυμο συγγραφέων, έτος συγγραφής, όνομα περιοδικού, λέξεις κλειδιά των αρθρογράφων, τοποθεσία διεξαγωγής της έρευνας, περιγραφή δείγματος, αντικείμενο μελέτης, εργαλεία και τύπος έρευνας. Ακόμη, εντοπίστηκαν τα εξής κοινά χαρακτηριστικά: στρατηγικές συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία, εμπόδια και προτάσεις, κενά και προτάσεις στη μελέτη του αντικειμένου.

4. Σκοπός και στόχοι της εργασίας

Σκοπός της εργασίας ήταν η επισκόπηση πρόσφατων ξενόγλωσσων ερευνητικών άρθρων σχετικά με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Στόχοι ήταν η μελέτη του θεωρητικού υπόβαθρου του θέματος και των σχετικών ερευνών, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων τους και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Σχετικά με τα ευρήματα των ερευνών τέθηκαν τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Ποιος είναι ο αντίκτυπος της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας στους/στις μαθητές/τριες;
2. Ποιοι είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας;
3. Ποιες είναι οι στρατηγικές συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας;
4. Ποια είναι τα εμπόδια στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας;
5. Ποιες προτάσεις προκύπτουν για την αποτελεσματικότερη συνεργασία σχολείου και οικογένειας;



5. Ευρήματα

5.1 Ο αντίκτυπος της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας

Η ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας κρίνεται επιτακτική: πλήθος ερευνών τη συσχετίζει θετικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Dearing et al., 2008; Harris & Goodall, 2008; Jeynes, 2005; Murray et al., 2015; Williams & Fan, 2010) καθώς και με την αυξημένη παρακολούθηση των μαθημάτων τους (Sheldon, 2007). Ωστόσο, η γονική εμπλοκή για τη μάθηση στο σπίτι και όχι στις δραστηριότητες του σχολείου είναι εκείνη που κυρίως επιδρά θετικά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, παρά το ότι πολλά σχολεία δεν διακρίνουν τις δυο μορφές παρεμβάσεων (Harris & Goodall, 2008).

Τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα στις δυτικές κοινωνίες καθορίζουν λιγότερο ή περισσότερο αυστηρά το πλαίσιο συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Επειδή όμως η συχνότητα και ο τρόπος επικοινωνίας μεταξύ των δύο πλευρών επιδρούν σε μεγάλο βαθμό και με ποικίλους τρόπους στη γονική εμπλοκή (Kohl et al., 2000), χρειάζεται να επανακαθοριστεί το πλαίσιο συνεργασίας και να αυξηθεί η συχνότητα επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Ειδικά όταν η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας αφορά στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες στο σχολείο, όπως για παράδειγμα οι χαμηλές ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, τότε είναι δυνατόν αυτή να επιφέρει αντίθετα αποτελέσματα, όπως χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, δέσμευσης και εσωτερικής κινητροδότησης των έφηβων μαθητών/τριών. Από αυτήν την άποψη, η συνεργασία των γονέων με το σχολείο δεν πρέπει να περιορίζεται στην ενημέρωσή τους για τις δυσκολίες των εφήβων, αλλά να αφορά και τις επιτυχίες τους (Meier & Lemmer, 2015). Επίσης, οι γονείς συνιστάται να διατηρούν υψηλές προσδοκίες για τις σχολικές επιδόσεις και να ασκούν ενεργό συμβουλευτικό ρόλο απέναντι στα παιδιά τους.

Τα παραπάνω αφενός έχουν καθοριστική επίδραση στον τρόπο που τα παιδιά εκλαμβάνουν τη γονική υποστήριξη (Jeynes, 2005) και αφετέρου συμβάλλουν θετικά στην αύξηση της αυτοεκτίμησης, της δέσμευσης και της εσωτερικής κινητροδότησής τους. Μάλιστα, οι μαθητές/τριες θεωρούν πως η υποστήριξη των γονέων τους και η αξία που αυτοί θεωρούν ότι έχει η εκπαίδευση έχουν θετικό αντίκτυπο στις επιδόσεις τους (Harris & Goodall, 2008). Ειδικότερα, οι έφηβοι μαθητές/τριες θέτουν υψηλότερους ακαδημαϊκούς στόχους και αισθάνονται μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση για την επίτευξη αυτών των στόχων. Ωστόσο, ειδικά για τους έφηβους, οι έρευνες υποδεικνύουν αντιφατικά ευρήματα καθώς η ενεργότερη γονική συμμετοχή στη ζωή του σχολείου δεν συμβάλλει πάντα θετικά στην εσωτερική τους κινητροδότηση. Αντίθετα, ο ασφυκτικός γονικός έλεγχος και ο υπερβολικός παρεμβατισμός για υψηλότερες αποδόσεις μάλλον επιφέρουν αντίθετα αποτελέσματα (Williams & Fan, 2010).

Αν και οι εκπαιδευτικοί συσχετίζουν τη συμμετοχή των μαθητών/τριών και των οικογενειών τους στις κοινωνικές δραστηριότητες του σχολείου με τις υψηλότερες επιδόσεις τους, ωστόσο αυτή η θεώρηση ενδέχεται να αποπροσανατολίζει ως προς τις ευρύτερες προσπάθειες των μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον. Αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή γονείς παιδιών με χαμηλότερες επιδόσεις εμπλέκονται περισσότερο στις δραστηριότητες του σχολείου και έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη σε αυτό (Niia et al., 2015).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Το αυξημένο ενδιαφέρον των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους και η συχνή επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας έχει άμεσα και θετικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, όταν σχολείο και οικογένεια ακολουθούν κοινές πρακτικές διαπαιδαγώγησης (Harris & Goodall, 2008). Αν και η γονική εμπλοκή και υποστήριξη έχουν θετικές επιδράσεις στην κοινωνικοποίηση, την ανάπτυξη και τη γενικότερη ευημερία των μαθητών/τριών (Hristo, 2010; Meier & Lemmer, 2015), λίγα είναι γνωστά για την επίδραση της γονικής συμμετοχής στη βελτίωση της υγείας ως βασικό στοιχείο που προωθούν τα σχολεία (John-Akinola & Gabhainn, 2014) και την αντιμετώπιση των κοινωνικών και ψυχολογικών ζητημάτων που απασχολούν τους/τις έφηβους/ες μαθητές/τριες (Meier & Lemmer, 2015). Επιπλέον, η εκπαιδευτική πολιτική των δυτικών χωρών επεκτείνει τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας με την τοπική κοινότητα, επειδή αυτή επιδρά θετικά στη γενικότερη ευημερία και ψυχολογία των μαθητών/τριών (John-Akinola & Gabhainn, 2014) και τους/τις ενεργοποιεί ως πολίτες (Niia et al., 2015) στο πλαίσιο των πολυπολιτισμικών δυτικών κοινωνιών και ανεξάρτητα από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (Jeynes, 2005).

Επιπρόσθετα, οι μαθητές/τριες εκτιμούν την ηθική υποστήριξη και την ενεργό συμμετοχή των γονέων τους στη σχολική ζωή (Harris & Goodall, 2008; Sormunen et al., 2011). Έτσι, όταν γονείς και εκπαιδευτικοί συμμετέχουν από κοινού σε δραστηριότητες, τότε προάγονται το θετικό σχολικό κλίμα (Hristo, 2010) και το ευνοϊκότερο οικογενειακό περιβάλλον μάθησης. Ακόμη, η συχνότερη επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας εδραιώνει τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων στη λειτουργία του σχολείου και της τοπικής κοινότητας (Bartel, 2010). Έτσι, τα παιδιά αποκτούν μια συνεκτική οπτική του κόσμου, βελτιώνουν την αυτορρύθμιση και ενεργοποιούνται σε μεγαλύτερο βαθμό στο σχολικό τους περιβάλλον (Hristo, 2010). Τα παραπάνω αποκτούν ιδιαίτερη αξία, επειδή και οι ίδιοι οι γονείς θεωρούν εποικοδομητική τη συνεργασία τους με το σχολείο, καθώς συμβάλλει στη βελτίωση της υγείας των παιδιών (Sormunen et al., 2011).

5.2 Παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας

Το περιβάλλον διαβίωσης, το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο της οικογένειας αναδεικνύονται ως πρωτεύοντες παράγοντες επίδρασης στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας (Bartel, 2010; Kohl et al., 2000). Σε αυτούς προστίθενται η διαφορετική αντίληψη που έχουν οι γονείς για τον ρόλο τους (Barge & Loges, 2003), οι ικανότητες και οι γνώσεις τους, ο συνολικός χρόνος εργασίας καθώς και η μειονοτική τους θέση. Τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας επηρεάζουν επίσης η διαφορά της μητρικής γλώσσας της οικογένειας από εκείνη που μιλάνε τα παιδιά στο σχολείο (Hamilton, 2013), οι προσωπικές εμπειρίες των γονέων από τη δική τους εκπαίδευση, ο βαθμός της αποδοχής τους από την τοπική κοινωνία καθώς και οι αλλαγές που σημειώνονται στην κοινωνία σχετικά με τον ρόλο της οικογένειας (Hamilton, 2013).

Η διαφορετική οπτική των εκπαιδευτικών για τη μορφή και τον βαθμό συμμετοχής των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν πρόσθετους παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας (Barge & Loges, 2003; Beveridge, 2004). Επίσης, το πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος καθορίζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων ως προς τη συνεργασία τους. Βέβαια, η έλλειψη υποστηρικτικών δομών και διαδικασιών, η αλλαγή του ρόλου των εκπαιδευτικών και των



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

προσδοκιών της κοινωνίας από τους αυτούς/ές για υψηλότερες επιδόσεις των μαθητών/τριών επισκιάζουν την κοινωνική ανάγκη της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου (Antonopoulou et al., 2011).

5.3 Οι αντιλήψεις για τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας

Γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετική οπτική για τη σκοπιμότητα της γονικής εμπλοκής. Ως αποτέλεσμα, οι γονείς αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην παρακολούθηση των καθηκόντων των παιδιών τους στο σπίτι (Barge & Loges, 2003; Meier & Lemmer, 2015). Όταν συμβαίνει αυτό, τότε οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο σε μεγαλύτερο βαθμό (Harris & Goodall, 2008; Murray et al., 2015). Ωστόσο, ενώ οι γονείς θεωρούν ότι η συνεργασία τους με το σχολείο πρέπει να αφορά τη μάθηση και την υποστήριξη των μαθητών/τριών, οι εκπαιδευτικοί τη συσχετίζουν με τη βελτίωση της συμπεριφοράς καθώς και την υποστήριξη και εκπαίδευση που παρέχει το σχολείο (Barge & Loges, 2003; Harris & Goodall, 2008).

5.4 Ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών

Η αναλογία μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών, το ποσοστό εκπαιδευτικών από μειονοτικές ομάδες, η ακαδημαϊκή προσήλωση, το σχολικό κλίμα, το αίσθημα της κοινότητας και η λειτουργία Σχολικού Συμβουλίου επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας (Barge & Loges, 2003; John-Akinola & Gabhainn, 2014). Άλλος καθοριστικός παράγοντας είναι οι ευκαιρίες που δίνουν τα ίδια τα σχολεία στους γονείς για τη μεταξύ τους συνεργασία (Meier & Lemmer, 2015; Sormunen et al., 2011). Όταν το σχολείο αναγνωρίζει την αξία της προσφοράς των γονέων (John-Akinola & Gabhainn, 2014), επικοινωνεί συχνά με τους γονείς (Niia et al., 2015), τότε αυτοί συνεργάζονται περισσότερο πρόθυμα. Επίσης σημαντικός είναι ο ρόλος του διευθυντή (Sormunen et al., 2011) καθώς και οι προσωπικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών από τη δική τους εκπαίδευση (Antonopoulou et al., 2011; Van Eynde et al., 2016).

5.5 Στρατηγικές συνεργασίας σχολείου και οικογένειας

Συνήθως τα σχολεία ακολουθούν καθορισμένο πλαίσιο για τη συνεργασία με τις οικογένειες. Στην Ολλανδία αυτό απαιτεί σχετικός νόμος και η συνεργασία εκπαιδευτικών και οικογένειας αναγνωρίζεται ως μία από τις ικανότητες των πρώτων (Van Eynde et al., 2016). Στην Ιρλανδία η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή αποτελεί πυλώνα σε σχολεία που προωθούν την Αγωγή Υγείας (John-Akinola & Gabhainn, 2014). Στη Σουηδία ο νόμος απαιτεί την αμφίδρομη επικοινωνία οικογένειας και σχολείου, καθώς θεωρείται στοιχείο αποφασιστικής σημασίας αφενός για την ανάπτυξη του παιδιού και αφετέρου για τη λειτουργία της δημοκρατικής κοινωνίας (Niia et al., 2015).

Βέβαια, τα αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα παρέχουν στα σχολεία την αυτονομία για την υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων, εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και στοχευμένων δράσεων συνεργασίας γονέων, εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών (Bartel, 2010; Harris & Goodall, 2008). Οι εταίροι των εν λόγω δράσεων επιζητούν και αναγνωρίζουν την εποικοδομητική συνεργασία τους με την τοπική κοινότητα (Harris & Goodall, 2008;



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Jeynes, 2005; Sormunen et al., 2011). Στις καλές πρακτικές των σχολείων περιλαμβάνονται σχολές γονέων κατά τη διάρκεια των θερινών διακοπών (Bartel, 2010), ανοικτοί κύκλοι συζητήσεων για την επίδοση των μαθητών/τριών και τη στοχοθεσία των σχολείων, κατάρτιση εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας και συνεδρίες γονέων και εκπαιδευτικών (Sormunen et al., 2011).

Διαπιστώνεται επίσης ότι τα σχολεία ακολουθούν μία κοινή πρακτική: την εξατομικευμένη, συχνή, γραπτή και προφορική, αμφίδρομη επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς για θέματα σχετικά με την επίδοση, την ανάπτυξη, τη συμπεριφορά και την αλληλεπίδραση των παιδιών με το σχολικό περιβάλλον (Hristo, 2010; JohnAkinola & Gabhainn, 2014; Murray et al., 2015). Άλλες πρακτικές αφορούν στις ετήσιες αναφορές των σχολικών μονάδων, στις μηνιαίες ενημερώσεις των γονέων για την επίδοση και τη φοίτηση των παιδιών τους (Barge & Loges, 2003; Meier & Lemmer, 2015; Niia et al., 2015) καθώς και στη χρήση εξειδικευμένων εντύπων επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έντυπα παρακολούθησης προόδου, επισκέψεις εκπαιδευτικών στα σπίτια μαθητών/τριών και συναντήσεις εκπαιδευτικών και γονέων συμβουλευτικού χαρακτήρα με την παρουσία των μαθητών/τριών (Beveridge, 2004).

Από την πλευρά τους οι γονείς καλλιεργούν διαπροσωπικές σχέσεις με εκπαιδευτικούς, επιδιώκουν τη συνάντησή τους τόσο κατά την έναρξη όσο και κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους και απαντούν στα ενημερωτικά σημειώματα του σχολείου. Επίσης, αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες για την παρακολούθηση των εργασιών και την ενημέρωση των επιδόσεων των παιδιών τους (Barge & Loges, 2003; Meier & Lemmer, 2015).

5.6 Εμπόδια στη συνεργασία σχολείου και οικογένειας

Η χαμηλή κοινωνικοοικονομική θέση, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο καθώς και η έλλειψη γονικών δεξιοτήτων συσχετίζονται θετικά με τη χαμηλή γονική εμπλοκή σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Barge & Loges, 2003; Bartel, 2010; Harris & Goodall, 2008; Sormunen et al., 2011). Αν και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν λιγότερες στρατηγικές συνεργασίας με οικογένειες χαμηλότερου κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου (Murray et al., 2015), ωστόσο οι παράγοντες αυτοί δεν συσχετίζονται με την ποιότητα της μεταξύ τους σχέσης. Συχνά η απροθυμία των σχολείων να συνεργαστούν με τους γονείς των μαθητών/τριών και η αποκλειστική επικοινωνία μέσω γραπτών και ηλεκτρονικών σημειωμάτων αποτελούν εμπόδιο για γονείς με χαμηλό επίπεδο γραμματισμού (Harris, 2008).

Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας δυσχεραίνεται επίσης από την ιεραρχική δομή της μεταξύ τους επικοινωνίας, ειδικά σε θέματα εξατομικευμένης μάθησης των παιδιών καθώς και όταν η κουλτούρα οικογενειών μεταναστών συγκρούεται με εκείνη της χώρας υποδοχής. Τα διάφορα θεσμικά εμπόδια, οι στερεοτυπικές αντιλήψεις και η έλλειψη ανεκτικότητας των τοπικών κοινωνιών απέναντι σε οικογένειες μεταναστών αποθαρρύνουν τη σύνδεση σχολείου και οικογένειας (Hamilton, 2013). Ακόμη, η διαφορετική μητρική γλώσσα του παιδιού και η νοοτροπία των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς επηρεάζουν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, αποτελώντας δυνητικά εμπόδιο στη συνεργασία τους (Hamilton, 2013; Murray et al., 2015). Η έλλειψη κατάλληλης εκπαίδευσης, υποστήριξης και εμπειρίας των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συνεργασίας του σχολείου με τις μειονοτικές οικογένειες μπορεί να δημιουργήσει εμπόδια στις μεταξύ τους σχέσεις και τη



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

συνακόλουθη αποστασιοποίηση των γονέων από την εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Επιπρόσθετα, η χαμηλή εκτίμηση των εκπαιδευτικών προς τους γονείς μειονοτικών οικογενειών έχει ως αποτέλεσμα οι γονείς να παύουν να συνεργάζονται με το σχολείο και να μην εκτιμούν πλέον το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής (Hamilton, 2013).

Η αυξανόμενη διαφορετικότητα στα σχολεία συνιστά μεγάλη πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, καθώς καλούνται να ανταποκριθούν στις εξατομικευμένες ανάγκες όλων των μαθητών/τριών τους (LaRocque et al., 2011), ιδιαίτερα όταν πρόκειται για σχολεία με υψηλό αριθμό παιδιών μεταναστών ή σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Beveridge, 2004).

Κατά τη μετάβαση των παιδιών σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης, δεν αλλάζουν οι στρατηγικές συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς, τόσο ως προς τη μορφή όσο και προς το περιεχόμενο. Ωστόσο, η γονική εμπλοκή και επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας μειώνονται εξαιτίας των δομικών διαφορών μεταξύ των βαθμίδων εκπαίδευσης και των μεταβολών στις αντιλήψεις των γονέων για αυτές (Murray et al., 2015). Οι γονείς θεωρούν πολυπλοκότερες τις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης σε σχέση με τις προηγούμενες και ότι τα σχολεία δεν έχουν να προσφέρουν κάτι νεότερο (Sormunen et al., 2011). Έτσι, μειώνουν την επικοινωνία τους με τους/τις εκπαιδευτικούς με άμεση συνέπεια την απογοήτευσή τους (Harris & Goodall, 2008). Επιπρόσθετα, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, αυξάνεται η ανάγκη τους για μεγαλύτερη ανεξαρτησία (Sormunen et al., 2011), αρνούνται να μοιραστούν πληροφορίες με τους γονείς τους και συχνά εμποδίζουν την επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο.

Τέλος, η ελλιπής γνώση των γονέων για τις διαδικασίες λειτουργίας του σχολείου (Beveridge, 2004) εμποδίζει τους γονείς να αντιληφθούν την ορολογία που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην επικοινωνία τους με τις οικογένειες (Sormunen et al., 2011).

5.7 Προτάσεις για αποτελεσματικότερη συνεργασία οικογένειας - σχολείου

Από τη μελέτη της αρθρογραφίας προκύπτει η ανάγκη αναπλαισίωσης της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας μέσω της αλλαγής των δομών και της νοοτροπίας του σχολικού περιβάλλοντος (Barge & Loges, 2003; Bartel, 2010; Harris & Goodall, 2008; Meier & Lemmer, 2015; Murray et al., 2015; Sormunen et al., 2011). Απαραίτητη κρίνεται η βιωσιμότητα της συνεργασίας (Harris & Goodall, 2008) μέσω ανοικτών και διαφανών διαδικασιών διαμοιρασμού πληροφοριών καθώς και περισσότερο προσωπικών καθώς και άτυπων μορφών επικοινωνίας μεταξύ οικογένειας, σχολείου και τοπικής κοινότητας (Barge & Loges, 2003), λαμβάνοντας υπόψιν τις ειδικότερες ανάγκες των οικογενειών (John-Akinola & Gabhainn, 2014).

Η ανάπτυξη υποστηρικτικών σχέσεων μεταξύ γονέων, εκπαιδευτικών και μελών της τοπικής κοινότητας είναι ικανές να καλλιεργήσουν τους μεταξύ τους δεσμούς, να καταναείμουν ισομερώς την εξουσία μεταξύ σχολείου και οικογένειας και να προάγουν τις δημοκρατικές σχέσεις μεταξύ τους (Barge & Loges, 2003). Το δημοκρατικό κλίμα στα σχολεία μπορεί να ενισχυθεί με τη συμμετοχή των γονέων στους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων (John-Akinola & Gabhainn, 2014). Εξάλλου, οι γονείς επιζητούν την αύξηση της αλληλεπίδρασής τους με τους/τις εκπαιδευτικούς μέσω της συμμετοχής τους στις δράσεις του σχολείου (Sormunen et al., 2011).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας συμβάλλει στη δημιουργία ολοκληρωμένων μαθησιακών περιβαλλόντων στο σχολείο και στο σπίτι και βοηθά τους γονείς να κατανοήσουν πληρέστερα τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών τους (Hristo, 2010; Meier & Lemmer, 2015) και να τους παρέχουν νέες ευκαιρίες σχετικά με τις ακαδημαϊκές τους προοπτικές (Meier & Lemmer, 2015). Έτσι, η συμμετοχή γονέων και παιδιών σε σχολικές δράσεις όπως εκδρομές, αθλοπαιδιές, παιχνίδια, δράσεις μάθησης, αλλά και η παρουσία των γονέων στις τάξεις των παιδιών τους προτείνονται από γονείς και μαθητές/τριες ως μέσα ενεργότερης και αποτελεσματικότερης γονικής συμμετοχής (John-Akinola & Gabhainn, 2014).

Οι ερευνητές προτείνουν οι υποψήφιοι, οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί καθώς και οι διευθυντές/ντριες των σχολείων να επιμορφώνονται συχνότερα σε θέματα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας (Barge & Loges, 2003; John-Akinola & Gabhainn, 2014; Van Eynde et al., 2016). Επίσης, προκύπτει ανάγκη αξιοποίησης των ερευνητικών δεδομένων, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να θέτουν κοινούς στόχους για τη συνεργασία τους με τις οικογένειες (Sormunen et al., 2011). Τέλος, έμφαση πρέπει να δοθεί στη συνεργασία σχολείου και μειονοτικών οικογενειών μέσω της βιώσιμης, ισότιμης και ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής (Hamilton, 2013; Kohl et al., 2000).

6. Συμπεράσματα

Μετά τη βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου, τα ευρήματα κατηγοριοποιήθηκαν ως προς: α) τον αντίκτυπο στους/στις μαθητές/τριες, β) τους παράγοντες που την επηρεάζουν, γ) τις σχετικές αντιλήψεις οικογένειας και σχολείου, δ) το ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών, ε) τα εμπόδια και στ) τις προτάσεις για καλύτερα αποτελέσματα. Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας συμβάλλει θετικά στη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών, στη συμπεριφορά και στη γενικότερη ευημερία τους σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Η κοινωνικοοικονομική και μειονοτική θέση, η διαφορετική γλώσσα των οικογενειών από εκείνη του σχολείου, οι διαφορετικές αντιλήψεις των γονέων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών, η απροθυμία των σχολείων για τη βελτίωση της συνεργασίας καθώς και οι δομικές διαφορές μεταξύ των διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης αποτελούν εμπόδια στην αποτελεσματικότερη συνεργασία σχολείου και οικογένειας.

Διαπιστώθηκε επίσης η ανάγκη των γονέων για συχνότερη, εξατομικευμένη και σε περισσότερο βάθος επικοινωνία με το σχολείο, τόσο για τις σχολικές επιδόσεις όσο και για τον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών τους. Απαιτείται, λοιπόν, η αναπλαισίωση των τρόπων επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας, λαμβάνοντας υπόψιν τα χαρακτηριστικά κάθε οικογένειας.

Οι αυξημένες μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές στις δυτικές κοινωνίες, καθιστούν επιτακτικότερη τη διερεύνηση: α) των σχέσεων των δημογραφικών χαρακτηριστικών των μειονοτικών οικογενειών με τη γονική εμπλοκή (Hamilton, 2013; Kohl et al., 2000), β) της σχέσης σχολείου και οικογενειών που δεν έχουν ως μητρική γλώσσα εκείνη που μιλιέται στο σχολείο (Murray et al., 2015), γ) της επίδρασης συνεργασίας σχολείου και οικογένειας στη σχολική κοινότητα και σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης, δ) της εμπλοκής περισσότερων κοινωνικών Φορέων, ε) του σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων (Harris & Goodall, 2008), στ) της μέτρησης της γονικής εμπλοκής (Kohl et al., 2000) και ζ) της κατανόησης των διαφορετικών και πολύπλοκων παραμέτρων της στην επίδοση των έφηβων μαθητών/τριών (Williams & Fan, 2010).





Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: The views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37(3), 333–344. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506332>
- Barge, J. K., & Loges, E. W. (2003). Parent, Student, and Teacher Perceptions of Parental Involvement. *Journal of Applied Communication Research*, 31(2), 140–163. <https://doi.org/10.1080/0090988032000064597>
- Bartel, V. B. (2010). Home and School Factors Impacting Parental Involvement in a Title I Elementary School. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(3), 209–228. <https://doi.org/10.1080/02568543.2010.487401>
- Berger, E. H. (1991). Parent Involvement: Yesterday and Today. *He Elementary School Journal*, 91(3), 209–219. <http://smintervention.wikispaces.com/file/view/Parent+Involvement+Yesterday+and+Today.pdf>
- Beveridge, S. (2004). Pupil participation and the home–school relationship. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 3–16. <https://doi.org/10.1080/0885625032000167115>
- Daniel, G. (2011). Family-school partnerships: towards sustainable pedagogical practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(2), 165–176. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2011.560651>
- Dearing, E., Kreider, H., & Weiss, H. B. (2008). Increased Family Involvement in School Predicts Improved Child–Teacher Relationships and Feelings About School for Low-Income Children. *Marriage & Family Review*, 43(3), 226–254. <https://doi.org/10.1080/01494920802072462>
- Hamilton, P. (2013). Fostering effective and sustainable home–school relations with migrant worker parents: a new story to tell? *International Studies in Sociology of Education*, 23(4), 298–317. <https://doi.org/10.1080/09620214.2013.815439>
- Harris, A., & Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 5(3), 37–41. <https://doi.org/10.1080/00131880802309424>
- Hristo, L. (2010). Strategies in Home and School Collaboration among Early Education Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 99–108. <https://doi.org/10.1080/00313831003637857>
- Jeynes, W. H. (2005). A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40(3), 237–269. <https://doi.org/10.1177/0042085905274540>
- John-Akinola, Y. O., & Gabhainn, S. N. (2014). Parental participation in primary schools; the views of parents and children. *Health Education*, 114(5), 378–397. <https://doi.org/10.1108/HE-09-2013-0047>



- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000). Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *Journal of School Psychology, 38*(6), 501–523.
[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00050-9](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00050-9)
- LaRocque, M., Kleiman, I., Darling, S. M. S. M., LaRocquea, M., Kleimanb, I., & Darling, S. M. S. M. (2011). Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *School Achievement, Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 55*(3), 115–122. <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Meier, C., & Lemmer, E. (2015). What do parents really want? Parents' perceptions of their children's schooling. *South African Journal of Education, 35*(2), 1–11.
<https://doi.org/10.15700/saje.v35n2a1073>
- Murray, E., McFarland-Piazza, L., & Harrison, L. J. (2015). Changing patterns of parent–teacher communication and parent involvement from preschool to school. *Early Child Development and Care, 185*(7), 1031–1052.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2014.975223>
- Niia, A., Almqvist, L., Brunnberg, E., & Granlund, M. (2015). Student Participation and Parental Involvement in Relation to Academic Achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research, 59*(3), 297–315. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904421>
- Semke, C. A., & Sheridan, S. M. (2011). *Family-School Connections in Rural Educational Settings: A Systematic Review of the Empirical Literature*.
http://r2ed.unl.edu/resources_workingpapers.shtml
- Share, M., & Kerrins, L. (2013). Supporting Parental Involvement in Children's Early Learning: Lessons from Community Childcare Centres in Dublin's Docklands. *Child Care in Practice, 19*(4), 355–374. <https://doi.org/10.1080/13575279.2013.799457>
- Sheldon, S. B. (2007). Improving Student Attendance With School, Family, and Community Partnerships. *The Journal of Educational Research, 100*(5), 267–275.
<https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.267-275>
- Sormunen, M., Tossavainen, K., & Turunen, H. (2011). Home–School Collaboration in the View of Fourth Grade Pupils, Parents, Teachers, and Principals in the Finnish Education System. *The School Community Journal, 21*(2), 185–211.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ957133.pdf>
- Van Eynde, S., Willemse, T. M., de Bruïne, E. J., & Vloeberghs, L. (2016). Preparing teachers for family–school partnerships: a Dutch and Belgian perspective. *Teaching Education, 27*(2), 212–228. <https://doi.org/10.1080/10476210.2015.1069264>
- Williams, C. M., & Fan, W. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology, 30*(1), 53–74. <https://doi.org/dx.doi.org/10.1080/01443410903353302>



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Η σημασία της συνεργασίας με την οικογένεια στην ανίχνευση, διαχείριση και ομαλή προσαρμογή μαθητών με ΔΑΦ στο δημοτικό σχολείο – Η περίπτωση του Α.

Ελευθερία Γουτσίκα
Σχολική Ψυχολόγος (M.Ed.)
eri1goutsika@gmail.com

Βαλεντίνη-Ραφαηλία Μυρτζανή
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής (M.Sc.)
valentine_rafa@yahoo.gr

Περίληψη

Η συνεργασία με την οικογένεια διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην ομαλή σχολική προσαρμογή των μαθητών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ). Σκοπός της εισήγησης είναι η παρουσίαση της περίπτωσης του Α., ηλικίας 6 ετών, μαθητή γενικού δημοτικού σχολείου της περιφέρειας. Αρχικά, περιγράφονται οι πρώτες δυσκολίες του μαθητή σε γνωστικό, συμπεριφορικό και κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο, οι τρόποι διαχείρισης από τους εκπαιδευτικούς καθώς και η αρχική προσέγγιση της οικογένειας. Ακολουθεί ο σχεδιασμός της ψυχολογικής παρέμβασης με την ψυχολογική εκτίμηση, την κατάρτιση σχεδίου υποστήριξης του μαθητή, την συμβουλευτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών και την εφαρμογή συμβολαίου συνεργασίας με την οικογένεια στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης που αντλεί τεχνικές από το γνωστικό-συμπεριφορικό μοντέλο στην εκπαίδευση, την συστημική θεώρηση, την συνθετική συμβουλευτική και την θεωρία της Ψυχικής Ανθεκτικότητας. Κατόπιν, έχοντας πλέον στην διάθεσή μας τη διάγνωση ΔΑΦ, αναλύεται η εξατομικευμένη διδακτική παρέμβαση για τον Α. η οποία βασίζεται στην προσέγγιση της βιωματικής μάθησης καθώς και η πορεία της συμβουλευτικής υποστήριξης και συνεργασίας σχολείου – οικογένειας. Η περίπτωση του Α. παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον από ψυχοεκπαιδευτικής πλευράς αλλά κυρίως αποτελεί μια αποτελεσματική εφαρμογή της συνθετικής συστημικής προσέγγισης που αναδεικνύει την σημασία της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Λέξεις κλειδιά: συνεργασία σχολείου-οικογένειας, ΔΑΦ, συνθετική προσέγγιση

1.Εισαγωγή

Ο όρος Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος που χρησιμοποιείται σύμφωνα με την τελευταία έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (DSM-5), περιγράφει ένα εύρος ετερογενών νευροαναπτυξιακών διαταραχών των παιδιών με κοινό παρονομαστή τα επίμονα ελλείμματα στην επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση και τα περιορισμένα και επαναλαμβανόμενα μοτίβα συμπεριφοράς, ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων (APA, 2013). Το πλαίσιο του σχολείου γενικής αγωγής είναι αυτό το οποίο επιλέγεται κυρίως για την φοίτηση των παιδιών με ΔΑΦ εξαιτίας των πλεονεκτημάτων που προσφέρει, υπολογίζοντας πως το 40-75% των παιδιών με διάγνωση ΔΑΦ φοιτά σε σχολεία γενικής αγωγής (Barton & Smith, 2015 στο Γαλάνης, 2020). Η ομαλή σχολική προσαρμογή και ένταξη των παιδιών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο αποτελεί μια πρόκληση τόσο για τα ίδια και τις οικογένειές τους όσο και για το σχολικό περιβάλλον. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση μιας συνθετικής παρέμβασης για την προσαρμογή και ένταξη μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό δημοτικό σχολείο μέσω του παραδείγματος του Α.



2. Αρχική εικόνα μαθητή και πρώτες ενέργειες

Ο Α., ηλικίας 6 ετών, προσήλθε στην Α' τάξη γενικού δημοτικού σχολείου της περιφέρειας κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Πρόκειται για ένα χαμογελαστό και σχετικά πρόθυμο να συνεργαστεί παιδί το οποίο επιδιώκει την επαφή με τους συνομηλίκους του και έχει μεγάλη αγάπη για παιχνίδια που περιλαμβάνουν κίνηση και νερό. Σχεδόν από την αρχή της σχολικής χρονιάς, παρουσίασε σημαντικές δυσκολίες τόσο σε γνωστικό/μαθησιακό, συμπεριφορικό όσο και κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο· οι γνωστικές του δυσκολίες αφορούν σε προφορικό και γραπτό λόγο, καθώς έχει παρορμητική ομιλία, χωρίς χωροχρονική ακολουθία στην αφήγηση και φτωχό για την ηλικία του λεξιλόγιο. Σημειώνει σημαντικά και εμμένοντα αναγνωστικά λάθη ακόμη και σε λέξεις υψηλής συχνότητας (και, είναι) ενώ εκδηλώνει έντονη άρνηση και αποφυγή κάθε γραπτής δραστηριότητας μέσα στην τάξη. Περαιτέρω, ο Α. έχει μερικώς κατακτήσει τις προ-μαθηματικές έννοιες, μπορώντας να μεν να αριθμήσει και να κάνει μηχανικές προσθέσεις στην δεκάδα χωρίς όμως να αντιλαμβάνεται την αξία των ψηφίων ή την ομαδοποίησή τους. Σε επίπεδο συμπεριφοράς, παρατηρούνταν σημαντικές δυσκολίες οριοθέτησης και ακολουθίας κανόνων, έντονη άρνηση για συνεργασία, επιθετικότητα προς συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, προκλητικές συμπεριφορές όπως υβριστικός λόγος, ρίψη αντικειμένων κ.α. και τάση για φυγή από την τάξη. Οι κοινωνικές σχέσεις του Α. με τους συνομηλίκους χαρακτηρίζονταν κυρίως από συγκρούσεις, με τον ίδιο να δυσκολεύεται να συνεργαστεί στα ομαδικά τόσο δομημένα όσο και ελεύθερα παιχνίδια αλλά και να αλληλεπιδράσει συνολικά, παρουσιάζοντας συχνά μη ικανοποιητική βλεμματική επαφή και αδυναμία αναγνώρισης συναισθημάτων. Συμπληρωματικά, αξίζει να αναφερθεί πως ο Α. απασχολούνταν σε μεγάλο βαθμό από ηλεκτρονικά παιχνίδια τα οποία αναζητούσε διαρκώς και αναπαρήγαγε επίμονα κατά την διάρκεια της ημέρας.

Οι εκπαιδευτικοί από πολύ νωρίς προσπάθησαν να διαχειριστούν τις δύσκολες συμπεριφορές του Α, αξιοποιώντας ένα εύρος τεχνικών που συμπεριελάμβαναν συχνές λεκτικές παρατηρήσεις, αγνόηση των μη επιθυμητών συμπεριφορών, προσπάθεια για επιβράβευση και κινητοποίηση προς θετικές συμπεριφορές η οποία ωστόσο γινόταν αποσπασματικά και χωρίς συστηματικότητα, «τιμωρητικές πρακτικές» όπως παραμονή στο γραφείο του διευθυντή του σχολείου ενώ αναγκαία κρινόταν πολλές φορές η σωματική επαφή με το παιδί, με την μορφή σταθεροποίησης σε αγκαλιά καθώς υπήρχε κίνδυνος σοβαρού τραυματισμού τόσο του ίδιου του Α. όσο και άλλων μαθητών. Η προσέγγιση της οικογένειας έγινε άμεσα μετά την εκδήλωση των πρώτων δύσκολων συμπεριφορών του μαθητή με την καθημερινή ενημέρωση και επισήμανση των αναγκών του, ωστόσο με την μορφή απόδοσης ευθυνών προς την οικογένεια αλλά και με μια αίσθηση «ανημπόριας» και δυσκολίας των εκπαιδευτικών να επικοινωνήσουν ουσιαστικά τις ανάγκες του παιδιού στους γονείς, με τους τελευταίους να υιοθετούν αμυντική στάση και είτε να αντιστρέφουν τις ευθύνες είτε ακόμη και να αρνούνται την ύπαρξη δυσκολιών στον Α. Πολύ σύντομα η επικοινωνία και επαφή μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογένειας διεκόπη ενώ οι δυσκολίες του μαθητή διογκώνονταν.

3. Σχεδιασμός και Εφαρμογή παρέμβασης

3.1. Α' μέρος παρέμβασης

Η παρέμβαση που παρουσιάζεται χωρίζεται σε δύο χρονικές φάσεις για τα σχολικά έτη 2020-2021 και 2021-2022 (Α' και Β' τάξη δημοτικού αντίστοιχα) καθώς κρίθηκε αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός ορισμένων σημείων αξιοποιώντας δεδομένα που αποκτήθηκαν στην πορεία και ο εκ νέου σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης, με την προσθήκη εξατομικευμένων μαθησιακών τεχνικών. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του πρώτου μέρους της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε από την ψυχολόγο της Επιτροπής Διεπιστημονικής Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Ε.Δ.Ε.Α.Υ.) που λειτουργούσε στη σχολική



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

μονάδα ενώ η διδακτική παρέμβαση του δεύτερου μέρους υλοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό της παράλληλης στήριξης του μαθητή σε συνεργασία με την ψυχολόγο της Επιτροπής Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.- πρώην Ε.Δ.Ε.Α.Υ).

Μετά την σύσταση της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. στην σχολική μονάδα, έγινε η πρόταση παραπομπής του Α. από τους εκπαιδευτικούς προς αξιολόγηση των δυσκολιών του και ξεκίνησε η διαδικασία επαφής με τους γονείς από την ψυχολόγο και την κοινωνική λειτουργό της ομάδας προκειμένου να ληφθεί η συγκατάθεσή τους αλλά και να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο συνεργασίας μαζί τους. Μόλις εξασφαλίστηκε η σύμφωνη γνώμη τους, η ψυχολόγος προχώρησε στην κατάρτιση ενός πολυεπίπεδου σχεδίου αξιολόγησης και παρέμβασης για τον Α. (ατομικό, οικογενειακό, σχολικό επίπεδο), το οποίο χαρακτηρίζεται από μια ολιστική οπτική καθώς αξιοποιεί τεχνικές από ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις: το γνωστικό-συμπεριφορικό μοντέλο στην εκπαίδευση, αρχές της συστημικής θεώρησης, την συνθετική συμβουλευτική και την θεωρία της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η πρώτη αξιολόγηση της εικόνας και των δυσκολιών του μαθητή συμπεριλάμβανε την ατομική ψυχολογική του εκτίμηση με ψυχομετρικά και άτυπα εργαλεία, την παρατήρηση και λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς του στο σχολείο σύμφωνα με το μοντέλο του γνωστικού συμπεριφορισμού στην εκπαίδευση (Καλατζή-Αζίτζι & Ζαφειροπούλου, 2011), την συλλογή πληροφοριών από τους εκπαιδευτικούς της τάξης, την λήψη ατομικού και κοινωνικού ιστορικού από τους γονείς και την μαθησιακή αξιολόγηση του Α. Η ανωτέρω διερεύνηση οδήγησε στον σχεδιασμό και εφαρμογή ενός προγράμματος παρέμβασης, διάρκειας περίπου 7 μηνών με βραχυπρόθεσμους στόχους για την συμπεριφορά του Α. και τελικό σκοπό την ομαλή προσαρμογή του στο σχολικό περιβάλλον και την βελτίωση των σχέσεων με την οικογένεια.

Σε ατομικό επίπεδο, η ψυχολόγος της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. πραγματοποιούσε εβδομαδιαίες υποστηρικτικές συναντήσεις με τον Α. κατά τις οποίες δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην οριοθέτηση των προβληματικών συμπεριφορών του, την καλλιέργεια συναισθηματικών δεξιοτήτων και ιδιαίτερος της αναγνώρισης συναισθημάτων και την συναισθηματική του αυτορρύθμιση ενώ συμπληρωματικά ανά δύο εβδομάδες συμμετείχε σε δραστηριότητες στο μάθημα της θεατρικής αγωγής, της γυμναστικής και των εικαστικών μαζί με τους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς για την ενίσχυση των σχέσεων του Α. με τους συνομηλίκους. Αναφορικά με την οικογένεια, κεντρικός σκοπός της παρέμβασης ήταν η επαναπροσέγγιση των γονέων και η δημιουργία αισθήματος εμπιστοσύνης προς το σχολείο το οποίο είχε πληγεί σημαντικά. Περαιτέρω, καθώς από αρκετά νωρίς και βάσει των δεδομένων που είχαν συλλεχθεί από τις αξιολογήσεις των μελών της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. υπήρχε η υποψία ύπαρξης ΔΑΦ, δευτερεύων αλλά εξίσου σημαντικός στόχος ήταν η αποδοχή των δυσκολιών του μαθητή από την οικογένεια και της αναγκαιότητας παραπομπής του σε εξειδικευμένους φορείς αξιολόγησης. Για την επίτευξη αυτών των σκοπών, πραγματοποιούνταν ανά δύο εβδομάδες συναντήσεις συμβουλευτικής υποστήριξης για τους γονείς όπου διαπραγματευόταν η αναγνώριση των δυσκολιών αλλά και των δυνατών σημείων του μαθητή, η επεξεργασία επώδυνων συναισθημάτων που συχνά έχουν οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ (και όχι μόνο) που αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής (Συριοπούλου & συν., 2012) και εξειδικευμένες προτάσεις διαχείρισης ορισμένων συμπεριφορών του Α. Κυρίως όμως για την αποκατάσταση των σχέσεων μεταξύ σχολικής κοινότητας-οικογενειακού περιβάλλοντος, αξιοποιήθηκε η συστημική θεώρηση για την διασύνδεση σχολείου-οικογένειας και την γονεϊκή εμπλοκή υπό ένα ευρύτερο εννοιολογικό μοντέλο που προάγει την σχολική ευεξία και θετική προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον (Χατζηχρήστου, 2015). Ειδικότερα, εφαρμόστηκε ένα συμβόλαιο συνεργασίας μεταξύ σχολείου-οικογένειας σύμφωνα με το οποίο η ψυχολόγος της Ε.Δ.Ε.Α.Υ. ορίστηκε ως συντονίστρια επικοινωνίας με τους γονείς και πρόσωπο αναφοράς για την διασφάλιση της ισορροπίας στις σχέσεις μεταξύ τους και προωθούσε την από κοινού συμφωνία και εφαρμογή των κατάλληλων τρόπων διαχείρισης του Α. Τέλος, πέραν της συστημικής συμβουλευτικής υποστήριξης των εκπαιδευτικών της τάξης με



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

εξατομικευμένες προτάσεις διαχείρισης για τον Α., καίριο σημείο της παρέμβασης ήταν οι ομαδικές συναντήσεις της ψυχολόγου με τους εκπαιδευτικούς όλης της σχολικής μονάδας με σκοπό την ανάδειξη της συμβουλευτικής διάστασης του ρόλου τους μέσω της καλλιέργειας δεξιοτήτων αυτογνωσίας και ενσυναίσθησης (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011), την ενίσχυση δεξιοτήτων διαχείρισης της επικοινωνίας με γονείς μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σχολικής προσαρμογής ευρύτερα ώστε να κατευναστούν τα συναισθήματα αβοηθησίας, σύγχυσης και άγχους που βιώνουν και να προαχθεί η ψυχική τους ανθεκτικότητα (Κουρκούτας et al., 2015) αλλά και την ανάπτυξη υποστηρικτικών δικτύων και ομάδων μεταξύ τους καθώς καλούνται να αντιμετωπίσουν όμοιες δυσκολίες στο εκπαιδευτικό τους έργο (Monsen & Graham, 2002). Τέλος, δεν θα έπρεπε να παραλειφθεί η σημασία της διεπιστημονικής υποστήριξης της εκπαιδευτικής κοινότητας από μέλη της ίδιας (ψυχολόγος, κοινωνικός λειτουργός) τα οποία προσφέρουν μια αίσθηση ασφάλειας και ενθάρρυνσης στους εκπαιδευτικούς προς τον αναστοχασμό της δικής τους στάσης και αντιμετώπισης απέναντι σε ένα παιδί με «προβλήματα» (Κουρκούτας & συν. 2019).

Η αξιολόγηση της παρέμβασης που πραγματοποιήθηκε στο τέλος του σχολικού έτους σημείωσε μια μικρή αλλά σχετικά ικανοποιητική βελτίωση των προβληματικών συμπεριφορών του μαθητή που είχαν οριστεί στην αρχική λειτουργική στοχοθεσία της παρέμβασης. Ωστόσο η αξιολόγηση σε ποιοτικό επίπεδο της σχέσης εκπαιδευτικών και γονέων κρίνεται σημαντικότερη καθώς οι γονείς αποδεχόμενοι την ύπαρξη δυσκολιών του Α. άρχισαν να ανταποκρίνονται θετικά στην επικοινωνία με το σχολείο προς τους τελευταίους μήνες της σχολικής χρονιάς και να επιδεικνύουν επιθυμία να συνεργαστούν μαζί τους ενώ συμφώνησαν στην παραπομπή του μαθητή σε εξειδικευμένο επαγγελματία ψυχικής υγείας και στο οικείο Κέντρο Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ) οι οποίοι αντίστοιχα διέγνωναν την ΔΑΦ και όρισαν την ανάγκη υποστήριξης του Α. από εκπαιδευτικό παράλληλης υποστήριξης για το επόμενο σχολικό έτος.

3.2. Β' μέρος παρέμβασης

Έχοντας τα τελευταία δεδομένα στην διάθεσή μας με την έναρξη της επόμενης σχολικής χρονιάς, κρίθηκε αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός ορισμένων σημείων της προηγούμενης παρέμβασης καθώς και ο εκ νέου σχεδιασμός της εκπαιδευτικής παρέμβασης, βασισμένος στις ανάγκες των μαθητών με ΔΑΦ και προσαρμόζοντας τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών του γενικού σχολείου, ειδικότερα όσον αφορά τις κοινωνικοσυναισθηματικές δεξιότητες και την συμπεριφορά του μαθητή (Γαλάνης, 2020). Η διδακτική παρέμβαση κατά κύριο λόγο αξιοποίησε τις αρχές της βιωματικής μάθησης (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008) και τους οδηγούς εξατομικευμένων προγραμμάτων και καλών πρακτικών εκπαίδευσης και ένταξης μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό σχολείο (Γαλάνης, 2020· Ζακολίκου, χ.χ· Κατσουγκρή, 2014).

Μετά την αρχική αξιολόγηση των αναγκών και δεξιοτήτων του Α., δόθηκε έμφαση στα μαθήματα της γλώσσας και των μαθηματικών ενώ στα υπόλοιπα μαθήματα όπως και στο διάλειμμα, η προτεραιότητα δόθηκε στην οριοθέτηση της συμπεριφοράς και την συμμετοχή του Α. στις ομαδικές δραστηριότητες. Το εξατομικευμένο μαθησιακό πρόγραμμα του Α. περιλάμβανε παιγνιώδεις δραστηριότητες και αισθητηριακά παιχνίδια, οπτικοποίηση του ωρολογίου προγράμματος, συστήματα ενισχυτών της επιθυμητής συμπεριφοράς και τεχνικές διαφοροποιημένης διδασκαλίας (π.χ. μείωση μαθησιακού έργου, τροποποίηση γλωσσικών ασκήσεων προς τα ενδιαφέροντα του μαθητή κ.α.). Παράλληλα, προάγοντας την ένταξη του Α. στην ομάδα, σε συνεργασία με την ψυχολόγο και την εκπαιδευτικό της τάξης πραγματοποιήθηκαν σε όλη την τάξη δραστηριότητες γλωσσικής ανάπτυξης, μαθηματικοί γρίφοι και δράσεις ενίσχυσης κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, σε επίπεδο οικογένειας η εφαρμογή του συμβολαίου επικοινωνίας/συνεργασίας σχολείου-οικογένειας συνεχίστηκε επεκτεινόμενο και στην εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης η οποία



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

αντικατέστησε σταδιακά την ψυχολόγο ως συντονίστρια επικοινωνίας και παράλληλα εφαρμόστηκε η τεχνική του τετραδίου επικοινωνίας για την καθημερινή ανατροφοδότηση των συμπεριφορών του μαθητή. Οι συμβουλευτικές συναντήσεις υποστήριξης των γονέων με την ψυχολόγο συνεχίστηκαν σε ζητήματα επεξεργασίας των συναισθημάτων που απέρρευσαν από την επίσημη πλέον διάγνωση της ΔΑΦ (Λουκοπούλου, Καραθανάση & Ζέρβα, 2016) και σε ζητήματα διαμόρφωσης καθημερινού προγράμματος στο σπίτι. Συμπληρωματικά, η συμβουλευτική υποστήριξη σε επίπεδο ομάδων των εκπαιδευτικών συνεχίστηκε ενώ αξίζει να σημειωθεί πως πραγματοποιήθηκαν και κάποιες κοινές συναντήσεις των εκπαιδευτικών της τάξης με την οικογένεια για την ενίσχυση της συνεργατικής σχέσης μεταξύ τους.

Το τέλος της σχολικής χρονιάς βρήκε έναν μαθητή με αισθητά σημαντική μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς του, σε σχετικά ικανοποιητικό για την ηλικία του γνωστικό επίπεδο που πλέον έχει ενταχθεί στην ομάδα των συνομηλίκων ενώ επιτεύχθηκε τακτική επικοινωνία με την οικογένεια με αποτέλεσμα να αποκατασταθεί σε σημαντικό βαθμό η εμπιστοσύνη μεταξύ τους και συνεργάζονται για την ομαλή σχολική πορεία του Α. Η συγκεκριμένη περίπτωση μαθητή παρουσιάζει ενδιαφέρον από ψυχοεκπαιδευτικής άποψης, ωστόσο κυρίως αποτελεί μια πρακτική εφαρμογή ενός μοντέλου διεπιστημονικής συνθετικής προσέγγισης που αναδεικνύει την αναγκαιότητα και την σημασία της συνεργασίας της οικογένειας με την σχολική κοινότητα για την ομαλή προσαρμογή και ένταξη μαθητών με ΔΑΦ στο γενικό δημοτικό σχολείο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- American Psychology Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition*. Arlington, V.A. American Psychology Association
- Doll, B., Zucker, S. & Brehm, K. (2009). *Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Αθήνα, Τυπωθήτω.
- Kourkoutas, E., Eleftherakis, T., Vitalaki, E. & Hart, A. (2015). Family-School-Professionals Partnerships: An Action Research Program to Enhance the Social, Emotional, and Academic Resilience of Children at Risk. *Journal of Education and Learning*, 4, (3), 112-122. Ανακτήθηκε στις 08/11/2020 από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1075146.pdf>
- Monsen, J. & Graham, B.. (2002). Developing teacher support groups to deal with challenging child behaviour: "The staff sharing scheme". Ανακτήθηκε στις 06/04/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/301290493_Developing_teacher_support_groups_to_deal_with_challenging_child_behaviour_The_staff_sharing_scheme

Ελληνόγλωσσες

- Γαλάνης, Π. (2020). *Εκπαίδευση μαθητών και μαθητριών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος: Καλές πρακτικές για τη σχολική τους ένταξη*. Ανακτήθηκε στις 26/09/2021 από: https://www.researchgate.net/publication/347497248_Ekpaideuse_matheton_me_Diatarache_Autistikou_Phasmatos_Kales_praktikes_gia_te_scholike_tous_entaxe_Educating_students_with_ASD_Effective_inclusion_practices
- Ζακολίκου, Α. (χ.χ.). *Οδηγός για δασκάλους πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην στήριξη και εκπαίδευση μαθητών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές – ατομικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα*. Ανακτήθηκε στις 22/10/2021 από: http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/epimorfwtiko-uliko-autismos/Autismos_5.pdf
- Καλατζή-Αζίζι Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (Επιμ.) (2011). *Προσαρμογή στο σχολείο – Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα, Πεδίο.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα, Τυπωθήτω

Κατσουγκρή, Α. (2014). *Οδηγός εξατομικευμένου προγράμματος για μαθητές με αυτισμό*. Ανακτήθηκε στις 15/11/2021 από:

http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/EDEAY/%CE%9F%CE%B4%CE%B7%CE%B3%CF%8C%CF%82%20%CE%B5%CE%BE%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%B5%CF%85%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%BF%CF%85%20%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%AC%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CF%82%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%AC%20%CE%BC%CE%B5%20%CE%91%CF%85%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%20_FIN_AL.pdf

Κουρκούτας, Η. (χ.χ.) *Συμβουλευτική Παιδιών με Αυτισμό και παρεμβάσεις στο πλαίσιο του Σχολείου (σημειώσεις παρουσίασης)* Ανακτήθηκε στις 04/06/2021 από:

https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/191-%CE%9205%CE%A010/%CE%A3%CF%85%CE%BC%CE%B2%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%A0%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CF%8E%CE%BD%20%CE%BC%CE%B5%20%CE%91%CF%85%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C_2018.ppt

Κουρκούτας, Η., Μακρή-Μπότσαρη, Ε., Hart, A., Kassis, W. & Σταύρου, Π. (2019). Συμβουλευτική υποστήριξη εκπαιδευτικών για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας και την διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών στο σχολείο. *Ψυχολογία*, 24, (1), 9-31.

Λουκοπούλου Ε., Καραθανάση Ζ., & Ζέρβα Π. (2017). " Το παιδί σας έχει αυτισμό!" Και τώρα τι γίνεται; Συμβουλευτική γονέων παιδιών με αυτισμό. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016 (1), 543–558. <https://doi.org/10.12681/edusc.976>

Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2011). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα, Πεδίο.

Συριοπούλου, Χ., Κάσιμος, Δ., Κοντόπουλος, Δ. & Τσίκουλας, Ι. (2012). Συμβουλευτική και υποστήριξη γονέων παιδιών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές – Αυτισμό. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία*, 5, 153-167. Ανακτήθηκε στις 19/01/2022 από: <https://skepsy.edu.gr/wp-content/uploads/2021/02/SAKARAKAS-IOANNIS-siriopoulou-kasimos-kontopoulos-tsikoulos-5.pdf>

Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση – ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους*. Αθήνα, Εκδόσεις Τόπος.

Υ.Α. 17812/Γ6 (ΦΕΚ 315/Β/12-2-2014): Νόμιμη Σύσταση των ΕΔΕΑΥ και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών και συντονιστών αυτών.

Υ.Α. 134960 /Δ3 (ΦΕΚ 5009/Β/27-10-2021): Ενιαίος κανονισμός λειτουργίας των Σχολικών Δικτύων Εκπαιδευτικής Υποστήριξης (Σ.Δ.Ε.Υ.) και των Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.) των σχολικών μονάδων της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και καθορισμός των ιδιαίτερων καθηκόντων των μελών αυτών

Χατζηρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg



Η αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής Ρομά μαθητών/τριων μέσω της συστηματικής συνεργασίας με τους γονείς.

Γαλήνη Δεμιρτζόγλου

Νηπιαγωγός, Υποψήφια διδάκτορας ΑΠΘ, Διευθύντρια του 19ου Νηπιαγωγείου

Θεσσαλονίκης

galini1943@gmail.com

Περίληψη

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία και τις εκπαιδευτικές πολιτικές που έχουν αναπτυχθεί οι Ρομά μαθητές τους εντάσσουν στις ευαίσθητες ομάδες του πληθυσμού και παρουσιάζουν υψηλή πιθανότητα για σχολική διαρροή. Σχετικές έρευνες έδειξαν ότι αυξημένα ποσοστά των μαθητών Ρομά δεν μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, δεν ολοκληρώνουν τη φοίτηση τους στο δημοτικό σχολείο και μένουν αναλφάβητοι (Crocovic, 2004. Demetriou, & Trimikliniotis, 2007. Macura-Milovanovic, Gera, & Kovacevic 2010). Βασικές αιτίες της σχολικής διαρροής θεωρήθηκε ότι ήταν η ακραίες συνθήκες φτώχειας που συχνά χαρακτηρίζουν το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι μειωμένες προσδοκίες των δασκάλων και των γονιών σε ότι αφορά τη φοίτηση των μαθητών στο σχολείο και ειδικές δυσκολίες μάθησης (Tourtouras, Korre, & Kyridis, 2016). Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού πραγματοποιήθηκε πρόγραμμα διδακτικής προσέγγισης σε νηπιαγωγείο στο κέντρο του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης. Στην ευρύτερη περιοχή του νηπιαγωγείου διαμένει ικανός αριθμός οικογενειών Ρομά, όπως και άλλων ευαίσθητων ομάδων του πληθυσμού (πρόσφυγες, μετανάστες) οπότε στόχος του προγράμματος ήταν κατ' αρχάς η προσέγγιση των οικογενειών προκειμένου να εντοπιστούν οι μαθητές/τριες που πρέπει να εγγραφούν στο νηπιαγωγείο και κατ' επέκταση η υποστήριξη της φοίτησης των παιδιών για να μειωθεί η σχολική διαρροή. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε το σχολικό έτος 2021-2022 και αξιολογήθηκε στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας.

Λέξεις κλειδιά: Μαθητές Ρομά, σχολική διαρροή, γονείς.

1.Εισαγωγή

Η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού που βιώνουν οι Ρομά στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι μαθητές Ρομά στην Ευρώπη αντιμετωπίζονται ως μία ευαίσθητη ομάδα του πληθυσμού και μία σειρά από προγράμματα έχουν εκπονηθεί και υλοποιηθεί προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης των Ρομά στα εκπαιδευτικά συστήματα της κάθε χώρας (Migra, 2017). Η σημασία της εκπαίδευσης έγκειται στο γεγονός ότι σε μεγάλο βαθμό καθορίζει τις ευκαιρίες που θα έχει το άτομο στη μετέπειτα ζωή του. Τυχόν άνισες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση μπορούν να οδηγήσουν σε άνισες ευκαιρίες πρόσβασης στην απασχόληση και στο επίπεδο διαβίωσης και τελικά μειώνουν τις πιθανότητες των Ρομά να εξασκήσουν τα θεμελιώδη δικαιώματά τους. Επιπλέον, ακριβώς όπως η κακή ποιότητα εκπαίδευσης περιορίζει τις μελλοντικές ευκαιρίες, η καλή ποιότητα μπορεί να οδηγήσει σε καλύτερες προοπτικές απασχόλησης και να βοηθήσει τους ανθρώπους να αποφύγουν τις συνθήκες φτώχειας (European Commission, 2019).

Για το σκοπό αυτό η European Union Agency for Fundamental Rights (2014) συλλέγει και επεξεργάζεται σχετικά δεδομένα από τις χώρες εκείνες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

έχουν σημαντικό αριθμό Ρομά πολιτών και συγκεκριμένα από τη Βουλγαρία, τη Δημοκρατία της Τσεχίας, την Ελλάδα, την Ισπανία, τη Γαλλία, την Ουγγαρία, την Ιταλία, την Πολωνία, την Πορτογαλία, τη Ρουμανία και τη Σλοβακία. Τα αποτελέσματα συνοψίζονται στα εξής:

α) σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, οι Ρομά μαθητές αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες σε ό,τι αφορά τη φοίτηση τους στο σχολείο. Επίσης, παρατηρείται μικρό ποσοστό συμμετοχής τους στην προσχολική εκπαίδευση, υψηλό ποσοστό προκαταλήψεων και διακρίσεων εις βάρος τους στο χώρο του σχολείου, υψηλό ποσοστό σχολικής διαρροής πριν την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και υψηλά ποσοστά αναλφαριθμητισμού.

β) σε ό,τι αφορά την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι σαφές ότι ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών Ρομά διακόπτουν τη φοίτηση τους πριν την ολοκλήρωση της. Συγκεκριμένα στην Ελλάδα το 43% των παιδιών Ρομά σχολικής ηλικίας βρέθηκαν εκτός σχολικού πλαισίου. Το ποσοστό αυτό είναι το μεγαλύτερο σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες της έρευνας (Βουλγαρία, Δημοκρατία της Τσεχίας, Ισπανία, Γαλλία, Ουγγαρία, Ιταλία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία και Σλοβακία).

2. Λόγοι εκπαιδευτικής διαρροής των Ρομά μαθητών

Οι βασικότεροι λόγοι που οδηγούν στη σχολική αυτή διαρροή, η οποία σε μικρότερο βαθμό παρατηρείται σε όλες τις προαναφερθείσες χώρες, σύμφωνα με τη European Union Agency for Fundamental Rights (2014), φαίνεται ότι είναι το γεγονός ότι τα παιδιά ξεκινούν σε μεγαλύτερη ηλικία τη φοίτηση τους στο σχολείο και δεν παρακολουθούν συστηματικά. Σε ό,τι αφορά την Ελλάδα, σε ποσοστό που φτάνει κατά μέσο όρο το 90%, οι μαθητές Ρομά δεν ολοκληρώνουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ποσοστό σημαντικά μεγαλύτερο σε σχέση με το αντίστοιχο 38% των μη Ρομά μαθητών.

Επιπλέον βασικές αιτίες αυτής της σχολικής διαρροής σε όλες τις χώρες που ερευνήθηκαν, θεωρούνται παράγοντες που σχετίζονται με τη γενικότερη κατάσταση φτώχειας που βιώνουν οι πληθυσμοί αυτοί, τα παιδιά των οποίων συχνά απαιτείται να συμμετέχουν ενεργά στην ανεύρεση οικονομικών πόρων για την επιβίωση της οικογένειας, παντρεύονται νωρίς, δεν έχουν πρόσβαση στην παροχή δωρεάν υγειονομικής περίθαλψης και δεν έχουν επαρκή χώρο στο σπίτι τους για να προετοιμαστούν για τα σχολικά μαθήματα. Επιπλέον λόγοι θεωρούνται η απόσταση του τόπου διαμονής από τις σχολικές δομές, οι περιορισμοί στην πρόσβαση στο σχολείο και, σε κάποιες χώρες, η διοχέτευση των μαθητών Ρομά στην ειδική αγωγή χωρίς να υπάρχουν επαρκείς λόγοι που να στοιχειοθετούν την ανάγκη φοίτησης των παιδιών στις ειδικές αυτές δομές. Επιπροσθέτως, οι συχνές μετακινήσεις των πληθυσμών Ρομά επιβαρύνουν ακόμη περισσότερο την κατάσταση (White, 2012. European Commission, 2013).

Οι μαθητές Ρομά και οι οικογένειες τους αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις και δυσκολίες κατά την ένταξη τους στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών μόνιμης διαμονής τους. Συγκεκριμένα σε ό,τι αφορά τη συνέπεια στη φοίτηση εντοπίζονται δυσκολίες τόσο στην εγγραφή των παιδιών στο σχολείο όσο και στη συστηματική φοίτηση (D'Arcy, 2014) ενώ τα ποσοστά σχολικής διαρροής αυξάνονται όσο αυξάνεται η ηλικία των μαθητών (Kiprianos, Daskalaki, & Stamelos, 2012). Ως αιτίες του φαινομένου εντοπίζονται τόσο κοινωνικό οικονομικοί παράγοντες όσο και ζητήματα ακαταλληλότητας του ωρολογίου προγράμματος και της διδακτικής μεθοδολογίας (Macura-Milovanović et al., 2013). Επιπροσθέτως, το ζήτημα της χαμηλής σχολικής επίδοσης και της υποεπίδοσης είναι διάχυτο στις έρευνες παρόλα τα σχετικά προγράμματα ενίσχυσης που έχουν υλοποιηθεί κατά περιόδους (Kárpáti et al., 2014). Οι λόγοι της χαμηλής επίδοσης εστιάζονται σε κοινωνικούς περιορισμούς που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι μαθητές Ρομά, στα ίδια τα σχολεία που είναι οργανωμένα για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών της πλειονότητας (Georgiadis et al., 2011).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Stoilescu & Carapanait, 2011) και σε κοινωνικά και οικονομικά εμπόδια που αφορούν την κοινότητα των Ρομά (Teodoronić, 2012). Το γεγονός ότι οι μαθητές Ρομά εμφανίζουν σημαντικά χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με τους μη Ρομά συμμαθητές τους, αποδόθηκε σε κοινωνικούς παράγοντες της οικογένειας (χαμηλό εισόδημα, χαμηλό επίπεδο μόρφωσης γονέων) (Kertesi and Kézdi, 2016). Η υπόθεση αυτή ενισχύθηκε από τη διαπίστωση ότι Ρομά μαθητές προερχόμενοι από υψηλότερα κοινωνικό οικονομικά στρώματα αντιμετώπιζαν πιο θετικά το ζήτημα της εκπαίδευσης (Macura-Milovanović et al., 2013). Επίσης, η σταδιακή αύξηση της σχολικής διαρροής στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου έχει ως αποτέλεσμα ελάχιστος αριθμός μαθητών να συνεχίζει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα ευρήματα αυτά αποδόθηκαν στις μειωμένες προσδοκίες των οικογενειών των Ρομά για την πιθανότητα κοινωνικής κινητικότητας των παιδιών τους μέσω της εκπαίδευσης (Trentini, 2014). Ως τρόποι αντιμετώπισης προβάλλονται η ένταξη στην προσχολική εκπαίδευση και η δημιουργία κινήτρων από κατάλληλα εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς (Horvai, 2010).

Ο πληθυσμός των Ρομά χαρακτηρίζεται από πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που θεωρήθηκε ότι επηρεάζουν την ένταξη των μαθητών στο σχολείο. Συγκεκριμένα, οι προσδοκίες και το αξιακό σύστημα των πληθυσμών αυτών σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση επηρεάζει την ένταξη των παιδιών στο σχολείο (Kiprianos et al., 2012) ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τη φοίτηση των κοριτσιών (Pantea, 2015b). Οι πληθυσμοί Ρομά δεν είναι ομοιογενείς καθώς υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις επιμέρους ομάδες τους, που αφορούν όχι μόνο την επαγγελματική τους απασχόληση αλλά και το πολιτισμικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο. Οι διαφορετικές χώρες, όμως, τους αντιμετωπίζουν ως ενιαίο σύνολο, καθώς δεν είναι σε θέση να διακρίνουν τις διαφορές αυτές. Ως αποτέλεσμα, εντοπίστηκε, η ανάγκη να αναγνωρίζεται η ετερογένεια του πληθυσμού των Ρομά για να διερευνώνται ακριβέστερα οι ανάγκες της κάθε υπο ομάδας (Levinson, 2015). Επιπλέον, στο σχολείο δεν αξιολογείται η εκπαίδευση που λαμβάνουν οι μαθητές στο σπίτι τους και αφορούν θέματα όπως η ανεξαρτησία και η αυτονομία (O'Hanlon, 2010). Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι οικογένειες των Ρομά θεωρούν ότι αρκεί η απόκτηση βασικών δεξιοτήτων εγγραμματοσμού των παιδιών τους (Rosário et al., 2014).

Αν και κεντρικά, από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τις κρατικές δομές της κάθε χώρας, λαμβάνεται μέριμνα για την ένταξη αυτών των μαθητών στο σχολείο, οι παρεμβάσεις που έχουν υλοποιηθεί αποτυγχάνουν στον τομέα της συμπερίληψης (Curcic et al., 2014) δεν αξιοποιούν τις καλές πρακτικές (Bereményi & Carrasco, 2015) και δεν παρουσιάζουν συνέχεια και συνέπεια στα διαφορετικά επίπεδα της εκπαίδευσης (Bereményi, 2011). Ως αποτέλεσμα, δεν έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Επίσης, οι μαθητές Ρομά όπως και άλλοι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα που είναι περιθωριοποιημένα στις εκάστοτε κοινωνίες, δεν ωφελούνται, όσο άλλες ομάδες του πληθυσμού, σημαντικά από την εκπαίδευση στην βελτίωση της κοινωνικής τους θέσης (Kennedy & Smith, 2018).

Πολλές ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Ισπανία, η Τσεχία, η Σλοβακία, η Φινλανδία και η Γαλλία προχώρησαν σε αλλαγές και θετικές δράσεις. Για παράδειγμα αναγνώρισαν τη γλώσσα και τον πολιτισμό των Ρομά ενσωματώνοντας τα στο ωρολόγιο πρόγραμμα των σχολείων και προσέλαβαν διαμεσολαβητές Ρομά ως ένα μέσο σύνδεσης των σχολείων με τις οικογένειες και τις κοινότητες των Ρομά (Ram, 2015). Ως αποτέλεσμα υπάρχουν μεγάλες διαφορές μεταξύ των διαφορετικών ευρωπαϊκών χωρών σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή των μαθητών Ρομά στην τυπική εκπαίδευση. Για παράδειγμα, μόνο 69% των παιδιών σχολικής ηλικίας φοιτούν στην υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα όταν το αντίστοιχο ποσοστό στην Ισπανία, η οποία εφάρμοσε το πρόγραμμα των διαμεσολαβητών όχι μόνο σε θέματα εκπαίδευσης αλλά και στην ευρύτερη πρόσβαση των Ρομά στην κοινότητα, είναι 99% (EFR,



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

2016). Οι προσπάθειες αυτές έχουν, όμως, συχνά αποσπασματικό χαρακτήρα και δεν παρουσιάζουν σταθερά και προβλέψιμα αποτελέσματα σε όλες τις χώρες. Συμπερασματικά, συνολικά στην Ευρώπη τα παιδιά Ρομά έχουν υψηλότερα ποσοστά σχολικής διαρροής ενώ ένα σημαντικό ποσοστό των νεαρών Ρομά ηλικίας 16-24 ετών είναι άνεργοι και δεν παρακολουθούν προγράμματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης (EFR, 2016).

Ο ρόλος των διαμεσολαβητών, υιοθετήθηκε, επίσης, σε χώρες της βαλκανικής χερσονήσου (Ρουμανία, Σερβία) στα σχολεία που φοιτούν μαθητές Ρομά. Ο ρόλος τους ποικίλει και αφορά τόσο την υποστήριξη των μαθητών ως μεταφραστές μέσα στις σχολικές τάξεις όσο και ως διευκολυντές της επικοινωνίας του σχολείου με τις οικογένειες. Στην πράξη, πολλοί διαμεσολαβητές δεν έχουν επαρκή γνώση της ρομανί οπότε ο ρόλος τους συχνά αφορά περισσότερο την επικοινωνία του δασκάλου με τους γονείς των παιδιών. Σχετική έρευνα σε σχολεία της Σερβίας έδειξε ότι παρόλα τα προβλήματα της εφαρμογής του θεσμού τα παιδιά που έλαβαν αυτές τις υπηρεσίες παρουσίασαν σημαντική βελτίωση σε σχέση με τους Ρομά μαθητές που δεν είχαν παρόμοια υποστήριξη (Starcevic, 2016). Παρόλα αυτά το γεγονός ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν την εκμάθηση της Ρομανί στα παιδιά δεν επιτρέπει στα ίδια και τις οικογένειες να λάβουν πιο ουσιαστική βοήθεια. Επίσης, υπάρχει ο κίνδυνος μετατραπούν σε απλούς εκπροσώπους του σχολείου προς την κοινότητα των Ρομά με βασικό σκοπό να τροποποιήσουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές της κοινότητας σε σχέση με το σχολείο υποστηρίζοντας την προσπάθεια για τη διατήρηση του μονόγλωσσου σχολείου (Kyuchukov, 2012).

Επιπροσθέτως, σε πολλές περιπτώσεις οι διαμεσολαβητές δεν είναι εκπαιδευτικοί αλλά κοινωνικοί λειτουργοί με αποτέλεσμα να μην έχουν επαρκή παιδαγωγική κατάρτιση για να υποστηρίξουν τα παιδιά στο σχολείο. Επίσης, η τοποθέτηση τους στα σχολεία δεν τυγχάνει πάντα αποδοχής από τα εκάστοτε υπουργεία παιδείας. Αναδεικνύεται επομένως επιτακτική η ανάγκη κατάλληλης εκπαίδευσης επαγγελματιών για να μπορέσουν να αναλάβουν αυτό το ρόλο στα σχολεία με μαθητές Ρομά. Η σχετική εκπαίδευση θα πρέπει να αφορά την παιδαγωγική επάρκεια, τη γλώσσα των Ρομά αλλά και στοιχεία της ιστορίας και τους πολιτισμούς των πληθυσμών αυτών. Μέσω αυτής της υποστήριξης η τοποθέτηση των μαθητών Ρομά στις τυπικές τάξεις θα μπορέσει να φέρει καλύτερα αποτελέσματα (Grzymala-Moszczyńska, 2019). Επιπλέον, οι ειδικοί αυτοί επαγγελματίες θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα συμμετοχής στις διαδικασίες παραπομπής και αξιολόγησης των παιδιών όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Οι γνώσεις τους στη γλώσσα που μιλούν τα παιδιά στο σπίτι θα μπορούσε να παρέχει πολύτιμες πληροφορίες σχετικά με τη γλωσσική τους ανάπτυξη ενώ θα μπορούσαν να συμμετέχουν και στις διαδικασίες χορήγησης κριτηρίων προκειμένου οι αξιολογήσεις να καταλήγουν σε πιο αξιόπιστα συμπεράσματα σχετικά με τις πρακτικές δυνατότητες και αδυναμίες και τελικά τις ουσιαστικές ανάγκες των παιδιών.

Επομένως, παρόλες τις προσπάθειες, σύμφωνα με τον Οργανισμό της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα Θεμελιώδη Δικαιώματα (2016) μαθητές Ρομά αντιμετωπίζουν ακόμη διακρίσεις εις βάρος τους καθώς υπερεκπροσωπούνται στην ειδική αγωγή (EFR, 2016) και αντιμετωπίζουν συμπεριφορές κοινωνικού αποκλεισμού από τους συμμαθητές τους (Sime et al., 2017). Επιπροσθέτως, τα ποσοστά του αναλφαβητισμού και της απομόνωσης των μαθητών Ρομά παραμένουν υψηλά καθώς οι μαθητές συνεχίζουν να παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις οι οποίες πιθανά τους οδηγούν στην απόφαση να διακόψουν τη φοίτηση τους (Filipović et al., 2010). Σε κάθε περίπτωση, το ζήτημα της εκπαίδευσης των Ρομά και του τρόπου που ανατρέφονται τα παιδιά στους κόλπους των συγκεκριμένων κοινοτήτων θα πρέπει να εκτιμάται στο ευρύτερο κοινωνικό οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Parthenis & Fragoulis, 2016).



3. Στοιχεία εφαρμογής

Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής υλοποιήθηκε πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης με στόχο όχι μόνο την υποστήριξη των μαθητών Ρομά στην τάξη αλλά την προσέγγιση και την υποστήριξη ολόκληρης της οικογένειας. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε στο νηπιαγωγείο, που αποτελείται από μία τάξη πρωινού υποχρεωτικού προγράμματος και ένα τμήμα ολοήμερου προαιρετικού, κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Βασικός σκοπός ήταν:

- η αναζήτηση και εγγραφή των τουρκόφωνων Ρομά μαθητών και η μείωση της σχολικής διαρροής και της ελλιπούς ή διακοπτόμενης φοίτησης που παρουσιάζει, σε πολλές περιπτώσεις, αυτή η ευαίσθητη ομάδα του πληθυσμού.

Επιμέρους στόχοι ήταν:

- η συνεργασία με τους γονείς και κηδεμόνες των Ρομά μαθητών του νηπιαγωγείου προκειμένου να διασφαλιστεί η απρόσκοπτη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και
- η συνεργασία με το σύνολο των γονέων των υπόλοιπων παιδιών προκειμένου να κατανοήσουν τα οφέλη της συμπερίληψης των παιδιών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα σε ότι αφορά την εκπαίδευση όλων παιδιών μέσω της αξιοποίησης του πολιτισμικού πλούτου του οποίου κάθε μαθητής είναι φορέας.

4. Μεθοδολογία – Διδακτικό Υλικό

Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε στο σύνολο των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης ενώ, σε όλα τα στάδια της, υπήρχε συστηματική συνεργασία με τους γονείς όλων των μαθητών. Σε ό,τι αφορά τη μεθοδολογία υλοποιήθηκαν δράσεις βιωματικού χαρακτήρα στις οποίες οι μαθητές Ρομά είχαν την ευκαιρία να αλληλοεπιδράσουν με τους συμμαθητές τους και να μάθουν με άμεσο και φυσικό τρόπο αξιοποιώντας τον πειραματισμό. Το πολιτισμικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή Ρομά αποτελούσε το επίκεντρο πλήθους δραστηριοτήτων. Αξιοποιήθηκαν εργαλεία όπως το γενεαλογικό δέντρο και το κοινωνιόγραμμα (στα οποία ενεπλάκησαν όλοι οι μαθητές και οι γονείς τους) προκειμένου να προβληθούν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία της κάθε οικογένειας και διερευνηθεί η θέση που είχαν όλοι οι μαθητές στην ομάδα των συνομηλίκων. Επίσης, αξιοποιήθηκε το δίγλωσσο υλικό AVIOR (Palaiologou, 2019) ως εργαλείο στις γλωσσικές και ψυχοκινητικές δραστηριότητες και στις δράσεις των μαθηματικών.

5. Παρεμβάσεις

Οι δραστηριότητες διέτρεχαν όλο το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου και αφορούσαν τρεις βασικούς άξονες:

- Τη δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης με τους γονείς όλων των μαθητών
 - τη δημιουργία κλίματος αποδοχής και ασφάλειας για όλους τους μαθητές μέσα στην τάξη, καθιστώντας την εκπαιδευτικό της τάξης δια μεσολαβήτρια τόσο μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου όσο και υποστηρίκτρια της ένταξης των μαθητών Ρομά μέσα στη σχολική τάξη.
 - τη λειτουργία του σχολείου ως φορέα υποστήριξης και διευκόλυνσης της επικοινωνίας των οικογενειών με άλλους δημόσιους φορείς.
- ❖ Έναρξη της σχολικής χρονιάς (προκαταρκτικές δράσεις)



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Συγκεκριμένα, κατά την περίοδο των εγγραφών στο νηπιαγωγείο καταβάλλονταν ιδιαίτερες προσπάθειες αξιοποιώντας κάθε πρόσφορο μέσο (επαφή με ιδρύματα προσχολικής αγωγής της περιοχής, επαφή με γονείς μαθητών προηγούμενων ετών) προκειμένου να εντοπιστούν οι μαθητές Ρομά που έπρεπε εγγραφούν στο σχολείο, οι οποίοι όμως συχνά δεν εγγράφονταν στο νηπιαγωγείο ιδιαίτερα στην ηλικία των προ νηπίων.

Κατά την εγγραφή πραγματοποιούνταν συνάντηση με τους γονείς όπου γινόταν προσπάθεια δημιουργίας κλίματος αποδοχής και εμπιστοσύνης. Οι γονείς λάμβαναν βοήθεια από τη νηπιαγωγό στη συμπλήρωση των απαραίτητων εγγράφων και συμπλήρωναν έντυπο σχετικά με τις προσδοκίες τους από το νηπιαγωγείο, την ύπαρξη ιδιαιτερότητων στις συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας και το είδος της υποστήριξης που θα μπορούσε να προσφέρει το σχολείο για να διευκολύνει το έργο τους. Το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου καθιστούσε σαφές ότι οι όποιες ιδιαιτερότητες (πολιτισμικές, γλωσσικές, θρησκευτικές) θα αντιμετωπίζονταν με ιδιαίτερη διακριτικότητα από το νηπιαγωγείο τόσο στην καθημερινή λειτουργία του σχολείου όσο και κατά τις ιδιαίτερες εκδηλώσεις του (εορτές, επισκέψεις).

❖ Στη διάρκεια του σχολικού έτους

--Ενσωμάτωση μέσω της συνεργασίας με τους γονείς

Κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους λαμβάνονταν ιδιαίτερη μέριμνα για την υποστήριξη των οικογενειών Ρομά και την επαφή τους με φορείς παροχής ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης, ρουχισμού, τροφίμων, σχολικών γευμάτων, δραστηριοτήτων για τα παιδιά ή ότι άλλο είχαν δηλώσει οι γονείς ότι είχαν ανάγκη. Επιπλέον, οι γονείς Ρομά εμπλέκονταν συστηματικά σε θέματα που αφορούσαν το σχολείο βοηθώντας ουσιαστικά σε όποια ανάγκη συντήρησης πρόεκυπτε.

Πραγματοποιούνταν συστηματικά συγκεντρώσεις γονέων και κηδεμόνων όπου οι γονείς όλων των παιδιών είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν το παιδαγωγικό πρόγραμμα του σχολείου και να κατανοήσουν τις βασικές αρχές που ακολουθούνταν προκειμένου να αξιοποιηθούν οι πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες της κάθε οικογένειας. Για παράδειγμα, αναλύονταν η χρήση δίγλωσσου υλικού και αναλύονταν οι τρόποι με τους οποίους η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας όλων των μαθητών μπορεί να προωθήσει την γνωστική ανάπτυξη των μονόγλωσσων συμμαθητών τους. Στις συγκεντρώσεις αυτές συζητούνταν επίσης, ζητήματα που απασχολούσαν τους γονείς, όπως ο σχολικός εκφοβισμός, οι σχέσεις των αδελφών, η αναγνώριση-αποδοχή- διαχείριση – έκφραση συναισθημάτων ή οτιδήποτε άλλο δήλωναν οι γονείς ότι άπτονται των ενδιαφερόντων τους. Η παρουσία όλων των γονιών στις εκδηλώσεις αυτές τους έδινε την ευκαιρία να αλληλοεπιδράσουν και να μοιραστούν αγωνίες και προβληματισμούς, ενώ στο τέλος των εκδηλώσεων ακολουθούσε μπουφές με παραδοσιακά εδέσματα, χαρακτηριστικά της καταγωγής των μαθητών.

Επιπροσθέτως, οι γονείς Ρομά ενημερώνονταν συστηματικά για δωρεάν δράσεις για παιδιά σε όλη την πόλη μέσω φορέων του ευρύτερου δημόσιου τομέα ή μη κυβερνητικών οργανώσεων. Στις περιπτώσεις απουσίας των μαθητών το νηπιαγωγείο έδειχνε έμπρακτο ενδιαφέρον για τους λόγους τις απουσίας και προσπαθούσε να υποστηρίξει την οικογένεια με κάθε τρόπο προκειμένου το παιδί να επιστρέψει άμεσα στο σχολείο.

Αρκετές φορές στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς πραγματοποιούνταν επισκέψεις όπως προβλέπεται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Σεβόμενοι όμως τις οικονομικές δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι οικογένειες των μαθητών Ρομά υπήρχε πρόνοια ώστε το κόστος των επισκέψεων να είναι ελάχιστο και να μπορούν να συμμετέχουν ισότιμα όλοι, χωρίς να νιώθουν ότι επαιτούν τη δωρεάν συμμετοχή των παιδιών τους. Επίσης, οργανώνονταν επισκέψεις που ενδιέφεραν ιδιαίτερα τους γονείς των μαθητών Ρομά, όπως η επίσκεψη οδοντιάτρων για τον έλεγχο της στοματικής υγιεινής των παιδιών.

Σε συστηματική βάση πραγματοποιούνταν, επίσης, ατομικές συναντήσεις με τους γονείς Ρομά. Στις συναντήσεις αυτές συζητούνταν θέματα που αφορούσαν την γνωστική



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

εξέλιξη των παιδιών στο σύνολο της, την κοινωνικοποίηση των παιδιών στην ομάδα των συνομήλικων και όποιο άλλο θέμα προέκυπτε. Η ανάγκη καλλιέργειας της μητρικής γλώσσας των παιδιών συζητούνταν συστηματικά και προτείνονταν δράσεις που μπορούσαν αν κάνουν οι γονείς στο σπίτι για να υποστηρίξουν την σε βάθος εκμάθηση της γλώσσας καταγωγής.

--Πολιτισμικές ανταλλαγές

Σε ότι αφορά τις εθνικές και θρησκευτικές γιορτές αυτές πραγματοποιούνταν με σεβασμό στις ιδιαιτερότητες καταγωγής του κάθε παιδιού. Στο πλαίσιο της οργάνωσης αυτών των εορτών αξιοποιούνταν εργαλεία όπως η δημιουργία γενεαλογικού δέντρου σε συνεργασία με τους γονείς των παιδιών, όπου αποτυπώνονταν οι μετακινήσεις που έχουν υπάρξει στην κάθε οικογένεια εντός ή εκτός χώρας και συζητούνταν οι ιδιαιτερότητες στην καταγωγή των μαθητών και των άμεσων συγγενικών τους προσώπων.

Επίσης, στις θρησκευτικές γιορτές οι δράσεις επικεντρώνονταν κυρίως στα ζητήματα που είναι κοινά και ενώνουν όλους τους λαούς και όχι σε όσα τους χωρίζουν. Για παράδειγμα, στη γιορτή των Χριστουγέννων επεξεργαζόμασταν τις αξίες της αλληλεγγύης, αλληλοβοήθειας και σεβασμού που είναι κοινές σε όλες τις θρησκείες και τα ιδιαίτερα έθιμα που αφορούν τη συνένωση των οικογενειών και τις δράσεις που κάνουν από κοινού. Αντίστοιχα, στις εθνικές εορτές δινόταν έμφαση στα οφέλη της ειρήνης σε σχέση με την καταστροφική επίδραση που έχει στους λαούς ο πόλεμος.

Στο πλαίσιο των διαφόρων δράσεων καλούνταν όλοι οι γονείς για να υλοποιήσουν δράσεις με τα παιδιά στο σχολείο. Επειδή οι γονείς Ρομά παρουσίαζαν ιδιαίτερη διστακτικότητα στον τομέα αυτό, καταβάλλονταν ιδιαίτερη προσπάθεια για την οργάνωση δράσεων σε στενή συνεργασία με τη νηπιαγωγό ώστε να νιώσουν άνετα και να επισκεφτούν το σχολείο. Τα θέματα της επίσκεψης αφορούσαν μία ποικιλία θεμάτων για παράδειγμα την παρουσίαση κάποιου στοιχείου του ιδιαίτερου πολιτισμού της οικογένειας (τραγούδι, χορού, φαγητού) ή οτιδήποτε άλλο επιθυμούσαν οι γονείς.

Η γλώσσα καταγωγής καλλιεργούνταν συστηματικά μέσω του καθημερινού προγράμματος του σχολείου. Τα παιδιά ενθαρρύνονταν να επικοινωνούν στη μητρική τους γλώσσα και να μαθαίνουν λέξεις – φράσεις και στους συμμαθητές τους. Επιπροσθέτως, στις διάφορες σχολικές γιορτές τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα καταγωγής τους, προβάλλοντας με αυτό τον τρόπο το ιδιαίτερο γλωσσικό και πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονταν. Η διαδικασία αυτή ενθουσίαζε το σύνολο των παιδιών της τάξης καθώς προσπαθούσαν να απομνημονεύσουν όσο καλύτερα μπορούσαν το σύνολο των γλωσσικών ερεθισμάτων. Σε συνδυασμό με τη διδασκαλία των αγγλικών, που εγκαινιάστηκε την ίδια σχολική χρονιά στο νηπιαγωγείο, δημιουργήθηκε ένα ενδιαφέρον πολύγλωσσο περιβάλλον για όλους.

Ιδιαίτερη μέριμνα λήφθηκε για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος ευαισθητοποίησης στην ετερότητα όλων των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό υλοποιήθηκαν σχετικά προγράμματα μέσω των εργαστηρίων δεξιοτήτων με την αξιοποίηση σχετικών βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας και ποικιλίας δράσεων. Ιδιαίτερα σε ότι αφορά τις σχέσεις των μαθητών μεταξύ πραγματοποιήθηκε κοινωνιόγραμμα σε τρεις διαφορετικές χρονικές στιγμές μέσα στη σχολική χρονιά. Στόχος ήταν δημιουργία μιας συνολικής εικόνας για τις σχέσεις των μαθητών στην τάξη και ο εντοπισμός τυχόν μαθητών Ρομά που βρίσκονται απομονωμένοι από τους συμμαθητές τους. Τα αποτελέσματα του κάθε κοινωνιογράμματος αποτελούσαν αφορμή για την υλοποίηση δράσεων εντός της τάξης με στόχο την ισότιμη αντιμετώπιση όλων στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και την εκπαίδευση των μαθητών Ρομά στην κουλτούρα των συνομήλικων. Στόχος των δράσεων ήταν η δημιουργία θετικού κλίματος για τους μαθητές Ρομά στην τάξη, γιατί κάτι τέτοιο μεταξύ άλλων, δημιουργούσε την επιθυμία των μαθητών Ρομά να παρακολουθούν συστηματικά το σχολείο επιθυμώντας τη διατήρηση και την περαιτέρω καλλιέργεια των σχέσεων με τους συνομηλίκους.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

❖ Στο τέλος της σχολικής χρονιάς (αξιολόγηση)

Πραγματοποιήθηκε συγκέντρωση παρουσίασης του προγράμματος και αξιολόγησης του από τους γονείς των μαθητών. Επίσης, στην καλοκαιρινή γιορτή του νηπιαγωγείου παρουσιάστηκαν τραγούδια και χοροί τόσο των Ρομά όσο και των μη Ρομά μαθητών.

6.Αξιολόγηση

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτέλεσε σχέδιο δράσης της σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της εσωτερικής αξιολόγησης της και αξιολογήθηκε από τη Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου. Στοιχεία της επιτυχίας της δράσης θεωρήθηκαν τα ακόλουθα:

- συνάντηση στο τέλος της σχολικής χρονιάς όπου οι γονείς όλων των μαθητών εξέφρασαν το βαθμό ικανοποίησης τους από το νηπιαγωγείο συνολικά. Στη συνάντηση αυτή οι γονείς παρακολούθησαν μία παρουσίαση σχετικά με το πρόγραμμα στο σύνολο του. Από την πλευρά τους οι γονείς εξέφρασαν εξαιρετικά θετικές απόψεις σχετικά με τη συνολική εμπειρία που αποκόμισε το παιδί τους, την εμπιστοσύνη και την ασφάλεια που ένιωσαν οι ίδιοι στη σχέση τους με το σχολείο, το κλίμα συνεργασίας και συμπερίληψης που ένιωσαν ότι υπήρχε για όλους τους μαθητές, την εκτίμηση ότι τα παιδιά τους έλαβαν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση.
- η σύγκριση των κοινωνιογραμμάτων που έδειξε ότι τα παιδιά που τοποθετούνταν σε λιγότερο προνομιούχες θέσεις βελτίωναν τη θέση τους μετά την υλοποίηση παρεμβάσεων και γενικότερα υπήρχε κινητικότητα στις θέσεις των περισσότερων παιδιών, στοιχείο που συνηγορεί στην ύπαρξη δημιουργικών αλληλεπιδράσεων και καλλιέργειας υγιούς κλίματος. Για παράδειγμα, η μαθήτρια Φ. Α. που στο πρώτο κοινωνιόγραμμα δεν επιλέγονταν από κανένα μαθητή/τρια για την υλοποίηση οποιασδήποτε δράσης τόσο στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες όσο και στο διάλειμμα ή στο ελεύθερο παιχνίδι, στο τέλος της χρονιάς φάνηκε ότι είχε δημιουργήσει μία σταθερή συναναστροφή με 3-4 παιδιά τα οποία την επέλεγαν σε μία ποικιλία δραστηριοτήτων.
- τη μέτρηση των ποσοστών διαρροής της συγκεκριμένης σχολικής χρονιάς όπου διαπιστώθηκε ότι κανένας μαθητής δεν διέκοψε τη φοίτηση ούτε είχαν ελλιπή φοίτηση. Παιδιά που μετεγγράφηκαν σε άλλα σχολεία διαπιστώθηκε ότι ολοκλήρωσαν εκεί τη φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο και εγγράφηκαν στο δημοτικό σχολείο. Τα πέντε προηγούμενα χρόνια, βάσει του βιβλίου μητρώου του νηπιαγωγείου και της πλατφόρμας καταγραφής των απουσιών, οι μαθητές Ρομά σε ποσοστό τουλάχιστον 40% παρουσίαζαν ελλιπή φοίτηση.

Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα συμφωνούν με σχετικά ερευνητικά αποτελέσματα που αφορούν την υποστήριξη της φοίτησης των μαθητών Ρομά με τρόπους που συμπεριλαμβάνουν το σύνολο της οικογένειας καταγωγής τους (Starcevic, 2016). Επίσης, επιχειρήθηκε η λειτουργία των εκπαιδευτικών ως διαμεσολαβητών διευκολύνοντας την επικοινωνία οικογένειας-κοινότητας (Ram, 2015). Θετικότερα αποτελέσματα θα μπορούσαν πιθανά να υπάρξουν αν υπήρχε η δυνατότητα υποστήριξης της μητρικής γλώσσας των μαθητών (ρομανί ή τουρκικά) γεγονός που θα δημιουργούσε ακόμη ευνοϊκότερες συνθήκες ένταξης των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον και υποστήριξης των σχολικών επιδόσεων, όπως δείχνουν σχετικές έρευνες σε άλλες βαλκανικές χώρες (Grzymala- Moszczynska, 2019).



Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Bereményi, B.-Á. (2011). Intercultural policies and the contradictory views of teachers: The Roma in Catalan schools. *Intercultural Education*, 22, 355–369. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2011.643134> (ανάκτηση 30/3/2023).
- Bereményi, B.-Á., & Carrasco, S. (2015). Interrupted aspirations: Research and policy on Gitano education in a time of recession, in Spain. *Intercultural Education*, 26, 153–164. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2015.1028166> (ανάκτηση 30/3/2023).
- Crorovic, J. (2004). Sexual and reproductive strategies among Serbian Gypsies, *Population and Environment*, 25, 217–242. doi: 10.1007/s11111-004-4485-y
- Curcic, S., Miskovic, M., Plaut, S., & Ceobanu, C. (2014). Inclusion, integration and perpetual exclusion? A critical examination of the Decade of Roma Inclusion, 2005– 2015. *European Educational Research Journal*, 13, 257–267. <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2014.13.3.257> (ανάκτηση 30/3/2023).
- D'Arcy, K. (2014). Home education, school, Travellers and educational inclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 35, 818–835. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2014.919840> (ανάκτηση 30/3/2023).
- Demetriou, C., & Trimikliniotis, N. (2007). The Cypriot Roma/ Gypsies and the failure of education: anti-discrimination and multiculturalism as a post-accession challenge. Paper presented at conference: *The Minorities of Cyprus: Past, Present and Future*, 24–25 November 2007.
- European Commission (2013). *Proposal for a Council Recommendation on effective Roma integration measures in the Member States*, COM (2013) 460 final, Brussels, 26 June 2013.
- European Commission. (2019). Employment, Social Affairs & Inclusion. <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=751&langId=en> (ανάκτηση 28-8-2019).
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2016). Second European Union Minorities and Discrimination Survey (EU-MIDIS II) Roma – Selected findings. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2014). Education: the situation of Roma in 11 EU Member States. <https://fra.europa.eu/en/publication/2014/education-situation-roma-11-eu-member-states> (ανάκτηση στις 5/12/2020).
- Filipovic, J., Vuco, J., & Djuric, L. (2010). From language barriers to social capital: Serbian as the language of education for Romani children. *Selected Proceedings of the 2008 Second Language Research Forum*, 261–275. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Georgiadis, F., Nikolajevic, D., & van Driel, B. (2011). Evaluating a project on Roma education. *Intercultural Education*, 22, 105–113. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2011.549649> (ανάκτηση 30/3/2023).
- Grzymala-Moszczyńska, J. (2019). Discrimination or not? Romani children in Polish special schools and diagnoses of intellectual disability. *Romani Studies*. Series 5. 1 (29), pp. 51–83.
- Horvai, A. (2010). Recognising the Roma and their rights: An analysis of exclusion and integration in the education system. *Research in Comparative and International*



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Education, 5, 394–407. <http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2010.5.4.394> (ανάκτηση 30/3/2023).
- Kárpáti, A., Molnár, É. D., & Munkácsy, K. (2014). Pedagogising knowledge in multigrade Roma schools: Potentials and tensions of innovation. *European Educational Research Journal*, 13, 325–337. <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2014.13.3.325> (ανάκτηση 30/3/2023).
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2016). On the test score gap between Roma and non-Roma students in Hungary and its potential causes. *The Economics of Transition*, 24, 135–162. <http://dx.doi.org/10.1111/ecot.12076> (ανάκτηση 30/3/2023).
- Kenedy, P. & Smith, K. (2018). The hope of a better life? Exploring the challenges faced by migrant Roma families in Ireland in relation to children's education. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, V. 45, No 15, pp. 2934–2952. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1471344> (ανάκτηση 30/3/2023).
- Kiprianos, P., Daskalaki, I., & Stamelos, G. B. (2012). Culture and the school: The degree of educational integration of Roma and Gypsies in the Peloponnese region of Greece. *International Review of Education*, 58, 675–699. <http://dx.doi.org/10.1007/s11159-012-9326-0> (ανάκτηση 30/3/2023).
- Kyuchukov, H. (2012). Roma mediators in Europe: a new Council of Europe program. *Intercultural Education*. 23 (4), pp. 375–378.
- Levinson, M. P. (2015). 'What's the plan?' 'What plan?' Changing aspirations among Gypsy youngsters, and implications for future cultural identities and group membership. *British Journal of Sociology of Education*, 36, 1149–1169. <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2014.897217> (ανάκτηση 30/3/2023).
- Macura-Milovanović, S., Munda, M., & Peček, M. (2013). Roma pupils' identification with school in Slovenia and Serbia: Case studies. *Educational Studies*, 39, 483–502. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2013.801768> (ανάκτηση 30/3/2023).
- Macura-Milovanović, S., & Peček, M. (2013). Attitudes of Serbian and Slovenian student teachers towards causes of learning underachievement among Roma pupils. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 629–645. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.703247> (ανάκτηση 30/3/2023).
- Macura-Milovanovic, S, Gera, I., & Kovacevic, M. (2010). Mapping policies and practices for the preparation of teachers for inclusive education in contexts of social and cultural diversity. *Serbia Country Report*. Torino: European Training Foundation.
- Mirga, A. (2017). Roma policy in Europe: Results and challenges. In J. Bhaba, A. Mirga, & M. Matache (Eds.). *Realizing Roma rights* (pp. 115–126). Philadelphia, Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- O'Hanlon, C. (2010). Whose education? The inclusion of Gypsy/Travellers: Continuing culture and tradition through the right to choose educational opportunities to support their social and economic mobility. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40, 239–254. <http://dx.doi.org/10.1080/03057920903546104> (ανάκτηση 30/3/2023).
- Palaiologou, N. (2019). AVIOR stories: teaching migrant children fairy tales and stories in: Palaiologou, N. & Koster L. (Eds.) *AVIOR Handbook Bilingual Supportive Material*



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- for *Migrant Children in Europe*, 10-12 <https://avior.risbo.org/wp-content/uploads/2019/11/FINAL-AVIOR-Handbook-Avior.pdf> (ανάκτηση 30/3/2023).
- Pantea, M. C. (2015b). Persuading others: Young Roma women negotiating access to university. *Education As Change*, 19(3), 91–112. <http://dx.doi.org/10.1080/16823206.2015.1024151> (ανάκτηση 30/3/2023).
- Parthenis, C., & Fragoulis, G. (2016). “Otherness” as threat: Social and educational exclusion of Roma people in Greece. *International Journal of Multicultural Education*, 18(2), 39–57. <http://dx.doi.org/10.18251/ijme.v18i2.1132> (ανάκτηση 30/3/2023).
- Ram, M. H. (2015). “International Policy and Roma Education in Europe: Essential Inputs or Centralized Distractions?” *Alberta Journal of Educational Research* 61 (4): 465–483.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Azevedo, R., Cunha, J., Pereira, A., & Mourão, R. (2014). Understanding gypsy children's conceptions of learning: A phenomenographic study. *School Psychology International*, 35, 152–166. <http://dx.doi.org/10.1177/0143034312469304> (ανάκτηση 30/3/2023).
- Sime, D., G. Fassetta, and M. McClung. (2017). “It’s Good Enough That Our Children are Accepted’: Roma Mothers’ Views of Children’s Education Post Migration.” *British Journal of Sociology of Education*. doi:10.1080/01425692.2017.1343125.
- Starčević, J. et al. (2016). Rethinking the role of pedagogical assistants: establishing cooperation between Roma families and schools in Serbia. *CEPS Journal*. 6, pp. 73–92.
- Teodorović, J. (2012). Student background factors influencing student achievement in Serbia. *Educational Studies*, 38, 89–110. <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2011.567027> (ανάκτηση 30/3/2023).
- Trentini, C. (2014). Ethnic patterns of returns to education in Bulgaria. Do minorities have an incentive to invest in education? *The Economics of Transition*, 22, 105–137. <http://dx.doi.org/10.1111/ecot.12035> (ανάκτηση 30/3/2023).
- Tourtouras, C., Korre, M. P., & Kyridis, A. (2016). The school career and the educational exclusion of the Roma children in Greece, *Journal of Sociological Research*, 7(1), 10-32. doi: 10.5296/jsr.v7i1.8964
- White, J. (2012). *Pitfalls and bias: entry testing and the overrepresentation of Romani Children in Special Education*, Roma Education Fund: Budapest.



Η συνεργασία με τους γονείς ως μέσο για την ένταξη προσφύγων μαθητών στο ελληνικό σχολείο

Γαλήνη Δεμιρτζόγλου

Νηπιαγωγός, Υποψήφια διδάκτορας ΑΠΘ, Διευθύντρια του 19ου Νηπιαγωγείου
Θεσσαλονίκης
galini1943@gmail.com

Γεώργιος Καλφόπουλος

Δάσκαλος, Διευθυντής του 64ου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης
gkalfopoulos20@gmail.com

Περίληψη

Η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού στο ελληνικό σχολείο παρουσιάζει σημαντική ανομοιογένεια η οποία αυξάνεται σε σημαντικό βαθμό με το πέρασμα των ετών. Τα ποσοστά των μαθητών/τριών και των οικογενειών τους που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα αυξάνονται σημαντικά (European Commission, 2017), γεγονός που δημιουργεί ιδιαίτερες προκλήσεις σε ότι αφορά την ισότιμη ένταξη όλων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού εφαρμόστηκε ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα ένταξης – ενσωμάτωσης προσφυγοπαίδων, στο 95° Νηπιαγωγείο Θεσσαλονίκης και στο 64° Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε το σχολικό έτος 2018-2019 και περιελάμβανε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο συνεργασίας με τις οικογένειες των παιδιών σε διαφορετικά επίπεδα. Συγκεκριμένα εφαρμόστηκαν βιωματικές μέθοδοι διδασκαλίας και αξιοποιήθηκαν οι τέχνες και ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας για την ενσωμάτωση των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Επίσης, αξιοποιήθηκε το ειδικά σχεδιασμένο γλωσσικό υλικό AVIOR το οποίο δημιουργήθηκε στο πλαίσιο ευρωπαϊκού προγράμματος. Η αξιοποίηση του υλικού συμπεριλάμβανε την ενεργή συμμετοχή των γονιών των παιδιών που εφάρμοζαν σχετικές δραστηριότητες στο σπίτι ενισχύοντας τη μητρική γλώσσα των παιδιών. Η αξιολόγηση της εφαρμογής προέκυψε από την ολοκλήρωση του προγράμματος του Erasmus + και την έκδοση του σχετικού γλωσσικού υλικού από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Λέξεις κλειδιά: πρόσφυγες, γλωσσικό υλικό, γονείς.

1.Εισαγωγή

Οι ευρωπαϊκές πόλεις γίνονται ολοένα και πιο ποικίλες σε ό,τι αφορά τη γλώσσα. Οι μετακινήσεις πληθυσμών αποτυπώνονται στις σχολικές τάξεις όπου εμφανίζεται ένας συνεχώς αυξανόμενος αριθμός μαθητών που μιλά διαφορετική γλώσσα από την επίσημη της εκάστοτε χώρας (Agirdag & Vanlaar, 2018). Τα νέα δεδομένα αποτελούν πρόκληση για το εκπαιδευτικό σύστημα καθώς καλείται να παρέχει την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως εθνικής καταγωγής και γλωσσικών, θρησκευτικών ή άλλων ιδιαιτεροτήτων. Η κατάσταση αυτή οξύνεται ακόμη περισσότερο στις χώρες όπως η Ελλάδα που αποτελεί χώρα υποδοχής προσφύγων, τα παιδιά των οποίων εγγράφονται στα σχολεία του τόπου διαμονής τους, χωρίς να γνωρίζουν επαρκώς τη γλώσσα με αποτέλεσμα να κινδυνεύουν να παρουσιάσουν σχολική αποτυχία (Androulakis, 2019).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Οι γονείς των παιδιών αυτών, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, δεν μπορούν να υποστηρίξουν επαρκώς τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο καθώς και οι ίδιοι δεν γνωρίζουν τη γλώσσα της χώρας που τους φιλοξενεί. Επιπροσθέτως, αντιμετωπίζουν συχνά την καχυποψία των υπόλοιπων γονιών που νιώθουν ότι το επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις τάξεις που φιλοξενούν μαθητές πρόσφυγες δεν θα είναι αντίστοιχο των προσδοκιών τους. Στις περισσότερες περιπτώσεις, δεν αναγνωρίζουν τα οφέλη της συνύπαρξης των παιδιών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα με τα δικά τους μονόγλωσσα παιδιά, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που το ποσοστό των μαθητών που ανήκουν σε ευαίσθητες ομάδες του πληθυσμού είναι αυξημένο. Ερευνητικά υποστηρίζεται ότι τα σχολεία που βρίσκονται στις παρυφές των αστικών κέντρων συγκεντρώνουν σημαντικά περισσότερους μαθητές που ανήκουν σε πολιτισμικά διαφορετικούς πληθυσμούς (πρόσφυγες, Ρομά, μετανάστες) σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία της ίδιας γεωγραφικής περιφέρειας (Auger, 2014).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα σχολεία αυτά αντιμετωπίζουν αυξημένες προκλήσεις. Το ενδιαφέρον τους επικεντρώνεται τόσο στην ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών στο σχολείο, όσο και στην παροχή ισότιμων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές της τάξης τους. Μια τέτοια προσέγγιση απαιτεί τη διαμόρφωση προγραμμάτων διαφοροποιημένης διδασκαλίας, κατάλληλα προσαρμοσμένων στις ανάγκες τόσο των αλλόγλωσσων όσο και των μονόγλωσσων μαθητών τους. Ταυτόχρονα, καλούνται να επικοινωνήσουν με τους γονείς όλων των μαθητών καλλιεργώντας σχέσεις εμπιστοσύνης. Συγκεκριμένα, στόχος είναι οι πολιτισμικά διαφορετικοί γονείς να νιώσουν ότι τα παιδιά τους εντάσσονται σε ένα σχολείο πολιτισμικά ευαίσθητο που μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών τους και να τους παρέχει ισότιμη εκπαίδευση (Pulinx, VanAvermaet & Agirdag, 2017). Ταυτόχρονα, οφείλουν να προσεγγίσουν τους γονείς που ανήκουν στην πλειονότητα και να υποστηρίξουν έμπρακτα τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν τα παιδιά τους μέσω αυτής της συνύπαρξης. Στο πλαίσιο αυτό οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν την εκπαίδευση που απαιτείται για να ανταπεξέλθουν στα πολυσύνθετα καθήκοντα τους αλλά και τα απαραίτητα εργαλεία για να βοηθηθούν στο έργο τους. Μόνο μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο θα μπορούν να λειτουργούν με αυτοπεποίθηση μέσα στη σχολική τάξη και να εμπνέουν εμπιστοσύνη σε όλους τους συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να επιτευχθεί ο βασικός σκοπός της εκπαίδευσης που είναι η παροχή εκπαίδευσης που μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών (Palaiologou, 2019).

Τα θέματα της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης που απασχολούν τις σύγχρονες κοινωνίες τις τελευταίες δεκαετίες, σε συνδυασμό με την ανάγκη προστασίας των δικαιωμάτων όλων των μαθητών και δημιουργίας σχολείων συμπερίληψης οφείλουν να οδηγήσουν όλες της χώρες στη δημιουργία εκπαιδευτικών συστημάτων που δίνουν ίσες ευκαιρίες σε όλους. Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι η παρουσίαση των δράσεων που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο εφαρμογής διαπολιτισμικού υλικού AVIOR που προέκυψε από το ευρωπαϊκό πρόγραμμα το οποίο εφαρμόστηκε πιλοτικά σε δύο σχολεία στη Θεσσαλονίκη. Η εφαρμογή του προγράμματος έθετε ως προϋπόθεση τη στενή συνεργασία σχολείου και οικογένειας προκειμένου να υλοποιηθούν οι στόχοι του προγράμματος.

Το θέμα της γλώσσας παίζει εξαιρετικά σημαντικό ρόλο στο επιστημονικό πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στον τρόπο ενσωμάτωσης των παιδιών των προσφύγων και μεταναστών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Η ανάγκη της ενσωμάτωσης γλωσσών στα εκπαιδευτικά συστήματα προκειμένου να διευκολυνθούν οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα έγινε φανερή ήδη από τη δεκαετία



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

του 1990 όταν έγινε φανερό ότι τα παιδιά αυτά παρουσίαζαν συχνά χαμηλές σχολικές επιδόσεις και σχολική αποτυχία (Androulakis, 2019). Η συστηματική χρήση της γλώσσας των μεταναστών και των προσφύγων στη σχολική τάξη θεωρείται εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας για την ενσωμάτωση των παιδιών τους στο σχολείο και για τη βελτίωση της επίδοσης τους στο σχολείο. Η δέσμευση όλων όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος αυτός είναι πολύ σημαντικός παράγοντας στην επιτυχία οποιουδήποτε προγράμματος. Σύμφωνα με την Auger (2014) η οποία πραγματοποίησε πολυετείς έρευνες σε σχολεία της Γαλλίας, η δημιουργία σχετικού γλωσσικού υλικού σε διάφορες γλώσσες είναι το πρώτο βήμα, ενώ στη συνέχεια είναι απαραίτητο να δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα στις συζητήσεις που διεξάγονται στην τάξη σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα και όχι μόνο στο μάθημα της γλώσσας.

Σύμφωνα με τον Cummins (2014):

- Τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα στη μητρική τους γλώσσα. Η διαδικασία αυτή δεν επιβραδύνει τη διαδικασία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας. Αντιθέτως, η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας δημιουργεί το κατάλληλο γνωστικό και γλωσσικό υπόβαθρο για την εκμάθηση νέων γλωσσών.
- Η διδασκαλία στη μητρική τους γλώσσα, κατά τη διάρκεια τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, επιτρέπει στα παιδιά να μαθαίνουν την επίσημη γλώσσα του σχολείου πιο γρήγορα και να γίνονται δίγλωσσα ή πολύγλωσσα. Το σημαντικότερο όμως από όλα είναι ότι καλλιεργείται η αυτοπεποίθηση τους, διατηρείται το ενδιαφέρον τους στη μάθηση, μειώνεται η πιθανότητα σχολικής διαρροής ενώ αξιοποιούν στο μέγιστο βαθμό τη δυνατότητα που έχουν να συμμετέχουν ουσιαστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και έτσι να συνεισφέρουν τα μέγιστα στην κοινωνία στην οποία ζουν.
- Υπολογίζεται ότι απαιτούνται έξι με οκτώ χρόνια εκπαίδευσης στη μητρική γλώσσα. Επιπροσθέτως, η υποστήριξη της μητρικής γλώσσας και η χρήση της στην εκπαιδευτική διαδικασία παίζει σημαντικό ρόλο στη συμμετοχή των γονέων γεγονός που ενισχύει τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.
- Ο «διαπολιτισμικός φακός» μας βοηθάει στο να υποστηρίζονται οι μαθητές γλωσσικά με βάση πάντοτε τις αρχές της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (βλ. για την έννοια “intercultural lens” του Cummins στην επιμέλεια ειδικού τεύχους, Schmidt, C. 2015).

Παρόλο όμως που ερευνητικά υποστηρίζεται ότι η χρήση διαφορετικών γλωσσών ενισχύει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και ότι τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα στη μητρική τους γλώσσα, η πρακτική αυτή δεν ακολουθείται στα σχολεία στις διάφορες χώρες της Ευρώπης. Το εκπαιδευτικό σύστημα των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών στηρίζεται στη μία και μόνο γλώσσα, την επικρατούσα της κάθε χώρας. Οι περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης προσπαθούν να ακολουθήσουν την ευρωπαϊκή οδηγία για την ένταξη της διδασκαλίας δύο επιπλέον ευρωπαϊκών γλωσσών στο ωρολόγιο πρόγραμμα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων τους (Agirdag, 2016). Τα παιδιά όμως συνεχίζουν να διδάσκονται τις διάφορες γλώσσες ως ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα, ενώ η διδασκαλία των συνηθισμένων γνωστικών αντικειμένων γίνεται σε μία γλώσσα. Καμία επίσημη πρόβλεψη δεν υπάρχει για τις γλώσσες που δεν συγκαταλέγονται στις ευρωπαϊκές γλώσσες, αλλά μπορεί οι μαθητές να είναι φυσικοί ομιλητές τους.

Η πρακτική αυτή, όμως, δεν αποδίδει σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των μεταναστών και των προσφύγων. Παρόλο που τα αγγλικά αλλά σε μικρότερο βαθμό τα γαλλικά και τα



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

γεωγραφικά αποκτούν όλο και μεγαλύτερη αξία στην εκπαίδευση, οι γλώσσες των μεταναστών θεωρούνται, σε εθνικό επίπεδο, εμπόδιο στην ενσωμάτωση τους. Στην πραγματικότητα, οι πολιτικές αφομοίωσης βασίζονται στην άποψη ότι η διατήρηση της γλώσσας στην οικογένεια και στο σχολείο είναι εμπόδιο στην οικονομική και κοινωνική ενσωμάτωση των μειονοτήτων στην ευρύτερη κοινωνία. Επιπλέον, δεν υπάρχει μόνο έντονη τάση για επιβολή της χρήσης της κυρίαρχης γλώσσας, αλλά και για μείωση της χρήσης των γλωσσών των μειονοτήτων (Agirdag, 2019). Διαφορετικές έρευνες αναφέρουν ότι στα παιδιά των μεταναστών απαγορεύεται να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα και μερικές φορές τιμωρούνται γι' αυτό. Επιπροσθέτως, η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών υποστηρίζει τις μονόγλωσσες πολιτικές και θεωρεί ότι στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα δεν θα πρέπει να επιτρέπεται να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο (Pulinx et al., 2017).

Η διαγλωσσικότητα αντιμετωπίζεται από πολλούς ερευνητές ως μία εκδοχή της πολύγλωσσης τάξης. Στην πράξη στόχος είναι να επιτρέπεται στους μαθητές να χρησιμοποιούν και να ανακαλύπτουν διαφορετικές γλώσσες μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον μάθησης, διαδικασία που τελικά ευνοεί τη μαθησιακή εμπειρία συνολικά (Τσοκαλίδου, 2018. Duarte, 2016. Lewis et al., 2012. Creese & Blackledge, 2010. García, 2009a. García, 2009b). Η προσέγγιση αυτή αναγνωρίστηκε επίσης από το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς (European Framework of Reference) το οποίο το 2018 ανέφερε ότι η πολύγλωσσες και οι πολυπολιτισμικές πρακτικές οφείλουν να περιλαμβάνουν τρόπους εκμάθησης γλωσσών σε υψηλότερο επίπεδο και σε λιγότερο χρόνο (CEFR, 2018). Η χρήση διαφορετικών γλωσσών στη σχολική τάξη μπορεί να πάρει διαφορετικές μορφές. Για παράδειγμα, με την παροχή ευκαιριών στους μαθητές να γράφουν και να διαβάζουν στη μητρική τους γλώσσα ή οργανώνοντας μικρές ομάδες παιδιών που είναι φυσικοί ομιλητές της ίδιας γλώσσας προκειμένου να αλληλοβοηθούνται στην κατανόηση του μαθήματος χρησιμοποιώντας τη γλώσσα τους όταν και όπου χρειάζεται (Celic & Seltzer, 2011).

Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους θεωρείται ότι έχει θετική επίδραση τόσο στη γνωστική τους ανάπτυξη όσο και στις επιδόσεις τους στο σχολείο (Kampell, 2019). Μία πρόσφατη έρευνα σχετική με την ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών στα ευρωπαϊκά σχολεία, έχει αναφέρει ότι σχεδόν όλα τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα αναγνωρίζουν ότι η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς και τις οικογένειες των παιδιών θεωρείται ουσιώδης για την επιτυχή ενσωμάτωση των παιδιών των μεταναστών (Eurydice, 2017). Παρόλα αυτά, σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι διευθυντές των σχολείων στην Ευρώπη αναφέρουν ότι οι γονείς που μιλούν διαφορετική γλώσσα από την επίσημη γλώσσα του σχολείου, εμπλέκονται λιγότερο σε ό,τι αφορά τη φοίτηση και τις σχολικές δραστηριότητες. Μόνο λίγες ευρωπαϊκές χώρες παρέχουν υποστήριξη στη μητρική γλώσσα στα παιδιά των μεταναστών και των προσφύγων, γεγονός που βοηθά και στην εμπλοκή των γονιών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έλλειψη αυτή μπορεί να εξηγηθεί από το υψηλό κόστος που συνεπάγεται η διδασκαλία των γλωσσών αυτών. Ως αποτέλεσμα, παρατηρείται επιτακτική η ανάγκη δημιουργίας σχετικού υλικού για να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στις πολυπολιτισμικές αυτές τάξεις.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Έξι χώρες έλαβαν συνολικά μέρος στο πρόγραμμα AVIOR και πραγματοποίησαν μελέτες περίπτωσης εφαρμόζοντας πιλοτικά πρόγραμμα ένταξης προσφύγων μαθητών μέσω της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς σε μικρό αριθμό σχολείων. Στην Ελλάδα το υλικό του προγράμματος εφαρμόστηκε και στην Τάξη Υποδοχής του 64ου Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης, κατά τη σχολική χρονιά 2018-2019. Η πιλοτική εφαρμογή του υλικού προοριζόταν αποκλειστικά για παιδιά του δημοτικού και μόνο στην Ελλάδα αποφασίστηκε να



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

εφαρμοστεί και στο 95° Νηπιαγωγείο Θεσσαλονίκης (ένα τμήμα) με βάση το μέρος του υλικού που θα μπορούσε να εφαρμοστεί σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Για το λόγο αυτό η συνεργασία με νηπιαγωγεία δεν αναφέρεται στην επίσημη παρουσίαση του προγράμματος.

3. Στόχοι- επιδιώξεις

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα ανέλαβε την ευθύνη να αναπτύξει ένα εκπαιδευτικό υποστηρικτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα και τα μαθηματικά το οποίο να έχει διαπολιτισμικές διαστάσεις και να απευθύνεται σε πολυπολιτισμικές τάξεις, ενώ στόχος ήταν να αφορά όλους τους μαθητές τόσο τους γηγενείς όσο και τους μετανάστες και τους πρόσφυγες. Ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τις δραστηριότητες γλώσσας δημιουργήθηκε μία ποικιλία δραστηριοτήτων που απευθύνθηκε σε μαθητές/τριες τεσσάρων έως δέκα ετών και περιελάμβανε δράσεις για την εξοικείωση των παιδιών με λέξεις, συνοδευόμενες από εικόνες, που χρησιμοποιούν στην καθημερινότητα τους, σχετικές αφίσες και φύλλα εργασίας και μικρές ιστορίες. Σε ό,τι αφορά ιδιαίτερα τις σύντομες ιστορίες έγινε προσπάθεια να επιτευχθούν τρεις κυρίως στόχοι:

- να αναδειχτεί και να ενδυναμωθεί η ευαισθησία των μικρών παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα, σε μία προσπάθεια να ξεπεραστούν στερεοτυπικές ιδέες και προκαταλήψεις
- να βελτιωθούν οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών καθώς καλούνται να γίνουν πολίτες του κόσμου μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων κοινωνικό-πολιτισμικής επίγνωσης.
- ειδικά για τα παιδιά των προσφύγων και μεταναστών, να μάθουν την ελληνική γλώσσα ως ξένη γλώσσα μέσα από παραμύθια και ιστορίες (Palaïologou, 2019).

Βασικός σκοπός του προγράμματος ήταν η εμπλοκή των γονιών στην διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών τους. Συγκεκριμένα στη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, οι δραστηριότητες ξεκινούσαν στο σχολείο και στη συνέχεια πιλοτικά ορισμένοι γονείς υλοποιούσαν τις ίδιες δράσεις στο σπίτι με χρήση της μητρικής γλώσσας των παιδιών. Οι γονείς λάμβαναν υλικό και κατευθύνσεις από τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τον τρόπο που αξιοποιήθηκε το υλικό στην τάξη και εναλλακτικούς τρόπους αξιοποίησης του στο σπίτι με την εμπλοκή ολόκληρης της οικογένειας. Οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούσαν τακτικές συναντήσεις με τους γονείς που υλοποιούσαν το πρόγραμμα στο σπίτι προκειμένου να λαμβάνουν ανατροφοδότηση σχετικά με την πρόοδο των δράσεων στο σπίτι, τα δυνατά και αδύνατα σημεία του υλικού και την πρόοδο της διαδικασίας στο σύνολο της. Στις περιπτώσεις που υπήρχε δυσκολία στην επικοινωνία με τους γονείς αξιοποιούνταν διερμηνείς. Οι γονείς στο σύνολο τους είχαν ενημερωθεί για την υλοποίηση του προγράμματος και είχαν ενθαρρυνθεί να συζητήσουν με τα παιδιά τους στο σπίτι τους διαφορετικούς τρόπους καταγωγής των διαφόρων μελών της οικογένειας, ακόμη και όταν αυτοί ήταν εντός της ελληνικής επικράτειας.

Οι δραστηριότητες μαθηματικών περιλάμβαναν απλές πράξεις και παιχνίδια με αριθμούς, αφίσες και εικόνες που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ακόμη και στις καθημερινές ρουτίνες του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Το σύνολο του υλικού που αφορά τόσο τη γλώσσα όσο και τα μαθηματικά μεταφράστηκε σε μεγάλο αριθμό γλωσσών προκειμένου να καλύψει τις ανάγκες των προσφύγων και μεταναστών που φοιτούν στα σχολεία των χωρών που συνεργάστηκαν στο πρόγραμμα.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Το υλικό δόθηκε στις εκπαιδευτικούς μεταφρασμένο στις μητρικές γλώσσες των μαθητών



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

που φοιτούσαν στο συγκεκριμένο τμήμα. Προτάθηκε η χρήση του υλικού με τον προσφορότερο τρόπο βάσει των αναγκών των μαθητών και των προτεραιοτήτων που έθετε ο εκπαιδευτικός στην εκπαίδευσή τους.

Το τμήμα του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου χαρακτηρίζεται από μεγάλη πολιτισμική ετερογένεια. Δεκατέσσερις από τους είκοσι τέσσερις μαθητές προέρχονταν από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, με μεγάλη διαβάθμιση στη γνώση της ελληνικής γλώσσας, ενώ οι οικογένειες στην πλειονότητά τους ανήκαν σε ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες (πρόσφυγες, μετανάστες τουρκόφωνοι Ρομά). Το υλικό εφαρμόστηκε στο σύνολο των μαθητών της τάξης. Επίσης, επιλέχθηκαν επτά μαθητές στους οποίους το υλικό που επεξεργάζονταν η εκπαιδευτικός με τα παιδιά στην τάξη, δινόταν στο σπίτι για να το εφαρμόσουν οι γονείς στη γλώσσα καταγωγής τους. Εκπρόσωπος του προγράμματος παρακολουθούσε επιλεκτικά κάποιες από τις δράσεις που υλοποιούνταν στην τάξη και τις συναντήσεις με τους γονείς που είχαν επιλεγεί προκειμένου να καταγράψει τη γνώμη τους για το πρόγραμμα, τον τρόπο εφαρμογής του υλικού στο σπίτι και το επίπεδο συνεργασίας τους με το σχολείο με αφορμή ο συγκεκριμένο υλικό.

Στο 64^ο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης το υλικό εφαρμόστηκε στο τμήμα υποδοχής που αποτελούνταν από δώδεκα μαθητές/τριες προσφύγων από τη Συρία και το Ιράκ. Το υλικό εφαρμόστηκε στο σύνολο της τάξης του τμήματος υποδοχής και το υλικό δόθηκε στο σπίτι έξι μαθητών προκειμένου να εφαρμοστεί από τους γονείς στη μητρική γλώσσα των παιδιών.

5.Διδακτικό υλικό

Το πρόγραμμα AVIOR (Tudjman, 2019. Palaiologou, 2019) είναι ένα πρόγραμμα που έλαβε χώρα στο πλαίσιο του Erasmus+ από το Δεκέμβριο του 2016 έως τον Αύγουστο του 2019. Εταίροι του προγράμματος ήταν επτά οργανισμοί από έξι χώρες την Ολλανδία, τη Γερμανία, την Ιταλία, την Εσθονία, την Κροατία και την Ελλάδα. Πρόκειται για ερευνητικά και εκπαιδευτικά κέντρα από τις χώρες αυτές καθώς επίσης και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και οργανώσεις δικτύων. Οι εταίροι συνεργάστηκαν στη δημιουργία δίγλωσσου υλικού γλώσσας και μαθηματικών για μαθητές ηλικίας 4-8 ετών και επίσης συγκέντρωσαν καλές πρακτικές που εφάρμοσαν οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των σχολείων που αφορούσαν τον τρόπο οργάνωσης πολυπολιτισμικών τάξεων. Μέσω της συνεργασίας και της συγκέντρωσης καλών πρακτικών σε ευρωπαϊκό επίπεδο έγινε προσπάθεια να μειωθεί το κόστος της παραγωγής δίγλωσσου υλικού, να βελτιωθεί η επαγγελματική επάρκεια των εκπαιδευτικών και να ενισχυθεί η γονική εμπλοκή των μεταναστών στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. Η προσέγγιση του θέματος έγινε σε τρεις διαστάσεις:

- Δίγλωσσο υλικό: δεν επιλέχθηκε η δημιουργία νέου υλικού αλλά προτιμήθηκε η μετάφραση ήδη υπάρχοντος δίγλωσσου υλικού υψηλής ποιότητας το οποίο προσφέρεται τόσο στη γλώσσα της χώρας υποδοχής όσο και στη μητρική γλώσσα των παιδιών των μεταναστών ή προσφύγων

- Διδακτική επάρκεια: εκπαιδευτικοί, γονείς και καθηγητές πανεπιστημίων παιδαγωγικών τμημάτων μοιράζονται καλές πρακτικές που αφορούν στη διδασκαλία τόσο στη μητρική γλώσσα όσο και στις άλλες γλώσσες μέσω εκπαιδευτικών ταξιδιών στα σχολεία και στα πανεπιστήμια στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες.

- Δημιουργία δικτύων συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων: εκπαιδευτικοί και γονείς συμμετείχαν ενεργά στην αξιοποίηση του μεταφρασμένου υλικού προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι ευκαιρίες αλλά και οι περιορισμοί στην εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των μεταναστών μαθητών. Με τον τρόπο αυτό υπήρξε το επιπλέον όφελος της δημιουργίας δικτύων γονέων, σχολείων και τοπικών κοινοτήτων τα οποία εξασφάλισαν τη συνέχιση του προγράμματος.



6. Παρουσίαση δραστηριοτήτων- Διδακτικά βήματα

Το υλικό εφαρμόστηκε με παρόμοιο τρόπο τόσο στο νηπιαγωγείο όσο και στο τμήμα υποδοχής του δημοτικού σχολείου. Όπου χρειάστηκε το υλικό προσαρμόστηκε ώστε να ανταποκρίνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Αρχικά επιλέχθηκαν δραστηριότητες που αφορούσαν τη γλώσσα. Χρησιμοποιήθηκαν φύλλα εργασίας με αντιστοίχιση εικόνας-λέξης στις γλώσσες που φυσικοί ομιλητές τους παρακολουθούσαν το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Στη συνέχεια αξιοποιήθηκαν οι αφίσες του υλικού όπου εξοικειώναν τα παιδιά με λέξεις της καθημερινότητας εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους σε διάφορες γλώσσες. Επιπλέον, ακολούθησε δημιουργία από τα παιδιά σύντομων ιστοριών βασισμένες στις αφίσες οι οποίες καταγράφηκαν, δραματοποιήθηκαν και εικονογραφήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά. Οι εικόνες των αφισών έγιναν αφορμή για οργάνωση ψυχοκινητικών παιχνιδιών με την επανάληψη των λέξεων σε διαφορετικές γλώσσες. Στο τέλος, αξιοποιήθηκαν οι μικρές ιστορίες που κατασκευάστηκαν ειδικά για το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Πρόκειται για σύντομες ημιτελείς ιστορίες με έντονα διαπολιτισμικό χαρακτήρα που καλούσαν τα παιδιά να λύσουν το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι ήρωες τους. Στην αφήγηση χρησιμοποιήθηκαν κούκλες κουκλοθέατρου που σε πολλές περιπτώσεις κατασκευάστηκαν ειδικά για τις ιστορίες αυτές. Στη συνέχεια συζητούνταν το πρόβλημα που καλούνταν να λύσουν οι ήρωες της ιστορίας και τα παιδιά, σε μικρές ομάδες, δραματοποιούσαν το τέλος της ιστορίας και μετά το ζωγράφιζαν. Όλες οι δραστηριότητες πραγματοποιούνταν αρχικά στην ολομέλεια της τάξης ενώ στη συνέχεια το σχετικό υλικό εμπλούτιζε μία γωνιά της τάξης στην οποία οι μαθητές είχαν ελεύθερη πρόσβαση κατά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού. Επίσης, μετά το τέλος της κάθε δραστηριότητας το ίδιο υλικό δινόταν στη μητρική γλώσσα των τριών παιδιών που είχαν επιλεγεί, προκειμένου να επαναλάβουν τη δραστηριότητα στο σπίτι. Εντός των επόμενων ημερών ακολουθούσε συζήτηση με τους γονείς σχετικά με την εφαρμογή των δραστηριοτήτων στο σπίτι, τι τους άρεσε, αν υπήρχε κάτι που τους δυσκόλεψε, πως συμπεριφέρθηκε το παιδί στην όλη δράση και πώς η υπόλοιπη οικογένεια.

7. Αξιολόγηση

Όλες οι γλώσσες που χρησιμοποιούνται στο σχολείο, είτε επίσημα, ως μέρος του αναλυτικού προγράμματος είτε ανεπίσημα, μεταξύ των μαθητών, συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και συμμετέχουν με ποικίλους τρόπους στη γνωστική, συναισθηματική, και κοινωνική ανάπτυξη τους αλλά και στην οικοδόμηση της ταυτότητά τους (Androulakis, 2019). Στην παρούσα έρευνα, η εφαρμογή γλωσσικού υλικού στην τάξη του νηπιαγωγείου σε γλώσσες διαφορετικές από την κυρίαρχη γλώσσα του σχολείου υπήρξε πολύ βοηθητική σε πολλά επίπεδα. Συγκεκριμένα σε συναισθηματικό επίπεδο ενίσχυσε το κλίμα αποδοχής της διαφορετικότητας που καλλιεργούνταν στην τάξη με ποικίλες ευκαιρίες. Τα παιδιά που προέρχονταν από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα αξιοποίησαν την ευκαιρία να μιλήσουν για την καταγωγή τους, τα ήθη και τα έθιμα αλλά και τις ιδιαίτερες πατρίδες των γονιών τους. Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμη και παιδιά μεταναστών που είχαν πολύ ικανοποιητικό επίπεδο γνώσης της ελληνικής γλώσσας μίλησαν, για πρώτη φορά, για την καταγωγή των γονιών τους δηλώνοντας με περηφάνια ότι κι εκείνα στο σπίτι μιλούσαν και άλλη γλώσσα. Επιπροσθέτως, οι μαθητές χρησιμοποίησαν τη μητρική τους γλώσσα σε όλες τις ευκαιρίες που τους δόθηκαν, αξιοποιώντας στο έπακρο τις συνθήκες διαγλωσσικότητας που δημιουργήθηκαν. Η διαφορετική καταγωγή επομένως απέκτησε θετικό πρόσημο στη συναναστροφή των παιδιών ιδιαίτερα στις οργανωμένες δραστηριότητες όπου με τη χρήση



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

του πολύγλωσσου υλικού οι αλλόγλωσσοι μαθητές συμμετείχαν για πρώτη φορά ισότιμα με τους μονόγλωσσους μαθητές. Η χρήση του υλικού έδωσε την ευκαιρία σε όλα τα παιδιά να μάθουν λέξεις στη γλώσσα των συμμαθητών τους γεγονός που λειτούργησε ενισχυτικά στην οικοδόμηση σχέσεων μεταξύ τους ακόμη και στις ελεύθερες δραστηριότητες. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές ενδυναμώθηκαν σημαντικά νιώθοντας ότι η πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα δεν είναι απλά ανεκτή στο χώρο του νηπιαγωγείου αλλά προβάλλεται και σημαίνεται θετικά στα μάτια όλων. Στο γνωστικό επίπεδο όλοι οι μαθητές αποκόμισαν θετικά στοιχεία ερχόμενοι σε επαφή με διάφορες γλώσσες και ανακαλύπτοντας εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους.

Τα συμπεράσματα αυτά συμφωνούν με ευρήματα σχετικών ερευνών που επισημαίνουν τη θετική επίδραση της χρήσης διαφορετικών γλωσσών στην εκπαίδευση (Edele & Stanat, 2016) και τη θετική επίδραση της εφαρμογής μεθόδων που προωθούν τη διαγλωσσικότητα μέσα στη σχολική τάξη (Duarte, 2016. Lewis et. al., 2012. Creese & Blackledge, 2010. Garsia, 2009a. Garsia, 2009b). Οι θετικές αυτές επιδράσεις αφορούν τους μαθητές όλων των κοινωνικό-οικονομικών στρωμάτων όπως επίσης και τα παιδιά των μεταναστών (Sierens et al., 2019). Μεγάλος αριθμός ερευνών και μελετών ανασκόπησης αυτών των ερευνών αναδεικνύουν αυτές τις θετικές επιδράσεις οι οποίες επηρεάζουν θετικά και τις σχολικές επιδόσεις των αλλόγλωσσων μαθητών (Reljic et al., 2015).

Το σημαντικότερο όμως εύρημα που προέκυψε από την εφαρμογή του υλικού στην τάξη αφορά στη σχέση των γονιών των μεταναστών και προσφύγων μαθητών με το σχολείο. Οι γονείς ενεπλάκησαν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και δήλωσαν ότι η χρήση του υλικού στο σπίτι τους έδωσε την ευκαιρία να γνωρίσουν μέρος των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στο σχολείο. Όλοι δήλωσαν ευχαριστημένοι με την εφαρμογή του υλικού στο σπίτι ενώ σε πολλές περιπτώσεις ανέφεραν ότι όλα τα μέλη της οικογένειας συμμετείχαν στα γλωσσικά παιχνίδια. Η δραστηριότητες αυτές ήταν μια έμπρακτη απόδειξη της αποδοχής της γλωσσικής και πολιτισμικής τους ιδιαιτερότητας από το περιβάλλον του σχολείου. Επίσης, κατανόησαν το ειλικρινές ενδιαφέρον του σχολείου για την πρόοδο και ισότιμη ένταξη του παιδιού τους σε αυτό. Αποτέλεσμα αυτής της συνεργασίας ήταν η οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας γεγονός που υποστηρίζεται από σχετικές έρευνες (Kambell, 2019).

Σημαντικό εύρημα μετά την εφαρμογή του προγράμματος ήταν η σημαντικά συχνότερη επικοινωνία των γονιών με το σχολείο για οποιοδήποτε πρόβλημα δημιουργούνταν. Συγκεκριμένα, τόσο τη σχολική χρονιά εφαρμογής του προγράμματος όσο και τις προηγούμενες στις οποίες φιλοξενούνταν πρόσφυγες μαθητές στα συγκεκριμένα σχολεία, είχε παρατηρηθεί μία δυσκολία στην οικοδόμηση κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ σχολείου-οικογένειας. Οι μαθητές απουσίαζαν συχνά, χωρίς ιδιαίτερο λόγο από το σχολικό πλαίσιο και η επικοινωνία τους με το σχολείο γινόταν συνήθως μέσω των κοινωνικών λειτουργών που υποστήριζαν τις οικογένειες. Μετά την εφαρμογή του προγράμματος, όμως, η επικοινωνία του σχολείου απευθείας με τους γονείς βελτιώθηκε σημαντικά, γεγονός που επισημάνθηκε και από τις κοινωνικές υπηρεσίες που υποστήριζαν τις οικογένειες. Ως αποτέλεσμα, οι μαθητές φοιτούσαν πιο συστηματικά και έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες του σχολείου, βελτιώνοντας σε ικανοποιητικό βαθμό τις επιδόσεις τους. Οι παρεμβάσεις αυτές θα ήταν σκόπιμο να γίνουν πιο εντατικά και να εμπλουτίσουν το σύνολο του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου για να προκύψουν πιο μόνιμα και ουσιαστικά αποτελέσματα.

Επιπλέον, υπήρξε μία συνολική μεταστροφή του κλίματος στα σχολεία, αναφορικά με τις τάξεις που ακολούθησαν το πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, όχι μόνο οι γονείς των προσφυγοπαίδων αλλά και οι γονείς των μονόγλωσσων παιδιών της τάξης έδειξαν ιδιαίτερα



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ευχαριστημένοι από την υλοποίηση του προγράμματος. Η ενημέρωση που είχαν, ότι υλοποιείται το συγκεκριμένο πρόγραμμα στο σχολείο, τους έκανε να εμπιστευτούν περισσότερο το σχολείο και τις δυνατότητες που έχει να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά την ιδιαίτερή συνθήκη της συνεκπαίδευσης αλλόγλωσσων μαθητών. Με τον τρόπο αυτό μειώθηκαν οι όποιες ενστάσεις είχαν σχετικά με την συνύπαρξη των αλλόγλωσσων παιδιών στην ίδια τάξη με τα δικά τους, ιδιαίτερα σε σχέση με την ποιότητα του παρεχόμενου προγράμματος στο σχολείο. Επιπροσθέτως, οι δράσεις με τις οποίες και οι ίδιοι ενεπλάκησαν στο σπίτι, όπως για παράδειγμα η δημιουργία του γενεαλογικού τους δέντρου και η επισήμανση των μετακινήσεων που είχαν αναγκαστεί ή επιλέξει να κάνουν τα διάφορα μέλη της οικογένειας τους, κατέδειξε με σαφήνεια την ανάγκη μετακινήσεων όλων των ανθρώπων στο πέρασμα των χρόνων και των δυσκολιών που ενέχουν οι μετακινήσεις αυτές οδηγώντας τους στο να δείξουν μεγαλύτερη ανοχή στις όποιες δυσκολίες προκύπτουν από τις μετακινήσεις αυτές. Τέλος, η χρήση διαφορετικών γλωσσών μέσα στην τάξη και το γεγονός ότι και τα δικά τους παιδιά είχαν την ευκαιρία να μάθουν να επικοινωνούν με αλλόγλωσσους μαθητές χρησιμοποιώντας εναλλακτικούς τρόπους κατέστησε σαφές και στους ίδιους το όφελος που έχει η συνεκπαίδευση και για τα δικά τους παιδιά.

Αναμφίβολα, η σύντομη αυτή ερευνητική προσπάθεια υπόκειται σε σημαντικούς περιορισμούς. Οι μαθητές που συμμετείχαν προέρχονταν από πολλές διαφορετικές χώρες και οι οικογένειες τους χαρακτηρίζονταν από σημαντικές διαφορές σε ό,τι αφορά το κοινωνικό – οικονομικό αλλά και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών. Επιπροσθέτως, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι και τα ίδια τα παιδιά διαφέρουν σε πολλά διαφορετικά επίπεδα (γνωστικά, συναισθηματικά, ψυχολογικά), όπως και οι γηγενείς συμμαθητές τους, οπότε, σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μία ομοιογενής ομάδα. Σε μία μελλοντική ερευνητική προσπάθεια θα ήταν σημαντικό να ερευνηθεί ο τρόπος που η ιδιαίτερη κουλτούρα της χώρας καταγωγής και της οικογένειας στο σύνολο της, αλλά και το μαθησιακό προφίλ του κάθε παιδιού ξεχωριστά, επηρεάζει τη φοίτηση των παιδιών και τη συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Agirdag, O. (2016). Schools in the multilingual city. Not every language is equal in Mamadouh, V. & van Wageningen, A. 2016. *Urban Europe Fifty Tales of the City* (pp.67-74) Amsterdam University Press: Amsterdam.
- Agirdag, O., & Vanlaar, G. (2018). Does more exposure to the language of instruction lead to higher academic achievement? A cross-national examination. *International Journal of Bilingualism*, 22(1), 123-137.
- Agidag, O. (2019). Translanguaging as an opportunity for education in supper-diverse Europe in Palaiologou, N. & Koster L. (Eds.) *AVIOR Handbook Bilingual Supportive Material for Migrant Children in Europe*, (pp.8-10), (ανάκτηση 30/3/2023 από <https://avior.risbo.org/>)
- Androulakis, G. (2019). Language Policies and migrant children in Palaiologou, N. & Koster L. (Eds.) *AVIOR Handbook Bilingual Supportive Material for Migrant Children in Europe*, (pp.13-23)., (ανάκτηση 30/3/2023 από <https://avior.risbo.org/>)
- L. (Eds.) *AVIOR Handbook Bilingual Supportive Material for Migrant Children in Europe*, (pp.13-23)., ανάκτηση 30/3/2023 από <https://avior.risbo.org/>).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Auger, N. (2014). Exploring the Use of Migrant Languages to Support Learning in Mainstream Classrooms in France. In D. Little, C. Leung & P. Van Avermaet (Eds.) *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies* (pp.223- 242). BristolBuffalo-Toronto: Multilingual Matters.
- CEFR, (2018). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Companion Volume 2018. (ανάκτηση 30/3/2023 από <https://rm.coe.int/cefr-companionvolume-with-new-descriptors-2018/1680787989>).
- Celic, C. & Seltzer, K. (2011). *Translanguaging: A CUNYNYISIEB Guide for Educators*. The City University of New York, NY: CUNY-NYSIEB. (ανάκτηση 30/3/2023 από <http://www.nysieb.ws.gc.cuny.edu/files/2012/06/FINAL-Translanguaging-Guide-With-Cover1.pdf>
- Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The modern language journal*, 94(1), 103-115.
- Cummins, J. (2014). Language and identity in Multilingual Schools: Constructing EvidenceBased Instructional Policies. In: D. Little, C. Leung & P. Van Avermaet (Eds.), *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies* (pp.3- 26). BristolBuffalo- Toronto: Multilingual Matters.
- Duarte, J. (2016). Translanguaging in mainstream education: a sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-1.
- Edele, A., & Stanat, P. (2016). The role of first-language listening comprehension in second-language reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 108(2), 163-165.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- García, O. (2009a). *Bilingual Education in the 21st Century: A global perspective*. Oxford, UK: WileyBlackwell.
- García, O. (2009b). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. In A.K. Montay, M. Panda, R. Philipson, and T. Skutnabb-Kangas (Eds.), *Multilingual education for social justice, globalizing the local* (pp. 128-145). New Dheli, India: Orient Black Swan.
- Kampell, E.R. (2019). AVIOR Case studies on Parental Involment in Palaiologou, N. & KosterL. (Eds.) *AVIOR Handbook Bilingual Supportive Material for Migrant Children in Europe*, 10-12. (ανάκτηση 30/3/2023 από <https://avior.risbo.org/>)
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualization and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655-670.
- Palaiologou, N. (2019) AVIOR stories: teaching migrant children fairy tales and stories in: Palaiologou, N. & Koster L. (Eds.) *AVIOR Handbook Bilingual Supportive Material for Migrant Children in Europe*, 10-12 (ανάκτηση 30/3/2023 από <https://avior.risbo.org/wp-content/uploads/2019/11/FINAL-AVIOR-Handbook-Avior.pdf>)



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Pulinx, R., Van Avermaet, P., & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542-556.
- Reljić, G., Ferring, D., & Martin, R. (2015). A meta-analysis on the effectiveness of bilingual programs in Europe. *Review of Educational Research*, 85(1), 92-128.
- Schmidt, C. (2015). Honouring the contributions of Jim Cummins to language and intercultural education internationally, *Intercultural Education Journal*, volume 26, issue 6, pages 87. (ανάκτηση 30/3/2023 από <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14675986.2015.1123552>)
- Sierens, S., Slembrouck, S., Van Gorp, K., Agirdag, O., & Van Avermaet, P. (2019). Linguistic interdependence of receptive vocabulary skills in emergent bilingual preschool children: Exploring a factor-dependent approach. *Applied Psycholinguistics*, 40(5), 1269-1297.

Ελληνόγλωσση

- Τσοκαλίδου, Π. (2018) *Πέρα από τη διγλωσσία προς τη διαγλωσσικότητα/Beyond bilingualism to translanguaging*. Αθήνα: Gutenberg.
- Tudjman, T. (2019). Introduction of the AVIOR Project, in: Palaiologou, N. & Koster L. (Eds.) *AVIOR Handbook Bilingual Supportive Material for Migrant Children in Europe*, 10-12. (ανάκτηση 30/3/2023 από <https://avior.risbo.org/>)



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για την επικοινωνία και τη συνεργασία τους στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Αν. Θεσσαλονίκης

Πολυχρόνιος Ευκαρπίδης
Σύμβουλος Εκπαίδευσης, ΥΠΑΙΘ
efkarpidis@sch.gr

Ειρήνη Κελεσίδου
Εκπαιδευτικός Π.Ε. , ΥΠΑΙΘ
eirini_kele@hotmail.com

Ευάγγελος Κελεσίδης
Διευθυντής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ΥΠΑΙΘ
ekelesidis@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει τις σχέσεις της οικογένειας με το σχολείο που φοιτά το παιδί της. Μια σχέση που αναπτύσσεται κατά την επικοινωνία και την συνεργασία ανάμεσά τους, καθώς η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τους βασικούς πυλώνες στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Συγκεκριμένα απαντήθηκε ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο το οποίο περιλάμβανε 5 άξονες: I. Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, II. Σχολικό κλίμα, III. Σχολική κοινότητα, IV. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας, και V. Αυτοπεποίθηση/αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε συνολικά από 3049 ερωτώμενους (432 εκπαιδευτικούς και 2617 γονείς/κηδεμόνες).

Από την επεξεργασία των απαντήσεων, σχετικά με την επικοινωνία, προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι επικοινωνούν συχνότερα από ότι εκτιμούν οι γονείς με τους περισσότερους τρόπους ($M.O_{εκπ} > M.O_{γον}$, $p > 0,001$). Οι γονείς δηλαδή διατυπώνουν την ανάγκη για περισσότερη επικοινωνία. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η επικοινωνία γίνεται τόσο για την πρόοδο όσο και για τις συμπεριφορές των παιδιών, ενώ οι γονείς θεωρούν ότι η επικοινωνία γίνεται περισσότερο για την πρόοδο. Εκπαιδευτικοί και γονείς εκτιμούν θετικά το κλίμα στο σχολείο τους, δηλώνουν ότι τα παιδιά πηγαίνουν με χαρά σ' αυτό και η συνεργασία τους είναι γενικά καλή. Τέλος, οι γονείς δηλώνουν ότι θα ήθελαν οι εκπαιδευτικοί να έχουν περισσότερες επιμορφώσεις και επιμέρους γνώσεις για την επιτέλεση του έργου τους στο σχολείο, απ' ότι δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ($M.O_{γον} > M.O_{εκπ}$, $p > 0,001$).

Λέξεις κλειδιά: συνεργασία σχολείου οικογένειας, επικοινωνία σχολείου οικογένειας, αντιλήψεις εκπαιδευτικών

«Ο τρόπος που νοιάζονται τα σχολεία για τα παιδιά αντικατοπτρίζεται στον τρόπο που νοιάζονται τα σχολεία για τις οικογένειες των παιδιών» (Epstein, 1995)

Εισαγωγή

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει τις σχέσεις της οικογένειας με το δημοτικό σχολείο, όπου φοιτά το παιδί της. Η σχέση αυτή καλλιεργείται και αναπτύσσεται κυρίως κατά



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

την μεταξύ τους επικοινωνία και την συνεργασία, καθώς η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τους βασικούς πυλώνες στη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Οι καλές σχέσεις των δύο αναμφισβήτητα έχουν θετικές επιδράσεις στους μαθητές, στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς. Παρά την παραδοχή αυτή, την οποία επιβεβαιώνει η καθημερινή πράξη στο σχολείο, η επίτευξη της συνεργασίας δεν είναι πάντα εύκολη και επιτυχής. Οι αντιπαραθέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι συχνές, γεγονός που πιθανόν να οφείλεται στον τρόπο κατανόησης του ρόλου τους αλλά και του περιεχομένου του πλαισίου συνεργασίας τους (Attanucci, 2004). Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται οι αξίες τους, η κουλτούρα, το περιβάλλον προέλευσής τους, οι κοινωνικές δομές της οικογένειας, ο τρόπος που ο καθένας αντιλαμβάνεται το ρόλο του κα., πρόκειται δηλαδή για μια δυναμική και πολυπαραγοντική σχέση που μπορεί να αλλάξει προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση με την μεταβολή της κάθε παραμέτρου (Keyes, 2002; βλ. και Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009; βλ. και Χατζηκοτιανούδη, 2018).

Θεωρητικό πλαίσιο – βιβλιογραφική επισκόπηση

Αν και ο τρόπος «συνεργασίας» μεταξύ σχολείου και γονέων ρυθμίζεται από τη σχολική νομοθεσία και επιβάλλεται από την σχολική πραγματικότητα, υπάρχουν επιπλέον ερωτήματα τα οποία παραμένουν αναπάντητα, όπως για παράδειγμα ο ρόλος και ο τρόπος εμπλοκής των γονέων στη λειτουργία του σχολείου, οι προσδοκίες του σχολείου και των γονέων από την εμπλοκή αυτή, τα επίπεδα συνεργασίας των δύο κ.α. Η μελέτη του τρόπου επικοινωνίας σχολείου και γονέων, θα μπορούσε να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά (Killus & Paseka, 2016, 2021). Όταν οι γονείς εκλαμβάνονται από τους εκπαιδευτικούς ως «αντίπαλοι», τότε μεταξύ σχολείου και γονέων υπάρχει απόσταση και άγνοια, και η είσοδος των γονέων στο σχολικό χώρο γίνεται μόνο για συγκεκριμένους λόγους, όπως είναι για παράδειγμα οι προγραμματισμένες συναντήσεις ή οι ενημερώσεις γονέων. Αν πάλι οι γονείς εκλαμβάνονται από τους εκπαιδευτικούς ως «πελάτες», τότε το σχολείο τους «βλέπει» ως κουρασμένους/απεγνωσμένους γονείς που έχουν ανάγκη υποστήριξης μέσα από ενημερωτικές συναντήσεις ή συγκεκριμένα προγράμματα ενδυνάμωσής τους. Η προσέγγιση των γονέων ως «προμηθευτών» περιλαμβάνει από πλευράς σχολείου προσδοκίες για υποστήριξη των παιδιών στο σπίτι και οι γονείς εκλαμβάνονται ως σύστημα στήριξης για το σχολείο. Αν, τέλος, οι γονείς εκλαμβάνονται από τους εκπαιδευτικούς ως «συνεργάτες», τότε η σχέση τους μπορεί να θεωρηθεί ως ισοβαρής και ισότιμη, αναλαμβάνοντας ο καθένας την ευθύνη και το μερίδιο που του αναλογεί κατά την εκπαίδευση των παιδιών (Kaindl, 2022).

Η επικοινωνία αποτελεί σημαντικό πυλώνα στη διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ γονέων και σχολείου. Κατά τους Patrikakou et al. (2003) και Keyes (2002) η επικοινωνία πρέπει να είναι τακτική, διμερής και με νόημα, τόσο για τους γονείς όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Το νόημα της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων αποτυπώνεται με διαφορετικό περιεχόμενο και σε διαφορετικούς ορισμούς, επειδή η συνεργασία με τους γονείς είναι πολύπλευρη και ερευνάται από πολλές και διαφορετικές οπτικές (Kaindl, 2022; Patrikakou κ.ά., 2003).

Η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς αποσκοπεί στη διασφάλιση της ενιαίας και ολόπλευρης ανάπτυξης του παιδιού με την ταυτόχρονη υποστήριξή του, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο (Forum Verlag, 2020). Η σχέση αυτή οφείλει να συνδέεται με αμοιβαιότητα, κοινή ευθύνη, κοινή δράση, προθυμία για διάλογο, εντατική επικοινωνία και συνεργασία, ισότητα, διαφάνεια, εμπιστοσύνη, σεβασμό, συμμετοχή, κατανομή εξουσίας κα. (Betz, 2020).

Το όφελος της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων «αποτυπώνεται» στις επιδόσεις των παιδιών, στα ποσοστά αποφοίτησης αυτών, στον περιορισμό της σχολικής διαρροής, στην ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητριών και των μαθητών στην



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

κοινωνία και γενικότερα στις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές που εμφανίζουν κα. (Eckert κ.ά., 2012).

Τα αποτελέσματα της γονεϊκής εμπλοκής είναι μακροπρόθεσμα και σχετίζονται θετικά με τους δείκτες καλής προσαρμογής των παιδιών, ενώ η συμμετοχή των γονέων κρίνεται σημαντική για την ακαδημαϊκή επίδοση σε όλες τις σχολικές βαθμίδες (Ateş, 2021; Fan, 2001; Xanthacou κ.ά., 2013). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα του Kim (2020), τα ευρήματα της οποίας, αν και συμφωνούν με τα ευρήματα προηγούμενων μελετών ως προς την σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, τονίζουν ότι υπάρχει διαφορά για τους μαθητές του δημοτικού σχολείου σε σχέση με τις υψηλότερες βαθμίδες εκπαίδευσης. Έτσι λοιπόν, κατά τον Kim, οι γονείς των παιδιών του δημοτικού σχολείου, σε σύγκριση με τους γονείς μαθητών υψηλότερων βαθμίδων, εμπλέκονται περισσότερο στο σχολείο, έχοντας ως βασικό στόχο την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους. Μια πιθανή ερμηνεία του ευρήματος αυτού είναι, ότι στα παιδιά της μεγαλύτερης ηλικίας, στους εφήβους δηλαδή, τα θέματα κοινωνικής προσαρμογής τους καταλαμβάνουν περισσότερο χώρο στους προβληματισμούς των γονέων τους.

Τα κριτήρια για μια εποικοδομητική συνεργασία αφορούν, μεταξύ άλλων, τις γενικές αρχές της συνεργασίας (χρονικό και τοπικό πλαίσιο), τα χαρακτηριστικά της διαμόρφωσης της συνεργασίας (ευελιξία, συχνότητα, δικτύωση), το περιεχόμενο της συνεργασίας (ενημέρωση μελών, συμβουλευτική, οικογενειακή στήριξη, λήψη αποφάσεων) και τις στάσεις κατά τη συνεργασία (θετική ατμόσφαιρα, ισότητα, αμοιβαία κατανόηση) (Eckert κ.ά., 2012; βλ. και Kastner, 2019).

Η Epstein (1995) προτείνει ένα βασικό πλαίσιο συνεργασίας μεταξύ σχολείου και γονέων, το οποίο περιλαμβάνει έξι τύπους συνεργασίας: α) την βοήθεια προς τους γονείς για την υποστήριξη των παιδιών τους, β) την αμφίδρομη επικοινωνία, γ) τον εθελοντισμό, δ) τη μάθηση στο σπίτι, ε) τη λήψη αποφάσεων μέσα από τα συλλογικά όργανα και στ) τη συνεργασία στην κοινότητα. Η ίδια ερευνήτρια διακρίνει τη συνεργασία σχολείου - οικογένειας από την γονεϊκή εμπλοκή, θεωρώντας τη δεύτερη ως όρο ομπρέλα (Epstein, 1992; βλ. και Lawson, 2003).

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο και τις αρμοδιότητές τους απέναντι στους γονείς, τους κατατάσσει σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: α) σε αυτούς που υποστηρίζουν το διαχωρισμό των ρόλων και των λειτουργιών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, β) σε αυτούς που επικεντρώνονται στο ρόλο των γονέων και αναζητούν τρόπους ώστε γονείς και εκπαιδευτικοί να εργάζονται ο ένας στο πλευρό του άλλου, σε μια προσπάθεια ισχυροποίησης των γονέων και ανάθεσης σε αυτούς διδακτικών ρόλων και γ) σε εκείνους που πιστεύουν ότι οι γονείς πρέπει να έχουν περισσότερο ενεργό ρόλο στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Katz, 1984). Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την γονεϊκή εμπλοκή ως τη φυσική παρουσία των γονέων στο σχολείο και την επικοινωνία μαζί τους (Baker, 2001; Minke & Anderson, 2005). Άλλοι πάλι ερευνητές διακρίνουν την γονεϊκή εμπλοκή από την γονεϊκή συμμετοχή. Η γονεϊκή εμπλοκή είναι η συμμετοχή των γονέων στην ανατροφή και εκπαίδευση του παιδιού τους, στο σπίτι και στο σχολείο. Η γονεϊκή συμμετοχή όμως είναι η ενεργός συμβολή τους στις σχολικές δραστηριότητες (βλ. και Menheere & Hooge, 2010; Smit κ.ά., 2007).

Από την πλευρά των γονέων τώρα, η εμπλοκή τους φαίνεται να έχει περισσότερο σχέση με τον τρόπο που αλληλεπιδρούν μαζί τους οι εκπαιδευτικοί (Diamond & Gomez, 2004), αλλά και με τις στάσεις και τις αντιλήψεις των διευθυντών απέναντι στην εμπλοκή τους (Henderson & Mapp, 2002). Κατά τους Minke και Anderson (2005) η εμπλοκή των γονέων, μεταξύ άλλων, περιλαμβάνει ό,τι έχει σχέση: α) με την ασφάλεια των παιδιών κατά την μετακίνησή τους στο σχολείο, β) με τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών, γ) με την αξιολόγηση και δ) γενικότερα με την υπεράσπιση του παιδιού τους (Baker, 2001).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Οι γονείς των μαθητών μέσης εκπαίδευσης τείνουν να θεωρούν θετικό το ρόλο της συνεργασίας μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου για τα παιδιά τους στην ακαδημαϊκή, κοινωνική και ψυχολογική ανάπτυξή τους (Αντοπουρούλου κ.ά., 2011). Από την ίδια έρευνα φάνηκε ότι οι γονείς των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, στο σύνολό τους, αναφέρουν ότι η επαφή μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι περιστασιακή ή σπάνια, χωρίς συνέπεια και σαφή δόμηση, ενώ η συμμετοχή των γονέων περιορίζεται στο ελάχιστο. Επιπλέον, όταν οι γονείς καλούνται στο σχολείο για να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους, το επίκεντρο της ενημέρωσης εστιάζεται κυρίως στην επίδοση των μαθητών στα σχολικά μαθήματα και δευτερευόντως σε θέματα όπως οι μαθησιακές δυσκολίες, οι κοινωνικές δεξιότητες και η αυτοπεποίθηση. Από τις περιγραφές των γονέων για το κλίμα που επικρατεί κατά την αλληλεπίδραση των γονέων με τους εκπαιδευτικούς κατά τις επισκέψεις στο σχολείο, αν και οι εκπαιδευτικοί περιγράφονται ως φιλικοί και στοργικοί, οι γονείς τείνουν να αισθάνονται ότι η γνώμη τους δεν εκτιμάται όσο θα έπρεπε από εκείνους. Οι γονείς, αν και ικανοποιούνται να μιλούν για τις ανάγκες των παιδιών τους στο σχολείο, πολύ σπάνια δείχνουν προθυμία να προσφέρουν εθελοντικά υποστήριξη στο σχολείο. Επιπλέον, αν και οι γονείς θεωρούν τη συνεργασία οικογένειας – σχολείου ως εξαιρετικά καθοριστική για την καλύτερη κατανόηση των ψυχοκοινωνικών αναγκών και της ανάπτυξης των εφήβων, ρωτούν και συζητούν σπάνια, έως ποτέ, για τα θέματα αυτά με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους.

Οι γονείς, ανεξάρτητα από την εθνικότητα, τη φυλή και τα ενδιαφέροντά τους, μεριμνούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς επίσης και για την ενεργό συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Ένα όμως από τα μεγαλύτερα εμπόδια κατά την εμπλοκή τους αυτή, είναι η έλλειψη γνώσης για τους αποτελεσματικούς τρόπους συνεργασίας με το προσωπικό του σχολείου. Για το λόγο αυτό οι γονείς χρειάζονται ενημέρωση και καθοδήγηση, κάτι βέβαια που ανάλογα θα πρέπει να γίνει και με τους εκπαιδευτικούς, εφόσον τις δεξιότητες της αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας δεν τις διδάχθηκαν κατά την φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο. Κατά την Xanthacou et al (2013), οι γονείς που εμπλέκονται σε σημαντικό βαθμό στις εργασίες των παιδιών τους, παρεμβαίνουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ελεγκτικά, σε τέτοιο βαθμό, που ο έλεγχος αυτός μπορεί να πάρει τη μορφή πίεσης από αυτούς προς το παιδί τους.

Οι γονείς των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αναμένουν από τη συνεργασία τους με τους εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς του σχολείου λύσεις στις εκπαιδευτικές ανάγκες/δυσκολίες των παιδιών τους. Οι συζητήσεις μεταξύ γονέων και ειδικών περιστρέφονται κυρίως γύρω από την πληροφόρησή τους, την παροχή ευκαιριών για την εκπαίδευση και για την υποστήριξη των παιδιών, την ανεύρεση των καλύτερων λύσεων, τη λήψη των σωστών, αντικειμενικών και ρεαλιστικών αποφάσεων προς όφελος των παιδιών, το συντονισμό και τη σωστή ακολουθία των θεραπειών από τους ειδικούς και τα παρόμοια. Πέραν τούτων, οι γονείς εκφράζουν την επιθυμία να μη φέρουν αποκλειστικά αυτοί την ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά να αναλαμβάνει και το σχολείο το μέρος που του αναλογεί, τονίζοντας ότι τους ενδιαφέρει η γρήγορη αξιολόγηση των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών τους, η ποιότητα ζωής τους, η δημιουργία κινήτρων, η πρόοδος, η καλύτερη δυνατή εκπαίδευσή τους, καθώς και η ένταξή τους στην κοινωνία (Kern, 2017).

Μεθοδολογία

Η διεξαγωγή της έρευνας κρίθηκε αναγκαία και απαραίτητη, επειδή δεν υπάρχει ανάλογη μελέτη για την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών της περιοχής ευθύνης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης και μάλιστα, μετά την περίοδο της Πανδημίας από τον Covid – 19. Η συλλογή των δεδομένων έγινε από τον Δεκέμβριο του 2022 έως και τον Ιανουάριο του 2023 με τη



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

χρήση ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων, με τα οποία μπορεί ο ερευνητής να συλλέξει απαντήσεις γρήγορα και από μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων.

Συμμετέχοντες

Για τους σκοπούς της έρευνας δημιουργήθηκαν εξ' αρχής δύο ερωτηματολόγια, τα οποία απάντησαν μέσω Google form 3049 συμμετέχοντες. Εξ' αυτών οι 432 ήταν εκπαιδευτικοί (77 άνδρες και 355 γυναίκες) και 2617 γονείς (413 άνδρες και 2204 γυναίκες).

Το 9,7% των ερωτώμενων εκπαιδευτικών είχε προϋπηρεσία από 0-10 έτη, το 53,5% είχε προϋπηρεσία από 11-25 έτη, ενώ το 36,8% είχε προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 25 έτη. Εξ' αυτών, το 91,7% ήταν μόνιμοι και το 8,3 αναπληρωτές. Το 14,2% ήταν από 22- 40 ετών, το 82,5% ήταν από 41-60 ετών και ένα μικρό 3,3% ήταν πάνω από 60 ετών. Το 78,5% των εκπαιδευτικών εργαζόταν σε δομή γενικής αγωγής, το 3,5 % σε δομή ειδικής αγωγής, το 8,1% σε τμήματα ένταξης και το 10%, τέλος, εργαζόταν ως παράλληλη στήριξη.

Το 40% των γονέων ήταν από 22-40 ετών. Το 59,7% ήταν από 41-60 ετών και το 0,2% ήταν πάνω από 60 ετών.

Το 88,1 % των παιδιών φοιτούσε σε δομή γενικής αγωγής, το 0,3% σε δομή ειδικής αγωγής, το 4,1% σε τμήματα ένταξης και το 7,5 είχε παράλληλη στήριξη.

Εργαλείο της έρευνας

Οι ερωτήσεις στα δύο ερωτηματολόγια ήταν ίδιες και απευθύνονταν ταυτόχρονα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς, ενώ οι απαντήσεις ήταν σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert (Boone & Boone, 2012; Jamieson, 2004; Joshi κ.ά., 2015)

Το ερωτηματολόγιο περιλάμβανε 5 άξονες:

1ο άξονας: **συχνότητα και λόγοι επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας**, με 14 και 10 ερωτήσεις αντίστοιχα

2ος άξονας: **σχολικό κλίμα**, με 4 ερωτήσεις

3ος άξονας: **σχολική κοινότητα**, με 4 ερωτήσεις

4ος άξονας: **συνεργασία σχολείου-οικογένειας**, με 6 ερωτήσεις

5ος άξονας: **αυτοπεποίθηση/αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών**, με 9 ερωτήσεις

Οι απαντήσεις από το συνολικό ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς είχε δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's $\alpha = 0,896$ και για τους γονείς 0,911. Σε όλους τους άξονες των δύο ερωτηματολογίων ο δείκτης Cronbach's α κυμάνθηκε μεταξύ 0,744 και 0,958, με εξαίρεση τον άξονα της σχολικής κοινότητας, κατά τον οποίο η εσωτερική συνέπεια των εκπαιδευτικών είχε Cronbach's $\alpha = 0,592$. (Blerkom, 2009; Leech κ.ά., 2005).

Έγινε περιγραφική στατιστική επεξεργασία των δύο εργαλείων. Στις μεταβλητές που πληρούσαν τις προϋποθέσεις των κανονικών κατανομών, οι συγκρίσεις μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των γονέων έγιναν με Μέσους όρους και Independent T-test, ενώ για τις μεταβλητές που δεν πληρούσαν τις προϋποθέσεις των κανονικών κατανομών, οι αναλύσεις έγιναν με το μη παραμετρικό Mann-Whitney U test.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

1. Πόσο συχνά και με ποιους τρόπους επικοινωνούν οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς και αντίστροφα οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς
2. Ποιοι είναι οι λόγοι επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς και αντίστροφα των γονέων με τους εκπαιδευτικούς
3. Πώς αντιλαμβάνονται το σχολικό κλίμα για τα παιδιά οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς
4. Πώς αντιλαμβάνονται τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς
5. Ποιο είναι το κλίμα και πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς τη συνεργασία



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

6. Σε ποιες δεξιότητες αισθάνονται ότι είναι επαρκώς προετοιμασμένοι οι εκπαιδευτικοί και αντίστοιχα σε ποιες δεξιότητες αισθάνονται οι γονείς ότι είναι επαρκώς προετοιμασμένοι οι εκπαιδευτικοί
7. Υπάρχει συμφωνία μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των γονέων;

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

1ο άξονας: συχνότητα επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας

Οι ερωτήσεις του 1^{ου} άξονα του ερωτηματολογίου που αφορούν στην συχνότητα επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια είναι σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert και μάλιστα από το 1= ποτέ, έως το 5=1-2 φορές την εβδομάδα. Η συχνότητα δηλαδή της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων είναι πιο συχνή όσο πιο κοντά είναι ο Μ.Ο. της απάντησης προς το 5.

1α. Πόσο συχνά επικοινωνείτε με τους γονείς/ κηδεμόνες των μαθητών με τους παρακάτω τρόπους στο σχολείο; (στο ερωτηματολόγιο των γονέων αναφέρεται ... με τους εκπαιδευτικούς)			
	Ερώτηση	Εκπ/κοί	γονείς
1	Γνωστοποιημένη/ δηλωμένη ημέρα συνάντησης με τους γονείς	3,65	3,06
2	Απογευματινές συναντήσεις με γονείς	2,38	2,18
3	Συζητήσεις με γονείς εκτός της γνωστοποιημένης/δηλωμένης ημέρας	3,84	2,71
4	Τηλεφωνική επικοινωνία	3,65	2,53
5	Επικοινωνίας μέσω e-mail	3,40	2,62
6	Επικοινωνία μέσω Viber/ messenger	2,04	2,12
7	Επικοινωνία περιστασιακή (π.χ. κατά την παράδοση ή παραλαβή του παιδιού από το σχολείο)	4,21	3,18
8	Σταθερές συναντήσεις με τους γονείς	3,21	2,47
9	Σχολικές γιορτές	2,84	2,59
10	Συμμετοχή σε ιδιαίτερες δράσεις της τάξης (π.χ. συνοδεία κατά τις εκδρομές)	2,51	2,00
11	Τετράδιο επικοινωνίας	1,00	1,00
12	Επίσκεψη στο σπίτι	1,11	1,21
13	Ομάδες εργασίας	1,00	1,00
14	Άλλοι τρόποι	1,67	2,21

Στις ερωτήσεις 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11 και 13, υπάρχει κανονική κατανομή και οι Μ.Ο. των εκπαιδευτικών είναι υψηλότεροι από αυτούς των γονέων. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν συχνότερα από τους γονείς με τους τρόπους αυτούς.

Στις ερ. 6, 12 και 14 ο Μ.Ο. των γονέων είναι μεγαλύτερος από τον Μ.Ο. των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς επικοινωνούν συχνότερα με τον τρόπο αυτό από ό,τι οι εκπαιδευτικοί. Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά των Μ.Ο. σε επίπεδο $p < 0,001$, εκτός από την ερ. 6, στην οποία έχουμε $p > 0,05$.

1ο άξονας: λόγοι επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας

Οι ερωτήσεις του 1^{ου} άξονα του ερωτηματολογίου που αφορούν τους λόγους επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια είναι σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert και μάλιστα από το 1= ποτέ, έως το 5=1-2 φορές την εβδομάδα. Η συχνότητα δηλαδή της επικοινωνίας μεταξύ



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

εκπαιδευτικών και γονέων είναι πιο συχνή όσο πιο κοντά είναι ο Μ.Ο. της απάντησης προς το 5.

1β. Για ποιους από τους παρακάτω λόγους επιδιώκετε επικοινωνία με τους γονείς/κηδεμόνες; (στο ερωτηματολόγιο των γονέων αναφέρεται... με τους εκπαιδευτικούς)			
	Ερώτηση	Εκπ/κοί	γονείς
1	Ενημέρωση και γενικές πληροφορίες για την οικογενειακή κατάσταση που βιώνει το παιδί στο σπίτι	3,37	2,60
2	Διευκρινίσεις σε οργανωτικά θέματα	3,49	4,01
3	Συζήτηση για την πρόοδο και την μάθηση των παιδιών	4,24	2,14
4	Συμβουλευτική για εξωσχολική υποστήριξη του μαθητή	3,35	2,79
5	Πληροφόρηση για το περιεχόμενο των μαθημάτων και τις εκπαιδευτικές μεθόδους που εφαρμόζετε	3,72	2,56
6	Πληροφορίες για τις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών τους	3,19	3,02
7	Πληροφορίες για τις αρνητικές συμπεριφορές του παιδιού στην τάξη σας	3,81	3,23
8	Πληροφορίες για τις θετικές συμπεριφορές του παιδιού στην τάξη σας	4,03	1,53
9	Πληροφορίες για τη μεταφορά του παιδιού στο σχολείο (λεωφορείο/ ταξί κλπ)	2,22	2,47
10	Ιδιαίτερες δραστηριότητες της τάξης/ τμήματος	3,48	4,26

Στις ερ. 1,3,4,5,6,7, υπάρχει κανονική κατανομή και οι Μ.Ο. των εκπαιδευτικών είναι υψηλότεροι από αυτούς των γονέων.

Στις ερ. 2, 9 και 10 συμβαίνει το αντίθετο, οι Μ.Ο. των γονέων είναι υψηλότεροι από αυτούς των εκπαιδευτικών, που σημαίνει ότι χρησιμοποιούν τους λόγους αυτούς περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς.

Στην ερ. 8 η κατανομή των γονέων είναι μη κανονική. Ο έλεγχος U των Mann-Whitney διαπίστωσε πως οι απαντήσεις των γονέων είναι σημαντικά υψηλότερες από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ($U=74339,500$, $N_1=432$, $N_2=2617$, $p<0,001$).

Για όλες τις παραπάνω ερωτήσεις οι διαφορές των Μ.Ο. μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p<0,001$, εκτός από την ερ., 5, όπου $p<0,05$.

2ος άξονας: **σχολικό κλίμα**

2. Σχολικό κλίμα, 1=ποτέ/ 2=σπάνια/ 3=μερικές φορές/ 4=πολλές φορές/ 5=πάντα			
	Ερωτήσεις	εκπ/κοί	γονείς
1	Τα παιδιά αισθάνονται όμορφα στο σχολείο	4,43	4,29
2	Τα παιδιά έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους	4,11	4,48
3	Τα παιδιά έχουν καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου	4,41	4,32
4	Τα παιδιά έρχονται με χαρά στο σχολείο	4,42	3,33

Όλες οι απαντήσεις έχουν κανονική κατανομή.

Στις ερ. 1,3 και 4 οι Μ.Ο. των εκπαιδευτικών είναι υψηλότεροι από αυτούς των γονέων, γεγονός που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικότερη άποψη για το κλίμα που επικρατεί στο σχολείο.

Στην ερ. 2 ο Μ.Ο. των γονέων είναι υψηλότερος από τον Μ.Ο. των εκπαιδευτικών, που σημαίνει ότι υποστηρίζουν περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς ότι τα παιδιά έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους.

Όλες οι διαφορές των Μ.Ο. μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι σε επίπεδο $p<0,001$, εκτός από την ερ. 3, όπου είναι $p<0,05$.

3ος άξονας: **σχολική κοινότητα**



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

3. Σχολική κοινότητα (1=ποτέ/ 2=σπάνια/ 3=μερικές φορές/ 4= πολλές φορές/ 5= πάντα)			
	Ερωτήσεις	εκπ/κοί	γονείς
1.	Οι μαθήτριες και οι μαθητές συνδιαμορφώνουν τη σχολική ζωή και οι ιδέες τους εισακούγονται από τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση	3,81	3,97
2.	Στο σχολείο μας υπάρχει ο εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας και τηρείται από όλους	4,52	3,30
3.	Στο σχολείο μας γίνονται πολλές δράσεις, ώστε να μην εμφανιστούν βίαιες συμπεριφορές από κανέναν	4,10	3,09
4.	Οι Ε.Δ.Υ. (Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης), όπου υπάρχουν, βοηθούν στη λειτουργία του σχολείου	3,76	4,48

Όλες οι απαντήσεις έχουν κανονική κατανομή.

Στις ερ. 2 και 3 ο Μ.Ο. των εκπαιδευτικών είναι υψηλότερος από αυτόν των γονέων.

Στις ερ. 1 και 4 ο Μ.Ο. των γονέων είναι υψηλότερος από αυτόν των εκπαιδευτικών.

Όλες οι διαφορές των Μ.Ο. είναι σε επίπεδο $p < 0,001$.

4ος άξονας: **συνεργασία σχολείου-οικογένειας**

4 Συνεργασία σχολείου – οικογένειας, 1=ποτέ/ 2=σπάνια/ 3=μερικές φορές/ 4= πολλές φορές/ 5= πάντα			
	Ερωτήσεις	εκπ/κοί	γονείς
1	Το προσωπικό του σχολείου μας συμπεριφέρεται φιλικά και με σεβασμό στους γονείς	4,84	4,22
2	Οι συναντήσεις με τους γονείς πραγματοποιούνται εύκολα και γρήγορα	4,40	3,84
3	Το σχολείο μεταφέρει στους γονείς την εικόνα της σχολικής ζωής	4,54	3,82
4	Το προσωπικό του σχολείου συζητάει σε τακτά χρονικά διαστήματα με τους γονείς την πρόοδο του παιδιού τους	4,46	3,40
5	Το σχολείο δίνει δυνατότητες εμπλοκής των γονέων στα σχολικά δρώμενα	3,82	4,11
6	Η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς είναι γενικά καλή	4,37	4,22

Όλες οι απαντήσεις έχουν κανονική κατανομή

Στις ερ. 1, 2,3,4 και 6 οι Μ.Ο. των εκπαιδευτικών είναι υψηλότεροι από αυτούς των γονέων.

Στην ερ. 5 ο Μ.Ο. των γονέων είναι υψηλότερος από αυτόν των εκπαιδευτικών.

Όλες οι διαφορές των Μ.Ο. είναι σε επίπεδο $p < 0,001$

5ος άξονας: **αυτοπεποίθηση/αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών**

5. Σε ποιες δεξιότητες αισθάνεστε ότι είστε επαρκώς προετοιμασμένοι/νες; Για τους γονείς το ερώτημα ήταν «Σε ποιες δεξιότητες αισθάνεστε ότι οφείλουν να είναι επαρκώς προετοιμασμένοι οι εκπαιδευτικοί του παιδιού σας;» 1=καθόλου/ 2=λίγο/ 3=ούτε πολύ - ούτε λίγο/ 4=πολύ/ 5=πάρα πολύ			
	Μέσος όρος	εκπ/κοί	γονείς
1	Δεξιότητες επικοινωνίας	4,20	4,43
2	Μοντέλα συμβουλευτικής	3,51	4,17
3	Εξειδικευμένες γνώσεις για θέματα ειδικής αγωγής (διάγνωση, υποστήριξη, νοητική αναπηρία, Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος κλπ)	3,31	4,04
4	Βασικές γνώσεις για την αντιμετώπιση/ διαχείριση της αναπηρίας	3,39	3,93
5	Βασικές γνώσεις υποστήριξης της οικογένειας	3,49	3,96
6	Γνώσεις διαχείρισης χρόνου	3,70	4,02
7	Επαρκές πεδίο γνώσεων σε θέματα ψυχολογίας	3,59	4,11
8	Γνώσεις συνεργασίας στην ομάδα	3,93	4,27



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

9	Γνώσεις διαχείρισης συγκρούσεων	3,77	4,38
---	---------------------------------	------	------

Όλες οι απαντήσεις έχουν κανονική κατανομή

Σε όλες τις ερωτήσεις οι Μ.Ο. των γονέων είναι υψηλότεροι από αυτούς των εκπαιδευτικών. Όλες οι διαφορές των Μ.Ο. μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι σε επίπεδο $p < 0,001$, εκτός από τις ερ. 6 και 8, όπου είναι $p < 0,05$ και την ερ. 1, όπου $p > 0,05$.

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Στις απαντήσεις των ερωτώμενων, για τη συχνότητα επικοινωνίας, καταγράφεται ότι η συχνότερη επικοινωνία λαμβάνει χώρα κατά την παράδοση ή παραλαβή του παιδιού από το σχολείο τόσο από τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=4,21) όσο και από τους γονείς (Μ.Ο.=3,18). Οι εκπαιδευτικοί καταγράφουν ότι η δεύτερη σε συχνότητα μορφή επικοινωνίας είναι οι συζητήσεις που έχουν με γονείς εκτός της γνωστοποιημένης/δηλωμένης ημέρας (Μ.Ο.=3,84) και τρίτη μορφή είναι τόσο η επικοινωνία κατά την γνωστοποιημένη/δηλωμένη ημέρα όσο και η τηλεφωνική επικοινωνία (Μ.Ο.=3,65). Οι γονείς αντίστοιχα σημειώνουν ότι η δεύτερη σε συχνότητα μορφή επικοινωνίας είναι οι συζητήσεις που έχουν με τους εκπαιδευτικούς κατά την γνωστοποιημένη/δηλωμένη ημέρα (Μ.Ο.=3,06) και τρίτη μορφή η επικοινωνία εκτός της γνωστοποιημένης/δηλωμένης ημέρας (Μ.Ο.=2,71). Σημειώνεται ότι αμφότεροι, εκπαιδευτικοί και γονείς, καταγράφουν ότι η επικοινωνία τους από τη συμμετοχή τους σε κοινές ομάδες εργασίας είναι ανύπαρκτη (Μ.Ο.=1,00), ενώ είναι χαμηλή και η επικοινωνία κατά τη συμμετοχή τους σε ιδιαίτερες δράσεις της τάξης, όπως οι εκδρομές. Φαίνεται, λοιπόν, ότι εκπαιδευτικοί και γονείς επικοινωνούν στην είσοδο/έξοδο του σχολείου κατά την παράδοση ή παραλαβή του παιδιού από το σχολείο, και συζητούν μεταξύ τους εκτός από τις γνωστοποιημένες/δηλωμένες ημέρες, που ίσως ποσοτικά προσφέρουν αρκετές ευκαιρίες για επικοινωνία, αλλά δεν παρέχουν τα εχέγγυα για μια ουσιαστική και σε βάθος αλληλοκατανόηση και ανταλλαγή απόψεων.

Από τις απαντήσεις στο ερώτημα 1β, για τη διερεύνηση των λόγων που επιδιώκουν την επικοινωνία, διαφαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούν στους τρεις πρώτους λόγους, για να επικοινωνήσουν με τους γονείς, την πρόοδο των μαθητών/τριών τους (Μ.Ο.=4,24), την ενημέρωση για τις θετικές (Μ.Ο.=4,03) και τις αρνητικές (Μ.Ο.=3,81) συμπεριφορές του παιδιού τους. Αντίστοιχα οι γονείς προτάσσουν ως λόγο, για να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς, τις ιδιαίτερες δραστηριότητες της τάξης/τμήματος (Μ.Ο.=4,26), τις διευκρινίσεις σε οργανωτικά θέματα του σχολείου (Μ.Ο.=4,01) και τρίτο λόγο την αναζήτηση πληροφοριών για τις αρνητικές συμπεριφορές του παιδιού τους. Αξίζει να επισημανθεί ότι τελευταία επιλογή των γονέων (από τις 10) για να επικοινωνήσουν με το σχολείο είναι η πληροφόρηση σχετικά με τις θετικές συμπεριφορές του παιδιού τους στην τάξη (Μ.Ο.=1,53). Επιχειρώντας μια συνόψιση των απαντήσεων, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί ιεραρχούν υψηλά ως λόγους για την επικοινωνία με τους γονείς αυτό καθαυτό το διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο, δηλαδή, τις εκπαιδευτικές μεθόδους που χρησιμοποιούν, την πρόοδο των παιδιών και τις συμπεριφορές τους στην τάξη και στο σχολείο. Από την άλλη πλευρά, οι γονείς προτάσσουν την ενημέρωσή τους για τη λειτουργία της τάξης και του σχολείου. Φαίνεται ότι αυτό είναι πολύ σημαντικό για εκείνους, καθώς εκτιμούν, πως όταν κατανοήσουν τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού και τις απαιτήσεις του, μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικότερα το παιδί τους στις ακαδημαϊκές επιδόσεις και γενικότερα στην παρουσία του στο σχολείο. Δεν είναι συνηθισμένοι να επικοινωνούν με το σχολείο και να ενημερώνονται για θετικές συμπεριφορές των παιδιών τους, ίσως τα τηλεφωνήματα που δέχονται αφορούν μόνο στις αρνητικές συμπεριφορές του παιδιού τους.

Οι απαντήσεις στον 2ο άξονα για το σχολικό κλίμα, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων, είναι σε γενικές γραμμές πολύ κοντά στους Μ.Ο. και δείχνουν ότι τα παιδιά αισθάνονται όμορφα στο σχολείο και ότι έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους όπως και με τους



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

εκπαιδευτικούς. Που σημαίνει ότι, αμφότεροι, εκτιμούν ότι το κλίμα στο σχολείο τους είναι πολύ καλό. Ωστόσο, στην τελευταία ερώτηση οι γονείς εκτιμούν πως τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο τους με λιγότερη χαρά από ότι καταγράφουν οι εκπαιδευτικοί, πιθανόν διότι τα παιδιά πολλές φορές εκφράζουν αυτά τα συναισθήματα το πρωί που ετοιμάζονται για το σχολείο.

Στον 3ο άξονα, που αφορά τη σχολική κοινότητα, στην πρώτη ερώτηση οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.=3,81) και των γονέων (Μ.Ο.=3,97) βρίσκονται αρκετά κοντά συμφωνώντας ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές συνδιαμορφώνουν τη σχολική ζωή και οι ιδέες τους εισακούγονται από τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση. Από εκεί και πέρα οι εκτιμήσεις τους απέχουν. Ενώ οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τον εσωτερικό κανονισμό και υποστηρίζουν ότι τηρείται σε υψηλό βαθμό (Μ.Ο.=4,52), οι γονείς δεν ισχυρίζονται το ίδιο καθώς ο μέσος όρος τους είναι αρκετά χαμηλότερα (Μ.Ο.=3,30). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο.=4,52) ότι στο σχολείο τους γίνονται πολλές δράσεις ώστε να μην εμφανιστούν βίαιες συμπεριφορές, ενώ ο αντίστοιχος μέσος όρος των γονέων είναι πολύ χαμηλότερος (Μ.Ο.=3,30). Αντίστροφα, οι γονείς πιστεύουν σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο.=4,48), έναντι των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.=3,76), ότι οι Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης, όπου υπάρχουν, βοηθούν στη λειτουργία του σχολείου. Από τις απαντήσεις τους συνάγεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το σχολείο λειτουργεί αρκετά καλά και εφαρμόζεται ο σχολικό κανονισμός και οι δράσεις που γίνονται στο σχολείο είναι αρκετές για να αποτρέψουν την εμφάνιση βίαιων συμπεριφορών, ενώ οι γονείς δεν έχουν την ίδια άποψη και υποστηρίζουν ότι οι ΕΔΥ, με τους ειδικούς που διαθέτουν, βοηθούν πολύ περισσότερο στη λειτουργία του σχολείου.

Στον άξονα συνεργασία σχολείου-οικογένειας ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι υψηλοί μέσοι όροι των απαντήσεων. Αρχικά αξίζει να επισημανθεί ως πολύ θετικό γεγονός ότι στην πρώτη ερώτηση, εάν το προσωπικό του σχολείου συμπεριφέρεται φιλικά και με σεβασμό στους γονείς, καταγράφονται οι υψηλότερες τιμές τόσο από τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=4,84) όσο και από τους γονείς (Μ.Ο.=4,22). Και οι δύο εταίροι συμφωνούν επίσης ότι η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς είναι γενικά καλή (Μ.Ο._{εκπ}= 4,37 και Μ.ο._{γον}=4,22). Από εκεί και πέρα καταγράφονται κάποιες διαφοροποιήσεις. Οι εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς εκτιμούν ότι το σχολείο μεταφέρει στους γονείς την εικόνα της σχολικής ζωής (Μ.Ο._{εκπ}= 4,54 και Μ.ο._{γον}=3,82) και ότι συζητούν σε τακτά χρονικά διαστήματα με τους γονείς την πρόοδο του παιδιού τους (Μ.Ο._{εκπ}= 4,46 και Μ.ο._{γον}=3,40). Αξιοπρόσεκτο είναι, ωστόσο, ότι οι γονείς θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο.=4,11) έναντι των εκπαιδευτικών (Μ.Ο.=3,82) ότι το σχολείο δίνει αρκετές δυνατότητες να εμπλακούν στα σχολικά δρώμενα. Εν τέλει η συνολική αποτίμηση της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας κρίνεται πολύ θετική από εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.=4,37) και γονείς (Μ.Ο.=4,22).

Στον 5ο άξονα, όπου διερευνήθηκαν οι δεξιότητες για τις οποίες είναι επαρκώς προετοιμασμένοι/νες οι εκπαιδευτικοί των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ανατολική Θεσσαλονίκη, οι ίδιοι απαντούν σε όλες τις ερωτήσεις ότι είναι σε καλό βαθμό προετοιμασμένοι με υψηλότερες τιμές στις δεξιότητες επικοινωνίας (Μ.Ο.=4,20), τις γνώσεις συνεργασίας στην ομάδα (Μ.Ο.=3,93) και τις γνώσεις διαχείρισης συγκρούσεων (Μ.Ο.=3,77). Αντίστοιχα για τους γονείς, οι υψηλότερες τιμές για τις δεξιότητες που οφείλουν να είναι επαρκώς προετοιμασμένοι/νες οι εκπαιδευτικοί απαντώνται στις δεξιότητες επικοινωνίας (Μ.Ο.=4,43), στις γνώσεις διαχείρισης συγκρούσεων (Μ.Ο.=4,38) και στις γνώσεις συνεργασίας στην ομάδα (Μ.Ο.=4,27). Οι γονείς από την πλευρά τους καταγράφουν υψηλότερους μέσους όρους σε όλες τις ερωτήσεις σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό με μια πρώτη ανάγνωση θα μπορούσε να ερμηνευτεί ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι επαρκώς προετοιμασμένοι/νες για την εκπλήρωση των καθηκόντων τους, από ό,τι θα ήθελαν οι γονείς ή θα όφειλαν, σύμφωνα με τους γονείς. Ωστόσο, οι γονείς έχουν



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

περισσότερες προσδοκίες και γι' αυτό ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να είναι περισσότερο προετοιμασμένοι/νες ως επαγγελματίες.

Συμπεράσματα – προτάσεις

Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς φαίνεται να επικοινωνούν συχνότερα δια ζώσης, δηλαδή με επικοινωνία περιστασιακή, συζητήσεις σε γνωστοποιημένη ώρα και ημέρα, με ραντεβού με τους γονείς. Η επικοινωνία κατά τις απογευματινές ώρες φαίνεται να μην προτιμάται και από τις δύο ομάδες ερωτώμενων. Πολύ χαμηλή φαίνεται να είναι και η προτίμηση του τετραδίου επικοινωνίας και των ομάδων εργασίας, των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και της επίσκεψης στο σπίτι, και από τις δύο ομάδες.

Οι λόγοι επικοινωνίας εστιάζονται κυρίως από πλευράς εκπαιδευτικών σε θέματα προόδου και μάθησης των παιδιών, σε πληροφορίες για θετικές αλλά και για αρνητικές συμπεριφορές των παιδιών καθώς επίσης και για το περιεχόμενο των μαθημάτων.

Από πλευράς γονέων, οι λόγοι επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς εστιάζονται κυρίως σε θέματα δραστηριοτήτων της τάξης καθώς επίσης και σε διευκρινίσεις σε οργανωτικά θέματα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι γονείς αποφεύγουν να επικοινωνούν για τις θετικές συμπεριφορές των παιδιών τους.

Ως προς το σχολικό κλίμα, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς δηλώνουν ότι το σχολικό κλίμα είναι θετικό, ότι δηλ. τα παιδιά έρχονται με χαρά στο σχολείο και αισθάνονται όμορφα σε αυτό.

Ως προς τη λειτουργία της σχολικής κοινότητας, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι γονείς δηλώνουν ότι στο σχολείο επικρατεί δημοκρατικό κλίμα, τηρείται ο εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας του σχολείου υπάρχει πρόβλεψη για την αποτροπή της εμφάνισης κάθε βίαιης συμπεριφοράς και τέλος, οι Επιτροπές Διεπιστημονικής Υποστήριξης βοηθούν στη λειτουργία του σχολείου.

Ως προς τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, οι δείκτες τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς είναι υψηλοί, με πολύ μεγάλη ταύτιση.

Ως προς τις δεξιότητες στις οποίες αισθάνονται επαρκώς προετοιμασμένοι οι εκπαιδευτικοί, δηλ. του επιπέδου της αυτοπεποίθησης/αυτοαποτελεσματικότητάς τους, αλλά και του επιπέδου που θα επιθυμούσαν οι γονείς, οι τιμές είναι πολύ υψηλές, με αυτές των γονέων να είναι σε όλες τις ερωτήσεις υψηλότερες. Μια πιθανή ερμηνεία του ευρήματος αυτού είναι ότι μέσα από την απάντησή τους οι γονείς εκφράζουν τόσο την υπάρχουσα κατάσταση όσο και την επιθυμία τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Antonopoulou, K., Koutrouba, K., & Babalis, T. (2011). Parental involvement in secondary education schools: The views of parents in Greece. *Educational Studies*, 37(3), 333–344. <https://doi.org/10.1080/03055698.2010.506332>
- Ateş, A. (2021). The Relationship Between Parental Involvement in Education and Academic Achievement: A Meta-analysis Study. *Pegem Egitim ve Ogretim Dergisi*, 11(3), 50–66. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.00>
- Attanucci, J. S. (2004). Questioning honor: A parent-teacher conflict over excellence and diversity in a USA urban high school. *Journal of Moral Education*, 33(1), 57–69. <https://doi.org/10.1080/0305724042000200010>
- Baker, A. J. (2001). Improving Parent Involvement Programs and Practice: A Qualitative Study of Teacher Perception. Στο S. Redding, L. G. Thomas, & J. L. Epstein (Επιμ.), *The Community of the School* (σσ 155–185). Academic Development Institute.
- Betz, T. (2020). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Kita und Familie. Ein Konzept*



- auf einem erziehungswissenschaftlichen Prüfstand. June 2018.
<https://www.researchgate.net/publication/338580457%0ABildungs->
- Blerkom, M. L. Van. (2009). *Measurement and Statistics for Teachers*. Routledge.
- Boone, H. N., & Boone, D. A. (2012). Analyzing Likert Data. *Journal of Extension*, 50(2).
- Diamond, J. B., & Gomez, K. (2004). African American parents' educational orientations: The importance of social class and parents' perceptions of schools. *Education and Urban Society*, 36(4), 383–427. <https://doi.org/10.1177/0013124504266827>
- Eckert, A., Sodogé, A., & Kern, M. (2012). Zusammenkommen ist ein Beginn, Zusammenarbeiten ein Erfolg. *Sonderpädagogische Förderung*, 57(1).
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. Report No. 6. Στο *Encyclopaedia of Educational Research*. <http://eric.ed.gov/?id=ED347638>
- Epstein, J. L. (1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70(1), 27–61.
<https://doi.org/10.1080/00220970109599497>
- Forum Verlag. (2020). *Elternarbeit Schule und Kita: Definition und Formen*. Forum Verlag Herkert GmbH. <https://www.forum-verlag.com/blog-bes/elternarbeit>
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. National Center for Family and Community Connections with Schools.
<https://doi.org/10.1021/ic50097a038>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310–331.
- Jamieson, S. (2004). Likert scales: How to (ab)use them. *Medical Education*, 38(12), 1217–1218. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2004.02012.x>
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. K. (2015). Likert Scale: Explored and Explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), 396–403.
- Kaindl, M. (2022). *Die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern und ihre Auswirkungen: Gelingensbedingungen für Elternarbeit in der Volksschule* (Τεύχος August). Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz.
- Kastner, B. M. (2019). *Elternmitsprache und Elternarbeit in Schulen. Faktoren, die das Ausmaß der tatsächlichen Elternmitarbeit in BHS beeinflussen*. Universität Linz.
- Katz, L. G. (1984). Contemporary perspectives on the roles of mothers and teachers. Στο *More Talks with Teachers* (σσ 10–35). Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. <https://doi.org/10.1080/00221348608979426>
- Kern, M. (2017). *Kooperation von Schule und Familie aus Sicht der Eltern von Kindern mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten* (Τεύχος November). Universität Freiburg in der Schweiz.
- Keyes, C. R. (2002). A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education*, 10(3), 177–191.
<https://doi.org/10.1080/0966976022000044726>
- Killus, D., & Paseka, A. (2016). Eltern als Partner, Zulieferer oder Kunden von Schule? Empirische Befunde zum Verhältnis von Elternhaus und Schule. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 6(2), 151–168. <https://doi.org/10.1007/s35834-016-0157-0>
- Killus, D., & Paseka, A. (2021). Kooperation zwischen Eltern und Schule: eine Orientierung im Themenfeld. *DDS – Die Deutsche Schule*, 2021(3), 253–266.
<https://doi.org/10.31244/dds.2021.03.02>
- Kim, S. won. (2020). Meta-Analysis of Parental Involvement and Achievement in East Asian Countries. *Education and Urban Society*, 52(2), 312–337.



- <https://doi.org/10.1177/0013124519842654>
- Lawson, M. A. (2003). School - Family Relations in context. Parent and Teacher Perceptions of Parent Involvement. *Urban Education*, 38(1), 77–133.
<https://doi.org/10.1177/0042085902238687>
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics* (2ο έκδ.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Menheere, A., & Hooge, E. (2010). Parental involvement in children's education : a reviewstudy about the effect of parental involvement on children's school education with a focus on the position of illiterate parents. *Journal of the European Teacher Education Network JETEN*, 6(May 2022), 144–157.
- Minke, K. M., & Anderson, K. J. (2005). Family – School Collaboration and Positive Behavior Support. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 7(3), 181–185.
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Manning, J. B., Redding, S., & Walberg, H. J. (2003). School-family partnerships: Promoting the social, emotional, and academic growth of children. *The LSS Review*, 2(1), 1–3.
- Smit, F., Driessen, G., Sluiter, R., & Brus, M. (2007). *Ouders, scholen en diversiteit*.
http://www.oudersbijdeles.nl/download/publication/Ouders_scholen_en_diversiteit1.pdf
- Xanthacou, Y., Babalis, T., & Stavrou, N. A. (2013). The Role of Parental Involvement in Classroom Life in Greek Primary and Secondary Education. *Psychology*, 04(02), 118–123. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.42017>
- Ματσαγγούρας, Η., & Πούλου, Μ. Σ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μεντορας Τευχος 11*, 27–41.
- Χατζηκοτιανούδη, Χ. (2018). *Διερεύνηση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τους στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία*. Α.Π.Θ.



Δυσκολίες στην επικοινωνία εκπαιδευτικών- γονέων και προτάσεις για την άμβλυνσή τους: Μελέτη Περίπτωσης

Ελένη Καραγιάννη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Σύμβουλος Εκπαίδευσης
elkarag8@gmail.com

Γεωργία Καπαρέλη

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διευθύντρια σχολικής μονάδας
georgiaskapa@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αποσκοπεί στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε την προηγούμενη σχολική χρονιά, σε μία σχολική μονάδα στις παρυφές της Αθήνας, με επίκεντρο τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τις οικογένειες των μαθητών/τριών τους και τις ανάγκες επικοινωνίας, που οι δύο πλευρές εξέφραζαν. Συγκεκριμένα αναδείχθηκαν κάποιες δυσκολίες στην επικοινωνία, που δυνητικά θα μπορούσαν να λειτουργήσουν αποσταθεροποιητικά για την εμπέδωση κλίματος εμπιστοσύνης και συνεργασίας για τις ομάδες ενδιαφέροντος αυτής της έρευνας. Κατά συνέπεια απαιτείται η διαμόρφωση ενός πλαισίου διερεύνησης των αναγκών των εμπλεκόμενων στη συνεργασία, που θα εντοπίζει έγκυρα και έγκαιρα τις δυσκολίες στην επικοινωνία. Ταυτόχρονα θα κατευθύνει και θα διευκολύνει την αλληλεπίδραση και την αποφυγή διενέξεων ή και συγκρούσεων προλαμβάνοντας την εμφάνισή τους, όπως επιχειρήθηκε με τη διενέργεια αυτής της έρευνας και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της. Τέλος, η εισήγηση φιλοδοξεί να συμβάλει με προτάσεις για την άμβλυνση ή και την άρση των δυσκολιών στην επικοινωνία και τη βελτίωση της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας εντός σχολικού περιβάλλοντος, αντλώντας στοιχεία από τη διεθνή εμπειρία και βιβλιογραφία αλλά και όπως προκύπτουν από τις ίδιες τις απαντήσεις των ενδιαφερόμενων μερών στο πλαίσιο αυτής της έρευνας.

Λέξεις κλειδιά: Γονείς/κηδεμόνες, Εκπαιδευτικοί, Έρευνα, Διερεύνηση, Ανάγκες, Επικοινωνία, Δυσκολίες.

1.Εισαγωγή

Η επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και η αгаστή τους συνεργασία, όπως καταγράφεται διεθνώς, συμβάλλει θετικά στη διασφάλιση της εύρυθμης λειτουργίας της σχολικής μονάδας, δίνοντας στα παιδιά ένα καλό παράδειγμα συλλογικής προσπάθειας στον καθημερινό αγώνα του σχολείου και των μελών της σχολικής κοινότητας, για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων.

Η επικοινωνία γονέων δασκάλων είναι ένας ζωτικός κρίκος μεταξύ του σχολείου και της κοινωνίας για την εξασφάλιση συμβιωτικής σχέσης μεταξύ των δύο “εκπαιδευτικών φορέων”. Η κοινωνία επιθυμεί το σχολείο να υλοποιήσει μια κοινωνικοποιητική ατζέντα. Ταυτόχρονα, το σχολείο θέλει υποστήριξη και έγκριση από την κοινωνία για τις δραστηριότητες και τα προγράμματά του (Kumar Grover, 2014).

Η ειλικρινής επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων συμβάλλει στην αντιμετώπιση ποικίλων προβλημάτων, στην ανάπτυξη θετικού κλίματος στη σχολική μονάδα και κατά συνέπεια, στην ολική βελτίωση των συνθηκών υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου, με ποιοτικούς και παιδαγωγικούς όρους (Meirzwik, 2004).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Έρευνες έχουν δείξει ότι, σε όσες περιπτώσεις αναπτύσσεται αγαστή συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, τα παιδιά αντιλαμβάνονται θετικά τη συνεργασία αυτή και αποκτούν κίνητρα που συμβάλλουν σταδιακά στη βελτίωση τόσο των μαθησιακών τους επιδόσεων όσο και της ενδοσχολικής τους συμπεριφοράς (Patrikakou, Weissberg, Redding, & Walberg, 2005 κ.ά.). Το σχολείο θα πρέπει να προσπαθεί να δημιουργήσει ισχυρές συνεργασίες με τους γονείς για την υποστήριξη της μάθησης των μαθητών/τριών. Η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ γονέων και δασκάλων είναι θεμελιώδης και στην οικοδόμηση μιας αίσθησης κοινότητας μεταξύ σπιτιού και σχολείου (Kumar Grover, 2014).

Η Epstein (Epstein, 1992· 1995· Connors & Epstein, 1995) περιγράφει έξι τύπους σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Η τυπολογία αυτή επικεντρώνεται σε πρακτικές που στοχεύουν:

(α) Στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας: Αφορά την ανάπτυξη ενός συστήματος αμφίδρομης επικοινωνίας που επιδιώκει, αφενός την ενημέρωση της οικογένειας σχετικά με τα σχολικά προγράμματα και την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού, και αφετέρου την πληροφόρηση του σχολείου για τις οικογενειακές συνθήκες και το οικογενειακό περιβάλλον, που σχετίζονται με τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο.

(β) Στην εθελοντική εργασία των γονιών στο σχολείο: Είναι η παροχή βοήθειας από τους γονείς στο σχολείο σε μόνιμη ή περιστασιακή βάση, π.χ. για την προετοιμασία σχολικών εκδηλώσεων, κατά τη διάρκεια του μαθήματος κ.ά.

(γ) Στη βοήθεια του σχολείου στο σπίτι: Αναφέρεται στη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ένα σχολείο, έτσι ώστε η οικογένεια να αναπτύξει ένα περιβάλλον στο σπίτι που να διευκολύνει τη σχολική φοίτηση του παιδιού.

(δ) Στη συνεισφορά της οικογένειας στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού: Αποτελεί τη συνεργασία μεταξύ σχολείου-οικογένειας με σκοπό, πέρα από την τυπική επίβλεψη και βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η οικογένεια σε ό,τι αφορά στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών, την παροχή στο παιδί επιπλέον στήριξης για βελτίωση των σχολικών επιδόσεών του.

(ε) Στη συμμετοχή των γονιών στη διοίκηση και διαχείριση του σχολείου: Σχετίζεται με την ανάμειξη των γονιών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν το παιδί τους.

(στ) Στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας: Αφορά την αξιοποίηση των κοινοτικών πόρων και υποδομών προς όφελος της σχολικής μονάδας και συγκεκριμένων οικογενειών μαθητών της.

Στο σημείο αυτό είναι πολύ χρήσιμο να οριοθετηθούν οι έννοιες “γονεϊκή εμπλοκή” και “γονεϊκή συμμετοχή” στο σχολείο. Οι εν λόγω έννοιες έχουν χρησιμοποιηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία, πολλές φορές κατά τρόπο εναλλακτικό, για να περιγράψουν ένα εύρος πρακτικών, οι οποίες έχουν σκοπό να φέρουν πιο κοντά τα σχολεία στις οικογένειες των μαθητών/τριών τους. Παρόλα αυτά, οι δύο έννοιες παραπέμπουν σε δύο διαφορετικές ιδέες. Η έννοια της “γονεϊκής εμπλοκής” αναφέρεται σε διαδικασίες που σχετίζονται κυρίως με την καθοδηγούμενη και οριοθετημένη ανάμειξη των γονιών στα σχολικά δρώμενα, κατά τις οποίες η ανάμειξη αυτή προκαθορίζεται από το ίδιο το επαγγελματικό προσωπικό του σχολείου, τους/τις εκπαιδευτικούς. Σ' αυτή την περίπτωση, οι γονείς περιορίζονται κατά κανόνα σε ρόλο “θεατή”, ο οποίος αφορά σε δραστηριότητες ή εκδηλώσεις τις οποίες διοργανώνει το σχολείο γι' αυτούς (Davies & Johnson, 1996· Tomlinson, 1991), ή σε δραστηριότητες που μπορούν να περιγραφούν ως «γονεϊκά καθήκοντα» (Vining, 1997) ή «εθελοντική εργασία» (Reeve, 1993). Οι δραστηριότητες που εντάσσονται στο πλαίσιο της



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

«γονεϊκής εμπλοκής» αφορούν κυρίως στο καλώς νοούμενο συμφέρον του παιδιού του κάθε γονιού ξεχωριστά (Munn, 1993).

Η έννοια της “γονεϊκής συμμετοχής” σχετίζεται με ένα ευρύτερο και διαφορετικό φάσμα σχέσεων και δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς το σκοπό τους, έτσι ώστε οι δύο πλευρές να μοιράζονται ευθύνες και εξουσία σε μια συνεχή βάση. Για τον λόγο αυτό απαιτείται ο καθορισμός των δικαιωμάτων και ευθυνών των δύο εταίρων, η διευκρίνιση ρόλων, διαδικασιών και κοινών λογοδοσιών και η διαπραγμάτευση πολιτικής, με τρόπο που να επιτρέπεται στους γονείς να πάρουν ενεργό μέρος στη διακυβέρνηση του σχολείου και στη λήψη απόφασης σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα (Soliman, 1995· Stapes & Morris 1993). Η μετατόπιση αυτή είναι πολύ πιθανό να προαπαιτεί ως ένα βαθμό, την επίσημη αναπροσαρμογή και διαφοροποίηση των ρυθμίσεων διαχείρισης και λειτουργίας του σχολικού ή εκπαιδευτικού συστήματος. Στην περίπτωση αυτή, οι γονείς έχουν την ευκαιρία να επικεντρώσουν το ενδιαφέρον τους στο συμφέρον ολόκληρου του σχολείου και του συνόλου των παιδιών που φοιτούν σε αυτό (Munn, 1993).

2. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

Η διερεύνηση της ποιότητας επικοινωνίας, η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και των οικογενειών των μαθητών/τριών και η αναζήτηση διαύλων επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων θεωρούνται απαραίτητες συνθήκες και προϋποθέσεις για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Κατά συνέπεια σκοπός της έρευνας που παρουσιάζεται σε αυτή την εργασία ήταν η διαμόρφωση ενός πλαισίου διερεύνησης των αναγκών των εμπλεκόμενων στη συνεργασία που θα εντοπίζει έγκυρα και έγκαιρα τις δυσκολίες στην επικοινωνία, θα κατευθύνει και θα διευκολύνει την αλληλεπίδραση και την αποφυγή διενέξεων ή και συγκρούσεων προλαμβάνοντας την εμφάνισή τους. Η έρευνα απευθυνόταν ταυτόχρονα σε γονείς/κηδεμόνες και εκπαιδευτικούς και η επεξεργασία των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε συγκριτικά.

Τα κύρια ερωτήματα που απασχόλησαν την έρευνα ήταν: α. είναι και σε ποιο βαθμό αποτελεσματική η επικοινωνία των εμπλεκόμενων μερών; β. ποιοι παράγοντες λειτουργούν ανασταλτικά ή το αντίθετο για την επικοινωνία μεταξύ των δύο ομάδων; γ. ποια είναι τα μέσα και οι τρόποι διαμόρφωσης ενός αποτελεσματικού επικοινωνιακού πλαισίου;

Η έρευνα ήταν περιορισμένης κλίμακας και πραγματοποιήθηκε το διάστημα Ιανουαρίου-Μαΐου της σχολικής χρονιάς 2021-22 σε μια σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που βρίσκεται στις παρυφές της Αθήνας. Στην έρευνα συμμετείχαν είκοσι δύο (22) γυναίκες εκπαιδευτικοί και εκατόν δέκα (110) γονείς και των δύο φύλων, οι οποίοι απάντησαν σε ανώνυμα ερωτηματολόγια τα οποία κατασκευάστηκαν με τη βοήθεια των google forms σε ψηφιακή μορφή (παρατίθενται σε ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ) για τις ανάγκες της έρευνας, από ομάδα εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν στη σχολική μονάδα και περιλάμβαναν κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις στα κλειστά ερωτήματα απεικονίζονται σε γραφήματα.

Για τις απαντήσεις των ανοιχτών ερωτημάτων πραγματοποιείται ανάλυση λόγου. Υπό αυτό το πρίσμα αναλύεται ενδελεχώς ο λόγος του κειμένου των ανοιχτών απαντήσεων. Ειδικότερα εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο αρχίζει και τελειώνει κάθε θέμα στο κείμενο, η ύπαρξη ειδικών πληροφοριών και οι διατυπώσεις του κειμένου που μπορούν να οδηγήσουν σε επαγωγές, καθώς και οι στρατηγικές της επιχειρηματολογίας που αξιοποιούνται από τους ερωτώμενους. Οι προτάσεις ειδικού ενδιαφέροντος που περιλαμβάνονταν στα κείμενα



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

αναφορικά με το θέμα της συγκεκριμένης εργασίας κατηγοριοποιήθηκαν και, στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αντίστοιχα αποσπάσματα λόγου.

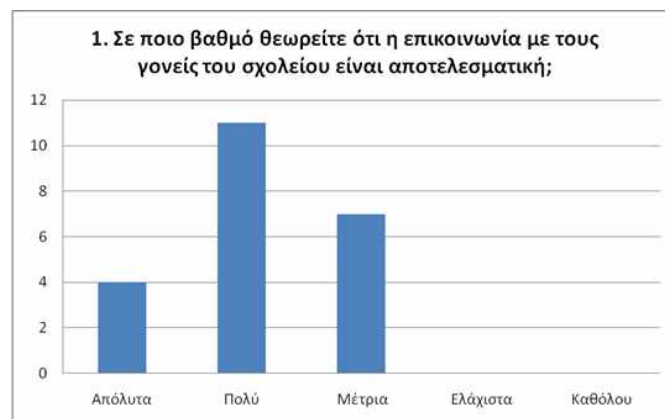
3. Παρουσίαση – Ανάλυση – Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Τα κλειστά ερωτήματα της έρευνας χωρίστηκαν στις ακόλουθες κατηγορίες: α. αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας, β. συχνότητα της επικοινωνίας, γ. τρόποι – μέσα επικοινωνίας, δ. εμπόδια στην επικοινωνία, ε. θεματική της επικοινωνίας, στ. ευχέρεια της επικοινωνίας.

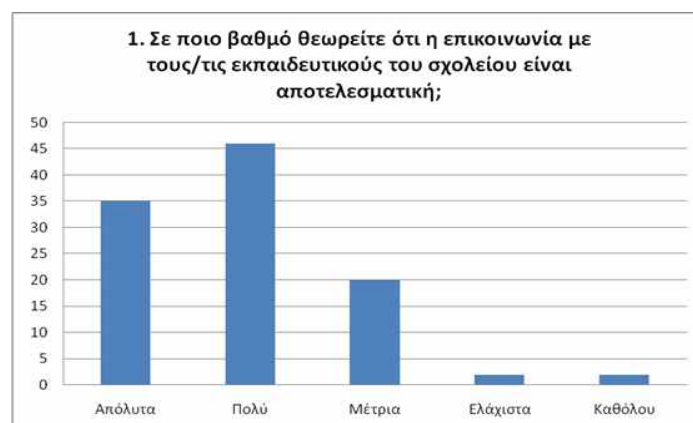
3.1. Αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας

Στο ερώτημα που τέθηκε στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς αν θεωρούν αποτελεσματική τη μεταξύ τους επικοινωνία και οι δύο πλευρές απάντησαν ότι τη θεωρούν πολύ αποτελεσματική.

Διάγραμμα 1. Αποτελεσματικότητα επικοινωνίας - Εκπαιδευτικοί



Διάγραμμα 2. Αποτελεσματικότητα επικοινωνίας - Γονείς



3.2. Συχνότητα της επικοινωνίας

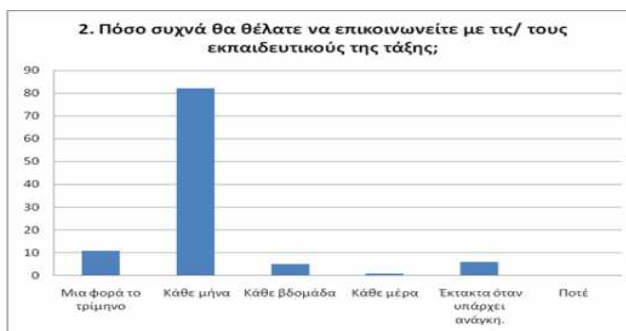
Αναφορικά με τη συχνότητα επικοινωνίας ταυτίζονται οι απόψεις και των δύο πλευρών και δηλώνουν ικανοποιημένοι να επικοινωνούν σε μηνιαία βάση. Το 78% των ερωτηθέντων



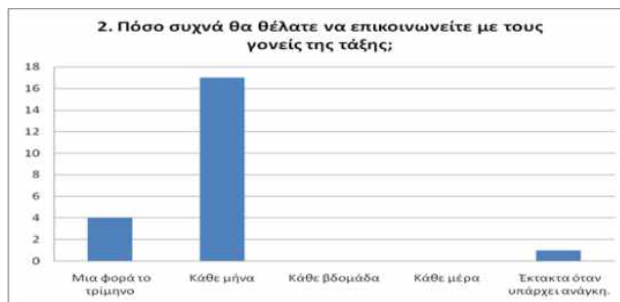
Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

γονέων απάντησε ότι θέλει να επικοινωνεί κάθε μήνα, 10% μία φορά το τρίμηνο, το 5% κάθε εβδομάδα, 6% έκτακτα όταν υπάρχει ανάγκη και το 1% επιθυμεί καθημερινή επικοινωνία. Επίσης το 50% των γονέων δηλώνουν την επιθυμία να επικοινωνούν σε μηνιαία βάση και με τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων, το 37% μία φορά το τρίμηνο, το 9% έκτακτα όταν υπάρχει ανάγκη και το 4% εβδομαδιαία.

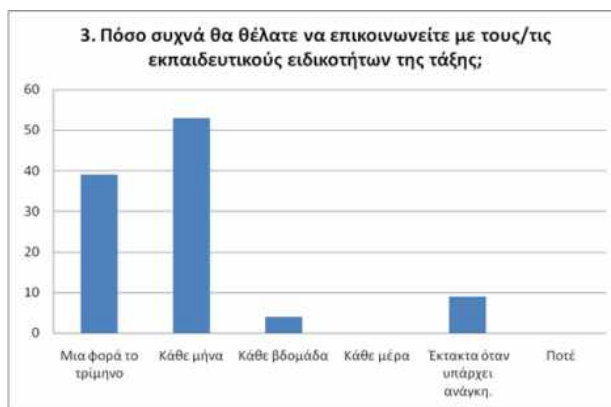
Διάγραμμα 3. Συχνότητα επικοινωνίας με εκπαιδευτικούς της τάξης – Γονείς



Διάγραμμα 4. Συχνότητα επικοινωνίας με τους γονείς - Εκπαιδευτικοί



Διάγραμμα 5. Συχνότητα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων- Γονείς



3.3. Τρόποι και μέσα επικοινωνίας

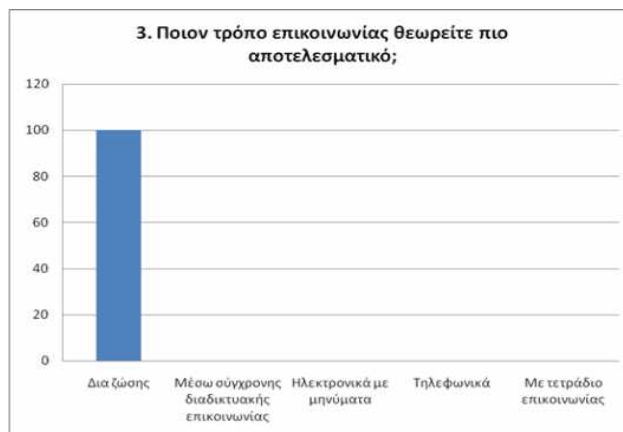
Στο ερώτημα που διερευνά τον τρόπο της επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια και οι δύο ομάδες της έρευνας εκφράζουν την επιθυμία για δια ζώσης επικοινωνία, ενώ από την πλευρά των γονέων προτείνονται και εναλλακτικά μέσα



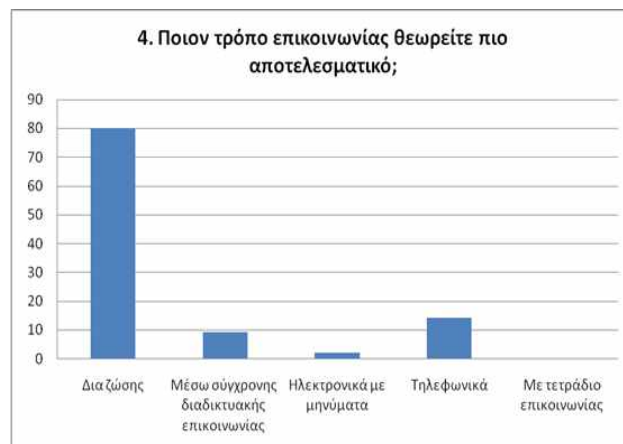
Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

επικοινωνίας, όπως τηλεφωνική επικοινωνία (το 13%), μέσω σύγχρονης διαδικτυακής επικοινωνίας (το 9%) καθώς και με ηλεκτρονικά μηνύματα (το 2%).

Διάγραμμα 6. Τρόποι επικοινωνίας - Εκπαιδευτικοί



Διάγραμμα 7. Τρόποι επικοινωνίας - Γονείς



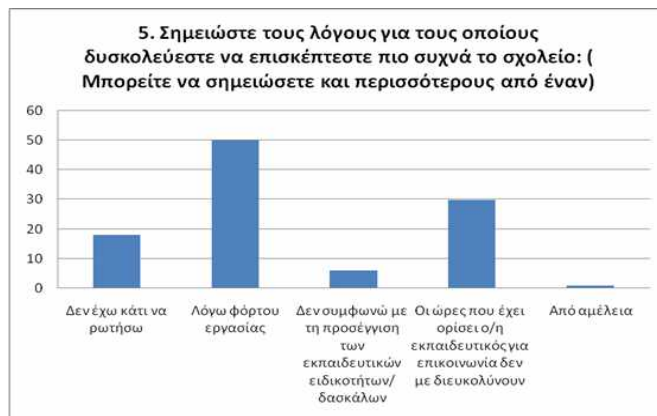
3.4. Εμπόδια στην επικοινωνία

Ως προς τους λόγους που οι γονείς δυσκολεύονται να επισκεφθούν το σχολείο το 48% των γονέων ανέφερε φόρτο εργασίας, το 28% δεν τους βολεύουν οι καθορισμένες από τους εκπαιδευτικούς ώρες, το 17% θεωρεί ότι δεν έχει να ρωτήσει κάτι, το 6% υπάρχει διάσταση απόψεων ανάμεσα στις απόψεις των δύο πλευρών, ενώ το 1% αμελεί να προσέλθει στο σχολείο. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την έλλειψη διάθεσης επαφής των γονέων, τις απόψεις και τις στάσεις τους καθώς και την έλλειψη εξεύρεσης κοινού διαθέσιμου χρόνου για επικοινωνία ως εμπόδια στη μεταξύ τους σχέση.

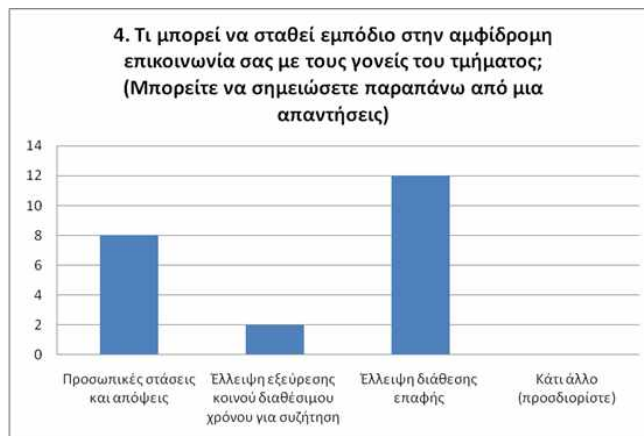


Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Διάγραμμα 8. Εμπόδια στην επικοινωνία - Γονείς



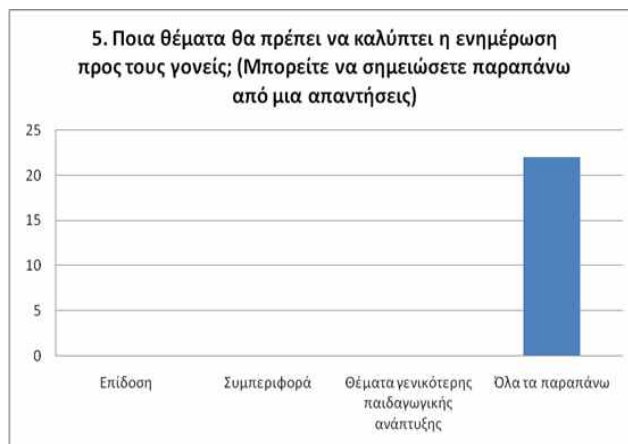
Διάγραμμα 9. Εμπόδια στην επικοινωνία - Εκπαιδευτικοί



3.5. Θεματική της επικοινωνίας

Αναφορικά με τα θέματα που επιθυμούν να αναπτύσσονται κατά την ενημέρωση και στις δύο ομάδες υπάρχει ταύτιση απόψεων και θεωρούν ότι κατά την ενημέρωση πρέπει εκτός από την επίδοση των μαθητών να συζητούν και θέματα που αφορούν τη συμπεριφορά καθώς και θέματα γενικότερης παιδαγωγικής ανάπτυξης.

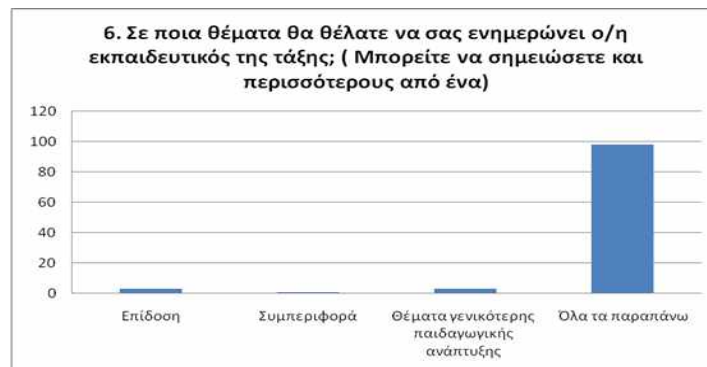
Διάγραμμα 10. Θεματική επικοινωνίας - Εκπαιδευτικοί





Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

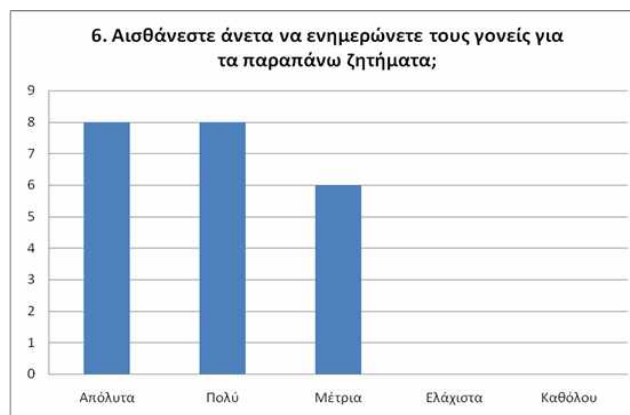
Διάγραμμα 11. Θεματική επικοινωνίας – Γονείς



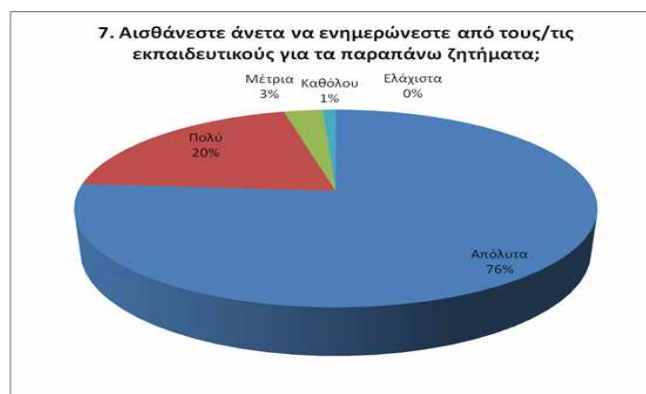
3.6. Εμπιστοσύνη/ ασφάλεια στην επικοινωνία

Στο ερώτημα που διερευνά την εμπιστοσύνη/ασφάλεια στην επικοινωνία και οι δύο πλευρές συμφώνησαν ότι αισθάνονται άνετα να συζητούν τα προαναφερθέντα θέματα μεταξύ τους. Το 76% των εκπαιδευτικών απάντησε απόλυτα, το 20% πολύ, το 3% μέτρια, ενώ το 1% δε συζητούν με άνεση. Ως προς την ικανοποίηση από την ενημέρωση που λαμβάνουν οι γονείς από τους εκπαιδευτικούς το 41% είναι πολύ ικανοποιημένοι, το 29% απόλυτα, το 26% μέτρια, το 3% ελάχιστα, ενώ το 1% δε δηλώνει ικανοποίηση. Επίσης οι γονείς δεν επιθυμούν να συμπεριληφθεί κάποιο άλλο θέμα στην ενημέρωση.

Διάγραμμα 12. Ευχέρεια επικοινωνίας - Εκπαιδευτικοί



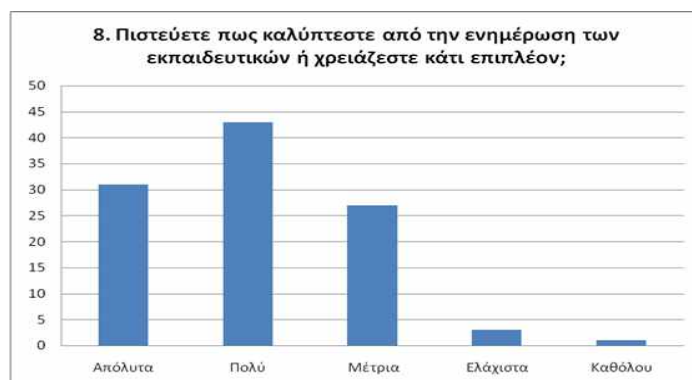
Διάγραμμα 13. Ευχέρεια επικοινωνίας - Γονείς





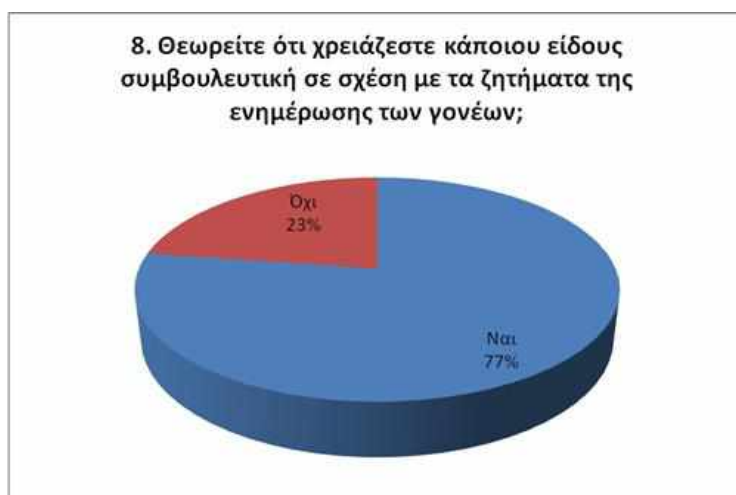
Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Διάγραμμα 14. Ευχέρεια επικοινωνίας - Γονείς



Αναφορικά με την ανάγκη των εκπαιδευτικών για παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης το 77% των εκπαιδευτικών δηλώνει την ανάγκη υποστήριξης από σχολικούς ψυχολόγους και άλλους ειδικούς.

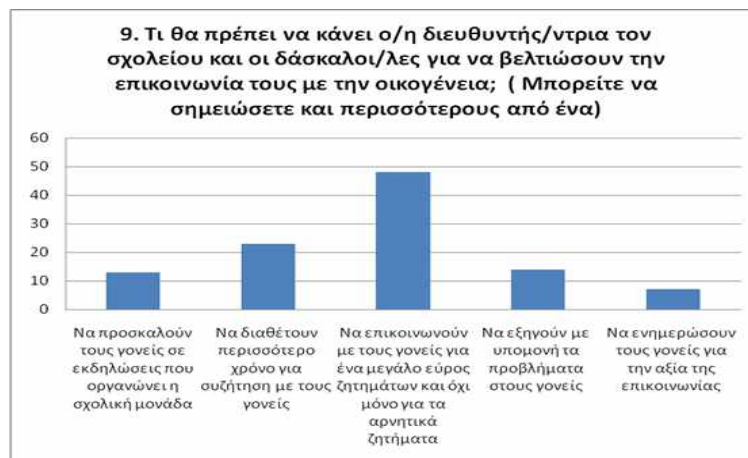
Διάγραμμα 15. Ανάγκη εκπαιδευτικών για παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης



Στο ερώτημα που τέθηκε για τις ενέργειες που πρέπει να κάνουν οι δάσκαλοι/ες και ο διευθυντής/ντρια προκειμένου να βελτιώσουν την επικοινωνία με τους γονείς το 46% απάντησε ότι θα πρέπει να αναλύεται μεγάλο εύρος ζητημάτων και όχι μόνο τα αρνητικά, το 22% χρειάζεται να διατίθεται περισσότερος χρόνος για επικοινωνία, το 13% να εξηγούν με υπομονή τις δυσκολίες των παιδιών τους, το 12% να διοργανώνονται εκδηλώσεις στη σχολική μονάδα στις οποίες θα προσκαλούνται και οι γονείς, ενώ το 7% θεωρεί ότι πρέπει να ενημερωθούν οι γονείς για την αξία της επικοινωνίας.



Διάγραμμα 16. Ενέργειες διευθυντή και εκπαιδευτικών για βελτίωση της επικοινωνίας



3.7. Τρόποι βελτίωσης της επικοινωνίας με τους/τις εκπαιδευτικούς

Στο ανοιχτό ερώτημα προς τους γονείς για τους τρόπους που μπορούν να βελτιώσουν τη σχέση γονέων και εκπαιδευτικών οι γονείς απαντούν ότι η ενημέρωση πρέπει να πραγματοποιείται συχνά και δια ζώσης από τους/τις εκπαιδευτικούς των τάξεων, καθώς και από τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων και η θεματολογία πρέπει να περιλαμβάνει ένα μεγάλο φάσμα ενημέρωσης. Αναφέρουν χαρακτηριστικά «Όσον αφορά την ενημέρωση... Πέρα από την υπεύθυνη εκπαιδευτικό της τάξης οι υπόλοιποι πού είναι; Ποιοι είναι; Εσείς τους γνωρίζετε αλλά δεν δόθηκε και σε εμάς η ευκαιρία να τους γνωρίσουμε... Να μας πούνε αν τα παιδιά μας έχουν κλίση στα καλλιτεχνικά, στα αθλήματα, στις ξένες γλώσσες, στο θέατρο, στη μουσική...». Σε περίπτωση που η δια ζώσης επικοινωνία δεν είναι εφικτή, να υπάρχουν διαθέσιμοι εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας (περισσότερες τηλεφωνικές γραμμές, επικοινωνία μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου). Επιπλέον θεωρούν σημαντικό να γνωρίζουν τους χώρους της σχολικής μονάδας «Η συζήτηση και η ξενάγηση στους χώρους που περνά το παιδί μου (μάθημα-ολοήμερο). Είναι λάθος να μην γνωρίζω πού μπαίνει το παιδί μου όταν κλείνει η πόρτα του σχολείου και ασφαλώς πού κάνει το ολοήμερο».

Από τις απαντήσεις των γονέων στο ανοιχτό ερώτημα αναδείχθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι πιο προσεκτικοί κατά την επιτήρηση των παιδιών. Αναφέρουν χαρακτηριστικά: «Αυτό όμως που θα ήθελα είναι περισσότερη προσοχή στα διαλείμματα από τις δασκάλες που βρίσκονται έξω για να προσέχουν τα παιδιά. Πολλές φορές που έχει γυρίσει το παιδί κι έχει χτυπήσει, επειδή για παράδειγμα ήταν κρεμασμένο στα κάγκελα και η απάντηση στην ερώτηση πού ήταν οι δασκάλες είναι κάθε φορά, δεν έβλεπαν τι κάνουμε».

Ακόμα οι γονείς ζητούν να υπάρχει επικοινωνία και συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς καθώς και με το θεσμικό τους όργανο. Επίσης ζητούν να υπάρχει γονεϊκή εμπλοκή στα σχολικά δρώμενα (γιορτές, συναντήσεις). Αναφέρουν χαρακτηριστικά «Πρέπει η διοίκηση του σχολείου να επικοινωνεί, για αρχή. Κάτι που δε γίνεται. Ο Σύλλογος Γονέων εκπροσωπεί τους γονείς κι ο Σύλλογος Διδασκόντων τους δασκάλους. Πρέπει να υπάρχει αρμονική συνεργασία».

Επίσης αναφέρουν ότι επιθυμούν οι δια ζώσης συναντήσεις να πραγματοποιούνται τις απογευματινές ώρες και να θίγονται θέματα συμπεριφοράς, σχέσεων και συνεργασίας σχολείου και μαθητών «Η διάθεση χρόνου απογευματινές ώρες για δια ζώσης επικοινωνία, η



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

οποία θα αφορά όχι μόνο σε εκπαιδευτικά θέματα αλλά και σε θέματα συμπεριφοράς, σχέσεων και συνεργασίας σχολείου-παιδιού».

3.8. Θέματα που αποτελούν πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς στις ενημερώσεις γονέων

Τα θέματα που αποτελούν πρόκληση για τους/τις εκπαιδευτικούς στις ενημερώσεις γονέων, σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στο ανοιχτό ερώτημα που τους τέθηκε, είναι εκείνα που αφορούν τη συμπεριφορά των μαθητών και την παιδαγωγική τους ανάπτυξη. Αναφέρουν χαρακτηριστικά: «Θεωρώ πρόκληση το θέμα ενημέρωσης των γονέων ως προς το πόσο έτοιμοι είναι να ακούσουν την αλήθεια για την συμμετοχή και συμπεριφορά των παιδιών τους».

3.9. Ανάγκες των εκπαιδευτικών

Από τις απαντήσεις τους καταδεικνύεται ότι εντοπίζουν δυσκολία όταν από την πλευρά των γονέων υπάρχει άρνηση να αποδεχθούν ζητήματα συμπεριφοράς των παιδιών τους. Επίσης υποστηρίζεται ότι οι γονείς πρέπει να ανταποκρίνονται στην πρόσκληση των εκπαιδευτικών για ενημέρωση και να προσέρχονται στο σχολείο έχοντας ανοιχτή διάθεση για συνεργασία και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και απροκατάληπτη αποδοχή των σχολίων και επισημάνσεων που τους γίνονται «Η ανταπόκριση των γονιών στο κάλεσμά τους όταν γίνεται η ενημέρωση και η καλή διάθεση των γονέων να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς για την βελτίωση των συνθηκών ως προς την συμπεριφορά των παιδιών στους συμμαθητές τους και στους εκπαιδευτικούς».

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να πραγματοποιούνται κοινές δράσεις με τους γονείς καθώς και να υπάρχει υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου και από ειδικούς στην ενημέρωση των γονέων. Αναφέρουν χαρακτηριστικά «Η υποστηρικτική συμμετοχή της διεύθυνσης του σχολείου αλλά και του/της σχολικού/ης ψυχολόγου ως προς τα όρια ευπρεπούς συνεργασίας με τους γονείς».

Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η παρούσα μελέτη στοχεύει στη διερεύνηση της ποιότητας επικοινωνίας, στην ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και των οικογενειών των μαθητών/τριών και στην αναζήτηση διαύλων επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων, συνθήκες που θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Τα συμπεράσματα της έρευνας αναφορικά με τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της επικοινωνίας ανάμεσα στις δύο ομάδες από τις απαντήσεις τους στα κλειστά ερωτήματα, έδειξαν ότι η μεταξύ τους επικοινωνία είναι αποτελεσματική. Οι απαντήσεις όμως που δόθηκαν στα ανοιχτά ερωτήματα κατέδειξαν αμοιβαία καχυποψία και δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πρόκληση το θέμα ενημέρωσης των γονέων ως προς το πόσο είναι έτοιμοι να ακούσουν την αλήθεια για τη συμμετοχή και τη συμπεριφορά των παιδιών τους και ζητούν μεγαλύτερη ανταπόκριση των γονέων, όταν προσκαλούνται από τους εκπαιδευτικούς για ενημέρωση. Ακόμα, οι προσωπικές στάσεις και απόψεις των ομάδων αναφοράς και ενδιαφέροντος αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στη συνεργασία. Από την άλλη πλευρά, κάποιοι γονείς πιστεύουν, ότι δεν υπάρχει επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

και τη διεύθυνση των σχολείων. Θεωρούν ακόμα, ότι το σχολείο δεν είναι ανοιχτό προς τους γονείς, όπως παλαιότερα.

Επίσης φαίνεται, ότι και οι δύο πλευρές δε γνωρίζουν επαρκώς το θεσμικό πλαίσιο και δεν έχει αποσαφηνιστεί ο ρόλος της καθημιάς ομάδας, όπως υπαγορεύει η έννοια της “γονεϊκής εμπλοκής”. Ενώ γονείς και εκπαιδευτικοί επιζητούν τη συνεργασία και αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της ύπαρξής της ως προϋπόθεση βελτίωσης της επικοινωνίας, δεν έχει εμπεδωθεί η κουλτούρα συνεργασίας σε καθημία από τις ομάδες.

Αναφορικά με τη συχνότητα καθώς και με τους τρόπους επικοινωνίας ταυτίζονται οι απόψεις των ομάδων αναφοράς και δηλώνουν ικανοποιημένοι να ενημερώνονται δια ζώσης, κάθε μήνα από τους/τις εκπαιδευτικούς των τάξεων και των ειδικοτήτων και η θεματολογία να καλύπτει πέρα από την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών θέματα γενικότερης παιδαγωγικής ανάπτυξης.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι, στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, υπάρχει εστίαση και προσανατολισμός σε πρακτικές που στοχεύουν στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, σύμφωνα με την τυπολογία της Epstein (1995), ενώ δε φαίνεται να τίγονται καθόλου ζητήματα που αφορούν άλλες πρακτικές της ίδιας τυπολογίας. Επίσης είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η αντιλήψεις και των δύο ομάδων ενδιαφέροντος που επικρατούν, σε σχέση με τη μεταξύ τους επικοινωνία ανάγεται στην περιγραφή της έννοιας “γονεϊκή εμπλοκή” και την προώθηση, από τους γονείς που απάντησαν, αποκλειστικά του συμφέροντος του παιδιού τους, σύμφωνα με τον ορισμό που δίνεται σε άλλο σημείο της παρούσας εργασίας. Υπό αυτό το πρίσμα δεν αναφέρεται από καμία πλευρά η ανάγκη που θέτει η “γονεϊκή συμμετοχή” για αναπροσαρμογή και επικέντρωση του ενδιαφέροντος των γονέων στο συμφέρον ολόκληρου του σχολείου και του συνόλου των παιδιών που φοιτούν σε αυτό. Κατά συνέπεια γίνεται φανερό η προτίμηση σε διαδικασίες που σχετίζονται κυρίως με την καθοδηγούμενη και οριοθετημένη ανάμειξη των γονιών στα σχολικά δρώμενα, κατά τις οποίες η ανάμειξη αυτή προκαθορίζεται από το ίδιο το επαγγελματικό προσωπικό του σχολείου, τους/τις εκπαιδευτικούς.

Προτείνονται λοιπόν κάποιες δράσεις, οι οποίες αποσκοπούν στην αλληλεπίδραση και στην ενεργό συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή, στην υποστήριξη, επιμορφωτική και συμβουλευτική των γονέων-κηδεμόνων για διάφορα ζητήματα, που άπτονται της ακαδημαϊκής και κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών/-τριών και στην ενδυνάμωση των σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια.

Ενδεικτικά παρατίθενται δράσεις οι οποίες θα μπορούσαν να λειτουργήσουν βελτιωτικά, ώστε να καλλιεργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις δύο πλευρές. Σε συνεργασία με τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων είναι αναγκαίο να καθοριστεί το πλαίσιο της επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου-οικογένειας και να προσδιοριστούν οι θεματικοί άξονες των επιμορφωτικών/ενημερωτικών συναντήσεων (π.χ. επικοινωνία και σχέσεις των μαθητών/-ητριών, διαχείριση συναισθημάτων, αντιμετώπιση παραβατικής συμπεριφοράς, θέματα διατροφής κ.ά.). Στη συνέχεια μπορούν να πραγματοποιηθούν επιμορφωτικές συναντήσεις και εργαστήρια με θέματα σχετικά με την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών καθώς και συναντήσεις με θέμα τη λειτουργία του σχολείου, το θεσμικό πλαίσιο και την αξία της “γονεϊκής εμπλοκής” και “συμμετοχής” στο σχολείο. Επίσης, θα μπορούσε να δημιουργηθεί σχολή γονέων με επιμορφωτές/τριες ειδικευμένους επιστήμονες για την υλοποίηση σεμιναρίων με γονείς, που αντιμετωπίζουν προβλήματα στη διαχείριση οικογενειακών ζητημάτων, τα οποία προκαλούν δυσκολίες στη γονεϊκή σχέση και συμπεριφορά. Επί τα βελτίω λειτουργεί και η υλοποίηση εκδηλώσεων κοινού ενδιαφέροντος όπως ένα διήμερο φεστιβάλ στο σχολείο, δέντροφύτευση με αφορμή



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

την παγκόσμια ημέρα περιβάλλοντος, παιχνίδια και δραστηριότητες με γονείς, εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Davies, D. & Johnson, V. R. (1996). Crossing boundaries: An introduction. *International Journal of Educational Research*. 25 (1), 3-7
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*. 86, 227-294.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. Στο M. Alkin (Εκδ.), *Encyclopaedia of Educational Research* (σσ. 1139-1151). New York: Macmillan.
- Epstein, J. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Kumar Grover, V. (2014). Parent Teacher Communication in School: An Analysis in terms of Enabling and Disabling Factors as Perceived by Teachers. *International Journal of Science and Research (IJSR)* ISSN (Online): 2319-7064
- Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2009) Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας. Συγκριτική Παράθεση των απόψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων. *Μέντορας*
- Meirzwik, N. D. (2004). *Quick and Easy Ways to Connect With Students and Their Parents, Grades K-8: Improving Student Achievement Through Parent Involvement*. California, CA, USA: Corwin/Sage Publishing Co.
- Munn, P. (1993). *Parents and schools: customers, managers or partners*. London: Routledge
- Παπαδοπούλου, Ε. (2020). Σχέσεις σχολείου – οικογένειας. Εμπόδια και πρακτικές ενίσχυσης της συνεργασίας. *ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ/ Τεύχος 7*
- Patrikakou, E. N., Weissberg, R. P., Redding, S., Walberg, H. J. (2005). *School-Family Partnerships for Children's Success*. Columbia University, NY, USA: Teachers College Press.
- Reeve, P. (1993). Issues in parent participation. *The Australian Administrator*. 14 (4- 5), 1-11
- Stamatis, P. J. (2019). Communication Relations among Parents and Preschoolers: Thoughts, Comments and Suggestions. In R. V. Nata (Ed.), *Progress in Education*, 60, 83-106. USA, NY: Nova Science Publishers.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Tomlinson, S. (1991). *Home-school partnerships*. Στο IPPR (Εκδ.), Teachers and parents (Education and training paper No. 7). London: IPPR
- Vining, L. (1997). *Managing the volunteer workforce in schools*. Sydney: University of NSW.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Παράρτημα (Ερωτηματολόγια)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ/ΚΗΔΕΜΟΝΕΣ

ΦΥΛΟ:

ΗΛΙΚΙΑ:

1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς του σχολείου είναι αποτελεσματική;

- Απόλυτα
- Πολύ
- Μέτρια
- Ελάχιστα
- Καθόλου
- Ποτέ

2. Πόσο συχνά θα θέλατε να επικοινωνείτε με τις/ τους εκπαιδευτικούς της τάξης;

- Μια φορά το τρίμηνο
- Κάθε μήνα
- Κάθε βδομάδα
- Κάθε μέρα
- Έκτακτα όταν υπάρχει ανάγκη.
- Ποτέ

3. Πόσο συχνά θα θέλατε να επικοινωνείτε με τους/τις εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων της τάξης;

- Μια φορά το τρίμηνο
- Κάθε μήνα
- Κάθε βδομάδα
- Κάθε μέρα
- Έκτακτα όταν υπάρχει ανάγκη.
- Ποτέ

4. Ποιον τρόπο επικοινωνίας θεωρείτε πιο αποτελεσματικό;

- Δια ζώσης
- Μέσω σύγχρονης διαδικτυακής επικοινωνίας
- Ηλεκτρονικά με μηνύματα
- Τηλεφωνικά
- Με τετράδιο επικοινωνίας

5. Σημειώστε τους λόγους για τους οποίους δυσκολεύεστε να επισκέπτεστε πιο συχνά το σχολείο:

(Μπορείτε να σημειώσετε και περισσότερους από έναν)



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Δεν έχω κάτι να ρωτήσω
- Λόγω φόρτου εργασίας
- Δεν συμφωνώ με τη προσέγγιση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων/ δασκάλων
- Οι ώρες που έχει ορίσει ο/η εκπαιδευτικός για επικοινωνία δεν με διευκολύνουν
- Από αμέλεια

6. Σε ποια θέματα θα θέλατε να σας ενημερώνει ο/η εκπαιδευτικός της τάξης;

(Μπορείτε να σημειώσετε και περισσότερους από ένα)

- Επίδοση
- Συμπεριφορά
- Θέματα γενικότερης παιδαγωγικής ανάπτυξης
- Όλα τα παραπάνω

7. . Αισθάνεστε άνετα να ενημερώνεστε από τους/τις εκπαιδευτικούς για τα παραπάνω ζητήματα;

- Απόλυτα
- Πολύ
- Μέτρια
- Ελάχιστα
- Καθόλου

8. Πιστεύετε πως καλύπτεστε από την ενημέρωση των εκπαιδευτικών ή χρειάζεστε κάτι επιπλέον;

- Απόλυτα
- Πολύ
- Μέτρια
- Ελάχιστα
- Καθόλου

9. Τι θα πρέπει να κάνει ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου και οι δάσκαλοι/λες για να βελτιώσουν την επικοινωνία τους με την οικογένεια;

(Μπορείτε να σημειώσετε και περισσότερους από ένα)

- Να προσκαλούν τους γονείς σε εκδηλώσεις που οργανώνει η σχολική μονάδα
- Να διαθέτουν περισσότερο χρόνο για συζήτηση με τους γονείς
- Να επικοινωνούν με τους γονείς για ένα μεγάλο εύρος ζητημάτων και όχι μόνο για τα αρνητικά ζητήματα
- Να εξηγούν με υπομονή τα προβλήματα στους γονείς
- Να ενημερώνουν τους γονείς για την αξία της επικοινωνίας

10. Τι κατά τη γνώμη σας θα μπορούσε να βελτιώσει την επικοινωνία με τους/τις εκπαιδευτικούς;

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



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΟΥΣ/ΤΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

ΦΥΛΟ:

ΗΛΙΚΙΑ:

1. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η επικοινωνία με τους γονείς του σχολείου είναι αποτελεσματική;

- Απόλυτα
- Πολύ
- Μέτρια
- Ελάχιστα
- Καθόλου

2. Πόσο συχνά θα θέλατε να επικοινωνείτε με τους γονείς της τάξης;

- Μια φορά το τρίμηνο
- Κάθε μήνα
- Κάθε βδομάδα
- Κάθε μέρα
- Έκτακτα όταν υπάρχει ανάγκη.

3. Ποιον τρόπο επικοινωνίας θεωρείτε πιο αποτελεσματικό;

- Δια ζώσης
- Μέσω σύγχρονης διαδικτυακής επικοινωνίας
- Ηλεκτρονικά με μηνύματα
- Τηλεφωνικά
- Με τετράδιο επικοινωνίας

4. Τι μπορεί να σταθεί εμπόδιο στην αμφίδρομη επικοινωνία σας με τους γονείς του τμήματος; (Μπορείτε να σημειώσετε παραπάνω από μια απαντήσεις)

- Προσωπικές στάσεις και απόψεις
- Έλλειψη εξεύρεσης κοινού διαθέσιμου χρόνου για συζήτηση
- Έλλειψη διάθεσης επαφής
- Κάτι άλλο (προσδιορίστε)

5. Ποια θέματα θα πρέπει να καλύπτει η ενημέρωση προς τους γονείς;

(Μπορείτε να σημειώσετε παραπάνω από μια απαντήσεις)

- Επίδοση
- Συμπεριφορά
- Θέματα γενικότερης παιδαγωγικής ανάπτυξης
- Όλα τα παραπάνω

6. Αισθάνεστε άνετα να ενημερώνετε τους γονείς για τα παραπάνω ζητήματα;



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Απόλυτα
- Πολύ
- Μέτρια
- Ελάχιστα
- Καθόλου

7. Ποια από τις παραπάνω θεματικές αποτελεί πρόκληση για εσάς κατά την ενημέρωση και γιατί;

.....

.....

.....

8. Θεωρείτε ότι χρειάζεστε κάποιου είδους συμβουλευτική σε σχέση με τα ζητήματα της ενημέρωσης των γονέων;

- Ναι, (προσδιορίστε)
Σχολικός ψυχολόγος
Επιμόρφωση από ειδικούς
Συνάντηση με τον σύμβουλο εκπαίδευσης.....
- Όχι

9. Τι νομίζετε ότι θα μπορούσε να βελτιώσει την επικοινωνία με τους γονείς;

.....

.....

.....



Η αναγκαιότητα της αμφίπλευρης παιδαγωγικής καθοδήγησης εκπαιδευτικών και γονέων/κηδεμόνων για την ανάπτυξη ποιοτικών σχέσεων σχολείου-οικογένειας

Δρ Διονυσία Καρλατήρα

Σ.Ε.Ε. ΠΕ70, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Στερεάς Ελλάδας
dionykarl1@gmail.com, dkarlatira@sch.gr

Παναγιώτα Καραφέρη, Med, Msc

Σ.Ε.Ε. ΠΕ70, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Στερεάς Ελλάδας
gkaraferi@yahoo.gr, penykrf@gmail.com

Ευαγγελία Ζούνη, Med, Med

Σ.Ε.Ε. ΠΕ70, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Στερεάς Ελλάδας
evazouni@sch.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια διαπιστώθηκε σημαντικό έλλειμμα στην αμφίπλευρη επικοινωνία σχολείου-οικογένειας η οποία οφείλεται στην ποικιλομορφία που αφορά τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, την κοινωνικοοικονομική κρίση, τις τεχνολογικές εξελίξεις και τη διαχείριση της πρόσφατης πανδημίας. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει την αναγκαιότητα της αμφίπλευρης παιδαγωγικής καθοδήγησης εκπαιδευτικών και γονέων (από Συμβούλους Εκπαίδευσης, Υποστηρικτικές Εκπαιδευτικές Δομές και άλλους φορείς) για την ανάπτυξη ποιοτικών σχέσεων σχολείου - οικογένειας. Αρχικά, προσδιορίζει τους παράγοντες που επηρεάζουν την αποτελεσματική επικοινωνία και τους λόγους που καθιστούν επιβεβλημένη και αναγκαία τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας στη σύγχρονη εποχή. Στη συνέχεια, δίνει έμφαση στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών της σχολικής μονάδας και ακολούθως, αναδεικνύει την αναγκαιότητα ενημέρωσης και υποστήριξης της οικογένειας σε θέματα που αφορούν στην επικοινωνία και συνεργασία με το σύνολο των μελών της σχολικής μονάδας.

Λέξεις κλειδιά: παιδαγωγική-επιστημονική καθοδήγηση, σχολείο, οικογένεια, κοινότητα

Summary

In recent years, a significant deficit in two-way school-family communication has been identified due to the diversity regarding the composition of the student population, the socio-economic crisis, technological developments and the management of the recent pandemic. This paper attempts to highlight the necessity of mutual pedagogical guidance of teachers and parents (by Education Consultants, Supporting Educational Structures and other agencies) for the development of quality school-family relationships. First, it identifies the factors that influence effective communication and the reasons that make cooperation between school and family imperative and necessary in the modern era. Then, it emphasizes the importance of training teachers in matters of communication and cooperation with the parents/guardians of the students of the school unit and subsequently, highlights the necessity of informing and supporting the family in matters related to communication and cooperation within the school unit community.

Key words: pedagogical-scientific guidance, school, family, community



1. Εισαγωγή

Η σπουδαιότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας τυγχάνει ευρείας αναγνώρισης κι έγινε το επίκεντρο προβληματισμού, συζήτησης και διερεύνησης παιδαγωγών, ψυχολόγων, κοινωνιολόγων και άλλων επιστημόνων από τις αρχές του αιώνα. Πλήθος ερευνών (Bernstein, 1975, Bourdieu & Passeron, 1990, Goleman, 1998) αποδεικνύουν ότι οι ενδοοικογενειακές σχέσεις, οι αντιλήψεις και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, δημιουργούν ένα κοινωνικο-πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο παίζει μεγαλύτερο ρόλο από το οικονομικό κεφάλαιο, για την πορεία μάθησης και ανάπτυξης των μαθητών/τριών. Οι Greenwood & Hickman (1991) με έρευνά τους οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι αναφορικά με τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας, η αξιοποίηση της δυναμικής των γονιών μέσω της συνεργασίας τους με το σχολείο, επιδρά θετικά σε όλους τους παράγοντες που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία, μαθητές/τριες, γονείς, εκπαιδευτικούς. Αυτό γιατί αμβλύνονται οι αμοιβαίες προκαταλήψεις και τυχόν παρανοήσεις (Γεωργίου, 2000 Μπρούζος, 1998 Ράπτης, 2004), διασφαλίζοντας την αμοιβαία κατανόηση των συνεργαζόμενων πλευρών. Έτσι η ύπαρξη καλών σχέσεων ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς βοηθά τον/τη μαθητή/τρια να δει θετικά το σχολείο, τους/τις εκπαιδευτικούς και τη μάθηση και να βελτιώσει την αυτο-εικόνα του, τη συμπεριφορά του και τις επιδόσεις του, (Goleman, 1998, Epstein, 1995, Greenwood & Hickman, 1991). Σημαντικά οφέλη από αυτή τη συνεργασία αποκομίζουν και οι εκπαιδευτικοί, βελτιώνοντας την επαγγελματική τους αυτοπεποίθηση (Epstein & Dauber, 1991), καθώς και οι γονείς, οι οποίοι αποκτούν θετική στάση προς το σχολείο και εκτιμούν το έργο των εκπαιδευτικών.

Όλα τα παραπάνω ευρήματα των ερευνών αποτελούν στοιχεία ενός ποιοτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Η ενεργοποίηση των γονιών αποτελεί στόχο πολλών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και η εμπλοκή τους στα σχολικά δρώμενα θεωρείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση ένα από τα 16 κριτήρια ποιότητας στην εκπαίδευση (Χαραλάμπους, 2005). Η επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών είναι ένας ζωτικός κρίκος μεταξύ σχολείου και κοινωνίας για τη δημιουργία μιας συμβιωτικής σχέσης όχι μόνο μεταξύ των δύο βασικών πυλώνων της εκπαίδευσης αλλά και του τρίτου πυλώνα, της κοινότητας, που υποστηρίζει την υγιή ανάπτυξη και εξέλιξη του/της μαθητή/τριας, η οποία, εν τέλει, οδηγεί στην πραγμάτωση του ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία. Η κοινωνία θέλει το σχολείο να πραγματοποιεί τον κοινωνικό ρόλο του με σιωπηλό αλλά σίγουρο τρόπο, την ίδια στιγμή που το σχολείο θέλει υποστήριξη και έγκριση από την κοινωνία για τις δραστηριότητες και τα προγράμματά του. Οι γονείς λειτουργούν ως ένας συνδεδετικός κρίκος μεταξύ σχολείου και κοινωνίας.

Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους πρέπει να συνεχίσουν να αναπτύσσουν και να επεκτείνουν τις δεξιότητές τους προκειμένου να μεγιστοποιήσουν την αποτελεσματική επικοινωνία με τους γονείς. Η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ του εκπαιδευτικού και του γονέα βοηθά στην οικοδόμηση της εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο πλευρών, κάτι που είναι πολύ σημαντικό για την αύξηση της ικανοποίησης και από τις δύο πλευρές. Για να θεωρητικοποιήσουμε αυτή τη σημαντική πτυχή, πρέπει να εντοπίσουμε και να αξιολογήσουμε τους παράγοντες που είναι υπεύθυνοι για την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των δύο πιο σημαντικών ενδιαφερόμενων μερών του εγχειρήματος που ονομάζεται εκπαίδευση (Dr. Vijay Kumar Grover, 2014).



2. Αποτελεσματική επικοινωνία

2.1. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση σχολείου-οικογένειας

Η σχέση σχολείου-οικογένειας εξελίσσεται σε μια δυναμική διαδικασία που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες που αφορούν το παιδί, τους γονείς, το σχολείο, την κοινότητα. Αναλυτική καταγραφή αυτών των παραγόντων μας βοηθάει να κατανοήσουμε την πολυπλοκότητα αυτής της σχέσης και το ευρύ πεδίο των επιδράσεων (Ζηλιασκοπούλου, 2014). Έτσι προσδιορίζοντας αυτές τις επιρροές έχουμε:

- Παράγοντες που αφορούν το παιδί:
Η ηλικία, οι επιδόσεις, το φύλο και η νοημοσύνη του παιδιού, η επιθυμία και η ανάγκη του παιδιού
- Παράγοντες που αφορούν τους γονείς:
Το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο γονέων
Οι προσδοκίες και οι στάσεις των γονιών προς το σχολείο
Το φύλο των γονέων, η μορφή της οικογένειας
Η εθνική ταυτότητα των γονέων, οι ψυχολογικές παράμετροι των γονέων
Η κοινωνικότητα των γονέων, η προηγούμενη εμπειρία των γονέων
- Παράγοντες που αφορούν το σχολείο:
Η στάση την οποία τηρεί το σχολείο (κανονισμοί και απαιτήσεις του σχολείου, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του/της Δ/ντή/ντριας και των εκπαιδευτικών).
- Παράγοντες που αφορούν την κοινότητα:
Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της κοινότητας, το μέγεθος του πληθυσμού.

2.2. Λόγοι που καθιστούν επιβεβλημένη και αναγκαία τη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας τη σύγχρονη εποχή

Η επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, η οποία κινείται στο πλαίσιο μιας διπλής κατεύθυνσης, καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική σε συνάρτηση με τις αλλαγές που έχουν πραγματοποιηθεί στο κοινωνικοπολιτισμικό γίνεσθαι τα τελευταία χρόνια. Η αλλαγή στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού λόγω προσφυγικής και μεταναστευτικής κρίσης, η οικονομική και κοινωνική κρίση, οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις, οι αλλαγές σε αξιακούς κώδικες, στον τρόπο ζωής και η διαχείριση της πρόσφατης πανδημίας είναι καταλυτικοί παράγοντες που ανέδειξαν την ανάγκη για: α) Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών της σχολικής μονάδας και β) Ενημέρωση, υποστήριξη και εκπαίδευση της οικογένειας σε θέματα που αφορούν στην επικοινωνία και συνεργασία με το σύνολο των μελών της σχολικής μονάδας.

3. Ο ρόλος της παιδαγωγικής και επιστημονικής καθοδήγησης στην αποτελεσματική διαχείριση των σχέσεων και πιθανών συγκρούσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα των ραγδαίων γνωσιακών και αξιακών εξελίξεων, της στόχευσης υψηλών ποιοτικών δεικτών και των παγκοσμιοποιημένων απαιτήσεων, διαρκούς στόχος και υπέρτατο μέλημα των εκπαιδευτικών και των γονέων πρέπει να αποτελεί η θετική



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

συμβολή τους στην εύρυθμη και δημιουργική λειτουργία του κοινωνικά ανοιχτού σχολείου, προς όφελος των παιδιών σε διδακτικό και παιδαγωγικό επίπεδο. Συχνά γεννώνται προβλήματα αναφορικά με την συμμετοχή (ή εμπλοκή) των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη σχολική καθημερινότητα, προβλήματα τα οποία δυναμιτίζουν το σχολικό κλίμα και τραυματίζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς οφείλουν, με καλοπροαίρετη διάθεση, στο πλαίσιο συγκεκριμένων και αμοιβαία αποδεκτών αρχών, να συνεννοηθούν για τον τρόπο συνεργασίας και δράσης κάθε θεσμικού παράγοντα.

Κατά μια άποψη ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» παραπέμπει σε μια επιθυμία ανάμειξης των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία ακόμη και αν αυτό δε γίνεται πάντα με κακή πρόθεση. Κατά μία άλλη όμως άποψη η γονεϊκή συμμετοχή είναι εκείνη που αναδεικνύει τις πτυχές μιας ουσιαστικής και αποτελεσματικής συνεργασίας.

Αξίζει να αναφερθεί ότι η συνεργασία των γονέων με το σχολείο παρουσιάζει σημαντικά οφέλη: επιδρά θετικά και δημιουργικά στη βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων των παιδιών και ταυτόχρονα προωθεί μέσα σε ένα οριοθετημένο πλαίσιο την ολόπλευρη κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξή τους, οι γονείς συναναστρέφονται περισσότερο με τα παιδιά τους, έχουν την ευκαιρία να τα γνωρίσουν καλύτερα, να κατανοούν τις αδυναμίες και τις ικανότητές τους, να μαθαίνουν χρήσιμες τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων, να βελτιώνουν την επικοινωνία τους με τα παιδιά, να ισχυροποιούν και ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των παιδιών τους καθώς και να αξιολογούν πιο θετικά τους εκπαιδευτικούς.

3.1 Άξονες της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών/τριών της σχολικής μονάδας

3.1.1. Γνώση βασικών θεωρητικών μοντέλων

Ο ρόλος των Συμβούλων Εκπαίδευσης καθώς επίσης και των υποστηρικτικών δομών, μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στη διαχείριση εντάσεων και συγκρούσεων στη σχολική μονάδα. Είναι αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο θεωρητικό πλαίσιο αυτής της σχέσης (έρευνες, μοντέλα σχέσης σχολείου-οικογένειας, μορφές επικοινωνίας).

Τα βασικά θεωρητικά μοντέλα είναι:

- Το *Οικοσυστημικό μοντέλο* που αναπτύχθηκε από τον Bronfenbrenner (1989) και βασίζεται στη συστημική προσέγγιση. Βασική αρχή του αποτελεί η άποψη ότι το άτομο καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του συμμετέχει σε πολλά και διαφορετικά συστήματα τα οποία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση και επηρεάζουν την ανάπτυξή του.
- Το *Σφαιρικό μοντέλο ή μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein*, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές μαθαίνουν και εξελίσσονται μέσα σε τρία ευρύτερα πλαίσια (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα), τα οποία χρειάζεται να συνυπάρχουν λειτουργικά. Οι τρεις σφαίρες πλησιάζουν ή απομακρύνονται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, τη στάση των εκπαιδευτικών και τον βαθμό ευαισθητοποίησης της κοινότητας σε θέματα γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Το *μοντέλο των Ryan και Adams (1995)*, με συστημικό προσανατολισμό επίσης, εστιάζει στο παιδί-μαθητή και στα μέλη του άμεσου οικογενειακού του περιβάλλοντος, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και στην επίδραση που έχουν στην επιτυχία του παιδιού τόσο στο σχολικό όσο και στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αυτό δραστηριοποιείται. Τα συστήματα των σχέσεων και οι παράμετροι ανάλογα με την



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

εγγύτητα επίδρασης που έχουν στη συμπεριφορά και στην επίδοση του παιδιού στο σχολείο ιεραρχούνται σε έξι επίπεδα, με το παιδί να τοποθετείται στη βάση. Κάθε επίπεδο περιλαμβάνει ένα συγκεκριμένο σύνολο από μεταβλητές και αντιπροσωπεύεται από έναν αριθμό που δηλώνει την απόσταση μεταξύ τους.

- Το μοντέλο της γονεϊκής εμπλοκής των Hoover-Dempsey και Sandler (1995) που επικεντρώνεται σε ψυχολογικές παραμέτρους που αφορούν τους γονείς και επηρεάζουν τις σχέσεις που αναπτύσσουν με το σχολείο και το οποίο συγκροτείται από πέντε επίπεδα.
- Το μοντέλο της συνεκπαίδευσης των Μυλωνάκου και Μυλωνάκου-Κεκέ σύμφωνα με το οποίο η συνεκπαίδευση αποτελεί ένα αναδυόμενο διεπιστημονικό ερευνητικό πεδίο που προτείνει ένα νέο λειτουργικό μοντέλο εκπαίδευσης, το οποίο εμπλουτίζει τις υπάρχουσες κοινωνικοπαιδαγωγικές πρακτικές της εκπαίδευσης των ενηλίκων και των παιδιών με μεθόδους, πρακτικές και διαδικασίες που προέρχονται από την τυπική, την άτυπη και τη μη τυπική εκπαίδευση.

Η ταξινόμηση των μοντέλων σχέσης σχολείου-οικογένειας σύμφωνα με Ματσαγγούρα και Πούλου (Ματσαγγούρας, 2008. Πούλου & Ματσαγγούρας, 2008. Poulou & Matsagouras, 2007) αφορά:

- Το *σχολαιοκεντρικό μοντέλο* σύμφωνα με το οποίο υπάρχει σαφής υπεροχή του σχολείου, η σχέση γονέων και εκπαιδευτικών είναι μονόδρομη και ιεραρχική, η αλληλεπίδραση γονέων και εκπαιδευτικών γίνεται στα πλαίσια αυστηρά προγραμματισμένων ενημερωτικών συναντήσεων. Δίνεται έμφαση στον διακριτό ρόλο του σχολείου που είναι υπεύθυνο για την εκπαίδευση των παιδιών και της οικογένειας.
- Το *συνεργατικό μοντέλο* όπου η επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών εμπλουτίζεται με στοιχεία συνεργασίας, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν θέση υπεροχής, η εμπλοκή των γονιών είναι ελεγχόμενη και επικουρική και η συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων είναι περιορισμένη.
- Το *διαπραγματευτικό μοντέλο* όπου η ενεργοποίηση των γονιών είναι συστηματική και έντονη, οι γονείς έχουν ισότιμους ρόλους και συμμετρικές αρμοδιότητες με τους εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένους τομείς, υπάρχει ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς, το αντικείμενο είναι η πρόοδος των παιδιών, το αναλυτικό πρόγραμμα και η γενικότερη λειτουργία του σχολείου.
- Το *οικογενειοκεντρικό μοντέλο*, σύμφωνα με το οποίο οι γονείς διεκδικούν το δικαίωμα των κρίσιμων επιλογών για την εκπαίδευση των παιδιών τους, έχουν αυξημένη συμμετοχή σε όργανα λήψης αποφάσεων, μετατρέπονται σε ρυθμιστικό παράγοντα της εκπαίδευσης, περιορίζοντας την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών.

Ο Ματσαγγούρας τοποθετεί στο συνεργατικό μοντέλο την ελεγχόμενη από το σχολείο εμπλοκή των γονιών, ενώ η συνεργασία σχολείου-οικογένειας όπου η οικογένεια και το σχολείο έχουν περίπου ισότιμη σχέση φαίνεται να επιτυγχάνεται στο διαπραγματευτικό μοντέλο (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

3.1.2. Θεμελιώδεις αρχές - μορφές επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων

Το σχολείο, γνωρίζοντας ότι η σχέση γονέων και εκπαιδευτικών πρέπει να είναι αμφίδρομη συνεργατική, οφείλει, να παράσχει στους γονείς κάθε δυνατή βοήθεια κατανόησης του τρόπου οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής πραγματικότητας (Σταμάτης, 2013).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο μεριμνά για τα παρακάτω, προβαίνοντας στις αντίστοιχες ενέργειες και δραστηριότητες:

1. Ενημέρωση των γονέων. Η ενημέρωση των γονέων μπορεί να γίνει με ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις, με συζητήσεις είτε πάνω σε γενικά θέματα εξελικτικής ψυχολογίας είτε σε ειδικά θέματα. Οι στόχοι αυτής της ενημέρωσης αφορούν τη δημιουργία κλίματος αμφίπλευρης παραδοχής, τον περιορισμό εσφαλμένων παιδαγωγικών αυτοσχεδιασμών των γονέων, τη μείωση αδικαιολόγητων ανησυχιών ή παράλογων απαιτήσεων, την αξιοποίηση της παιδευτικής δύναμης της οικογένειας και την απομυθοποίηση της αντίληψης της τέλει διαπαιδαγώγησης (μαθαίνω από τα λάθη). Βοηθά τις οικογένειες να δημιουργούν ένα περιβάλλον στο σπίτι, το οποίο να στηρίζει τα παιδιά ως μαθητές με:

- Σεμινάρια εκπαίδευσης / επιμόρφωσης των γονέων.
- Ενημέρωση των γονέων σε θέματα υγείας, ασφάλειας και σωστής ανάπτυξης των παιδιών
- Επισκέψεις των δασκάλων στο σπίτι των γονέων σε κρίσιμες περιόδους μετάβασης των παιδιών από την προσχολική στη σχολική ηλικία.

2. Επικοινωνία. Αναλαμβάνει την οργάνωση αποτελεσματικών μορφών επικοινωνίας για θέματα που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να προσπαθήσει να κατανοήσει τις ανάγκες και τις επιθυμίες των γονιών, να τηρήσει μια ειλικρινή και ανοικτή στάση απέναντί τους και να συζητήσει για τις δυσκολίες του παιδιού τους. Ενημερώνει για τις δυνατότητες του μαθητή και απώτερος στόχος είναι η επικοινωνία και η προσπάθεια κατανόησης αναγκών και επιθυμιών των γονέων. Πιο συγκεκριμένα:

- Οργανώνει και πραγματοποιεί συναντήσεις με κάθε γονέα ξεχωριστά.
- Εφαρμόζει τακτικό πρόγραμμα που περιλαμβάνει σημειώσεις ή γραπτές ενημερώσεις για τους γονείς, τηλεφωνήματα και άλλες μορφές γραπτής ή προφορικής επικοινωνίας.

3. Εθελοντική εργασία. Επιστρατεύει τους γονείς και οργανώνει τρόπους με τους οποίους οι γονείς μπορεί να συμμετέχουν στις δραστηριότητες του σχολείου, καθώς επίσης και τη συμμετοχή τους σε συλλογικά όργανα όπως στον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων είτε στο Σχολικό Συμβούλιο. Αυτό μπορεί να γίνει με: (α) Δημιουργία εθελοντικού προγράμματος για τους γονείς σε κάθε τάξη, το οποίο να αναφέρει τις αρμοδιότητες των γονέων (β) Εξασφάλιση χώρου στους γονείς, ώστε να μπορούν να συνεδριάζουν και να προσφέρουν εθελοντική εργασία.

4. Μάθηση στο σπίτι. Η επικοινωνία αυτή αφορά επίσης και την καθοδήγηση των γονέων και κηδεμόνων για τον τρόπο μελέτης του παιδιού στο σπίτι. Παρέχει στους γονείς πληροφορίες και ιδέες για το πώς να βοηθούν τα παιδιά στη διεκπεραίωση των κατ' οίκον εργασιών και την επίβλεψη δραστηριοτήτων που αφορούν το σχολικό πρόγραμμα.

Αναλυτικότερα:

(α) Παρέχει πληροφορίες για τις δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει τα παιδιά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και για κάθε σχολική βαθμίδα.

(β) Παρέχει πληροφορίες για το πώς πρέπει να συζητείται και να ελέγχεται η εργασία στο σπίτι.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

(γ) Παροτρύνει τους γονείς να θέτουν στόχους για τα παιδιά τους, να σκέφτονται για το μέλλον τους, τις σπουδές και την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Να επιδιώκουν την αυτονομία του παιδιού τους στο διάβασμα. Αυτή η αλληλοενημέρωση οφείλει να γίνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα.

5. Λήψη αποφάσεων. Φροντίζει ώστε όλοι οι γονείς να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν το σχολείο και τους μαθητές. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με:

- (α) Σύσταση Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων για καθημερινά θέματα του σχολείου.
- (β) Σύσταση Ομοσπονδιών Γονέων που να φροντίζουν για την ανανέωση και βελτίωση του σχολείου.

6. Συνεργασία με την κοινότητα. Διευκολύνει τις οικογένειες να έρθουν σε επαφή με πηγές πληροφόρησης και ανάλογες υπηρεσίες διαθέσιμες στην τοπική κοινωνία, ώστε να αναπτυχθούν ακόμη περισσότερο τα σχολεία. Δηλαδή διευκολύνει:

- (α) Να παρέχονται πληροφορίες στις οικογένειες και τους μαθητές αναφορικά με τα μέτρα που λαμβάνονται για την υγεία, την πολιτισμική και κοινωνική υποστήριξη κ.ά.
- (β) Να παρέχονται πληροφορίες για δραστηριότητες που διοργανώνονται από την κοινότητα και οι οποίες σχετίζονται με την ανάπτυξη μαθησιακών δεξιοτήτων και άλλες εξωσχολικές δραστηριότητες που μπορούν να παρακολουθούν τα παιδιά.

3.1.3. Αιτίες για την ημιτελή ή αποτυχημένη επικοινωνία

Συμβαίνει όμως μερικές φορές να είναι ημιτελής ή αποτυχημένη η επικοινωνία. Λόγοι όπως η έλλειψη επικοινωνιακού πλαισίου, η έλλειψη πληροφοριών, η κακή επιλογή χώρου, χρόνου, τα γλωσσικά προβλήματα, οι ατομικές διαφορές, τα προσωπικά μας βιώματα, οι αξίες, οι στάσεις ζωής, οι πεποιθήσεις, οι προσωπικές αγωνίες και αντιστάσεις, η φυσική και η πνευματική μας κατάσταση, η φυσική μας τάση να κρίνουμε και να αξιολογούμε τις απόψεις των άλλων, καθώς και οργανωτικές αδυναμίες (ασάφεια ρόλων, απροσδιόριστα καθήκοντα), η σύγκρουση επιδιωκόμενων στόχων και οικονομικοί λόγοι (έλλειψη πόρων) μπορεί να συντελέσουν σε ημιτελή ή αποτυχημένη επικοινωνία (Λάμπας, 2000).

3.1.4. Σχεδιασμός Παιδαγωγικών συναντήσεων

Η ουσιαστική επικοινωνία σχολείου-οικογένειας είναι αναγκαίο να ξεκινάει με την έναρξη της σχολικής χρονιάς με μια συγκέντρωση γονέων ώστε να δίνεται στους γονείς:

- γραπτώς ο εσωτερικός κανονισμός λειτουργίας της σχολικής μονάδας,
- ένα ημερολόγιο βασικών γεγονότων και εκδηλώσεων της σχολικής χρονιάς,
- ο τρόπος ενημέρωσης από την ιστοσελίδα του σχολείου,
- πληροφόρηση σχετικά με τις υπάρχουσες πηγές και υπηρεσίες που μπορούν να βοηθήσουν τους ίδιους και το παιδί τους.

Για την ενημέρωση των γονέων ο Γ. Αλβανόπουλος (2013) προτείνει στους εκπαιδευτικούς να ακολουθήσουν κάποια βήματα που αφορούν την προετοιμασία πριν τη συνάντηση, τις ενέργειες που μπορούν να γίνουν κατά τη διάρκεια της συνάντησης, τη χρήση επικοινωνιακών δεξιοτήτων, καθώς και τις ενέργειες που μπορούν να γίνουν μετά τη συνάντηση:

- *Προετοιμασία* (διερεύνηση του κατάλληλου χώρου και χρόνου για τις συναντήσεις, προσωπική πρόσκληση σε κάθε γονέα (ώρα, τόπος), ενημέρωση για την πρόοδο του παιδιού από τα portfolio, φροντίδα να μην συμπέσουν με



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ανάλογες συναντήσεις που οργανώνουν άλλοι δάσκαλοι, εξασφάλιση μεταφραστή αν χρειάζεται, αναφορά σε 2-3 θέματα, προσδιορισμός πιθανών ερωτήσεων από τους γονείς).

- Κατά τη διάρκεια της συνάντησης (αποφυγή της θέσης πίσω από την έδρα, χαιρετισμός του γονέα με χειραψία, χαμόγελο, πληροφόρηση για τους βασικούς στόχους κάθε μαθήματος, απαιτήσεις αναλυτικού προγράμματος, τεχνικές μελέτης, κέντρα υποστήριξης για τα παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση, χρήση ενεργητικής ακρόασης με λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα, προσεχτική ακρόαση, ενσυναίσθηση, βλεμματική επαφή, συνδυασμός των παρατηρήσεων με τις αντιλήψεις των γονέων, διαβεβαίωση των γονέων για τη διάθεση επικοινωνίας, παρουσίαση ενδεικτικών δουλειών του παιδιού παρά την περιγραφή τους, αποφυγή επιθέτων και χαρακτηρισμών προσώπων, χρήση συγκεκριμένου λόγου με παραδείγματα, αποφυγή της σύγκρισης του παιδιού με άλλα γιατί κάθε παιδί είναι διαφορετικό και στόχος είναι να γίνει καλύτερο από τον προηγούμενο εαυτό, αποφυγή επίσης, της εστίασης στα προβλήματα της οικογένειας του παιδιού, στην ψυχανάλυση του παιδιού ή του γονέα, την ενοχοποίηση του γονέα για τα προβλήματα του παιδιού, στα στερεότυπα του τύπου: "Οι γονείς αυτοί δεν ενδιαφέρονται για τα παιδιά τους, σε συζητήσεις με αναρμόδιους").
- Μετά τη συνάντηση (σημείωση των σημαντικότερων από όσα ειπώθηκαν, επικοινωνία τηλεφωνικά ή γραπτά με τους γονείς που δεν ήρθαν).

3.2. Άξονες επιμόρφωσης, ενημέρωσης και υποστήριξης της οικογένειας σε θέματα που αφορούν στην επικοινωνία και συνεργασία με το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας

Στην υποστήριξη της οικογένειας σε θέματα που αφορούν στην επικοινωνία και συνεργασία με το σύνολο των μελών της σχολικής κοινότητας, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας ο αριθμός των μαθητών και εκπαιδευτικών, η πρόσβαση σε αυτή, η ποικιλομορφία στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και πρωτίστως η κουλτούρα και το σχολικό κλίμα που έχει διαμορφωθεί.

Ο ρόλος του Διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικής σημασίας για τη δημιουργία μια συνεργατικής κουλτούρας και μιας ουσιαστικής επικοινωνίας. Το σχολείο θα πρέπει να εκπέμπει το μήνυμα ότι είναι ανοιχτό σε κάθε είδους συνεργασίες και συμπράξεις και ταυτόχρονα ότι είναι διατεθειμένο να αξιοποιήσει και να ενεργοποιήσει κάθε δυνατό ανθρώπινο και υλικό πόρο για τη μαθησιακή και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών του.

Ο ρόλος του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων συμβάλλει στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού πλαισίου επικοινωνίας μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών αφού μέσα από τις προγραμματισμένες συναντήσεις αποφασίζει το κοινό και οριοθετημένο πλαίσιο συνεργασίας, κινητοποιώντας όλα τα μέλη του.

Είναι γνωστό ότι ένα πολύ μικρό ποσοστό γονέων συμμετέχουν σε συναντήσεις και εκδηλώσεις του σχολείου. Οι παράγοντες που αιτιολογούν αυτή την ελλιπή συμμετοχή είναι πολλοί και ποικίλοι. Αρχικά ένας αποτρεπτικός παράγοντας είναι ο χρόνος υλοποίησης αυτών των εκδηλώσεων και συναντήσεων αφού πολύ συχνά γίνονται πρωινές ώρες στις οποίες οι γονείς εργάζονται. Επιπλέον, πολύ συχνά οι συναντήσεις αυτές έχουν τη μορφή μιας "εκπαίδευσης" όπου οι γονείς αισθάνονται ότι βρίσκονται στη θέση του εκπαιδευόμενου ή και του μαθητή πολλές φορές. Ο ρόλος λοιπόν της παιδαγωγικής καθοδήγησης και των



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

εκπαιδευτικών είναι βαρύνουσας σημασίας σε ότι αφορά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων μέσα από τις οποίες οι γονείς θα έχουν έναν πιο ενεργό ρόλο, η συμμετοχή τους θα είναι πιο βιωματική, ανοιχτή και συμμετοχική.

Η καθιέρωση μιας ανοιχτής ημέρας γονέων από τη σχολική μονάδα θα μπορούσε να επιλύσει το πρόβλημα της συμμετοχής αφού θα έδινε την ευκαιρία σε όλους του γονείς εργαζόμενους και μη να βρεθούν στον χώρο του σχολείου, να συζητήσουν και να ενημερωθούν από τους εκπαιδευτικούς για την πορεία των παιδιών τους χωρίς τη πίεση του χρόνου. Επιπλέον, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση βιωματικών εργαστηρίων που αφορούν τις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας-γονείς, εκπαιδευτικοί, μαθητές- θα αποτελούσαν μια εξαιρετική ευκαιρία δυναμικής αλληλεπίδρασης γονέων και εκπαιδευτικών με πολλαπλά οφέλη στη δημιουργία καλής επικοινωνίας. Ποικίλες τεχνικές θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν προς την κατεύθυνση αυτή όπως η οργάνωση ενός world cafe, debate, βιωματικές τεχνικές γνωριμίας, καλλιέργειας της ομαδικότητας, προσέγγισης εννοιών κλπ.

Η οργάνωση διαπολιτισμικών εκδηλώσεων κατά τις οποίες γονείς –Έλληνες και αλλοδαποί, θα έχουν την ευκαιρία να ανταλλάξουν εμπειρίες μέσα από την μουσική, τον χορό, τα εδέσματα ή τα πολιτισμικά αγαθά από τον τόπο καταγωγής τους, θα προωθήσουν σημαντικά όχι μόνο την αλληλεπίδραση μεταξύ της διαφορετικής κουλτούρας αλλά και θα καλλιεργήσουν σημαντικές δεξιότητες όπως την ενσυναίσθηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας, μειώνοντας ή και εξαλείφοντας φαινόμενα ξενοφοβίας και ρατσισμού.

Συμπερασματικά, είναι βαρύνουσας σημασίας κάθε προσπάθεια προσέλκυσης των γονιών στο σχολικό περιβάλλον να γίνεται μέσα από εκδηλώσεις οι οποίες θα έχουν επίκεντρο τον μαθητή και συνδιοργανωτές όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, ενισχύοντας τους μεταξύ τους δεσμούς.

3.3 Πρακτική εφαρμογή επιμορφωτικού σεμιναρίου εκπαιδευτικών

Κατά τη διάρκεια επιμορφωτικού σεμιναρίου σε εκπαιδευτικούς που αφορά τη σχέση σχολείου-οικογένειας προτείνεται η ανίχνευση των αναγκών των σχολικών μονάδων για τα προβλήματα που προκύπτουν από τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Η χρήση της μελέτης περίπτωσης και η συγκρότηση ομάδων εργασίας με προτάσεις για την αντιμετώπιση αυτών των θεμάτων συμβάλλει ουσιαστικά προς την επίλυση προβλημάτων που έχουν να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να αποφευχθούν οι συγκρούσεις. Εάν σε αυτό το επιμορφωτικό σεμινάριο συμμετέχουν πολλές σχολικές μονάδες, προτείνεται κάθε ομάδα να είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων του σχολείου που θα ασχοληθεί με συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης.

Στην ολομέλεια παρουσιάζεται ο τρόπος αντιμετώπισης από κάθε σχολική μονάδα στο συγκεκριμένο πρόβλημα που πρέπει να διαχειριστεί. Δίνεται έτσι η δυνατότητα να ακούσουν οι εκπαιδευτικοί τον τρόπο διαχείρισης θεμάτων από άλλους Συλλόγους Διδασκόντων και στη συνέχεια να γίνει η σύνθεση των θέσεων. Τα στάδια για την ορθολογική λήψη αποφάσεων που προτείνονται, ακολουθούν την εξής κυκλική διαδικασία: Αναγνώριση προβλήματος, Ανάλυση προβλήματος, Ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων, Επιλογή λύσης, Υλοποίηση απόφασης, Παρακολούθηση, Αξιολόγηση (Κατσαρός, 2008).

4. Σχέσεις σχολείου - οικογένειας ως παράγοντας δημιουργίας «ανοικτού σχολείου».



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Με την αυγή του 21^{ου} αιώνα, μέσα σε ένα περιβάλλον ραγδαίων εξελίξεων το σχολείο μετασχηματίζεται από ένα φορέα παροχής γνώσης και αξιών σε ένα χώρο δράσης, δημιουργίας, σε ένα πεδίο ανάπτυξης συναγωνισμού και ανταγωνισμού, κοινωνικής ανέλιξης και αναγνώρισης.

Πώς όμως μια σχολική μονάδα μέσα από τη δημιουργική διάσταση της σχέσης σχολείου-οικογένειας, μπορεί να πετύχει το άνοιγμα στην κοινότητα με ευεργετικά αποτελέσματα στην εξέλιξη και την πρόοδο των μαθητών/τριών;

Ο Σύλλογος Διδασκόντων στην αρχή της σχολικής χρονιάς λαμβάνει υπόψη του την αποτίμηση της εσωτερικής αξιολόγησης και την ανατροφοδότηση που έχει δώσει ο Σύμβουλος Εκπαίδευσης και θέτει στον Συλλογικό Προγραμματισμό στόχους για την ενδυνάμωση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας και κοινότητας. Αναλαμβάνει το σχέδιο δράσης με τους συγκεκριμένους στόχους. Επίσης, στον προγραμματισμό της σχολικής χρονιάς όταν αποφασίζει για τις θεματικές ενότητες των εργαστηρίων δεξιοτήτων που θα αναλάβει κάθε τμήμα, εντάσσει δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί, γονείς αλλά και άλλοι εξωτερικοί φορείς καθώς και μέλη της τοπικής και ευρύτερης κοινότητας.

Με την έναρξη της σχολικής χρονιάς, το Σχολικό Συμβούλιο συνεδριάζει και συντάσσει τον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Στον εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας οριοθετούνται οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας, όπως επίσης και ο τρόπος αλληλεπίδρασης που οδηγεί στη δημιουργία ευνοϊκού κλίματος για την ανάπτυξη της συνεργατικότητας και της επίτευξης των κοινών στόχων.

Ο θεσμός του Ενδοσχολικού Συντονιστή/τριας και του/της Παιδαγωγικού Συμβούλου Μέντορα μπορεί να προσφέρει πολλά σε αυτή την κατεύθυνση. Με τον ρόλο του υποστηρικτή που παραπέμπει σε αρχές συμβουλευτικής προσέγγισης και τη γνώση της διάστασης των εποικοδομητικών σχέσεων μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια των απαραίτητων δεξιοτήτων επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς και των κοινών δράσεων.

5. Συμπεράσματα

Η καλλιέργεια υγιών διαπροσωπικών σχέσεων, η ανάπτυξη ποιοτικής σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων- κηδεμόνων οφείλει να αποτελεί προτεραιότητα κάθε σχολικής μονάδας στο πλαίσιο της βελτίωσης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου αλλά και στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία του 21ου αιώνα. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο προϋποθέτει δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων, επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς, τους κοινωνικούς φορείς και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Η συνεχής προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, η ενημέρωση και επιμόρφωση σε θέματα που άπτονται τις διαπροσωπικές σχέσεις είναι αναγκαία. Είναι μια διαδικασία που βρίσκεται σε εξέλιξη και που μπορεί να οδηγήσει στο ξεδίπλωμα των δυνατοτήτων του εκπαιδευτικού. Από την άλλη πλευρά οι γονείς έχουν ανάγκη από την υποστήριξη, καθοδήγηση και εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Ο ρόλος των Συμβούλων Εκπαίδευσης και των άλλων θεσμών που ενισχύουν την αυτονομία της σχολικής μονάδας, όπως οι Ενδοσχολικοί Συντονιστές, οι Μέντορες, οι Σύμβουλοι Σχολικής Ζωής, η Ε.Δ.Υ.(Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης), ο Σύλλογος Διδασκόντων, το Σχολικό Συμβούλιο είναι διττός και αμφίδρομος αναφορικά με την



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ενδυνάμωση αυτής της σχέσης. Σε αυτό συνεπικουρούν και άλλες υποστηρικτικές δομές της σχολικής μονάδας (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.), φορείς του δήμου, άλλοι φορείς κ.τ.λ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control*, vol. 3. London: Routledge and Kegan Paul.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*.

London and Beverly Hills: Sage Publications.

Dr. Vijay Kumar Grover, «*Parent Teacher Communication in School: An Analysis in terms of Enabling and Disabling Factors as Perceived by Teachers*», International Journal of Science and Research (IJSR), ISSN (Online): 2319-7064, Volume 3 Issue 12, December 2014, σελ.,850

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(3), 289–305. Ανακτήθηκε στις 20-02-2023, από: <https://doi.org/10.1086/461656>

Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). *Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288. Ανακτήθηκε στις: 20-12-2022, από: http://www.jstor.org/stable/1001714?casa_token=CY0hHyLWZzEAAAAA:F

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.

Poulou, M., & Matsagouras, E. (2007). *School-family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. International Journal about Parents in Education*, 1, 83-89.

Ελληνόγλωσσες

Αλβανόπουλος, Γ. (2013). *Σχέσεις Σχολείου-Οικογένειας*. Ανακτήθηκε στις 20/02/2023, από: https://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim_kav4/pdf/epikoinonia_sxoleiou_oikog.pdf

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

Ευαγγελοπούλου, Ε., Κυριαζή, Ο., Μπενέκου, Ε., Παπαστυλιανού, Α., & Σκαύδη, Δ. (2000).

Δημοτικό Σχολείο και Γονείς (Οικοδομώντας μια δημιουργική σχέση). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Επιμορφωτικό υλικό Π.Ι.: Συσχετισμός οικογενειακού - κοινωνικού - πολιτισμικού - περιβάλλοντος στην σχολική επίδοση του παιδιού. Ανακτήθηκε στις 20-02-2023, από: http://www.oepk.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=120:-q-q&catid=39:2011-02-10-07-45-30&Itemid=109 .



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Ενδοσχολικός Συντονιστής: Φ12/102913/ΓΔ4/24-8-2022 ΥΑ (Β' 4509) .

Ζηλιασκοπούλου Δ. Συνεργασία σχολείου και οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών. Ανακτήθηκε στις 20-02-2023, από:
http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliask?showall=1.

Καλαντζή- Αζίσι, Α. (1994). *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία στον χώρο του σχολείου*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατάκη, Χ. (1998). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κατσίλλης, Ι., & Λώλου, Χ. (1999). *Επίδραση σημαντικών άλλων και εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική έρευνα* σ. 511-517 Αθήνα: Ατραπός.

Κολιάδης, Ε. (2006). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη τ.Β. συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λάππα, Δ. (2000). *Ο Διάλογος και το μάθημα των Θρησκευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Π. Πουρνάρα.

Λειτουργία Εκπαιδευτικών Ομίλων - Υπεύθυνοι Εκπαιδευτικών Ομίλων: 102939/ΓΔ4/24-8-2022 ΥΑ (Β'4509).

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων*. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α.

Εμβαλωτής, & Ευκλείδη, Α. (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια* (Τόμος 6, σελ. 35-95).

Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). *Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο*. Στο Α. Μπρούζος, Π., Μισαηλίδη, Α.

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

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

Παιδαγωγικός σύμβουλος – Μέντορας: 102919/ΓΔ4/24-8-2022 ΥΑ (Β' 4509) .

Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013): *Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1(1), 2-26. Ανακτήθηκε στις 20-02-2023, από:



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/hjre/article/view/8790/9011>

Πούλου, Μ., & Μασαγγούρας, Η. (2008). *Αντιλήψεις υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου-οικογένειας*. Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση, και Ψυχική Υγεία, 1, 23-53.

Πρόγραμμα "Νοιάζομαι και Δρω με την οικογένεια"(2018). Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, τεύχος 4. Αθήνα.

Ράπτης, Α., & Ράπτη, Α. (2004α). *Μάθηση και Διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας-Ολική προσέγγιση*, Τόμος Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σταμάτης, Π. Ι. (2013). *Επικοινωνία στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Σταμάτης, Π. Ι. (2015). *Προσχολική και Πρωτοσχολική Παιδαγωγική. Επικοινωνιακές Διαστάσεις της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας*. Αθήνα: Διάδραση.

Σταμέλος, Γ., & Μπαρτζακή Μ., (2005). *Διερευνώντας τη σχέση εκπαιδευτικού – γονέων για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης*, εις Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Διοίκηση Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης». Άρτα, 2-4/12/2005. Ανακτήθηκε στις 27-12-2022, από: <http://www.elemedu.upatras.gr/english/images/stamelos/SG04.pdf>

Χαραλάμπους, Ν. (2005). *Από το παραδοσιακό στο συνεργατικό σχολείο*. Στο: Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ανάλεκτα*, τιμητικός τόμος για το

Βύρωνα Γ. Μασσιάλα. Αθήνα: Ατραπός.

Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (2004): *Προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Δαρδανός.



Ο ρόλος των γονέων στη διαμόρφωση στερεοτυπικών αντιλήψεων για τον “άλλο”.

Γεωργία Καρούντζου

Διευθύντρια Α/θμιας

georgiakarountzou@yahoo.gr

Θεοδώρα Καρούντζου

ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

kartheod@gmail.com

Περίληψη

Είναι γενικά αποδεκτό, πως ο άνθρωπος δεν αποτελεί διαμορφωμένη προσωπικότητα από γεννήσεως αλλά μέσα από σχέσεις αλληλεπίδρασης με το φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον εξελίσσεται, και αποκτά τόσο την ατομική όσο και την κοινωνική του ταυτότητα.

Η εξέλιξη αυτή του ανθρώπου είναι μια διαρκής διαδικασία που ξεκινά από τη στιγμή της σύλληψης και λαμβάνει χώρα κάτω από διαρκή αλληλεπίδραση κληρονομικότητας και περιβάλλοντος. Τα πρώτα κοινωνικά βιώματα και οι πρώτες διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν τις πρώτες επικοινωνιακές σχέσεις πάνω στις οποίες το παιδί θα θεμελιώσει τις σχέσεις της μετέπειτα ζωή του ως ενήλικα πλέον (Αργυρακούλη, 2004).

Σtereότυπα φύλου, φυλετικά ή εθνοτικά, στερεότυπα αναπτύσσονται στην πρώιμη παιδική ηλικία οπότε οι απόψεις, οι στάσεις και η συμπεριφορά εί ναι μείζονος σημασίας. Σύμφωνα με το Γκότοβο (1996), το παιδί δεν επιλέγει μόνο του το στερεότυπο για τον «άλλο» αλλά ενθαρρύνεται από την οικογένεια, την πρώτη κοινωνική δομή που κοινωνικοποιεί, να επιλέξει χωρίς να το αμφισβητήσει. Λέξεις, εκφράσεις, συναισθηματικά φορτισμένος λόγος και το αντίστοιχο στερεότυπο που το συνοδεύει, μεταβιβάζεται από τους γονείς στα παιδιά. Στην παρούσα μελέτη θα παρουσιαστούν τα ευρήματα έρευνας μαθητών και μαθητριών Στ τάξης σχολείων της ΠΔΕ Πελοποννήσου και πως επηρεάζονται στη διαμόρφωση στερεοτυπικών αντιλήψεων για τον “άλλο” .

1. Εισαγωγή

Στις πολυπολιτισμικές σύγχρονες κοινωνίες οι ομαδοποιήσεις γίνονται σε πολλά επίπεδα (πολιτισμικό, οικονομικό, κοινωνιοψυχολογικό, συμπεριφοράς κ.α.) με κυρίαρχο τη φυλετική και την εθνοτική διαφοροποίηση που επιτείνει και τις συγκρούσεις. Ποικίλοι ορισμοί για την ομάδα έχουν δοθεί από κοινωνικούς ψυχολόγους, κοινωνιολόγους και ανθρωπολόγους. Ο Γερμανός κοινωνικός ψυχολόγος Lewin που επηρέασε πολλούς μετέπειτα κοινωνικούς ψυχολόγους όρισε την ομάδα ως «ένα δυναμικό σύνολο ατόμων βασισμένο στην αλληλεξάρτηση και όχι στην ομοιότητα ανάμεσα στα άτομα» (Γεώργας, 2000: 15). Εκτός από την αλληλεπίδραση του «ανήκειν» στην ομάδα, απόδοση ταυτότητας από άτομα της έξω – ομάδας, κοινούς θεσμούς και κοινές αξίες, κοινούς στόχους αποτελούν η ικανοποίηση των αναγκών, η ομοιογενής συμπεριφορά, η ενότητα και συνοχή και το κυριότερο το σύστημα ιεραρχημένων αλληλοεξαρτώμενων ρόλων (Γεώργας, 2000). Σύμφωνα λοιπόν με την Κοινωνική Ψυχολογία, «ομάδα είναι ένα οργανωμένο σύνολο ατόμων τα οποία βρίσκονται σε διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους, έτσι ώστε το σύνολο να επιδιώκει και να πετυχαίνει κοινούς σκοπούς, να προδιαγράφει τους ρόλους των μελών του και να ρυθμίζει της συμπεριφορές της ομάδας και του κάθε μέλους χωριστά, με βάση ορισμένες αξίες» (Καψάλης, 1996: 281). Όπως επισημαίνουν οι Mugny, Παπαστάμου (Παπαστάμου, 1989) κάθε ανθρώπινη συμπεριφορά και σχέση εντάσσεται στο πλαίσιο της κοινωνικής αλληλεξάρτησης. Οι σχέσεις αυτές παύουν να είναι «διατομικές» και γίνονται



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

«διομαδικές» όταν η συμμετοχή των ατόμων σε ομάδα αποκτά καθοριστική σημασία. Ο Γάλλος Le Bon, από τους πρώτους που ασχολήθηκε με τις ομαδικές σχέσεις, απέδωσε στην ομάδα το χαρακτηρισμό της ορδής. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι ένα άτομο βρίσκεται και συμμετέχει σε κάποια «ορδή» όταν οι σκέψεις του, τα συναισθήματά του και όλη η συμπεριφορά του υποτάσσεται στη δύναμη της ομάδας δημιουργώντας ένα κλίμα σύμπνοιας και μια σχέση που την ονόμασε «ομαδική ψυχή» (Παπαστάμου, 1989). Ο Brown (2005), συμφωνώντας με τον Le Bon σ' ότι αφορά τον χαρακτηρισμό της ομάδας, επισημαίνει πως όταν σχηματίζεται μια ομάδα, «η ορδή», διεγείρονται τα συναισθήματα των ατόμων που την απαρτίζουν με επακόλουθο κάποια μεταβίβαση συναισθημάτων και τη δημιουργία του εκστατικού συναισθήματος της δύναμης και του κινδύνου. Ένας πιο σύγχρονος ορισμός της ομάδας είναι πως αποτελεί ένα δυναμικό σύνολο ατόμων με κάποιο σκοπό που, κάτω από δεδομένες συνθήκες που ευνοούν την ενότητα, εξελίσσεται σ' ένα οργανωμένο σύστημα με αλληλεξαρτώμενους ρόλους, θεσμούς, κοινούς στόχους, αξίες, στάσεις και ομοιογενή συμπεριφορά που ικανοποιεί τις ανάγκες των μελών. Αυτός ο ορισμός καθορίζει τα κριτήρια που προσδιορίζουν μια ομάδα με συνοχή και σύμπνοια. Η ανθρώπινη ιστορία υπήρξε μια ιστορία καθορισμού των ορίων και του προσδιορισμού της σχέσης ανάμεσα σε διαφορετικές ομάδες. Από την αρχαιότητα ήδη οι «άλλοι» διακρίνονταν στους «μη – ανθρώπους» όπως θεότητες, πνεύματα, ζώα και στους διαφορετικούς όπως βάρβαροι, άγριοι, αλλόφυλοι, αλλόθρησκοι. Ο Levi – Strauss επισημαίνει ότι «οι άνθρωποι δυσκολεύτηκαν να θεωρήσουν την ποικιλομορφία των πολιτισμών ως ένα φυσικό φαινόμενο το οποίο προκύπτει από τις άμεσες ή έμμεσες σχέσεις μεταξύ των κοινωνιών. Οι περισσότεροι από τους «πρωτόγονους λαούς» θεωρούν ότι η ανθρωπότητα σταματάει στα γλωσσικά ή φυλετικά τους σύνορα, και γι' αυτό αυτοπροσδιορίζονται μ' ένα όνομα που συνήθως σημαίνει «άνθρωποι άριστοι» σε αντιδιαστολή με τους ξένους, «βαρβάρους», που δεν αναγνωρίζονται καν ως ανθρώπινα όντα (Παπαστάμου, 1989). Οι περισσότεροι πολιτισμοί αναφέρονται στην ύπαρξη φανταστικών ειδών με ζωομορφικά χαρακτηριστικά π.χ. ο Οδυσσεάς στην Οδύσσεια συναντά πολλούς «άλλους» με τη μορφή τεράτων π.χ. Κύκλωπες, Λαιστρυγόνες. Οι αρχαίοι Έλληνες διαίρεσαν ολόκληρη την τότε γνωστή ανθρωπότητα σε δυο αποκλειστικές και αντιθετικές κατηγορίες: οι Έλληνες και οι «Βάρβαροι». Μετά το 19ο αιώνα η έννοια του «άλλου» για πρώτη φορά συνδέεται με την έννοια του έθνους. Το άτομο από την γέννησή του και κατ' επέκταση οι λαοί δημιουργούνται και παραμένουν ανώτεροι ή κατώτεροι, πολιτισμένοι ή υπανάπτυκτοι. Σύμφωνα με αυτή την «ιδεολογία» ολόκληροι πληθυσμοί και ποικίλες κοινωνικές, φυλετικές, εθνοτικές κατηγορίες θεωρήθηκαν «φύσει» κατώτερες και δικαιολογήθηκαν κοινωνικές ανισότητες και διακρίσεις. Στις μέρες μας η διαφορά αντιμετωπίζεται με πολύ σκληρότερο τρόπο απ' ότι σε προηγούμενες χρονικές περιόδους. Για πρώτη φορά παρατηρείται η εμφάνιση μιας καθαρά ρατσιστικής ιδεολογίας, γεγονός που καθιστά σαφή τον ισχυρισμό ότι το ρατσιστικό φαινόμενο είναι εγγενές στο δυτικό πολιτισμό, είναι ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του όπως η τεχνολογική του κυριαρχία ή η ιδέα της προόδου. Η σχέση του ατόμου με την εθνική του ιστορία και με την ιστορία των «άλλων» ανθρώπων, συντελείται μέσα στα πλαίσια ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος τόσο σε ατομικό όσο και σε επίπεδο ανθρωπότητας γενικότερα. Ο «άλλος», συνιστά μια πρωταρχική μορφή, η οποία είναι αναγκαία για την κατασκευή της ανθρώπινης υποκειμενικότητας. Καθώς τα άτομα κατασκευάζουν την εθνική τους ταυτότητα, έρχονται αντιμέτωπα με την έννοια του «εμείς» απέναντι στους «άλλους» η οποία εκφράζει και τα μέλη διαφορετικών ανθρώπων. Ο πρώτος στόχος της εθνικής κατασκευής είναι να διαχωρίσει τον εαυτό της οντολογικά και προγραμματικά από τον οποιοδήποτε «άλλο». Αναγνωρίζεται η ύπαρξη «άλλων» ομάδων διαφορετικών από «εμάς», με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται ένας ευδιάκριτος κώδικας που διαφοροποιείται εξ ολοκλήρου από τους κώδικες των «άλλων». Η στάση μας απέναντι στον «άλλο» χαρακτηρίζεται από δυο τάσεις. Από τη μια υπάρχει ένα έντονο ενδιαφέρον για τα όσα αυτός κατέχει και από την άλλη



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

υπάρχει η άρνηση των χαρακτηριστικών του. Ο «άλλος» αναγνωρίζεται ως ξένος, παράξενος και κατά συνέπεια αποκλείεται από τον δικό μας «κόσμο». Η διαφορά αποτελεί μια κρίσιμη έννοια στη διαδικασία συγκρότησης της ομάδας, η οποία παρουσιάζεται όμως πολύ εύπλαστη και μεταβαλλόμενη. Η εθνική ετερότητα έχει πολιτισμικό χαρακτήρα. Η αίσθηση και η συνειδητοποίηση της συλλογικής ετερότητας προϋποθέτει πάντα τη «συνάντηση» και την αντιπαραβολή με τον «άλλο». Η «διαφορά» λοιπόν μπορεί να εκληφθεί ως μοναδικότητα και υπεροχή και σε σχέση με τον «άλλο», ως σχέση ανώτερου προς κατώτερο, αλλά μπορεί να θεωρηθεί ότι η διαφορά ανάμεσα στα έθνη δεν είναι διαφορά ανώτερου και κατώτερου παρά διαφορά πολιτισμικής ανάπτυξης. Τα στερεότυπα, πρέπει να τονιστεί, αποτελούν τη βάση για την οικοδόμηση ποικίλων διομαδικών σχέσεων. Τα στερεότυπα είναι έννοια φορτισμένη κυρίως αρνητικά, αποτελεί κοινωνικό προϊόν στα πλαίσια προκατειλημμένων διομαδικών σχέσεων και διευκολύνει την κατηγοριοποίηση, συστηματικοποίηση και απλούστευση των συσσωρευμένων γνώσεών μας για τους «άλλους». Τα στερεότυπα αφορούν τις γενικευτικές πεποιθήσεις των μελών μια ομάδας ως προς το πώς είναι και πώς συμπεριφέρονται τα μέλη μιας άλλης ομάδας (Tajfel στο Παπαστάμου, 1989). Τα στερεότυπα μπορεί να είναι χρήσιμα, ιδιαίτερα όταν βασίζονται σε άμεση εμπειρία και είναι έγκυρα γι' αυτό και ο Allport αναφέρεται σ' αυτά ως το «νόμο της ελάχιστης προσπάθειας» (Κοκκινάκη, 2006: 212). Στην περίπτωση όμως που δεν είναι αξιόπιστα και αποδίδουν ανύπαρκτα, ανυπόστατα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στην ομάδα, δημιουργούν προβλήματα και αδικίες. Η συμμετοχή σε ομάδα αυτόματα, σημαίνει και αυτόματα αποδοχή των στερεοτυπικών χαρακτηριστικών που προσάπτονται στην ομάδα (Μπακιρτζής, 1990:13). Πολλοί μελετητές χαρακτηρίζουν τα στερεότυπα ως «thought habits», γεγονός που υποδηλώνει το σταθερό δυσμετάβλητο των στερεοτύπων. Προστίθεται δε ότι σημαντικό κίνητρο πίσω από τις διομαδικές στάσεις και συμπεριφορές είναι η δημιουργία και η διατήρηση μια ικανοποιητικής θετικής εικόνας για τον εαυτό του. Από τη θέση αυτή προκύπτει το συμπέρασμα ότι η απειλή που δέχεται η κοινωνική ταυτότητα ενός ατόμου, αντιμετωπίζεται με την αύξηση των προσπαθειών του για θετική διαφοροποίηση της ομάδας του σε σχέση με τις άλλες κοινωνικές ομάδες. Έτσι, το άτομο εισέρχεται σε μια διαδικασία διομαδικών συγκρίσεων και συγκρούσεων, που προκύπτει αυθόρμητα ως ένα είδος αμυντικού μηχανισμού που θα προστατέψει την αυτοεικόνα του ατόμου. Τα άτομα που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κοινωνικού στάτους και έχουν την αίσθηση μιας ικανοποιητικής κοινωνικής ταυτότητας τείνουν να εμφανίζουν σαφείς ενδείξεις διομαδικού διαχωρισμού και υποτίμησης των μελών των άλλων ομάδων. Σε κάποιες περιπτώσεις τείνουν να αμύνονται για να διατηρήσουν τα κεκτημένα τους, με αποτέλεσμα την εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών και προκατειλημμένων στάσεων απέναντι σε ομάδες που θεωρούν ως φορείς απειλής για την κοινωνική τους ταυτότητα. Φροντίζουν δε να ενισχύουν τα μέλη της ενδο-ομάδας, να φέρονται ευνοιοκρατικά προς αυτά ώστε να διαφυλάττουν το κοινωνικό τους στάτους.

Τα υψηλά ποσοστά μεταναστών στα δημοτικά σχολεία της χώρας μας έχουν δημιουργήσει έντονες ανησυχίες και αντιπαραθέσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Οι Έλληνες γονείς τις περισσότερες φορές δεν επιθυμούν την φοίτηση των παιδιών τους με τα παιδιά των μεταναστών και των προσφύγων και ζητάνε τα παιδιά τους που φοιτούν σε ξεχωριστά τμήματα. Οι γονείς συχνά θύματα των κοινωνικών προκαταλήψεων τους αξιολογούν τις άλλες μορφές κουλτούρας ως κατώτερες και χρησιμοποιούν στερεοτυπικό λόγο με γενικεύσεις υποστηρίζοντας τις δικές τους αντιλήψεις.

Όλες οι κοινωνικές ομάδες προκειμένου να ισχυροποιήσουν τη δική τους κοινωνική ταυτότητα δημιουργούν στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι σε οτιδήποτε νιώθουν ότι απειλεί το κύρος τους και συχνά οδηγούνται σε ξεσπάσματα ρατσιστικών συμπεριφορών. Μία από τις ισχυρές κοινωνικές ταυτότητες είναι και η Εθνική. Ενώνει τα άτομα και δημιουργεί συχνά φαινόμενα όπου οι ξένοι κατηγοριοποιούνται ως κατώτερη και



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

επιχειρείται η περιθωριοποίηση τους. Τέτοια φαινόμενα συχνά εμφανίζονται και στο σχολείο το οποίο καλείται να αντιμετωπίσει και να στηρίξει την πρόοδο όλων των παιδιών ανεξάρτητα από την εθνική τους ταυτότητα.

2. Συνοπτική περιγραφή της ερευνητικής μελέτης

Έτσι, λόγω των υπαρχουσών συνθηκών, θεωρείται επιτακτική η ανάγκη διερεύνησης των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών μέσα στο χώρο του σχολείου αλλά και έξω από αυτόν, καθώς, κάτι τέτοιο θα βοηθούσε στην καλύτερη κατανόηση της σύγχρονης ελληνικής σχολικής πραγματικότητας και της ψυχολογίας όλων των μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. Επίσης, μέσω αυτής της διερεύνησης θα αναδειχθούν οι λόγοι που βοηθούν αλλά και εκείνοι που δυσχεραίνουν την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στα ελληνικά σχολεία, γεγονός που θα κάνει ευκολότερη την αντιμετώπιση των παιδιών των μεταναστών στο σχολικό περιβάλλον. Πολλές έρευνες που εστιάζουν στη φυλή, την εθνικότητα, την εθνική ταυτότητα, τη στάση απέναντι στους «άλλους» καθώς και στον προσανατολισμό της ενδο-ομάδας που επηρεάζει την επιλογή των φίλων, την αποδοχή ή την απόρριψη του «ξένου» έχουν διεξαχθεί στον ελληνικό χώρο σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Οι έρευνες αυτές έχουν διεξαχθεί στα μεγάλα αστικά κέντρα (Αττική, Θεσσαλονίκη κ.α.) και ο πληθυσμός του δείγματος ήταν μαθητές της β/θμιας εκπαίδευσης.

Μέσω της παρούσας έρευνας επιχειρήθηκαν να δοθούν απαντήσεις στα ερωτήματα, που σχετίζονται με την αποδοχή ή την απόρριψη των αλλοδαπών μαθητών γενικά και αν η αποδοχή αυτή, εντός και εκτός σχολείου, διαφοροποιείται σε σχέση τις αντιλήψεις των γονιών των Ελλήνων μαθητών του δείγματος.

3. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας προτιμήθηκε η χρήση ερωτηματολογίου. Έγινε πιλοτική δοκιμασία του ερευνητικού εργαλείου σε μικρό δείγμα μαθητών. Ακολούθησε η καταγραφή των αποτελεσμάτων και η επεξεργασία τους, η οποία οδήγησε - μετά τις απαραίτητες βελτιώσεις και τις υποδείξεις σε νέα πιλοτική έρευνα. Στο σημείο αυτό κρίθηκε ότι το ερευνητικό εργαλείο πρέπει να ξεκινά με τη συμπλήρωση των δημογραφικών στοιχείων του μαθητή και να ακολουθούν ερωτήματα που αναφέρονται στις επαφές και αλληλεπιδράσεις των μαθητών.

3.1 Δείγμα

Οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτούσαν στη ΣΤ' τάξη των Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας Πελοποννήσου. Η επιλογή των Δημόσιων Σχολείων έγινε γιατί, αποτελούν τη μεγάλη πλειοψηφία των σχολείων, η σύνθεση των μαθητών σε κοινωνικοοικονομική προέλευση είναι ποικίλη. Η επιλογή δε των μαθητών της ΣΤ' τάξης ικανοποιεί την ανάγκη να ανακαλύψουμε τη σχέση της εγγύτητας-επαφής Ελλήνων-αλλοδαπών μαθητών σε όλη την πρωτοβάθμια σχολική θητεία, σε σχέση με το υπό διερεύνηση θέμα. Για την οριοθέτηση του πληθυσμού ακολουθήθηκε πορεία συλλογής στοιχείων, από τον ερευνητή, μέσω της Στατιστικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Στην έρευνα συμπεριλήφθηκε δείγμα 100 μαθητών και μαθητριών, από τους 5 (πέντε) Νομούς, προκειμένου τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να τύχουν κατά το δυνατόν γενίκευσης για το σύνολο του πληθυσμού της περιοχής της έρευνας.

Για τις αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS for Windows (Statistical Package for Social Sciences).

3.2 Παρουσίαση – Ανάλυση

Το 1ο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει αν διαφοροποιείται η αποδοχή των Ελλήνων μαθητών του δείγματος ως προς τους Αλβανούς, τους λοιπούς αλλοδαπούς και γενικά προς τους αλλοδαπούς σε σχέση με το «μορφωτικό επίπεδο πατέρα». Α. *Αλβανοί μαθητές με χαμηλότερη σχολική επίδοση.* Στην παρούσα έρευνα οι Έλληνες μαθητές του δείγματος με πατέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο σε ποσοστό 48,74% δεν αποδέχονται τους Αλβανούς μαθητές με χαμηλότερη σχολική επίδοση ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τους Έλληνες μαθητές με πατέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είναι 36,65%.

Οι Έλληνες μαθητές του δείγματος οι οποίοι έχουν πατέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο πετυχαίνουν υψηλότερο Μ.Ο στη βαθμολογία των απαντήσεων που αφορά στην αποδοχή των Αλβανών συμμαθητών με χαμηλότερη σχολική επίδοση από ότι ο αντίστοιχος Μ. Ο των Ελλήνων μαθητών με πατέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Η διαφορά αυτή είναι μικρή και πάντως όχι στατιστικά σημαντική. Από τη μελέτη των παραπάνω συμπεραίνουμε ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα δεν επηρεάζει την πλήρη αποδοχή των Αλβανών μαθητών με χαμηλότερη σχολική επίδοση. Β. *Αλβανοί μαθητές με υψηλότερη σχολική επίδοση.* οι Έλληνες μαθητές του δείγματος με πατέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο σε ποσοστό 57,29 % δεν αποδέχονται τους Αλβανούς μαθητές με υψηλότερη σχολική επίδοση ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τους Έλληνες μαθητές με πατέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είναι 38,51%.

Διαφαίνεται ότι οι Έλληνες μαθητές του δείγματος οι οποίοι έχουν πατέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο πετυχαίνουν υψηλότερο Μ. Ο στη βαθμολογία των απαντήσεων που αφορά στην αποδοχή των Αλβανών συμμαθητών με υψηλότερη σχολική επίδοση από ότι ο αντίστοιχος Μ.Ο των Ελλήνων μαθητών με πατέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Η διαφορά αυτή είναι μικρή και πάντως όχι στατιστικά σημαντική. Αξιοσημείωτο το ότι το ποσοστό των μαθητών με πατέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο που δεν αποδέχονται πλήρως τους Αλβανούς συμμαθητές με υψηλότερη σχολική επίδοση είναι μηδενικό. γ. *Αλβανοί μαθητές.* Οι Έλληνες μαθητές του δείγματος με πατέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο σε ποσοστό 16,58% απάντησαν ότι μάλλον θα αποδέχονταν τους Αλβανούς συμμαθητές τους ενώ το ποσοστό για τους Έλληνες μαθητές του δείγματος με πατέρα υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είναι μόλις 11,18%.

Οι Έλληνες μαθητές του δείγματος με πατέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο πετυχαίνουν χαμηλότερο Μ.Ο (Μ.Ο =2,02) στη βαθμολογία των απαντήσεων που συγκέντρωσαν από ότι ο αντίστοιχος (μ.ο=2,16) των Ελλήνων μαθητών με πατέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Η διαφορά αυτή είναι μικρή και πάντως όχι στατιστικά σημαντική. Αξιοσημείωτο ότι μηδενικό είναι το ποσοστό των Ελλήνων μαθητών με πατέρα υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου που δεν αποδέχονται τους Αλβανούς συμμαθητές τους.

Καταδεικνύεται ότι οι Έλληνες μαθητές του δείγματος με πατέρα χαμηλότερου μορφωτικού επιπέδου σε ποσοστό 63,81% είναι αρνητικοί στο να αποδεχτούν Αλλοδαπό



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

μαθητή με χαμηλότερη σχολική επίδοση ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τους Έλληνες μαθητές με πατέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είναι χαμηλότερα.

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να μην επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο ο παράγοντας «επίπεδο μόρφωσης πατέρα» στην αποδοχή των Αλλοδαπών μαθητών που έχουν χαμηλότερη σχολική επίδοση. Οι διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($p=.467$). Στην παρούσα έρευνα οι Έλληνες μαθητές του δείγματος με πατέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο σε ποσοστό 56,78% δεν αποδέχονται Αλβανό μαθητή με υψηλότερη σχολική επίδοση ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τους Έλληνες μαθητές με πατέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είναι 39,75%. Όσον αφορά γενικά τους υπόλοιπους Αλλοδαπούς μαθητές ανεξάρτητα αν έχουν υψηλότερη ή χαμηλότερη σχολική επίδοση, από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας φαίνεται να μην επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο το «επίπεδο μόρφωσης πατέρα» στην αποδοχή των υπολοίπων Αλλοδαπών μαθητών. Οι Έλληνες μαθητές του δείγματος με πατέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο, σε ποσοστό 62,82% απάντησαν ότι δε θα αποδέχονταν Αλλοδαπό μαθητή ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για άτομα με πατέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είναι 47,21%.

Στην παρούσα έρευνα οι Έλληνες μαθητές του δείγματος με πατέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο σε ποσοστό 66,83% είναι μάλλον αρνητικοί στο να αποδεχτούν Αλλοδαπό μαθητή με χαμηλότερη σχολική επίδοση ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τους Έλληνες μαθητές με πατέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είναι 59,01%. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι Έλληνες μαθητές και μαθήτριες τόσο με πατέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο όσο και με πατέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο δεν αποδέχονται τους Αλλοδαπούς συμμαθητές με χαμηλότερη σχολική επίδοση.

Το 2ο ερευνητικό ερώτημα εξετάζει αν διαφοροποιείται ο βαθμός που αποδέχονται οι Έλληνες μαθητές του δείγματος τους Αλβανούς, τους λοιπούς αλλοδαπούς και γενικά με τους «άλλους», υπό την επίδραση του παράγοντα «επίπεδο μόρφωσης μητέρας». α. *Αλβανοί μαθητές με χαμηλότερη σχολική επίδοση.* Στην παρούσα έρευνα όπως προκύπτει από τον οι Έλληνες μαθητές του δείγματος με μητέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο σε ποσοστό 48,57% είναι εντελώς αρνητικοί (απάντησαν μάλλον όχι) στο να αποδεχτούν Αλβανό μαθητή με χαμηλότερη σχολική επίδοση ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τους Έλληνες μαθητές με μητέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είναι 36%. Αξιοσημείωτο το ότι 23,4% των μαθητών που η μητέρα τους έχει υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο απάντησαν θετικά στο να αποδεχτούν Αλβανό με χαμηλότερη σχολική επίδοση. Διαφαίνεται ότι οι Έλληνες μαθητές του δείγματος δεν αποδέχονται τους Αλλοδαπούς συμμαθητές τόσο με μητέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο όσο και με πατέρα υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο.

Οι Έλληνες μαθητές του δείγματος με μητέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο σε ποσοστό 60% είναι μάλλον αρνητικοί (απάντησαν μάλλον όχι) στο να αποδεχτούν Αλβανό μαθητή με υψηλότερη σχολική επίδοση ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τους Έλληνες μαθητές με μητέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είναι 38,76%. Αξιοσημείωτο 24% των μαθητών που η μητέρα τους έχουν υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο απάντησαν θετικά στο να αποδεχτούν Αλβανό μαθητή με υψηλότερη σχολική επίδοση. Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο το «επίπεδο μόρφωσης μητέρας» στην αποδοχή των Αλβανών μαθητών που έχουν υψηλότερη σχολική επίδοση από τους Έλληνες μαθητές του δείγματος. Οι Έλληνες μαθητές του δείγματος με μητέρα με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο σε ποσοστό 53,34% είναι μάλλον αρνητικοί



(απάντησαν μάλλον όχι) στο να αποδεχτούν Αλβανό μαθητή με υψηλότερη σχολική επίδοση, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τους Έλληνες μαθητές με μητέρα με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο είναι χαμηλότερο. Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται να επιδρά με στατιστικά σημαντικό τρόπο ο παράγοντας «επίπεδο μόρφωσης μητέρας» στην προτίμηση, επαφή και αποδοχή των μαθητών που δεν έχουν Ελληνική καταγωγή με χαμηλότερη σχολική επίδοση.

4. Συζήτηση των αποτελεσμάτων, Συμπεράσματα

Το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης περισσότερο ή λιγότερο ξενοφοβικών συμπεριφορών. Στην παρούσα έρευνα καταδείχτηκε ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας των Ελλήνων μαθητών επηρεάζει περισσότερο από ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα στην αποδοχή των Αλλοδαπών συμμαθητών τους. Όπως έχει αποδειχτεί και από έρευνες των Lytton και Romney (1997), Aboud (2005), Raley et al., (2006), Rodriguez - Garcia (2009), παιδιά με γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο εκδηλώνουν λιγότερο ή σχεδόν καθόλου ρατσιστικές και ξενοφοβικές συμπεριφορές εν συγκρίσει με παιδιά που έχουν γονείς με χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο. Οι έρευνες των Rodriguez-Garcia (2009) και Sinclair (2005) καταδεικνύουν ότι οι γονείς παίζουν σοβαρότερο ρόλο στις μικρότερες ηλικίες ενώ στην εφηβεία η επιρροή αυτή μειώνεται. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων, όπως το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, η γλωσσική επάρκεια της γλώσσας η οποία μιλιέται στη χώρα υποδοχής καθώς και η ηλικία μετανάστευσης μπορούν ως ένα βαθμό να ερμηνεύσουν την ένταξη και την αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών. Σημαντικός μοχλός για την αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών από τους Έλληνες συμμαθητές τους αποτελεί η σχολική επίδοση. Αλλοδαποί μαθητές με υψηλότερη σχολική επίδοση παρουσιάζονται πιο αποδεκτοί από ό,τι οι αντίστοιχοι συμμαθητές τους με χαμηλότερη σχολική επίδοση. Εν αντιθέσει, η σχολική επίδοση δε φαίνεται να επηρεάζει καθόλου την αποδοχή των Αλβανών μαθητών από τους Έλληνες συμμαθητές τους οι οποίοι παρουσιάζονται πλήρως αρνητικοί στο να αποδεχτούν τόσο τους Αλβανούς συμμαθητές με υψηλότερη σχολική επίδοση, όσο και αυτούς με χαμηλότερη σχολική επίδοση, επίδοση που σύμφωνα με διεθνείς έρευνες οφείλεται στο κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, το πολιτισμικό κεφάλαιο (Becker, 1993) και την εκπαιδευτική πολιτική και τα μέτρα που λαμβάνονται για την υποδοχή και αποδοχή των αλλοδαπών (Γκόβαρης & Καλδή, 2009). Το σχολείο ως κοινωνικός θεσμός και η σχολική τάξη, η οποία λειτουργεί ως θεσμοθετημένο σχήμα σταθερής και επαναλαμβανόμενης αλληλεπίδρασης δίνει την ευκαιρία στα παιδιά για κοινωνικές επαφές και αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους του (Μπίκος, 2004). Σε αυτό το πλαίσιο παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έρχονται σε επαφή δημιουργώντας τις πρώτες κοινωνικές σχέσεις μακριά από το σταθερό και οικείο περιβάλλον της οικογένειας προάγοντας την περαιτέρω κοινωνική γνώση. Σύμφωνα με τα 281 ευρήματα της έρευνας οι αλλοδαποί μαθητές δεν είναι αποδεκτοί από την πλειοψηφία των Ελλήνων μαθητών ενώ παρουσιάζονται πιο αποδεκτοί από τους Έλληνες συμμαθητές τους που έχουν χαμηλότερη σχολική επίδοση. Μέσα από τον καθημερινό συγχρωτισμό και την επικοινωνία εξελίσσεται μια σχέση αλληλεξάρτησης, συναισθηματικής επαφής και συνεργασίας. Όπως επισημαίνει ο Bandura ο μαθητής ταυτίζεται με τους συνομηλίκους εκείνους οι οποίοι έχουν κοινά χαρακτηριστικά (Κολιάδης, 1995; Τσαρδάκης, 1987). Τα παραπάνω ευρήματα συνάδουν και με ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Brown et al., 1986; Berndt, 2002; Parker & Asher, 1993; Ritchey & Fishbein, 2001;



White et al., 2009) οι οποίες καταδεικνύουν ότι ενεργοποιούνται μηχανισμοί ταυτοποίησης για τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας με χαμηλότερο κύρος με τα μέλη της ομάδας που δεν κατέχουν υψηλή κοινωνική θέση. Πιο συγκεκριμένα, οι Έλληνες μαθητές με χαμηλότερη σχολική επίδοση διάκινονται θετικότερα έναντι των αλλοδαπών συμμαθητών τους από ό,τι οι αντίστοιχοι συμμαθητές τους με υψηλότερη σχολική επίδοση. Αξιολογώντας τα ευρήματα της έρευνας, θα μπορούσαμε εν κατακλείδι να πούμε πως το υψηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών, η σχολική επίδοση, η συναναστροφή γηγενών και αλλοδαπών και το αίσθημα της ομοιογένειας συντελούν στην άμβλυνση ξενοφοβικών συμπεριφορών. Τέλος και το φύλο διαφοροποιείται σε σχέση με την ανεκτικότητα στην ετερότητα, με τα κορίτσια να εμφανίζονται πιο ανεκτικά.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αργυρακούλη, Ε., (2004). Συστολή, ντροπαλότητα, εσωστρέφεια. Στο: Καλαντζή, Α., – Αζίζι & Ζαφειροπούλου, Μ., (επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 329-353.
- Γεώργας, Δ. & Παπαστυλιανού, Α., (1993). *Επιπολιτισμός Ποντίων και Βορειοηπειρωτών στην Ελλάδα: Ψυχολογικές διεργασίες προσαρμογής*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Απόδημου Ελληνισμού.
- Γκόβαρης, Χ. & Καλδή Σ., (2009). *Μαθητές με ιστορικό υπόβαθρο στις έρευνες του PISA στη Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, τ.11-12.
- Γκότοβος, Α., (1996). *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Γκότοβος, Α., (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α., (2005). *Γένος και ξένος: Θεσμικές και τρέχουσες εγγραφές*. Στο: Παπαστυλιανού, Α., (επιμ.), *Διαπολιτισμικές διαδρομές: Παλιννόστηση και ψυχοκοινωνική προσαρμογή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 87-105.
- Johnson – Ιωαννίδου, Α., (1998). *Προκατάληψη. Ποιος; Εγώ;* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κολιάδης, Ι., (1995). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαστάμου, Α., (1989). *Εγχειρίδιο Κοινωνικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Aboud, F. E., Mendelson, M. J., & Purdy, K., (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development*
- Becker, A., (1990). The role of the school in the maintenance and change of ethnic group affiliation. *Human Organization*, vol. 49, no. 1, pp. 48-55.
- Brown. R., & Vivian. J., (1986). *Principles of language learning*. Eglewood Cliffs.
- Lytton, F. & Romney, L., (1997). *Parental influence on children socialization*, summer, 1997.
- Onate, G., & Gruber, S., (2008). Migration and Education, an overview. *Citizenship Education*, 8.
- Raley, M. et al., (2006). Race ethnic differences. *Demographic Research*, 24 (13)
- Stroebe, A. & Insko, S., (1989). *Stereotype, prejudice and discrimination. Changing conception in theory and research*. CA: Sage.



Γονεϊκή εμπλοκή μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία

Γεωργία Καρούντζου

Διευθύντρια Α/θμιας

georgiakarountzou@yahoo.gr

Θεοδώρα Καρούντζου

ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

kartheod@gmail.com

Περίληψη

Οι σχολικές τάξεις στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζονται πλέον από την πολυπολιτισμικότητα και γλωσσική ανομοιογένεια των μαθητών τους (Κρίβας, 2003). Συνεπώς, διαφορετικοί πολιτισμοί συνυπάρχουν στις σχολικές αίθουσες, βασισμένο στις αρχές της διαπολιτισμικότητας προάγουν την ομαλή ένταξη των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Καρούντζου, 2007). Αμφότεροι, εκπαιδευτικοί και αλλοδαποί γονείς, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών. Η έγκαιρη συνειδητοποίηση της σημασίας της συνεργασίας σχολείου και γονέων των μαθητών έχει θετικές συνέπειες για όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία για μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς και το ίδιο το σχολείο (Σακελλαρίου, 2005). Μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία, οι οποίοι δεν είναι εξοικειωμένοι με την κυρίαρχη γλώσσα έχουν ανάγκη από πρόσθετη εκπαιδευτική (Dyson, 2001; Καρούντζου, 2014). Ωστόσο, στην Ελλάδα, η συμμετοχή των γονέων των μειονοτικών κοινωνικών ομάδων, όπως των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία, φαίνεται ότι χαρακτηρίζεται ως ελάχιστη ή ανεπαρκής. Η εμπλοκή, λοιπόν, των γονέων είναι υπαρκτή στις σχολειοκεντρικές και οικογενειοκεντρικές δραστηριότητες που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών και θέτουν κοινούς στόχους και αναλαμβάνουν την κοινή ευθύνη για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας και εκπαίδευσης των παιδιών (Καρούντζου, 2014). Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Α/θμιας για τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία.

Λέξεις κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, διαπολιτισμικότητα, μεταναστευτική βιογραφία

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες φαίνεται ότι οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας, αλλά και ο ρόλος της γονεϊκής εμπλοκής στη μόρφωση των παιδιών βρίσκονται στο επίκεντρο του παγκόσμιου επιστημονικού ενδιαφέροντος και της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η σχέση εκπαιδευτικού-γονέων, ιστορικά, πήρε διάφορες μορφές (Epstein & Sanders, 2002). Από τον έλεγχο που ασκούσαν οι γονείς στην πρόσληψη των δασκάλων περάσαμε σε διαφορετικού είδους συνεργασίες. Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο προσδιορίζεται από τις εξής δραστηριότητες: εθελοντισμός στο σχολείο, επικοινωνία με τους δασκάλους και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, βοήθεια στις δραστηριότητες-εργασίες που δίνονται για το σπίτι, παρακολούθηση των διαφόρων σχολικών γεγονότων και συμμετοχή σε αυτά (Hill & Taylor, 2004). Διάφορες έρευνες έχουν δείξει τη σημασία που έχει η γονεϊκή εμπλοκή στα



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

σχολικά αποτελέσματα των παιδιών τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε διαχρονικές έρευνες (Miedel & Reynolds, 1999) που έχουν διαπιστώσει τη σχέση μεταξύ αυξημένου επιπέδου γονικής συμμετοχής και μεγαλύτερης σχολικής επιτυχίας των παιδιών. Η συμμετοχή των γονέων έχει εξάλλου συνδεθεί με τη σχολική και ακαδημαϊκή επιτυχία, με τη γλωσσική ανάπτυξη ή ακόμα με την κοινωνικοποίηση (Grolnick & Slowiaczek, 1994 · Hill, 2001 · Hill & Craft, 2003).

Από την άλλη πάλι, φαίνεται από σχετικές έρευνες ότι τη σχέση σχολείου – οικογένειας επηρεάζει σημαντικά το κοινωνικό-οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο των γονέων (Hill & Taylor, 2004). Η Epstein (1992:1141) καταλήγει ότι «το βασικό μήνυμα των σχετικών ερευνών είναι απλά και καθαρά ότι η οικογένεια είναι σημαντικός παράγοντας για τη μάθηση, την ανάπτυξη και τη σχολική επιτυχία των παιδιών».

Τα τελευταία χρόνια η εμπλοκή των γονέων στο σχολείο είναι μαζικότερη και ουσιαστικότερη και κυρίως πιο διεκδικητική. Η παλιά αντίληψη του locus parentis έχει πλέον τελείως ξεπεραστεί από γονείς και εκπαιδευτικούς και τίθεται το ερώτημα πως μπορούν να συνεισφέρουν οι γονείς στην εκπαίδευση των παιδιών τους πιο αποτελεσματικά.

Σε έρευνα στην Αγγλία το Harvard Family Research Project έδειξε πως σε 58 εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονταν πανεθνικά, οι συναντήσεις δασκάλου-γονιών αποτελούσαν την πιο συχνά εφαρμοζόμενη στρατηγική γονεϊκής εμπλοκής, ενώ η ενθάρρυνση της κατ' οίκον διδασκαλίας ήταν δεύτερη, και τρίτη η στρατολόγηση των γονιών σαν βοηθοί των δασκάλων στη τάξη (Shartrand, Kreider & Erickson-Warfield, 1994) .

Στην Ελλάδα οι έρευνες έχουν δείξει πως η συνεργασία σχολείου οικογένειας παίρνει τη μορφή τυπικών σχέσεων στο πλαίσιο συγκεκριμένων υποχρεώσεων, όπως είναι η συμμετοχή των γονιών σε σχολικές εκδηλώσεις ή η ενημέρωσή τους για την πρόοδο των παιδιών τους (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005 · Παπαγιαννίδου, 2000). Ωστόσο, το είδος της γονεϊκής εμπλοκής που φαίνεται να επιδρά περισσότερο στη σχολική επίδοση των μαθητών σχετίζεται με τη φυσική παρουσία του γονιού στο σχολείο και την εμπλοκή του σε σχολικές δραστηριότητες.

Η συμμετοχή των γονέων είναι καθοριστική για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, ανεξάρτητα από το μορφωτικό τους επίπεδο τους. Ωστόσο, οι μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία μπορεί να αντιμετωπίσουν πρόσθετα εμπόδια όπως, όπως γλωσσικά εμπόδια, πολιτισμικές διαφορές και περιορισμένη πρόσβαση.

Η συμμετοχή των γονέων μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση αυτών των «προκλήσεων» και στη διασφάλιση ότι οι μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία λαμβάνουν την υποστήριξη που χρειάζονται για να επιτύχουν στο σχολείο.

Η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς: Οι γονείς μπορούν να επικοινωνούν με τους εκπαιδευτικούς τακτικά για να ενημερώνονται για την πρόοδο του παιδιού τους και τις προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τους γονείς να υποστηρίξουν καλύτερα τη μάθηση του παιδιού τους στο σπίτι.

Οι συσκέψεις γονέων και εκπαιδευτικών παρέχουν την ευκαιρία στους γονείς να συναντηθούν με τους δασκάλους του παιδιού τους και να συζητήσουν την ακαδημαϊκή τους πρόοδο, τα προβλήματα και τους τρόπους αντιμετώπισης τους.

Συμμετοχή σε σχολικές δραστηριότητες: Οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες όπως ο εθελοντισμός στην τάξη, η παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων και η ένταξη στην ένωση γονέων και δασκάλων του σχολείου. Αυτό μπορεί να βοηθήσει τους γονείς να αισθάνονται πιο συνδεδεμένοι με το σχολείο του παιδιού τους και να οικοδομήσουν σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους γονείς.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Οι γονείς μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση του παιδιού τους στο σπίτι δημιουργώντας έναν ήσυχο και άνετο χώρο μελέτης, βοηθώντας με την εργασία και ενθαρρύνοντας το παιδί τους να διαβάσει και να εξερευνήσει τα ενδιαφέροντά του.

Οι γονείς μπορούν να υποστηρίξουν τις ανάγκες του παιδιού τους συνεργαζόμενοι με εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων για να διασφαλίσουν ότι το παιδί τους έχει πρόσβαση και την υποστήριξη που χρειάζονται για να πετύχει στο σχολείο.

Συνολικά, η συμμετοχή των γονέων είναι απαραίτητη για την ακαδημαϊκή επιτυχία όλων των μαθητών, και ιδιαίτερα για μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία που μπορεί να αντιμετωπίσουν πρόσθετες «προκλήσεις». Συνεργαζόμενοι με εκπαιδευτικούς και διευθυντές σχολείων, οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν να διασφαλίσουν ότι το παιδί τους θα λάβει την υποστήριξη που χρειάζεται για να πετύχει στο σχολείο και πέρα από αυτό.

2. Γλώσσα, οικογένεια και σχολείο.

Η οικογένεια αποτελεί ένα θεσμό της κοινωνίας με μέλη της που έχουν μεταξύ τους σχέσεις κοινωνικά προσδιορισμένες (μητέρα, πατέρας, κόρη, γιος κλπ.). Ακόμα κι αν κάποιο από τα μέλη δεν δέχεται τον ρόλο του στο πλαίσιο της οικογένειας, αυτό δεν θα διαφοροποιήσει το θεσμό. Η κοινωνιολογική προσέγγιση έχει καταδείξει, ότι όσο πιο παραδοσιακή είναι μια οικογένεια, τόσο λιγότερη ευελιξία έχει στην τήρηση των σχέσεων των μελών μεταξύ τους (Μουσούρου, 1996). Παρά την διαφοροποίηση της εικόνας της στον χώρο και τον χρόνο, η οικογένεια επιτελεί σημαντικές λειτουργίες: αναπαραγωγική, οικονομική, εκπαιδευτική. Μια από τις πιο σημαντικές είναι η μεταβίβαση του πολιτισμού από τη μια γενιά στην επόμενη. Παραδόσεις, αξίες, στάσεις ζωής μαθαίνονται πρώτα μέσα στους κόλπους της οικογένειας (Μουσούρου, 1996). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η γλώσσα θεωρείται ουσιαστικό κομμάτι του πολιτισμού, πρέπει να αναφερθεί ότι το οικογενειακό περιβάλλον είναι εκείνο που επηρεάζει την κατάκτηση μιας γλώσσας, αλλά και την ενδεχόμενη στάση απέναντι στη διγλωσσία, με τα εσωτερικά κίνητρα που παρέχει, θέτοντας έτσι τα θεμέλια της διαμόρφωσης του γλωσσικού περιβάλλοντος των παιδιών (Ζαχαριάδου, 2012). Οι στάσεις των γονιών για την διγλωσσία, οι καθημερινές πρακτικές και οι απόψεις τους για γλώσσες που μιλάνε ή δεν μιλάνε, παίζουν καταλυτικό ρόλο για την στάση που θα ακολουθήσουν τα παιδιά και την γλωσσική τους εξέλιξη. Οι ρόλοι των γονιών μπορεί να είναι: α) ενεργητικοί, δηλαδή να ενθαρρύνουν τα παιδιά να μιλήσουν μια γλώσσα, ή β) παθητικοί, δηλαδή να εκφράζονται αρνητικά για την χώρα στην οποία ανήκει μια γλώσσα (Gardner, οπ. αναφ. στο Ζαχαριάδου, 2012). Σύμφωνα με τους Χατζηδάκη και Κυριαζή (2003), μια γλώσσα η οποία θεωρείται γλώσσα χαμηλού κύρους, κρίνεται με βάση ρεαλιστικά κριτήρια, αν βοηθάει στην κοινωνική ανέλιξη για παράδειγμα. Αν οι ομιλητές της έχουν εσωτερικεύσει αρνητικές στάσεις για τη γλώσσα αυτή, τότε θα σταματήσουν να τη χρησιμοποιούν. Αυτό το γεγονός χαρακτηρίζεται από τον Baker (2001) ως γλωσσική απώλεια των δίγλωσσων παιδιών. Σύμφωνα με τις αναπαραστάσεις που έχουν από την οικογένεια, τα δίγλωσσα παιδιά, καταλαβαίνουν ποια είναι η γλώσσα κύρους. Μαθαίνουν ότι τα ίδια είναι διαφορετικά ως προς αυτή τη γλώσσα και προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν τις τακτικές εκείνες που θα τα βοηθήσουν να γίνουν αποδεκτά (Baker, 2001). Η Τσοκαλίδου (2012) σημειώνει ότι εφ' όσον το αν θα διατηρηθεί ή όχι μια γλώσσα ξεκινά από την οικογένεια, οι συνέπειες της απώλειας ή της μετατόπισης αφορούν την ίδια την οικογένεια. Συνεπώς, οι γονείς δεν διαθέτουν το κύριο μέσο κοινωνικοποίησης των παιδιών τους, τη γλώσσα τους, και δεν μπορούν να μεταφέρουν τις ιδέες, τις πεποιθήσεις, τις αξίες τους. Ακόμα και αν οι γονείς είναι ομιλητές



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

της γλώσσας κύρους, η μεταβίβαση του πολιτισμού που συνδέει με την ευρύτερη κοινότητα καταγωγής, είναι η γλώσσα καταγωγής τους (Τσοκαλίδου, 2012). Για να διατηρηθεί, λοιπόν, μια γλώσσα πρέπει να εξυπηρετεί επικοινωνιακές ανάγκες ή να έχει έντονο συμβολικό χαρακτήρα. Η γλωσσική διατήρηση είναι ένα δύσκολο θέμα και για την οικογένεια και για το σχολείο. Πολλοί γονείς επηρεάζονται από τον κοινωνικό περίγυρο, συγγενείς, φίλους (Baker, 2001) και τους εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν ότι η διγλωσσία μπορεί να προκαλέσει σύγχυση στα παιδιά. Ειδικότερα, οι γονείς που δεν γνωρίζουν την κυρίαρχη γλώσσα επηρεάζονται αρνητικά και μεταφέρουν το αρνητισμό και στα παιδιά τους. Φοβούνται ότι τα παιδιά τους δεν θα έχουν ενταχθούν ομαλά στο νέο κοινωνικό περιβάλλον, ότι θα δυσκολευτούν στην επαγγελματική αποκατάσταση και ότι θα έρθουν αντιμέτωπα με ρατσισμό, όπως πιθανόν είχαν βιώσει και οι ίδιοι (Ζαχαριάδου, 2012). Η θετική στάση απέναντι στην διγλωσσία από το οικογενειακό περιβάλλον οδηγεί, σύμφωνα με τον Cummins (2005) στην ενδυνάμωση της ταυτότητας του παιδιού. Επιπροσθέτως, στις περιπτώσεις θετικής αντιμετώπισης της διγλωσσίας από τους γονείς, τα αποτελέσματα των παιδιών σε ακαδημαϊκό, επαγγελματικό, κοινωνικό επίπεδο είναι παραπάνω από απλά, θετικά (Ζαχαριάδου, 2012).

3. Μεθοδολογία της έρευνας

Η συνεργασία των δασκάλων με τους γονείς των μαθητών έχει καθοριστική σημασία στην εκπαιδευτική διαδικασία, υπό την έννοια ότι ανατροφή και εκπαίδευση προωθούνται και συντελούνται τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και στο πλαίσιο της οικογένειας (Μπρούζος, 2002). Συγκεκριμένα, η διάσταση της συνεργασίας των δασκάλων με τους γονείς των μαθητών με μεταναστευτικό βιογραφικό αποκτά μέγιστη σημασία υπό την έννοια ότι ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με μεταναστευτικό βιογραφικό μέσα από την εμπλοκή των γονέων τους στη σχολική ζωή και τη συνεργασία μαζί τους (Ανδρούσου κ. συν., 2001). Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των δασκάλων του δημοτικού σχολείου για τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών με μεταναστευτικό βιογραφικό. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται είναι:

- Ποιες οι αντιλήψεις των δασκάλων για την εμπλοκή των γονέων με μεταναστευτικό βιογραφικό σε θέματα εκπαίδευσης που αφορούν τα παιδιά τους;
- Ποιες οι αντιλήψεις των δασκάλων για την προστιθεμένη αξία της συνεργασίας τους με τους γονείς των μαθητών με μεταναστευτικό βιογραφικό.

Το δείγμα της έρευνας επελέγη με τυχαία δειγματοληψία. Οι ερευνήτριες απέστειλαν ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια στις σχολικές μονάδες των περιφερειακών ενοτήτων Αργολίδας και Αρκαδίας, ώστε όλοι οι δάσκαλοι να έχουν ίσες πιθανότητες να επιλεγθούν από τον πληθυσμό.

Για τη δημιουργία του ερωτηματολογίου οι ερευνήτριες αξιοποίησαν ερωτηματολόγια παρόμοιων ερευνών της ελληνικής βιβλιογραφίας με θέματα συναφή με τη συνεργασία των δασκάλων με τους γονείς των μαθητών με μεταναστευτικό βιογραφικό (Κοντογιάννη & Οικονομίδη, 2014· Μπρούζος, 2002· Χατζηδάκη, 2006).

3.1 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί της Α/θμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το δείγμα μας αποτέλεσαν συνολικά 70 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων το 83% ήταν γυναίκες και το υπόλοιπο 17% επί του συνόλου του δείγματος ήταν άνδρες. Όλοι ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων και Παιδαγωγικών Ακαδημιών και 23 κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων ειδίκευσης.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

3.1.α. Συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους και στους γονείς των μαθητών με μεταναστευτική βιογραφία

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας συμφωνούν σχεδόν απόλυτα με την άποψη πως η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων μαθητών με μεταναστευτικό βιογραφικό είναι σημαντική για την επίτευξη των στόχων του σχολείου (Μ.Ο= 4.39). Η άποψη πως η συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους και στους γονείς των μαθητών αυτών διαφαίνεται σημαντική για την σχολική επιτυχία και ακαδημαϊκή των μαθητών με μεταναστευτικό βιογραφικό (Μ.Ο.= 4.2 , Τ.Α. = ,903).

Επιπροσθέτως, καταδεικνύεται ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί του συμφωνούν με την άποψη πως η συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους και στους γονείς των μαθητών με μεταναστευτικό βιογραφικό λειτουργεί υποβοηθητικά τους εκπαιδευτικούς να διδάξουν αποτελεσματικά τους αλλοδαπούς μαθητές (Μ.Ο.= 4.31, Τ.Α.= ,829), καθώς και με την άποψη ότι η συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους και στους γονείς των μαθητών με μεταναστευτικό βιογραφικό συμβάλλει στην ανάπτυξη των σχέσεων των γονέων αυτών – εκπαιδευτικών (Μ.Ο= 4,26, Τ.Α.= ,789).

3.1.β Σημασία της συνεργασίας ανάμεσα στους δασκάλους και στους γονείς των αλλοδαπών μαθητών

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας μας συμφωνούν σχεδόν απόλυτα με την άποψη πως η συνεργασία ανάμεσα σε αυτούς και στους γονείς των μαθητών με μεταναστευτικό βιογραφικό δείχνει να διαμορφώνει τη θετική στάση των γονέων για το σχολείο (Μ.Ο= 4.81, Τ.Α.= ,801). Αντίστοιχα, μεγάλος βαθμός συμφωνίας υπήρξε και σχετικά με την άποψη πως η συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους και στους γονείς των αλλοδαπών μαθητών μπορεί να συμβάλει στην άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς του αλλοδαπού μαθητή από τον εκπαιδευτικό (Μ.Ο= 4.36, Τ.Α.= ,876).

Στην πλειοψηφία τους οι δάσκαλοι της έρευνας διαφαίνεται να συμφωνούν με την άποψη πως η συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους και στους γονείς των μαθητών με μεταναστευτικό βιογραφικό συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των αλλοδαπών μαθητών (Μ.Ο= 4.31, Τ.Α.= ,7771). Μικρότερος βαθμός συμφωνίας παρατηρήθηκε αναφορικά με την άποψη πως η συνεργασία μεταξύ δασκάλου και γονέων των μαθητών με μεταναστευτικό βιογραφικό μπορεί να βοηθήσει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς του μαθητή από την οικογένεια (Μ.Ο= 4.015, Τ.Α.= ,827). Εν αντιθέσει, μικρότερος βαθμός συμφωνίας παρατηρήθηκε όσον αφορά την άποψη για συνεργασία ανάμεσα στους δασκάλους και στους γονείς των μαθητών με μεταναστευτικό βιογραφικό συμβάλλει στην κατανόηση των εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή με μεταναστευτικό βιογραφικό από τους γονείς (Μ.Ο= 4.09, Τ.Α.= ,741). Κυριότερος παράγοντας, ο οποίος διαφαίνεται να επηρεάζει τη συνεργασία τους με τους γονέων -εκπαιδευτικών, είναι η επιμόρφωσή τους σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μ.Ο.= 4.21, Τ.Α.= ,771), καθώς και η πιθανή έλλειψη του ενδιαφέροντος των αλλοδαπών γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Μ.Ο.= 4.16, Τ.Α.= ,829).

Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος μας, λιγότερο σημαντικός παράγοντας, ο οποίος, μπορεί να επηρεάσει τη συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών με μεταναστευτικό βιογραφικό είναι ο ενδόμυχος φόβος των εκπαιδευτικών ότι οι γονείς θα ασκήσουν αρνητική κριτική στο εκπαιδευτικό τους έργο (Μ.Ο.= 2,81 , Τ.Α= 1,049).



4. Αντί επιλόγου

Οι παιδαγωγικές απόψεις που κυριαρχούν σήμερα, θέλουν το σχολείο, ως εκπαιδευτικό οργανισμό, να μετακινείται από το γραφειοκρατικό πρότυπο του παρελθόντος και να στρέφεται προς τις ανάγκες της κοινότητας στην οποία απευθύνεται. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του γονιού αναβαθμίζεται και η συμμετοχή του δε θεωρείται μόνο επιθυμητή αλλά και αναγκαία. Η Πολιτεία, τόσο σε κρατικό όσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αναγνωρίζει και επισημαίνει τη σημαντικότητα του ρόλου των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εισπράττοντας αυτές τις επιταγές της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας, θελήσαμε να προχωρήσουμε σε περαιτέρω διερεύνηση του θέματος, έτσι ώστε να βελτιώσουμε τις σχέσεις στη δική μας σχολική κοινότητα. Σημαντικός παράγοντας ο οποίος, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, δύναται να αποτελέσει καθοριστικό ρόλο στη συνεργασία τους με τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών αποτελεί εκτός των προαναφερόμενων και το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Συγκεκριμένα, η απουσία σαφών οδηγιών σε αυτό σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση δυσχεραίνει, πολλές φορές, τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των αλλοδαπών γονέων.

Πρόκειται για ευρήματα τα οποία επιβεβαιώνονται από την τρέχουσα βιβλιογραφία και από προγενέστερες έρευνες. Με άλλα λόγια, το ζήτημα της έλλειψης χρόνου των εκπαιδευτικών και γονέων, το οποίο προκύπτει από την παρούσα έρευνα καταγράφεται στη βιβλιογραφία ως παράγοντας καθοριστικός για την ανάπτυξη ή όχι μιας εποικοδομητικής συνεργασίας μεταξύ αλλοδαπών γονέων και εκπαιδευτικών (Νικολάου, 2011).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσση

- Dyson, L. L. (2001). Home-school communication and expectations of recent Chinese immigrants. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 455-476
- Epstein, J. (1992). School and Family Partnerships. In Alkin, M. (Ed). *Encyclopaedia of Educational Research*, 1139-1151, 6th edition, New York: Mac- Millan.
- Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2002). Family, School and Community Partnerships. In M.H. Bornstein (Ed), *Handbook of Parenting: Vol. 5. Practical Issues in Parenting* (p.407-437). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2000). *Ευρωπαϊκή Έκθεση για την Ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης: Δεκαέξι δείκτες ποιότητας*.
- Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' Involvement in Children's' Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivation Model, *Child Development*, 65, 237-252.
- Hill, N.E. (2001). Parenting and Academic Socialization as They Relate to School Readiness: The Role of Ethnicity and Family Income. *Journal of Educational Psychology*, 93, 686-697.
- Hill, N.E. & Craft, S.A. (2003). Parent- School Involvement and School Performance: Mediated Pathways Among Socioeconomically Comparable African- American and Euro – American Families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74-83.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Miedel, R.B. & Reynolds, A.J. (1999). Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does it Matter? *Journal of School Psychology*, 37, 370-402.
- Shartrand, A., Kreider, H., & Erickson-Warfield, H. (1994). *Preparing teachers to involve parents: A national survey of teacher education programs*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project

Ελληνόγλωσση

- Ζαχαριάδου, Ε. (2012). Διγλωσσία και γονεϊκή εμπλοκή: στάσεις και πρακτικές γονέων των δίγλωσσων παιδιών. Διαπανεπιστημιακό Διατμηματικό Πρόγραμμα.
- Καρούντζου, Γ. (2007). Η Μετανάστευση στην Ελλάδα και ο αποκλεισμός των αλλοδαπών μαθητών στην εκπαίδευση. Ανακοίνωση στο: 4 Πανελλήνιο Συνέδριο Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής, Αθήνα
- Καρούντζου, Γ. (2014). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ανακοίνωση στο: Συνέδριο ΠΔΕ Μακεδονίας, Σχολική Βία. Θεσσαλονίκη.
- Κρίβας, Σ. (2003). Παιδαγωγική Επιστήμη. Βασική Θεματική. Αθήνα: Gutenberg.
- Σακελλαρίου, Μ. (2005). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 3, 133-148.
- Μπρούζος, Α. (2002). Συνεργασία σχολείου-γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, σελ. 64-86.
- Σκούρτου, Ε., & Κούρτη-Καζούλλη, Β. (2016). Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Αθήνα: ΣΕΑΒ
- Συμεού, Λ. (2007). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. Παιδαγωγική επιθεώρηση, 36, 101-113.



Διερεύνηση σχέσεων σχολείου-οικογένειας, κατά τη διαδικασία της εσωτερικής αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου σχολικής μονάδας

Νικολέττα Κατσαβού

Εκπαιδευτικός, 1^ο ΕΠΑΛ Ελευθερίου-Κορδελιού

katsavou@hotmail.com

Περίληψη

Οι σχέσεις μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου είναι ένας από τους του βασικούς άξονες που αποτιμούν το έργο της σχολικής μονάδας, σύμφωνα με τον οδηγό εσωτερικής αξιολόγησης των σχολικών μονάδων του ΙΕΠ. Η ανάπτυξη των διαύλων επικοινωνίας, η υποστήριξη και η ενίσχυση της συνεργασίας του σχολείου-οικογένειας καθώς και η υποστήριξη δράσεων ενημέρωσης γονέων/κηδεμόνων για θέματα κοινού ενδιαφέροντος είναι κάποιοι από τους δείκτες που μπορούν να αποτιμήσουν θετικά το έργο της σχολικής μονάδας στον άξονα των σχέσεων της οικογένειας-σχολείου. Η συμμετοχή των γονέων/κηδεμόνων σε δράσεις των σχολείων της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης είναι στον ελάχιστο βαθμό. Η παρούσα έρευνα έγινε στα πλαίσια των σχεδίων δράσης της εσωτερικής αξιολόγησης μιας σχολικής μονάδας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Δυτική Θεσσαλονίκη. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των συνεργατικών σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια, ώστε τα δεδομένα να χρησιμοποιηθούν στην ανάπτυξη σχεδίων δράσης για την επόμενη σχολική χρονιά με στόχο πάντα την βελτίωση αυτών με απώτερο σκοπό την βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου. Για την επίτευξη αυτού του στόχου επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα με την χρήση ερωτηματολογίου, ειδικά σχεδιασμένη από την ερευνήτρια. Μέσα από την παρούσα έρευνα διαφάνηκε πως πρέπει να γίνουν πολλά σχέδια δράσης ακόμα, ώστε να χτιστούν υγιείς σχέσεις μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου λαμβάνοντας υπόψη ότι η επικοινωνία σε μια σχέση πρέπει να είναι αμφίδρομη.

Λέξεις κλειδιά: επικοινωνία, ενημέρωση, σχέδια δράσης

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, όλο και πιο πολύ, δίνεται έμφαση στις σχέσεις που διατηρεί το σχολείο με τις οικογένειες των μαθητών του, καθώς οι σχέσεις αυτές αποτελούν καθοριστικό παράγοντα της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται. Στο πλαίσιο αυτό σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα καταβάλλονται προσπάθειες για την βελτίωση και ενίσχυση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας, ενώ παράλληλα επιδιώκεται η ενεργός ανάμειξη των γονέων και κηδεμόνων στα σχολεία των παιδιών τους (Συμεού, 2003). Με την Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021 θεσμοθετείται η σύνταξη και εφαρμογή σχεδίων δράσης για την εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο, με τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας να διακρίνονται στον Άξονα 5.

Επίσης, τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα ζητήματα που αφορούν την συνεργασία σχολείου-οικογένειας, το οποίο εκφράζεται μέσα από τη διεξαγωγή ερευνών που προτείνουν θεωρητικά μοντέλα, μελετούν τις βέλτιστες πρακτικές και στοχεύουν στην ανάδειξη των θετικών επιδράσεων στη διαδικασία της μάθησης και στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Η σχέση εκπαιδευτικών-γονέων επηρεάζεται από την κουλτούρα και τις αξίες των εκπαιδευτικών και των γονέων, το περιβάλλον προέλευσής τους, την εθνικότητα τους, το κοινωνικοοικονομικό ή το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, τις επιδράσεις της τεχνολογίας, τις πιέσεις από το εργασιακό περιβάλλον, την αλλαγή στις κοινωνικές δομές της οικογένειας, τον τρόπο που οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τις προσδοκίες τους, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και το στυλ επικοινωνίας τους (Keys, 2002).

2. Συνοπτική Περιγραφή

Η παρούσα έρευνα έγινε στα πλαίσια ενός διευρυμένου σχεδίου δράσης στα πλαίσια της εσωτερικής αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας με τίτλο «Ενδυνάμωση των Σχέσεων με την Οικογένεια». Από την αποτίμηση της προηγούμενης σχολικής χρονιάς διαπιστώθηκε ότι ήταν επιτακτική ανάγκη να ενισχυθούν οι σχέσεις του σχολείου και της οικογένειας. Στο σχολείο φοιτούν μαθητές, που προέρχονται κυρίως, από οικογένειες που ανήκουν σε χαμηλά οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά επίπεδα. Στόχος του σχολείου ήταν η τακτική επικοινωνία της οικογένειας με το σχολείο, η εμπλοκή των γονέων και κηδεμόνων σε παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές δραστηριότητες και η ενεργοποίηση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, ως θεσμικό όργανο. Η αποτύπωση της άποψης των γονέων/κηδεμόνων, μέσα από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στο τέλος της χρονιάς, είναι σημαντικό στοιχείο της αποτίμησης της παρούσας δράσης.

Να σημειωθεί ότι η συγκεκριμένη έρευνα έγινε σε γονείς/κηδεμόνες των οποίων τα παιδιά τους φοιτούν σε Επαγγελματικό Λύκειο. Οι στόχοι του Επαγγελματικού Λυκείου μεταξύ άλλων είναι

- Η παροχή ολοκληρωμένων επαγγελματικών γνώσεων και δεξιοτήτων για την πρόσβαση στην αγορά εργασίας.
- Η ενδυνάμωση της δυνατότητας παρακολούθησης των εργασιακών εξελίξεων, καθώς και της δυνατότητας πρόσληψης και αφομοίωσης των νέων τεχνολογικών και επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων στο πλαίσιο της Δια Βίου Μάθησης.
- Η δυνατότητα επαγγελματικής ανέλιξης μέσω σπουδών σε ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα και
- Η ανάπτυξη δράσεων που διασφαλίζουν την ποιότητα της τεχνικής - επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Το ερωτηματολόγιο εστάλη ηλεκτρονικά σε γονείς και κηδεμόνες 198 μαθητών και έλαβε μόλις 34 απαντήσεις. Ο μικρός αριθμός των απαντήσεων υποδηλώνει την αδυναμία επικοινωνίας των γονέων/κηδεμόνων με το σχολείο.

3. Μεθοδολογία

3.1 Ερευνητικά Ερωτήματα

Η έρευνα ξεκίνησε να καταγράψει την γενική άποψη των γονέων σχετικά με την αξία της επικοινωνίας με το σχολείο και πως αυτή η επικοινωνία μπορεί να ενισχύσει τον μαθητή/τρια. Η έρευνα προσπάθησε να διερευνήσει κατά πόσο το σχολείο από την πλευρά του προσπάθησε να πετύχει την επικοινωνία, ποιο κανάλι επικοινωνίας θεωρούν αποτελεσματικό οι γονείς/κηδεμόνες, σε ποιο βαθμό διασφάλισε ένα θετικό κλίμα επικοινωνίας και ενημέρωσε για τις δράσεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται στο σχολείο. Επιπλέον στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της συμμετοχής των γονέων/κηδεμόνων στις εκδηλώσεις που διοργανώνονται από το σχολείο, αλλά και οι προσδοκίες της οικογένειας από το σχολείο. Κύριο πρόσωπο-κλειδί στην σχέση σχολείου-



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

οικογένειας είναι ο εκπαιδευτικός και για το λόγο αυτό υπάρχουν αρκετές ερωτήσεις σχετικά με τη στάση των εκπαιδευτικών, το ρόλο που πραγματεύονται στο σχολείο, αλλά και πως σχηματίζεται η άποψη των γονέων/κηδεμόνων για τον ποιον του εκπαιδευτικού. Σε πολλές ερωτήσεις που δόθηκαν υπήρχε η δυνατότητα στους ερωτηθέντες να συμπληρώσουν την δική τους άποψη, αφού υπήρχε η επιλογή «Άλλο». Σημαντικό στοιχείο της έρευνας ήταν το τελευταίο ερώτημα που δέχτηκε τις ανοιχτές απόψεις, αλλά και προτάσεις των γονέων/κηδεμόνων για βελτίωση της σχολικής ζωής.

3.2 Δείγμα

Το ερωτηματολόγιο εστάλη σε όλους τους γονείς και κηδεμόνες και ανταποκρίθηκαν μόνο 34 από αυτούς. Το 70,6% αυτών ήταν γυναίκες και 29,4% άντρες. Οι περισσότεροι γονείς/ κηδεμόνες που απάντησαν (17) έχουν τα παιδιά τους στην Α' τάξη, από την Β' τάξη απάντησαν 11 γονείς/κηδεμόνες και μόλις 6 από τους μαθητές που φοιτούν στην Γ' τάξη. Το 32,4% των γονέων/κηδεμόνων έχει ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση (απόφοιτοι Δημοτικού-Γυμνασίου), σχεδόν οι μισοί, το 47,1, είναι απόφοιτοι Λυκείου (Γενικό, Τεχνικό, Επαγγελματικό), το 14,7 είναι απόφοιτοι της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΑΕΙ/ΤΕΙ) και το 5,9% είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού/Διδακτορικού τίτλου σπουδών

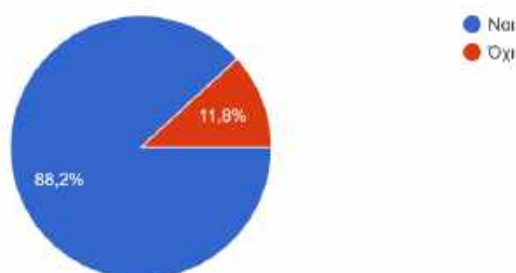
3.3 Εργαλείο Συλλογής

Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο Google Form, γιατί είναι εύχρηστο, δωρεάν και μπορεί να μοιραστεί με ένα link στους γονείς/κηδεμόνες. Τα αποτελέσματα από τη συλλογή των δεδομένων έδειξαν ότι οι ανταποκρίθηκαν ελάχιστοι στο κάλεσμα της έρευνας, μόλις 34 στο σύνολο 198 μαθητών της σχολικής μονάδας.

4. Παρουσίαση Έρευνας

Και η οικογένεια και το σχολείο θεωρούν σημαντική την συνεργασία τους για την βελτίωση της σχολικής ζωής. Πολλές φορές η συνεργασία αυτή δεν είναι εύκολη. Πολύ συχνά οι σχέσεις χαρακτηρίζονται από εντάσεις, που οφείλονται κυρίως στον διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι εμπλεκόμενοι αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και το πλαίσιο συνεργασίας (Attanucci, 2004). Σε αρκετές από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων, όταν τους δόθηκε η δυνατότητα σύντομης επιλογής, παρατηρείται ένας απαξιωτικός λόγος απέναντι στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Η καλή συνεργασία σχολείου-οικογένειας προκύπτει και από την ικανοποίηση των γονέων/κηδεμόνων για το ρόλο των εκπαιδευτικών (Rich, 1998) Η επικοινωνία είναι το πρωταρχικό στοιχείο που ενδυναμώνει τις σχέσεις μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας.

Πιστεύετε ότι η δική σας επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς βοηθάει το παιδί σας;
34 απαντήσεις



Γράφημα 1. Η αξία της επικοινωνίας εκ μέρους των γονέων

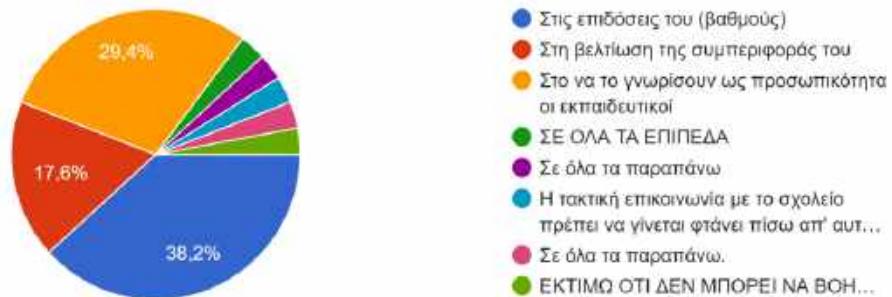


Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας συμβάλει στην σχολική επίδοση των μαθητών (Coleman, 1998), στη βελτίωση της συμπεριφοράς, κινητοποίησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών/τριών (Haynes, Comer & Hamilton-Lee, 1989)

Η τακτική επικοινωνία με το σχολείο μπορεί να βοηθήσει το παιδί

34 απαντήσεις

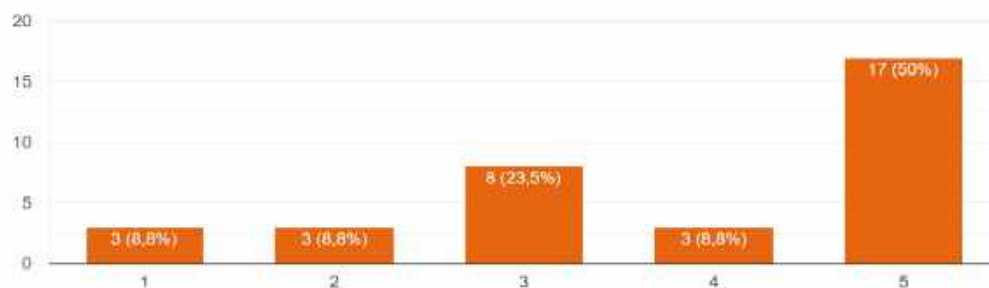


Γράφημα 1. Τομείς που βοηθάει η επικοινωνία με το σχολείο

Αρκετά από τα ερωτήματα είχαν ως στόχο την διερεύνηση του βαθμού επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς/κηδεμόνες) στη διάρκεια του σχολικού έτους.

Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι το σχολείο σας έχει ενημερώσει συστηματικά και υπεύθυνα για θέματα που αφορούν το παιδί σας;

34 απαντήσεις



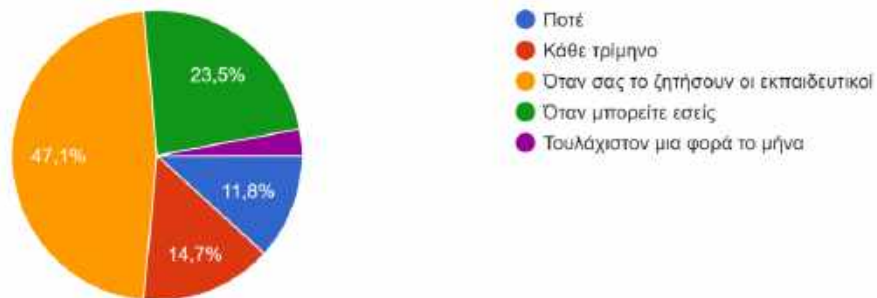
Γράφημα 2. Συστηματική και Υπεύθυνη Ενημέρωση του Σχολείου



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Πόσο συχνά επικοινωνείτε με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού σας;

34 απαντήσεις



Γράφημα 3. Συχνότητα Επικοινωνίας των Γονέων με το Σχολείο

Οι νέες τεχνολογίες έχουν επιφέρει ένα νέο και πιο άμεσο τρόπο επικοινωνίας με την οικογένεια. Σύμφωνα με έρευνα του Alexiou-Ray, Wilson, Wright & Peirano (2003) στις ΗΠΑ, υπάρχει ήδη η δυνατότητα χρήσης ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, wiki, blog, sms, έξυπνου τηλεφώνου, για την παρακολούθηση της επίδοσης των μαθητών/τριών

Παρακάτω επισημαίνονται ορισμένοι τρόποι που χρησιμοποιούνται κατά την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Ποιον θεωρείτε εσείς πιο αποτελεσματικό;

34 απαντήσεις



Γράφημα 5. Αποτελεσματικοί Τρόποι Επικοινωνίας

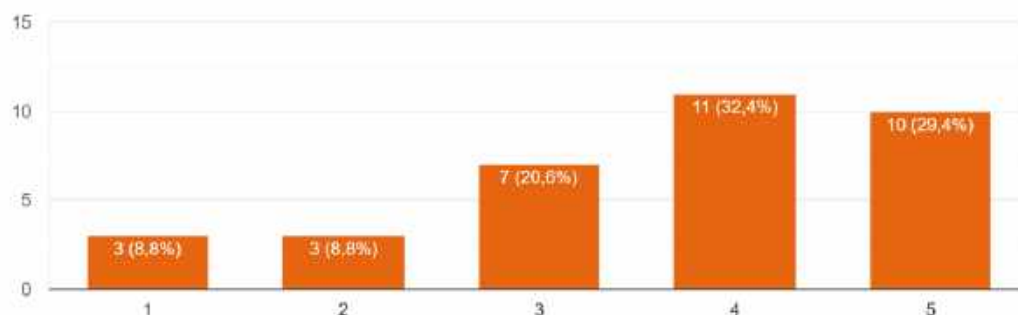
Ποικίλες απόπειρες ορισμού του σχολικού κλίματος συγκλίνουν στο ότι πρόκειται για την ιδιαίτερη ατμόσφαιρα κάθε σχολείου, όπως διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ όλων των παραμέτρων του σχολικού περιβάλλοντος, φυσικών, ακαδημαϊκών και ψυχολογικών (Πασιαρδή, 2001). Είναι βέβαιο ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και Διευθυντές σχολείων καταβάλλουν καθημερινά συνειδητή και επίπονη προσπάθεια, εκτός των άλλων, και για την καλλιέργεια θετικού κλίματος μέσα και έξω από την τάξη. Αν ψάξει όμως κάποιος στην ελληνική εκπαίδευση για οργανωμένα σχετικά προγράμματα, θα διαπιστώσει ότι αναφέρονται ενδιαφέρουσες δράσεις σε λίγα σχολεία, οι οποίες όμως έχουν συγκεκριμένους, άλλους στόχους που παρεμπιπτόντως συμβάλλουν και στη δημιουργία θετικού κλίματος (Μπαγάκης, 2011. Μπαγάκης κ.α., 2007).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Σε ποιο βαθμό το σχολείο προσπαθεί για τη δημιουργία κλίματος αλληλοκατανόησης, αλληλοεκτίμησης και συνεργασίας με τους γονείς/κηδεμόνες;

34 απαντήσεις

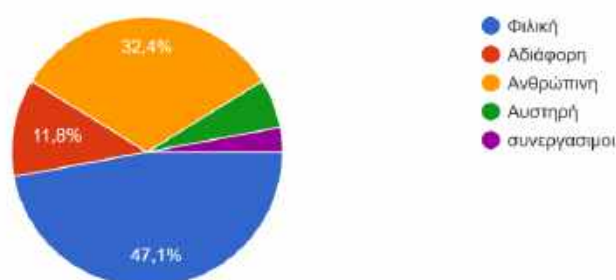


Γράφημα 6. Κλίμα επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια

Σύμφωνα με την Κοντοπρία (2021), οι γονείς θεωρούν ότι η επικοινωνία μπορεί να βελτιωθεί σε σχέση με το σχολικό κλίμα, με το να έρχεται σε συνεχή επικοινωνία ο εκπαιδευτικός με τον γονέα όταν προκύψει κάποιο πρόβλημα, να ενημερώνονται σωστά, να μην παρεμβαίνει κάποιος άλλος στο έργο του εκπαιδευτικού, να σέβονται τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού, να αγαπούν την δουλειά τους, να πραγματοποιείται η επικοινωνία δια ζώσης, να ενθαρρύνουν και να επιβραβεύουν τους μαθητές, να καλλιεργούνται σχέσεις εμπιστοσύνης, να μην κάνουν διακρίσεις, να είναι δίκαιοι απέναντι στα παιδιά και να κάνουν χρήση σύγχρονων μεθόδων για καλλιέργεια κριτικής σκέψης.

Πως θα χαρακτηρίζατε τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών όταν επισκέπτεστε το σχολείο;

34 απαντήσεις

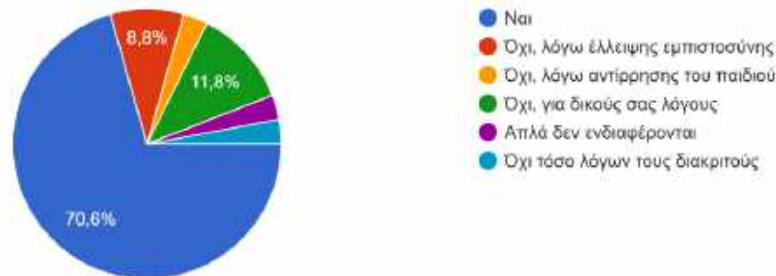


Γράφημα 7. Το κλίμα συνεργασίας οικογένειας και εκπαιδευτικών



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Νιώθετε άνετα να επισκεφθείτε τους εκπαιδευτικούς με σκοπό να τους ενημερώσετε για θέματα που αφορούν σ' ένα προσωπικό πρόβλημα τ...πίδοση ή την ψυχολογία του παιδιού στην τάξη;
34 απαντήσεις

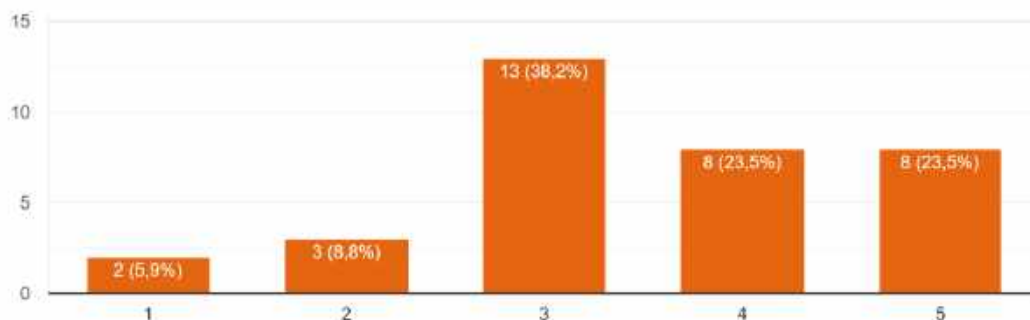


Γράφημα 8. Εμβάθυνση Επικοινωνίας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα αδημοσίευτης πανελλαδικής έρευνας του Ινστιτούτου V-PRC στους μαθητές του λυκείου, όπως αυτή δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα «Βήμα» (2008), η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών (72,9%) εκτιμά ότι κατά το συνολικό διάστημα της ως σήμερα σχολικής εμπειρίας τους υπήρξαν στην καλύτερη περίπτωση «δύο ως πέντε» καθηγητές που τους άφησαν καλές εντυπώσεις... Και η κριτική τους δεν σταματάει εκεί. Σε πολύ υψηλά ποσοστά οι ερωτηθέντες μαθητές δηλώνουν ότι οι καθηγητές τους έχουν υπερβολικές απαιτήσεις ενώ οι ίδιοι προσφέρουν ελάχιστα και εκτός αυτού το μόνο που τους ενδιαφέρει είναι η αποστήθιση του μαθήματος.

Πόσο επηρεάζονται οι γονείς από τις αντιλήψεις του παιδιού;

Τα παιδιά συχνά μεταφέρουν στο σπίτι τα συναισθήματα και την εικόνα που έχουν για τον εκπαιδευτικό τους, άλλοτε θετική και άλλοτε όχι...μη επηρεάζεται από τις αντιλήψεις του παιδιού;
34 απαντήσεις



Γράφημα 9. Σχηματισμός άποψης για τους εκπαιδευτικούς,

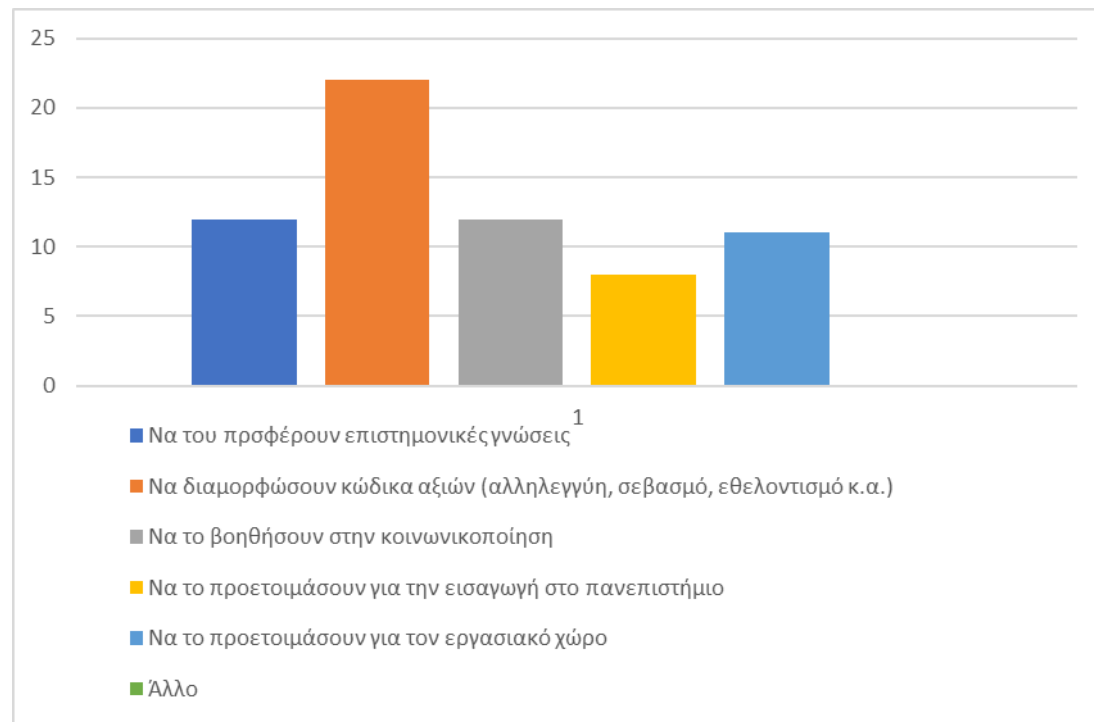
ανάλογα με τις αντιλήψεις των παιδιών

Οι γονείς θεωρούν ότι το σχολείο είναι σημαντικό να μεριμνήσει για την αγωγή των παιδιών, όπως επίσης και την παροχή εφοδίων, τα οποία πρόκειται να εξασφαλίσουν τη σχολική επιτυχία αλλά και τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση. Τα στοιχεία που



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ασκούν επιρροή στις προσδοκίες των γονιών είναι τα εκπαιδευτικά προσόντα των γονιών και τα μαθησιακά επιτεύγματα των μαθητών (Mucube, 2010).



Γράφημα 10. Προσδοκίες οικογένειας από το σχολείο

Σύμφωνα με την πολύχρονη εμπειρία της συγγραφέως στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, οι γονείς/κηδεμόνες αφιερώνουν τον ελάχιστο χρόνο που διαθέτουν προς ενημέρωσή τους για τις επιδόσεις των παιδιών τους στους καθηγητές που διδάσκουν πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα, στους «βασικούς καθηγητές», που συνήθως είναι οι καθηγητές του τομέα, της ειδικότητας, και γενικότερα ο καθηγητής που διδάσκει τις περισσότερες στο τμήμα που φοιτά το παιδί τους. Επιπλέον ενδιαφέρονται για τα «κύρια μαθήματα», όπως έχουν καθιερωθεί στην αντίληψη των γονέων/κηδεμόνων, το μάθημα της Γλώσσας και των Μαθητικών. Αδίκημένα μπορούν να θεωρηθούν τα μαθήματα γενικής παιδείας, τα μονώρα και τα μαθήματα της Φυσικής Αγωγής και των καλλιτεχνικών.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

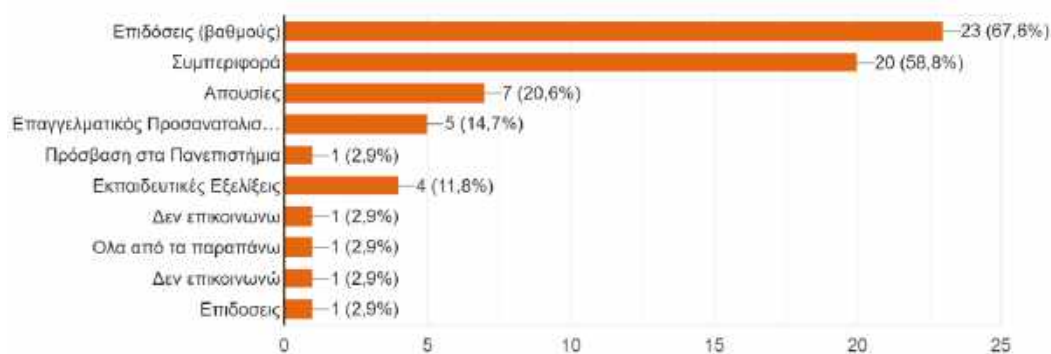


Γράφημα 4. Επικοινωνία, ανάλογα με την ειδικότητα

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας έχει επίκεντρο τον μαθητή και αφορά όχι μόνο τη βελτίωση της σχολικής του επίδοσης και την αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων συμπεριφοράς. Σύμφωνα την Καραγιάννη (2019) η επικοινωνία πραγματοποιείται με ολιγόλεπτες πρωινές συναντήσεις στο γραφείο διδασκόντων, με κύρια θέματα συζήτησης την επίδοση και συμπεριφορά του παιδιού. Διαπιστώνεται ο ακυρωτικός ρόλος των συνθηκών επικοινωνίας για ουσιαστική συνεργασία και ο μονοδιάστατος χαρακτήρας του περιεχομένου επικοινωνίας, ο οποίος στερείται ουσιαστικού παιδαγωγικού περιεχομένου. Προτείνονται προκαθορισμένες και απογευματινές εκτός σχολικού ωραρίου συναντήσεις και άτυπες προσωπικές επαφές με τους εκπαιδευτικούς με σκοπό τη βελτίωση των επικοινωνιακών συνθηκών.

Όταν επικοινωνείτε με τους εκπαιδευτικούς ποιά θέματα συζητάτε;

34 απαντήσεις



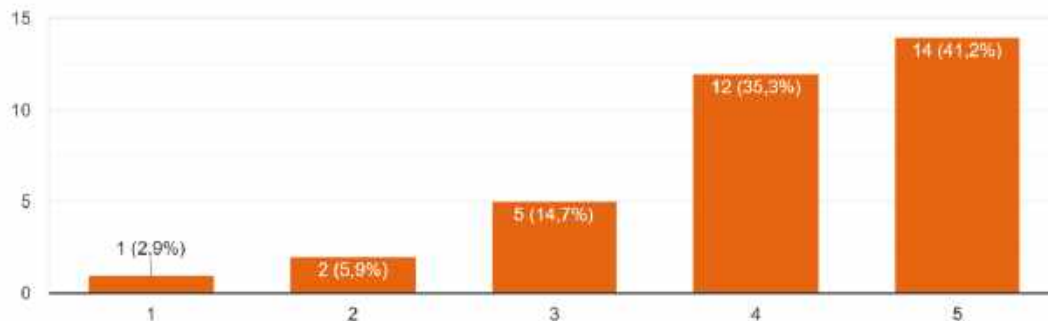
Γράφημα 5. Θέματα προς συζήτηση με τον εκπαιδευτικό



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Είναι για εσάς σημαντική η εισαγωγή του παιδιού σε κάποια σχολή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης;

34 απαντήσεις

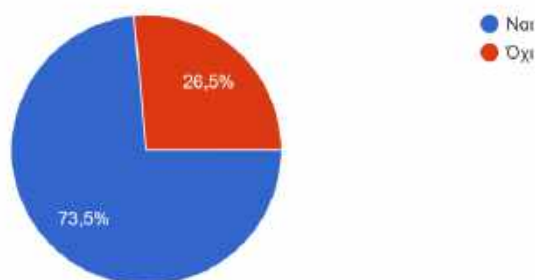


Γράφημα 6. Η στόχευση για το Πανεπιστήμιο

Η πρόσβαση στην αγορά εργασίας συνδέεται με την απόκτηση γνώσεων και την καλλιέργεια δεξιοτήτων. Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και η μη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα οδηγούν σε περιορισμό των επαγγελματικών διεξόδων, με αποτέλεσμα, τελικά, τον κοινωνικό αποκλεισμό (Καϊλα, 1998, Γλύτσος, 2000, Φλουρής, 2001) Για αυτό και οι μαθητές και οι γονείς επιθυμούν και επιδιώκουν μετά το λύκειο να συνεχίσουν τις σπουδές τους, κατά κύριο λόγο σε κάποιο ΑΕΙ όπως επιβεβαιώνεται από πολλές (Βρεττάκου, 1990, Δεληγιάννη, 1999) ..

Ενημερώνεστε από τα παιδιά σας για τις δράσεις και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται στο σχολείο;

34 απαντήσεις



Γράφημα 14. Ενημέρωση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα

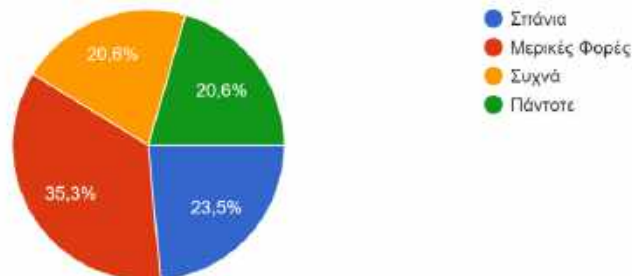
Ρόλο στην ανάπτυξη της γονεϊκής εμπλοκής διαδραματίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, όπως η αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών, η δυσκολία πρόσβασης στο σχολείο, το σχολικό κλίμα και κυρίως η στάση του διευθυντή της σχολικής μονάδας απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (Μπρούζος 2009)



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Ανταποκρίνεστε στις προσκλήσεις των εκπαιδευτικών; Παρακολουθείτε τις εκδηλώσεις που κατά καιρούς οργανώνει το σχολείο;

34 απαντήσεις

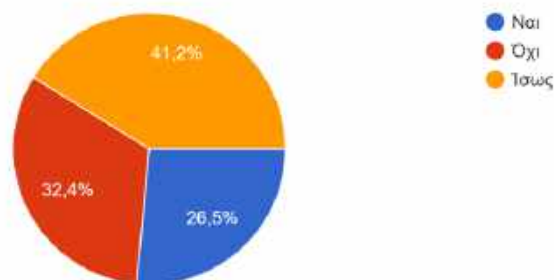


Γράφημα 15. Συχνότητα Ανταπόκρισης στις Εκδηλώσεις του σχολείου

Συμμετοχή σε επιμορφώσεις γονέων κηδεμόνων για εκπαιδευτικά/ κοινωνικά ζητήματα κοινού ενδιαφέροντος

Θα σας ενδιέφερε να συμμετάσχετε σε επιμορφώσεις γονέων/κηδεμόνων για εκπαιδευτικά/κοινωνικά ζητήματα κοινού ενδιαφέροντος;

34 απαντήσεις



Γράφημα 16. Συμμετοχή σε δραστηριότητες επιμόρφωσης

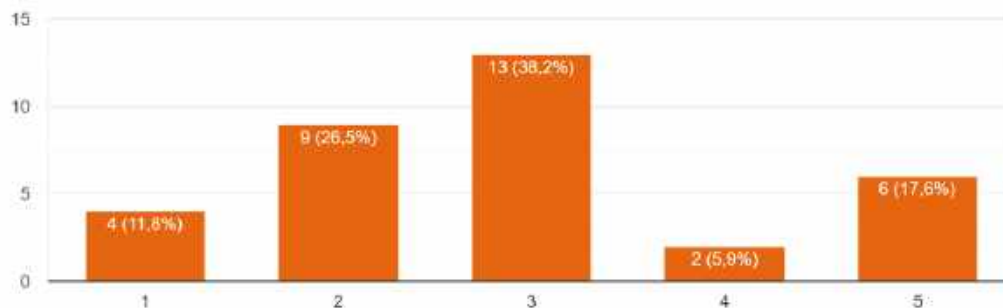
Ο διαθέσιμος χρόνος είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει την ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία της οικογένειας με το σχολείο. Σύμφωνα με τους Ελευθεριάδου Α. & Κορνισωρλής Χ. (2020) η δουλειά είναι ο βασικός παράγοντας που εμποδίζει την συνάντηση των γονέων με τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, μερικοί γονείς απάντησαν ότι η απόσταση αλλά και ο χρόνος που αφιερώνουν οι εκπαιδευτικοί γι' αυτούς στάθηκαν πολλές φορές εμπόδιο στην επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Ο διαθέσιμος χρόνος, ο δικός σας και των εκπαιδευτικών, επαρκεί για ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία;

34 απαντήσεις



Γράφημα 17 Χρόνος για επικοινωνία και συνεργασία

Στο τελευταίο ερώτημα δόθηκε χώρος στους γονείς/κηδεμόνες, ώστε να εκφράσουν τις δικές τους απόψεις και προτάσεις για την βελτίωση της σχολικής ζωής. Το ερώτημα ήταν προαιρετικό για τους ερωτηθέντες.

Στο σημείο αυτό καταγράφονται οι απόψεις των ερωτηθέντων

Άποψη-1

«Να εντοπιστούν οι μαθητές που είναι λιγότερο κοινωνικοί και με πιθανά θέματα αυτοπεποίθησης, ώστε με την κατάλληλη αντιμετώπιση (από εκπαιδευτικούς), να αποφευχθούν κρούσματα σχολικού εκφοβισμού από τους συμμαθητές τους.»

Άποψη-2

«Να υλοποιούνται εκπαιδευτικές επισκέψεις, συμμετοχή σε ευρωπαϊκά και εκπαιδευτικά προγράμματα, συμμετοχή σε erasmus, διαλέξει, συζήτηση με ειδικούς επιστήμονες.»

Άποψη-3

«Εκπαίδευση, αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και όχι των παιδιών»

Άποψη-4

«Θέλει ακόμη κάποια πράγματα για καλύτερη πρόοδο του σχολείου με την συνεργασία οικογένειας»

Άποψη-5

«Να έχουν όση προσοχή χρειάζεται τα παιδιά που δυσκολεύονται»

Άποψη-6

«Δεν έχω να πω τίποτα όλοι σας κάνετε ό,τι καλύτερο για τα παιδιά μας»

Άποψη-7



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

«Θα ήθελα. εάν γίνεται, η ενημέρωση των γονέων να γίνεται απογευματινές ώρες, γιατί λόγω δουλειάς είναι δύσκολο να παραβρεθώ»

Άποψη-8

«Εκτός από καθηγητής, ο εκπαιδευτικός είναι και παιδαγωγός και κοινωνικός λειτουργός, που σημαίνει ότι η επιρροή του στα παιδιά είναι άμεση και πολλές φορές πολύ αποτελεσματική σε όλα τα επίπεδα. Άρα ο ρόλος του εκπαιδευτικού καλό θα ήταν να μην περιορίζεται μόνο στο μορφωτικό, αλλά και στο κοινωνικό επίπεδο. Μαθηματικά, Ιστορία, Αρχαία και Νέα, θα μάθουν όλα τα παιδιά κυρίως από τα φροντιστήρια όπου γίνεται πιο άρτια δουλειά, λόγω συνθηκών και όχι λόγω ικανοτήτων των καθηγητών και χωρίς να θέλω να θίξω σε προσωπικό επίπεδο τους εργαζομένους στα Δημόσια Σχολεία. Άνθρωποι όμως, σωστά κοινωνικοποιημένοι και πολίτες έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τη ζωή και τα προβλήματα της ή τις ευκαιρίες που θα τους παρουσιαστούν, δύσκολα θα καταφέρουν να γίνουν μόνο από το οικογενειακό τους περιβάλλον».

Άποψη-9

«Είναι μια λέξη απλή: ΑΓΑΠΗ προς τα παιδιά ,τα παιδιά πάντα αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα. Όσο λοιπόν και να μεγαλώνουν είναι παιδιά, η βελτίωση του σχολείου ξεκινά πρώτα από την κεφάλι και η κεφάλι είναι η διεύθυνση, μετά οι καθηγητές, η διεύθυνση πρέπει να είναι άνθρωποι ικανοί να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτήν την δύσκολη ευθύνη που έχουν την επικοινωνία με τα παιδιά που είναι μεν στην εφηβεία, αλλά παραμένουν παιδιά ,θέλουν κίνητρο, θέλουν , επιβράβευση, υπάρχουν δύσκολα κ εύκολο παιδιά εκεί φαίνεται ο ικανός καθηγητής που έχει γνώση στην επικοινωνία βασικό όλον λοιπόν να μπορείς να μάθεις ένα παιδί είναι να έχεις εκπαιδευτεί σε αυτό το βασικό την επικοινωνία, κάντε ένα καλύτερο σύστημα κάντε καλύτερους καθηγητές ,κάντε αξίους διευθυντές, εκεί φαίνεται η αλλαγή που μπορεί να γίνει προς το καλύτερο.»

4.Ερμηνεία

Η παρούσα έρευνα έγινε στο σύνολο των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών του σχολείου που φοιτούν στο σχολείο. Μόλις 34 γονείς/κηδεμόνες ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα της έρευνας. Στο σχολείο φοιτούν μαθητές προερχόμενοι από οικογένειες με χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο και πολύ πιθανό να μην αντιλαμβάνονται την αξία στην συμμετοχή της έρευνας και στον τρόπο χρήσης των αποτελεσμάτων που θα επιφέρει. Αποδεικνύεται ότι η μόρφωση των παιδιών είναι γυναικεία υπόθεση, αφού στην έρευνα συμμετείχαν 24 γυναίκες και 10 άνδρες.

Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων, σύμφωνα με το Γράφημα 1, αναγνωρίζει ότι η επικοινωνία με το σχολείο είναι προς όφελος του παιδιού του. Η τακτική επικοινωνία με το σχολείο μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή/τρια στην αύξηση των επιδόσεων του, στη βελτίωση της συμπεριφοράς τους, μιας και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να γνωρίσουν καλύτερα το μαθητή/τρια ως προσωπικότητα (Γράφημα 2).

Σύμφωνα με το Γράφημα 3, πάνω από τους μισούς γονείς/κηδεμόνες θεωρούν ότι ενημερώθηκαν υπεύθυνα και συστηματικά από το σχολείο για θέματα που αφορούν το παιδί τους.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Ανησυχητικά είναι τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στο Γράφημα 4. Ενώ το 88% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι η επικοινωνία τους με το σχολείο βοηθάει το παιδί τους, μόλις το 2,9% αυτών έχει μηνιαία επικοινωνία με το σχολείο, ενώ το 11,8% δεν έχει καμία επικοινωνία με το σχολείο.

Παρότι ζούμε σε μια ψηφιακή εποχή, μόνο το 2,9% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι το e-mail και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι αποτελεσματικός τρόπος επικοινωνίας, ενώ κανένας δεν θεωρεί κατάλληλο τρόπο επικοινωνίας με το σχολείο τις σύντομες συζητήσεις στα διαλείμματα ή στα κενά των εκπαιδευτικών που επικρατούσε επί χρόνια. Οι μισοί ερωτηθέντες επιλέγουν το προγραμματισμένο ραντεβού, ως τρόπο επικοινωνίας και το 23% αποδέχεται τις οργανωμένες συγκεντρώσεις από πλευράς σχολείου για την ενημέρωση για τις επιδόσεις των μαθητών/τριων. Το 20% πιστεύει πως αρκεί και μια επικοινωνία μέσω τηλεφώνου (Γράφημα 5).

Σύμφωνα με το Γράφημα 6, το 61,8% των συμμετεχόντων στην έρευνα θεωρεί πως το σχολείο προσπαθεί να δημιουργήσει ένα κλίμα αλληλοκατανόησης, αλληλοεκτίμησης και συνεργασίας με τους γονείς/κηδεμόνες, ενώ το 17,6% θεωρεί το αντίθετο.

Στο Γράφημα 7 αποτυπώνεται η φιλική, ανθρώπινη και συνεργάσιμη στάση των εκπαιδευτικών, ώστε το 70,6% των ερωτηθέντων να νιώθει άνετα να τους ενημερώσει για θέματα που αφορούν σε ένα προσωπικό πρόβλημα του παιδιού (π.χ. υγείας) ή ένα οικογενειακό πρόβλημα που πιθανό να έχει αντίκτυπο στο παιδί και μόνο το 8,8% δεν νιώθει άνετα, γιατί κυρίως δεν εμπιστεύεται τους εκπαιδευτικούς (Γράφημα 8).

Η εικόνα που σχηματίζουν οι γονείς/κηδεμόνες για τους εκπαιδευτικούς επηρεάζεται αρκετά από την γνώμη που μεταφέρουν οι μαθητές/τριες στο σπίτι (Γράφημα 9). Οι μαθητές/τριες δεν έχουν αντικειμενικά κριτήρια και ο τρόπος που σχηματίζουν την άποψή τους είναι επιφανειακός. Η προκατάληψη είναι ένα γεγονός που αδικεί τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο.

Το 64,7% των συμμετεχόντων προσδοκά από το σχολείο, πέρα από τις επιστημονικές γνώσεις, να διαμορφώσει στα παιδιά έναν κώδικα αξιών, όπως αλληλεγγύη, σεβασμός, εθελοντισμός κ.α. Το 35% αναμένει από τους εκπαιδευτικούς να βοηθήσουν τα παιδιά στην κοινωνικοποίησή τους και μόλις το 8% αυτών προσδοκά να τα προετοιμάσουν για την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο και 11% να τα προετοιμάσουν για τον εργασιακό χώρο (Γράφημα 10).

Οι γονείς/κηδεμόνες επιδιώκουν επικοινωνία με όλους τους εκπαιδευτικούς, με τους εκπαιδευτικούς των τομέων/ειδικοτήτων, των Μαθηματικών και των Φιλολόγων να προεξέχουν (Γράφημα 9).

Ενώ για το 76,5% των ερωτηθέντων είναι σημαντική η εισαγωγή του παιδιού τους σε κάποια σχολή της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Γράφημα 13), μόλις το 2,9% αυτών το συζητάει με τους εκπαιδευτικούς (Γράφημα 12).

Το σχολείο καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς υλοποιεί εκπαιδευτικά προγράμματα, εκδηλώσεις και δραστηριότητες. Το 73% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι ενημερώνεται για αυτά μέσα από τα παιδιά τους. Δυστυχώς υπάρχει και ένα σημαντικό ποσοστό (26,5%) που δεν ενημερώνεται από τα παιδιά του (Γράφημα 14). Διαπιστώνεται ότι πρέπει να βελτιωθεί η επικοινωνία του παιδιού με τους γονείς/κηδεμόνες του.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Παρόλο που το 73% των συμμετεχόντων ενημερώνονται για τις δράσεις του σχολείου, το μεγαλύτερο μέρος αυτών, σπάνια συμμετέχουν στις εκδηλώσεις που οργανώνει το σχολείο (Γράφημα 15).

Ενώ θεωρείται δεδομένη η έγνοια και η υποστήριξη του γονέα/κηδεμόνα προς το παιδί του, το 26,5% δηλώνει ότι δεν ενδιαφέρεται να συμμετάσχει σε επιμορφώσεις γονέων/κηδεμόνων για εκπαιδευτικά και κοινωνικά ζητήματα κοινού ενδιαφέροντος (Γράφημα 16).

Αρκετοί γονείς αναγνωρίζουν πως ο χρόνος που διαθέτουν για ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία με το σχολείο δεν επαρκεί (Γράφημα 17).

Στην τελευταία, ανοιχτή, προαιρετική ερώτηση της έρευνας τέθηκαν σοβαρά ζητήματα που αφορούν τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας και πρέπει να αντιμετωπιστούν για την βελτίωση της σχολικής ζωής. Μερικά από τα θέματα αυτά είναι:

- Σχολικός Εκφοβισμός
- Εκπαιδευτικά Προγράμματα
- Ευρωπαϊκά Προγράμματα
- Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών
- Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες
- Δράσει και Ενημερώσεις εκτός σχολικού ωραρίου
- Ο πολλαπλός ρόλος του εκπαιδευτικού
- Η διοίκηση της σχολικής μονάδας

5. Συμπεράσματα

Η πλειονότητα των γονέων/κηδεμόνων πιστεύει ότι η επικοινωνία με το σχολείο βοηθάει τον μαθητή/τρια στις επιδόσεις του, στη βελτίωση της συμπεριφοράς του, για τι οι εκπαιδευτικοί τον γνωρίζουν ως προσωπικότητα. Οι περισσότεροι γονείς/κηδεμόνες αδυνατούν να ανταποκριθούν στις προσκλήσεις των εκπαιδευτικών και να παρακολουθήσουν τις εκδηλώσεις που κατά καιρούς οργανώνει το σχολείο. Οι γονείς/κηδεμόνες νιώθουν άνετα, όταν ενημερώνουν τους εκπαιδευτικούς για θέματα οικογενειακά και υγείας που μπορεί να επηρεάζουν ψυχολογικά το μαθητή/τρια και βρίσκουν φιλική και ανθρώπινη την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών σε αυτά τα θέματα. Αναγνωρίζεται από τους γονείς ότι ο διαθέσιμος χρόνος επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς δεν επαρκεί και θα προτιμούσαν η επικοινωνία, εκτός των άλλων να γίνεται με προγραμματισμένο ραντεβού. Τα θέματα που απασχολούν τους γονείς, κυρίως είναι οι επιδόσεις των μαθητών/τριών η συμπεριφορά τους, οι απουσίες τους, αλλά και ο επαγγελματικός προσανατολισμός και διάφορα εκπαιδευτικά θέματα. Δεν είναι στα άμεσα ενδιαφέροντα των γονέων/κηδεμόνων η συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά και κοινωνικά ζητήματα κοινού ενδιαφέροντος. Οι γονείς/κηδεμόνες πρωτίστως επηρεάζονται από την γνώμη που μεταφέρουν οι μαθητές/τριες στο σπίτι για τους εκπαιδευτικούς. Οι γονείς προσδοκούν από τους εκπαιδευτικούς να διαμορφώσουν ένα κώδικα αξιών για τα παιδιά τους, να τα βοηθήσουν στη κοινωνικοποίησή τους και να τους προσφέρουν τις απαραίτητες επιστημονικές γνώσεις, ώστε να σταθούν επάξια στον εργασιακό χώρο. Εν κατακλείδι, οι γονείς/κηδεμόνες αντιλαμβάνονται πως η επικοινωνία με το σχολείο είναι βασικός παράγοντας στην ομαλή λειτουργία της σχολικής ζωής, αλλά πρέπει να γίνουν σημαντικά



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

βήματα και από τις δυο πλευρές. Η μελέτη του μορφωτικού, οικονομικού και κοινωνικού προφίλ των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών θα μπορούσε να δώσει απαντήσεις για το λόγο της χαμηλής συμμετοχής τους στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, αλλά αυτό δεν ήταν ο πρωταρχικός στόχος του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Alexiou-Ray, J. A., Wilson, E., Wright, V. H., & Peirano, A. M. (2003). *“Changing instructional practice: The impact of technology integration on students, parents, and school personnel”*. Electronic Journal for the Integration of Technology in Education, 2(2), 58-80.
- Attanucci, J. (2004). *“Questioning honor: a parent-teacher conflict over excellent and diversity in a USA urban high school. Journal of Moral Education”*, 33(1), 57-69
- Coleman, P.(1998). *“Parent, student, and teacher collaboration: The power of three”*. London: Paul Chapman
- Haynes, N., Comer, J.& Hamilton-Lee, M. (1989). *“School climate enhancement through parental involvement. Journal of School Psychology”*, 27(1) 87-90
- Keyes, C.R. (2002). *«A way o thinking about parent/teacher partnerships for teachers”*. International Journal of Early Years Education, 10(3), 177-191
- Mucube V. (2010). *«Parental involvement in school activities in South Africa to the mutual benefit of the school and the community»*. Education as Chande, Vol. 14, No. 2, p.p. 233-246.
- Rich, D. (1988). *“Bridging the parent gap in education reform”*. Educational Horizons, 66(2) 90-92

Ελληνόγλωσσες

- Βρεττάκου, Β.(1990). *«Ο σχολικός επαγγελματικός προσανατολισμός στην Ελλάδα»*. Αθήνα : Παπαζήση
- Γλύτσος, Ν.(2000). *«Προοπτικές της Ελληνικής Αγοράς Εργασίας το έτος 2000»*. Αθήνα: εκδ. Τοπίνος & Κοντογιώργης
- Δελγιάννη, Β. , Μαζηρίδου, Ε. , & Κιοσέογλου, Γ. (1999). *«Οι προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους»*. Συλλογή κειμένων «Επαγγελματικές Επιλογές & Επιλογές Ζωής Νέων Ατόμων» Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. 2008
- Ελευθεριάδου, Α., Κορνισωρλής, Χ. (2020). *«Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας: απόψεις γονέων με παιδιά με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
- Καΐλα, Μ. (επιμ.) (1998). *«Η σχολική αποτυχία»*. Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Κοντοπρία, Ζ.(2021). «Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και ο ρόλος της στην ανάπτυξη θετικού σχολικού κλίματος». Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Καραγιάννη, Ε.(2019). «Η σχέση Σχολείου-Οικογένειας στο Γενικό Λύκειο: Η οπτική των γονέων». Πάτρα:ΕΑΠ
- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2011). «Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης –Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών». Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ). Ανάκτηση στο www.oepk.gr, 5/03/2023
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (επιμ.) (2007). «Ένα σχολείο μαθαίνει». Αθήνα: Λιβάνης
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). «Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές». Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ
- Μπρούζος, Α. (2009). «Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης». Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαμαθαίου, Μ. (2008).«Οι εκπαιδευτικοί είναι η μεγάλη ευλογία και ταυτόχρονα η μεγάλη κατάρα του χώρου που ονομάζεται εθνική παιδεία». Εφημερίδα «Το ΒΗΜΑ», όπως ανακτήθηκε από τον ιστότοπο <https://www.tovima.gr/2008/11/24/archive/pws-bathmologoy-n-oi-mathites-toys-kathigites-toys/> , στις 5/3/2023
- Πασιαρδή, Γ. (2001). «Το Σχολικό Κλίμα». Αθήνα: Τυπωθήτω
- Συμεού, Λ. (2003). «Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές». Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 36,101-103
- Φλουρής (2001). «Από το δείκτη νοημοσύνης, στη νοημοσύνη της επιτυχίας στο χώρο της Εργασίας». Αθήνα : Πρακτικά Α΄ διεθνούς συνεδρίου του ΕΚΕΠ. 9-11-2001, σελ. 29-32
- Υπουργική Απόφαση 108906/ΓΔ4/2021 (ΦΕΚ 4189/Β/10-9-2021) «Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.».



Η επιρροή των γονέων στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών και μαθητριών

Παναγιώτα Κατσιούλα

Διευθύντρια, 1^{ου} Γυμνάσιο Χαριλάου ΔΔΕ Ανατολικής Θεσσαλονίκης
pkatsioula@gmail.com

Λεμονιά Μπούτσκου

Σύμβουλος Μαθηματικών, Δυτικής Μακεδονίας
lemonmp3@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το οικογενειακό περιβάλλον έχει καθοριστικό ρόλο στη λήψη αποφάσεων, σχετικά με την επαγγελματική επιλογή και ανάπτυξη των εφήβων, καθώς η οικογένεια είναι ο πρωταρχικός πυρήνας κοινωνικοποίησης. Οι γονείς είναι τα κύρια πρόσωπα που επηρεάζουν την ανάπτυξη των εφήβων. τόσο μέσω της παροχής προτύπων, φιλοδοξιών αλλά και κατευθυντήριων γραμμών, όσο και μέσω της οικονομικής, της πολιτισμικής κατάστασης και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων. Σε κάθε περίπτωση η επιρροή που ασκούν οι γονείς στους εφήβους είναι δεδομένη. Υπάρχουν πολλές έρευνες που δείχνουν τη σημασία των λειτουργικών χαρακτηριστικών της οικογένειας ως προς την επιρροή λήψης επαγγελματικών αποφάσεων των εφήβων. Η σύγχρονη οικογένεια παρέχει συχνά παρότρυνση για περαιτέρω σπουδές και σταδιοδρομία, γεγονός που αποτελεί μια έκφραση των προσδοκιών των γονέων και φυσικά παίζει καθοριστικό ρόλο σε αποφάσεις, επιλογές και επιτεύγματα των νέων. Στο ίδιο πλαίσιο η συνεργασία γονέα-σχολείου έχει επίσης αντίκτυπο στην ανάπτυξη των παιδιών με ευρύτερο τρόπο. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει την επιρροή των γονέων στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών και μαθητριών για τις ανάγκες της εργασίας. Εκτός από την βιβλιογραφική ανασκόπηση πραγματοποιήθηκε έρευνα με ερωτηματολόγιο τους τελευταίους μήνες του 2022 στην ευρύτερη περιοχή της Κεντρικής και της Δυτικής Μακεδονίας.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματικές αποφάσεις, επιρροή γονέων, ρόλος γονέων, έφηβοι και λήψη αποφάσεων, επαγγελματικός προσανατολισμός μαθητών.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι προσδιοριστικοί παράγοντες των ακαδημαϊκών/επαγγελματικών επιλογών των εφήβων έχουν αποτελέσει αντικείμενο αρκετών μελετών όπως αναλυτικά αναφέρεται στην εργασία των Taylor, Harris & Taylor, 2004. Αρκετές εξ αυτών έχουν αναφέρει τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς (Taylor et al., 2004; Palos & Drobot, 2010; Olaosebikan & Olusakin, 2014; Sawitri, Creed & Zimmer-Gembeck, 2014; Li & Qiu, 2018; Pečjak & Pirc, 2020; Parakitsos, Rigoroulos & Karakiozis, 2021) τόσο άμεσα (π.χ. συμβουλευτική, ενημέρωση, επιβολή αξιών και στόχων), όσο και έμμεσα (π.χ. αυτοεκτίμηση εφήβων, παροχή συναισθηματικής και ψυχολογικής υποστήριξης, προσδοκίες). Για παράδειγμα το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, η σχέση των μελών της οικογένειας, η ανατροφή και η οικογενειακή συμβίωση είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά αυτά. Δομικά χαρακτηριστικά όπως επάγγελμα των γονέων, η οικογενειακή κατοικία παίζουν επίσης ρόλο στις επαγγελματικές αποφάσεις των νέων. Σύμφωνα με έρευνες που αναφέρονται αναλυτικά από τους Sawitri, Creed & Zimmer-Gembeck, 2014, οι έφηβοι με μορφωμένους γονείς επιλέγουν επαγγέλματα ανώτερης κοινωνικής θέσης, ενώ παιδιά από οικογένειες χαμηλού οικονομικού ή κοινωνικού επιπέδου, επιλέγουν επαγγέλματα που διατηρούν την κατάσταση των γονιών τους. Γονείς κάτοχοι μεταπτυχιακών και πανεπιστημιακών τίτλων εκτιμούν την αξία της



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

εκπαίδευσης και προσπαθούν να μεταδώσουν αυτήν την ιδέα στα παιδιά τους. Αυτά στη συνέχεια επαναπροσδιορίζουν και στοχεύουν τα ταλέντα τους. Αντίστοιχα έχει αποδειχτεί ερευνητικά ότι μεγάλο ποσοστό των μαθητών και μαθητριών θέλουν να ακολουθήσουν το επάγγελμα του πατέρα ή της μητέρας τους. Όσον αφορά τις προσδοκίες των γονέων, σημαντικός είναι επίσης ο ρόλος τους ως μετασχηματιστές των διαφορών στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και άλλα χαρακτηριστικά της οικογένειας που μπορεί να οδηγήσουν σε διαφορές στα εκπαιδευτικά και επαγγελματικά τους επιτεύγματα. Τόσο οικογένειες όσο και τα σχολεία είναι οι κύριοι παράγοντες στην κατασκευή των ρόλων και των μορφών εμπλοκής τους, δημιουργώντας νέες και ποικίλες δράσεις που σχετίζονται μεταξύ τους. Τα κύρια ευρήματα στον τομέα οικογένειας-σχολείου δείχνουν τη θετική επίδραση αυτής της συνεργασίας, συμβάλλοντας στην ακαδημαϊκή επίδοση, μεταξύ άλλων θετικών συνεπειών που σχετίζονται με τις επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει την επιρροή των γονέων στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών και μαθητριών. Τα ερευνητικά ερωτήματα που διαμορφώνονται είναι τα εξής:

1. Σε ποιο βαθμό οι γονείς συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των παιδιών τους;
2. Υπάρχει επίδραση των κοινωνικοδημογραφικών στοιχείων των γονέων στη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των παιδιών τους;

Η έρευνα αυτή διεξήχθη με πρωτογενή και δευτερογενή δεδομένα, σε μία προσπάθεια επικαιροποίησης της υφιστάμενης βιβλιογραφίας, αλλά και διερεύνησης της συμβολής των γονέων στη δημιουργία του μελλοντικού ανθρωπίνου δυναμικού στην ελληνική κοινωνία τον 21^ο αιώνα.

2. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

Κατά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές ως επί το πλείστον καλούνται να σκεφτούν (αν όχι και να επιλέξουν) τη μελλοντική ακαδημαϊκή / επαγγελματική τους πορεία. Οι γονείς έχουν τη μεγαλύτερη επιρροή στις συγκεκριμένες αποφάσεις των παιδιών τους αυτή την περίοδο, στη βάση της σχεσιακής θεωρίας (Bryant, Zvonkovic & Reynolds, 2006; Palos & Drobot, 2010; Xing & Rojewski, 2018; Pečjak & Pirc, 2020). Η φύση και η ποιότητα των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων γονέων-εφήβων, η ανοιχτή επικοινωνία, η υποστήριξη που προσφέρεται και η εμπιστοσύνη, οι γνώσεις, οι πεποιθήσεις και οι αξίες της οικογένειας για την εργασία γενικά και για ορισμένα επαγγέλματα, η διαθεσιμότητα και ο χρόνος των γονέων, μπορούν να επηρεάσουν τις επαγγελματικές/ακαδημαϊκές αποφάσεις των εφήβων τόσο άμεσα (π.χ. συμβουλές), όσο και έμμεσα (ακαδημαϊκή ανάπτυξη, αυτό-αποτελεσματικότητα, αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση εφήβων).

Οι γονείς μπορεί να υποστηρίζουν ή να εμποδίζουν την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των παιδιών τους, τις επαγγελματικές τους φιλοδοξίες, την εξερεύνηση εκπαιδευτικών ή επαγγελματικών εναλλακτικών λύσεων, τη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας και τη λήψη αποφάσεων σταδιοδρομίας γενικά (Taylor et al., 2004; Palos & Drobot, 2010; Olaosebikan & Olusakin, 2014; Sawitri et al., 2014; Li & Qiu, 2018; Chifamba, 2019; Pečjak & Pirc, 2020; Papakitsos et al., 2021). Κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων η οικογένεια αντιπροσωπεύει το στοιχείο υποστήριξης και σταθερότητας για τον έφηβο, επειδή η επιτυχία της επαγγελματικής ανάπτυξης χρειάζεται δραστηριότητες συλλογής πληροφοριών σχετικά με την αγορά εργασίας, την εξασφάλιση της απαραίτητης υποστήριξης για την εξερεύνηση των επαγγελματικών ενδιαφερόντων και του δυναμικού δεξιοτήτων, την καθιέρωση επαγγελματικών φιλοδοξιών, την κατάρτιση σχεδίων για την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων, την ανάπτυξη του αισθήματος της προσωπικής αποτελεσματικότητας (Bryant et al., 2006; Xing & Rojewski, 2018), την παροχή οικονομικού και κοινωνικού κεφαλαίου (Palos &



Drobot, 2010), καθώς και ψυχολογικής υποστήριξης (Xing & Rojewski, 2018). Οι γνώσεις, οι πεποιθήσεις και οι αξίες της οικογένειας για την εργασία γενικά και για ορισμένα επαγγέλματα ειδικότερα αποτελούν σημαντική πηγή γνώσης και επηρεάζουν τις αποφάσεις των εφήβων (Bryant et al., 2006; Fouad et al., 2015). Η μετάδοσή τους εξαρτάται από τη διαθεσιμότητα των γονέων, τον χρόνο που μπορούν να αφιερώσουν οικονομικά, αλλά και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες (Bryant et al., 2006; Wright & Perrone, 2008; Palos & Drobot, 2010).

Οι προσδοκίες των γονέων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των εφήβων (Zhan, 2006; Jacob, 2010; Yamamoto & Holloway, 2010; O'Donnell, 2014; Magdol, 2014). Υψηλότερο επίπεδο προσδοκιών από μέρους των γονέων οδηγεί σε υψηλότερο επίπεδο εμπλοκής. Επίσης, οι προσδοκίες των γονέων επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους απέναντι στους εφήβους όσον αφορά στη συμμετοχή τους σε αποφάσεις για την ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους σταδιοδρομία (Sanders & Morawska, 2014), καθώς και τις γονικές τους πρακτικές και τα γονικά στυλ, όπως η μετάδοση συγκεκριμένων στόχων και αξιών, η επικοινωνία και η έκφραση απόψεων σχετικά με ακαδημαϊκές και επαγγελματικές επιλογές (Bryant et al., 2006; Ren & Edwards, 2015). Οι υποστηρικτικοί, σταθεροί και στοργικοί γονείς διασφαλίζουν ένα οικογενειακό κλίμα που ευνοεί τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και τα παιδιά τους χαρακτηρίζονται από υψηλότερο βαθμό συναισθηματικής σταθερότητας, εξωστρέφειας, κοινωνικότητας και ενσυναίσθησης (Aluja, Barrio & Garcia, 2005; Li & Qiu, 2018). Η αρνητική πλευρά των ανωτέρω είναι πως ενδεχομένως οι γονείς να επιδιώκουν να επηρεάσουν τους εφήβους προς την κατεύθυνση που οι ίδιοι επιθυμούν (π.χ. ανολοκλήρωτες επιθυμίες και προσδοκίες γονέων για τους ίδιους) (Sasikala & Karunanidhi, 2011; Papakitsos et al., 2021), ή ενδεχομένως να έχουν ένα υπερβολικό επίπεδο προσδοκιών (Murayama et al., 2016).

Τέλος, αρκετές μελέτες έχουν οδηγηθεί στο συμπέρασμα πως η συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των εφήβων επηρεάζεται από τα κοινωνικοδημογραφικά τους χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα το επίπεδο εκπαίδευσής τους (Zhan, 2006; Shanks & Destin, 2009; Phillipson, 2010; Blanchard & Sinthron, 2010; Nokali et al., 2010; Jacob, 2010; Reupold & Tippelt, 2010; Topor et al., 2010; Mesurado et al., 2014; Ren & Edwards, 2015; Papakitsos et al., 2021), το οικονομικό τους υπόβαθρο (Scabini et al., 2006; Shanks & Destin, 2009; Magdol, 2014; Papakitsos et al., 2021), ο τόπος διαμονής (Li & Qiu, 2018).

Το επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας των γονέων είναι ένας ακόμη παράγοντας καθώς προσδιορίζει τις γονικές τους συμπεριφορές (Jacob, 2010; Sanders & Morawska, 2014), όπως και το επίπεδο ενημέρωσης/γνώσεών τους για το εκπαιδευτικό σύστημα και κυρίως την αγορά εργασίας (Chifamba, 2019). Επίσης, το επάγγελμα του γονέα και το κατά πόσο οι γονείς ή/και οι έφηβοι θέλουν να εμπλακούν (ή να συνεχίσουν) με αυτό, αποτελεί παράγοντα που διαμορφώνει τις ακαδημαϊκές/επαγγελματικές τους επιλογές (Olaosebikan & Olusakin, 2014; Papakitsos et al., 2021).

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1 Συλλογή δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε μέσω δομημένου ερωτηματολογίου, αποτελούμενο από 21 ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις 1-7 διερευνούσαν κοινωνικοδημογραφικά στοιχεία των γονέων, οι ερωτήσεις 8-10 διερευνούσαν χαρακτηριστικά των μαθητών (φύλο, σχολική βαθμίδα φοίτησης), ενώ οι ερωτήσεις 11-21 εξέταζαν τις απόψεις των γονέων για την εμπλοκή τους στις ακαδημαϊκές/επαγγελματικές αποφάσεις των παιδιών τους και η σύνταξη τους στηρίχθηκε στις έρευνες των Olaosebikan & Olusakin, 2014, Papakitsos et al., 2021 και Ren & Edwards, 2015. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την ενημέρωση των γονιών για το εκπαιδευτικό σύστημα στα πλαίσια του μαθήματος των Εργαστηριακών Δεξιοτήτων



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

της Γ' Γυμνασίου που έχει αντικείμενο τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Η ενημέρωση έγινε δικτυακά μέσω webex και κατά τη αρχή της ενημέρωσης στάλθηκε στους γονείς σε μορφή google form όπου οι γονείς το συμπλήρωσαν.

3.2 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 52 γονείς μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στην ευρύτερη περιοχή της Κεντρικής και της Δυτικής Μακεδονίας, από τους 150 στους οποίους εστάλη το ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση. Στον Πίνακα 1.1 απεικονίζονται τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων, ενώ στον Πίνακα 1.2 τα χαρακτηριστικά των παιδιών. Αναφορικά με τους γονείς παρατηρείται πως οι περισσότεροι είναι γυναίκες (73,1%), 35-45 ετών (59,6%), απόφοιτοι ΑΕΙ/ΤΕΙ (42,3%), έγγαμοι (75%), ιδιωτικοί υπάλληλοι (51,9%), που διαμένουν σε αστική περιοχή (67,3%) και έχουν δύο παιδιά (71,2%). Αναφορικά με τα παιδιά παρατηρείται πως τα περισσότερα είναι κορίτσια (71,2%) που φοιτούν στο Γυμνάσιο (94,2%).

Πίνακας 1.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά γονέων

		Συχνότητα	Ποσοστό
Φύλο	Άντρας	14	26.9
	Γυναίκα	38	73.1
Ηλικία	35-45	31	59.6
	46- 55	19	36.5
	56 και άνω	2	3.8
Εκπαιδευτικό επίπεδο	Απόφοιτος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης	19	36.5
	Απόφοιτος ΑΕΙ/ΤΕΙ	22	42.3
	Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος	9	17.3
	Κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος	2	3.8
Οικογενειακή κατάσταση	Έγγαμος	39	75.0
	Διαζευγμένος	9	17.3
	Μονογονεϊκή	4	7.7
Επάγγελμα	Ελεύθερος επαγγελματίας	13	25.0
	Δημόσιος Υπάλληλος	10	19.2
	Ιδιωτικός Υπάλληλος	27	51.9
	Άλλο	2	3.8
Τόπος κατοικίας	Αστική	35	67.3
	Ημιαστική	12	23.1
	Επαρχία	5	9.6
Αριθμός παιδιών	1	11	21.2
	2	37	71.2
	3	4	7.7

Πίνακας 1.2 Δημογραφικά χαρακτηριστικά παιδιών

		Συχνότητα	Ποσοστό
Φύλο	Αγόρι	15	28.8
	Κορίτσι	37	71.2
Επίπεδο εκπαίδευσης	Γυμνάσιο	49	94.2
	Λύκειο	39	75.0



3.3 Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την ενημέρωση των γονιών για το εκπαιδευτικό σύστημα στα πλαίσια του μαθήματος των Εργαστηριακών Δεξιοτήτων της Γ΄ Γυμνασίου που έχει αντικείμενο τη Συμβουλευτική και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό. Η ενημέρωση έγινε δικτυακά μέσω Webex και κατά τη αρχή της ενημέρωσης στάλθηκε στους γονείς σε μορφή Google Form όπου οι γονείς το συμπλήρωσαν.

4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ο Πίνακας 2.1 απεικονίζει τα αποτελέσματα της περιγραφικής στατιστικής, καταγράφοντας τις απαντήσεις των γονέων που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Παρατηρείται πως σε αρκετά μεγάλο βαθμό οι γονείς:

- Διατυπώνουν συχνά τη γνώμη τους σχετικά με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις του παιδιού / των παιδιών τους (76,9%)
- Συζητούν με το/τα παιδί τους/παιδιά τους σχετικά με τις επαγγελματικές επιλογές του/τους (71,2%)
- Πιστεύουν ότι το παιδί τους είναι ενημερωμένο για το εκπαιδευτικό σύστημα (67,3%)
- Πιστεύουν ότι το παιδί τους είναι ενημερωμένο για την αγορά εργασίας (63,5%)
- Πιστεύουν ότι πρέπει να προτείνουν – επιβάλουν στο/ στα παιδί/ παιδιά τους συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές (63,5%)
- Αναζητούν μαζί με τα παιδιά τους πληροφορίες που αφορούν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους (61,5%)
- Σχεδιάζουν μαζί με το παιδί / τα παιδιά τους το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό του/τους μέλλον (59,6%)
- Θεωρούν ότι πρέπει να εμπλέκονται στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις του παιδιού / των παιδιών τους (59,6%)
- Θεωρούν ότι είναι ενημερωμένοι για το εκπαιδευτικό σύστημα (36,5%)

Αντίθετα, σε μικρό βαθμό οι γονείς:

- Είναι ικανοί να ενημερώσουν το/τα παιδί/παιδιά τους για τα επάγγελμα και την αγορά εργασίας (48,1%)
- Θεωρούν ότι το /τα παιδί/παιδιά τους είναι ικανό/ικανά να λάβει/λάβουν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις (69,2%).

Πίνακας 2.1 Περιγραφικά μέτρα απόψεων γονέων

	Συχνότητα	Ποσοστό
Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι είσαι ενημερωμένος για το εκπαιδευτικό σύστημα;		
Καθόλου	1	1.9
Λίγο	19	36.5
Αρκετά	19	36.5
Πολύ	13	25.0
Είσαι ικανός να ενημερώσεις το/τα παιδί/παιδιά σου για τα επάγγελμα και την αγορά εργασίας;		
Λίγο	25	48.1
Αρκετά	23	44.2
Πολύ	4	7.7
Συζητώ με το/τα παιδί μου/παιδιά μου σχετικά με τις επαγγελματικές επιλογές του/τους		
Λίγο	5	9.6
Αρκετά	37	71.2



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Πολύ	10	19.2
Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι πρέπει να εμπλέκεσαι στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις του παιδιού ή των παιδιών σας;		
Λίγο	9	17.3
Αρκετά	31	59.6
Πολύ	12	23.1
Διατυπώνετε συχνά τη γνώμη σας σχετικά με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις του παιδιού ή των παιδιών σας;		
Λίγο	1	1.9
Αρκετά	40	76.9
Πολύ	11	21.2
Αναζητάτε μαζί με τα παιδιά σας πληροφορίες που αφορούν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους;		
Λίγο	7	13.5
Αρκετά	32	61.5
Πολύ	13	25.0
Σχεδιάζετε μαζί με το παιδί σας ή τα παιδιά σας το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό του/τους μέλλον;		
Καθόλου	1	1.9
Λίγο	4	7.7
Αρκετά	31	59.6
Πολύ	16	30.8
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το παιδί σας είναι ενημερωμένο για το εκπαιδευτικό σύστημα;		
Λίγο	13	25.0
Αρκετά	35	67.3
Πολύ	4	7.7
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το παιδί σας είναι ενημερωμένο για την αγορά εργασίας;		
Καθόλου	2	3.8
Λίγο	33	63.5
Αρκετά	17	32.7
Πιστεύετε ότι πρέπει να προτείνετε – επιβάλετε στο/ στα παιδί/ παιδιά σας συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές;		
Λίγο	1	1.9
Αρκετά	33	63.5
Πολύ	18	34.6
Θεωρείτε ότι το /τα παιδί/παιδιά σας είναι ικανό/ικανά να λάβει/λάβουν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις;		
Λίγο	36	69.2
Αρκετά	16	30.8

Στη συνέχεια εξετάστηκε κατά πόσο οι απόψεις των γονέων διαφοροποιούνται στη βάση των κοινωνικοδημογραφικών τους χαρακτηριστικών. Με το τεστ Kolmogorov-Smirnov διαπιστώθηκε πως τα δεδομένα δεν ακολουθούν την κανονική κατανομή ($p < 0.05$). Αυτό σημαίνει ότι θα χρησιμοποιηθούν μη παραμετρικά τεστ. Για τον έλεγχο της διαφοράς των μέσων όρων των απόψεων των γονέων στη βάση του φύλου χρησιμοποιήθηκε το τεστ Mann-



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Whitney, ενώ για τον έλεγχο της διαφοράς των μέσων όρων των απόψεων των γονέων στη βάση των υπολοίπων κοινωνικοδημογραφικών στοιχείων (ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, οικογενειακή κατάσταση, επάγγελμα, τόπος κατοικίας) χρησιμοποιήθηκε το τεστ Kruskal-Wallis.

Τα αποτελέσματα των ελέγχων παρουσιάζονται στον Πίνακα 2.2. Οι άντρες δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι είναι ικανοί να ενημερώσουν το/τα παιδί/παιδιά τους για τα επάγγελμα και την αγορά εργασίας και ότι συζητούν με το/τα παιδί μου/παιδιά τους σχετικά με τις επαγγελματικές επιλογές του/τους. Όσοι είναι άνω των 46 βρέθηκε ότι διατυπώνουν συχνά τη γνώμη τους σχετικά με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις του παιδιού ή των παιδιών τους και ότι σχεδιάζουν μαζί με το παιδί τους ή τα παιδιά τους το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό του/τους μέλλον. Οι απόψεις των γονέων διαφοροποιούνται και στη βάση του μορφωτικού επιπέδου στις εξής δηλώσεις: «Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι είσαι ενημερωμένος για το εκπαιδευτικό σύστημα;» και «Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι πρέπει να εμπλέκεσαι στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις του παιδιού ή των παιδιών σας», με όσους είναι απόφοιτοι ΑΕΙ και κάτοχοι διδακτορικού να έχουν υψηλότερο mean rank αντίστοιχα. Όσοι είναι διαζευγμένοι έχουν υψηλότερο mean rank στη δήλωση «Είσαι ικανός να ενημερώσεις το/τα παιδί/παιδιά σου για τα επάγγελμα και την αγορά εργασίας;».

Επίσης οι απόψεις των γονέων διαφοροποιούνται στη βάση του επαγγέλματός τους. Πιο συγκεκριμένα, όσοι είναι ελεύθεροι επαγγελματίες έχουν υψηλότερο mean rank στις εξής δηλώσεις: «Συζητώ με το/τα παιδί μου/παιδιά μου σχετικά με τις επαγγελματικές επιλογές του/τους», «Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι πρέπει να εμπλέκεσαι στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις του παιδιού ή των παιδιών σας;», «Αναζητάτε μαζί με τα παιδιά σας πληροφορίες που αφορούν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους;» και «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το παιδί σας είναι ενημερωμένο για το εκπαιδευτικό σύστημα;». Αντίθετα, όσοι είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι έχουν υψηλότερο mean rank στη δήλωση «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το παιδί σας είναι ενημερωμένο για την αγορά εργασίας;».

Τέλος, όσον αφορά στον τόπο κατοικίας, όσοι διαμένουν σε αστική περιοχή δήλωσαν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι είναι ικανοί να ενημερώσουν το/τα παιδί/παιδιά τους για τα επάγγελμα και την αγορά εργασίας, ενώ όσοι διαμένουν στην επαρχία έχουν υψηλότερο mean rank στη δήλωση «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το παιδί σας είναι ενημερωμένο για την αγορά εργασίας;».

Πίνακας 2.2 Διαφορά μέσων όρων απόψεων γονέων στη βάση των κοινωνικοδημογραφικών τους στοιχείων

	Φύλο	Ηλικία	Μορφωτικό επίπεδο	Οικογενειακή κατάσταση	Επάγγελμα	Τόπος κατοικίας
Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι είσαι ενημερωμένος για το εκπαιδευτικό σύστημα;	0,599	0,068	0,029	0,298	0,836	0,002
Είσαι ικανός να ενημερώσεις το/τα παιδί/παιδιά σου για τα επάγγελμα και την αγορά εργασίας;	0,008	0,528	0,078	0,018	0,341	0,112
Συζητώ με το/τα παιδί μου/παιδιά μου σχετικά με	0,006	0,519	0,357	0,727	0,016	0,349



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

τις επαγγελματικές επιλογές του/τους						
Σε ποιο βαθμό θεωρείς ότι πρέπει να εμπλέκεσαι στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις του παιδιού ή των παιδιών σας;	0,110	0,619	0,016	0,248	0,042	0,641
Διατυπώνετε συχνά τη γνώμη σας σχετικά με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις του παιδιού ή των παιδιών σας;	0,746	0,029	0,465	0,592	0,323	0,882
Αναζητάτε μαζί με τα παιδιά σας πληροφορίες που αφορούν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές τους;	0,453	0,431	0,257	0,516	0,037	0,661
Σχεδιάζετε μαζί με το παιδί σας ή τα παιδιά σας το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό του/τους μέλλον;	0,530	0,036	0,072	0,756	0,115	0,423
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το παιδί σας είναι ενημερωμένο για το εκπαιδευτικό σύστημα;	0,735	0,859	0,606	0,817	0,041	0,199
Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι το παιδί σας είναι ενημερωμένο για την αγορά εργασίας;	0,624	0,778	0,680	0,149	0,033	0,010
Πιστεύετε ότι πρέπει να προτείνετε – επιβάλετε στο/στα παιδί/ παιδιά σας συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές;	0,403	0,155	0,068	0,379	0,531	0,134
Θεωρείτε ότι το /τα παιδί/παιδιά σας είναι ικανό/ικανά να λάβει/λάβουν εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις;	0,380	0,635	0,199	0,611	0,591	0,474

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1 Συμπεράσματα

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως οι γονείς συμμετέχουν σε μεγάλο βαθμό και εμπλέκονται στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των παιδιών τους ως επί το πλείστον ενώ φυσικά υπάρχουν και κάποιοι που δεν ασχολούνται



καθόλου ή ασχολούνται λίγο. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό των γονιών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, διατυπώνουν συχνά τη γνώμη τους σχετικά με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των εφήβων και συζητούν μαζί τους επ' αυτών, διαμορφώνουν από κοινού σχέδια για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους και αναζητούν μαζί πληροφορίες. Τα ανωτέρω επιβεβαιώνουν τα ευρήματα προηγούμενων μελετών σχετικά με την επίδραση και τη συμβολή των γονέων στις ακαδημαϊκές και επαγγελματικές αποφάσεις των εφήβων (Taylor et al., 2004; Fouad et al., 2015; Palos & Drobot, 2010; Olaosebikan & Olusakin, 2014; Sawitri, Creed & Zimmer-Gembeck, 2014; Xing & Rojewski, 2018; Li & Qiu, 2018; Chifamba, 2019; Pečjak & Pirc, 2020; Papakitsos et al., 2021).

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το εύρημα ότι θεωρούν πως πρέπει να εμπλέκονται στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των παιδιών τους, αλλά και πως πρέπει να προτείνουν – επιβάλουν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές. Ενδεχομένως αυτό να σχετίζεται με το επίπεδο προσδοκιών των γονέων και τις δικές τους επιθυμίες (Zhan, 2006; Jacob, 2010; Yamamoto & Holloway, 2010; Sasikala & Karunanidhi, 2011; O'Donnell, 2014; Magdol, 2014; Papakitsos et al., 2021). Επίσης, διαπιστώθηκε ένα αρκετά υψηλό επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας των γονέων και των παιδιών σε επίπεδο ενημέρωσης για το εκπαιδευτικό σύστημα και την αγορά εργασίας, κάτι που αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης αποφάσεων εκπαίδευσης και καριέρας (Jacob, 2010; Sanders & Morawska, 2014; Chifamba, 2019).

Τέλος, από την έρευνα διαπιστώθηκε σημαντική διαφοροποίηση των απόψεων των γονέων στη βάση των κοινωνικοδημογραφικών τους στοιχείων, όπως το επάγγελμα (Olaosebikan & Olusakin, 2014; Papakitsos et al., 2021), ο τόπος διαμονής (Li & Qiu, 2018), αλλά και το εκπαιδευτικό τους επίπεδο (Zhan, 2006; Shanks & Destin, 2009; Phillipson, 2010; Blanchard & Sinthou, 2010; Nokali et al., 2010; Jacob, 2010; Reupold & Tippelt, 2010; Topor et al., 2010; Mesurado et al., 2014; Ren & Edwards, 2015; Papakitsos et al., 2021).

5.2 Προτάσεις

Τα προαναφερθέντα ευρήματα αν και επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα προηγούμενων μελετών, δεν μπορούν να γενικευθούν εξαιτίας διαφόρων περιορισμών. Ο πρώτος είναι πως το δείγμα της έρευνας είναι πολύ μικρό σε αριθμό και προέρχεται από δύο μόνο συγκεκριμένες γεωγραφικές περιοχές. Κατά συνέπεια, χρειάζονται περαιτέρω έρευνες σε πιο αντιπροσωπευτικό δείγμα του πληθυσμού. Επίσης, χρειάζονται και μελλοντικές έρευνες που να εξετάζουν τις απόψεις των ιδίων των εφήβων. Τέλος, ενδιαφέρουσες θα είναι και έρευνες που θα εστιάζουν σε πιο συγκεκριμένες πτυχές της επίδρασης των γονέων στις εκπαιδευτικές/επαγγελματικές αποφάσεις των εφήβων, όπως οι γονικές πρακτικές, το επίπεδο προσκόλλησης, το κοινωνικό-πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων, οι εμπειρίες των γονέων, οι αντιλήψεις τους για το μελλοντικό περιβάλλον της αγοράς εργασίας, καθώς και η αλληλεπίδραση γονέων-σχολείου υπό το ευρύτερο πλαίσιο της γονικής εμπλοκής στη σχολική ζωή των παιδιών τους.

Σε κάθε περίπτωση, τα ευρήματα αυτής της έρευνας είναι σημαντικά καθώς καταδεικνύουν τη σημαντική επιρροή των γονέων στις αποφάσεις καριέρας των εφήβων που θα διαμορφώσουν το μελλοντικό εργατικό δυναμικό, διαμέσου των στόχων, προσδοκιών, επιθυμιών, αξιών τους, αλλά και της αντίληψής τους για τον ρόλο τους σε αυτές τις σημαντικές αποφάσεις ζωής από μέρους των εφήβων. Δεδομένων των αλλαγών που συντελούνται στην αγορά εργασίας με την τέταρτη βιομηχανική επανάσταση, τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να φανούν ιδιαίτερα χρήσιμα στους εργοδότες, καθώς και στα προγράμματα επαγγελματικού προσανατολισμού.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Aluja, A., Barrio, V., & García, L. F. (2005). Relationships between adolescents' memory of parental rearing styles, social values and socialisation behavior traits. *Personality and Individual Differences*, 39, 903-912.
- Blanchard, M., & Sinthou, R. (2010). The Question of School Dropout: A French Perspective. Στο: Lamb, S., Markusen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (Eds.), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy* (σελ. 79 – 99). Springer
- Bryant, B., K., Zvonkovic, A. M., & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 149-175.
- Chifamba, C. (2019). An Analysis of how Parents Influence their Children's Career Decisions. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 4(12), 1207-1213.
- Fouad, N. A., Kim, S., Ghosh, A., & Chang, W. (2015). Family Influence on Career Decision Making. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 197-212.
- Jacob, M. J. (2010). *Parental Expectations and Aspirations for their Children's Educational Attainment: An Examination of the College-Going Mindset among Parents*. PhD Thesis, University of Minnesota.
- Li, Z., & Qiu, Z. (2018). How does family background affect children's educational achievement? Evidence from Contemporary China. *The Journal of Chinese Sociology*, 5, <https://doi.org/10.1186/s40711-018-0083-8>.
- Magdol, L. (2014). Risk Factors for Adolescent Academic Achievement. *Wisconsin Family Impact Seminars*, 1-14.
- Mesurado, B., Richaud, M. C., Mestre, M. V., Samper-Garcia, P., Tur-Porcar, A., Morales Mesa S. A., & Viveros, E.F. (2014). Parental Expectations and Prosocial Behavior of Adolescents From Low-Income Backgrounds A Cross-Cultural Comparison Between Three Countries- Argentina, Colombia, and Spain. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 45(9), 1471-1488.
- Murayama, K., Pekrum, R., Suzuki, M., Marsh, H. W., & Lichtenfield, S. (2016). Don't Aim Too High for Your Kids: Parental Overaspiration Undermines Students' Learning in Mathematics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(5), 766-779.
- Nokali, N. E., Bachman, H. J., & Votruba-Drzal, E. (2010). Parent Involvement and Children's Academic and Social Development in Elementary School. *Child Development*, 81(3), 988-1005.
- O' Donnell, C. (2014). Impact of Parental Expectations on Education and Employment Outcomes. *Virginia Policy Review*, 14-22.
- Olaosebikan, O. I., & Olusakin, A. M. (2014). Effects of Parental Influence on Adolescents' Career Choice in Badagry Local Government Area of Lagos State, Nigeria. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 4(4), 44-57.
- Palos, R., & Drobot, L. (2010). The impact of family influence on the career choice of adolescents. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3407-3411.
- Papakitsos, E., Rigopoulos, T., & Karakiozis, K. (2021). The Parental Influence on the Educational and Vocational Decisions of Adolescents: A Retrospection of International Research. *Cross-Currents: An International Peer-Reviewed Journal on Humanities & Social Sciences*, 7(1), 1-9.
- Pečjak, S., & Pirc, T. (2020). Parental involvement in children's career decision-making process in Slovenia: parents' and children's perspective. *Journal of Psychological and Educational Research*, 28(2), 31-54.



- Phillipson, S. (2010). Modeling Parental Role in Academic Achievement: Comparing High-Ability to Low- and Average-Ability Students. *Talent Development & Excellence*, 2(1), 83-103.
- Ren, L., & Edwards, C. P. (2015). Pathways of influence: Chinese parents' expectations, parenting styles, and child social competence. *Early Child Development and Care*, 185(4), 614-630.
- Reupold, A., & Tippelt, R. (2010). Germany's Education System and the Problem of Dropouts: Institutional Segregation and Program Diversification. Στο: Lamb, S., Markusen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (Eds.), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy* (σελ. 155 – 173). Berlin: Springer.
- Sanders, M. R., & Morawska, A. (2014). Can Changing Parental Knowledge, Dysfunctional Expectations and Attributions, and Emotion Regulation Improve Outcomes for Children?. *Encyclopedia of Early Childhood Development*, 1-9.
- Sasikala, S., & Karunanidhi, S. (2011). Development and Validation of Perception of Parental Expectations Inventory. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 37(1), 114-124.
- Sawitri, D., Creed, P. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2014). Parental influences and adolescent career behaviours in a collectivist cultural setting. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 14(2), DOI:10.1007/s10775-013-9247-x.
- Scabini, E., Marta, E., & Lanz, M. (2006). *The transition to adulthood and family relations*. New York: Psychology Press.
- Shanks, T. R. W., & Destin, M. (2009). Parental Expectations and Educational Outcomes for Young African American Adults: Do Household Assets Matter?. *Race and Social Problems*, 1, 27-35.
- Taylor, J., Harris, M. B., & Taylor, S. (2004). Parents Have Their Say...About Their College-Age Children's Career Decisions. Ανακτήθηκε από: https://www.hampshire.edu/sites/default/files/shared_files/Parents_Have_Their_Say.pdf
- Topor, D. R., Keane, S. P., Shelton, T. L., & Calkins, S. D. (2010). Parent involvement and student academic performance: A multiple mediational analysis. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 38(3), 183-197.
- Wright, S. L., Perrone, K. M. (2008). The Impact of Attachment on Career-Related Variables: A Review of the Literature and Proposed Theoretical Framework to Guide Future Research. *Journal of Career Development*, 35, 87-106.
- Xing, X., & Rojewski, J. W. (2018). Family Influences on Career Decision-Making Self-Efficacy of Chinese Secondary Vocational Students. *New Waves Educational Research & Development*, 21(1), 48-67.
- Yamamoto, Y., & Holloway, S. D. (2010). Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context. *Educational Psychology Review*, 22, 189-214.
- Zhan, M. (2006). Assets, parental expectations and involvement, and children's educational performance. *Children and Youth Services Review*, 28, 961-975.



Απόψεις διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τον αντίκτυπο της πανδημίας στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας

Συλβάννα Κούρτη

Αναπληρώτρια Διευθύντρια Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης Θεσπρωτίας
kourtsylvia@gmail.com

Μαρίνα Μπέση

Αναπληρώτρια Περιφερειακή Διευθύντρια Εκπαίδευσης Ηπείρου
marinabesi@gmail.com

Ιωάννης Κρομμύδας

Εκπαιδευτικός ΠΕ70-Δασκάλων
ioanniskrommedas@yahoo.gr

Περίληψη

Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι πολυδιάστατος και ιδιαίτερος απαιτητικός, καθώς εκτός από την διεκπεραίωση διοικητικών υποθέσεων, πολύ συχνά ένας διευθυντής καλείται να διαχειριστεί κρίσεις και να αντιμετωπίσει έκτακτα συμβάντα που προκύπτουν στον χώρο εργασίας του. Με το ξέσπασμα της πανδημίας, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της χώρας κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν μία πρωτόγνωρη κρίση, η οποία επηρέασε καταλυτικά και αναπροσδιόρισε τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων, από άποψη τόσο της υλοποίησης των διδασκαλιών όσο και της διοίκησης. Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η διερεύνηση των πρακτικών που ακολούθησαν οι διευθυντές κατά την περίοδο της πανδημίας. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 67 διευθυντές δημοτικών σχολείων της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου, οι οποίοι κλήθηκαν να συμπληρώσουν ηλεκτρονικά ερωτηματολόγιο, το οποίο στοχεύει στη διερεύνηση των πρακτικών που ακολούθησαν οι ίδιοι κατά την άσκηση των καθηκόντων τους στην περίοδο της πανδημίας. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζει η συνεργασία σχολείου οικογένειας για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που προέκυψαν κατά την περίοδο της πανδημίας.

Λέξεις κλειδιά: Πανδημία, Σχέσεις, Σχολείο, Οικογένεια, διευθυντές

1. Εισαγωγή

Η πανδημία του COVID-19 που ξεκίνησε στις αρχές του 2020 προκάλεσε το κλείσιμο των σχολείων σε τουλάχιστον 191 χώρες σε ολόκληρο τον κόσμο (UN, 2020). Αποτέλεσμα ήταν η μετάβαση σε μοντέλα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η οποία επηρέασε τη λειτουργία των σχολείων, τους γονείς, καθώς και το έργο μαθητών και εκπαιδευτικών (Cullinane & Montacute, 2020). Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών δείχνει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είχε αρνητικό αντίκτυπο στη σχολική επιτυχία των μαθητών (Thamtanajit, 2020). Άλλες έρευνες παρουσιάζουν όξυνση των εκπαιδευτικών διαφορών και ανισοτήτων ως αποτέλεσμα της μη ισότιμης πρόσβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία λόγω έλλειψης του απαραίτητου εξοπλισμού (Cullinane & Montacute, 2020; Van Lancker & Parolin, 2020). Η πανδημία ανέδειξε έντονα τις κοινωνικές ανισότητες, καθώς παιδιά που προέρχονταν από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα δεν είχαν πρόσβαση στο διαδίκτυο, σε ηλεκτρονικό



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

εξοπλισμό ή βιβλία. Η πρωτόγνωρη αυτή συνθήκη απαιτούσε άμεσες ενέργειες και αντιμετώπιση εκ μέρους των διευθυντών των σχολικών μονάδων (Cullinane & Montacute, 2020; Van Lancker & Parolin, 2020).

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών

Η κρίση που αντιμετώπισε η σχολική κοινότητα κατά τη διάρκεια της πανδημίας αποτέλεσε μία σημαντική πρόκληση για τους διευθυντές των σχολείων, καθώς λανθασμένοι χειρισμοί μπορούσαν να έχουν σημαντικές επιπτώσεις στη λειτουργία των σχολικών μονάδων και στην εύρυθμη διεξαγωγή των μαθημάτων (Reyes-Guerra et al., 2021).

Σύμφωνα με τον Boin (2005), σε κάθε κρίση περιέχονται τρία βασικά χαρακτηριστικά: η ανασφάλεια, η απειλή και η ανάγκη για άμεση αντιμετώπιση. Οι διευθυντές σχολείων καλούνται να αντιμετωπίσουν άμεσα κρίσεις, αξιολογώντας καταστάσεις, κάνοντας προβλέψεις και λαμβάνοντας τις κατάλληλες αποφάσεις (Hayes et al., 2021; Marcus et al., 2019).

Έρευνες έχουν δείξει ότι στο κλίμα αυτό της ανασφάλειας και της αβεβαιότητας των τελευταίων ετών, η εξουθένωση των διευθυντών έχει αυξηθεί, καθώς οι υποχρεώσεις και τα καθήκοντά τους είναι περισσότερα και οι απαιτήσεις μεγαλύτερες (DeMatthews et al. 2021). Οι Hauseman et al. (2020) αναφέρουν ότι, λόγω της πανδημίας, ο φόρτος εργασίας των διευθυντών πολλαπλασιάστηκε και χρειάστηκε να διαφοροποιηθεί ο τρόπος διοίκησης των σχολείων τους.

Οι Lucas et al. (2020) ανέδειξαν τη σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς, προκειμένου να παρέχεται ισότιμα η πρόσβαση όλων των μαθητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στην έρευνα των Pinar Ayyildiz & Baltaci (2020) αναφέρονται τρόποι αποτελεσματικής εμπλοκής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία κατά τη διάρκεια της πανδημίας, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου. Στη διεθνή βιβλιογραφία γίνεται αναφορά για τη συνεισφορά των οικογενειών στο έργο των διευθυντών με σκοπό τη διαχείριση των προκλήσεων που ανέκυψαν κατά την περίοδο της πανδημίας (Jorling & Harness 2021).

Η συχνή επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου στο πλαίσιο της υποστήριξης της συμμετοχής των μαθητών στην εξ αποστάσεως διδασκαλία, ο ρόλος των γονέων ως διαμεσολαβητών μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών, καθώς και η ποιότητα της σχέσης σχολείου - οικογένειας αποτελούν βασικούς παράγοντες επιτυχίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Otero-Mayer et al. 2021).

3. Συνοπτική περιγραφή της ερευνητικής μελέτης

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη επιχειρείται η διερεύνηση του αντίκτυπου της πανδημίας στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας από την οπτική των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε δημοτικά σχολεία της Ηπείρου.

4. Αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης

Μεγάλο πλήθος ερευνών μελετά την επίδραση της πανδημίας στην εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς και στις μεταβολές που έχει επιφέρει στην καθημερινότητα όσων εμπλέκονται στη σχολική εκπαίδευση. Ωστόσο, το πλήθος των ερευνών που εξετάζουν τον αντίκτυπο της πανδημίας στις σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας είναι περιορισμένο. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο πιθανόν έχουν επηρεαστεί οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας κατά την περίοδο της πανδημίας, δεδομένου ότι διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην ομαλή λειτουργία του σχολείου και την επιτυχημένη



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Η παρούσα έρευνα εξετάζει τις απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων στο καίριο αυτό ζήτημα.

5. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης διεξήχθη ποσοτική έρευνα με βολική δειγματοληψία (Creswell, 2011). Διευθυντές σχολικών μονάδων της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου κλήθηκαν να συμπληρώσουν εθελοντικά ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο, τα ερωτήματα του οποίου προέκυψαν ύστερα από συστηματική βιβλιογραφική ανασκόπηση. Το ερωτηματολόγιο, ως βασικό εργαλείο της ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, επιτρέπει την ποσοτικοποίηση και στατιστική ανάλυση των στοιχείων (Κυριαζή, 2011).

5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών δημοτικών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Ηπείρου αναφορικά με τον αντίκτυπο που είχε η πανδημία στις σχέσεις σχολείου – οικογένειας.

Πιο συγκεκριμένα, τίθενται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πόσο έτοιμη ήταν η σχολική μονάδα να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που προέκυψαν κατά την περίοδο της πανδημίας;
2. Ποιες ήταν οι κύριες δυσκολίες που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές σε συνεργασία με τους γονείς;
3. Πόσο αποτελεσματική ήταν η επικοινωνία μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών του σχολείου κατά την περίοδο της πανδημίας;
4. Με ποιους τρόπους και σε ποιον βαθμό επηρεάστηκαν οι σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας;

5.3. Το Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 67 διευθυντές/ριες σχολικών μονάδων και από τις τέσσερις περιφερειακές ενότητες της Ηπείρου (25 από τα Ιωάννινα, 17 από την Άρτα, 17 από τη Θεσπρωτία και 8 από την Πρέβεζα). Το 52,2% του δείγματος είναι γυναίκες και το 47,8% άνδρες. Το 91% έχει τουλάχιστον 21 χρόνια υπηρεσίας, ενώ το 76% έχει υπηρετήσει τουλάχιστον δύο θητείες ως διευθυντής/ντρια.

5.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Προκειμένου να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον αντίκτυπο που είχε η πανδημία στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας, σχεδιάστηκε τυποποιημένο ερωτηματολόγιο με ερωτήματα κλειστού και ανοιχτού τύπου, διαρθρωμένο σε τρεις βασικούς θεματικούς άξονες. Ο πρώτος αφορά στην ετοιμότητα των σχολείων να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας παρέχοντας την κατάλληλη υποστήριξη στις οικογένειες. Ο δεύτερος θεματικός άξονας περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογενειών, ενώ ο τελευταίος αφορά στον αντίκτυπο που είχε η πανδημία στις σχέσεις του σχολείου με τους γονείς, καθώς και στον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

5.4. Οι τεχνικές ανάλυσης, παρουσίασης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων

Τα στοιχεία που αντλήθηκαν από τα ερωτηματολόγια καταχωρίστηκαν και επεξεργάστηκαν με τη χρήση λογιστικού φύλλου, προκειμένου να υπολογιστούν δείκτες



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

περιγραφικής στατιστικής, όπως οι σχετικές συχνότητες, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση, καθώς και να κατασκευαστούν τα αντίστοιχα διαγράμματα. Σύμφωνα με τους Κατσάνος & Αβούρης (2009) οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες στοχεύουν στην οργάνωση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων με εύληπτο τρόπο.

Επιχειρείται συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων με τη χρήση πινάκων κατανομής σχετικών συχνοτήτων, στους οποίους συμπεριλαμβάνεται ο μέσος όρος για την απεικόνιση της κεντρικής τάσης, καθώς και η τυπική απόκλιση για την αποτίμηση της διασποράς των τιμών των απαντήσεων πεντάβαθμης κλίμακας (1: καθόλου έως 5: πολύ)

6. Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ταξινομούνται βάσει των τριών θεματικών ενοτήτων, στις οποίες διαρθρώνεται το ερωτηματολόγιο.

6.1. Ετοιμότητα του σχολείου να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που προέκυψαν κατά την περίοδο της πανδημίας

Από τις απαντήσεις των διευθυντών αναφορικά με την ετοιμότητα των σχολείων να εφαρμόσουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διαφαίνεται ότι ένα σημαντικό ποσοστό σχολικών μονάδων δεν ήταν έτοιμο να εφαρμόσει το μοντέλο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Ετοιμότητα του σχολείου για την εφαρμογή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Ερ.: Το σχολείο ήταν έτοιμο να εφαρμόσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;	Ποσοστό %
Πολύ	11,76%
Αρκετά	14,71%
Μέτρια	25,00%
Λίγο	14,71%
Καθόλου	32,35%
Καμία απάντηση	0%
Σύνολο	100%
Μέσος Όρος	2,58
Τυπική Απόκλιση	1,39

Τα βασικά προβλήματα που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων κατά την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης αφορούσαν κυρίως σε προβλήματα έλλειψης εξοπλισμού, καθώς και σε προβλήματα στη χρήση της πλατφόρμας από τους γονείς και εκπαιδευτικούς (Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1. Βασικά προβλήματα που αντιμετώπισαν οι σχολικές μονάδες κατά την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης αναφορικά με τη σχέση σχολείου-οικογένειας



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

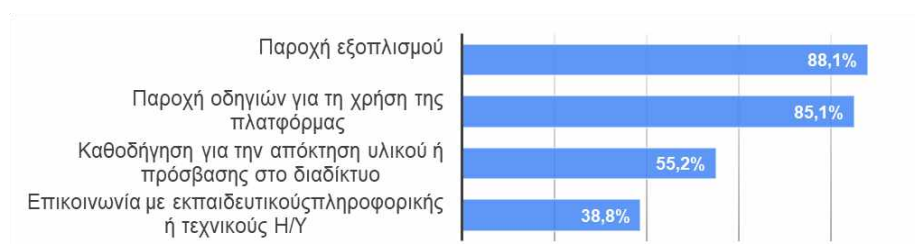


Το σχολείο σε αρκετές περιπτώσεις είχε τη δυνατότητα να παρέχει τεχνική υποστήριξη στους γονείς και τους μαθητές (Πίνακας 2), η οποία αφορούσε κυρίως στην παροχή εξοπλισμού ή παροχή οδηγιών για τη χρήση της πλατφόρμας (Διάγραμμα 2).

Πίνακας 2. Δυνατότητα τεχνικής υποστήριξης στους γονείς/μαθητές

Ερ.: Το σχολείο είχε τη δυνατότητα να παρέχει τεχνική υποστήριξη στους γονείς/μαθητές κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης;	Ποσοστό %
Πολύ	19,4%
Αρκετά	23,9%
Μέτρια	16,4%
Λίγο	29,9%
Καθόλου	10,4%
Καμία απάντηση	0,0%
Σύνολο	100,0%
Μέσος Όρος	3,12
Τυπική Απόκλιση	1,32

Διάγραμμα 2. Τρόποι παροχής τεχνικής υποστήριξης στους γονείς/μαθητές κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης από το σχολείο





Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Εξετάζοντας τις απαντήσεις των διευθυντών προκύπτει ότι σε αρκετές περιπτώσεις υπήρξε αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Πίνακας 3), παρόλο που οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων δεν ήταν σε μεγάλο βαθμό καταρτισμένοι στην εφαρμογή του μοντέλου της τηλεκαπαίδευσης (Πίνακας 4).

Πίνακας 3. Αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων

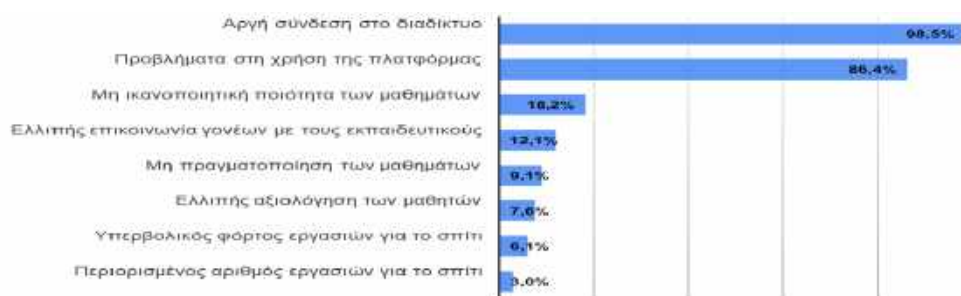
Ερ.: Το σχολείο ήταν σε θέση να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα προβλήματα που προέκυψαν κατά την περίοδο της πανδημίας;	Ποσοστό %
Πολύ	16,4%
Αρκετά	31,3%
Μέτρια	22,4%
Λίγο	17,9%
Καθόλου	11,9%
Καμία απάντηση	0,0%
Σύνολο	100,0%

Πίνακας 4. Κατάρτιση εκπαιδευτικών στην τηλεκαπαίδευση

Ερ.: Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είχαν την απαραίτητη κατάρτιση για την εφαρμογή της τηλεκαπαίδευσης;	Ποσοστό %
Πολύ	7,5%
Αρκετά	16,4%
Μέτρια	38,8%
Λίγο	11,9%
Καθόλου	25,4%
Καμία απάντηση	0,0%
Σύνολο	100,0%
Μέσος Όρος	2,69
Τυπική Απόκλιση	1,23

Αναφορικά με τα παράπονα που εξέφραζαν οι γονείς προς τους διευθυντές, αυτά αφορούσαν κυρίως στις αργές συνδέσεις στο διαδίκτυο και σε προβλήματα χρήσης της πλατφόρμας τηλεκαπαίδευσης (Διάγραμμα 3).

Διάγραμμα 3. Σε τι αφορούσαν τα παράπονα που εξέφρασαν οι γονείς στους διευθυντές



6.2. Αποτελεσματικότητα επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας

Κατά την περίοδο της πανδημίας, οι διευθυντές επικοινωνούσαν ως επί το πλείστον με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο (94%) και τηλεφωνικά (80,6%). Ωστόσο, ένα σημαντικό ποσοστό διευθυντών επέλεγε ως μέσο επικοινωνίας την πλατφόρμα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (46,3%) είτε τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (37,3%). Μικρότερα είναι τα ποσοστά των διευθυντών που προτιμούσαν τις δια ζώσης συναντήσεις τηρώντας τα απαραίτητα μέτρα προφύλαξης από τον κορονοϊό (29,9%). (Διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 4. Ποιος ήταν ο πιο αποτελεσματικός τρόπος επικοινωνίας με τους γονείς



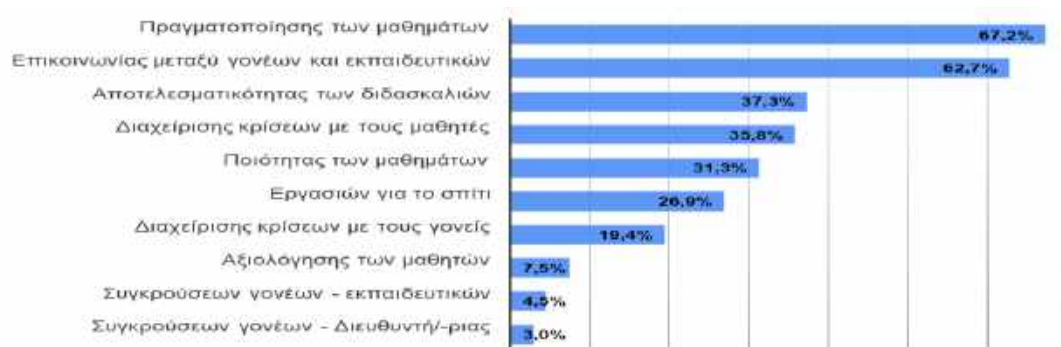
Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή



Από τις απαντήσεις των διευθυντών προκύπτει ότι υπάρχει συχνή επικοινωνία με τους γονείς είτε καθημερινά (59,7%), είτε ορισμένες ημέρες την εβδομάδα (37,3%).

Η πλειονότητα των διευθυντών κρίνει την επικοινωνία με τους γονείς πολύ σημαντική για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προέκυψαν κατά την περίοδο της πανδημίας (50,7%) ή αρκετά σημαντική (32,8%), ενώ ένα ποσοστό 16% τη χαρακτηρίζει ως μέτρια. Τα προβλήματα που κατάφεραν να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές σε συνεργασία με τους γονείς περιγράφονται στο Διάγραμμα 4 και αφορούν κυρίως στην πραγματοποίηση των μαθημάτων (67,2%), στην επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών (62,7%), στην αποτελεσματικότητα των διδασκαλιών (37,3%) και στη διαχείριση κρίσεων με τους μαθητές (35,8%).

Διάγραμμα 5. Προβλήματα που αντιμετωπιστήκαν με τη συνεργασία διευθυντή-γονέων



Μετά την περίοδο της πανδημίας επηρεάστηκε σε μεγάλο ποσοστό ο τρόπος επικοινωνίας των διευθυντών με τους γονείς (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Αλλαγή του τρόπου επικοινωνίας σχολείου-γονέων

Ερ.: Μετά την περίοδο της πανδημίας διαφοροποιήθηκε ο τρόπος επικοινωνίας με τους γονείς;	Ποσοστό %
Πολύ	17,9%
Αρκετά	44,8%
Μέτρια	23,9%
Λίγο	10,4%
Καθόλου	3,0%
Καμία απάντηση	0,0%
Σύνολο	100,0%



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Μέσος Όρος	3,64
Τυπική Απόκλιση	1,00

Αναφορικά με τον τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς, οι διευθυντές φαίνεται ότι έχουν αρχίσει να χρησιμοποιούν νέες μορφές επικοινωνίας, οι οποίες προέκυψαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Το 79,1% έχει υιοθετήσει ύστερα από την πανδημία έναν συνδυασμό τρόπων επικοινωνίας που συνδυάζει τόσο παραδοσιακά όσο και σύγχρονα μέσα.

6.3. Αντίκτυπος της πανδημίας στις σχέσεις του σχολείου με τους γονείς

Εξετάζοντας τις απαντήσεις των διευθυντών αναφορικά με το εάν επιδεινώθηκαν οι σχέσεις μεταξύ γονέων και σχολείου κατά τη διάρκεια της πανδημίας, διαπιστώνεται ότι η πλειονότητα κρίνει είτε ότι δεν υπήρξε επιδείνωση είτε ότι ήταν σε μικρή έκταση (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Επιδείνωση των σχέσεων μεταξύ γονέων και σχολείου

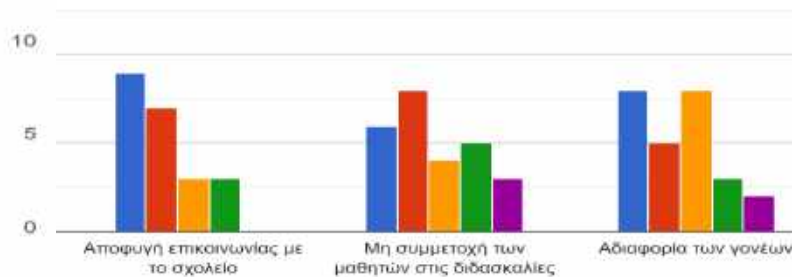
Ερ.: Κατά την περίοδο της πανδημίας οι σχέσεις μεταξύ των γονέων και του σχολείου επιδεινώθηκαν;	Ποσοστό %
Πολύ	1,5%
Αρκετά	4,5%
Μέτρια	17,9%
Λίγο	17,9%
Καθόλου	58,2%
Καμία απάντηση	0,0%
Σύνολο	100,0%
Μέσος Όρος	1,73
Τυπική Απόκλιση	1,01

Διάγραμμα 6. Λόγοι επιδείνωσης των σχέσεων γονέων - σχολείου





Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή



Οι διευθυντές απάντησαν ότι οι λόγοι επιδείνωσης των σχέσεων γονέων και σχολείου αφορούν κυρίως στην άρνηση τήρησης των υποχρεωτικών μέτρων εκ μέρους των γονέων, στη μη συμμετοχή των μαθητών στις διδασκαλίες, καθώς και στην έλλειψη ενδιαφέροντος των γονέων για συνεργασία (Διάγραμμα 6).

Τέλος, οι διευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερώτηση ανοιχτού τύπου σχετικά με το πώς επηρεάστηκε το έργο τους από την έναρξη της πανδημίας. Η πλειονότητα αναφέρει ότι επιφορτίστηκε με πολλές υποχρεώσεις και αρμοδιότητες γραφειοκρατικής φύσης, γεγονός που τους οδήγησε σε εργασιακή εξουθένωση. Σε πολλές περιπτώσεις, αναφέρουν ότι χρειάστηκε να υποστηρίξουν τους γονείς, οι οποίοι είτε δεν διέθεταν τον απαραίτητο εξοπλισμό είτε την απαιτούμενη τεχνογνωσία, αλλά ακόμα και να τους πείσουν για την αναγκαιότητα συμμετοχής των παιδιών τους στην τηλεκαίδευση.

7. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών δημοτικών σχολείων της Περιφέρειας Ηπείρου αναφορικά με τον αντίκτυπο της πανδημίας στις σχέσεις σχολείου και οικογένειας.

Από τις απαντήσεις των διευθυντών διαφαίνεται ότι ένα σημαντικό ποσοστό σχολικών μονάδων δεν ήταν έτοιμο να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που προέκυψαν την περίοδο της πανδημίας. Στο εύρημα αυτό συνηγορούν και οι Harris and Jones (2020), οι οποίοι υπογραμμίζουν την ιδιαιτερότητα της πανδημίας και αναφέρουν ότι οι προκλήσεις που αντιμετώπισαν οι διευθυντές την περίοδο του COVID-19 δε συμβαδίζουν με τα περισσότερα προγράμματα προετοιμασίας της σχολικής ηγεσίας. Καθίσταται σαφές, σύμφωνα με την παραπάνω έρευνα, ότι τα σχολεία οφείλουν να επεξεργαστούν και να καταρτίσουν σχέδια δράσης με τα νέα δεδομένα, ώστε οι σχολικές μονάδες να αντιδρούν στο μέλλον με μεγαλύτερη ετοιμότητα.

Γονείς και εκπαιδευτικοί δεν διέθεταν τον απαραίτητο εξοπλισμό για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ούτε και τις απαιτούμενες γνώσεις για τον χειρισμό της πλατφόρμας τηλεκαίδευσης. Συγκεκριμένα, μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν διέθετε την απαραίτητη κατάρτιση για την πραγματοποίηση εξ αποστάσεως διδασκαλιών. Ως εκ τούτου σε αρκετές περιπτώσεις υπήρχαν προβλήματα στην ποιότητα των μαθημάτων και την αποτελεσματικότητα των διδασκαλιών. Η έρευνα των Argyropoulou, Syka και Papaioannou (2021), επίσης αναδεικνύει τη δυσκολία των εκπαιδευτικών, καθώς δεν ήταν εξοικειωμένοι με τα εργαλεία μάθησης από απόσταση. Αναδεικνύεται έτσι η αξία της ενδοσχολικής και εξωσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, στα μέσα και τα εργαλεία της. Επιπροσθέτως, με την έρευνά της η Temitayo (2020) έδειξε τα ίδια προβλήματα, γεγονός που δείχνει το παγκόσμιο πρόβλημα στην παροχή της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Τα σχολεία σε ορισμένες περιπτώσεις είχαν τη δυνατότητα να παρέχουν τεχνική υποστήριξη στους γονείς, κυρίως με τη μορφή είτε παροχής εξοπλισμού είτε καθοδήγησης για τη χρήση της πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης. Άλλωστε, οι διευθυντές αναφέρουν ότι τα περισσότερα παράπονα που δέχτηκαν αφορούσαν στην αργή σύνδεση στο διαδίκτυο και σε προβλήματα χρήσης της πλατφόρμας. Ειδικά όσον αφορά την αργή σύνδεση, η Temitayo (2020) πρόσθεσε ότι σε πολλές περιοχές δεν υπήρχε σύνδεση, οπότε η παροχή εκπαίδευσης ήταν πολλές φορές αδύνατη. Εντούτοις, περίπου οι μισοί διευθυντές του δείγματος απάντησαν ότι κατάφεραν να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τα προβλήματα που προέκυψαν.

Όσον αφορά την επικοινωνία μεταξύ διευθυντή και γονέων, διαπιστώνεται ο διευθυντής επικοινωνούσε τακτικά με τους γονείς, κυρίως με τηλέφωνο ή ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Είναι γεγονός ότι από την έναρξη της πανδημίας, αλλάζει ο τρόπος επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας. Συγκεκριμένα, καθιερώνονται τα ηλεκτρονικά μέσα και υιοθετούνται νέες μορφές επικοινωνίας σε σχέση με παλαιότερα, όπως τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και οι πλατφόρμες τηλεκπαίδευσης, τα οποία, σύμφωνα με τους διευθυντές, χαρακτηρίζονται ως πιο αποτελεσματικοί τρόποι επικοινωνίας με τους γονείς συγκριτικά με τους παραδοσιακούς, όπως οι δια ζώσης συναντήσεις ή η αλληλογραφία. Σε παρόμοιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Buza and Xysa (2020), σημειώνοντας ότι η επικοινωνία βασιζόταν κυρίως στα κοινωνικά μέσα δικτύωσης. Η πλειονότητα των διευθυντών κρίνει ότι είναι σημαντική η συνεργασία με τους γονείς προκειμένου να αντιμετωπιστούν από κοινού τα προβλήματα που προέκυψαν κατά την περίοδο της πανδημίας. Άλλωστε, σε πολλές περιπτώσεις σε συνεργασία με τους γονείς αντιμετώπισαν αποτελεσματικά προβλήματα που σχετίζονταν με την πραγματοποίηση των μαθημάτων, την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, την αποτελεσματικότητα/ποιότητα των διδασκαλιών, τη διαχείριση κρίσεων με μαθητές ή γονείς, τον φόρτο εργασιών των μαθητών για το σπίτι και την αξιολόγησή τους.

Σημαντικό εύρημα της παρούσας εργασίας αποτελεί το γεγονός ότι η πλειονότητα των διευθυντών θεωρεί πως, παρά τις αντιξοότητες της πανδημίας, δεν επιδεινώθηκαν οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Ένα μικρότερο ποσοστό διευθυντών που θεωρούν ότι υπήρξε επιδείνωση ορισμένου βαθμού, την αποδίδουν κυρίως σε αντιδράσεις των γονέων στην τήρηση των υποχρεωτικών μέτρων για την πρόληψη της διάδοσης του κορονοϊού, καθώς και στην απουσία συνεργασίας με τους ίδιους, με συνέπεια τη μη συμμετοχή των μαθητών στις εξ αποστάσεως διδασκαλίες.

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, εξάγεται το συμπέρασμα ότι η πανδημία προκάλεσε σημαντικά προβλήματα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, η δυνατότητα προσαρμογής των σχολικών μονάδων στις νέες συνθήκες, καθώς και η συνεργασία μεταξύ των διευθυντών των σχολικών μονάδων και των γονέων διαδραμάτισε καταλυτικό ρόλο στην αντιμετώπισή τους. Ως εκ τούτου, αναδεικνύεται η σημασία της αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών σε εποχές που η εκπαίδευση έρχεται αντιμέτωπη με πρωτόγνωρες αλλαγές που απαιτούν τον μετασχηματισμό των παραδοσιακών μοντέλων λειτουργίας των σχολικών μονάδων.



Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Κατσάνος, Χ., & Αβούρης, Ν. (2009). *Συνεργατική τεχνολογία. Συστήματα και μοντέλα συνεργασίας για εργασία, μάθηση, κοινότητες πρακτικής και δημιουργία γνώσης* (κεφ. 22). Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο

Ξενόγλωσσες

Boin, A. (2005). Disaster research and future crises: broadening the research agenda. *International Journal Mass Emergency Disasters*, 23, 199-214.

Buza, V., & Hysa, M. (2020). School-family cooperation through different forms of communication in schools during the Covid-19 pandemic. *Thesis*, 9 (2), 55-80.

Cullinane, C., & Montacute, R. (2020). *COVID-19 and social mobility impact Brief #1: School Closures, Research Brief*. University College London, Institute of Education, Digital Education Resource Archive <https://dera.ioe.ac.uk/35356/>

DeMatthews, D. P., Carrola, P., Reyes, P. & Knight, D. (2021). School Leadership Burnout and Job-related Stress: Recommendations for District Administrators and Principals. *Clearing House*. 1-9.

Harris, A., Jones, M. (2020). COVID-19-School Leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247.

Hauseman, C., Darazsi, S. & Kent, S. (2020). Collaboration, Communication and Wellness: Response to the COVID-19 Pandemic in Manitoba Schools. *International Studies in Educational Administration (ISEA)*, 48 (2), 70-77.

Hayes, S. D., Flowers, J., & Williams, S. M. (2020). "Constant communication": Rural principals' leadership practices during a global pandemic. *Frontiers in Education*, 5, 1–11.

Jopling, M. & Harness, O. (2021). Does COVID-19 Offer English School Leaders the Opportunity to Rethink Schools? *Management in Education*, 1.

Lucas, M., Nelson, J., & Sims, D. (2020). *Schools' responses to Covid-19: Pupil engagement in remote learning*. National foundation for Educational Research.

Marcus, L. J., McNulty, E. J., Henderson, J. M., and Dorn, B. C. (2019). *Crisis, Change, and how to Lead When it Matters Most: You're it*. New York: Hachette Book Group.

Otero-Mayer, A., González-Benito, A., Gutiérrez-de-Rozas, B., Vélaz-de-Medrano, C. (2021) Family-School Cooperation: An Online Survey of Parents and Teachers of Young Children in Spain. *Early Childhood Educational Journal*, 49, 977–985.

Pinar Ayyildiz, P. & Baltaci, H.S. (2020). *Hold on Tight Everyone: We're going down a Rabbit Hole. Educational Leadership in Turkey During the COVID-19 Pandemic*. *International Studies in Educational Administration (ISEA)*, 48 (3), 80-86.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Reyes-Guerra, D., Maslin-Ostrowski, P., Barakat, M.Y. & Stefanovic, M.A. (2021) Confronting a Compound Crisis: The School Principal's Role During Initial Phase of the COVID-19 Pandemic. *Frontiers in Education*, 6, 617875.
- Temitayo, D. (2020). Sudden change of pedagogy in education driven by COVID-19: Perspectives and evaluation from a developing country. *Research in Globalization*, 2, 1-5
- Thamtanajit, K. (2020). The impacts of natural disaster on student achievement: Evidence from severe floods in Thailand. *The Journal of Developing Areas*, 54(4), 129–143.
- Van Lancker, W., & Parolin, Z. (2020). COVID-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making. *The Lancet*, 5(5), E243–E244.



Σχέσεις Γονικού Δεσμού, Κοινωνικο-Συναισθηματικής Ανάπτυξης Και Επιθετικότητας Στην Εφηβεία

Κουτσιβίτη Αικατερίνη

Εκπαιδευτικός ΠΕ03 στο 1ο ΓΕΛ Περάματος

k.koutsiviti@gmail.com

Περίληψη

Βάσει της υπόθεσης, ότι οι τύποι γονικών δεσμών αναπαράγονται σε εσωτερικά μοντέλα επεξεργασίας και διαμορφώνουν τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες των εφήβων, αλλά και τα επίπεδα της επιθετικότητάς τους, η παρούσα έρευνα στοχεύει να διερευνήσει αν και κατά πόσο υπάρχει σχέση μεταξύ γονικού δεσμού και ανάπτυξης κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων στους εφήβους, καθώς και αν υπάρχει σχέση μεταξύ γονικού δεσμού και επιθετικότητας στους εφήβους, αλλά και να διερευνήσει τυχόν διαφοροποιήσεις φύλου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 123 Ελλήνων μαθητών Γυμνασίου, οι οποίοι συμπλήρωσαν μετρήσεις κοινωνικοδημογραφικών δεδομένων και τα ερωτηματολόγια "The Buss-Perry Aggression Questionnaire: Short Form", "Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire" και "Adolescent Attachment Questionnaire". Με βάση την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε, διαπιστώθηκαν τα παρακάτω: Στο σύνολο του δείγματος, ο θυμός προς το γονέα σχετίζεται με υψηλότερη επιθετικότητα και λιγότερο ανεπτυγμένες κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες. Η ενσυναίσθηση του εφήβου προς τον γονέα σχετίζεται στο σύνολο του δείγματος και στα αγόρια με όλες τις πτυχές της συναισθηματοκοινωνικής ανάπτυξης εκτός από το κοινωνικό άγχος. Η διαθεσιμότητα του γονέα προς το παιδί, σχετίζεται στο σύνολο του δείγματος με όλες τις συναισθηματοκοινωνικές δεξιότητες και αρνητικά με την επιθετικότητα, αλλά στα κορίτσια όχι με την εχθρότητα και τη σωματική επιθετικότητα.

Λέξεις κλειδιά: γονέας, επιθετικότητα, ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, εφηβεία

1. Εισαγωγή

Ως εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είμαι σε διαρκή επαφή με εφήβους. Διαπιστώνω, κάθε φορά, πως η κοινωνικό-συναισθηματική κατάσταση των εφήβων μαθητών και τα επίπεδα εκδήλωσης επιθετικότητάς τους, εμπλέκονται με τη μαθησιακή τους κατάσταση και την λειτουργικότητά τους στον χώρο του σχολείου. Η έρευνα διαπραγματεύεται τις σχέσεις τριών εννοιών, του γονικού του δεσμού, ως πρότυπο σχέσης που έχουν καταγράψει, την κοινωνικό-συναισθηματική τους ανάπτυξη και την επιθετικότητα.

2. Συναισθηματικός δεσμός παιδιού – γονέα

Η Θεωρία του δεσμού, που αναπτύχθηκε από τον Bowlby το 1958 και διατυπώθηκε ως Attachment Theory (στα ελληνικά αποδόθηκε αρχικά με τον όρο προσκόλληση), αποτελεί μια πρώιμη πτυχή της μετέπειτα ψυχικής ανάπτυξης του ανθρώπου. Ο τύπος δεσμού-προσκόλλησης αναπτύσσεται και αποτυπώνεται με βιολογική βάση από τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός ανθρώπου (Hostinar, Johnson, & Gunnar, 2015). Ο Bowlby εμπνεύστηκε την υπόθεση του δεσμού μέσα από τη διαπίστωση ότι η έλλειψη του, οδηγεί σε προβλήματα της



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ενήλικης ζωής, όπως η μειωμένη αυτοεκτίμηση, η ψυχική νοσηρότητα και τα προβλήματα αλληλεπίδρασης ενηλίκων με το περιβάλλον τους (Bowlby 1969).

Η Ainsworth είχε μια εξίσου σημαντική συμβολή στη διαμόρφωση αυτής της θεωρίας, από την οποία αναπτύχθηκε η δοκιμασία "Strange Situation" ως μια διαδικασία προς μελέτη του τύπου προσκόλλησης του βρέφους στον φροντιστή του. Με βάση το ανωτέρω πείραμα προέκυψαν τέσσερις κατηγορίες προσκόλλησης ή δεσμού, όπως αναφέρεται πια. (Bretherton & Ainsworth, 1974).

1. Ο ασφαλής τύπος προσκόλλησης
2. Ο αγχώδης αμφιθυμικός τύπος προσκόλλησης
3. Ο αγχώδης αποφευκτικός /απορριπτικός τύπος προσκόλλησης
4. Ο αποδιοργανωμένος τύπος προσκόλλησης

Η Ainsworth (1978) για την εξήγηση των διαφορετικών ειδών προσκόλλησης πρότεινε την «υπόθεση ευαισθησίας του φροντιστή». Η υπόθεση της μητρικής ευαισθησίας της Ainsworth υποστηρίζει ότι το τύπος δεσμού ενός παιδιού εξαρτάται από τη συμπεριφορά της μητέρας απέναντί του.

Γενικότερα οι έρευνες επιβεβαιώνουν τη θεώρηση του Bowlby περί της σταθερότητας του τύπου δεσμού κατά μήκος της ζωής του ανθρώπου, καταδεικνύοντας κάποιοι ερευνητές πως τουλάχιστον έως την ηλικία των 19 χρόνων, ο αρχικός τύπος προσκόλλησης παραμένει σταθερός και αμετάβλητος, χωρίς κάποιες ιδιαίτερα σημαντικές διαφορές (Fraley, 2002).

3. Τύποι συναισθηματικών δεσμών και γονικότητα

Ο τύπος γονικότητας είναι άμεσα συνδεδεμένος με τον τύπο δεσμού, λόγω του ότι ο τύπος δεσμού αναπτύσσεται χρονικά και εξελικτικά προ της γονικότητας. Ως έννοια η γονικότητα αναφέρεται στις ενέργειες από πλευράς των γονέων με στόχο την ενίσχυση κάθε πιθανής πτυχής της ανάπτυξης των παιδιών τους στην πορεία από τη βρεφική ηλικία ως και την ενηλικίωση (Brooks, 1981).

Στη θεωρία της γονικότητας υπάρχουν δύο δομικές έννοιες, που αφορούν την απόκριση στις ανάγκες του παιδιού και τις απαιτήσεις από αυτό. Με βάση αυτές τις δύο κεντρικές έννοιες διαμορφώνονται τέσσερις επιμέρους τύποι γονικότητας (Maccoby & Martin, 1983; Schaefer & Bayley, 1963):

1. Ο πρώτος τύπος αφορά τους γονείς που είναι στοργικοί και ανεκτικοί, ενόσω παράλληλα είναι υποστηρικτικοί και απαιτητικοί
2. Ο δεύτερος τύπος γονικότητας αφορά τους γονείς που είναι αυταρχικοί και καταπιεστικοί.
3. Ο τρίτος τύπος αναφέρεται σε γονείς υπερπροστατευτικούς, που είναι υποστηρικτικοί προς τα παιδιά τους, χωρίς να θέτουν ένα πλαίσιο που να ορίζει τις απαιτήσεις που έχουν από αυτά.
4. Στον τέταρτο τύπο αφορά γονείς που είναι αδιάφοροι-απορριπτικοί προς τα παιδιά τους

Διάφορες έρευνες έχουν επιχειρήσει να εξετάσουν μια σχέση επιδράσεων ανάμεσα στον τύπο γονικότητας και τον τύπο δεσμού. Μια σχετική μελέτη είναι αυτή των McCormick & Kennedy (1994) όπου εξετάστηκε η σχέση του τύπου προσκόλλησης και του τύπου γονικότητας σε ένα δείγμα εφήβων στις Ηνωμένες Πολιτείες (N=218) και διαπιστώθηκε πως τα παιδιά που διακρίνονταν από έναν ασφαλή τύπο προσκόλλησης είχαν μεγαλύτερη πιθανότητα να έχουν έναν στοργικό-ανεκτικό γονέα. Αντίστοιχα, σε μια άλλη μελέτη



διαπιστώθηκε πως ο αποφευκτικός τύπος δεσμού συνδέεται με την απόρριψη του παιδιού από το γονέα, ενώ και σε αυτή την έρευνα διαπιστώθηκε μια ισχυρή σύνδεση μεταξύ του ασφαλή τύπου προσκόλλησης και του στοργικού-ανεκτικού τύπου γονικότητας, καταδεικνύοντας πως ο τύπος δεσμού δομεί τη γονικότητα (Karavasilis, Doyle, & Markiewicz, 2003). Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξε μια πρόσφατη μετά-ανάλυση επιμέρους μελετών διερεύνησης της σχέσης του τύπου δεσμού και του τύπου γονικότητας (Koehe & Kerns, 2017).

Θεωρία του τύπου γονικότητας βασίζεται στην υπόθεση πως ο στοργικός τύπος γονέα οδηγεί σε καλύτερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή και πρόοδο για το παιδί εν σχέση με τον αυταρχικό και τον υπερπροστατευτικό τύπο, ενώ ο απορριπτικός τύπος οδηγεί σε αρνητικές επιπτώσεις για την ψυχική υγεία και την εκπαιδευτική πρόοδο του παιδιού (Maccoby & Martin, 1983).

4. Κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες στην εφηβεία

Ένα μεγάλο μέρος της έρευνας στο πεδίο ανάπτυξη των κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων, αφορά τους αρνητικούς παράγοντες του περιβάλλοντος του εφήβου που συνδέονται με την ανεπαρκή ανάπτυξη τους. Αναμφίβολα, το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας αφορά την παιδική παραμέληση και κακοποίηση, καθώς οι αρνητικές αυτές εμπειρίες ζωής κατά την πρώιμη παιδική ηλικία θεωρούνται κεντρικοί και διαμορφωτικοί παράγοντες ανάπτυξης πτωχών κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων κατά την εφηβεία (Putnam, 2009).

Η εφηβεία αφορά την περίοδο που εκκινεί με την έναρξη της επιτάχυνσης της σωματικής ωρίμανσης του ανθρώπου και λήγει με την ανάπτυξη των κοινωνικών ρόλων της ενήλικης ζωής (McLaughlin, Garrad, & Somerville, 2015). Η ταχύτατη ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων κατά το προγενέστερο αναπτυξιακό στάδιο σε συνδυασμό με την ευρύτερη κοινωνικοποίηση που λαμβάνει χώρα κατά την εφηβεία συνεπάγεται τη δυνατότητα για επιτάχυνση της κοινωνικό-συναισθηματικής ανάπτυξης από την πλευρά του εφήβου (Wenar & Kerig, 2008). Οι έως τότε κατακτήσεις χρησιμεύουν ως αφετηρία για μεταγενέστερες κατακτήσεις σε επίπεδο κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων (Rieffe & Camodeca, 2016).

Μια βασική κοινωνικό-συναισθηματική δεξιότητα αυτής της ηλικίας σχετιζόμενη με τη συναισθηματική νοημοσύνη αφορά την κοινωνική επίγνωση. Η κοινωνική επίγνωση είναι η αντίληψη της οπτικής των άλλων και η ενσυναίσθηση προς αυτούς. Αφορά επίσης την ικανότητα να αναγνωρίζονται οι κοινωνικές και ηθικές νόρμες και οι πηγές της υποστήριξης προς το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα και γενικότερα βελτιώνει την κοινωνική λειτουργικότητα (Wegner & Giuliano, 1982).

Μια άλλη δεξιότητα των εφήβων αφορά τη δυνατότητα για διαχείριση του κοινωνικού άγχους. Το κοινωνικό άγχος οδηγεί σε περιορισμό των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των εφήβων, το οποίο με τη σειρά του ανατροφοδοτεί το κοινωνικό άγχος και εντείνει την έκπτωση των δεξιοτήτων των εφήβων (La Greca & Lopez, 1998).

Ένα σημαντικό κοινωνικό-συναισθηματικό πρόβλημα που οφείλει να αντιμετωπίζεται κατά την εφηβεία αφορά την κοινωνική απομόνωση. Η κοινωνική απομόνωση αναπτύσσεται ως απόρροια των ανεπαρκών σχέσεων ανάμεσα στο παιδί και στο κοινωνικό του δίκτυο. Μάλιστα, η κοινωνική απομόνωση οδηγεί σε ευρύτερες και ιδιαίτερα σημαντικές αρνητικές επιδράσεις για τους εφήβους, όπως η καταθλιπτική συμπτωματολογία και η αυτοκτονικότητα (Hall-Lande, Eisenberg, Christenson, & Neumark-Sztainer, 2007).

Μια άλλη κοινωνικό-συναισθηματική δεξιότητα της εφηβικής ηλικίας αφορά τον αυτοέλεγχο. Ο αυτοέλεγχος αφορά τον έλεγχο που ασκεί το άτομο επί των παρορμήσεών



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

του. Ωστόσο κατά την περίοδο αυτή, οι έφηβοι δυσκολεύονται να διατηρήσουν τον αυτοέλεγχο, αφού δεν έχει ολοκληρωθεί η ανάπτυξη τμημάτων του εγκεφάλου τους υπεύθυνων για τον έλεγχο των παρορμήσεων, όπως για παράδειγμα ο προμετωπιαίος φλοιός (Wenar & Kerig, 2008). Μάλιστα, προγενέστερες διαταραχές βάσει των οποίων επηρεάζεται ο αυτοέλεγχος των παιδιών, όπως για παράδειγμα η ΔΕΠΥ, συνεπάγονται μειωμένη δυνατότητα των παιδιών και των εφήβων για αυτοέλεγχο (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).

Συνολικότερα, τα αγχογόνα γεγονότα του κοινωνικού περιβάλλοντος των εφήβων, όπως θέαση σκηνών βίας εντός της οικογένειας (Wenar & Kerig, 2008), παρεμποδίζουν την υγιή ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων, ενώ άλλη έρευνα ανέδειξε πως οδηγούν στον περιορισμό των γνωστικών τους δεξιοτήτων (Sterlemann, Rammes, Wolf, Liebl, Ganea, Müller, & Schmidt, 2010).

5. Επιθετικότητα

Κατά τις ψυχοπαθολογικές αποδόσεις, η επιθετικότητα συνδέεται στενά με την αντικοινωνική διαταραχή της προσωπικότητας. Η διαταραχή αυτή συνδέεται μάλιστα όσο καμία άλλη με την έντονη επιθετικότητα, δηλαδή με τη φυσική βία που οδηγεί σε κίνδυνο για την ανθρώπινη ασφάλεια και ζωή (Wenar & Kerig, 2008). Η διαταραχή αυτή αντανακλά τη μη επαρκή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, την παρορμητική συμπεριφορά, τη συστηματική καταπάτηση των δικαιωμάτων των άλλων και εκφράζεται μέσω φυσικής, αλλά και μέσω λεκτικής βίας (Patrick & Brislín, 2014).

Μια άλλη διαταραχή που σχετίζεται με την επιθετικότητα είναι η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠΥ). Στα παιδιά με ΔΕΠΥ η διαταραχή ελέγχου των παρορμήσεων οδηγεί σε ανάπτυξη έντονης επιθετικότητας προς τους συμμαθητές και τους συνομηλίκους τους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2012).

6. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

Με βάση την προγενέστερη γνώση στο εξεταζόμενο ερευνητικό πεδίο, τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας είναι τα παρακάτω:

1. Ποια η σχέση του συναισθηματικού γονικού δεσμού και της κοινωνικό-συναισθηματικής ανάπτυξης των εφήβων;
2. Ποια η σχέση του συναισθηματικού γονικού δεσμού και της επιθετικότητας των εφήβων;
3. Ποιες οι διαφυλικές διαφορές των εφήβων στην επιθετικότητα, στο δεσμό με το γονέα και στις κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες;
4. Ποια η επίδραση των κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων και του δεσμού στη συνολική επιθετικότητα των εφήβων;

Η έρευνα έγινε σε δείγμα 123 μαθητών Γυμνασίου, όπου μελετήθηκαν οι σχέσεις του δεσμού με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και την επιθετικότητα.

7. Εργαλεία έρευνας

Για την αξιολόγηση των σχέσεων προσκόλλησης των εφήβων με τους γονείς τους χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Adolescent Attachment Questionnaire (AAQ) των West, Rose, Spreng, Sheldon-Keller και Adam (1998). Το AAQ είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς αποτελούμενο από 9 δηλώσεις, οι οποίες αποτυπώνουν τρεις διαστάσεις των



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

σχέσεων προσκόλλησης: θυμό προς τους γονείς, διαθεσιμότητα/ανταπόκριση γονέων και ενσυναίσθηση προς τους γονείς.

Για τις κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Coelho, Sousa και Marchante (2016). Περιλαμβάνει 39 δηλώσεις, οι οποίες αξιολογούν 5 διαστάσεις κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων. Αυτές είναι: κοινωνική επίγνωση (π.χ. 'Ενδιαφέρομαι για το τι συμβαίνει στους άλλους'), κοινωνικό άγχος (π.χ. 'Νιώθω άβολα, όταν πρέπει να μιλήσω μπροστά σε άλλους'), αυτοέλεγχος (π.χ. 'Περιμένω ήρεμα να έρθει η σειρά μου'), κοινωνική απομόνωση (π.χ. 'Αποφεύγω τις συναναστροφές') και δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων (π.χ. 'Είμαι δημοφιλής').

Η επιθετικότητα των συμμετεχόντων μετρήθηκε με τη χρήση του The Buss-Perry Aggression Questionnaire: Short Form (Buss & Perry, 1992). Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελεί την ελληνική έκδοση της σύντομης εκδοχής του, είναι μεταφρασμένο και σταθμισμένο στα ελληνικά (Μακρή-Μπότσαρη, 2010). Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτυπώνει, με τη βοήθεια 12 ερωτήσεων τη σωματική επιθετικότητα, τη λεκτική επιθετικότητα, την έμμεση επιθετικότητα και την εχθρότητα.

8. Συμπεράσματα

Με βάση την στατιστική επεξεργασία που πραγματοποιήθηκε μέσα από την περιγραφική και επαγωγική ανάλυση των δεδομένων, τα αποτελέσματα των ελέγχων συσχετίσεων, t-test και πολλαπλής παλινδρόμησης ανέδειξαν τις παρακάτω διαπιστώσεις:

1. Στο σύνολο του δείγματος, **θυμός προς το γονέα σχετίζεται με υψηλότερη επιθετικότητα και λιγότερο ανεπτυγμένες κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες**. Παρατηρούνται ωστόσο ορισμένες διαφυλικές διαφορές. Ειδικότερα, ενώ η σχέση θυμού και κοινωνικού άγχους είναι στατιστικά σημαντική στα κορίτσια, δεν είναι στα αγόρια. Παρομοίως, στα κορίτσια ο θυμός προς το γονέα σχετίζεται μόνο με την ανάπτυξη λεκτικής επιθετικότητας, ενώ στα αγόρια συνδέεται με όλες ανεξαιρέτως τις μορφές επιθετικότητας.
2. Η διαθεσιμότητα του γονέα σχετίζεται στο σύνολο του δείγματος με όλες τις πτυχές των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων και της επιθετικότητας, με εξαίρεση το κοινωνικό άγχος. Στα αγόρια, η διαθεσιμότητα δεν σχετίζεται με την κοινωνική επίγνωση, ενώ στα κορίτσια σχετίζεται. Επιπλέον, ενώ **η διαθεσιμότητα του γονέα σχετίζεται αρνητικά με το σύνολο των πτυχών της επιθετικότητας στα αγόρια, αυτό δεν παρατηρείται στα κορίτσια**, όπου η διαθεσιμότητα συνδέεται μόνο με τη λεκτική επιθετικότητα, την έμμεση επιθετικότητα και τη συνολική επιθετικότητα, αλλά όχι με την εχθρότητα και τη σωματική επιθετικότητα.
3. **Η ενσυναίσθηση των εφήβων προς τους γονείς τους σχετίζεται στο σύνολο του δείγματος με όλες τις πτυχές της συναισθηματοκοινωνικής ανάπτυξης εκτός από το κοινωνικό άγχος**. Επιπλέον, στο σύνολο του δείγματος και στα αγόρια δεν παρατηρείται σύνδεση με τη λεκτική και σωματική επιθετικότητα. Στα κορίτσια παρατηρούνται ακόμα πιο ασθενείς συνδέσεις με την επιθετικότητα, καθώς η ενσυναίσθηση δεν σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με τη συνολική επιθετικότητα, την εχθρότητα, τη λεκτική επιθετικότητα και τη σωματική επιθετικότητα, παρά μόνο με την έμμεση επιθετικότητα.
4. **Μεταξύ των δύο φύλων δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην επιθετικότητα, στις κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες και στον τύπο της προσκόλλησης. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί το κοινωνικό άγχος, το οποίο είναι εντονότερο για τα**



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια. Οφείλει παράλληλα να αναφερθεί πως η διαφορά στη συνολική επιθετικότητα ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια είναι σε οριακό βαθμό μη στατιστικά σημαντική.

5. Η επίδραση των επιμέρους κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων στην επιθετικότητα είναι διαφορετική. Πιο συγκεκριμένα, **οι πτωχές δεξιότητες διαπροσωπικών σχέσεων και η κοινωνική απομόνωση οδηγούν σε εντονότερη επιθετικότητα**, κάτι που δεν ισχύει για τις λοιπές εξεταζόμενες μεταβλητές.

9. Θεωρητική απόδοση των ευρημάτων

Αρχικώς, μια ευρύτερη βασικού επιπέδου διαπίστωση αφορά τις διαμορφωτικές επιδράσεις του τύπου προσκόλλησης στις κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες και στην επιθετικότητα των συμμετεχόντων.

Πράγματι, η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει πως η προσκόλληση έχει επιδράσεις στον ψυχισμό μετέπειτα κατά τη σχολική ζωή, αφού καταγράφηκε μια πληθώρα από στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Πλήθος έρευνών συνηγορούν σε αυτά τα αποτελέσματα που εμφανίζουν τα παιδιά με ασφαλή δεσμό να έχουν καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις (Kenny, Griffiths, & Grossman, 2005; Armsden, McCauley, Greenberg, Burke, & Mitchell, 1990), υψηλότερα επίπεδα θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς (Γίδαρη 2012) και λιγότερη επιθετικότητα από τα παιδιά με ανασφαλή τύπο δεσμού (Simons, Paternite, & Shore, 2001).

Μια θεωρητική απόδοση αφορά το θυμό προς το γονέα ως παράγοντα που σχετίζεται με την επιθετικότητα. Η διαπίστωση αυτή βρίσκεται σε σύμπλευση με τη θεωρία κοινωνικής μάθησης της επιθετικότητας (Bandura, 1978). Πράγματι, φαίνεται πως το παιδί «διδάσκεται» μέσω του θυμού στις σχέσεις του με τον γονέα τη λεκτική, σωματική και ευρύτερη εναντίωση προς τους γύρω του, αναπτύσσοντας έντονα επίπεδα επιθετικότητας. Φαίνεται επομένως, πως η επιθετικότητα των παιδιών αναπτύσσεται ως αποτέλεσμα των συναισθηματικών του σχέσεων με το γονέα. Σύμφωνα με αυτή την θεωρία είναι τα αποτελέσματα πολλών ερευνών (Ooi, Ang, Fung, Wong, & Cai, 2006 ; Fox & Calkins, 1993)

Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα αφορά την απόδοση του κοινωνικού άγχους. Όπως διαπιστώνεται και από τα ανωτέρω, η κοινωνική φοβία συνιστά μια διαταραχή η οποία δεν επεξηγείται με βάση το δεσμό, καθώς δεν διαπιστώνονται στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις. Φαίνεται επομένως πως το κοινωνικό άγχος ενδεχομένως να διαμορφώνεται περισσότερο από τις επιδράσεις του δικτύου ομηλίκων κατά την πρώιμη εφηβεία και όχι από τις συμπεριφορές και τις πρακτικές των γονέων, κάτι στο οποίο συνηγορούν προγενέστερες σχετικές μελέτες (Borowski, Zeman, & Braunstein, 2018; La Greca & Lopez, 1998; Van Zalk, Van Zalk, Kerr, & Stattin, 2011).

Το κοινωνικό άγχος φαίνεται να διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό με βάση το φύλο των συμμετεχόντων, αφού τα κορίτσια έχουν σε σημαντικό βαθμό υψηλότερες τιμές κοινωνικού άγχους σε σχέση με τα αγόρια. Οι αυξημένες αυτές τιμές φαίνεται να μπορούν να αποδοθούν στις κοινωνικές και ορμονικές μεταβολές που συνεπάγεται για τα κορίτσια η εφηβεία (Deardorff, Hayward, Wilson, Bryson, Hammer, & Agras, 2007). Παρά τα ανωτέρω, τα ευρήματα ορισμένων άλλων ερευνών οδηγούν στη διαπίστωση πως οι διαφορές στο κοινωνικό άγχος αγοριών και κοριτσιών συνιστούν αποκλειστικά μια κοινωνική κατασκευή. Πιο συγκεκριμένα, σε μια άλλη έρευνα στην Τουρκία σε δείγμα 1.713 εφήβων διαπιστώθηκαν υψηλότερες τιμές για τα αγόρια (Memik, Sismanlar, Yildiz, Karakaya, Isik, & Agaoglu, 2010). Παρομοίως, σε άλλη έρευνα στο Χονγκ-Κονγκ δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια στη συμπτωματολογία του κοινωνικού άγχους (Lam, Shi, Ho, Stewart, & Fan, 2002). Συνεπώς, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας οφείλουν να ερμηνευτούν και να αποδοθούν με βάση το υφιστάμενο πολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο φαίνεται να οδηγεί σε εντονότερο κοινωνικό άγχος τα κορίτσια έναντι των αγοριών. Μια τρίτη προσέγγιση της εμφάνισης υψηλότερου κοινωνικού άγχους στα κορίτσια, είναι η προδιάθεση που μπορεί να υπάρχει από την μητέρα (Bögels, van Oosten, Muris, & Smulders, 2001). Η μητέρα για τα έφηβα κορίτσια αποτελεί ήδη ένα ενσωματωμένο μοντέλο σκέψεων και συμπεριφορών, από την συγχώνευση της διεργασίας της προσκόλλησης με την εμπειρία της ταυτότητας του ρόλου του φύλου (Cole M., Cole S.R., 2002).

Ένα επιπρόσθετο ενδιαφέρον εύρημα αφορά την ενσυναίσθηση. Παρ' ότι η ενσυναίσθηση φαίνεται πως σχετίζεται με την απόκτηση κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων, κάτι αναμενόμενο αφού η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων συνιστά βασική προϋπόθεση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης (Cole & Cole, 1996), δεν σχετίζεται με τα επίπεδα επιθετικότητας. Η ανάπτυξη της επιθετικότητας φαίνεται να επεξηγείται καλύτερα από την κοινωνική απομόνωση και τις πτωχές διαπροσωπικές δεξιότητες. Οι διαπιστώσεις αυτές βρίσκονται σε συμφωνία με την έως τώρα έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, σε μια σχετική μελέτη σε δείγμα 68 εφήβων στο Μαϊάμι των Ηνωμένων Πολιτειών διαπιστώθηκε πως η επιθετικότητα ήταν πιο έντονη σε εφήβους οι οποίοι ήταν κοινωνικά απομονωμένοι (Vernberg, Abwender, Ewell, & Beery, 1992). Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει ο Young (1994), που διαπιστώνει ότι οι έφηβοι που αισθάνονται κοινωνικά αποξενωμένοι από τους συνομήλικους τους, εμπλέκονται συχνά σε προβλήματα συμπεριφοράς μαζί τους. Συνολικότερα, όπως υποστηρίζουν οι Wenar & Kerig (2008), η κοινωνική απομόνωση οδηγεί σε μια περαιτέρω αδυναμία του εφήβου να κατανοήσει τις υφιστάμενες νόρμες, κάτι που τον οδηγεί σε ελλιπείς κοινωνικό-συναισθηματικές δεξιότητες και σε πιο έντονη επιθετικότητα ως τρόπο διαπροσωπικής επικοινωνίας με το περιβάλλον του.

Η παρούσα έρευνα διαπίστωσε πως στα κορίτσια ο θυμός προς το γονέα σχετίζεται μόνο με την ανάπτυξη λεκτικής επιθετικότητας σε αντίθεση με τα αγόρια, που σχετίζεται με όλες ανεξαιρέτως τις μορφές επιθετικότητας, εύρημα που συμφωνεί και με άλλες έρευνες. (Wenar & Kerig, 2008). Αυτή η συμπεριφορική διαφορά θα μπορούσε να έχει τα αίτια της στον κοινωνικό ρόλο των δυο φύλων και την ψυχοπαθολογική απόδοση της επιθετικότητας.

10. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πρακτική

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, είναι χρήσιμη η πραγματοποίηση μιας σειράς από προτάσεις για την εκπαιδευτική πρακτική. Αρχικώς, πρέπει να αναφερθεί πως ο σύγχρονος εκπαιδευτικός οφείλει να έχει γνώση για ζητήματα συναισθηματοκοινωνικής ανάπτυξης και για το πώς αυτά εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πρακτική (Kalantzis & Cope, 2013).

Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να ενισχύσει τον γονικό δεσμό, μπορεί να δίνει σχετικές ασκήσεις στα παιδιά με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης με τους γονείς, αλλά και να οργανώνει σχολικές δράσεις που να συμμετέχουν και γονείς. Υποστηρίζεται, επίσης, πως η προσκόλληση δύναται να αναπτύσσεται και με βάση πρόσωπα φροντίδας που έχουν μια σημαντική επίδραση στο παιδί, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί (Verschuere & Koomen, 2012).

Μια άλλη πρόταση αφορά την ανάπτυξη των κοινωνικό-συναισθηματικών δεξιοτήτων των εφήβων ως τρόπου για τη μείωση της επιθετικότητας. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να βρίσκει τρόπους (π.χ. ομαδικά παιχνίδια - bonding games, ομαδοσυνεργατική μάθηση) μέσω



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

των οποίων οδηγεί σε περιορισμό της κοινωνικής απομόνωσης των μαθητών με έντονη επιθετικότητα, προκειμένου να παρεμποδίζεται η διαρκής ανατροφοδότηση αυτής και να ενθαρρύνεται η ένταξη τους στην σχολική ομάδα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Ainsworth, M.S., Blehar, M.C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Armsden, G. C., McCauley, E., Greenberg, M. T., Burke, P. M., & Mitchell, J. R. (1990). *Parent and peer attachment in early adolescent depression*. *Journal of abnormal child psychology*, 18(6), 683-697.

Aviles, A. M., Anderson, T. R., & Davila, E. R. (2006). *Child and adolescent social-emotional development within the context of school*. *Child and Adolescent Mental Health*, 11(1), 32-39.

Bandura, A. (1978). *Social learning theory of aggression*. *Journal of communication*, 28(3), 12-29.

Berscheid, E., & Reis, H. T. (1998). *Attraction and close relationships*. In D. T.

Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (pp. 193- 281). New York: McGraw-Hill.

Bijstra, J. O., Jackson, S., & Bosma, H. A. (1995). *Social skills and psycho-social functioning in early adolescence: A three-year follow-up*. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 8(4), 221-234.

Borowski, S. K., Zeman, J., & Braunstein, K. (2018). *Social anxiety and socioemotional functioning during early adolescence: the mediating role of best friend emotion socialization*. *The Journal of Early Adolescence*, 38(2), 238-260.

Bowlby, J. (1971) [1969]. *Attachment and Loss. Vol. 1. Attachment (Pelican ed.)*. London: Penguin Books. ISBN 9780140212761

Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Retrospect and prospect*. *American journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664.

Bögels, S. M., van Oosten, A., Muris, P., & Smulders, D. (2001). *Familial correlates of social anxiety in children and adolescents*. *Behaviour Research and Therapy*, 39(3), 273-287.

Bretherton, I. N. G. E., & Ainsworth, M. D. S. (1974). *Responses of one-year-olds to a stranger in a strange situation*. *The origins of fear*, 131-164.

Brooks, J. B. (1981). *The process of parenting*. Paolo Alto: Mayfield Publishing Company.

Brumbaugh, C. C., & Fraley, R. C. (2006). *The evolution of attachment in romantic relationships. Dynamics of romantic love: Attachment, caregiving, and sex*, ed. M. Mikulincer & GS Goodman, 71-101.

Buss, A. H., & Perry, M. (1992). *The Aggression Questionnaire*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 452-459.



- Chervonsky, E., & Hunt, C. (2017). *Suppression and expression of emotion in social and interpersonal outcomes: A meta-analysis*. *Emotion*, 17(4), 669.
- Christensen, L. B. (2004). *Experimental methodology*. Allyn & Bacon.
- Crittenden, P. M. (1992a). *Treatment of anxious attachment in infancy and early childhood*. *Development and Psychopathology*, 4, 575–602.
- Crittenden, P. M., & Landini, A. (2011). *Assessing adult attachment: A dynamic–maturational approach to discourse analysis*. New York, NY: W. W. Norton.
- Cronbach, L. J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. *psychometrika*, 16(3), 297–334.
- Coelho, V. A., Marchante, M., & Sousa, V. (2015). “Positive Attitude”: A multilevel model analysis of the effectiveness of a Social and Emotional Learning Program for Portuguese middle school students. *Journal of adolescence*, 43, 29–38.
- Cole, M., & Cole, S.R. (1996). *The development of children*. Freeman and company.
- Collins, N. L. (1996). *Working models of attachment: Implications for explanation, emotion, and behavior*. *Journal of personality and social psychology*, 71(4), 810
- Perilloux, C., & Buss, D. M. (2010). *Evolutionary psychology: Controversies, questions, prospects, and limitations*. *American Psychologist*, 65(2), 110.
- Cooper, M. L., Shaver, P. R., & Collins, N. L. (1998). *Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(5), 1380–1397.
- Deardorff, J., Hayward, C., Wilson, K. A., Bryson, S., Hammer, L. D., & Agras, S. (2007). *Puberty and gender interact to predict social anxiety symptoms in early adolescence*. *Journal of Adolescent Health*, 41(1), 102–104.
- Edbom, T., Lichstein, P., Granlund, M., & Larsson, J.O. (2006). *Long-term relationships between symptoms of attention deficit hyperactivity disorder and self-esteem in a prospective longitudinal study of twins*. *Acta Paediatrica*, 95, 650–657.
- Elicker, J., Ruprecht, K., & Anderson, T. (2014). *Observing infants’ and toddlers’ relationships and interactions in group care*. In L. J. Harrison & J. Sumsion (Eds.), *Lived spaces of infant-toddler education and care*. Dordrecht: Springer.
- Forness, S. R., Kavale, K. A., & Lopez, M. (1993). *Conduct disorders in school: Special education eligibility and comorbidity*. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1(2), 101–108.
- Fraley, R. (2002). *Attachment stability from infancy to adulthood: Meta-analysis and dynamic modeling of developmental mechanisms*. *Personality and social psychology review*, 6(2), 123–151.
- GBD 2013 Mortality and Causes of Death Collaborators. (2015). *Global, regional, and national age-sex specific all-cause and cause-specific mortality for 240 causes of death, 1990–2013: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2013*. *Lancet*, 385 (9963): 117–71.
- Goetz, A. T. (2010). *The evolutionary psychology of violence*. *Psicothema*, 22(1), 15–21.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Gottlieb, G. (2014). *Synthesizing nature-nurture: Prenatal roots of instinctive behavior*. Psychology Press.
- Hall-Lande, J. A., Eisenberg, M. E., Christenson, S. L., & Neumark-Sztainer, D. (2007). *Social isolation, psychological health, and protective factors in adolescence*. *Adolescence*, 42(166).
- Harkness, S., & Super, C. M. (1995). *Culture and parenting*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting, Vol. 2. Biology and ecology of parenting* (p. 211–234). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hartos, J. L., & Power, T. G. (2000). *Association between mother and adolescent reports for assessing relations between parent-adolescent communication and adolescent adjustment*. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(4), 441-450.
- Hayward, C., Wilson, K. A., Lagle, K., Kraemer, H. C., Killen, J. D., & Taylor, C. B. (2008). *The developmental psychopathology of social anxiety in adolescents*. *Depression and Anxiety*, 25(3), 200-206.
- Hazan, C., & Shaver, P. (1987). *Romantic love conceptualized as an attachment process*. *Journal of personality and social psychology*, 52(3), 511.
- Hazan, C., Campa, M., & Gur-Yaish, N. (2006). *Attachment Across the Lifespan*. In P. Noller & J. A. Feeney (Eds.), *Close relationships: Functions, forms and processes* (p. 189–209). Psychology Press/Taylor & Francis (UK).
- Hennessy, M. B., & Ritchey, R. L. (1987). *Hormonal and behavioral attachment responses in infant guinea pigs*. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 20(6), 613-625.
- Hostinar, C. E., Johnson, A. E., & Gunnar, M. R. (2015). *Parent support is less effective in buffering cortisol stress reactivity for adolescents compared to children*. *Developmental science*, 18(2), 281-297.
- Ickovics, J. R., Meade, C. S., Kershaw, T. S., Milan, S., Lewis, J. B., & Ethier, K. A. (2006). *Urban teens: Trauma, posttraumatic growth, and emotional distress among female adolescents*. *Journal of consulting and clinical psychology*, 74(5), 841.
- Jacobsen, T., & Hoffman, V. (1997). *Children's attachment representations: Longitudinal relations to school behavior and academic competency in middle childhood and adolescence*. *Developmental Psychology*, 33, 703-710.
- Kagan, J. (1996). *Three pleasing ideas*. *American Psychologist*, 51(9), 901.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Karavasilis, L., Doyle, A. B., & Markiewicz, D. (2003). *Associations between parenting style and attachment to mother in middle childhood and adolescence*. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 153-164.
- Kazdin, A. E. (1988). *Child psychotherapy: Developing and identifying effective treatments*. Boston: Allyn and Bacon.



- Kendler, K. S. (1996). *Parenting: A genetic-epidemiologic perspective*. *The American Journal of Psychiatry*, 153(1), 11–20.
- Kenny, M. E., Griffiths, J., & Grossman, J. (2005). *Self-image and parental attachment among late adolescents in Belize*. *Journal of adolescence*, 28(5), 649-664.
- Klohn, E. C., & Bera, S. (1998). *Behavioral and experiential patterns of avoidantly and securely attached women across adulthood: A 31-year longitudinal perspective*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 211.
- Koehn, A. J., & Kerns, K. A. (2017). *Parent–child attachment: meta-analysis of associations with parenting behaviors in middle childhood and adolescence*. *Attachment & human development*, 1-28.
- Kobak, R. R., Cole, H. E., Ferenz-Gillies, R., Flemming, W. S., & Gamble, W. (1993). *Attachment and emotional regulation during mother-teen problem-solving. A control theory analysis*. *Child Development*, 64, 231-245.
- La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). *Social anxiety among adolescents: Linkages with peer relations and friendships*. *Journal of abnormal child psychology*, 26(2), 83-94.
- Larose, S., & Bernier, A. (2001). *Social support processes: Mediators of attachment state of mind and adjustment in late adolescence*. *Attachment & Human Development*, 3(1), 96-120.
- Lam, T. H., Shi, H. J., Ho, L. M., Stewart, S. M., & Fan, S. (2002). *Timing of pubertal maturation and heterosexual behavior among Hong Kong Chinese adolescents*. *Archives of sexual behavior*, 31(4), 359-366.
- Landers, M. S., & Sullivan, R. M. (2012). *The development and neurobiology of infant attachment and fear*. *Developmental neuroscience*, 34(2-3), 101-114.
- Madianos, M. G., & Stefanis, C. N. (1992). *Changes in the prevalence of symptoms of depression and depression across Greece*. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 27, 211-219.
- Main, M. (1979). *The “ultimate” causation of some infant attachment phenomena*. *Behavioral and Brain Sciences*, 2, 640–643.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). *Socialization in the context of the family: Parent-child interaction*. *Handbook of child psychology: formerly Carmichael's Manual of child psychology*/Paul H. Mussen, editor.
- McCormick, C. B., & Kennedy, J. H. (1994). *Parent-child attachment working models and self-esteem in adolescence*. *Journal of Youth and Adolescence*, 23(1), 1-18.
- McLaughlin, K. A., Garrad, M. C., & Somerville, L. H. (2015). *What develops during emotional development? A component process approach to identifying sources of psychopathology risk in adolescence*. *Dialogues in clinical neuroscience*, 17(4), 403.
- Memik, N. C., Sismanlar, S. G., Yildiz, O., Karakaya, I., Isik, C., & Agaoglu, B. (2010). *Social anxiety level in Turkish adolescents*. *European child & adolescent psychiatry*, 19(10), 765-772.
- Weiss, M. (2007). *Evidence-based guidelines for management of attention-deficit/hyperactivity disorder in adolescents in transition to adult services and in adults*:



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

recommendations from the British Association for Psychopharmacology. *Journal of Psychopharmacology*, 21(1), 10-41.

Putnam, F. W. (2006). *The impact of trauma on child development. Juvenile and Family Court Journal*, 57(1), 1-11.

Roberts, J. E., Gotlib, I. H., & Kassel, J. D. (1996). *Adult attachment security and symptoms of depression: The mediating roles of dysfunctional attitudes and low self-esteem. Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 310-320.

Rieffe, C., & Camodeca, M. (2016). *Empathy in adolescence: Relations with emotion awareness and social roles. British journal of developmental psychology*, 34(3), 340-353.

Robson, C. (2002). *Real World Research: A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers. 2nd ed. Malden, MA: Blackwell.*

Roelofs J, Onckels L, Muris P. (2013) *Attachment Quality and Psychopathological Symptoms in Clinically Referred Adolescents: The Mediating Role of Early Maladaptive Schema*. Published online 2012 May 4. doi: 10.1007/s10826-012-9589-x

Sala, N., Arsuaga, J. L., Pantoja-Pérez, A., Pablos, A., Martínez, I., Quam, R. M., & Carbonell, E. (2015). *Lethal interpersonal violence in the Middle Pleistocene. PloS one*, 10(5), e0126589.

Schaefer, E. S., & Bayley, N. (1963). *Maternal behavior, child behavior, and their intercorrelations from infancy through adolescence. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1-127.

Sherman, M. D., Gress Smith, J. L., Straits-Troster, K., Larsen, J. L., & Gewirtz, A. (2016). *Veterans' perceptions of the impact of PTSD on their parenting and children. Psychological Services*, 13(4), 401-410.

Sterlemann, V., Rammes, G., Wolf, M., Liebl, C., Ganea, K., Müller, M. B., & Schmidt, M. V. (2010). *Chronic social stress during adolescence induces cognitive impairment in aged mice. Hippocampus*, 20(4), 540-549.

Sullivan, R., Perry, R., Sloan, A., Kleinhaus, K., & Burtchen, N. (2011). *Infant bonding and attachment to the caregiver: insights from basic and clinical science. Clinics in perinatology*, 38(4), 643-655.

Thorn, W., Kankaraš, M., Feron, E., Bolognini, R. & Bekka, R. (2018). *OECD Study on Social and Emotional Skills / Well-being, connectedness and success. Paris: OECD. Διαθέσιμο στο :[https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf) [Τελευταία πρόσβαση: 02.02.2020]*

Van Zalk, N., Van Zalk, M., Kerr, M., & Stattin, H. (2011). *Social anxiety as a basis for friendship selection and socialization in adolescents' social networks. Journal of Personality*, 79(3), 499-526.

Verschueren, K., & Koomen, H. M. (2012). *Teacher-child relationships from an attachment perspective. Attachment & human development*, 14(3), 205-211.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Vernberg, E. M., Abwender, D. A., Ewell, K. K., & Beery, S. H. (1992). *Social anxiety and peer relationships in early adolescence: A prospective analysis*. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(2), 189-196.

Wegner, D. M., & Giuliano, T. (1982). *The forms of social awareness*. In *Personality, roles, and social behavior* (pp. 165-198). Springer, New York, NY.

Wenar C. & Kerig. P.K. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Επιστημονική επιμέλεια Δ. Μαρκουλής – Ε. Γεωργάκα*. Αθήνα: Gutenberg.

West, M., Rose, M. S., Spreng, S., Sheldon-Keller, A., & Adam, K. (1998). *Adolescent attachment questionnaire: A brief assessment of attachment in adolescence*. *Journal of Youth and Adolescence*, 27(5), 661-673.

Wilkinson, R. B. (2004). *The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents*. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(6), 479-493.

Wright, B., & Edginton, E. (2016). *Evidence-based parenting interventions to promote secure attachment: findings from a systematic review and meta-analysis*. *Global pediatric health*, 3, 2333794X16661888.

Zorn, J. V., Schür, R. R., Boks, M. P., Kahn, R. S., Joëls, M., & Vinkers, C. H. (2017). *Cortisol stress reactivity across psychiatric disorders: a systematic review and meta-analysis*. *Psychoneuroendocrinology*, 77, 25-36.

Ελληνόγλωσσες

Βασιλειάδου, Ι. (2013). *Η σύνδεση του Γονεϊκού Δεσμού με τα Πρώιμα Δυσλειτουργικά Σχήματα (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας)*. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ιδρυματικού Αποθετηρίου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Κωδ. 184).

Γίδαρη, Σ. (2012). *Η σχέση της προσκόλλησης προς τους γονείς με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και την κοινωνική αποδοχή κατά την ύστερη παιδική ηλικία και την προεφηβική περίοδο (Μεταπτυχιακή διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας)*. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Ιδρυματικού Αποθετηρίου του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Κωδ. 184).

Γναρδέλλης, Χ. (2003). *Εφαρμοσμένη Στατιστική*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2012). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Θεραπευτική Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κλεφταράς, Γ. (2000). *Γνωστική ιδιαιτερότητα κατάθλιψης και άγχους: Μεθοδολογικά θέματα και ερευνητικά δεδομένα*. *Ψυχολογία*, 7, 46-62.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ., & Ρούσση, Π. (2012). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.



Η επίδραση της πανδημίας στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Η οπτική των γονέων

Ιωάννης Κρομμύδας

Εκπαιδευτικός ΠΕ70-Δασκάλων

ioanniskrommedas@yahoo.gr

Μαρίνα Μπέση

Αναπληρώτρια Περιφερειακή Διευθύντρια Εκπαίδευσης Ηπείρου

marinabesi@gmail.com

Συλβάνα Κούρτη

Αναπληρώτρια Διευθύντρια Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης Θεσπρωτίας

kourtsylvia@gmail.com

Περίληψη

Πολλές μελέτες σε διεθνές επίπεδο έχουν διερευνήσει τον κρίσιμο ρόλο που διαδραματίζει η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Ιδιαίτερα κατά την περίοδο της πανδημίας, αναδείχθηκε η σημασία της αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης γονέων και εκπαιδευτικών προς όφελος των μαθητών. Η παρούσα μελέτη εξετάζει τις απόψεις των γονέων μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Θεσπρωτίας αναφορικά με τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας κατά τη διάρκεια και ύστερα από την πανδημία. Συγκεκριμένα, απαντούν σε ερωτήματα σχετικά με την εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση των σχολικών μονάδων, καθώς και την υποστήριξή τους σε ζητήματα που τους απασχολούν σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση των παιδιών τους. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 122 γονείς, τα παιδιά των οποίων φοιτούν σε δημοτικά σχολεία ευθύνης της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου. Διεξήχθη ποσοτική έρευνα με τη χρήση ερωτηματολογίων που χορηγήθηκαν ηλεκτρονικά στους συμμετέχοντες. Τα ευρήματα αναδεικνύουν την αξία της αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας για την υποστήριξη των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία και την εξασφάλιση της ομαλής συμμετοχής των μαθητών σε αυτήν, ειδικά σε περιόδους κρίσης.

Λέξεις κλειδιά: Πανδημία, Σχέσεις, Σχολείο, Οικογένεια

1. Εισαγωγή

Η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας διαδραματίζει σημαντικό ρόλο τόσο για τη σχολική επιτυχία των μαθητών όσο και την πορεία τους στην μετέπειτα ζωή. Επιπλέον, μέσα από τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας ενισχύονται οι γονεϊκές δεξιότητες, διαμορφώνεται ευνοϊκό σχολικό κλίμα και οι εκπαιδευτικοί διευκολύνονται στο έργο τους (Epstein, 2001).

Οι νέες συνθήκες που διαμορφώθηκαν ύστερα από την πανδημία του COVID-19 έχουν επηρεάσει την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και έχουν επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο λειτουργίας των σχολείων (Keengwe & Onchwari, 2022). Μαθητές, εκπαιδευτικοί και γονείς αναγκάστηκαν να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της αιφνίδιας μετάβασης από τη διαζώση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία. Στις νέες συνθήκες τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς κλήθηκαν να αναλάβουν νέους ρόλους. Ειδικότερα, οι γονείς χρειάστηκε να υποστηρίξουν τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης,



αναλαμβάνοντας σε αρκετές περιπτώσεις ακόμα και τον ρόλο του εκπαιδευτή (Dusi & Addi-Raccah, 2022. Khalid & Singal, 2022).

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών

Πλήθος ερευνών καταδεικνύει τη σημασία της γονεϊκής δέσμευσης στη δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης στο σπίτι για τα παιδιά κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Keengwe & Onchwari, 2022).

Ωστόσο, σε πολλές περιπτώσεις, οι γονείς δεν είχαν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν αποτελεσματικά τη μάθηση των παιδιών τους στο σπίτι, είτε λόγω έλλειψης χρόνου είτε εξαιτίας της μη ύπαρξης των κατάλληλων μέσων ή γνώσεων (Parczewska, 2020. Khalid & Singal, 2022. Crawford et al., 2021. Kim et al. 2021). Κατά συνέπεια, ο βαθμός συνεργασίας των γονέων με το σχολείο αποτέλεσε καθοριστικής σημασίας παράγοντα για την υποστήριξη γονέων και μαθητών (Carrión-Martínez et al., 2021). Ως εκ τούτου, οι γονείς έπρεπε να ενδυναμώσουν τις σχέσεις τους τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τα παιδιά τους προκειμένου να είναι δυνατή η εξασφάλιση της εκπαιδευτικής συνέχειας (Otero-Mayer et al, 2021. Davis et al, 2021, Carrión-Martínez et al., 2021).

Ιδιαίτερη πρόκληση αποτέλεσε και η επικοινωνία κατά την περίοδο της πανδημίας, καθώς συντελέστηκαν σημαντικές μεταβολές στους τρόπους επικοινωνίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Καθιερώθηκε η ψηφιακή επικοινωνία με τη χρήση πλατφορμών επικοινωνίας, όπως το Skype ή το Zoom, αλλά και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, γεγονός το οποίο εισήγαγε νέους περιορισμούς, ειδικά σε οικογένειες από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (Francis et al., 2022. Güvercin et al., 2021).

3. Συνοπτική περιγραφή της ερευνητικής μελέτης

Αντικείμενο της παρούσας ερευνητικής μελέτης αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων των γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων της Ηπείρου σχετικά με τον αντίκτυπο της πανδημίας στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας.

4. Αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης

Σημαντικός αριθμός ερευνητικών εγχειρημάτων εξετάζει την επίδραση της πανδημίας σε ατομικό ή συλλογικό επίπεδο. Ωστόσο, περιορισμένο είναι το πλήθος των ερευνών που αφορούν στη διερεύνηση του αντίκτυπου που είχε η πανδημία στις σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, κρίνεται απολύτως αναγκαίο να εξεταστούν εκτενέστερα οι συνέπειες της πανδημίας στις σχέσεις σχολείου οικογένειας, δεδομένου ότι αποτελούν σημαντικό παράγοντα τόσο για την ομαλή συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών όσο και για την υποστήριξη του έργου των μαθητών. Στην παρούσα έρευνα εξετάζονται οι απόψεις γονέων, τα παιδιά των οποίων φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

5. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης διεξήχθη ποσοτική έρευνα με χρήση βολικής δειγματοληψίας (Creswell, 2011). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση ψηφιακού ερωτηματολογίου, το οποίο διαμορφώθηκε ύστερα από εκτενή βιβλιογραφική ανασκόπηση και εστάλη σε γονείς, των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία της Ηπείρου κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Το ερωτηματολόγιο, αποτελεί εργαλείο που χρησιμοποιείται για τη διεξαγωγή ποσοτικών ερευνών στις κοινωνικές επιστήμες, καθιστά δυνατή την ποσοτικοποίηση και στατιστική ανάλυση των στοιχείων (Κυριαζή, 2011) και



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

επιτρέπει τη συλλογή των δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα και με χαμηλό κόστος (Litosseliti, 2010).

5.1. Σκοπός και ερευνητικές υποθέσεις

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων γονέων, τα παιδιά των οποίων φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Ηπείρου σχετικά με τον αντίκτυπο που είχε η πανδημία στις σχέσεις σχολείου – οικογένειας.

Πιο συγκεκριμένα, διατυπώνονται οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

- Οι γονείς κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν τεχνολογικές προκλήσεις και δυσκολίες συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της πανδημίας.
- Οι όποιες δυσκολίες αντιμετωπίστηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό κατά την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης.
- Η επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών ήταν διευκολυντική και αποτελεσματική.
- Οι γονείς ήταν δυσαρεστημένοι για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας εξ αποστάσεως.
- Οι γονείς κατανοούσαν την προσπάθεια των εκπαιδευτικών και δεν εξέφραζαν συχνά τα παράπονά τους σ' αυτούς.
- Η επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας ήταν συχνότερη και οι σχέσεις τους δεν άλλαξαν σημαντικά.

5.2. Το Δείγμα

Το δείγμα αποτελείται από 122 γονείς μαθητών, οι οποίοι φοιτούσαν σε σχολικές μονάδες των περιφερειακών ενοτήτων Ιωαννίνων, Άρτας, Πρέβεζας και Θεσπρωτίας. Το 84,4% είναι γυναίκες και το 15,6% άνδρες

5.3. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε για να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων σχετικά με τον αντίκτυπο που είχε η πανδημία στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας ήταν ένα τυποποιημένο ερωτηματολόγιο που περιείχε ερωτήματα κλειστού και ανοικτού τύπου και ήταν διαρθρωμένο σε τρεις βασικούς θεματικούς άξονες. Ο πρώτος σχετίζεται με την ετοιμότητα της οικογένειας και του σχολείου να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προέκυψαν κατά την εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης. Το περιεχόμενο του δεύτερου θεματικού άξονα αφορά στην αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας σχολείου οικογένειας, ενώ του τρίτου θεματικού άξονα σχετίζεται με τον αντίκτυπο της πανδημίας στις σχέσεις των γονέων με το σχολείο, καθώς και στον ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας.

5.4. Οι τεχνικές ανάλυσης, παρουσίασης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων

Τα στοιχεία που αντλήθηκαν από τα ερωτηματολόγια καταχωρίστηκαν και επεξεργάστηκαν με τη χρήση λογιστικού φύλλου, προκειμένου να υπολογιστούν δείκτες περιγραφικής στατιστικής, όπως οι σχετικές συχνότητες, ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση, καθώς και να κατασκευαστούν τα αντίστοιχα διαγράμματα. Σύμφωνα με τους Κατσάνος & Αβούρης (2009) οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες στοχεύουν στην οργάνωση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων με εύληπτο τρόπο.

Επιχειρείται συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων με τη χρήση πινάκων κατανομής σχετικών συχνοτήτων, στους οποίους συμπεριλαμβάνεται ο μέσος όρος για την



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

απεικόνιση της κεντρικής τάσης, καθώς και η τυπική απόκλιση για την αποτίμηση της διασποράς των τιμών των απαντήσεων πεντάβαθμης κλίμακας (1: καθόλου έως 5: πολύ)

6. Αποτελέσματα

6.1. Ετοιμότητα της οικογένειας και του σχολείου να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που προέκυψαν κατά την εφαρμογή της τηλεκαπαίδευσης

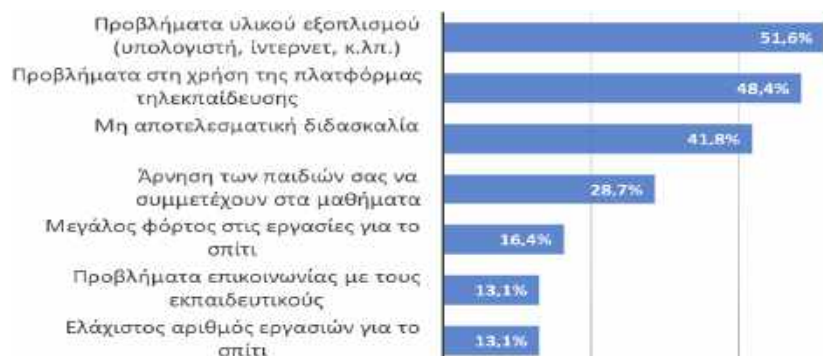
Από τις απαντήσεις των γονέων προκύπτει ότι σε ποσοστό 54,1% τα σχολεία ήταν έτοιμα να εφαρμόσουν την τηλεκαπαίδευση. Το 22,1% κρίνει ότι ήταν μέτρια προετοιμασμένα, ενώ το 8,2% και 15,6% λίγο και καθόλου προετοιμασμένα αντίστοιχα (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Ετοιμότητα του σχολείου για την εφαρμογή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Ερ.: Το σχολείο ήταν έτοιμο να εφαρμόσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση;	Ποσοστό %
Πολύ	23,0%
Αρκετά	31,1%
Μέτρια	22,1%
Λίγο	8,2%
Καθόλου	15,6%
Καμία απάντηση	0,0%
Σύνολο	100,0%
Μέσος Όρος	3,38
Τυπική Απόκλιση	1,34

Τα βασικά προβλήματα που αντιμετώπισαν οι οικογένειες κατά την εφαρμογή της τηλεκαπαίδευσης αφορούσαν κυρίως στον υλικό εξοπλισμό (51,6%), στη χρήση της πλατφόρμας (48,4%), στις μη αποτελεσματικές διδασκαλίες (41,8%) και στην άρνηση των μαθητών να συμμετέχουν στα μαθήματα (28,7%) (Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1. Βασικά προβλήματα που αντιμετώπισαν οι οικογένειες κατά την εφαρμογή της τηλεκαπαίδευσης αναφορικά με τη σχέση σχολείου-οικογένειας





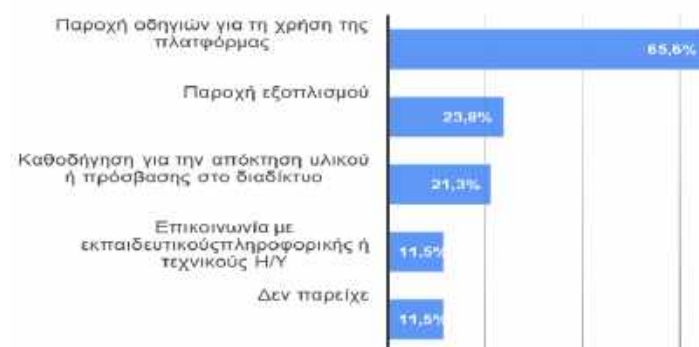
Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Πίνακας 2. Δυνατότητα τεχνικής υποστήριξης στους γονείς/μαθητές

Ερ.: Το σχολείο είχε τη δυνατότητα να παρέχει τεχνική υποστήριξη στους γονείς/μαθητές κατά τη διάρκεια της τηλεκαίδευσης;	Ποσοστό %
Πολύ	9,8%
Αρκετά	10,7%
Μέτρια	24,6%
Λίγο	15,6%
Καθόλου	39,3%

Το μεγαλύτερο ποσοστό των γονέων αναφέρει ότι το σχολείο δεν τους παρείχε καθόλου τεχνική υποστήριξη (39,3%), λίγη (15,6%) ή μέτρια (24,6%) τεχνική υποστήριξη (Πίνακας 2), η οποία αφορούσε κυρίως στην παροχή οδηγιών για τη χρήση της πλατφόρμας τηλεκαίδευσης (65,6%) και σε ορισμένες περιπτώσεις στην παροχή εξοπλισμού (23,8%) ή στην καθοδήγηση για την απόκτηση του απαιτούμενου υλικού για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Διάγραμμα 2).

Διάγραμμα 2. Τρόποι παροχής τεχνικής υποστήριξης στους γονείς/μαθητές κατά τη διάρκεια της τηλεκαίδευσης από το σχολείο



Από τις απαντήσεις των γονέων διαφαίνεται ότι τα προβλήματα δεν ήταν δυνατό να αντιμετωπιστούν σε όλες τις περιπτώσεις, καθώς μόνο το 33,6% των γονέων αναφέρει ότι το σχολείο ήταν σε θέση να αντιμετωπίσει τα προβλήματα, ενώ το 31,1% μέτρια και το 35,3% λίγο ή καθόλου (Πίνακας 3). Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα των μαθημάτων κατά την τηλεκαίδευση, οι γονείς κρίνουν ότι δεν ήταν ιδιαίτερος αποτελεσματικά, καθώς μόνο το 23,9% θεωρεί ότι ήταν πολύ ή αρκετά αποτελεσματικά.

Πίνακας 3. Αποτελεσματική αντιμετώπιση των προβλημάτων από το σχολείο

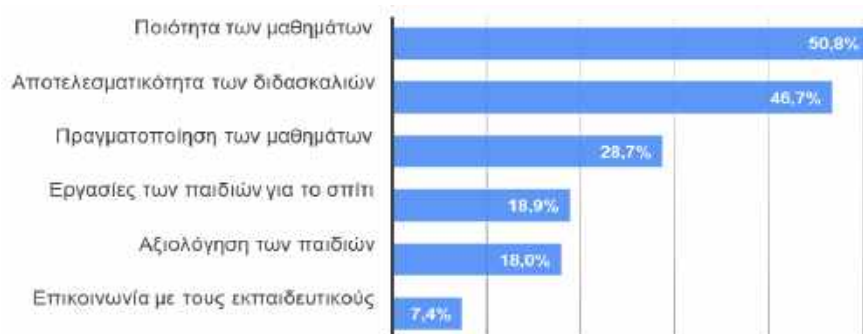
Ερ.: Το σχολείο ήταν σε θέση να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τα προβλήματα που προέκυψαν κατά την περίοδο της πανδημίας;	Ποσοστό %
Πολύ	9,8%
Αρκετά	23,8%



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Μέτρια	31,1%
Λίγο	23,0%
Καθόλου	12,3%
Καμία απάντηση	0,0%
Σύνολο	100,0%
Μέσος Όρος	2,96
Τυπική Απόκλιση	1,17

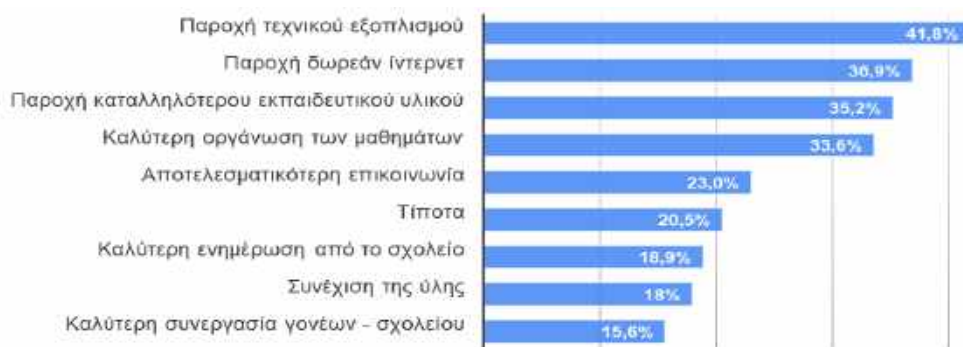
Διάγραμμα 3. Λόγοι δυσaráσκείας των γονέων κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης



Οι βασικοί λόγοι δυσaráσκείας των γονέων εντοπίζονται κυρίως στη διδασκαλία. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς ήταν δυσάρεστημένοι με την ποιότητα των μαθημάτων (50,8%), την αποτελεσματικότητα των διδασκαλιών (46,7%), την πραγματοποίηση των μαθημάτων (28,7%), το φόρτο εργασίας των μαθητών για το σπίτι (18,9%), αλλά και την αξιολόγησή τους (18%) (Διάγραμμα 3).

Μεγάλο ποσοστό γονέων θεωρεί πώς το σχολείο όφειλε να παρέχει τον απαραίτητο τεχνικό εξοπλισμό (41,8%), δωρεάν πρόσβαση στο διαδίκτυο (36,9%) και καταλληλότερο εκπαιδευτικό υλικό (35,2%) στους μαθητές, καθώς και ότι έπρεπε να είναι καλύτερη η οργάνωση των μαθημάτων (33,6%) (Διάγραμμα 4).

Διάγραμμα 4. Τι θα έπρεπε να είχε γίνει διαφορετικά εκ μέρους των εκπαιδευτικών και του διευθυντή του σχολείου



Παρόλο που οι γονείς ήταν δυσάρεστημένοι με διάφορες πτυχές της τηλεκπαίδευσης, σπανίως εξέφραζαν τη δυσάρεσκειά τους στους εκπαιδευτικούς (Πίνακας 4). Αντιθέτως, προτιμούσαν να συζητούν τα παράπονά τους με άλλους γονείς με μεγαλύτερη συχνότητα (Πίνακας 5).

Πίνακας 4. Συχνότητα έκφρασης παραπόνων στους εκπαιδευτικούς



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Ερ.: Πόσο συχνά εκφράσατε παράπονα στους εκπαιδευτικούς;	Ποσοστό %
Πολύ	1,6%
Αρκετά	4,9%
Μέτρια	19,7%
Λίγο	27,9%
Καθόλου	45,9%
Καμία απάντηση	0,0%
Σύνολο	100,0%
Μέσος Όρος	1,89
Τυπική Απόκλιση	1,00

Πίνακας 5. Συχνότητα συζήτησης παραπόνων με άλλους γονείς

Ερ.: Πόσο συχνά συζητήσατε τα παράπονά σας με άλλους γονείς;	Ποσοστό %
Πολύ	18,0%
Αρκετά	22,1%
Μέτρια	25,4%
Λίγο	18,0%
Καθόλου	16,4%
Καμία απάντηση	0,0%
Σύνολο	100,0%
Μέσος Όρος	3,07
Τυπική Απόκλιση	1,34

6.2. Αποτελεσματικότητα επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας

Αναφορικά τόσο με τη συχνότητα επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας όσο και με την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, διαπιστώνεται ότι υπάρχει διακύμανση στις απαντήσεις των γονέων (Πίνακες 6, 7).

Πίνακας 6. Συχνότητα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς

Ερ.: Πόσο συχνά επικοινωνούσαν οι εκπαιδευτικοί μαζί σας;	Ποσοστό %
Πολύ	15,6%
Αρκετά	19,7%
Μέτρια	27,0%
Λίγο	26,2%
Καθόλου	11,5%
Καμία απάντηση	0,0%
Σύνολο	100,0%
Μέσος Όρος	3,02
Τυπική Απόκλιση	1,25

Πίνακας 7. Αποτελεσματική επικοινωνία εκπαιδευτικών-γονέων



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Ερ.: Είστε ικανοποιημένοι από την επικοινωνία σας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου;	Ποσοστό %
Πολύ	22,1%
Αρκετά	22,1%
Μέτρια	29,5%
Λίγο	15,6%
Καθόλου	10,7%
Καμία απάντηση	0,0%
Σύνολο	100,0%
Μέσος Όρος	3,30
Τυπική Απόκλιση	1,27

Οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούσαν με τους γονείς κυρίως μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (74,6%) και τηλεφώνου (45,1%). Σε ορισμένες περιπτώσεις η επικοινωνία γινόταν με τη χρήση μέσων κοινωνικής δικτύωσης (26,2%) είτε μέσω της πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης (18,9%). Σε ελάχιστες περιπτώσεις υπήρχαν δια ζώσης συναντήσεις με τήρηση των πρωτοκόλλων για την αποφυγή της διάδοσης του COVID-19 (4,9%) είτε μέσω αλληλογραφίας (2,5%).

Διάγραμμα 5. Αποτελεσματικότερος τρόπος επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς



Η πλειονότητα των γονέων κρίνει την επικοινωνία με τους γονείς πολύ σημαντική για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που προέκυψαν κατά την περίοδο της πανδημίας (37,7%) ή αρκετά σημαντική (29,5%), ενώ ένα ποσοστό 20,5% τη χαρακτηρίζει ως μέτρια κι ένα ποσοστό λίγο (8,2%) ή καθόλου σημαντική (4,1%). Τα προβλήματα που κατάφεραν να αντιμετωπίσουν οι διευθυντές σε συνεργασία με τους γονείς περιγράφονται στο Διάγραμμα 6 και αφορούν κυρίως στην πραγματοποίηση των μαθημάτων (36,9%), στην επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών (29,5%), στην αποτελεσματικότητα των διδασκαλιών (23,8%) και στις εργασίες για το σπίτι (22,1%). Ένα ποσοστό 18,9% αναφέρει ότι δεν υπήρξαν προβλήματα.

Διάγραμμα 6. Προβλήματα που αντιμετωπιστήκαν με τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή



Μετά την περίοδο της πανδημίας επηρεάστηκε σε μεγάλο ποσοστό ο τρόπος επικοινωνίας των διευθυντών με τους γονείς, καθώς περισσότεροι από τους μισούς γονείς αναφέρουν σημαντική διαφοροποίηση στον τρόπο επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς. Μεγάλο ποσοστό των γονέων φαίνεται ότι έχει αρχίσει να χρησιμοποιεί νέες μορφές επικοινωνίας, οι οποίες προέκυψαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Το 61,5% έχει υιοθετήσει ύστερα από την πανδημία έναν συνδυασμό τρόπων επικοινωνίας που αξιοποιεί τόσο παραδοσιακά όσο και σύγχρονα μέσα.

6.3. Αντίκτυπος της πανδημίας στις σχέσεις του σχολείου με τους γονείς

Εξετάζοντας τις απαντήσεις των γονέων σχετικά με το εάν επιδεινώθηκαν οι σχέσεις γονέων - σχολείου κατά τη διάρκεια της πανδημίας, διαφαίνεται ότι δεν υπήρξε σημαντική επιδείνωση (Πίνακας 8). Συγκεκριμένα, μόνο το 18,9% κρίνει ότι υπήρξε σημαντική επιδείνωση, το 31,1% μέτρια και το 50% μικρής έκτασης ή καθόλου.

Πίνακας 8. Επιδείνωση των σχέσεων μεταξύ γονέων και σχολείου

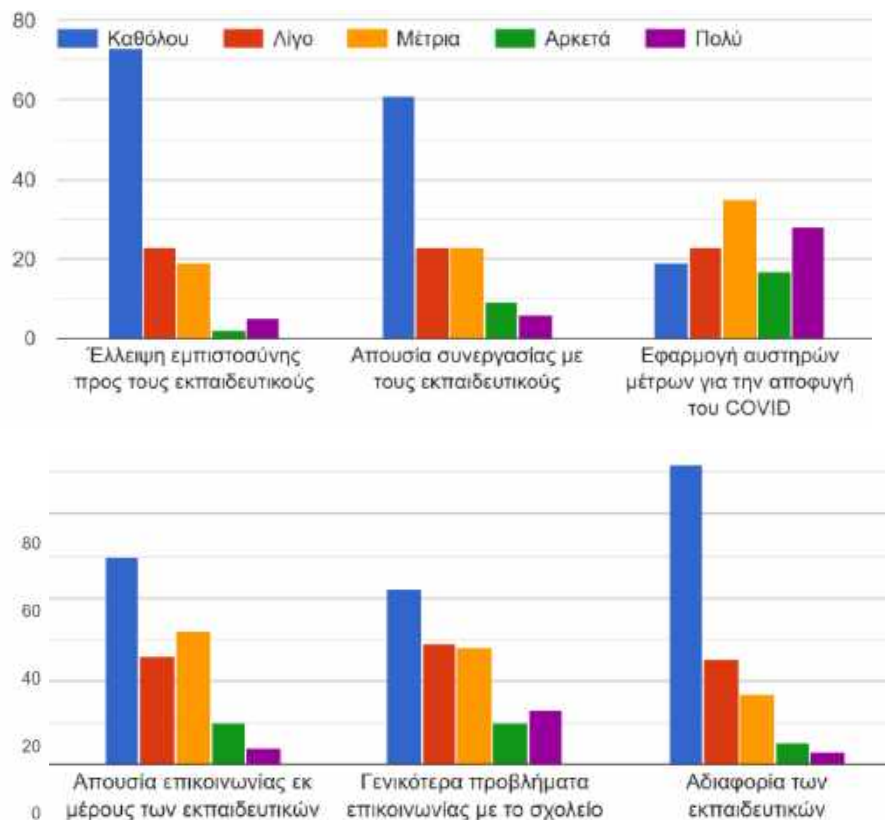
Ερ.: Κατά την περίοδο της πανδημίας οι σχέσεις μεταξύ των γονέων και του σχολείου επιδεινώθηκαν;	Ποσοστό %
Πολύ	6,6%
Αρκετά	12,3%
Μέτρια	31,1%
Λίγο	21,3%
Καθόλου	28,7%
Καμία απάντηση	0,0%
Σύνολο	100.0%
Μέσος Όρος	2,47
Τυπική Απόκλιση	1,21

Από τις απαντήσεις των γονέων που εντόπισαν κάποιου βαθμού επιδείνωση στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας, διαπιστώνεται ότι οι αιτίες της επιδείνωσης σχετίζονται κατά κύριο λόγο με τα αυστηρά μέτρα για την αποφυγή της διάδοσης του COVID-19, ενώ δεν αποδίδουν ευθύνες στους εκπαιδευτικούς αναφορικά με το ενδιαφέρον τους, τη συνεργασία μαζί τους και την εμπιστοσύνη στο πρόσωπό τους (Διάγραμμα 7).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Διάγραμμα 7. Αιτίες επιδείνωσης σχέσεων σχολείου-οικογένειας



7. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων γονέων, των οποίων τα παιδιά φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία της Ηπείρου κατά τη διάρκεια της πανδημίας, σχετικά με τον αντίκτυπο που είχε η πανδημία στις σχέσεις σχολείου – οικογένειας.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας, εξάγεται το συμπέρασμα ότι οι γονείς αντιμετώπισαν σημαντικά προβλήματα, κατά την έναρξη της πανδημίας, καθώς δεν διέθεταν τον απαραίτητο εξοπλισμό και σε αρκετές περιπτώσεις την κατάλληλη τεχνογνωσία για να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στη διαδικασία της τηλεκαίδευσης με τη χρήση της πλατφόρμας τηλεκαίδευσης. Σημαντικό ήταν το ποσοστό των γονέων που έκρινε τις εξ αποστάσεως διδασκαλίες αναποτελεσματικές, όπως και το ποσοστό αυτών που αναφέρει ότι οι μαθητές ήταν απρόθυμοι να συμμετέχουν στην τηλεκαίδευση. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες, όπως ενδεικτικά αυτές των Carrión-Martínez et al. (2021), Francis et al. (2022) και Güvercin et al., 2021).

Οι προσπάθειες που κατέβαλαν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου για την αντιμετώπιση των προβλημάτων δεν είχαν πάντα το επιθυμητό αποτέλεσμα. Μεγάλο ποσοστό των γονέων κρίνει ότι η τεχνική υποστήριξη που παρείχε το σχολείο περιοριζόταν κυρίως στην παροχή οδηγιών και σε ορισμένες περιπτώσεις στην παροχή εξοπλισμού. Ως εκ τούτου, οι περισσότεροι γονείς ήταν δυσαρεστημένοι τόσο με την ποιότητα των μαθημάτων και την αποτελεσματικότητα των διδασκαλιών όσο και με το γεγονός ότι σε ορισμένες περιπτώσεις δεν ήταν δυνατόν να πραγματοποιηθούν τα μαθήματα. Θεωρούν ότι το σχολείο θα έπρεπε να παρέχει τα απαραίτητα μέσα στις οικογένειες, όπως εξοπλισμό, δωρεάν διαδίκτυο και καταλληλότερο εκπαιδευτικό υλικό, ούτως ώστε να είναι πιο αποτελεσματική η



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ηλεκπαίδευση. Το συγκεκριμένο εύρημα ενισχύει το πόρισμα της έρευνας των Bokayev et al. (2021), οι οποίοι έχουν εντοπίσει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης των γονέων και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, καθώς και της ετοιμότητας για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Σημαντικό εύρημα της παρούσας έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι οι γονείς, στην πλειονότητά τους, παρόλο που κρίνουν σημαντική την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση των προβλημάτων, ωστόσο δεν επιλέγουν να επικοινωνήσουν με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για να εκφράσουν τα παράπονά τους, αλλά προτιμούν να τα συζητούν με άλλους γονείς. Το συγκεκριμένο εύρημα αναδεικνύει την ανάγκη για την καλλιέργεια μίας διαφορετικής κουλτούρας στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Ωστόσο, η επικοινωνία μεταξύ γονέων κι εκπαιδευτικών απέκτησε μία διαφορετική μορφή από την έναρξη της πανδημίας κι έπειτα, καθώς έχει ενσωματώσει ψηφιακά μέσα και κατά κύριο λόγο το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Αρκετοί γονείς αναφέρουν ότι έχει αυξηθεί η συχνότητα της επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς χάρη στην ευκολία που παρέχουν τα ηλεκτρονικά μέσα, όπως επισημαίνεται και στην έρευνα των Carrión-Martínez et al. (2021).

Αναφορικά με τις σχέσεις σχολείου οικογένειας, λαμβάνοντας υπόψη τις απαντήσεις των γονέων, εξάγεται το συμπέρασμα ότι δεν υπήρξε σημαντική επιδείνωση εξαιτίας της πανδημίας. Στις περιπτώσεις που οι γονείς αναφέρουν κάποιου βαθμού επιδείνωση, την αποδίδουν κυρίως στην εφαρμογή των αυστηρών μέτρων για την αποφυγή της διάδοσης του COVID-19, αλλά και σε προβλήματα επικοινωνίας με το σχολείο. Σημαντικό εύρημα αποτελεί ότι οι γονείς δεν αποδίδουν την επιδείνωση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας στην έλλειψη ενδιαφέροντος εκ μέρους των εκπαιδευτικών τους είτε στην απροθυμία τους για συνεργασία ή επικοινωνία με τους γονείς.

Συμπερασματικά, η συγκεκριμένη μελέτη επιβεβαίωσε τις ερευνητικές υποθέσεις. Ανέδειξε την αξία της αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας στην περίοδο της πανδημίας Covid-19 και μετά. Εξάλλου, η σύγχρονη παιδαγωγική τονίζει τη συνεργατική σχέση εκπαιδευτικών-γονέων ως καθοριστική στην ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, προς όφελος των μαθητών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Bokayev, B.; Torebekova, Z.; Davletbayeva, Z.; Zhakypova, F. Distance learning in Kazakhstan: Estimating parents' satisfaction of educational quality during the coronavirus. *Technol. Pedagog. Educ.* 2021, 30, 27–39.
- Carrión-Martínez, J. J., Pinel-Martínez, C., Pérez-Esteban, M. D., & Román-Sánchez, I. M. (2021). Family and School Relationship during COVID-19 Pandemic: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(21), 11710. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111710>
- Crawford, A., Vaughan, K. A., Guttentag, C. L., Varghese, C., Yoonkyung, O., & Zucker, T. (2021). "Doing what I can, but I got no magic wand:" A snapshot of early childhood educator experiences and efforts to ensure quality during the COVID-19 pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 49, 829–840.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Creswell, J. W. (2011). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantative and Qualitative Research*. New Jersey: Pearson Education International.
- Davis, C.R., Grooms, J., Ortega, A., Rubalcaba, J.A.A., Vargas, E. (2021). Distance Learning and Parental Mental Health during COVID-19. *Educational Researcher*, 50, 61–64.
- Dusi, P., Addi-Raccah, A. (2022). Time to rethink the teacher-family alliance? Central issues in the “pandemic” literature on home-school cooperation. *Encyclopaideia*, 26(63), 7–29. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/14838>
- Epstein, J. (2001). *School, family and community partnerships-Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Francis, G., Raines, A., Reed, A., Jerome, M. (2022). Parent–Teacher Interactions during COVID-19: Experiences of U.S. Teachers of Students with Severe Disabilities. *Education Sciences*. 12. 488. 10.3390/educsci12070488.
- Güvercin, D.; Kesici, A.E.; Akbaşı, S. (2021). Distance Education Experiences of Teacher-Parents during the COVID-19. *Athens J. Educ.*, 8, 1–21.
- Khalid, A., Singal, N. (2022). Parents as partners in education during COVID-19-related school closures in England: challenges and opportunities identified by parents with Pakistani and Bangladeshi heritage, *Journal of Family Studies*, DOI: 10.1080/13229400.2022.2098804
- Keengwe, G., Onchwari, A. Assessment of Parent–Teacher Relationships in Early Childhood Education Programs During the COVID-19 Pandemic. *Early Childhood Educ J* (2022). <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01431-1>
- Kim, J. H., Araya, M., Hailu, B. H., Rose, P. M., & Woldehanna, T. (2021). The implications of COVID-19 for early childhood education in Ethiopia; perspectives from parents and caregivers. *Early Childhood Education*, 49, 855–867.
- Litosseliti, L. (2010). *Research Methods in Linguistics*. London: Continuum.
- Otero-Mayer, A., González-Benito, A., Gutiérrez-de-Rozas, B., Vélaz-de-Medrano, C. (2021) Family-School Cooperation: An Online Survey of Parents and Teachers of Young Children in Spain. *Early Childhood Educational Journal* 2021, 49, 977–985.
- Parczewska, T. (2020) Difficult situations and ways of coping with them in the experiences of parents homeschooling their children during the COVID-19 pandemic in Poland. *Education* 2020, 3, 1–12.

Ελληνόγλωσσες

- Κατσάνος, Χ., Αβούρης Ν. (2009). *Στατιστικές Μέθοδοι Ανάλυσης Πειραματικών Δεδομένων Συνεργασίας*. Στο: Αβούρης Ν., Καραγιαννίδης Χ. & Κόμης Ι. Β., *Συνεργατική τεχνολογία: Συστήματα και μοντέλα συνεργασίας για εργασία, μάθηση, κοινότητες πρακτικής και δημιουργίας γνώσης* (κεφάλαιο 22). Εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο



Διερευνώντας τον ρόλο του Συμβούλου Σχολικής Ζωής στην ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας: Η περίπτωση του 2ου Πρότυπου Γυμνασίου Τρίπολης

Μαρία Μάγκλαρη

ΠΕ02, Σύμβουλος Σχολικής Ζωής 2ο Πρότυπου Γυμνασίου Τρίπολης
mary.maglari@gmail.com

Μαρία Πλιώτα

ΠΕ05, Σύμβουλος Σχολικής Ζωής 2ο Πρότυπου Γυμνασίου Τρίπολης
mariapliota@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης, που έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων και κηδεμόνων του 2ου Προτύπου Γυμνασίου Τρίπολης σχετικά με τον ρόλο του Συμβούλου Σχολικής Ζωής στην ανάπτυξη των σχέσεων σχολείου-οικογένειας. Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης εστιάζουν στο αν και σε ποιον βαθμό οι γονείς/κηδεμόνες α) γνωρίζουν τον θεσμό του Συμβούλου Σχολικής Ζωής, β) πιστεύουν ότι μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της συνεργασίας τους με την σχολική μονάδα, γ) εντοπίζουν δυσχέρειες στη μεταξύ τους επικοινωνία και δ) πιστεύουν στην αναβάθμιση του θεσμού του ΣΣΖ. Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε online ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε για τον σκοπό αυτό, ενώ τα αποτελέσματά της αναλύθηκαν στατιστικά μέσω του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS. Από την ερευνητική μελέτη διαπιστώνεται πως οι γονείς/κηδεμόνες του 2ου Προτύπου Τρίπολης είναι ενημερωμένοι σχετικά με τον ρόλο και τις αρμοδιότητες του ΣΣΖ και αποτιμούν θετικά τη συμβολή του στη βελτίωση της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας. Θεωρούν πως η έλλειψη εμπιστευτικότητας και η επικριτική στάση των ΣΣΖ δεν αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες για τη μεταξύ τους επικοινωνία, ενώ ως παράγοντες αναβάθμισης του θεσμού προτείνουν την επιμόρφωση, την παροχή κινήτρων, τη συνδρομή των υποστηρικτικών δομών και τη θεσμοθέτηση ειδικών αδειών για τους γονείς/κηδεμόνες, ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία τους με τον ΣΣΖ.

Λέξεις κλειδιά: συμβουλευτική, σύμβουλος σχολικής ζωής, διαχείριση κρίσεων.

1. Εισαγωγή

Η εξάπλωση της πανδημίας, η υγειονομική και η οικονομική κρίση που ακολούθησαν τα τελευταία χρόνια επηρέασαν σημαντικά τον χώρο της εκπαίδευσης. Συντέλεσαν στη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και στην εμφάνιση ψυχοκοινωνικών προβλημάτων και προβλημάτων προσαρμογής των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον. Για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων της πανδημίας στην εκπαίδευση είναι απαραίτητη η συνεργασία σχολείου οικογένειας, καθώς συμβάλλει στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών, στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και στην πρόληψη και αντιμετώπιση ακραίων συμπεριφορών και προβλημάτων προσαρμογής.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Μέσα από την επικοινωνία με τους γονείς/κηδεμόνες οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, λαμβάνουν ανατροφοδότηση σχετικά με τις μεθόδους και τις πρακτικές που ακολουθούν και αναπροσαρμόζουν τις τεχνικές και τις μεθόδους τους με στόχο τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Παράλληλα, μέσα από την αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου-οικογένειας καθίσταται δυνατή η ενημέρωση των γονέων σχετικά με τις δυνατότητές και τις ελλείψεις των παιδιών τους, η υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου από τους γονείς/κηδεμόνες και η βελτίωση των σχέσεων τόσο ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, όσο ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας μεταξύ τους (Erstein, 1992).

Παρά τη θετική στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, όπως αποτυπώνεται σε έρευνα των Μπόνια κ.ά. (2008), συχνά διαπιστώνονται δυσχέρειες και αναστολές, που καθιστούν επιφανειακή ή και ανύπαρκτη τη μεταξύ τους συνεργασία (Μπρούζος, 2009). Σύμφωνα με τον Μανωλίτη (2004), η συνεργασία τους περιορίζεται στη διεξαγωγή συζητήσεων και στη συμμετοχή των γονέων στις σχολικές εκδηλώσεις. Ο φόρτος εργασίας, η ανάληψη πολλαπλών ρόλων και ευθυνών των γονέων ιδιαίτερα σε μονογονεϊκές οικογένειες, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου, η διαφορά πολιτισμικού και μορφωτικού επιπέδου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς/κηδεμόνες, το σχολικό κλίμα και η στάση του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, που συχνά είναι επικριτικοί απέναντί τους, καθιστούν διστακτικούς τους γονείς/κηδεμόνες στην επικοινωνία τους με το σχολείο (Μπόνια κ.ά., 2007 · Μπρούζος, 2009). Η επικριτική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς/κηδεμόνες, η έλλειψη κατάρτισης και επιμόρφωσης, η απουσία ελεύθερου χρόνου και η επαγγελματική τους εξουθένωση έχουν ως αποτέλεσμα το κλείσιμο των διαύλων επικοινωνίας και τη διαμόρφωση σχέσεων αμοιβαίας καχυποψίας (Carey et al., 1998 · Μπρούζος, 2009).

Η υπέρβαση των εμποδίων, η συνεργασία με τους γονείς/κηδεμόνες και η διαμόρφωση κοινού οράματος παραμένει, ωστόσο, πρωταρχικός σκοπός της σχολικής μονάδας. Στην επίτευξη του σκοπού αυτού σημαντικός είναι ο ρόλος του Συμβούλου Σχολικής Ζωής (ΣΖΖ). Πρόκειται για νεοσύστατο θεσμό που εισάγεται στην εκπαίδευση με τον νόμο 4692/2020 (ΦΕΚ 111/Α/12-6-2020). Ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής μεριμνά για την αντιμετώπιση κρίσεων, την πρόληψη ακραίων συμπεριφορών, τη διαχείριση μαθησιακών δυσκολιών και ιδιαίτερων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών, για τη μετάβασή τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και τη σχολική κινητικότητα. Παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη στους γονείς/κηδεμόνες και συμβάλλει στη βελτίωση της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας. Αντιμετωπίζει τα προβλήματα που απασχολούν τη σχολική κοινότητα μέσα από στοχευμένες παιδαγωγικές και κοινωνικές παρεμβάσεις, ασκεί προληπτικό και συμβουλευτικό έργο χωρίς να υποκαθιστά τους υπάρχοντες θεσμούς, ενώ συνεργάζεται με υποστηρικτικές δομές για την αντιμετώπιση παιδαγωγικών ζητημάτων και τη διαχείριση μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων.

2. Συνοπτική περιγραφή της ερευνητικής μελέτης

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μελέτη περίπτωσης και έχει ως στόχο να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων του 2ου Προτύπου Γυμνασίου Τρίπολης σχετικά με τον ρόλο του Συμβούλου Σχολικής Ζωής στην ανάπτυξη των σχέσεων σχολείου-οικογένειας.



3. Αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης-βιβλιογραφική ανασκόπηση

Ο ΣΣΖ αποτελεί νεοσύστατο θεσμό, η συμβολή του οποίου στη βελτίωση της σχολικής ζωής δεν έχει ακόμα αποτιμηθεί. Η παρούσα ερευνητική μελέτη επιδιώκει συνεπώς να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων σχετικά με τη σημασία του θεσμού του Συμβούλου Σχολικής Ζωής, να διαπιστώσει ελλείψεις και δυσχέρειες και να προτείνει τρόπους και καλές πρακτικές για την ενδυνάμωση του θεσμού, για τη βελτίωση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας, συμπληρώνοντας με τα πορίσματά της την υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Επιχειρώντας μια βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνουμε τη θετική αποτίμηση της παροχής συμβουλευτικών υπηρεσιών εντός της σχολικής μονάδας. Θετική σχετικά με τις υπηρεσίες Συμβουλευτικής που παρέχονται στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας ήταν η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Σκωτία. Ωστόσο, μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα δεν είχε κατανοήσει το σκοπό της συμβουλευτικής, την οποία εκλάμβανε ως απλή παροχή οδηγιών και συμβουλών προς τους μαθητές (Cooper et al., 2005).

Ανάλυση τριάντα ερευνών από τον Cooper (2009) στη Μ. Βρετανία επιβεβαίωσε τη θετική στάση των εκπαιδευτικών και των μαθητών απέναντι στη Συμβουλευτική. Εκπαιδευτικοί και μαθητές θεωρούν την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών απαραίτητη για τη διατήρηση της ψυχικής υγείας και της συναισθηματικής ισορροπίας μαθητών, την κοινωνική τους ένταξη, καθώς και την ενίσχυση της προσοχής και της συγκέντρωσής τους στις σχολικές τάξεις. Ως μειονεκτήματα, ωστόσο, επισημάνθηκαν η περιορισμένη διαθεσιμότητα του Συμβούλου, η εμπιστευτικότητα των πληροφοριών και η έλλειψη ενημέρωσης των εκπαιδευτικών από το Σύμβουλο για τα προβλήματα της σχολικής μονάδας, καθώς και η ελλιπής προβολή και ενημέρωση των γονέων σχετικά με τις διαθέσιμες συμβουλευτικές υπηρεσίες.

Σύμφωνα με έρευνα της Μόσχου (2009), που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η θέσπιση δομών συμβουλευτικής στα πλαίσια της σχολικής μονάδας έχει ως αποτέλεσμα την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών, την ψυχολογική ενδυνάμωση και την παροχή υποστήριξης σε μαθητές και γονείς/κηδεμόνες, τη βελτίωση της επικοινωνίας και τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας στη σχολική κοινότητα.

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε έρευνα της Ψαρολογάκη (2018) θεωρούν ανασταλτικούς παράγοντες για την άσκηση συμβουλευτικού έργου από τους ίδιους την ασφυκτική πίεση του αναλυτικού προγράμματος και της διδακτέας ύλης, την έλλειψη χρόνου και εξειδικευμένων γνώσεων.

Παρά τις ερευνητικές προσεγγίσεις για τη συμβουλευτική στον χώρο του σχολείου, οι ερευνητικές μελέτες που εξετάζουν στον θεσμό του ΣΣΖ είναι ελάχιστες. Στην Περαιά Ανατολικής Θεσσαλονίκης έρευνα με τη συμμετοχή μαθητών και των τριών τάξεων του Γυμνασίου αποτύπωσε τη θετική στάση τους απέναντι στον νεοσύστατο θεσμό του ΣΣΖ. Ειδικότερα, επισημάνθηκε η συμβολή των ΣΣΖ στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, στην αντιμετώπιση των επιπτώσεων που προκάλεσε στους μαθητές ο εγκλεισμός και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, όπως είναι η αδυναμία αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους, τα αισθήματα απομόνωσης, δυστυχίας και άγχους (Γαλάνης κ.ά., 2021).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Ο ρόλος του ΣΣΖ στον ψυχοκοινωνικό και συναισθηματικό τομέα είναι πολύτιμος, σύμφωνα με την ερευνητική μελέτη του Δημητριάδη (2020) που πραγματοποιήθηκε με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ο ΣΣΖ καθίσταται διάυλος επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας, αναλαμβάνει διαμεσολαβητικό ρόλο διαμορφώνοντας ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον, όπου κυριαρχεί η εμπιστοσύνη, ο διάλογος και η συνεργασία. Ιδιαίτερα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης και των πολυπολιτισμικών τάξεων προωθεί τη συμπερίληψη και την αποδοχή της διαφορετικότητας, την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης και την ανάπτυξη των κλίσεων και των ικανοτήτων των μαθητών. Συμβάλλει στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων, στη διαμόρφωση θετικού κλίματος και στην αποτελεσματικότερη διαχείριση των προβλημάτων της σχολικής τάξης (Ζεργιώτης, 2007· Low, 2015· Ψαρολογάκη, 2018). Επικοινωνεί με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας και μέσα από την αμφίδρομη επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών, προλαμβάνει φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού συμβάλλοντας στη βελτίωση της σχολικής προετοιμασίας και της σχολικής επίδοσης των μαθητών (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009). Το έργο των ΣΣΖ γίνεται αποτελεσματικότερο με τη λειτουργία δικτύων, μέσα από τα οποία οι ΣΣΖ συνεργάζονται, ανταλλάσσουν απόψεις και αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα και την κριτική τους σκέψη (Hargadon, 2009).

Ωστόσο, η ασάφεια του θεσμικού πλαισίου, η έλλειψη επιμόρφωσης, η πολλαπλότητα ρόλων του εκπαιδευτικού και η έλλειψη χρόνου και κινήτρων, η απουσία υποστηρικτικών δομών και ο στιγματισμός των μαθητών που απευθύνονται στον ΣΣΖ αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες.

Χρηζει επομένως περαιτέρω διερεύνησης ο ρόλος του ΣΣΖ, ιδιαίτερα όσον αφορά τη συμβολή του στη βελτίωση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας, καθώς αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης ελάχιστων ερευνητικών μελετών. Επίσης, οι απόψεις των γονέων για τις συμβουλευτικές δομές δεν εξετάστηκαν σε προηγούμενες έρευνες και κρίνεται επομένως απαραίτητη η καταγραφή και η ανάλυση των απόψεών τους.

4. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι συνεπώς να διερευνήσει τις απόψεις των γονέων και κηδεμόνων των μαθητών του 2ου Προτύπου Γυμνασίου Τρίπολης όσον αφορά τον ρόλο του ΣΣΖ στην ενίσχυση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας.

Ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

- α. Αν και κατά πόσο οι γονείς/κηδεμόνες γνωρίζουν τον θεσμό του ΣΣΖ.
- β. Αν και κατά πόσο θεωρούν τον θεσμό του ΣΣΖ σημαντικό.
- γ. Αν και κατά πόσο εντοπίζουν δυσχέρειες στη σχέση τους με τον ΣΣΖ.
- δ. Αν και κατά πόσο θεωρούν πως συγκεκριμένοι παράγοντες μπορούν να συμβάλουν στην αναβάθμιση του ρόλου του ΣΣΖ.

Για τη συλλογή των δεδομένων της ερευνητικής μελέτης χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική προσέγγιση με τη χρήση τυποποιημένου ερωτηματολογίου, που εστάλη στους γονείς/κηδεμόνες των μαθητών μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Η επιλογή της διεξαγωγής της έρευνας μέσω διαδικτυακού εργαλείου (google forms) στηρίχτηκε στα πλεονεκτήματα αυτού του τύπου έρευνας, τα οποία περιλαμβάνουν τη μείωση του κόστους



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

και του χρόνου, την ευκολία προσέγγισης μεγάλου αριθμού δυνητικών ερωτηθέντων και τη δυνατότητα παροχής ανωνυμίας στους συμμετέχοντες (Van Selin et al, 2006). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 31 πρωτότυπες ερωτήσεις κλειστού τύπου, που δημιουργήθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας με βάση τις αρμοδιότητες του ΣΖΖ όπως προκύπτουν από τη νομοθεσία και τη βιβλιογραφία, από τις οποίες πέντε είναι τριχοτομικές και είκοσι έξι ερωτήσεις βαθμονόμησης. Από τα διακόσια πενήντα ερωτηματολόγια που εστάλησαν συμπληρώθηκαν από τους γονείς/κηδεμόνες τα διακόσια. Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του προγράμματος στατιστικής ανάλυσης SPSS.

5. Παρουσίαση- Ανάλυση- Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Σύμφωνα με τ' αποτελέσματα της έρευνας, το 67,6% των γονέων/κηδεμόνων γνωρίζει την ύπαρξη του θεσμού του Συμβούλου Σχολικής Ζωής (ΣΖΖ) γενικά. Το 58,9% των γονέων/κηδεμόνων δήλωσε επίσης ότι έχει ενημερωθεί από το σχολείο για την ύπαρξη του θεσμού του ΣΖΖ στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Ωστόσο, το 42,6% των γονέων/κηδεμόνων φαίνεται ότι δε γνωρίζει τα ονόματα των εκπαιδευτικών που έχουν οριστεί ως ΣΖΖ για την τρέχουσα σχολική χρονιά και μόνο το 38% των γονέων φαίνεται να γνωρίζει τις αρμοδιότητες που έχει ο ΣΖΖ.



Γράφημα 1. Γνώση του θεσμού του ΣΖΖ

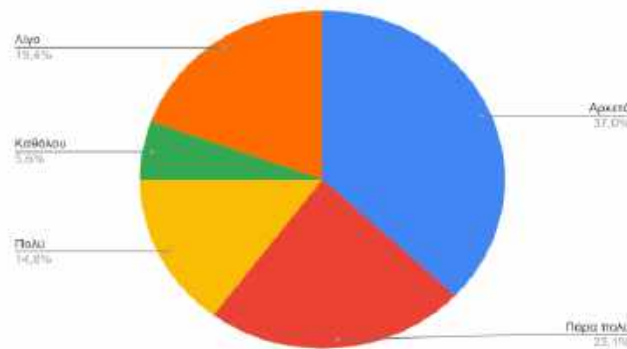
Από τους γονείς/κηδεμόνες που συμμετείχαν στην έρευνα μόνο ένα μικρό ποσοστό (11,1%) δήλωσε ότι έχουν απευθυνθεί οι ίδιοι ή τα παιδιά τους στον ΣΖΖ, ενώ η πλειοψηφία (70%) δήλωσε ότι το παιδί τους δεν έχει αντιμετωπίσει μέχρι τώρα κάποιο πρόβλημα. Επιπλέον, το 25% των γονέων/κηδεμόνων δήλωσε ότι δεν είχε απευθυνθεί στον ΣΖΖ επειδή δε γνώριζε τον θεσμό, το 1% δήλωσε ότι θα το κάνει σύντομα κι ένα 4% ότι δεν πιστεύει ότι ο ΣΖΖ μπορεί να βοηθήσει.

Όσον αφορά στη σημασία που αποδίδουν οι γονείς/κηδεμόνες στον ρόλο του ΣΖΖ, στο σύνολο του δείγματος το 62,8% θεωρεί πως ο θεσμός του ΣΖΖ είναι σημαντικός ή πολύ σημαντικός για την ψυχική υγεία των μαθητών/τριών ενώ το 41% θεωρεί πως μπορεί να συμβάλει πάρα πολύ ή πολύ στην κοινωνικοποίησή τους. Επίσης, το 51,9% θεωρεί πως μπορεί να συμβάλει πάρα πολύ ή πολύ στην πρόληψη κρίσεων στη σχολική μονάδα και το 50% θεωρεί πως μπορεί να συμβάλει πολύ ή πάρα πολύ στην αντιμετώπιση προβλημάτων



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

συμπεριφοράς που προκάλεσε η πανδημία. Το ποσοστό των γονέων/κηδεμόνων που θεωρούν ότι ο ρόλος του ΣΖΖ είναι αρκετά σημαντικός για τα παραπάνω ζητήματα κυμαίνεται από 30,6% μέχρι 40,7% ανά περίπτωση. Επιπλέον, περισσότεροι από το 1/3 των γονέων (35,2%) θεωρούν πάρα πολύ σημαντικό τον ρόλο του ΣΖΖ στην πρόληψη ακραίων συμπεριφορών, ενώ το 14,8% τον θεωρεί πολύ σημαντικό. Το 35,2% των γονέων θεωρεί ότι ο ΣΖΖ έχει αρκετά σημαντικό ρόλο σε αυτή την πτυχή, ενώ το 14,8% του συνόλου των γονέων/κηδεμόνων του αποδίδει λίγη ή καθόλου σημασία.



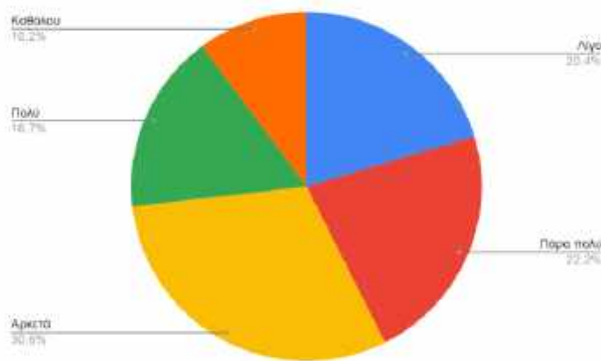
Γράφημα 2. Αντιμετώπιση των συνεπειών της πανδημίας

Η συμβολή του ΣΖΖ θεωρείται πολύ σημαντική από ένα σημαντικό μέρος των γονέων/κηδεμόνων και στην ανάπτυξη των ικανοτήτων/ δεξιοτήτων των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, το 41,6% τη θεωρεί πάρα πολύ ή πολύ σημαντική και το 34,3% αρκετά σημαντική. Επιπλέον, οι γονείς/κηδεμόνες αναγνωρίζουν τον ρόλο του ΣΖΖ στην παροχή συμβουλευτικής τόσο προς αυτούς όσο και προς τους μαθητές/ τις μαθήτριες με ποσοστά που δείχνουν τη σημαντικότητα αυτής της λειτουργίας του ΣΖΖ. Ειδικότερα, πάρα πολύ σημαντικό στην παροχή συμβουλευτικής προς τους γονείς/κηδεμόνες θεωρεί τον ρόλο του ΣΖΖ το 24,1% του δείγματος, πολύ σημαντικό το 20,4%, αρκετά σημαντικό το 37%, λίγο σημαντικό το 13,9% και καθόλου σημαντικό το 4,6%. Ως προς την παροχή συμβουλευτικής προς τους μαθητές το 30,6% των γονέων πιστεύει πως ο ρόλος του ΣΖΖ είναι πάρα πολύ σημαντικός, το 20,4% πολύ, το 35,2% αρκετά, το 11,1% λίγο και το 2,8% καθόλου σημαντικός.

Η έρευνα δείχνει ακόμα ότι σύμφωνα με τους γονείς/κηδεμόνες, ο ΣΖΖ μπορεί να συμβάλει πάρα πολύ/πολύ στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών (35,2%) ή αρκετά (38%). Λίγο χαμηλότερα είναι τα θετικά ποσοστά σε ό,τι αφορά στην ενίσχυση της προσοχής και της συγκέντρωσης των μαθητών/τριών όπου ο ρόλος του ΣΖΖ θεωρείται πάρα πολύ ή πολύ σημαντικός από το 38,8% των γονέων/κηδεμόνων και αρκετά από το 30,6%. Το 20,4% των γονέων/κηδεμόνων δήλωσαν ότι βρίσκουν αυτόν τον ρόλο λίγο σημαντικό και στις δύο περιπτώσεις.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή



Γράφημα 3. Ενίσχυση της προσοχής των μαθητών

Ως προς τη δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος το 49,1% των γονέων/κηδεμόνων θεωρεί πάρα πολύ ή πολύ σημαντικό τον ρόλο του ΣΣΖ, αρκετά σημαντικό το 36,1%, ενώ λίγο ή καθόλου σημαντικός είναι μόνο για το 14,8% των συμμετεχόντων στην έρευνα. Στην ερώτηση αν ο ΣΣΖ μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία συνεργατικού κλίματος στο σχολείο, σχεδόν οι μισοί γονείς/κηδεμόνες (49%) απάντησαν πάρα πολύ ή πολύ, το 34,3% αρκετά και το 16,8% λίγο ή καθόλου. Στη βελτίωση της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας ο ρόλος του ΣΣΖ αποτιμάται ως πάρα πολύ ή πολύ σημαντικός από το 45,3% των ερωτηθέντων, αρκετά σημαντικός από το 37% και λίγο ή καθόλου σημαντικός από το 17,6%. Τέλος, η συμβολή του ΣΣΖ στη βελτίωση των σχέσεων στη σχολική κοινότητα θεωρείται πάρα πολύ ή πολύ σημαντική από το 46,1% του δείγματος, πολύ σημαντική από το 21,3%, αρκετά σημαντική από το 38% και λίγο ή καθόλου σημαντική από το 15,7%.

Ως προς τους παράγοντες που παρεμποδίζουν την επικοινωνία των γονέων με τον ΣΣΖ, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου και το ωράριο εργασίας των γονέων δυσκολεύουν πάρα πολύ ή πολύ το 18,5% των συμμετεχόντων στην έρευνα. Περίπου το 1/3 των γονέων κηδεμόνων δηλώνουν ότι οι παραπάνω παράγοντες τους δυσκολεύουν αρκετά (31,5% και 33,3% αντίστοιχα). Ο περιορισμένος χρόνος των ΣΣΖ δε φαίνεται να δυσχεραίνει πάρα πολύ την επικοινωνία με τους γονείς/κηδεμόνες καθώς το 32% δήλωσε ότι εμποδίζει λίγο και το 18,5% καθόλου. Το 70% των γονέων δήλωσε ότι η απουσία εμπιστευτικότητας εμποδίζει λίγο ή καθόλου την επικοινωνία τους με τον ΣΣΖ ενώ αντίστοιχα φαίνεται ότι οι γονείς/κηδεμόνες δε θεωρούν ότι η συμπεριφορά των ΣΣΖ είναι επικριτική καθώς 77,8% δήλωσε ότι τους εμποδίζει λίγο ή καθόλου και μόνο το 5,5% δήλωσε ότι τους εμποδίζει πάρα πολύ ή πολύ.

Η έλλειψη ενημέρωσης των γονέων για τον ρόλο του ΣΣΖ φαίνεται να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα στη μεταξύ τους επικοινωνία πάρα πολύ ή πολύ για το 28% των ερωτηθέντων, αρκετά για το 24% και λίγο ή καθόλου για το 48%. Αυτή η μεταβλητή φαίνεται να συσχετίζεται με τις απαντήσεις των γονέων στις αρχικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου σχετικά με το κατά πόσο γνωρίζουν τον θεσμό του ΣΣΖ γενικότερα και ειδικότερα για τη σχολική μονάδα στην οποία φοιτούν τα παιδιά τους, κάτι που φαίνεται να επιβεβαιώνεται από την ανάλυση που έγινε με τη χρήση του συντελεστή χ^2 προκειμένου να διαπιστωθεί ο έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ της μεταβλητής «Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει την επικοινωνία σας με τον ΣΣΖ η έλλειψη ενημέρωσης των γονέων για τον ρόλο των ΣΣΖ» και των μεταβλητών α) «γνωρίζετε τον θεσμό του ΣΣΖ», β) «έχετε ενημερωθεί για τον θεσμό του ΣΣΖ στο σχολείο μας», γ) «γνωρίζετε ποιοι είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν οριστεί κατά το φετινό σχολικό



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

έτος ως ΣΖΖ» και δ) «γνωρίζετε τις αρμοδιότητες του ΣΖΖ»; Σε όλους τους ελέγχους που έγιναν, προέκυψε ότι η μεταβλητή «Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει την επικοινωνία σας με τον ΣΖΖ η έλλειψη ενημέρωσης των γονέων για τον ρόλο των ΣΖΖ» δεν είναι ανεξάρτητη από τις παραπάνω μεταβλητές όπως φαίνεται και ενδεικτικά στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Έλεγχος ανεξαρτησίας μεταξύ των μεταβλητών Σε ποιο βαθμό δυσχεραίνει την επικοινωνία σας με τον ΣΖΖ η έλλειψη ενημέρωσης των γονέων για τον ρόλο των ΣΖΖ» και «γνωρίζετε τον θεσμό του ΣΖΖ»

Chi-Square Tests			
	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	249,696	10	,000
Likelihood Ratio	311,192	10	,000
N of Valid Cases	208		

$$(\chi^2(10) > = 249,696, p < 0.001)$$

Όσον αφορά στους παράγοντες που συμβάλλουν στην αναβάθμιση του θεσμού του ΣΖΖ, το 51,4% των γονέων/ κηδεμόνων θεωρεί πάρα πολύ ή πολύ σημαντική την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συμβουλευτικής, το 35% αρκετά και το 13,6% λίγο ή καθόλου σημαντική. Η παροχή κινήτρων στους ΣΖΖ θεωρείται πάρα πολύ ή πολύ σημαντική από το 46,2% του δείγματος, αρκετά σημαντική από το 44% και λίγο ή καθόλου σημαντική από το 9,8%. Η συνδρομή υποστηρικτικών δομών για την ενίσχυση του έργου του ΣΖΖ αποτιμάται ως πάρα πολύ ή πολύ σημαντική από το 50% των γονέων/ κηδεμόνων, αρκετά σημαντική από το 34%, λίγο σημαντική από το 13% και καθόλου σημαντική από το 3%. Η παρακολούθηση σεμιναρίων ενεργητικής ακρόασης μπορεί να συμβάλει πάρα πολύ ή πολύ στην αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-συμβούλου σύμφωνα με το 52,8% των συμμετεχόντων στην έρευνα, αρκετά σύμφωνα με το 27,8%, λίγο ή καθόλου σύμφωνα με το 19,4%. Τέλος η χορήγηση ειδικής άδειας στους γονείς/κηδεμόνες για να μπορούν να συναντούν τους ΣΖΖ στη σχολική μονάδα, θεωρείται πάρα πολύ ή πολύ σημαντική από το 49,2%, αρκετά σημαντική από το 32,4% και λίγο ή καθόλου σημαντική από το 18,5%.

6. Συμπεράσματα -Προτάσεις

Από την παρούσα έρευνα διαπιστώνεται αρχικά πως η πλειονότητα των γονέων/κηδεμόνων γνωρίζει τον θεσμό του ΣΖΖ, ωστόσο υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό που δεν έχει ενημερωθεί σχετικά με την εφαρμογή του θεσμού στη σχολική μονάδα και δε γνωρίζει τις αρμοδιότητες του ΣΖΖ. Δεδομένου ότι είναι απαραίτητο οι γονείς/κηδεμόνες να γνωρίζουν τόσο τα ονόματα των εκπαιδευτικών που έχουν οριστεί ως ΣΖΖ, όσο και να είναι ενήμεροι για



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

τον ρόλο τους στη σχολική μονάδα, από την έρευνα προκύπτει ότι είναι απαραίτητη η ενημέρωσή τους σχετικά με τον θεσμό του ΣΣΖ και τον ρόλο του στην υποστήριξη των γονέων/κηδεμόνων και των μαθητών/τριών της σχολικής κοινότητας.

Τεκμαίρεται επίσης πως ένα μικρό μόνο μέρος των μαθητών και των γονέων απευθύνεται στον ΣΣΖ για την αντιμετώπιση τόσο διδακτικών, όσο και ψυχοπαιδαγωγικών ζητημάτων. Το γεγονός αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι οι μαθητές δεν έχουν αντιμετωπίσει έως τώρα προβλήματα που απαιτούν την παρέμβαση του ΣΣΖ, αλλά και στο ότι ένα μεγάλο μέρος των γονέων δε γνωρίζει την ύπαρξη του θεσμού του ΣΣΖ. Είναι επομένως απαραίτητο ο ΣΣΖ να διασαφηνίσει τον ρόλο του, να ενημερώσει τους γονείς/κηδεμόνες για τις αρμοδιότητές του, για την υποστήριξη που μπορεί να τους παρέχει σχετικά με την ανατροφή των παιδιών τους και την αντιμετώπιση των προκλήσεων εντός και εκτός σχολικού πλαισίου.

Παρότι δεν έχουν απευθυνθεί στον ΣΣΖ, οι γονείς/κηδεμόνες φαίνεται να θεωρούν πολύ σημαντικό τον ρόλο του για τη διατήρηση της ψυχικής υγείας και της συναισθηματικής ισορροπίας των μαθητών, για την κοινωνικοποίησή τους, την ενίσχυση της προσοχής και της συγκέντρωσής τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος επιβεβαιώνοντας με τις απόψεις του τα πορίσματα της έρευνας του Cooper (2009). Θεωρούν καθοριστική τη συμβολή του στην αντιμετώπιση ακραίων συμπεριφορών και στη διαχείριση κρίσεων, στην παροχή συμβουλευτικής σε μαθητές και γονείς/κηδεμόνες, στη διαμόρφωση ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος, που διευκολύνει την επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων και ενθαρρύνει την ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Μόσχου, 2009). Σημαντική θεωρούν επίσης τη συμβολή του στην αντιμετώπιση των επιπτώσεων της πανδημίας, στην αποφόρτιση των μαθητών από αρνητικά συναισθήματα, όπως αποτυπώνεται άλλωστε στην έρευνα των Γαλάνη κ.α. (2021). Τέλος, αναδεικνύεται η συμβολή του ΣΣΖ στην αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, η οποία δεν έχει τεκμηριωθεί ερευνητικά σε προηγούμενες μελέτες. Από τα παραπάνω διαπιστώνεται πως ο ΣΣΖ μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής επίδοσης των μαθητών/τριών, στην υποστήριξη των γονέων και την ενίσχυση της συνεργασίας τους με το σχολείο.

Ωστόσο, ανασταλτικό παράγοντα της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τον ΣΣΖ αποτελεί η έλλειψη ενημέρωσης για τον ρόλο του. Επιπλέον η έλλειψη ελεύθερου χρόνου και το ωράριο εργασίας των γονέων δυσχεραίνουν την επικοινωνία τους με τον ΣΣΖ, όπως άλλωστε προκύπτει και από τα ερευνητικά πορίσματα των Cooper (2009), Δημητριάδη (2020) και Μπρούζου (2009). Αντίθετα, η απουσία εμπιστευτικότητας δε φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την επικοινωνία των γονέων με τον ΣΣΖ. Η προσπάθεια, ωστόσο, για τη διασφάλιση της εχεμύθειας και του απορρήτου των πληροφοριών που παρέχουν οι γονείς/κηδεμόνες στον ΣΣΖ πρέπει να συνεχιστεί, προκειμένου να διατηρηθεί η εμπιστοσύνη τους στον ΣΣΖ και να αισθάνονται άνετα να συνομιλούν μαζί του για θέματα που τους απασχολούν. Τέλος φαίνεται ότι οι γονείς/κηδεμόνες δε θεωρούν ότι η συμπεριφορά του ΣΣΖ είναι επικριτική και αυτό είναι ένα θετικό στοιχείο, που δείχνει ενδεχομένως ότι αντιλαμβάνονται τον ΣΣΖ ως υποστηρικτικό μέσο και πηγή βοήθειας στη σχολική ζωή του παιδιού τους και όχι ως κατήγορο ή κριτή της συμπεριφοράς του.

Ως προς την αναβάθμιση του θεσμού του ΣΣΖ, σημαντικούς παράγοντες θεωρούν οι γονείς/κηδεμόνες την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την παρακολούθηση σεμιναρίων ενεργητικής ακρόασης, τη συνδρομή των υποστηρικτικών δομών για την αντιμετώπιση



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

μεμονωμένων περιπτώσεων και ειδικών παιδαγωγικών ζητημάτων, την παροχή κινήτρων στους εκπαιδευτικούς και τη χορήγηση ειδικής άδειας στους γονείς/κηδεμόνες, ώστε να διευκολύνεται η επικοινωνία τους με τον ΣΣΖ.

Σε ό,τι αφορά στις δυσκολίες της έρευνας, εντοπίζονται κυρίως στην περιορισμένη βιβλιογραφία για τον θεσμό του ΣΣΖ, όπως αυτός εφαρμόζεται από το 2020 στις σχολικές μονάδες, την πολυπλοκότητα του θέματος λόγω των πολλαπλών ρόλων που έχει ο ΣΣΖ στο σχολικό περιβάλλον και την υποκειμενικότητα καθώς η αντίληψη για τον ΣΣΖ μπορεί να διαφέρει με τις απόψεις των συμμετεχόντων λόγω της σύντομης – μέχρι τώρα- εφαρμογής του θεσμού στο σχολικό περιβάλλον.

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως η παρούσα έρευνα καταδεικνύει τη θετική αποτίμηση του θεσμού του ΣΣΖ από τους γονείς/κηδεμόνες, τη συμβολή του στην αντιμετώπιση προβλημάτων της σχολικής μονάδας και στη βελτίωση των σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητη η περαιτέρω ενημέρωση των γονέων σχετικά με τον ρόλο και τις αρμοδιότητες του ΣΣΖ. Η ενημέρωση των γονέων σχετικά με τον θεσμό του ΣΣΖ θα συμβάλει στη βελτίωση της μεταξύ τους συνεργασίας, στην ενίσχυση της συνεργασίας του ΣΣΖ με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, στη διαμόρφωση ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος, που θα βοηθήσει τους μαθητές να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες και τις προκλήσεις της σύγχρονης εποχής.

Τέλος, η διεξαγωγή έρευνας σχετικά με τον ρόλο του ΣΣΖ στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές της σχολικής μονάδας θα συντελέσει στην συνολική θεώρηση του θεσμού, ενώ η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των ΣΣΖ θα συμβάλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας και της ποιότητας του έργου τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Carey, N., Lewis, L., Farris, E. & Burns, S. (1998). Parental involvement in children's education: Efforts by public elementary schools (Report No 98-032). Washington, DC: National Center for Educational Statistics
- Cooper, M., Hough, M. & Lound, C. (2005). Scottish secondary school teachers' attitudes towards, and conceptualizations of counseling. *British Journal of Guidance and Counseling*, 33(2), 199 – 211.
- Cooper, M. (2009). Counseling in UK secondary schools: A comprehensive review of audit and evaluation data. *Counseling and Psychotherapy Research*, 9(3), 137 – 150.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships (Report No 6). Baltimore, MD: Center on families, Communities, Schools, and Children's Learning, John Hopkins University.
- Hargadon, S. (2009). *Educational Networking: The Important Role Web 2.0 Will Play in Education*. Retrieved on November 5, 2023 from: <http://www.stevehargadon.com/2009/12/socialnetworking-in-education.html>.
- Low, P.K. (2015). School counseling in Singapore: teachers' thoughts and perceptions. *Asia Pacific Journal of Counseling and Psychotherapy*, 6(1-2), 17-27. Retrieved on November 3, 2023 from: <http://dx.doi.org/10.1080/21507686.2014.1002801>



Van Selm, M., & Jankowski, N. W. (2006). Conducting Online Surveys. Quality and Quantity, 40(3), 435–456. doi:10.1007/s11135-005-8081-8

Ελληνόγλωσσες

Γαλάνης, Ν., Αναστασιάδου, Ο. & Τσαχουρίδου, Μ. (2021). Ο ρόλος του Συμβούλου Σχολικής Ζωής στην εξ αποστάσεως διδασκαλία λόγω covid 19. Η διερεύνηση των επιπτώσεών της σε μαθητές Γυμνασίου. 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Λάρισα, 15-17 Οκτωβρίου 2021. Πρακτικά Συνεδρίου. ISBN: 978-618-5562-07-6 (τόμος Β'). Ανακτήθηκε στις 03/03/2023 από <https://drive.google.com/drive/folders/1cnQs-vKHLeMRiGblfj02Wg7ksw86XBVP>

Cohen, L. & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: εκδόσεις έκφραση

Δημητριάδης, Μ. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τον θεσμό του Συμβούλου Σχολικής Ζωής: μια ποιοτική έρευνα. Μεταπτυχιακή εργασία. Αθήνα: ΕΑΠ. Ανακτήθηκε στις 03/3/2023 από <https://apothesis.eap.gr/archive/item/154180>.

Ζεργιώτης, Α. (2007). Η επικοινωνία στην παιδαγωγική σχέση, ως παράγων διαμόρφωσης του ψυχосυναισθηματικού κλίματος της σχολικής τάξης. Στο Ε. Μακρή–Μπότσαρη (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ΥΠΕΠΘ.

Μανωλίτσης, Γ. (2004). «Η εμπλοκή των γονέων στην Προσχολική Αγωγή», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 10 (38), σσ. 121-145.

Ματσαγγούρας, Η., & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων, *Μέντορας*, 11, 27-41.

Μόσχου Κ. (2009). Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την άσκηση του συμβουλευτικού τους ρόλου στο σχολείο. Μεταπτυχιακή εργασία. Ιωάννινα: Π.Τ.Δ.Ε.

Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α. και Κοσσυβάκη, Φ. (2008). «Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο», *Ψυχολογική Εταιρεία Βορείου Ελλάδας*, 6, σσ. 69-96.

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

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα, Παπαζήσης.

Ψαρολογάκη, Ε. (2018). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου τους. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Ρόδος. Ανακτήθηκε στις 28/02/2023 από <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/18809>



Οι σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στην Ελλάδα κατά τη δραματική δεκαετία του '40 και η συμβολή των εκπαιδευτικών της εποχής στην προσπάθεια ενδυνάμωσής τους

Κωνσταντίνος Ε. Μάντζαρης

Δρ. Κλασικής Φιλολογίας, Διευθυντής Γυμνασίου Γυμνού Ευβοίας
k.e.mantzaris@gmail.com

Εις μνήμην

Ελμίνας Παντελάκη (1894-1968)

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση αναφέρεται συνοπτικά στα κυριότερα γνωρίσματα των σχέσεων του Σχολείου με την Οικογένεια σε μια εποχή κατά την οποία η Ελλάδα βίωσε μια από τις χειρότερες δοκιμασίες στην Ιστορία της, τη δεκαετία του '40. Επιπλέον, αποπειράται να εντοπίσει και να αναδείξει τη στάση των εκπαιδευτικών της εποχής απέναντι στο συγκεκριμένο ζήτημα, αλλά και τη συμβολή τους στην προσπάθεια ενδυνάμωσης των σχέσεων αυτών. Είναι γεγονός ότι τα δραματικά γεγονότα της δεκαετίας του '40, το στίγμα που είχε αφήσει η προηγούμενη δεκαετία, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της χώρας και οι πολιτικές εξελίξεις είχαν σοβαρό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα και ειδικότερα στο θέμα της επαφής Σχολείου και Οικογένειας. Η προσέγγιση της βιβλιογραφίας σε επίπεδο πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, αναδεικνύει τη φύση και την ποιότητα των σχέσεων αυτών, οι οποίες μπορούν να εξεταστούν σε τρεις διαφορετικές περιόδους: τα προπολεμικά χρόνια, την περίοδο του Πολέμου, της Κατοχής, της Αντίστασης και του Εμφυλίου και τα πρώτα μετεμφυλιακά χρόνια. Καθεμία από τις περιόδους αυτές παρουσιάζει τα δικά της ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Η μελέτη παρουσιάζει ιστορικό ενδιαφέρον, αλλά παρέχει και χρήσιμα συμπεράσματα για τα εκπαιδευτικά ζητήματα διαχρονικά.

Λέξεις κλειδιά: Σχολείο – Οικογένεια, δεκαετία του '40.

1. Εισαγωγή

Η κατά το δυνατόν αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη του παιδιού επαφίεται κυρίως, όπως είναι εύκολο να διαπιστώσει κανείς, σε δύο βασικούς για την κοινωνία μας θεσμούς, την Οικογένεια και το Σχολείο. Μάλιστα, με δεδομένο ότι το παιδί από την νηπιακή του κίχλα ηλικία και για αρκετά χρόνια περνά τις ώρες του ανάμεσα στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι αυτοί είναι οι βασικότεροι πυλώνες που θα καθορίσουν την προσωπικότητα και την μετέπειτα κοινωνική του πορεία (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005; Δουβλετή, 2020: 9; Σαβαΐδης, 2005). Μια πρόχειρη ανασκόπηση της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας οδηγεί εύκολα στο συμπέρασμα ότι οι ειδικοί της παιδαγωγικής επιστήμης, μετά τα μέσα του εικοστού αιώνα και κυρίως τα τελευταία τριάντα χρόνια, συνειδητοποίησαν τη σπουδαιότητα του θέματος και αυτό διαπιστώνεται και από τις πολύπλευρες και διεξοδικές μελέτες που εκπονήθηκαν. Συγκεκριμένα, εξετάζεται το ζήτημα αναφορικά με τη σχολική επίδοση, τη συμβολή των ίδιων των μαθητών στις σχέσεις αυτές,



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

το επίπεδο και την ποιότητα παρακολούθησης των μαθημάτων στο Σχολείο, τη συνεργασία των γονέων στην ολοκλήρωση των εργασιών στο σπίτι, τη συμπεριφορά και την αυτοεκτίμηση των μαθητών, την αναγνώριση εκ μέρους των γονέων του έργου των εκπαιδευτικών (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009: 28), το περιεχόμενο και τους παράγοντες που ευνοούν ή δυσχεραίνουν την επικοινωνία και τη συνεργασία (Μπεαζίδου & Σπάθης, 2019: 88 κ.εξ.) κ.ά. Το εύρος της σχετικής βιβλιογραφίας είναι τέτοιο που, προφανώς, δεν γίνεται να παρουσιαστεί στο πλαίσιο μιας εισήγησης.

Ωστόσο, δεν υπάρχει κάποια εξειδικευμένη μελέτη που να αφορά συγκεκριμένα και αποκλειστικά τις σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία του '40, παρ' ότι συναντώνται διάσπαρτες αναφορές στο ζήτημα σε διάφορες εργασίες. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας εισήγησης είναι, καλύπτοντας το κενό αυτό στη βιβλιογραφία, να παρουσιάσει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει το συγκεκριμένο θέμα. Φυσικά, οι παρατηρήσεις που ακολουθούν περιγράφουν την κατάσταση σε αδρές και γενικές γραμμές, καθώς η φύση της εισήγησης δεν επιτρέπει εκτενέστερη ανάλυση. Στην πρώτη ενότητα, λοιπόν, γίνεται αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σχέσεων Σχολείου και Οικογένειας κατά την περίοδο που μας απασχολεί σε σχέση και με τις προηγούμενες δεκαετίες. Εύκολα διαπιστώνεται η προβληματικότητα των σχέσεων αυτών και γίνεται προσπάθεια ερμηνείας της. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών και εκτίθενται οι προτάσεις, οι ενέργειες και οι πρακτικές που εφαρμόστηκαν από φωτισμένους, θα λέγαμε, δασκάλους της εποχής για να κτιστούν γέφυρες ανάμεσα στο Σχολείο και την Οικογένεια. Η εργασία ολοκληρώνεται με την εξαγωγή συμπερασμάτων και την προτεινόμενη βιβλιογραφία.

2. Τα χαρακτηριστικά των σχέσεων Σχολείου και Οικογένειας κατά τη δεκαετία του '40

Η ποιότητα των σχέσεων Σχολείου και Οικογένειας κατά τη δεκαετία του '40 σαφώς πρέπει να μελετηθεί, αφού ενταχθεί σε τρεις διακριτές υποπεριόδους με διαφορετικά δομικά χαρακτηριστικά σε καθεμιά. Η πρώτη αφορά την προπολεμική περίοδο και φέρει το στίγμα των προηγούμενων δεκαετιών. Η δεύτερη αφορά τα δραματικά χρόνια του Πολέμου, της Κατοχής, της Αντίστασης και του Εμφυλίου. Η τρίτη, τέλος, αναφέρεται στην μετεμφυλιακή περίοδο ως πρόδρομο των εξελίξεων που θα ακολουθήσουν.

2.1. Η προπολεμική περίοδος και η κληρονομιά των προηγούμενων δεκαετιών

Στην αρχή της δεκαετίας του '40 τα εκπαιδευτικά πράγματα δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται στην Ελλάδα αναφορικά με τις προηγούμενες δεκαετίες. Δηλαδή, δεν είχε καλλιεργηθεί στη χώρα κουλτούρα επικοινωνίας των γονέων με το Σχολείο. Οι γονείς δυστυχώς, δεν είχαν συνειδητοποιήσει ακόμη τη σημασία που είχε για το παιδί τους η συνεργασία αυτή, μια συνεργασία που αποθάρρυναν ακόμη και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, για λόγους που θα δούμε στη συνέχεια. Σε αυτό συντελούσε και το ότι δεν είχε ευρέως εδραιωθεί ακόμη η αντίληψη πως η μόρφωση είναι ένα μέσο κοινωνικής καταξίωσης, συνεπώς οι άνθρωποι δεν ενδιαφέρονταν ιδιαίτερα ούτε για την επίδοση των παιδιών τους.

Σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι η πρώτη προσπάθεια για τη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας μεταξύ του Σχολείου και της Οικογένειας πραγματοποιήθηκε το 1899 με την κυκλοφορία του περιοδικού "Το Σχολείον και η Οικογένεια" (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009). Το περιοδικό αυτό ακολουθούσε και προέβαλλε τη διεθνή αντίληψη που σταδιακά διαμορφωνόταν στους εκπαιδευτικούς κύκλους ως προς το ζητούμενό μας. Ας δούμε, όμως τι συνέβαινε διεθνώς. Την περίοδο αυτή το κράτος, οι



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

εκπαιδευτικοί και οι γονείς στις περισσότερες χώρες εργάζονταν προς την κατεύθυνση αυτή. Οι Η.Π.Α. ήδη το 1897 διέθεταν μια συνομοσπονδία συλλόγων γονέων και δασκάλων με την επωνυμία “Εθνικόν Συνέδριον Γονέων και Διδασκάλων” η οποία εξέδιδε και το δικό της περιοδικό (Child Welfare Magazine) (Παντελάκη, 1932: 331). Είχε βέβαια προηγηθεί περίοδος έλλειψης συνεργασίας και συγκρούσεων (Bauch & Goldring, 1995). Έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1927 από το τότε Διεθνές Γραφείον Εκπαιδεύσεως (Bureau International d’ education), στη Γενεύη, κατέδειξε ότι στα περισσότερα κράτη η πολιτεία προσπαθούσε να θεσμοθετήσει τη συνεργασία Σχολείου και Οικογένειας. Στη Γερμανία και την Αυστρία λειτουργούσαν τα Συμβούλια Γονέων (Elternbeiräte), ενώ ανάλογος θεσμός υπήρχε και στην Πολωνία. Στην Παραγουάη λειτουργούσε Λαϊκή Επιτροπή Εκπαιδεύσεως που την αποτελούσαν γονείς και δάσκαλοι. Στην Ολλανδία και το Βέλγιο ο νόμος προέβλεπε βραδιές και συγκεντρώσεις γονέων, στη Ρουμανία από το 1919 κάθε Σχολείο είχε τη δική του Επιτροπή που την αποτελούσαν γονείς, δάσκαλοι, αντιπρόσωποι της τοπικής αυτοδιοίκησης και παλαιοί μαθητές. Στη Γαλλία λειτουργούσαν Σύλλογοι Γονέων που είχαν λόγο ακόμη και για τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και στα Δημοτικά Σχολεία υπήρχε ο θεσμός των “Φίλων του Σχολείου” που προωθούσε τη σύσφιξη των σχέσεων Σχολείου-Οικογένειας. Ανάλογες δραστηριότητες καταγράφονταν στη Βουλγαρία, το Βέλγιο, την Εσθονία, τη Νορβηγία, την Ελβετία, την Αγγλία, τη Ρωσία, την Πορτογαλία, τις Ινδίες και αλλού (Παντελάκη, 1932: 331-334).

Επιστρέφοντας στην ελληνική πραγματικότητα, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι, δυστυχώς, στην έκθεση που δημοσίευσε το Διεθνές Γραφείον Εκπαιδεύσεως το 1929 και στηρίχθηκε στην παραπάνω έρευνα, η Ελλάδα δεν αναφερόταν καθόλου (Παντελάκη, 1932: 334). Είναι, βέβαια, γεγονός ότι το κράτος προσπαθούσε με νομοθετικές ρυθμίσεις να εμπλέξει πρωτίστως την κοινωνία και κατ’ επέκταση την Οικογένεια στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Εξάλλου, δεν θα μπορούσε το Σχολείο να είναι αποκομμένο από την κοινωνία, αφού και αυτό εξ ορισμού ήταν μέλος της κοινωνίας (Rohrs, 1973: 175). Δεν υπήρχε όμως εκατέρωθεν προθυμία επικοινωνίας του Σχολείου με την Οικογένεια και γι’ αυτόν τον λόγο το κενό ερχόταν να καλύψει μια προσπάθεια θεσμοθετημένης εμπλοκής των γονέων στα σχολικά πράγματα. Η κίνηση αυτή αναγόταν ήδη στον «Νόμο περί Δημοτικών Σχολείων» Φ.Ε.Κ. 11/03-03-1834 της Βαυαρικής Αντιβασιλείας, όπου προβλεπόταν να ιδρυθεί μιας πρόδρομης μορφής Σχολική Επιτροπή στην οποία θα συμμετείχε ο Δήμαρχος, ένας Εφημέριος και δύο ή τέσσερις δημότες. Ο Νόμος αυτός τυπικά ίσχυσε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1910, αλλά ουσιαστικά ποτέ δεν λειτούργησε όπως θα έπρεπε, διότι τα μέλη της Επιτροπής ή αδιαφορούσαν πλήρως ή ενεργούσαν με γνώμονα τα πολιτικά ή προσωπικά τους συμφέροντα (Λέφας, 1942: 472).

Το επόμενο βήμα έγινε το 1914, κατά τη διάρκεια της Κυβέρνησης Βενιζέλου, όταν ο Υπουργός “επί της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως” Ι. Τσιριμώκος, προώθησε μια σειρά από νομοσχέδια, εμπνευστής των οποίων ήταν ο Δ. Γληνός, τα οποία είχαν στόχο να προσαρμόσουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα στις τρέχουσες κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις (Ευαγγελόπουλος, 1998: 30-32). Ανάμεσα σε αυτά, σημαντικός ως προς το θέμα μας είναι ο Νόμος 452/07-12-1914 που αφορά τα Σχολικά Ταμεία και τις Σχολικές Επιτροπές. Εκεί, η πολιτεία, έχοντας αντιληφθεί την παθητική στάση της ελληνικής κοινωνίας προσπαθεί εκ νέου να θεσμοθετήσει τη συνεργασία των γονέων με το Σχολείο ακολουθώντας το πνεύμα του Νόμου της Αντιβασιλείας που αναφέρθηκε παραπάνω. Στις Σχολικές Επιτροπές θα μετείχαν υποχρεωτικά στο εξής, εκτός από τον Πρόεδρο και τον Ταμία, ως μέλη γονείς και



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

κηδεμόνες των μαθητών που φοιτούσαν στο Σχολείο. Ανάμεσα στα άλλα καθήκοντά τους ήταν να συνδράμουν στο έργο της τη Διεύθυνση του Σχολείου. Δυστυχώς, φαίνεται ότι και η προσπάθεια αυτή έμεινε στα χαρτιά. Σε έρευνα που διεξήγαγε το 1929 το Εθνικό Συμβούλιο Ελληνίδων αποδείχθηκε ότι οι Σχολικές Επιτροπές δεν λειτούργησαν κανονικά, εξαιτίας της αδιαφορίας της ελληνικής κοινωνίας. Χαρακτηριστικά, από τους σαράντα Επιθεωρητές που συμμετείχαν στην έρευνα μόνον οι έξι δήλωσαν ότι είναι ικανοποιημένοι από τα αποτελέσματα του Νόμου (Παντελάκη, 1932: 335).

Η ίδια κατάσταση φαίνεται να συνεχίζεται σε όλη την περίοδο μέχρι και τη Δικτατορία Μεταξά. Η επαφή και η επικοινωνία της Οικογένειας με το Σχολείο ήταν ανύπαρκτη και μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις χαρακτηρίζεται εκατέρωθεν εχθρική. Μετά την επικράτηση την Δικτατορίας Μεταξά το 1936, φαίνεται ότι έγιναν κάποιες προσπάθειες από το καθεστώς να υπάρξει ένα είδος προσέγγισης του Σχολείου προς την ελληνική κοινωνία και κατ' επέκταση την ελληνική Οικογένεια. Αυτό θα συντελούσε, όπως αντιλαμβανόμαστε, στην όσο το δυνατόν ευρύτερη αποδοχή της πολιτικής κατάστασης από τα ευρύτερα λαϊκά στρώματα. Εξάλλου, είναι γνωστή η επιφανειακά φιλολαϊκή πολιτική που ακολουθούν τα αυταρχικά καθεστώτα για να εξασφαλίσουν την ανοχή των πολιτών. Έτσι, ο Μεταξάς αναδιαμορφώνει ολοκληρωτικά το εκπαιδευτικό σύστημα του 1929 (Δημαράς, 1998). Το 1937 ιδρύεται ο Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (Ο.Ε.Σ.Β.), μια εξέλιξη που σταδιακά προωθεί τη δωρεάν διανομή των σχολικών εγχειριδίων, αλλά από την άλλη εδραιώνει τον απόλυτο έλεγχο του κράτους στο περιεχόμενο σπουδών του Σχολείου (Παπαμανώλης, 1989: 34-35; Στεργιάδου, 1993: 117).

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι μια από τις βασικότερες αιτίες που συντελούσε στην εκούσια αποξένωση των γονέων, αλλά και της κοινωνίας γενικότερα από το Σχολείο ήταν το γλωσσικό ζήτημα και ειδικότερα η επιμονή των συντηρητικών στην επιβολή της καθαρεύουσας. Το θέμα αυτό, βέβαια, συνέχιζε να ταλανίζει την εκπαιδευτική πραγματικότητα και αργότερα, για αρκετά χρόνια. Το γλωσσικό ζήτημα ήδη από τις αρχές του εικοστού αιώνα έπαιζε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών ζητημάτων (Μαρκέτου, 2010: 49). Από την ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου το 1910, που όριζε ότι η παιδεία πρέπει να βασίζεται στη δημοτική γλώσσα (Παπαμανώλης, 1989: 29-30), ως και τις αρχές της δεκαετίας του '40 η επιλογή του γλωσσικού οργάνου στον χώρο της εκπαίδευσης ήταν αποτέλεσμα πολιτικών αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων. Έτσι, το 1917 ορίζεται τα βιβλία των τεσσάρων πρώτων τάξεων του Δημοτικού να είναι γραμμένα στη δημοτική (Ν. 827/1917). Με την πτώση της Κυβέρνησης Βενιζέλου το 1920 επανέρχεται η καθαρεύουσα στην Εκπαίδευση (Δημαράς, 1998: 130-131) για να αντικατασταθεί από τη δημοτική το 1923. Το 1926 επανέρχεται η καθαρεύουσα και το 1927 η δημοτική (Ν. 3438/1927). Με την επικράτηση του Λαϊκού κόμματος καθιερώνεται η καθαρεύουσα στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού (1933) και αργότερα (1935) στις τρεις τελευταίες (Μπαμπινιώτης, 2017:199). Έτσι, μέχρι τις παραμονές της επιβολής του μεταξικού καθεστώτος, η επικράτηση στην Εκπαίδευση ενός γλωσσικού οργάνου ξένου προς τη ζωντανή γλώσσα του λαού συντέλεσε ακόμη περισσότερο στην αποστασιοποίηση της Οικογένειας από ένα Σχολείο που το θεωρούσε, ως επί το πλείστον, απόμακρο και ξένο από την πραγματικότητα της γύρω του ζωής (Παντελάκη, 1932: 334). Το καθεστώς Μεταξά, βέβαια, παρά την έκδηλη αρχαιολατρία που επιδείκνυε, στον τομέα της γλώσσας έδειξε προτίμηση στη δημοτική, ίσως για τους λόγους που αναφέραμε παραπάνω. Την εποχή αυτή συστάθηκε επιτροπή με επικεφαλής τον Μ. Τρανταφυλλίδη με σκοπό τη σύνταξη της Νεοελληνικής Γραμματικής της δημοτικής.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Παρά τις παραπάνω προσπάθειες, όμως, δεν φαίνεται ούτε την περίοδο εκείνη να επετεύχθη ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία του Σχολείου με την Οικογένεια. Η αδιαφορία και η αποστασιοποίηση των γονέων συνεχιζόταν, όπως και τα προηγούμενα χρόνια. Οι όποιες οργανώσεις γονέων δεν ήταν παρά όργανα στην προώθηση της μεταξικής ιδεολογίας, όπως η περιβόητη Επιτροπή Εθνικοφρόνων Γονέων Πειραιώς που στις 20 Αυγούστου 1936 προχώρησε στη δημόσια καύση βιβλίων κατά τα πρότυπα του ναζιστικού καθεστώτος (Δημαράς & Βασιλού – Παπαγεωργίου, 2008: 124).

2.2. Η κατάσταση κατά την περίοδο του Ελληνοϊταλικού πολέμου και της Κατοχής

Μετά την κήρυξη του Ελληνοϊταλικού Πολέμου, κατά τη διάρκεια της Κατοχής και μέχρι την Απελευθέρωση το εκπαιδευτικό σύστημα στην πράξη ακολούθησε τη δραματική πορεία όλων των υπόλοιπων οργανωτικών και διοικητικών δομών του κράτους (Δεν θα γίνει αναφορά στην κατάσταση που επικρατούσε στο υπό βουλγαρική κατοχή ελληνικό έδαφος). Τα στοιχεία είναι διαφωτιστικά, αλλά συνάμα θλιβερά: Τα σχολικά κτήρια ή καταστράφηκαν από τους βομβαρδισμούς ή τα επέταξαν οι κατακτητές. Κάποιοι από τους δασκάλους έχασαν τη ζωή τους στο αλβανικό μέτωπο, και κάποιοι άλλοι εντάχθηκαν στην Αντίσταση (Σακελλαρίου, 2003: 37). Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών έμειναν ορφανοί (350.000), κάποιοι δεν φοίτησαν καθόλου σε κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα (600.000) και κάποιοι άλλοι παρακολούθησαν ελάχιστα μαθήματα (Κυπριανός, 2004: 249). Ενδεικτικά, το σχ. έτ. 1941-1942 τα μαθήματα συνολικά διήρκεσαν 20-25 ημέρες (Σακελλαρίου, 2003: 38). Σε έκθεση της UNESCO που δημοσιεύει το Διδασκαλικόν Βήμα (Νοέμβριος 1948) αναφέρεται ότι το 91% των διδακτηρίων καταστράφηκαν ολοκληρωτικά στην Ελλάδα.

Σε αυτή την τραγική κατάσταση είναι δύσκολο να κάνουμε λόγο για οργανωμένες σχέσεις Σχολείου - Οικογένειας στο πλαίσιο μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας. Εξάλλου, αν και ο θεσμός του Σχολείου ήταν ήδη εδραιωμένος ακόμη και στην ελληνική ύπαιθρο, δεν ήταν ακόμη δεδομένη η ανταπόκριση ούτε του ίδιου στο ρόλο του, ούτε της κοινωνίας, ιδίως της αγροτικής σε οργανωμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Δαλκαβούκης, 2022). Ωστόσο, οφείλουμε να παρατηρήσουμε και να τονίσουμε ότι σε όσα Σχολεία έμειναν ανοικτά οι εκπαιδευτικοί επετέλεσαν το έργο τους με ηρωισμό. Στάθηκαν κοντά στους μαθητές και τις οικογένειές τους, οργάνωσαν εκεί τη διανομή των συσσιτίων και απασχολούσαν τα παιδιά προστατεύοντάς τα παράλληλα από τους κινδύνους που τα απειλούσαν. Ως επί το πλείστον αυτό γινόταν στα Δημοτικά Σχολεία της χώρας, αν και η έλλειψη στοιχείων δεν επιτρέπει την βέβαιη εξαγωγή συμπερασμάτων (Δημαράς, 2013:207). Θεωρώ ότι το γεγονός αυτό αποτελεί την πιο καίρια και ουσιαστικότερη έκφραση της επικοινωνίας του Σχολείου με την Οικογένεια σε μια τραγική περίοδο, όπως είναι αυτή που αναφερόμαστε.

2.3. Η κατάσταση στην «Ελεύθερη Ελλάδα» (1943-1944)

Μετά το 1943 σε κάποιες περιοχές της Ελλάδας, κυρίως ορεινές, είχαν υπερισχύσει οι αντιστασιακές ομάδες και δεν υπήρχε παρουσία κατακτητών. Οι περιοχές αυτές αποκαλούνταν «Ελεύθερη Ελλάδα». Οι αντιστασιακές δυνάμεις είχαν οργανώσει εκεί θεσμούς λαϊκού χαρακτήρα που αφορούσαν την Τοπική Αυτοδιοίκηση, τη Δικαιοσύνη, αλλά και την Εκπαίδευση. Στον τομέα αυτό, αρχικά δόθηκε μεγάλη βαρύτητα στη σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών, και σε δεύτερο επίπεδο στη μόρφωση και την εκπαίδευσή τους. Οργανώθηκαν συσσίτια, και ιδρύθηκαν παιδικοί σταθμοί που σύμφωνα με τα στοιχεία περιέθαλψαν πάνω από 12.000 παιδιά, αναλαμβάνοντας τον ρόλο κυριολεκτικά της οικογένειάς τους (Σακελλαρίου, 2003: 46). Σταδιακά, δασκάλες και δάσκαλοι, οργανωμένοι



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

στην Αντίσταση, ανέλαβαν τη μόρφωση των παιδιών, αλλά και γενικότερα την οργάνωση αυτού του ιδιότυπου εκπαιδευτικού συστήματος.

Ένα από τα πιο βασικά ζητήματα που έπρεπε να αντιμετωπίσει το Σχολείο την εποχή αυτή ήταν η μεγάλη μαθητική διαρροή που οφειλόταν, όπως είναι αυτονόητο, στις σκληρές συνθήκες που επικρατούσαν. Η έλλειψη ακόμη και των πιο βασικών και απαραίτητων ειδών για την επιβίωση των ανθρώπων, ο κίνδυνος ακόμη και για την ίδια τους τη ζωή και η αβεβαιότητα για το μέλλον είχαν βάλει σε δεύτερη μοίρα το ενδιαφέρον των παιδιών και των οικογενειών τους για το Σχολείο. Μπροστά σε αυτή την κατάσταση στις 20 Ιουλίου 1944 πραγματοποιήθηκε στο χωριό Λάσπη της Ευρυτανίας εκπαιδευτικό συνέδριο στο οποίο συμμετείχαν αντιπρόσωποι από είκοσι διδασκαλικούς συλλόγους (Σακελλαρίου, 2003, 150). Στο συνέδριο αυτό, αφού προσδιορίστηκαν τα αίτια της έλλειψης ενδιαφέροντος των παιδιών και των οικογενειών τους για το Σχολείο, αποφασίστηκε να οργανωθούν εκ νέου μαθητικά συσσίτια, να ιδρυθούν παιδικοί σταθμοί, οι ίδιοι οι δάσκαλοι να φροντίσουν για την ιατροφαρμακευτική περίθαλψη των μαθητών και να διανεμηθούν δωρεάν βιβλία και γραφική ύλη. Επίσης, δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στη συμμετοχή των γονέων στην διοίκηση των Σχολείων, αφού υπήρξε μέριμνα για τη λειτουργία Εποπτικών Συμβουλίων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης στα οποία όλα τα μέλη θα ήταν αιρετά, εκτός από τον Επιθεωρητή (Σακελλαρίου, 2003: 153-154). Αντίστοιχα συνέδρια πραγματοποιήθηκαν και αλλού (Χρύσης, 2020: 119).

2.4 Τα χρόνια του Εμφυλίου

Σύμφωνα με μια γενική εκτίμηση, το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα από την Απελευθέρωση ως και την τυπική λήξη του Εμφυλίου θα μπορούσε να θεωρηθεί ουσιαστικά αδρανές (Δημαράς, 2013: 207,214). Οι πληγές της Κατοχής όχι μόνο δεν είχαν επουλωθεί, αλλά νεότερες και πολλές φορές αγριότερες εμφανίζονταν στην ελληνική επαρχία και στα αστικά κέντρα. Οι όποιες εκπαιδευτικές εξελίξεις έρχονταν να υπηρετήσουν την ανάγκη συμμόρφωσης στα νέα μεταπολεμικά δεδομένα (Παγκάκης, 1993: 83). Στο πλαίσιο αυτό το Σχολείο φρόντιζε να στηρίζει τα παιδιά στις βιοτικές τους ανάγκες. Στην έκθεση της UNESCO που αναφέρεται παραπάνω τονίζεται ότι τα σχολεία δεν έχουν θέρμανση ή φωτισμό, η υγεία των μαθητών είναι επισφαλής, τα περισσότερα παιδιά δεν έχουν κανονική ανάπτυξη και πολλά φαίνεται να έχουν γεράσει πρόωρα. Η διατροφή των μαθητών είναι βασικό έργο των εκπαιδευτικών που στηρίζουν την προσπάθειά τους σε δωρεές ιδιωτών (Διδασκαλικόν Βήμα, Νοέμβριος 1948). Επομένως, ισχύουν και κατά την εποχή αυτή, όσα είχαμε επισημάνει για τις παραπάνω περιόδους. Οι εκπαιδευτικοί είναι δίπλα στην Οικογένεια των μαθητών ή καλύπτουν βασικές ανάγκες των παιδιών που σε ομαλές συνθήκες θα κάλυπτε η Οικογένεια. Νομίζω ότι αυτή η προσφορά ήταν ύψιστης σημασίας, ήταν η καταλληλότερη για τις συνθήκες που επικρατούσαν και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ηρωική.

3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών της εποχής

3.1. Η στάση των εκπαιδευτικών

Η αποστασιοποίηση του Σχολείου από την Οικογένεια και η απουσία ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας φαίνεται, δυστυχώς, να υποδαυλίζεται και να ενισχύεται και από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς με ελάχιστες εξαιρέσεις χαρισματικών δασκάλων. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρούσε ότι η παρέμβαση των γονέων θα δυσχέραινε το έργο τους και θα μείωνε το επαγγελματικό τους κύρος. Ακόμη υπήρχε η άποψη ότι οι



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

πληροφορίες που θα έδιναν οι γονείς για τα παιδιά τους στο Σχολείο δεν θα είχαν κανένα νόημα, αφού το ίδιο είχε την αποκλειστική αρμοδιότητα να εκπαιδεύσει και να διαπαιδαγωγήσει τους μαθητές (Αντονοπούλου et al., 2011). Η αντίληψη αυτή φαίνεται να κυριαρχεί σε ολόκληρη τη δεκαετία, απηχώντας τις στάσεις περασμένων δεκαετιών και μόνο κατά τα τελευταία χρόνια φαίνεται να διαφοροποιείται.

3.2. Προτάσεις εκπαιδευτικών κατά τα μετεμφυλιακά χρόνια

Προς το τέλος της δεκαετίας του '40, όταν πια άρχισε να διαφαίνεται η λήξη του Εμφυλίου, αρχίζουν να ακούγονται ξανά φωνές που προτείνουν την επιτακτική ανάγκη συνεργασίας του Σχολείου με την Οικογένεια. Στις 30 Σεπτεμβρίου του 1948 ο εκπαιδευτικός και ιδρυτής της Εταιρείας Θρακικών Μελετών Πολύδωρος Παπαχριστοδούλου δημοσίευσε στην εφημερίδα *Τα Νέα* ένα σύντομο άρθρο με τίτλο: "Το σπίτι και το σχολείο. Το καθήκον της μητέρας". Στο άρθρο αυτό αρχικά τονίζει την ανάγκη οι μητέρες να ιδρύσουν Συλλόγους με βασικό σκοπό την επικοινωνία του Σχολείου με την Οικογένεια. Αφού προσδιορίζει ως τους κύριους παράγοντες για την εκπαίδευση του παιδιού την μητέρα και τον δάσκαλο, θεωρεί ότι αυτή πρέπει να στηρίζεται στη καθημερινή επικοινωνία. Ως τρόπο για να επιτευχθεί αυτό προτείνει την ύπαρξη τετραδίου επικοινωνίας, όπου θα σημειώνεται, όπως χαρακτηριστικά γράφει, κάθε κίνηση του παιδιού. Η τακτική προσέλευση στο μάθημα, η επαρκής προετοιμασία του, η επιμέλειά του, η ενδεχόμενη απουσία του και η αιτιολόγησή της την επομένη από τη μητέρα είναι κάποια από τα στοιχεία που θα αναγράφονται στο τετράδιο αυτό. Έτσι, κατά τον συντάκτη του άρθρου, ο μαθητής δεν θα έχει τα περιθώρια να παρεκτραπεί. Επίσης, ως προς τον δάσκαλο, τονίζεται ότι πρέπει να θεωρείται ως ο καλύτερος φίλος των οικογενειών και μάλιστα έχει το δικαίωμα να επισκέπτεται τα σπίτια των μαθητών του, όπως οι ιερείς και οι γιατροί. Το αποτέλεσμα αυτής της συνεργασίας θα ωφελήσει και τον ίδιο τον δάσκαλο, αφού θα κερδίσει με τον τρόπο αυτό και τον έπαινο για την ορθή εκτέλεση του καθήκοντός του, όχι μόνο από τον επιθεωρητή, αλλά και από την κοινωνία. Στο άρθρο αυτό δεν μπορούμε να μην παρατηρήσουμε την παρουσία των στερεοτύπων της εποχής που ήθελαν τη μητέρα και όχι τον πατέρα να ασχολείται με την πρόοδο των παιδιών. Χαρακτηριστικά αναφέρει (το απόσπασμα έχει μεταφερθεί σε μονοτονικό): «Η μητέρα προ παντός έχει τούτο το χρέος σε μεγαλύτερο μερίδιο, γιατί αυτή είναι η τροφός και η γεννήτρα. Αυτή πονεί τα παιδιά περισσότερο, αυτή πάσχει γι' αυτά, αυτή πικραίνεται και χαίρει ανάλογα, κι αυτής το χρέος είναι σαν καλής μητέρας η συνεργασία με το Σχολείο, από την ώρα που τα παιδιά θα ξεμυτίσουν από το σπίτι».

Το Διδακταλικόν Βήμα από τον Δεκέμβριο του 1948 ως τον Ιανουάριο του 1949 δημοσίευσε σε συνεχή αποσπάσματα την ομιλία του Γενικού Επιθεωρητή Στοιχειώδους Εκπαίδευσης, Ανάστου Χαραλαμπίδου η οποία είχε τίτλο: "Παιδαγωγική Συνεργασία Οικογένειας και Σχολείου". Η ομιλία αυτή προς τους δασκάλους της εποχής φαίνεται να αποπνέει τη νέα τάση που διαμορφωνόταν στα εκπαιδευτικά πράγματα της χώρας.

Στην αρχή επισημαίνεται ότι το έργο της αρμονικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών είναι πολυσύνθετο και πολύπλοκο σε τέτοιο βαθμό που το Σχολείο δεν μπορεί μόνο του να το περατώσει. Στη συνέχεια απαριθμούνται οι λόγοι που επιβάλλουν την επαφή με την Οικογένεια και τονίζεται ότι η Οικογένεια έχει τη δύναμη να καταστρέψει το έργο του δασκάλου, όταν αντιτίθεται προς αυτό ενώ μέσω της συνεργασίας ασκείται πληρέστερος έλεγχος σε περίπτωση που ο μαθητής δεν είναι συνεπής και ειλικρινής. Ακόμη, επειδή οι δάσκαλοι οφείλουν να ασχοληθούν με πάρα πολλούς μαθητές, δεν προλαβαίνουν να



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

επικεντρωθούν στον κάθε έναν ξεχωριστά. Το κενό αυτό πρέπει να καλύψουν οι γονείς οι οποίοι δικαιούνται να ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους και την προσπάθεια που καταβάλλει ο δάσκαλος προς την κατεύθυνση αυτή. Οι γονείς πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι οφείλουν να συνεχίσουν να ασχολούνται με την αγωγή των παιδιών τους και μετά την εγγραφή τους στο Σχολείο. Απ' την άλλη, το Σχολείο πρέπει να διατηρήσει την ελευθερία της επιλογής των μέσων και των μεθόδων διδασκαλίας και να θέτει όρια.

Στη συνέχεια ο ομιλητής αναφέρεται στις δυσκολίες που παρακωλύουν τη συνεργασία. Θεωρεί ότι η νοοτροπία που πρεσβεύει το Σχολείο σε σχέση με την υγιεινή και τη φυσική κατάσταση των μαθητών έρχεται σε αντίθεση με την αντίληψη που επικρατεί σε πολλές οικογένειες. Επίσης, ένα άλλο πρόσκομμα είναι η άγνοια που έχουν οι γονείς για την ποιότητα και την ποσότητα της διδαχθείσας ύλης και των εργασιών για το σπίτι. Τέλος, εμπόδια γεννούν οι διαφορές στο ηθικό σύστημα αξιών που κάποιες φορές πρεσβεύει το Σχολείο σε σχέση με τις ηθικές αξίες που επικρατούν στο σπίτι, όπως επίσης και η απαξίωση στο έργο και την προσωπικότητα του δασκάλου από πολλούς γονείς.

Ο ομιλητής, στη συνέχεια, προτείνει μια σειρά από τρόπους με τους οποίους θα επιτευχθεί η επιθυμητή προσέγγιση. Αρχικά, επισημαίνει ότι η όποια αδιαφορία των γονέων είναι επιφανειακή και φαινομενική και με τους κατάλληλους χειρισμούς από τον εκπαιδευτικό θα ξεπεραστεί. Θεωρεί ότι οι περισσότεροι γονείς δεν γνωρίζουν τις υποχρεώσεις τους και καθήκον του δασκάλου είναι να τους τις υπενθυμίζει. Ένας τρόπος για να γίνει αυτό είναι να οργανωθούν συγκεντρώσεις και ομιλίες στο Σχολείο, στην αρχή του σχολικού έτους, στις οποίες οι δάσκαλοι θα παρουσιάσουν το έργο τους και θα προσπαθήσουν να κερδίσουν την εμπιστοσύνη των γονέων.

Έπειτα, προτείνεται η σύνταξη ενός ατομικού μαθητικού δελτίου από τον διδάσκοντα με πληροφορίες για τις αρετές και τα ελαττώματα, όπως λέει, του μαθητή. Το δελτίο αυτό θα καταρτίζεται σε συνεργασία με τους γονείς και ιδίως με τη μητέρα και για την σύνταξή του θα αξιοποιούνται σχετικά ερωτηματολόγια που θα συμπληρώνονται από τους γονείς. Το ατομικό μαθητικό δελτίο θα συνοδεύει τον μαθητή καθ' όλη τη διάρκεια της μαθητικής του ζωής. Τα ερωτηματολόγια που πρόκειται να αξιοποιηθούν θα αλιεύουν πληροφορίες σχετικά με την υγεία του μαθητή (όραση, ακοή, χρόνια νοσήματα) και την πνευματική του κατάσταση (προσοχή, ευφυΐα, ενεργητικότητα αδιαφορία). Ακόμη, σκιαγραφούνται τα βασικά στοιχεία του χαρακτήρα του (ευπιστία, ευαισθησία, εγωισμός, κλίσεις και ταλέντα, κακές συνήθειες) και σημειώνονται οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς από αυτόν.

Προτείνεται, ακόμη, στους λεγόμενους Μαθητικούς Ελέγχους να αντικατασταθεί η βαθμολογική κλίμακα από ένα είδος περιγραφικής αξιολόγησης των μαθητών. Ο εισηγητής υποστηρίζει ότι οι γονείς δεν μπορούν να αντιληφθούν το πλήρες νόημα της βαθμολογικής κλίμακας και θα ήταν καλύτερο να υπάρχουν επίθετα που θα περιγράφουν την επίδοση και τη διαγωγή του παιδιού. Ακόμη, θεωρεί ότι θα ήταν χρήσιμο, όταν οι γονείς επιστρέφουν τον Έλεγχο του μαθητή στο Σχολείο, να μην υπογράφουν απλώς ότι έλαβαν γνώση, αλλά να απαντούν σε ένα ερωτηματολόγιο, ενσωματωμένο στον Έλεγχο, με ερωτήσεις σχετικές με την προσωπικότητα, τον χαρακτήρα και τη διαγωγή του παιδιού. Κατ' αντιστοιχία, μπορούν οι Έλεγχοι να αντικατασταθούν από τα τετράδια εργασιών των μαθητών.

Μια άλλη πρακτική είναι η επίσκεψη του εκπαιδευτικού στα σπίτια των μαθητών. Βέβαια, πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι την εποχή αυτή δεν υπήρχαν άλλα πρόσφορα μέσα



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

επικοινωνίας πέρα από την αλληλογραφία. Στις επισκέψεις αυτές ο εκπαιδευτικός πρέπει να κερδίσει την εμπιστοσύνη των γονέων και να τονίζει τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητας και της επίδοσης του μαθητή. Επίσης, με το μέσο αυτό μπορεί να σχηματίσει εικόνα για την οικονομική κατάσταση, αλλά και για τις συνθήκες διαβίωσης των μαθητών του και να προσαρμόσει ανάλογα τον τρόπο που τους προσεγγίζει.

Ενδιαφέρουσα είναι και η άποψη που διατυπώνεται για τη σημασία της προσωπικότητας του δασκάλου και το κύρος που αποπνέει ως παράγοντα ενίσχυσης της σχέσης του με την Οικογένεια. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακρίνεται για την απόλυτη αφοσίωση στο επάγγελμά του, για την άμεμπτη διαγωγή του, για τη νομιμοφροσύνη του και για την τήρηση ουδετερότητας στις ενδεχόμενες τοπικές διαμάχες. Τα χαρακτηριστικά αυτά, σκιαγραφούν το πρότυπο συμπεριφοράς κατά τα πρώτα μετεμφυλιακά χρόνια.

Τέλος, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συνεχίσει την επαφή και την καθοδήγηση των μαθητών του ακόμη και όταν αυτοί αποφοιτήσουν. Προτείνεται να οργανώνει τακτικά διαλέξεις ακόμη και μαθήματα για τους παλιούς του μαθητές, διότι έτσι θεωρείται ότι θα κερδίσει την εμπιστοσύνη της τοπικής κοινωνίας και θα επιτελέσει αρτιότερα το έργο του. Οι προτάσεις αυτές, απηχούσαν τη διεθνή πραγματικότητα και, αν και δεν έτυχαν καθολικής αποδοχής και εφαρμογής, προετοίμασαν το έδαφος για την αλλαγή στην αντιμετώπιση του ζητήματος που ακολούθησε κατά τις επόμενες δεκαετίες.

4. Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας τη σύντομη αυτή μελέτη μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι το ζήτημα των σχέσεων και της αμφίδρομης επικοινωνίας του Σχολείου με την Οικογένεια κατά τη δεκαετία του 1940 αρχικά είχε την ίδια μορφή που παρουσίαζε και τις προηγούμενες δεκαετίες. Όμως, τα δραματικά ιστορικά γεγονότα που σημάδεψαν την Ελλάδα στη συνέχεια δυσχέραναν ακόμη περισσότερο την κατάσταση, αλλά και ανέδειξαν τον ηρωικό χαρακτήρα της πλειονότητας των εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, ορισμένοι εκπαιδευτικοί όντας σε επαφή με τις διεθνείς εξελίξεις, αλλά και διαθέτοντας διορατικότητα και αγάπη για το λειτούργημά τους προχώρησαν σε συγκεκριμένες προτάσεις, προετοιμάζοντας έτσι την αλλαγή στην αντιμετώπιση του ζητήματος η οποία θα επέλθει μετά τη δεκαετία του '60. Μένει να εξεταστεί κατά πόσο αυτές οι προτάσεις εφαρμόστηκαν και ποια ήταν τα αποτελέσματά της εφαρμογής τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

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

Bauch, P. A. & Goldring, E. B. (1995). "Parent involvement and school responsiveness: Facilitating the home-school connection in school of choice". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(1), 1–21.

Rohrs, H. (1973). *Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Weinheim. Beltz.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Ελληνόγλωσσες

- Γιαννάκου, Α. & Συμεωνίδου Ν. (2014). *Η εκπαίδευση από τη δικτατορία Μεταξά έως τον Εμφύλιο Πόλεμο (1936-1950): μια ιστορική έρευνα* (Αδημοσίευτη Πτυχιακή Εργασία). Π.Τ.Δ.Ε. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Ανακτήθηκε στις 29/01/2023. Διαθέσιμο στο: <https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/814/1/EA679.PDF>.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). "Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας". *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 74-83.
- Δαλκαβούκης, Β. (2022). "Όταν τα παιδιά της δεκαετίας του 1940 αφηγούνται... Όψεις μιας πολλαπλά ενήλικης παιδικής ηλικίας". Στο Μάρκου, Α., Μπακιρτζής, Μ. κ.ά. (επιμ.). *Ιστορία, Κοινωνία, Πολιτισμός*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη.
- Δημαράς, Α. (1998). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας)*, τ. Β'. Αθήνα: Εστία.
- Δημαράς, Α. & Βασιλού-Παπαγεωργίου Β. (2004). *Από το κοντύλι στον υπολογιστή: 1830-200. Εκατόν εβδομήντα χρόνια ελληνική εκπαίδευση με λόγια και εικόνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Το «Ανακοπτόμενο Άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δουβλετή, Ά. (2020). *Στρατηγική ανάπτυξης σχολικών μονάδων: Η προώθηση των σχέσεων σχολείου-γονέων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 18/01/2023. Διαθέσιμο στο: https://blogs.sch.gr/?get_group_doc=2679/1652238467---.pdf.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Ελληνική Εκπαίδευση. 20^{ος} Αιώνας (τομ. Β)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική Ιστορία της ελληνικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της Εκπαιδευσεως*. Αθήνα.
- Μαρκέτου, Μ. (2010). *Το Μονοθέσιο Δημοτικό Σχολείο Μοίραλι Αχαΐας. Οργάνωση, Διοίκηση, Εποπτεία, Λειτουργία (1908-1936)*. Ανέκδοτη Διπλωματική Εργασία, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών. Πάτρα.
- Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2009). "Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων". *Μέντορας*, 11, 27-41. Ανακτήθηκε στις 19/01/2023. Διαθέσιμο στο: https://blogs.sch.gr/?get_group_doc=2679/1652238544--.pdf.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2017). *Συνοπτική Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας. Αθήνα.
- Μπεαζίδου, Ε. & Σπάθης, Α. (2019). "Στάσεις των Εκπαιδευτικών προς τη Συνεργασία με τους Γονείς". *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 87-105. Ανακτήθηκε στις 19/01/2023. Διαθέσιμο στο: <https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/437>.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας – Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Παγκάκης, Γ. (1993). *Νεοελληνική εκπαιδευτική πολιτική*. Τόμ. Α'. Αθήνα-Κομοτηνή: Σακκούλα.
- Παντελάκη, Ε. (1932). "Συνεργασία Σχολείου και Σπιτιού. Σύλλογοι Γονέων". *Επετηρίς Δημοτικής Εκπαιδεύσεως* (έτος Α'), 330-338.
- Παπαμανώλης, Κ. (1989). *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη μεταπολεμική Ελλάδα (1941-1988)*. Διατριβή για Διδακτορία, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Πειραιάς. Ανακτήθηκε στις 26/01/2023. Διαθέσιμο στο: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/1235#page/1/mode/2up>.
- Σαβαΐδης, Τ. (2005). *Το ελληνικό και ευρωπαϊκό πλαίσιο στη διαμόρφωση της πολιτικής κοινωνικοποίησης των μαθητών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σακελλαρίου, Χ. (2003). *Η παιδεία στην Αντίσταση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Στεργιάδου, Κ. (1993). *Η εξέλιξη των συνταγματικών ρυθμίσεων για θέματα ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα από το 1821 έως σήμερα*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σακκούλα.
- Χρύσης, Σ. (2020). *Η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην περίοδο της Κατοχής. Η περίπτωση του Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (1941-1945)*. Ανέκδοτη Διπλωματική Εργασία, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Δ. Μακεδονίας. Ανακτήθηκε στις 31/01/2021. Διαθέσιμο στο: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1723/CHRYISIS%20STAMATIOS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>



Σχέδιο Δράσης στο Νηπιαγωγείο : Οι γονείς Μ.Ε.Σ.Α. στο Νηπιαγωγείο - Μάθηση, Εθελοντισμός, Συμμετοχή, Αλληλεπίδραση

Κυριακή Μουσαφείρη

MSc Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Χαλκιδικής
kikimousafeiri@hotmail.com

Κυριακή Μιχαλάρου

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Χαλκιδικής
kiriakimirou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία περιγράφει το σχέδιο δράσης σε νηπιαγωγείο στο πολεοδομικό συγκρότημα των Ν. Μουδανιών Χαλκιδικής κατά το σχολικό έτος 2021-2022 αναφορικά με τον άξονα των σχέσεων σχολείου και οικογένειας. Λαμβάνοντας σοβαρά υπόψη τα στάδια του στρατηγικού σχεδιασμού, τα οποία δόθηκαν και από το ΙΕΠ, συνδυαστικά με τους στόχους και το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, διατυπώθηκε ο αντικειμενικός σκοπός που αφορούσε στη βελτίωση της ποιότητας της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας και οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν μια σειρά συμμετοχικών, συνεργατικών, εθελοντικών και επικοινωνιακών δράσεων στο Νηπιαγωγείο μαζί με τους γονείς. Τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά τόσο για τους/τις μαθητές/τριες, όσο και για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Με την ολοκλήρωση των δράσεων μας και της συνολικής αποτίμησης διαπιστώθηκε η αναγκαιότητα συνέχισης και εμπλουτισμού του αντικειμενικού σκοπού προς όφελος όλων των εμπλεκόμενων και σταθεροποίησης του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος της σχολικής μονάδας, να αποτελεί, δηλαδή, περιβάλλον χαράς και μάθησης για όλα τα παιδιά, χωρίς αποκλεισμούς, καλλιεργώντας και αναπτύσσοντας την κριτική τους σκέψη, την ανάληψη πρωτοβουλιών για εναλλακτικούς τρόπους δράσης σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο για έναν αειφόρο κόσμο σε συνεργασία με τους γονείς και την τοπική κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: σχολείο, οικογένεια, συνεργασία, επικοινωνία

1. Εισαγωγή

Σχολείο και οικογένεια, εκπαιδευτικοί και γονείς. Σύμμαχοι ή αντίπαλοι; Συνεργάτες ή ανταγωνιστές; Κι όμως η απάντηση κρύβεται σε μια άλλη λέξη: συνοδοιπόροι. Μια λέξη που κρύβει αλλά και υποδηλώνει τόσα πολλά!

Σχολείο και οικογένεια λοιπόν, δύο θεσμοί που βοηθούν τα παιδιά να κοινωνικοποιηθούν. Αυτοί οι δύο έχουν την ευθύνη και την εποπτεία, τα παιδιά να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία (Δασκαλάκη και συν, 2002: 205). Αναπτύσσοντας αμοιβαία συνεργασία τόσο μεταξύ τους όσο και με την κοινότητα βοηθούν τα παιδιά να πετύχουν τόσο στο σχολείο όσο και στη μετέπειτα ζωή (Epstein, 2002:7). Η συνεργασία αυτή θα πρέπει να αποτελεί αμοιβαία δέσμευση και να χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό και εμπιστοσύνη, ώστε να αποφεύγονται ή και να ξεπερνιούνται τυχόν συγκρούσεις, ώστε η αλληλεπίδρασή τους να είναι αποτελεσματική (Stepanek, 1998:2).

Τα τελευταία χρόνια, ολοένα και περισσότερο γίνεται αντιληπτή η θετική επίδραση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των μαθητών αλλά και στη σχολική επιτυχία (Παπαδοπούλου, 2021:261). Η γονεϊκή εμπλοκή



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ξεκινά εξασφαλίζοντας ένα υγιές και υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, με κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες και θετική στάση απέναντι στο σχολείο. Εν συνεχεία η συνεργασία των γονέων με τις/τους εκπαιδευτικούς σε επίπεδο επικοινωνίας, εθελοντισμού, μάθησης στο σπίτι, λήψης αποφάσεων και συνεργασίας με την κοινότητα βοηθούν στην ενίσχυση της διαδικασίας μάθησης (Đurišić & Bunijevac, 2017:140).

Το σχολείο έχει την ευθύνη να δημιουργήσει ευνοϊκές συνθήκες που θα επιτρέψουν τη συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολείου (Heystek, 2003:332). Ο Σύλλογος Διδασκόντων, με κοινή τους απόφαση, θα πρέπει να θέσει τη συνεργασία με τους γονείς ως βασικό σκοπό του σχολείου, προκειμένου να διαμορφώσουν ένα κοινό όραμα (Kalin & Steh, 2010:4924). Οι Θεοφανέλης και συν (2010:55) υποστηρίζουν ότι η γονεϊκή εμπλοκή πρέπει να διαδραματίζεται στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου, αλλά και της επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας και γονέων-παιδιών.

Καθώς η οικογένεια ασκεί πρωτεύουσα επιρροή σε όλες τις πλευρές ανάπτυξης και εκπαίδευσης των παιδιών (Σακελλαρίου, 2015:133), η συμμετοχή των οικογενειών και των τοπικών κοινοτήτων κρίνεται απαραίτητη, από την πρώιμη παιδική ηλικία, ώστε τα παιδιά να είναι σε θέση να μαθαίνουν για τον εαυτό τους, να αναπτύσσουν διαπροσωπικές δεξιότητες και να αποκτούν βασικές γνώσεις και δεξιότητες και τέλος να αποφευχθεί η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Delors, 1996:23). Για το λόγο αυτό και λαμβάνοντας υπόψη την αποστολή του νηπιαγωγείου, να εμπνεύσει δηλαδή τα παιδιά και να εμπλουτίσει τις γνώσεις και τη φαντασία τους μέσω της βιωματικής μάθησης, του πειραματισμού και των καινοτόμων πρακτικών και δράσεων, ως αντικειμενικός σκοπός του ετήσιου προγραμματισμού εκπαιδευτικού έργου για το σχολικό έτος 2021-2022 τέθηκε η βελτίωση της ποιότητας της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για το συγκεκριμένο σχέδιο δράσης στηρίχθηκε στα στάδια του στρατηγικού σχεδιασμού (Χαμπούρη-Ιωαννίδου, 2003:41-59, Byrnes, 1999:81-82, Thongsookularn, 2019:421-429), τα οποία ακολουθεί και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής στην Φόρμα Αποτύπωσης του Σχεδίου Δράσης, εναρμονίζοντας τις εκπαιδευτικές δράσεις με τους στόχους και το περιεχόμενο του Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο.

2. Σχεδιασμός

Κατά το στάδιο του σχεδιασμού και εφόσον έχουν δηλωθεί η αποστολή και ο αντικειμενικός σκοπός, αξιολογήθηκε η υπάρχουσα κατάσταση με τη βοήθεια της ανάλυσης SWOT και έχοντας υπόψη το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα της σχολικής μονάδας, τις ευκαιρίες και απειλές που περιέχονται στο περιβάλλον της, μέσω ενός κοινού οράματος, ορίστηκαν οι στρατηγικοί στόχοι οι οποίοι συνοψίζονται:

1. Στην συνειδητοποίηση της σημασίας της συμμετοχής της οικογένειας, ως ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά για αποτελεσματικά Προσχολικά Προγράμματα.
2. Στη διαμόρφωση ενός καλύτερου και σύγχρονου πλαισίου επικοινωνίας και συνεργασίας.
3. Στην υποστήριξη των γονέων ώστε να εξασφαλίσουν τις γνώσεις και τις μεθόδους υποστήριξης της μάθησης και της εξέλιξης των παιδιών αλλά και τρόπους ενδυνάμωσης της σχέσης τους με αυτά.
4. Στην πληροφόρηση σε θέματα που ενδιαφέρουν τους σύγχρονους γονείς.
5. Στην συμμετοχή της οικογένειας σε εθελοντικές δράσεις προσφοράς στο νηπιαγωγείο.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

6. Στην συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων που αφορούν στο πρόγραμμα, τα συμβουλευτικά συμβούλια και γενικότερα την οργάνωση.

Στην συνέχεια αναπτύχθηκαν οι στρατηγικές επιλογές του Νηπιαγωγείου, βάσει του εφικτού καθώς σχεδιάστηκε το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης των δράσεων, καθορίστηκαν οι πόροι, τα μέσα και τα ερευνητικά εργαλεία που επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν και αποτελούν την αξιοποίηση σύγχρονης τεχνολογίας, την στρατηγική ανάλυση SWOT, τα ερωτηματολόγια και την συνεργασία με τη Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου & τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χαλκιδικής.

Ως κριτήρια επιτυχίας της Δράσης καθορίστηκαν η ενεργός συμμετοχή των εμπλεκόμενων με τη σχολική μονάδα, γονέων και συλλόγων, η διάθεση για συνεργασία και για βελτίωση από όλους τους ανωτέρω εμπλεκόμενους με τη σχολική μονάδα και η ανάπτυξη πρωτοβουλιών. Αξιολόγηση της Δράσης αποφασίστηκε να γίνεται καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησής της με μηνιαίες συναντήσεις δια ζώσης ή εξ αποστάσεως, αναζήτηση πληροφοριών μέσω ερωτηματολογίων και τηρώντας ημερολόγιο ομάδας δράσης.

3. Υλοποίηση της Δράσης

Στο στάδιο της Υλοποίησης των στρατηγικών επιλογών, αρχικά συζητήθηκαν με τους γονείς θέματα που απασχολούν στη καθημερινή ζωή στο νηπιαγωγείο και τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών, αποφασίζοντας την από κοινού προσπάθεια συνεργασίας σε διάφορα επίπεδα και την εθελοντική συμμετοχή σε δράσεις προσφοράς, διερευνώντας παράλληλα τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους για την συμμετοχή τους στο σχολικό πρόγραμμα μέσω διαδικτυακών ερωτηματολογίων.

Οι εκπαιδευτικοί είχαν τη δυνατότητα να επιμορφωθούν σε ποικίλα θέματα που θα βοηθούσαν στην αποτελεσματικότερη συνεργασία με τους γονείς στο πλαίσιο των ενδοσχολικών επιμορφώσεων. Παράλληλα, εξελίχθηκε η δομή, οργάνωση και το περιεχόμενο της ιστοσελίδας του Νηπιαγωγείου, προσθέτοντας κατάλληλες σελίδες για πληρέστερη ενημέρωση των γονέων αλλά και επιπλέον συντάκτη για τις δράσεις του Β' Τμήματος και κοινές. Ως επίσημος τρόπος επικοινωνίας καθιερώθηκε η ηλεκτρονική αλληλογραφία, η ιστοσελίδα και βεβαίως η φυσική παρουσία των γονέων εφόσον τα σχολεία λειτουργούν κανονικά.

Καθώς το νηπιαγωγείο αποτελεί ένα σχολείο για όλους, μα πάνω από όλους για τα ίδια τα παιδιά, έγιναν ενέργειες για εξεύρεση χορηγών/ δωρητών καινούριων βιβλίων για τη παιδική δανειστική βιβλιοθήκη, η οποία εμπλουτίστηκε με 34 νέους τίτλους βιβλίων. Έχοντας όμως ως στόχο την υποστήριξη των γονέων ώστε να εξασφαλίσουν τις γνώσεις και τις μεθόδους υποστήριξης της μάθησης και της εξέλιξης των παιδιών αλλά και τρόπους ενδυνάμωσης της σχέσης τους με αυτά, οργανώθηκε και λειτούργησε δανειστική βιβλιοθήκη για τους γονείς ενισχύοντας την ποιότητα μάθησης. Επιπλέον, οργανώθηκαν επιμορφωτικά σεμινάρια, δημιουργώντας έτσι μια άτυπη σχολή γονέων. Για το σκοπό αυτό διαμοιράστηκε στους γονείς ένα διερευνητικό ερωτηματολόγιο αναφορικά με τα θέματα που τους ενδιαφέρουν (<https://forms.gle/DbVaPXBe3Q5Xv9KGA>). Βάσει των απαντήσεών τους οργανώθηκαν οι παρακάτω επιμορφωτικές συναντήσεις:

1 Συνεργασία – όρια – συνέπειες



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

2 Μήπως το παιδί μου χρειάζεται βοήθεια ; Πρώιμη παρέμβαση σε συμπεριφορικό και γνωστικό επίπεδο

3 Ασφαλής πλοήγηση στο διαδίκτυο

4 Μετάβαση στο δημοτικό

Οι γονείς ενημερώθηκαν για τα προγράμματα που θα πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια της χρονιάς και συμμετείχαν με ενθουσιασμό στις δράσεις. Συγκεκριμένα, συμμετέχοντας, ως σχολείο, στο Σχολικό Δίκτυο Ταπερίστας, οι γονείς ενημερώθηκαν και συνεργάστηκαν με τις εκπαιδευτικούς τόσο στις διατροφικές συνήθειες που πρέπει να αποκτήσουν τα παιδιά και στις τροφές που έπρεπε να φέρνουν μαζί τους, στα ταπεράκια που πρέπει να χρησιμοποιούν αλλά και συμφωνώντας σε συγκεκριμένο πρόγραμμα διατροφής. Επίσης, έδειξαν ιδιαίτερη ευαισθησία και συνεργάστηκαν στην πρόταση του σχολείου «Κάθε Παρασκευή πάω στο σχολείο μου με το πατίνι ή το ποδήλατο μου», συμβάλλοντας έτσι στην αλλαγή τρόπου μετακίνησης και υιοθετώντας άλλους, πιο οικολογικούς, για λιγότερους περιβαλλοντικούς ρύπους. Η συμμετοχή των γονέων στην οργάνωση και υλοποίηση κοινών δράσεων με τις εκπαιδευτικούς και τα παιδιά ήταν έκδηλη καθ' όλη τη διάρκεια του έτους καθώς στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας α) επιμελήθηκαν και πραγματοποίησαν εξωτερικό στολισμό του σχολείου και επίσκεψη Άγιου Βασίλη

β) υποστήριζαν τα παιδιά στο σπίτι στην αποπεράτωση μικρών αποστολών για την παιδική δανειστική βιβλιοθήκη αλλά και των προγραμμάτων eTwinning που εφαρμόζονταν στη σχολική μονάδα

γ) προσέφεραν πολύτιμες ιδέες, προτάσεις και βοήθεια στις ετοιμασίες και πραγματοποίηση εκδηλώσεων για τη λήξη του διδακτικού έτους.

Όσον αφορά στις εθελοντικές δράσεις, οι γονείς σε συνεργασία πάντα με τις εκπαιδευτικούς, βοήθησαν στον καλλωπισμό της αυλής αλλά και στη δημιουργία διάφορων κέντρων απασχόλησης για τα παιδιά. Ειδικότερα, έβαψαν τα παγκάκια, ζωγράφισαν τα πλακάκια της εισόδου δημιουργώντας επιδαπέδια παιχνίδια, έφεραν και έβαψαν στρόγγυλα τραπεζάκια για να τρώμε και να δουλεύουμε έξω στην αυλή, έφτιαξαν μια κουζίνα για δημιουργικό παιχνίδι αλλά τοποθέτησαν και μαυροπίνακες για να ζωγραφίζουν τα παιδιά. Φύτεψαν διάφορα λουλούδια και υποστήριξαν τη δημιουργία λαχανόκηπου μαζί με τα παιδιά στην αυλή τόσο το Φθινόπωρο όσο και την Άνοιξη. Επιπρόσθετα, οι γονείς συμμετείχαν κι υποστήριξαν τη δημιουργία Χριστουγεννιάτικων καρτών και δωρεάς λιχουδιών για το Κέντρο Υγείας Ν Μουδανιών, στην συμμετοχή στο Πρόγραμμα «Κάθε αστέρι κρύβει αγάπη και ΕΥΧΕΣ» και στην συλλογή τροφίμων για το χαμόγελο του παιδιού.

Η απόδοση των ακολουθούμενων στρατηγικών παρακολουθούνταν καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησής τους τόσο μέσω καταθέσεων των εκπαιδευτικών των θετικών και προς βελτίωση στοιχείων για τον σχεδιασμό/οργάνωση των επόμενων, όσο και με συζητήσεις με τα παιδιά για τις εντυπώσεις τους από τη συμμετοχή των γονέων τους είτε στις επιμορφωτικές συναντήσεις είτε στις συνεργατικές δράσεις και πώς αυτό άλλαξε τη ζωή τους στο νηπιαγωγείο.

4. Αποτίμηση της Δράσης

Για τον αρχικό σχεδιασμό της δράσης λήφθηκαν υπόψη τα δυνατά, αδύνατα στοιχεία της σχολικής μονάδας, οι ευκαιρίες και οι απειλές που ίσως παρουσιαζόταν τόσο στο εσωτερικό



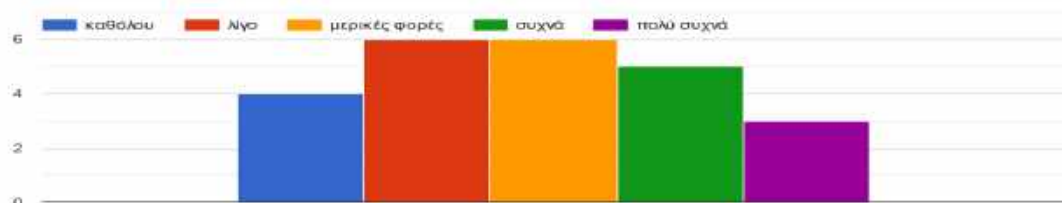
Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου, γνωρίζοντας έτσι ακριβώς το σημείο που βρισκόταν και αποτυπώθηκε με σαφήνεια το όραμα-στόχος του. Για το λόγο αυτό δεν υπήρξαν αλλαγές ή παρέκκλιση του αρχικού σχεδιασμού.

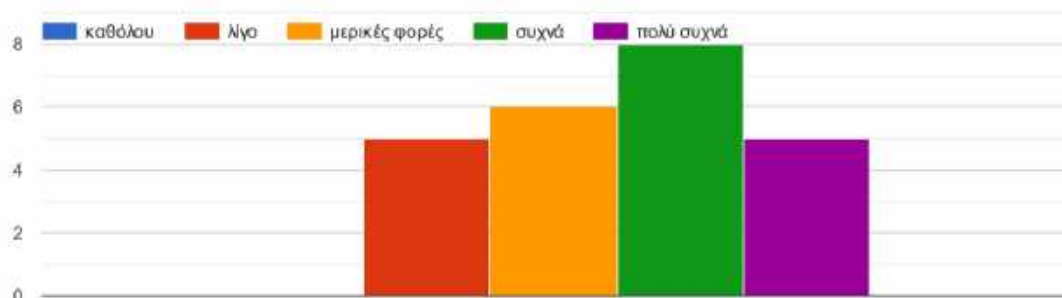
Ιδεατή θα ήταν η συμμετοχή όλων των γονέων σε όλες τις δράσεις του σχολείου και η άψογη συνεργασία μεταξύ των γονέων, των παιδιών και μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Όπως αποτυπώθηκε όμως και στην ανάλυση SWOT) κάτι τέτοιο δεν είναι απόλυτα εφικτό. Έτσι, τα κριτήρια επιτυχίας τέθηκαν ήταν η συμμετοχή των 2/3 των γονέων, η καλή διάθεση και το ενδιαφέρον για την σχολική ζωή και η υποστήριξη των παιδιών τους σε δράσεις που τους ανατέθηκαν για το σπίτι.

Για την καλύτερη διεξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν στην επίτευξη του σκοπού και των στόχων του σχεδίου δράσης, κατασκευάστηκε ένα ανώνυμο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο πρωτότυπων ερωτήσεων, αξιοποιώντας την κλίμακα likert, αποκλειστικά για την αξιολόγηση/ανατροφοδότηση των συγκεκριμένων δράσεων, το οποίο διανεμήθηκε στους γονείς/κηδεμόνες των νηπίων. Οι απαντήσεις των γονέων, που ανταποκρίθηκαν στη συμπλήρωσή του, παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες και μπορούν να αξιοποιηθούν σε μελλοντικές ερευνητικές μελέτες (<https://forms.gle/5PYapfc7YG2qcSBHA>) και συγκεκριμένα, σύμφωνα με όσους ανταποκρίθηκαν στη συμπλήρωσή του, η πλειοψηφία των γονέων επισκεπτόταν την ιστοσελίδα του σχολείου για να ενημερωθούν για τις δράσεις μας από λίγο έως πολύ συχνά (Γράφημα 1) και όλοι αλληλοεπιδρούσαν μέσω της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας με την ίδια συχνότητα (Γράφημα 2), ενώ αρκετοί ήταν εκείνοι που πρότειναν δράσεις ή συμμετείχαν ενεργά στη λήψη αποφάσεων (Γράφημα 3).

Πόσο συχνά επισκεπτόσασταν την ιστοσελίδα του Νηπιαγωγείου για να ενημερωθείτε για τις δράσεις του;



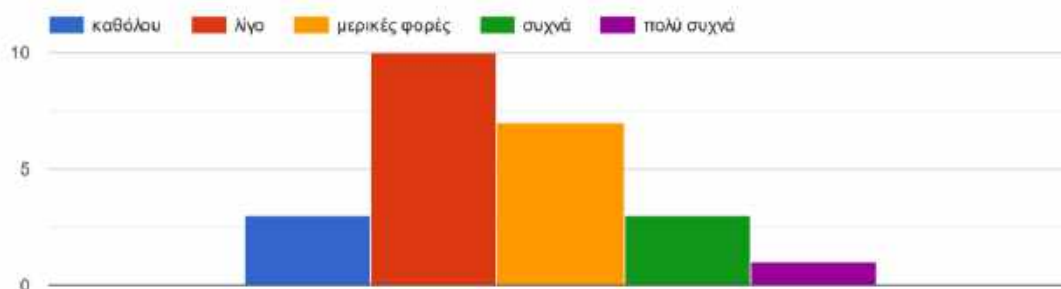
Γράφημα 1 «Συχνότητα επισκεψιμότητας της ιστοσελίδας του Νηπιαγωγείου»



Γράφημα 2 «Συχνότητα αλληλεπίδρασης μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομίου»

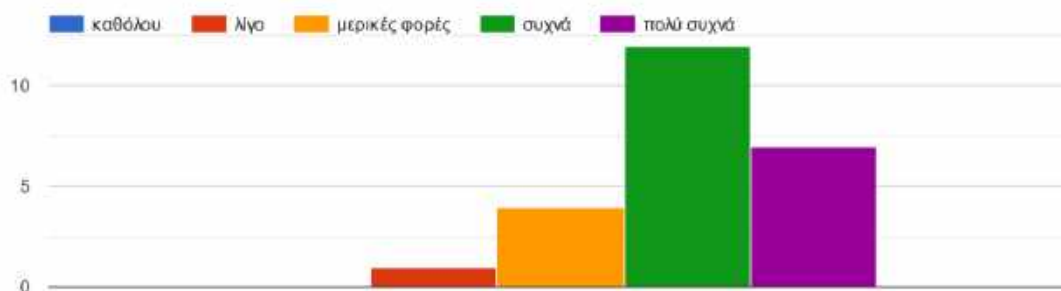


Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή



Γράφημα 3 «Συχνότητα συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων»

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συχνή έως πολύ συχνή συμμετοχή των γονέων στις κοινές δράσεις σχολείου – οικογένειας (Γράφημα 4) και η ικανοποιητική εθελοντική τους προσφορά (Γράφημα 5) παράλληλα με την αρκετή έως πολύ συχνή συμμετοχή τους στις επιμορφωτικές συναντήσεις (Γράφημα 6).



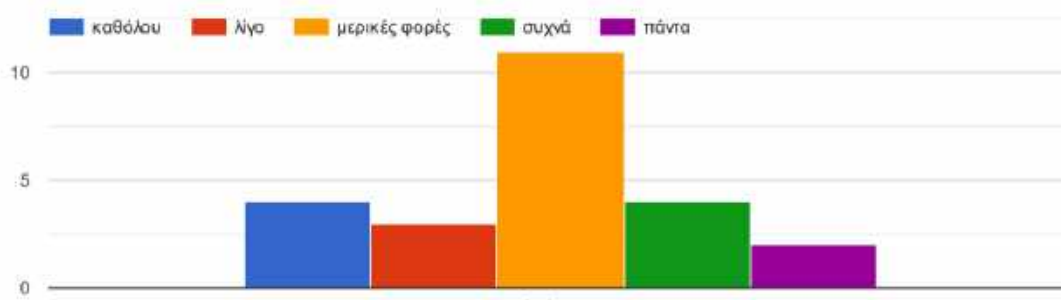
Γράφημα 4 «Συχνότητα συμμετοχής σε κοινές δράσεις»



Γράφημα 5 «Συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις προσφοράς»

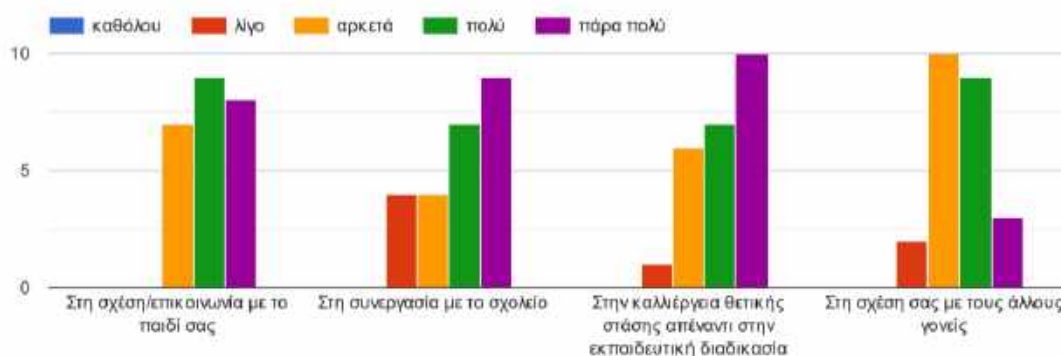


Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

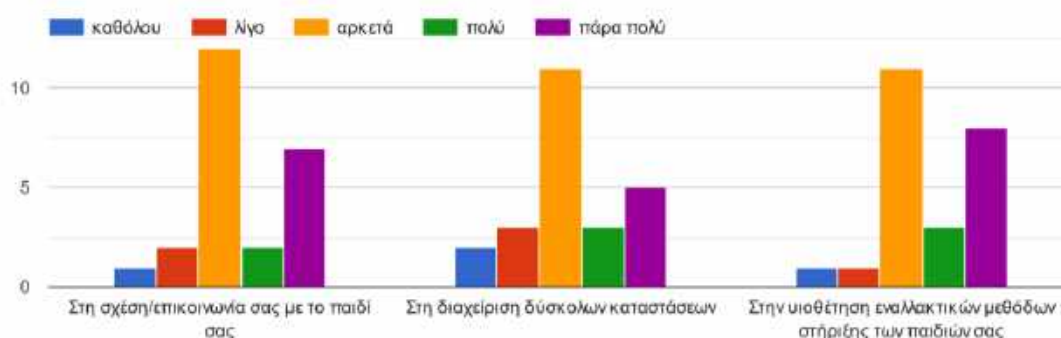


Γράφημα 6 «Συχνότητα συμμετοχής σε επιμορφωτικές συναντήσεις»

Ενθαρρυντικά είναι και τα οφέλη που αποκόμισαν οι γονείς (αρκετά έως πάρα πολύ) τόσο από την εμπλοκή τους στις κοινές δράσεις (Γράφημα 7) όσο και στις επιμορφωτικές συναντήσεις ως προς τη σχέση/επικοινωνία με το παιδί τους, τη συνεργασία με το σχολείο, την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία, τη σχέση τους με τους άλλους γονείς, τη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων και την υιοθέτηση εναλλακτικών τρόπων στήριξης των παιδιών τους (Γράφημα 8).



Γράφημα 7 «Οφέλη εμπλοκής σε δράσεις του σχολείου»



Γράφημα 8 «Οφέλη επιμορφωτικών συναντήσεων»



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Αντίστοιχα ήταν και τα αποτελέσματα από τις συζητήσεις με τα παιδιά, τα οποία έδειχναν εντονότερο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για τις δράσεις στις οποίες συμμετείχαν ή συναποφάσισαν και συνδιοργάνωσαν οι γονείς τους.», ενισχύοντας και τα αποτελέσματα των ερευνών των Gonzalez-DeHass et al. (2005).

Οι παράμετροι που διευκόλυναν την επίτευξη των στόχων μας κατά την εφαρμογή της δράσης μας συνοψίζονται στα εξής:

- Αξιοποίηση πρότερων γνώσεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών
- χρήση των ΤΠΕ
- Ψηφιακή Πλατφόρμα Cisco Webex
- Διάθεση γονέων για νέες γνώσεις και εμπειρίες
- Διάθεση γονέων να προσφέρουν
- Καλή οργάνωση εκ μέρους του σχολείου
- Υπομονή και επιμονή των εκπαιδευτικών
- Η επιστημονικότητα και η εμπειρία των εκπαιδευτικών

Επίσης, από τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου προκύπτει πως η θέληση των γονέων και η πολύ καλή σχέση και συνεργασία με τις νηπιαγωγούς διευκόλυναν τη συμμετοχή των γονέων στις δράσεις του νηπιαγωγείου.

Η κυριότερη δυσκολία που παρατηρήθηκε ήταν αναμενόμενη, όπως διατυπώθηκε και στην ανάλυση SWOT και δεν ήταν άλλη από την αντίσταση ορισμένων γονέων στα νέα δεδομένα και στην αλλαγή κουλτούρας του σχολείου. Επίσης από τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου προέκυψε πως σημαντικοί παράγοντες που δυσχέραιναν την συμμετοχή των γονέων στις επιμορφωτικές συναντήσεις με ειδικούς επιστήμονες ήταν η εργασία τους και οι εξωσχολικές δραστηριότητες των ίδιων ή/και μεγαλύτερων παιδιών τους.

Υλοποιώντας τις επιλεγμένες στρατηγικές παρήχθη πλούσιο υλικό όπως:

- Εμπλουτισμός παιδικής δανειστικής βιβλιοθήκης με νέους τίτλους βιβλίων
- Δημιουργία Δανειστικής Βιβλιοθήκης Γονέων
- Λαχανόκηπος
- Χριστουγεννιάτικος στολισμός του σχολείου
- Διαμόρφωση γωνιάς αμμοδόχου στην αυλή
- Κατασκευή γωνιάς κουζίνας στην αυλή
- Βάψιμο και συντήρηση παγκακιών και τραπεζιών στην αυλή
- Εικαστική παρέμβαση/παιχνίδι στο πλακόστρωτο της αυλής
- Δωρεά παιχνιδιών αυλής
- Μαυροπίνακες της αυλής
- Συγκέντρωση προϊόντων για το Χαμόγελο του παιδιού
- Δωρεά γλυκισμάτων για ευχαριστήρια προσφορά στο Κέντρο Υγείας Νέων Μουδανιών



5. Προτάσεις αξιοποίησης και συνέχισης της δράσης.

Κρίνεται απαραίτητη η αξιοποίηση των ερωτηματολογίων μέσω Google forms και σε άλλες δράσεις ώστε να παρέχονται πληροφορίες για τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών και των γονέων καθώς επίσης και ανατροφοδότηση των δράσεων της σχολικής μονάδας. Επίσης, απαραίτητη θεωρείται η έρευνα πεδίου (συζητήσεις με τα παιδιά) για τα οφέλη που αποκομίζουν τα ίδια τα παιδιά από τις δράσεις του σχολείου σε συνεργασία με τους γονείς τους. Παράλληλα πιστεύεται πως θα πρέπει να συνεχιστεί η άτυπη σχολή γονέων που δημιουργήθηκε ώστε οι γονείς να υποστηρίζονται από πολύ νωρίς για το ρόλο τους ως γονείς-συνεργάτες του Νηπιαγωγείου αλλά και γονείς-υποστηρικτές στη μάθηση και κοινωνική ζωή των παιδιών, προλαμβάνοντας έτσι τυχόν ζητήματα εμπλοκής και παρεμπόδισης του εκπαιδευτικού και διοικητικού έργου σε θέματα λειτουργίας του σχολείου.

Θεωρώντας πως ένα σχέδιο δράσης (στρατηγικό πλάνο) δεν μπορεί να ολοκληρωθεί σε ένα σχολικό έτος, αλλά απαιτούνται τουλάχιστον τρία έτη κρίνεται αναγκαία η συνέχισή του για την επόμενη σχολική χρονιά. Παράλληλα, θα ήταν ιδιαίτερα βοηθητική η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα επικοινωνίας και συνεργασίας. Τέλος, πιστεύεται ότι ένα βιωματικό εργαστήριο με τους γονείς για την εκμάθηση τεχνικών επικοινωνίας και συνεργασίας με παράλληλη την ενεργό συμμετοχή τους σε συνεργατικές δράσεις θα ήταν αναγκαίο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Byrnes, W.J. (1999). *Management and the Arts*. Focal Press

Delors, J. (1996). *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. UNESCO PUBLISHING. Ανακτήθηκε στις 29-12-2022 από: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590>

Đurišić, M. & Bunijevac, M. (2017). "Parental Involvement as a Important Factor for Successful Education", *C.E.P.S Journal*, 7(3), p.p.137-153

Epstein, J. L.; (2002). "School, Family, and Community Partnerships: Caring for the Children We Share" in Epstein, J. L.; Sanders, M. G.; Simon, Beth S.; Salinas, K. C.; Jansorn, Rodriguez, N.; Van Voorhis, Frances L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action. Second Edition*. California: Corwin Press, Inc.p.p.7-29

Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review* 17(2), 99–123

Heystek, J. (2003). "Parents as Governors and Partners in Schools", *Education and Urban Society*, 35 (3), pp. 328-351.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Kalin, J. & Steh, B. (2010). "Advantages and conditions for effective teacher-parent co-operation", *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, pp. 4923-4927.
- Stepanek, J. (1998). *Engaging families in Mathematics and Science Education. It's Just Good teaching*. Portland: Northwest Regional Educational Laboratory.
- Thongsookularn, S. (2019). "Strategic Formulation Meaning, Definition and Explanation", *E-Journal of Humanities Arts and Social Sciences*, 19 (3), pp. 418-431. Ανακτήθηκε στις 25-2-2023 από:
https://www.researchgate.net/publication/344723185_STRATEGIC_FORMULATION_MEANING_DEFINITION_AND_EXPLANATION

Ελληνόγλωσσες

- Δασκαλάκη, Ν. , Δρόσος, Ε., Κυρίδης, Α. (2002). «Συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Θεωρητικές προσεγγίσεις, ερευνητικά δεδομένα και προτάσεις» στο
- Καψάλης, Γ. & Κατσίκης, Α. (2002). *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτική πραγματικότητα*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 205-215.
- Θεοφανέλλης, Τ., Κολοκοτρώνης, Δ. & Καράκιζα, Τ. (2010). «Γονεϊκή εμπλοκή: η αξιοποίηση ενός υποτιμημένου ευεργετικού παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία», *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 55-64.
- Παπαδοπούλου Ε. (2021). Σχέσεις σχολείου – οικογένειας. Εμπόδια και πρακτικές ενίσχυσης της συνεργασίας, *ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ Σ.Κ.Ε.Ψ.Υ*, 7, 261-269
- Σακελλαρίου Μ. (2015). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3, 133–148.
<https://doi.org/10.12681/jret.971>
- Χαμπούρη-Ιωαννίδου, Αικ. (2003). «Στρατηγική διαχείρισης των πολιτιστικών ιδρυμάτων» στο Βινιέρατου, Μ (και συν.) *Συλλογικός Τόμος Πολιτιστική Πολιτική Και Διοίκηση: Πολιτιστική Διαχείριση*, Πάτρα: ΕΑΠ, 25-66



Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη γονεϊκή εμπλοκή

Ασημίνα Μπαρούτα
Νηπιαγωγός ΕΑΕ Med
barouta.asimina@gmail.com

Σοφία Χατζηγεωργιάδου
Σχολική Σύμβουλος ΠΕ60, PhD
s.chatzigeorgiadou@unic.ac.cy

Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα ασχοληθήκαμε με τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης σε σχέση με τη γονεϊκή εμπλοκή. Συγκεκριμένα, ερευνήθηκαν οι τύποι γονεϊκής εμπλοκής, όπως αυτοί ορίστηκαν από την Epstein (1992), και πόσο σημαντικός είναι ο καθένας από αυτούς. Τέλος, μελετήθηκε η σημαντικότητα της συμβολής των γονέων στο σχολείο. Η συλλογή δεδομένων έγινε μέσω ενός δομημένου ερωτηματολογίου και στατιστική ανάλυση των ευρημάτων. Θεωρούμε πως μια τέτοια μελέτη θα αναδείξει τον ρόλο των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή που αποτελεί σημαντικό παράγοντα στην ενεργή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Λέξεις κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, αντιλήψεις εκπαιδευτικών, ειδική αγωγή και εκπαίδευση

1.Εισαγωγή

Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να χαρακτηριστεί ως το σύνολο των πρακτικών των γονέων είτε στο σπίτι είτε στο σχολείο και εκφράζουν τις προσδοκίες των γονέων που αφορούν στην εκπαίδευση του παιδιού τους (Hong & Ho, 2005). Βασικός παράγοντας στην ειδική εκπαίδευση είναι η συνεργασία των γονέων με το σχολείο. Έχουν γίνει διάφορες ζυμώσεις σχετικά με την εμπλοκή των γονέων στο σχολικό περιβάλλον, οι οποίες φέρνουν στο επίκεντρο τους γονείς ως ισότιμους με τους εκπαιδευτικούς, ικανούς να εμπλέκονται στη διαδικασία της εκπαίδευσης των παιδιών τους (Al-Dababneh, 2018). Οι έξι βασικότεροι τύποι γονεϊκής εμπλοκής αναφέρονται στη συμμετοχή γονέων στο σχολείο, στην επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέων, στην παροχή εθελοντικής εργασίας των γονέων προς το σχολείο, στη βοήθεια στο σπίτι των παιδιών από τους γονείς, στη λήψη αποφάσεων αλλά και στη συνεργασία σχολείου, γονέων και κοινότητας (Epstein, 1992).

2.Συνοπτική περιγραφή της ερευνητικής μελέτης

Με τον όρο γονεϊκή εμπλοκή τονίζεται η επικοινωνία και η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο στα θέματα που απασχολούν τους μαθητές και με απώτερο σκοπό την βελτίωση των μαθητών (Jeynes, 2012). Επομένως, η γονεϊκή εμπλοκή περιγράφει τα πιστεύω και τις προσδοκίες των γονέων σχετικά με την επιτυχή απόδοση των παιδιών τους στο σχολείο. Βέβαια, η συμμετοχή των γονέων είναι σημαντικό να είναι σταθερή στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (Koutrouba et al., 2009). Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

διαδικασία έχει σκοπό την προώθηση την εξέλιξη και την μάθηση του παιδιού και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη του παιδιού (Mas et al., 2020).

Θεωρείται πως η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής έχει πολλές διαστάσεις και δεν είναι ενιαία, για το λόγο αυτό διάφοροι ερευνητές διατυπώνουν ποικίλους ορισμούς (Grover, 2015). Υπάρχει δηλαδή η συμπεριφορά των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση, οι προσδοκίες των γονέων, όπως προαναφέρθηκε, η επικοινωνία μεταξύ γονέα και παιδιού αλλά και η ανάπτυξη δομής πνευματικής και ακαδημαϊκής υποστήριξης των παιδιών στο σπίτι (Fishman & Nickerson, 2015). Η γονεϊκή εμπλοκή περιλαμβάνει δραστηριότητες συμμετοχής από τους γονείς όπως, η λήψη αποφάσεων σε συναντήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, η παρακολούθηση σχολικών εκδηλώσεων, η εθελοντική συμμετοχή των γονέων σε σχολικά γεγονότα αλλά και η επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς για την πρόοδο των παιδιών (Green et al, 2007).

Οι γονείς που συνήθως, νιώθουν περιθωριοποιημένοι θεωρούν πως δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Οι συνθήκες αυτές μπορούν να αλλάξουν μέσω του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενδυναμώσουν όλους τους γονείς και να τους προσελκύσουν ώστε να είναι ενεργοί στα σχολικά δρώμενα, να υπερασπιστούν και να καταργήσουν κάθε είδος περιθωριοποίησης (Muscott et al., 2008). Σε αντίθεση με τα παραπάνω, αναφέρεται στη βιβλιογραφία ότι οι γονείς ενεργοποιούνται περισσότερο προσεγγίζοντας τους εκπαιδευτικούς όταν το παιδί τους παρουσιάζει δυσκολίες (Fishman & Nickerson, 2015). Εφόσον, θεωρούν πως το σχολείο μέσω της παρεχόμενης εκπαίδευσης βοηθά το παιδί τους και η πρόοδός του εξελίσσεται τότε δεν συμμετέχουν ενεργά.

3.Αναγκαιότητα ερευνητικής μελέτης

Η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας κρίνεται ως σημαντική καθώς διαπιστώθηκε έλλειψη παρόμοιων ερευνών στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια που αφορούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής σε σχέση με τη γονεϊκή εμπλοκή. Κρίθηκε απαραίτητη αυτή η μελέτη καθώς μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση, μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό τους έργο. Παρόλο που έχει εντοπιστεί πλήθος εμπειρικών ερευνών που αφορούν εν γένει τη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση, σχετικά όμως με την ειδική αγωγή υπάρχει περιορισμένος αριθμός τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό.

4.Βιβλιογραφική ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών

Σε σχετικές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα, η καλή σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών φαίνεται να παρέχει πολλά οφέλη στη ζωή του παιδιού (Γεωργίου, 1996· Συμεού, 2008· Μπρούζου, 2002· Μάνεση, 2008). Εκτός όμως από το παιδί ωφελούνται γονείς και εκπαιδευτικοί, καθώς μπορούν να αντιμετωπίσουν καλύτερα τυχόν εμπόδια που θα παρουσιαστούν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Υπάρχει μια αμφίδρομη σχέση μεταξύ γονέα και εκπαιδευτικού, όπου ο ένας μεταφέρει πληροφορίες στον άλλο.

Παλαιότερες έρευνες στην Ελλάδα ανέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ιδιαίτερως θετικές αντιλήψεις ως προς την εμπλοκή των γονέων στο σχολικό πλαίσιο (Συμεού, 2008· Μπόνια κ.α., 2008). Μια έρευνα που διερευνούσε το ίδιο χρονικό διάστημα τις σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων και διεξήχθη στην Κύπρο κατέδειξε τον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ενθάρρυνση της συνεργασίας σχολείου και



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

οικογένειας (Συμεού, 2008). Η κάθε ενέργεια βέβαια του εκπαιδευτικού εξαρτάται άμεσα από τη θέση που κατέχει ο εκπαιδευτικός στην τοπική κοινωνία. Καταληκτικό συμπέρασμα της έρευνας είναι η απαραίτητη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα συνεργασίας αλλά και της επιτυχούς γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο. Παρόλο που οι εκπαιδευτικοί διατυπώνουν ότι υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν τη συνεργασία τους με τους γονείς, στην πράξη δε φαίνεται να συμβαίνει το ίδιο. Εφόσον δεν υπάρχει κάποιο σοβαρό πρόβλημα, εκπαιδευτικοί και γονείς δε συνεργάζονται, οι εκπαιδευτικοί δηλαδή ζητούν τη συνεργασία των γονέων όταν αντιμετωπίζουν πρόβλημα με τον μαθητή ή όταν θέλουν να συλλέξουν πληροφορίες σχετικά με αυτόν. Από την άλλη, οι γονείς επιδιώκουν τη συνεργασία όταν συμβαίνει κάτι αρνητικό στο παιδί τους, είτε στην επίδοση ελέγχων προόδου ή σε εορταστικές εκδηλώσεις.

Απόρροια όλων των παραπάνω, αναφορικά με τη αντίληψη των εκπαιδευτικών προς τη γονεϊκή εμπλοκή αναδύονται συμπεράσματα που θα είναι βοηθητικά κατά τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Όπως φαίνεται στη διεθνή βιβλιογραφία οι εκπαιδευτικοί έχουν θετική αντίληψη ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή, ιδιαίτερα όμως σε κάποιους τύπους της όπως η επικοινωνία τους με τους γονείς (Flakes, 2007 · Epstein & Dauber, 1991). Πιο συγκεκριμένα εκπαιδευτικοί με πέντε χρόνια προϋπηρεσία θεωρούν πως η συνεργασία με τους γονείς οδήγησε σε ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων (Sygiorouli et al. 2016). Αντίθετα, όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για γονείς που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση λόγω χαμηλού μορφωτικού επιπέδου είναι αρνητική και η συμπεριφορά τους αποθαρρύνει τους γονείς (Preston, et al., 2018). Όμως, ένα σημαντικό πρόβλημα που αναδύεται εστιάζει στη μάθηση στο σπίτι διότι οι περισσότεροι γονείς δεν βοηθούν κατάλληλα τα παιδιά στα μαθήματά τους. Βέβαια, όσο οι εποχές αλλάζουν οι γονείς συμμετέχουν περισσότερο στο διάβασμα των παιδιών τους και αυτό συνεισφέρει στην πρόοδό τους. Γενικότερα, όταν οι γονείς συμμετέχουν με κάθε τρόπο στο σχολείο φαίνεται η πρόοδος που έχουν τα παιδιά τους.

Στην ελληνική βιβλιογραφία η γονεϊκή εμπλοκή φαίνεται να ενισχύεται εφόσον το παιδί αντιμετωπίζει μαθησιακά προβλήματα, ή σε συναντήσεις γονέων για την επίδοση των ελέγχων προόδου (Μάνεση, 2008). Αξίζει να σημειωθεί πως η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού επηρεάζει την εμπλοκή των γονέων καθώς όσο πιο θετικοί και ευδιάθετοι είναι οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς τότε και εκείνοι με τη σειρά τους επιθυμούν να εμπλακούν σε σχολικά θέματα (Μάνεση, 2008).

5.Μεθοδολογία ερευνητικής διαδικασίας

Στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής στην προσχολική και δημοτική εκπαίδευση σχετικά με τη γονεϊκή εμπλοκή.

Επιχειρήθηκε να δοθεί απάντηση στα ερωτήματα που παρατίθενται παρακάτω:

- Ποια είναι η αντίληψη των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή;
- Πόσο σημαντικός είναι ο κάθε τύπος γονεϊκής εμπλοκής όπως αυτοί ορίζονται κατά την Epstein;
- Πόσο σημαντική είναι η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο;



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Με βάση προηγούμενα ευρήματα των συναφών ερευνών που παρουσιάστηκαν στη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναμένεται:

1. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι πιθανό να έχουν αρνητική αντίληψη ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή.
2. Η θετική διάθεση των εκπαιδευτικών ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή καθορίζει την ενεργό συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.
3. Η πρόοδος των μαθητών θα βελτιώνεται όταν οι γονείς θα συμμετέχουν στη σχολική κοινότητα σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο «Αντιλήψεις εκπαιδευτικών προς τη γονεϊκή εμπλοκή» (Μπόνια, 2010, Carey et al. 1998) για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη γονεϊκή εμπλοκή. Ο βαθμός αξιοπιστίας του κάθε παράγοντα κυμαινόταν σε αποδεκτά όρια καθώς στον πρώτο παράγοντα ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι $\alpha=0,70$, στο δεύτερο είναι $\alpha=0,55$ και στον τρίτο είναι $\alpha=0,42$.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Ρόδου αλλά και της Θεσσαλίας. Οι εκπαιδευτικοί που κλήθηκαν να απαντήσουν στην έρευνα είναι συνολικά 104 εξ αυτών οι 22 είναι άνδρες σε ποσοστό 21,2% και οι γυναίκες 82 σε ποσοστό 78,8%.

Για την ανάλυση των 18 ερωτήσεων έγινε ομαδοποίηση σε παράγοντες με το πακέτο του SPSS 25. Η μέθοδος ανάλυσης που εφαρμόστηκε ήταν παραγοντική ανάλυση κύριων συνιστωσών Principal Component Analysis (PCA) με ορθογώνια περιστροφή των αξόνων (Varimax) και στη συγκεκριμένη λύση το κριτήριο της ιδιοτιμής (eigenvalue) (ιδιοτιμή ≥ 1) καθόρισε τον αριθμό των συνιστωσών που διατηρήθηκαν. Αναλύθηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις του κάθε παράγοντα. Η διερεύνηση των διαφορών εφαρμόστηκε σε δυο επίπεδα σε διχοτομικές και διατάξιμες. Όταν η ανεξάρτητη μεταβλητή περιείχε δυο κατηγορίες (διχοτομική) όπως για παράδειγμα το φύλο, η ειδικότητα εκπαιδευτικών και η βαθμίδα εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε το t -test για ανεξάρτητα δείγματα (independent samples t -test) προκειμένου να συγκριθούν οι μέσοι όροι. Όταν όμως, η ανεξάρτητη μεταβλητή είχε περισσότερες από δύο μεταβλητές (διατάξιμες) όπως η προϋπηρεσία, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο χρησιμοποιήθηκε η Ανάλυση Διασποράς ως προς ένα παράγοντα (One-Way ANOVA).

Όσον αφορά, στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών το 63,5% του δείγματος ήταν κάτοχοι βασικού πτυχίου Παιδαγωγικής Σχολής, το 31,7% είχαν μεταπτυχιακή μόρφωση και τέλος, πέντε εξ αυτών (4,7%) ήταν κάτοχοι διδακτορικού. Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών η τυπική απόκλιση είναι 0,58.

Σχετικά με την ειδικότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της έρευνας, φαίνεται να είναι κατανεμημένοι ισομερώς στις δύο ειδικότητες. Το 51,9% των εκπαιδευτικών υπηρετούσαν στη γενική εκπαίδευση και το 48,1% υπηρετούσαν στην ειδική εκπαίδευση. Η τυπική απόκλιση αυτών των τιμών είναι 0,50.

6. Παρουσίαση- Ανάλυση- Συζήτηση των αποτελεσμάτων.

6.1 Ευρήματα έρευνας



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Για το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, τα αποτελέσματα κατέδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιμετωπίζουν θετικά τη γονεϊκή εμπλοκή ($MO=2.9$, $TA=0.9$). Επίσης, σχετικά με την γονεϊκή εμπλοκή ως αρωγός στη σχολική επιτυχία των παιδιών κατέγραψε το πλήθος των εκπαιδευτικών ($MO=2.9$, $TA=0.9$) του δείγματος να ανταποκρίνεται θετικά υποστηρίζοντας τη σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής στην επιτυχία του σχολείου. Δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις αναλύσεις. Αλλά και στη βοήθεια που παρέχει στην επαγγελματική ανέλιξη, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ($MO=3.2$, $TA=0.7$) απάντησε θετικά. Σε όλες τις αναλύσεις δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με το σχολείο και τη γονεϊκή εμπλοκή οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητική αντίληψη σχετικά με τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους ($MO=2.6$, $TA=0.9$) δε συμφωνούν με την παραπάνω άποψη και τείνουν προς αρνητικές απαντήσεις. Δεν εμφανίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε όλες τις αναλύσεις που έγιναν.

Είναι σημαντικό ότι οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να είναι θετικοί στην χρήση νέων και σύγχρονων μεθόδων συνεργασίας και δραστηριοποίησης ($MO=2.6$, $TA=0.9$). Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος ($t=1,006$, $df=28,353$, $p=0,03$) απάντησαν θετικά και συμφώνησαν πως το σχολείο βελτιώνεται με καινοτόμες μεθόδους, δηλώνοντας ουσιαστικά την προθυμία τους να δοκιμάσουν νέες προσεγγίσεις. Στις περαιτέρω αναλύσεις δεν υπήρξε σημαντική διαφορά με τα δημογραφικά δεδομένα.

Όσον αφορά στην οικογένεια του παιδιού και τη βοήθεια των γονέων προς αυτό οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν πως όλες οι οικογένειες έχουν τις απαραίτητες προϋποθέσεις ώστε να βοηθήσουν το παιδί στη σχολική επιτυχία. Με εφαρμογή του t -test για ανεξάρτητα δείγματα καταδείχθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=2,982$, $df=100,352$, $p=0,04$) οι δάσκαλοι ειδικής αγωγής ($MO=1.6$, $TA=0.8$) φάνηκε να είναι θετικότεροι συγκριτικά με τους δασκάλους γενικής αγωγής ($MO=1.4$, $TA=0.5$) σχετικά με τις απαραίτητες προϋποθέσεις που υπάρχουν σε κάθε οικογένεια ώστε οι γονείς να βοηθούν τα παιδιά τους στη σχολική επίδοση.

Όσον αφορά τη συστηματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών για την επιτυχή οργάνωση δραστηριοτήτων γονεϊκής εμπλοκής είχε απαντήσεις περισσότερο θετικές καθώς ήταν αρκετοί αυτοί που συμφώνησαν με την παραπάνω άποψη αλλά δεν ήταν και λίγες αυτές που κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς διαφώνησαν. Υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών ($MO=2,9$, $TA=0,65$), καθώς όσοι είχαν μεταπτυχιακή μόρφωση ($F=5,2$, $p=0,03$) φάνηκαν να διαφωνούν με την παραπάνω άποψη. Στις υπόλοιπες αναλύσεις δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Κάποιοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν με τους γονείς λόγω έλλειψης επικοινωνιακών δεξιοτήτων ή γνώσεων (Al-Dababneh, 2018).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται απαραίτητο να αναλυθούν ξεχωριστά οι τύποι της γονεϊκής εμπλοκής όπως ορίστηκαν από την Epstein και αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας.

Στον πρώτο παράγοντα της ανάλυσης των τύπων γονεϊκής εμπλοκής παρουσιάζονται δυο ερωτήσεις που συμπίπτουν με δυο τύπους γονεϊκής εμπλοκής όπως αυτοί ορίστηκαν από την Epstein και συγκεκριμένα το γονεϊκό και τον επικοινωνιακό. Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επιθυμία των γονέων για περισσότερη εμπλοκή ήταν θετικές. Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αναλύσεις που έγιναν με τα δημογραφικά δεδομένα, άρα γίνεται κατανοητό ότι θεωρούν σημαντικό τον γονεϊκό τύπο.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Στη συνέχεια, ο επικοινωνιακός τύπος αφορά την ερώτηση σχετικά με το αν το σχολείο αντιμετωπίζει τους γονείς ως ισότιμους συνεργάτες. Και εδώ οι εκπαιδευτικοί απαντούν θετικά υποστηρίζοντας αυτή την άποψη.

Στον δεύτερο παράγοντα που περιέχει την ερώτηση εάν οι γονείς γνωρίζουν πως να βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών απάντησε με πλήρη διαφωνία ενώ υπήρξε ένα μικρό ποσοστό που συμφώνησε με την παραπάνω άποψη. Με εφαρμογή του t -test για ανεξάρτητα δείγματα φάνηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=1,006$ $df=28,353$ $p=0,03$ $r=.18$) με τους άνδρες εκπαιδευτικούς του δείγματος ($MO=2.2$ $TA=1.1$) να συμφωνούν πως οι γονείς γνωρίζουν να βοηθούν τα παιδιά τους σε αντίθεση με τις γυναίκες ($MO=1.8$ $TA=1.4$).

Στην ερώτηση αν «Πρέπει να αναγνωρίζεται ο χρόνος που οι εκπαιδευτικοί δαπανούν για τη διοργάνωση δραστηριοτήτων γονεϊκής εμπλοκής» η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε πως συμφωνεί ενώ μόνο δύο από τους εκπαιδευτικούς διαφώνησαν στην αναγνώριση του χρόνου για τη διοργάνωση δραστηριοτήτων. Με εφαρμογή του t -test για ανεξάρτητα δείγματα ($t=2,981$ $df=102$ $p=0,03$ $r=.28$) καταδείχθηκε ότι οι γυναίκες ($MO=2.3$ $TA=0.1$) είχαν θετικότερη αντίληψη συγκριτικά με τους άνδρες ($MO=2.5$ $TA=0.2$) σχετικά με το χρόνο που δαπανούν οι εκπαιδευτικοί στη διοργάνωση δραστηριοτήτων και αν αυτός αναγνωρίζεται. Επίσης, υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά στη βαθμίδα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (νηπιαγωγείο ή δημοτικό) ($t=2,653$ $df=102$ $p=0,04$ $r=.25$) καθώς οι δάσκαλοι ($MO=2.8$ $TA=0.7$) φάνηκε να συμφωνούν περισσότερο συγκριτικά με τους νηπιαγωγούς ($MO=3.1$ $TA=1.7$).

Όσον αφορά στον χρόνο που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί ώστε να διοργανώσουν δραστηριότητες γονεϊκής εμπλοκής οι εκπαιδευτικοί είχαν άκρως θετική αντίληψη ($t=2,981$, $df=102$, $p=0,03$) καθώς οι περισσότεροι επιθυμούν τη γονεϊκή εμπλοκή εφόσον θα εξελίξει το εκπαιδευτικό τους έργο.

Σχετικά με τη λήψη αποφάσεων και το ρόλο που διαδραματίζουν οι δάσκαλοι στο σχολείο οι εκπαιδευτικοί είχαν θετική αντίληψη. Στις αναλύσεις που έγιναν δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Σε επόμενη ερώτηση που αφορά την εκτίμηση της κοινωνίας για τον ρόλο του σχολείου υπάρχει μια αρνητική αντίληψη από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Σχεδόν παρόμοια ήταν τα αποτελέσματα και με την ερώτηση που αφορούσε την υποστήριξη της κοινωνίας στο σχολείο. Με εφαρμογή του t -test για ανεξάρτητα δείγματα βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=2,713$ $df=25,805$ $p=0,01$ $r=.47$) με τους άνδρες ($MO=2.2$ $TA=0.6$) να διαφωνούν σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με τις γυναίκες ($MO=1.7$ $TA=0.2$). Επομένως, οι άντρες εκπαιδευτικοί έχουν αρνητικότερη αντίληψη σχετικά με την εκτίμηση και υποστήριξη που δείχνει η κοινωνία στον ρόλο του σχολείου και κατ'επέκταση στο έργο των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στο κλίμα που επικρατεί ανάμεσα σε γονείς, μαθητές και δασκάλους έδειξε πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά και υποστήριξε πως στο σχολείο επικρατεί καλό κλίμα μεταξύ δασκάλων, μαθητών και γονέων. Με εφαρμογή του t -test για ανεξάρτητα δείγματα βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=2,654$ $df=29,074$ $p=0,04$ $r=.44$) με τους άνδρες ($MO=3.0$ $TA=0.7$) να συμφωνούν περισσότερο συγκριτικά με τις γυναίκες ($MO=1.7$ $TA=0.4$).



6.2 Σύγκριση ευρημάτων με άλλες έρευνες

Επομένως, τα ευρήματα που αφορούν το πρώτο ερευνητικό ερώτημα έρχονται σε αντίθεση με παλαιότερες έρευνες, στις οποίες οι Έλληνες εκπαιδευτικοί δεν είχαν θετική αντίληψη απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή (Συμεού, 2008), ενώ συμβαδίζουν με την πιο πρόσφατη έρευνα της Μπόνια (2011). Η αντίθεση αυτή που προκύπτει σχετικά με προηγούμενες έρευνες οφείλεται στο γεγονός ότι η γονεϊκή εμπλοκή γίνεται κοινώς αποδεκτή τα τελευταία χρόνια (Ματσαγγούρας, 2008). Επίσης, η παρούσα έρευνα έρχεται να προσθέσει και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής, όσοι δηλαδή εργάζονται σε τμήματα ένταξης και παράλληλης στήριξης που λείπουν από την έρευνα της Μπόνια (2011). Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν πρόθυμοι να βοηθούν τους γονείς και οι γονείς με τη σειρά τους γίνονται ακόμη πιο ενεργοί ώστε να ασχολούνται περισσότερο με τα παιδιά, δεδομένο που συμβαδίζει με έρευνες στο εξωτερικό (Semke et al., 2010). Φαίνεται ότι, οι εκπαιδευτικοί συζητούν πρόθυμα με τους γονείς των παιδιών σχετικά την πρόοδο και την κοινωνικοποίησή τους. Η συνομιλία αυτή δίνει πληροφορίες και στις δυο πλευρές με απώτερο σκοπό να βοηθηθεί το παιδί είτε με την εκπαιδευτική διαδικασία είτε από τη γονική πλευρά (Κοντογιάννη & Οικονομίδη, 2014).

Η αρνητική αντίληψη των εκπαιδευτικών όσον αφορά το σχολείο και τη γονεϊκή εμπλοκή ίσως να οφείλεται στον μικρή συμμετοχή των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και επίσης τη διαφορά στην αξία και στην προσοχή που δίνεται στους συλλόγους γονέων στην Ελληνική κοινωνία σε σύγκριση με άλλες χώρες του εξωτερικού. Παράλληλα, στην έρευνα της Μπόνια (2011) η αντίληψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τη «λήψη κοινών αποφάσεων γονέων – εκπαιδευτικών» που αφορούσε τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων ήταν θετική. Η διαφοροποίηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας πιθανόν να οφείλεται στην έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά το είδος των δράσεων ή δραστηριοτήτων που μπορούν να αξιοποιήσουν με στόχο να εμπλέξουν τους γονείς στο σχολείο και γενικότερα τους συλλόγους γονέων.

Οστόσο, υπάρχει το ενδεχόμενο οι ίδιοι οι γονείς μην επιθυμούν να συμμετέχουν σε συλλόγους γονέων και κηδεμόνων και σε σχετικές δράσεις που οργανώνονται από το σχολείο και τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Υπάρχει και η έρευνα των Μιχελακάκη και Φόνια (2015) που αναφέρεται στους μετανάστες γονείς και την εμπλοκή τους στα σχολικά δρώμενα, στην οποία καταδείχθηκε ότι οι γονείς δεν εμπλέκονται τόσο συχνά στο σχολείο. Αυτό δείχνει πως η έλλειψη της εμπλοκής των γονέων στη σχολική κοινότητα μπορεί να αφορά σε προσωπικούς παράγοντες, όπως το ότι αισθάνονται μειονεκτικά εξαιτίας π.χ. της διγλωσσίας των γονέων, ή λόγω έλλειψης χρόνου στην καθημερινή ρουτίνα των εργασιακών υποχρεώσεών τους.

Σχετικά με την οικογένεια του παιδιού και τη βοήθεια των γονέων ως προς αυτό γίνεται κατανοητό πως οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στη δυνατότητα υποστήριξης της μαθησιακής πορείας των παιδιών από τους γονείς τους στο σπίτι. Άλλωστε οι γονείς των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υποστηρίζουν καθημερινά και για πολλά χρόνια τα παιδιά τους με την καθοδήγηση ειδικών. Παρόμοια με το συγκεκριμένο εύρημα συναντάται και στην παλαιότερη έρευνα των Epstein και Dauber (1991), όπου όταν οι γονείς αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη μάθηση των παιδιών στο σπίτι, ζητούν τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, οι οποίοι οφείλουν να υποστηρίξουν τους γονείς ώστε να βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι. Επομένως, η γονεϊκή εμπλοκή στη μάθηση των παιδιών στο σπίτι επιτυγχάνεται όταν οι εκπαιδευτικοί είναι υποστηρικτικοί προς τους γονείς. Πιο πρόσφατες έρευνες ενισχύουν τη συγκεκριμένη ερμηνεία, καθώς αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να υποστηρίξουν τους γονείς υποδεικνύοντάς τους



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

διάφορες πρακτικές βοήθειας για το πως μπορούν να διδαχθούν τα παιδιά στο σπίτι (Rentzou & Ekine, 2017).

Το εύρημα αυτό που αφορά την επιθυμία των γονέων για περισσότερη εμπλοκή δε συμφωνεί με τα ευρήματα έρευνας της Epstein, στην οποία διατυπώνεται η άποψη ότι οι γονείς δεν είναι ικανοί να συμμετέχουν στο σχολείο καθώς δεν έχουν χρόνο εξαιτίας της εργασίας τους (Epstein, 1986), σε αντίθεση με τη μετέπειτα έρευνα των Epstein και Dauber (1991) τα ευρήματα της οποίας συμπίπτουν με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Η διαφοροποίηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας πιθανόν να συμβαίνει καθώς από την έρευνα της Epstein μέχρι σήμερα έχουν περάσει αρκετά χρόνια. Επίσης, ενδεικτικά αναφέρεται πως όταν ο εκπαιδευτικός διδάσκει σε μεγάλο αριθμό μαθητών είναι πιθανό να μην έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει όλους τους γονείς των μαθητών και έτσι αυτοί να χαρακτηρίζονται ως αδιάφοροι.

Σχετικά με την ερώτηση αν το σχολείο αντιμετωπίζει τους γονείς ως ισότιμους συνεργάτες γίνεται σύγκριση με μια πρόσφατη έρευνα του Al-Dababneh (2018) αναφέρει ότι κάποιοι γονείς ενώ θέλουν να εμπλακούν ίσως να μην έχουν αυτή τη δυνατότητα εξαιτίας εργασιακών υποχρεώσεων ή ακόμη να διστάζουν γιατί θεωρούν τον εαυτό τους κατώτερο από τους εκπαιδευτικούς λόγω εκπαιδευτικού επιπέδου. Υπάρχει όμως και η περίπτωση όπου οι γονείς να θεωρούν πως μόνο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ασχολούνται με την εκπαίδευση του παιδιού.

Το εύρημα με το εάν οι γονείς γνωρίζουν πως να βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι συμπίπτει τα ευρήματα της Epstein, καθώς ο τύπος της μάθησης στο σπίτι απαιτεί την εκπαίδευση των γονέων από τους εκπαιδευτικούς με στόχο την εκμάθηση τρόπων υποστήριξης των παιδιών με τις εργασίες στο σπίτι (Epstein, 1992).

Και στο συγκεκριμένο σημείο που αφορά τον χρόνο που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί ώστε να διοργανώσουν δραστηριότητες γονεϊκής εμπλοκής η παρούσα έρευνα συμπίπτει με την έρευνα των Epstein και Dauber (1991) όπου αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί κάποιων βαθμίδων χρειάζονται εκπαίδευση από άλλους συναδέλφους ώστε να μπορέσουν να εμπλέξουν του γονείς στα θέματα του σχολείου.

Ο εκπαιδευτικός μετά τον γονέα είναι αυτός που γνωρίζει τις ανάγκες του κάθε παιδιού έτσι η συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων μόνο πρόοδο μπορεί να προσφέρει. Η λήψη αποφάσεων στηρίζεται στην ομαδικότητα και τη συνεργατικότητα και τα αποτελέσματα της θα αναβαθμίσουν το εκπαιδευτικό έργο και την ποιότητα. Παρόμοια είναι και τα ευρήματα σε έρευνες στο εξωτερικό (Epstein, 1991, 1992) και στην Ελλάδα (Ξηροτύρη –Κουφίδου, 2003), καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων.

Αντίστοιχα, η ερώτηση που αφορούσε στις συνθήκες κάτω από τις οποίες υπήρχε επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί είχαν αρνητική αντίληψη σχετικά με την περίπτωση επικοινωνίας με τους γονείς μόνο όταν παρουσιάζονταν δυσκολίες ή προβλήματα των παιδιών στο σχολείο. Με εφαρμογή του t-test για ανεξάρτητα δείγματα βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=2,984$ $df=99,886$ $p=0,03$ $r=.58$) και αναδείχθηκε ότι οι δάσκαλοι γενικής αγωγής ($MO=1.7$ $TA=0.7$) ήταν περισσότερο σύμφωνοι με την πιο πάνω ερώτηση συγκριτικά με τους δασκάλους ειδικής αγωγής ($MO=1.6$ $TA=0.8$). Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά υπήρξε στο μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών ($F=8,6$ $p=0,02$ $r=.62$) καθώς όσοι είχαν μεταπτυχιακό ($MO=1.8$ $TA=0.7$) ήταν αυτοί που δεν υποστήριξαν την άποψη ότι επικοινωνούν με τους γονείς μόνο όταν υπάρχουν προβλήματα.

Η ερώτηση που αφορά τις συνθήκες κάτω από τις οποίες υπήρχε επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν διαρκή επικοινωνία



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

με τους γονείς και αντιμετωπίζουν θετικά τον επικοινωνιακό τύπο γονεϊκής εμπλοκής. Σε ταυτόσημα συμπεράσματα κατέληξε η έρευνα της Taylor (2006) όπου η επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους γονείς θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους τύπους γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο.

6.3. Συμπεράσματα – Συζήτηση.

Απόρροια όλων των παραπάνω, όσον αφορά στη σημασία των διαφορετικών τύπων γονεϊκής εμπλοκής η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν γενικότερα θετική αντίληψη σχετικά με την εμπλοκή των γονέων στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να θεωρούν σημαντικούς και τους έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής όπως αυτοί προσαρμόστηκαν από την Epstein.

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής αγωγής της παρούσας έρευνας διατηρούν θετική αντίληψη στη σημαντικότητα της γονεϊκής εμπλοκής τόσο στο σχολείο όσο και στη σχολική επιτυχία των παιδιών. Ανάλογη αντίληψη φάνηκε να διατηρούν οι εκπαιδευτικοί και σε σχέση με την πιθανότητα να παρέχουν υποστήριξη προς τους γονείς ώστε να βοηθούν τα παιδιά τους στο σπίτι. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να εκπαιδευτούν προκειμένου να μάθουν αποτελεσματικούς τρόπους ώστε να εμπλέξουν του γονείς με διάφορες δραστηριότητες στο σχολείο. Ωστόσο με τη μάθηση στο σπίτι φαίνεται να υπάρχουν ενδοιασμοί, καθώς οι εκπαιδευτικοί φαίνονται αρνητικοί ως προς τη βοήθεια των παιδιών στο σπίτι από τους γονείς. Ίδια αρνητική αντίληψη υπήρξε σε ότι αφορούσε την κοινωνία καθώς από τις απαντήσεις φάνηκε πως η κοινωνία δεν είναι υποστηρικτική με το σχολείο. Η γονεϊκή εμπλοκή βοηθά τα παιδιά να πετυχαίνουν στα διάφορα γραπτά διαγωνίσματα που υλοποιούνται κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον βοηθά στη σχολική επίδοση του μαθητή και γενικότερα στη μάθησή του, ενώ αυτό επιτυγχάνεται με τη συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς (Fan, 2001 • Sahibzada et al. 2018).

Η γονεϊκή εμπλοκή φαίνεται να ευνοεί γονείς και εκπαιδευτικούς σε σχέση με τον ρόλο και τις υποχρεώσεις που έχουν απέναντι στα παιδιά. Αποφέρει σημαντικά οφέλη στους μαθητές όχι μόνο στη σχολική επιτυχία, την επιτυχία στα καθήκοντα και στην επίδοσή τους αλλά και στη διαμόρφωση της συμπεριφορά τους (Koutrouba et al., 2009). Μέσω της εμπλοκής και της συνεργασίας με τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μπορούν να διαμορφώσουν καταλληλότερα και αποτελεσματικότερα τη διδασκαλία τους. Οι εκπαιδευτικοί πληροφορούνται και ενημερώνονται κατάλληλα από τους γονείς για τις αδυναμίες των μαθητών, ενώ οι γονείς μαθαίνουν από τους εκπαιδευτικούς τρόπους διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους.

6.1. Περιορισμοί και μελλοντικές προεκτάσεις της έρευνας

Βασικός περιορισμός της έρευνας είναι το μικρό δείγμα συμμετεχόντων. Αξίζει να σημειωθεί και η μη ισορροπημένη αναλογία μεταξύ ανδρών και γυναικών συμμετεχόντων. Επίσης οι μη ενημερωμένοι εκπαιδευτικοί σχετικά με τις καινοτομίες της εκπαίδευσης αλλά και η απειρία των νεότερων επηρέασε σημαντικά τα αποτελέσματα. Η επιμόρφωση των νεότερων εκπαιδευτικών πριν την ανάληψη του έργου τους είναι σημαντική για την εξέλιξή τους.

Θα είχε ενδιαφέρον μία μελλοντική διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μη ως προς τη λειτουργία των προγραμμάτων γονεϊκής εμπλοκής. Είναι σημαντικό τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών συνδυαστικά



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

με την παρούσα έρευνα θα φέρουν αποτελέσματα για μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για τη γονεϊκή εμπλοκή και τα προγράμματα συνεκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Al-Dababneh, K. A., & Al-Zboon, E. K. (2018). *Understanding impulsivity among children with specific learning disabilities in inclusion schools*. Learning Disability Quarterly, 41(2), 100–112. <https://doi.org/10.1177/0731948717726497>
- Carey, N. Lewis, L. Farris, E. & Burns, S. (1998). *Parental Involvement In Children's Education: Efforts by Public Elementary Schools (Report No.98-032)*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Epstein J. & Dauber S. (1991) School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *Elementary School Journal*, 91, 291-305.
- Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships*. Encyclopedia of Educational Research, 6, 1139-1151
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Fan, X. T. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: a growth modeling analysis. *Journal of Experimental Education*, 70(1), 27–61.
- Fishman, C., & Nickerson, A. (2015). Motivations for Involvement: A Preliminary Investigation of Parents of Students with Disabilities. *Journal of Child & Family Studies*, 24(2), 523–535. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9865-4>
- Flakes, M. B. (2007). *Teacher and Parent Perceptions of Parental Involvement at W.S. Hornsby Elementary School*. Unpublished doctoral dissertation, Capella University.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical mode of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 532–544. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Grover, K. N. (2015). *A Validation of the Family Involvement Questionnaire-High School Version*. Minnesota State University – Mankato
- Hong, S., & Ho, H.-Z. (2005). Direct and Indirect Longitudinal Effects of Parental Involvement on Student Achievement: Second-Order Latent Growth Modeling Across Ethnic Groups. *Journal of Educational Psychology*, 97(1), 32–42. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.1.32>
- Jeynes, W. (2012). *A Meta-Analysis of the Efficacy of Different Types of Parental Involvement Programs for Urban Students*. Urban Education, 47(4), 706. Retrieved 3/2/2020 from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=edb&AN=76918877&site=eds-live>
- Koutrouba, K., Antonopoulou, A., Tsitsas, G., & Zenakou, E. (2009). *An Investigation of Greek Teachers' Views on Parental Involvement in Education*. *School Psychology International*, 30(3), 311–328
- Mas M. J., Dunst J. C., Hamby, W. D., Balcells-Balcells A., García-Ventur S., Baqués N. & Giné C. (2020) Relationships between family-centred practices and parent involvement in



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

early childhood intervention. European Journal of Special Needs Education, DOI: 10.1080/08856257.2020.1823165

Muscott, H. S., Szczesiul, S., Berk, B., Staub, K., Hoover, J., & Perry-Chisholm, P. (2008). *Creating Home--School Partnerships. Teaching Exceptional Children*, 40(6), 6. Retrieved 11/12/2019 from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,sso&db=edb&AN=33115125&site=eds-live>

Preston, J., Macphee, M. & Roach O'Keefe, A. (2018). Kindergarten teachers' notions of parent involvement and perceived challenges. *Revue des Sciences de l'Éducation de McGill*, 53(3), 546-566. DOI:10.7202/1058416A

Rentzou, K., & Ekine, A. (2017). Parental engagement strategies in Greek and Nigerian preschool settings: cross-country comparison. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 30-50. <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1275529>

Sahibzada J., Saeedi K., Hussaini S. (2018). *Parental Engagement in Children's Education, Kandahar Province*. Retrieved 4/1/2010 from https://www.researchgate.net/publication/334761991_parrental_engagement_in_chil dren%27s_education_kandahar_City

Semke, C., Garbacz, S., Kwon, K., Sheridan, S. & Woods, K. (2010). *Journal of School Psychology*, 48, 293-312

Syriopoulou – Delli, C., Cassimos, D. & Polychronopoulou, S. (2016) Collaboration between teachers and parents of children with ASD on issues of education. *Research in Developmental Disabilities*, V.55, p.330-345

Taylor, R. (2006). *Parents' & Teachers' Perceptions of parent Involvement Practices in The Elementary School*. Retrieved from 22/11/2019 https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/21530/Taylor_2006_PhD.pdf?s equence=1

Ελληνόγλωσσες

Γεωργίου, Σ. Ν (1996). *Γονεϊκή συμπεριφορά και σχολική επίδοση*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση Τεύχος 23. Ανακτήθηκε στις 31/10/2019 από: <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6723/6752>

Κοντογιάννη, Δ., & Οικονομίδης, Β. (2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 2, 117-144. <https://doi.org/10.12681/hjre.8838>

Μάνεσης Ν. (2008). *Η κοινωνική κατηγορία των γονέων και το περιεχόμενο της επικοινωνίας τους με τους εκπαιδευτικούς*. Στον τόμο: Μπρούζος Α. κ.ά. (Επιμ.) Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, τόμος VI Σχολείο και Οικογένεια, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 173-191.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στην επιστημονική Επετηρίδα της ψυχολογικής εταιρείας βορείου Ελλάδος. Σχολείο και οικογένεια, τόμος 6.

Μιχελακάκη, Θ. & Φονιά, Ε. (2015). *Η εμπλοκή αλλοδαπών γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Επιστήμες της Αγωγής. Θεματικό, 267-282. Ανακτήθηκε στις 27/11/2019



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

από: https://www.researchgate.net/publication/326176844_E_EMPLOKE_ALLODAPON_GONEON_STEN_EKPAIDEUTIKE_DIADIKASIA

- Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και αντίληψη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 6, 69-76
- Μπόνια Α. (2010). Η αντίληψη των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 10/11/2019 από: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/30031>
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. Έρευνα στην Εκπαίδευση, 1(1), 2-26. <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.8790>
- Μπρούζος, Α. (2002). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, τόμος VI, Σχολείο και Οικογένεια. Ελληνικά Γράμματα, σσ. 173-191.
- Ξηροτύρη-Κουφίδου, (2003). Η συμμετοχική διοίκηση στη σχολική μονάδα. στο: Παπαναούμ, Ζ., (Επιμ.), Η διεύθυνση της σχολικής Μονάδας: Αντιλήψεις και Πρακτικές. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Συμεού, Λ., (2008). Σχέσεις εκπαιδευτικών-γονέων: Μοντέλα εκπαιδευτικών της Κύπρου. Στο: Μπρούζος Α. κ.ά. (Επιμ.): Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, τόμος VI, Σχολείο και Οικογένεια, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 173-191.



Καλές πρακτικές που συμβάλλουν στη θετική επικοινωνία και συνεργασία εκπαιδευτικών- γονέων

Νατάσα Μπελίτσου

Ιδιωτικό Σχολείο: «Ευρωπαϊκό Πρότυπο»
natasa.belitsou@gmail.com

Δροσίς Αγγελάρα

Ιδιωτικό Σχολείο: «Ευρωπαϊκό Πρότυπο»
drossieangel@gmail.com

Ελευθερία Μήτση

Ιδιωτικό Σχολείο: «Ευρωπαϊκό Πρότυπο»
eleftheria2206@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της σημασίας που έχει η επικοινωνία και η συνεργασία Σχολείου - Οικογένειας, μέσα από την αποτύπωση καλών πρακτικών, όπως εφαρμόζονται στο ιδιωτικό Σχολείο "Ευρωπαϊκό Πρότυπο". Η συγκεκριμένη μελέτη εστιάζει στη θεώρηση Σχολείου - Οικογένειας ως ένα σύστημα που διέπεται από συγκεκριμένες διαδικασίες και ενέργειες που πραγματοποιούνται και από τις δύο πλευρές, έχοντας ως στόχο την ολιστική βελτίωση του παιδιού. Επιπλέον, η εργασία διευκρινίζει τους διακριτούς ρόλους που καλείται να υπηρετήσει το σχολείο και η οικογένεια ξεχωριστά ως προς την ευρύτερη διαπαιδαγώγηση ενός παιδιού τυπικής ανάπτυξης και ειδικής αγωγής. Επιπροσθέτως, δίνεται έμφαση σε μεθοδολογικές προτάσεις που αφορούν διάφορους τρόπους αποτελεσματικής επικοινωνίας και κατ' επέκταση συνεργασίας Σχολείου - Οικογένειας. Οι μέθοδοι που προτείνονται περιγράφουν διαδικασίες αλληλεπίδρασης των γονιών με το Σχολείο πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς έως και τη λήξη του έτους. Η εργασία αναλύει επίσης διεξοδικά συγκεκριμένα εργαλεία που υποστηρίζουν έμπρακτα όλους τους διαύλους επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και συνεργασίας των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης με τους γονείς και τους κηδεμόνες. Τέλος, γίνεται λόγος για τα αποτελέσματα των καλών πρακτικών που προτείνονται, μέσα από αξιολογήσεις που πραγματοποιούνται εσωτερικά από το σχολείο και εξωτερικά από τους γονείς και τους θεσμικούς φορείς στους οποίους υπάγεται το σχολείο.

Λέξεις – Κλειδιά: Σχολείο - Οικογένεια, αποτελεσματική επικοινωνία, καλές πρακτικές, συνεργασία, βελτίωση

Abstract

The aim of this paper is to highlight the importance of School-Family communication and cooperation, through the recording of good practices which are applied in the private school "Europaiko Prototypos". This specific study focuses on the School-Family as a system governed by specific procedures and actions carried out by both sides, aiming at the holistic improvement of the child. Additionally, the paper clarifies the distinct roles that the school and the family are called upon to serve separately in the general education of a child of typical development and special education. In addition, the paper emphasizes the methodological proposals concerning various ways of effective communication and School-Family cooperation. The proposed methods describe procedures for parents' interaction with the School before the beginning of the school year until the end of the year. The paper also thoroughly analyzes specific tools that practically support all channels of communication, interaction and cooperation of teachers and school management with parents. Finally, the results of the good practices proposed are discussed, through evaluations carried out internally by the school and externally by parents and the institutional bodies to which the school belongs.

Key Words: School - Family, effective communication, good practices, cooperation, improvement



1. Εισαγωγή

Η συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων και η αποτελεσματική επικοινωνία τους αποτελεί θεμέλιο λίθο για την βέλτιστη εξέλιξη των μαθητών σε όλους τους τομείς, καθώς τα δύο σημαντικά πλαίσια λειτουργούν με αποδοχή και σύμπνοια. Οποιοδήποτε θέμα παρουσιαστεί στη σχολική ζωή του μαθητή, κάτω από αυτό το πλαίσιο λύνεται με τον αποτελεσματικότερο τρόπο, κατόπιν συμφωνίας και υποστήριξης με κοινή δράση. Αυτό οι μαθητές το εισπράττουν αποκτώντας κίνητρα βελτίωσης. Παράλληλα οι γονείς καταφέρνουν να έχουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του παιδιού τους, μια βαθύτερη κατανόηση του δυναμικού των παιδιών τους (Γιοβαζολιάς, 2011), ενώ οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αναγνώριση, ασφάλεια στο ρόλο τους, υποστήριξη και προβαίνουν σε διαφοροποιημένες προσεγγίσεις στα μέλη της ομάδας της τάξης (προσαρμογή της διδασκαλίας) (Μυλωνάκου-Κεκέ 2009: 414-415). Το Σχολείο γνωρίζοντας, πώς μπορεί να αξιοποιήσει τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς, όπως η συνάντηση γνωριμίας με τους νέους γονείς, οι τακτικές ενημερωτικές συναντήσεις με δομημένες παρουσιάσεις, οι κοινές δράσεις στοχευμένες ανά περίοδο της σχολικής χρονιάς, η ενημέρωση και επιμόρφωση των γονέων σε θέματα αξιολόγησης των μαθητών (Molnar & Lindqvist 1999: 190-191, Μυλωνάκου-Κεκέ 2009: 393-402), καταφέρνει να χτίζει τη σχέση με τους γονείς με σεβασμό, εμπιστοσύνη και ειλικρίνεια, απαραίτητα στοιχεία για μια σημαντική σχέση σε βάθος χρόνου (Μπρούζος 2009: 264-265). Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, προτεραιότητες είναι η δέσμευση και των δυο πλευρών στη διαδικασία αναφορικά με τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις, η ενδυνάμωση, η στήριξη και η καθοδήγηση των γονέων (Gelfer, 1991) από το Σχολείο σε σταθερή και κατά περίπτωση ενημέρωση και κυρίως η ανάπτυξη της κουλτούρας, ότι η συνεργασία δεν σημαίνει έλλειψη διαφωνίας αλλά συνεργασίας (Leslie, 2021) με σύνθεση των διαφορετικών απόψεων, βάσει παιδαγωγικών κριτηρίων.

2. Στοιχεία εφαρμογής (βαθμίδα Εκπαίδευσης, τάξεις, χρονολογία εφαρμογής, διάρκεια εφαρμογής)

Το Σχολείο ιδιωτικής εκπαίδευσης, “Ευρωπαϊκό Πρότυπο” από την αρχή της ίδρυσής του, το 2010, μέχρι σήμερα, εφαρμόζει στην πράξη τη θεώρηση Σχολείου-Οικογένειας ως σύστημα. Υπάρχουν διαδικασίες, χρονοδιαγράμματα, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, πρωτόκολλα και ερωτηματολόγια αξιολόγησης από τους γονείς για την βελτιστοποίηση της επικοινωνίας Σχολείου-Οικογένειας. Από το Νηπιαγωγείο μέχρι και το τέλος του Γυμνασίου, σε κάθε τάξη, στόχος του Σχολείου από την πρώτη κιόλας ενημέρωση των γονέων είναι η δημιουργία θετικού κλίματος που αποσκοπεί στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με κάθε οικογένεια ξεχωριστά. Η συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας είναι συνεχής και έχει σκοπό την υποστήριξη των παιδιών σε όλες τις εκφάνσεις της σχολικής τους ζωής αλλά και την αποτελεσματική αντιμετώπιση των θεμάτων που προκύπτουν (Χατζηχρήστου, 2015: 80). Η διαδικασία επιλογής και στήριξης κάθε οικογένειας στο Σχολείο απαιτεί προσωπική επαφή με τους γονείς, χρόνο συζήτησης και καταγραφής των προτεραιοτήτων τους αλλά και των προσδοκιών και των ανησυχιών τους, ώστε να βιώσουν ασφάλεια και ηρεμία. Η διαδικασία επικοινωνίας σε επίπεδο ενηλίκων (εκπαιδευτικοί-γονείς) θεωρείται αποτελεσματική όταν υπάρχει ως βασικός στόχος το παιδί και η διαρκής ολιστική βελτίωσή του σε όλα τα πλαίσια και τα επίπεδα.

3. Στόχοι-επιδιώξεις

Στο Σχολείο, ο ρόλος του γονέα και του εκπαιδευτικού είναι αποτελεσματικοί όταν τίθενται κάτω από το πρίσμα ενός συστήματος όπου τα δύο μέρη είναι το ίδιο σημαντικά και βοηθητικά στην μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού, μέσα από κοινούς στόχους, δράσεις και ποιοτική επικοινωνία (Μπουκάι Χ. & Μπουκάι Ν., 2017). Τα πρωτόκολλα επικοινωνίας και η συστηματική καταγραφή της από το Σχολείο βοηθά να υπάρχουν ασφαλείς τρόποι



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

παρέμβασης και υποστήριξης του παιδιού με θετικά αποτελέσματα. Η αρχική παραδοχή στο Σχολείο είναι ότι οι γονείς υποστηρίζουν το παιδί στο σπίτι άμεσα με την διαπαιδαγώγηση του και έμμεσα στο ρόλο του ως μαθητή με το κατάλληλο πλαίσιο, πρόγραμμα, φροντίδα και παροχές που του επιτρέπουν να αποκτήσει γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις χρήσιμες στο Σχολείο. Το Σχολείο μαθαίνει στα παιδιά τον σεβασμό στον άλλον, την έκφραση της ματαιώσης με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, την αναγνώριση του διαφορετικού, την αποδοχή του άλλου, την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και συναισθηματικής νοημοσύνης, την αναγνώριση του λάθους και τη διαχείρισή του, το κίνητρο μάθησης. Όταν οι αξίες και οι προτεραιότητες των γονέων είναι παρόμοιες με αυτές του Σχολείου τα παιδιά βρίσκονται σε ένα πλαίσιο που τους επιτρέπει να εξελιχθούν με σαφή μηνύματα για το τι αναμένουν οι ενήλικοι από αυτά και πώς μπορούν να το καταφέρουν (Χατζηχρήστου, 2015).

Στο Σχολείο οι γονείς από την πρώτη συνάντηση ενημερώνονται για τις αξίες, την εφαρμογή τους στην πράξη, τις προτεραιότητες και τους στόχους για κάθε παιδί και στη συνέχεια καταλήγουν μετά από συζήτηση για τους ξεχωριστούς στόχους και προτεραιότητες για το δικό τους παιδί. Ενημερώνονται επίσης για το τι σημαίνει “όποιο πρόβλημα δημιουργείται στο Σχολείο, λύνεται στο Σχολείο”, με την δική τους συνεργασία και παρέμβαση όταν είναι απαραίτητο.

Η εμπιστοσύνη στη λειτουργία του Σχολείου χτίζεται καθημερινά κάτω από το πρίσμα των ξεχωριστών ρόλων γονέων και εκπαιδευτικών με αναγνώριση και από τις δύο πλευρές της σημασίας της συνεργασίας με κριτήριο το παιδί και την εξέλιξη του. Ο τρόπος που αντιμετωπίζονται τα λάθη και τα θέματα που προκύπτουν στην καθημερινή σχολική ζωή είναι κάτω από το πρίσμα της ανάληψης της ευθύνης στο πλαίσιο του ρόλου του εκπαιδευτικού ή του γονιού και σε συνεργασία με κοινή δράση. Ιδιαίτερη σημασία έχει η αναγνώριση και η αντιμετώπιση των δυσκολιών σε ό,τι αφορά μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που η διάγνωση δεν ερμηνεύεται από γονείς και εκπαιδευτικούς με τον ίδιο τρόπο και οι προσδοκίες και οι τρόποι αντιμετώπισης πιθανόν να μην έχουν το ίδιο παιδαγωγικό κριτήριο. Έτσι πολλές φορές δημιουργούνται δυσκολίες στην επικοινωνία μεταξύ Σχολείου-Οικογένειας όταν οι γονείς ψάχνουν να εμπιστευτούν την εκπαίδευση του παιδιού σε ένα συμπεριληπτικό σχολικό πλαίσιο που να αποδέχεται το παιδί, χωρίς όμως οι ίδιοι να αντιλαμβάνονται, να γνωρίζουν τι σημαίνουν αυτές οι ιδιαιτερότητες στην καθημερινότητα του παιδιού στο σχολείο κοινωνικοσυναισθηματικά και γνωστικά ή δεν έχουν αποδεχτεί τις ιδιαιτερότητες του παιδιού στην πράξη (Πολυχρονοπούλου, 2012). Συχνά, μια πρώτη συζήτηση με την ειδική παιδαγωγό για το πώς βιώνουν οι ίδιοι τη σχέση με το παιδί τους, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τους φόβους και τις προσδοκίες τους από τη φοίτηση του παιδιού στο Σχολείο, είναι αρκετή ώστε να τεθεί το πρώτο πλαίσιο σεβασμού στο ρόλο του καθενός αλλά και του τρόπου της συνεργασίας προς όφελος του παιδιού. Έχοντας το 15% των μαθητών του σχολείου με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες, η σημασία της ενημέρωσης των γονέων για τον τρόπο λειτουργίας των τάξεων, της ρουτίνας του μαθητή, της διαφοροποίησης των εργασιών ή και της εξατομίκευσης, του τρόπου αξιολόγησης και του τρόπου που ζητείται από τον μαθητή να κάνει τις εργασίες στο σπίτι, είναι εξαιρετικά σημαντική για να τεθούν όλα τα θέματα σε μια κοινή βάση. Έτσι, οι γονείς γνωρίζουν τι αναμένει το Σχολείο από το παιδί αλλά και από τους ίδιους ως γονείς στην καθημερινή σχολική ζωή και τις διαδικασίες και τα πρόσωπα που θα απευθυνθούν σε οποιοδήποτε θέμα τους απασχολεί.

4. Μεθοδολογία της ανάπτυξης συνεργασίας σε ισότιμη βάση

Η ανάπτυξη μιας συστηματικής συνεργασίας εκκινεί από τη στιγμή της πρώτης εγγραφής του κάθε παιδιού στο σχολείο. Όλοι οι στόχοι για το παιδί, γνωστικοί, κοινωνικοί, συναισθηματικοί αλλά και οι προσδοκίες και οι απόψεις των γονέων για τη φοίτηση του παιδιού, συζητούνται, καταγράφονται και αποστέλλονται στους γονείς ως Ατομικό πλάνο



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

επιτυχίας του παιδιού. Κατά την αρχική συνέντευξη ενημέρωσης για τη λειτουργία και το ακαδημαϊκό πρόγραμμα του Σχολείου οι γονείς -ξεχωριστά ο καθένας- συμπληρώνουν ένα ερωτηματολόγιο, καταγράφοντας τις συμπεριφορές που έχει το παιδί και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, τα δυνατά και αδύνατα σημεία του παιδιού αλλά και ό,τι τους απασχολεί για το παιδί και το δικό τους ρόλο ως πατέρας ή μητέρα. Το Ατομικό πλάνο επιτυχίας του παιδιού συμπληρώνεται και από τους εκπαιδευτικούς μετά την προσαρμογή 2-3 εβδομάδων του παιδιού στο Σχολείο. Επίσης, περιλαμβάνει πιθανό πρόγραμμα παρέμβασης στην περίπτωση διαγνωσμένων δυσκολιών αλλά και τον τρόπο και τη συχνότητα επικοινωνίας με την οικογένεια και τους ειδικούς θεραπευτές που φροντίζουν το παιδί εκτός Σχολείου.

Επιπλέον, η ανάπτυξη αυτής της συστηματικής συνεργασίας συνεχίζεται με τη συνεχή και σταθερή ενημέρωση και επιμόρφωση των γονέων κατά τη φοίτηση του παιδιού στο Σχολείο και ανά βαθμίδα και ανά τάξη. Ο τρόπος είναι διαφορετικός και δεν αφορά τη συχνότητα ενημέρωσης αλλά τα εργαλεία, τα μέσα και τις διαδικασίες. Δεν αφορά μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή και δε γίνεται με έναν μόνο τρόπο π.χ. συζήτηση. Υπάρχει η ενημέρωση με τον σχολικό κανονισμό στην αρχή της χρονιάς και το διδακτικό συμβόλαιο της τάξης που βοηθά κάθε μαθητή να νιώθει ισότιμο μέλος της ομάδας με δικαιώματα και υποχρεώσεις αλλά και συνέπειες όταν έχει συμπεριφορές που αδικούν τους άλλους ή τον ίδιο εντός και εκτός τάξης. Υπάρχει η ενημέρωση των γονέων τέσσερις φορές τον χρόνο από όλους τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην τάξη, με δομημένες παρουσιάσεις που αφορούν τα επιτεύγματα των μαθητών (με φωτογραφίες κείμενα, στατιστικά πινακάκια) και με ερωτηματολόγια που συμπληρώνουν οι γονείς στο τέλος των συναντήσεων. Τα αποτελέσματα λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από τη Διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς για διορθωτικές κινήσεις, με στόχο την αποτελεσματικότερη επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς. Το περιεχόμενο (π.χ παρουσιάσεις, εργασίες μαθητών) των συναντήσεων αναρτάται κάθε φορά σε κοινή πλατφόρμα ενημέρωσης των γονέων και μαθητών. Τα καθημερινά σχέδια μαθήματος, τα κριτήρια αξιολόγησης, οι έλεγχοι είναι κοινοποιημένα στους γονείς, οι οποίοι εκπαιδεύονται να τα αξιοποιούν στην επικοινωνία τους με το παιδί. Υπάρχουν τα κανάλια “viber” ανά τάξη με φωτογραφίες των μαθητών σε δράσεις και τέλος πραγματοποιούνται οι ατομικές συναντήσεις των γονέων με τους εκπαιδευτικούς του παιδιού τους, την ειδική παιδαγωγό και τη Διευθύντρια, ακολουθώντας πάντα συγκεκριμένο πρωτόκολλο επικοινωνίας.

Οι έλεγχοι ανά τρίμηνο με τους κοινωνικοσυναισθηματικούς και γνωστικούς στόχους ανά μάθημα, τις δεξιότητες και τις στάσεις του παιδιού είναι επίσης ένας σταθερός τρόπος ενημέρωσης και επιμόρφωσης των γονέων στην παιδαγωγική και ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού τους στο σχολείο. Όσον αφορά στην επικοινωνία κοινών δεδομένων για τις συμπεριφορές του παιδιού, το Σχολείο κρατά ηλεκτρονικό αρχείο με αυτές από τους εκπαιδευτικούς που ήταν μπροστά στα περιστατικά, παράλληλα με τις καταγραφές από τα ίδια τα παιδιά. Τέλος, στους μαθητές με ιδιαιτερότητες και δυνατότητες υπάρχει επιπλέον συνεργασία με προφορική και γραπτή επικοινωνία που οδηγεί είτε στην εξατομίκευση της διδασκαλίας με πρόγραμμα παρέμβασης (Μπελίτσου, 2009) είτε με παραπομπή του μαθητή για διαφοροδιάγνωση (Πολυχρονοπούλου 2012, Deutch & Tyler, 2019). Τα αποτελέσματα της συνεργασίας Σχολείου-Οικογένειας αποτυπώνονται αρχικά στην ίδια την επικοινωνία με τους γονείς, όπου κάθε συνάντηση κλείνει με τους στόχους και τις δράσεις από κοινού Σχολείου-Οικογένειας ως προς το παιδί αλλά και από την αποτύπωση στους ελέγχους των επιτευγμάτων του μαθητή στους τομείς που αφορά αυτή τη συνεργασία π.χ. αυτονομία, σχολική συνέπεια, συμπεριφορές στην τάξη κλπ.

5. Εργαλεία για την ανάπτυξη κοινών δεδομένων γονέων και Σχολείου

Με γνώμονα τη διασφάλιση μιας αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ Οικογένειας και Σχολείου, η σχολική κοινότητα χρησιμοποιεί και αξιοποιεί συγκεκριμένα εργαλεία που



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

βοηθούν προς αυτή την κατεύθυνση. Τόσο το σχολείο, όσο και η κάθε οικογένεια πρέπει να γνωρίζουν πως υπάρχουν δικλίδες ασφαλείας και ένα σύστημα που υποστηρίζει την αποτελεσματική συνεργασία, βασικός στόχος της οποίας είναι η ολιστική εξέλιξη του παιδιού ως μαθητής αλλά και ο άνθρωπος και πολίτης του κόσμου (Ζηλιασκοπούλου, 2014).

5.1 Αρχικό Ερωτηματολόγιο και Ατομικό Πλάνο Επιτυχίας

Το πρώτο από αυτά τα εργαλεία τιτλοφορείται από το σχολείο ως το «**Αρχικό Ερωτηματολόγιο και Ατομικό Πλάνο Επιτυχίας**». Πριν ξεκινήσει την φοίτησή του το παιδί, οι γονείς κάνουν μια συνέντευξη σαράντα πέντε λεπτών περίπου με την ειδική παιδαγωγό σε ένα περιβάλλον που επιτρέπει μια θετική και απρόσκοπτη επικοινωνία. Οι νέοι γονείς του σχολείου έχουν ήδη λάβει με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο ή σε έντυπη μορφή ένα ερωτηματολόγιο που έχουν καταγράψει ο καθένας μόνος του την δική του άποψη για το παιδί, τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία του, τις προσδοκίες του από τη φοίτηση του παιδιού, καθώς και τις προτεραιότητες στη σχολική του ζωή. Οι γονείς ενημερώνονται για τη σημασία της ισότιμης και ουσιαστικής συνεργασίας τους με το Σχολείο. Στη συζήτηση που αναπτύσσεται με την σειρά των απαντήσεων στα τρία διαφορετικά μέρη από τα οποία αποτελείται το ερωτηματολόγιο, οι γονείς συζητούν και δεν απαντούν απλά πάνω στις ερωτήσεις. Ξεκινούν να εξηγούν με αφορμή το ερωτηματολόγιο τις δικές τους παραδοχές για το τι περιμένουν από το παιδί στο σχολείο και από το Σχολείο για το παιδί τους ή τους ίδιους. Στη συζήτηση αυτή μπαίνει το παιδαγωγικό κριτήριο “τι είναι καλό για το παιδί κάθε φορά” που μπορεί να είναι άλλο από το “τι είναι το καλό για τον γονέα” ή “τι είναι το καλό για τον εκπαιδευτικό”. Το “καλό” από τη μεριά του το Σχολείο είναι ό,τι βοηθά το παιδί να εξελιχθεί, να ωριμάσει, να βιώσει επιτυχία, να γίνει πιο αυτόνομο και ικανό να σταθεί στην ομάδα των συνομηλίκων με σεβασμό, αποδοχή και ενσυναίσθηση.

Οι δεξιότητες ζωής παράλληλα με την αυτονομία που εξασφαλίζει στο παιδί αυτοπεποίθηση, είναι το ίδιο σημαντικές στο Σχολείο μας με τις ακαδημαϊκές γνώσεις και δεξιότητες. Οι γονείς που θέλουν το παιδί τους να είναι ευτυχισμένο ως προτεραιότητα ή να μάθει όσα πιο πολλά μπορεί ή να αποκτήσει αυτοπεποίθηση, ακούν τις προϋποθέσεις για να υπάρχει στο παιδί το αντίστοιχο αποτέλεσμα. Αυτές οι προϋποθέσεις μπορούν να καλλιεργηθούν από τους ίδιους τους γονείς όπως αντίστοιχα και από το Σχολείο. Οι γονείς δηλαδή γνωρίζουν ποια μπορεί να είναι στην πράξη κάθε φορά η δική τους συμβολή για την επίτευξη των στόχων από το παιδί ως μαθητής. Πρόκειται για ένα ημιδομημένο ερωτηματολόγιο, στο οποίο οι γονείς αποτυπώνουν τη συνολική τους εικόνα και τη σχέση τους για το παιδί με συχνότητα από το ένα έως και το πέντε.

Τα δεδομένα από τη συζήτηση που πραγματοποιείται με αφορμή το ερωτηματολόγιο καταγράφονται και δίνονται σε δεδομένη στιγμή στους γονείς. Αυτό αποτελεί το Ατομικό Πλάνο Επιτυχίας του παιδιού στο Σχολείο. Είναι η κοινή εικόνα Σχολείου-Οικογένειας για το παιδί και οι κοινοί στόχοι και προτεραιότητες που τέθηκαν στην αρχική συζήτηση. Σε αυτή τη διαδικασία σύνταξης του Ατομικού Πλάνου επιτυχίας, συμβάλλουν και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι καταγράφουν τη συμπεριφορά του παιδιού κατά τη διάρκεια του πρώτου μήνα φοίτησής του στο σχολείο, ανεξάρτητα από τη χρονική στιγμή που ο μαθητής ξεκίνησε να φοιτά (από το Σεπτέμβριο ή κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους). Οι εκπαιδευτικοί συμπληρώνουν μια συγκεκριμένη φόρμα παρατήρησης που αποτυπώνει τις στάσεις και τις δεξιότητες του μαθητή σε κοινωνικοσυναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο εντός και εκτός τάξης.

5.2 Συναντήσεις γονέων και ερωτηματολόγια

Ως δεύτερο εργαλείο ανάπτυξης κοινών δεδομένων σχολείου-οικογένειας αποτελούν οι τρεις συναντήσεις γονέων σε ολομέλεια ανά τάξη που ακολουθούν μετά την πρώτη



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ενημερωτική συνάντηση των γονιών στην αρχή της σχολικής χρονιάς. Στόχος αυτών των συναντήσεων είναι να ενημερωθούν από το Σχολείο για την ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού τους σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας/τάξης. Σε αυτές τις συναντήσεις δίνεται ο χώρος και ο χρόνος οι γονείς να εκφράσουν τις ανησυχίες τους, τους προβληματισμούς τους και τα σημεία που θεωρούν ότι είναι προς βελτίωση. Αυτή η διαδικασία αποτυπώνεται και γραπτά μέσα από ημιδομημένα ερωτηματολόγια, τα οποία στη συνέχεια επεξεργάζονται ποσοτικά (με ποσοστά) αλλά και ποιοτικά από την εκπαιδευτική ομάδα, την ειδική παιδαγωγό και τη Διευθύντρια του σχολείου. Πρόκειται για ένα εργαλείο που λειτουργεί ως μέσο άμεσης ανατροφοδότησης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και λειτουργικών διαδικασιών που διέπουν το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι συναντήσεις γονέων είναι ακόμη ένας τρόπος αποτελεσματικής επικοινωνίας και μοιράσματος στην ομάδα γονέων ως σύνολο και την ομάδα των εκπαιδευτικών (Gordon, 2011).

5.3 Ηλεκτρονική πλατφόρμα μαθημάτων

Η σύγχρονη και ασύγχρονη επικοινωνία Οικογένειας-Σχολείου αποτελεί το τρίτο εργαλείο για την ανάπτυξη της αμοιβαίας συνεργασίας Οικογένειας-Σχολείου (Leslie, 2021). Στα πλαίσια της ασύγχρονης επικοινωνίας εντάσσεται η ανάρτηση των σχεδίων μαθημάτων από κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά. Επί της ουσίας, πρόκειται για ανάρτηση σε ψηφιακή πλατφόρμα του τι διδάχθηκε σε κάθε διδακτική ώρα ανά μάθημα. Με αυτό το τρόπο οι γονείς έχουν άμεση πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό και στις πηγές που χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγωγή του μαθήματος. Η επικοινωνία δηλαδή εστιάζει αμιγώς στο ακαδημαϊκό κομμάτι με τους γνωστικούς στόχους που οι εκπαιδευτικοί έχουν θέσει για το σύνολο της ομάδας της τάξης ή για κάθε μαθητή ξεχωριστά (διαφοροποιημένη και εξατομικευμένη διδασκαλία).

5.4 Αξιολογήσεις και έλεγχοι

Οι αξιολογήσεις και οι έλεγχοι αποτελούν το επόμενο εργαλείο. Οι αξιολογήσεις και οι έλεγχοι αποτελούν το επόμενο εργαλείο. Το πρώτο δίμηνο κάθε σχολικής χρονιάς πραγματοποιούνται οι αξιολογήσεις των μαθητών σε κοινωνικοσυναισθηματικούς στόχους, ως απόρροια των συστηματικών παρατηρήσεων των εκπαιδευτικών που όπως προαναφέρθηκε καταγράφονται σε συγκεκριμένες φόρμες. Στη συνέχεια και λίγο πριν από τη λήξη κάθε τριμήνου πραγματοποιούνται οι αξιολογήσεις των μαθητών σε γνωστικούς στόχους ανά μάθημα. Στην ουσία, πρόκειται για μια αναλυτική περιγραφή των γνωστικών στόχων και δεξιοτήτων που οι μαθητές δύναται να κατακτήσουν. Το σχολείο εστιάζει στη στοχοκεντρική και μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας και ως εκ τούτου αυτό αποτελεί και τη βάση της αξιολογικής διαδικασίας. Δεν υπάρχουν βαθμολογίες ή αξιολογήσεις με γράμματα (Α και Β) αλλά συχνότητες από το ένα έως και το πέντε που αποτυπώνουν τη μαθησιακή εικόνα του μαθητή ανά μάθημα και ανά στόχο. Οι αξιολογήσεις αποστέλλονται ηλεκτρονικά στους γονείς και αποτελούν αφορμή για τα ατομικά ραντεβού που θα ακολουθήσουν με κάθε γονιό και κάθε εκπαιδευτικό ξεχωριστά. Πρόκειται δηλαδή για μια ακόμα διαδικασία που εμπίπτει στο γενικότερο δίπτυχο επικοινωνίας Σχολείου - Οικογένειας και συνάδει και με το αντίστοιχο θεσμικό πλαίσιο (Ντινίδου, 2009).

5.5 Αρχείο καταγραφής συμπεριφοράς μαθητών

Επιπλέον, σημαντικό εργαλείο ανάπτυξης της συστηματικής σχέσης σχολείου-οικογένειας στη σχολική μας μονάδα αποτελεί, εκείνου του είδους η επικοινωνία που βασίζεται σε αντικειμενικά δεδομένα, πέρα από οποιαδήποτε διαπροσωπική σχέση (Peribere B. & Riche S., 2016). Η καθημερινή σχολική ζωή των μαθητών είναι πυκνή και έντονη. Το ίδιο ισχύει και για τους εκπαιδευτικούς που υποστηρίζουν τα παιδιά σε κάθε πλαίσιο. Πέρα από το βιβλίο Σχολικής Ζωής, υπάρχει και ψηφιακό αρχείο καταγραφής συμπεριφορών των



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

μαθητών εντός και εκτός τάξης. Η συχνότητα των καταγραφών, καθώς και η συμπεριφορά που αποτυπώνεται σε αυτές είναι αφορμή για επικοινωνία με την οικογένεια με τρόπο θετικό, προκειμένου το παιδί να υποστηριχθεί τόσο από την οικογένειά του, όσο και από το σχολείο. Αποτέλεσμα και βελτίωση της στάσης του παιδιού θα υπάρξει μόνο όταν σχολείο και οικογένεια έχουν την ίδια πραγματικότητα για το παιδί, ακόμα κι αν τη βιώνουν με διαφορετικό τρόπο (Henderson & Milstein, 2008). Η καταγραφή των δεδομένων είναι ο αντικειμενικός παράγοντας που βοηθά στο μοίρασμα των σκέψεων που κάθε πλευρά έχει για το παιδί. Από την άλλη πλευρά και παράλληλα με τη σχέση που έχει αναπτυχθεί μεταξύ σχολείου και οικογένειας, υπάρχει και η σχέση του σχολείου με το θεσμικό πλαίσιο. Πολλές φορές, έχει χρειαστεί η πρόσκληση του/της Συντονιστή/-ίστριας του Εκπαιδευτικού Έργου από την οικεία διεύθυνση, προκειμένου να παίξει το ρόλο του διευκολυντή στην επικοινωνία Σχολείου-Οικογένειας. Στην περίπτωση αυτή, η καταγραφή των περιστατικών βοηθά στη συνολική υποστήριξη της οικογένειας και στην αντικειμενική αποδελτίωση των δεδομένων, με στόχο τη βελτίωση και την ολιστική εξέλιξη των μαθητών εντός και εκτός σχολείου.

5.6 Υποστήριξη μαθητών με ιδιαίτερες ανάγκες

Αναπόσπαστο κομμάτι της μαθητικής κοινότητας είναι οι μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες αλλά και οι οικογένειες τους που χρειάζονται εξίσου ιδιαίτερη υποστήριξη. Παράλληλα με τα τμήματα τυπικής εκπαίδευσης, στο σχολείο πραγματοποιούνται μαθήματα εξατομικευμένης προσέγγισης, στα οποία οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να καλύψουν τις ιδιαίτερες μαθησιακές ανάγκες των μαθητών, διαμορφώνοντας πρωτότυπο υλικό, στοχευμένο στο τρόπο και στο ρυθμό μάθησης των παιδιών. Η ανησυχία των γονιών για τις περιπτώσεις των παιδιών με ιδιαίτερες ανάγκες είναι διαφορετική από αυτή των γονιών με παιδιά τυπικής εκπαίδευσης. Όπως διαφοροποιείται ο τρόπος της διδακτικής προσέγγισης στους μαθητές αυτούς, έτσι πρέπει να διαφοροποιείται και η επικοινωνία με το σχολείο (Deutch & Tyler, 2019). Οι γονείς με παιδιά που ανήκουν στην ειδική αγωγή έχουν συνήθως διαφορετικό ρυθμό κατανόησης και αναγνώρισης των αναγκών των παιδιών τους και των προτεραιοτήτων τους. Υπάρχει μάλιστα και μια αντικειμενική δυσκολία που συχνά συναντάται κατά τη διάρκεια φοίτησης των παιδιών. Η δυσκολία έγκειται στην ανεπάρκεια των γονιών να ξεχωρίσουν τις δικές τους ανάγκες, αγωνίες και προτεραιότητες, με αυτές των παιδιών τους. Σε αυτή την περίπτωση το σχολείο καλείται να προβάλλει ενεργητική ακρόαση και να κρατήσει ισορροπίες, προκειμένου οι γονείς να μην έχουν διαστρεβλωμένη πραγματικότητα των δεδομένων που αφορούν το παιδί τους (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2008). Για τους παραπάνω λόγους, το σύστημα ειδικής αγωγής που υποστηρίζει τους μαθητές με ιδιαίτερες ανάγκες, χρησιμοποιεί εργαλεία, όπως το καθημερινό ψηφιακό παρουσιολόγιο. Σε αυτό το αρχείο οι εκπαιδευτικοί που παρεμβαίνουν διδακτικά με τα παιδιά, συμπληρώνουν αναλυτικά τι έκαναν στο εξατομικευμένο μάθημα αλλά και πώς ανταποκρίθηκε ο μαθητής με το εκπαιδευτικό υλικό και τους στόχους που έχουν ήδη τεθεί από την ειδική παιδαγωγό. Στο αρχείο αυτό έχουν άμεση πρόσβαση οι γονείς και οι κηδεμόνες και έτσι τους δίνεται η δυνατότητα να παρακολουθούν ασύγχρονα την υποστήριξη του παιδιού τους. Ακόμη, λοιπόν, ένας τρόπος επικοινωνίας, με ιδιαίτερες περιπτώσεις γονέων και παιδιών, από ένα σύστημα που έχει ως στόχο όχι απλά την ενημέρωση αλλά και την οριοθετημένη φροντίδα που χρειάζονται οι οικογένειες των μαθητών.

6. Αξιολόγηση

Αποτελέσματα από την εφαρμογή της συγκεκριμένης πρότασης στο Σχολείο

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης πρότασης έχουν οδηγήσει στην σταθερή υποστήριξη των γονέων με καταγραφή των θετικών εμπειριών τους σε σχετικές ηλεκτρονικές



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

πλατφόρμες, με προσέγγιση του Σχολείου από άλλους γονείς που ακούν για την παιδαγωγική και τέλος με την καλή συνεργασία με τους θεσμικούς φορείς που ανήκει το Σχολείο αλλά και την αναγνώριση του από ειδικούς σε θέματα ακαδημαϊκά, θεσμικά, ψυχικής υγείας (Ντινίδου, 2009). Υπάρχει ένα 5% των γονέων που δυσκολεύονται να λειτουργήσουν στο ρόλο τους σα γονείς και συμπεριφέρονται ως να είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί συγχωνεύοντας τα δύο πλαίσια Σχολείου-Οικογένειας, αμφισβητώντας τα δεδομένα που αφορούν το παιδί, ακυρώνοντας την εξέλιξη του παιδιού και την καλή πρόθεση και φροντίδα των εκπαιδευτικών (Weare & Gay, 1995). Σε αυτές τις περιπτώσεις το Σχολείο λειτουργώντας ως σύστημα με ιστορικό ανά παιδί μπορεί να σταθεί πιο αποτελεσματικά σε οποιαδήποτε διαδικασία για την αξιολόγηση του από θεσμικούς φορείς π.χ. ΚΕΔΑΣΥ ή άλλη διαδικασία υποστήριξης του παιδιού που θα ζητήσει ο γονέας ή το ίδιο το Σχολείο π.χ. Σύμβουλο Εκπαίδευσης Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης και συνεχίζει να στηρίζει το μαθητή στο βαθμό που είναι εφικτό. Αρκετές φορές πολλοί από τους γονείς αυτούς αν δεν έχουν φύγει από το Σχολείο μετά από ένα χρονικό διάστημα που ποικίλλει ανά οικογένεια, προσεγγίζουν και είναι δεκτικοί να ακούσουν ακόμη και αν οι ίδιοι αδυνατούν να βοηθήσουν.

7. Συζήτηση

Οι πρακτικές που εφαρμόζονται στο Σχολείο από την πρώτη χρονιά ίδρυσής του είναι αποτέλεσμα εξέλιξης της προσπάθειας για ισότιμη, αποτελεσματική συνεργασία Οικογένειας και Σχολείου (Alexander, 2020). Λόγω των καταγεγραμμένων στόχων, συμπεριφορών και ενεργειών από την μεριά του Σχολείου, οι γονείς έχουν τη δυνατότητα σε μια αξιόπιστη και θετική ενημέρωση, καθώς στο Σχολείο καθένας εκπαιδευτικός ξέρει ότι για να πετύχει στο έργο του πρέπει να έχει τους γονείς δίπλα του. Στην δική μας πρόταση όλο το Σχολείο λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο απέναντι στους γονείς, ώστε να μην υπάρχουν λιγότερο αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί. Το Σχολείο στοχεύει στην καλλιέργεια μιας ειλικρινούς προσωπικής σχέσης με τον γονέα, που στηρίζεται σε καταγραφές ενημέρωσης και επιμόρφωσής του σταθερά κατά τη διάρκεια της χρονιάς σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο ομάδας τάξης (Σακελλαρίου, 2004). Συνήθως οι γονείς μπροστά σε μια συστηματική προσέγγιση των αναγκών του παιδιού είναι πιο θετικοί και αποδέχονται την πραγματικότητα του παιδιού στο Σχολείο και ανταποκρίνονται στην διάθεση για συνεργασία. Αυτή η πρόταση μπορεί να ακολουθηθεί με παρόμοιο τρόπο από σχολικές μονάδες δημόσιες ή ιδιωτικές ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας, ενώ μπορεί να αξιοποιηθεί και από τα Τμήματα Ένταξης όπου συμπληρώνεται με παρόμοιο τρόπο η επικοινωνία με ενημέρωση και συνεργασία μεταξύ όχι μόνο Οικογένειας-Σχολείου αλλά και ειδικών θεραπειών (Πολυχρονοπούλου, 2012).

Στις δυσκολίες εφαρμογής αυτής της πρότασης μπορούμε να αναφέρουμε την πιθανή έλλειψη κοινής φιλοσοφίας σε ένα δημόσιο σχολείο μεταξύ των εκπαιδευτικών, την έλλειψη κοινού τρόπου παιδαγωγικής αντιμετώπισης των μαθητών αλλά και τον ακαδημαϊκό τρόπο λειτουργίας των τάξεων. Το σύστημα Σχολείου-Οικογένειας μπορεί να έχει αποτελέσματα στη συνεργασία όταν δεν εστιάζει στην επίλυση των πιθανών προβλημάτων στη συμπεριφορά του παιδιού (μαθησιακή, κοινωνικοσυναισθηματική) αλλά στο θετικό κλίμα συνεργασίας για την επίλυση οποιουδήποτε προβλήματος ανακύψει κατά τη φοίτηση του παιδιού στο Σχολείο.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Alexander J.J. (2020). *Πώς οι Δανοί εκπαιδεύουν τα πιο ευτυχισμένα παιδιά στο σχολείο και στην οικογένεια*. Αθήνα: εκδόσεις Διόπτρα.
- Deutch D. & Tyler N. (2019). *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Φέρνοντας την Αλλαγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Geifer, J. (1991). *Teacher - parent partnerships: Enhancing communication, Childhood Education*, 45.
- Gordon, T. (2011). *Τα μυστικά του αποτελεσματικού Δασκάλου*. Αθήνα: Ερευνητές.
- Henderson n. & Milstein M. (2008) *Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω Δαρδανός.
- Leslie I. (2021). *Μετά τη διαφωνία τι;* Αθήνα: Εκδόσεις Πορφύρα.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (1999). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: οικοσυστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Peribere B. & Riche S. (2016). *Les 50 règles d'or de l'éducation positive*. Paris Larousse.
- Weare K. & Gay G. (1995). *Η προαγωγή της ψυχικής συναισθηματικής υγείας στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Ελληνόγλωσσες

- Γιοβαζολιάς, Θ. (2011). *Συνεργασία εκπαιδευτικών-οικογένειας*. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
<https://kentradiaviou.gr/wp-content/uploads/2020/02/IDEKEsxoleio-oikogeneia.pdf>
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. (2014). *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών. Στο θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, 491-510.
- Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2008). *Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση εκπαιδευτικών και γονέων*. Ανακτήθηκε στις 24/2/2023 από: http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/sxeseis_sxoleiou_oikog.pdf
- Μπελίτσου Ν. (2009) *Κατασκευή και εφαρμογή προγράμματος παρέμβασης για μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες με τη χρήση διαβαθμισμένων βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας*. Διδακτορική διατριβή.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα Εκδόσεις : Δαρδανός.
- Μπουκάι Χ. & Μπουκάι Ν. (2017). *Γονείς και Παιδιά*. Αθήνα: Opera.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Ντινίδου. Χ. (2009). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. Ανακτήθηκε στις 24/2/2023 από: <https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/5600/1/%CE%94.%CE%94.%20-%CE%9D%CE%A4%CE%99%CE%9D%CE%99%CE%94%CE%9F%CE%A5%20%CE%A7%CE%A1%CE%A5%CE%A3%CE%91%CE%9D%CE%98%CE%97.pdf>
- Πολυχρονοπούλου Σ. (2012) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα : Αυτοέκδοση.
- Σακελλαρίου, Μ. (2004). *Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης*.
- Χατζηρήστου Χ. (2015). *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και την Οικογένεια*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.



Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αλληλεπίδραση οικογένειας-σχολείου και οι συνέπειες στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση

Ανδρέας Μπέσσας

PhD, Εκπαιδευτικός ΠΕ21, 2ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Πάτρας,

University of Nicosia, School of Education

bessas.a@unic.ac.cy

Κωνσταντίνα Γκίκα

MSc, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διευθύντρια,

2ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Πάτρας

konstagi@gmail.com

Περίληψη

Στην σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική, θεωρείται σημαντική η αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου και οικογένειας, ειδικότερα στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, όπου οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία και χρειάζονται πολύπλευρη και ποιοτική υποστήριξη. Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής, συχνά συνεργάζονται στενά με την οικογένεια των παιδιών, έτσι ώστε η εκπαίδευσή τους να είναι ολοκληρωμένη και να ανταποκρίνεται στις καθημερινές τους ανάγκες. Στην βιβλιογραφία υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον αναφορικά με την συνεργασία οικογένειας και σχολείου, ενώ οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν επιθυμίες για μεγαλύτερη ανάληψη πρωτοβουλιών για συνεργασία με τους γονείς. Στην παρούσα έρευνα, ερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής, σχετικά με 1) την επικοινωνία με τις οικογένειες, 2) την εκπαίδευση εκτός του σχολείου, 3) το σχολικό κλίμα και 4) την πρόοδο και ικανοποίηση των μαθητών τους. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με την χρήση ερωτηματολογίου, στο οποίο οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού (likert scale) και ανοικτού τύπου. Τα αποτελέσματα κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν ποιοτικά και στατιστικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την επικοινωνία με την οικογένεια και την θεωρούν σημαντική για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής επιτυχίας των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα αναλύθηκαν στατιστικά και έγινε σύγκριση με την διεθνή βιβλιογραφία.

Λέξεις κλειδιά: σχέσεις σχολείου-οικογένειας, επικοινωνία, ειδική αγωγή, σχολικό κλίμα

1. Εισαγωγή

Στην παρακάτω εργασία καλούμαστε να πραγματευτούμε ένα θέμα που απασχολεί αρκετά την σχολική κοινότητα, αυτό της αλληλεπίδρασης του σχολείου και οικογένειας. Αρχικά αυτό θα επιτευχθεί με την ανασκόπηση της σημασίας της επικοινωνίας της σχολικής κοινότητας με το οικογενειακό περιβάλλον. Συνάμα θα καταγραφεί κι η αλληλεπίδραση μεταξύ σχολείου κι οικογένειας τόσο στην τυπική εκπαίδευση όσο και στον τομέα της ειδικής αγωγής. Κατόπιν θα εντοπιστούν και θα αναλυθούν οι συνέπειες στην σχολική κοινότητα και στην μαθησιακή επίδοση όπου επιφέρει η αλληλεπίδραση αυτή.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση θα μας οδηγήσει στην διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων, τα οποία καλείται να απαντήσει η έρευνα. Για τον σκοπό αυτό θα μελετηθούν οι απόψεις εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, για θέματα λειτουργίας των



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

σχολείων τους και της σχέσης τους σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών τους. Τα ερωτήματα είναι κοινά στην γενική και ειδική αγωγή, ωστόσο ειδικότερα το κομμάτι που αναφέρεται στην ειδική αγωγή πρόκειται να μας φανεί πολύτιμο τόσο στην επαγγελματική όσο και στην ακαδημαϊκή μας πορεία, και ίσως να αποτελέσει βάση για την καλύτερη λειτουργία και επικοινωνία σε έναν ευαίσθητο χώρο με πολλαπλές δυσκολίες εκ της φύσης του.

2. Περιγραφή και αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης

Η παρούσα έρευνα αναλύει τις απόψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής σχετικά με την σχέση του σχολείου τους και των γονέων και φροντιστών των μαθητών τους. Η σχέση αυτή φαίνεται ότι είναι πολύ σημαντική, για την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών και την μάθησή τους γενικότερα, καθώς το σχολείο με τους εκπαιδευτικούς του, και η οικογένειά των παιδιών, αποτελούν την βάση για την ομαλή και βέλτιστη μαθησιακή πορεία του.

Το σχολείο και η οικογένεια οφείλουν να συνεργάζονται, προς όφελος των παιδιών. Συχνά ωστόσο στην εκπαιδευτική πραγματικότητα τίθενται μια σειρά από ερωτήματα, τόσο από τους γονείς, όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Ποια είναι τα όρια της εμπλοκής του κάθε ενός, και ποιες οι ευθύνες τους είναι ίσως το πιο συνηθισμένο. Οι εκπαιδευτικοί σαφώς φέρουν την επιστημονική γνώση, ενώ οι γονείς την ηθική και νομική ευθύνη για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Η εκπαίδευση ωστόσο δεν ολοκληρώνεται στο σχολείο, αλλά συνεχίζει στο σπίτι και στην κοινότητα, ενώ οι εκπαιδευτικοί φέρουν μερίδιο της ευθύνης για την εκπαίδευση των μαθητών.

Το ερώτημα που γεννάται είναι πώς θα συνεργαστούν τα δύο αυτά συστήματα που λειτουργούν σε διαφορετικό τόπο και χρόνο, προς όφελος των μαθητών; Γίνεται σαφές ότι η επικοινωνία μεταξύ των δύο αυτών συστημάτων (σχολικού και οικογενειακού) θα πρέπει να είναι άμεση και ποιοτική. Οι γονείς οφείλουν να εμπλέκονται όσο το δυνατόν περισσότερο στην λειτουργία του σχολείου, ενώ οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να υποστηρίζουν τους μαθητές και τις οικογένειές τους, εντός και εκτός σχολείου.

3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

3.1 Η επικοινωνία σχολικής κοινότητας και οικογενειακού περιβάλλοντος

Είναι ευρέως γνωστό πως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι νομικά κατοχυρωμένος ο θεσμός του συλλόγου των γονέων κηδεμόνων. Εκεί λοιπόν οι γονείς έχουν το αναφαίρετο δικαίωμα να εμπλέκονται τρόπο τινά στη σχολική ζωή των μαθητών καθώς και σε σχετικά συμβούλια. Αυτή η γονική εμπλοκή αποτελεί βασική μορφή αλληλεπίδρασης των γονέων με τους εκπαιδευτικούς δίνοντας στους πρώτους το δικαίωμα να λαμβάνουν μέρος στη λήψη των αποφάσεων (Σακελλαρίου, 2023). Παλαιότερα η συμμετοχή των γονέων στα σχολεία ήταν προαιρετική και εξαρτιόταν από πρωτοβουλίες του ίδιου του σχολείου. Με το άρθρο 53 του Ν. 1566 το 1985 ξεκίνησε ο θεσμός της γονικής συμμετοχής στην λειτουργία του σχολείου, ακολουθούμενος από τροποποιήσεις στο άρθρο 2 του Ν. 2621/98 (Τσέτσος, 2015).

Γίνεται λοιπόν εύκολα αντιληπτό πως η καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών συμβάλει αρκετά στην επίτευξη στόχων όπου η κάθε ακαδημαϊκή κοινότητα θέτει. Άλλωστε η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τους δύο βασικούς πυλώνες της αγωγής των παιδιών. Σίγουρα το σχολείο κι η οικογένεια είναι δύο θεσμοί που έχουν κύριο στόχο την διαπαιδαγώγηση του παιδιού καθώς και την ομαλή ενσωμάτωση του παιδιού. Καθένας από τους θεσμούς αυτούς είναι βασικός κι η αρμονική συνεργασία μεταξύ τους θεωρείται πολύτιμη (Γεωργίου, 2011).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Για να γίνουμε πιο σαφείς, ο θεσμός της οικογένειας και οι αξίες που μεταφέρει στα παιδιά συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και του χαρακτήρα του. Η σχέση κι η επικοινωνία μεταξύ παιδιού και γονιών συνάδουν στην συναισθηματική και κοινωνική ωρίμανση του. Επομένως κάθε παιδί διαμορφώνει τις αρχές, τις αξίες του δεχόμενο αρκετές επιδράσεις και από το περιβάλλον (Christenson, 2004; Σακελλαρίου, 2023).

Από την άλλη πλευρά το σχολείο αποτελεί η πρώτη κοινωνική δομή εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος με το οποίο το παιδί έρχεται σε επαφή. Στόχος δε των εκπαιδευτικών είναι η ενίσχυση των γνωστικών περιοχών και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών, αφού το παιδί μέσα στο σχολείο δεν αποκτά μόνο γνώσεις, αλλά μαθαίνει και να υπακούει σε κανόνες. Η συνεργασία με τους συνομήλικους αλλά και τους ενήλικες, η τήρηση κανόνων και η αντίληψή της σημασίας των ορίων αποτελούν και τα πρώτα στάδια της κοινωνικοποίησης (Christenson, 2004).

Τέλος, καλό θα ήταν να αναφερθούν κάποιοι τρόποι ενίσχυσης της επικοινωνίας. Κύριοι τρόποι είναι η δημιουργία χώρου υποδοχής γονέων, οι έκτακτες τηλεφωνικές επικοινωνίες, η συμμετοχή των γονέων σε σχολικές δραστηριότητες, οι συζητήσεις για την αντιμετώπιση ενός προβλήματος, η συμμετοχή των γονέων καθώς και αποφάσεις που αφορούν σχολικές εκδρομές ή σχολικές δραστηριότητες (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009)

3.2 Απόψεις γονέων εκπαιδευτικών για τη μεταξύ τους συνεργασία

Σίγουρα η εμπειριστατωμένη περιγραφή των απόψεων των γονέων για τη μεταξύ τους συνεργασία θα συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στην εξοικείωση με το αντικείμενο καθώς και στην αντιμετώπιση τυχόν δυσκολιών. Παρακάτω λοιπόν πρόκειται να καταγραφεί η γενικότερη οπτική της συνεργασίας από πλευράς των εκπαιδευτών και των γονιών αντίστοιχα (Γεωργίου, 2000).

Από την μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται πως η συχνή επικοινωνία γονέων κι εκπαιδευτικών συμβάλει στην αρμονική αλληλεπίδραση και συνεργασία. Αυτή η συνεργασία έχει σαν άμεσο αποτέλεσμα την άνοδο της αποδοτικότητας των μαθητών, την βελτίωση της συμπεριφοράς και της στάσης, την καλλιέργεια επιπλέον πτυχών της ανάπτυξης των παιδιών καθώς και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους. Οι γονείς ωστόσο φαίνεται να αξιολογούν διαφορετικές κοινωνικές δομές ως βοηθητικές για την καθημερινότητα των ιδίων και των παιδιών τους, όπως η εκκλησία, οι φίλοι και τα βιβλία. Η μικρή αναγνώριση της αξίας των εκπαιδευτικών δείχνει μια παθογένεια που πρέπει να διερευνηθεί (Γεωργίου, 2000; Σακελλαρίου, 2023).

Από την άλλη πλευρά οι περισσότεροι γονείς είναι υπέρ της αλληλεπίδρασης μεταξύ της σχολικής κοινότητας και της οικογένειας. Θεωρούν δε πως ο διάλογος αυτός κι η συνεργασία οδηγούν στη αυτοκριτική των εκπαιδευτικών, την βελτίωση των εκπαιδευτικών τεχνικών. Συνάμα από την πλευρά των ιδίων των γονιών προάγεται η τόνωση της αυτοεκτίμησης τους ως γονείς, η ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ σχολείου κι οικογένειας και η βελτίωση της επικοινωνίας (Γεωργίου, 2000).

Βάσει των ανωτέρω γίνεται εύκολα αντιληπτό, πως παρά τις μικρές αποκλίσεις μεταξύ των απόψεων, κοινή συνισταμένη αποτελεί η βελτίωση της μαθητικής απόδοσης, η επίλυση τυχόν προβλημάτων, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών κι η βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των φορέων.



3.3 Οφέλη επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας

Σύμφωνα με έγκριτες επιστημονικές μελέτες η συνεργασία μεταξύ γονέων κι εκπαιδευτικού περιβάλλοντος επιφέρει τεράστια οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρόμοιες έρευνες έχουν καταλήξει και στους τύπους της γονεϊκής συμμετοχής. Ειδικότερα λοιπόν οι κυριότεροι τύποι είναι η ίδια η ρύθμιση της συμπεριφοράς, ο έλεγχος της συμπεριφοράς τους εκτός σχολείου, η αρωγή τους στις εργασίες όπου πρέπει να γίνουν στο σπίτι, η ανάπτυξη εξωσχολικών ενδιαφερόντων κι η συχνή επικοινωνία τους με το σχολείο (Καραμητόπουλος, 2019).

Σαφώς ο πιο γνωστός και ο πιο αποδοτικός από τους ανωτέρω είναι η επαφή με το σχολείο. Η επίσκεψή του γονέα περιλαμβάνει την ενημέρωση σχετικά με την πρόοδο του παιδιού του καθώς και την συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις. Κάποιες φορές η επίσκεψη του γονέα στο σχολείο έχει στόχο την επίλυση τυχόν προβλημάτων στην συμπεριφορά αλλά και στην απόδοση του παιδιού (Γεωργίου, 2011).

Όπως αναφέρθηκε ανωτέρω η επικοινωνία αυτή έχει πολλαπλά οφέλη. Λαμβάνοντας υπόψη λοιπόν εμπειριστατωμένες έρευνες πάνω σε μελέτες εκπαιδευτικών, βασικότερα οφέλη αποτελούν η βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης του μαθητή, η ενίσχυση των κινήτρων για μελέτη και μάθηση, η καλλιέργεια της υγιούς επικοινωνίας, η μετατροπή της στάσης του παιδιού απέναντι στο σχολικό περιβάλλον καθώς κι η ευκολότερη επίλυση πιθανών προβλημάτων (Μπρούζος, 2001).

Πέρα των ανωτέρω έχουν καταγραφεί κι επιμέρους θετικά αποτελέσματα από αυτήν την συνεργασία. Τα σημαντικότερα από αυτά είναι η υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι στο σχολείο, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης καθώς και η αίσθηση ασφάλειας κι εμπιστοσύνης, παράγοντες που ενισχύουν τον πειραματισμό και τη μάθηση (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Αναμφισβήτητα τα θετικά αποτελέσματα στρέφονται περισσότερο γύρω από την σχολική επίδοση των μαθητών. Εξάλλου είναι κοινά παραδεκτό πως η σχολική απόδοση αυξάνεται όταν υπάρχει αρμονική κι εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και σχολικής κοινότητας καθώς οι μαθητές παρουσιάζουν αυξημένη αυτοπεποίθηση (Γεωργίου, 2011).

3.4 Οφέλη συνεργασίας γονέων και εκπαιδευτικών στην ειδική αγωγή

Σίγουρα τα ανωτέρω οφέλη πολλαπλασιάζονται όταν αναφερόμαστε στην ειδική αγωγή. Εκεί ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει πολύ καλά το περιβάλλον του παιδιού, ώστε να είναι γνώστης των κοινωνικών επιρροών του που είναι υπεύθυνο τρόπο τινά για την διαμόρφωση των αξιών, του χαρακτήρα και της ιδιοσυγκρασίας του.

Πέρα των ανωτέρω, η επικοινωνία θα βοηθήσει και στην επίγνωση της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας. Για να γίνουμε πιο σαφείς η ύπαρξη κι η ανατροφή ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες σίγουρα επιβαρύνει την οικογένεια με περεταίρω έξοδα. Η γνώση αυτή δίνει στον εκπαιδευτικό την δυνατότητα να εντρυφήσει στη ψυχοσύνθεση και στην ψυχολογική κατάσταση του παιδιού και τους παράγοντες που εμποδίζουν τη σωστή σχολική επίδοση (Γεωργίου, 2011).

Εκτός των άλλων, μέσω της επικοινωνίας οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να γνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά της οικογένειας όπως τον υπεύθυνο γονέα για την σχολική ενημέρωση, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της, το μορφωτικό επίπεδο των γονιών καθώς



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

τα ψυχολογικά βιώματα των μελών της. Με αυτό το τρόπο ο εκπαιδευτικός της τυπικής εκπαίδευσης αλλά και της ειδικής αγωγής θα μπορέσει να πετύχει το βέλτιστο αποτέλεσμα.

Τέλος είναι ζωτικής σημασίας να αναφερθεί πως όπως έχει αναφερθεί από πολλούς εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, οι γονείς τους αντιμετωπίζουν πολλές φορές εχθρικά νομίζοντας ότι τους ασκούν τρόπο τινά έλεγχο και παρεμβαίνουν στην ανατροφή τους. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι αντιδράσεις των γονιών είναι αιτιολογημένες αν λάβουμε υπόψη και τη συναισθηματική φόρτισή τους, Σε γενικές γραμμές ωστόσο το ομαλό κλίμα συνεργασίας των δύο πλευρών επιφέρει πολλαπλά οφέλη αφού και τα ίδια τα παιδιά θεωρούν πως έχουν δίπλα τους τους εκπροσώπους των κυριότερων φορέων αγωγής να τους στηρίζουν και να τους βοηθούν στην περεταίρω εξέλιξή τους (Καραμητόπουλος, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί της ειδικής αγωγής ωστόσο, πέρα από την συνεργασία με τις οικογένειες, οφείλουν να επικοινωνούν και συνεργάζονται μεταξύ τους, καθώς στην ειδική αγωγή η διαμόρφωση ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος πραγματοποιείται από όλες τις ειδικότητες σε συνεργασία και ομαδικά. Η ανταλλαγή πληροφοριών γνώσεων και προσεγγίσεων αποτελεί συνήθη τακτική στην ειδική αγωγή (Sisti et al., 2021). Η συστηματική ανταλλαγή πληροφοριών στην ειδική αγωγή θεωρείται υψίστης σημασίας για την ομαλή εκπαίδευση των παιδιών (Suc et al., 2020).

4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1 Ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις

Οι εκπαιδευτικοί γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, θεωρούν τα σχολεία όπου εργάζονται, ότι εξυπηρετούν τις ανάγκες των μαθητών και, πέρα από τυχόν προβλήματα και δυσκολίες, είναι καλά και προσφέρουν ποιοτική εκπαίδευση. Ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επικοινωνία με τους γονείς και φροντιστές των μαθητών τους είναι μεγάλης σημασίας, αναγκαία και υποστηρίζει την εκπαίδευση των μαθητών.

Αν και συχνά γίνεται διαχωρισμός της γενικής και ειδικής εκπαίδευσης, υποθέτουμε ότι τα προβλήματα, οι δυσκολίες, οι ανάγκες και οι απόψεις είναι κοινές και στα δύο είδη εκπαίδευσης.

4.2 Δείγμα της έρευνας

Για τις ανάγκες της έρευνας ζητήθηκε η συμμετοχή εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων, τόσο γενικής, όσο και ειδικής αγωγής, που εργάζονται σε δημόσια σχολεία. Από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο, απαντώντας σε ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου. Συνολικά απάντησαν στο ερωτηματολόγιο 41 εκπαιδευτικοί, 12 σε ηλεκτρονική μορφή και 29 σε έντυπη.

Από τους 41 εκπαιδευτικούς, 32 είναι γυναίκες και 8 άντρες (1 δεν δήλωσε φύλο), 27 εργάζονται στην γενική αγωγή και 13 στην ειδική. Η πιο συνηθισμένη ειδικότητα είναι δάσκαλοι ΠΕ70 (23 και 4 ΠΕ70.50), 19 δηλώνουν απόφοιτοι πανεπιστημίου με μεταπτυχιακό/διδακτορικό, 37 δήλωσαν φυλή/εθνικότητα την ελληνική (4 δεν απάντησαν) και 40 δήλωσαν μητρική γλώσσα την ελληνική (1 δεν απάντησε).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Πίνακας 1. Δείγμα της έρευνας

Φύλο		Συχνότητα	ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Συνολικό ποσοστό
Έγκυρα	γυναίκα	32	78,0	80,0	80,0
	άνδρας	8	19,5	20,0	100,0
	Σύνολο	40	97,6	100,0	
Κενά		1	2,4		
Σύνολο		41	100,0		
Γενική/ειδική αγωγή		Συχνότητα	ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Συνολικό ποσοστό
Έγκυρα	γενική	27	65,9	67,5	67,5
	ειδική	13	31,7	32,5	100,0
	Σύνολο	40	97,6	100,0	
Κενά		1	2,4		
Σύνολο		41	100,0		
Επίπεδο εκπαίδευσης		Συχνότητα	ποσοστό	Έγκυρο ποσοστό	Συνολικό ποσοστό
Έγκυρα	δευτεροβάθμια	1	2,4	2,6	2,6
	τριτοβάθμια	17	41,5	44,7	47,4
	μεταπτυχιακό	19	46,3	50,0	97,4
	διδακτορικό	1	2,4	2,6	100,0
	Σύνολο	38	92,7	100,0	
Κενά		3	7,3		
Σύνολο		41	100,0		

4.3 Συλλογή των δεδομένων

Για τις ανάγκες της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Family-School Partnerships Parent Survey του The Ohio State University: CETE (The Ohio State University, 2023), μεταφρασμένο και προσαρμοσμένο στην ελληνική γλώσσα. Το αρχικό ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 42 ερωτήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις της οικογένειας για την ανταλλαγή πληροφοριών του σχολείου, την επικοινωνία, τις υπηρεσίες υποστήριξης, το σχολικό κλίμα και άλλα.

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, οι ερωτήσεις τροποποιήθηκαν για να μπορούν να απαντηθούν από τους εκπαιδευτικούς, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν δύο ερωτηματολόγια για την Έρευνα για την Σύμπραξη Οικογένειας-Σχολείου, ένα για γονείς και ένα για εκπαιδευτικούς. Στην υποενότητα του ερωτηματολογίου «επικοινωνία» προστέθηκαν 3 επιπλέον ερωτήσεις, που αντλήθηκαν από το ερωτηματολόγιο «Measure of School, Family, and Community Partnerships» (Salinas et al., 2019), με σκοπό να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην διαδικασία της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Το ερωτηματολόγιο εκτυπώθηκε και μοιράστηκε σε διάφορα σχολεία στην περιοχή της Πάτρας, ενώ δημιουργήθηκε και μια ηλεκτρονική έκδοση για εκπαιδευτικούς και γονείς (<https://questionpro.com/t/ASdH9ZwrjM>) και απεστάλη πρόσκληση για συμμετοχή στην έρευνα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου.

Συνολικά εκτυπώθηκαν 50 ερωτηματολόγια, από τα οποία επεστράφησαν πλήρως συμπληρωμένα τα 29, ενώ το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο εθεάθη από 21 εκπαιδευτικούς,



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

από τους οποίους οι 12 ολοκλήρωσαν την συμπλήρωση (ποσοστό ανταπόκρισης για το έντυπο 58,00% και για το ηλεκτρονικό 57,14%)

4.4. Περιγραφική και στατιστική ανάλυση

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το IBM SPSS Statistics v25. Για την περιγραφή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές στατιστικές μέθοδοι (Descriptive statistics), και για την στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης ανάλυσης αξιοπιστίας Cronbach's alpha και οι μη-παραμετρικές στατιστικές ανεξάρτητων δειγμάτων Kruskal-Wallis Test και Mann-Whitney Test (Cohen et al., 2008; Field, 2005; Petrie & Sabin, 2015; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016).

5. Αποτελέσματα της έρευνας

5.1 Δείκτης αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 26 ερωτήσεις χωρισμένες σε 6 ομάδες (8 για την επικοινωνία, 3 για την ανταλλαγή πληροφοριών, 6 για την ποιότητα εκπαίδευσης, 5 για την συμμετοχή, 2 για την υποστήριξη και 2 για το σχολικό κλίμα). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν επιλέγοντας σε μια 5βαθμη κλίμακα κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με την κάθε δήλωση, ενώ στην δεξιά στήλη υπάρχει η επιλογή «Δεν Γνωρίζω/ Δεν ισχύει».

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι ο δείκτης αξιοπιστίας στην κλίμακα αυτή είναι $\alpha=0.936$. Ο δείκτης αυτό δείχνει ότι το ερωτηματολόγιο έχει μια πάρα πολύ καλή αξιοπιστία, με αποτέλεσμα οι ενδείξεις του να μπορούν να θεωρηθούν σημαντικές για την έρευνα. Η ανάλυση έδειξε ότι με την αφαίρεση κάποιων ερωτήσεων ο δείκτης αυξάνεται έως το 0.941, ωστόσο ο δείκτης είναι ήδη πολύ υψηλός και η αφαίρεση ερωτήσεων δεν θα προσδώσει επιπλέον χρήσιμη αξιοπιστία στο ερωτηματολόγιο.

Πίνακας 2. Δείκτης αξιοπιστίας του 1ου μέρους: «Η σύμπραξη οικογένειας-σχολείου»

		N	%
Δεδομένα	Έγκυρα	24	58,5
	Εξαιρούνται ^a	17	41,5
	Σύνολο	41	100,0
<i>α. Διαγραφή λίστας με βάση όλες τις μεταβλητές της διαδικασίας.</i>			
Στατιστικά αξιοπιστίας			
Cronbach's Alpha		Πλήθος δεδομένων	
,936		26	

Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις σχετικά με την εικόνα που παρουσιάζει το σχολείο σε όλους τους τομείς λειτουργίας του. Με τις ερωτήσεις αυτές, ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε 7 κύκλους, εκείνον που αντιπροσωπεύει καλύτερα την εικόνα του. Ο κεντρικός κύκλος γίνεται αντιληπτός ως «ουδέτερος» ενώ τα δύο άκρα έχουν την σημασία του θετικού και αρνητικού (ανάλογα με την διατύπωση που βρίσκεται δίπλα τους. Οι κύκλοι δεν είναι αριθμημένοι, έτσι ώστε ο



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

εκπαιδευτικός να οπτικοποιήσει την επιλογή του χωρίς την υποβοήθηση μιας αριθμητικής τιμής.

Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι ο δείκτης αξιοπιστίας στην κλίμακα αυτή είναι $\alpha=0.974$. Περαιτέρω ανάλυση δείχνει ότι ο δείκτης μπορεί να αυξηθεί, αν αφαιρεθεί η ερώτηση Νο5: «Το σχολείο μου έχει υψηλές προσδοκίες για τους μαθητές/ Το σχολείο μου έχει χαμηλές προσδοκίες για τους μαθητές», ωστόσο ο δείκτης α είναι αρκετά υψηλός, και η αύξησή του δεν θα προσδώσει επιπλέον αξιοπιστία στην κλίμακα. Η κλίμακα αυτή είναι αρκετά αξιόπιστη, συνεπώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αξιολόγηση του σχολείου ως προς την αποτελεσματικότητά του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πίνακας 3. Δείκτης αξιοπιστίας του 2^{ου} μέρους: «Η εικόνα του σχολείου»

		N	%
Δεδομένα	Έγκυρα	38	92,7
	Εξαιρούνται ^a	3	7,3
	Σύνολο	41	100,0

a. Διαγραφή λίστας με βάση όλες τις μεταβλητές της διαδικασίας.

Στατιστικά αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha βασισμένο σε τυποποιημένα δείγματα	Αριθμός των δεδομένων
,974	,974	16

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι το ερωτηματολόγιο έχει επαρκή αξιοπιστία και μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εξαγωγή πολύτιμων συμπερασμάτων για την σχέση του σχολείου και της οικογένειας.

5.2 Τα επιθυμητά μέσα επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τις οικογένειες.

Στην ερώτηση «Ποιος είναι ο επιθυμητός/συνηθισμένος τρόπος να επικοινωνείτε με τους γονείς/φροντιστές των μαθητών σας;» αρκετοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν περισσότερο από έναν τρόπο. Ο πιο συχνός ωστόσο είναι η δια ζώσης (προσωπική) επαφή με τους γονείς στον χώρο του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτός είναι ο πλέον ενδεδειγμένος τρόπος επικοινωνίας και ενημέρωσης των γονέων, ακολουθώντας η τηλεφωνική επικοινωνία και τέλος το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο.

Από τους 27 εκπαιδευτικούς που επιθυμούν την δια ζώσης προσωπική επικοινωνία με τους γονείς, οι 22 είναι γυναίκες (81.5%) και οι 5 άνδρες (18.5%), 18 εργάζονται στην γενική εκπαίδευση (66.7%) και 9 στην ειδική (33.3%), 10 δηλώνουν με βασικό πτυχίο (38.5%) και 16 (61.5%) κάτοχοι μεταπτυχιακού ή διδακτορικού. Φαίνεται μια αυξημένη προτίμηση σε σχέση με το πλήθος τους στο δείγμα, των κατόχων μεταπτυχιακού στην δια ζώσης επικοινωνία με τους γονείς.

Από τους 17 εκπαιδευτικούς που αναφέρουν την τηλεφωνική επικοινωνία, 12 είναι γυναίκες (70.6%) και 5 άνδρες (29.4%), 10 εργάζονται στην γενική (58.8%) και 7 στην ειδική αγωγή (41.2%), 7 δηλώνουν με βασικό πτυχίο (43.8%) και 8 με μεταπτυχιακό (50.0%), ενώ



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ένας εκπαιδευτικός είναι δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στην περίπτωση της τηλεφωνικής επικοινωνίας, δεν φαίνεται να υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις ομάδες εκπαιδευτικών.

Τέλος, 9 εκπαιδευτικοί επιθυμούν την επικοινωνία μέσω email, από τους οποίους 6 (66.7%) είναι γυναίκες και 3 άνδρες (33.3%), 8 εργάζονται στην γενική (88.9%) και 1 στην ειδική (11.1%), ενώ 6 δηλώνουν βασικό πτυχίο (66.7%) και 3 μεταπτυχιακό (33.3%). Φαίνεται μια σημαντική αποφυγή των εκπαιδευτικών να επικοινωνούν μέσω email με τους γονείς και φροντιστές των μαθητών. Θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί περαιτέρω για ποιον λόγο υπάρχει αυτή η διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Αλλά και το ερώτημα γιατί οι εκπαιδευτικοί γενικότερα προτιμούν την τηλεφωνική επαφή σε σχέση με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, αξίζει να διερευνηθεί, δεδομένου ότι η ηλεκτρονική αλληλογραφία προσφέρει δυνατότητες που η προφορική δεν έχει (π.χ. αποστολή υλικού, φωτογραφιών, ηχητικών, μαζική αποστολή email ενημερώσεων κ.α.). Στην παρούσα έρευνα δεν έχουν προβλεφθεί σχετικές ερωτήσεις.

Πίνακας 4. Επιθυμητός τρόπος επικοινωνίας με γονείς/φροντιστές

	Συχνότητα	Ποσοστό	Έγκυρο	
			ποσοστό	Συνολικό ποσοστό
δια ζώσης	27	65,9	65,9	100,0
τηλέφωνο	17	41,5	41,5	100,0
email	9	22,0	22,0	100,0

5.3 Ανάλυση των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο

Η συγκεκριμένη έρευνα περιλαμβάνει τις ανεξάρτητες μεταβλητές: φύλο, κατηγορία εκπαίδευσης, επίπεδο σπουδών και ηλικία. Οι ανεξάρτητες αυτές μεταβλητές χωρίζουν τους εκπαιδευτικούς σε επιμέρους κατηγορίες, βάση των οποίων θα πραγματοποιηθεί ανάλυση, για να μελετηθεί το κατά πόσο οι μεταβλητές αυτές έχουν επηρεάσει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών.

Αναλύοντας τις ερωτήσεις για την «σύμπραξη οικογένειας-σχολείου», η στατιστική Mann-Whitney έδειξε ότι σε σχέση με το φύλο δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες εκπαιδευτικούς σε όλες τις ερωτήσεις. Η μηδενική υπόθεση αναιρείται στην ερώτηση 5 ($U=83.000$, $p=.010$) όταν συγκρίνονται οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν σε διαφορετική κατηγορία εκπαίδευσης (γενική και ειδική), με τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής να δηλώνουν μεγαλύτερη βαθμολογία ($Mdn=23.31$) από εκείνους της ειδικής ($Mdn=13.38$). Φαίνεται ότι στην ειδική αγωγή, οι γονείς δεν λαμβάνουν τόσο τακτική ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών τους σε σχέση με την γενική.

Για την μελέτη της σχέσης των απαντήσεων σε σχέση με το επίπεδο εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε ανάλυση Kruskal-Wallis η οποία έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις ερωτήσεις 2, 5, 7, 8, 19 και 20. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση 2 οι εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο (ΒΠ) και εκείνοι με διδακτορικό (ΔΚΤ) έχουν μέσο όρο $M=24.0$, έναντι $M_{MTP}=16.13$ των κατόχων μεταπτυχιακού (ΜΤΠ) και $M_{ΔΕ}=2.5$ των απόφοιτων ΔΕ ($H(3)=12.753$, $p=.005$). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ΒΠ θεωρούν ότι το σχολείο τους μένει ικανοποιητικά σε επαφή με τους γονείς και φροντιστές των μαθητών τους. Ίδια εικόνα παρουσιάζουν και στην ερώτηση 5 ($H(3)=13.689$, $p=.003$), όπου οι εκπαιδευτικοί ΔΚΤ έχουν



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

$M_{\Delta\text{KT}}=28.00$, οι εκπαιδευτικοί ΒΠ $M_{\text{BΠ}}=25.09$, ενώ οι εκπαιδευτικοί ΜΤΠ $M_{\text{ΜΤΠ}}=14.16$ και οι ΔΕ $M_{\Delta\text{Ε}}=4.50$. Φαίνεται ότι και εδώ, οι εκπαιδευτικοί ΜΤΠ είναι πολύ πιο αυστηροί σχετικά με την ενημέρωση των γονέων από το σχολείο τους. Παρομοίως στην ερώτηση 7, οι εκπαιδευτικοί ΒΠ έχουν $M_{\text{BΠ}}=24.06$, έναντι $M_{\Delta\text{KT}}=18.00$ και $M_{\text{ΜΤΠ}}=11.94$ ($H(2)=13.292$, $p=.001$), δηλώνοντας ότι το σχολείο τους τους εκπαιδεύει στην χρήση νέων τεχνολογιών για επικοινωνία. Στην ερώτηση 8 οι εκπαιδευτικοί ΒΠ και ΔΚΤ έχουν μέσο όρο $M_{\text{BΠ}}=24.06$ και $M_{\Delta\text{KT}}=25.00$ αντίστοιχα, έναντι $M_{\text{ΜΤΠ}}=15.92$ και $M_{\Delta\text{Ε}}=4.50$ των υπολοίπων ($H(2)=10.810$, $p=.013$). Και εδώ οι κάτοχοι ΜΤΠ είναι πιο αυστηροί ως προς την δημοσιοποίηση από το σχολείο τους πληροφοριών. Στην ερώτηση 19 για τους τρόπους εμπλοκής των γονέων στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί ΜΤΠ βαθμολογούν χαμηλότερα τα σχολεία τους $M_{\text{ΜΤΠ}}=12.24$, έναντι $M_{\Delta\text{Ε}}=17.00$, $M_{\text{BΠ}}=24.15$ και $M_{\Delta\text{KT}}=30.50$ των υπολοίπων ($H(2)=13.776$, $p=.003$). Τέλος, στην ερώτηση 20 για την παροχή εκπαίδευσης και πόρων στους γονείς, οι εκπαιδευτικοί ΒΠ και ΜΤΠ βαθμολογούν αρκετά χαμηλότερα από τους υπολοίπους ($M_{\Delta\text{Ε}}=26.50$, $M_{\text{BΠ}}=17.03$, $M_{\text{ΜΤΠ}}=10.54$ και $M_{\Delta\text{KT}}=26.50$) τα σχολεία τους ($H(2)=8.149$, $p=.043$).

Η ανάλυση Kruskal-Wallis των απαντήσεων των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ηλικία τους, δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε καμία από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Αυτό δείχνει ότι οι συμμετέχοντες απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις ανεξάρτητα από την ηλικία τους.

5.4 Βαθμολόγηση του ερωτηματολογίου

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι τα σχολεία όπου εργάζονται λειτουργούν ικανοποιητικά και προς όφελος των μαθητών τους. Βαθμολογώντας την επικοινωνία του σχολείου τους οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν μια μέση τιμή $M=1.5173$, $SD=.5780$, για την πληροφόρηση η τιμή είναι $M=1.4800$, $SD=.7038$, στην ποιότητα της εκπαίδευσης $M=1.1990$, $SD=.6982$, στην συμμετοχή $M=1.1415$, $SD=1.2452$, στην υποστήριξη $M=1.0366$, $SD=1.4159$, και στο σχολικό κλίμα $M=1.6829$, $SD=0.6300$, ενώ στο σύνολο των ερωτήσεων $M=1.3420$, $SD=1.1674$. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν την γενικότερη σύμπραξη του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών ως ικανοποιητική (κλίμακα από -2 έως 2). Η βαθμολόγηση του σχολείου επίσης δείχνει υψηλή ($M=2.0418$, $SD=1.1674$), σύμφωνα με την γνώμη των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία.

Αναλύοντας τις απαντήσεις στην ειδική αγωγή ωστόσο, βλέπουμε ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν βαθμολογήσει χαμηλότερα τα σχολεία τους στην επικοινωνία, στην πληροφόρηση και ελαφρώς στο σχολικό κλίμα. Αντίθετα ως προς την υποστήριξη, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, θεωρούν ότι τα σχολεία προσφέρουν περισσότερα. Πιο συγκεκριμένα στην επικοινωνία $M=1.2615$, $SD=.1918$, στην πληροφόρηση $M=1.3854$, $SD=0.2095$, στην ποιότητα $M=1.2177$, $SD=0.187$, στην συμμετοχή $M=1.1692$, $SD=0.4414$, στην υποστήριξη $M=1.3846$, $SD=.4941$, στο κλίμα $M=1.6538$, $SD=.2360$ και στο σύνολο $M=1.2869$, $SD=.2137$. Η βαθμολογία της εικόνας του σχολείου είναι $M=2.0192$, $SD=.3638$. η γενικότερη βαθμολόγηση της εικόνας των σχολείων, δεν είναι διαφορετική στην γενική και στην ειδική αγωγή.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Πίνακας 5. ΜΟ της βαθμολόγησης των σχολείων από τους εκπαιδευτικούς, στην γενική και στην ειδική αγωγή

Περιγραφική στατιστική				
περιοχή	είδος		Στατιστικά	Τυπικό σφάλμα
Επικοινωνία	γενική	Μέσος	1,6420	0,0877
		Τυπική απόκλιση	0,4386	
	ειδική	Μέσος	1,2615	0,1918
		Τυπική απόκλιση	0,6917	
Ανταλλαγή πληροφοριών	γενική	Μέσος	1,5468	0,1360
		Τυπική απόκλιση	0,6802	
	ειδική	Μέσος	1,3854	0,2096
		Τυπική απόκλιση	0,7556	
Ποιότητα Εκπαίδευσης	γενική	Μέσος	1,2000	0,1465
		Τυπική απόκλιση	0,7327	
	ειδική	Μέσος	1,2177	0,1870
		Τυπική απόκλιση	0,6742	
Ηγεσία και Συμμετοχή	γενική	Μέσος	1,1760	0,2234
		Τυπική απόκλιση	1,1170	
	ειδική	Μέσος	1,1692	0,4414
		Τυπική απόκλιση	1,5913	
Υπηρεσίες Υποστήριξης	γενική	Μέσος	0,8600	0,2458
		Τυπική απόκλιση	1,2292	
	ειδική	Μέσος	1,3846	0,4940
		Τυπική απόκλιση	1,7813	
Σχολικό Κλίμα	γενική	Μέσος	1,7200	0,0961
		Τυπική απόκλιση	0,4805	
	ειδική	Μέσος	1,6538	0,2361
		Τυπική απόκλιση	0,8511	
Σύμπραξη σχολείου-οικογένειας	γενική	Μέσος	1,3836	0,1023
		Τυπική απόκλιση	0,5116	
	ειδική	Μέσος	1,2869	0,2137
		Τυπική απόκλιση	0,7705	
Εικόνα σχολείου	γενική	Μέσος	2,0711	0,2219
		Τυπική απόκλιση	1,1097	
	ειδική	Μέσος	2,0192	0,3638
		Τυπική απόκλιση	1,3116	

6. Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Το ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, αποτελεί ένα έγκυρο και εύχρηστο εργαλείο για την μελέτη της σύμπραξης του σχολείου και των γονέων και φροντιστών των μαθητών. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε έναν σημαντικό δείκτη αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου.

Η έρευνα αποκαλύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν την δια ζώσης, προσωπική επαφή για να επικοινωνήσουν με τους γονείς και φροντιστές. Η ηλεκτρονική αλληλογραφία φαίνεται να μην είναι ένας τρόπος προτιμητέος από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς. Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο είναι μια από τις παλαιότερες, αλλά και πιο συχνά χρησιμοποιούμενες μορφές επικοινωνίας, η οποία δίνει αρκετές δυνατότητες για επικοινωνία σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο (Hansen et al., 2020). Υπάρχουν ενδείξεις ότι η στρατηγική χρήση του email μπορεί να βελτιώσει ακόμα και την μαθησιακή διαδικασία, πέρα από ένα επιπλέον μέσο επικοινωνίας (Hassini, 2006; Leidner & Jarvenpaa, 1995). Στην βιβλιογραφία αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το email περισσότερο για να επικοινωνούν με συναδέλφους τους, μάλιστα ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης που



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

εργάζονται. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί κατώτερων βαθμίδων εκπαίδευσης τείνουν να στέλνουν περισσότερα email στους γονείς (Hu et al., 2009). Γενικότερα η τεχνολογία φαίνεται να προτείνεται ως μέσο ενίσχυσης της εκπαίδευσης των μαθητών, ειδικότερα στην ειδική εκπαίδευση. Αναφέρονται ωστόσο μια σειρά από περιορισμοί στην χρήση της, πέρα από την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην χρήση τους, όπως η υλικοτεχνική υποδομή και η πρόσβαση σε πόρους (Starks & Reich, 2023). Η παρούσα έρευνα αναδεικνύει μια συστολή στην επιθυμία χρήσης της τεχνολογίας για επικοινωνία, η οποία οφείλει να μελετηθεί σε μελλοντική έρευνα.

Στην ερώτηση «οι γονείς/φροντιστές των μαθητών λαμβάνουν τακτικές ενημερώσεις σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους» φαίνεται να υπάρχει μια διαφοροποίηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της γενικής και της ειδικής εκπαίδευσης, αλλά και σε σχέση με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών. Το επίπεδο σπουδών τους έχει επηρεάσει και τις απαντήσεις στις ερωτήσεις 2: «...πολύ καλό στο να μένει σε επαφή με τους γονείς...», 7: «...εκπαιδεύει το προσωπικό στην χρήση τεχνολογιών για να επικοινωνούν...», 8: «...δημοσιοποιεί πληροφορίες σχετικά με την λειτουργία του...», 19: «...μπορούν οι γονείς/φροντιστές των μαθητών να ασχοληθούν με το σχολείο...» και 20: «Όταν...προσφέρουν εθελοντικά στο σχολείο, τους παρέχεται εκπαίδευση και πόροι...». Οι ερωτήσεις 2, 7 και 8 αφορούν την επικοινωνία του σχολείου με τις οικογένειες, ενώ οι 19 και 20 την συμμετοχή των γονέων. Φαίνεται ότι οι κάτοχοι μεταπτυχιακού, θέτουν υψηλούς στόχους και έχουν αυξημένες προσδοκίες σε αυτούς τους τομείς, θεωρώντας ότι τα σχολεία δεν κάνουν αρκετά. Χρίζει ωστόσο περαιτέρω διερεύνησης το αν τα σχολεία πραγματικά κάνουν αρκετά στην επικοινωνία και στην υποστήριξη της συμμετοχής των γονέων, και τους λόγους που αυτό γίνεται ή δεν γίνεται.

7. Συμπεράσματα και προτάσεις

Από την συγκεκριμένη έρευνα γίνεται αντιληπτή η σημασία της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και των γονέων και φροντιστών των μαθητών, για μια ομαλή και ποιοτική συνεργασία των δύο αυτών πυλώνων ανάπτυξης και προόδου. Η επικοινωνία θεωρείται και από τις δύο πλευρές σημαντική, αν και προκύπτουν πολλά ερωτήματα για τα όρια και τις μεθόδους μέσω των οποίων αυτή θα πραγματοποιηθεί.

Οι εκπαιδευτικοί, τόσο στην γενική, όσο και στην ειδική αγωγή, θεωρούν ικανοποιητική την επικοινωνία τους με τις οικογένειες των μαθητών. Οι διαφορές μεταξύ των δύο κατηγοριών εκπαίδευσης είναι πολύ μικρές, και φαίνεται ότι όλοι αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες και προβληματισμούς. Στην ειδική αγωγή, η επικοινωνία με τις οικογένειες είναι ιδιαίτερα σημαντική, δεδομένης της πολυπλοκότητας των πληροφοριών που διακινείται μεταξύ σχολείου και οικογένειας, αλλά και των ευαίσθητων δεδομένων που πρέπει να διασφαλιστούν.

Η παρούσα έρευνα, αναδεικνύει κάποιους νέους προβληματισμούς, ειδικότερα την μειωμένη χρήση της ηλεκτρονικής αλληλογραφίας στην ειδική αγωγή, και γενικότερα η χρήση τεχνολογιών επικοινωνίας. Αυτό μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο περαιτέρω έρευνας.

8. Περιορισμοί της έρευνας

Περιορισμό της έρευνας αποτελεί το μικρό δείγμα εκπαιδευτικών που έχουν συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο. Αυτό προκαλεί δυσκολία στην γενίκευση των αποτελεσμάτων σε σύνολο των εκπαιδευτικών, κάτι που συνεπάγεται την αναγκαιότητα συλλογής περισσότερων ερωτηματολογίων. Επίσης, ο περιορισμός του δείγματος σε συγκεκριμένο γεωγραφικό χώρο, δεν επιτρέπει την εξαγωγή και γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας.



Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Christenson, S. L. (2004). The Family-School Partnership : An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students The Family – School Partnership : An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students. *School Psychology Review*, 33(1), 83–104. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086233>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μεταίχμιο.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS* (D. B. Wright (ed.); 2nd ed.). Sage Publications Sage UK: London, England.
- Hansen, D. L., Shneiderman, B., Smith, M. A., & Himelboim, I. (2020). *Chapter 9 - Email: The lifeblood of modern communication* (D. L. Hansen, B. Shneiderman, M. A. Smith, & I. B. T.-A. S. M. N. with N. (Second E. Himelboim (eds.); pp. 129–148). Morgan Kaufmann. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-817756-3.00009-1>
- Hassini, E. (2006). *Student – instructor communication : The role of email*. 47, 29–40. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2004.08.014>
- Hu, C., Wong, A. F. L., Mun, H., & Wong, P. (2009). Computers & Education Patterns of email use by teachers and implications : A Singapore experience. *Computers & Education*, 53(3), 623–631. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.04.007>
- Leidner, D. E., & Jarvenpaa, S. L. (1995). The Use of Information Technology to Enhance Management School Education: A Theoretical View. *IS Curricula and Pedagogy*, 19(3), 265–291. <https://www.jstor.org/stable/249596>
- Petrie, A., & Sabin, C. (2015). *Medical statistics at a glance* (A. Τζώνου (trans.); 3rd ed.). Παρισιάνου - John Wiley & Sons.
- Salinas, K. C., Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2019). *Community Partnerships*. 342–347.
- Sisti, M. K., Robledo, J. A., & Ph, D. (2021). *Interdisciplinary Collaboration Practices between Education Specialists and Related Service Providers*. 10(April).
- Starks, A. C., & Reich, S. M. (2023). Computers & Education “ What about special ed ? “ : Barriers and enablers for teaching with technology in special education. *Computers & Education*, 193(October 2022), 104665. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104665>
- Suc, L., Bukovec, B., & Karpljuk, D. (2020). The role of inter-professional collaboration in developing inclusive education : experiences of teachers and occupational therapists in Slovenia. *International Journal of Inclusive Education*, 21(9), 938–955. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325073>
- The Ohio State University. (2023). *Family-School Partnerships Family Survey*. CETE. <https://cete.osu.edu/programs/family-engagement-center/family-school-partnerships-survey-services/>



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Ελληνόγλωσσες

- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). Αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς , εμπλοκή των γονέων και επίδοση του παιδιού. *Ψυχολογία*, 7(2), 191–206.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2011). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Διάδραση.
- Καραμητόπουλος, Θ. (2019). Γονική εμπλοκή στην εκπαίδευση - το ζήτημα του ορισμού. *5ο Διεθνές Συνέδριο Για Την Προώθηση Της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας, Πρακτικά Συνεδρίου*, Γ, 481–483. <https://doi.org/https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25521.74082>
- Ματσαγγούρας, Η., & Πούλου, Μ. (2009). *Σχέσεις Σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων*. 27–41.
https://blogs.sch.gr/?get_group_doc=2679/1652238544--.pdf
- Μπρούζος, Α. (2001). Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της. *Επιστημονική Επετηρίδα Του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 97–110.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. *Θεωρητικές Προσεγγίσεις Και Πρακτικές Εφαρμογές*, Εκδόσεις: Παπαζήση ΑΕΒΕ, Αθήνα.
- Παπαναστασίου, Έ. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2016). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (3η έκδοση).
- Σακελλαρίου, Μ. (2023). *Συνεργασία Οικογένειας-Σχολείου-Κοινότητας. Θεωρητική και Ερευνητική Προσέγγιση*. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ.
<https://ecourse.uoi.gr/course/view.php?id=1300>
- Τσέτσος, Σ. (2015). Σχέσεις σχολείου και γονέων: συνεργασία και σύγκρουση. *Εκπ@ιδευτικός Κύκλος*, 3(2), 167–178.



Παραρτήματα

Παράρτημα 1. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο 1^ο μέρος του ερωτηματολογίου

#	ερωτήσεις	N		Std. Error of Mean	Median	Mode	Std. Deviation	Variance	Range	Min	Max	Συμφωνώ (2)		Μόλλον συμφωνώ (1)		Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ (0)		Μόλλον διαφωνώ (-1)		Διαφωνώ (-2)		Δεν γνωρίζω/δεν ισχύει		
		Valid	Missing									N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Q1	Το σχολείο μου ενδιαφέρει την υποστήριξη της μάθησης των μαθητών στο σπίτι.	41	0	1,37	0,139	2,00	2	0,888	0,788	4	-2	2	56	23	56,10	12	29,27	5	12,20		1	2,44		
Q2	Το σχολείο μου είναι πολύ καλό στο να μένει σε επαφή με τους γονείς/φροντιστές των μαθητών (για παράδειγμα, με email).	41	0	1,66	0,108	2,00	2	0,693	0,480	3	-1	2	68	31	75,61	7	17,07	2	4,88	1	2,44			
Q3	Όταν το σχολείο μου επικοινωνεί με τους γονείς/φροντιστές των μαθητών, οι πληροφορίες είναι εύκολα κατανοητές ή/και ευανάγνωστες.	41	0	1,56	0,126	2,00	2	0,808	0,652	4	-2	2	64	28	68,29	10	24,39	2	4,88		1	2,44		
Q4	Εάν οι γονείς/φροντιστές των μαθητών έχουν κάποια ερώτηση, αναρωτιέται ή σχολιάζει σχετικά με το παιδί τους, οι εκπαιδευτικοί ή/και ο διευθυντής βρίσκονται άμεσα στην διάθεσή τους.	41	0	1,90	0,047	2,00	2	0,300	0,090	1	1	2	78	37	90,24	4	9,76							
Q5	Οι γονείς/φροντιστές των μαθητών λαμβάνουν τακτικές ενημερώσεις σχετικά με την πρόοδο των παιδιών τους.	40	1	1,25	0,151	1,50	2	0,954	0,910	4	-2	2	50	20	48,78	13	31,71	5	12,20	1	2,44	1	2,44	
Q6	Το σχολείο μου παρέχει επαρκείς πληροφορίες στους γονείς/φροντιστές των μαθητών σχετικά με την ακαδημαϊκή ή συμπεριφορικά προβλήματα των παιδιών.	41	0	1,56	0,099	2,00	2	0,634	0,402	2	0	2	64	26	63,41	12	29,27	3	7,32					
Q7	Το σχολείο μου εκπαιδεύει το προσωπικό στην χρήση τεχνολογιών για να επικοινωνούν με τους γονείς/φροντιστές των μαθητών.	37	4	0,68	0,212	1,00	1	1,292	1,670	4	-2	2	25	10	24,39	16	39,02	5	12,20	1	2,44	5,00	12,195	
Q8	Το σχολείο μου δημοσιοποιεί πληροφορίες σχετικά με την λειτουργία του, δράσεις, εκδηλώσεις, συναντήσεις, συμβουλές για γονείς κ.α.	41	0	1,51	0,136	2,00	2	0,870	0,756	3	-1	2	62	29	70,73	6	14,63	4	9,76	2	4,88			
Q9	Οι γονείς/φροντιστές των μαθητών λαμβάνουν επαρκείς πληροφορίες σχετικά με το τι μπορούν να κάνουν στο σπίτι για να βοηθήσουν το παιδί τους να βελτιώσει ή να προωθήσει τη μάθησή του.	41	0	1,24	0,147	1,00	2	0,943	0,889	4	-2	2	51	19	46,34	17	41,46	2	4,88	2	4,88	1	2,44	
Q10	Ο εκπαιδευτικός του σχολείου μου ζητούν να συναντηθούν με τους γονείς/φροντιστές των μαθητών πρόσωπο με πρόσωπο τουλάχιστον μία φορά το χρόνο για να μιλήσουν για το πώς τα πάει το παιδί τους.	41	0	1,85	0,066	2,00	2	0,422	0,178	2	0	2	76	36	87,80	4	9,76	1	2,44					
Q11	Οι γονείς/φροντιστές των μαθητών λαμβάνουν επαρκείς πληροφορίες για το τι πρέπει να μάθει και να μπορεί να κάνει σε κάθε τάξη του σχολείου το παιδί τους.	40	1	1,23	0,154	2,00	2	0,974	0,948	4	-2	2	49	21	51,22	9	21,95	9	21,95		1	2,44	1	2,44
Q12	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου προσαρμόζουν το στυλ διδασκαλίας τους για να καλύψουν τις μαθησιακές ανάγκες των μαθητών.	41	0	1,54	0,111	2,00	2	0,711	0,505	3	-1	2	63	26	63,41	12	29,27	2	4,88	1	2,44			
Q13	Παύσει το ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών των σχολείων μου αποτελεί πρόκληση για τους μαθητές.	41	0	0,73	0,185	1,00	2	1,184	1,401	4	-2	2	30	13	31,71	12	29,27	11	26,83	2	4,88	3	7,32	
Q14	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου έχουν ικανότητες προόδους για τους μαθητές.	41	0	0,71	0,161	1,00	0	1,031	1,062	4	-2	2	29	11	26,83	12	29,27	14	34,15	3	7,32	1	2,44	
Q15	Οι μαθητές του σχολείου μου λαμβάνουν την ακαδημαϊκή υποστήριξη που απαιτείται για την κάλυψη των αναγκών τους αναγκών.	41	0	1,27	0,135	2,00	2	0,867	0,751	3	-1	2	52	21	51,22	11	26,83	8	19,51	1	2,44			
Q16	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου συζητούν με τους γονείς/φροντιστές των μαθητών για τους στόχους τους για τη μάθηση του παιδιού τους ή/και ποια μαθήματα ή προγράμματα πρέπει να κάνει το παιδί.	40	1	1,40	0,118	2,00	2	0,744	0,554	3	-1	2	56	21	51,22	15	36,59	3	7,32	1	2,44		1	2,44
Q17	Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μου συζητούν με τους γονείς/φροντιστές των μαθητών για τα ταλέντα και τα δυνατά σημεία του παιδιού τους.	41	0	1,56	0,121	2,00	2	0,776	0,602	3	-1	2	64	29	70,73	7	17,07	4	9,76	1	2,44			
Q18	Οι γονείς/φροντιστές των μαθητών προσκαλούνται σε συναντήσεις για να μάθουν τι συμβαίνει στο σχολείο.	39	2	0,95	0,160	1,00	1	0,999	0,997	4	-2	2	37	13	31,71	15	36,59	8	19,51	2	4,88	1	2,44	
Q19	Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους μπορούν να γονεϊ/φροντιστές των μαθητών να σχολιαστούν με το σχολείο, είτε στο σχολικό κτίριο, στο σπίτι ή στην κοινότητα.	32	9	0,06	0,254	0,00	1	1,435	2,060	4	-2	2	2	6	14,63	8	19,51	7	17,07	4	9,76	7	17,07	
Q20	Όταν οι γονείς/φροντιστές των μαθητών προσφέρουν εθελοντικά στο σχολείο, τους παρέχεται εκπαίδευση (εάν χρειαστεί) και πόροι για να κάνουν καλά την εργασία τους (αν χρειαστεί).	38	3	-0,13	0,227	0,00	0	1,398	1,955	4	-2	2	-5	6	14,63	7	17,07	10	24,39	6	14,63	9	21,95	
Q21	Οι γονείς/φροντιστές των μαθητών μπορούν να συμμετέχουν στον προγραμματισμό της βελτίωσης του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων για το σχολείο.	34	7	0,29	0,229	0,00	0	1,338	1,790	4	-2	2	10	8	19,51	7	17,07	11	26,83	3	7,32	5	12,20	
Q22	Οι γονείς/φροντιστές των μαθητών προσκαλούνται να βοηθήσουν στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων συμμετοχής στο σχολείο της οικογένειας.	39	2	0,82	0,211	1,00	2	1,315	1,730	4	-2	2	32	16	39,02	10	24,39	7	17,07	2	4,88	4	9,76	
Q23	Το σχολείο μου δίνει στους γονείς/φροντιστές των μαθητών επαρκείς πληροφορίες σχετικά με κοινωνικούς πόρους για τους οποίους μπορεί να ενδιαφερθεί η οικογένειά τους (για παράδειγμα, εκπαίδευση ενηλίκων, ψυχική υγεία και ψυχολογία).	40	1	0,88	0,180	1,00	2	1,137	1,292	4	-2	2	35	16	39,02	9	21,95	10	24,39	4	9,76	1	2,44	
Q24	Το σχολείο μου βοηθά τους μαθητές να αισθανθούν άνετα καθώς αλλάζει τάξη ή εκπαιδευτική βαθμίδα.	41	0	1,68	0,101	2,00	2	0,650	0,422	3	-1	2	69	31	75,61	8	19,51	1	2,44	1	2,44			
Q25	Το σχολείο μου σέβεται την κουλτούρα της οικογένειάς των μαθητών.	41	0	1,68	0,101	2,00	2	0,650	0,422	3	-1	2	69	31	75,61	8	19,51	1	2,44	1	2,44			



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Παράρτημα 2. Απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο 2^ο μέρος του ερωτηματολογίου

#	ερώτηση	N	Valid	Missing	Mean	Std. Error	Median	Mode	Std. Deviation	Variance	Range	Min	Max	Sum	απαντήσεις εκπαιδευτικών																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																					
															-3			-2			-1			0			1			2			3																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
															N	%	N	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																			
Q2.1	Το σχολείο μου είναι καλό[Το σχολείο μου δεν είναι καλό]	41	0	2,24	0,187	3,00	3		1,200	1,439	5	-2	3	92																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																						</



Δεξιότητες ενός πετυχημένου Διευθυντή-Ηγέτη: Οι σκέψεις τους προς τους γονείς και τους μαθητές

Στέλλα Ντινοπούλου

Αναπληρώτρια Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας
Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης
stellakidi@gmail.com

Σταύρος Καμαρούδης

Καθηγητής Νέας Ελληνικής γλώσσας και Διδακτικής ΠΤΔΕ - Φλώρινα, Πανεπιστήμιο
Δυτικής Μακεδονίας
akamarou@uowm.gr

Περίληψη

Αν και δεν υπάρχει σαφής ορισμός που να πλαισιώνει την έννοια του ηγέτη, οι ηγέτες που επιθυμούν να διευθύνουν αποτελεσματικά ένα σχολείο οφείλουν να καλλιεργήσουν τεχνικές προσέγγισης και διαχείρισης. Ο διευθυντής- ηγέτης οφείλει να γνωρίζει, να μένει αποστασιοποιημένος μπροστά στις προκαταλήψεις, να οδηγεί στην αναδιαμόρφωση της νοοτροπίας στο εργασιακό και κοινωνικό περιβάλλον. Ο σκοπός της επιστημονικής μελέτης στόχευε στο να διερευνηθούν οι δεξιότητες των διευθυντών - ηγετών στα σχολεία και οι τους σκέψεις προς τους γονείς και τους μαθητές στο πλαίσιο της μεταξύ τους συνεργασίας. Στη περίπτωση της ποιοτικής μας μελέτης πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική ανάλυση των χαρακτηριστικών που διέπουν τον σύγχρονο διευθυντή-ηγέτη και σε επόμενο στάδιο το ερευνητικό εργαλείο της ημι-δομημένης συνέντευξης σε 10 διευθυντές Γυμνασίων-Λυκείων της Κεντρικής Μακεδονίας σε διάστημα ενός μήνα. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν ήταν ενδιαφέροντα. Η μετασχηματιστική ηγεσία θεωρείται η πιο κατάλληλη σύγχρονη στρατηγική, όπου ο διευθυντής- ηγέτης εφαρμόζει τις ανάλογες διαδικασίες εξετάζοντας τις συνθήκες των καταστάσεων που προκύπτουν, ώστε να προχωρήσει στην ορθή απόφαση. Οι διευθυντές συμφώνησαν πως η συνεργασία τους με τους γονείς κρίνεται απαραίτητη αλλά παράλληλα θεωρείται και δύσκολη ως προς τις ισορροπίες που πρέπει να διατηρηθούν. Ως προς τους μαθητές οι διευθυντές φάνηκε πως επιθυμούν να αφουγκράζονται συχνότερα και πιο προσεχτικά τις απόψεις τους.

Λέξεις κλειδιά: ηγεσία, διευθυντής σχολείου, οικογένεια, μαθητής

1. Εισαγωγή

Οι διευθυντές των σχολείων, έχουν κατά παράδοση να επωμιστούν την κύρια ευθύνη για την αξιολόγηση και τις βελτιωτικές αλλαγές του εκπαιδευτικού έργου. Ιστορικά, ο κύριος ρόλος του διευθυντή οριζόταν ως εκείνου του ανεξάρτητου εκπαιδευτικού ηγέτη που ασχολιόταν με το πεδίο της εκπαίδευσης και της υποστήριξης (Cosner et al., 2015). Εφόσον όμως, η σχολική διοίκηση μετατράπηκε περισσότερο σε γραφειοκρατική, το ίδιο έγινε και με το αξίωμα του διευθυντή. Η ισορροπία συνεργασίας μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και των μαθητών σε συνδυασμό με τις επιπτώσεις της πανδημίας covid19 επηρεάστηκε καθώς οι μεταξύ τους σχέσεις μετατράπηκαν σε σχεδόν τυπικές και απρόσωπες. Η παρούσα επιστημονική ποιοτική μελέτη μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και τη συνέντευξη ορισμένων διευθυντών Γυμνασίων και Λυκείων είχε ως



σκοπό, να αναδείξει τις δεξιότητες που χρειάζεται να πλαισιώνουν έναν πετυχημένο και σύγχρονο διευθυντή-ηγέτη από τη μία και τις σκέψεις τους ως προς τους γονείς και μαθητές στο πλαίσιο της μεταξύ τους συνεργασίας από την άλλη. Η αναγκαιότητα της ερευνητικής ποιοτικής μελέτης βασίζεται στο ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις του σχολείου με τους γονείς και τους μαθητές φαίνεται να έχουν διασαλευτεί βάσει των νέων δεδομένων.

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Υπάρχουν ποικίλες απόψεις ως προς τις δεξιότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον διευθυντή ενός σχολείου. Αρχικά, ο όρος ηγεσία θεωρείται μια αλληλεπιδραστική διαδικασία, η οποία προσφέρει πλεονεκτήματα στην παραγωγή, αναπαραγωγή και μεταφορά ορισμένων πρακτικών και δομών. Για να μπορέσει να λειτουργήσει η ανάπτυξη της ηγεσίας θα πρέπει να βασίζεται στον προγραμματισμό της διαδοχής. Η μεταβατική ηγεσία είναι ζωτικής σημασίας για την συνέχεια του σχολείου και η επιτυχία αυτής συμβαίνει όταν υπάρχει προσεκτικός σχεδιασμός, κατάλληλη προετοιμασία και αξιοπρεπή, ανθρώπινη διαχείριση. Ο νέος διευθυντής-ηγέτης χρειάζεται πάντα να έχει προηγούμενη εμπειρία στην ηγεσία και η υπάρχουσα κουλτούρα των εκπαιδευτικών να είναι γενικά υποστηρικτική. Ως εκ τούτου, για τα βασικά καθήκοντα ο διευθυντής οφείλει να είναι αποτελεσματικός ηγέτης και διευθύνων σύμβουλος (Shun-Wing & Yu-Fung, 2014).

Ο διευθυντής του σχολείου εργάζεται κάτω από αγχωτικές καταστάσεις. Μερικές εξ αυτών αφορούν τη συμμόρφωση του σχολείου που διευθύνει κάτω από τις επιταγές του ευρύτερου κρατικού θεσμού και των χρηματοδοτικών περιορισμών, τη λήψη και τήρηση αυστηρών ενίοτε μέτρων εκ μέρους του ίδιου και του συλλόγου του σχολείου, τη διαχείριση των γονικών πιέσεων και των συγκρούσεων που προκύπτουν. Επομένως, ο διευθυντής-ηγέτης νοείται ως ρυθμιστής και υπεύθυνο άτομο που υπερβαίνει τις προκλήσεις, μετασχηματίζοντας τα σχολεία σε υψηλότερο επίπεδο. Από τη πλευρά του ηθικού παράγοντα, ένας διευθυντής-ηγέτης οφείλει να επιδείξει υψηλά επίπεδα δέσμευσης, υπομονής, προσοχής και να δρα ως αποτελεσματικός διαχειριστής για να φέρει εις πέρας τις υποθέσεις του σχολείου αποδοτικά, εκπληρώνοντας τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και μαθητών σε μια συμμετοχική προσέγγιση (Moos, 2013).

Οι διευθυντές αφιερώνουν ένα σημαντικό μέρος του διαθέσιμου χρόνου στη επικοινωνία με τους γονείς στην προσπάθεια διευθέτησης των απαιτήσεων που υπάρχουν από μέρους της κοινωνίας, της οικογένειας και των μαθητών. Συνίσταται υποχρέωση του διευθυντή-ηγέτη να δραστηριοποιηθεί, ώστε το σχολείο να καταφέρει να ανταποκριθεί στις προσδοκίες όλων (Niyazi, 2013). Βάσει των παραπάνω, η συμπεριφορά των διευθυντών στο σχολείο έχει σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της γονικής συμπεριφοράς. Όταν η στάση των διευθυντών αποπνέει αποφασιστικότητα, σαφήνεια και επιδιώκει τη συμμετοχή των γονέων τότε δημιουργούνται υψηλές προσδοκίες για βελτιωτική αλλαγή. Απεναντίας, όταν οι γονείς δεν έχουν δημιουργήσει ειλικρινή σχέση με τα παιδιά τους αλλά και ο διευθυντής δεν είναι επαρκώς ενημερωμένος για την εξέλιξη των μαθητών προκαλούνται επικοινωνιακά προβλήματα (Baglibel et.al, 2014).

Κάποιες φορές η ιδιότητα του διευθυντή-ηγέτη ενός σχολείου φέρει μια αρνητική χροιά στους μαθητές. Από τη μια πλευρά, ο διευθυντής – ηγέτης προσπαθεί να μετριάσει τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλούνται προς το πρόσωπο του, από τις μνήμες και σκέψεις εκ μέρους των μαθητών, με το να οικοδομήσει και να ενισχύσει τη μεταξύ τους επικοινωνιακή σχέση. Από την άλλη, το να ακούγεται η άποψη των μαθητών σημαίνει πως οι



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

μαθητές είναι σε θέση να επικοινωνούν ανοιχτά και με ειλικρίνεια σε ένα περιβάλλον που δεν είναι μόνο πρόθυμο να ακούσει, αλλά και να μάθει (Zhang & Koshmanova, 2021).

Το δικαίωμα των παιδιών για την έκφραση της άποψης τους, κατοχυρώθηκε επίσημα με το άρθρο 12 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, των Ηνωμένων Εθνών το 1989. Σημαντική είναι η έμφαση που δίνεται για τη παροχή ίσων ευκαιριών στα παιδιά, ώστε να εκφράσουν τη γνώμη τους για θέματα που νοιάζονται και επηρεάζονται. Σύμφωνα με έγγραφα της πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποδείχτηκε πως, όταν παρέχεται η δυνατότητα να ακουστούν οι απόψεις των μαθητών ουσιαστικά αντιμετωπίζεται το φαινόμενο της περιθωριοποίησης (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2011). Μελέτες έχουν δείξει πως οι απόψεις των μαθητών μπορεί να επιφέρουν ριζικές αλλαγές ανά χώρα στον κόσμο και ολοκληρωθούν θετικές αλλαγές στο τομέα που η καθεμία χρειάζεται. Για παράδειγμα, μέσω των απόψεων των μαθητών σε σχολεία της Βουλγαρίας και της Τσεχικής Δημοκρατίας τέθηκαν προτάσεις για περισσότερες προσπάθειες στο θεσμό της πρόσβασης σε καλής ποιότητας προσχολική εκπαίδευση και φροντίδας όλων των μαθητών. Στη Λετονία, τέθηκαν συστηματικά μέτρα για την ενίσχυση κατάρτησης του διαχωρισμού και της ένταξης στη γενική εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, απαιτήθηκε η διαφοροποίηση και ενίσχυση των μέτρων του θεσμικού και δομικού πλαισίου της εκπαίδευσης (Kraft & Dougherty, 2013).

3. Μεθοδολογία

3.1. Ερευνητική Προσέγγιση

Για τη διεξαγωγή της παρούσας επιστημονικής μελέτης κρίθηκε καταλληλότερη η ποιοτική. Η ποιοτική μελέτη χρησιμοποιείται κυρίως στις κοινωνικές επιστήμες και προσπαθεί να διερευνήσει και να ερμηνεύσει σε βάθος ένα κοινωνικό φαινόμενο.

3.2. Σκοπός- Ερευνητικά ερωτήματα

Αναλογιζόμενοι τη σχέση του σχολείου με τους γονείς και τους μαθητές σε συνδυασμό με τις τελευταίες εξελίξεις και υποχρεώσεις, πιστεύεται πως ήταν χρήσιμο να αναδειχθούν οι απόψεις κάποιων διευθυντών Γυμνασίων -Λυκείων για τις δεξιότητες που θεωρούν πως πρέπει να διαθέτουν οι διευθυντές ως ηγέτες και οι σκέψεις τους προς τους γονείς και μαθητές στο πλαίσιο της μεταξύ τους συνεργασίας.

Τα ερωτήματα που διατυπώνονται με άξονα την προβληματική που διατυπώθηκε είναι τα εξής:

1. Τι δεξιότητες οφείλει να διαθέτει ένας διευθυντής-ηγέτης ενός σχολείου;
2. Τι σκέψεις έχουν οι διευθυντές για τους γονείς και τους μαθητές στο πλαίσιο της μεταξύ τους συνεργασίας;

3.3. Συμμετέχοντες-δείγμα/ Εγκυρότητα και αξιοπιστία της έρευνας

Προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και η επιστημονική ορθότητα της επιστημονικής μελέτης, ακολουθήθηκαν τα παρακάτω. Στην αρχή πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη σε δύο εκπαιδευτικούς προκειμένου να ελεγχθεί η ποιότητα και ο βαθμός κατανόησης των ερωτημάτων, ώστε να προκύψουν στοιχεία για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Ένας δεύτερος λόγος ήταν για να ελεγχθεί ο τεχνικός εξοπλισμός και ο χρόνος των συνεντεύξεων. Στη συνέχεια, επιλέχθηκαν 10 διευθυντές Δευτεροβάθμιας στη Γενική Εκπαίδευση σε Γυμνάσια και Λύκεια της Κεντρικής Μακεδονίας. Οι συμμετέχοντες



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ενημερώθηκαν μέσω βιντεοκάμερας (λόγω covid) για τον σκοπό της επιστημονικής μελέτης, διαβεβαιώθηκαν για την εμπιστευτικότητα των απαντήσεων καθώς και για την ανωνυμία τους. Συναίνεσαν για τη συμμετοχή τους στην έρευνα.

3.4. Τεχνική συλλογής δεδομένων

Ένα από τα μεθοδολογικά εργαλεία της ποιοτικής μελέτης είναι η συνέντευξη, καθώς δημιουργείται μια κοινωνική και ψυχολογική σχέση ανάμεσα στον συνεντευκτή και τον συνεντευξιζόμενο. Ο συνεντευκτή οφείλει να έχει προετοιμαστεί λεπτομερώς καθώς σε μικρό χρονικό διάστημα θα αποκτήσει πολλές και σημαντικές πληροφορίες. Για την ανάγκη της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη ηλεκτρονική συνέντευξη, η οποία περιλάμβανε προκαθορισμένες ερωτήσεις (α) κλειστού τύπου και (β) ανοικτού τύπου για πληρέστερη κατανόηση των απαντήσεων. Διήρκησε περίπου 45 λεπτά και διάστημα ενός (1) μήνα τον Μάρτιο 2021.

Οι ερωτήσεις που διατυπώθηκαν (Παράρτημα Β, πρωτόκολλο συνέντευξης), σχετίζονται: 1) με τα βιογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (Παράρτημα Α), 2) με τη διερεύνηση των δεξιοτήτων που πρέπει να πλαισιώνουν ένα πετυχημένο διευθυντή -ηγέτη ενός σχολείου και 3) με τη διερεύνηση των σκέψεων των διευθυντών προς τους γονείς και τους μαθητές στο πλαίσιο της μεταξύ τους συνεργασίας.

3.5. Μέθοδος Ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Η επεξεργασία των απαντήσεων αναμενόταν να αποδώσει το σύνολο των ποιοτικών δεικτών που απαιτούνται για την αντικειμενικότητα της αξιολόγησης και την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων. Πιο συγκεκριμένα, καταγράφηκαν πρώτον οι απόψεις των διευθυντών ως προς τις δεξιότητες που οφείλει να διαθέτει ένας πετυχημένος διευθυντής -ηγέτης ενός σχολείου και δεύτερον, οι σκέψεις των διευθυντών προς τους γονείς και μαθητές ενός σχολείου στο πλαίσιο της μεταξύ τους συνεργασίας.

4. Παρουσίαση και ανάλυση δεδομένων

4.1. Βιογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν δέκα εκπαιδευτικοί (9 άντρες και 1 γυναίκα) , οι οποίοι διατελούσαν χρέη διευθυντή με μέσο όρο τα 4 χρόνια, σε 9 Λύκεια και 1 Γυμνάσιο Γενικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σε πόλεις της Κεντρικής Μακεδονίας. Όλοι οι εκπαιδευτικοί ήταν μόνιμοι και η ειδικότητές τους ήταν Φιλόλογος(1), Μαθηματικός(3), Πληροφορικής (3) και Φυσικής Αγωγής(3).

4.2. Παρουσίαση Ευρημάτων

Στην προσπάθεια να διερευνηθούν οι απόψεις των διευθυντών για τις δεξιότητες που πρέπει να διέπουν ένα πετυχημένο διευθυντή- ηγέτη ενός σχολείου και των σκέψεων τους προς τους γονείς και μαθητές με σκοπό τη μεταξύ τους συνεργασία, χωρίστηκε η συνέντευξη σε δύο θεματικούς άξονες οι οποίοι οι οποίοι πλαισιώνουν τα δυο ερευνητικά ερωτήματα.

Πρώτος Θεματικός Άξονας

Ο πρώτος θεματικός άξονας που έχει προκύψει από την κωδικοποίηση των απαντήσεων στις ερωτήσεις 1, 2, 3, 4, 5 του πρωτοκόλλου συνέντευξης (Παράρτημα Β)



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

πλασιώνει το ερώτημα των δεξιοτήτων που οφείλει να έχει ένας επιτυχημένος διευθυντής-ηγέτης ενός σχολείου.

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν διάφορες δεξιότητες που οφείλει να διαθέτει ένας πετυχημένος διευθυντής-ηγέτης. Ομαδοποιώντας τα αποτελέσματα των διευθυντών οι 6 συγκλίνουν σε γνωστικές, οργανωτικές, γραφειοκρατικές δεξιότητες που οφείλει να έχει ένας πετυχημένος διευθυντής-ηγέτης. Οι εξειδικευμένες σπουδές, η οργάνωση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού ενός σχολείου, η διαχείριση των εκπαιδευτικών και των μαθητών, θεωρούνται προαπαιτούμενες για την επιτυχημένη ηγεσία.

Ακολουθούν ενδεικτικά κάποια αυτούσια λόγια τους:

«Η ηγεσία έχει να κάνει με την επίκτητη γνώση. Πιστεύω ότι ο διευθυντής πρέπει να έχει και τα τυπικά προσόντα, μάστερ, δοκτοράτο, να σπουδάσει την εκπαιδευτική διοίκηση.. επιμόρφωση... εντάξει φίλος με τους δασκάλους αλλά υπάρχουν κάποια όρια» Φ1

« Δεν είναι εύκολο να διευθύνεις ένα ολόκληρο σχολείο.. ανα πάσα ώρα και στιγμή είσαι υπεύθυνος για όλους και για όλα, πρέπει να είσαι στρατιώτης, οργανωτικός. Διορθώνω καρέκλες, διορθώνω τζάμια, καθοδηγώ τους εκπαιδευτικούς ,να παρακολουθώ να διορθώνω..»Π3

« Να γίνει όσο γίνεται πιο λειτουργικό το σχολείο μου αν και εφόσον έχω τη δυνατότητα. Όλα αυτά τα έγγραφα που έρχονται, που πρέπει να συμπληρώσεις, όλη η διαδικασία.. μόνος σου, κουράζει.. γραφειοκρατία.. δύο τμήματα που άδειασαν το ένα το κάναμε αίθουσα τέχνης, βάλαμε νεροχύτη βάλαμε πάγκους και το άλλο το κάναμε εργαστήριο ΗΥ..»Μ2

«Είναι σημαντικό να γνωρίζει ένας διευθυντής τη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου του και πως μπορεί και πρέπει να τα διαχειριστεί.. είμαστε μιας ηλικίας, ενημερωνόμαστε, επιμορφωνόμαστε όσο μπορούμε.. Στο σχολείο έχουμε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.. κάναμε πολλή προσπάθεια με τη ψυχολόγο που ήρθε εδώ, με πρόγραμμα που βάλαμε.»ΦΑ8

«Ο διευθυντής ηγείται , είναι αυτός που έχει το πρώτο λόγο, θα πρέπει να έχει προϋπηρεσία, χρόνια εμπειρίας, γνώσεις. Οι εκπαιδευτικοί μου αφού ακολουθώ το δημοκρατικό τρόπο είναι υποχρεωμένοι να ακολουθήσουν.... ηγέτης είναι εκείνος που οι άλλοι, οι υπήκοοι του αν το βάλουμε έτσι, θα κάνουν κάτι που δεν θα το έκαναν αν δεν ήταν εκείνος. Έτσι πιστεύω επειδή ξέρουν ότι είμαι μαζί τους.. Βέβαια η προσωπικότητα του διευθυντή η φιλοσοφία του για τη ζωή την κοινωνία»Μ6,Μ9

Ομαδοποιώντας τα αποτελέσματα 4 διευθυντών διαφαίνεται σύγκλιση σε έμφυτες κοινωνικές, συμπεριφορικές, συναισθηματικές δεξιότητες οι οποίες πρέπει να επανδρώνουν τον επιτυχημένο διευθυντή-ηγέτη. Το εσωτερικό κίνητρο, η καλή διάθεση και ψυχολογία, η συνεργασία, η αγάπη, οι ηθικές αρχές και το αίσθημα δικαιοσύνης χρειάζονται ώστε να υπάρξει επιτυχημένη ηγεσία.

«Είχα μια έφεση.. Πρέπει να έχει ένα χάρισμα.. αν συνδυαστεί το χάρισμα, η ικανότητα και το περιβάλλον και το διάβασμα είναι το καλύτερο...δε λέω ότι είναι μόνο το χάρισμα αλλά και η μανία μου να είμαι πάντοτε στη δουλειά μου οργανωμένη» ΦΑ4

«Να μπορεί να καθοδηγήσει, να επικοινωνήσει. Θα κλέψεις από τα διάφορα τι ταιριάζει στο χαρακτήρα σου, στη δεδομένη τη στιγμή, να περνάς τις αποφάσεις σου μέσα από το



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

προσωπικό σου χωρίς να τους πείσεις ή χωρίς να φανεί ότι τους επιβλήθηκες.....Τα προσόντα του διευθυντή -ηγέτη πρέπει να είναι αμερόληπτος, δίκαιος με όλους όχι άλλους.. να αξιοποιεί τον κάθε δάσκαλο όσο πρέπει.. Θέμα αρχών θα επέμβω.....ότι είμαστε ίσοι, είμαι πρώτος μεταξύ ίσων...»ΦΑ5

« Να είναι υπερ της αποκέντρωσης, αυτό σημαίνει ότι επιβλέπω την πορεία των πραγμάτων πώς εξελίσσονται τα πράγματα.. θεωρώ ότι ανώτατο σώμα και έτσι πρέπει να είναι ο σύλλογος των εκπαιδευτικών. Η εξουσία να μοιράζεται σε όλους, αρκεί να έχουμε κοινή νοοτροπία, όραμα, να αγαπάμε αυτό που κάνουμε παρά τις δυσκολίες»Π7

«Διακαής πόθος , αυτό και μόνο αρκεί. Όταν έχεις από μέσα σου την έννοια της προσφοράς, όλα μπορείς να τα καταφέρεις, όλους μπορείς να τους μονιάσεις..» Π10

Δεύτερος Θεματικός άξονας

Ο δεύτερος θεματικός άξονας που έχει προκύψει από την κωδικοποίηση των απαντήσεων στις ερωτήσεις 6, 7, 8, 9 του πρωτοκόλλου συνέντευξης (Παράρτημα Β) πλαισιώνει το ερώτημα των σκέψεων των διευθυντών για τις σχέσεις τους με τους γονείς και τους μαθητές στο πλαίσιο της μεταξύ τους συνεργασίας.

Οι συμμετέχοντες ανέφεραν διάφορες σκέψεις σχετικά με τη συνεργασία τους με τους γονείς και τους μαθητές. Τα αποτελέσματα των διευθυντών έδειξαν πως επιθυμούν τη συνεργασία τους με τους γονείς, θέλουν να εμπλέκονται στα θέματα που αφορούν τους μαθητές αλλά παράλληλα νιώθουν καχύποπτοι και θέλουν να υπάρχουν όρια. Με τους μαθητές οι σκέψεις τους είναι θετικές, θέλουν να ακούγονται περισσότερο οι απόψεις τους παρά το ότι κάποιες φορές δεν έχουν τον χρόνο να επικοινωνήσουν όσο θα ήθελαν. Πιστεύουν ότι οι απόψεις των μαθητών προσφέρουν αρκετά θετικά χαρακτηριστικά στο πλαίσιο της συνεργασίας τους.

«Οι αποφάσεις παίρνονται συλλογικά, δημοκρατικά, πρέπει και θέλουμε να έχει ενεργητικό ρόλο ο σύλλογος γονέων. Δεν μου έτυχε να έχω ακραίες απόψεις» « Θέλουμε να έχουμε άμεση επαφή με τους μαθητές, ίσως πιο πολύ από τι με τους γονείς γιατί με αυτούς περνάμε τόσες ώρες της ημέρας, η σωστή συνεργασία μαζί τους φέρνει ένα δημοκρατικό και υποστηρικτικό κλίμα» Μ2,Π3

«Εάν υπάρχει διάθεση συνεργασίας και από μένα και από τους γονείς των μαθητών δημιουργείται ένα ομαδικό κλίμα και μια κουλτούρα σε ένα σχολείο.....προσπαθούμε να μπει σε αυτή τη κουλτούρα του σχολείου ο γονιός.....προσπαθώ να εξηγή κάθε φορά ,να λέω πρώτα πλεονεκτήματα αλλά τους βάζω και όρια γιατί δε θέλει πολύ να ξεφύγει» « Οι απόψεις των μαθητών είναι πολύ σημαντικές για μένα, που χρόνος όμως να μιλήσουμε όπως πρέπει, δε το διαχειρίζομαι και εγώ πάντα καλά. Οι απόψεις τους έχουν βοηθήσει να αντιμετωπιστούν και να προληφθούν διάφορες καταστάσεις που θα μπορούσαν να μας φέρουν σε σύγκρουση με τους γονείς»ΦΑ4,ΦΑ5

«Προσπαθούμε να τους εμπλέξουμε τους γονείς.. βλέπω κάποια πράγματα που δε είναι σωστά βγαίνω και τους τα λέω την ίδια ώρα. Φέρνει τον και με το έτσι θέλω μπαίνει και του δίνει διάφορα μέσα στη τάξη , ή δε γίνεται να στέκονται στα παράθυρα. Υπάρχουν κάποιοι κανόνες και ο γονιός τους παραβιάζει.. μια αρνητικότητα να συνεργαστείς και να τους ακούσεις» « Ποιος δε θέλει να τα έχει καλά με τους μαθητές του σχολείου του. Όταν οι μαθητές δείχνουν να σε αποδέχονται και νιώθουν ασφάλεια μαζί σου, δημιουργείται μια ωραία φιλική επικοινωνιακή σχέση με τη συμμετοχή όλων»Μ6,Μ9



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

«Έχουμε γονείς που κάνουμε το παν αλλά με τη στάση τους κάθονται απέναντι από το σχολείο, χίλιες προσπάθειες κάναμε δε διαφοροποιείται η συμπεριφορά τους. «Οι μαθητές είναι αντανάκλαση των γονιών τους, αν ένας μαθητής στραβώσει και δεν σε θέλει. Δύσκολο να φτιάξεις μια διαπροσωπική σχέση με το καθένα μαθητή γι' αυτό και υπάρχει το 15μελες για να ανακοινώνει την άποψη των πολλών»Π7,ΦΑ8

«Δύσκολη η σχέση μας με τους γονείς αλλά αν βρεθεί κοινή γραμμή μεταξύ μας η συνεργασία έχει θετικό αποτέλεσμα, χρειάζεται ο διευθυντής να έχει γερό νεύρο.....Είμαστε συνεργάτες αν θα μαλώνουμε και έχουμε καχυποψίες.. θα χάσουμε το παιχνίδι» « Θέλω να έχω επαφή με τους μαθητές αλλά είναι τόσα τα προβλήματα. Οι απόψεις τους όμως πιστεύω ότι βοηθούν στο να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες, να αξιολογηθούμε εμείς οι ίδιοι»Π10

«Το σχολείο είναι ανοικτό για τους γονείς. Χαίρομαι να έρχονται γονείς να είναι κοντά στο σχολείο, να είναι μέσα στο σχολείο. Πρέπει να γίνουν προγράμματα, έχει γονιούς που είναι γεωπόννοι, αστυνομικοί, με διάφορα επαγγέλματα, αυτοί θα μπορούσαν να προσφέρουν στο σχολείο» « Χαίρομαι πολύ το διάλογο που τυχαίνει να κάνω με διάφορους μαθητές του σχολείου. Ξανανιώνεις.. θετικό να είσαι διευθυντής σε ένα σχολείο μιας μικρότερης πόλης, οι σχέσεις μπορούν να γίνουν πιο ουσιαστικές. Θέλω να προσφέρω όσα μπορώ για το καλό των μαθητών και οι μαθητές ζητούν κάποιον να τους νοιάζεται και να τους προστατεύει.. η μόνη οδός είναι ο διάλογος αλλά με κατανόηση της θέσης τους»Φ1

5. Συζήτηση

Σύμφωνα με το πρώτο ερώτημα, ο διευθυντής του σχολείου φαίνεται να ενασχολείται εντατικότερα με τις διαχειριστικές και οικονομικές δραστηριότητες λόγω της φύσης της διοίκησης του σχολείου. Έχει να εκτελέσει πολλαπλούς και σύνθετους ρόλους ως διαχειριστής εντός του σχολείου, ως συντονιστής της κοινότητας, ως συνδεδειγμένος κρίκος για την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ του ιδίου και των γονέων, μαθητών, συναδέλφων, ιδρυμάτων, ως κινητοποιητής πόρων για τον εντοπισμό, την οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης εντός του σχολείου, ως εκπαιδευτικός ηγέτης. Η ηγεσία επικεντρώνεται στην εξυπηρέτηση των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων. Οι ηγέτες που υπηρετούν φιλοδοξούν το καλό των υπολοίπων και μετά προχωρούν στη λήψη μιας ενσυνείδητης απόφασης. Δυναμική της ηγεσίας αποτελεί η αντοχή, το όραμα και οι αξίες (Qutoshi & Bahadur, 2014).

Ο ηγέτης -διευθυντής είναι υποχρεωμένος ως ένα βαθμό να έχει τη νομική ευθύνη για όλα όσα συσχετίζονται με το σχολείο. Κάθε επαγγελματικά προσανατολισμένος διευθυντής επιθυμεί τη κυριαρχία του καλού και προκειμένου να κατακτήσει το στόχο του καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια. Πολλές φορές ακούγονται καχύποπτα λόγια για τους διευθυντές, καθώς οι προαγωγές δίνονται, αλλά ο σωστός διευθυντής γνωρίζει πως τα προσωπικά του συμφέροντα εξασφαλίζονται όταν επικρατεί άρτια, ομαλή και ευτυχισμένη κατάσταση εντός του σχολείου (Ramey, 2015).

Ένας διευθυντής- ηγέτης πρέπει να διαθέτει ανθρωπιστική προσέγγιση. Αυτό σημαίνει πως χρειάζεται να εμπνέει εμπιστοσύνη, να αποπνέει αίσθημα προτύπου και αποκάλυψης των ενδότερων σκέψεων όλων των μελών του σχολείου και να κατανοεί. Ο πετυχημένος διευθυντής-ηγέτης παρέχει την ευκαιρία σε όλα τα μέλη του σχολείου να ανοίξουν τα φτερά τους καθώς αισθάνεται απελευθερωμένος καθοδηγητής με το να μοιράζεται την εξουσία, να εφαρμόζει τη δικαιοσύνη, να γνωρίζει πως να δημιουργεί ένα ευνοϊκό περιβάλλον με την



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

εφαρμογή κατάλληλων πολιτικών και κοινωνικών κανονισμών που σέβονται τη προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Amin et.al, 2013).

Ο Weber πρότεινε για πρώτη φορά τη θεωρία της έμφυτης χαρισματικής ηγεσίας, ορίζοντας ως χάρισμα μια ορισμένη ποιότητα ενός ατόμου με δύναμη προσωπικότητα, ο οποίος αντιμετωπίζεται ως προικισμένος με υπερφυσικές, υπεράνθρωπες, ή τουλάχιστον ειδικά εξαιρετικές εξουσίες ή ιδιότητες. Η χαρισματική ηγεσία είναι ένα είδος μετασχηματιστικής ηγεσίας, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες μορφές ηγεσίας. Ο μετασχηματιστικής ηγεσίας διευθυντής, ενισχύει το κίνητρο, το ηθικό και την απόδοση των μελών ενός σχολείου με τον επανασχεδιασμό αντιλήψεων και αξιών, με την αλλαγή των προσδοκιών και των φιλοδοξιών. Δεν βασίζεται σε ένα μοντέλο ανταλλαγής με ανταμοιβές και αρνητική ανατροφοδότηση. Απαρτίζεται από όραμα, ευαισθησία για τις ανάγκες των μελών, ενώ προτίθεται για προσωπική ανάληψη κινδύνων (Owen, 2014).

Όσο αφορά το δεύτερο ερώτημα, η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο συνεισφέρει στη κοινωνική, συναισθηματική και ακαδημαϊκή ανάπτυξη των μαθητών. Η συμμετοχική διάσταση των γονέων απαρτίζεται από τρία μέρη: δραστηριότητες που διενεργούνται μεταξύ του διευθυντή, εκπαιδευτικών και γονέων, μητρική συμμετοχή σε εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στο σχολείο και υποστήριξη της μητρικής μάθησης που λαμβάνει μέρος στο σπίτι. Η επικοινωνία με τους γονείς εκ μέρους του διευθυντή περιλαμβάνει την ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με τα προγράμματα και τις ευκαιρίες του σχολείου. Η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, τείνει να συνδέεται με την αποτελεσματικότητα των σχολείων (Smith et al., 2021). Ωστόσο, δεν είναι λίγες οι φορές που τα όρια της ισορροπημένης σχέσης μεταξύ του σχολείου και των γονέων τείνουν να ξεφεύγουν και να δημιουργείται υπο λειτουργικό κλίμα. Η ελλιπής επικοινωνία μεταξύ του σχολείου με τους γονείς των μαθητών αντανακλάται στην συμπεριφορά των μαθητών. Οι διευθυντές αμφισβητούνται αλλά προκαλούνται να ενεργήσουν ως συναισθηματικές άγκυρες, να παρέχουν επαγγελματική καθοδήγηση, να είναι αποτελεσματικοί για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Singh & Malizo, 2013). Για αυτό οι διευθυντές -ηγέτες προσπαθούν να δημιουργήσουν ένα ασφαλές, καλλιεργούμενο, ευνοϊκό σχολικό κλίμα με τους γονείς για τη παραγωγή μαθητών ικανών, να ανταπεξέλθουν στην κοινωνία. Αυτό όμως το σύνθετο εγχείρημα περιλαμβάνει τη δεξιότητα εκ μέρους του διευθυντή να επικεντρωθεί στην αποστολή του σχολείου, να οδηγήσει σε ευεργετικούς σκοπούς, να επιδείξει ευελιξία και προσαρμογή στις αλλαγές, να εργαστεί για την επίτευξη ελαχιστοποίησης των προβλημάτων, να διαχειριστεί το εκπαιδευτικό του προσωπικό, τις γονικές ανησυχίες και τους μαθητές (Labby et al., 2013).

Οι δεσμευμένοι διευθυντές-ηγέτες ασχολούνται με συνεχείς δραστηριότητες που περιλαμβάνουν ομότιμες παρατηρήσεις, συνεργατική ανατροφοδότηση, εκπαιδευτικές συνομιλίες με τους γονείς, αλληλεπιδραστικές γιορτές. Οι διευθυντές ηγέτες μαθαίνουν ότι και οι δυο πλευρές οφείλουν να είναι ευχαριστημένες για τις σχολικές συμπράξεις (Ringler et al., 2013). Με τη συμμετοχική διαδικασία των δημοκρατικών δομών και με τη βοήθεια από τους γονείς των μαθητών, οι διευθυντές μπορούν να επιλέξουν και να οριοθετήσουν τη καλύτερη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική διαδρομή των μαθητών τους.

Όταν αναδεικνύεται η υποστήριξη των απόψεων των μαθητών από τον διευθυντή ενός σχολείου τότε καλλιεργούνται οι πραγματικά δημοκρατικές τάξεις, καθώς όταν οι μαθητές εκφράζουν τη γνώμη τους ελεύθερα μπορεί να βελτιωθούν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Μελέτη σε Αμερικανικό σχολείο έδειξε πως βελτιώθηκε αισθητά η διάθεση των μαθητών όταν ο διευθυντής του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί συζητούσαν μαζί με τους μαθητές με μια δόση ισότητας, τους άκουγαν και τους έδιναν να καταλάβουν (Casto, 2016). Οι μαθητές μπορώντας να εκφράσουν κόσμια τη δυσαρέσκειά τους είχε ως αποτέλεσμα πέρα από τη βελτίωση της μαθησιακής διδασκαλίας να δημιουργηθεί εκ μέρους του διευθυντή και των εκπαιδευτικών η τάση να θέλουν να γίνουν καλύτεροι στο επικοινωνιακό, διαδικαστικό και γνωστικό κομμάτι. Η ακοή των απόψεων των μαθητών, μπορεί να χτίσει μια υποστηρικτική σχολική κουλτούρα με αποδοχή και φροντίδα (Wilder, 2015).

Η ενεργητική ακρόαση των απόψεων των μαθητών βοηθάει στο να δοθεί βάση στους μηχανισμούς στήριξης σε θέματα που αφορούν για παράδειγμα τον εκφοβισμό και τα πειράγματα. Οι μαθητές δημιουργώντας μια ουσιαστικότερη επικοινωνία με τον διευθυντή αναγνωρίζουν το όφελος από τη λήψη υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς και το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Όταν εισακούονται οι απόψεις των μαθητών από τον διευθυντή αποκαλύπτονται περιστατικά που μπορεί να έχουν σχέση με τη σωματική, λεκτική ή ιντερνετική παρενόχληση μαθητών. Αν και αυτά τα προβλήματα επηρεάζουν αρνητικά την εμπειρία των μαθητών για συμμετοχική εκπαίδευση, η έκφραση των απόψεων τους κινητοποιεί το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό όπου με τη διακριτική καθοδήγηση του διευθυντή βοηθά στην ενδυνάμωση της υποστηρικτικής κουλτούρας μέσα στις τάξεις και στην εξασφάλιση μιας αποτελεσματικής εφαρμογής στρατηγικών (Harrison & Ip, 2013).

Οι φίλιες μπορούν να διαδραματίσουν ένα κρίσιμο ρόλο στη δημιουργία μιας ασφαλούς, θετικής και ισχυρής κουλτούρας του σχολείου. Εκτός από τους μαθητές που πραγματικά απολαμβάνουν τη μοναξιά, υπάρχουν μαθητές που αναφέρουν ότι το σχολείο είναι ασφαλές και αγαπητό όταν δημιουργείται μια πιο φιλική σχέση με τον διευθυντή καθώς με αυτό τον τρόπο αισθάνονται υποστήριξη. Καλλιεργώντας ένα κοινωνικό φιλικό περιβάλλον, που διευκολύνει τους μαθητές να μιλούν και να αναπτύσσονται προσωπικά είναι ένας τρόπος ενίσχυσης της κουλτούρας ενός συμπεριληπτικού σχολείου (Hayes et al., 2021).

6. Επίλογος

Συνοψίζοντας, ο διευθυντής-ηγέτης αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του τρόπου με τον οποίο οι γονείς, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και ορίζουν τη στάση και τη συμπεριφορά τους. Καλό είναι οι διευθυντές να μοιράζονται την εξουσία στο επίπεδο που αναλογεί στους γονείς και στους μαθητές για τη βελτίωση του επαγγελματισμού όλων. Η θέση εξουσίας και η δύναμη της προσωπικότητας του διευθυντή είναι δύο σημαντικές βάσεις εξουσίας που αναγνωρίζονται στο πεδίο της οργανωσιακής του συμπεριφοράς. Η θέση εξουσίας σχετίζεται με τη θέση του διευθυντή-διαχειριστή στην οργανωτική δομή, μια δύναμη που συχνά είναι κατοχυρωμένη από ανώτερο του, ενώ η δύναμη της προσωπικότητας αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του διευθυντή (Kosar et.al, 2014). Οι δεξιότητες που σχετίζονται με τη γνώση, τη διαχειριστική εμπειρία, την συναισθηματική ωριμότητα και την ειλικρίνεια συνιστούν τα κλειδιά της επιτυχημένης ηγεσίας (Warren & Lessner, 2014). Εισακούοντας τις απόψεις των μαθητών και των γονέων επιτυγχάνεται η αμφίδρομη επικοινωνία και η αναβάθμιση της σχολικής ζωής (Ramey, 2015). Σε μια επόμενη επιστημονική μελέτη θα μπορούσε να διερευνηθεί η επικοινωνιακή σχέση του διευθυντή, των γονέων και των μαθητών υπό το πλαίσιο της πλέον δια ζώσης διδασκαλίας χωρίς τηλεεκπαίδευση.



Βιβλιογραφία

- Amin, M., Khan, A.M., Tatlah, I.A. (2013). What should a Leader do? An Investigation of the Leader's Role to Enhance the Faculty Job Satisfaction. *Journal of Educational Research* (1027-9776), 16(2), p89-106.
- Baglibel, M., Samancioglu, M., Ozmantar, Z. K., Hall, G. E. (2014). The Relationship Between School Principals' Perceived Change Facilitator Styles and Teachers' Attitudes Towards Change. *International Studies in Educational Administration* (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM), 42(3), p55-67
- Casto, H. (2016). Just more thing I have to do: school-community partnerships. *School Commun*, 26, 139–162.
- Cosner, S., Kimball, S. M., Barkowski, E., Carl, B., Jones, C. (2015). Principal Roles, Work Demands, and Supports Needed to Implement New Teacher Evaluation. *Mid-Western Educational Researcher*, 27(1), p76-95.
- Harrison, G., & Ip, R. (2013). Extending the Terrain of Inclusive Education in the Classroom to the Field: International Students on Placement. *Social Work Education*, 32(2), 230-243.
- Hayes, S. D., Flowers, J., & Williams, S. M. (2021). Constant Communication: Rural Principals' Leadership Practices During a Global Pandemic. *Leadership in Education*, 5(618067) <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.618067>.
- Koşar, S., Çağatay, K. A., Öğdem, Z., Gökhan, S. (2014). Examining the Relationship between Teachers' Perceptions of Primary School Principals' Power Styles and Teacher Professionalism. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(2), p322-338.
- Kraft, M.A., & Dougherty, S.M. (2013). The Effect of Teacher–Family Communication on Student Engagement: Evidence From a Randomized Field Experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6(3), 199-222.
- Labby, S., Slate, J.R., Lunenburg, F. C. (2013). Emotional intelligence skills and principal characteristics. *Journal of Education Research*, 7(4), 257-268.
- Moos, L. (2013). Comparing Educational Leadership Research. *Leadership and Policy in Schools*, 12(3), 282-299.
- Niyazi, O. (2013). Trust Me, Principal, or Burn Out! The Relationship Between Principals' Burnout and Trust in Students and Parents. *Alberta Journal of Educational Research*, 59(3), 382-400. <https://doi.org/10.11575/ajer.v59i3.55725>.
- Owen, C. (2014). Forget everything you have ever learned about art, and start from the beginning: Charismatic leadership and art school teaching. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 13(2), 201-214.
- Qutoshi, S., Bahadur, K. J. (2014). The Role of a Principal / Headteacher in School Improvement: A Case Study of a Community-Based School in Karachi, Pakistan. *Journal of Research & Reflections in Education*, 8(2), p86-96.
- Ramey, M.D. (2015). Out From Under the Radar: Making Leadership Visible. *Young Children*, 70(2), p6-10.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Ringler, M.C., O'Neal, D.R.J., Cumiskey, S. (2013). The Role of School Leaders in Teacher Leadership Development. *Rural Educator*, 35(1), p34-43.

Shun-Wing, N., Yu-Fung, C. (2014). Aspiring Principals' Perceptions of Applicability of Acquired Leadership Capacities in the School Context. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 42 (3), 85-101.

Singh, P.D., & Malizo, C. (2013). Need for emotional intelligence to develop principals' social skills. *Africa Education Review*, 10(3), p502-519.

Smith, T.E., Reinke, W. M., Herman, K. C., & Sebastian, J. (2021). Exploring the link between principal leadership and family engagement across elementary and middle school. *Journal of School Psychology*, 84, 49-62.

Warren, C.A., & Lessner, S. (2014). Who has Family Business? Exploring the Role of Empathy in Student-Teacher Interactions. *Perspectives on Urban Education*, 11(2), 122-131.

Wilder, P. (2015). Listening to the third voices of Pangasinan students: Designing and enacting culturally sensitive curriculum. *Cultural Studies of Science Education*, 10(4), p991-997.

Zhang, W., & Koshmanova, T. (2021). Building Trust: Reflections of School Principals Working With Students, Parents, and Teachers in an Intensive Language Training Center in Beijing. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 21(6), 63-78.

Παράρτημα

A: «Δημογραφικά – βιογραφικά χαρακτηριστικά συμμετεχόντων»

	Φύλο	Ηλικία	Εκπαιδ.Ιδιότητα	Χρόνια Προυπηρ.	Χρόνια Προυπηρ. ως Διευθυντής/ντρια
1	Γ	54	Φιλολ	27	4
2	A	56	Μαθ	30	4
3	A	55	Πληροφ	28	4
4	A	56	Φ. Αγωγή	30	4
5	A	57	Φ. Αγωγή	30	4
6	A	54	Μαθ	28	4
7	A	55	Πληροφ	28	4
8	A	56	Φ.Αγωγή	30	4
9	A	57	Μαθ	30	4
10	A	54	Πληροφ	29	4



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Β: «Πρωτόκολλο συνέντευξης»

Πρωτόκολλο Συνέντευξης

Θέμα:

Ημερομηνία:

Τόπος:

Άτομο που Παίρνει τη Συνέντευξη:

Άτομο που Δίνει τη Συνέντευξη:

Μέρος που το Άτομο Δίνει τη Συνέντευξη:

Ερωτήσεις:

1. Τι ειδικότητα έχετε;
2. Πόσα χρόνια διδάσκετε σε Γυμνάσιο ή Λύκειο; Η ηλικία σας (αν επιθυμείτε)
3. Πόσα χρόνια εκτελείτε χρέη διευθυντή;
4. Τι σημαίνει για σας διευθυντής-ηγέτης;
5. Τι δεξιότητες πιστεύετε πως πρέπει να έχει ένας σύγχρονος και επιτυχημένος διευθυντής-ηγέτης ενός σχολείου;
6. Τι σκέψεις κάνετε όταν μιλάμε για συνεργασία του διευθυντή με τους γονείς των μαθητών ;
7. Πως θα χαρακτηρίζατε τη μεταξύ τους σχέση;
8. Τι σκέψεις κάνετε όταν μιλάμε για συνεργασία του διευθυντή με τους μαθητές;
9. Πως θα χαρακτηρίζατε τη μεταξύ τους σχέση;



Η Συμμετοχή των παιδιών και των εφήβων σε βιωματικές εμπειρίες στην φύση και τα οφέλη για την ψυχική, σωματική και κοινωνική τους υγεία. Συστηματική ανασκόπηση των αποδεικτικών στοιχείων

Μαρία Παρασκευά

*MSc «Εφαρμογές της Ψυχολογίας στην Υγεία», Τμήμα Ιατρικής, ΑΠΘ
MSc «Φυσική Δραστηριότητα και Ποιότητα Ζωής», Τμήμα ΣΕΦΑΑ, ΑΠΘ.
Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας και Φυσικής Αγωγής - Σχολικού Αθλητισμού
Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης
Maria_Paraskeva@otenet.gr*

Εύχαρις Παναγοπούλου

*Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ψυχολογίας και Προαγωγής Υγείας Ιατρική Σχολής ΑΠΘ
Διευθύντρια ΠΜΣ «Εφαρμογές της Ψυχολογίας στην Υγεία», Τμήμα Ιατρικής, ΑΠΘ
Πρόεδρος Κέντρου Προαγωγής Πολιτισμού και Ψυχικής Υγείας
medpsy.auth@gmail.com*

Περίληψη

Σε αυτή τη συστηματική ανασκόπηση, θα επιχειρήσουμε να συνοψίσουμε και να αξιολογήσουμε τα στοιχεία για τα πολυάριθμα οφέλη των βιωματικών εμπειριών της φύσης στην ψυχοσωματική και κοινωνική υγεία των παιδιών και των εφήβων. Αναλυτικότερα, οι υπαίθριες δραστηριότητες σε πράσινους χώρους και η βιωματική εμπειρία με τη φύση, συνεισφέρουν τόσο βραχυπρόθεσμα όσο και μακροπρόθεσμα στη σωματική και ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων. Η παρούσα βιβλιογραφική ανασκόπηση, μελέτησε 14 ποιοτικές και ποσοτικές έρευνες, διαχρονικές και μη, από το 2014-2022, με διάφορους τύπους παρεμβάσεων, εκπαιδευτικούς και μη, με σκοπό την αποτύπωση των συναισθηματικών, ακαδημαϊκών, κοινωνικών και σωματικών πλεονεκτημάτων της φύσης στα παιδιά. Η μέθοδος PRISMA ακολουθήθηκε για τη διεξαγωγή της παρούσας συστηματικής μελέτης, με συγκεκριμένα κριτήρια αποκλεισμού και συμπερίληψης. Τελικός σκοπός της παρούσας εργασίας, ήταν η τεκμηρίωση των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σε παγκόσμιο επίπεδο, ώστε να παρέχει πληροφορίες σε ερευνητές και αρμόδιους φορείς, με σκοπό την περεταίρω βελτίωση των δραστηριοτήτων στη φύση και κατ' επέκταση την αύξηση των ψυχικών, κοινωνικών και σωματικών ωφελειών στα παιδιά και τους εφήβους.

Λέξεις κλειδιά: υπαίθριες δραστηριότητες, πράσινος χώρος, παιδιά - έφηβοι, υγεία

Abstract

In this systematic review, we will attempt to summarize and evaluate the evidence for the benefits of experiential nature experiences on the mental, physical and social health of children and adolescents. More specifically, outdoor activities in green spaces and experiential experience with nature contribute both in the short term and in the long term to the physical and mental health of children and adolescents. The present bibliographic review studied 14 qualitative and quantitative researches, longitudinal and non-chronological, from 2014 – 2022, with various types of interventions, educational and non-educational, with the aim of capturing the emotional, academic, social and physical advantages of nature in children. The method followed to conduct the present systematic study is the PRISMA method, with specific exclusion and inclusion criteria. The final purpose of this work was to document the research that has been carried out at a global level, in order to provide information to researchers and competent bodies, with the aim of further improving activities in nature and, by extension, increasing the mental, social and physical benefits in children and adolescents.

Keywords: outdoor activities, green space, children - adolescents, health



1. Εισαγωγή: Ακολουθώντας την πρακτική “Friluftsliv”

Στις Σκανδιναβικές χώρες (ιδίως Νορβηγία, Σουηδία και Δανία), όπου έγινε για πρώτη φορά αναφορά στον όρο “Friluftsliv” (από τουριστικούς οργανισμούς που επιθυμούσαν να προωθήσουν την ευεξία των ανθρώπων μέσω των εμπειριών στη φύση, ώστε να αντιμετωπίζουν καλύτερα την αστική ανάπτυξη), αυτός χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει έναν βιωματικό τρόπο προσέγγισης της φύσης, με συμμετοχή των ανθρώπων σε υπαίθριες δραστηριότητες, κατά τις οποίες το άτομο χρησιμοποιεί τη φύση για τροφή, καταφύγιο ή για επιβίωση, χωρίς ωστόσο να προβαίνει σε τροποποιήσεις αυτής, ώστε να ταιριάζει στην υπαίθρια δραστηριότητα. Το “Friluftsliv” αφορά μια στάση και φιλοσοφία ζωής, στην οποία το άτομο μετακινείται από έναν τεχνολογικό τρόπο ζωής σε έναν οικολογικότερο και περιγράφεται ως μια δια βίου διαδικασία ανάπτυξης της «αυτοεκτίμησης», των «κοινωνικών ικανοτήτων» και των «δεξιοτήτων επιβίωσης», καθώς και της στάσης απέναντι στην υπερ-ανθρώπινη φύση (Gelter, 2000).

Όσον αφορά το “Friluftsliv” στην εκπαιδευτική διαδικασία αυτό περιλαμβάνει την εκμάθηση των τρόπων εξερεύνησης του εαυτού και την κατανόηση του κόσμου μέσω της επαφής με την φύση, γι’ αυτό και εφαρμόζεται στα σκανδιναβικά αλλά και σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, με πρωτεύοντα στόχο την εκπαίδευση στην ύπαιθρο (Priest, 1990).

Στην παρούσα εργασία, επιχειρείται η αναζήτηση μελετών που διερευνούν την επίδραση των βιωματικών εμπειριών στη φύση, στην ψυχική, κοινωνική και σωματική υγεία των παιδιών.

2. Μέθοδος

Οι συστηματικές ανασκοπήσεις και οι αναλύσεις που έχουν πραγματοποιηθεί από το 2014-2022, έχουν επικεντρωθεί σε συγκεκριμένες πτυχές βιωματικών εμπειριών αναφορικά με τα οφέλη στην ψυχική, σωματική και κοινωνική υγεία παιδιών και εφήβων. Αν και οι μελέτες παρέμβασης μπορούν να παρέχουν στοιχεία για την αιτία και το αποτέλεσμα, οι διαχρονικές μελέτες παρατήρησης παρέχουν συμπληρωματικές πληροφορίες, ιδιαίτερα για τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις της Φυσικής Δραστηριότητας (Φ.Δ.) και της καθιστικής συμπεριφοράς. Ως εκ τούτου, απαιτείται μια ολοκληρωμένη ανασκόπηση των μελετών παρέμβασης και παρατήρησης.

Οι στόχοι αυτής της ανασκόπησης ήταν 1) να προσδιοριστεί η συνολική επίδραση της Φ.Δ. στην ψυχική υγεία σε παιδιά και εφήβους με τη διεξαγωγή συστηματικής ανασκόπησης και 2) η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των εμπειριών στη φύση και τη σωματική, ψυχική και κοινωνική υγεία σε διάφορες παιδικές ηλικιακές ομάδες. Η παρούσα συστηματική ανασκόπηση ακολούθησε τη μέθοδο PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) (Moher et al., 2009).

Αναλυτικότερα, στην εν λόγω ανασκόπηση περιλαμβάνεται ένα υπόδειγμα μελετών με ευρύτερο πεδίο εφαρμογής, καθώς βασικός στόχος της ευρύτερης συστηματικής ανασκόπησης ήταν η σύνθεση των αποτελεσμάτων αναφορικά με την εμπειρία και την σχέση μεταξύ φύσης – υγείας παιδιών και εφήβων.

2.1 Κριτήρια επιλεξιμότητας

Οι έρευνες που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα ανασκόπηση είναι γραμμένες στην αγγλική γλώσσα και αφορούν μελέτες που έχουν δημοσιευθεί μεταξύ των ετών 2014-2022. Πιο συγκεκριμένα η ανασκόπηση επικεντρώθηκε σε εργασίες, σε μελέτες και σε περιοδικά που περιέγραφαν κάποια μορφή υπαίθριας εμπειρίας και δραστηριότητας, η οποία περιελάμβανε επαφή με τη φύση και ανέφερε τον αντίκτυπο της στη συνολική υγεία παιδιών



και εφήβων (ψυχοσωματική και κοινωνική). Οποιοσδήποτε μελέτες αναφέρουν αποτελέσματα που σχετίζονται με αυτούς τους τομείς συμπεριλήφθηκαν.

Τα κριτήρια συμπερίληψης ήταν τα εξής: Αρχικά, όσον αφορά το σχεδιασμό της εκάστοτε μελέτης, συμπεριλήφθηκαν μελέτες παρέμβασης με τυχαιοποιημένες ελεγχόμενες δοκιμές [RCT], μη-RCT και προοπτικές διαχρονικές, συγχρονικές μελέτες επικεντρωμένες στα οφέλη των εμπειριών από τη φύση στην υγεία παιδιών και εφήβων.

Συνεχίζοντας, όσον αφορά τη γλώσσα των μελετών που προσεγγίστηκαν και αξιοποιήθηκαν, αυτές είναι τα αγγλικά και τα ελληνικά. Αναφορικά με το κριτήριο ηλικίας, οι μελέτες περιλάμβαναν παιδιά προσχολικής ηλικίας (2-5 ετών), παιδιά (6-11 ετών) και έφηβους (ηλικίας 12-18 ετών). Τέλος, ως κριτήριο συμπερίληψης, ορίστηκε η συσχέτιση μεταξύ των εμπειριών στη φύση και της σωματικής, κοινωνικής και ψυχολογικής υγείας (δηλ. αυτοεκτίμηση, αυτοαντίληψη, αυτο-αποτελεσματικότητα, αυτοεικόνα, θετικό συναίσθημα, αισιοδοξία, ευτυχία/ικανοποίηση από τη ζωή). Σχετικά με τα κριτήρια αποκλεισμού, δεν συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα πρακτικά συνεδρίων και άλλοι τύποι γκρίζας βιβλιογραφίας λόγω των περιορισμών στην ποιότητα. Αποκλείστηκαν επίσης μελέτες που περιλάμβαναν άτομα με σωματικές ή ψυχολογικές διαταραχές που διαγνώστηκαν από ιατρικά αρχεία, αθλητές και ζώα.

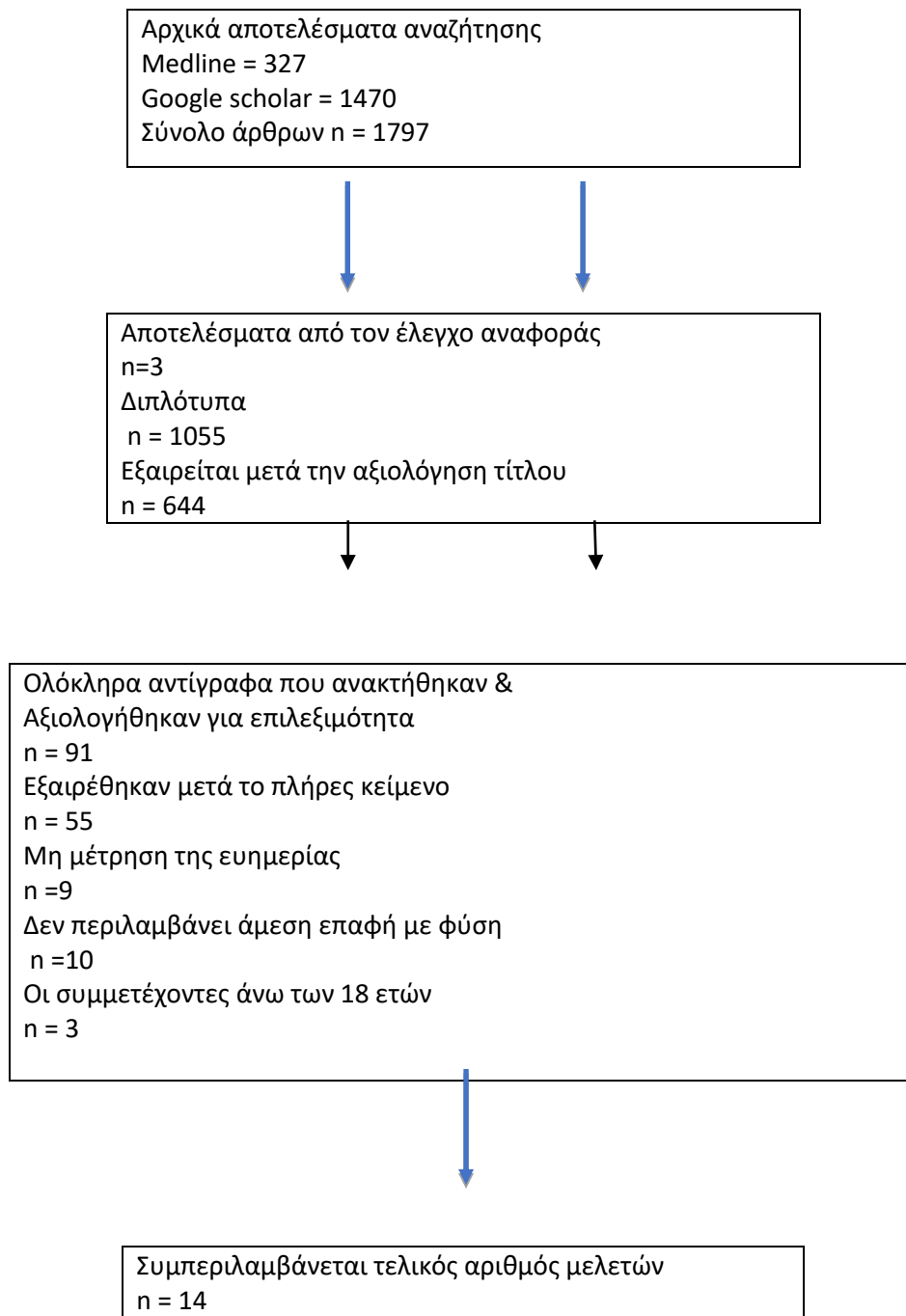
2.2 Επιλογή μελέτης

Όλη η βιβλιογραφία που εντοπίστηκε από την ερευνήτρια για τον εντοπισμό σχετικών μελετών, επιλέχθη βάσει συστηματικής ανασκόπησης εμπειρικών εργασιών που δημοσιεύθηκαν μεταξύ 2014-2022. Ως βάσεις δεδομένων, ορίζονται οι PsycINFO, MEDLINE και ERIC, στις οποίες αναζητήθηκαν οι εξής όροι: [φυσικό περιβάλλον* ή πράσινο* ή φύση* ή υπαίθριος* ή εξωτερικός χώρος* ή πάρκο* ή χώρος πρασίνου*] ΚΑΙ [ευεξία ή ψυχική υγεία] ΚΑΙ [παιδί* ή νέος* ή έφηβος*] ΚΑΙ [κοινωνικοποίηση* ή κοινωνικότητα* ή αλληλεπίδραση* ή κοινωνικός] ΚΑΙ [σωματική δραστηριότητα* ή άθληση* ή σωματική υγεία*]. Παράλληλα παρακάτω σας παραθέτουμε τις Αγγλόφωνες λέξεις κλειδιά που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα αναζήτηση στις ανωτέρω βάσεις δεδομένων [*natural environment* or green* the nature* or outdoor* or outdoor space* or park* or green space**] AND [*wellness or wellness or mental health*] AND [*child* or new* or teenager* or teenager* or young*] AND [*socialization* or sociability* or interaction* or social*] AND [*physical activity* or sport* or physical health**]. Πραγματοποιήθηκε έρευνα στις ενότητες αναφοράς των σχετικών εγγράφων και διενεργήθηκε αναζήτηση στο διαδίκτυο. Οι αναγνωρισμένοι τίτλοι και οι περιλήψεις τους εξετάστηκαν στη συνέχεια για συμπερίληψη. Το σχήμα (1) δείχνει τη διαδικασία αναζήτησης βιβλιογραφίας. Αναλυτικότερα, εντοπίστηκαν 1797 δημοσιεύσεις που πληρούσαν τα κριτήρια επιλεξιμότητας. Οι μελέτες αυτές ήταν υπόδειγμα μιας ευρύτερης συστηματικής ανασκόπησης που ακολούθησε τις διαδικασίες διαλογής που περιγράφηκαν. Από τις 1797 μελέτες και κατόπιν εφαρμογής των κριτηρίων συμπερίληψης της παρούσας μελέτης, προέκυψαν μόλις 14 μελέτες, οι οποίες πληρούσαν τα κριτήρια ένταξης στην παρούσα εργασία. Στο παρακάτω διάγραμμα, περιγράφεται λεπτομερώς η διαδικασία που ακολουθήθηκε.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Σχήμα (1). Διάγραμμα ροής που δείχνει τη διαδικασία αναζήτησης βιβλιογραφίας.



2.3 Στοιχεία δεδομένων και διαδικασία εξαγωγής δεδομένων

Τα δεδομένα αντλήθηκαν από τη βιβλιογραφία από την ερευνήτρια με τη χρήση του ίδιου γενικού εντύπου εξαγωγής δεδομένων. Τα δεδομένα που εξήχθησαν περιλάμβαναν: πληροφορίες για τη μελέτη, δείγμα και σχεδιασμό της μελέτης, τύπος δραστηριότητας και διάρκεια παρέμβασης, τα χαρακτηριστικά των φυσικών συνθηκών, των συνθηκών ελέγχου



και τα αποτελέσματα. Τέλος, με σκοπό την καλύτερη κατανόηση της επεξεργασίας των μελετών, χωρίστηκαν σύμφωνα με τα οφέλη της βιωματικής εμπειρίας της φύσης σε σωματικά, ψυχικά και κοινωνικά.

2.4 Τα οφέλη των βιωματικών εμπειριών στη φύση

Η Φυσική Δραστηριότητα (Φ.Δ.) ορίζεται ως οποιαδήποτε σωματική κίνηση που αυξάνει την ενεργειακή δαπάνη πάνω από το επίπεδο ηρεμίας (Caspersen, Powell and Christenson, 1985), η οποία περιλαμβάνει την προγραμματισμένη, δομημένη, επαναλαμβανόμενη και σκόπιμη άσκηση και μπορεί να έχει διαφορετική επίδραση στην ψυχική υγεία ανάλογα με την συχνότητα επανάληψης, της έντασης κ.α.

Τα οφέλη της συμμετοχής και εμπειρίας στη φύση μέσα από τη Φ.Δ. έγκειται στην ενίσχυση της ψυχικής υγείας μέσω της απελευθέρωσης ενδορφινών, της αύξησης του νευροτροφικού παράγοντα που προέρχεται από τον εγκέφαλο και της ανάπτυξης νέων τριχοειδών αγγείων, τα οποία με τη σειρά τους θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη δομική και λειτουργική σύνθεση του εγκεφάλου. Επιπροσθέτως, άλλα πιθανά οφέλη είναι: η ανάκτηση γνωστικών πόρων, η αύξηση φιλοπεριβαλλοντικών στάσεων (Chawla and Derr, 2012) και συμπεριφορών (Evans, 2019), συχνότερη Φ.Δ. και αύξηση του φιλοκοινωνικού προσανατολισμού. Ειδικά τα παιδιά οφείλουν να καλλιεργήσουν μια σχέση αμοιβαιότητας με τη φύση που απαιτεί την ενεργό εμπλοκή τους για την απόκτηση βιωματικών (πολυαισθητηριακών) εμπειριών (Berry and Lekies, 2021). Ωστόσο ο Loun, (2005) διαπιστώνει μια επικίνδυνη απομάκρυνση από τη φύση καλώντας να σώσουμε τα παιδιά μας από τη “Διαταραχή ελλειμματικής φύσης”.

3. Αποτελέσματα μελέτης

3.1 Φύση και σωματική άσκηση

Κατόπιν συστηματικής επισκόπησης και επεξεργασίας των υπό μελέτη ερευνών, διαπιστώνεται πως η Φ.Δ. χρησιμοποιείται στις μελέτες κυρίως ως δείκτης σωματικής κίνησης άμεσα εξαρτώμενος από τη διάρκεια της βιωμένης εμπειρίας στη φύση. Συσχετιστικά στοιχεία έδειξαν ότι μια ημέρα εκπαίδευσης εκτός σχολικής αίθουσας που διεξάγεται σε πράσινα περιβάλλοντα μαζί με Φ.Δ. είναι ικανά να μειώσουν το άγχος των μαθητών (Dettweiler et al., 2017). Στη μελέτη των Ekenga, Sprague and Shobiye (2019), διερευνήθηκε η επίδραση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για την περιβαλλοντική αειφορία για να εκθέσει τους μαθητές δημοτικού σε περιβαλλοντικά ζητήματα και δραστηριότητες. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα ήταν Αφροαμερικανοί (89%) και Ισπανόφωνοι (8%). Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα λειτουργούσε συνεχώς καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους και περιελάμβανε τέσσερις μηνιαίες υπαίθριες εξόδους στη φύση, χάρη στις οποίες προήχθη – μεταξύ άλλων – η ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ συμμαθητών και φοιτητών – μεντόρων, των ηγετικών δεξιοτήτων και της περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών, καθώς και η αλληλεπίδραση με τα μέλη της οικογένειας στα οποία αφηγούνται τις εμπειρίες τους.

Παράλληλα, σημαντικά οφέλη στη σωματική υγεία μέσα από τη συμμετοχή σε εμπειρίες της φύσης, αναδεικνύονται και από τη μελέτη των Sanders, Feng, Fahey, Lonsdale and Astell-Burt (2015), οι οποίοι σε διαχρονική μελέτη από το 2004-2012, διερευνήσαν την επίδραση των εμπειριών της φύσης στη Φ.Δ. των παιδιών στην Αυστραλία, με μέσο όρο ηλικίας τα 4,5 έτη. Από τα αποτελέσματα της μελέτης, φάνηκε πως αγόρια που ζούσαν σε περιοχές με 10% περισσότερο χώρο πρασίνου στη γειτονιά είχαν 7% περισσότερες πιθανότητες να επιλέξουν σωματικά δραστήρια χόμπι και 9% μεγαλύτερες πιθανότητες να προβούν σε Φ.Δ. τα Σαββατοκύριακα.



3.2 Οφέλη της φύσης στην ψυχολογία των παιδιών

Ακόμη, η βιωματική εμπειρία στη φύση φαίνεται να έχει πολλαπλές ωφέλειες στην ψυχική διάθεση των παιδιών. Αναλυτικότερα, στην έρευνα των Dettweiler et al., (2017), κατά τη διάρκεια ημερήσιας εκπαίδευσης εκτός σχολικής αίθουσας, φάνηκε πως μειώνονται τα επίπεδα κορτιζόλης στους μαθητές. Αναλυτικότερα, 48 μαθητές της 5ης τάξης σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Γερμανία ορίστηκαν ως συμμετέχοντες (με 37 στην ομάδα παρέμβασης και 11 στην ομάδα ελέγχου). Η παρέμβαση περιελάμβανε μια πλήρη σχολική μέρα την εβδομάδα στο δάσος κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους.

Επιπρόσθετα, στη μελέτη των McCracken, Allen and Gow (2016), η οποία εξέτασε την ποιότητα ζωής που σχετίζεται με την υγεία 276 παιδιών που διαμένουν στην πόλη του Εδιμβούργου σε σχέση με την ποσότητα και τη χρήση του πρασίνου, διαπιστώθηκε πως η υψηλότερη χρήση του πράσινου χώρου συσχετίστηκε θετικά με τις βαθμολογίες της υποκλίμακας «αυτοεκτίμησης». Μάλιστα, το παιχνίδι με άλλα παιδιά, συνείσφερε θετικά στη μείωση των αισθημάτων μοναξιάς και στην αύξηση της κοινωνικοποίησης.

Επιπλέον, στην έρευνα των Greenwood and Gatersleben (2016), σε ένα πείραμα πεδίου με 120 νέους 16-18 ετών στο Ηνωμένο Βασίλειο, διερευνήθηκαν τα επίπεδα του στρες και της ψυχικής κόπωσης σε εξωτερικό ή εσωτερικό περιβάλλον σε συνθήκες παρέας ή μοναξιάς. Το εξωτερικό περιβάλλον, ήταν ένα γαλήνιο τετράγωνο με γρασίδι που περιέβαλε το σχολικό κτίριο, αλλά με υψηλό βαθμό πρασίνου (μεγάλα δέντρα, θάμνους, λουλούδια). Όσον αφορά την παρέμβαση, αυτή διήρκεσε συνολικά μια ώρα, ενώ ελέγχθηκαν τα επίπεδα στρες και στις δυο συνθήκες (εσωτερικό-εξωτερικό περιβάλλον). Από τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώθηκε πως η αξιοποίηση της φύσης συνεισφέρει σε μεγαλύτερα επίπεδα ηρεμίας έναντι του στρες, όταν οι μαθητές έχουν να ολοκληρώσουν συγκεκριμένες δραστηριότητες.

Επιπρόσθετα, στη μεικτή διαχρονική μελέτη των Fuller, Powell and Fox (2017), διερευνήθηκε ο ρόλος των εμπειριών υπαίθριας κατοικίας στην αίσθηση της αποτελεσματικότητας και του επιτεύγματος των εξετάσεων μιας ομάδας μαθητών με χαμηλό επίπεδο επιδόσεων από κοινωνικά μειονεκτούντα περιβάλλοντα. Το άρθρο αναφέρεται σε ένα τριετές έργο που επικεντρώνεται σε δύο ομάδες μαθητών ηλικίας 14-16 ετών, στην Αγγλία. Το πρόγραμμα παρέμβασης, περιελάμβανε δραστηριότητες όπως τοξοβολία, κανό, ποδηλασία βουνού ενώ παρείχε ευκαιρίες για αυτοστοχασμό και ομάδες που προάγουν δεξιότητες αυτοβελτίωσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας, σημειώνουν την επίδραση των υπαίθριων δραστηριοτήτων στη βελτίωση της αίσθησης εμπιστοσύνης και αποτελεσματικότητας των μαθητών καθώς και στις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Ενδιαφέρον, αποτελεί μάλιστα το γεγονός πως όλοι οι μαθητές δήλωσαν «αλλαγμένοι» μέσα από τις βιωματικές εμπειρίες στη φύση.

Ακόμη, στη διπλή μελέτη των Mutz and Müller (2016), διαπιστώθηκε πως η επαφή με τη φύση και η συμμετοχή σε υπαίθριες δραστηριότητες έχουν πολλαπλά οφέλη στην ψυχική υγεία των νέων. Αρχικά, οι συμμετέχοντες στην 1^η μελέτη ήταν 12 μαθητές σε ένα γερμανικό γυμνάσιο. Η παρέμβαση ονομαζόταν “*Διασχίζοντας τις Άλπεις*” και αφορούσε μια πεζοπορία εννέα ημερών στις Άλπεις. Οι συμμετέχοντες στη 2^η μελέτη, ήταν 15 και η παρέμβαση αφορούσε δραστηριότητες “*Friluftsliv*”, με υπαίθρια εκδρομή στην κοιλάδα του Vestfjord στην περιοχή Hardangervidda διάρκειας οκτώ ημερών. Η παρέμβαση περιελάμβανε πεζοπορία με σακίδια, αναρρίχηση, ψάρεμα, κολύμπι σε ορεινές λίμνες κ.ά. Ο στόχος του μαθήματος συνίσταται στην εκμάθηση προσανατολισμού, τρόπου “*επιβίωσης*” στη φύση, καθώς και κατανόηση της χλωρίδας και της πανίδας. Η ομάδα αποτελούνταν από προπτυχιακούς φοιτητές ηλικίας 19-25 ετών, 15 φοιτητές (7♀ και 8♂). Στο πανεπιστημιακό



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

έργο “Friluftsliv” οι συμμετέχοντες σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία στην ικανοποίηση από τη ζωή, την ευτυχία, την επίγνωση και την αυτο-αποτελεσματικότητα και χαμηλότερα στην αντίληψη άγχος αφού πέρασαν οκτώ ημέρες στην έρημο της περιοχής Hardangervidda, μίλια μακριά από την επόμενη τοποθεσία. Τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης στην ύπαιθρο και άγριας φύσης μπορούν να ενισχύσουν την ψυχική υγεία σε εφήβους και νεαρούς ενήλικες.

Εν συνεχεία, στη μελέτη των O’Brien and Lomas (2017), διερευνήθηκε η επίδραση ενός πενήντημερου μαθήματος προσωπικής ανάπτυξης σε εξωτερικούς χώρους σε τρία σχολεία στην Αγγλία με δείγμα 196 μαθητές ($\sigma = 104$, $\varphi = 92$) έκτης δημοτικού και γυμνασίου. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την αύξηση της αυτο-αποτελεσματικότητας με την πάροδο του χρόνου. Η ανθεκτικότητα αυξήθηκε σημαντικά μόνο στην πειραματική ομάδα, ενώ η ομάδα ελέγχου δεν σημείωσε σημαντικό όφελος.

Τέλος, στην πιλοτική μελέτη των Johnson, Davis, Johnson, Pressley, Sawyer and Spinazzola (2020), διερευνήθηκε η επίδραση της Θεραπείας Άγριας Φύσης στην ψυχολογική ευημερία των εφήβων. Η θεραπεία Άγριας Φύσης, είναι μια συμπληρωματική, ολοκληρωτική προσέγγιση για τη θεραπεία εφήβων που αγωνίζονται χρησιμοποιώντας δραστηριότητες περιπέτειας σε εξωτερικούς χώρους για την προώθηση της προσωπικής και διαπροσωπικής ανάπτυξης και ευημερίας. Αυτή η πιλοτική μελέτη πραγματοποιήθηκε μεταξύ 2009-2019, με δείγμα 816 έφηβους ηλικίας 13–17 ετών. Από τα αποτελέσματα της έρευνας, διαπιστώθηκε πως οι έφηβοι επέδειξαν βελτιώσεις στην ψυχολογική και οικογενειακή λειτουργία. Έδειξαν επίσης βελτίωση στην ψυχοφυσιολογική λειτουργία, ενώ παράλληλα διαπιστώθηκε πως η παρέμβαση Άγριας Φύσης, μπορεί να επιδράσει θετικά στην ύπαρξη κάποιου πρωϊμότερου ψυχολογικού τραύματος.

3.3 Φύση και κοινωνική υγεία

Στην έρευνα των Zachor et al. (2017), με εφαρμογή ενός προγράμματος περιπέτειας σε εξωτερικούς χώρους για 13 εβδομάδες, με 40’ συνεδρίες σε εβδομαδιαία βάση σε παιδιά ηλικίας 3-7 ετών με αυτισμό, διαπιστώθηκαν μικτά κοινωνικά αποτελέσματα. Παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στην επικοινωνία καθώς και στην κοινωνική γνώση, τα κοινωνικά κίνητρα και τις αυτιστικές συμπεριφορές. Παρατηρήθηκε επίσης αύξηση της αυτοεκτίμησης των παιδιών, μείωση του άγχους και βελτίωση της συγκέντρωσης. Ωστόσο, τα πλεονεκτήματα της παρέμβασης εντοπίστηκαν μόνο στην πειραματική ομάδα με μείωση της σοβαρότητας των αυτιστικών συμπτωμάτων στην καθημερινότητα των παιδιών.

Αναφορικά με τη σχέση ανάμεσα στην αυτοαποτελεσματικότητα και την εμπειρία της φύσης, αναδεικνύεται μέσα από την μελέτη των Fuller et al. (2017), πως υπάρχει αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας, όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε βιωματικές εμπειρίες στη φύση. Στην έρευνα των O’Brien and Lomas (2017) επίσης, οι οποίοι σύγκριναν την ανάπτυξη της αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ μαθητών γυμνασίου που συμμετείχαν σε υπαίθριες δραστηριότητες προσωπικής ανάπτυξης και σε ένα μάθημα “θεωρίας του νου” με μαθητές οι οποίοι συμμετείχαν μόνο σε ένα μάθημα προσωπικής ανάπτυξης σε εξωτερικούς χώρους, διαπίστωσαν αύξηση και στις δύο ομάδες. Εν συντομία, αξίζει να σημειωθεί πως η εν λόγω κοινωνιογνωστική θεωρία, αντιπροσωπεύει τον τρόπο με τον οποίο οι πεποιοθήσεις σχετικά με τον εαυτό μπορούν να μετατραπούν σε ισχυρές διεργασίες ενίσχυσης και εύρεσης κινήτρων.

3.4 Ακαδημαϊκές και συμπεριφορικές συνιστώσες

Αρχικά, η μελέτη των Schutte et al. (2017), έδειξε ότι οι γνωστικές επιδόσεις των μαθητών ενισχύθηκαν μετά το περπάτημα σε φυσικά περιβάλλοντα σε σύγκριση με αστικά περιβάλλοντα. Επίσης, στην έρευνα των Braun and Dierkes (2017), διερευνήθηκε ο



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

αντίκτυπος ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην ύπαιθρο στη σχέση με τη φύση, των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε σχέση με την έκταση της εμπειρίας τους στη φύση και την ηλικία των συμμετεχόντων. Η παρέμβαση υλοποιήθηκε σε δύο χρονικές περιόδους: μονοήμερη και πενθήμερη. Οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε τέσσερα υποδείγματα από 7-18 ετών και οι οποίοι επεξεργάστηκαν περιβαλλοντικά φαινόμενα που ήταν ορατά στον χώρο μάθησης σε εξωτερικούς χώρους. Γενικός στόχος ήταν η επανασύνδεση των μαθητών με τη φύση μέσα από τη διαδραστική συνάντηση με τη βιοποικιλότητα των άμεσων οικοσυστημάτων και τις πρακτικές εμπειρίες στο περιβάλλον. Αρχικά, όσον αφορά τα αποτελέσματα της έρευνας, φάνηκε πως οι πενταήμερες υπαίθριες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ήταν σημαντικά πιο αποτελεσματικές στη βιώσιμη προώθηση της συνδεσιμότητας με τη φύση σε σύγκριση με τις μονοήμερες εκδρομές, ενώ οι μαθητές 7-9 ετών πραγματοποίησαν τις ισχυρότερες μετατοπίσεις προς τη φύση. Επομένως, διαπιστώθηκε πως η ηλικία μπορεί να είναι ένας σαφής προγνωστικός παράγοντας της εκπαιδευτικής επιτυχίας. Ειδικά σε συνδυασμό με τη διάρκεια του προγράμματος, η ηλικία είναι ένας σημαντικός παράγοντας επιρροής, καθώς η νεότερη ηλικιακή ομάδα παρουσίασε τα ισχυρότερα αποτελέσματα. Βέβαια, και οι νέοι 16-18 ετών σημείωσαν την υψηλότερη βαθμολογία εντός του δείγματος της μιας ημέρας αλλά και πάλι η εκπαιδευτική επιτυχία των 7-9 ετών ήταν ασύγκριτη.

Η πειραματική μελέτη παρέμβασης των Bølling, Otte, Elsborg, Nielsen and Bentsen (2018) στη συνέχεια διερεύνησε τη συσχέτιση μεταξύ των σχολικών κινήτρων των μαθητών δημοτικού σχολείου (9-13 ετών) και της τακτικής συμμετοχής στην εκπαίδευση εκτός τάξης (Education Outside the Classroom, EOtC). Η εκπαίδευση έξω από την τάξη (EOtC) πραγματοποιείται σε κοντινές τοποθεσίες (πάρκα), ή σε απομακρυσμένα μέρη που απαιτούν μεταφορά (δάσος, μουσείο ή εργοστάσιο) αρκεί να λαμβάνει χώρα στη φύση. Χρησιμοποιώντας το Ερωτηματολόγιο Ακαδημαϊκής Αυτορρύθμισης (SRQ-A) μετρήθηκε στην αρχή και στο τέλος του σχολικού έτους 2014-2015 το κίνητρο 311 μαθητών από τη Δανία σε 24 τάξεις παρέμβασης και 88 μαθητών από επτά παράλληλες τάξεις. Η έκθεση στην EOtC παρακολουθήθηκε από καθηγητές παρέμβασης και σύγκρισης. Οι πολυεπίπεδες αναλύσεις έδειξαν ότι η τακτική έκθεση σε EOtC συσχετίστηκε με βελτίωση των εγγενών κινήτρων. Ακόμη, τα αποτελέσματα της μελέτης μας δείχνουν ότι η έκθεση σε κατά μέσο όρο δύο έως επτά ώρες EOtC την εβδομάδα κατά τη διάρκεια μιας περιόδου παρέμβασης εννέα μηνών σχετίζεται θετικά με καλύτερα ενδοσχολικά κίνητρα.

Τέλος, η έρευνα των Mullenbach, Andrejewski and Mowen (2018), εξέτασε εάν ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε εξωτερικούς χώρους, συνέβαλε στην ανάπτυξη της σύνδεσης των παιδιών με τη φύση και τις στάσεις και τη συμμετοχή τους στο να περνούν χρόνο σε εξωτερικούς χώρους. Οι μαθητές της πέμπτης τάξης (n=163) στην Πενσυλβάνια που εγγράφηκαν σε ένα πολυήμερο πρόγραμμα ROEE ολοκλήρωσαν έρευνες προ-δοκιμής-μετα-δοκιμασίας, σε σύγκριση με μια ομάδα ελέγχου (n=72) που δεν εγγράφηκε. Οι δραστηριότητες στη φύση, περιλάμβαναν μια ποικιλία από εμπειρίες μάθησης σε εξωτερικούς χώρους με σκοπό να έλθουν πιο κοντά στη φύση, διανοητικά και συναισθηματικά. Η θεματολογία σχετίστηκε με την οικολογία και τη γεωγραφία της γύρω φυσικής περιοχής, συμπεριλαμβανομένων των κύκλων νερού, θρεπτικών ουσιών, φυσικών πόρων, συγκρίσεις μεταξύ προϊστορικών/σύγχρονων οικοσυστημάτων που ανήκαν στις δραστηριότητες βιωματικής μάθησης SCOS— οι οποίες είναι τυπικές εμπειριών ROEE – και προσφέρονται για σύνδεση με τη φύση. Τα αποτελέσματα έδειξαν μέτρια επιτυχία στην προσπάθεια του προγράμματος να αυξήσει τη σύνδεση των συμμετεχόντων με τη φύση, αλλά απέδωσαν ανάμεικτα αποτελέσματα σχετικά με το χρόνο που αφιερώνεται σε εξωτερικούς χώρους. Αυτά τα ευρήματα προσφέρουν ενθάρρυνση της ικανότητας των προγραμμάτων ROEE να ενισχύσουν τη σύνδεση με τη φύση. Οι μαθητές μέσα από την επαφή



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

με δραστηριότητες στη φύση, μαθαίνουν επίσης κοινωνικές δεξιότητες και άλλες συμπεριφορές διαχείρισης, απολαμβάνοντας την ευκαιρία για ανάπτυξη και μαθησιακή ανεξαρτησία.

4. Συζήτηση

Οι στόχοι αυτής της συστηματικής ανασκόπησης ήταν να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι βιωματικές εμπειρίες στη φύση επιδρούν στην ψυχική, σωματική και κοινωνική υγεία παιδιών και εφήβων.

Αρχικά, αξίζει να σημειωθεί πως όλες οι έρευνες αποτυπώνουν τα πολλαπλά οφέλη της φύσης, τόσο στην ψυχοκοινωνική όσο και σωματική υγεία των παιδιών, πρωτίστως την αγχολυτική της ιδιότητα. Αναλυτικότερα, ο θετικός αντίκτυπος των υπαίθριων δραστηριοτήτων αναδεικνύεται μέσα από την αύξηση της αυτοεκτίμησης, της αυτοαποτελεσματικότητας, των επιδόσεων καθώς και της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών. Δεν μπορούν να παραλειφθούν και τα οφέλη στη σωματική υγεία βεβαίως από την επαφή με τη φύση, αναφορικά με την διατήρηση του φυσιολογικού ΔΜΣ, ωστόσο αξίζει κανείς να είναι προσεκτικός, καθώς οι εν λόγω μελέτες που αξιοποιήθηκαν, συσχετίστηκαν με μη πειστικά ή μεικτά ευρήματα, τα οποία χρήζουν περεταίρω διερεύνησης, με σκοπό την ασφαλή εξαγωγή συμπερασμάτων.

Τέλος, πρέπει να αναφερθεί πως ανάλογες δράσεις θα μπορούσαν να υλοποιηθούν στα πλαίσια του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προκειμένου να προαχθεί η ψυχοσωματική υγεία των μαθητών. Υπάρχουν χώροι πρασίνου, ιδίως πάρκα-ακόμη και στους μεγάλους αστικούς ιστούς-στα οποία θα μπορούσαν να διοργανώνονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Θα μπορούσαν δηλαδή να ενσωματωθούν υπαίθριες δραστηριότητες στο πρόγραμμα σπουδών ανά τάξη και βαθμίδα εκπαίδευσης προκειμένου από την πολύ νεαρή έως και την εφηβική ηλικία οι μαθητές να έρχονται σε επαφή με τη φύση και να απολαμβάνουν τα οφέλη της.

5. Συμπεράσματα

Στην παρούσα ανασκόπηση, διαπιστώσαμε ότι η υπάρχουσα βιβλιογραφία επισημαίνει μια ευεργετική συσχέτιση μεταξύ της έκθεσης και συμμετοχής σε βιωματικές δραστηριότητες στη φύση με ποικίλα ψυχολογικά, σωματικά και κοινωνικά οφέλη στα παιδιά. Ωστόσο, τα διαθέσιμα στοιχεία παραμένουν περιορισμένα, καθώς διαπιστώνεται πως υπάρχουν ελάχιστες μελέτες μεταξύ 2014 - 2022, οι οποίες να αφορούν βιωματικές εμπειρίες στη φύση και τη σύνδεση τους με οφέλη για την υγεία. Εντυπωσιακό, αποτελεί το γεγονός πως δεν βρέθηκε καμία μελέτη στα ελληνικά δεδομένα, γεγονός που αποτελεί έναν απογοητευτικό παράγοντα, εξαιτίας της αδυναμίας να αποτυπωθεί η αντίστοιχη κατάσταση στον ελληνικό χώρο. Παρόλα αυτά, ως προελέχθη, δύναται να ενσωματωθούν τέτοιες ανάλογες δραστηριότητες και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αρκεί να το επιδιώξουν και να το στηρίξουν οι φορείς εκπαίδευσης. Τα ευρήματα ήδη υπογραμμίζουν τη σημασία μιας αλλαγής στο σχολείο και στο περιβάλλον διαβίωσης για την ενίσχυση της έκθεσης των παιδιών σε βιωματικές εμπειρίες στη φύση. Εν κατακλείδι, όπως γίνεται αντιληπτό, απαιτούνται περαιτέρω μελέτες σχετικά με τα πολλαπλά οφέλη της συμμετοχής σε βιωματικές εμπειρίες στη φύση που θα προωθούν την συμμετοχή των παιδιών από μικρή ηλικία και σε μεγαλύτερη χρονική διάρκεια έκθεσης στην φύση.



Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Beery, T. H., & Lekies K. S. (2021). Nature's Services and Contributions: The Relational Value of Contributions: Nature Experience and the Importance of Reciprocity. *Frontiers in Ecology and Evolution*, 9:636944. doi:10.3389/fevo.2021.636944
- Bølling, M., Otte, C. R., Elsborg, P., Nielsen, G., & Bentsen, P. (2018). The association between education outside the classroom and students' school motivation: Results from a one-school-year quasi-experiment. *International Journal of Educational Research*, 89, 22-35.
- Braun, T., & Dierkes, P. (2017). Connecting students to nature—how intensity of nature experience and student age influence the success of outdoor education programs. *Environmental Education Research*, 23(7), 937-949.
- Caspersen, C. J., Powell, K. E., & Christenson, G. M. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public health reports*, 100(2), 126.
- Chawla, L., & Derr, V. (2012). The development of conservation behaviors in childhood and youth.
- Dettweiler, U., Becker, C., Auestad, B. H., Simon, P., & Kirsch, P. (2017). Stress in school. Some empirical hints on the circadian cortisol rhythm of children in outdoor and indoor classes. *International journal of environmental research and public health*, 14(5), 475.
- Dishman, R. K., & O'Connor, P. J. (2009). Lessons in exercise neurobiology: the case of endorphins. *Mental Health and Physical Activity*, 2(1), 4-9.
- Ekenga, C.C., Sprague, N., & Shobiye, D. M. (2019). Promoting health-related quality of life in minority youth through environmental education and nature contact. *Sustainability*, 11(13), 3544.
- Evans, G. W. (2019). Projected behavioral impacts of global climate change. *Annual review of psychology*, 70(1), 449-474.
- Faber Taylor, A., & Kuo, F.E. (2009). Children with attention deficits concentrate better after walk in the park. *Journal of attention disorders*, 12(5), 402-409.
- Fuller, C., Powell, D., & Fox, S. (2017). Making gains: the impact of outdoor residential experiences on students' examination grades and self-efficacy. *Educational Review*, 69(2), 232-247.



- Gelter, H. (2000). Friluftsliv: The Scandinavian philosophy of outdoor life. *Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)*, 5(1), 77-92.
- Giusti, M., Svane, U., Raymond, C. M., & Beery, T. H. (2018). A framework to assess where and how children connect to nature. *Frontiers in psychology*, 2283.
- Greenwood, A., & Gatersleben, B. (2016). Let's go outside! Environmental restoration amongst adolescents and the impact of friends and phones. *Journal of Environmental Psychology*, 48, 131-139.
- Indicators, O. E. C. D. (2017). Health at a Glance 2017. *OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris
- Johnson, E. G., Davis, E. B., Johnson, J., Pressley, J. D., Sawyer, S., & Spinazzola, J. (2020). The effectiveness of trauma-informed wilderness therapy with adolescents: A pilot study. *Psychological trauma: theory, research, practice, and policy*, 12(8), 878.
- McCracken, D. S., Allen, D. A., & Gow, A. J. (2016). Associations between urban green space and health-related quality of life in children. *Preventive medicine reports*, 3, 211-221.
- Mullenbach, L. E., Andrejewski, R. G., & Mowen, A. J. (2019). Connecting children to nature through residential outdoor environmental education. *Environmental Education Research*, 25(3), 365-374.
- Mutz, M., & Müller, J. (2016). Mental health benefits of outdoor adventures: Results from two pilot studies. *Journal of adolescence*, 49, 105-114.
- Louv, R. (2005). Last Child in the Woods: Saving our Children from Nature-Deficit Disorder. Chapel Hill, NC: Algonquin Books
- O'Brien, K., & Lomas, T. (2017). Developing a Growth Mindset through outdoor personal development: can an intervention underpinned by psychology increase the impact of an outdoor learning course for young people?. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 17(2), 133-147.
- Priest, S. (1990). Semantics of adventure education. In, JC Miles and S. Priest (Eds.). *Adventure Education* (pp. 113-117). State College.
- Sanders, T., Feng, X., Fahey, P. P., Lonsdale, C., & Astell-Burt, T. (2015). The influence of neighborhood green space on children's physical activity and screen time: findings from the longitudinal study of Australian children. *International journal of behavioral nutrition and physical activity*, 12(1), 1-9.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Schutte, A. R., Torquati, J. C., & Beattie, H. L. (2017). Impact of urban nature on executive functioning in early and middle childhood. *Environment and Behavior*, 49(1), 3-30.

World Health Organization (2020). Ecosystem Goods and Services for Health. Geneva: World Health Organization.

Zachor, D. A., Vardi, S., Baron Eitan, S., Brodai Meir, I., Ginossar, N., & Ben Itzhak, E. (2017). The effectiveness of an outdoor adventure programme for young children with autism spectrum disorder: a controlled study. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 59(5), 550-556.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Παράρτημα μελετών

Σύμβολα: Κορίτσια: (♀), Αγόρια: (♂)

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ – ΧΩΡΑ	ΕΙΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	ΔΕΙΓΜΑ	ΕΙΔΟΣ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ	ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ	ΤΟΜΕΑΣ ΥΓΕΙΑΣ	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ
Ekenga et al. (2019) ΗΠΑ	Διαχρονική μελέτη 2017 -18	53 10 –14 ετών	Υπαίθριες δραστηριότητες	13 εβδομάδες	Περιβαλλοντική ή Εκπ/ση	Σωματικός	Καλύτερη ποιότητα υγείας(QoL)
Dettweiler et al. (2017) Γερμανία	Ποσοτική	48 έφηβοι Μ.Ο:11 έτη	Υπαίθρια δραστηριότητα στο δάσος	1 ημέρα	Εκπ/ση	Ψυχολογικός	Μείωση άγχους
Cracken, Allen & Gow (2016) /Αγγλία	Ποσοτική	276 8 –11 ετών	Υπαίθρια δραστηριότητα σε κήπους & πάρκα	Ένας μήνας	Ψυχαγωγία	Ψυχολογικός & Κοινωνικός	Αύξηση αυτοεκτίμησης & Κοινωνικοποίησης
Greenwood & Gatersleben (2016) /Αγγλία	Ποσοτική	120 16 –18 ετών (66 ♀)	Χώρος πράσινου	1 ώρα σε ελεύθερη περίοδο	Εκπ/ση	Ψυχολογικός	Μείωση στρες
Fuller et al. (2017) Αγγλία	Διαχρονική Ποιοτική	30 έφηβοι 14 -16 ετών	Υπαίθριες δραστηριότητας	2 βδομάδες	Σωματικές Δραστηριότητες	Ακαδημαϊκός, Κοινωνικός & Ψυχολογικός	Κοινωνικοποίηση / αύξηση εμπλοκής στο σχολείο / αυτοβελτίωση
Mutz, M., & Müller, J. (2016) /Γερμανία	Ποιοτική	12	Υπαίθριες δραστηριότητες	9 μέρες, 8 ώρες ημερησίως	Σωματικές Δραστηριότητες	Ψυχολογικός	Βελτίωση ψυχικής υγείας
O' Brien & Lomas (2017) Αγγλία	Πειραματική μελέτη, Ποσοτική	196 μαθητές Δημοτικό- Γυμνάσιο	Υπαίθριες δραστηριότητες	3 μέρες	Εκπ/ση	Ψυχολογικός	Προσωπική ανάπτυξη / αυτοβελτίωση / ανθεκτικότητα
Johnson, Davis, Johnson, Pressley, Sawyer & Spinazzola (2020)/ΗΠΑ	Διαχρονική Ποσοτική μελέτη 2009 – 2019	816 έφηβοι 13 –17 ετών	Υπαίθριες δραστηριότητες/ Θεραπεία άγριας φύσης	10 έτη	Σωματική δραστηριότητα	Ψυχολογικός & Σωματικός	Αυτοβελτίωση / μείωση καρδιακού παλμού



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Zachor et al. (2017) Ισραήλ	Ποιοτική	3 –7 ετών με αυτισμό	Υπαίθρια δραστηριότητα	13 εβδομάδες	Σωματικές Δραστηριότητες	Κοινωνικός	Κοινωνικοποίηση
Schutte et al. (2017) ΗΠΑ	Ποσοτική	67 μαθητές 4 –8 ετών	Υπαίθρια Δραστηριότητα	2 βόλτες, 20'	Εκπ/ση	Γνωστικός	Αύξηση συγκέντρωσης
Braun & Dierkes (2017) Γερμανία	Ποσοτική	601	Οικολογικό ταξίδι	1 ημέρα, 5 ημέρες	Περιβαλλοντική Εκπ/ση	Ψυχολογικός & Σωματικός	Βελτίωση ευημερίας / θετικότητα / σύνδεση με τη φύση
Bølling, Otte, Elsborg, Nielsen & Bentsen (2018) Δανία	Ποσοτική	311 9-13 ετών	Εκπαίδευση εκτός τάξης	1 έτος	Εκπ/ση	Ψυχολογικός& Κοινωνικός	Αύξηση κινήτρων / συλλογικότητα

Mullenbach et al. (2018) Πενσυλβανία	Ποσοτική	163 5 ^{ης} τάξης Δημοτικού	Εκπαίδευση εκτός τάξης	Πολυήμερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα	Εκπ/ση	Κοινωνικός	Ενίσχυση Κοινωνικών δεξιοτήτων
--	----------	---	------------------------	--	--------	------------	-----------------------------------



Η επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο την περίοδο της πανδημίας και κοινωνικές ανισότητες: Συναισθήματα και επιβαρυντικοί παράγοντες με βάση τις απόψεις νηπιαγωγών και γονέων από χαμηλά κοινωνικά στρώματα

Ευθυμία Πεντέρη

*Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΠΗ-ΔΠΘ, ΣΕΠ-ΕΑΠ
epenteri@psed.duth.gr*

Γεωργία Μπράνη

*Νηπιαγωγός, Msc, Επιστήμες της Αγωγής ΕΑΠ
branigeorgia@yahoo.gr*

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική μελέτη αναφέρεται στην επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά την περίοδο της πανδημίας λόγω κορονοϊού και στις κοινωνικές ανισότητες που αναδείχθηκαν κατά την εφαρμογή της στα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης, εστιάζοντας στο ζήτημα της αλληλεπίδρασης γονέων και εκπαιδευτικών. Επισημαίνονται τόσο οι ιδιαιτερότητες της προσχολικής εκπαίδευσης, όσο και η ανάγκη συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων για την απρόσκοπτη συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία, ξεπερνώντας τα όποια εμπόδια με στόχο να ενισχυθεί ο ενταξιακός χαρακτήρας του νηπιαγωγείου, στο πλαίσιο της κοινωνικοπαιδαγωγικής αποστολής του. Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στα συναισθήματα γονέων και εκπαιδευτικών και στην ανάδειξη των παραγόντων που ενισχύουν την αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας και επιβαρύνουν την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας με βάση τις απόψεις και των δύο πλευρών. Ακολουθήθηκε ποιοτική μεθοδολογία αποσκοπώντας στην εις βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων των γονέων και των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της υποκειμενικής εμπειρίας τους, χρησιμοποιώντας ως εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη η οποία εστίασε στις δύο περιόδους της άρσης της δια ζώσης διδασκαλίας, διαμορφώνοντας διαφορετικές συνθήκες εκπαίδευσης για τα παιδιά και προκλήσεις για εκπαιδευτικούς και γονείς. Συμμετείχαν 10 εν ενεργεία νηπιαγωγοί και 10 γονείς από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες από νηπιαγωγεία του Δήμου Ήλιδας, εφαρμόζοντας δειγματοληψία σκοπιμότητας. Η ανάλυση του υλικού έγινε με την τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου.

Λέξεις κλειδιά: Επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση, πανδημία, προσχολική εκπαίδευση, ανισότητες, απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών, κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος σχολείου



1. Εισαγωγή

Η εξ αποστάσεως διαδικτυακή μάθηση κατά τη διάρκεια της πανδημίας λόγω του covid-19 ήταν μια πρόκληση για τις οικογένειες και κυρίως αυτές των χαμηλών κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων (Dong et al., 2020). Η αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων λόγω της πανδημίας χρειαζόταν μια αποτελεσματική και άμεση χάραξη στρατηγικής, ώστε να προστατευθεί το αναφαίρετο δικαίωμα όλων των μαθητών/τριών στη μάθηση (Reimers & Schleicher, 2020). Διεθνώς, οι αλλαγές στον τρόπο εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας του covid-19, πήραν τη μορφή της Επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Carrigan, 2020).

Σε όλες τις χώρες, η πρώτη περίοδος αναστολής της λειτουργίας των σχολείων, ήταν μια περίοδος αμηχανίας και αναζήτησης. Στην Ελλάδα, τα στάδια της πανδημίας covid-19 και τα μέτρα που λήφθηκαν στην εκπαίδευση εστιάζονται χρονικά στις εξής δύο περιόδους αναστολής λειτουργίας της συμβατικής διδασκαλίας στα σχολεία: α) την περίοδο της πρώτης εφαρμογής της επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Άνοιξη 2020, σχολικό έτος 2019-2020) με τη χρήση της ασύγχρονης εκπαίδευσης ως επί τω πλείστων και τη σύγχρονη εκπαίδευση ως προαιρετική επιλογή και β) την περίοδο της δεύτερης εφαρμογής της επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Νοέμβριος 2020, σχολικό έτος 2020-2021) με τη σύγχρονη εκπαίδευση να εφαρμόζεται σε υποχρεωτική βάση. Ωστόσο, ιδιαίτερα για τα μικρά παιδιά η επαφή αυτή με την ψηφιακή μάθηση χρειάζεται κατάλληλη οργάνωση και εκπαιδευτικά υλικά που να λαμβάνουν υπόψη τον βέλτιστο χρόνο έκθεσής τους σε οθόνη και τη δυνατότητα διατήρησης του ενδιαφέροντος, της προσοχής και της συγκέντρωσης. Καθώς όμως η επαφή των παιδιών με την εκπαίδευση δεν έπρεπε να χαθεί, η καθιέρωση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας τέθηκε ως μονόδρομος (Kim, 2020).

Σε ότι αφορά την προσχολική εκπαίδευση, η συνεργασία με τους γονείς ή άλλα μέλη της οικογένειας ήταν επιβεβλημένη για να διασφαλιστεί η απρόσκοπτη συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό προϋπέθετε, διαθεσιμότητα πόρων από την πλευρά των οικογενειών, συνεχή και ουσιαστική εμπλοκή της οικογένειας στη μαθησιακή διαδικασία και όχι απλό χειρισμό των ψηφιακών εργαλείων, καθώς η προετοιμασία των δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της σύγχρονης εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης συχνά συνδέονταν με διαδικασίες ασύγχρονης εκπαίδευσης μέσω υλικού που διέθεταν οι εκπαιδευτικοί. Αλλά και από την πλευρά των εκπαιδευτικών η διαχείριση των ψηφιακών εργαλείων, η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και ο σχεδιασμός δραστηριοτήτων κατάλληλων για τη νέα εκπαιδευτική συνθήκη, όπως και η εύρεση νέων τρόπων και καναλιών επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς, αποτέλεσαν νέες προκλήσεις στις οποίες θα έπρεπε να ανταποκριθούν άμεσα, ενώ συχνά χωρίς τους απαραίτητους πόρους και την κατάλληλη εκπαίδευση (Dadatsi & Koukouriki, 2022).

Οι μη προνομιούχες οικογένειες έχουν αυξημένες ανάγκες συνεργασίας και υποστήριξης για να διασφαλιστεί η απρόσκοπτη επαφή των παιδιών με το ψηφιακό υλικό (σύγχρονο και ασύγχρονο), καθώς τα παιδιά από αυτά τα περιβάλλοντα έχουν λιγότερες ή πολύ περιορισμένες σχετικές εμπειρίες (Scarpellini et al, 2021). Η έρευνα των Dong et al. (2020) επιβεβαιώνει ότι η εξ αποστάσεως διαδικτυακή μάθηση κατά τη διάρκεια της πανδημίας γίνεται αντιληπτή ως πρόκληση για τις οικογένειες και κυρίως αυτές των χαμηλών κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων. Σε ότι αφορά τους γονείς παιδιών προσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα, φαίνεται ότι γενικότερα η διαδικασία του εγκλεισμού επηρέασε



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

αρνητικά την αντίληψη αυτοαποτελεσματικότητας των γονέων ακόμη και σε σχέση με καθημερινά ζητήματα ανατροφής και πειθαρχίας των παιδιών (Vatou, 2022). Πάραυτα, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τον κομβικό ρόλο που οι γονείς διαδραμάτισαν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Nikolopoulou, 2022).

Σε συνάρτηση με την κοινωνικοπαιδαγωγική αποστολή του νηπιαγωγείου (Πεντέρη κ.ά., 2021α), οι εκπαιδευτικοί έχουν την επαγγελματική εξειδίκευση και τον θεσμικό ρόλο για να ενισχύσουν τις οικογένειες ως προς τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών και την εκπλήρωση του γονικού ρόλου, γενικότερα (Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2017). Με στόχο να βοηθήσουν τους γονείς να ανταποκριθούν στο δύσκολο έργο της υποστήριξης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης των παιδιών τους, αλλά και υπό το πρίσμα της διαμόρφωσης μιας κοινότητας μάθησης όπου σκοπός δεν είναι μόνο η διασφάλιση των βέλτιστων συνθηκών εκπαίδευσης των παιδιών αλλά η συνεκπαίδευση όλων όσων συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία και αξιοποιώντας το πλαίσιο της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας (Πεντέρη κ.ά., 2021β), οι εκπαιδευτικοί αναμένεται να συνεργαστούν με όλους τους γονείς και να ανταποκριθούν στις ανάγκες της κάθε οικογένειας, αξιοποιώντας παράλληλα τις δυνατότητες και τους υφιστάμενους πόρους και εξοικειώνοντάς τους περαιτέρω με την ψηφιακή τεχνολογία. Λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός ότι η επείγουσα εξ αποστάσεως εκπαίδευση φαίνεται ότι εξυπηρέτησε μόνο τους γονείς με σχετικά καλή γνώση των νέων τεχνολογιών και οδήγησε σε ανισότητες (Armitage & Nellums, 2020), γίνεται κατανοητό ότι η συμβολή των εκπαιδευτικών στην εξοικείωση των γονέων, ιδιαίτερα εκείνων που προέρχονται από μη προνομιούχες κοινωνικοπολιτισμικές ομάδες, με την ψηφιακή τεχνολογία και μάθηση έχει προσθετική αξία καθώς προάγει τις ψηφιακές δεξιότητες οι οποίες αποτελούν σημαντικό πόρο για την ατομική και συλλογική ευημερία στη σύγχρονη εποχή (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις αντιλήψεις εν ενεργεία νηπιαγωγών και γονέων παιδιών, από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, που φοιτούσαν στον νηπιαγωγείο ως προνήπια και νήπια κατά τις δύο περιόδους της αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων κατά την περίοδο της πανδημίας, αντίστοιχα. Στόχος είναι να αναδειχθούν τα συναισθήματα που βίωσαν σε σχέση με τις συνθήκες της επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και οι παράγοντες που μπορεί να διευκόλυναν ή να επιβάρυναν τη μεταξύ τους συνεργασία και συμμετοχή των παιδιών, αναπαράγοντας ή/και εντείνοντας τις κοινωνικές ανισότητες.

Ο σχεδιασμός της έρευνας αναπτύχθηκε στη βάση των ακόλουθων ερωτημάτων:

- 1) Ποια τα συναισθήματα των νηπιαγωγών και των γονέων από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα στις συνθήκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο των δύο φάσεων της αναστολής λειτουργίας των σχολείων λόγω covid-19;
- 2) Ποιοι οι παράγοντες που εντείνουν την εκπαιδευτική ανισότητα κατά την περίοδο της πανδημίας από την πλευρά του σχολείου, της οικογένειας και στο πλαίσιο της μεταξύ τους συνεργασίας;
- 3) Ποιοι οι παράγοντες που μπορούν να λειτουργήσουν διευκολυντικά με στόχο την υποστήριξη της εκπαίδευσης των νηπίων από την πλευρά του σχολείου, της οικογένειας και στο πλαίσιο της μεταξύ τους συνεργασίας;



3. Μεθοδολογία

Ακολουθήθηκε ποιοτική μεθοδολογία με την τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης. Το υλικό αναλύθηκε αξιοποιώντας ανάλυση περιεχομένου. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τη δεύτερη συγγραφέα, ενώ η ανάλυση έγινε και από τις δύο συγγραφείς και το σύστημα κατηγοριοποίησης διαμορφώθηκε μέσα από αλληπάλληλες επαγωγικές και απαγωγικές διαδικασίες, μέχρι να διασφαλιστεί συμφωνία μεταξύ των δύο αναλυτών. Για την ανάλυση περιεχομένου εφαρμόστηκαν ποσοτικές και ποιοτικές διαδικασίες σύμφωνα με τις δυνατότητες που προσφέρει η συγκεκριμένη μέθοδος (Mayring, 2014).

3.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν (10) δέκα εν ενεργεία νηπιαγωγοί και (10) γονείς από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα από τον δήμο Ήλιδας. Οι νηπιαγωγοί ήταν στο σύνολό τους γυναίκες, ηλικίας 43-52 ετών, με εκπαιδευτική υπηρεσία που κυμαίνονταν από 15 έως 24 χρόνια. Από αυτές οι 4 είχαν μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ μόνο μια ήταν απόφοιτος Παιδαγωγικής Ακαδημίας αλλά είχε παρακολουθήσει πρόγραμμα Εξομοίωσης. Από τους γονείς, οι 9 ήταν μητέρες. Η ηλικία των γονέων κυμαίνονταν από 31 έως 39 έτη. Ως προς το επίπεδο εκπαίδευσης, η πλειονότητα είχε απολυτήριο λυκείου ενώ υπήρχε μια απόφοιτος γυμνασίου και δύο πτυχιούχοι ΑΕΙ. Στην συντριπτική τους πλειονότητα ήταν άνεργοι.

3.2 Ερευνητικό Εργαλείο

Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε πρωτόκολλο συνέντευξης στη βάση των τριών αξόνων που προσδιορίστηκαν από τον σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα: α. συναισθήματα από την εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις δύο φάσεις της πανδημίας, β. επιβαρυντικοί παράγοντες ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, γ. διευκολυντικοί παράγοντες ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

Το πρωτόκολλο της ημιδομημένης συνέντευξης είναι ουσιαστικά ένας διαμορφωμένος οδηγός με συγκεκριμένες και προκαθορισμένες ερωτήσεις, τον οποίο ακολουθεί ο ερευνητής για όλους τους συμμετέχοντες, προσεγγίζοντας την έρευνα ολιστικά, με κάποια ευελιξία τροποποιήσεων στη σειρά και στη διατύπωση των ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις έχουν κοινή βάση αλλά διαφοροποιούνται στη διατύπωση, ώστε να ανταποκρίνονται στον διαφορετικό ρόλο των γονέων και νηπιαγωγών. κι έτσι από τη μία πλευρά να διατηρείται η ουδετερότητα από τον ερευνητή και από την άλλη να υπάρχουν συγκρίσιμα δεδομένα για περαιτέρω ανάλυση. Σε σχέση με την παρούσα εργασία αξιοποιήθηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων που αφορούσαν τα τρία ερευνητικά ερωτήματα, καθώς το πρωτόκολλο συνέντευξης δομήθηκε στα πλαίσια ενός ευρύτερου ερευνητικού σχεδιασμού.

3.3 Διαδικασία

Για την προσέγγιση των συμμετεχόντων αξιοποιήθηκε δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Βασικά κριτήρια ως προς την σκοπιμότητα της δειγματοληψίας αποτέλεσαν εκτός από τη γεωγραφική τοποθέτηση και τον ρόλο των συμμετεχόντων, γονείς και εκπαιδευτικοί, η ηλικία, το επίπεδο εκπαίδευσης και η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση για τους γονείς των οποίων τα παιδιά θα έπρεπε να φοιτούν στο νηπιαγωγείο και τα δύο έτη της πανδημίας. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αντίστοιχα, τα κριτήρια αναφέρονταν κυρίως στην εκπαιδευτική εμπειρία, το επίπεδο εκπαίδευσης και την εργασία στο ίδιο νηπιαγωγείο και τα δύο χρόνια της πανδημίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο διάστημα



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Μαρτίου-Απριλίου το 2022 και οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν μετά από την ενημερωμένη και ενυπόγραφη συγκατάθεση των συμμετεχόντων.

4. Αποτελέσματα

4.1 Συναισθήματα από την εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις δύο φάσεις της άρσης της δια ζώσης λειτουργίας του νηπιαγωγείου λόγω της πανδημίας

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 1, οι αναφορές των νηπιαγωγών είναι αρκετά περισσότερες σε αριθμό αλλά και ποικιλία παραμέτρων σε σχέση με την πρώτη περίοδο της πανδημίας συγκριτικά με τη δεύτερη. Η έμφαση είναι σαφέστατα στα αρνητικά συναισθήματα όπου φαίνεται να κυριαρχεί η αγωνία για την υγεία και τη γενικότερη κατάσταση που έχει επιβάλλει η πανδημία και σε ένα δεύτερο επίπεδο το άγχος για την εκπαίδευση των παιδιών. Η απογοήτευση και ματαίωση σε σχέση με τον ρόλο τους αναφέρεται από αρκετές νηπιαγωγούς, ενώ η δυσκολία στη συνεργασία με τις οικογένειες επίσης εμφανίζεται ως στοιχείο που προσθέτει στην αγωνία που νιώθουν για την ικανοποίηση της αποστολής του νηπιαγωγείου και την επίτευξη της ολόπλευρης ανάπτυξης των παιδιών.

«.....στην πορεία όμως μου δημιούργησε άγχος καθώς θα έπαιρνε χρόνο και θα έπρεπε να βρούμε τρόπους για να έχουμε μια επαφή με τα παιδιά» (Ε10)

«είχα αγωνία αν τα παιδιά μου θα σταματήσουν να έχουν πια επαφή με το αντικείμενο της εκπαίδευσης της μάθησης του νηπιαγωγείου και κυρίως τι θα γίνει με την κοινωνικοποίησή τους» (Ε1)

«με απογοήτευε το γεγονός ότι θα σταματήσουν να έχουν ένα πλαίσιο που να μπορούν να στηρίζονται γιατί εμείς στηρίζουμε τα παιδιά, εκείνα στηρίζουν εμάς και οι οικογένειες και το νηπιαγωγείο είναι συνδεδεμένα» (Ε1)

«ένιωσα ανίκανη..... Ένιωσα απροετοίμαστη να ανταποκριθώ στα νέα δεδομένα» (Ε6)

«Καθημερινά, έκανα σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τις μεσημεριανές ώρες, όπως είχε συστήσει το υπουργείο, κάτι που ήταν πολύ κουραστικό και για τα παιδιά, αλλά και για τον εκπαιδευτικό» (Ε7)

Πίνακας 1. Συναισθήματα των νηπιαγωγών κατά τις δύο περιόδους της πανδημίας

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ 1 ^η ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ 2 ^η ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ
ΘΕΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ (13,51%)	5	ΘΕΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ (42,86%)	3
Χαρά και ανακούφιση	5	Ασφάλεια και ευθύνη	3
ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ (86,49%)	37	ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ (57,14%)	4



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ 1 ^η ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ 2 ^η ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ
Ανησυχία για την εκπαίδευση των παιδιών και την επίτευξη των στόχων του	8	Άγχος σε σχέση με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση των παιδιών και την	2
Άγχος και φόβος για την ευρύτερη κατάσταση και την υγεία	12	Έλλειψη ενδιαφέροντος και κούραση	2
Αγωνία για τη συνεργασία με τις οικογένειες	2		
Απογοήτευση, αβεβαιότητα και ματαίωση	9		

Αντίστοιχα, στον Πίνακα 2 αποτυπώνονται τα συναισθήματα των γονέων, όπου παρατηρείται επίσης μεγαλύτερος αριθμός αναφορών για την πρώτη περίοδο της πανδημίας αλλά με συντριπτική πλειονότητα των αρνητικών συναισθημάτων. Το ζήτημα της εκπαίδευσης του παιδιού φαίνεται να ανησυχεί ιδιαίτερα τους γονείς κατά την πρώτη περίοδο της πανδημίας, ενώ τα συναισθήματα ματαίωσης λόγω της αδυναμίας υποστήριξης από τη δική τους πλευρά της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι εκείνα που κυριαρχούν στη δεύτερη περίοδο.

Πίνακας 2. Συναισθήματα των γονέων κατά τις δύο περιόδους της πανδημίας

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ 1 ^η ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ	ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗΝ 1 ^η ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ
ΘΕΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ (0%)	0	ΘΕΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ (12,5%)	1
		Ευγνωμοσύνη για βοήθεια από την κοινότητα	1
ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ (100%)	22	ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ (87,5%)	7
Άγχος, φόβος και αβεβαιότητα για τη νέα κατάσταση και την υγεία	8	Άγχος, φόβος και αβεβαιότητα για τη νέα κατάσταση και την υγεία	3
Αγωνία για την εκπαίδευση του παιδιού	12	Ματαίωση σε σχέση με την ικανοποίηση του ρόλου εκπαίδευση του παιδιού	4
Αβεβαιότητα για τα συναισθήματα των παιδιών	2		



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

«αγωνία για το πώς από δω και πέρα θα εξελιχθεί το μάθημα η διαδικασία του μαθήματος αν θα μπορέσουν τα παιδιά μας να ξαναπάνε σχολείο. Άγχος μην χάσουν τη χρονιά τους και πρέπει να επαναληφθεί αυτή» (Γ1)

«και..... δυστυχώς δεν έκανα τίποτα ως γονέας. Ντρέπομαι φυσικά γι' αυτό...» (Γ5)

«Χάλια..... Έπαθα σοκ γιατί δεν ήξερα πώς να βοηθήσω το παιδί μου να μάθει πολλά πράγματα που ζητούσε η νηπιαγωγός του» (Γ10)

«Εκεί τα είδα όλα. Όταν είπαν ότι είναι υποχρεωτική. Με έπιασε ξανά πανικός για δεύτερη φορά» (Γ6)

«πηγαίναμε στη γειτόνισσα, αλλά εντάξει, δεν μπορούσα να πηγαίνω εκεί όλη την ώρα, γιατί φοβόμουν» (Γ2)

4.2 Επιβαρυντικοί παράγοντες ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας

Γονείς και νηπιαγωγοί, όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, δίνουν έμφαση σε παράγοντες που αναφέρονται στο οικογενειακό περιβάλλον, εστιάζοντας κυρίως στις ελλείψεις σε γνώσεις και υλικοτεχνική υποδομή, αλλά και σε διάφορες δυσκολίες των γονέων να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες και τον ρόλο τους στην υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σημαντική ευθύνη αποδίδουν και στον ρόλο της πολιτείας, η οποία με βάση τις αναφορές τους δεν φρόντισε να διασφαλίσει τις απαραίτητες συνθήκες, αλλά και δεν υποστήριξε τις μη προνομιούχες οικογένειες.

Πίνακας 3. Αντιλήψεις νηπιαγωγών και γονέων για τους επιβαρυντικούς παράγοντες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη μεταξύ τους συνεργασία

ΕΠΙΒΑΡΥΝΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ	ΕΠΙΒΑΡΥΝΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ
Από την πλευρά του σχολείου (25,22%)	27	Από την πλευρά του σχολείου (0%)	0
Ελλείψεις σε υποδομή και συνθήκες τηλεεκπαίδευσης	12		
Ετοιμότητα εκπαιδευτικών και προετοιμασία	9		
Οργάνωση από την πλευρά του σχολείου	6		



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Από την πλευρά του κράτους (30,44%)	35	Από την πλευρά του κράτους (40,22%)	37
Οργάνωση, υποδομές και παροχή υποστήριξης στα σχολεία	20	Οργάνωση, υποδομές και παροχή υποστήριξης στα σχολεία	18
Έλλειψη πρόνοιας και υποστήριξης στις ευπαθείς και ευάλωτες οικογένειες	15	Έλλειψη πρόνοιας και υποστήριξης στις ευπαθείς και ευάλωτες οικογένειες	12
		Κακή επιλογή πλατφόρμας εκπαίδευσης	7
Από την πλευρά των οικογενειών (44,34%)	51	Από την πλευρά των οικογενειών (59,78%)	58
Ελλείψεις γνώσεων και υλικοτεχνικής υποδομής	22	Ελλείψεις γνώσεων και υλικοτεχνικής υποδομής	30
Δυσκολία διασφάλισης κατάλληλων συνθηκών	5	Δυσκολία διασφάλισης κατάλληλων συνθηκών	13
Δυσκολία ανταπόκρισης και εμπλοκής	13	Δυσκολία ανταπόκρισης και εμπλοκής	11
Βιοποριστικοί λόγοι και εργασία	11	Βιοποριστικοί λόγοι και εργασία	4

«γιατί τραβούσαν το internet τα άλλα δύο παιδιά που κάναν το μάθημα, δεν μπορούσαμε να μπούμε, οπότε ήταν λίγο δύσκολη η επικοινωνία και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση για το παιδί.....Βεβαίως, σα μαμά με τρία παιδιά και δύο στα ...δύο τότε στο δημοτικό και ένα στο νηπιαγωγείο, δεν μπορούσα λόγω οικονομικής κατάστασης, πάντα, να έχω τρεις υπολογιστές στο σπίτι μου, όπως καταλαβαίνετε. Οπότε, αναγκαστικά το παιδί που ήταν στο νηπιαγωγείο ήταν με το τηλέφωνο» (Γ1)

«Εμείς μια φορά στις δέκα μέρες που μπαίναμε από ξένο κινητό, ε, αυτό δεν είναι λύση. Όλα αυτά που σας ανέφερα με δυσκόλεψαν πάρα πολύ για να μπορέσει το παιδί μου να παρακολουθήσει μαθήματα στο webex» (Γ2)

«....και τα παιδιά μας μέιναν πίσω. Τα παιδιά μου όπως και άλλα παιδιά φτωχών οικογενειών, δεν συμμετείχαμε, δεν μπορούσαμε να συμμετέχουμε γιατί δεν είχαμε τα μέσα» (Γ4)

«Από τον Πρόεδρο της κοινότητας, αφού ήξερε την κατάσταση για τους περισσότερους.... Θα μπορούσε να βάλει δωρεάν internet στην κοινότητα. Δεν έγινε κάτι τέτοιο» (Γ5)



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

«και είχαν πολλές φορές ακόμα και χώρο να δουλέψουν...μια οικογένεια που ζουν 4, 5, 6 άτομα μέσα σε ένα σπίτι, σε ένα χώρο και εκεί που τρώνε, εκεί κάνουμε και μάθημα, εννοείται δεν είναι περιβάλλον για να γίνει μάθημα....» (E10)

«είναι πραγματικά και υπαρκτά προβλήματα, υπάρχει και μια μερίδα γονέων που αδιαφόρησαν, που ήξερα ότι είχαν τον τρόπο να συμμετέχουν και δε συμμετείχαν γιατί ήταν η ώρα μεσημεριανή (της μεσημεριανής τους ξεκούρασης) ήταν «ωχ μωρέ τώρα σιγά και τι θα πείτε» (E1)

«Το σχολείο είναι κομμάτι της Πολιτείας. Το σχολείο δεν μπορεί να κάνει κάτι από μόνο του όταν δεν έχει τους οικονομικούς πόρους να το κάνει....Μακάρι να είχαμε τους πόρους, όπως είπα και πριν, να αγοράσουμε το υλικό για το κάθε παιδί» (E10)

4.3 Διευκολυντικοί παράγοντες ως προς την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4, νηπιαγωγοί και γονείς δίνουν κυρίως βαρύτητα στον θετικό ρόλο του σχολείου και σε δεύτερο επίπεδο στη συμβολή των οικογενειών. Ενώ οι νηπιαγωγοί αναφέρουν και ως ένα βαθμό τη συμβολή της κρατικής φροντίδας, από τους γονείς δεν υπάρχει καμιά θετική αναφορά.

«Η αρχική προτροπή ήταν «κρατείστε με κάθε τρόπο επαφή με τα παιδιά». Δώστε στα παιδιά να καταλάβουν ότι είστε πάντα εκεί ότι το σχολείο δεν έχει τελειώσει, ότι η δασκάλα τους υπάρχει, ότι τα σκέφτεται κι ότι τα θυμάται» (E1)

«Αυτά που έμπαιναν μέσα σχεδόν καθημερινά, κάποια ήθελαν πάρα πολύ, περίμεναν πώς και πώς όλη μέρα, μας έλεγαν οι μαμάδες περιμένουν τι ώρα θα έρθει το μάθημα» (E3)

«Με τις οικογένειες φυσικά υπήρχε συνεργασία κι επικοινωνία καθημερινή, με το mail και με τηλέφωνο κιόλας, με τηλεφωνική επικοινωνία σε οτιδήποτε αντιμετώπιζαν, και οποιαδήποτε βοήθεια ήθελαν, η οποία τους δινότανε απλόχερα από μένα ως εκπαιδευτικό» (E2)

«Δεν ξέρω αν υπάρχει κάτι άλλο μετά για αυτό, αλλά είχε και τα καλά του, γιατί είδαν πώς γίνεται το μάθημα στο νηπιαγωγείο και την αξία του νηπιαγωγείου» (E1)

Πίνακας 4. Αντιλήψεις νηπιαγωγών και γονέων για τους διευκολυντικούς παράγοντες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη μεταξύ τους συνεργασία

ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΙΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ	ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ	ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΝΑΦΟΡΩΝ
Από την πλευρά του σχολείου (46,87%)	30	Από την πλευρά του σχολείου (52,83%)	28
Αξιοποίηση ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης και διανομή έντυπου υλικού	13	Αίσθηση καθήκοντος και υποστήριξη με κάθε τρόπο από τις νηπιαγωγούς	14



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Άμεση ανταπόκριση στις ανάγκες των οικογενειών, υποστήριξη και εκπαίδευση	11	Αποστολή έντυπου και ψηφιακού υλικού	14
Επαφή εκπαιδευτικών με τα παιδιά	6		
Από την πλευρά του κράτους (18,76%)	12	Από την πλευρά του κράτους (0%)	0
Οδηγίες για τη διατήρηση της επαφής με τα παιδιά	8		
Επίδομα σε όσους είχαν αναστολή εργασίας	1		
Προμήθεια με κάποιες συσκευές	3		
Από την πλευρά των οικογενειών (34,37%)	22	Από την πλευρά των οικογενειών (47,17%)	25
Κατανόηση της αξίας του σχολείου	3	Κατανόηση της αξίας του σχολείου	4
Καλή συνεργασία	12	Καλή συνεργασία	13
Επιθυμία των παιδιών για συμμετοχή	7	Επιθυμία των παιδιών για συμμετοχή	8

«η νηπιαγωγός έκανε χρήση του Webex και για όσα παιδάκια δεν μπαίνουν γιατί δεν είχαν internet έδινε υλικό από το νηπιαγωγείο για να κάνουνε τις εργασιούλες, έπαιρνε τηλέφωνα και μας ενημέρωνε.....» (Γ9)

«Επίσης, πάρα πολύ θετικό ήταν ότι η νηπιαγωγός, παρόλο που ήμασταν μέσα στην πανδημία, τηρώντας βέβαια όλα τα μέτρα προστασίας, μας εφοδίαζε με τα υλικά, που είχε το σχολείο για να μπορέσουν τα παιδιά μας να εργασθούν» (Γ1)

«Τα παιδιά, θεωρώ ότι, αναγνώρισαν την αξία του σχολείου και την επαφή με τους μαθητές και τη δασκάλα τους, και το πόσο άσχημο είναι να κάθονται στο σπίτι και να είναι το σχολείο κλειστό, να απομονώνονται» (Γ2)

«και η νηπιαγωγός από τη μεριά της και εγώ σαν μητέρα. Θεωρώ ότι είχαμε μια πολύ καλή συνεργασία» (Γ2)

5. Συζήτηση

Η αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων κατά την πανδημία λόγω covid-19 αποτέλεσε μια μεγάλη πρόκληση για γονείς και εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα στην



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

προσχολική εκπαίδευση. Σκοπός της εργασίας ήταν η μελέτη των αντιλήψεων νηπιαγωγών και γονέων από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, τα οποία επλήγησαν περισσότερο από τις εκπαιδευτικές ανισότητες που εντάθηκαν στις δύο περιόδους της επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, για τα συναισθήματα που βίωσαν και τους παράγοντες, επιβαρυντικούς και διευκολυντικούς στο πλαίσιο της νέας αυτής μορφής εκπαίδευσης και σε σχέση με τη μεταξύ τους συνεργασία.

Ενώ οι νηπιαγωγοί αναφέρουν τόσο θετικά, όσο και αρνητικά συναισθήματα, τα οποία στη δεύτερη περίοδο φαίνεται να βρίσκονται σε μια ισορροπία, οι γονείς και στις δύο περιόδους κυριαρχούνται από αρνητικά συναισθήματα που αντανakλούν το άγχος για την κατάσταση που βιώνουν και τη δυσκολία να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η παρουσία κυρίως αρνητικών συναισθημάτων και λιγότερων θετικών συναισθημάτων στους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα στην πρώτη περίοδο της πανδημίας, πιθανόν οφείλεται στις δυσκολίες που ενείχε το όλο εγχείρημα της επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Σταχτέας & Σταχτέας, 2020). Κάτω από αυτές τις νέες και πρωτόγνωρες συνθήκες, το εκπαιδευτικό άγχος αποτελεί μια δυσάρεστη εμπειρία, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες που μελέτησαν το άγχος εκπαιδευτικών στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Klapproth et al., 2020). Επισημαίνεται ότι, παρατηρείται σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είχαν εκτός των άλλων, τις πρωταρχικές ευθύνες της φροντίδας των μελών της οικογένειας ή της υποστήριξης της μάθησης των παιδιών τους, υψηλότερο επίπεδο κατάθλιψης και άγχους κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου συγκριτικά με εκείνους που δεν είχαν την ευθύνη αυτή, σύμφωνα με διεθνείς έρευνες (Spadafora et al., 2021). Η ικανότητα τόσο των γονέων, όσο και των εκπαιδευτικών να εξισορροπούν την εργασία, τη ζωή στο σπίτι και τη διαδικτυακή μάθηση/διδασκαλία κατά την περίοδο αυτή, αναφέρεται ως σημαντικός παράμετρος για την αποτελεσματικότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Spadafora et al., 2021).

Περισσότερο έντονα συναισθήματα, άγχος, φόβος ακόμη και πανικός, αναφέρθηκαν από τους γονείς καθώς είχαν να αντιμετωπίσουν περισσότερα προβλήματα κυρίως βιοποριστικά, που έθεταν την εκπαίδευση των μικρότερων παιδιών τους σε δεύτερη μοίρα, καθώς δεν είχαν τα απαραίτητα μέσα για να διασφαλίσουν την απρόσκοπτη συμμετοχή τους. Αιφνιδιάστηκαν από τις απαιτήσεις του νέου ρόλου τους, που τους δυσκόλεψε πολύ, καθώς οι περισσότεροι από αυτούς δεν είχαν την απαραίτητη εξοικείωση με τα ψηφιακά εργαλεία, ούτε τις απαιτούμενες γνώσεις για να υποστηρίξουν την εκπαίδευση των παιδιών που μεταφέρθηκε στο σπίτι. Αξίζει να σημειωθεί ότι το μορφωτικό επίπεδο του γονέα δεν φάνηκε, σε σχετική έρευνα (Spadafora et al., 2021), να συνδέεται με τον χρόνο που αφιέρωναν για να βοηθήσουν τα παιδιά τους, ωστόσο, οι λιγότερο μορφωμένοι γονείς έτειναν να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες με την παροχή πόρων για την υποστήριξη των παιδιών τους.

Σε ότι αφορά τους επιβαρυντικούς παράγοντες, οι γονείς έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο του κράτους σε ότι αφορά τη δύσκολη κατάσταση που βίωσαν σε σχέση με τον αγώνα τους να υποστηρίξουν την εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά και στον ρόλο της ίδιας της οικογένειας, η οποία συχνά αδυνατούσε να ανταποκριθεί λόγω έλλειψης πόρων. Έμφαση στον ρόλο της οικογένειας έδωσαν και οι νηπιαγωγοί, επιρρίπτοντας ευθύνες σε μεγάλο βαθμό και στο κράτος, ενώ σε μικρότερο βαθμό αναφέρθηκαν στην ευθύνη του σχολείου. Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι οι γονείς δεν αναφέρθηκαν καθόλου αρνητικά στον ρόλο του σχολείου, δείχνοντας ότι εμπιστεύονται τους εκπαιδευτικούς και αναγνωρίζουν τη σημαντική συμβολή τους. Το κράτος, από την άλλη, αρχικά φάνηκε απροετοίμαστο για τέτοιου είδους



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

εκπαίδευση και δεν δόθηκαν οι απαραίτητες οδηγίες στα σχολεία, ώστε να γνωρίζουν επακριβώς τι θα κάνουν οι εκπαιδευτικοί και δεν πρόλαβε, ίσως, να μεριμνήσει για την υλικοτεχνική υποδομή των οικογενειών από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Στον ρόλο του κράτους να υποστηρίξει έμπρακτα τις ευάλωτες οικογένειες, αναφέρθηκαν νηπιαγωγοί και γονείς. Όπως επισημαίνεται διεθνώς, οι επιβαρυντικοί παράγοντες για τις οικογένειες και τους μαθητές οδήγησαν στην ελλιπή ή καθόλου παρακολούθηση της μαθησιακής διαδικασίας, αποκλείοντας μαθητές χαμηλών κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων από την εκπαίδευση ή περιορίζοντας την πρόσβασή τους σε αυτή, μετατρέποντας την κοινωνική ανισότητα σε εκπαιδευτική, ιδιαίτερα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (VanLancker & Parolin, 2020).

Σε ότι αφορά τους διευκολυντικούς παράγοντες, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναγνωρίζουν τον σημαντικό ρόλο των ίδιων και του σχολείου, όχι μόνο κατά τη διαδικτυακή τάξη, αλλά και στην υποστήριξη των οικογενειών. Στην έρευνα των Sokal et al. (2020), αναφέρθηκε αυξημένη αίσθηση ικανοποίησης των εκπαιδευτικών στη δουλειά τους, πιθανώς λόγω της ικανότητάς τους να διαχειρίζονται μια τάξη σε διαδικτυακό περιβάλλον, καθώς και υψηλότερα επίπεδα αποτελεσματικότητας κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω της πανδημίας. Οι νηπιαγωγοί εστίασαν στην προσπάθεια των ίδιων, αναζητώντας τρόπους εκτός ψηφιακής διαδικασίας να ενισχύσουν την εκπαίδευση των παιδιών και να υποστηρίξουν τους γονείς στον ρόλο τους, αλλά και σε μικρότερο βαθμό στην προσπάθεια και τη δέσμευση των οικογενειών για να ξεπεραστούν τα εμπόδια, ενώ επισήμαναν την αξία της οδηγίας από την πολιτεία να μη χαθεί η επαφή με τα παιδιά και την όποια βοήθεια, έστω αργοπορημένα, σε οικογένειες των οποίων η εργασία είχε ανασταλεί. Στην ίδια κατεύθυνση καταγράφηκαν οι απόψεις των γονέων, οι οποίοι δεν αναγνωρίζουν όμως καμία διευκόλυνση από το κράτος.

Η σημασία της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας αναδείχθηκε ως κομβική παράμετρος για την εκπαίδευση των παιδιών, ακόμη και στις δύσκολες συνθήκες της πανδημίας και της επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η κατανόηση της συμβολής της επικοινωνίας, της δέσμευσης απέναντι στον κοινό στόχο που είναι η μάθηση και ευημερία των παιδιών αλλά και η ενίσχυση της αποτελεσματικότητας των ίδιων των γονιών και των εκπαιδευτικών υποστηρίζει την ιδέα της συνεκπαίδευσης στο πλαίσιο του κοινωνικοπαιδαγωγικού ρόλου του σχολείου (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021· Πεντέρη κ.ά., 2021α,β). Η ανάγκη του ψηφιακού εγγραμματισμού αποτελεί σημαντική προτεραιότητα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για τον πολίτη του 21^{ου} αιώνα και η υποστήριξη των ευάλωτων οικογενειών και μαθητών είναι κομβικής σημασίας για την κοινωνική ευημερία και συνοχή (Πεντέρη κ.ά., 2021β). Μέσα από την εμπειρία της επείγουσας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήρθαν στην επιφάνεια τα προβλήματα των κοινωνικών ανισοτήτων και του ψηφιακού χάσματος, τα οποία προσπάθησαν γονείς και εκπαιδευτικοί να αμβλύνουν στο πλαίσιο της μεταξύ τους συνεργασίας και με ελάχιστους πόρους.

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να επισημανθούν κάποια σημαντικά οφέλη από τη δύσκολη κατάσταση που διαμορφώθηκε από την πανδημία και την αναστολή της δια ζώσης λειτουργίας των σχολείων, όπως προκύπτουν και από την έρευνα, και αφορούν στην κατανόηση της σημασίας της εκπαίδευσης και του ρόλου του σχολείου για την κοινωνία, της συμβολής της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, της αξίας του ψηφιακού και τεχνολογικού εγγραμματισμού και βέβαια την ανάδειξη του ζητήματος των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που φωτίστηκε από γονείς και εκπαιδευτικούς. Αν και η παρούσα έρευνα δεν



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

έχει γενικευτική ισχύ και αφορά έναν μικρό αριθμό συμμετεχόντων από μια περιοχή με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, δίνει σημαντικές πληροφορίες που επιτρέπουν να λάβουμε υπόψη την οπτική γονέων και εκπαιδευτικών, εστιάζει σε μια ευαίσθητη αναπτυξιακά περίοδο μάθησης που θεμελιώνει την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών και φωτίζει τη σημασία της κοινωνικοπαιδαγωγικής προσέγγισης που δίνει έμφαση στα συναισθήματα, τις εμπειρίες, τις σχέσεις και τη συνεργασία και συνεκπαίδευση όλων όσοι συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Armitage, R., & Nellums, L. B. (2020). Considering inequalities in the school closure response to covid-19. *The Lancet Global Health*, 8(5), e644. [https://doi.org/10.1016/S2214-109X\(20\)30116-9](https://doi.org/10.1016/S2214-109X(20)30116-9)
- Carrigan, M. (2020). *Are we all digital scholars now? How the lockdown will reshape the post-pandemic digital structure of academia*. (Ανακτήθηκε 5/8/2023 από <https://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2020/04/10/are-we-all-digital-scholars-now-how-the-lockdown-will-reshape-the-post-pandemic-digital-structure-of-academia/>)
- Dadatsi, K., & Koukouriki, E. (2022). "A totally new situation that put us into uncharted waters": Preschool teachers negotiate their professional identity in respect to online learning during the Covid-19 lockdowns in Greece. *Qeios*. <https://doi.org/10.32388/876JN7>
- Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *Children and Youth Services Review*, 118, 105440.
- Klapproth, F., Federkeil, L., Heinschke, F., & Jungmann, T. (2020). Teachers' experiences of stress and their coping strategies during covid-19 induced distance teaching. *Journal of Pedagogical Research*, 4(4), 444-452.
- Kim, B. (2020). Effects of social grooming on incivility in COVID-19. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 23, 519-525.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. (Ανακτήθηκε 5/8/2023 στο https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayring-Qualitative_content_analysis_theoretical_foundation.pdf)
- Nikolopoulou K. (2022). Online education in early primary years: Teachers' practices and experiences during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 12(2), 1-12.
- Reimers, F.M. & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 pandemic of 2020*. OECD. (Ανακτήθηκε στις 5/8/2023 στο https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf)
- Scarpellini, F. Segre, G., Cartabia, M., Zanetti, M., Campi, R., Clavenna, A., & Bonati, M. (2021). Distance learning in Italian primary and middle school children during the COVID-19



pandemic: A national survey. *BMC Public Health*, 21:1035.
<https://doi.org/10.1186/s12889-021-11026-x>

Sokal, L., Lesley G., Trudel, E., & Babb, J. (2020). Supporting teachers in times of change: The job demands-resources model and teacher burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Contemporary Education*, 3(2), 67-74.

Spadafora, N., Reid-Westoby, C., Pottruff, M., et al. (2021). From full day learning to 30 minutes a day: A descriptive study of early learning during the first COVID-19 pandemic school shutdown in Ontario. *Early Childhood Education Journal*, 51, 287–299.

VanLancker, W., & Parolin, Z. (2020). Covid-19, school closures, and child poverty: A social crisis in the making lancet. *Public Health*, 5(5), e243–4.

Vatou, A. (2022). Parents' self-efficacy and children's behavior in the first wave of the covid-19 pandemic in Greece. *Child Care in Practice*, 1-12.
<https://doi.org/10.1080/13575279.2022.2126438>

Ελληνόγλωσσες

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. (2017). Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του «εκπαιδευτικού θύλακα» του παιδιού. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 3, 97-122.

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021α). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» " του ΙΕΠ με MIS 5035542

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021β). *Οδηγός Νηπιαγωγού-Πυξίδα: Θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» " του ΙΕΠ με MIS 5035542.

Σταχτέας, Χ., & Σταχτέας, Φ. (2020). Ιχνηλάτηση των απόψεων των καθηγητών για την τηλεεκπαίδευση στην αρχή της πανδημίας. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 173–194.
<https://doi.org/10.26248/v2020i2.899>



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας σε ένα Υβριδικό (Μικτό) Λύκειο. Η Περίπτωση Του Νεοσύστατου Προτύπου Λυκείου Ιλίου: Προ(Σ)κλήσεις Και Καλές Πρακτικές

Αικατερίνη Πιτρόπου

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ02), Δρ. Κλασικής Φιλολογίας.
katpit1977@yahoo.gr

Ζωή Παναγιώτου

Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ01), MSc. Επιστήμες της Αγωγής.
zoi.panagiotou@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των τρόπων και της ποιότητας επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, ο εντοπισμός των εμποδίων που παρακωλύουν την αποτελεσματικότητά της και η διάχυση κατάλληλων πρακτικών για τη σύσφιξη σχέσεων γονέων και εκπαιδευτικών. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα είναι η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση και ως μεθοδολογικό εργαλείο αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 55 γονείς-κηδεμόνες Προτύπου Γενικού Λυκείου της περιοχής του Ιλίου, 10 γονείς συμμετέχοντες σε απογευματινές δράσεις και 18 εκπαιδευτικοί. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τα ημιδομημένα ερωτηματολόγια παρουσιάστηκαν σε γραφήματα μέσω της εφαρμογής google forms. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν την αδυναμία αποτελεσματικής συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς ως αποτέλεσμα μιας σειράς εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων.

Λέξεις- κλειδιά : επικοινωνία σχολείου-οικογένειας, γονεϊκή εμπλοκή, οφέλη επικοινωνίας, εμπόδια, καλές πρακτικές

Α΄ ΜΕΡΟΣ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1. Εισαγωγή

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας, στη δημιουργία θετικού κλίματος και στην ολιστική ανάπτυξη των μαθητών. Η γονεϊκή εμπλοκή και επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους αποτελεί παράγοντα αποτελεσματικής συνεργασίας με πρωταρχικό στόχο τη γνωστική, ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και την πολύπλευρη αναβάθμιση της σχολικής μονάδας (Pomeranz, Moorman, & Litwack, 2007). Η έννοια της «γονεϊκής συμμετοχής» καλύπτει ένα ευρύ φάσμα σχέσεων και δραστηριοτήτων, ώστε γονείς και εκπαιδευτικοί να μοιράζονται ευθύνες και αρμοδιότητες. Εξάλλου, ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, η παροχή ίσων ευκαιριών και οι γενικότερες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις επιτάσσουν την αγκαστή συνεργασία σχολείου και γονέων.

2. Σκοπός της έρευνας

Η αναγκαιότητα της εν λόγω έρευνας συνίσταται στην αποτίμηση του βαθμού συνεργασίας και στον προσδιορισμό μορφών επικοινωνίας των γονέων-κηδεμόνων με το διδακτικό προσωπικό του σχολείου μετά την μετατροπή του από συμβατικό σχολείο σε



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

πρότυπο. Η συγκεκριμένη μετατροπή έλαβε χώρα το έτος 2021, με αποτέλεσμα, αφενός την αιφνίδια αντικατάσταση αρκετών εκπαιδευτικών, αφετέρου την ανάμειξη ετερόκλητου μαθητικού δυναμικού: ήδη φοιτούντες μαθητές του Γενικού Λυκείου της γειτονιάς (προσ)κλήθηκαν να συνεργαστούν με νεοεισαχθέντες, μέσω της διαδικασίας των εισαγωγικών εξετάσεων μαθητές από διαφορετικές περιοχές της Αθήνας. Η μετάβαση στο νέο τύπου Λυκείου κρίνεται καινοτόμα και αρκετά ενδιαφέρουσα, καθώς εμπλέκονται γονείς διαφορετικού κοινωνικού φάσματος, μαθητές διαφορετικού γνωστικού υπόβαθρου και εκπαιδευτικοί ανοικτοί και μη, σε νέες προκλήσεις. Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να φωτίσει πολύπλευρα τις πτυχές συνεργασίας σχολείου και οικογένειας σε ένα υβριδικό σχολείο, όπως το 3^ο Πρότυπο Λύκειο Ιλίου, και να συμβάλει στην υιοθέτηση καλών πρακτικών αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών των παιδιών τους.

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν με τη χορήγηση διαφορετικών ερωτηματολογίων είναι:

α. Ποια είδη επικοινωνίας εφαρμόζουν μεταξύ τους οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς και πώς τα αξιολογούν;

β. Ποια εμπόδια (εσωτερικά και εξωτερικά) διαταράσσουν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας;

γ. Ποιες καλές πρακτικές θα ήταν σκόπιμο να υιοθετηθούν για τη δημιουργία ενός Πρότυπου σχολείου δημοκρατικού, ανοιχτού, ανταποκρινόμενου στις προ(σ)κλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας;

3. Θεωρητικό υπόβαθρο

Όπως προαναφέρθηκε, η γονεϊκή εμπλοκή στα εκπαιδευτικά δρώμενα αποτελεί σημαντικό παράγοντα αποτελεσματικής επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας και προώθησης της εκπαιδευτικής πράξης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Ως «γονεϊκή εμπλοκή» ορίζεται η ενεργή συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και εμπειρίες του παιδιού τους (Cooper, Lindsay, & Nye, 2000· Jeynes, 2005). Επιπλέον, η γονεϊκή εμπλοκή αποσκοπεί στην επιδίωξη γόνιμης συνεργασίας και αλληλεπίδρασης των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, ως συμπληρωματικούς φορείς διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους, για την οικοδόμηση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο εμπλεκόμενων πλευρών (Fantuzzo et. al, 2000). Γι' αυτούς τους λόγους κάθε εκπαιδευτική πολιτική αποδίδει ιδιαίτερη βαρύτητα στον άξονα των σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια. Η αλληλεπίδραση και η εποικοδομητική συνεργασία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους έχει γίνει αντικείμενο ευρείας μελέτης και διερεύνησης, ειδικά τα τελευταία χρόνια.

Η ενεργός συμμετοχή των γονέων και η αποτελεσματική επικοινωνία με το σχολείο προσφέρει πολλαπλά οφέλη σε μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς.

α. Για τους μαθητές :

- Συμβάλλει στην αύξηση της σχολικής επίδοσής τους.
- Προωθεί την ψυχοκοινωνική ανάπτυξή τους, μέσα από την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και στάσεων.
- Προλαμβάνει επιθετικές ή αντικοινωνικές συμπεριφορές, καθώς ενισχύει την αυτοεκτίμηση και την ενσυναίσθηση.

β. Για τους γονείς :



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Ενισχύει και ενδυναμώνει τους γονείς στον δύσκολο ρόλο τους, μέσα από την υλοποίηση επιμορφωτικών προγραμμάτων και ενδοσχολικών δράσεων.
- Βοηθά στην εξομάλυνση των διαπροσωπικών σχέσεων με τα παιδιά τους και στην αποφυγή συγκρούσεων.

γ. Για τους εκπαιδευτικούς :

- Εστιάζει στην κατανόηση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών τους μέσα από την ειλικρινή και στενή επικοινωνία- πληροφόρηση με τους γονείς.
- Κατευθύνει τους εκπαιδευτικούς σε ένα μοντέλο διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε να προσαρμόζουν τόσο την παιδαγωγική όσο και την διδακτική τους προσέγγιση στις απαιτήσεις και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους (Green, Walker, Hoover-Dempsey & Sandler, 2007· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).

Για τη γονεϊκή εμπλοκή έχουν διαμορφωθεί πολλά θεωρητικά μοντέλα που αφορούν τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, με πιο αντιπροσωπευτικό για την παρούσα έρευνα το μοντέλο **Hoover - Dempsey και Sandler (1995)**. Πρόκειται για ψυχολογική προσέγγιση της διαδικασίας της γονεϊκής εμπλοκής που επικεντρώνεται σε τρεις βασικούς παράγοντες, οι οποίοι ενισχύουν ή αποδυναμώνουν τα κίνητρα των γονέων για την εμπλοκή τους:

α. Τα προσωπικά κίνητρα των γονέων, τα οποία δομούνται από τις αντιλήψεις τους σε σχέση με τον γονεϊκό τους ρόλο και περιορίζονται μόνο στον άξονα της προγραμματισμένης ενημέρωσης για τη σχολική επίδοση (Μπρούζος, 2009).

β. Η ενθάρρυνση και το ενδιαφέρον για συνεργασία που εισπράττουν οι γονείς από τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους.

γ. Το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, που την καθιστά συνυπεύθυνη ή μη για την ενεργητική εμπλοκή της στην εκπαιδευτική πράξη, καθώς και η χρονική διαθεσιμότητα των γονέων-κηδεμόνων λόγω αυξημένων οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων (Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007· Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη, 2008).

Επιπροσθέτως, καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής διαδραματίζει και το σχολείο, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς και τη διάθεσή τους για συστηματική συνεργασία, το σχολικό κλίμα, τη φύση του σχολείου, τον αριθμό των παιδιών και την περιοχή που εδρεύει η σχολική μονάδα.

4. Εμπόδια και δυσκολίες

Η ομαλή και εποικοδομητική επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών παρεμποδίζεται από αρκετές αιτίες, οι οποίες δυσχεραίνουν την αλληλεπίδραση μεταξύ των δύο εμπλεκόμενων πλευρών. Αρχικά, καθοριστικό ρόλο κατέχει το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των γονέων, καθώς καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη στάση και τη νοοτροπία τους ως προς τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους. Επιπλέον, οι περισσότεροι γονείς είναι επιφορτισμένοι με πολλές επαγγελματικές υποχρεώσεις, γεγονός που δεν τους επιτρέπει την ενεργό εμπλοκή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα (Keyes, 2002). Βέβαια δεν πρέπει να παραληφθεί η επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής (Coleman, 1991), καθώς τη θεωρούν απειλή στο επαγγελματικό τους κύρος (Crozier, 1999).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Πρέπει, επίσης, να τονιστεί η απροθυμία των γονέων για συστηματική επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς λόγω του παγιωμένου πλαισίου αποστασιοποίησης από τα εκπαιδευτικά δρώμενα (επιμορφωτικές δράσεις, εκδηλώσεις, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων) (Μπρούζος, 2009).

5. Πρακτικές αποτελεσματικής επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας

Με σκοπό την ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων σε πολλές χώρες σχεδιάζονται προγράμματα και δράσεις για την επίτευξη της ενεργοποίησης των γονιών και την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Bruneau, Ruttan & Dunlap, 2006).

Το **μοντέλο συνεργασίας της Swap** (1993) προάγει την ανάπτυξη αμοιβαίου σεβασμού, αλληλοκατανόησης και συμμετοχικής δράσης. Η αμφίδρομη επικοινωνία διακλαδώνεται τόσο στην ενημέρωση των γονέων για τη σχολική πρόοδο, όσο και στην πληροφόρηση των εκπαιδευτικών για τις ανάγκες των παιδιών στοχεύοντας στην ολιστική ανάπτυξή τους. Το σχολείο προτείνεται να οργανώνει εκπαιδευτικά προγράμματα και επιμορφωτικές δράσεις, στοχεύοντας στην ενδυνάμωση των γονέων, στην ενίσχυση του γονεϊκού τους ρόλου και στη βελτίωση των σχέσεων με τα παιδιά τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιδιώκουν τακτική επικοινωνία με τους γονείς και να τους κάνουν συμμετόχους στη λήψη αποφάσεων για την επίλυση προβλημάτων και την πολύπλευρη εξέλιξη των παιδιών τους.

Υπό το πρίσμα αυτό, και οι γονείς θα ήταν σημαντικό να μεταβάλλουν την παγιωμένη νοοτροπία που έχουν για το σχολείο, ότι δηλαδή αποτελεί ένα «απόρθητο κάστρο», το οποίο λειτουργεί με αυθεντία και αποκλειστικότητα. Γονείς και εκπαιδευτικοί, συνεργάτες και συνοδοιπόροι στο ταξίδι της εκπαίδευσης, μπορούν να έχουν ως πυξίδα τους πολύτιμες εμπειρίες και γνώσεις, τις οποίες θα τις μοιράζονται και θα τις εμπλουτίζουν. Τελικός προορισμός τους θα είναι η αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαίδευσης και η συναισθηματική, ψυχοκοινωνική και παιδαγωγική ολοκλήρωση των παιδιών (Μπόνια, 2010).

6. Μεθοδολογία

Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά τη διερεύνηση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας σε ένα υβριδικό σχολείο, το 3^ο Λύκειο Ιλίου, το οποίο μετατράπηκε αιφνίδια σε πρότυπο το έτος 2021. Τα αποτελέσματα δεν άργησαν να φανούν και οι πολλαπλές αντιθέσεις να κάνουν άμεσα την εμφάνισή τους. Αφενός, το ετερόκλητο μαθητικό δυναμικό, αφετέρου, γονείς από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα και με διαφορετικές απαιτήσεις από τα παιδιά τους, καθώς επίσης και εκπαιδευτικοί, παλαιοί και νεότεροι, τοποθετημένοι στη νέα συσταθείσα σχολική μονάδα.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 55 γονείς από συνολικά 173 γονείς, οι οποίοι προθυμοποιήθηκαν να συνδράμουν στην πορεία της έρευνας, 10 γονείς που συμμετείχαν σε συγκεκριμένες επιμορφωτικές δράσεις του σχολείου και συμπλήρωσαν το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο και 18 εκπαιδευτικοί. Για τον σκοπό αυτό μοιράστηκαν αντίστοιχα 3 ερωτηματολόγια. Η ερευνητική προσέγγιση που αξιοποιήθηκε ήταν η ποσοτική έρευνα, με τη χρήση ημιδομημένων ερωτηματολογίων (κλειστού και ανοικτού τύπου), τα οποία συντάχθηκαν με τη μορφή google forms και εστάλησαν μέσω email στους γονείς προς συμπλήρωση.

Επελέγη το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο λόγω της ευκολίας διανομής του στους ερωτηθέντες και της δυνατότητας άμεσης και ταχείας συμπλήρωσής του από αυτούς. Οι



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

γραφικές απεικονίσεις που παρατίθενται στη συνέχεια αποτυπώνουν με αποτελεσματικό και αντικειμενικό τρόπο τις απόψεις των εμπλεκομένων στην έρευνα.

6.1. Η δομή των ερωτηματολογίων

Α) Το γενικό ερωτηματολόγιο που αφορά σε όλους τους γονείς και διερευνά τέσσερις βασικούς άξονες: Τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (5 ερωτήσεις), τη μορφή και τη συχνότητα ενημέρωσής τους για την πρόοδο του μαθητή (8 ερωτήσεις), τη στάση τους απέναντι στις δράσεις του σχολείου (2 ερωτήσεις), και τη σχέση τους με το σχολείο (3 ερωτήσεις). Η πλειοψηφία των ερωτήσεων ήταν κλειστού τύπου, ενώ συμπεριλήφθηκαν και λίγες ανοικτού με στόχο να σταχυολογηθούν οι βελτιωτικές προτάσεις ή τις αιτιάσεις των ερωτηθέντων. Οι απαντήσεις τους αποτυπώθηκαν σε γραφικές απεικονίσεις.

Β) Ένα συντομότερο ερωτηματολόγιο προς τους γονείς που συμμετείχαν σε απογευματινές δράσεις, οι οποίες διοργανώθηκαν από το σχολείο (συνολικά 10 ερωτήσεις). Συμπληρώθηκε χειρόγραφα κατά την προσέλευσή τους στο σχολείο και μετά το πέρας μιας σειράς επιμορφωτικών συναντήσεων σχετικά με το Ασφαλές Διαδίκτυο.

γ. Το ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς, περιλάμβανε συνολικά 12 ερωτήσεις, στην πλειοψηφία τους κλειστού τύπου, και συμπληρώθηκε χειρόγραφα από τους συναδέλφους καθηγητές μέσα στο γραφείο της σχολικής μονάδας.

Β΄ ΜΕΡΟΣ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

7. Αποτελέσματα

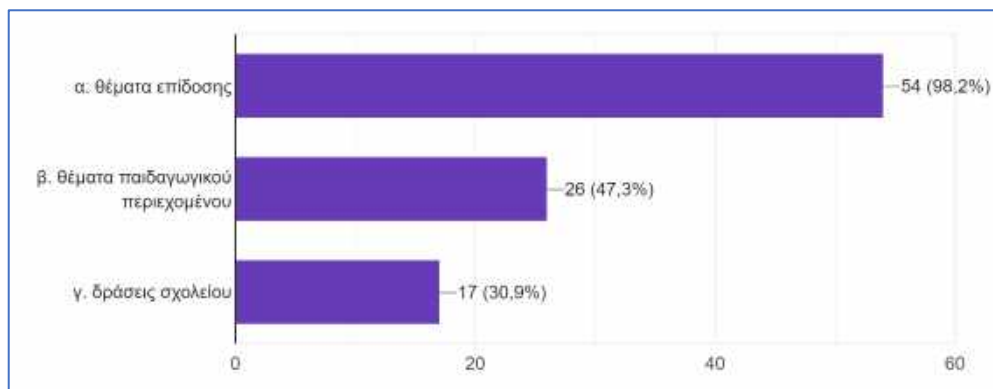
7.1. Ερωτηματολόγιο Γονέων

Πριν την παρουσίαση και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων που αναδύονται από τα δοθέντα ερωτηματολόγια πρέπει να διασαφηνισθεί ότι οι απαντήσεις προέρχονται από το 1/3 (ένα τρίτο) των γονέων-κηδεμόνων των μαθητών, καθώς οι υπόλοιποι δεν προθυμοποιήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα. Η στάση τους αυτή συνάδει με την πλημμελή παρουσία τους στις απογευματινές επιμορφωτικές εκδηλώσεις που διοργάνωσε φέτος το σχολείο μας, κατά τις οποίες μόνο 15 γονείς έδωσαν το παρόν έναντι 173 που εκπροσωπούν το μαθητικό δυναμικό της σχολικής μας μονάδας. Κατά συνέπεια, οι θετικές απαντήσεις αντιπροσωπεύουν τους ούτως ή άλλως θετικά διακείμενους προς την συνεργασία μας κηδεμόνες.

Ξεκινώντας από τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων ήταν γυναίκες, ιδιωτικοί υπάλληλοι, διαμένουσες στις περιοχές γύρω από το σχολείο. Όσον αφορά στην ποσοτική και ποιοτική επικοινωνία τους με τον σύλλογο διδασκόντων, οι ερωτηθέντες παραδέχτηκαν ότι ο βασικός λόγος παρουσίας τους στον χώρο του σχολείου είναι η ενημέρωση για την επίδοση των μαθητών και λιγότερο για θέματα ψυχοπαιδαγωγικής φύσεως, ενώ περιορίζεται στο τέλος κάθε τετραμήνου συμπιπτοντας με την επίδοση των βαθμών.

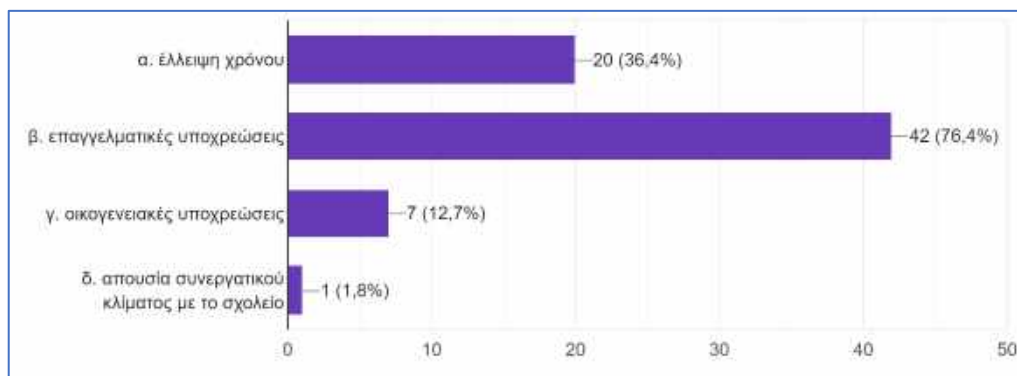


Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή



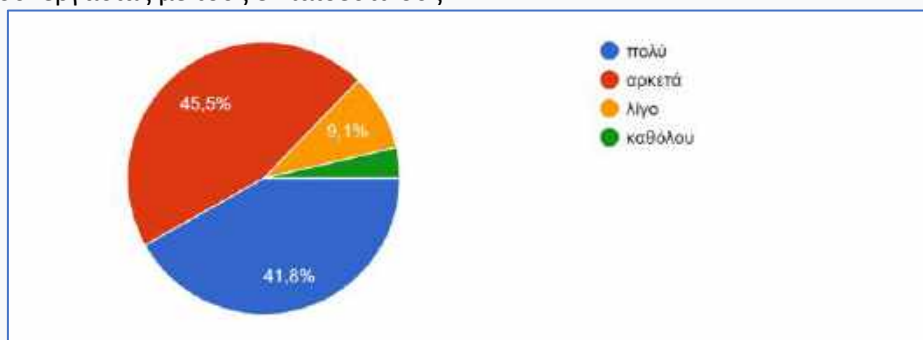
Εικόνα 7: Θέματα επικοινωνίας με τους καθηγητές

Ως βασικά προσκόμματα στην επικοινωνία τους με τους καθηγητές, αναφέρθηκαν η έλλειψη χρόνου λόγω οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων, η ανελαστικότητα του ωραρίου πρόσβασης στο σχολείο και- σε ένα αρκετά μικρότερο ποσοστό- η αδυναμία συνεννόησης με κάποιους από τους διδάσκοντες.



Εικόνα 8: Εμπόδια στην επικοινωνία με το σχολείο

Στο ερώτημα κατά πόσον μια επίσημη ψηφιακή πλατφόρμα θα αποτελούσε επιβοηθητικό παράγοντα στην επικοινωνία τους με το σχολείο, η συντριπτική πλειοψηφία των γονέων απάντησε θετικά, επικαλούμενη την αμεσότητα πρόσβασης, την ιδιωτικότητα, αλλά και την δυνατότητα τήρησης αρχείου ως βασικά πλεονεκτήματα του σχεδιαζόμενου εγχειρήματος. Επιπλέον, τόνισαν την ταχύτητα στην επικοινωνία και την εξοικονόμηση χρόνου, γεγονός που την καθιστά πιο προσιτή και επιθυμητή από τη δια ζώσης αλληλεπίδραση. Ωστόσο, δεν παρέλειψαν να τονίσουν την αναντικατάστατη αξία της δια ζώσης συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς.

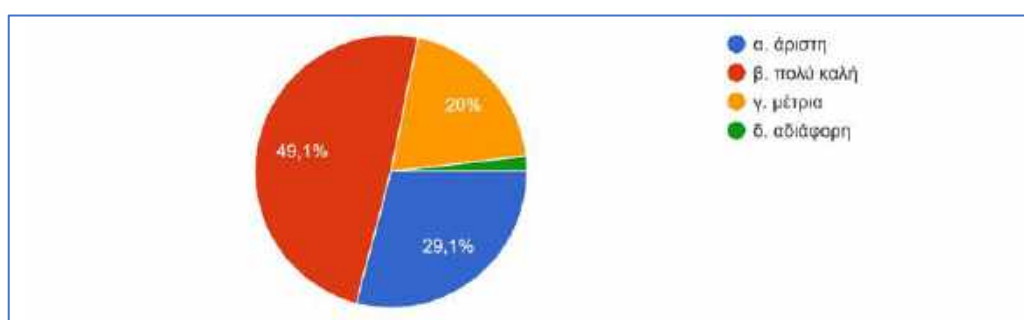


Εικόνα 9: Βαθμός διευκόλυνσης της ψηφιακής πλατφόρμας



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Στο πλαίσιο αυτό, τους ζητήθηκε να χαρακτηρίσουν την σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς. Οι περισσότεροι την σκιαγράφησαν ως άρτια και θετική, ενώ δεν έλειψαν και τα ανώνυμα παράπονα. Αναδύθηκε, όμως, από το σύνολο των απαντήσεων (όπως αναφέρεται στο Παράρτημα Α), η ανάγκη ανάπτυξης ουσιαστικότερης επικοινωνίας με τους καθηγητές μέσω μιας σειράς βελτιωτικών παρεμβάσεων: Πέρα από την διεύρυνση του ωραρίου πρόσβασης στο σχολείο και κατά τις απογευματινές ώρες ή τα Σαββατοκύριακα, και την επικοινωνία με τους καθηγητές με εναλλακτικούς, ψηφιακούς τρόπους, επισημάνθηκε έντονα η απαίτηση των γονιών για ουσιαστικό και έντιμο διάλογο με τους καθηγητές με αμοιβαίο στόχο το όφελος του μαθητή. Ο διάλογος αυτός προϋποθέτει, κατά την γνώμη τους, την απαγκίστρωση των εκπαιδευτικών από τις προκαταλήψεις και τον φόβο κριτικής τους, την ειλικρινή προθυμία τους να αφουγκρασθούν την γονεϊκή αγωνία και τις απόψεις, χωρίς να νιώθουν ότι υπονομεύεται ο ρόλος ή το έργο τους.



Εικόνα 10: Σχέσεις γονέων με τους καθηγητές

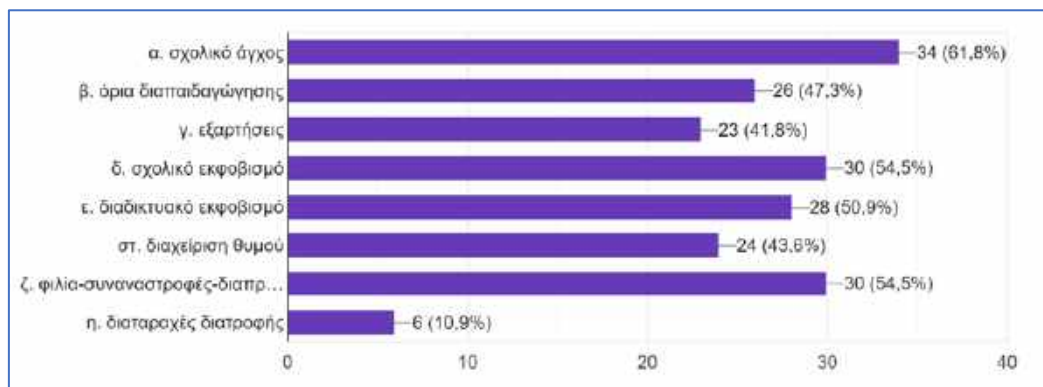
Διατυπώθηκαν από κάποιους γονείς και πάγια αιτήματα, όπως η σταθερότητά του εκπαιδευτικού προσωπικού, ώστε να υπάρχει μια συνέχεια στη συνεργασία τους μαζί του και η μείωση του αριθμού μαθητών ανά τάξη, ώστε να είναι ευκολότερα σε θέση ο καθηγητής να σκιαγραφήσει το προφίλ και να αφιερώσει χρόνο στους μαθητές του. Παράλληλα, οι γονείς επιθυμούν το σχολείο να αναλάβει έναν πιο ενεργό ρόλο στην διοργάνωση επιμορφωτικών απογευματινών δράσεων σε συνεργασία με αρμόδιους φορείς.

7.2. Ερωτηματολόγιο Γονέων που συμμετείχαν σε Δράσεις του Σχολείου

Κάποιοι γονείς του σχολείου συμμετείχαν στις προγραμματισμένες απογευματινές δράσεις που διοργανώθηκαν από το σχολείο με απώτερο σκοπό την ενδυνάμωσή τους, τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και τη βελτίωση των σχέσεων με τα παιδιά τους. Προτιμούν, όπως καταδείχθηκε σύντομες, στοχοπροσανατολισμένες εισηγήσεις, οι οποίες θα περιλαμβάνουν εφαρμόσιμες καλές και ουσιαστικές πρακτικές και δεν θα αναλώνονται σε θεωρητικούς προβληματισμούς και γενικεύσεις. Βασικοί άξονες της εκ μέρους τους προτεινόμενης θεματολογίας είναι η διαχείριση των συναισθημάτων των εφήβων, η σφυρηλάτηση υγιών σχέσεων μεταξύ τους και την οικογένεια, οι ποικίλες μορφές εκφοβισμού και οι εξαρτήσεις. Τέλος, το ενδιαφέρον των γονέων-κηδεμόνων για την δημιουργία δικτύου αλληλεπίδρασης με γονείς γειτονικών σχολείων ήταν εμφανώς χαμηλό, γεγονός που καταδεικνύει την πλημμελή εξοικειώσή τους με μη τυπικές μορφές συνεργασίας και κοινωνικής οργάνωσης.

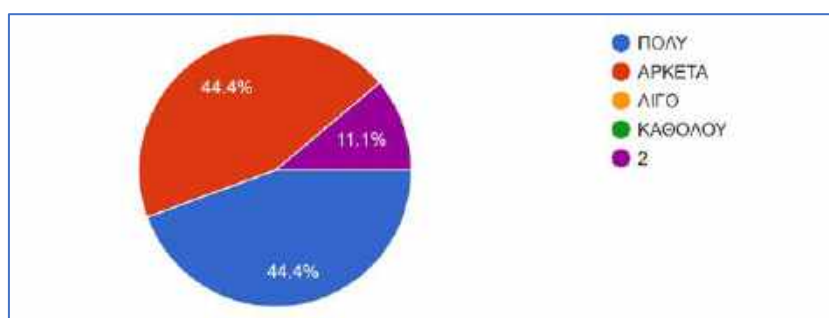


Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή



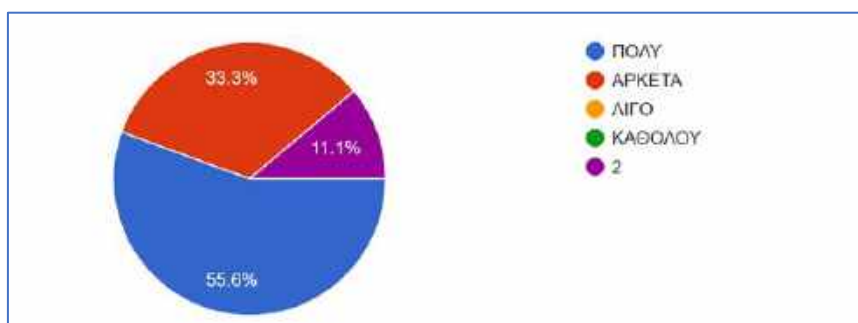
Εικόνα 11: Θέματα δράσεων για γονείς

Όλοι δήλωσαν απόλυτα ικανοποιημένοι από τη θεματολογία και τον σχεδιασμό των συναντήσεων και εξέφρασαν την επιθυμία για συνέχιση των επιμορφωτικών συναντήσεων και για το επόμενο σχολικό έτος.



Εικόνα 12: Βαθμός ικανοποίησης από επιμορφωτικές συναντήσεις

Επιπλέον, επισήμαναν ότι οι εισηγήσεις και τα βιωματικά εργαστήρια που πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο ήταν πολύ ενδιαφέροντα. Τους δόθηκε η δυνατότητα αλληλεπίδρασης μεταξύ τους με την ανταλλαγή εμπειριών από την καθημερινότητα των παιδιών τους και έγινε διάχυση καλών πρακτικών.



Εικόνα 13: Αλληλεπίδραση και προβληματισμός

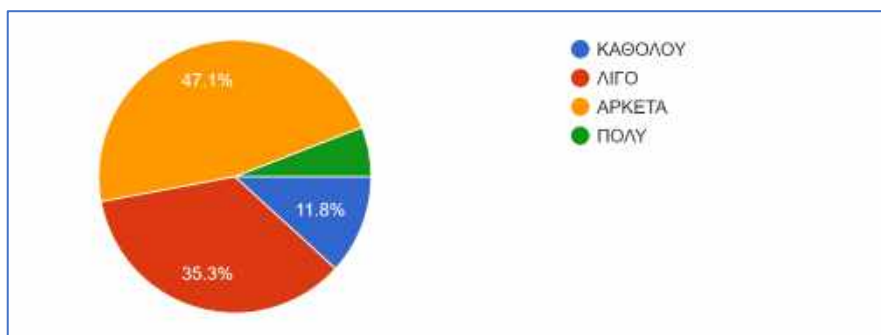
7.3.Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών



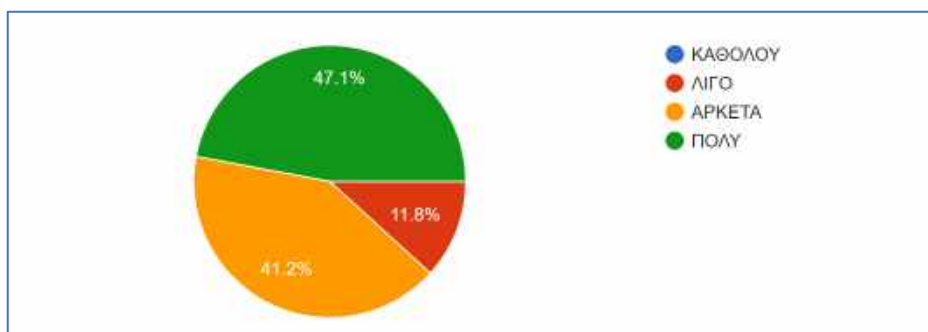
Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των 18 εκπαιδευτικών του συλλόγου μας, οι οποίοι απάντησαν στο ερωτηματολόγιο, αποτυπώνουν ότι πρόκειται στην πλειοψηφία τους για μόνιμους εκπαιδευτικούς, με προϋπηρεσία πάνω από 15 έτη και μέσο όρο ηλικίας τα 50 έτη, χωρίς, ωστόσο, να λείπουν και οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι νεότεροι σε ηλικία και διαθέτουν προϋπηρεσία της τάξεως των 1-4 ετών.

Αρχικά, όσον αφορά στην ποιότητα και στη συχνότητα της επικοινωνίας τους με τους γονείς, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτή επικεντρώνεται σε θέματα μαθητικής επίδοσης, αποτιμώντας τις πληροφορίες που λαμβάνουν από τους κηδεμόνες ως ικανοποιητικές, χωρίς ωστόσο να λείπουν οι περιπτώσεις καθηγητών που δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις γονεϊκές παρεμβάσεις, καθώς τις θεωρούν επουσιώδεις και μη βοηθητικές για το εκπαιδευτικό τους έργο.



Εικόνα 14: Παροχή πληροφοριών από τους γονείς για τα παιδιά τους

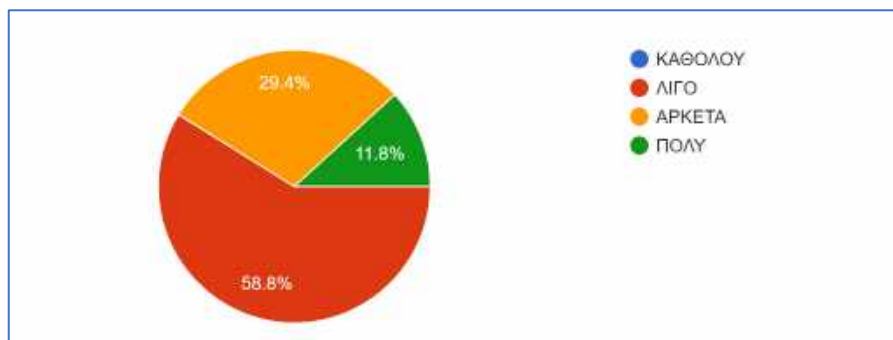


Εικόνα 15: Αποδοχή προτάσεων γονέων

Επισημαίνεται, δε, το μειωμένο ενδιαφέρον των γονέων για συμμετοχή τους σε δράσεις της σχολικής ζωής και γενικότερα σε εκδηλώσεις που δεν εστιάζουν σε θέματα εκπαιδευτικού περιεχομένου, ενώ παράλληλα και οι ίδιοι οι ερωτώμενοι καθηγητές ομολογούν ότι λόγω επαγγελματικού φόρτου δεν έχουν την δυνατότητα ή την ευκαιρία να εμπλέξουν τους γονείς δημιουργικά σε δράσεις τέτοιου χαρακτήρα.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή



Εικόνα 16: Βαθμός συμμετοχής των γονέων σε δράσεις

8. Συμπεράσματα

Η στάση και οι απαντήσεις των προσκεκλημένων στην έρευνα αντικατοπτρίζουν, σε μεγάλο βαθμό, την άποψη της ελληνικής κοινωνίας για τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έννοιά τους είναι συνυφασμένη με την απόκτηση –χρησιμοθηρικών– γνώσεων και με την επίδοση, με αποτέλεσμα η γονεϊκή παρουσία να περιστρέφεται γύρω από αυτές. Οι προσπάθειες του σχολείου για την προσέγγιση των γονέων σε μη τυπικό πλαίσιο, μέσω επιμορφώσεων, ερευνών, πολιτιστικών δράσεων, προσκρούουν σε μια σειρά από εμπόδια αντικειμενικά, όπως η εκατέρωθεν έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων, ή υποκειμενικά, όπως η αμηχανία ενός μεγάλου μέρους των κηδεμόνων, οι οποίοι δεν είναι εξοικειωμένοι με την έμπρακτη ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία του σχολείου και επιδεικνύουν ελλιπή ή μηδενική ανταπόκριση σε αυτή. Απαιτείται, λοιπόν, εκ μέρους των εκπαιδευτικών ανάληψη πρωτοβουλίας για εξέλιξη των μορφών επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς. Στόχος, πρωτίστως, η άμβλυνση των εκατέρωθεν δισταγμών και προκαταλήψεων. Με αυτό τον τρόπο, σταδιακά το σχολείο θα μετατραπεί σε έναν χώρο πολλαπλής ανάπτυξης των μαθητών με την ενεργό συμβολή και τη δημιουργική εμπλοκή των γονέων τους. Έτσι, θα ανταποκριθεί στις σύγχρονες κοινωνικές και εκπαιδευτικές προκλήσεις και δεν θα απαξιώνεται από γονείς και μαθητές, καθώς θα αποτελέσει φυτώριο όχι μόνο μελλοντικών επιστημόνων, αλλά υγιών, ενεργών και χρήσιμων δημοκρατικών πολιτών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Bruneau, B., Ruttan, D., & Dunlap, K. (2006). Communication between teachers and parents. Developing partnerships. *Reading & Writing Quarterly*, 11(3), 257-266

Coleman J. (1991). *Parental Involvement in Education. Policy Perspectives Series*.

Cooper, H., Lindsay, J. J., & Nye, B. (2000). Homework in the home: How student, family, and parenting-style differences relate to the homework process. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 464–487. Ανακτήθηκε στις 20/2/2023 από: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1036>



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Crozier, G. (1999). "Is it a case of 'we know we are not wanted?' The parents' perceptions of parent-teacher roles and relationships". *Educational Research*, 41 (3), pp. 315-328.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376. Ανακτήθηκε στις 18/2/2023 από: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.367>
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 532-544. Ανακτήθηκε στις 23/2/2023 από: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532>
- Jeynes, W. H. (2005). The Effects of Parental Involvement on the Academic Achievement of African American Youth. *The Journal of Negro Education*, 74(3), 260-274. Ανακτήθηκε στις 23/2/2023 από : <http://www.jstor.org/stable/40027432>
- Keyes, C. R. (2002). "A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers". *International Journal of Early Years Education*, 10 (3), pp. 177-191.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. Ανακτήθηκε στις 25/2/2023 από: <https://doi.org/10.3102/003465430305567>

Ελληνόγλωσσες

- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής: μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα, Gutenberg.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα, Παπαζήσης.
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, τ. 6, (σσ. 193-217). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

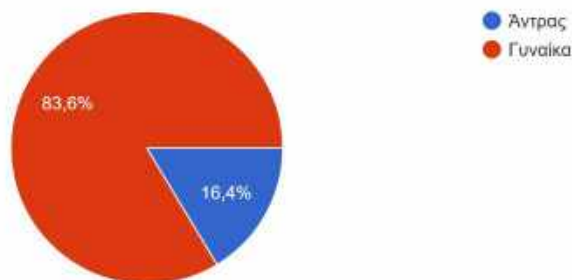
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα 1 - Ερωτηματολόγιο για γονείς

ΜΕΡΟΣ Α : Δημογραφικά στοιχεία

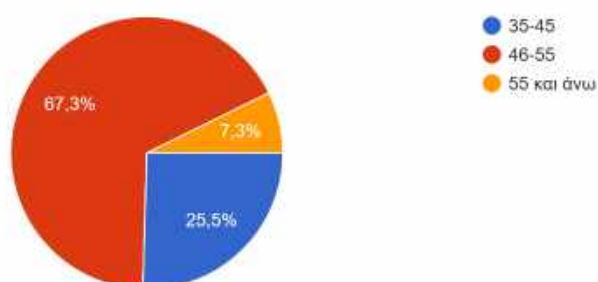
A1. Φύλο

55 απαντήσεις



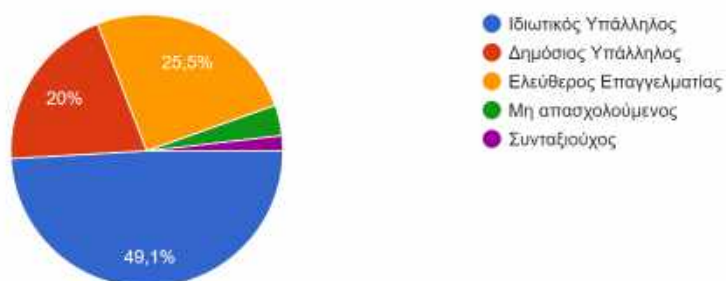
A2. Ηλικία

55 απαντήσεις



A3. Επάγγελμα

55 απαντήσεις



A4. Τόπος Διαμονής

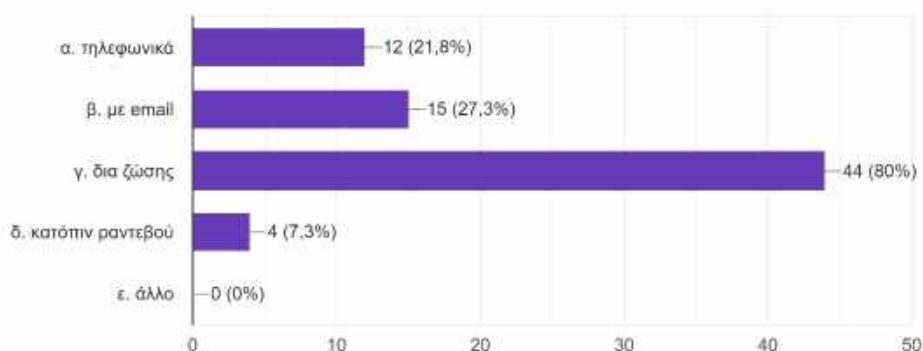


Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Ίλιον, Περιστέρι, Πετρούπολη, Καματερό, Αθήνα

ΜΕΡΟΣ Β: Ενημέρωση προόδου μαθητών

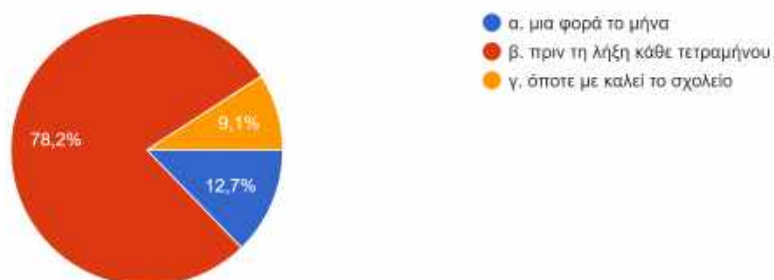
B1 : Πώς ενημερώνομαι για την πρόοδο (μαθησιακή και ψυχοκοινωνική) του παιδιού μου;
55 απαντήσεις



Γράψτε κάποιο άλλο τρόπο 3 απαντήσεις

- Με ραντεβού
- Θα ήθελα τηλεφωνικά ή με μηνύματα
- Webex

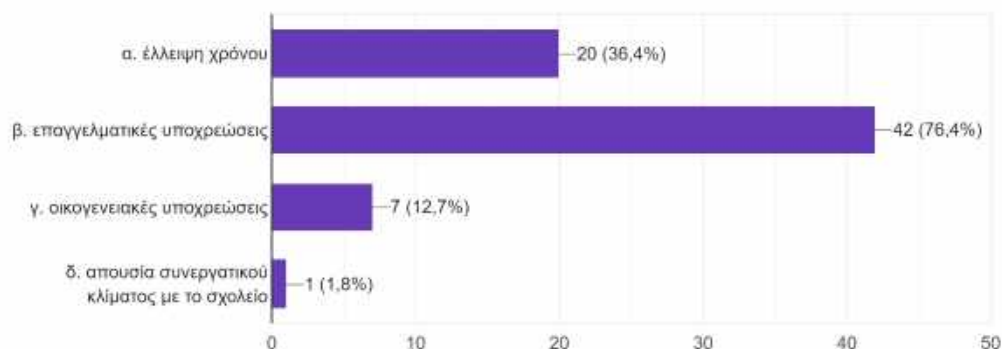
B2 : Με ποια συχνότητα ενημερώνομαι για την επίδοση του παιδιού μου;
55 απαντήσεις



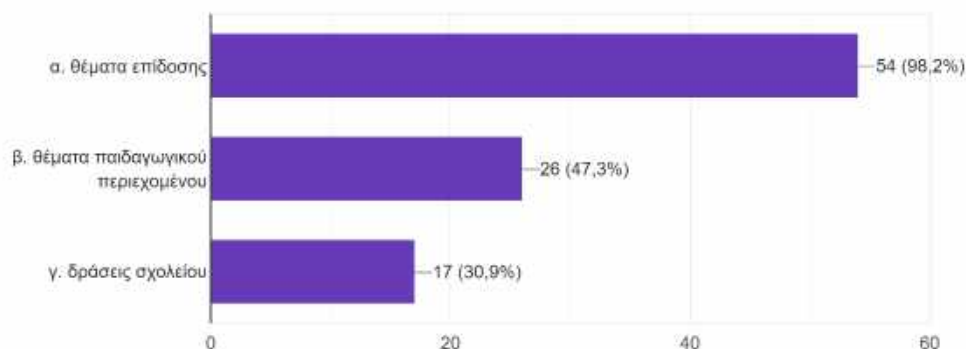


Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

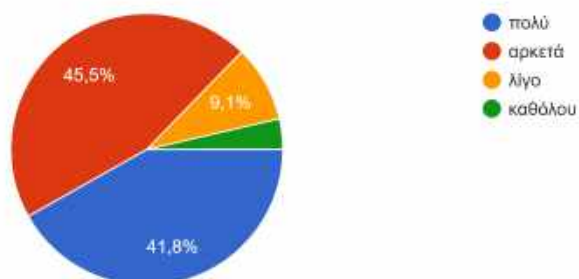
B3 : Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι παρακωλύουν την επικοινωνία με το σχολείο;
55 απαντήσεις



B4 : Για ποια από τα παρακάτω θέματα έρχομαι σε επαφή με τους καθηγητές του παιδιού μου;
55 απαντήσεις



B5. Σε ποιο βαθμό σας διευκολύνει η επικοινωνία μέσω ψηφιακής πλατφόρμας, για την ενημέρωσή σας σχετικά με την επίδοση και τις απουσίες του παιδιού σας :
55 απαντήσεις





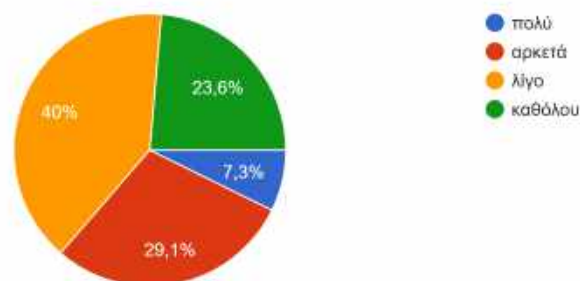
Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Αναφέρετε τα θετικά στοιχεία της επικοινωνίας μέσω ψηφιακής πλατφόρμας

- Εξοικονόμηση χρόνου
- Αμεσότητα
- Κανένα θετικό
- Δεν χρειάζεται να λείψω από την εργασία μου
- Προγραμματισμός ραντεβού, οπότε και ολιγόωρη αναμονή, εξοικονόμηση χρόνου μετακίνησης
- Γρήγορη, άμεση ενημέρωση για όλα τα δρώμενα του σχολείου, αλλά και παλαιότερες δράσεις. Γρήγορη ενημέρωση για βασικά θέματα που αφορούν τον/την μαθητή/τρια, όπως απουσίες κλπ. Μεγαλύτερη συχνότητα στην ενημέρωση της προόδου.
- Η ψηφιακή πλατφόρμα διευκολύνει σε ένα βαθμό, αφού οι επαγγελματικές και άλλες υποχρεώσεις δυσκολεύουν την πρόσβαση μας στο σχολείο, σε ώρες που μπορούν οι καθηγητές, αλλά δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη δια ζώσης ενημέρωση.
- Η επικοινωνία μπορεί να γίνεται πιο ιδιωτικά, πιο προσωπικά, οι ώρες που επικοινωνούμε να είναι πιο βολικές
- Βοηθά στην άμεση ενημέρωση και προλαμβάνει κάποιο μελλοντικό πρόβλημα

B6. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η εξ αποστάσεως επικοινωνία με τους καθηγητές του παιδιού σας μπορεί να υποκαταστήσει τη δια ζώσης;

55 απαντήσεις



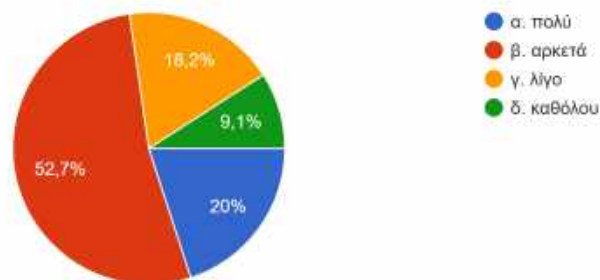


Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ΜΕΡΟΣ Γ : ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

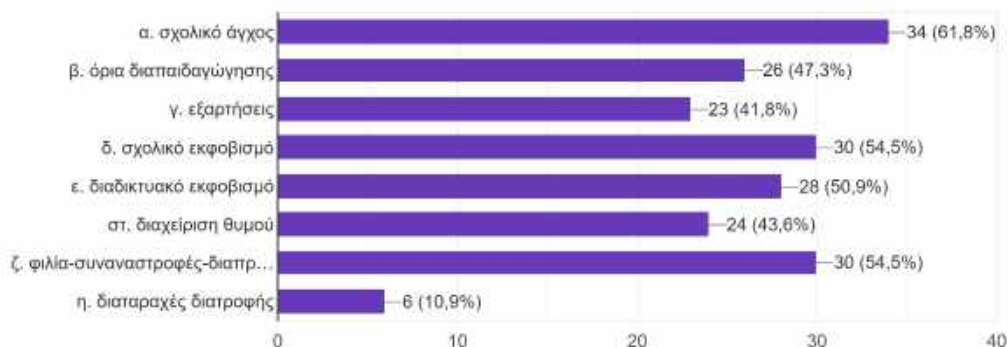
Γ1. Με ενδιαφέρει να συμμετέχω σε δράσεις του σχολείου (βιωματικά σεμινάρια, σχολές γονέων, επιμορφωτικές συναντήσεις)

55 απαντήσεις



Γ2. Ποια από τα παρακάτω θέματα θέλω να αφορούν οι δράσεις για γονείς ;

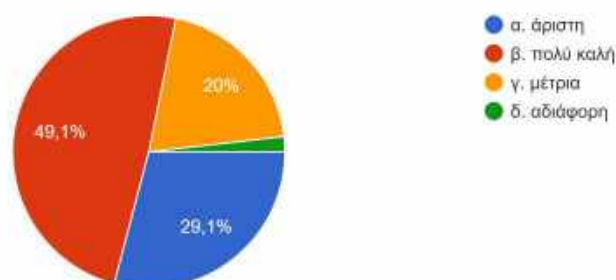
55 απαντήσεις



ΜΕΡΟΣ Δ : Σχέση γονιών με σχολείο

Δ1. Πώς θα χαρακτηρίζατε τη σχέση σας με τους καθηγητές του παιδιού σας;

55 απαντήσεις





Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

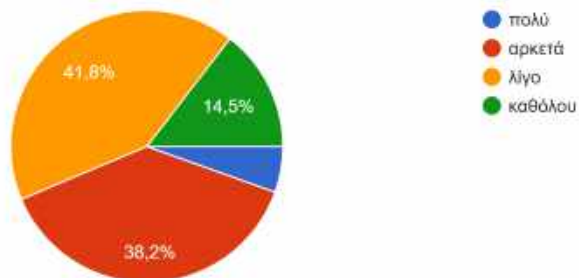
Δ2. Τι θα προτείνετε για τη βελτίωση συνεργασίας με τους καθηγητές του παιδιού σας;

- Επικοινωνία δια ζώσης
- Πιο συχνή επαφή
- Η συνεργασία μας είναι τυπική και άμεση οπότε δεν χρειάζεται κάτι άλλο
- Κατανόηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι γονείς και τα παιδιά στο σύγχρονο απαιτητικό, ανασφαλές και ψυχοφθόρο περιβάλλον.
- Δεν έχω να προτείνω κάτι
- Σε περίπτωση που κάποιος καθηγητής διαπιστώσει για κάποιο χρονικό διάστημα ξαφνική αλλαγή είτε στην συμπεριφορά είτε στην πρόοδο του/της μαθητή/τριας, να ενημερώνουν τους γονείς και να γίνεται κατ' ιδίαν ή τηλεφωνική συζήτηση.
- Συχνότερη ενημέρωση μέσω ψηφιακής πλατφόρμας
πριν την λήξη του τετράμηνου μια αναλυτική παρουσίαση για το προφίλ του παιδιού (τόσο για την απόδοση του όσο και για την συμπεριφορά του μέσα στη σχολική κοινότητα)
- Να ορίζουν κάποιο συγκεκριμένο πρόγραμμα για να μπορούμε να βλέπουμε όλους τους καθηγητές
- Να οριζόταν μία μέρα συνάντησης με όλους τους καθηγητές του παιδιού για πλήρη ενημέρωση. Είναι δύσκολο να βρει κανείς τηλεφωνικά όλους τους καθηγητές και να πρέπει να ελέγξει τα κενά τους από το πρόγραμμα για να μπορέσει να επικοινωνήσει μαζί τους.
- Συζήτηση προβλημάτων που αντιμετωπίζει ο μαθητής με τον καθηγητή (& το αντίθετο) με ειλικρίνεια και καλή προαίρεση. Είθισται σε όλους τις συναντήσεις οι καθηγητές να εκφράζουν τα παράπονά τους κι όχι οι μαθητές, ωσάν ο καθηγητής να είναι στο απυρόβλητο, αλάνθαστος. Εξεύρεση λύσεων και τρόπων με τους οποίους μπορεί να συνδράμει ο γονέας στην καλύτερη επικοινωνία του μαθητή με τον καθηγητή. Αξιολόγηση των καθηγητών από τους μαθητές (μυστική) με στοχευμένο ερωτηματολόγιο.
- Να υπάρχει καλύτερη επικοινωνία και να μπορεί ο καθηγητής να αντιμετωπίζει και να προσεγγίζει το κάθε παιδί ανάλογα με το χαρακτήρα του.
- Να οριστεί από το σχολείο μια συγκεκριμένη ημέρα του μήνα για δια ζώσης συνάντηση με τους καθηγητές
- Διαδικτυακή επικοινωνία με video κλήση



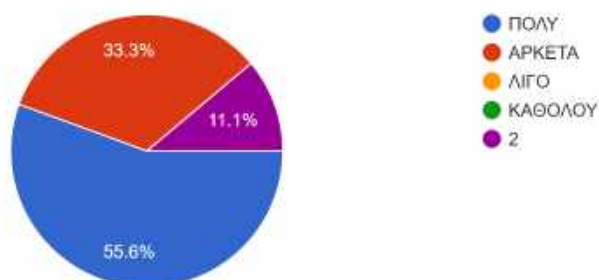
Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Δ3. Θεωρείτε ότι ένα δίκτυο αλληλεπίδρασης, με άλλους γονείς όμορων Λυκείων της περιοχής, με ανταλλαγή εμπειριών και καλών πρακτικών, θα ...ε τη συνεργασία με το σχολείο του παιδιού σας;
55 απαντήσεις

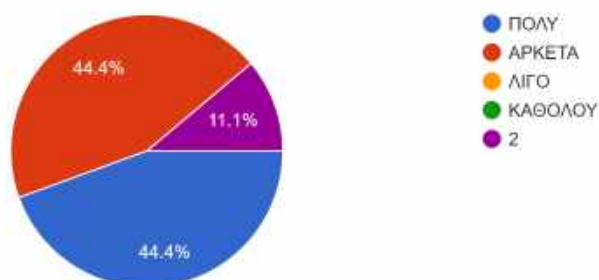


Παράρτημα 2 – Ερωτηματολόγιο γονέων που συμμετείχαν σε δράσεις

Οι στόχοι κάθε συνάντησης ήταν σαφείς;
9 responses



Η διάρκεια κάθε επιμορφωτικής συνάντησης ήταν ικανοποιητική;
9 responses

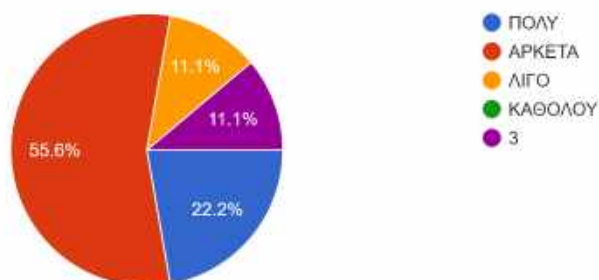




Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

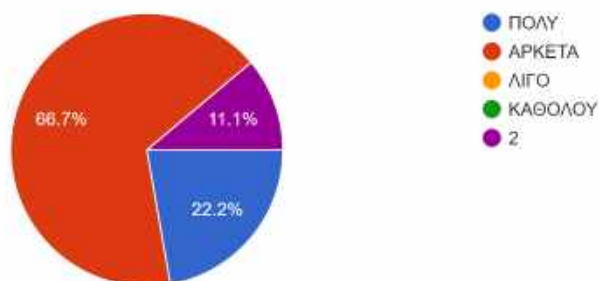
Σε κάθε συνάντηση παρέχονταν συγκεκριμένες υποδείξεις σε τρέχοντα εκπαιδευτικά θέματα;

9 responses



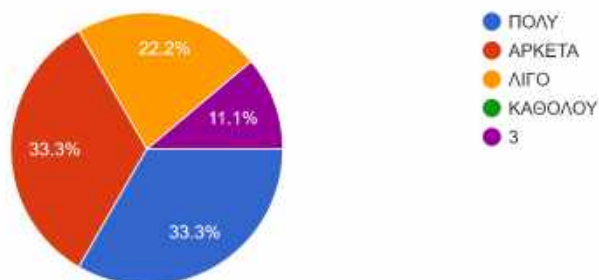
Το σύνολο των δραστηριοτήτων ανταποκρινόταν στους στόχους;

9 responses



Τα οφέλη που αποκομίσατε από την πρακτική άσκηση σε τι βαθμό σας ικανοποίησαν;

9 responses

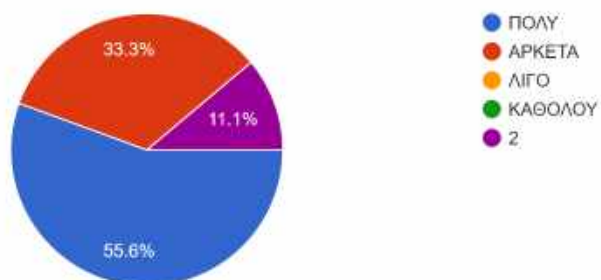




Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

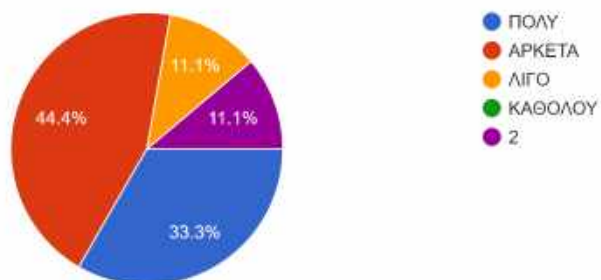
Οι εισηγήσεις σας έδωσαν τα απαραίτητα ερεθίσματα για συζήτηση και προβληματισμό;

9 responses



Ήταν τεκμηριωμένες οι προσεγγίσεις που προτάθηκαν;

9 responses



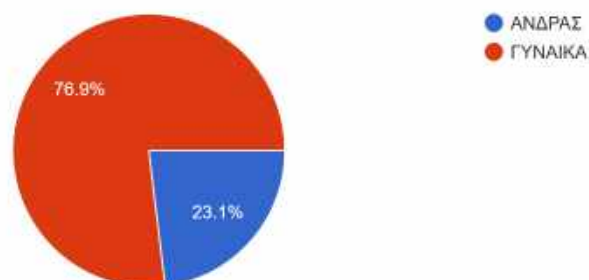


Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Παράρτημα 3 – Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

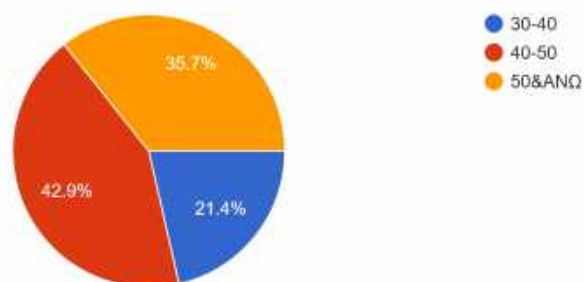
ΦΥΛΟ

13 responses



ΗΛΙΚΙΑ

14 responses

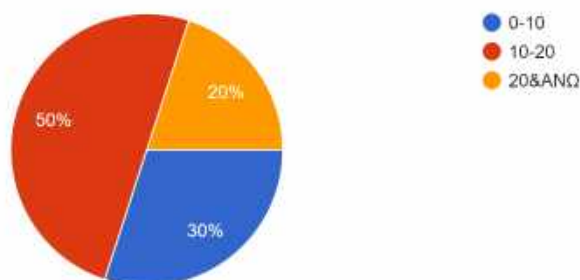




Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

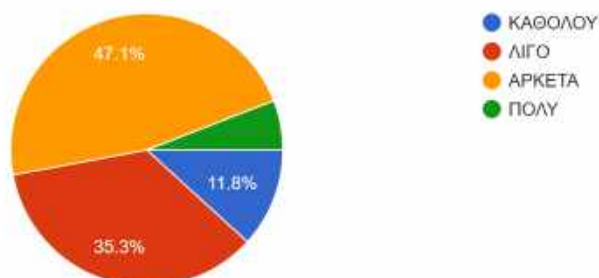
ΕΤΗ ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑΣ

10 responses



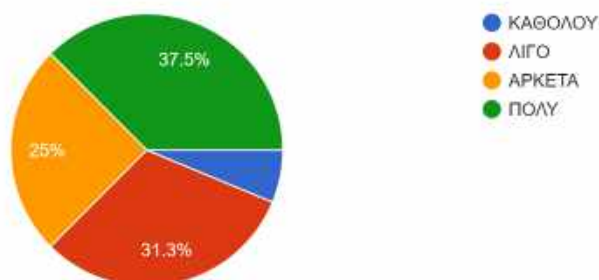
Πιστεύω ότι οι γονείς των παιδιών μου παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τα παιδιά τους

17 responses



Θεωρώ ότι πάντα υπάρχει χρόνος συζήτησης ανάμεσα σε μενα και τους γονείς για θέματα εκπαίδευσης και διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους

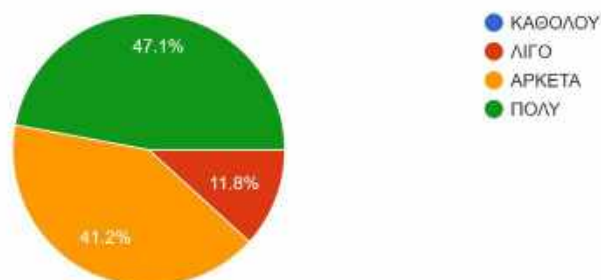
16 responses



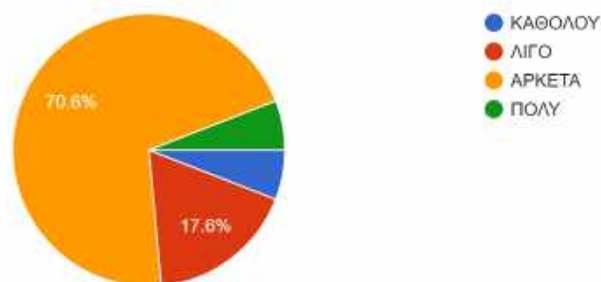


Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Δέχομαι με προθυμία τις προτάσεις των γονεων για την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού τους
17 responses



Σχεδόν πάντα υπάρχει συμφωνία με τους γονείς των μαθητών μου σε θέματα διαχείρισης προβληματικής συμπεριφοράς.
17 responses





Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

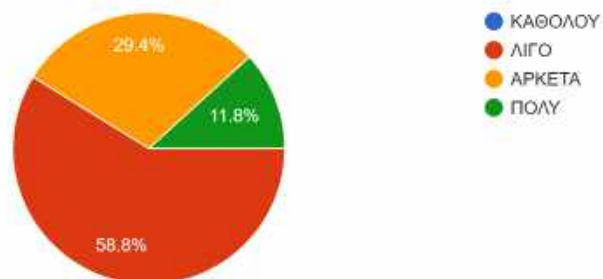
Δίνω την δυνατότητα στους γονείς να εμπλακούν δημιουργικά σε σχέση με την ψυχική ενδυνάμωση των ιδίων

17 responses



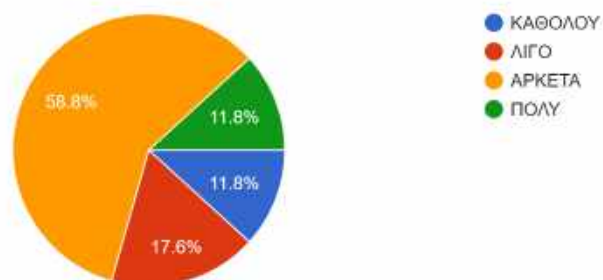
Οι γονείς των μαθητών μου είναι πάντα πρόθυμοι σε δράσεις που αφορούν στο κοινωνικό πρόσωπο του σχολείου

17 responses



Οι γονείς επιδιώκουν την επικοινωνία μαζί μου για θέματα επίδοσης και εν γένει ανάπτυξης του παιδιού τους.

17 responses

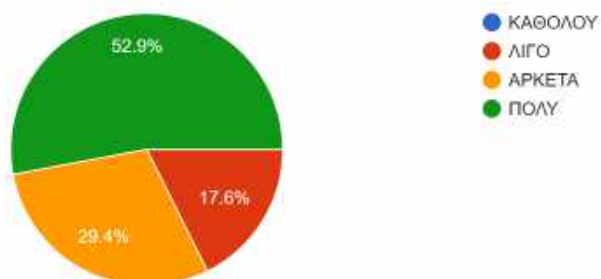




Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

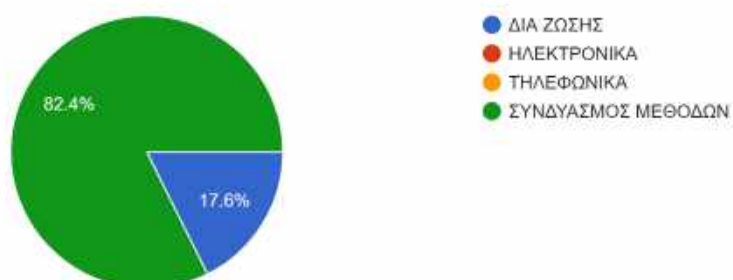
Θεωρώ ότι ο βαθμός συμμετοχής των γονέων στην σχολική ζωή επηρεάζει την επίδοση και την συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο

17 responses



Ποιόν από τους παρακάτω τρόπους θεωρείτε καταλληλότερο για την επικοινωνία σας με τους γονείς;

17 responses





Χτίζοντας συνεργατικές σχέσεις ανάμεσα σε γονείς και σχολείο με σκοπό την εξάλειψη της ενδοσχολικής βίας. Μια οικοσυστημική προσέγγιση.

Ελένη Πλατή

Φιλόλογος (Dr. phil), ΥΠ.Ε.Π.Θ.

eleni.plati16@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τρόπους γόνιμης γονεϊκής εμπλοκής και συμμετοχής στο σχολείο με στόχο την εξάλειψη φαινομένων ενδοσχολικής βίας. Η επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και σχολείο είναι σημαντική για την εξασφάλιση θετικού και ειρηνικού κλίματος στο σχολείο. Η γονεϊκή εμπλοκή είναι μια μεταβλητή, η οποία μπορεί να ενισχυθεί ή να ελαττωθεί από τις πρακτικές των εκπαιδευτικών, των γονέων και των παιδιών. Τη μεταβλητή αυτή εξετάζει η παρούσα έρευνα υπό το πρίσμα του οικοσυστημικού μοντέλου του Bronfenbrenner και της τυπολογίας της Epstein. Πρόκειται για μια οικοσυστημική προσέγγιση που εστιάζει στην ανάπτυξη του ατόμου μέσα από διαφορετικά περιβάλλοντα, τα οποία επηρεάζουν τη γνωστική, ηθική και σχεσιακή ανάπτυξη του παιδιού. Η σχέση σχολείου-οικογένειας αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, η οποία καθορίζει την επιτυχία διαχείρισης φαινομένων επιθετικής μαθητικής συμπεριφοράς. Έτσι, η εργασία διερευνά τους παράγοντες που επηρεάζουν τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, καθώς και τις μορφές και πρακτικές συνεργασίας τους με στόχο τη θεραπεία φαινομένων μαθητικής βίας. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι υπάρχει ένα επικοινωνιακό χάσμα μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών, το οποίο μπορεί να γεφυρωθεί με το «άνοιγμα» του σχολείου στην οικογένεια και την κοινωνία, με ειδικές παρεμβάσεις κυρίως πρόληψης που θα αποτελέσουν αντίδοτο στην ενδοσχολική βία.

Λέξεις κλειδιά: γονεϊκή εμπλοκή, ενδοσχολική βία, οικοσύστημα, επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.

1. Εισαγωγή

Ένα παιδί κάθε τρεις μέρες το 2022 καλούσε στις Γραμμές Υποστήριξης και Βοήθειας του Οργανισμού «Το Χαμόγελο του Παιδιού» SOS 1056 για στήριξη λόγω ενδοσχολικού εκφοβισμού και ενδοσχολικής βίας. Καθημερινά οι ειδήσεις για φαινόμενα σχολικής βίας αυξάνονται ανησυχητικά καθιστώντας αναγκαία την άμεση κινητοποίηση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διασφάλιση ειρηνικού κλίματος στο σχολείο είναι η ανάπτυξη και ενίσχυση των συνεργατικών σχέσεων σχολείου-οικογένειας, η στοχευμένη γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική πραγματικότητα. Αν και ο όρος είναι πολυδιάστατος, είναι αποδεκτή η θέση ότι η γονεϊκή εμπλοκή εμπεριέχει συμπεριφορές και πρακτικές που υιοθετούν οι γονείς στο σπίτι, στο σχολείο και γενικά στην κοινωνία, με στόχο την ενίσχυση της διαδικασίας μάθησης και την προώθηση πρακτικών καλής συμπεριφοράς (Greenwood & Hickman, 1991). Τα τελευταία χρόνια, η γονεϊκή εμπλοκή θεωρείται όλο και περισσότερο σημαντικός παράγοντας όχι μόνο για τις γνωστικές επιδόσεις των παιδιών, αλλά και για τη πρόληψη και θεραπεία των προβλημάτων που εκδηλώνονται στο σχολείο (Fan & Chen, 2001). Επιπλέον, παίζει αποφασιστικό ρόλο στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξή τους, στις σχολικές επιδόσεις τους, καθώς και στην πρόληψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών προσαρμογής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Βέβαια, η επίτευξη αποτελεσματικής επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο συναντά εμπόδια πολλαπλά. Γι' αυτό το πεδίο της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο είναι αναγκαίο να εξεταστεί προκειμένου να καλλιεργηθεί η συνεργασία, να εξομαλυνθούν τα προβλήματα συμπεριφοράς και κατ' επέκταση να εξαλειφθούν φαινόμενα βίας εντός και εκτός σχολείου.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Ειδικότερα, σύμφωνα με το μοντέλο του Bronfenbrenner (1993), που εδραιώνεται στη συνεργασία οικογένειας και σχολείου σε *μικρο-/μεσο-/εξω-* και *χρονο-σύστημα*, η ανάπτυξη του παιδιού νοείται ως «μια διαρκής αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται και διαχειρίζεται το περιβάλλον του». Σε ανάλογο οικοσυστημικό πλαίσιο, η Epstein (1995) μέσα από τη θεωρία των «επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής» διευρύνει το σχήμα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας αναγνωρίζοντας τον ρόλο της κοινότητας. Μέσω αυτής επιδιώκεται η σφυρηλάτηση μιας ισχυρής σχέσης μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινότητας, ενώ το παιδί τοποθετείται στο κέντρο των σφαιρών επιρροής ως βασικός πρωταγωνιστής και συντελεστής. Οι γονείς μπορούν να συμβάλουν σημαντικά στην εξάλειψη φαινομένων επιθετικότητας καθώς και στην ανάπτυξη ισχυρών κινήτρων θετικού κλίματος συνεργασίας στο σχολείο. Γι' αυτό, η παρούσα έρευνα εξετάζει τον ρόλο των γονέων στη διαχείριση της ενδοσχολικής βίας. Βέβαια, οι σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών διέπονται συχνά από αντιπαραθέσεις κυρίως λόγω των διαφορετικών αντιλήψεων, τον ρόλο του καθενός και τις προσδοκίες του. Η δημιουργία διαύλων επικοινωνίας και η ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων μεταξύ σχολείου-οικογένειας αντανακλά τις εκάστοτε κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές συνθήκες και καθορίζει την αποτελεσματικότητα διαχείρισης φαινομένων επιθετικής μαθητικής συμπεριφοράς στο σχολείο.

2. Αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης και σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1 «Εικόνα σου είμαι κοινωνία, και σου μοιάζω»

Σύμφωνα με τον Baker (1998), η σχολική βία αντανακλά την αποτυχία της κοινότητας στα σχολεία. Το σχολείο αναπόφευκτα λειτουργεί ως καθρέφτης της κοινωνίας, όπως εύστοχα αποτυπώνεται στο παραπάνω ρητό της Γ. Καζαντζάκη. Το περιβάλλον συγκρούσεων και επιθετικότητας που επικρατεί στην ευρύτερη κοινότητα αντανακλάται μοιραία και στη σχολική κοινότητα. Δεδομένης της κοινωνικής αρρυθμίας και παθογένειας η αύξηση των κρουσμάτων επιθετικότητας στο σχολείο είναι αναμενόμενη και εν μέρει δικαιολογημένη (Χηνάς & Χρυσαφίδης, 2000· Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, 2010). Η εκτεταμένη προβολή της βίας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ο εθισμός στα στοιχήματα και προκλήσεις βίας του tik-tok, η αντικατάσταση των υγιών και ζωντανών διαπροσωπικών σχέσεων από την «ανοιχτή» οθόνη των κινητών σε συνδυασμό με τις κοινωνικές ανισότητες και το προβληματικό οικογενειακό περιβάλλον ωθεί τον νέο πολύ εύκολα στο δρόμο της επιθετικής συμπεριφοράς, του λεγόμενου bullying. Ως ενδοσχολική βία ορίζεται η συστηματική εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς- λεκτικός ή σωματικός εκφοβισμός- εντός σχολείου με σκοπό την πρόκληση σωματικού ή και ψυχικού τραύματος (Πενταρβάνη-Υφαντή, 2010). Αξίζει να σκιαγραφήσουμε το προφίλ του παιδιού θύτη και θύματος. Το πρώτο έχει ανάγκη να ακουστεί, να αποδείξει τη δύναμή του, ενώ συχνά το ίδιο είναι θύμα βίας. Από την άλλη, το παιδί-θύμα διαφέρει από το σύνολο της τάξης, έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση και αποφεύγει τις συναναστροφές, αποφεύγει ακόμη και τα διαλείμματα ή τις εκδρομές. Ο σχολικός εκφοβισμός κορυφώνεται στην ηλικία των 11-14 ετών. Είναι χαρακτηριστικό ότι ανάμεσα στον θύτη και το θύμα αναπτύσσεται μια ιδιαίτερη σχέση αλληλοεξάρτησης, ο ένας χρειάζεται τον άλλον γιατί συντηρεί τον ρόλο του. Η σχέση τους χαρακτηρίζεται από ανισότητα, υπερβολή και έλλειψη επιβολής της ισχύος του καθενός αντίστοιχα. Ο θύτης κάνει κατάχρηση της δύναμης ενώ το θύμα δεν κάνει καν χρήση της δύναμής του.

Η ενδοσχολική βία είναι έκφραση μεταμφιεσμένων κοινωνικών μοτίβων που αναφύονται σε μια δυναμική συναλλαγή και αλληλεπίδραση του ατόμου με την κοινωνία. Όσο μετασχηματίζεται η κοινωνία, τόσο μετασχηματίζεται και ο ψυχισμός του ατόμου, πόσω μάλλον του εφήβου που είναι ο πιο επιρρεπής αποδέκτης των κοινωνικών μεταμορφώσεων. Το άτομο αναπτύσσεται και λειτουργεί μέσα σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, το οποίο υφίσταται, όπως είναι φυσικό, καθημερινές μεταμορφώσεις. Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η οικοσυστημική προσέγγιση του φαινομένου της σχολικής βίας προκειμένου να συμπεριληφθούν οι σφαίρες επιρροής και κατ' επέκταση οι τρόποι θεραπείας του



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

φαινομένου. Στο κέντρο των διαρκώς εξελισσόμενων περιβαλλόντων βρίσκεται το παιδί, ο ψυχισμός του οποίου έχει μεν μια εντελέχεια προκαθορισμένη γενετικά, ωστόσο εξελίσσεται και διαμορφώνει τη συμπεριφορά του ανάλογα με τον βαθμό επιρροής των περιβαλλόντων που τον μεταμορφώνουν. Έτσι, τα συμπτώματα βίας στο σχολείο συνδέονται άμεσα με τα συλλογικά και πολιτισμικά συμφραζόμενα καθιστώντας αναγκαία την ερμηνεία τους μέσα από σχήματα οικοσυστηματικά, όπως είναι το μοντέλο του Bronfenbrenner (1993) και η τυπολογία της Epstein (1995).

2.2. Θεωρητικό Υπόβαθρο- Συστημική Θεώρηση

Το άτομο γεννιέται και εξελίσσεται μέσα σε συστήματα, δηλαδή, ομάδες ισχυρής επιρροής, με κυρίαρχη την οικογένεια. Μέσα σε ένα σύστημα το άτομο βρίσκεται σε αλληλεπίδραση και συλλειτουργεί με άλλα άτομα και περιβάλλοντα. Έτσι, δημιουργείται ένα πλέγμα σχέσεων του οποίου η συνοχή και νομοτέλεια υπερβαίνει την ατομικότητα και καθορίζει την εξέλιξη του συστήματος. Στην περίπτωση του σχολείου, η εκπαιδευτική μονάδα ως σύστημα αποτελείται από διάφορα αλληλοεξαρτώμενα υποσυστήματα όπως η διεύθυνση, ο σύλλογος διδασκόντων, το βοηθητικό προσωπικό, οι μαθητές, οι γονείς, οι τοπικοί φορείς. Όλα αυτά τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να συνεργάζονται και να αλληλεπιδρούν για την επίτευξη των ίδιων στόχων. Ωστόσο, η αλληλεπίδραση μεταξύ των συστημάτων του σχολείου και της οικογένειας καταλήγει συχνά σε συγκρούσεις είτε επειδή οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους γονείς ενοχλητικούς, είτε επειδή οι γονείς νιώθουν να περιθωριοποιούνται από την επαγγελματική υπόσταση και απόσταση των εκπαιδευτικών (Πολυχρονοπούλου, 2004).

Η βιβλιογραφία παρουσιάζει πληθώρα θεωριών σχετικά με τους τύπους και τα μοντέλα γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο (Πούλου & Μαρσαγγούρας, 2008· Κιρκιγιάννη, 2012). Σύμφωνα με τον Μπρούζο (2002), η συνεργασία σχολείου-οικογένειας χρήζει περαιτέρω βιβλιογραφικής μελέτης. Πρόκειται για ένα ερευνητικό ζήτημα πάντα επίκαιρο με μια ερευνητική δυναμική αντίστοιχη αυτής της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαιδευτική πραγματικότητα συντελείται με διαφορετικούς ρυθμούς, συχνότητες και τρόπους, καθώς εξαρτάται από ένα ευρύ φάσμα παραγόντων. Η νοοτροπία και το κοινωνικό υπόβαθρο των γονέων, οι αντιλήψεις της τοπικής κοινωνίας, η κουλτούρα του σχολείου και η ιδιαιτερότητα του μαθητή επηρεάζουν αναπόφευκτα τον τρόπο και τον βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής (Πνευματικός κ.α., 2008: 196-197· Κιρκιγιάννη, 2012: 112-116). Γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη αφ' ενός η σαφής οριοθέτηση ευθυνών και δικαιοδοσιών και από τις δύο πλευρές και αφ' ετέρου η ανάπτυξη μιας σχέσης αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στα δύο αυτά συστήματα τα τόσο σημαντικά για την ανάπτυξη του παιδιού (Soliman, 1996, όπ. αναφ. στον Συμεού, 2003).

• Το οικοσυστηματικό μοντέλο του Bronfenbrenner

Η ανάπτυξη του παιδιού νοείται ως μια διαρκής αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται και διαχειρίζεται το περιβάλλον του. Ο Urie Bronfenbrenner τόνισε τη σημασία της διεργασίας της ανάπτυξης μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους των ερευνών από την ατομικότητα στα συστήματα των οικογενειακών, οικονομικών και πολιτικών σχέσεων και στη συμβολή τους στην ανάπτυξη του παιδιού (Bronfenbrenner, 1993). Η αναγνώριση της γενετικής επίδρασης στην ανάπτυξη του ατόμου (π.χ. ρόλος των γονιδίων, νευρολογική ανάπτυξη, χρωμοσωμικές ανωμαλίες) οδήγησε στη μετονομασία του μοντέλου σε βιο-οικοσυστημικό (Berk, 1993: 108). Σύμφωνα με το οικο-συστημικό (ή βιο-οικολογικό) μοντέλο του το άτομο δέχεται επιρροές από πέντε οικολογικές δυνάμεις που αποτυπώνονται σε πέντε διαρκώς μεταβαλλόμενα συστήματα (Bronfenbrenner & Morris, 2006):

1. Το *μικροσύστημα* περιγράφει την άμεση αλληλεπίδραση του παιδιού με το σχολείο, την οικογένεια, τους φίλους του και άλλα άμεσα περιβάλλοντα, τα οποία μπορούν να προωθήσουν ή να αναστείλουν την ανάπτυξη του.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

2. Το **μεσοσύστημα** αναφέρεται στις σχέσεις που αναπτύσσονται οριζόντια μεταξύ των φορέων, με τους οποίους το παιδί σχετίζεται στο μικροσύστημα. Αποτυπώνει δηλαδή τις δυνάμεις των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των ανθρώπων που περιβάλλουν το παιδί. Πρόκειται για τις διαμεσικές σχέσεις, τις διασυνδέσεις του μικροσυστήματος, όπως είναι οι σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές ή ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Ακριβώς το μεσοδιάστημα είναι το πεδίο εφαρμογής της παρούσας έρευνας. Σχολείο και οικογένεια επηρεάζουν ξεχωριστά το παιδί στο μικροσύστημα, ενώ η μεταξύ τους σχέση, η συνεργασία δηλαδή γονέων και εκπαιδευτικών ανήκει στο μεσοσύστημα, που επηρεάζει έμμεσα το παιδί. Το μεσοσύστημα περιλαμβάνει μια ευρεία ροή πληροφοριών μεταξύ των μικροσυστημάτων, ενώ διακρίνεται για τη δυνατότητα ενδυνάμωσης συμπεριφορών, ικανότητα διαμόρφωσης της προσωπικής ανάπτυξης των ατόμων.

3. Στο **εξωσύστημα** ανήκει το πλέγμα σχέσεων ανάμεσα σε κοινωνικά συστήματα που επίσης δεν περιλαμβάνουν το παιδί αλλά επηρεάζουν τη ζωή του, όπως για παράδειγμα η σχέση των γονέων με το αφεντικό τους, οι σχέσεις των συμμαθητών του με τους γονείς τους και η σχέση των εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση. Η εμπειρία του παιδιού στο σπίτι μπορεί να επηρεαστεί από την εμπειρία των γονέων στη δουλειά τους.

4. Το **μακροσύστημα** είναι το σύστημα «ομπρέλα» που αποτυπώνει την κουλτούρα κάθε κοινωνίας, διαμορφώνει και επηρεάζει τα υπόλοιπα τρία συστήματα. Συμπυκνώνει τις συλλογικές αντιλήψεις, τις θρησκευτικές και κοινωνικές νόρμες, τις ιστορικές, κοινωνικές, πολιτισμικές αναφορές.

5. Το **χρονοσύστημα** αναφέρεται στο χρονικό άνυσμα των παραπάνω υποσυστημάτων. Για παράδειγμα, ο χρόνος θανάτου των γονέων στο μικροσύστημα της οικογένειας παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού.

• **Η τυπολογία της Epstein, η θεωρία των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής**

Η Epstein περιγράφει έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο (1992, 1995). Ειδικότερα, εισάγει τρία σταθερά συστήματα που επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού: οικογένεια, σχολείο, κοινότητα (Γεωργίου, 2011· Μπόνια, 2011). Στην ουσία πρόκειται για τρεις σφαίρες οι οποίες προβάλλονται ως επικαλυπτόμενες μεταξύ τους: είτε δηλαδή πλησιάζουν είτε απομακρύνονται μεταξύ τους ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, τη στάση των εκπαιδευτικών και την κουλτούρα της κοινότητας. Καθεμία από αυτές τις σφαίρες συμβάλλει ξεχωριστά στη γνωστική και κοινωνική ωρίμανση του παιδιού. Η αρμονική συλλειτουργία και σύμπραξη ανάμεσα σε αυτές συμβάλλει ολιστικά στην υγιή μαθησιακή και κοινωνική ανάπτυξή του (Epstein, 1995: 702-703). Το μοντέλο της Epstein αποτελεί χρήσιμο εργαλείο σχεδιασμού εσωτερικής εκπαιδευτικής (Κοζύβα, 2009). Συνοπτικά, λοιπόν, οι έξι τύποι γονεϊκής εμπλοκής (Epstein, 1995: 702-705) είναι οι εξής:

1. **Γονεϊκή μέριμνα (parenting)**: Το σχολείο ενημερώνει, πληροφορεί, εκπαιδεύει και υποστηρίζει τους γονείς (parent education).

2. **Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας (communicating)**: Πρόκειται για μία αμφίδρομη σχέση σχολείου-οικογένειας.

3. **Εθελοντισμός (volunteering)**: Οι γονείς μπορούν εθελοντικά να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και προγράμματα. -Στην Αμερική προβλέπεται ακόμη και η ύπαρξη δικού τους χώρου στο σχολείο (δωμάτιο γονέων, parent room).

4. **Μάθηση στο σπίτι (learning at home)**: Οι γονείς λαμβάνουν υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να ενισχύσουν τη μαθησιακή διαδικασία κατ' οίκον και να λειτουργήσουν ως γονείς-εκπαιδευτικοί.

5. **Συμπερίληψη γονέων στις σχολικές αποφάσεις (decision making)**: Οι γονείς μέσω της συμμετοχής τους σε συμβούλια και συλλόγους έχουν ενεργό ρόλο στη λήψη αποφάσεων για θέματα που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

6. *Συνεργασία με την κοινότητα (collaborating with the community)*: Οι γονείς διευκολύνονται από το σχολείο στη συνεργασία με κοινωνικούς φορείς και στην πρόσβαση σε κοινωνικές υπηρεσίες και προγράμματα, ενώ εξασφαλίζονται κοινοτικοί πόροι.

Τόσο ο Bronfenbrenner (1993) όσο και η Epstein (1995) κρίνουν αναγκαία τη στενή συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια με σκοπό την επιτυχή αγωγή των παιδιών (Γεωργίου, 2000) μετατοπίζοντας έτσι το κέντρο βάρους από την παιδο-κεντρική στην οικογενειο-κεντρική παρέμβαση (family-centered intervention). Με γνώμονα την οικογενειο-κεντρική συστημική προσέγγιση διεξήχθη η παρούσα έρευνα.

3. Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

Μέθοδος: Χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μεθοδολογία με ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Επιλέχθηκε η μέθοδος της *σκοπίμης δειγματοληψίας* ως καταλληλότερης ως προς την αντιστοίχιση του δείγματος με τους ερευνητικούς στόχους. Η δειγματοληψία είναι, λοιπόν, υποκείμενη στον σχεδιασμό της έρευνας, αφού οι συμμετέχοντες επιλέγονται βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων-χαρακτηριστικών της έρευνας προκειμένου να αποφέρουν και την ιδανικότερη συλλογή δεδομένων (Etikan & Babor, 2019: 50-54). Παράλληλα, αξιοποιήθηκε και η μέθοδος της *χιονοστιβάδας*, αφού πολλοί συμμετέχοντες κατηύθυναν με τη σειρά τους την έρευνα υποδεικνύοντας τον επόμενο συνεντευξιζόμενο που οι ίδιοι γνώριζαν ότι συγκέντρωνε τα επιθυμητά χαρακτηριστικά που συνιστούσαν και τις μεταβλητές της έρευνας (Kelly et al., 2010: 307).

Ερευνητικά Ερωτήματα: α) Πώς μπορούν από κοινού εκπαιδευτικοί και γονείς να αναπτύξουν μια συνειδητή και ολοκληρωμένη αντιμετώπιση της επιθετικής συμπεριφοράς των μαθητών; β) Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τη συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη κατεύθυνση; γ) Ποιες μορφές επικοινωνίας και τύποι συνεργασίας θεωρούνται από γονείς και εκπαιδευτικούς πιο αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας;

Δείγμα: 17 γονείς και 17 εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Μαγνησίας.

Τεχνικές Ανάλυσης: Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση της συλλογής των ποιοτικών δεδομένων ανήκει στη λεγόμενη *Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded theory)* των Auerbach & Silverstein (2003). Βασική αρχή της θεωρίας αυτής είναι ότι η έρευνα ξεκινά από κάτω προς τα πάνω, δηλαδή από τα βιώματα και την εμπειρία. Έπειτα, μετά την ανάλυση και την ταξινόμησή τους, διαμορφώνονται σταδιακά μέσω ανατροφοδότησης θεωρητικά σχήματα, τα οποία με τρόπο αφαιρετικό καταλήγουν στην αποτύπωση των βιωμάτων των συμμετεχόντων σε πλαίσιο αναφοράς και τελικά στη διατύπωση των ερευνητικών πορισμάτων. Πρόκειται δηλαδή για τη νοηματοδότηση της εμπειρίας των συνεντευξιζομένων και τη σχηματοποίηση των αντιλήψεών τους. Τα θεωρητικά σχήματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα αναλύονται υπό το πρίσμα της τυπολογίας των *επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής* της Epstein, όπως περιγράφηκε παραπάνω.

3.1. Παρουσίαση – Ανάλυση – Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Είναι επιστημονικά αποδεκτή η αρχή ότι ένα πρόβλημα το αντιμετωπίζεις πριν την γέννηση του. Κοινός στόχος είναι η εξάλειψη του με βασικό όπλο την πρόληψη. Γι' αυτό κρίνεται αναγκαία η σύναψη συμμαχίας ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς για την έγκαιρη αντιμετώπιση και πρόληψη του φαινομένου του εκφοβισμού. Οι κοινές λοιπόν δράσεις με σκοπό την πρόληψη της βίας στο σχολείο θα πρέπει να διατρέχουν το εκπαιδευτικό



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

πρόγραμμα με συνέπεια καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς παράλληλα αλλά και ανεξάρτητα από εκείνες που αποσκοπούν αποκλειστικά στην εξάλειψή της.

3.1.1. Επικοινωνία (Epstein 2)

- **Ενημερωτικές συναντήσεις - Πρόληψη**

Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν ως σημαντικότερο όπλο διαχείρισης της ενδοσχολικής βίας την ανάπτυξη σταθερής επικοινωνίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Η επικοινωνία αυτή θα επιτευχθεί με τακτικές συναντήσεις από την αρχή και καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς με στόχο τη δημιουργία κλίματος αμοιβαίας κατανόησης, ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης στις δυνάμεις των δύο συστημάτων, υπευθύνων για την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Αυτή η θέση έχει ήδη αποτυπωθεί ερευνητικά (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009: 426-427 και Μπρούζος, 2009: 264-265). Θα πρέπει και οι δύο πλευρές να νιώθουν σύμμαχοι και συνοδοιπόροι στη γνωστική και κοινωνική βελτίωση του μαθητή. «Και οι δύο κερδισμένοι» είναι η αρχή που θα πρέπει να διέπει την επικοινωνία τους, σύμφωνα με την Σακαλάκη (1994: 11-14). Την αρχή πρέπει να την κάνει το σχολείο με την καθιέρωση ενημερωτικών συναντήσεων σχετικά με το λεγόμενο παιδαγωγικό συμβόλαιό του, τον κανονισμό, το πρόγραμμα και τη μέθοδο που χρησιμοποιούν οι ίδιοι, καθώς και σχετικά με τις επιδόσεις και τη συμπεριφορά του μαθητή. Σημαντικό είναι να φωτίζονται και οι θετικές συμπεριφορές των παιδιών που προκαλούν τα φαινόμενα εκφοβισμού. Επίσης, σκόπιμος κρίνεται ο σχεδιασμός εξατομικευμένων παρεμβάσεων με στόχο την αντιμετώπιση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συλλέξει από κοινού με τους γονείς όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την κατανόησή της: πώς λειτουργεί ο θύτης, πώς το θύμα, ποιός είναι ο θύτης και ποιο το θύμα, άποψη που έχει ήδη διατυπωθεί από τους Dowling & Osborne (2003: 251-253). Η δημιουργία ενός σχολείου «ανοιχτού» στη συνεργασία με τους γονείς προϋποθέτει τη διαρκή δέσμευση των εκπαιδευτικών στον συγκεκριμένο στόχο (Γεωργίου 2000: 192).

- **Συνεργασία με ειδικούς φορείς από τον χώρο της ψυχικής-κοινωνικής υγείας (Epstein 1, 6)**

Τη σχέση ανάμεσα στα συστήματα του σχολείου και της οικογένειας κρίθηκε απαραίτητο από την έρευνα να ενδυναμώσει ένα τρίτο σύστημα, αυτό των ειδικών ψυχικής και κοινωνικής υγείας. Ειδικότερα, οι συνεντευξαζόμενοι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν την ανάγκη διαμεσολάβησης ειδικών που θα κατευθύνουν τους ίδιους αλλά κυρίως τους γονείς σε αποτελεσματικές ενέργειες. Συγκεκριμένα, δώδεκα εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν την ανάγκη αυτή ως πάρα πολύ σημαντική βαθμολογώντας την επιτακτικότητά της με 4 ή 5 στην κλίμακα Likert (1-5). Το πρόβλημα που ανέδειξε η έρευνα είναι πως οι εκπαιδευτικοί στις περισσότερες σχολικές μονάδες, ενώ έχουν γνώση για το οικογενειακό και ψυχικό υπόβαθρο των μαθητών που εμπλέκονται σε περιστατικά βίας, δεν «έχουν φωνή». Απουσιάζει δηλαδή όχι απλώς η δυναμική αλλά και η δυνατότητα μιας αποτελεσματικής παρέμβασης. Το θέμα αυτό έχουν εξετάσει οι Plucker & Slavkin (2000) και Finley (2003) αποδίδοντας ωστόσο στον διευθυντή την απουσία ή ανεπάρκεια εκπαιδευτικής παρέμβασης. Έτσι, η απροθυμία των εκπαιδευτικών λόγω φόρτου εργασίας και απουσίας εξειδικευμένων γνώσεων ή η αναποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων τους θα πρέπει να οδηγεί τη σχολική μονάδα στην αναζήτηση βοήθειας από οργανωμένους κοινωνικούς φορείς, όπως ισχυρίστηκε η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα. Παράλληλα, η δημιουργία και ένταξη προγραμμάτων προαγωγής της ψυχικής υγείας στα σχολικά προγράμματα θεωρείται σημαντική και για την εξομάλυνση και ενίσχυση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας. Οι παρεμβάσεις από τους ειδικούς ψυχικής υγείας στη σχολική πραγματικότητα θα στηρίζονται στη συνεργασία τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους γονείς. Αυτές οι ενημερώσεις από ειδικούς θα κατευθύνουν και τις δύο πλευρές στον επιδιωκόμενο στόχο και δύνανται να



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

πραγματοποιούνται εντός ή εκτός σχολικού πλαισίου. Οι γονείς θα προσκαλούνται για συμμετοχή σε σεμινάρια ψυχικής, σωματικής υγείας, (όπως για παράδειγμα η διαχείριση του άγχους) και ασφάλειας (bullying και διαδίκτυο). Οι παρεμβάσεις αυτές γίνονται από προγράμματα, όπως η ΔΑΦΝΗ «Πρόγραμμα Αξιολόγησης Αναγκών και Ευαισθητοποίησης για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό, το Πρόγραμμα «Μίλα Τώρα», το εργαστήριο «ΟΔΥΣΣΕΑΣ» από το Χαμόγελο του Παιδιού ή το Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά της βίας. Είναι χαρακτηριστικό ότι τόσο οι συνεντευξιαζόμενοι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν στο ότι ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα επιβιβαιώσει τα προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων και θα κατευθύνει γονείς και ειδικούς στον σχεδιασμό ενός προγράμματος αποτελεσματικής διαχείρισης της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι μόλις επτά (7/17) γονείς έκριναν αναγκαία την παρέμβαση αυτού του τρίτου συστήματος ψυχικής υγείας στα ενδοσχολικά περιστατικά βίας εξαιτίας του φόβου του «στιγματισμού» των παιδιών στην κοινωνία.

- **Ενίσχυση του θετικού κλίματος συνεργασίας μέσα από δράσεις φιλίας/εθελοντισμό (Epstein 3)**

Αντίθετα, η πλειονότητα των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα υποστήριξε ως πιο αποτελεσματικό όπλο κατά της ενδοσχολικής βίας την ενίσχυση του θετικού κλίματος συνεργασίας μέσω της ενεργής εμπλοκής τους στη σχολική ζωή. Η συμμετοχή σε κοινές δράσεις με χαρακτήρα πολιτιστικό ή αθλητικό ή εθελοντικό παίζει επίσης σημαντικό ρόλο στην επίτευξη δημιουργικής συνεργασίας που θα αποτελέσει το υπόστρωμα της αποτελεσματικής διαχείρισης συμπτωμάτων ενδοσχολικής βίας. Την άποψη αυτή υποστήριξαν οι περισσότεροι γονείς (15/17) αλλά και οι μισοί περίπου εκπαιδευτικοί (9/17). Η γονεϊκή εμπλοκή ως εθελοντική συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου, για παράδειγμα εορταστικές και φιλανθρωπικές εκδηλώσεις, σε δράσεις καλών πρακτικών που αξιοποιούν π.χ. τη τέχνη ως αντιπρόταση στη βία, ή ακόμη και σε δράσεις των ομάδων διαμεσολάβησης ενισχύει καθοριστικά το κλίμα συνεργασίας. Έτσι, δίνεται στον μαθητή η δυνατότητα για πρόβα πριν την αληθινή «παράσταση» μέσα από διάφορες ταυτίσεις, στις οποίες μπορεί να προβάλει δικές του κακές συμπεριφορές. Μάλιστα, οι περισσότεροι γονείς συμφώνησαν στην αναγκαιότητα της σύστασης ομάδων γονέων που θα ενισχύουν τη βελτίωση των σχέσεων και των επιδόσεων των μαθητών. Τέλος, η αξία της κινητοποίησης στο ευρύτερο επίπεδο της τοπικής κοινότητας με δράσεις ενημέρωσης, εκδηλώσεις ή διανομή έντυπου υλικού, με σκοπό την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας και την εξάλειψη της ενδοσχολικής βίας υποστηρίζεται και από τους Βλάχση & Μπέκα (2016).

3.1.2. Παράγοντες που επηρεάζουν τη γονεϊκή εμπλοκή

Η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο δεν γίνεται φυσικά ανεμπόδιστα. Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο και τη συχνότητά της. Η έρευνα ανέδειξε αρχικά τους εξωτερικούς παράγοντες που απορρυθμίζουν τις σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών. Αυτοί είναι το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των γονέων, οι στάσεις και προσδοκίες των γονέων και των εκπαιδευτικών, οι εξωτερικές συνθήκες αλλά και τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας-ακόμη και της τοπικής κοινωνίας. Συγκεκριμένα, γονείς μετανάστες με διαφορετική κουλτούρα και διαφορετικές προσδοκίες συχνά συγχέουν τον ρόλο του σχολείου ταυτίζοντας την επιθυμία τους για βαθμολογική επίδοση των παιδιών τους με την εκπαιδευτική πράξη. Έχουν την τάση να μεταθέτουν εύκολα τον παιδαγωγικό τους ρόλο στον εκπαιδευτικό. Τα ερευνητικά αυτά δεδομένα επιβεβαιώνονται βιβλιογραφικά (Πνευματικός κ.ά., 2008: 196-197). Ειδικά, οι γονείς με μεταναστατευτικό υπόβαθρο και διαφορετική κουλτούρα δυσκολεύονται να εμπλακούν δυναμικά στο σχολείο λόγω πολιτισμικών και γλωσσικών διαφορών (Μπρούζος, 2009: 259-260· Raat, 2013: 954).

Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι παράγοντες που επιτρέπουν ή αποτρέπουν τη γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική κοινότητα εντοπίζονται στις αντιλήψεις τους για τον ρόλο της



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

κάθε πλευράς. Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν δηλαδή τον εαυτό τους αποκλειστικά υπεύθυνο για την εκπαίδευση των μαθητών απορρίπτοντας τη γονεϊκή εμπλοκή. Άλλοι πάλι νιώθουν να θίγεται ή να απειλείται το κύρος τους και δεν επιθυμούν την εμπλοκή των γονέων στη δουλειά τους. Το ερευνητικό αυτό δεδομένο επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του Γεωργίου (2000) και των Weininger και Lareau (2003), σύμφωνα με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως έχουν στο σχολείο μια πρωταγωνιστική υπεροχή και εξουσία καθοριστική για τη μορφή της επικοινωνίας τους με τους γονείς. Επίσης, οι Ματσαγγούρας & Πούλου (2009) δηλώνουν πως η στάση των εκπαιδευτικών προς τη γονεϊκή εμπλοκή εξαρτάται από την επαγγελματική τους κατάρτιση. Από την άλλη, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί αδιαφορούν για τα προβλήματα που μπορεί να ταλαιπωρούν τον μαθητή και να καθυστερούν την πρόοδό του διαχωρίζοντας απόλυτα την προσωπική-οικογενειακή ζωή του μαθητή από τη σχολική με το επιχείρημα ότι η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στη σφαίρα των προσωπικών προβλημάτων του μαθητή δεν ανήκει στις αρμοδιότητές του (Μπρούζος, 2009: 263).

Καθοριστικό, επίσης, ρόλο στην ανάπτυξη της γονεϊκής εμπλοκής διαδραματίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας (Πνευματικός κ.α., 2008: 196-197· Μπρούζος 2009: 260· Κιρκιγιάννη, 2012: 112-116). Συγκεκριμένα, η αναλογία μαθητών-εκπαιδευτικών, η προσωρινή σύνθεση του συλλόγου διδασκόντων, η δυσκολία πρόσβασης στο σχολείο, η σχολική κουλτούρα και κυρίως η στάση του διευθυντή της σχολικής μονάδας απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζουν αναπόφευκτα τις δυνατότητες γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο, αλλά και τις μορφές αποτελεσματικής επικοινωνίας γονέων-εκπαιδευτικών.

3.1.3 Μορφές αποτελεσματικής επικοινωνίας

Η επικοινωνία χαρακτηρίζεται αποτελεσματική όταν εκπληρώνεται ο στόχος της, όταν πομπός και δέκτης είναι εξίσου ικανοποιημένοι από την πορεία και τα κανάλια μετάδοσης του μηνύματος και κυρίως την επιτυχία λήψης του. Η έρευνα ανέδειξε δύο κυρίαρχες μορφές αποτελεσματικής επικοινωνίας σύμφωνα με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς. Από τη μια, υπάρχει η κατηγορία εκείνη που αναγνωρίζει τον κυρίαρχο ρόλο του παιχνιδιού της επικοινωνίας στον εκπαιδευτικό, ο οποίος θα πρέπει να κατευθύνει, να ορίσει και να περιορίσει τη γονεϊκή εμπλοκή. Η φύση δηλαδή της επικοινωνίας είναι προκαθορισμένη από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Από την άλλη, η παρούσα έρευνα έδειξε πως μια μικρή μερίδα εκπαιδευτικών (5/17) απωθεί τη γονεϊκή εμπλοκή διαχωρίζοντας απόλυτα τους ρόλους τους. Αυτή η διάκριση επιβεβαιώνεται και ερευνητικά (Ρουλίου & Matsagouras, 2007). Βάσει αυτής της διάκρισης ρόλων υπεροχής και αποχής διαμορφώνονται δυο ξεχωριστές μορφές επικοινωνίας. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει την άμεση, κατά πρόσωπον επαφή σε ιδιωτικές συναντήσεις με τους γονείς κάθε παιδιού με σταθερή συχνότητα. Το *modus operandi* αυτής της προσωποκεντρικής επικοινωνίας είναι η χρήση στρατηγικών, όπως η ενεργός ακρόαση, η κατανόηση, η προβολή των συναισθημάτων των συνομιλητών, η εναλλαγή ρόλων, η ευελιξία αναπροσαρμογής, η διασφάλιση της ιδιωτικότητας (Χατζηχρήστου, 2004: 45-46 και Μπρούζος, 2004: 220 και 2009: 247). Η δεύτερη κατηγορία των εκπαιδευτικών που αποθαρρύνουν τη γονεϊκή εμπλοκή προτιμά έμμεσες και πιο απρόσωπες μορφές επικοινωνίας, όπως είναι η γραπτή, ηλεκτρονική επικοινωνία μέσω μαζικών ενημερώσεων του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ή ομάδων κοινωνικής δικτύωσης καθώς και του blog του σχολείου για προσκλήσεις σε κοινές δραστηριότητες. Επιπλέον, τα αποτελέσματα ανέδειξαν ένα επικοινωνιακό κενό: τα σχολεία θεσμικά δεν αναπτύσσουν μορφές επικοινωνίας για τους γονείς, οι οποίοι δεν μιλούν και δεν διαβάζουν καλά Ελληνικά. Η έμμεση λοιπόν επικοινωνία σ' αυτή τη περίπτωση και μάλιστα δια αντιπροσώπων είναι μονόδρομος.

Την έμμεση επικοινωνία θεωρεί αποτελεσματική και μια μικρή μερίδα γονέων, εκείνη που προτιμά τις ομαδικές συναντήσεις με ειδικούς, γονείς και εκπαιδευτικούς εντός ή εκτός σχολείου. Ο ειδικός δηλαδή της ψυχικής υγείας θα γεφυρώσει την επικοινωνία γονέων-



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

σχολείου. Ωστόσο, είναι χαρακτηριστικό ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων γονέων (12/17) συμφώνησε πως αποτελεσματικότερη είναι η άμεση, άτυπη και οριζόντια επικοινωνία, εκείνη δηλαδή που αδιαφορεί για τις επίσημες ιεραρχικές δομές και τις προβλεπόμενες σχέσεις μεταξύ των μελών του οργανισμού. Τέλος, αρκετοί συμμετέχοντες γονείς θεωρούν αποτελεσματικότερη τη συναισθηματική επικοινωνία, νιώθουν την ανάγκη να εκφράσουν είτε την αγανάκτησή τους για περιστατικά ενδοσχολικής βίας είτε την απόγνωση τους για την απρόβλεπτη συμπεριφορά του παιδιού τους, ή ακόμη και να απορρίψουν τις κατηγορίες που θέλουν το παιδί τους θύτη αντιστρέφοντάς το ως θύμα. Είναι πολύ συχνό φαινόμενο και επικοινωνιακό πρόβλημα να συγχέεται ή να εναλλάσσεται ο θύτης με το θύμα στο σχολείο (Kast, 2001). Οι γονείς του θύτη δυσκολεύονται να ενοχοποιήσουν το παιδί τους και έρχονται αντιμέτωποι με το σύστημα του σχολείου. Επίσης, οι γονείς του θύματος δεν αποδέχονται πάντα την ηττοπαθή εικόνα του παιδιού τους. Και στις δύο περιπτώσεις συναισθηματικής επικοινωνίας μπορεί μεν να ενισχύεται η λεγόμενη ενσυναίσθηση, αλλά αποδυναμώνεται η διαδικασία της ψυχοκοινωνικής παρέμβασης, αφού διαστρεβλώνεται το περιεχόμενο του μηνύματος. Έτσι, καθίσταται ο αμερόληπτος ρόλος του εκπαιδευτικού κρίσιμος για τη διαφυγή από το επικοινωνιακό αδιέξοδο. Τελικά, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι ο ενορχηστρωτής της επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς, να υποβιβάζει το ρόλο του αλλά και να τον αναβιβάζει όποτε απαιτείται προκειμένου να διατηρηθεί η ισορροπία και να διασφαλιστεί η επίτευξη του στόχου που δεν είναι άλλος από την εξάλειψη του ενδοσχολικού εκφοβισμού.

4. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Συγκεφαλαιώνοντας, στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τον τρόπο σύμπραξης και συνασπισμού γονέων και εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση περιστατικών βίας προτάθηκαν από τους συμμετέχοντες γονείς και εκπαιδευτικούς παρεμβάσεις που εμπίπτουν στις επικαλυπτόμενες σφαίρες επιρροής 1, 2, 3, και 6 της τυπολογίας της Epstein. Το δεύτερο ερώτημα της έρευνας ανέδειξε ως βασικούς παράγοντες επίδρασης στην εν λόγω συνεργασία το κοινωνικό υπόβαθρο των γονέων, τις προσδοκίες των γονέων και των εκπαιδευτικών, τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον βαθμό και τον τρόπο της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο. Τέλος, το τρίτο ερώτημα διερευνήθηκε σε συνάρτηση με τις απαντήσεις στο δεύτερο. Ανάλογα δηλαδή με τους παράγοντες, προωθητικούς ή ανασταλτικούς προς τη συνεργασία, αναδείχθηκαν διαφορετικές μορφές συνεργασίας και επικοινωνίας με κυρίαρχες την προσωποκεντρική συμβουλευτική των εκπαιδευτικών, την άτυπη, άμεση και οριζόντια επικοινωνία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Στο κανάλι της επικοινωνίας, το σχολείο ως πομπός στέλνει το μήνυμα στους γονείς που θα ανατροφοδοτήσουν το κανάλι. Όσο πιο ανοιχτό στην ισότιμη επικοινωνία είναι το σχολείο τόσο πιο κοντά βρίσκεται στην επίτευξη του στόχου της επικοινωνίας. Με άλλα λόγια, όσο μεγαλύτερη και ταυτόχρονα περισσότερη οριοθετημένη είναι η γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο τόσο πιο αποτελεσματική είναι η επικοινωνία, τόσο πιο αποτελεσματική γίνεται και η εξάλειψη της βίας.

Εν κατακλείδι, αξίζει να επισημανθεί ότι στις περισσότερες περιπτώσεις αντιμετώπισης περιστατικών ενδοσχολικής βίας η παρέμβαση συνήθως επικεντρώνεται στη ψυχολογική ανακούφιση του θύματος. Επίσης, σημαντικό είναι να υπάρξει σαφής πρόβλεψη και για την ψυχολογική θεραπεία και ισορροπία του θύτη. Οι θύτες είναι συχνά παιδιά που έχουν προϋπάρξει στη θέση του θύματος και αυτό που κάνουν δεν είναι παρά ανακύκλωση των συναισθημάτων και των εκδηλώσεων της βίας. Για να σπάσει λοιπόν ο κύκλος της μαθητικής βίας και να γίνει συνειδητή η διαχείριση και εξάλειψή της, η εκπαιδευτική μονάδα κρίνεται απαραίτητο να ρυθμίζει την ένταση και την αποτελεσματικότητα της γονεϊκής εμπλοκής.



Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Auerbach, C. F., & Silverstein, L. B. (2003). *Qualitative Data: An Introduction to Coding and Analysis*. New York: New York University Press.
- Baker, J. A. (1998). Are we missing the forest for the trees? Considering the social context of school violence. *Journal of School Psychology, 36*, (1), 29-44
- Berk, L. (1993). *Infants, children and adolescents*. Needham Heights. MA: Allyn & Bacon.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In, R. H. Wozniak & K. W. Fischer (eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 3-44). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In, R. M. Lerner & W. Damon (eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793-828). John Wiley & Sons Inc.
- Dowling, E., & Osborne, E. (Eds.). (2003). *The Family and the School: A Joint Systems Approach to Problems with Children* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780429481734>
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan, 76*(9), 701-712.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. In, C. F. Conrad & R. Serlin (eds.), *SAGE handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 117-137). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Etikan, I., & Babetope, O. (2019). A basic approach in sampling methodology and sample size calculation. *Med Life Clin, 1*(2), 50-54.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1-22.
- Finley, L.L. (2003). Teachers' Perceptions of School Violence Issues. *Journal of School Violence, 2*, 51 - 66.
- Greenwood, G.E., & Hickman, C.W. (1991). Research and Practice in Parent Involvement: Implications for Teacher Education. *The Elementary School Journal, 91*, 279 - 288.
- Hargreaves, D. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement, 6* (1), 23- London: Falmer.
- Kast, V. (2001). *Θύματα και Θύτες*. Αθήνα, Εκδ. Θυμάρι.
- Kelly, S. E., Bourgeault, I., & Dingwall, R. (2010). Qualitative interviewing techniques and styles. In, I. Bourgeault, R. Dingwall & R. De Vries (eds.), *The SAGE handbook of qualitative methods in health research* (pp. 307-326). London: SAGE.
- 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.
- Paat, Y. F. (2013). Working with immigrant children and their families: An application of Bronfenbrenner's ecological systems theory. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 23*(8), 954-966.
- Plucker, J., and Slavkin, M. (2000). No school is an island. *Principal Leadership, 1*(1), 48-53.
- Poulou, M. & Matsagouras, E. (2007). School-family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education, 1*, 83-89.
- Weininger, B. E. & Lareau, A. (2003). Translating Bourdieu into the American context: the question of social class and family-school relations. *Poetics, 31*, 375-402.



Ελληνόγλωσσες

- Βλάχση Σ., & Μπέκα Κ. (2016). Προγράμματα πρόληψης σχολικού εκφοβισμού (Bullying). *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 268–276.
- Γεωργίου, Σ. (2000) *Σχέση σχολείου- οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ. (2011). *Σχέση Σχολείου-Οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα, Διάδραση.
- Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου, Α. (2010). *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία*. Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2012). Επικοινωνία σχολείου-οικογένειας. *Τα εκπαιδευτικά*, 103-104, 95-120.
- Ματσαγγούρας, Η., & Βέρδης, Α. (2003). Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 5-23.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής, & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια (Τόμος 6, σελ. 35-68)*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, 11, 27- 41.
- Μπόνια, Α. (2011). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Ανακτήθηκε 8 Απριλίου 2023 από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/30031>
- Μπρούζος, Α. (2002α). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. *Ανακοίνωση στο 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Αθήνα, 7-9 Νοεμβρίου 2002.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα, Δαρδανός.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα, Gutenberg.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.
- Πενταρβάνη-Υφαντή, Θ. (2010). Σχολική βία: Εικόνα σου είμαι κοινωνία και σου μοιάζω. Στο Α. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου (Επιμ.), *Ομαδική βία και επιθετικότητα στα σχολεία* (σελ. 178-179). Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη.
- Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π. & Γάκη, Ε. (2008). Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων. Στο: Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια*, 6, 193-217. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2004). Από τη ζωή του σχολείου στην παραγωγική διαδικασία και στην αυτόνομη διαβίωση: Κριτήρια ομαλής μετάβασης. *Επιστήμη και Παιδαγωγία*, 4, 1-12.
- Πούλου, Μ. & Ματσαγγούρας, Η. (2008) Αντιλήψεις υποψηφίων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση, και Ψυχική Υγεία*, 1, 23-53.
- Σακαλάκη, Μ. (1994). *Ψυχολογία της επικοινωνίας: Θεωρητικά ρεύματα και προοπτικές της έρευνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Χατζηχρήστου, Χ. (2004). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Βιβλίο για τον εκπαιδευτικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Δαρδανός.
- Χηνάς, Π. & Χρυσafίδης, Κ. (2000). *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.



Δέκα εκπαιδευτικές δράσεις του σχολείου για την προαγωγή της εμπλοκής των γονέων στη μάθηση και στη σχολική ζωή των μαθητών, στη βάση της φιλοσοφίας του συστημικού κοινωνικο-οικολογικού μοντέλου του Urie Bronfenbrenner

Δημήτριος Σιδηρόπουλος, M. Ed., M. Th., Ph. D.,

Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ 70, Διεύθυνση Π.Ε Ανατολικής Θεσσαλονίκης
dimsid@edlit.auth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια βιβλιογραφική επισκόπηση δέκα εκπαιδευτικών δράσεων, οι οποίες ενισχύουν την ενεργότερη εμπλοκή των γονέων στη μάθηση και τη σχολική ζωή των μαθητών, στη βάση της φιλοσοφίας του συστημικού-κοινωνικο-οικολογικού μοντέλου του Urie Bronfenbrenner. Στις παραπάνω δράσεις συμπεριλαμβάνονται: α) η παροχή πολλαπλών ευκαιριών για αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, β) η διαμόρφωση ενός συμβολαίου κοινών αρχών, αξιών και κανόνων λειτουργίας του σχολείου, γ) η αναγνώριση της σημαντικότητας του παιδαγωγικού/κοινωνικού ρόλου των εκπαιδευτικών, δ) ο θετικός μετασχηματισμός των δυσλειτουργικών αντιλήψεων/συμπεριφορών των γονέων, ε) η προσαρμογή της οικογενειακής κουλτούρας στις νόρμες της σχολικής κουλτούρας, στ) η κριτική επίγνωση των κοινωνικών συνθηκών και των δομο-λειτουργικών αλλαγών της σύγχρονης οικογένειας, ζ) η συστηματική εκπαίδευση των γονέων στην οικοδόμηση ενός ευνοϊκού κατ' οίκον περιβάλλοντος μάθησης, η) η παροχή αναλυτικών και σαφών πληροφοριών στους γονείς για το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου, θ) η προαγωγή κοινών συνεργατικών δράσεων μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινότητας, ι) η θεσμική συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων σε θέματα λειτουργίας του σχολείου. Μέσω της μεθοδικής εφαρμογής των αναφερόμενων εκπαιδευτικών δράσεων, αναμένεται οι γονείς να υποστηριχθούν πολυεπίπεδα στον γονικό τους ρόλο και συνακόλουθα να καταστούν πιο αποτελεσματικοί στην ενεργότερη εμπλοκή τους στη μάθηση και τη σχολική ζωή. Έτσι οι γονείς ως ισότιμοι εταίροι με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς θα επιδράσουν θετικά στην ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικές δράσεις του σχολείου, ενεργή εμπλοκή γονέων, μάθηση και σχολική ζωή, συστημικό κοινωνικο-οικολογικό μοντέλο του Urie Bronfenbrenner

1. Εισαγωγή

Η ενεργή εμπλοκή των γονέων στη μάθηση και τη σχολική ζωή επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών σύμφωνα με τη φιλοσοφία και τις αρχές του συστημικού κοινωνικο-οικολογικού μοντέλου του Urie Bronfenbrenner, αφού βελτιώνει την ποιότητα, το εύρος και την ανθεκτικότητα των σχέσεων του σχολείου και των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών (Walker et. al., 2010). Αυτό συμβαίνει, επειδή οι ενεργότεροι γονείς έχουν υψηλές κοινωνικές/μαθησιακές προσδοκίες, εκδηλώνουν πρότυπες θετικές αντιλήψεις/συμπεριφορές, αφιερώνουν περισσότερο / ποιοτικότερο χρόνο για λειτουργική επικοινωνία και κοινωνική αλληλεπίδραση με τα παιδιά τους και δρουν με μεγαλύτερη υπευθυνότητα και συνέπεια ως προς την εκτέλεση του θεσμικού γονικού τους ρόλου (Sheldon & Van Voorhis, 2004). Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, οι μαθητές έχουν αυξημένες ευκαιρίες και εμπειρίες ώστε: α) να αποκτήσουν υψηλότερο βαθμό κοινωνικής και συναισθηματικής νοημοσύνης (Jeynes, 2010), β) να ικανοποιήσουν με πληρότητα τις εγγενείς ψυχολογικές τους ανάγκες για κυριαρχία, αυτονομία και ανήκειν στην



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ομάδα (Ryan & Deci, 2000), γ) να επιτύχουν να οικοδομήσουν στέρεες κοινωνικές σχέσεις με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής ομάδας αναφοράς, δ) να υιοθετήσουν και να αποδεχθούν τις ισχύουσες αξίες και τις νόρμες λειτουργίας της τοπικής σχολικής κοινότητας (Edinete & Tudge, 2013). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο βαθμός εμπλοκής των γονέων στη μάθηση και τη σχολική ζωή σχετίζεται τόσο με το γλωσσικό, το εκπαιδευτικό και το μορφωτικό επίπεδο τους, όσο και με τις επικρατούσες κοινωνικο-πολιτισμικές αξίες/αρχές και περιβαλλοντολογικές επιδράσεις των οικογενειών τους (Pena, (2000).

2. Το συστημικό κοινωνικο-οικολογικό μοντέλο του Urie Bronfenbrenner

Το συστημικό κοινωνικο-οικολογικό μοντέλο του Urie Bronfenbrenner εστιάζει τόσο στην πολυπλοκότητα των κοινωνικών δομών/λειτουργιών που επιδρούν στη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου (Bronfenbrenner, 1986), όσο και στην αυτονομία, την αυτορρύθμιση και τις επιλογές του ατόμου αναφορικά με τη συν-διαμόρφωση του κοινωνικού, μορφωτικού και πολιτισμικού πλαισίου του βίου του (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Στο μοντέλο του Bronfenbrenner, το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον διαρθρώνεται σε μεγάλα και μικρότερα κοινωνικά (υπο)συστήματα (υπό τη μορφή ομόκεντρων κύκλων) με κέντρο το άτομο, τα οποία βρίσκονται μεταξύ τους σε μια διαρκή δυναμική διαδικασία αλληλοεπιδράσεων, προσαρμογών, μετασχηματισμών και αλλαγών (Epstein & Salinas, 2004). Για αυτό το λόγο, κάθε μεταβολή, η οποία συμβαίνει σε μια από τις επιμέρους κοινωνικές δομές/λειτουργίες των (υπο)συστημάτων, επιδρά σημαντικά τόσο στην ατομική/κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου (Darlinga, 2007), όσο και στην ίδια τη βιωσιμότητα/λειτουργικότητα των κοινωνικών δομών των (υπο)συστημάτων (Bronfenbrenner, 1977). Οι μαθητές, οι οποίοι αναπτύσσονται σε ένα υποστηρικτικό συστημικό κοινωνικό περιβάλλον διαμορφώνουν θετικές προσδοκίες, αποκτούν υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης, δεσμεύονται ως προς την ανάληψη των καθηκόντων/υποχρεώσεων τους, και υιοθετούν συγκεκριμένες νόρμες και συμπεριφορές, όταν δρουν ως ανεξάρτητα και ισότιμα μέλη των θεσμών του άμεσου κοινωνικού τους περιβάλλοντος, στους οποίους περιλαμβάνονται η οικογένεια, το σχολείο, η γειτονιά και η τοπική κοινότητα (Coleman, 1988).

3. Η έννοια της εμπλοκής των γονέων

Σύμφωνα με την επιστημονική τυπολογία, την οποία ανέπτυξε η Joyce Epstein (Epstein, 1995), η ενεργή εμπλοκή των γονέων στη μάθηση και τη σχολική ζωή των παιδιών, συνδέεται με τις παρακάτω έξι (6) θεματικές περιοχές: α) διαμόρφωση ενός θετικού μαθησιακού κλίματος εντός του οποίου οι μαθητές υποστηρίζονται στην αξιοποίηση των ιδιοτήτων τους χαρισμάτων και διευκολύνονται στην εκτέλεση των σχολικών τους καθηκόντων (Harris & Goodall, 2008), β) αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια και αμοιβαία προσαρμογή/ευελιξία και αναδιαμόρφωσή τους σε θέματα μάθησης, προσωπικής ανάπτυξης, κοινωνικού ελέγχου και κοινωνικοποίησης των μαθητών (Lawrence-Lightfoot, 2004), γ) εθελοντική συμμετοχή και εργασία των γονέων σε ποικίλες εκπαιδευτικές / κοινωνικές δράσεις του σχολείου ως εκδήλωση εμπιστοσύνης, εκτίμησης και αναγνώρισης του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου και των εκπαιδευτικών (Patrikakou & Weissberg, 2000), δ) εκπαίδευση και πολυπίπεδη αρωγή των γονέων (μέσω της λειτουργίας δημόσιων υποστηρικτικών θεσμών) για την ανάληψη ρόλου μέντορα/βοηθού των παιδιών τους σε θέματα μάθησης και εκτέλεσης/ολοκλήρωσης των κατ' οίκον σχολικών καθηκόντων/εργασιών (Lamb-Parker et.al, 1999), ε) συμμετοχή και ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων των γονέων στα θεσμικά όργανα/συμβούλια ευρύτερης λαϊκής συμμετοχής με σκοπό την εύρυθμη λειτουργία των σχολικών μονάδων (Anderson & Minke, 2007), στ) συνεργασία των



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

γονέων με θεσμούς/φορείς/οργανισμούς της σχολικής και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας με σκοπό την ανεύρεση πρόσθετων ανθρώπινων, οικονομικών και υλικών πόρων για την ενίσχυση της υφιστάμενης λειτουργίας του σχολείου (Jeynes, 2007).

Στους κύριους παράγοντες που επιδρούν θετικά στην ενίσχυση της εμπλοκής των γονέων συμπεριλαμβάνονται (Davis-Kean, 2005): α) τα ιδιαίτερα γνωστικά, κοινωνικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και των μαθητών, β) οι πεποιθήσεις, οι αξίες, οι προσδοκίες και το γλωσσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των γονέων και των οικογενειών των μαθητών, γ) οι καθεστηκυίες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το βαθμό εμπλοκής των γονέων στη μάθηση και τη σχολική ζωή των μαθητών, δ) οι ισχύουσες δημόσιες εκπαιδευτικές πολιτικές ως προς το εύρος και τις διαστάσεις εμπλοκής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και την καθημερινή λειτουργία των τοπικών σχολικών μονάδων.

4. Εκπαιδευτικές δράσεις ενίσχυσης της εμπλοκής των γονέων στη μάθηση και στη σχολική ζωή των μαθητών

Στα επόμενα κεφάλαια θα γίνει μια σύντομη βιβλιογραφική αναφορά σε δέκα (10) εκπαιδευτικές δράσεις του σχολείου, οι οποίες εάν προγραμματιστούν και εφαρμοστούν με μεθοδικό και στοχευμένο τρόπο από τις τοπικές σχολικές μονάδες δύναται να επιδράσουν θετικά ώστε να επιτευχθεί η ενεργότερη εμπλοκή των γονέων στη μάθηση και στη σχολική ζωή των μαθητών. Συνακόλουθα θα ενισχυθεί η ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, στη βάση των αρχών του συστημικού κοινωνικο-οικολογικού μοντέλου Urie Bronfenbrenner, ανεξαρτήτως του εκπαιδευτικού, κοινωνικού και επαγγελματικού επιπέδου, της πολιτισμικής/εθνικής ταυτότητας και της οικογενειακής κουλτούρας των γονέων και των οικογενειών των μαθητών (Dearing et al., 2006).

4.1. Πρώτη εκπαιδευτική δράση: Παροχή πολλαπλών ευκαιριών για αμοιβαία αλληλεπίδραση και επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων

Το σχολείο χρειάζεται να εφαρμόζει ένα μακράς χρονικής διάρκειας πρόγραμμα εκπαιδευτικών δράσεων με ένα μεθοδικό και στοχευμένο τρόπο με σκοπό να παρέχει συνεχώς στους γονείς πολλαπλές και ποικίλες ευκαιρίες για να έχουν εμπειρίες επικοινωνίας, αλληλοεπίδρασης και αλληλοενημέρωσης με τη διοίκηση και τους εκπαιδευτικούς αναφορικά με τις ανάγκες, τις δυσκολίες, τις επιδιώξεις και τα επιτεύγματα των παιδιών τους. Στις αναφερόμενες εκπαιδευτικές δράσεις περιλαμβάνονται: α) οι τακτικές/περιοδικές ενημερώσεις των γονέων για την πρόοδο των μαθητών, β) η συμμετοχή των γονέων “ως ειδικών” στη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων του προγράμματος σπουδών, γ) η παρακολούθηση ομιλιών από τους γονείς στη σχολή γονέων, δ) η συμμετοχή των γονέων σε βιωματικά σεμινάρια θεωρητικού και εργαστηριακού χαρακτήρα ποικίλης θεματολογίας, ε) η συμμετοχή των γονέων σε εθελοντικές, περιβαλλοντικές, πολιτιστικές, και αθλητικές εκδηλώσεις/δράσεις του σχολείου και της τοπικής κοινότητας (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

4.2. Δεύτερη εκπαιδευτική δράση: Διαμόρφωση ενός συμβολαίου κοινών αρχών, αξιών και κανόνων λειτουργίας του σχολείου

Η διαμόρφωση και η αμοιβαία αποδοχή ενός συμβολαίου κοινών αξιών, αρχών και κανόνων λειτουργίας του σχολείου από εκπαιδευτικούς και γονείς είναι θεμελιώδης δομική προϋπόθεση ώστε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να δεσμευτούν ότι θα υιοθετήσουν



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

κοινές προσδοκίες και θα θέσουν κοινούς στόχους σε ζητήματα επιτευγμάτων, κατ' οίκον εργασιών, κοινωνικοποίησης, συναισθηματικής αγωγής και διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών (Jeynes, 2005). Στη βάση της αποδοχής ενός πλαισίου κοινών αρχών/αξιών αμφότερα τα συμβαλλόμενα μέλη (λειτουργούν συναινετικά/συνεργατικά, καθώς συμφωνούν μεταξύ τους ως προς τους τύπους και τις μορφές των δράσεων, συμπεριφορών, καταστάσεων και συμβάντων/εκβάσεων, που επιθυμούν και επιδιώκουν να συμβαίνουν εντός του σχολικού/κοινωνικού περιβάλλοντος της τοπικής σχολικής μονάδας (Heymann & Earle, 2000).

4.3. Τρίτη εκπαιδευτική δράση: Αναγνώριση της σημαντικότητας του παιδαγωγικού και κοινωνικού ρόλου των εκπαιδευτικών

Η αναγνώριση της σημαντικότητας του παιδαγωγικού και κοινωνικού ρόλου των εκπαιδευτικών από τους γονείς είναι αναγκαία και απαραίτητη παράμετρος σε κάθε χρονική περίοδο, αφού οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στην καρδιά της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ζωής. Οι εκπαιδευτικοί χρήζουν της δημόσιας αναγνώρισης/ανάδειξης του καταλυτικού/σημαντικού και αναντικατάστατου κοινωνικού και παιδαγωγικού τους ρόλου αναφορικά με την εκπαίδευση, τη μόρφωση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών και αυριανών πολιτών. Η ενεργότερη εμπλοκή των γονέων στη μάθηση και τη σχολική ζωή των μαθητών βοηθά στην απόκτηση από τους εκπαιδευτικούς ενός υψηλού βαθμού αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμησης και αυτό-αποτελεσματικότητας. Ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί αποκτούν τις απαραίτητες λειτουργικές ικανότητες για να ικανοποιήσουν με τη μεγαλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα τόσο τις διογκωμένες/υπερβολικές κοινωνικές/μαθησιακές προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους, όσο και τις αυξημένες επαγγελματικές ευθύνες, που τους δίνονται εκ του δημόσιου θεσμικού κοινωνικού τους ρόλου από την Πολιτεία (Machen et. al., 2005).

4.4. Τέταρτη εκπαιδευτική δράση: Θετικός μετασχηματισμός των δυσλειτουργικών αντιλήψεων και συμπεριφορών των γονέων έναντι των εκπαιδευτικών

Οι γονείς χρειάζεται να αναδιαμορφώσουν δυσλειτουργικές πεποιθήσεις, συμπεριφορές, γνωστικές δομές και νοητικές διεργασίες αναφορικά με το σημαντικό δημόσιο θεσμικό ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών στα θέματα εκπαίδευσης, μάθησης, αγωγής και κοινωνικοποίησης των παιδιών τους. Με αυτόν τον τρόπο οι γονείς αναμένεται σταδιακά να επανακαθορίσουν τις πρότερες λανθάνουσες αντιλήψεις/πεποιθήσεις τους, να προσαρμόσουν τις κοινωνικές τους προσδοκίες και να επανα-νοηματοδοτήσουν τις εμπειρίες που έχουν με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της μεταξύ τους θετικής επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και αρμονικής συνεργασίας (Mezirow, 2007). Αυτή η διαδικασία του θετικού μετασχηματισμού των παγιωμένων δυσλειτουργικών αντιλήψεων και συμπεριφορών των γονέων προς το ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών χρειάζεται ικανό χρόνο και αποτελεσματικό τρόπο για να πραγματοποιηθεί. Ενισχύεται δε στο βαθμό που οι γονείς ασκηθούν τόσο στον κριτικό αναστοχασμό των πρότερων νοητικών τους συνηθειών και παραδοχών, όσο και στο στοχαστικό διάλογο με τη διοίκηση και με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου εντός ενός κλίματος αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ειλικρινούς αλληλοσεβασμού, διαλεκτικής συζήτησης, αμοιβαίας αποδοχής, ενσυναίσθησης και επιδίωξης εύρεσης της συναίνεσης.

4.5. Πέμπτη εκπαιδευτική δράση: Προσαρμογή της οικογενειακής κουλτούρας στις νόρμες της υφισταμένης κουλτούρας του σχολείου



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Στη σύγχρονη εποχή καταγράφεται συχνά το φαινόμενο να υφίσταται μια διάσταση/διαφορετικότητα/αντίθεση ανάμεσα στην επικρατούσα κουλτούρα των οικογενειών των μαθητών και του σχολείου σε θέματα αξιών, αρχών, προτύπων, αντιλήψεων και συμπεριφορών. Ως συνέπεια πολλές φορές επικρατεί μια δυσαρμονία, ένας μειωμένος συντονισμός και μια ασυνέχεια μεταξύ των δυο κοινωνικών υποσυστημάτων του σχολείου και της οικογένειας αναφορικά με τους σκοπούς και τους στόχους της μάθησης και της σχολικής ζωής. Έτσι χρειάζεται καταρχήν να πραγματοποιηθούν ποικίλες δράσεις επισταμένης ενημέρωσης των γονέων αναφορικά με τις αρχές, τις αξίες και τις νόρμες της ισχύουσας σχολικής κουλτούρας. Η παραπάνω ενημέρωση μπορεί να αποτυπώνεται είτε μέσα από το κείμενο του εγκεκριμένου εσωτερικού σχολικού κανονισμού της κάθε τοπικής σχολικής κοινότητας είτε μέσω της διεξαγωγής εστιασμένων ομιλών για ποικίλα θέματα λειτουργίας του σχολείου. Τέλος μπορεί να αξιοποιηθούν ποικίλα μέσα επικοινωνίας/ενημέρωσης, στα οποία συμπεριλαμβάνονται: α) η ηλεκτρονική αλληλογραφία, β) η διά ζώσης επικοινωνία, γ) η σύνταξη/αποστολή σημειωμάτων/αναφορών, δ) η οργάνωση βιωματικών εργαστηρίων, ε) η ανάρτηση ειδικού ενημερωτικού υλικού στην ιστοσελίδα του σχολείου. Με όλες τις παραπάνω εκπαιδευτικές δράσεις αναμένεται ότι όλοι οι γονείς του σχολείου, ανεξαρτήτως του εκπαιδευτικού, κοινωνικού και επαγγελματικού επιπέδου και της πολιτισμικής/εθνικής τους ταυτότητας, σταδιακά θα αναγνωρίσουν την ανάγκη μιας εποικοδομητικής και υπεύθυνης προσαρμογής της υφισταμένης οικογενειακής τους κουλτούρας στις νόρμες της ισχύουσας κουλτούρας της τοπικής σχολικής μονάδας (Hill & Taylor, 2004).

4.6. Έκτη εκπαιδευτική δράση: Κριτική επίγνωση των κοινωνικών συνθηκών και των δομο-λειτουργικών αλλαγών της σύγχρονης οικογένειας

Η σύγχρονη οικογένεια παραμένει ο βασικός συνεκτικός ιστός του κοινωνικού συστήματος και ο πρωταρχικός θεσμός κοινωνικοποίησης, αγωγής, μόρφωσης και προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών. Όπως συμβαίνει και με όλους τους δημόσιους κοινωνικούς θεσμούς της κοινωνίας, η οικογένεια χρειάζεται να προσαρμοστεί στις μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες, οι οποίες επικρατούν στην κάθε συγκεκριμένη χρονική περίοδο, αφού επιφέρουν αλλαγές στη δομή, στη σύνθεση, το σχήμα και τις μορφές της. Επίσης οι αναφερόμενες κοινωνικές αλλαγές επιδρούν τόσο στην καθεστηκυία λειτουργία της οικογένειας και τους παραδοσιακούς οικογενειακούς ρόλους, ιδιαιτέρως των γυναικών, όσο και στις σχέσεις τόσο μεταξύ των συζύγων/γονέων και των γονέων με τα παιδιά τους. Επιπροσθέτως επιδρούν τον τρόπο θέσπισης των ορίων και κανόνων μέσα στη οικογένεια, στο ρόλο των συνομηλίκων και την επίδραση των μέσων μαζικής ενημέρωσης και κοινωνικής δικτύωσης στην αγωγή και την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Με βάση τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να έχουν κριτική επίγνωση τόσο των υφισταμένων κοινωνικών προσδοκιών/αναγκών των γονέων, όσο και των αναφερόμενων κοινωνικών/πολιτισμικών/τεχνολογικών αλλαγών που λαμβάνουν χώρα ευρύτερα στη σύγχρονη κοινωνία, ώστε να δύνανται με ευελιξία και σοφία να αναπροσαρμόσουν τις όποιες δυσλειτουργικές παγιωμένες αντιλήψεις, πρακτικές και συμπεριφορές τους έναντι των μαθητών και των γονέων τους κατά την άσκηση των παιδαγωγικών και διδακτικών τους καθηκόντων (Fan & Chen, 2001).

4.7. Έβδομη εκπαιδευτική δράση: Συστηματική εκπαίδευση των γονέων στην οικοδόμηση ενός ευνοϊκού κατ' οίκον περιβάλλοντος μάθησης



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Οι γονείς χρειάζεται να εκπαιδευτούν με τρόπο οργανωμένο, συστηματικό και μεθοδικό για μια μακρά χρονική περίοδο, ώστε να αποκτήσουν σταδιακά βασικές (μετα)γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες. Έτσι θα καταστούν περισσότερο επαρκείς ώστε να δύνανται να οικοδομήσουν ένα υποστηρικτικό, ασφαλές και φιλόξενο κατ' οίκον περιβάλλον, εντός του οποίου τα παιδιά τους θα έχουν πολλαπλές ευκαιρίες/εμπειρίες για μόρφωση και ποικίλα κοινωνικά, γνωστικά και συναισθηματικά ερεθίσματα για ανακάλυψη και ατομική ανάπτυξη. Ένα ευνοϊκό κατ' οίκον περιβάλλον μάθησης, το οποίο θα ενισχύει τις διαπροσωπικές/κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας και θα προάγει συναισθήματα αλληλοεκτίμησης, εμπιστοσύνης και ευεξίας, αφού θα προσδιορίζει με σαφήνεια το αξιακό και τους κανόνες λειτουργίας του. Σε ένα τέτοιο δομικά διαμορφωμένο οικογενειακό περιβάλλον μάθησης και κοινωνικοποίησης: α) θα είναι προτεραιότητα η δια βίου μάθηση, β) θα επιδιώκεται η θετική αλλαγή και η ολιστική/ηθική ανάπτυξη του ατόμου, γ) θα προάγεται η ανταλλαγή/το μοίρασμα εμπειριών και γνώσεων μεταξύ ενηλίκων και ανηλίκων μελών της οικογένειας, δ) θα προτάσσονται στην καθημερινή ζωή οι αξίες της φιλοπονίας, της φιλομάθειας, της αλληλοβοήθειας, της προσφοράς και της αυτοεκτίμησης (Barnard, 2004).

4.8. Όγδοη εκπαιδευτική δράση: Παροχή αναλυτικών και σαφών πληροφοριών στους γονείς για το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου

Η διοίκηση και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου χρειάζεται να παρέχουν στους γονείς αναλυτικές και σαφείς πληροφορίες αναφορικά με το εκπαιδευτικό τους έργο ώστε αυτοί να έχουν επίγνωση τόσο των ποικίλων δυσκολιών, τις οποίες καλούνται να διαχειριστούν και να υπερβούν, όσο και των επιτευγμάτων, που επιτυγχάνουν οι μαθητές της σχολικής τάξης/μονάδας κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους. Ως προς αυτό το σκοπό οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται καταρχήν να συλλέγουν με τρόπο επιστάμενο και μεθοδικό ένα εύρος εμπειρικών στοιχείων και ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων/τεκμηρίων από ποικίλες περιοχές/τομείς της μάθησης και της σχολικής ζωής. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να τα επεξεργάζονται στη βάση του προφίλ των μαθητών της ομάδας αναφοράς και του υφισταμένου κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου μάθησης και να κάνουν μια αναστοχαστική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού τους έργου και στην περίπτωση που αυτό χρειάζεται, να λαμβάνουν πρόσθετα εκπαιδευτικά μέτρα για την επίτευξη των στόχων, που έχουν τεθεί. Ακολούθως οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να περιγράφουν, να κοινοποιούν και να αναδεικνύουν το εκπαιδευτικό τους έργο κατά τη διάρκεια της διά ζώσης/εξ αποστάσεως επικοινωνίας και συνεργασίας τους με τους γονείς. Ως αποτέλεσμα των παραπάνω δράσεων, οι εκπαιδευτικοί θα επιτύχουν να κινητοποιήσουν τους γονείς ώστε αυτοί να επιδείξουν ενδιαφέρον και έγνοια ως προς τη φοίτηση, τη συμπεριφορά και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των παιδιών τους (Flouri, 2006).

4.9. Ένατη εκπαιδευτική δράση: Προαγωγή κοινών συνεργατικών δράσεων μεταξύ σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινότητας

Το σχολείο χρειάζεται να οργανώνει και να υλοποιεί κοινές συνεργατικές δράσεις μακράς χρονικής διάρκειας τόσο με τους γονείς, όσο και με τους φορείς/οργανισμούς της τοπικής κοινότητας με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο. Αυτό συμβαίνει, επειδή το σχολείο ως δημόσιος κοινωνικο-παιδαγωγικός θεσμός, έχει τη θεσμική αρμοδιότητα να υποστηρίξει και να προσανατολίσει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και της ευρύτερης κοινωνίας στα θέματα προσωπικής ανάπτυξης, οικοδόμησης κουλτούρας και συγκρότησης



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

στέρεων κοινωνικών σχέσεων μεταξύ τους. Έτσι το σχολείο λειτουργεί ως μια δημόσια κοινότητα φροντίδας, βοήθειας, ηθικής και κοινωνικής δικαιοσύνης, αφού αναλαμβάνει συγκεκριμένες πρωτοβουλίες/δράσεις/παρεμβάσεις ώστε: α) να αξιοποιηθούν οι υφιστάμενοι ανθρωπίνι και υλικοί/τεχνικοί πόροι της τοπικής σχολικής μονάδας, β) να πληρωθούν οι ποικίλες μαθησιακές/κοινωνικές/συναισθηματικές ανάγκες όλων των μελών της σχολικής και της τοπικής κοινότητας γ) να βελτιωθούν οι τρέχουσες κοινωνικές συνθήκες λειτουργίας τόσο του σχολικού περιβάλλοντος, όσο και της άμεσης/ευρύτερης τοπικής κοινότητας (Battistich et. al., 1997).

4.10. Δέκατη εκπαιδευτική δράση: Θεσμική συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων σε θέματα λειτουργίας του σχολείου

Η θεσμική συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων για την υλοποίηση δράσεων σε θέματα λειτουργίας του σχολείου θεσμοθετήθηκε με το νόμο 4692/2020 και την Υπουργική Απόφαση (αρ. 13423/ΓΔ4/9-2-2021), στην οποία ο Σύλλογος Γονέων λειτουργεί ως ισότιμος εταίρος της σχολικής κοινότητας στη διαμόρφωση/σύνταξη του εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας της τοπικής σχολικής μονάδας. Μέσω αυτής της νομοθετικής πράξης, η Πολιτεία επεδίωξε να αναδείξει στην πράξη τον κρίσιμο και σημαντικό επικουρικό ρόλο του Συλλόγου Γονέων και των γονέων των μαθητών στην καθημερινή μάθηση και τη σχολική ζωή. Έτσι στο κείμενο του εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας, προσδιορίζονται με αναλυτικότητα και σαφήνεια οι αρμοδιότητες και οι ευθύνες των γονέων αναφορικά με τη συμμετοχή τους σε μια συναινετική/αμοιβαία διαδικασία λήψης αποφάσεων σε θέματα, τα οποία σχετίζονται με την ενίσχυση των δημοτικών/δημόσιων οικονομικών πόρων για τη λειτουργία του σχολείου και την αξιοποίηση/βελτίωση των υπαρχουσών κτηριακών υποδομών και του υλικοτεχνικού εξοπλισμού προς όφελος όλων των μελών της τοπικής σχολικής μονάδας/κοινότητας (Sheldon & Van Voorhis, 2004).

5. Συζήτηση

Με βάση τα παραπάνω, η μεθοδική και εμπεριστατωμένη υλοποίηση των αναφερόμενων δέκα εκπαιδευτικών δράσεων του σχολείου, επιτυγχάνει την πολυεπίπεδη υποστήριξη των γονέων ώστε αυτοί να εμπλακούν πιο ενεργά στη μάθηση και τη σχολική ζωή των μαθητών και συνακόλουθα να βοηθήσουν πολύτροπα το παιδαγωγικό, διδακτικό και κοινωνικοποιητικό έργο των εκπαιδευτικών και του σχολείου (Koutrouba et al., 2009). Έτσι οι γονείς καθίστανται πιο αποτελεσματικοί για να συν-διαμορφώσουν μαζί με τους εκπαιδευτικούς ένα περισσότερο ευνοϊκό συστημικό κοινωνικο-οικολογικό περιβάλλον μάθησης και σχολικής ζωής, στη βάση των αρχών της φιλοσοφίας του Urie Bronfenbrenner. Ως προς αυτό το σκοπό το σχολείο έχει τόσο τη θεσμική αρμοδιότητα, όσο και την κοινωνική/ηθική ευθύνη να αναλάβει τις απαραίτητες πρωτοβουλίες και να υλοποιήσει τις κατάλληλες δράσεις ώστε να οικοδομήσει σταδιακά ένα κλίμα αμοιβαίας εκτίμησης, διαλεκτικής συζήτησης, κριτικού αναστοχασμού, θετικής αλληλεπίδρασης, συναίνεσης και κοινής συν-αντίληψης ανάμεσα στους γονείς και τη διοίκηση/τους εκπαιδευτικούς της τοπικής σχολικής μονάδας (Christenson, 2003). Επιπροσθέτως το σχολείο ως δημόσιος κοινωνικός θεσμός ασφάλειας, φροντίδας, ηθικής και κοινωνικής δικαιοσύνης αναμένεται να επιδείξει εμπιστοσύνη, συνεργατικότητα και αλληλο-περιχώρηση έναντι των γονέων των μαθητών σε θέματα κοινωνικοποίησης, αγωγής και ακαδημαϊκής/κοινωνικογνωστικής/συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών τους, ανεξαρτήτως του εκπαιδευτικού, κοινωνικού και επαγγελματικού επιπέδου, της πολιτισμικής/εθνικής ταυτότητας και της οικογενειακής τους κουλτούρας (Epstein & Jansorn, 2004).



6. Προτάσεις

Είναι βέβαιο ότι χρειάζεται σχέδιο, χρόνος, κόπος, επιμονή, ενέργεια και μεθοδικότητα ώστε το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί να καταστούν περισσότερο ικανοί και αποτελεσματικοί για να οικοδομήσουν στέρεες και και γόνιμες σχέσεις με τους γονείς, και να συνεργάζονται από κοινού για την ανάπτυξη και το θετικό μετασχηματισμό του σχολείου σε μια κοινότητα μάθησης, φροντίδας και υποστήριξης όλων των μελών της σχολικής και της τοπικής κοινότητας (Kratochwill et.al., 2009). Για το λόγο αυτό κρίνεται ως εκπαιδευτική προτεραιότητα αμφότεροι εκπαιδευτικοί και γονείς να υποστηριχθούν με τρόπο οργανωμένο και στοχευμένο ώστε να σκέπτονται, να δρουν και να συμπεριφέρονται ως συνεργάτες και ως συνοδοιπόροι στο δύσκολο και απαιτητικό έργο της μάθησης, της αγωγής και της κοινωνικοποίησης των μαθητών, στη βάση της διάκρισης των θεσμικών τους ρόλων και λειτουργιών (Epstein, 2013). Αυτό θα επιτευχθεί μέσω της συμμετοχής αμφοτέρων των εκπαιδευτικών και των γονέων σε μακρόχρονης διάρκειας προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης θεωρητικού και εργαστηριακού χαρακτήρα. Τα αναφερόμενα προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων θα σχεδιαστούν και θα υλοποιηθούν από τους αρμόδιους δημόσιους εκπαιδευτικούς φορείς της χώρας, όπως είναι το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης, τα Πανεπιστήμια και οι Περιφερειακές και Τοπικές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης. Μέσω των παραπάνω προγραμμάτων αναμένεται οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν/βελτιώσουν βασικές κοινωνικές, γνωστικές, συναισθηματικές και επικοινωνιακές δεξιότητες σε θέματα ενεργούς πολιτεϊότητας, κριτικής σκέψης, ενσυναίσθησης, συνεργατικότητας, προσαρμοστικότητας, ανάληψης πρωτοβουλιών, οι οποίες κρίνονται απαραίτητες και αναγκαίες για τη λειτουργική και αποτελεσματική επιτέλεση των θεσμικών κοινωνικών τους ρόλων αναφορικά με την ακαδημαϊκή, κοινωνικογνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Hoover-Dempsey et. al., 2005).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Anderson K. & K. Minke (2007). "Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making". *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.
- Barnard W. (2004). "Parent involvement in elementary school and educational attainment." *Children and Youth Services Review*, 26, 39-62.
- Battistich V., Solomon D., Watson M. & E. Schaps (1997). "Caring school communities." *Educational Psychologist*, 32(3), 137-151.
- Bronfenbrenner U. (1986). "Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives". *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Bronfenbrenner U. (1977). "Toward an experimental ecology of human development". *American Psychologist*, 32(7), 513-531.
- Bronfenbrenner U. & S. Ceci (1994). "Nature-nurture reconceptualized: A bioecological model". *Psychological Review*, 101, 568-586.
- Bronfenbrenner U. & G. Evans (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs, and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 15-25.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Coleman J. (1988). "Social capital in the creation of human capital". *American Journal of Sociology*, 94 (Suppl.), 95-120.
- Christenson S. (2003). "The family-school partnership: An opportunity to promote the learning competence of all students". *School Psychology Quarterly*, 18, 454-482.
- Darlinga, N. (2007). "Ecological systems theory: The person in the center of the circles". *Research in Human Development*, 4(3-4), 203-217.
- Davis-Kean P. (2005). "The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment". *Journal of Family Psychology*, 19, 294-304.
- Dearing E., Kreider H., Simpkins S. & H. Weiss (2006). "Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families". *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 653-664.
- Edinete M. & Tudge, J. (2013). "Urie Bronfenbrenner's theory of human development: Its evolution from ecology to bioecology". *Journal of Family Theory & Review*, 5(4), 243-258.
- Epstein J. (1995). "School/family/community partnerships: Caring for the children we share". *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein J. (2013). "Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships". *Teaching Education*, 24(2), 115-118.
- Epstein J. & N. Jansorn (2004). "Developing successful partnership programs". *Principal*, 83(3), 10-15.
- Epstein J. & K. Salinas (2004). "Partnering with families and communities". *Educational Leadership*, 61(8), 12-18.
- Fan X. & M. Chen (2001). "Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis". *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Flouri, E. (2006). "Parental interest in children's education, children's self-esteem and locus of control, and later educational attainment: Twenty-six-year follow-up of the 1970 British birth cohort". *British Journal of Educational Psychology*, 76, 41-55.
- Harris A. & J. Goodall (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277-289.
- Heyman, S. & A. Earle (2000). "Low-income parents: How do working conditions affect their opportunity to help school-age children at risk?" *American Educational Research Journal*, 37, 833-848.
- Hill N. & L. Taylor (2004). "Parental school involvement and children's academic achievement. Pragmatics and issues". *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.
- Hoover-Dempsey K., Walker J., Sandler H., Whetsel D., Green C., Wilkins A., & K. Closson (2005). "Why do parents become involved? Research findings and implications". *Elementary School Journal*, 106(2), 105-130.
- Jeynes W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3), 237-269.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Jeynes W. (2007). "The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis". *Urban Achievement*, 42(1), 82-110.
- Jeynes W. (2010). "Parental Involvement and encouraging that involvement: Implications for school-based programs". *Teachers College Record*, 112(3), 747-774.
- Koutrouba K., Antonopoulou E., Tsitsas G., & E. Zenakou (2009). "An investigation on Greek teachers' views on parental involvement in education". *School Psychology International*, 30(3), 311-328.
- Kratochwill T., McDonald L., Levin J., Scalia P. & G. Coover (2009). "Families and schools together: An experimental study of multi-family support groups for children at risk". *Journal of School Psychology*, 47(4), 245-265.
- Lamb-Parker F., Boak A., Griffin K., Ripple C. & L. Peay (1999). "Parent-child relationship, home learning environment, and school readiness". *School Psychology Review*, 28(3), 413-425.
- Lawrence-Lightfoot S. (2004). "Building bridges from school to home". *Instructor*, 114(1), 24-28.
- Machen S., Wilson J. & C. Notar (2005). "Parental involvement in the classroom". *Journal of Instructional Psychology*, 32(1), 13-16.
- Mezirow J. (2003). "Transformative learning as discourse". *Journal of Transformative Education*, 1, 58-63.
- Patrikakou E. & R. Weissberg (2000). "Parents' perceptions of teacher outreach and parent involvement in children's education". *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 20, 103-119.
- Pena D. (2000). "Parent involvement: Influencing factors and implications". *Journal of Educational Research*, 94, 42-54.
- Ryan, R. & E. Deci (2000). "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sheldon S. & F. Van Voorhis (2004). "Partnership programs in U.S. schools: Their development and relationship to family involvement outcomes". *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 125-145.
- Walker J., Shenker, S. & K. Hoover-Oempsey (2010). "Why do parents become involved in their children's education? Implications for school counselors". *Professional School Counseling*, 14, 27-41.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Στα μονοπάτια της αυλής - Ένα συνεργατικό σχέδιο δράσης παιχνιδοποίησης της αυλής του νηπιαγωγείου.

Αικατερίνη Σπίτσα
Νηπιαγωγός, M.Ed, M.Sc.,
spitsakaterina@hotmail.com

Περίληψη

Στην προσχολική εκπαίδευση υπάρχει ένα ισχυρό ιδεολογικό και θεωρητικό υπόβαθρο που τονίζει την αξία του παιχνιδιού ως μέσο μάθησης και θεμέλιο του αναλυτικού προγράμματος. Το παιχνίδι βοηθάει το παιδί να αναπτύσσεται κινητικά και να ελέγχει καλύτερα το σώμα του ενώ με την πάροδο του χρόνου γίνεται ικανό για όλο και πιο δύσκολες δραστηριότητες. Συνεπώς, ο ρόλος του παιχνιδιού στην εκπαίδευση έχει αδιαμφισβήτητη αξία. Το παιχνίδι αποτελεί το θεμέλιο της μάθησης για τα παιδιά. Προσφέρει τη δυνατότητα να δομούν τη γνώση και να κατανοούν τον κόσμο γύρω τους με φυσικό τρόπο. Παράλληλα, το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Η παρακολούθηση του τρόπου με τον οποίο παίζει ένα παιδί και η συμμετοχή στο παιχνίδι του, τους βοηθά να γνωρίσουν καλύτερα τον κόσμο τους. Μετά την περίοδο της τηλεεκπαίδευσης, το σχολικό έτος 2021-2022, διαπιστώθηκε από τις εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου ότι πολλά παιδιά δυσκολεύονταν στη δημιουργική αξιοποίηση του παιχνιδιού που επέλεγαν και προτιμούσαν να παρακολουθούν άλλα παιδιά να παίζουν στον υπολογιστή και δυσκολεύονταν στην αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Σε συνεργασία με τους γονείς, υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα παιχνιδοποίησης της σχολικής αυλής με εξαιρετικά αποτελέσματα.

Λέξεις κλειδιά: Προσχολική εκπαίδευση, παιχνίδι, συνεργασία σχολείου και οικογένειας

Θεωρητικό Πλαίσιο

Διασαφήνιση των όρων Σχολείο, Οικογένεια, Συνεργασία

Με τον όρο «σχολείο» εννοούμε ένα δυναμικό σύστημα στο οποίο αναπτύσσονται κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ή, διαφορετικά, μια συγκεκριμένη δομή με στοιχεία οργάνωσης, νομικά, κοινωνικά και επικοινωνίας (Κωνσταντίνου, 2015). Σύμφωνα με τον Σάϊτ (2008), «το έργο εκτείνεται σε τρεις διαστάσεις: α) την εκπαιδευτική, β) την παιδαγωγική και γ) τη διοικητική».

Η οικογένεια συνιστά έναν θεσμό της κοινωνίας, ο οποίος παίζει καθοριστικό ρόλο στην ψυχική και διανοητική ανάπτυξη του παιδιού, στην κοινωνικοποίησή του, καθώς και στην ακαδημαϊκή του πρόοδο (Γιαννικόπουλος, 1991. Ντινίδου, 2013). Η οικογένεια είναι ένα σύστημα και ταυτόχρονα υποσύστημα του ευρύτερου κοινωνικού συστήματος που αλληλεπιδρά (Τσαούσης, 1998). Λόγω της διαρκούς αλληλεπίδρασης, οι οικογένειες είναι δυναμικές και όχι στατικές. Με άλλα λόγια, αλλάζουν και καθόλη της διάρκειας της αλλαγής επιδρούν σε μεγάλο ή μικρό βαθμό στην ανάπτυξη του παιδιού (Scarr, 1992).

Σύμφωνα με τους Peter & Helle Milter (Rentzou, 2004), ως συνεργασία μεταξύ σχολείου-οικογένειας νοείται «η ανταλλαγή γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών προκειμένου να δοθεί η απαραίτητη βοήθεια στα παιδιά να αναπτυχθούν». Αξιοσημείωτη δε αναφορά για τον όρο «συνεργασία» γίνεται από τους Pugh & De`Ath (Sakellariou & Rentzou, 2007), οι οποίοι την ορίζουν «ως τον αμοιβαίο σεβασμό που πρέπει να υπάρχει ώστε να γίνει η ανταλλαγή πληροφοριών και να ληφθούν αποφάσεις με υπευθυνότητα». Η Epstein (2002) υποστηρίζει ότι οι συνεργατικές σχέσεις σχολείου-οικογένειας μπορούν να βελτιώσουν το



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

κλίμα και το πρόγραμμα του σχολείου, να πετύχουν την επικοινωνία μεταξύ των οικογενειών, να βελτιώσουν τις δεξιότητες τους και τέλος να ενθαρρύνουν το έργο των εκπαιδευτικών.

Η πρωτοβουλία για τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας ανήκει κυρίως στο σχολείο, το οποίο μπορεί να δημιουργήσει σημαντικές ευκαιρίες και να τις υποστηρίξει συστηματικά και μεθοδικά στο πλαίσιο του κοινωνικοπαιδαγωγικού του προσανατολισμού και ρόλου. Η κουλτούρα του σχολείου για τις σχέσεις του με τις οικογένειες των μαθητών και την ευρύτερη κοινότητα καθορίζουν το είδος, τη δυναμική, την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα αυτών των σχέσεων.

Η σημασία της αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας

Το σχολείο και η οικογένεια επηρεάζουν και καθορίζουν την ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού καθώς λειτουργεί συμπληρωματικά ο ένας για τον άλλο. Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας επιδρά αποτελεσματικά στο εκπαιδευτικό σύστημα διότι το παιδί σημειώνει επιτυχή πρόοδο (Olmsted, 1991). Επίσης, επιδρά στη σχολική επίδοση των μαθητών, στην αύξηση των κινήτρων των παιδιών στο σχολείο και στη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Secada, 1989), στη συμπεριφορά των μαθητών (Greenwood & Hickman, 1991) και τέλος, στη βελτίωση της σχέσης γονιών-μαθητών (Oaks & Lipton, 1990).

Απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ σχολείου οικογένειας είναι η συνεργασία σε κλίμα αλληλοκατανόησης, η διατήρηση της αρμονικής συνύπαρξης και ισορροπίας μεταξύ τους και η αποφυγή συγκρούσεων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Και οι δύο πλευρές μπορούν να δρουν συμπληρωματικά για το καλό του μαθητή με κοινό απώτερο στόχο την ομαλή του εκπαιδευτική πορεία και πρόοδο (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005).

Γονείς και εκπαιδευτικοί αλληλοεξαρτώνται και λειτουργούν αμφίδρομα, ώστε να υπάρχει αρμονία μεταξύ τους (Τσαούσης, 1998). Το σίγουρο είναι πως οι γονείς πάντοτε κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού τους (Berger, 1991). Μπορούν να ασκήσουν ισχυρή επιρροή στις απόψεις και τα πιστεύω του, στη συμπεριφορά και στις πράξεις του, στα κίνητρα και στη μάθησή του (Γκλιάου & Χριστοδούλου, 2005). Η συνεργασία αυτή είναι αποτελεσματική, γιατί μπορούν έγκαιρα να αντιμετωπιστούν προβλήματα που σχετίζονται με τη μάθηση του παιδιού, καθώς και τη συμπεριφορά του. Η σχολική κουλτούρα, η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και η διάθεση των γονέων να συμμετέχουν σε αυτές είναι παράγοντες που επηρεάζουν την επικοινωνία μεταξύ τους (Symeou, 2007). Η γονεϊκή εμπλοκή ενισχύει το ηθικό των εκπαιδευτικών και βελτιώνει την αποτελεσματικότητα της εργασίας τους (Koutrouba, Antonopoulou, Tsitsas & Zenakou, 2009). Ακόμη, χάρη στην πληρέστερη κατανόηση των αναγκών των μαθητών και των γονέων, οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν το αναλυτικό πρόγραμμα στις ανάγκες του μαθητή (Sakellariou & Rentzou, 2008).

Σύμφωνα με τους Ryan & Adams (2005), ο γονεϊκός ρόλος επιδρά και συνδέεται με την εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών. Συγκεκριμένα, η γονεϊκή εμπλοκή έχει επίδραση στην ψυχολογική κατάσταση του μαθητή, διότι η πίεση στους μαθητές συμβάλλει στη χαμηλή αυτοπεποίθησή τους, μειώνει τα κίνητρα τους για μάθηση και στερεί την επιθυμία τους να αποδώσουν καλύτερα στα σχολικά μαθήματα.

Η σχέση σχολείου και οικογένειας συμβάλλει ουσιαστικά στην αποτελεσματική μάθηση. Τις τελευταίες δεκαετίες η διάθεση των γονέων να εμπλακούν στα δρώμενα του σχολείου έχει προκαλέσει αρκετές μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση (Χριστοφοράκη, 2011).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Οι γονείς εκδηλώνουν ενδιαφέρον για τους στόχους του σχολείου και εκφράζουν τις αντιλήψεις τους με την πεποίθηση ότι αυτές θα ληφθούν υπόψη. Στις μέρες μας, οι γονείς κινητοποιούνται σε πολλές λειτουργικές δραστηριότητες της σχολικής μονάδας.

Η συνεργασία με την οικογένεια και η εμπλοκή της στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να πάρει ποικίλες μορφές. Οι επιλογές που θα κάνει η εκπαιδευτικός εξαρτώνται από τη συγκεκριμένη ομάδα των οικογενειών των παιδιών της τάξης του και την προηγούμενη εμπειρία τους σε θέματα συνεργασίας. Η ανάπτυξη ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας με τις οικογένειες των παιδιών της τάξης αποτελεί μέρος του προγραμματισμού που κάνει η εκπαιδευτικός. Ο αρχικός στόχος είναι να δημιουργηθεί η εμπιστοσύνη που χρειάζεται για να αναπτυχθεί αμφίδρομη επικοινωνία και να ξεπεράσουν οι γονείς παραδοσιακές ή στερεοτυπικές αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας (ΔΕΠΠΣ, 2014). Σύμφωνα με τη Μυλωνάκου-Κεκέ (2009), οι πρακτικές επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας είναι οι εξής:

- Συνάντηση εκπαιδευτικών-γονέων.
- Βοήθεια των γονέων στις σχολικές εργασίες των παιδιών τους.
- Ανάρτηση ενημερωτικού πίνακα στο σχολείο, προκειμένου οι γονείς να γνωρίζουν για τυχόν εκδηλώσεις, προσκλήσεις και σημειώσεις.
- Ενεργή συμμετοχή των μελών της οικογένειας σε εθελοντικές ομάδες για σχολικές δραστηριότητες.
- Συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων σχετικά με τους μαθητές και το σχολείο.

Ορισμός και αξία του παιχνιδιού

Το παιχνίδι αποτελεί ταυτόσημη έννοια με το σύνολο των ενεργειών του παιδιού από τη γέννηση του και καθ' όλη τη διάρκεια της ανάπτυξής του, καθώς αυτό σε όλες τις μορφές του δρα καθοριστικά στις σωματικές και νοητικές του λειτουργίες. Ο ορισμός του παιχνιδιού καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολος. Συνεπώς, οι περισσότερες προσπάθειες ορισμού του, αφορούν κυρίως την ανάγκη που καλύπτεται μέσω της διαδικασίας του παιχνιδιού, με τον Freud να το τοποθετεί ως ασφαλές πλαίσιο μέσα στο οποίο τα παιδιά δύνανται να εκφραστούν, ακόμα και αν πρόκειται για αρνητικά ή απαγορευμένα συναισθήματα [(Freud, 1961) σε (Κουκουνάρας, Λιάγκης, και συν., 2015)].

Το παιχνίδι, όντας ευχάριστο και διασκεδαστικό, αυθόρμητο και δημιουργικό, ελεύθερο και εθελοντικό, ευνοεί την επίλυση προβλημάτων, την εκμάθηση γλώσσας και την κοινωνική ανάπτυξη (Μπότσογλου, 2010). Δεν αποτελεί μόνο μια παιδική δραστηριότητα, αλλά τη συνδημιουργία ενός νέου κόσμου από τα παιδιά και την αλληλεπίδρασή τους μέσα σε αυτό, επιτελώντας έτσι μια διαδικασία μάθησης γεμάτη με νόημα (Αυγητίδου, 2001). Σύμφωνα με τη Διεθνή Οργάνωση για το Παιχνίδι (IPA, 2023):

- Τα παιδιά αποτελούν το θεμέλιο του μέλλοντος του κόσμου.
- Τα παιδιά διαχρονικά έχουν παίξει σε κάθε στιγμή και σε κάθε κουλτούρα.
- Το παιχνίδι, μαζί με τις βασικές ανάγκες διατροφής, υγείας, στέγης και εκπαίδευσης, είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των ικανοτήτων όλων των παιδιών.
- Το παιχνίδι είναι επικοινωνία και έκφραση, συνδυάζοντας σκέψη και δράση, προσφέρει ικανοποίηση και αίσθημα επίτευξης.
- Το παιχνίδι είναι ενστικτώδες, εθελοντικό και αυθόρμητο.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Το παιχνίδι βοηθά τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, πνευματικά, συναισθηματικά και κοινωνικά.
- Το παιχνίδι είναι ένα μέσο για τα παιδιά να μάθουν να ζουν, και όχι απλά να περάσουν το χρόνο τους.

Κατά τον Piaget, το παιχνίδι είναι μια πράξη αφομοίωσης (Μετοχιανάκης, 2000), δηλαδή μια διαδικασία κατά την οποία το παιδί δρώντας σε πραγματικό πλαίσιο και επαναλαμβάνοντας εμπειρίες, καταφέρνει να τις επεξεργαστεί και να τις αφομοιώσει. Σύμφωνα με τον Vygotsky, το παιχνίδι αποτελεί κύρια δραστηριότητα της παιδικής ηλικίας με τεράστια σημασία για την ανάπτυξη του παιδιού, αφού μέσω αυτού το παιδί κατακτά δεξιότητες και επιτεύγματα, που δεν θα μπορούσε να προσεγγίσει με άλλο τρόπο, πέρα από το παιχνίδι. Ο ίδιος υποστηρίζει ότι με την ενθάρρυνση ενός ενήλικα, επιτυγχάνεται η μάθηση του παιδιού, εισάγοντας την έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης.

Το παιδί παίζει για να ικανοποιήσει άμεσα ανάγκες που σχετίζονται πάντα με τη δράση. Με τον τρόπο αυτό, καταφέρνει να μεταβαίνει από το ένα πνευματικό επίπεδο στο άλλο και να αναπτύσσεται συνεχώς (Κάππας, 2005). Σύμφωνα με τον Vygotsky (όπως αναφέρεται σε Brostrom, 2001) «το παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού κάνει προσπάθειες μεγαλύτερες από ό,τι θα έκανε σε άλλες δραστηριότητες, αυξάνει τις απαιτήσεις από τον εαυτό του και μεταφέρεται στη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης». Μέσω του παιχνιδιού, το παιδί ξεπερνάει το μέσο επίπεδο της ηλικίας του και έτσι το παιχνίδι αποτελεί μια μέγιστη πηγή ανάπτυξης (Garvey, 1990). Είναι προφανές, λοιπόν, ότι με την ενασχόληση του παιδιού με ποικίλες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, αυτό εξελίσσεται ουσιαστικά. Το παιχνίδι, ως κυρίαρχη δραστηριότητα, παίζει καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού, από γνωστικής, σωματικής, κοινωνικής και συναισθηματικής πλευράς, όπως και στην ανάπτυξη του λόγου του (Αντωνιάδης, 1994).

Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία

Κατά τη περίοδο του νηπιαγωγείου, το παιδί αποκτά προτιμήσεις και ενδιαφέροντα και αναπτύσσει το αίσθημα της ενσυναίσθησης, μέσα από την κοινωνικοποίησή του με συνομηλίκους. Το παιχνίδι καταφέρνει να συνδυάσει επιτυχώς τις γνώσεις και τις πληροφορίες που χρειάζεται ο νους ενός παιδιού, με τις προσωπικές του προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντά του, και τελικά να αναπτύξει βασικές ικανότητες. Σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη αυτή, είναι το γνήσιο ενδιαφέρον που αναπτύσσει το παιδί για τη διαδικασία της μάθησης.

Η Wood αναφέρει ότι το παιδί μέσα από το παιχνίδι, αποκτά τη δυνατότητα να αναπτυχθεί σε τομείς όπως ο προσωπικός, ο σωματικός – κινητικός, ο γνωστικός, ο γλωσσικός και ο δημιουργικός. Σημαντικό είναι, επίσης, το γεγονός ότι το παιδί εξοικειώνεται με τη διαδικασία μάθησης, η οποία του είναι ελκυστική, και όχι δύσκολη ή απωθητική, και τα αποτελέσματα της μάθησης μέσα από το παιχνίδι είναι απτά και άμεσα. Η αυτενεργός μάθηση αποτελεί σύγχρονο εκπαιδευτικό εργαλείο και βοηθάει στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας και δράσης του μαθητή (Μετοχιανάκης, 2000).

Έτσι, φαίνεται ότι με τη μάθηση μέσω του παιχνιδιού επιτυγχάνονται τα εξής (Αυγητίδου, Τζεκάκη και Τσάφος, 2016):

- Ενισχύεται η συμμετοχή του παιδιού και η αλληλεπίδρασή του με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες,
- Ενισχύονται τα προσωπικά κίνητρα του παιδιού,



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Οι διαδικασίες αποκτούν νόημα για το παιδί,
- Συνδιαμορφώνονται καταστάσεις με προϋπάρχουσες γνώσεις, νέες εμπειρίες και νέες στρατηγικές των παιδιών και του εκπαιδευτικού,
- Διαφοροποιείται κάθε φορά το επίπεδο της δυσκολίας, από τον εκπαιδευτικό ή από τα ίδια τα παιδιά.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αυτή είναι καίριας σημασίας, καθώς είναι αυτός που παρακινεί και ενθαρρύνει τα παιδιά να παίξουν, δομώντας παιχνίδια και δραστηριότητες κατάλληλες για το αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών, συμμετέχοντας ο ίδιος στα παιχνίδια αυτά, αλλά και αφήνοντας χώρο στο παιδί για ελεύθερο παιχνίδι.

Στοιχεία εφαρμογής του Σχεδίου Δράσης

Το πρόγραμμα παιχνιδοποίησης της αυλής σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο εφαρμογής του σχεδίου δράσης με τίτλο: "...στα μονοπάτια της αυλής" για το σχ. έτος 2021-2022 από τους εκπαιδευτικούς του 2ου Νηπιαγωγείου Χαλκίδας. Τα σχέδια δράσης αποτελούν βασικό άξονα στην αξιολόγηση των σχ. μονάδων και αποσκοπούν στη βελτίωση τομέων του εκπαιδευτικού έργου και στην παγίωση των καλών πρακτικών και των αποτελεσματικών διαδικασιών υλοποίησης του εκπαιδευτικού έργου.

Το σχέδιο δράσης με τίτλο: "...στα μονοπάτια της αυλής" αποτέλεσε τη συνέχεια του πρώτου σχεδίου δράσης με τίτλο "Από τα μονοπάτια της φαντασίας...", που είχε ως βασικό στόχο τη φιλαναγνωσία, δηλαδή την εξοικείωση του μικρού μαθητή με το βιβλίο, την ανάγνωση παιδικής λογοτεχνίας, τη σταδιακή εδραίωση μιας φιλικής σχέσης του με το λογοτεχνικό βιβλίο και τη συμμετοχή του σε δράσεις με καινοτόμες διδακτικές πρακτικές (όπως κινητική αφήγηση, steam, συμμετοχικού θεάτρου, κάρτες για τη σύνθεση ιστοριών, κ.ά.). Τα στοιχεία από τον κόσμο των βιβλίων που θα επέλεγαν τα παιδιά θα ανατροφοδοτούσαν τον σχεδιασμό του μονοπατιού στην αυλή. Στο σχέδιο δράσης συμμετείχαν τα τέσσερα πρωινά και τα δύο ολοήμερα τμήματα του 2ου Νηπιαγωγείου Χαλκίδας. Συνολικά έλαβαν μέρος 100 μαθητές και μαθήτριες και επτά Νηπιαγωγοί.

Αναγκαιότητα-Στόχοι-Επιδιώξεις

Στην προσχολική εκπαίδευση υπάρχει ένα ισχυρό ιδεολογικό και θεωρητικό υπόβαθρο που τονίζει την αξία του παιχνιδιού ως μέσο μάθησης και θεμέλιο του αναλυτικού προγράμματος (Wood & Bennet, 2001). Επιπλέον η Διεθνής Οργάνωση για το Παιχνίδι (IPA, 2002) επισημαίνει τον κεντρικό ρόλο του παιχνιδιού ως τη βασικότερη δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο και ταυτόχρονα ανάγκη και προϋπόθεση για την ανάπτυξή του.

Είχε διαπιστωθεί από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου ότι μετά την περίοδο της καραντίνας και της παραμονής στο σπίτι με την τηλεκπαίδευση υπήρχαν κενά και δυσκολίες στη φαντασία και στη δημιουργική χρήση του παιχνιδιού, καθώς και στην ικανότητα τους να ξεκινούν και να εξελίσσουν ένα παιχνίδι. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις εκπαιδευτικών ένας σημαντικός αριθμός παιδιών επέλεγε να παρακολουθεί άλλα παιδιά να παίζουν στον υπολογιστή, δυσκολεύονταν στην αλληλεπίδραση με άλλα παιδιά, δυσκολεύονταν να εντάξει φυσικά υλικά ή μη προκαθορισμένα αντικείμενα στο παιχνίδι, ενώ συχνά ακολουθούνταν η πρακτική "παρατώ και τρέχω" (dump & run), δηλαδή έπιαναν ένα αντικείμενο, το περιεργάζονταν στιγμιαία, το αφήναν και αμέσως προχωρούσαν σε ένα άλλο.

Η δράση αυτή είχε στόχο τη βελτιστοποίηση και τον εκσυγχρονισμό του χώρου της αυλής ως ένα δημιουργικό περιβάλλον για παιχνίδι που αφενός θα ενέπνεε τη φαντασία των



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

παιδιών, θα τα κινητοποιούσε να χρησιμοποιήσουν με δημιουργικό τρόπο στοιχεία της αυλής στο παιχνίδι τους αφετέρου θα τα ενεργοποιούσε κινητικά. Επιπλέον στο σχεδιασμό του χώρου της αυλής συμπεριλήφθηκε η οπτική των παιδιών για το παιχνίδι. Σημαντικό στοιχείο ανατροφοδότησης του σχεδιασμού αποτέλεσαν οι δράσεις που οργανώθηκαν με το σχέδιο δράσης “Από τα μονοπάτια της φαντασίας...”, ενός ετήσιου προγράμματος φιλιαναγνωσίας.

Στόχοι του Σχεδίου Δράσης ήταν η δημιουργία περιβαλλόντων:

- για την υποστήριξη φανταστικών καταστάσεων στο παιχνίδι
- για την υποστήριξη της δημιουργικότητας και της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού
- για την ανάπτυξη μιας πλατιάς βάσης κινητικών εμπειριών, εννοιών και δεξιοτήτων
- για την ανάπτυξη της συνεργασίας και αρμονικών σχέσεων εκπαιδευτικών και γονέων

Επιπλέον στόχοι ήταν:

- η ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων
- η ανάληψη πρωτοβουλιών για ενεργούς ρόλους και η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Η Ομάδα υλοποίησης του Σχεδίου Δράσης αποτελούνταν από όλες τις εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Το σχέδιο δράσης ήταν συμβατό με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και το Α.Π.Σ. του νηπιαγωγείου και αφορούσε τις εξής γνωστικές περιοχές:

- Γλώσσα: Τα παιδιά καλλιέργησαν τον λόγο τους αιτιολογώντας και περιγράφοντας τις ιδέες και τους στόχους τους
- Μαθηματικά: Τα παιδιά συμμετείχαν σε δραστηριότητες που αφορούν στη συγκέντρωση δεδομένων, κατηγοριοποίηση και καταγραφή πληροφοριών, ψηφοφορία, καταμέτρηση και ανάλυση αποτελεσμάτων.
- Δημιουργία και έκφραση: Τα παιδιά καλλιέργησαν τις εκφραστικές τους δεξιότητες μέσα από τη δημιουργία επιδαπέδιων παιχνιδιών.
- Συνεργασία με την οικογένεια: Οι γονείς συμμετείχαν ενεργά στη υλοποίησή της δράσης και στην αξιολόγησή της.

Μεθοδολογία της διδακτικής παρέμβασης

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση αξιοποίησε τη μάθηση βάση έργου και τη μελέτη πεδίου. Η μάθηση βάσει έργου (Project Based Learning) είναι μια μεθοδολογία με επίκεντρο τον μαθητή που ενθαρρύνει τους μαθητές να μάθουν και να εφαρμόσουν γνώσεις και δεξιότητες μέσα από μια συναρπαστική εμπειρία και ενεργή διερεύνηση προβλημάτων που έχουν εφαρμογή στον πραγματικό κόσμο (Dewey, 1997).

Οι μελέτες πεδίου αναφέρονται σε προσχεδιασμένες δραστηριότητες των μαθητών/τριών που πραγματοποιούνται σε μαθησιακά περιβάλλοντα, που βρίσκονται έξω από τη συμβατική αίθουσα διδασκαλίας και εξυπηρετούν διδακτικούς και παιδαγωγικούς σκοπούς των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Πεδίο μελέτης είναι ο οποιοσδήποτε χώρος μπορεί να αποτελέσει μέσο άντλησης στοιχείων και πληροφοριών για το ζήτημα που διερευνάται (π.χ. σχολική αυλή, περιβαλλοντικό μονοπάτι, μουσείο, υπεραγορά, πλατεία, οικισμός, λίμνη, πάρκο, δρόμος, πεζοδρόμιο κ.λπ.) και ακολουθούνται τα παρακάτω στάδια: 1. Στάδιο προετοιμασίας, 2. Εργασία στο πεδίο, 3. Στάδιο σύνθεσης, 4. Στάδιο αξιολόγησης.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Τα διδακτικά βήματα του Σχεδίου Δράσης

Το σχέδιο δράσης υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις:

- Α' ΦΑΣΗ: (Νοέμβριος - Δεκέμβριος 2021):

Η ομάδα δράσης μετά από επισκόπηση της βιβλιογραφίας καθόρισε τα βασικά σημεία στα οποία εστιάστηκε η παρατήρηση του παιχνιδιού των παιδιών και αναζητήθηκαν καλές πρακτικές σχεδιασμού περιβαλλόντων παιχνιδιού στην αυλή σε νηπιαγωγεία διεθνώς.

Με ερωτηματολόγια προς τους γονείς / κηδεμόνες συλλέχθηκαν πληροφορίες για το παιχνίδι των παιδιών στο σπίτι. Τέλος, μέσα από συζήτηση με τους μαθητές /τριες καταγράφηκαν οι προτιμήσεις τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους στην αυλή.

- Β' ΦΑΣΗ: (Ιανουάριος - Μάιος 2022). Υπό την εποπτεία της Ομάδας Δράσης :

Προηγήθηκε μελέτη πεδίου στην αυλή του σχολείου με λήψη φωτογραφιών και αξιοποιήθηκαν συνεργατικά ψηφιακά εργαλεία για την απόδοση του τελικού αποτελέσματος. Έγινε χαρτογράφηση της αυλής από τα παιδιά και επισημάνθηκαν οι γωνιές που τα εμπνέουν είτε θετικά είτε αρνητικά.

Στη συνέχεια, μέσα από συζήτηση, διερευνήθηκαν τόσο οι ιδέες και οι ανάγκες/ επιθυμίες των παιδιών (πώς φαντάζομαι / τι θα ήθελα στην αυλή του σχολείου) όσο και οι απόψεις των παιδιών για το παιχνίδι (με τι παίζω /τι μου αρέσει). Εξετάστηκαν οι δυνατότητες ικανοποίησης των παραπάνω αναγκών στη σχολική μας αυλή. Ακολούθησε περιήγηση -με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών - στο διαδίκτυο και εύρεση παιχνιδιών σε σχολικές αυλές που τους αρέσουν. Η αποτύπωση του τι υπάρχει, τι θα θέλαμε να γίνει (επιθυμίες /ανάγκες) και τι μπορεί να γίνει αποδόθηκε ανά τμήμα σε έναν πίνακα με 3 στήλες.

Έπειτα, τα παιδιά αποτύπωσαν τις ιδέες τους με ιχνογράφημα. Ειδικότερα, κάθε παιδί σχεδίασε το παιχνίδι που θα ήθελε να υπάρχει στην αυλή του σχολείου.Επιπλέον καταγράφηκαν οι προτάσεις από όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επιλέχθηκαν οι επικρατέστερες και οι εφικτές (απάντηση σε ερωτήματα όπως: *πώς μπορεί να γίνει; Τι προτείνεις;*). Οι ιδέες αυτές αποτυπώθηκαν σε μια "κάτοψη" με σχέδια των προτεινόμενων επιδαπέδιων παιχνιδιών που έφτιαξαν τα ίδια τα παιδιά. Αφού συζητήθηκε ο τρόπος υλοποίησης έγινε αντιληπτό ότι θα χρειαστούν υλικά και εργαλεία που δε διαθέτει το σχολείο, μετά από συζήτηση στην ολομέλεια,συντάχθηκε επιστολή προς τη Δήμαρχο της πόλης με σκοπό την γνωστοποίηση της δράσης και την αναζήτηση βοήθειας.

Πριν ξεκινήσει η υλοποίηση τα παιδιά μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες , με σημείο αναφοράς τα βιβλία από τη φιλιανγνωσία, δημιούργησαν ένα "παραμυθένιο μονοπάτι" συνδέοντας στοιχεία από διάφορα βιβλία. Ενδεικτικά, αποφασίστηκε να σχεδιαστούν: μια τελεία για αρχή από την "Τελεία" του Ρ.Η. Reynolds, ένα λουλούδι από "Το σποράκι ταξιδεύει" του Έρικ Καρλ, νούφαρα με αριθμούς από το βιβλίο "Ο βάτραχος είναι ήρωας" του Μαξ Βέλθους, αστερισμούς και πλανήτες από τον "Φεγγαροσκεπαστή" του Eric Ruybaret και την "Καλλιστώ και το βιβλίο του ουρανού" του Αντώνη Παπαθεοδούλου κ.α.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Τέλος, συγκροτήθηκαν υπο-ομάδες μαθητών και γονέων-κηδεμόνων, οι οποίες εργάστηκαν παράλληλα για τη δημιουργία των περιβαλλόντων της αυλής. Κύριο έργο ήταν η αναβάθμιση του χώρου πρασίνου με τον καθαρισμό των παρτεριών και το φύτεμα λουλουδιών καθώς και ο σχεδιασμός επιδαπέδιων παιχνιδιών. Ο σχεδιασμός των επιδαπέδιων παιχνιδιών έγινε σε συνεργασία εκπαιδευτικών, παιδιών και γονιών.

Η νέα αυλή εκτός από την καθημερινή της αξιοποίηση αποτέλεσε λειτουργικό στοιχείο δράσης κατά τη θεματική εβδομάδα με κύριο θέμα τις διάφορες μορφές παιχνιδιού, που διοργάνωσε το σχολείο -με τη συμμετοχή γονέων από τη σχολική κοινότητα- στη λήξη της σχολικής χρονιάς .

Η αρχική και τελική αξιολόγηση από την εκπαιδευτική κοινότητα έγινε με σύγκριση φωτογραφιών πριν και μετά την παρέμβαση και ερωτηματολόγια .

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της δράσης ήταν τόσο διαμορφωτική όσο και τελική. Η επιλογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης έγινε καθώς είναι μια μέθοδος για την αξιολόγηση της αξίας ενός προγράμματος ενώ οι δραστηριότητες του προγράμματος διαμορφώνονται και βρίσκονται σε εξέλιξη. Μπορούν να διεξαχθούν κατά τη διάρκεια οποιασδήποτε φάσης της διαδικασίας της διαμορφωτικής αξιολόγησης καθώς αυτό το μέρος της αξιολόγησης επικεντρώνεται στη διαδικασία (Αγγελοπούλου, 2004). Το σημαντικότερο, ίσως, στοιχείο της διαμορφωτικής αξιολόγησης είναι η ανατροφοδότηση. Η αξιολόγηση μέσω της ανατροφοδότησης θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς, αλλά και από τους μαθητές, ως ένα ουσιαστικό εργαλείο, το οποίο μπορεί να βελτιώσει σε μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις και την αποδοτικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Blair et al, 2013). Η τελική αξιολόγηση επιλέγει καθώς πρόκειται για ανακεφαλαιωτική, αλλά και ανατροφοδοτική διαδικασία, προκειμένου να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων σε σχέση με τους προκαθορισμένους ως διδακτικούς στόχους.

Στο παρόν σχέδιο δράσης αξιοποιήθηκαν τα παρακάτω μέσα αξιολόγησης:

- Σύντομο ερωτηματολόγιο σε μαθητές/γονείς/εκπαιδευτικούς και καταγραφή ιδεών προτάσεων πριν /μετά
- Στοχευμένη συζήτηση με τους μαθητές ανά τμήμα
- Συζήτηση με εκπαιδευτικούς και καταγραφή των επικρατέστερων απόψεων
- Φόρμες καταγραφής διαδικασιών
- Αναπαράσταση του παιχνιδιού με διάφορα μέσα

Αποτελέσματα

Μέσα από το παραπάνω σχέδιο δράσης και ειδικότερα μέσα από την παρατήρηση και τη συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες ανέπτυξαν κοινωνικές δεξιότητες και ανέλαβαν πρωτοβουλίες, έμαθαν να επιλύουν προβλήματα και ανέλαβαν ρόλους ενεργούς και υπεύθυνους. Δημιουργήθηκαν περιβάλλοντα που ενίσχυσαν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των μαθητών και μαθητριών καθώς και μια πλατιά βάση κινητικών εμπειριών, εννοιών και δεξιοτήτων. Κυριότερα, αναπτύχθηκε η ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και στις οικογένειες των μαθητών και μαθητριών και δημιουργήθηκαν αρμονικές σχέσεις μεταξύ τους, γεγονός



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

που επιβεβαιώνει την επικρατούσα βιβλιογραφία και αποτελεί όφελος τόσο για τους γονείς όσο και για την εκπαιδευτική κοινότητα. Η ατμόσφαιρα συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και στους γονείς διαφοροποιείται από την απλή ανταλλαγή πληροφοριών. Η συμμετοχή και ο ενεργός ρόλος των γονέων, με την οπτική των “ανοιχτών τάξεων” στο στενό πλαίσιο της πανδημίας και των ιατρικών πρωτοκόλλων, συνέβαλε στη δημιουργία θετικών εμπειριών για τα παιδιά.

Ενδεικτική της επικρατούσας αντίληψης για τα αποτελέσματα της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας είναι η θέση της Unesco κατά την οποία οι γονείς είναι αναντικατάστατοι παιδαγωγοί για το παιδί τους, επειδή αυτοί προσφέρουν ένα μοναδικό πλαίσιο για την ψυχοσυναισθηματική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξή του, παρέχοντάς του ένα περιβάλλον ασφάλειας, αποδοχής και αναγνώρισης. Η άποψη αυτή εμπεριέχει την αναγνώριση της εξίσου σπουδαίας συμβολής του κοινωνικού περιγύρου και προπαντός του σχολείου στην ανάπτυξη της παιδικής προσωπικότητας.

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το όφελος των γονέων από την επικοινωνία τους με το σχολείο ως προς τις γνώσεις που αποκομίζουν για τις ανησυχίες και τα προβλήματα των παιδιών καθώς και για την εμπειρία που θα αποκτήσουν για τον τρόπο αντιμετώπισής τους. Με τον τρόπο αυτόν, ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους, γεγονός που θα συμβάλει στη μεγαλύτερη προσέγγιση των παιδιών τους και στη μείωση του χάσματος των γενεών.

Από την άλλη πλευρά, το σχολείο έχει περισσότερες ευκαιρίες να βγει από την εσωστρέφεια και να ανοίξει τις πόρτες του μέσω των γονέων στην ευρύτερη κοινότητα, επειδή το άνοιγμα του σχολείου και ο εκδημοκρατισμός της σχολικής ζωής ευνοούνται ιδιαίτερα από τη συμβολή των γονέων στη λειτουργία σχολικών βιβλιοθηκών, στη διοργάνωση εκδηλώσεων για την αγωγή υγείας, του καταναλωτή, την περιβαλλοντική και αισθητική αγωγή κ.α. Αυτά τα αποτελέσματα έχουν τροφοδοτήσει την αντίληψη σχετικά με την παραγωγή «κοινωνικού κεφαλαίου» από την συνεργασία σχολείου και οικογένειας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Booth, M. (1987). “Ages and Concepts. A Critique of the Piagetian Approach to History Thinking”. In, Portal C. (ed.), *The History Curriculum for teachers*. London: The Falmer Press.
- Berger, E. H. (1991). Parent involvement: Yesterday and today. *The Elementary School Journal*, 91(3), 209-219.
- Blair, A., Curtis, S., Goodwin, M., & Shields, S. (2013). Learning and teaching in Politics and International Studies. What feedback do students want? *POLITICS*, 33(1), 66-79.
- Brostrom, S. (2001). «Οι νηπιαγωγοί και τα πεντάχρονα παιδιά παίζουν μαζί.» Στο Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις., του/της Σ. (επιμ.) Αυγητίδου. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος.
- Garvey, K. (1990). Το παιχνίδι: η επίδραση του στην εξέλιξη του παιδιού (μτφ. Σταυροπούλου Σ.). Αθήνα: Κουτσουμπός ΑΕ
- Greenwood, G., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91(3), 279-288.
- Epstein, J. L. (2002). School, Family and Community Partnerships: Caring for the Children We Share. Στο J. Epstein, M. Sanders, B. Simon, K. Salinas, N. Jansorn, & F. Van Voorhis



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- (Eds.), *School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (pp. 7-29). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- IPA, Διεθνής Οργάνωση για το Παιχνίδι. (2023, Μάρτιος 2), Ανακτήθηκε από <http://ipaworld.org/childs-right-to-play/the-childs-right-to-play/>.
- 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.
- Oaks, J., & Lipton, M. (1990). *Making the best of schools. A handbook for parents, teachers and policymakers*. New Haven: Yale University Press.
- Olmsted, P. (1991). Parent involvement in elementary education. Findings and suggestions from the follow through program. *The Elementary School Journal*, 91(3), 221-231.
- Rentzou, K. (2004). *Working with parents in the UK and Greek pre-school settings: A care study*. London: Brunel University.
- Ryan, B., & Adams, G. (1995). The family-school relationship model. In B. Ryan, G. Adams, Th. Gullotta, R. Weissberg, & R. Hampton (Eds.) *The family-school connection. Theory, research and practice*, 2, 3-28. USA: Sage Publications.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2007). Male early childhood educators: The element missing from preschool settings—A pilot study. *The International Journal of Learning*, 14(1), 41–50.
- Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2008). Evaluating provisions for parents and parental involvement in Greek preschool settings. *The International Journal of the Humanities*, 6(9), 95-106.
- Scarr, S. (1992). Development theories for the 1990s *Child Development: Development and individual difference*, 63(1), 1-19.
- Secada, W. G. (1989). Parent involvement in a time of changing demographics. *Arithmetic teacher*, 37(4).
- Symeou, L., (2007). Cultural capital and family involvement in children's education: Tales from two primary schools in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 473-487
- Ελληνόγλωσσες**
- Αγγελοπούλου, Δ. (2015). Απόψεις των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών του δημοτικού σχολείου. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 38, 51-71.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης. Αθήνα: Ίων.
- Αντωνιάδης, Α. (1994). *Το παιχνίδι*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι: σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ., και Τσάφος, Β. (2016). Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται. Τόμ. Ενισχύοντας τη μάθηση των παιδιών: Νοηματοδότηση και παιχνίδι. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννικόπουλος, Α. (1991). *Ψυχολογία προσαρμογής του παιδιού και του ενηλίκου*. Αθήνα: Γρηγόρης.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου οικογένειας. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 10, 74-83.
- ΔΕΠΠΣ (2014). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Πληροφορικής. Μέρος 1^ο, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε από: https://ean.auth.gr/wp-content/uploads/2022/11/2014_meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf
- Κάππας, Χ. (2005). Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία. Αθήνα: Άτραπος.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., Κολάση, Δ., Αλεξανδρή, Α., Ναζάρ, Ν. Π., Διαμαντόπουλος, Γ., και Βασιλάκη, Γ. (2015). «Η εκπαιδευτική αξία των επιτραπέζιων παιχνιδιών στη διδασκαλία στο Γυμνάσιο. Μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης.» 1ο Διεθνές Βιωματικό Συνέδριο Εφαρμοσμένης Διδακτικής "Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη". Δράμα. σ. 446-454.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2015). Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη: Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα. Αθήνα: Gutenberg
- Μετοχιανάκης, Η. (2000). Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Τόμ. Α. Ηράκλειο: Ιδιωτική έκδοση.
- Μπότσογλου, Κ. (2010). Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί: Ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Αθήνα: Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Ντινίδου, Χ. (2013). Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Σαϊτς, Χ. (2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Τσαούσης, Δ. (1998). Η κοινωνία του ανθρώπου. Αθήνα: Gutenberg.
- Χριστοφοράκη, Σ. (2011). Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τις σχέσεις σχολείου-οικογένειας. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο



Σχέσεις σχολείου και οικογένειας μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο

Παναγιώτα Τρίκου

ΠΕ60 Νηπιαγωγός EM, PhD, Α/θμία Εκπ/ση Β' Θεσ/νίκης
trikougiota@yahoo.com

Περίληψη

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους θεωρείται, γενικά, ότι επιδρά σημαντικά στην εκπαιδευτική επιτυχία. Στην περίπτωση των μαθητών από μεταναστευτικές οικογένειες, η συμμετοχή των γονέων φαίνεται να έχει ακόμη πιο ιδιαίτερη σημασία. Κυρίως κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο η πρόκληση γίνεται μεγαλύτερη για τα παιδιά μεταναστών από κοινωνικο-οικονομικά μειονεκτούντες οικογένειες, καθώς πρόκειται για μία πρόκληση κατά την οποία παρουσιάζονται μεγάλες δυσκολίες σε έναν αριθμό παιδιών. Ποιος είναι ο ρόλος της οικογένειας με μεταναστευτικό υπόβαθρο στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, αλλά και στην μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη; Ακολουθώντας την εθνογραφική ερευνητική μέθοδο, μέσα από τη συστηματική παρατήρηση μιας ομάδας παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο νηπιαγωγείο και έπειτα στην Α' τάξη του δημοτικού σχολείου, διερευνήθηκε η συσχέτιση της γλωσσικής ενίσχυσης με τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο. Το ερώτημα που αφορά τη σημασία της γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση και τη μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, προέκυψε όπως εξελισσόταν η αναλυτική διαδικασία. Παρατηρήσαμε ότι εκτός από την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη και τη διάδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, σημαντική παρουσία είχε και η εμπλοκή (ή μη) της οικογένειας στη σχολική πραγματικότητα και στη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στη εκπαίδευση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Λέξεις κλειδιά: γονική εμπλοκή, μετάβαση, νηπιαγωγείο, δημοτικό, μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο

1. Εισαγωγή

Η γονική εμπλοκή (parental involvement) ή αλλιώς γονική συμμετοχή (parental engagement, parental participation) (βλ. Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2017) στην εκπαίδευση των παιδιών θεωρείται γενικά ότι επιδρά σημαντικά στην εκπαιδευτική επιτυχία, καθώς η οικογένεια αποτελεί τον σημαντικότερο πυρήνα ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης του παιδιού, αλλά ταυτόχρονα αντανάκλα και το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται (Παπαντωνίου, 2007· Berger, 2004· Γιαννικοπούλου, 2002). Έρευνες (Cotton & Wikeland, 1989 στο Νόβα Καλτσούνη, 2004) έχουν δείξει ότι τα παιδιά έχουν πολλά πλεονεκτήματα όταν οι γονείς τα υποστηρίζουν τα ενθαρρύνουν στις σχολικές τους δραστηριότητες. Οικογένεια και σχολείο είναι βασικοί συντελεστές στην ανάπτυξη του παιδιού. Η σχέση και η επίδραση των δύο γίνεται όλο και πιο αλληλοεξαρτώμενη όσο τα παιδιά μεγαλώνουν και εξελίσσονται μέσα στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. (Ryan et. al, 1999).

Σε έρευνες των Γκλιάου-Χριστοδούλου (2009) και Πεντέρη & Παπαναστασίου (2021), όπου διερευνάται η σχέση νηπιαγωγών - γονέων στην προώθηση του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο, διαπιστώνεται ότι σε μεγάλο ποσοστό οι γονείς θεωρούν την προσχολική ηλικία κατάλληλη για την ανάδυση δεξιοτήτων γραμματισμού, ενώ το επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων καθώς και η γονική εμπλοκή επηρεάζει το πώς προσεγγίζουν το γραμματισμό του παιδιού και εν τέλει την ανάπτυξή του.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Γενικά, στη διαδικασία της μετάβασης η επαφή γονέα-σχολείου μπορεί να είναι μια σημαντική πηγή διευκόλυνσης της "συνέχειας" κατά τη μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο, με μία διαχειριστικού τύπου εμπλοκή, δηλαδή μία εμπλοκή που περιλαμβάνει πιο άμεσες γονικές πρακτικές στην εκπαίδευση του παιδιού, όπως άμεση εποπτεία των σχολικών εργασιών του παιδιού και συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες. Μια δομική εμπλοκή, που περιλαμβάνει έμμεσες γονικές πρακτικές μπορεί να λειτουργήσει περισσότερο διευκολυντικά παρέχοντας ευκαιρίες μάθησης μέσω εξωσχολικών βοηθημάτων ή επικοινωνιακών εξωσχολικών δραστηριοτήτων (Πετρογιάννης, 2012)

2. Γονική εμπλοκή και μετάβαση παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο

Η γονική εμπλοκή φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημασία και στην περίπτωση των μαθητών από μειονότητες. Η κυρίαρχη εικόνα για τους πληθυσμούς σε κίνδυνο, όπως θεωρούνται οι οικογένειες με χαμηλά εισοδήματα, οι μονογονεϊκές οικογένειες και οι μετανάστες, είναι ότι οι γονείς από αυτές τις κοινωνικές ομάδες συμμετέχουν ελάχιστα ή ελλιπώς στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Νόβα-Καλτσούνη, 2004).

Από έρευνες που έχουν γίνει στην Ελλάδα (Δαμανάκης, 1997· Χατζηδάκη, 2006) προκύπτει ότι ένα αρκετά μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρούν πως οι μετανάστες γονείς δεν συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους είτε επειδή αδυνατούν είτε επειδή δεν ενδιαφέρονται. Ωστόσο οι ερωτηθέντες γονείς μεταναστών/-στριών μαθητών/-τριών δηλώνουν ότι βοηθούν το παιδί τους στο σπίτι τακτικά, ενώ η πλειοψηφία τους επισκέπτεται το σχολείο συχνά προκειμένου να πληροφορηθούν για την πρόοδο του παιδιού τους (Χατζηδάκη, 2006). Παρατηρούμε ότι υπάρχει μία ασυμφωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου ακόμη και στις προσδοκίες και τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη γονική εμπλοκή.

Αναφορικά με τη διγλωσσία των μαθητών/-τριών στη σχολική πραγματικότητα, σε έρευνα της Γκαϊταρτζή (2012) κατά το σχολικό έτος 2008-2010 διακρίνονται τρεις (3) τύποι γονέων: (α) οι «μαχητές», οι οποίοι ενθαρρύνουν τα παιδιά τους ενεργά και διεκδικούν και θεσμικά τη διατήρηση της πολιτισμικής τους παράδοσης, (β) οι «υπέρμαχοι της διγλωσσίας», οι οποίοι είναι ενθαρρυντικοί απέναντι στη χρήση της αλβανικής γλώσσας στο σπίτι, αλλά θεωρούν τη διατήρησή της δική τους ευθύνη, (γ) οι «αδιάφοροι», οι οποίοι δεν εκφέρουν κάποιο συνειδητό ενδιαφέρον αναφορικά με τη συμβολική ή ιδεολογική σημασία της διατήρησης της γλώσσας και θεωρούν χρησιμότερη την ελληνική.

3. Αναλυτικά προγράμματα σπουδών του νηπιαγωγείου και γονική εμπλοκή

Στον Οδηγό της Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.α., 2003: 49), τονίζεται η σημασία της γονικής εμπλοκής στα εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν την πρώιμη παιδική ηλικία (3-8 ετών). Ως απαραίτητη προϋπόθεση αυτής της συνεργασίας τίθεται η δημιουργία κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και εμπιστοσύνης ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Επίσης γίνεται ξεχωριστή μνεία στη σημασία της γονικής εμπλοκής για μαθητές/-τριες από μειονότητες και στη συνεργασία με τους γονείς που δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα. Συγκεκριμένα προτείνει ότι «αν κάποιοι γονείς δεν μιλούν Ελληνικά, σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας με το σπίτι ο/η εκπαιδευτικός φροντίζει να εξασφαλιστεί η δυνατότητα διερμηνείας είτε ζητώντας από κάποιον άλλο ομόγλωσσο που μιλά Ελληνικά να μεταφράσει, είτε παροτρύνοντας το γονέα που δεν μιλά Ελληνικά να φέρει μαζί του ένα άτομο που θα μπορεί να μεταφράσει ή, τέλος, απευθυνόμενος/η σε σχετικούς φορείς που ενδέχεται να υπάρχουν στην περιοχή».



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Στον Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου (ΥΠΕΠΘ/ΕΥΕ ΚΠΣ, 2008), αφιερώνεται ένα ολόκληρο κεφάλαιο στη συνεργασία σχολείου-γονέων, τοποθετώντας τη στο προσκήνιο της εκπαιδευτικής εργασίας, καθώς «συμβάλλει καθοριστικά στην καλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο, στην ικανοποιητική απόδοση-επίδοση και στη συνολική προσωπική-κοινωνική ανάπτυξή του» (ΥΠΕΠΘ/ΕΥΕ ΚΠΣ, 2008: 71). Ενώ και στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΥΠΕΠΘ/ΙΕΠ, 2014α:62) αναφέρεται ότι «τα παιδιά και οι οικογένειες προσαρμόζονται σε νέους ρόλους και προσδοκίες και βιώνουν καινούργιες σχέσεις και αλληλεπιδράσεις», γι' αυτό οι εκπαιδευτικοί πρέπει να καταρτίζουν προγράμματα/δράσεις με στόχο την ομαλή μετάβαση που να στηρίζονται στην ουσιαστική συνεργασία όχι μόνο με τους εκπαιδευτικούς της άλλης βαθμίδας, αλλά και με τους γονείς. Στην αξιολόγηση προγραμμάτων μετάβασης (σελ. 63) οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιολογούν αν η δράση στο πλαίσιο της μετάβασης των παιδιών βοήθησε και τους γονείς στη μετάβασή τους στο νηπιαγωγείο ή το δημοτικό σχολείο.

Στο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο (ΥΠΕΠΘ/ΙΕΠ, 2014α:24) δίνεται εν γένει βάση στην αναγνώριση της διαφορετικότητας και στην ανάπτυξη διαφοροποιημένων προσεγγίσεων, που προάγουν την αναγνώριση και το σεβασμό της διαφορετικότητας. Επίσης, δίνεται βάση στην αξιοποίηση των διαφορετικών εμπειριών των παιδιών στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο προτείνεται ο/η εκπαιδευτικός να συλλέγει πληροφορίες για το οικογενειακό περιβάλλον με ερωτηματολόγια και συνεντεύξεις, να παρέχει συνεχή ενημέρωση στους γονείς, να τους εμπλέκει στη μάθηση και να τους παρέχει ιδέες και συμβουλές για το πώς θα μπορούσαν να οργανώσουν μαθησιακές δραστηριότητες στο σπίτι (σελ. 60).

Στο νέο ΑΠΣ για το νηπιαγωγείο (Πεντέρη κ.α, 2021α) περιγράφεται ο ρόλος του/της νηπιαγωγού ως «πολυδιάστατος», μέσα από τον οποίο ο/η νηπιαγωγός «έχει αντίληψη του τρόπου που η συμπεριφορά και οι συναισθηματικές αντιδράσεις της επιδρούν στην επικοινωνία και τη σχέση που αναπτύσσει με τα παιδιά και τους ενήλικες στο σχολικό περιβάλλον» (σελ. 23). Μέσα από την αναβάθμιση των ΤΠΕ στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, επίσης ενδυναμώνεται η επικοινωνία με όλη την σχολική κοινότητα και με άλλους τρόπους εκτός από τους παραδοσιακούς.

4. Το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο για τη μετάβαση

Ενώ το ζήτημα της μετάβασης από την προσχολική στη σχολική εκπαίδευση απασχόλησε τη διεθνή βιβλιογραφία και έρευνα ήδη από το 1960-1970 και από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 μπήκε στην ατζέντα της παγκόσμιας εκπαιδευτικής πολιτικής, στην Ελλάδα εισήχθη ως αντικείμενο επιστημονικής έρευνας, αλλά και ως ζήτημα εκπαιδευτικής πολιτικής την πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα (Αλευριάδου κ.α., 2008· Dunlop & Fabian, 2002).

Αυτό δε σημαίνει ότι το πρόβλημα μέχρι τότε ήταν ανύπαρκτο στην Ελλάδα, καθώς η ύπαρξη προβλημάτων που αφορούσαν τον λειτουργικό αναλφαριθμητισμό και την αυξημένη σχολική διαρροή δεν μπορούσαν να είναι ασύνδετα με την ύπαρξη προβλημάτων κατά τη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Ούτε η ψήφιση νόμου το 1985 (Ν. 1566/85, άρθρο 4, παρ. 2), που καθόριζε τη χρονολογική ηλικία ως μοναδικό κριτήριο ένταξης των παιδιών στη δημοτική εκπαίδευση, μπορεί να θεωρηθεί ότι λάμβανε μέριμνα για την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Ο νόμος αυτός εισήγαγε ουσιαστικά την έννοια της υποχρεωτικότητας της δημοτικής εκπαίδευσης, αλλά δεν



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

εξασφάλιζε την συνέχεια μεταξύ των βαθμίδων, ούτε την ομαλή μετάβαση από την μία βαθμίδα στην άλλη. Είχε να κάνει περισσότερο με την διασφάλιση της προϋπόθεσης ότι η ηλικία θα αποτελούσε μοναδικό κριτήριο της υποχρεωτικής ένταξης στο δημοτικό σχολείο, αποκλείοντας οποιοδήποτε άλλο κριτήριο, όπως π.χ. την πολυσυζητημένη «σχολική ετοιμότητα» (Αλευριάδου κ.α., 2008).

Τελικά η μεγάλη καμπή θεσμικά στο θέμα της μετάβασης γίνεται το 2003 με το ΦΕΚ, τεύχος, Β', αρ. φύλλο 304/13-03-03, απόφαση υπ' αριθμόν 21072/Γ2. Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) νηπιαγωγείου-δημοτικού-γυμνασίου τίθεται η συνέχεια ως προϋπόθεση εν γένει στους στόχους των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, μια προϋπόθεση απαραίτητη και για την ομαλή μετάβαση από τη μία βαθμίδα στην άλλη. Στον Οδηγό της Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.α., 2006:9) αναφέρεται: «Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο, εναρμονιζόμενο με τα ΔΕΠΠΣ των επόμενων βαθμίδων, προβάλλει τη διαθεματική προσέγγιση ως διδακτική μεθοδολογία για την κατάκτηση της γνώσης». Το 2006 (Ν.3518, άρθρο 73, ΦΕΚ 272 τ. Α', 21.12.2006), θεσμοθετήθηκε και η υποχρεωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο για ένα έτος πριν την ένταξη του παιδιού στο δημοτικό σχολείο, ενισχύοντας το ρόλο της προσχολικής εκπαίδευσης και στο θέμα της παιδαγωγικής συνέχειας μεταξύ των βαθμίδων με στόχο την ομαλή μετάβαση.

Το σχολικό έτος 2007-2008, στο πλαίσιο του Γ' Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης και του Επιχειρησιακού Προγράμματος ΕΠΕΑΕΚ II, εντάχθηκαν τα ολοήμερα νηπιαγωγεία στο Μέτρο 1.2 «Καταπολέμηση σχολικής αποτυχίας και διαρροής με εναλλακτικές μορφές μάθησης». Στα πλαίσια του υποέργου 6 «Καινοτόμες Παρεμβάσεις στα Ολοήμερα Νηπιαγωγεία», όπου επιχειρείται η εν γένει αναβάθμιση του ρόλου του Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, υλοποιήθηκε το πιλοτικό πρόγραμμα «Ομαλή μετάβαση του νηπίου από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο». Βασικός στόχος των δράσεων, που υλοποιήθηκαν από νηπιαγωγούς ολοήμερων νηπιαγωγείων σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης, ήταν να έρθουν τα νήπια σε επαφή με τους/τις μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και το υπόλοιπο προσωπικό του δημοτικού σχολείου, ώστε να εξοικειωθούν με το νέο περιβάλλον, να συνειδητοποιήσουν μέσα από βιωματικές εμπειρίες ότι υπάρχει διδακτική και μεθοδολογική συνέχεια από τη μία σχολική βαθμίδα στην άλλη, να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση και να εδραιώσουν καλές σχέσεις μέσω της αλληλεπίδρασης με ομάδες συνομήλικων. Σημαντική καθίσταται και η ενεργή συμμετοχή της οικογένειας.

Το πρόγραμμα αφορούσε και απευθυνόταν μόνο στα νηπιαγωγεία, ωστόσο στάλθηκε εγκύκλιος (ΥΠΕΠΘ-Δ/ΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΠΕ, 30/1/2008, «Εφαρμογή προγράμματος των καινοτόμων παρεμβάσεων στο ολοήμερο νηπιαγωγείο») και στα δημοτικά σχολεία, που τα προέτρεπε να συνεργαστούν στο εν λόγω πρόγραμμα.

Την ίδια χρονιά εκδίδεται υποστηρικτικά και ο «Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου» (Αλευριάδου κ.α., 2008), στον οποίο αφιερώνεται ένα ολόκληρο κεφάλαιο στη μετάβαση των νηπίων από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. Στόχοι του κεφαλαίου, μεταξύ άλλων, είναι (Αλευριάδου κ.α., 2008: 104) α) να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί την προβληματική της μετάβασης στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής ιστορικής, κοινωνικής, πολιτιστικής και οικονομικής εξέλιξης, β) να συνειδητοποιήσουν τις δυσκολίες και τις αναπτυξιακές προκλήσεις που δημιουργεί η διακοπή της συνέχειας (η ασυνέχεια) στη διαδικασία αγωγής και μάθησης, γ) να μπορούν να σχεδιάσουν, να οργανώσουν και να εφαρμόσουν το κατάλληλο για την περίπτωση πρόγραμμα συνεργασίας δοκιμάζοντας διάφορες δράσεις και στρατηγικές.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Επίσης ορίζονται τα κριτήρια μιας επιτυχημένης μετάβασης, που προϋποθέτουν τη συνέχεια και συνεργασία μεταξύ νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου (εκπαιδευτικών και διοίκησης) σε επίπεδο: α) οικείων προσώπων και διαρρύθμισης χώρου, β) αναλυτικού προγράμματος, διδακτικών μεθόδων και ωρολογίου προγράμματος, γ) συμμετοχής των γονέων (Αλευριάδου κ.α., 2008: 125).

Ανάμεσα στις βασικές αρχές ενός προγράμματος επιτυχημένης μετάβασης αναγνωρίζονται οι ιδιαίτερες ανάγκες των παιδιών μεταναστών και των παιδιών με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Η κουλτούρα και η γλώσσα παίζουν σημαντικό ρόλο στη διασφάλιση μιας επιτυχημένης μετάβασης και γι' αυτό οι ιδιαιτερότητες και η προσωπικές ανάγκες κάθε παιδιού πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό και την ανάπτυξη προγραμμάτων που αφορούν την ομαλή μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο - και όχι μόνο (Αλευριάδου κ.α., 2008: 126-127).

Στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΥΠΕΠΘ/ΙΕΠ, 2014α: 61) «η μετάβαση στο νηπιαγωγείο ή το δημοτικό σχολείο δεν αντιμετωπίζεται ως μία στιγμή μέσα στο χρόνο, αλλά ως εμπειρία που ξεκινά πολύ πριν την είσοδο του παιδιού στην επίσημη εκπαίδευση και συνεχίζεται για αρκετό χρονικό διάστημα μετά». Η «συνέχεια» είναι σημαντική στην ομαλή προσαρμογή των παιδιών στην νέα εκπαιδευτική βαθμίδα. (σελ. 62). Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος μετάβασης εξαρτάται κυρίως από την ουσιαστική συνεργασία των βαθμίδων μεταξύ τους, αλλά και του/της εκπαιδευτικού με του γονείς. Η εφαρμογή ενός προγράμματος μετάβασης δεν αφορά την απλή ξενάγηση στο κτίριο του δημοτικού σχολείου. Σημαντικό είναι να «δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά του νηπιαγωγείου να συμμετέχουν ενεργά σε κοινές δράσεις με τα παιδιά του δημοτικού, ώστε να νιώσουν ότι τα καταφέρνουν, ότι μπορούν να αξιοποιήσουν τις γνώσεις που διαθέτουν και ότι τα άτομα του νέου περιβάλλοντος τα αποδέχονται». (σελ.63).

Είναι φανερό ότι η μετάβαση δεν είναι μία απλή διαδικασία αλλαγής περιβάλλοντος, αλλά είναι μία ισχυρή διαδικασία προσαρμογής που απαιτεί λεπτούς χειρισμούς γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής φύσης και που επηρεάζει τη μετέπειτα σχολική πορεία του/της μαθητή/τριας, μέχρι την ένταξή του στην αγορά εργασίας. Οι νέες κοινωνικές εξελίξεις και τα νέα δημογραφικά δεδομένα συνιστούν την ανάγκη συνεχούς και συνεπούς εφαρμογής προγραμμάτων μετάβασης σε επίπεδο πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κυρίως, αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, προκειμένου ο/η μαθητής/τρια να αντιλαμβάνεται κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα ως μία οργανωμένη και συνειδητή συνέχεια της άλλης.

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό (Μήτσης κ.α., 2023), προβλέπονται δύο περίοδοι μετάβασης. Μία από το νηπιαγωγείο και μία προς το Γυμνάσιο. Όπως αναφέρεται, οι περίοδοι αυτοί έχουν «διακριτή στοχοθεσία και διδακτικές πρακτικές» (σελ. 17). Επίσης «για την ομαλή μετάβαση στο δημοτικό σχολείο προβλέπεται ένα διάστημα τριών εβδομάδων, κατά το οποίο ακολουθείται διαφοροποιημένο πρόγραμμα» προτείνοντας τη χρήση πρακτικών «με τις οποίες τα παιδιά είναι εξοικειωμένα από το Νηπιαγωγείο» προκειμένου να τους δοθεί «χρόνος να προσαρμοστούν γνωρίζοντας τους χώρους, τους κανόνες λειτουργίας, τους/τις συμμαθητές/-τριες τους και το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου» (σελ. 17). Οι πρακτικές που προτείνονται αφορούν την ακρόαση παραμυθιών/τραγουδιών/θεατρικών έργων, δραστηριότητες αναδυόμενου γραμματισμού, θεατρικό παιχνίδι, δραστηριότητες φωνολογικής και μορφολογικής επίγνωσης, σχηματισμό γωνιών κ.α. (σελ. 18)



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Στον Οδηγό Νηπιαγωγού (Πεντέρη κ.α., 2021b: 51-74) γίνεται αναφορά στην έννοια των μεταβάσεων και στις προκλήσεις και τα προβλήματα που μπορεί να προκύπτουν κατά τη διάρκειά τους. Επισημαίνεται ότι η μετάβαση είναι «μία διεργασία που ξεκινά από τη στιγμή που τα άτομα αντιλαμβάνονται την επικείμενη αλλαγή και ολοκληρώνεται όταν προσαρμοστούν στις αλλαγές και υιοθετήσουν του νέους ρόλους». Επίσης τονίζει ότι είναι σημαντικό οι νηπιαγωγοί να λαμβάνουν υπόψη τους τρεις βασικές διαστάσεις βάση των οποίων θα πρέπει να διαχειρίζονται κάθε μετάβαση. Οι διαστάσεις αυτές είναι (σελ. 53) :

1. Η εκτίμηση των παραμέτρων του χρόνου που εμπλέκονται σε μία μετάβαση.
2. Η σαφής ανάδειξη του στόχου και της διαδικασίας σε κάθε μετάβαση.
3. Η ύπαρξη ενός πλάνου που μπορεί να προβλέπει τρόπους αντιμετώπισης πιθανών προβλημάτων.

Στον οδηγό γίνονται αναφορές τόσο στη μετάβαση από το σπίτι ή τον παιδικό σταθμό στο νηπιαγωγείο όσο και στη μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο.

4. Η ερευνητική διαδικασία

4.1 Περιγραφή πεδίου εφαρμογής και ερευνητικά ερωτήματα

Τα αποτελέσματα διάφορων ποιοτικών και ποσοτικών ερευνών, κυρίως αυτά των PISA(2000, 2018 και PIRLS(2001) έκαναν φανερό το γεγονός ότι τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο και που μειονεκτούν κοινωνικά δεν υποστηρίζονται επαρκώς από τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα. Σε πολλές χώρες η παραπάνω προβληματική έκανε έντονη την ανάγκη για μία έγκαιρη γλωσσική ενίσχυση στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό σχολείο (Panagiotopoulou & Graf, 2007).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το πρόγραμμα HeLiE (Heterogenität und Literalität im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich im europäischen Vergleich) υπό την καθοδήγηση της καθηγήτριας Αργυρώς Παναγιωτοπούλου και των συνεργατριών της Nadine Christman, Kerstin Graf και Wiebke Hortsch στο Πανεπιστήμιο της Κολωνίας στη Γερμανία, πραγματοποίησε εθνογραφικές έρευνες πεδίου σε διάφορα ευρωπαϊκά συστήματα (Λουξεμβούργο, Γερμανία και Φινλανδία) με σκοπό την παρατήρηση παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην σχολική τους καθημερινότητα και στη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, δίνοντας έμφαση στην γλωσσική τους ενίσχυση.

Στην παρούσα έρευνα μελετάται η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Από τις αρχές Ιανουαρίου 2010 μέχρι τον Ιούνιο 2010 συμμετείχαμε στις καθημερινές δραστηριότητες (με έμφαση στις γλωσσικές) του νηπιαγωγείου και από το Σεπτέμβριο μέχρι το Δεκέμβριο 2010 παρακολουθήσαμε την διεξαγωγή του μαθήματος της Γλώσσας στην Α' τάξη δημοτικού. Στο τμήμα του νηπιαγωγείου όπου έγινε έρευνα φοιτούσαν 18 μαθητές, εκ των οποίων οι (45%) ήταν παιδιά από οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, από μικτούς γάμους και παλιννοστούντες Έλληνες μετανάστες δεύτερης γενιάς. Στην περιοχή όπου βρίσκεται το σχολείο απαντώνται όλων των ειδών οι κοινωνικές τάξεις. Στο τμήμα υπήρχαν τόσο παιδιά ευκατάστατων και μορφωμένων ελληνικών οικογενειών όσο και παιδιά εργατικής μεταναστευτικής καταγωγής.

Η έρευνα εστίασε σε τέσσερα (4) νήπια αλβανικής υπηκοότητας (παιδιά εστίασης/focus children), τη Μαρία, τον Γιάννη, την Ελένη και τον Έντι:



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Μαρία

Η οικογένειά της είναι μετανάστες πρώτης γενιάς. Ο πατέρας είναι οικοδόμος. Από το σχολείο την παραλαμβάνει συνήθως η μητέρα της, που μιλάει σπαστά Ελληνικά, ή ο παππούς της που δεν μιλάει καθόλου Ελληνικά. Η ίδια μιλάει αρκετά καλά Ελληνικά, με απλή σύνταξη και λεξιλόγιο. Έχει έναν μικρότερο αδελφό και είναι πρώτα ξαδέλφια με τον Γιάννη.

Γιάννης

Είναι πρώτος ξάδελφος της Μαρίας από τη μεριά του πατέρα. Ο πατέρας του είναι επίσης οικοδόμος. Έχει μια μικρή αδελφή. Στο σπίτι του μένουν και ο παππούς και η γιαγιά (κοινοί και για Μαρία), οι οποίοι δεν μιλούν Ελληνικά. Από το σχολείο τον παραλαμβάνουν μαζί με τη Μαρία είτε οι μητέρες τους είτε ο παππούς τους. Ο Γιάννης είναι λιγομίλητος και συνεσταλμένος. Μιλάει Ελληνικά. Συνήθως οι απαντήσεις του είναι μονολεκτικές.

Έντι

Ο Έντι μένει με την μητέρα του, Αλβανίδα μετανάστρια πρώτης γενιάς. Οι γονείς του είναι χωρισμένοι και ο πατέρας του ζει στην Αλβανία. Νομίζω πως έχει και μία αδελφή μεγαλύτερη και έναν παππού που είναι στην Ελλάδα. Η μητέρα μιλάει πολύ καλά Ελληνικά. Ο ίδιος είναι πολύ επικοινωνιακός και μιλάει επίσης πολύ καλά Ελληνικά.

Ελένη

Η Ελένη είναι και αυτή παιδί μεταναστών πρώτης γενιάς. Έχει δύο αδέρφια μεγαλύτερα κι ένα μικρότερο. Η μητέρα της μιλάει ελάχιστα Ελληνικά και ο πατέρας της λίγο καλύτερα. Οι συνηθειές γίνονται κυρίως με τα μεγαλύτερα αδέρφια. Η ίδια είναι πολύ μοναχική, δε μιλάει (σπάνια λέει κάποιες λέξεις), φαίνεται να καταλαβαίνει σχεδόν τα πάντα. Οι γονείς είπαν ότι στο σπίτι μιλάει Αλβανικά.

Οι εκπαιδευτικοί

Νηπιαγωγός της τάξης ήταν η κ. Ναταλία, απόφοιτος πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής Σχολής Προσχολικής Εκπαίδευσης με 13 χρόνια υπηρεσίας και καταγωγή από τη Ρόδο.

Η δασκάλα της Α' τάξης, όπου συνέχισαν τα παιδιά της εστιάσής μου, ήταν η κ. Δήμητρα και αυτή απόφοιτος πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής Σχολής Δημοτικής Εκπαίδευσης, με 12 χρόνια υπηρεσίας και καταγωγή από Θεσσαλονίκη. Ήταν η πρώτη της χρονιά στη Ρόδο, όπου ήρθε μετά από απόσπαση ως σύζυγος στρατιωτικού τοποθετημένου στο νησί.

Μέσα από λεπτομερείς εθνογραφικές περιγραφές οι οποίες αναλύονται με την Ενιαία Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded Theory), παρατηρήσαμε την καθημερινότητα παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε ένα νηπιαγωγείο στη Ρόδο, και τις γλωσσικές δραστηριότητες που διεξήχθησαν σε αυτό, δίνοντας έμφαση στην οπτική των παιδιών απέναντι στην διδακτική διαδικασία. Τα ίδια παιδιά τα ακολουθήσαμε και στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, ώστε να διερευνηθεί η συσχέτιση της γλωσσικής ενίσχυσης, αλλά και της γενικής προσαρμογής στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, με τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο.

Τα ερωτήματα της έρευνας αφορούσαν κυρίως διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη. Δηλαδή, τις ευκαιρίες μάθησης και ενίσχυσης που δίνονται στα παιδιά με άλλη πρώτη γλώσσα από την κυρίαρχη ελληνική κατά τη σχολική καθημερινότητα στο νηπιαγωγείο και στην Α' τάξη δημοτικού και το βαθμό αξιοποίησής του γλωσσικού και γνωστικού δυναμικού των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην επίτευξη των στόχων του μαθήματος. Ωστόσο, όπως εξελισσόταν η αναλυτική διαδικασία προέκυψε και το ερώτημα της σημασίας της γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση και τη μετάβαση στην επόμενη βαθμίδα των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Παρατηρήσαμε ότι εκτός από την εκπαιδευτική διαδικασία στην τάξη και τη διάδραση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, σημαντική παρουσία είχε και η εμπλοκή (ή μη) της οικογένειας στη σχολική πραγματικότητα



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

και τη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

4.2 Διαδικασίες συλλογής και ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων χρησιμοποιήθηκε η εθνογραφική μέθοδος έρευνας. Πρόκειται για μια ευέλικτη μέθοδο έρευνας που προϋποθέτει μακρόχρονη παραμονή και παρατήρηση στο πεδίο της έρευνας και είναι συνυφασμένη με τον πολιτισμό/την κουλτούρα μιας ομάδας. Η εθνογραφία δεν έχει να κάνει με το άτομο, αλλά είναι ένας τρόπος οργανωμένης μελέτης ανθρώπων σε σταθερές ομάδες, γι' αυτό και σχεδόν πάντα περιλαμβάνει ως έναν βαθμό τη συμμετοχή του εθνογράφου σε αυτές (Atkinson, 2015 'Agrosino, 2007' LeCompte & Preissle, 1994).

Τα βασικά εργαλεία συλλογής των δεδομένων ήταν η συμμετοχική παρατήρηση (participant observation) στο πεδίο της έρευνας, δηλαδή στη σχολική τάξη, και η λεπτομερής συλλογή σημειώσεων πεδίου (fieldnotes). Κατά τη συμμετοχική παρατήρηση ο/η ερευνητής/-τρια παίρνουν μέρος στις καθημερινές δραστηριότητες της ομάδας που ερευνούν. Έτσι γίνονται κατά το δυνατόν μέρος της κουλτούρας της ομάδας και κρατούν σημειώσεις σχεδόν ταυτόχρονα αναπαριστώντας τις συναναστροφές και τις δραστηριότητες που παρατηρούν. Αυτές οι σημειώσεις γίνονται μέρος μιας συλλογής (corpus) από πιθανώς χρήσιμο υλικό (Atkinson, 2015' Pole & Morrison, 2003' Beck & Scholz, 2000). Για την οργάνωση και ανάλυση όλων αυτών των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν οι στρατηγικές της Εμπειρικά Θεμελιωμένης Θεωρίας (ΕΘΘ), κατά την οποία ο σταδιακός σχηματισμός των αρχικών και των βασικών κατηγοριών προήλθε μέσα από διαδικασίες συστηματικής κωδικοποίησης των ποιοτικών δεδομένων:

α) Ανοιχτή κωδικοποίηση: Κατά τη διαδικασία αυτή το ποιοτικό υλικό κωδικοποιήθηκε αρχικά με βάση λέξεις ή φράσεις-κλειδιά των συμμετεχόντων στην έρευνα, οι οποίες στη συνέχεια μετασχηματίστηκαν σε βασικούς θεματικούς κωδικούς (είδος γλωσσικής δραστηριότητας, ετερότητα και διδακτικός προγραμματισμός, θέση μητρικής γλώσσας στην εκπαιδευτική διαδικασία, διάδραση μεταξύ των συμμετεχόντων κ.α). Το τελικό αποτέλεσμα της διαδικασίας αυτής ήταν ο σχηματισμός ενός πλαισίου κωδικοποίησης και τμηματοποίησης του ποιοτικού υλικού, το οποίο απαγωγικά οδήγησε μερικώς στην εννοιολόγηση του κειμένου και των προσδιορισμό των κατηγοριών. Για το ερώτημα της γονικής εμπλοκής προέκυψαν οι παρακάτω κατηγορίες:

ΓΟΝΙΚΗ ΕΜΠΛΟΚΗ:

- Ζητήματα συνεργασίας σχολείου με οικογένεια.
- Ζητήματα επικοινωνίας σχολείου με το σπίτι.

β) Κωδικοποίηση κατ' άξονα: Η φάση αυτή της κωδικοποίησης περιλάμβανε τον σταδιακό σχηματισμό των βασικών θεωρητικών κατηγοριών της έρευνας καθώς και των υποκατηγοριών τους. Στο στάδιο αυτό ακολουθήθηκε το παράδειγμα κωδικοποίησης των Strauss και Corbin (1998 σε Τζιώλης, 2014) που οργανώνεται γύρω από τους τρεις άξονες Συνθήκες-Δράση-Συνέπειες. Οι κατηγορίες που τελικά σχηματίστηκαν μέσα από τη διερεύνηση των συσχετίσεων σχετικά με τη γονική εμπλοκή ήταν περιληπτικά οι ακόλουθες:

1. ΣΥΝΘΗΚΕΣ: Η επικοινωνία και η συνεργασία με τις οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο εμπεριέχει δυσκολίες και από τις δύο πλευρές
2. ΔΡΑΣΗ: Υπάρχει δυσκολία στην αμοιβαία προσέγγιση σχολείου και οικογένεια με μεταναστευτικό υπόβαθρο
3. ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΕΣ/ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ: Η συνεργασία του σχολείου με το οικογενειακό περιβάλλον καθορίζεται πολύ γρήγορα από την αρχική στάση της οικογένειας ή/και του εκπαιδευτικού



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Οι παραπάνω κατηγορίες εξειδικεύονται σε μία σειρά από διαστάσεις και ιδιότητες οι οποίες θεμελιώνονται στα ποιοτικά δεδομένα και αναδεικνύουν τα ζητήματα συνεργασίας και επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια.

γ) Επιλεκτική κωδικοποίηση: Η κατηγορία αυτή αναδεικνύει το ρόλο των υποκειμενικών παραγόντων και των αναπαραστάσεων των μαθητών/-τριών με μεταναστευτικό υπόβαθρο που συμμετέχουν στις γλωσσικές δραστηριότητες και τις δραστηριότητες μετάβασης, καθώς και το βαθμό αξιοποίησης του πολιτιστικού κεφαλαίου των μαθητών σε αυτές. Αναλύονται ιδιαίτερα ο ρόλος της εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση της ταυτότητας των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, καθώς και στη διαμόρφωση του πλαισίου συνεργασίας με το οικογενειακό περιβάλλον.

Πιο συγκεκριμένα ως κεντρική κατηγορία επιλέχθηκε η εξής:

Η μετάβαση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι μία πολύπλοκη διαδικασία που συμβαίνει μέσα από μία αμιγώς μονοπολιτισμική οπτική τόσο κατά το σχεδιασμό και υλοποίηση των δραστηριοτήτων όσο και στη συνεργασία σχολείου και οικογένεια.

5. Συμπεράσματα

Με την λεπτομερή ανάλυση των καταγραφών σε αποσπάσματα (Τρίκου, 2023) και με βάση τους κωδικούς που προέκυψαν τόσο κατά την ανοιχτή όσο και την κατ' άξονα κωδικοποίηση, επιλέχθηκε όπως αναφέραμε παραπάνω μία κεντρική κατηγορία με την οποία σχετίζονται άμεσα ή έμμεσα όλες οι άλλες κατηγορίες κωδικοποίησης και συμβάλει στην επίλυση των ερευνητικών ερωτημάτων της έρευνας. Η επιμέρους πτυχές της που αφορούν την γονική εμπλοκή και την μετάβαση παρουσιάζονται περιγραφικά παρακάτω:

➤ Η συνεργασία σχολείου οικογένειας διέπεται από μία μονοπολιτισμική οπτική

Στο κομμάτι της συνεργασίας με την οικογένεια και της γονικής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία παρατηρούμε ότι υπάρχει δυσκολία στη επικοινωνία και την ουσιαστική συνεργασία του σχολείου με τους γονείς με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Η υποτυπώδης επικοινωνία που υπάρχει είναι κυρίως μονόδρομη από το σχολείο προς την οικογένεια με τις περισσότερες πληροφορίες να αφορούν στη λειτουργία τους σχολείου. Οι περισσότεροι τρόποι επικοινωνίας με το σπίτι που επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί αποδεικνύονται αναποτελεσματικοί με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός κλίματος εκνευρισμού από πλευράς των εκπαιδευτικών και αμηχανίας από πλευράς οικογένειας. Ωστόσο δεν αναπροσαρμόζονται.

Αυτή η ελλιπής, ή η μη ουσιαστική, επικοινωνία μεταξύ σχολείου και σπιτιού δεν επηρεάζει μόνο τις κοινωνικές εκδηλώσεις ή τις συνεργασίες για την συνεισφορά των γονιών στο σχολείο όσον αφορά τα υλικά. Επηρεάζει και την παρακολούθηση της γνωστικής και ψυχολογικής εξέλιξης των παιδιών με στόχο την συνεργασία των δύο πλευρών για τη λύση των προβλημάτων που προκύπτουν.

Οι ελάχιστες πληροφορίες που συλλέγονται για το οικογενειακό περιβάλλον, συλλέγονται ανεπίσημα, από τρίτα πρόσωπα και sporadικά. Το πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας αφήνεται έξω από το σχολείο και παραμένει σε επίπεδο διάχυτων έμμεσων πληροφοριών.

Και οι γονείς εκφράζουν αδυναμία να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις του δημοτικού σχολείου σε επίπεδο κυρίως προετοιμασίας και μελέτης στο σπίτι. Οι σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών καθορίζονται και παγιώνονται από την αρχή της σχολικής χρονιάς και η μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού εναπόκειται ουσιαστικά στην τύχη της.

➤ Η μετάβαση είναι μία πολυδιάστατη διαδικασία



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Παρόλο που η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο είναι μία διαδικασία που απαιτεί το κέντρο αυτής να είναι το παιδί, στην έρευνά μας το παιδί δεν φαίνεται να έχει κανένα ρόλο στη διαδικασία της μετάβασης. Αποτελεί μόνο δέκτη πληροφοριών, ενώ τα σήματα που εκπέμπει σπάνια λαμβάνονται υπόψη ή γίνονται αντιληπτά.

Το πολιτισμικό κεφάλαιο ή/και η προηγούμενη γνώση των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν αξιοποιούνται στην παιδαγωγική διαδικασία, ούτε υπάρχει κάποιος ειδικός σχεδιασμός που να λαμβάνει υπόψη την ετερότητα του μαθητικού δυναμικού της τάξης. Το περιεχόμενο της μάθησης αποτελεί τη βάση του διδακτικού σχεδιασμού, παραγνωρίζοντας τις διαφορετικές ανάγκες των παιδιών και αγνοώντας τη γλώσσα, τον πολιτισμό και τα ενδιαφέροντά τους.

Οι γλωσσικές δραστηριότητες στοχεύουν μεν στην γλωσσική ενίσχυση, ωστόσο αποτελούν πεδίο διαδράσεων όπου αναδεικνύονται θέματα ταυτότητας. Η συνειδητοποίηση από τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο της κυριαρχίας της μονογλωσσίας στην διδακτική διαδικασία οδηγεί στην χαμηλή συμμετοχή στις δραστηριότητες και στο περιθώριο των κοινωνικών συναναστροφών.

Αναδεικνύονται επίσης ανάγκες ουσιαστικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των δύο βαθμίδων σε ζητήματα συνεργασίας για την ομαλή μετάβαση, σε ζητήματα συνεργασίας με τις οικογένειες παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο, όπως και σε ζητήματα διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Agrosino, M. (2007). *Doing Ethnographic and Observational Research* (Book 3 of the SAGE Qualitative Research Kit). London: Sage
- Atkinson, P. (2015). *For Ethnography*. London: Sage
- Beck G. & Scholz G. (2000). "Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern". In: Heinzl, F. (2000). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. München: Weinheim
- Berger E.H. (2004). *Parents as Partners in Education. Families and Schools working together*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Dunlop, A.W. & Fabian, H (2002). "Conclusions. Debating transitions, continuity and progression in the early years." In: Fabian, H. & Dunlop, A.W. (eds). *Transitions in the early years*, 146-154. London/New York: Routledge Falmer.
- LeCompte M.D. & Preissle J. (1994). "Qualitative Research: What it is, What it isn't and How it's done." In: Bruce Thompson (ed). *Advances in Social Science Methodology*. Volume 3. JAI Press
- Panagiotopoulou A. & Graf K. (2007). "Umgang mit Heterogenität und Förderung von Literarität im Elementar- und Primarbereich im europäischen Vergleich." In: Hofmann, B./ Valtin, R. (Hrsg.): *Checkpoint Literacy*. Tagungsband zum 15.Europäischen Lesekongress 2007 in Berlin. Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben
- PISA, 2000. <http://www.iep.edu.gr/pisa/index.php/pisa-main/pisa/pisa-2000>

(Τελευταία ανάκτηση: 17/3/2023)

PISA, 2018. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_GRC.pdf

(Τελευταία ανάκτηση: 17/3/2023)

PIRLS, 2001. https://timssandpirls.bc.edu/pirls2001i/pdf/P1_IR_Ch01.pdf

(Τελευταία ανάκτηση: 17/3/2023)

Pole, C. & Morrison, M. (2003) *Ethnography for Education*. Glasgow: Open University Press



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Ryan, B.A., Adams G.R., Gullota T.P., Weissberg R.P. & Hampton R.L. (1995). *The Family-School connection. Issues in Childrens and Families' lives*. London: SAGE Publications.

Ελληνόγλωσσες

Αλευριάδου, Α., Βруνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε., Χρυσάφιδης, Κ. (2008). Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΕΥΕ ΚΠΣ. Ανακτήθηκε στις 27/03/2023 από:

http://www.pi-schools.gr/preschool_education/yp_yliko/odig_oloimerou.pdf

Γιαννικοπούλου, Α. (2002). *Η γραπτή γλώσσα στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

Γκαϊταρτζη, Α. (2012). *Ζητήματα διγλωσσίας σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας: Κοινωνικές και Εκπαιδευτικές διαστάσεις*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Διδακτορική διατριβή.

Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2009). "Διερεύνηση της σχέσης νηπιαγωγείου-γονέων στην προώθηση του γραμματισμού στο νηπιαγωγείο". Σε: Τάφα, Ε., και Μανωλίτσης, Γ., (επιμ.). *Αναδυόμενος γραμματισμός. Έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Πεδίο, 157-173.

Δαμανάκης, Μιχ. (1997) *Η εκπαίδευση των Παλιννοστώντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. και Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο-ΟΕΔΒ. Ανακτήθηκε στις 27/03/2023 από:

http://www.pi-schools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf

Μήτσης, Ν., Οικονομάκου, Μ., Τρυφιάντης, Γ., Μήτση, Α., Κανελλόπουλος, Δ., Τζανάκη, Κ., Σαμαρά, Σ. (2023). *Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Αθήνα: ΙΕΠ με MIS 5035542

Νόβα-Καλτσούνη, Χρ. (2004) *Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί*. Επιστήμες της Αγωγής, τεύχος 4/2004, 21-33

Παπαντωνίου, Γ. (2007) "Έλεγχος δράσης και κίνητρο επίτευξης των γονέων: Επιδράσεις σε άγχος, χρήση στρατηγικών και επίδοση των παιδιών". Σε: Μισαηλίδη, Π., Μπρούζος, Α., & Ευκλείδη, Α. (Επιμ.). *Γονείς, παιδί και εκπαιδευτική πρακτική*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Τόμος 5

Πεντέρη Ε, και Παπαναστασίου, Ε. (2021). *Διερεύνηση εμπλοκής των γονέων σε σχέση με τον γραμματισμό των παιδιών προσχολικής ηλικίας στη βάση του μοντέλου των επικαλυπτόμενων σφαιρών επιρροής της Epstein*. Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, Τόμ.9,2,208-239.

Ανακτήθηκε στις 27/03/2023 από:

<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/view/25791/22418>



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. (2017). "Η γονική εμπλοκή υπό το πρίσμα της θεώρησης του "εκπαιδευτικού θύλακα" του παιδιού". Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης, 3, 97-122
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη Αν. & Μαρινάτου Θ. (2021a). *Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Αθήνα: ΙΕΠ με MIS 5035542
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Αν. & Μαρινάτου, Θ. (2021b). *Οδηγός Νηπιαγωγού-Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο*. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης». Αθήνα: ΙΕΠ με MIS 5035542
- Πετρογιάννης, Κ. (2012). "Γονική εμπλοκή και μετάβαση των παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο". Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση και Ψυχική Υγεία (ΣΚΕΨΥ), 5, σ. 9-29.
- Τρίκου, Π. (2023). "Η γλωσσική ενίσχυση στο νηπιαγωγείο μέσα σε περιβάλλον γλωσσικής ετερότητας η σχέση της με την ομαλή μετάβαση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο". Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Διδακτορική διατριβή.
- Τσιώλης, Γ., (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική
- ΥΠΕΠΘ/ΠΙ (2003). *ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ για το Νηπιαγωγείο*
Ανακτήθηκε στις 27/03/2023 από:
<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- ΥΠΕΠΘ/ΙΕΠ (2014) *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε στις 27/03/2023 από:
ΜΕΡΟΣ 1ο:
http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Proshol_Agogi_nea/2019/meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf
ΜΕΡΟΣ 2ο:
http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Proshol_Agogi_nea/2019/meros_2_paidagogiko_plaisio.pdf
- ΦΕΚ 304/ 13-03-03, Τεύχος Β'. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*.
- Χατζηδάκη, Α. (2006). *Η συμμετοχή μεταναστών γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους: οι αντιλήψεις των δασκάλων και οι πρακτικές των γονέων*. Στο: Ντίνας, Κ. & Χατζηπαναγιωτίδη, Α. (επιμ.) *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου «Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ ξένη. Έρευνα, διδασκαλία και εκμάθησή της»* (Φλώρινα, 12-14 Μαΐου 2006, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας). Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 732-745.



Οι λόγοι που συντελούν στη σχολική αποτυχία των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών

Γεώργιος Π. Φλουρής

Δάσκαλος Ph.D, Δ/νση Π.Ε. Ν.Ρεθύμνου

gflouris@sch.gr

Περίληψη

Η σχολική αποτυχία είναι μια σχετική έννοια και ένα σύνθετο φαινόμενο που χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει τόσο τη δυσκολία μετάβασης ενός μαθητή από την μια τάξη στην άλλη όσο και την κατάκτηση ορισμένων γνώσεων και ικανοτήτων. Στην παρούσα έρευνα παραθέτουμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τους παράγοντες που συντελούν στη σχολική αποτυχία. Ως θεωρητικό πλαίσιο χρησιμοποιείται η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του P. Bourdieu, σύμφωνα με την οποία η σχολική αποτυχία των μαθητών οφείλεται στην αναπαραγωγική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες και οδηγεί στη σχολική αποτυχία τους μαθητές που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα πενήντα εκπαιδευτικών. Ως μέσο συλλογής των δεδομένων ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του δείγματος επισημαίνουν την οικογένεια και τους ατομικούς παράγοντες ως σημαντικότερους.

Λέξεις κλειδιά: σχολική αποτυχία, παράγοντες, οικογένεια, ατομικοί παράγοντες

1. Εισαγωγή

Η σχολική αποτυχία είναι ένα σύνθετο φαινόμενο με πολλές παραμέτρους, τόσο ως προς τους παράγοντες εμφάνισής της όσο και ως προς τις συνέπειές της. Εμφανίζεται με διάφορες όψεις όπως η σχολική διαρροή, η σχολική απόρριψη, ο αναλφαριθμητισμός, κ.ά. (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999). Αποτελεί ένα ευαίσθητο κοινωνικό θέμα, το οποίο βρίσκεται στο επίκεντρο του κοινωνικού, επιστημονικού, πολιτικού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, ιδιαίτερα από τα μέσα του 20ού αιώνα και μετά, όταν το εκπαιδευτικό σύστημα εντάχθηκε στις στρατηγικές αναπαραγωγής των κοινωνικών ομάδων (Παναγιωτόπουλος & Θάνος, 2008). Η εννοιολογική προσέγγιση της σχολικής αποτυχίας γίνεται με σχετικά ενιαίο τρόπο.

Η σχολική αποτυχία συνδέεται με τη σχολική επίδοση του μαθητή. Όπως αναφέρει ο Παρασκευόπουλος (1985, αναφορά στο Παπάνης & Γιαβρίμης, 2017) η σχολική επίδοση θα μπορούσε να οριστεί ως ένα συνεχές, όπου στο ένα άκρο βρίσκεται η σχολική αποτυχία και στο άλλο η σχολική επιτυχία. Η σχολική επίδοση του μαθητή είναι αποτέλεσμα αξιολογήσεων, οι οποίες πραγματοποιούνται με «κοινωνικούς όρους» (Δήμου, 1999).

Πράγματι, η σχολική επίδοση των μαθητών συνδέεται με τις βασικές λειτουργίες του σχολείου, την κοινωνικοποίηση και την επιλογή. Η σχολική επίδοση είναι το αποτέλεσμα διαδικασίας αξιολόγησης και αποτελεί δείκτη του βαθμού απόκτησης γνωστικών, κοινωνικών, συναισθηματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων από το μαθητή. Γι' αυτόν το λόγο, η σχολική επίδοση κατέχει κεντρική θέση στη σχολική και εξωσχολική καθημερινότητα του μαθητή και απασχολεί έντονα όχι μόνο τους μαθητές αλλά και τους γονείς και εκπαιδευτικούς (Παναγιωτόπουλος, 2004).

2. Παράγοντες σχολικής αποτυχίας



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Κεντρική θέση στη συζήτηση και τον προβληματισμό για τη σχολική αποτυχία καταλαμβάνουν οι παράγοντες που συνδέονται με αυτή. Έως τα μέσα της δεκαετίας του 1960, η σχολική αποτυχία ερμηνεύονταν με βιολογικούς ή κληρονομικούς παράγοντες. Θεωρούνταν αποτέλεσμα ψυχοδιαφορικών χαρακτηρισμών και ικανοτήτων, με τα οποία είχαν προικιστεί οι μαθητές από τη φύση. Στην επικράτηση αυτή της άποψης συνέβαλαν και τα αποτελέσματα δοκιμασιών/tests μέτρησης του δείκτη νοημοσύνης (Μυλωνάς, 2009). Τα αποτελέσματα των μετρήσεων από την εφαρμογή των tests έδειξαν ότι ο δείκτης νοημοσύνης διαφοροποιείται μεταξύ των κοινωνικών υποκειμένων ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση και την εθνοτική και φυλετική καταγωγή τους. Τα άτομα που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, ασκούν χειρωνακτικά επαγγέλματα, είναι μαύροι εμφανίζουν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης στις σχετικές δοκιμασίες σε σχέση με τα άτομα που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, ασκούν διανοητικά επαγγέλματα και είναι λευκοί (Πυργιωτάκης, 2009).

Από τη δεκαετία του 1960 και μετά, πολλές μελέτες και έρευνες αμφισβήτησαν τα αποτελέσματα των δοκιμασιών νοημοσύνης, καθώς η φύση δεν είναι δυνατόν να μοιράζει την ευφυΐα με κριτήρια ταξικά, εθνικά ή φυλετικά. Η κριτική εστιάστηκε στα κριτήρια και τις αξίες κατασκευής των τεστ νοημοσύνης. Υποστηρίχθηκε ότι τα τεστ μετρούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς, τα οποία έχουν αποκτηθεί στο κοινωνικό περιβάλλον και περιλαμβάνουν αξίες, οι οποίες είναι κοινωνικά καθορισμένες και απαντώνται σε ορισμένες κοινωνικές τάξεις. Τα τεστ νοημοσύνης είναι προσαρμοσμένα στις πολιτισμικές και διανοητικές αξίες των ανώτερων κοινωνικών τάξεων, με αποτέλεσμα τα παιδιά που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα να εμφανίζουν υψηλή βαθμολογία ενώ τα παιδιά από τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα χαμηλή βαθμολογία (Φραγκουδάκη, 1985).

Οι διαπιστώσεις αυτές τοποθέτησαν το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας σε άλλη βάση κι ανέδειξαν τη συμβολή του σχολείου στη σχολική αποτυχία των μαθητών (Μυλωνάς, 2009). Συγκεκριμένα, η σχολική αποτυχία συνδέθηκε με τις λειτουργίες του σχολείου και ιδιαίτερα με τις λειτουργίες της κοινωνικοποίησης και της επιλογής, οι οποίες συμβάλλουν στην αναπαραγωγή της ιεραρχημένης κοινωνικής δομής. Οι μαθητές που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποτύχουν σε σχέση με τους μαθητές από τα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Bourdieu & Passeron, 2014). Στο πλαίσιο αυτό, πραγματοποιήθηκαν πολλές έρευνες, από τις οποίες προέκυψε ότι το σχολείο ευνοεί τους μαθητές που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα ώστε να πετύχουν υψηλές επιδόσεις εις βάρος των μαθητών που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Φραγκουδάκη, 1985, Κυρίδης 2003, Σιάνου-Κύργιου, 2006, Θάνος, 2010, κ.ά.). Πράγματι, η επίσημη σχολική γνώση δεν είναι «ουδέτερη» και «αντικειμενική», αλλά δημιουργείται με κοινωνικές παρεμβάσεις. Κάποιοι, που έχουν την εξουσία, αποφασίζουν για το είδος και τη μορφή της γνώσης, η οποία μπορεί να είναι περισσότερο κατάλληλη για μια συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία μαθητών ενώ για άλλη κατηγορία μαθητών μπορεί να είναι λιγότερο κατάλληλη (Bernstein, 2000).

Εκτός όμως από το σχολείο, σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία των μαθητών θεωρείται και η οικογένεια, μέσα από τις προσδοκίες τα κίνητρα, τις συνθήκες, κ.λπ. που παρέχει στους γόνους της. Ωστόσο, η εξέταση του ρόλου της οικογένειας στη σχολική αποτυχία των μαθητών θα πρέπει να συνδέεται με την ταξική της ένταξη (Πυργιωτάκης, 2009).

3. Θεωρητικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της σχολικής αποτυχίας

Αναφορικά με τους παράγοντες που οδηγούν στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, την υψηλή ή χαμηλή σχολική επίδοση και γενικότερα την εκπαιδευτική πορεία του μαθητή, έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις στο επιστημονικό πεδίο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Οι σχετικές θεωρίες, με κριτήριο τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την επιλεκτική



λειτουργία του σχολείου ομαδοποιούνται σε συναινετικές και σε αναπαραγωγικές (Θάνος, 2010), ενώ με κριτήριο την έμφαση που δίνουν στις κοινωνικές συνθήκες ή/και το υποκείμενο διακρίνονται σε ντετερμινιστικές, ατομικιστικές-υποκειμενιστικές και συνδυαστικές (Μυλωνάς, 2009).

Οι συναινετικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου είναι αναγκαία για την ιεράρχηση των μαθητών ανάλογα με τη σχολική τους επίδοση, αρκεί αυτή να γίνεται με αντικειμενικά κριτήρια. Η σχολική επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή οφείλεται στα ατομικά χαρακτηριστικά του. Οι αναπαραγωγικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι το σχολείο αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες. Οι μαθητές που αποτυγχάνουν, προέρχονται στην πλειονότητά τους από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Θάνος κ.α., 2017).

Στην παρούσα εργασία υιοθετείται η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του P. Bourdieu, η οποία εντάσσεται στις συνδυαστικές θεωρίες και υποστηρίζει ότι το σχολείο αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες (αναπαραγωγική θεωρία). Ο P. Bourdieu υποστηρίζει ότι το σχολείο μετατρέπει τις κοινωνικές ανισότητες σε εκπαιδευτικές ανισότητες και μέσω των τίτλων που χορηγεί μετατρέπονται και πάλι σε κοινωνικές ανισότητες. Υπεύθυνο για τη σχολική αποτυχία των μαθητών είναι το ίδιο το σχολείο. Το σχολείο υιοθετεί το πολιτισμικό κεφάλαιο των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα να είναι σε πλεονεκτική θέση και να πετυχαίνουν υψηλές επιδόσεις στο σχολείο, σε αντίθεση με τους μαθητές που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα οι οποίοι είναι σε δυσμενή θέση, με αποτέλεσμα να πετυχαίνουν χαμηλές επιδόσεις ή να αποτυγχάνουν. Επισημαίνεται, ότι σχολική επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή είναι συνάρτηση της απόστασης που υπάρχει μεταξύ του πολιτισμικού κεφαλαίου του μαθητή και του πολιτισμικού κεφαλαίου του σχολείου. Όσο πιο μικρή είναι αυτή η απόσταση τόσες μεγαλύτερες πιθανότητες έχει ο μαθητής να πετύχει υψηλές σχολικές επιδόσεις. Η υιοθέτηση του συγκεκριμένου πολιτισμικού κεφαλαίου από το σχολείο αποτελεί μια κοινωνική αυθαιρεσία, την οποία νομιμοποιεί εμφανίζοντας τα σχολικά πλεονεκτήματα των μαθητών από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα ως φυσικά χαρίσματα και κλίσεις (Bourdieu & Passeron, 2014).

Για το ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων και τη σχολική αποτυχία των μαθητών η Σιάνου-Κύργιου (2006), σε έρευνά της διαπίστωσε ότι η σχολική επίδοση του μαθητή εξαρτάται από οικονομικό και κοινωνικό υπόβαθρό τους. Στην έρευνά της, προέκυψαν ισχυρές ενδείξεις για άμεση συνάφεια μεταξύ της γενικής βαθμολογίας πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και της κοινωνικο-επαγγελματικής κατηγορίας και επιπέδου εκπαίδευσης του πατέρα. Οι μαθητές με πατέρα που ασκεί επάγγελμα των ανώτερων κοινωνικο-επαγγελματικών κατηγοριών και με υψηλό επίπεδο εκπαίδευση, σημειώνουν σε πολύ μεγαλύτερο ποσοστό υψηλές επιδόσεις σε σχέση με τους μαθητές με γονείς που ασκούν επάγγελμα των κατώτερων κοινωνικο-επαγγελματικών κατηγοριών και έχουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης.

4. Μεθοδολογία της έρευνας

Η θεσμοθέτηση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η διεύρυνση του εκπαιδευτικού συστήματος ακόμη και στις ανώτερες βαθμίδες και η συνακόλουθη πρόσβαση μαθητών σε αυτό, οι οποίοι παλαιότερα ήταν αποκλεισμένοι από αυτό (Σιάνου-Κύργιου, 2006· Παναγιωτόπουλος & Θάνος, 2008), έχει ως αποτέλεσμα να «ξεχαστεί» ή να ασχολούνται σε λιγότερο βαθμό οι έρευνες και οι μελέτες με το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας. Ωστόσο, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει σταματήσει να λειτουργεί επιλεκτικά και κατά συνέπεια κάποιοι μαθητές σταδιακά να αποτυγχάνουν και να αποκλείονται από αυτό, γεγονός που αποδέχονται όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις, συναινετικές και αναπαραγωγικές (Blackledge & Hunt, 2004). Ο εκπαιδευτικός στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας έχει βασικό ρόλο, εφόσον η αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου είναι αναπόφευκτη, με την έννοια ότι είναι



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

συνδεδεμένη με την ίδια την ύπαρξή του (Bourdieu, 2004· Παναγιωτόπουλος, 2004). Η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας προϋποθέτει τη γνώση και κατανόηση των παραγόντων που οδηγούν σε αυτή. Επομένως, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη η έρευνα των απόψεων των εκπαιδευτικών, αναφορικά με τους παράγοντες και γενικότερα με τις απόψεις τους που συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία.

Η παρούσα εργασία αποτέλεσε ευρύτερης εργασίας διδακτορικής διατριβής στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, καθώς οι υπάρχουσες έρευνες είναι αρκετά παλιές και ξεπερασμένες, σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη σχολική αποτυχία. Σκοπός της εργασίας είναι να εξετάσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία των μαθητών. Στόχοι της εργασίας είναι να εξεταστούν: (α) ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ορίζουν τη σχολική αποτυχία, (β) οι παράγοντες που θεωρούν ότι συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία, (γ) τις αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου στη σχολική αποτυχία των μαθητών.

Ως μέσο συλλογής των δεδομένων ποιοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν: (α) προσωπικά-ατομικά στοιχεία, (β) τον ορισμό της σχολικής αποτυχίας, (δ) τους παράγοντες της σχολικής αποτυχίας.

Το δείγμα αποτελούνταν από 50 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν 20 άνδρες και 30 γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κατείχαν θέσεις αναπληρωτών δασκάλων, διευθυντών ή προϊσταμένων σχολικών μονάδων, υποδιευθυντών, προϊσταμένων Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Επιπλέον οι 41 εκπαιδευτικοί είχαν από 0-20 χρόνια υπηρεσίας, οι 6 από 21-30 και οι 3 δάσκαλοι από 31-35 έτη υπηρεσίας.

Η επιλογή του δείγματος δεν έγινε με κάποιο συστηματικό τρόπο, αλλά με βάση τη δυνατότητα πρόσβασης.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αφορούν στον τρόπο με τον οποίο οι απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος καθορίζουν τους παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτήν.

Παράγοντες σχολικής αποτυχίας

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η σχολική αποτυχία είναι ένα φαινόμενο το οποίο οφείλεται σε πολλούς παράγοντες:

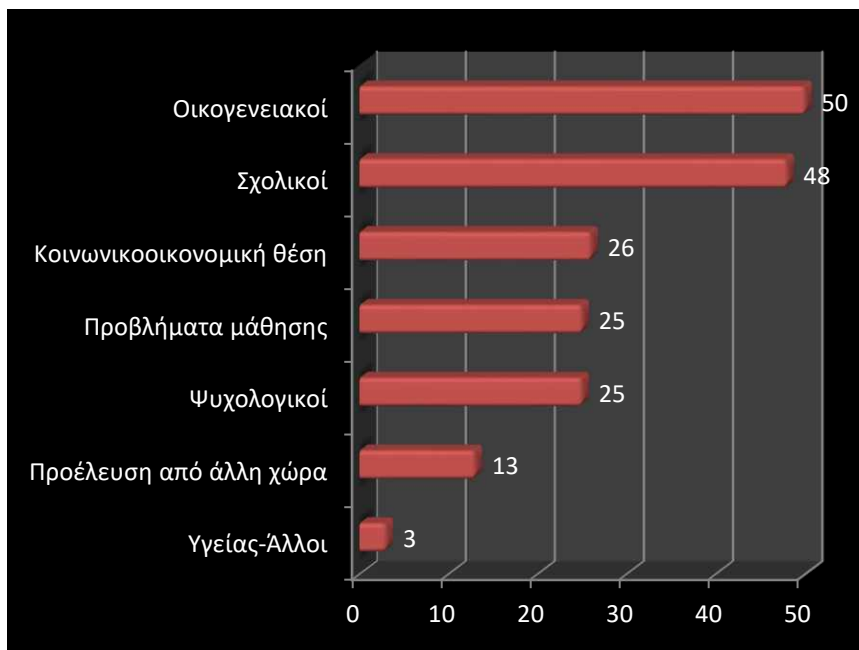
«1) Οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού, 2) Το κοινωνικό περιβάλλον, και 3) Το ίδιο το σχολείο και ο δάσκαλος. Αν το παιδί έχει γενικά μαθησιακά προβλήματα, κάποιες δυσκολίες οι οποίες δεν αντιμετωπίζονται είτε από το σχολείο, είτε από το κοινωνικό του περιβάλλον, από την οικογένειά του, τότε το παιδί αποθαρρύνεται και συνεπώς δε μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτά που πρέπει να κάνει και να μάθει μέσα στη σχολική χρονιά. Η οικογένεια η οποία πολλές φορές παραμελεί το παιδί, δεν ενδιαφέρεται, δεν του δίνει τα κίνητρα ή δεν ικανοποιεί τις απαιτήσεις του παιδιού, δεν αφιερώνει χρόνο στο παιδί και το παιδί οδηγείται στη σχολική αποτυχία. Βέβαια και το σχολείο με το δάσκαλο, γιατί αν δεν είναι έτοιμος και δεν γνωρίζει πώς να αντιμετωπίσει μια ιδιαίτερη περίπτωση, τότε οδηγούμαστε σε σχολική αποτυχία» (Σ-11).

Οι παράγοντες στους οποίους αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί είναι οι εξής: οικογενειακοί, σχολικοί, κοινωνικοοικονομική θέση της οικογένειας, προβλήματα μάθησης, ψυχολογικοί, προέλευση από άλλη χώρα και λόγοι υγείας (γράφημα 2).

Γράφημα 1. Κατανομή των εκπαιδευτικών ανά παράγοντα που θεωρούν ότι συμβάλει στη σχολική αποτυχία των μαθητών



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή



Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι η οικογένεια συμβάλλει στη σχολική αποτυχία των μαθητών. Αναφέρουν ότι οι γονείς «...δεν έχουν την ευχέρεια και το χρόνο να ασχοληθούν με την εκπαίδευση των παιδιών τους» (Σ-2) είτε γιατί υπάρχει «...άγνοια των γονιών για τον τρόπο που μπορούν να βοηθήσουν» (Σ-17) λόγω του χαμηλού μορφωτικού επιπέδου, είτε γιατί «...δουλεύουν αρκετές ώρες και δεν μπορούν να είναι στο σπίτι» (Σ-6) για να τα βοηθήσουν, είτε γιατί δεν έχουν τα οικονομικά μέσα να παρέχουν όσα χρειάζονται. Η ενασχόληση ή όχι των γονέων με τις σχολικές υποχρεώσεις των παιδιών τους συνδέθηκε με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, την οικονομική κατάσταση της οικογένειας και το επάγγελμα των γονέων, τα κίνητρα και τις προσδοκίες που έχουν από το σχολείο. Ωστόσο, το μορφωτικό επίπεδο, το επάγγελμα των γονέων και οι προσδοκίες που έχουν οι γονείς από το σχολείο συνδέονται με την κοινωνική θέση της οικογένειας, παράγοντας που εξετάζεται στη συνέχεια.

Η κουλτούρα, τα κίνητρα, η ενθάρρυνση και ο τρόπος διαπαιδαγώγησης των παιδιών από τους γονείς επίσης, συμβάλει στη σχολική αποτυχία των μαθητών. Το παιδί «...που πηγαίνει στο σχολείο και δεν ξέρει πώς να συμπεριφερθεί, τις υποχρεώσεις που έχει απέναντι στο σχολείο» (Σ-25), «...έχει μοναχική πορεία στο σχολείο» (Σ-24), «...οι γονείς θεωρούν ότι το σχολείο δεν έχει αξία, ότι δεν είναι σημαντικό» (Σ-44) και «...δεν το ενθαρρύνουν» (Σ-15), τότε δεν θα τα καταφέρει και θα αποτύχει. Επισημαίνουν τη σημασία του πολιτισμικού κεφαλαίου της οικογένειας στη σχολική αποτυχία των μαθητών, χωρίς όμως, να αναφέρονται στην ταξική του διάσταση/διαφοροποίηση:

«Αναφορικά με την οικογένεια, το πολιτιστικό κεφάλαιο της οικογένειας έχει να κάνει με το πόσο έχει εμπνεύσει και πόσο έχει ενισχύσει την πεποίθηση του μαθητή ότι το να μαθαίνει, το να επιτυγχάνει σε επίπεδο μάθησης, είναι σημαντικό. Επίσης κατά πόσο αυτό γίνεται αβίαστα, γιατί όταν μιλάμε για ένα πολιτιστικό κεφάλαιο, αυτό θα πρέπει να γίνεται αβίαστα, δηλαδή το παιδί ακολουθεί το παράδειγμα των γονέων του, δείχνει από μικρή ηλικία ένα ενδιαφέρον για την μάθηση» (Σ-30).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επισημαίνουν ότι «...υπάρχουν γονείς που πιέζουν πάρα πολύ τα παιδιά στο να μην έχουν αποτυχία και να περάσουν στο πανεπιστήμιο» (Σ-4). Η πίεση όμως αυτή που ασκούν οι γονείς, πολλές φορές επιδρά αρνητικά στο παιδί και φέρει αντίθετα αποτελέσματα από τα επιδιωκόμενα: «...εάν το οικογενειακό περιβάλλον του είναι καταπιεστικό, το παιδί θα αποτύχει σχεδόν σίγουρα» (Σ-47).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Οι ενδοοικογενειακές συγκρούσεις, οι καυγάδες και γενικότερα εάν υπάρχουν προβλήματα στην οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι μπορεί να οδηγήσουν στη σχολική αποτυχία του μαθητή. Αναφέρουν ότι όταν «...συντρέχουν διάφορα προβλήματα μέσα στην οικογένεια αυτό είναι το Α και το Ω» (Σ-3), γιατί το παιδί «...δεν μπορεί να συγκεντρωθεί και να καθίσει να διαβάσει» (Σ-22). Τονίζουν ότι «...ένα διαταραγμένο περιβάλλον μπορεί να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία» (Σ-45). Όταν υπάρχουν προβλήματα μέσα στην οικογένεια «...τα παιδιά αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα αποτυχίας» (Σ-19).

Άλλοι παράγοντες που επισημαίνονται από λίγους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την οικογένεια είναι το μέγεθος της οικογένειας και η αστικότητα της περιοχής κατοικίας:

«Εξαρτάται από τη φύση της οικογένειας, αν είναι μονογονεϊκή, αν υπάρχουν κι άλλα παιδιά, γιατί αυτό επηρεάζει πάρα πολύ ψυχολογικά και συναισθηματικά ένα παιδί. Τις βλέπουμε όλες αυτές τις επιδράσεις στο σχολείο» (Σ-38).

«Όσον αφορά την οικογένεια, επειδή είμαι σε ένα ορεινό χωριό, υπάρχουν αρκετοί γονείς που στέλνουν τα παιδιά τους μόνο και μόνο γιατί πρέπει να τελειώσουν το δημοτικό και από εκεί και πέρα θα το πάρουν, να κάνουν τις δουλειές με τις οποίες ασχολούνται οι γονείς, π.χ. αγροτικές, κτηνοτροφικές κ.α. Δεν τους απασχολεί αν θα πάει στο γυμνάσιο ή το λύκειο. Όπως επίσης και για τα κορίτσια έχουν αυτή την άποψη, ότι θα πρέπει να τελειώσουν το σχολείο όσα μπορούν και μετά να τους βρουν ένα καλό γαμπρό να τις παντρέψουν. Άρα, ήδη οι γονείς έχουν διαμορφώσει μια συγκεκριμένη νοοτροπία και την έχουν περάσει και στα παιδιά» (Σ-9).

Επίσης, όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος θεωρούν ότι το σχολείο αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη σχολική αποτυχία των μαθητών. Οι απαντήσεις που αφορούν στο σχολικό παράγοντα, αφορούν στο εκπαιδευτικό σύστημα και στον εκπαιδευτικό: «Το σχολείο και ο ίδιος ο δάσκαλος» (Σ-25).

Αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα, οι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα «...χαρακτηρίζεται από μια ομοιογένεια» (Σ-43), καθώς έχει «...κοινά βιβλία, κοινό υλικό, κοινή ύλη σε όλους» (Σ21), «...δεν ενδιαφέρεται για τις διαφοροποιήσεις» (Σ32) και «...δεν δίνει τόσο σημασία στην ιδιαιτερότητα κάθε παιδιού» (Σ-34). Η ύλη των μαθημάτων είναι «υπέρογκη» (Σ-1), χωρίς «ευελιξία» (Σ-5), «...θέλει αποστήθιση» (Σ-10), χωρίς να προσελκύει «...το ενδιαφέρον του μαθητή, ώστε να αρχίσει την αναζήτηση, το ενδιαφέρον και την προσπάθειά του» (Σ-41). Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην ελλιπή υλικοτεχνική υποδομή (Σ-37), όπως «...το σχολικό κτίριο, ο προαύλιος χώρος, οι υποδομές στο σχολείο» (Σ-27), «...το υλικό που υπάρχει μέσα στην τάξη» (Σ-38). Ακόμη, όταν υπάρχουν «...πολυμελή τμήματα, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν το παιδί που αντιμετωπίζει σχολική αποτυχία» (Σ-6).

Στις λειτουργίες του σχολείου και τη συμβολή του στην αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων αναφέρθηκαν μόνο δύο εκπαιδευτικοί, οι οποίοι το αναγάγουν σε πρώτο ζήτημα: «...Πρώτα από όλα το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, που απορρίπτει μαθητές έμμεσα, χωρίς να το ξέρουν οι εκπαιδευτικοί» (Σ-14). «Είναι λες και το σχολείο μας είναι φτιαγμένο για τους λίγους και τους εκλεκτούς» (Σ-48).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επισημαίνουν ότι και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποτελέσει παράγοντα σχολικής αποτυχίας με τον τρόπο διδασκαλίας και προσέγγισης του μαθητή, τη συμπεριφορά, τα κίνητρα, τις προσδοκίες, τις απαιτήσεις, τη στήριξη ή την απόρριψη των μαθητών, την εκπαίδευσή του και τη εργασιακή συνέπειά τους.

«Ίσως πολλές φορές κι εμείς οι εκπαιδευτικοί να μην δίνουμε στα παιδιά να κατανοήσουν τα γνωστικά αντικείμενα και να μην είμαστε επαρκείς στη δουλειά μας. Δεν βγάζω εμάς τους εκπαιδευτικούς απ' έξω. Ίσως κι εμείς να μην είμαστε τόσο σωστοί ώστε να βοηθάμε τα παιδιά να κατανοήσουν και να πάρουν αυτά τα διδακτικά πράγματα που πρέπει. Να μην έχουμε τον σωστό και κατανοητό τρόπο, την μεταδοτικότητα» (Σ-12).

«Στη συνέχεια έχουμε παράγοντες που αφορούν τους εκπαιδευτικούς τους ίδιους. Όταν οι ίδιοι θέτουν πολλοί υψηλούς στόχους και έχουν υπερβολικές απαιτήσεις από τα παιδιά, έχουν φιλοδοξίες, ασκούν ψυχολογική πίεση στα παιδιά και ένα άγχος που πολλές φορές τα οδηγεί



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

σε σχολική αποτυχία. Επίσης είναι ο τρόπος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών σημαντικός παράγοντας» (Σ-26).

«Μετά σίγουρα οι εκπαιδευτικοί, με το πώς θα προσεγγίσουν το παιδί, πως θα το κάνουν να ενδιαφερθεί για το σχολείο και να δείξουν τις πραγματικές του δυνατότητες. Μετά όσον αφορά τον εκπαιδευτικό, έχουμε το φαινόμενο του «Πυγμαλίωνα», όπου ο εκπαιδευτικός μπαίνει μέσα στην τάξη και από πριν έχει κατηγοριοποιήσει τους μαθητές και έχει κατασταλάξει με ποιους θα ασχοληθεί και με ποιους όχι» (Σ-9).

«Σχετικά με τον εκπαιδευτικό, η στάση του παίζει πολύ μεγάλη σημασία όσον αφορά τη σχολική αποτυχία» (Σ-27).

Οι μισοί και πλέον εκπαιδευτικοί του δείγματος συνδέουν τη σχολική αποτυχία του μαθητή με την κοινωνικοοικονομική θέση της οικογένειας με βάση τις οικονομικές δυνατότητες, το κοινωνικό status, το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και την αστικότητα της περιοχής κατοικίας. Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας συνδέεται με τη δυνατότητα των γονέων «...να βοηθήσουν τα παιδιά τους στις δυσκολίες» (Σ-32), ιδιαίτερα τη σημερινή εποχή της κρίσης «...με τη φτώχεια και την ανεργία» (Σ-46). Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει όχι μόνο τη βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά τους, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αλλά και τα ερεθίσματα που προσφέρουν στο παιδί. «Συνήθως τα παιδιά που έχουν γονείς με μεσαίο και υψηλό μορφωτικό επίπεδο, πηγαίνουν καλά στο σχολείο» (Σ-18), γιατί «...όσο πιο ψηλά κοινωνικά είναι οι γονείς, τόσο πιο πολύ είναι κοντά στο παιδί, δείχνει περισσότερο ενδιαφέρον» (Σ-19).

«Ένα οικογενειακό περιβάλλον χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, δεν δίνει κίνητρα στο μαθητή να προχωρήσει. Για παράδειγμα να αναφέρω, ότι δουλεύοντας σε σχολεία της επαρχίας της Κρήτης (Σφακιά), ο βοσκός πατέρας θέλει το αγόρι παιδί του να είναι βοσκός. Δεν θα το ωθήσει στα γράμματα. Θα επιστρέψει το παιδί από το σχολείο στο σπίτι το μεσημέρι, θα αρχίσει να δουλεύει μαζί του..... είναι αρκετά σύνθητες αυτό. Δεν καταλαβαίνουν την αξία της μόρφωσης. Αντίθετα, ένα περιβάλλον που οι γονείς οι ίδιοι είναι μέσα στα βιβλία συνεχώς, διαβάζουν, μελετούν, έχουν βιβλιοθήκη στο σπίτι τους, τα παιδιά βλέπουν τους γονείς στο σπίτι να διαβάζουν, θα μιμηθούν αυτό το πρότυπο των γονέων. Δεν είναι τυχαίο ότι οι καλύτεροί μας μαθητές συνήθως είναι από οικογένειες μορφωμένων ατόμων. Όχι ότι δεν μπορεί να συμβεί και το αντίθετο, επειδή οι γονείς δεν κατάφεραν να σπουδάσουν, να επενδύσουν στο μαθησιακό κεφάλαιο των παιδιών τους» (Σ-47).

Ένας στους δύο εκπαιδευτικούς του δείγματος, θεωρεί ότι τα προβλήματα μάθησης που εμφανίζουν οι μαθητές συνδέονται με τη σχολική αποτυχία τους. Στα προβλήματα μάθησης περιλαμβάνονται οι μαθησιακές δυσκολίες, η δυσλεξία, η ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα) και η νοητική υστέρηση: «...Πέρα από αυτά, θεωρώ ότι η διάσπαση προσοχής, η δυσλεξία, η υπερκινητικότητα, η νοητική υστέρηση..., είναι κι αυτοί παράγοντες που ευθύνονται για τη σχολική αποτυχία» (Σ-17). Ακόμη, «...η έλλειψη ωριμότητας του παιδιού μπορεί να προκαλέσει αδυναμία παρακολούθησης των μαθημάτων» (Σ-28). Αλλά την ανωριμότητα αυτή την αποδίδουν στα μαθησιακά προβλήματα του μαθητή, «...δηλαδή το παιδί να μην είναι ακόμα στο επίπεδο, είτε νοητικό, είτε συμπεριφορικό που απαιτείται για να κάνει αυτά που του ζητούνται» (Σ-7). Τα προβλήματα μάθησης μπορεί να μην γίνουν αντιληπτά από τους γονείς ή τους εκπαιδευτικούς (Σ-2) και «...μέχρι να εντοπιστεί το είδος της μαθησιακής δυσκολίας και ο τρόπος αντιμετώπισης της δυσκολίας, χάνεται ζωτικός χρόνος και το παιδί οδηγείται στη χαμηλή σχολική επίδοση» (Σ-45).

«Επίσης όλα τα παιδιά δεν είναι ώριμα για το επίπεδο του σχολείου. Φέτος στην τάξη μου είχα 3 παιδιά με έντονα φαινόμενα σχολικής αποτυχίας. Ο ένας μαθητής μετά από παραπομπή στο ΚΕΔΔΥ, είχε δυσλεξία. Ο δεύτερος, μετά από παραπομπή και ο ίδιος στο ΚΕΔΔΥ, διαγνώστηκε ότι η νοητική του ανάπτυξη δεν συμβάδιζε με την ηλικία του, είχε χαμηλό δείκτη νοημοσύνης. Το τρίτο παιδί επίσης από το νηπιαγωγείο, είχε διαγνωστεί ότι δεν είναι νοητικά ώριμο να προχωρήσει στο δημοτικό. Οι γονείς δεν το αποδέχτηκαν και το παιδί δεν είναι ώριμο ούτε τώρα στην Γ' τάξη και δεν μπορεί να παρακολουθεί μαζί με τα άλλα παιδιά» (Σ-39).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα προβλήματα μάθησης και ιδιαίτερα ο χαμηλός δείκτης νοημοσύνης του παιδιού οφείλονται σε κληρονομικούς-βιολογικούς παράγοντες: «...Οι κληρονομικοί, ατομικοί παράγοντες, επηρεάζουν πάρα πολύ διότι μπορεί να έχουν σχέση με το νοητικό επίπεδο του μαθητή, με αποτέλεσμα ο μαθητής να μην έχει την επίδοση που αναμένει η οικογένεια, αλλά και το σχολείο» (Σ-43).

Επίσης, ένας στους δύο εκπαιδευτικούς πιστεύει ότι ψυχολογικοί παράγοντες ευθύνονται για τη σχολική αποτυχία του μαθητή. Ως ψυχολογικοί αναφέρονται η αυτοεκτίμηση, το «αυτοσυναίσθημα» (Σ-23), το άγχος, ο φόβος, οι προσδοκίες και τα κίνητρα που έχει το παιδί για μάθηση. Οι ψυχολογικοί παράγοντες συνδέονται με τη συμπεριφορά των γονέων ή του εκπαιδευτικού και σε ορισμένες περιπτώσεις με τις παρέες του παιδιού, ιδιαίτερα όσο αφορά στα κίνητρα και το ενδιαφέρον του για το σχολείο.

«Εκτός από αυτά είναι και η προσωπικότητα του παιδιού, έχει άγχος; Έχει φόβο για το σχολείο; Έχει φιλοδοξίες; Έχει κίνητρα για μάθηση; Θέλει να είναι καλός μαθητής; Από αυτά θα εξαρτηθούν η επιμέλειά του, η εργατικότητα του και γενικά η επιθυμία του να είναι καλός μαθητής» (Σ-37).

Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συνδέουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών με την εθνοπολιτισμική τους προέλευση. Τα παιδιά των αλλοδαπών οδηγούνται στη σχολική αποτυχία γιατί «...δεν γνωρίζουν καλά τη γλώσσα» (Σ-26) και οι γονείς τους «...δεν έχουν τη δυνατότητα και τις γνώσεις να βοηθήσουν το παιδί στο κομμάτι το εκπαιδευτικό» (Σ-1). Δεν είναι όμως μόνο η γλώσσα ή οι οικονομικές δυσκολίες που βιώνουν οι οικογένειες των μεταναστών, αλλά και το γεγονός ότι οι γονείς και τα παιδιά «...δεν δίνουν αξία στο σχολείο» (Σ-18).

Τέλος δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι «...οι σοβαρές ασθένειες, οι χρόνιες νόσοι που εμποδίζουν τη συστηματική παρακολούθηση και φοίτηση» με αποτέλεσμα τα παιδιά να «...έχουν πολλές απουσίες, ελλιπή γνώση πάνω στη ύλη του σχολείου που συνεπάγεται χαμηλή επίδοση και σχολική αποτυχία» (Σ-26). Γενικά «...οι απουσίες από το σχολείο» (Σ-8) οδηγούν στη σχολική αποτυχία.

6. Συζήτηση των αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Η σχολική αποτυχία είναι ένα σύνθετο φαινόμενο με πολλές παραμέτρους ως προς τους παράγοντες εμφάνισής της και εκδηλώνεται με διάφορες μορφές όπως η σχολική στασιμότητα και η σχολική διαρροή (Κωνσταντίνου & Πλειός, 1999).

Η σχολική αποτυχία οφείλεται σε ένα συνδυασμό παραγόντων, ατομικών και περιβαλλοντικών. Μεγαλύτερη βαρύτητα, όμως, σε αντίθεση με παλαιότερες απόψεις έχουν οι περιβαλλοντικοί παράγοντες (Πυργιωτάκης, 2009). Πράγματι, όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανέφεραν ότι η οικογένεια και το σχολείο συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία.

Η οικογένεια φαίνεται ότι συμβάλλει ποικιλότροπα στη σχολική αποτυχία του μαθητή. Αν οι γονείς αδιαφορούν ή δεν έχουν χρόνο να ασχοληθούν με τις σχολικές υποχρεώσεις των παιδιών, αν δεν καλλιεργούν κίνητρα, στόχους και δεν ενθαρρύνουν το παιδί τους αναφορικά με το σχολείο, αν στο σπίτι υπάρχουν καυγάδες και προβλήματα, τότε το παιδί έχει πολλές πιθανότητες να εμφανίσει σχολική αποτυχία. Αν και οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν το ρόλο της κοινωνικής ένταξης της οικογένειας στη σχολική αποτυχία του μαθητή, ωστόσο, ελάχιστοι εκπαιδευτικοί συνδέουν τα κίνητρα, τις προσδοκίες, τον τρόπο συμπεριφοράς τους, κ.λπ. με την κοινωνική ένταξη. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος όταν αναφέρονται στην επίδραση της κοινωνικής προέλευσης, εστιάζουν κυρίως στον οικονομικό παράγοντα, με την έννοια ότι οι γονείς δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να παρέχουν τα απαραίτητα στα παιδιά, καθώς και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, με την έννοια ότι οι γονείς δεν έχουν τις γνώσεις να βοηθήσουν τα παιδιά στα μαθήματά τους. Έτσι, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να «παραγνωρίζει» τη συμβολή της κοινωνικής/ταξικής διάστασης στη σχολική αποτυχία των



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

μαθητών. Και σε αυτό, μεγάλο ρόλο διαδραματίζει το ίδιο το σχολείο με την ιδεολογία του χαρίσματος (Bourdieu & Passeron, 2014).

Πράγματι, ένας στους δύο εκπαιδευτικούς του δείγματος θεωρεί ότι η σχολική αποτυχία οφείλεται σε κληρονομικούς-βιολογικούς παράγοντες όπως είναι ο δείκτης νοημοσύνης, οι μαθησιακές δυσκολίες, η δυσλεξία, κ.λπ. και σε ψυχολογικούς παράγοντες όπως το άγχος, ο φόβος, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η έλλειψη κινήτρων, κ.λπ. Σε καμία περίπτωση όμως, δεν μπορεί να γίνει λόγος για σχολική αποτυχία στην περίπτωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες. Από την άλλη, η κοινωνιολογία της γνώσης και της εκπαίδευσης έχει δείξει ότι η έλλειψη κινήτρων και ενδιαφέροντος για το σχολείο δεν οφείλονται μόνο στο άτομο αλλά έχουν και κοινωνικούς καθορισμούς/επιδράσεις (Bourdieu, 2013).

Όλα αυτά που οφείλονται στα ατομικά-ψυχολογικά χαρακτηριστικά των μαθητών, θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν, αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Επισημαίνουν ότι τα προβλήματα μάθησης όταν διαγνωστούν έγκαιρα και υπάρξει κατάλληλη παρέμβαση μπορούν να αντιμετωπιστούν σημαντικά, ανάλογα με την περίπτωση, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία. Επίσης, αναφέρουν ότι ο εκπαιδευτικός με την κατάλληλη διδασκαλία, την ενθάρρυνση, τη στήριξη, την επαγγελματική ευσυνειδησία, τη δημιουργία κινήτρων στους μαθητές, μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών. Επισημαίνουν όμως, ότι παράγοντες όπως το υπερφορτωμένο, ανελαστικό και ανιαρό αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων, περιορίζουν τις δυνατότητες παρέμβασης του εκπαιδευτικού προς όφελος των μαθητών. Όλα αυτά βέβαια αποτελούν ζητήματα ευρύτερου προβληματισμού και συζήτησης (Charlot, 1999).

Από την παρούσα έρευνα, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, βιώνουν, (ανα)γνωρίζουν και συνειδητοποιούν τη συμβολή του σχολείου μέσα από τις λειτουργίες του στη σχολική αποτυχία των μαθητών.

Είναι αναγκαίο, οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν και να εκπαιδευτούν σε ζητήματα που αφορούν τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος και στους κοινωνικούς παράγοντες που επιδρούν στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία του μαθητή. Τα προγράμματα σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών θα πρέπει να περιλαμβάνουν μαθήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.

7. Βιβλιογραφία

Bernstein, B. (2000). *Παιδαγωγικοί κώδικες & κοινωνικός έλεγχος* (Ι. Σολομών μτφ. & εισαγωγή). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Blackledge, D. & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bourdieu, P. (2013). Η Διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης (Ν. Παναγιωτόπουλος, πρόλογος & Κ. Καψαμπέλη, μτφ.). Αθήνα: Πατάκη.

Bourdieu, P. (2004). *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος* (Ν. Παναγιωτόπουλος, πρόλογος & επιστ. επιμ., J.-Cl. Passeron, επίμετρο). Αθήνα: Νήσος

Bourdieu, P. & Passeron, J.-Cl. (2014). *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος* (Ν. Παναγιωτόπουλος, πρόλογος). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δήμου, Γ. (1999). Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός-εννοιολογικές διασαφηνίσεις. Στο Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση* [Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος] (33-37). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Θάνος, Θ., Καμαριανός, Ι. Κυρίδης, Α. (επιμ.) & Φωτόπουλος (2017). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές*. Αθήνα: Gutenberg.

Θάνος, Θ. (2010). *Κοινωνιολογία των κοινωνικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Η πρόσβαση των κοινωνικο-επαγγελματικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση* (Γ. Κουζέλης, πρόλογος). Αθήνα: Νήσος.

Κυρίδης, Α. (2003). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (1999). Πρόλογος των επιμελητών της έκδοσης. Στο Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση* [Πρακτικά του Η' Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος] (11-18). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μυλωνάς, Θ. (2009). *Η κοινωνική γένεση της σχολικής αποτυχίας*. Στο Θ. Θάνος (επιμ.), *Εκπαιδευτικές ανισότητες. Μεθοδολογικά, θεωρητικά και εμπειρικά θέματα* [Πρακτικά Επιστημονικής Ημερίδας προς τιμήν του Καθηγητή Ι. Πυργιωτάκη] (43-57). Αθήνα: Μοτίβο.

Παναγιωτόπουλος, Ν. (2004). *Εισαγωγή. Για μια εκπαίδευση ενάντια στη δημαγωγική χειραγώγηση και τον αυτοκαταστροφικό ουτοπισμό*. Στο Ρ. Bourdieu, *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος* (Ν. Παναγιωτόπουλος, πρόλογος & επιστ. επιμ., J.-Cl. Passeron, επίμετρο) (9-69). Αθήνα: Νήσος.

Παναγιωτόπουλος, Ν. & Θάνος, Θ. (2008). *Ο καιρός της κατανόησης ενός unfair game*. Στο Ν. Παναγιωτόπουλος (Δ/νση), *Η απομάγευση του κόσμου* (37-72). Αθήνα: Πολύτροπον & ΕΚΚΕ

Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2017). *Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας*. Ανάκτηση στις 11/01/217 από τον ιστότοπο: http://www.fa3.gr/arthra/35-school_failure-sociologicy.htm.

Πυργιωτάκης, Ι. (2009). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες* (9η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Σιάνου-Κύργιου Ε., (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.



Το περιεχόμενο της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια εμπειρική έρευνα

Μαρία Εμμ. Χατζηνικόλα,

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΜΔΕ, υπ. Δρ. Πανεπιστημίου Αιγαίου
mar.xatzi70@gmail.com

Περίληψη

Η επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων θεωρείται πολύ σημαντική, με θετικές συνέπειες και στα τρία επικοινωνούντα συστήματα: το οικογενειακό, το σχολικό και το κοινωνικό. Η έρευνα αυτή αναφέρεται στο περιεχόμενο της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων. Το δείγμα της έρευνας αποτελούν διακόσιοι είκοσι δύο εκπαιδευτικοί και τριάντα τρεις διευθυντές πολυθέσιων δημοτικών σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως βασικά θέματα της επικοινωνίας τους με τους γονείς των μαθητών τους είναι η πρόοδος και η συμπεριφορά των παιδιών. Επίσης οι εκπαιδευτικοί συζητούν στην επικοινωνία τους με τους γονείς για τις δραστηριότητες και τα προγράμματα που εντάσσονται στο σχολικό πρόγραμμα της τάξης και του σχολείου. Επίσης τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σπίτι, ώστε να μπορούν οι μαθητές να εκτελούν τη σχολική εργασία, που πρέπει να γίνεται στο σπίτι, με αποτελεσματικό τρόπο. Θέμα συζήτησης εκπαιδευτικών και γονέων αποτελούν επίσης και τα προγράμματα ενίσχυσης της οικογένειας, που πραγματοποιούνται μέσω της συμβουλευτικής και των υποστηρικτικών δομών του κράτους. Οι εκπαιδευτικοί σπάνια συζητούν με τους γονείς των μαθητών τους για την εθελοντική βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν οι γονείς στη σχολική μονάδα, για τη συμμετοχή των γονέων σε θέματα διοίκησης του σχολείου και για τη συνεργασία της σχολικής μονάδας με τους φορείς του δήμου ή της τοπικής κοινότητας.

Λέξεις κλειδιά: γονείς, εκπαιδευτικοί, επικοινωνία, οικογένεια, σχολείο

1. Εισαγωγή

Οι όροι γονεϊκή εμπλοκή και γονεϊκή συμμετοχή έχουν απασχολήσει πολλούς ερευνητές (Erstein, 2008; Ratcliff & Hunt, 2009). Και οι δύο όροι στοιχειοθετούν την προσπάθεια των γονιών να συμμετάσχουν στην σχολική ζωή των παιδιών τους (Hornby, 2011 όπως αναφ. στον Σταμάτη, 2013). Αφορούν ένα πλήθος ενεργειών τους, που σαν σκοπό έχουν την υποστήριξη των παιδιών τους στις σχολικές εργασίες και τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι (Anderson & Minke, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την πρόσκληση γονέων να επισκεφτούν τη σχολική μονάδα μέσω ορισμού συγκεκριμένης ημέρας και ώρας. Η πρώτη συνάντηση στην αρχή της σχολικής χρονιάς οι εκπαιδευτικοί συζητούν με τους γονείς τη μαθησιακή πορεία της χρονιάς (Chatzinikola, 2022). Η Erstein (2008) αναφέρει πως πολλοί εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι η είσοδος των γονέων στη σχολική μονάδα γίνεται μόνο με πρόσκληση του εκπαιδευτικού, προκειμένου να συζητήσουν θέματα σχολικής απόδοσης στα διδακτικά αντικείμενα και συμπεριφοράς των παιδιών. Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών για συνεργασία με τους γονείς επισημαίνεται στην έρευνα των Baum & Swick (2008). Οι Stamatis & Chatzinikola (2021) αναφέρουν πως πολλοί εκπαιδευτικοί και διευθυντές σχολικών μονάδων αναφέρουν ως εμπόδια στην επικοινωνία εκπαιδευτικών και γονέων, την έλλειψη χρόνου των γονέων να επισκεφτούν τη σχολική μονάδα, το χαμηλό κοινωνικό ή μορφωτικό επίπεδο των γονέων, την κακή επίδοση ή συμπεριφορά των παιδιών τους.

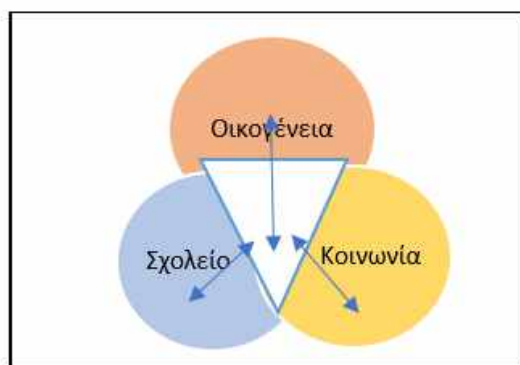


Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Με την εισαγωγή στις σχολικές μονάδες σύγχρονων παιδαγωγικών μεθόδων διδασκαλίας και με την αναγνώριση ότι η σχολική μονάδα αποτελεί ένα ανοιχτό κοινωνικό σύστημα με εισροές και εκροές από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, με σκοπό την ανατροφοδότησή του (Κοντάκος, 2010), η συμμετοχή των γονέων δεν αφορά μόνο την ενημέρωσή τους για την πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιού τους. Η σχέση εκπαιδευτικών και γονέων έχει διευρυνθεί με την ανάπτυξη συνεργατικών και ουσιαστικών μορφών επικοινωνίας (Sandberg & Vuorinen 2008; Bakker & Denessen, 2007).

Το μοντέλο έξι γονεϊκών παρεμβάσεων ή γονεϊκών εμπλοκών της Epstein (2007; 2008) ενθαρρύνει και κατευθύνει όλους τους γονείς να συνεργαστούν και να συμμετάσχουν σε αμφίδρομη επικοινωνία με τη σχολική μονάδα των παιδιών τους. Συγκεκριμένα αναφέρεται α) στην ανατροφή των παιδιών, β) στην επικοινωνία των γονέων με το σχολείο, γ) στην εθελοντική εργασία των γονέων στο σχολείο, δ) στη συνέχεια της εκπαιδευτικής δραστηριότητας στο σπίτι, ε) στη συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και τη λήψη αποφάσεων και στ) στη συνεργασία με την κοινότητα.

Το μοντέλο αυτό στηρίζεται στη θεωρητική προσέγγιση των επικαλυπτόμενων σφαιρών (Epstein 1995, 2001; Epstein & Sanders, 2000) προσθέτοντας στα αλληλεπιδρόμενα συστήματα της οικογένειας και του σχολείου και το σύστημα της κοινότητας. Οικογένεια, σχολείο και κοινότητα βοηθούν το παιδί να κατακτήσει γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες διαμορφώνοντας έτσι την προσωπικότητά του. Η αλληλεπίδραση αυτή αναπαριστάται με τρεις επικαλυπτόμενες σφαίρες, οι οποίες ενώνονται μεταξύ τους. Στο κοινό τους σημείο εντάσσεται το παιδί (Εικόνα 1).



Εικόνα 1: Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών της Epstein (Προσαρμογή από Epstein, 2001).

Τα τρία αυτά συστήματα μετακινούνται, κάθε φορά που η μία σφαίρα πλησιάζει ή απομακρύνεται από την άλλη. Η μετακίνηση αυτή γίνεται ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, τη στάση των εκπαιδευτικών και τη θέση που παίρνει η κοινότητα σε θέματα συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σημαντική συνιστώσα η κατανόηση και από τα τρία περιβάλλοντα συστήματα, ότι η αποτελεσματικότητα επιτυγχάνεται με τη συνεργασία της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας. Η από κοινού προσπάθεια στο βαθμό που αναλογεί στο κάθε σύστημα ενισχύει τα κίνητρα των παιδιών, οδηγώντας τα στην υιοθέτηση καλών πρακτικών με σκοπό πάντα την επιτυχία τους στο σχολικό περιβάλλον.

Η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων παρέχει ευεργετικές ωφέλειες στα δύο συστημικά πλαίσια της οικογένειας και του σχολείου. Η παρουσία των γονέων στη σχολική μονάδα που φοιτούν τα παιδιά τους και η θετική επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς βελτιώνει την απόδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών και



ταυτόχρονα συμβάλλει στην αποτελεσματική μορφή της σχολικής μονάδας (Stamatis & Chatzinikola, 2021). Οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων εφαρμόζοντας τις δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας με τους γονείς και ιδιαίτερα της ενεργητικής ακρόασης (Chatzinikola, 2021) ενισχύουν τη θετική άποψη των γονέων για τη σχολική μονάδα. Η γονεϊκή συμμετοχή στο σχολείο βελτιώνει την άποψη των γονέων για το σχολείο και ενισχύει τη συνεργασία των γονέων με τη σχολική μονάδα (Tam & Chan, 2009).

2. Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός αυτής της μελέτης είναι να διερευνηθούν οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών πολυθέσιων δημοτικών σχολείων της Ρόδου, για τα θέματα που συζητούν οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς των μαθητών τους στη μεταξύ τους επικοινωνία. Προκειμένου να επιτευχθεί ο στόχος τέθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα: Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων συζητούν με τους γονείς των μαθητών τους:

- α) για την πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιών;
- β) για τα προγράμματα και τις δραστηριότητες που εφαρμόζονται στην τάξη;
- γ) για τη βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους με τη συνέχεια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο σπίτι;
- δ) για τη βοήθεια που δέχονται ως γονείς μέσω της συμβουλευτικής;
- ε) για θέματα εθελοντικής βοήθειας των γονέων στο σχολείο
- στ) για θέματα διοίκησης του σχολείου;
- ζ) για θέματα συνεργασίας του σχολείου με φορείς της τοπικής κοινότητας;
- η) Ποιες απόψεις των εκπαιδευτικών για τα θέματα της επικοινωνίας τους με τους γονείς έχουν σημαντικό ή ισχυρό βαθμό συνάφειας, σε σχέση με τη θέση εργασίας, το φύλο, την ηλικία και το μορφωτικό τους επίπεδο;

Το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου επιλέχθηκε ως το πιο κατάλληλο εργαλείο για την παρούσα έρευνα, γιατί περιλαμβάνει κλειστές ερωτήσεις, τις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν μόνοι τους (Bryman, 2012). Η δομή του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει μια 5/βάθμια κλίμακα Likert (Brown, 2010), η οποία αποτελείται από δύο αρνητικές και δύο θετικές επιλογές με ενδιαμέση απουσία άποψης: Ποτέ, Μερικές φορές, Δεν έχω άποψη, Τις περισσότερες φορές, Πάντα.

Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει στο πρώτο μέρος του τα προσωπικά στοιχεία των εκπαιδευτικών: τη θέση εργασίας τους στη σχολική μονάδα, στο φύλο τους, στην ηλικία τους, στην προϋπηρεσία τους, στις βασικές τους σπουδές, αλλά και τις επιπλέον επιμορφώσεις του. Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει ερωτήματα που αφορούν τα θέματα της επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων.

Στο πλαίσιο της στατιστικής επεξεργασίας των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα ερωτηματολόγια, μελετήθηκαν δείκτες περιγραφικής στατιστικής, τόσο για τις κατηγορικές μεταβλητές (π.χ. άνδρας, γυναίκα) όσο και για τις ποιοτικές μεταβλητές με κλίμακα διαβάθμισης, όπως η συχνότητα (N), το ποσοστό στο σύνολο των περιπτώσεων (%), η μέση τιμή (A), η τυπική απόκλιση (SD). Προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ μιας κατηγορικής μεταβλητής (άνδρας, γυναίκα) και των ποιοτικών μεταβλητών διαβαθμιστικής κλίμακας, εφαρμόστηκε το t-test ανεξάρτητων δειγμάτων μέσω του προγράμματος SPSS-28. Για την περιγραφή στατιστικής σημαντικότητας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης p-value. (p-value<0,01: Σχέση στατιστικά ισχυρή, p-value <0,05: Σχέση στατιστικά σημαντική, p-value <0,1: Σχέση στατιστικά ασθενής) (Λιναρδάκης, 2014). Επισημαίνεται ότι για τη διαπίστωση βαθμού συνάφειας για τη μεν ηλικία επιλέχθηκαν οι κατηγορικές μεταβλητές 22-30 ετών και 51-60 ετών και για τα χρόνια προϋπηρεσίας οι κατηγορικές



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

μεταβλητές 1-5 έτη και 26 και άνω έτη προϋπηρεσίας, προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχει σύγκλιση απόψεων μεταξύ νεότερων και παλαιότερων εκπαιδευτικών.

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας χορηγήθηκε σε 35 σχολικές μονάδες, από 6/θέσιες και άνω, ώστε οι απαντήσεις του δείγματος να έχουν ένα κοινό πλαίσιο λειτουργίας και κλίματος σχολείου. Συνολικά απαντήθηκαν 255 ερωτηματολόγια, εκπαιδευτικών ΠΕ70 και διευθυντών (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Προσωπικά στοιχεία εκπαιδευτικών και διευθυντών			
		Συχνότητα (N)	Ποσοστό (%)
Εκπαιδευτικοί	Διευθυντές	33	12.9
	Εκπαιδευτικοί ΠΕ70	222	87.1
Φύλο	Άνδρες	71	27.8
	Γυναίκες	182	71.4
Ηλικία	22-30 ετών	32	12.5
	31-40 ετών	65	25.5
	41-50 ετών	84	32.9
	51-60 ετών	70	27.5
Προϋπηρεσία	1-5 έτη	31	12.2
	6-10 έτη	26	10.2
	11-15 έτη	56	22
	16-20 έτη	59	23.1
	21-25 έτη	28	11
	26 και άνω έτη	53	20.8
Βασικές σπουδές	Παιδαγωγική Ακαδημία *	72	28.2
	ΠΤΔΕ **	179	70.2
Επιπλέον σπουδές	Μεταπτυχιακό	91	35.7
	Διδακτορικό-Μεταπτυχιακό	19	7.5
	Δεν απάντησαν	64	25.1

*2 έτη σπουδών, **4 έτη σπουδών

3. Αποτελέσματα

Στο ερευνητικό ερώτημα «Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων συζητούν με τους γονείς των μαθητών τους για την πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιών;» η πλειοψηφία των διευθυντών και των εκπαιδευτικών απάντησε πως τις περισσότερες φορές συζητούν με τους γονείς την πρόοδο (Διευθ.:54,4%-Εκπ.:55%) και τη συμπεριφορά των παιδιών (Διευθ.:45,5%). Οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν πως πάντα στην επικοινωνία τους με τους γονείς συζητούν για την συμπεριφορά των παιδιών τους



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

(Εκπ.:48,6%). Στο ερευνητικό ερώτημα «Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων συζητούν με τους γονείς των μαθητών τους για τα προγράμματα και τις δραστηριότητες που εφαρμόζονται στην τάξη;» οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως τις περισσότερες φορές στην επικοινωνία τους με τους γονείς αναφέρονται στις δραστηριότητες και τα προγράμματα που εφαρμόζονται στη σχολική τάξη των παιδιών τους (Διευθ.:57,6%-Εκπ.:44,6%) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2: Πρόοδος και συμπεριφορά παιδιών, δραστηριότητες και προγράμματα του σχολείου

Προσωπικά θέματα	Θέση	Καθόλου		Μερικές φορές		Δεν έχω άποψη		Τις περισσότερες φορές		Πάντα		Δεν απάντησε	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Πρόοδος των παιδιών	Διευ.	0	0	2	6,1	0	0	18	54,5	13	9,4	0	0
	ΠΕ70	1	0,5	4	1,8	0	0	122	55	95	42,8	0	0
2. Συμπεριφορά των παιδιών	Διευθ	0	0	6	9,1	0	0	15	45,5	15	45,5	0	0
	ΠΕ70	1	0,5	22	9,9	1	0,5	90	40,5	108	48,6	0	0
3.Δραστηριότη./ προγράμματα	Διευ.	0	0	9	27,3	0	0	19	57,6	5	15,2	0	0
	ΠΕ70	8	3,6	84	37,8	5	2,3	99	44,6	26	11,7	0	0

Στα ερευνητικά ερωτήματα «Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων συζητούν με τους γονείς των μαθητών τους για τη βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους με τη συνέχιση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο σπίτι;» και «Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων συζητούν με τους γονείς των μαθητών τους για τη βοήθεια που δέχονται ως γονείς μέσω της συμβουλευτικής;» οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως τις περισσότερες φορές φροντίζουν να προσφέρουν στα παιδιά τους ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στο σπίτι (Διευθ.:54,4%-Εκπ.:47,3%) και να τα βοηθούν σε σχολικές εργασίες, που δεν καταλαβαίνουν(Διευθ.:56,3%-Εκπ.:47,3%). Οι διευθυντές δήλωσαν πως τις περισσότερες φορές αναφέρουν στους γονείς τα συμβουλευτικά προγράμματα ενίσχυσης της οικογένειας (Διευθ.:54,5%), ενώ οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε αυτά τα προγράμματα μερικές φορές (Εκπ.:44,1%) (Πίνακας 3).

Πίνακας 3: Θέματα επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων: Η εμπλοκή της οικογένειας

Θέματα οικογένειας	Θέση	Καθόλου		Μερικές φορές		Δεν έχω άποψη		Τις περισσότερες φορές		Πάντα		Δεν απάντ.	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1.Δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλ. στο σπίτι	Διευθ	0	0	7	21,2	0	0	18	54,5	8	24,2	0	0
	ΠΕ70	4	1,8	45	20,3	2	0,9	105	47,3	66	29,7	0	0



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

2. Σχολική εργασία στο σπίτι	Διευθ	0	0	6	18,8	0	0	18	56,3	7	21,9	1	3,1
	ΠΕ70	4	1,8	63	28,6	1	0,5	104	47,3	46	20,9	2	0,9
3. Προγράμματα ενίσχυσης της οικογένειας	Διευθ	2	6,1	10	30,3	1	3	18	54,5	2	6,1	0	0
	ΠΕ70	35	15,8	98	44,1	16	7,2	52	23,4	20	9	1	0,5

Στο ερευνητικό ερώτημα «Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων συζητούν με τους γονείς των μαθητών τους θέματα εθελοντικής βοήθειας των γονέων στο σχολείο;» οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως μερικές φορές συζητούν με τους γονείς την προσφορά εθελοντικής βοήθειας των γονέων στη σχολική μονάδα (Διευθ.:54,5%-Εκπ.:45%) . Στο ερευνητικό ερώτημα «Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων συζητούν με τους γονείς των μαθητών τους θέματα διοίκησης του σχολείου;» οι διευθυντές απάντησαν πως μερικές φορές συζητούν με τους γονείς το θέμα της συμμετοχής των γονέων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας (Διευθ.:48,5%). Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως ποτέ δε συζητούν με τους γονείς το θέμα της συμμετοχής των γονέων στη διοίκηση της σχολικής μονάδας (Εκπ.:41,4%). Στο ερευνητικό ερώτημα «Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων συζητούν με τους γονείς των μαθητών τους θέματα συνεργασίας του σχολείου με φορείς της τοπικής κοινότητας;» οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως μερικές φορές συζητούν με τους γονείς θέματα συνεργασίας του σχολείου με φορείς της τοπικής κοινότητας (Διευθ.:57,6%-Εκπ.:43,2%) (Πίνακας 4).

Πίνακας 4: Θέματα επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων: Εθελοντικής βοήθειας, συμμετοχής στη διοίκηση, συνεργασίας σχολείου με φορείς κοινότητας (Κατανομή, Ποσοστό)

Θέματα συμμετοχής και διοίκησης	Θέση	Καθόλου		Μερικές φορές		Δεν έχω άποψη		Τις περισσότερες φορές		Πάντα		Δεν απάντ.	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Εθελοντική βοήθεια των γονέων	Διευθ	2	6,1	18	54,5	0	0	12	36,4	1	3	0	0
	ΠΕ70	34	15,3	100	45	20	9	48	21,6	15	6,8	5	2,3
2. Συμμετοχή των γονέων στη σχολ. διοίκηση	Διευθ	11	33,3	16	48,5	1	3	4	12,1	1	3	0	0
	ΠΕ70	92	41,4	70	31,5	26	11,7	27	12,2	6	2,7	1	0,5
3. Συνεργασία σχολείου φορέων κοινότητας	Διευθ	0	0	19	57,6	2	6,1	8	24,2	4	12,1	0	0
	ΠΕ70	41	18,5	96	43,2	21	9,5	48	21,6	16	7,2	0	0

Προκειμένου να εξεταστεί το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα «Ποιες απόψεις των εκπαιδευτικών για τα θέματα της επικοινωνίας τους με τους γονείς έχουν σημαντικό ή ισχυρό βαθμό συνάφειας, σε σχέση με τη θέση εργασίας, το φύλο, την ηλικία και το μορφωτικό τους



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

επίπεδο;» έγινε στατιστική σύγκριση των μέσων τιμών. Η στατιστική σύγκριση δείχνει ότι όταν το p -value (p) είναι μικρότερο από τα συνήθη επίπεδα σημαντικότητας ($p < 0,01$, $p < 0,05$, $p < 0,1$) τότε η σχέση των μέσων τιμών στις κατηγορικές μεταβλητές είναι στατιστικώς ισχυρή, σημαντική και ασθενώς στατιστικώς σημαντική αντίστοιχα. Στις περιπτώσεις αυτές απορρίπτεται η αρχική μας υπόθεση.

Από τη στατιστική σύγκριση των μέσων τιμών των κατηγορικών μεταβλητών διευθυντές-εκπαιδευτικοί και των ερωτημάτων διαβαθμισμένης κλίμακας (βλέπε ερωτήματα 1-3, Πίνακες 3, 4 και 5) προκύπτει σημαντική στατιστικώς διαφορά ($p = 0,015 < 0,05$) στη δήλωση (βλέπε ερώτημα 3, πίνακας 4) πως εκπαιδευτικοί και διευθυντές συζητούν με τους γονείς τα προγράμματα ενίσχυσης της οικογένειας (Πίν. 5).

Πίνακας 5: Σύγκριση μέσων τιμών εκπαιδευτικών ανάλογα με τη θέση εργασίας

	A	SD	A	SD	t-test
	Διευθυντές		ΠΕ70		
3. Τα προγράμματα ενίσχυσης της οικογένειας	3,24	1,146	2,67	1,267	0,015 < 0,05

Από τη στατιστική σύγκριση των μέσων τιμών των κατηγορικών μεταβλητών άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί και των ερωτημάτων διαβαθμισμένης κλίμακας (βλέπε ερωτήματα 1-3, Πίνακες 3, 4 και 5) προκύπτει σημαντική στατιστικώς διαφορά ($p = 0,022 < 0,05$) στη δήλωση (βλέπε ερώτημα 2, πίνακας 3) πως άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτικοί συζητούν με τους γονείς τη συμπεριφορά των παιδιών τους (Πίνακας 6).

Πίνακας 6: Σύγκριση μέσων τιμών εκπαιδευτικών ανάλογα με το φύλο

	A	SD	A	SD	t-test
	Άνδρες		Γυναίκες		
2. Συμπεριφορά παιδιών	4,06	1,054	4,35	0,852	0.022 < 0,05

Από τη στατιστική σύγκριση των μέσων τιμών των κατηγορικών μεταβλητών εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-30 ετών και 51-60 ετών και των ερωτημάτων διαβαθμισμένης κλίμακας (βλέπε ερωτήματα 1-3, Πίνακες 3, 4 και 5) προκύπτει ισχυρή στατιστικώς διαφορά ($0,003 < 0,01$) στη δήλωση (βλέπε ερώτημα 1, πίνακας 5) πως εκπαιδευτικοί ηλικίας 22-30 ετών και 51-60 ετών συζητούν με τους γονείς την εθελοντική βοήθεια των γονέων στη σχολική μονάδα (Πίνακας 7).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Πίνακας 7: Σύγκριση μέσων τιμών εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία εκπαιδευτικών

	A	SD	A	SD	t-test
	22-30 χρονών		51-60 χρονών		
1. Η εθελοντική βοήθεια των γονέων στο σχολείο	2,22	0,751	2,84	1,315	0,003<0,01

Από τη στατιστική σύγκριση των μέσων τιμών των κατηγορικών μεταβλητών εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 1-5 έτη και 26 και άνω έτη και των ερωτημάτων διαβαθμισμένης κλίμακας (βλέπε ερωτήματα 1-3, Πίνακες 3, 4 και 5) προκύπτει σημαντική στατιστικώς διαφορά ($0.003<0,01$) στη δήλωση (βλέπε ερώτημα 2, πίνακας 3) πως εκπαιδευτικοί με χρόνια υπηρεσίας 1-5 και 26 και άνω συζητούν με τους γονείς των παιδιών για τη συμπεριφορά των παιδιών τους. Επίσης διευθυντές και εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία 1-5 έτη και 26 και άνω έτη παρουσιάζουν σημαντική στατιστικώς διαφορά ($p=0,027<0,05$) στη δήλωση πως συζητούν με τους γονείς τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σπίτι (βλέπε ερώτημα 1, πίνακας 4). Επίσης παρουσιάζουν σημαντική στατιστικώς διαφορά ($p=0,032<0,05$) στη δήλωση πως συζητούν με τους γονείς τα προγράμματα ενίσχυσης της οικογένειας (βλέπε ερώτημα 3, πίνακας 4) (Πίνακας 8).

Πίνακας 8: Σύγκριση μέσων τιμών εκπαιδευτικών ανάλογα με τα χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών

	A	SD	A	SD	t-test
	1-5		26 και άνω		
2. Συμπεριφορά παιδιών	4,58	0,672	4,15	0,928	0,027<0,05
1. Η δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σπίτι	3,26	1,237	3,87	1,110	0,027<0,05
3. Τα προγράμματα ενίσχυσης της οικογένειας	2,45	0,961	2,98	1,232	0,032<0,05

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Στην παρούσα έρευνα οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων αναφέρουν πως βασικό θέμα συζήτησης με τους γονείς, αποτελεί η πρόοδος και η συμπεριφορά των παιδιών τους. Η πρόοδος και η συμπεριφορά των παιδιών αποτελεί το βασικό λόγο της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς σύμφωνα με τα



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

αποτελέσματα πολλών ερευνών. Ο Γεωργίου (2000) αναφέρει πως οι επισκέψεις του γονέα στο σχολείο γίνονται με αποκλειστικό σκοπό την ενημέρωσή του από τον εκπαιδευτικό για την πρόοδο και τη συμπεριφορά του παιδιού του. Οι Κοντοπούλου & Τζιβινίκου (2004) υποστηρίζουν πως η παρουσία του γονέα στο σχολείο έχει καθαρά ενημερωτικό και καθοδηγητικό χαρακτήρα. Η μαθησιακή πορεία των παιδιών φαίνεται να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα επικοινωνίας εκπαιδευτικών και γονέων (Adams, et al., 2009).

Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων στην επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών τους συζητούν για τα προγράμματα και τις δραστηριότητες που εφαρμόζονται στην τάξη. Οι Μπεαζίδου & Σπάθης (2019) σε έρευνά τους υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί συζητούν με τους γονείς των παιδιών για τις δραστηριότητες του σχολείου και των μαθητών.

Σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων η συνέχιση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο σπίτι αποτελεί θέμα συζήτησης κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας τους. Συγκεκριμένα συζητούν για τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σπίτι και για τη βοήθεια που παρέχουν οι γονείς στις σχολικές εργασίες. Οι Henderson & Berla (1994) σε έρευνά τους υποστηρίζουν πως οι γονείς αποκτούν μια πιο θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς του, όταν οι εκπαιδευτικοί τους παροτρύνουν στη μεταξύ τους επικοινωνία να βοηθούν τα παιδιά τους στις κατ' οίκον εργασίες. Οι γονείς έτσι αισθάνονται ότι συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι Izzo et al. (1999) αναφέρουν σε σχετική μελέτη τους πως τα παιδιά που τα βοηθούν οι γονείς τους στο σπίτι, ακολουθώντας τις οδηγίες των εκπαιδευτικών, τείνουν να τα πηγαίνουν καλύτερα στο σχολείο από τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν τα βοηθούν (Suizzo, 2007; Izzo et al., 1999).

Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή αναφέρουν πως συζητούν με τους γονείς των μαθητών τους για τη βοήθεια που ενδέχεται να χρειαστεί να πάρουν μέσω της συμβουλευτικής. Οι Bruder, Hertel, & Schmitz (2011) αναφέρουν πως οι εκπαιδευτικοί με τις παιδαγωγικές τους γνώσεις μπορούν να παρατηρήσουν κάποιες μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες συμπεριφοράς στα παιδιά και να συμβουλευσουν τους γονείς. Η μεταξύ τους συνεργασία και η άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων μπορεί να αποτελέσουν τα κύρια συστατικά για τις συμβουλευτικές συνομιλίες με τους γονείς. Η έρευνα των Stamatis & Chatzinikola (2021) αναφέρει πως η Σχολική Συμβουλευτική μπορεί να στηρίξει τους γονείς, τα παιδιά, ακόμα και τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να ξεπεράσουν δυσκολίες που εμποδίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα μελέτη συζητούν με τους γονείς των μαθητών τους θέματα εθελοντικής βοήθειας των γονέων στο σχολείο. Ερευνητική μελέτη ανέδειξε πως τα παιδιά διαπρέπουν περισσότερο, όταν οι γονείς τους επισκέπτονται το σχολείο τους εθελοντικά, προσφέροντας αφίλοκερδώς χορηγίες για τις σχολικές τους εκδηλώσεις (Suizzo, 2007).

Οι συμμετέχοντες διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αυτής συζητούν με τους γονείς των μαθητών τους θέματα διοίκησης του σχολείου. Οι Wanjau & Begi (2019) σε έρευνά τους θίγουν το θέμα της συμμετοχής των γονέων στη διοίκηση των σχολικών μονάδων και τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη των αποφάσεων. Υποστηρίζουν πως οι διαθέσιμοι πόροι στα περισσότερα νηπιαγωγεία, στα οποία πραγματοποιήθηκε η έρευνα, ήταν ανεπαρκείς γιατί πολύ λίγοι γονείς συμμετείχαν στη λήψη αποφάσεων. Επίσης αναφέρεται



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

και η έλλειψη λογοδοσίας του σχολείου σχετικά με τη χρήση των πόρων (Wanjau & Begi, 2019). Η συμμετοχή των γονέων στη διοίκηση του σχολείου και τη λήψη αποφάσεων δημιουργεί διχογνωμία απόψεων. Μελέτη αναφέρει πως η εμπλοκή των γονέων στη λήψη αποφάσεων ενός σχολείου, θα μπορούσε να οδηγήσει σε σύγκρουση εκπαιδευτικούς και γονείς. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί μπορεί ακόμη και να πιστεύουν ότι μια τέτοια συνεργασία υπονομεύει την επαγγελματική τους διάσταση (Sanders & Epstein, 2005).

Οι συμμετέχοντες διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αυτής συζητούν με τους γονείς των μαθητών τους θέματα συνεργασίας του σχολείου με φορείς της τοπικής κοινότητας. Οι Sanders & Sheldon (2009) υποστηρίζουν σε ερευνητική τους μελέτη, ότι τα σχολεία γίνονται επιτυχημένα όταν υπάρχει μια ισχυρή και θετική σχέση ανάμεσα στους μαθητές, τους γονείς, τους δάσκαλους και της τοπικής κοινότητας. Ο Clarke (2007) υποστηρίζει ότι τα σχολεία λειτουργούν καλύτερα, όταν οι γονείς και η κοινότητα συμμετέχουν ενεργά στη σχολική ζωή.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα θέματα που συζητούν με τους γονείς δε διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό σε σχέση με τη θέση εργασίας, το φύλο, την ηλικία και το μορφωτικό τους επίπεδο.

Σχετικές έρευνες με την παρούσα έρευνα έχουν δείξει πως η συμμετοχή των γονέων στη μάθηση των παιδιών, στις δραστηριότητες του σχολείου, στη λήψη αποφάσεων και σε άλλα επίπεδα της σχολικής ζωής, επηρεάζει την εικόνα του σχολείου και την πορεία των παιδιών. Οι δραστηριότητες συμμετοχής των γονέων μειώνουν τα προβλήματα συμπεριφοράς, παρακινούν τους μαθητές, χτίζουν ισχυρούς πολιτισμούς και προωθούν υψηλά επίπεδα ακαδημαϊκών επιδόσεων (Fan & Williams, 2009). Για το λόγο αυτό η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή, πρέπει να αποτελεί αντικείμενο συζήτησης ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (Vahedia, 2010). Ένα θετικό σχολικό κλίμα περιλαμβάνει την υποστηρικτική και συμμετοχική σχέση ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα. Ειδικότερα η σχέση εκπαιδευτικών και γονέων, βασισμένη στους διακριτούς ρόλους, στην αμοιβαία κατανόηση και στην ανάληψη ευθυνών, οδηγεί στην επιτυχία των παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο αυξάνεται η συμμετοχή των γονέων, αφού ενθαρρύνεται η προσπάθεια των γονέων να υποστηρίξουν τα σχολεία.

5. Συμπεράσματα

Η έρευνα αυτή, η οποία στηρίχτηκε στις απόψεις εκπαιδευτικών πολυθέσιων δημοτικών σχολείων της Ρόδου, για τα θέματα που συζητούν με τους γονείς των παιδιών στη μεταξύ τους επικοινωνία, κατέγραψε τα εξής συμπεράσματα: Οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί των πολυθέσιων δημοτικών σχολείων συζητούν με τους γονείς των μαθητών τους:

1. για την πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιών
2. για τα προγράμματα και τις δραστηριότητες που εφαρμόζονται στην τάξη
3. για τη βοήθεια που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους, με τη συνέχιση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο σπίτι
4. τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού κλίματος
5. για τη βοήθεια που δέχονται οι γονείς μέσω της συμβουλευτικής



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Οι εκπαιδευτικοί συζητούν μερικές φορές ή καθόλου με του γονείς των μαθητών τους:

1. για την εθελοντική βοήθεια των γονέων στο σχολείο,
2. για τη συμμετοχή των γονέων σε θέματα διοίκησης του σχολείου και λήψης αποφάσεων.
3. για την συνεργασία του σχολείου με φορείς της τοπικής κοινότητας.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών, παρά ορισμένες διαφωνίες δε διαφέρουν ανάλογα με τη θέση εργασίας, το φύλο, την ηλικία, τα χρόνια υπηρεσίας και την επιπλέον μόρφωση.

6. Προτάσεις

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής αναδεικνύουν πως ανάμεσα στα θέματα συζήτησης εκπαιδευτικών και γονέων εκτός από την πρόοδο και τη συμπεριφορά των παιδιών, συμπεριλαμβάνονται και θέματα που αφορούν την εθελοντική βοήθεια και συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή. Η συστημική λειτουργία της σχολικής μονάδας με τις ταυτόχρονες αλληλεπιδράσεις από τα συστήματα της οικογένειας, της κοινότητας και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, θα αποτελούσε μια πρόταση μελλοντικής ερευνητικής προσέγγισης. Επίσης προτείνονται ως αντικείμενα μελλοντικών ερευνητικών προσεγγίσεων ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνούν οι εκπαιδευτικοί με τους γονείς (πρόσκληση, τηλεφώνημα, ηλεκτρονικό μήνυμα, κ.ά.) και η διαπίστωση αν οι εκπαιδευτικοί ενημερώνουν έγκαιρα και έγκυρα τους γονείς στην μεταξύ τους επικοινωνία, για την αποστολή του σχολείου και τη μαθησιακή πορεία της χρονιάς, όπως επίσης για το ότι εκπαιδευτικοί και γονείς είναι συνυπεύθυνοι για τη μαθησιακή πορεία των παιδιών.

7. Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα περιορίζεται μόνο στις απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών γενικής παιδείας. Τα αποτελέσματα δηλαδή αφορούν τις απόψεις εκπαιδευτικών συγκεκριμένης ειδικότητας. Επίσης τα αποτελέσματα περιορίζονται σε συγκεκριμένο χώρο και τόπο. Ο χώρος αφορά τις πολυθέσιες σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ο τόπος το νησί της Ρόδου.

Η παρούσα έρευνα παίρνει τα δεδομένα της από τη διπλωματική μου (ΜΔΕ) με τίτλο «Επικοινωνιακή διαχείριση της γονεϊκής συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απόψεις διευθυντών και δασκάλων Δημοτικών σχολείων της Ρόδου», η οποία εκπονήθηκε το 2019 στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών (ΠΜΣ) «Μοντέλα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Adams, C., Forsyth, P. & Mitchell, R. (2009) The formation of parent-school trust: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 45, 1, 4-33.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100, 311-323.
- Bakker, J., & Denessen, E. (2007). The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1, 188-199.
- Baum, A. C., & Swick, K. J. (2008). Dispositions toward families and family involvement: Supporting preservice teacher development. *Early Childhood Education Journal*, 35, 579-584.
- Brown, S. (2010). *Likert Scale Examples for Surveys*. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://www.extension.iastate.edu/documents/anr/likertscaleexamplesforsurveys.pdf>
- Bruder, S., Hertel, S., & Schmitz, B. (2011). *Lehrer als Berater: Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster, Germany: Waxmann.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*. 4th ed. Oxford: Oxford University Press
- Chatzinikola, M. (2022). Communication Management of Parent Participation in Education Process: Practices of Communication between Teachers and Parents. *European Journal of Education and Pedagogy*, 3(3), 1-6
- Chatzinikola, M. (2021). Active Listening as A Basic Skill of Efficient Communication Between Teachers and Parents: An Empirical Study. *European Journal of Education and Pedagogy*, 2(6), 8-12
- Clarke, A. (2007). *The handbook of school management*. Cape Town: Kate McCallum.
- Epstein, J. K. (2007). Improving family and community involvement in secondary schools. *Principal Leadership* (Middle Level ed.), 8(2), 16-23.
- Epstein, J. K. (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *The Education Digest*, 73(6), 9-12.
- Epstein, J. L. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-713.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnership*. Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J., & Sanders, M. (2000). Connecting home, school and community. New directions for social research. In M. T. Hallinan (Ed.), *Handbook of the Sociology of Education*, (pp. 285-306). New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Fan, W., & Williams, C. (2009). The effects of parental involvement on students' academic selfefficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(1), 53-74.
- Henderson, A., & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal study of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-839.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Ratcliff, N., & Hunt, G. (2009). Building teacher-family partnerships: The role of teacher preparation. *Education*, 129, 495-505.
- Sandberg, A., & Vuorinen, T. (2008). Preschool-home cooperation in change. *International Journal of Early Years Education*, 16(2), 151-161.
- Sanders, M. G. & Sheldon, S. B. (2009). Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships. Corwin: A SAGE Company
- Sanders, M., & Lewis, K. (2005). Building bridges toward excellence: Community involvement in high schools. *High School Journal*, 88(3), 1-9.
- Stamatis, P & Chatzinikola, M. (2021). Advantages and Reasons Hindering the Communication between Teachers and Parents: An Empirical Study. *European Journal of Education and Pedagogy*, 2 (2), pp. 43-48
- Suizzo, M. (2007). Home based parental involvement in young children's education: Examining the effects of maternal education across U.S. ethnic groups. *Educational Psychology*, 27(2), 1-24.
- Tam, V. C., & Chan, R. M. (2009). Parental involvement in primary children's homework in Hong Kong. *The School Community Journal*, 19(2), 81-100.
- Vahedia, M. (2010). A study of parents' participation in the high schools administration and its effect on school activities. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2, 359-363
- Wanjau, J. I. and Begi, N. (2019). Role of parents in school management: A focus on decision making and accountability in resource provision in pre-primary schools in Embu County, Keny. *African Journal of Teacher Education*, 8, 344-360

Ελληνόγλωσσες

- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου- οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντάκος, Α. (2010). Συστημική Εκπαιδευτική ηγεσία. Στο Φ. Καλαβάσης και Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Επικοινωνία και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων*. Αθήνα: Διάδραση ,4,75-92
- Κοντοπούλου Μ., Τζιβινίκου Σ. (2004) Κριτική θεώρηση ενός «νέου» θεσμού στο χώρο της ειδικής αγωγής: η οπτική των γονιών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 38, σελ. 110-126.
- Λιναρδάκης, Μ. (2014). *P-value. Συντελεστές συσχέτισης*. Στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://opencourses.uoc.gr/courses/mod/page/view.php?id=6671>
- Μπεαζίδου, Ε. & Σπάθης, Α. (2019). Στάσεις των εκπαιδευτικών προς τη συνεργασία με τους γονείς. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 87-105.
- Σταμάτης, Π. Ι. (2013). *Επικοινωνία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ



Η χρήση σύγχρονων τεχνολογιών στην προσχολική εκπαίδευση στα πλαίσια συνεργασίας οικογένειας-σχολείου. Το παράδειγμα της ανεστραμμένης Τάξης – Μια μελέτη περίπτωσης

Μαρία Βλάχου

Εκπαιδευτικός, μέλος Σ.Ε.Π. του Ε.Α.Π., διδάσκουσα στο Metropolitan College
maravlachou@gmail.com

Περίληψη

Η εφαρμογή της «Ανεστραμμένης Τάξης» σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας έχει εκτενώς διερευνηθεί με αποτελέσματα που προτάσσουν το συνδυασμό παραδοσιακής διάλεξης με αυτή της μεθόδου της «Ανεστραμμένης Τάξης». Οι ελάχιστες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην προσχολική αγωγή δείχνουν θετικά αποτελέσματα ως προς τους μαθησιακούς στόχους της «Ανεστραμμένης Τάξης» σε σχέση με την τυπική, εντός του σχολικού πλαισίου, προσέγγιση, με την προϋπόθεση της ενεργούς συμμετοχής και απόκρισης των γονέων. Η παρούσα έρευνα θα μας δώσει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις στάσεις, τις αντιλήψεις και το κίνητρο των γονέων, οι οποίοι θα κληθούν να δράσουν ως ενεργά μέρη, από την απόκριση των οποίων θα εξαρτηθεί η δυνατότητα εφαρμογής της «Ανεστραμμένης Τάξης» ως εναλλακτική μέθοδος μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση. Στην έρευνα μας συμμετείχαν 21 γονείς. Για τη συλλογή δεδομένων εφαρμόστηκε η συνέντευξη κλειστού τύπου. Επίσης, εφαρμόστηκε η μέθοδος της «Ανεστραμμένης Τάξης» με την παράλληλη συμμετοχή και συνεισφορά εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δείχνουν ότι η μέθοδος της «Ανεστραμμένης Τάξης» αποτελεί έναν εναλλακτικό σύγχρονο τρόπο προσέγγισης της γνώσης όπου η εμπλοκή των γονέων εκτός από ενεργή είναι και συμπληρωματική ως προς την επίτευξη των τιθέμενων στόχων, γεγονός που μετατρέπει τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου σε μια αμφίδρομη σχέση εμπιστοσύνης και αλληλοσυμπλήρωσης.

Λέξεις κλειδιά: μοντέλο συνεκπαίδευσης, ανεστραμμένη τάξη, νέες τεχνολογίες, προσχολική αγωγή

1. Εισαγωγή

Όταν εισέρχεται στο σχολικό πλαίσιο, το παιδί αρχίζει να κινείται ανάμεσα σε δύο συστήματα που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους: την οικογένεια και το σχολείο. Οι καλές σχέσεις σχολείου-οικογένειας έχουν θετικές επιδράσεις στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς τους (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009). Η έρευνα διαπιστώνει ότι οι σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών συμβάλλει στη σχολική επίδοση (Coleman, 1998· Laloumi-Vidali, 1997) και την ενεργό συμμετοχή των γονέων και των μαθητών για την ολοκλήρωση σχολικών εργασιών στο σπίτι (Epstein & Lee, 1995).

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Συνεργασία οικογένειας-σχολείου

Η επικρατούσα, παραδοσιακή μορφή επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας περιορίζεται κυρίως σε παγιωμένες εβδομαδιαίες αλλά και άτυπες συναντήσεις ή τηλεφωνικές επικοινωνίες των γονέων με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, σε δραστηριότητες των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων, σε εκδηλώσεις του σχολείου για τους μαθητές και τις οικογένειές τους (Γιοβαζόλιας, 2011· Συμεου, 2007).

Σε αντίθεση με το παραδοσιακό, τυπικό μοντέλο συνεργασίας οικογένειας και σχολείου, οι τρέχουσες μεταρρυθμίσεις των αναλυτικών προγραμμάτων παρέχουν «πλούσιες» ευκαιρίες για τη συνεργασία γονέων-σχολείου, όπως αυτές στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης σύμφωνα με την ομώνυμη θεωρία της Μυλωνάκη-Κέκε (2019).



2.2. Το μοντέλο της «Ανεστραμμένης Τάξης»

Η «Ανεστραμμένη Τάξη» («Flipped Classroom») αποτελεί μια καινοτόμο μέθοδο προσέγγισης της γνώσης (Flipped Learning Network, 2016).

Στο πλαίσιο της «Ανεστραμμένης Τάξης», η παραδοσιακή διάλεξη και κατά μέτωπο διδασκαλία στη σχολική τάξη και η διεκπεραίωση των καθηκόντων, ασκήσεων εμβάθυνσης και η μελέτη στα διδακτέα περιεχόμενα από τον μαθητή στο σπίτι αντιστρέφονται. Ο μαθητής, αντί να παρακολουθεί την παράδοση του μαθήματος στην τάξη και να αναλαμβάνει εργασία για το σπίτι, παρακολουθεί την παράδοση από το σπίτι του μέσω ψηφιακού υλικού, κυρίως μέσω βίντεο, και κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην αίθουσα διδασκαλίας διεκπεραιώνει μαθησιακές δραστηριότητες διερευνητικού και εποικοδομητικού χαρακτήρα σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές του.

2.3. Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας

Η εφαρμογή της «Ανεστραμμένης Τάξης» σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας έχει εκτενώς διερευνηθεί με αποτελέσματα που προτάσσουν το συνδυασμό παραδοσιακής διάλεξης με αυτή της μεθόδου της «Ανεστραμμένης Τάξης» (Loizou & Lee, 2020). Ωστόσο, η εφαρμογή της μεθόδου αυτής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας προσκρούει στην ιδιομορφία της νηπιακής περιόδου, η οποία αφορά σε περιορισμούς στη γνωσιακή, γλωσσική, κοινωνικό-συναισθηματική αυτονομία. Για την εφαρμογή της συγκεκριμένης μεθόδου σε πληθυσμούς προσχολικής ηλικίας απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ενεργός εμπλοκή των γονέων, οι οποίοι θα αναλάβουν την υποστήριξη («scaffolding») της πρόσβασης και κατάκτησης της γνώσης στο σπίτι. Η ιδιαιτερότητα αυτή φέρνει την σύνδεση σχολείου-οικογένειας στο προσκήνιο, καθιστώντας επιτακτικότερη από ποτέ τη συμμετοχή των γονέων και την, εκ των ων ουκ άνευ, ενεργό εμπλοκή τους για την εφαρμογή της μεθόδου της «Ανεστραμμένης Τάξης» στην προσχολική αγωγή.

Οι ελάχιστες πλην διαφωτιστικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί στην προσχολική αγωγή δείχνουν θετικά αποτελέσματα ως προς τους μαθησιακούς στόχους της μεθόδου της «Ανεστραμμένης Τάξης» σε σχέση με την τυπική, εντός του σχολικού πλαισίου, προσέγγιση με την προϋπόθεση της ενεργούς συμμετοχής και απόκρισης των γονέων (Halili & Abdul, 2018 · Heljakka & Ihamaäki, 2019 · Wang, 2019).

2.4. Αναγκαιότητα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα θα μας δώσει σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις στάσεις, τις αντιλήψεις και το κίνητρο των γονέων, οι οποίοι θα κληθούν να δράσουν ως ενεργά μέρη, από την απόκριση των οποίων θα εξαρτηθεί η δυνατότητα εφαρμογής της «Ανεστραμμένης Τάξης» ως εναλλακτικής μεθόδου μάθησης στην προσχολική εκπαίδευση. Απώτερος σκοπός είναι η βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης μέσω της ενεργούς και ολιστικής εμπλοκής όλων των μερών: των μαθητών, των γονέων και των εκπαιδευτικών.

2.5. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε σε δύο χρονικές στιγμές (Φάση 1 και Φάση 2), η πρώτη αφορά την εξερεύνηση του πεδίου ως προς τις αντιλήψεις των γονέων για τον ψηφιακό γραμματισμό και η δεύτερη τις στάσεις και απόψεις των γονέων μετά την εφαρμογή της μεθόδου της «Ανεστραμμένης Τάξης» και τη «διαφορετική» αυτή συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο:

1. Να εξερευνήσει τις γνώσεις, αντιλήψεις και πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τη χρήση σύγχρονης τεχνολογίας και ψηφιακού γραμματισμού στην προσέγγιση της γνώσης. Η συγκεκριμένη διερεύνηση είναι σημαντική διότι θα δώσει αρχικές πληροφορίες για το εάν υπάρχει η βάση και για το κατά πόσο δεκτικό είναι το κλίμα για την εφαρμογή της μεθόδου της «Ανεστραμμένης Τάξης» σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, και κατόπιν,



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

2. Να αποτυπώσει την απόκριση και στάση των γονέων σχετικά μετά την συμμετοχή τους σε πρόγραμμα «Ανεστραμμένης Τάξης» στην προσχολική αγωγή σε συνεργασία με το σχολείο.

3. Μεθοδολογία

3.1. Συμμετέχοντες

Στην έρευνα μας συμμετείχαν 21 γονείς (ένας για κάθε μαθητή), τα παιδιά των οποίων φοιτούν σε σχολείο κεντρικής περιοχής της Θεσσαλονίκης.

3.2. Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα αφορά στις αντιλήψεις των γονέων και ως εκ τούτου εφαρμόστηκε η ποσοτική προσέγγιση. Κατά συνέπεια, στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η συνέντευξη κλειστού τύπου ως μέθοδος συλλογής δεδομένων. Η συμμετοχή στην συνέντευξη ήταν ανώνυμη και εθελοντική και υλοποιήθηκε κατόπιν ενημέρωσης των συμμετεχόντων για το σκοπό και το περιεχόμενο της έρευνας. Επίσης, εφαρμόστηκε η μέθοδος της «Ανεστραμμένης Τάξης» σε τρεις χρόνους, όπως αυτό προβλέπεται. Η θεματική της προσέγγισης αφορούσε στους 12 Θεούς του Ολύμπου. Στο παράρτημα του παρόντος παρατίθενται λεπτομερώς τα στάδια υλοποίησης καθώς και το υλικό που χρησιμοποιήθηκε για την εφαρμογή της μεθόδου της «Ανεστραμμένης Τάξης» στην προσχολική βαθμίδα εκπαίδευσης.

3.3. Εργαλεία έρευνας

Συνέντευξη 1: ερωτήσεις αφορούν στη διερεύνηση αντιλήψεων και πεποιθήσεων των γονέων σχετικά με τη χρήση Τ.Π.Ε. και τον ψηφιακό γραμματισμό. Οι ερωτήσεις αφορούν στην χρήση ψηφιακών συσκευών από τους γονείς και τα παιδιά στο σπίτι (π.χ. κινητά, tablets, Η/Υ), τη γνώμη των γονέων σχετικά με το σκοπό χρήσης των συσκευών στο σπίτι, τη χρήση ψηφιακής βιβλιοθήκης, την εφαρμογή εκπαιδευτικών παιχνιδιών, τη χρήση βιβλίων επαυξημένης πραγματικότητας και την εν γένει επίδραση της σύγχρονης τεχνολογίας στη σχολική επίδοση.

Συνέντευξη 2: οι ερωτήσεις αφορούν στην αποτύπωση της συμμετοχής των γονέων στη μέθοδο της ανεστραμμένης τάξης και την άποψη τους σχετικά με το κίνητρο και τα μαθησιακά αποτελέσματα της μεθόδου. Πιο συγκεκριμένα οι ερωτήσεις ήταν ανατροφοδοτικές ως προς τον ρόλο των γονέων στην υλοποίηση της μεθόδου της ανεστραμμένης τάξης, τον καινοτόμο-εναλλακτικό τρόπο συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, το κίνητρο και τα μαθησιακά αποτελέσματα απόρροια της μεθόδου της ανεστραμμένης τάξης.

4. Αποτελέσματα - Συζήτηση

Η συντριπτική πλειοψηφία των οικογενειών (95,2%) χρησιμοποιεί είτε tablet είτε smart phones στο σπίτι και σχεδόν 2 στις 3 οικογένειες (66,7%) ηλεκτρονικό υπολογιστή. Επίσης, σχεδόν όλες οι οικογένειες (90,5%) επιθυμούν τη χρήση των υπολογιστών στο σπίτι για εκπαιδευτικούς σκοπούς και για την πρόσκτηση γνώσεων και λιγότερο για ψυχαγωγία (47,6%). Όσον αφορά στον εκσυγχρονισμό της δανειστικής βιβλιοθήκης 2 στους 3 γονείς απάντησαν πως θα ήθελαν τον εξοπλισμό της δανειστικής βιβλιοθήκης με ψηφιακό υλικό (είτε ψηφιακά βιβλία είτε βιβλία επαυξημένης πραγματικότητας). Ομοίως οι αποκρινόμενοι γονείς αισθάνονται ότι διαθέτουν την επάρκεια χρήσης βιβλίων είτε σε ψηφιακή μορφή είτε σε μορφή επαυξημένης πραγματικότητας. Επίσης το 85% των αποκρινόμενων δηλ. σχεδόν 9 στους 10 θεωρεί ότι η εφαρμογή της σύγχρονης τεχνολογίας παίζει υποστηρικτικό ρόλο στην επίδοση των παιδιών. Παρομοίως, 9 στους 10 γονείς θεωρεί ότι τα εκπαιδευτικά παιχνίδια μπορούν να αποτελέσουν μέρος της εκπαιδευτικής στοχοθεσίας.

Τα αποτελέσματα από τις αποκρίσεις γονέων στη συνέντευξη που ακολούθησε την εφαρμογή της μεθόδου της ανεστραμμένης μάθησης έδειξε ότι 2 στους 3 γονείς θεωρούν το ρόλο τους σημαντικό και συμπληρωματικό στην μαθησιακή διαδικασία ενώ 1 στους 2 βλέπει



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

την παιχνιδιοποίηση ως τρόπο προσέγγισης της γνώσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας ως βοηθητική και συμπληρωματική μέθοδο. Επίσης, 2 στους 3 γονείς επιθυμούν τη συνέχιση της συνεργασίας στα πλαίσια της «Ανεστραμμένης Τάξης» ενώ παράλληλα θεωρούν ότι το κίνητρο των μαθητών για την ολοκλήρωση των στοχευμένων ψηφιακών δραστηριοτήτων ήταν αυξημένο. Ταυτόχρονα, οι μισοί σχεδόν αποκρινόμενοι απάντησαν ότι τα μαθησιακά αποτελέσματα μέσω της μεθόδου της «Ανεστραμμένης Τάξης» είναι καλύτερα από άλλες μεθόδους. Σχεδόν 2 στους 3 γονείς πρεσβεύουν ότι η παιχνιδιοποίηση, δηλ. η χρήση εκπαιδευτικών ψηφιακών δραστηριοτήτων για την επίτευξη μαθησιακών στόχων, αποτελεί ενδεδειγμένη μέθοδο προσέγγισης για μαθητές προσχολικής ηλικίας. Τέλος, 9 στους 10 γονείς απάντησαν πως επιθυμούν τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας με στόχο την διεύρυνση των μαθησιακών αποτελεσμάτων στο σπίτι και της εν γένει επίδοσης των μαθητών.

5. Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας που αφορούσαν σε αποκρίσεις γονέων μαθητών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την ενεργό εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία σε συνεργασία με το σχολείο αποτελεί μια αρχική ένδειξη ότι η συγκεκριμένη μέθοδος βρίσκει εφαρμογή σε χώρους προσχολικής αγωγής. Αν και ο αριθμός των συμμετεχόντων δεν επιτρέπει γενικεύσεις, σε γενικές γραμμές οι αποκρίσεις των γονέων που συμμετείχαν στην έρευνα ανέδειξαν το ενδιαφέρον τους για την χρήση νέων τεχνολογιών και τον εκσυγχρονισμό της παιδαγωγικής μεθοδολογίας και συμμετείχαν ενεργά στην εφαρμογή της καινοτόμου μεθόδου της «Αναστραμμένης Τάξης».

Η πλειοψηφία των γονέων είναι θετικά προσκείμενη στη χρήση των νέων μεθόδων προσέγγισης της γνώσης και της ενεργούς εμπλοκής τους που αποτελεί προαπαιτούμενο για την εφαρμογή της μεθόδου της «Ανεστραμμένης Τάξης» σε μαθητές προσχολικής ηλικίας και ένας τρόπος ανοίγματος της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου. Ωστόσο, τα αποτελέσματα από τις αποκρίσεις των γονέων έδειξαν ότι χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση κάποιες παγιωμένες αντιλήψεις σχετικά με τον τρόπο εκμάθησης των παιδιών όταν η σύγχρονη μέθοδος προσέγγισης της γνώσης με ψηφιακά εργαλεία αντιπαραβάλλεται με την παραδοσιακή μέθοδο.

Εν κατακλείδι, η μέθοδος της «Ανεστραμμένης Τάξης» αποτελεί έναν εναλλακτικό σύγχρονο τρόπο προσέγγισης της γνώσης όπου η εμπλοκή των γονέων εκτός από ενεργή είναι και συμπληρωματική ως προς την επίτευξη των τιθέμενων στόχων, γεγονός που μετατρέπει τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου σε μια αμφίδρομη σχέση εμπιστοσύνης και αλληλοσυμπλήρωσης.



Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Epstein, J., & Lee, S. (1995). "National patterns of school and family connections in the middle grades". In, Ryan, B., Adams, G., Gullotta, T., Weissberg R. and Hampton, R. (eds.), *The Family-School Connection: Theory, Research and Practice*. London: Sage Publications.
- Flipped Learning Network (2016). <https://flippedlearning.org/>.
- Halili, S.H., & Abdul, R.R. (2018). Flipped classroom approach for preschool students in learning English language. *International Journal of Learning Technology*. Ανακτήθηκε στις 27/02/23 από: [13. 203. 10.1504/IJLT.2018.095962](https://doi.org/10.1504/IJLT.2018.095962).
- Heljakka, K.P.S., & Ihmäki, P. (2019). Internet of play-testing augmented playful learning through the flipped classroom approach. *Hawaii University International Conferences Science, Technology & Engineering, Arts, Mathematics & Education*, June 5 - 7, Hawaii.
- Laloumi-Vidali, E. (1997). Professional views on parents' involvement at the partnership level in preschool education. *International Journal of Early Childhood*, 29 (1), 19-25.
- Loizou, M., & Lee, K. (2020). A flipped classroom model for inquiry-based learning in primary education context. *Research in Learning Technology*, 28. Ανακτήθηκε στις 27/02/23 από: <https://doi.org/10.25304/rlt.v28.2287>
- Symeou, L. (2007). Cultural capital and family involvement in children's education: Tales from two primary schools in Cyprus. *British Journal of Sociology of Education*, 28(4), 473-487.
- Wang, R. (2021). Discussion on Art Teaching Strategies of Kindergarten Teachers Based on Flipping Classroom. *International Conference on Cultural Studies, Tourism and Social Sciences (CSTSS 2019)*. Francis Academic Press, UK. Ανακτήθηκε στις 27/02/23 από: [10.25236/cstss.2019.061](https://doi.org/10.25236/cstss.2019.061).

Ελληνόγλωσσες

- Γιοβαζόλιας, Θ. (2011). Σχολές Γονέων. Συνεργασία εκπαιδευτικών-οικογένειας. Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. Ε. (2013). «Συνεργασία Σχολείου και Οικογένειας. Πρακτικές ενίσχυσης της συνεργασίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών». Στο, Κατσαρού, Α. και Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.), *Θέματα Διδασκαλίας και Αγωγής στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 27/02/23 από: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliask.
- Ματσαγγούρας, Η., & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών & γονέων. *Μέντορας*, σσ.27-41.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2019). Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα – Συνεργασία, Ενδυνάμωση και Ανάπτυξη. Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΑΝΕΣΤΡΑΜΜΕΝΗΣ ΤΑΞΗΣ (FLIPPED CLASSROOM)

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ: Οι 12 θεοί του Ολύμπου – προσέγγιση μέσω παιχνιδοποίησης στη βαθμίδα του Νηπιαγωγείου (ηλικίες 4-6 ετών)

Προσέγγιση σε τρεις φάσεις: 1. Πριν την τάξη, 2. Μέσα στην τάξη, και 3. Μετά την τάξη

ΦΑΣΗ 1: ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΤΑΞΗ - ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ (ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ)

1. Παρακολούθηση βίντεο που αφορά στους 12 Θεούς του Ολύμπου πατώντας στον υπερσύνδεσμο [εδώ](#)
2. Ανάγνωση του διαδραστικού βιβλίου για τους 12 Θεούς του Ολύμπου στην πλατφόρμα bookcreator (πατήστε [εδώ](#)).
3. Εισαγωγή των δυνατοτήτων αυξημένης πραγματικότητας σε βιβλίο που δημιουργήσα στην πλατφόρμα ARTutor4 σχετικά με τους 12 Θεούς του Ολύμπου, πατώντας [εδώ](#) ή σκανάροντας το αντίστοιχο QR code



ΦΑΣΗ 2: ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Για την εμβάθυνση των γνώσεων εφαρμόστηκε το θεατρικό παιχνίδι (αναπαράσταση των 12 Θεών). Στη συνέχεια με τη βοήθεια της πλατφόρμας WORDWALL GAMESHOW οι μαθητές συμμετείχαν σε ένα «τηλεπαιχνίδι» επιλύοντας αινίγματα για τους 12 Θεούς του Ολύμπου (πατήστε στον σύνδεσμο: <https://wordwall.net/resource/51259905>) ή σκανάρετε το QR code



ΦΑΣΗ 3: ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΤΑΞΗ - ΕΡΓΑΣΙΑ ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ (ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ)

Στην τελευταία φάση προσέγγισης της θεματικής, με την επιστροφή στο σπίτι, ο εκπαιδευτικός απέστειλε ηλεκτρονικό μήνυμα σε κάθε οικογένεια με σύνδεσμο και QR code προκειμένου να ολοκληρώσουν οι γονείς με τα παιδιά τους 3 δραστηριότητες εμπέδωσης και γενίκευσης της γνώσης:

MEMORY - ΟΙ ΘΕΕΣ ΤΟΥ ΟΛΥΜΠΟΥ

<https://wordwall.net/resource/51162528>



MEMORY - ΟΙ ΘΕΟΙ ΤΟΥ ΟΛΥΜΠΟΥ

<https://wordwall.net/resource/51141565>



EDUCAPLAY QUIZ FROGGY JUMPS

<https://www.educaplay.com/learning-resources/13813984-12.html>



«Αξιολόγηση βιβλιογραφικών δεδομένων για τη σχολική μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση»

Κλεοπάτρα-Μαρία Γκανούδη

Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Υποψήφια Διδάκτορας ΠΤΕΑ Θεσσαλίας

kleogkanoudi@uth.gr

Περίληψη

Η σχολική μετάβαση στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μία συνεχή και σημαντική διαδικασία για το σύνολο των μαθητών. Ο αντίκτυπος της εκτείνεται τόσο στη ακαδημαϊκή όσο και στην ψυχολογική προσαρμογή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον. Η διαδικασία αυτή κρίνεται ακόμη πιο δύσκολη για τους μαθητές με "Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (στο εξής: Ε.Ε.Α.)", με την πλειονότητά τους να αποκτούν αρνητικές εμπειρίες κατά την πρώτη χρονιά φοίτησής τους στη δεύτερη εκπαιδευτική βαθμίδα εκπαίδευσης. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μία αξιολόγηση βιβλιογραφικών δεδομένων, σχετικών με τη σχολική μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (2011-2021). Ένας μεγάλος αριθμός μελετών επικεντρώνεται στη σχολική μετάβαση του συνόλου των μαθητών, ενώ οι αντίστοιχες έρευνες για τις μεταβατικές εμπειρίες των μαθητών με Ε.Ε.Α. είναι αρκετά περιορισμένες. Η διαθέσιμη βιβλιογραφία εστιάζει ως επί το πλείστον στη συμβολή των ομηλικών και των εκπαιδευτικών στο εγχείρημα προσαρμογής τους στη δευτεροβάθμια. Ένας μικρός αριθμός βιβλιογραφικών αναφορών ερευνά το ρόλο του γονεϊκού περιβάλλοντος σε αυτό. Σημαντικό ερευνητικό ενδιαφέρον παρατηρείται για την καταγραφή των προστατευτικών και των παραγόντων κινδύνου για την επίτευξη επιτυχούς ένταξης και κατ' επέκταση ομαλής σχολικής μετάβασης.

Λέξεις-κλειδιά: σχολική μετάβαση, ένταξη, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αξιολόγηση βιβλιογραφικών δεδομένων

1.Εισαγωγή

Ο όρος "μετάβαση" (transition) περιλαμβάνει τους όρους "transfer" και "move", αποκαλύπτοντας τα δύο κύρια χαρακτηριστικά της, αυτά της "μεταφοράς" και της "κίνησης προς κάτι καινούριο" (Unaas & McKevitt, 2013:70-76). Οι επιστήμονες που ερευνήσαν την διαδικασία μετάβασης από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια κατά τη δεκαετία του 1960 κ.ε. εστίασαν στις εμπειρίες των μαθητών (Galton & McLellan, 2017:1-21) και τα αποτελέσματα της μετάβασης στην ακαδημαϊκή προσαρμογή τους (Symonds & Galton, 2014:1-27). Σύμφωνα με τον Galton (2000:340-363), στο αγγλικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο όρος "μεταφορά" χρησιμοποιήθηκε για να προσδιορίσει "την μετακίνηση των παιδιών από τη μία εκπαιδευτική βαθμίδα στην άλλη", ενώ ο "μετάβαση" αναφέρεται "στην προαγωγή των μαθητών από τη μία τάξη στην άλλη εντός του ίδιου εκπαιδευτικού επιπέδου". Στα υπόλοιπα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο, οι ερευνητές χρησιμοποιούν τον όρο "μετάβαση" και στις δύο περιπτώσεις, χωρίς να προχωρούν σε διαχωρισμό της από τον όρο "μεταφορά" (Jindal-Snape et al., 2021:2-13).

2.Η αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης

Η διαχρονική ανάγκη αποσαφήνισης της παραπάνω έννοιας και των πολλαπλών επιδράσεών της σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς, καθιστά απαραίτητη την πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας. Σκοπός της η καταγραφή και η αξιολόγηση της διαθέσιμης διεθνούς βιβλιογραφίας της περιόδου 2011-2021, σχετικής με τις εμπειρίες μετάβασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τόσο του συνόλου των μαθητών όσο και αυτών



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

με Ε.Ε.Α. Ως ερευνητικά ερωτήματα ορίστηκαν τα εξής: 1. Ποιες είναι οι διαφορετικές έννοιες που έχουν αποδοθεί στη μεταβατική διαδικασία; 2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εμπλεκομένων σε αυτήν (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς); 3. Ποιες είναι οι εμπειρίες μετάβασης των μαθητών με Ε.Ε.Α. από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (θετικές, αρνητικές ή μεικτές); 4. Ποιοι παράγοντες δρουν ως προστατευτικοί και ποιοι ως ανασταλτικοί; και 5. Πώς μπορεί να επιτευχθεί η ομαλή μετάβαση (παράγοντες επιτυχούς μετάβασης, συνεργατικά προγράμματα κ.ά.);.

Την τελευταία εικοσαετία, έχουν δημοσιευτεί 16 βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις σχετικές με τη διαδικασία μετάβασης από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Hanewald, 2013· Hughes et al., 2013· Pearson et al., 2017· vanRens et al., 2018· Cantali, 2019· Jindal-Snape, Cantali et al., 2019· Richter et al., 2019· Jindal-Snape et al., 2020· Metzner et al., 2020· Mumford et al., 2020· Jindal-Snape, Symonds et al., 2021). Μέχρι το 2018, δημοσιεύτηκαν μόνο τρεις συστηματικές βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις (Hanewald, 2013· Hughes et al., 2013· Pearson et al., 2017). Τη χρονική περίοδο 2018-2021 παρατηρείται αύξηση δημοσιεύσεων συστηματικών βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων σχετικά με τη μεταβατική διαδικασία από το δημοτικό μέχρι το Λύκειο (Nuske et al., 2018· vanRens et al., 2018· Cantali, 2019· Jindal-Snape, Cantali et al., 2019· Richter et al., 2019· Chong et al., 2020· Jindal-Snape et al., 2020· Metzner et al., 2020· Mumford et al., 2020· Jindal-Snape et al., 2020· Jindal-Snape, Symonds et al., 2021), οι οποίες πληρούν τα κριτήρια συγγραφής των συστηματικών βιβλιογραφικών ανασκοπήσεων, όπως αυτά έχουν οριστεί από τον Garrard (2016).

3.Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει εμπειρικές έρευνες σχετικές με τη μετάβαση μαθητών με ή χωρίς Ε.Ε.Α. από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η αναζήτηση και η συλλογή τους πραγματοποιήθηκε μέσω των ηλεκτρονικών βάσεων δεδομένων, Eric (Institute of Education Sciences), Google Scholar και ResearchGate. Οι όροι "transition", "transfer", σε συνδυασμό με τους "special educational needs-SEN", "mainstream secondary education" χρησιμοποιήθηκαν για την εύρεση της σχετικής διεθνούς βιβλιογραφίας, της περιόδου 2011-2021 (N=6095). Επίσης, παρουσιάζονται έρευνες, οι οποίες εντοπίστηκαν στη λίστα των βιβλιογραφικών αναφορών σχετικών άρθρων (N=20). Το τελικό σύνολο των άρθρων που αποτέλεσαν αντικείμενο επεξεργασίας και ανάλυσης και παρουσιάζονται στην παρούσα μελέτη ανέρχονται σε 129 (Εικόνα 1).

3.1.Επιλογή

Έχοντας ως βάση τους τίτλους, τις περιλήψεις και τις λέξεις-κλειδιά των άρθρων, αποκλείστηκαν: α) αυτά που δεν ήταν εμπειρικές μελέτες, β) αυτά που δεν είχαν ως κύριο θέμα τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γ) αυτά που αναφέρονται εκτός από τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια και σε εκείνη στην προσχολική και στην μετασχολική ζωή, δ) αυτά που δεν αναφέρονταν στη μετάβαση μαθητών με Ε.Ε.Α. και ε) αυτά που έχουν γραφτεί σε διαφορετική γλώσσα από την αγγλική και την ελληνική.

Οι μελέτες που συλλέχθηκαν πληρούσαν τα εξής κριτήρια: α) αναφέρουν ως κύριο θέμα τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, β) αναφέρονται σε μαθητές 10-18 ετών, στα στάδια πριν και μετά τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση γ) περιλαμβάνουν ως κύρια θεματική τη μετάβαση μαθητών με Ε.Ε.Α. στη δευτεροβάθμια και δ) αποτελούν εμπειρικές μελέτες ή ανασκοπήσεις εμπειρικών μελετών (Σχήμα 1).



3.2.Ανάλυση

Με το πέρας της συλλογής των άρθρων από τις προαναφερόμενες ηλεκτρονικές βάσεις, τα 129 επιλεχθέντα άρθρα εντάχθηκαν σε ένα υπολογιστικό φύλλο Microsoft Excel, με απώτερο σκοπό την κατηγοριοποίησή τους με βάση οκτώ κριτήρια (συγγραφέας/-είς, έτος, είδος έρευνας, χώρα, ηλικιακό επίπεδο, μεταβλητές, αποτελέσματα). Η κατηγοριοποίησή τους συνέβαλε στην ανάδειξη των μελετών που πληρούν τα παραπάνω κριτήρια επιλογής. Ειδικότερα, εντοπίστηκαν με ακρίβεια οι εμπειρικές μελέτες και οι ανασκοπήσεις εμπειρικών μελετών που δημοσιεύθηκαν τη χρονική περίοδο 2011-2021. Κατόπιν, εντοπίστηκαν οι μελέτες των οποίων ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν οι μαθητές ηλικίας 10-18 ετών. Επίσης, το κριτήριο των μεταβλητών προσέφερε στην ομαδοποίηση των συλλεχθέντων μελετών με βάση τις κύριες και τις δευτερεύουσες ερευνητικές τους θεματικές.

3.3.Αποτελέσματα

Συνολικά, αναλύθηκαν 129 εμπειρικές μελέτες και βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις εμπειρικών μελετών, οι οποίες δημοσιεύθηκαν τη χρονική περίοδο 2011-2021. Οι χώρες πραγματοποίησης των ερευνών ποικίλλουν, με το Ηνωμένο Βασίλειο (N=66), τις ΗΠΑ (N=10) και την Αυστραλία (N=20) να προηγούνται στην υλοποίηση σχετικών με τη σχολική μετάβαση μελετών. Ακολουθούν η Ιρλανδία (N=6), οι Κάτω Χώρες (N=5) και η Ελλάδα (N=3). Η Φιλανδία, η Νορβηγία, ο Καναδάς, η Νότια Αφρική και η Ισπανία έχουν υλοποιήσει μόνο 2 σχετικές έρευνες. Μόνο μία έρευνα έχουν υλοποιήσει η Ιταλία, η Αλβανία, η Γαλλία, η Γερμανία, η Ελβετία, η Ουρουγουάη, το Ισραήλ και η Ινδονησία.

Οι περισσότερες μελέτες χρησιμοποίησαν μόνο ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς (πχ. ITCT, PBSi, PSSM, SDQ, WASI, LLRV). Άλλες χρησιμοποίησαν τις συνεντεύξεις και τις ομάδες εστίασης, την ανασκόπηση βιβλιογραφίας, τη μεικτή μεθοδολογία (ποιοτική και ποσοτική έρευνα, visual diaries), και άλλες την παρατήρηση του σχολικού περιβάλλοντος ή τα προγράμματα υποστήριξης της διαδικασίας μετάβασης (πχ. "TaST programme", "MA3 (ITE) programme"). Δύο από τις επιλεχθείσες μελέτες αποτύπωσαν τις "φωνές" των μαθητών μέσω της αξιοποίησης της ποιοτικής μεθόδου, "Student Voice" (Pitt, 2012: 57-58-Pitt et al., 2019:5-6).

Το εύρος του ηλικιακού επιπέδου των παιδιών που συμμετέχουν στις μελέτες της προαναφερθείσας χρονικής περιόδου, αυτό κυμαίνεται μεταξύ 10-25 ετών. Κάποιοι συγγραφείς ανέφεραν το ανώτατο και το κατώτατο ηλικιακό επίπεδο (Ng-Knight et al., 2015· Ng-Knight et al., 2016· Ackerley, 2017· Bagnall, 2020· Cantali, 2019· Metzner et al., 2020), ενώ άλλοι όρισαν την ακριβή ηλικία των μαθητών (Curson et al., 2019· Strand, 2019). Αρκετοί ερευνητές αναφέρονται στους μέσους όρους ηλικίας του ερευνητικού δείγματος (Bruggink, et al., 2014· Chouinard, 2017· Mandy et al., 2016), ενώ υπήρξαν και εκείνοι που δεν κάνουν σαφή αναφορά στην ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα παιδιών (Guo, 2015· Christopoulou, 2016· Mays et al., 2020· Huang, 2020).

Τέλος, με το πέρας του σταδίου της ανάλυσης, χωρίστηκαν σε τρεις μεγάλες κατηγορίες ανάλογα με τα θεματικά πεδία που ερευνούν: 1. τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών για τη μετάβαση, 2. τις εμπειρίες των μαθητών με Ε.Ε.Α. και 3. την επίτευξη ομαλής μετάβασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Πίνακες 1-3 αντίστοιχα). Στη συνέχεια του άρθρου παρουσιάζονται διεξοδικότερα σε ξεχωριστές υποενότητες τα σχετικά ευρήματα.



4.Η σχολική μετάβαση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η ηλικία πραγματοποίησης της μετάβασης διαφέρει στα διεθνή εκπαιδευτικά συστήματα, όπως στο αμερικανικό και σε αυτά κάποιων κομητειών της Αγγλίας, στα οποία πραγματοποιείται μέχρι την ηλικία των 14 ετών (Symonds & Galton, 2014). Στα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων ευρωπαϊκών χωρών, όπως και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η μετάβαση των παιδιών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πραγματοποιείται μεταξύ 11-12 ετών, κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Ng-Knight et al, 2016· Eskelä-Haapanen et al., 2020). Μίας περιόδου με θεμελιώδεις αλλαγές για το άτομο, τόσο σε βιολογικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο (Symonds, 2015).

Παρόλο που η σχολική μετάβαση στη δευτεροβάθμια συντελείται σε διαφορετικά ηλικιακά επίπεδα, παραμένει μία διαδικασία μετακίνησης των μαθητών σε νέο σχολικό περιβάλλον (Eurydice, 2018), η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλά επίπεδα ανυπομονησίας, αλλά και άγχους (Galton & McLellan, 2017). Η αλλαγή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος συνοδεύεται από μικρές ή μεγαλύτερες αλλαγές στις συνθήκες εκπαίδευσης, τους σχολικούς κανονισμούς και τον τρόπο οργάνωσης (Goldstein & Blumenkrantz, 2019). Ως εκ τούτου, οι μαθητές αποκτούν καινούριες εμπειρίες, άλλοτε θετικές και άλλοτε αρνητικές. Επιπλέον, τα ποσοστά "ευημερίας (well-being)" των μαθητών μεταβάλλονται σημαντικά στη δευτεροβάθμια, σχετιζόμενα άμεσα με την ψυχολογική τους κατάσταση, την ικανότητα προσαρμογής τους και τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Symonds & Galton, 2014:1-27· Jindal-Snape & Cantali, 2019:8-12· Jindal-Snape, et al., 2020:2-6 & 19-33).

Εν συνεχεία, παρουσιάζονται οι βιβλιογραφικές αναφορές, οι οποίες εξετάζουν τις αντιλήψεις των εμπλεκόμενων στη σχολική μετάβαση (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί) και τις επιδράσεις της μετάβασης (Εικόνα 2-Πίνακας 1).

4.1.Αντιλήψεις μαθητών

Οι άμεσα εμπλεκόμενοι στη διαδικασία της μετάβασης είναι οι μαθητές, οι οποίοι κατά την εφηβική τους ηλικία (11-12 ετών) καλούνται να προσαρμοστούν στο νέο σχολικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, η καταγραφή των αντιλήψεών τους για αυτή την περίοδο αποτελεί το πιο πολυσυζητημένο θέμα στη διεθνή βιβλιογραφία.

Οι μαθητές που μεταβαίνουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υποστηρίζουν ότι η δημιουργία των θετικών σχέσεων με συνομηλίκους τους (Rodrigues et al., 2018· Mumford & Birchwood, 2020) επηρεάζει σημαντικά την ομαλή προσαρμογή τους στο νέο σχολείο. Επίσης, αποδίδουν σημαντική αξία στη βίωση του αισθήματος του "ανήκειν", καθώς αδιαμφισβήτητα αποτελούν "ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας" (Topping, 2011:268-285· Tobbell, 2014:1-6· Hanewald, 2013:62-74· Chouinard et al., 2017:189-219· Uka & Uka, 2020:1-7). Επιπλέον, σημαντικός καθίσταται ο ρόλος των σχολικών ψυχολόγων για την υποστήριξη των μαθητών κατά τη διάρκεια της μεταβατικής περιόδου (Gibbons et al., 2018· Gilbert et al., 2021). Η πλειονότητα των παιδιών ανέφεραν θετικές προσδοκίες για τη μετάβαση στο Γυμνάσιο και τις συσχέτισαν με την ευημερία, τη φιλία, τις θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους (Sigei, 2013· Curson, 2019· Eskelä -Haapanen, 2020). Σε αντίθεση, οι Jindal-Snape et al. (2020), επισημαίνουν ότι το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών εκδήλωσε αρνητικές προσδοκίες για την επικείμενη μετάβασή τους στη δευτεροβάθμια. Στο ίδιο εύρημα καταλήγει και ο Δ.Α. Σιδηρόπουλος (2016), διαπιστώνοντας ότι οι περισσότεροι μαθητές εξέφρασαν αρνητικές προσδοκίες για την ικανότητα απόκτησης νέων γνώσεων και την βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων.

Οι αντιλήψεις τους επηρεάζονται σημαντικά από διάφορους παράγοντες, όπως: το φύλο, οι Ε.Ε.Α., το πολιτισμικό πλαίσιο (Dean, 2014). Ειδικότερα, τα κορίτσια



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

αντιμετωπίζουν διαφορετικά τη σχολική μετάβαση, καθώς δύσκολα δημιουργούν νέες φιλίες συγκριτικά με τα αγόρια και επιθυμούν να ξεχωρίζουν, γεγονός που τούς δημιουργεί επιπρόσθετο άγχος και πίεση. Επιπλέον, τα κορίτσια στην ηλικία των 12 ετών αισθάνονται φόβο για τη σχολική μετάβαση, υποστηρίζοντας ότι δεν θα καταφέρουν να αποκτήσουν νέους φίλους και θα αισθανθούν έντονη μοναξιά (Chong et al., 2020). Ο Guo (2015) κατέγραψε τις μεγάλες αλλαγές στις σχέσεις τους με τους γονείς τους και τους ομηλικούς τους κατά τη διαδικασία της μετάβασης. Οι μαθήτριες εξέφρασαν ανησυχίες για πιθανές δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, γεγονός όμως που δεν επαληθεύτηκε, καθώς τα προβλήματα μετάβασης ήταν μικρότερα από τα αναμενόμενα. Από την άλλη, οι μαθητές με Ε.Ε.Α. αντιμετωπίζουν περισσότερες και μεγαλύτερες δυσκολίες μετάβασης συγκριτικά με τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Mackenzie, 2012).

4.2.Αντιλήψεις γονέων

Οι αντιλήψεις των γονέων των μαθητών που μεταβαίνουν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν έχουν ερευνηθεί επαρκώς από τη διεθνή βιβλιογραφία, δημιουργώντας ένα ερευνητικό κενό και στερώντας την κατανόηση της σχολικής μετάβασης από τη δική τους οπτική γωνία (Huang, 2020).

Οι ερευνητές διαπίστωσαν τις μεγάλες ανησυχίες τους για τα πιθανά προβλήματα, τα οποία θα αντιμετωπίσουν τα παιδιά τους στο Γυμνάσιο. Υποστηρίζουν ότι σημαντικοί προστατευτικοί παράγοντες για την επίτευξη ομαλής μετάβασης αποτελούν η μαθησιακή και η ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών τις πρώτες χρονιές φοίτησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η συμβουλευτική καθοδήγηση και η εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών, με απώτερο στόχο την αποφυγή περιστατικών εκφοβισμού (Tso et al., 2017· Ahern, 2017).

4.3.Αντιλήψεις εκπαιδευτικού προσωπικού

Το εκπαιδευτικό προσωπικό στη δευτεροβάθμια επηρεάζει σημαντικά τους μαθητές τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Όπως δηλώνουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, αισθάνονται επαρκείς για την αντιμετώπιση των δυσκολιών των μαθητών τους, αναγνωρίζοντας ως σημαντικά τα οφέλη της εφαρμογής της συνεργατικής εργασίας μεταξύ των μαθητών (Bruggink, 2014· Horwood, 2016). Επίσης, αντιλαμβάνονται ότι οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς, καταθλιπτικά συμπτώματα και χαμηλές επιδόσεις χρειάζονται περισσότερη και συστηματική μαθησιακή και συναισθηματική υποστήριξη (Hanewald, 2013· Prenergast et al., 2019). Σημαντικό εύρημα είναι ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δεν επηρεάστηκαν από τα χρόνια εμπειρίας, το επίπεδο μόρφωσης και την ηλικία (Bruggink, 2014). Τέλος, το διοικητικό προσωπικό αναγνωρίζει την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας και παροχής επιπρόσθετου χρόνου για την ομαλή προσαρμογή των μαθητών στο νέο σχολείο (Tobbell, 2014· Strand, 2020).

4.4.Επιδράσεις μετάβασης

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση (primary school) εστιάζει στη φροντίδα των μαθητών, προσφέροντάς τους παράλληλα τη δυνατότητα βίωσης της "αίσθησης του ανήκειν (sense of school belonging-SOSB)" εντός της σχολικής κοινότητας (Mays et al., 2020:1-8), ενώ η δευτεροβάθμια εκπαίδευση (secondary school) στον προσανατολισμό της στη διδασκαλία διαφορετικών μαθημάτων, την ανάληψη περισσότερων ευθυνών από τους μαθητές (Rice



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

et al., 2011· Garcia et al., 2016) και τη διαδικασία της αξιολόγησης (Mackenzie et al., 2012), με κριτήριο τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα (Kingdon et al., 2017).

Οι συνθήκες αυτές δύνανται να οδηγήσουν στη βίωση αρνητικών εμπειριών, με επακόλουθα τη διατάραξη της ψυχικής ευεξίας (Poorthuis et al., 2014· Andreas&Jackson, 2015), τις χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Schwerdt & West, 2011· Riglin et al., 2013· Serbin et al., 2013· Vasquez-Salgado & Chavira, 2014· Lofgran et al., 2015· Mudaly & Sukhdeo, 2015· Benner et al., 2017), τη μείωση κινήτρων (Madjar et al., 2017), την έλλειψη σταθερών σχέσεων (Hammond, 2016· Mudaly & Sukhdeo, 2015), την αύξηση του άγχους (Waters et al., 2012· Lester et al., 2013· Peters & Brooks, 2016), την αίσθηση αποξένωσης (Witherspoon & Ennett, 2011· Davis et al., 2015· Keay et al., 2015) και εν τέλει την απομόνωσή τους από τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (Martinez et al., 2011· Schwerdt & West, 2011· Jindal-Snape et al., 2019).

Εν αντιθέσει, υπήρξαν μελέτες, οι οποίες επικεντρώθηκαν στις θετικές εμπειρίες των μαθητών, καθώς αποκτούν νέους φίλους (Farmer et al., 2011· Fortuna, 2014· Vaz et al., 2014a· Davis et al., 2015), διατηρούν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους από το δημοτικό σχολείο (Symonds & Hargreaves, 2016) και δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους εκπαιδευτικούς (Ellerbrock & Kiefer, 2013), ενισχύοντας την αυτοεκτίμησή τους (Poorthuis et al., 2014). Αντιλαμβάνονται ότι το μέγεθος της νέας σχολικής κοινότητας τούς προσφέρει τη δυνατότητα να συναναστραφούν μεγαλύτερο μαθητικό πληθυσμό (Booth & Gerard, 2014· Neal & Frederickson, 2016a), να αποκτήσουν νέες γνώσεις (Mackenzie et al., 2012· Symonds & Hargreaves, 2016), να αναλάβουν περισσότερες ευθύνες (Booth&Gerard, 2014· Symonds & Hargreaves, 2016) και να αισθανθούν περισσότερη ασφάλεια και ευημερία (Kourmoulaki, 2013). Οι Madjar & Chohat (2017:680-694) ερευνήσαν τις επιδράσεις της διαδικασίας μετάβασής των μαθητών στο Γυμνάσιο στην "αυτό-αποτελεσματικότητα (self-efficacy)" τους, κατασκευάζοντας μία κλίμακα μέτρησής της στην 6^η και 7^η τάξη του ισραηλινού εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι Jindal-Snape & Cantali (2019), επισήμαναν ότι οι θετικές εμπειρίες των μαθητών διατηρούνται, με τις αρνητικές εμπειρίες να υποχωρούν στο τέλος της πρώτης χρονιάς στο νέο σχολείο (Hebron, 2017· Benner et al., 2017).

Άλλες μελέτες, αναφέρονται και θετικές αλλά και αρνητικές εμπειρίες και άλλες υιοθετούν έναν ουδέτερο λόγο, καθώς εστιάζουν σε άλλες θεματικές, όπως η επιρροή της γονεϊκής εμπλοκής στην επίδειξη αρνητικών συμπεριφορών κατά την εφηβεία (Rainer & Cropely, 2015) και τις αντιλήψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού για τους μαθητές που έχουν διαγνωστεί από νοητικές ή αναπτυξιακές αναπηρίες (Strnadova & Cumming, 2014).

Τέλος, ορισμένοι ερευνητές εντοπίζουν ως κύριες αιτίες της μείωσης των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων και της διατάραξης της ψυχικής ευημερίας των μαθητών κατά τη μεταβατική περίοδο, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το φύλο τους (Serbin et al., 2013· Benner et al., 2017).

5. Παράγοντες που επιδρούν θετικά και αρνητικά στη σχολική μετάβαση

Ως θετικοί παράγοντες για την επίτευξη ομαλής σχολικής μετάβασης ορίζονται παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το άτομο, τις σχέσεις του με τα οικοσυστήματά του και τα μέλη τους. Όσον αφορά το άτομο, πρωτογενείς παράγοντες της ομαλής μετάβασης θεωρούνται οι δεξιότητες αυτό-ελέγχου, επίλυσης πιθανών προβλημάτων (Bailey & Baines, 2012), ένταξη σε νέες κοινωνικές ομάδες (Scanlon et al., 2016), δημιουργίας και διατήρησης θετικών σχέσεων με τους ομηλικούς τους (Kingery et al., 2011· Hammond, 2016· Benner et al., 2017· Σιδηρόπουλος, 2018). Επίσης, η "ψυχική ανθεκτικότητα" επιδρά



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

σημαντικά στην επιτυχή προσαρμογή των μαθητών στο νέο τους σχολικό περιβάλλον (Tso & Strnadova, 2017:389-403-StClair- Thompson, 2017:792-809).

Οι υψηλής ποιότητας σχέσεις των μαθητών με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή προσαρμογή, την ενδυνάμωση των σχολικών δεσμών και την ενίσχυση των μαθησιακών κινήτρων (Waters et al., 2014· Strand, 2020). Ειδικότερα, η συνεχής υποστήριξη των μαθητών από το στενό και ευρύτερο οικογενειακό τους πλαίσιο (Davis et al., 2015), το γονεϊκό στυλ φροντίδας (Duineveld et al., 2017· Hammond, 2016) και η συνύπαρξή τους με συγγενικά μέλη της οικογένειάς τους εντός της σχολικής κοινότητας αποτελούν σημαντικούς προστατευτικούς παράγοντες για την αντιμετώπιση της στρεσογόνου διαδικασίας της μετάβασης (Mackenzie, 2012).

Παράλληλα, οι αρνητικές εμπειρίες μετάβασης μπορούν να αντιμετωπιστούν ή ακόμη και να αποφευχθούν μέσω της συνεχούς και επαρκούς εκπαιδευτικής στήριξης, στοχεύοντας παράλληλα στην ενδυνάμωση της αίσθησης του ανήκειν (Davis et al., 2015· Longobardi et al., 2016). Όπως επισημαίνουν οι Hughes, Banks & Terras (2013:24-34) και η D.Cantali (2019:9-12), ο "βαθμός ευημερίας (well-being)" των μαθητών, τόσο σε ενδο-προσωπικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο, βρίσκεται σε απόλυτη συνάρτηση με την έκβαση της μετάβασής τους από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η ενίσχυση της αίσθησης ότι αποτελούν ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας συμβάλλει στη βίωση θετικών εμπειριών, ως επακόλουθου της αύξησης της κοινωνικής τους συμμετοχής και της βελτίωσης της ακαδημαϊκής επίδοσής τους (Mays et al., 2018).

Στον αντίποδα, εντοπίζονται οι παράγοντες κινδύνου, σχετιζόμενοι με την ιδιοσυγκρασία του ατόμου και τους δεσμούς του με το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον.

Οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι αναπηρίες και οι δυσκολίες στη γλώσσα διδασκαλίας λειτουργούν παρεμποδιστικά στη βίωση θετικών εμπειριών κατά τη σχολική του μετάβασή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Hannah & Topping, 2012, 2013· Hammond, 2016). Επίσης, η δύσκολη σχολική μετάβαση σχετίζεται με την διακοπή επαφής με φίλους από την πρωτοβάθμια, τη θυματοποίηση, την αδυναμία δημιουργίας νέας φιλίας και αυτονομίας εντός του οικογενειακού πλαισίου (Hammond, 2016). Ομοίως και με την έλλειψη θετικών σχέσεων μαθητών-εκπαιδευτικών και την ύπαρξη υπερβολικών προσδοκιών από το εκπαιδευτικό προσωπικό (Tobbell et al., 2013).

6.Οι εμπειρίες μαθητών με Ε.Ε.Α. κατά τη μετάβασή τους στη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν καταγραφεί περιορισμένες εμπειρικές μελέτες (ποιοτικές, ποσοτικές ή μεικτές μέθοδοι), που ερευνούν τη διαδικασία μετάβασης των παιδιών με Ε.Ε.Α. στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Jindal-Snape et al., 2020). Τα σχετικά ευρήματα των αναλυθέντων αναφορών στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται παρακάτω (Εικόνα 3-Πίνακας 2).

Ενώ κάποιοι μαθητές αδημονούν για τη μετάβασή τους από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Jindal-Snape, 2018), κάποιοι άλλοι, όπως αυτοί με Ε.Ε.Α., την αντιλαμβάνονται όχι μόνο ως "πρόκληση ζωής", αλλά ως "απειλή" (threat) της σχολικής τους ρουτίνας (Mackenzie et al., 2012:298-302· Botsas et al., 2018:50-52). Οι δεύτεροι εκδηλώνουν πιο έντονες ανησυχίες (concerns) για την αποφοίτησή τους από το δημοτικό σχολείο και την εγγραφή τους στο Γυμνάσιο (Neal & Frederickson, 2016a).

Οι Mays et al. (2020:1-8) υποστηρίζουν ότι οι αρνητικές μεταβατικές εμπειρίες των μαθητών με Ε.Ε.Α. δύνανται να επηρεάσουν σημαντικά την "αυτό-αντίληψη (self-



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

concept)" και τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Έτσι, εκδηλώνουν πολύ χαμηλά ποσοστά "αυτό-αντίληψης" και περιορισμένα "μαθησιακά κίνητρα (achievement motivation)" σε σύγκριση με τους ομηλικούς τους χωρίς E.E.A. (Foley et al., 2016:1-4). Επιπλέον, χαρακτηρίζονται από σημαντικά ποσοστά μείωσης των "ακαδημαϊκών επιτευγμάτων- academic achievements" (Pitt, 2012:26-39, 57· Garcia et al., 2016:25-31· Serbin et al., 2013:1331-1347· Benner et al., 2017: 2129–2142 · Kingdon et al., 2017:265-274· Pitt et al., 2019:1-7), "άρνησης κοινωνικής συμμετοχής- social participation" (Lofgran, 2015:366-376), "αποστροφής" και "αποφυγής εκπλήρωσης των σχολικών υποχρεώσεων τους" (Mudaly & Sukhdeo, 2015:244-252· Rainer & Corpley, 2015:445-461 · Deiseo & Fraser, 2018:133-152· Cantali, 2019:1255-1278). Ως εκ τούτου, το αίσθημα του "ανήκειν" στη σχολική κοινότητα μειώνεται σημαντικά, έχοντας ως φυσικό επακόλουθο τα υψηλά ποσοστά "αδικαιολόγητης απουσίας-truancy" (Benner, 2011:5-8·Vaz et al., 2014b:1-3).

Οι μαθητές με "Διαταραχή Φάσματος του Αυτισμού (στο εξής: ΔΦΑ)" (DSM-V, 2013), αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες κατά τη μεταβατική περίοδο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Mandy et al., 2016 ·Makin et al., 2017· Tso et al., 2017· Nuske et al., 2018·McCoy et al., 2020). Το μέγεθος του νέου περιβάλλοντος τούς δημιουργεί αισθήματα φόβου και ανασφάλειας (Hannah & Topping, 2012· Dillon & Underwood, 2012· Neal et al., 2016a), ενώ αισθάνονται δυσάρεστα λόγω των ποικίλων ήχων εντός της σχολικής κοινότητας (Lightfoot & Bond, 2013).

7.Επίτευξη ομαλής μετάβασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Όπως προαναφέρθηκε, η σχολική μετάβαση αποτελεί μία σημαντική αλλαγή στην καθημερινότητα των μαθητών, η οποία έχει αντίκτυπο στην ακαδημαϊκή και στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους. Ως εκ τούτου, η προώθηση των παραγόντων, οι οποίοι βοηθούν την ομαλή μετάβαση θα πρέπει να αποτελεί προτεραιότητα όλων των εμπλεκομένων σε αυτήν. Οι παράγοντες αυτοί θα παρουσιαστούν παρακάτω σε ξεχωριστές ενότητες (Εικόνα 3-Πίνακας 3).

7.1.Οικογενειακή υποστήριξη

Ως πρώτος παράγων, που συμβάλλει στην επίτευξη ομαλής μετάβασης των μαθητών, εντοπίζεται ο ρόλος των σχέσεων τους με το οικογενειακό τους περιβάλλον (Coffey, 2013). Επιπλέον, σημαντική κρίνεται η επίδραση της οικογενειακής υποστήριξης, όπως και των χαρακτηριστικών της εφηβείας στον αυτό-έλεγχο και κατ' επέκταση στη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Ng-Knight et al., 2016 · Huang, 2020).

7.2.Υποστήριξη συνομηλίκων

Ζωτικής σημασίας κρίνονται η δημιουργία και η διατήρηση θετικών σχέσεων με τους ομηλικούς, οι οποίοι μαζί με το εκπαιδευτικό προσωπικό αποτελούν τους σημαντικούς άλλους εντός της σχολικής κοινότητας (Huang, 2020). Οι θετικές αλληλεπιδράσεις με τους ομηλικούς συμβάλλουν σημαντικά στην ενίσχυση της ευημερίας των μαθητών και παράλληλα του αισθήματος του "ανήκειν". Τέλος, η επικράτηση ενός θετικού και φιλικού κλίματος εντός των σχολικών δομών δύναται να βοηθήσει στην επίτευξη της ομαλής μετάβασης, και κατ' επέκταση ομαλής ένταξης (Glencross et al., 2020).

7.3.Υποστήριξη εκπαιδευτικών

Η ομαλή μετάβαση των μαθητών από το δημοτικό στη δευτεροβάθμια θα πρέπει να τοποθετείται μεταξύ των πρωτευόντων στόχων και των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων. Επίσης, εντοπίζεται η ανάγκη υλοποίησης παρεμβάσεων εστιασμένων στη "συναισθηματική ευημερία (emotional well-being)" των μαθητών πριν και μετά την μεταβατική περίοδο, όπως



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

το "TaST programme" (Bagnall, 2021:114-115). Ακόμη, προτείνεται η δυνατότητα έκφρασης των εμπειριών των παιδιών μέσω των τεχνών, των προσδοκιών τους και των φιλοδοξιών τους (Christopoulou, 2016). Ο Dey (2017:115-117) προτείνει την εφαρμογή εκπαιδευτικών στρατηγικών, όπως το "MA3(ITE) programme", το οποίο παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τις ικανότητες τους στο Γυμνάσιο. Τέλος, μείζονος σημασίας είναι η πλήρης ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού της δευτεροβάθμιας σχετικά με τις εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες των μαθητών πριν την έναρξη της σχολικής χρονιάς, με σκοπό τον σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών (Mays et al., 2018).

7.4.Συνεργατικά προγράμματα

Η ομαλή μετάβαση απειλείται από διάφορους παράγοντες, όπως οι ακατάλληλοι σχολικοί χώροι, οι περιορισμένες επιλογές, η εφαρμογή αντιφατικών παρεμβάσεων, οι οποίες καθιστούν άνιση την αποδοχή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Henderson, 2018). Έχει προταθεί η συνεργασία μεταξύ των δομών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο την υλοποίηση σχετικών ενημερωτικών δράσεων, επωφελών τόσο για τους ίδιους τους μαθητές όσο και για το οικογενειακό τους περιβάλλον (Forlin et al., 2013).

Εν συνεχεία, οι Forcade et al. (2019) υποστηρίζουν ότι οι έξτρα δραστηριότητες εκτός του προγράμματος σπουδών δύνανται να συμβάλλουν σημαντικά στην ομαλή μετάβαση και ως εκ τούτου να υποβοηθήσουν στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής. Συν τοις άλλοις, προτείνεται η υλοποίηση προγραμμάτων για την ενίσχυση της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, έχοντας ως απώτερο στόχο την προαγωγή της ομαλής ακαδημαϊκής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής τους στο νέο σχολικό περιβάλλον (Rae, 2014). Τέλος, οι vanRens (2018) διαπίστωσαν τη σημαντικότητα του ρόλου όλων των ενδιαφερομένων, καθώς και επιδράσεις του φύλου και του διαφορετικού πολιτισμικού πλαισίου στη σχολική μετάβαση.

8.Συμπεράσματα

Η σχολική μετάβαση αποτελεί μία δυναμική και διαχρονική διαδικασία, η οποία πιθανόν να εκτείνεται σε όλη τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η σχολική ρουτίνα των μαθητών μεταβάλλεται σημαντικά, έχοντας αντίκτυπο στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, την ευημερία και την κοινωνική τους συμμετοχή. Οι υπάρχουσες βιβλιογραφικές αναφορές ερεύνησαν τις αντιλήψεις των εμπλεκόμενων σε αυτή τη διαδικασία, με άνισο τρόπο. Οι απόψεις των μαθητών αποτέλεσαν το πιο συχνό θέμα διερεύνησης, ενώ οι αντιλήψεις των γονέων αποτελούν το πιο σπάνια διερευνηθέν ζήτημα, με τις έρευνες που καταγράφουν τις απόψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών να είναι πολυάριθμες (Jindal-Snape et al., 2020).

Μεταξύ των μαθητών που περνούν στη δεύτερη βαθμίδα της εκπαίδευσης περιλαμβάνονται και αυτοί που έχουν διαγνωστεί με Ε.Ε.Α., οι οποίοι εξέφρασαν συχνότερους και μεγαλύτερους φόβους για αντιμετώπιση δυσκολίας προσαρμογής τους στο νέο σχολικό περιβάλλον, λόγω των αναπηριών ή των αναγκών επιπρόσθετης υποστήριξης (Mays et al., 2020). Αντιμετωπίζουν περισσότερες πιθανότητες εκφοβισμού, θυματοποίησης και περιθωριοποίησης από τους συνομηλίκους τους, κινδύνου απομόνωσης, απόσυρσης και οριστικής εγκατάλειψης της σχολικής τους φοίτησης (Cantali, 2019).

Η αντιμετώπιση των δυσκολιών όλων των μαθητών κατά τη σχολική μετάβαση κρίνεται ως πρωταρχικός στόχος των εκπαιδευτικών δομών. Οι αναλυθείσες βιβλιογραφικές αναφορές κάλυψαν αυτό το ερευνητικό πεδίο, καταγράφοντας τις κατάλληλες πρακτικές για την επίτευξη της ομαλής σχολικής μετάβασης. Μεταξύ των πρακτικών αυτών τοποθετούνται αρχικά η υποστήριξη των μαθητών από τους γονείς (Huang, 2020) και κατόπιν από τους ομηλίκους και το εκπαιδευτικό προσωπικό (Bagnall, 2021). Ακόμη, ουσιώδους σημασίας



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

κρίνεται η υλοποίηση συνεργατικών προγραμμάτων μεταξύ των διαφορετικών οικοσυστημάτων των παιδιών, αλλά και μεταξύ των σχολικών δομών και των δύο εκπαιδευτικών βαθμίδων (Henderson, 2018).

9. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η πραγματοποίηση της παρούσας εργασίας αποκάλυψε σημαντικά ερευνητικά κενά στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με τη σχολική μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αρχικά, τα επιλεγθέντα άρθρα στην παρούσα έρευνα αποτελούν εμπειρικές μελέτες και βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις εμπειρικών μελετών. Οι περισσότερες περιορίζονται στη διερεύνηση της σχολικής μετάβασης αμέσως πριν και μετά τη μεταβατική περίοδο, γεγονός που τούς στερεί τη διαχρονικότητα των αποτελεσμάτων τους (Jindal-Snape et al., 2021). Ως εκ τούτου, προτείνεται η εξέταση της διαδικασίας μετάβασης των μαθητών όχι μόνο στην πρώτη χρονιά του Γυμνασίου, αλλά και η πραγματοποίηση επαναληπτικών μετρήσεων στις επόμενες τάξεις του, όπως και στις τάξεις του Λυκείου.

Ακόμη ένα ερευνητικό κενό που εντοπίστηκε είναι η έλλειψη καταγραφής των αντιλήψεων και των εμπειριών της σχολικής μετάβασης από την πλευρά του γονεϊκού περιβάλλοντος των μαθητών (Mays et al., 2020). Αντίθετα, στη διεθνή βιβλιογραφία επικρατεί η συχνή μελέτη των εμπειριών μετάβασης των μαθητών και των αντιλήψεων του προσωπικού της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, διοικητικοί υπάλληλοι). Καταληκτικά, πρόταση για μελλοντικές έρευνες αποτελεί η εστίαση των επιστημόνων στην επίδραση της οικογένειας στη διευκόλυνση ή μη της σχολικής μετάβασης.



Ενδεικτική βιβλιογραφία

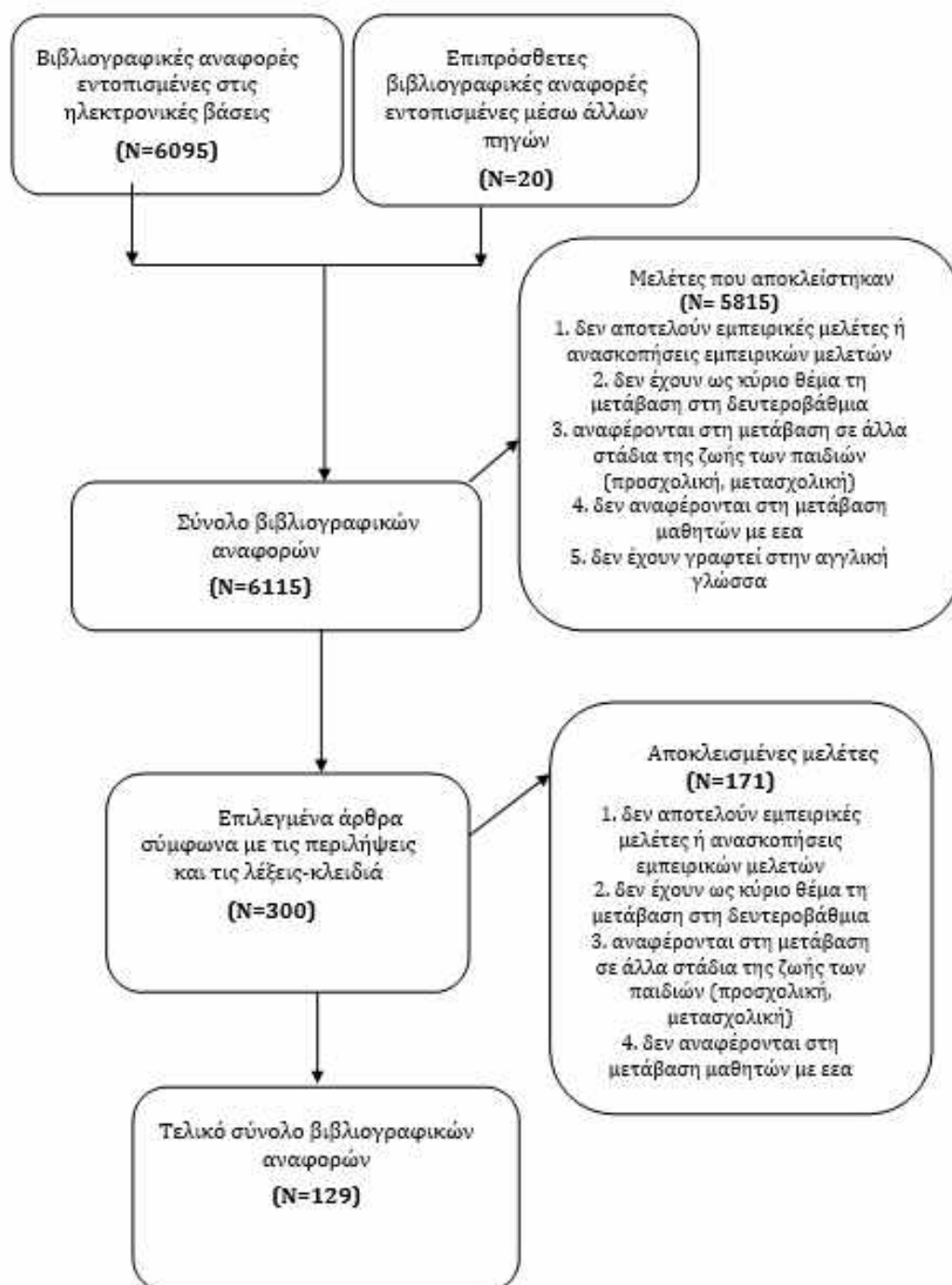
- Ackerley, S. (2017). The views of young people with an autism spectrum disorder on their experience of transition to secondary school. Doctor of Philosophy thesis in Educational and Child Psychology. London: University of East London.
- Ahern, R. (2017). A case study exploring the transition from primary to post-primary school from the prospective of parents and the Implications for the Guidance Counselling Profession. Master of Arts in Guidance Counselling and Lifespan Development. Ireland: University of Limerick.
- Andreas, J. B. & Jackson, K. M. (2015). Adolescent alcohol use before and after the high school transition. *Alcohol. Clin. Exp. Res.* 39 (6): 1034–1041. doi:10.1111/acer.12730.
- Bagnall, C.L. (2020). How can we improve children's emotional well-being over primary-secondary school transition? Doctor of Philosophy thesis in Faculty of Education. London: Manchester Metropolitan University.
- Bagnall CL, Fox CL, Skipper Y, et al. (2021). Evaluating a universal emotional-centered intervention to improve children's emotional well-being over primary-secondary school transition. *Adv Educ Res Eval*, 2(1): 113-126. <https://doi.org/10.25082/AERE.2021.01.003>.
- Bailey, S. & Baines, E. (2012). The impact of risk and resiliency factors on the adjustment of children after the transition from primary to secondary school. *Educ. Child Psychol.* 29 (1): 47-63.
- Benner, A. D., Boyle, A.E. & Bakhtiari, F. (2017). Understanding students' transition to high school: Demographic variation and the role of supportive relationships. *J. Youth Adolesc.* 46 (10): 2129–2142. doi:10.1007/s10964-017-0716-2.
- Benner, A. & Wang, Y. (2017). Racial/ethnic discrimination and adolescents' well-being: The role of cross-ethnic friendships and friends' experiences of discrimination. *Child Development*, 88(2): 493–504. <https://doi.org/10.1111/cdev.12606>.
- Booth, M. Z. & Gerard, J. M. (2014). Adolescents' stage-environment fit in middle and high school: The relationship between students' perceptions of their schools and themselves, *Youth & Society*, 46(6): 735–755.
- Bruggink, M., Meijer, W., Goei, S. L. & Koot, H. M. (2014). Teachers' perceptions of additional support need of students in mainstream primary education. *Learning and Individual Differences*, 30: 163–169. doi: 10.1016/j.lindif.2013.11.005.
- Chong, K., Parrish, A. Cliff, D. Kemp, B. Zhang, Z. & Okely, A. (2020). Changes in psychical activity, sedentary behaviour, and sleep across the transition from primary to secondary school: A systematic review. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 23(5): 498-505.
- Chouinard, R., Roy, N., Archambault, I. & Smith, J. (2017). Relationships with Teachers and Achievement Motivation in the Context of the Transition to Secondary School. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 2(1): 1-15.
- Ellerbrock, C. R. & Kiefer, S. M. (2013). The interplay between adolescent needs and secondary school structures: Fostering developmentally responsive middle and high school environments across the transition, *The High School Journal*, 96(3): 170–194. <https://doi.org/10.1353/hsj.2013.0007>.
- Eurydice (2018). Organization of the education system and of its structure. Available: <https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/organisationeducation-system-and-its-structure-115> en Ανακτήθηκε στις 15/3/2021.
- Eskelä-Haapanen, S., Vasalampi, K. & Lerkkanen, M.K. (2020). Students' Positive Expectations and Concerns Prior to the School Transition to Lower Secondary School, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65 (7): 1-14. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1791248>.



- Henderson, L. (2018). Transition to secondary education: children's aspirations, assessment practices and admissions processes. Doctor of Philosophy thesis in Social Sciences, Education and Social Work. United Kingdom: University of Belfast.
- Hopwood, B., Hay, I. & Dymont, J. (2016). The transition from primary to secondary school: Teachers' perspectives, *The Australian Educational Researcher*, 43(3): 289–307. <https://doi.org/10.1007/s13384-016-0200-0>.
- Huang, S. (2020). Facilitating a successful primary secondary transition, *People Know How*, 1-8. Scotland: University of Edinburg.
- Hughes, L., Banks, P. & Terras, M. (2013). Secondary school transition for children with special educational needs: a literature review. *Support for Learning*, 28 (1): 24- 34. <https://doi.org.10.1111/1467-9604.12012>.
- Jindal-Snape, D. (2018). Transitions from Early Years to Primary and Primary to Secondary Schools in Scotland. In T. Bryce, W. Humes, D. Gillies, & A. Kennedy (Eds.), *Scottish Education* (5th ed.). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jindal-Snape, D. & Cantali, D. (2019). A four-stage longitudinal study exploring pupils' experiences, preparation, and support systems during primary-secondary school transitions. *British Educational Research Journal*, 45(6): 1255–1278. <https://doi.org/10.1002/berj.3561>.
- Jindal-Snape, D., Cantali, D., MacGillivray, S. & Hannah, E. (2019). Primary-Secondary Transitions: A Systematic Literature Review. (Social Research Series). Scottish Government. Available: <https://www.gov.scot/publications/primary-secondary-transitions-systematic-literature-review/>. Ανακτήθηκε στις 12/4/2021.
- Jindal-Snape, D., Johnston, B., Pringle, J., Kelly, T.B., Scott, R., Gold, L. & Dempsey, R. (2019). Multiple and multidimensional life transitions in the context of life-limiting health conditions: longitudinal study focusing on perspectives of young adults, families and professionals. *BMC Palliative Care*, 18: 1–12. doi:10.1186/s12904- 019-0414-9.
- Jindal-Snape, D., Hannah, E. F. S., Cantali, D., Barlow, W., & MacGillivray, S. (2020). Systematic literature review of primary-secondary transitions: International research. *Review of Education*, 8 (2): 526-566. <https://doi.org/10.1002/rev3.3197>.
- Jindal-Snape, D., Symonds, J. E., Hannah, E. F. S. & Barlow, W. (2021). Conceptualizing Primary-Secondary School Transitions: A Systematic Mapping Review of Worldviews, Theories and Frameworks. *Frontiers in Education: Educational Psychology*, 6 [540027]: 1-15. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.540027>.



Παράρτημα



Εικόνα 1. Επιλογή βιβλιογραφικών δεδομένων



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή



Βεβαιώστε ότι οι σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών είναι οι εξής:

Εικόνα 2. Πίνακας 1.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Πίνακας 2. Οι εμπειρίες σχολικής μετάβασης των μαθητών με εσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Αντικείμενο έρευνας	Συγγραφέας(-εις)/έτος	Χώρα	Ηλικιακό επίπεδο
Εμπειρίες μετάβασης μαθητών με εσα (N=64)	Ackerley (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	11-12 ετών
	Benner et al. (2014)	ΗΠΑ	δευτεροβάθμια
	Benner et al. (2017)	ΗΠΑ	δευτεροβάθμια
χρημική ακαδημαϊκή προσαρμογή, πολυπολιτισμικά μαθημάτων, στήριξη δυσκολία προσωπικής οργάνωσης, αδιευκρίνιση απαντήσεων, ελαφρύ άγχος, θυματοποίηση	Cantali (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Cantali (2019)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια (systematic review)
	Dana (2011)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια
	Deieso et al. (2018)	Αυστραλία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Dillon et al. (2012)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Ellender (2014)	ΗΠΑ	δευτεροβάθμια
	Foley et al. (2016)	Ιρλανδία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Fortuna (2014)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Grant (2010)	Ηνωμένο Βασίλειο	12-13 ετών
	Gunnaste (2011)	Ηνωμένο Βασίλειο	10-11 ετών (review)
	Hannah & Torrance (2013)	Ηνωμένο Βασίλειο	11-12 ετών
	Heblon (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Heblon (2018)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Holmes et al. (2013)	Ιρλανδία	11-12 ετών
	Hughes et al. (2014)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (systematic review)
	Judal, Cantali, McGillivray et al. (2019)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια (systematic review)
	Judal-Snape (2019)	Ηνωμένο Βασίλειο	10-14 ετών (review)
	Judal-Snape et Cantali (2019)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια (systematic review)
	Kingsdon et al. (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Lightfoot et al. (2013)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Makin et al. (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Mandy et al. (2016)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Martini (2016)	Ιταλία	πρωτοβάθμια
	Mays et al. (2018)	Γερμανία	9-11 ετών
	Mays et al. (2020)	Ηνωμένο Βασίλειο	6-18 ετών
	McKay et al. (2020)	Ιρλανδία	δευτεροβάθμια
	Metzner et al. (2020)	Ηνωμένο Βασίλειο	8-25 ετών (systematic review)
	Monat (2018)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Monat (2019)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Neal et al. (2016)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Nuske et al. (2018)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (systematic review)
	Peters et al. (2016)	Ηνωμένο Βασίλειο	11-13 ετών
	Pitt (2012)	Αυστραλία	δευτεροβάθμια
	Pitt et al. (2019)	Αυστραλία	11-13 ετών

Πίνακας 2. (Συνέχεια)

Συγγραφέας(-εις)/έτος	Χώρα	Ηλικιακό επίπεδο
Richter (2019)	Γαλλία	δευτεροβάθμια (systematic review)
Stadler et al. (2020)	Ιρλανδία	δευτεροβάθμια
Tobin et al. (2012)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
Tso et al. (2017)	Αυστραλία	δευτεροβάθμια
Vaz et al. (2014b)	Αυστραλία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
Warne (2015)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
Webster et al. (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Πίνακας 3. Επίτευξη ομαλής μετάβασης των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Αντικείμενο έρευνας	Συγγραφέας(-εις)/έτος	Χώρα	Ηλικιακό επίπεδο
Ολοκληρωμένη υποστήριξη (N=3) Βέλτο συνδυασμό προβλέπων, συνωστισμένη, κτήση και μετάβαση υποστήριξη	Coffey (2013)	Αυστραλία	δευτεροβάθμια
	Huang (2016)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (review)
	McKnight et al. (2016)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
Υποστήριξη συνημμένων (N=1) νέες παύσεις, κίνηση της φίλης, επιπλοκή, αφοσίωση των ενήλικων από αμφίκοι	Glencross et al. (2020)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (review)
	Bagnall et al. (2021)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	Christopoulos (2016)	Ελλάδα	πρωτοβάθμια
Υποστήριξη εκπαιδευτικών (N=4) καθήματα, ομιλία, μάθηση, αυτο-αξιολογήσιμότητα εκπαιδευτικών, μαθησιακές στρατηγικές, διαχείριση συμπεριφοράς, θέματα σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών, σύστημα του «αλήτη»	Dey (2017)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια
	White (2020)	Ηνωμένο Βασίλειο	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια (review)
	Forcade et al. (2019)	Ουρουγουάη	δευτεροβάθμια
Διατηρητικό προγράμματα (N=5) συνεργασία μεταξύ σχολικών δομών, συνεργασίες σχολικές προσεγγίσεις, συνεργασία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας	Fortin et al. (2013)	Αυστραλία	πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια
	Henderson (2018)	Ηνωμένο Βασίλειο	10-12 ετών
	Rae (2014)	Ηνωμένο Βασίλειο	δευτεροβάθμια εκπαίδευση
	vanBuren et al. (2018)	Ολλανδία	12-13 ετών (systematic review)

Εικόνα 3. Πίνακας 2 και 3



Συνεργασία νηπιαγωγείου - οικογένειας: η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην ανάπτυξη του προγράμματος δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου.

Θωμάς Καρύδης
Εκπαιδευτικός ΠΕ60
thomkarydis@gmail.com

Περίληψη

Σύγχρονα, επιτυχημένα προγράμματα προσχολικής αγωγής επιβεβαιώνουν τη σημαντικότητα της συμμετοχής των γονέων στο πρόγραμμα και στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου και πολλοί ερευνητές, στο πλαίσιο της αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, καταλήγουν στην υποστήριξη των προγραμμάτων εκείνων, που προωθούν και ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή και εμπλοκή των γονέων. Σκοπός της παρούσας μελέτης, μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, είναι η ανάδειξη της αναγκαιότητας της ενεργού συμμετοχής των γονέων στο πρόγραμμα και στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου. Ταυτόχρονα, μέσω ευρημάτων συναφών μελετών και ερευνών, επιχειρείται προσέγγιση της επίδρασης της ενεργού συμμετοχής των γονέων στο πρόγραμμα και στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου, τόσο στην επίδοση των νηπίων όσο και στις σχέσεις γονέων – νηπίων και γονέων – νηπιαγωγών. Στα συμπεράσματα αναδύεται η σπουδαιότητα της ενεργού συμμετοχής των γονέων στο πρόγραμμα με την παράλληλη ανάπτυξη συστηματικής επικοινωνίας και αποδοτικής συνεργασίας μεταξύ γονέων-νηπιαγωγείου και διατυπώνονται προτάσεις για τη βελτίωση του πλαισίου συνεργασίας- επικοινωνίας νηπιαγωγείου-γονέων.

Λέξεις κλειδιά: γονείς, ενεργός συμμετοχή, συνεργασία, επικοινωνία, νηπιαγωγείο

1. Εισαγωγή

Η ενεργός συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους και ειδικά των νηπίων, έχει αποδειχθεί ότι δημιουργεί γόνιμο έδαφος για θετικές διαδικασίες ανάπτυξης, υψηλά επίπεδα προαγωγής και βελτίωσης στο σχολείο και επιδρά θετικά ως προς τη μέγιστη ακαδημαϊκή και κοινωνική ικανότητα των παιδιών (Σακελλαρίου, 2008). Η συχνή ενεργός συμμετοχή των γονέων και η τακτική επαφή τους με το σχολείο, επιδρούν θετικά στην επίδοση των παιδιών, στη βελτίωση της όλης ατμόσφαιρας μάθησης στο σχολείο και στη βελτίωση των σχέσεων με τους νηπιαγωγούς (Πανταζής, 1995).

Η σημαντικότητα της συμμετοχής των γονέων στο πρόγραμμα και στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου (Epstein, 1995; Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2007; Παπαγιαννίδου, 2000), επιβεβαιώνεται μέσα από σύγχρονα προγράμματα προσχολικής αγωγής, ιδιαίτερα επιτυχημένα, τα οποία λειτουργούν σε συνεργασία με τους γονείς, όπως τα προγράμματα «των δημοτικών προσχολικών κέντρων» του Ρέτζιο Εμίλια της Ιταλίας (Σακελλαρίου, 2006). Έτσι, πολλοί ερευνητές κατέληξαν στην αναγκαιότητα υποστήριξης των προγραμμάτων εκείνων, μέσω των οποίων οι νηπιαγωγοί ενθαρρύνουν την ενεργό συμμετοχή των γονέων και την εμπλοκή τους στο πρόγραμμα, βασισμένα σε ένα σύγχρονο πλαίσιο επικοινωνίας και συνεργασίας, με κοινό στόχο την ποιοτικότερη εκπαίδευση των παιδιών και την πρόοδό τους (Epstein, 1995; Συμεού, 2002; Σακελλαρίου, 2006; Γκλιάου – Χριστοδούλου, 2007; Παππούλα & Θεοφιλίδης, 2008).

Η παρούσα μελέτη, αποτελεί περιγραφική βιβλιογραφική ανασκόπηση και έχει σκοπό να περιγράψει συνοπτικά την επίδραση της ενεργού συμμετοχής των γονέων στην επίδοση των νηπίων και στη βελτίωση των σχέσεων γονέων – νηπίων και γονέων – νηπιαγωγών. Παράλληλα, επιχειρείται η ανάδειξη της αναγκαιότητας της εμπλοκής των γονέων στο



πρόγραμμα δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου, στα πλαίσια συνεργασίας νηπιαγωγείου – οικογένειας.

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία

Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αποδίδεται διεθνώς με τον όρο «γονεϊκή εμπλοκή». Ο όρος αναφέρεται στον «τρόπο με τον οποίο ο γονιός συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού στο σπίτι και στο σχολείο» (Γεωργίου, 2000 : 56), ενώ σε άλλη έρευνα αναφέρεται ότι σχετίζεται και με την συμπεριφορά του γονέα ως προς το παιδί τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, τις επιδιώξεις του σχετικά με την εκπαίδευσή του, αλλά και την μελλοντική εξέλιξη και πορεία του (Κιρκιγιάννη, 2012). Παράλληλα, σε άλλη έρευνα, αναφέρεται ότι το περιεχόμενο της έννοιας «γονεϊκή εμπλοκή», σχετίζεται με τις διαδικασίες, οι οποίες καθορίζουν την πρόσβαση του γονέα στα σχολικά δρώμενα και στις δραστηριότητες του προγράμματος, σε συχνότητα και μορφή που ορίζεται από τους εκπαιδευτικούς, κυρίως, παρακολουθώντας ως καλεσμένοι τις διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου (Συμεού, 2002).

Σε έρευνά της η Epstein (1995), συμπεραίνει και προτείνει έξι τύπους γονεϊκής εμπλοκής στα πλαίσια ενός μαθητοκεντρικού μοντέλου συνεργασίας οικογένειας-σχολείου και κοινότητας. Οι τύποι αυτοί συνοπτικά, είναι οι ακόλουθοι:

1. Δημιουργία από τους γονείς, ενός θετικού προς τη μάθηση περιβάλλοντος στο σπίτι, μέσω πρακτικών ενεργειών, ώστε να στηρίζουν τα παιδιά ως μαθητές.
2. Επικοινωνία γονέων-σχολείου για την πρόοδο των παιδιών τους, τις επιδόσεις τους, την αποτελεσματική αντιμετώπιση πιθανών προβλημάτων συμπεριφοράς, μέσα από την αλληλεπίδραση με τους δασκάλους.
3. Συμμετοχή των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες, εθελοντικά, ώστε οι μαθητές να επικοινωνούν με ταλαντούχους ενήλικες, οι οποίοι είναι ικανοί να συνεισφέρουν.
4. Συμμετοχή των γονέων σε δραστηριότητες μάθησης στο σπίτι, βοηθώντας και προετοιμάζοντας τον μαθητή, αλλά και ενισχύοντας θετικά την στάση του ως προς τις εργασίες και τις απαιτήσεις του σχολείου.
5. Συμμετοχή των γονέων σε διοικητικά θέματα του σχολείου, στη λήψη αποφάσεων για τα παιδιά τους, ενισχύοντας την αίσθηση ότι το σχολείο είναι ανοιχτό προς τους γονείς.
6. Συμμετοχή των γονέων στο πλαίσιο συνεργασίας σχολείου-κοινωνικών φορέων, ώστε να βοηθηθούν οι μαθητές με κατάλληλες παραπομπές, όταν χρειαστεί, σε άλλες αναγκαίες υπηρεσίες, αλλά και γνωριμία και αξιοποίηση των τοπικών πόρων για τις ανάγκες του σχολείου και τη βελτίωση των ευκαιριών μάθησης.

Όπως έχει αποδειχτεί, οι γονείς, οι φίλοι, οι δάσκαλοι, το σχολείο, η κοινωνία και ο πολιτισμός είναι οι παράγοντες του περιβάλλοντος ενός ατόμου, που κατά κύριο λόγο επηρεάζουν την ανάπτυξή του, καθώς έχουν μεγαλύτερη σημασία στις κρίσιμότερες φάσεις της ζωής τους. Έτσι, οι ενήλικες θα επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους (Σακελλαρίου, 2006).

Άλλες έρευνες αναφέρονται σε συστήματα σχέσεων, τα οποία επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την επικοινωνία του παιδιού με την οικογένεια και το σχολείο, στηριζόμενα στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και στις αλληλεπιδράσεις με τους γονείς του (Κιρκιγιάννη, 2012).

Επιπλέον επισημαίνεται, ότι οικογένεια και σχολείο λειτουργούν ως ανοιχτά μικροσυστήματα, με διαρκή αλληλεπίδραση μεταξύ τους, προωθώντας τη συνεργασία και την επικοινωνία ανάμεσά τους για την πρόοδο και την ανάπτυξη των μαθητών (Κιρκιγιάννη,



2012). Τέλος, η έννοια της «συμμετοχής» των γονέων, σχετίζεται με ένα ευρύτερο και διαφορετικό πλαίσιο, το οποίο καλύπτει τις σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών, τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται αλλά και την κατανομή ευθυνών και εξουσίας και στις δύο πλευρές. Γίνεται φανερό ότι στη γονεϊκή συμμετοχή, ο ρόλος του γονέα δεν είναι παθητικός αλλά άμεσα ενεργός και οι σχέσεις πλέον οικογένειας-σχολείου οδηγούνται σε σχέσεις συνεργασίας (Συμεού, 2002).

2.2. Αναγκαιότητα της ενεργού συμμετοχής των γονέων – Συνεργασία - Επικοινωνία

Τα νήπια, παιδιά ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών, μεγαλώνουν παράλληλα σε διαφορετικούς χώρους κοινωνικοποίησης, την οικογένεια και το νηπιαγωγείο. Και οι δύο αυτοί φορείς χρειάζεται να συνδέονται μεταξύ τους με αφετηρία τις ανάγκες των παιδιών. Συνδετικός κρίκος ανάμεσα σε αυτούς τους θεσμούς αποτελεί η συνεργασία ανάμεσα σε γονείς και νηπιαγωγούς (Πανταζής, 1995). Τα παιδιά όταν αντιλαμβάνονται την αρμονική συνεργασία γονέων-σχολείου αισθάνονται περισσότερο ασφαλή στο χώρο του σχολείου, ενώ παράλληλα η συνεργασία αυτή τα βοηθάει να έχουν θετικές στάσεις για τη μάθηση, να βελτιώνουν την αυτοεικόνα τους, τη συμπεριφορά τους και τις επιδόσεις τους (Epstein, 1995). Αλλά και οι γονείς μέσω της συνεργασίας αναπτύσσουν θετικότερη στάση προς το σχολείο, βελτιώνουν τις σχέσεις τους με τα παιδιά τους, ενώ αξιολογούν θετικότερα τους εκπαιδευτικούς εκτιμώντας περισσότερο το έργο τους (Γκλιού-Χριστοδούλου, 2007).

Για την ανάπτυξη αποδοτικής συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και νηπιαγωγούς, ως συνδετικός κρίκος των κύριων χώρων κοινωνικοποίησης του παιδιού, χρειάζεται ένα σχέδιο δράσης που θα στηρίζεται στην αλληλεπίδραση τους (Πανταζής, 1995). Τα περιεχόμενα της αλληλεπίδρασης αυτής πρέπει να προέρχονται από τις εμπειρίες που αποκτούν με το παιδί και οι δύο εμπλεκόμενοι φορείς, ενώ παράλληλα χρειάζεται να προθυμοποιούνται για συζητήσεις θεμάτων σχετικών με προβλήματα της καθημερινής ζωής και τις προσωπικές τους εμπειρίες. Η συνεργασία αυτή προϋποθέτει την ύπαρξη μιας συστηματικής επικοινωνίας και μέσω αμοιβαίου σεβασμού θα μπορούν και οι δύο μεριές να αποδέχονται τα περιεχόμενα της, επικυρώνοντας μεταξύ τους τον τρόπο επικοινωνίας, κάνοντας αξιόπιστες τις προτάσεις που ανταλλάσσουν (Πανταζής, 1995).

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών μέσα από νέες ευέλικτες μεθόδους, λόγω της ποικιλομορφίας της κοινωνίας σήμερα, σε κοινωνικό, πολιτιστικό και γλωσσικό επίπεδο, με σκοπό την ανάπτυξη και προαγωγή των παιδιών, αλλά και των οικογενειών τους. Έτσι, επιδιώκεται παγκοσμίως η προώθηση στρατηγικών επικοινωνίας που διευκολύνουν τη συνεργασία οικογένειας-νηπιαγωγείου, με τη συστηματική επικοινωνία και ενημέρωση να ασκούν καθοριστικό ρόλο στην ενδυνάμωση και βελτίωση της συνεργασίας (Σακελλαρίου, 2008).

Από την έρευνα της Epstein (1995) για τους έξι διαφορετικούς τύπους γονεϊκής εμπλοκής, προκύπτουν οι τρόποι επικοινωνίας γονέων-σχολείου, οι οποίοι αποτελούν μια αποδεκτή και εύχρηστη τυπολογία έξι τρόπων επικοινωνίας (Κιρκιγιάννη, 2012).

Εστιάζοντας στον 2^ο τύπο γονεϊκής εμπλοκής του συστήματος της Epstein (1995), που αναφέρεται στην επικοινωνία οικογένειας-σχολείου, προτείνονται οι προγραμματισμένες συσκέψεις με τους γονείς, η ενημέρωσή τους για το πρόγραμμα, τις δραστηριότητες και τις επιδόσεις των παιδιών μέσω έντυπων σημειωμάτων και τηλεφωνημάτων, για αμεσότερη ενημέρωση (Epstein, 1995). Παράλληλα, στη βιβλιογραφία προτείνονται εναλλακτικοί τρόποι συστηματικής επικοινωνίας, κατά την ώρα προσέλευσης-αποχώρησης του νηπίου με αναρτήσεις ανακοινώσεων στον σχετικό πίνακα του νηπιαγωγείου (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996).

Όσον αφορά την εθελοντική βοήθεια των γονέων, προτείνεται να ενθαρρύνονται από τους νηπιαγωγούς, ώστε να συμμετέχουν στις διδακτικές επισκέψεις εκτός σχολείου, στη διοργάνωση των εορταστικών εκδηλώσεων, στο σχεδιασμό του προγράμματος προτείνοντας δημιουργικές δραστηριότητες και συμμετέχοντας σε αυτές, προσφέροντας τις γνώσεις τους



σχετικά με το επάγγελμά τους ή παρουσιάζοντας δεξιότητες και εμπειρίες από ποικίλα ενδιαφέροντά τους όπως για παράδειγμα η φωτογραφία και τα εικαστικά με την παράλληλη δημιουργία κατάλληλων εργαστηρίων (Λαλούμη-Βιδάλη, 1996; Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2007).

Σχετικά με τον 5^ο τύπο γονεϊκής εμπλοκής και επικοινωνίας της Epstein (1995), προτείνονται η συμμετοχή των γονέων σε διοικητικά θέματα και διαδικασίες λήψης αποφάσεων, για την καλύτερη λειτουργία του νηπιαγωγείου (Συμεού, 2002). Επιπλέον, επιδιώκεται η έγκαιρη παρέμβαση σε προβλήματα συμπεριφοράς του παιδιού και η αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή τους, μέσω της έγκαιρης ενημέρωσης των γονέων και της συμμετοχής τους στην από κοινού λήψη αποφάσεων (Greenwood & Hickman, 1991; Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2007).

Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική ζωή των παιδιών εξαρτάται κατά πολύ από την προσωπικότητα, τις στάσεις και τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά τους (Παπούλα & Θεοφιλίδης, 2008), ενώ η προσωπικότητα και η ευαισθησία του εκπαιδευτικού επηρεάζει όμοια την αποτελεσματικότητα του πλαισίου συνεργασίας-επικοινωνίας του με τον γονιό (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2007).

Ειδικότερα στο νηπιαγωγείο, οι νηπιαγωγοί χρειάζεται να επιδιώκουν την αλληλεπίδραση με τους γονείς, ενδυναμώνοντας την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ τους (Σακελλαρίου, 2006). Με την επιδίωξη της αλληλεπίδρασης, η γονεϊκή συμμετοχή γίνεται πλέον ενεργή και τους καθιστά συνεκπαιδευτές των παιδιών τους (Συμεού, 2002), συμμετόχους στην διαδικασία μάθησης (Πανταζής, 1995). Και οι δύο μεριές, χρειάζεται να αντιληφθούν τη διαφορετικότητα των ρόλων τους και να επιτρέπουν την αμφίδρομη συνεισφορά, λειτουργώντας συμπληρωματικά αλλά και με άλλο τρόπο στην μάθηση, στην ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2007).

Επιπλέον, τη συμμετοχή των γονέων ευνοούν οι προσκλήσεις από τους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα θετικά επιδρά και η επάρκεια διαθέσιμου χρόνου. Η έλλειψη χρόνου από την άλλη, είναι ανασταλτικός παράγοντας στην ενεργό συμμετοχή των γονέων στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, κυρίως των εργαζομένων (Σακελλαρίου, 2008).

2.3. Η επίδραση της ενεργού γονεϊκής συμμετοχής στην επίδοση των νηπίων

Όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία, η γονεϊκή συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών και ειδικά των νηπίων, επιδρά θετικά, ως προς τη μέγιστη ακαδημαϊκή ικανότητά τους (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2007; Σακελλαρίου, 2008). Τα ακαδημαϊκά προσόντα, δηλαδή της γραφής, ανάγνωσης και των μαθηματικών των νηπίων, ενισχύονται μέσω της ενεργού συμμετοχής των γονέων στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2007; Ray & Smith, 2010). Η ενεργός γονεϊκή συμμετοχή επιφέρει θετικότερα αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών, στα πλαίσια μια συνεχούς συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς, ενώ η τυπική, παθητικού τύπου συμμετοχή δεν επιδρά το ίδιο θετικά στις επιδόσεις τους (Παπούλα & Θεοφιλίδης, 2008).

Παράλληλα, η ενεργός γονεϊκή συμμετοχή στις δραστηριότητες του νηπιαγωγείου επιδρά θετικά ως προς την κοινωνικοποίηση των παιδιών, καθώς τα παιδιά δείχνουν έντονα την τάση για κοινωνικές συναναστροφές, για συνεργασία και βελτίωση στις κοινωνικού τύπου συμπεριφορές (McWayne et. al. 2004). Με την κοινωνικοποίηση επιδιώκεται το παιδί να αποκτήσει ικανότητα ελέγχου και διαμόρφωσης της συμπεριφοράς του σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας στο σχολείο, αλλά και με τα ενήλικα πρόσωπα του περιβάλλοντός του, ώστε να καλλιεργήσει προοδευτικά και δημιουργικά, σχέσεις συμβίωσης και συνεργασίας (Παπαγεωργίου, 2007).

Επιπλέον αναφέρεται, ότι η ενεργός γονεϊκή συμμετοχή συμβάλλει θετικά στην δημιουργικότητα των παιδιών, καθώς αυξάνονται τα κίνητρα και η διάθεση για μάθηση, ενώ τα ενδιαφέροντά τους σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την γονεϊκή συμμετοχή (Κιρκιγιάννη,



2012). Η επιρροή που ασκούν οι γονείς στα κίνητρα των παιδιών για μάθηση, στις στάσεις και τις φιλοδοξίες τους είναι σαφώς μεγάλη και επιδρά θετικά στη μόρφωση και επίδοση τους στο σχολείο (Παπαγιαννίδου, 2000). Τα παιδιά μέσω της δημιουργικότητάς τους, η οποία αυξάνεται με την συμμετοχή των γονέων, επιδιώκουν να δείξουν τις ικανότητές τους σε αυτούς. Η ενεργός γονεϊκή συμμετοχή στις δραστηριότητες του σχολείου επιδρά θετικά και στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των παιδιών (Erstein, 1995; Πανταζής, 1995; Γεωργίου, 2000; Σακελλαρίου, 2006; Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2007; Παπούλα & Θεοφιλίδης, 2008; Κιρκιγιάννη, 2012).

2.3. Η επίδραση της γονεϊκής συμμετοχής στις σχέσεις γονέων-νηπίων και γονέων-νηπιαγωγών

Η ενεργός γονεϊκή συμμετοχή στο πρόγραμμα του σχολείου επηρεάζει θετικά τις σχέσεις γονέα-παιδιού, καθώς αυτές βελτιώνονται και οι γονείς κατανοούν καλύτερα τις ικανότητες, δεξιότητες αλλά και τις αδυναμίες των παιδιών τους (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2007). Επιπλέον, οι γονείς ενδιαφέρονται περισσότερο για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών και πιστεύουν ότι με την συχνή αλληλεπίδραση με το νηπιαγωγείο μπορούν να το πετύχουν (Σακελλαρίου, 2006). Με την ενεργό συμμετοχή τους, κατανοούν περισσότερο το πρόγραμμα και την τακτική του σχολείου και μέσω της αλληλεπίδρασης και της συνεργασίας, επικοινωνούν καλύτερα με τα παιδιά τους. Γνωρίζουν δηλαδή με ποιο τρόπο μπορούν να υποστηρίξουν, να ενθαρρύνουν και να βοηθήσουν το παιδί στο σπίτι και να συνειδητοποιήσουν ότι το παιδί είναι μαθητής (Erstein, 1995).

Η γονεϊκή συμμετοχή επιδρά θετικά και στις σχέσεις γονέων-νηπιαγωγών, καθώς οι γονείς συνειδητοποιούν καλύτερα το έργο του εκπαιδευτικού, τις συνθήκες εργασίας, αποκτούν αυτοπεποίθηση και δεν αμφισβητούν το έργο του σχολείου (Erstein, 1995). Σύμφωνα με έρευνες, οι γονείς επιθυμούν να εμπλέκονται, να συμμετέχουν στο πρόγραμμα του σχολείου, να συνεργάζονται (Παπαγιαννίδου, 2000; Παπούλα & Θεοφιλίδης, 2008), να διατηρούν καλές σχέσεις με τους νηπιαγωγούς (Παπαγιαννίδου, 2000), να ενημερώνονται για την πρόοδο του παιδιού τους, οπότε και ανταποκρίνονται στις προσκλήσεις του σχολείου (Παπούλα & Θεοφιλίδης, 2008). Παράλληλα, οι γονείς συμφωνούν πως μια καλή σχέση με τους δασκάλους και το σχολείο ευνοεί κατά πολύ το παιδί (Γεωργίου, 2000), ενώ εκτιμούν καλύτερα το έργο τους και έχουν καλύτερη στάση προς το σχολείο, μέσω της συχνότερης συνεργασίας τους (Συμεού, 2002).

Στο νηπιαγωγείο η ποιότητα των σχέσεων γονέων-νηπιαγωγών επηρεάζεται από τις εμπειρίες των γονέων από το περιβάλλον του νηπιαγωγείου. Όπως υποστηρίζεται, αρκετοί γονείς στην αρχή εμφανίζονται διστακτικοί ως προς το νηπιαγωγείο και το ρόλο των νηπιαγωγών και οι τελευταίοι χρειάζεται να πλησιάζουν τους γονείς ενθαρρυντικά, να είναι ανοικτοί σε συζητήσεις μαζί τους, να βρίσκουν κοινές λύσεις στα ζητήματα του σχολείου, καλλιεργώντας με τον τρόπο αυτό μια αξιόπιστη σχέση εμπιστοσύνης (Πανταζής, 1995). Η προσωπικότητα του δασκάλου άλλωστε επηρεάζει την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας με τους γονείς (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2007). Ταυτόχρονα, υποστηρίζεται ότι και νηπιαγωγοί είναι διστακτικοί θεωρώντας ότι η παρουσία γονέων στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου δεν θα βοηθήσει (Παπαγιαννίδου, 2000; Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2007). Έτσι, δεν είναι ενθαρρυντικοί ως προς την ενεργό συμμετοχή των γονέων και ενώ τους προσκαλούν στην τάξη, θέτουν όρους στη συμμετοχή, κρατούν αποστάσεις, οριοθετώντας με τον τρόπο αυτό τα πλαίσια της μεταξύ τους συνεργασίας, όπως αυτοί επιθυμούν (Γεωργίου, 2000; Πεντέρη & Πετρογιάννης, 2013).

Οι σχέσεις γονέων-νηπιαγωγών θεωρούνται αποτελεσματικές και βελτιώνονται όταν στηρίζονται στη συνεργασία, την τακτική και συστηματική επικοινωνία και στην αμοιβαία εμπιστοσύνη (Γεωργίου, 2000; Παπαγιαννίδου, 2000). Έτσι, η συνεργασία μεταξύ τους αποκτά υγιείς βάσεις και στηρίζεται σε ένα πρόγραμμα που απαιτεί υπομονή και



σταθερότητα, στοχεύοντας την από κοινού επιρροή στην ανάπτυξη και διαπαιδαγώγηση του παιδιού (Πανταζής, 1995).

3. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Οι δύο θεσμοί που επιδρούν σημαντικά στην ψυχοπαιδαγωγική ανάπτυξη του παιδιού είναι η οικογένεια και το σχολείο. Εφόσον συνυπάρχουν για αρκετά χρόνια και παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού, χρειάζεται να δημιουργούν συνδεδετικούς κρίκους μεταξύ τους, μέσω της συνεργασίας (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2007). Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ότι μέσω της ενεργού γονεϊκής συμμετοχής, προωθείται η αποδοτική συνεργασία και επικοινωνία γονέων-σχολείου, με σκοπό την ανάπτυξη και την πρόοδο των παιδιών τους (Κιρκιγιάννη, 2012).

Στο χώρο του σχολείου και στα πλαίσια αποδοτικής συνεργασίας γονέα-εκπαιδευτικού, η επικοινωνία είναι ο καθοριστικός παράγοντας, που βοηθά στη δημιουργία αμοιβαίας κατανόησης, εμπιστοσύνης, αλληλοπροσφοράς και συνέχειας, που με την σειρά τους ενδυναμώνουν τις σχέσεις τους (Σακελλαρίου, 2006). Η αποδοτική συνεργασία γονέων και νηπιαγωγών, προϋποθέτει την ύπαρξη μιας συστηματικής επικοινωνίας ανάμεσά τους (Πανταζής, 1995). Οι τρόποι επικοινωνίας και η συχνότητά τους, λειτουργούν καθοριστικά στη βελτίωση των συνεργατικών σχέσεων οικογένειας-νηπιαγωγείου (Σακελλαρίου, 2008).

Το σύστημα των έξι διαφορετικών τύπων γονεϊκής εμπλοκής της Epstein (1995), η τυπολογία τρόπων επικοινωνίας που προτείνεται, καθώς και οι εναλλακτικοί τρόποι επικοινωνίας που αναφέρονται (Greenwood & Hickman, 1991; Λαλούμη –Βιδάλη, 1996; Συμέου, 2002; Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2007) διαμορφώνουν το πλαίσιο της συμμετοχής των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου, με στόχο την αποτελεσματική αλληλεπίδρασή τους, τόσο με τα ίδια τα παιδιά, όσο και με τους νηπιαγωγούς. Το πλαίσιο αυτό της αποδοτικής συνεργασίας και της συστηματικής επικοινωνίας εξαρτάται κατά πολύ από το διαθέσιμο χρόνο των γονέων και την ανταπόκρισή τους στις προσκλήσεις των νηπιαγωγών, καθώς είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη συχνότητα συμμετοχής των γονέων στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων του σχολείου (Παπαγιαννίδου, 2000; Γεωργίου, 2000; Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2007; Σακελλαρίου, 2008).

Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι μέσω της γονεϊκής συμμετοχής ενισχύονται οι ακαδημαϊκές ικανότητες των νηπίων και συγκεκριμένα στη γραφή, την ανάγνωση και τα μαθηματικά, αναδεικνύοντας τη σημασία της επίδρασης της γονεϊκής συμμετοχής στην επίδοση των παιδιών (Epstein, 1995; Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2007; Ray & Smith, 2010). Παράλληλα, φαίνεται και η σημαντική επίδραση της γονεϊκής συμμετοχής στην ενίσχυση: της κοινωνικοποίησης (McWayne et. al. 2004), της δημιουργικότητας (Κιρκιγιάννη, 2012) και της αυτοπεποίθησης των παιδιών (Epstein, 1995; Πανταζής, 1995; Γεωργίου, 2000).

Τέλος, διαπιστώνεται η σημαντικότητα και η αξία της επίδρασης της γονεϊκής συμμετοχής στις σχέσεις γονέων-νηπίων (Epstein, 1995) και στις σχέσεις γονέων-νηπιαγωγών (Παπαγιαννίδου, 2000; Γεωργίου, 2000), λειτουργώντας βελτιωτικά. Η επίδραση της γονεϊκής συμμετοχής στην επίδοση του νηπίου, ενισχύεται όταν το πλαίσιο συνεργασίας-επικοινωνίας μεταξύ γονέων-νηπιαγωγών στηρίζεται σε αξιόπιστες σχέσεις εμπιστοσύνης και αμοιβαίου σεβασμού (Πανταζής, 1995; Σακελλαρίου, 2008).

Καταληκτικά, προτάσεις που λειτουργούν ενισχυτικά ως προς τη γονεϊκή συμμετοχή αποτελούν η διαρκής ενθάρρυνση και παρότρυνση των γονέων για συμμετοχή, από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να διστάζουν, να φοβούνται και να αποφεύγουν την επικοινωνία και τη συνεργασία μαζί τους, θεωρώντας πως με τον τρόπο αυτό θα επεμβαίνουν στο έργο τους (Πανταζής, 1995; Παπούλα & Θεοφιλίδης, 2008).

Για την επίτευξη αυτού του στόχου θα ήταν χρήσιμη και αναγκαία η διαμόρφωση ενός σύγχρονου επιμορφωτικού σχεδίου για τους εκπαιδευτικούς. Οι νηπιαγωγοί να έχουν τη δυνατότητα κατάλληλης επιμόρφωσης για την καλύτερη επικοινωνία-συνεργασία με τους



γονείς. Μέσω της επιμόρφωσης να συνειδητοποιήσουν ότι η συνεργασία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εργασίας τους, να επιδιώκουν την άρση της ανασφάλειας που αισθάνονται πολλοί γονείς στην επαφή με το νηπιαγωγείο και παράλληλα να αναβαθμίσουν τον ρόλο τους ως σύγχρονοι εκπαιδευτικοί, δεκτικοί προς κάθε κατεύθυνση για επικοινωνία καθιστώντας το νηπιαγωγείο ανοιχτό προς την κοινωνία (Πανταζής, 1995; Γκλιάου-Χριστοδούλου 2007).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Epstein, J. L.(1995). School/Family/Community Partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, (9) 701-712.
- Greenwood, G. E., & Hickman, C. W. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 19 (3), 281-287.
- McWayne, T., Hampton, S., Fantuzzo G., Cohen, C., & Sekino, R. (2004). Parental involvement and children's competencies in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, (14), 243-269.
- Ray, K., & Smith M. C. (2010). The Kindergarten Child: What teachers and Administrators Need To Know to Promote Academic Success in All Children. *Early Childhood Educational Journal*, 38: 5-18. doi 10.1007/s10643-010-0383-3

Ελληνόγλωσσες

- Γεωργίου, Σ. (2000). Παράμετροι και συνέπειες της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (110), σ. 56-64.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2007). Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου - οικογένειας, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (10), σ.74-83.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2012). Επικοινωνία Σχολείου και Οικογένειας, *Τα Εκπαιδευτικά*, (103-104), σ. 95-119.
- Λαλούμη-Βιδάλη, Ε. (1996), *Ανθρώπινες σχέσεις και επικοινωνία στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονες εκδόσεις.
- Σακελλαρίου, Μ. (2006). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας, στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, (1),σ. 21-37.
- Σακελλαρίου, Μ.(2008). Ποιοτικές διαφοροποιήσεις του πλαισίου επικοινωνίας γονέων - νηπιαγωγών: Οι απόψεις των γονέων, *Παιδαγωγική Θεωρία και Πράξη*, (2), σ. 99-118.
- Πανταζής, Σ. (1995). Ειδική Εκπαίδευση των νηπιαγωγών για καλύτερη επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (59), σ. 32-39.
- Παπαγεωργίου, Ι. (2007). Τι ρόλο παίζει η οικογένεια στη σχολική επίδοση των μαθητών, *Επιστημονικό Βήμα*, (8), σ. 158-170.
- Παπαγιαννίδου, Χ. (2000). Σχέσεις Γονέων και Δασκάλων στην Προσχολική Εκπαίδευση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, (110), σ. 75-83.
- Παπούλα, Π. & Θεοφιλίδης, Χ. (2008). Ανατομία της επικοινωνίας μεταξύ νηπιαγωγών και γονέων: Μελέτη περίπτωσης, *10^ο Παγκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, σ.916-929.
- Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων, *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 1 (1), 2–26. <https://doi.org/10.12681/hjre.8790>
- Συμεού, Λ. (2002). Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής. *Πρακτικά VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, (τομ.1), σσ. 263-273



Σύγχρονοι Μπαμπάδες: Έτοιμοι για όλα;

Αναστάσης Μαυρομιχάλης

Ψυχολόγος Α.Π.Θ., MSc Κοινωνικής & Κλινικής Ψυχολογίας των Εξαρτήσεων,
Ψυχοθεραπευτής & Επόπτης Gestalt, Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων &
Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Ανατολικής Θεσσαλονίκης «ΕΛΠΙΔΑ»
kpelpida@gmail.com

Ανδρέας Μεδίτσκος

Κοινωνιολόγος, MA Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης, Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων
& Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Ανατολικής Θεσσαλονίκης «ΕΛΠΙΔΑ»
kpelpida@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζει ένα πρόγραμμα που υλοποιήθηκε από το Κέντρο Πρόληψης των Εξαρτήσεων και Προαγωγής της Ψυχοκοινωνικής Υγείας Αν. Θεσσαλονίκης “ΕΛΠΙΔΑ” και είχε ως σκοπό τη συμμετοχή μπαμπάδων σε ψυχοεκπαιδευτικές ομάδες και την προώθηση του ρόλου τους στην πρόληψη των εξαρτήσεων και την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας. Χρησιμοποίησε τη βιωματική μέθοδο για να τους εμπλέξει ενεργά στη μάθηση και την ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων σε θέματα αποτελεσματικής επικοινωνίας, πρόληψης των εξαρτήσεων, βίας, αυτοεκτίμησης, συγκρούσεων και ορίων. Το πρόγραμμα πέτυχε τους στόχους του και τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η συμμετοχή της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας σε ομάδες γονέων είναι ζωτικής σημασίας για την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και την πρόληψη των εξαρτήσεων και άλλων αντικοινωνικών συμπεριφορών. Επίσης, αναδείχθηκαν τα μοναδικά χαρακτηριστικά και οι ανάγκες των μπαμπάδων κατά τη συμμετοχή τους σε ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις, παρέχοντας πολύτιμες πληροφορίες για την αποτελεσματική ανάπτυξη μελλοντικών δράσεων, που να τους περιλαμβάνει.

Λέξεις κλειδιά: ομάδα, μπαμπάδες, πρόληψη, σχολείο

1. Εισαγωγή

Η πρόληψη των εξαρτήσεων και η προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας αποτελούν ζωτικούς τομείς παρεμβάσεων για τους επαγγελματίες ψυχικής υγείας παγκοσμίως (Pacis-Turk & Boskovic, 2010). Η εξάρτηση ως βιοψυχοκοινωνικό φαινόμενο μπορεί να επιφέρει επιζήμιες επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική υγεία των ανθρώπων, καθώς και στις σχέσεις και την κοινωνική τους λειτουργικότητα (Crowe, 1998; Ρούσης, 2008; Ζαφειρίδης, 2009; Μάτσα, 2011; Wani & Sankar, 2016). Ο ρόλος των μπαμπάδων στην πρόληψη και την προαγωγή της ψυχοκοινωνικής υγείας συχνά παραβλέπεται. Ωστόσο, οι έρευνες δείχνουν ότι η εμπλοκή των μπαμπάδων στο μέγλωμα των παιδιών, επηρεάζει σημαντικά την ανάπτυξη των παιδιών τους και ειδικότερα την ψυχοκοινωνική τους υγεία (Pougnnet et al., 2011; Yogman et al., 2016).

2. Θεματικές ενότητες

Οι θεματικές ενότητες που καλύφθηκαν στο πρόγραμμα επιλέγονταν με βάση τις ανάγκες και τις προτεραιότητες που προσδιόριζαν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες μπαμπάδες στην πρώτη συνάντηση της κάθε ψυχοεκπαιδευτικής ομάδας. Κεντρικές θεματικές ήταν η



αποτελεσματική και αναποτελεσματική επικοινωνία στην οικογένεια, η πρόληψη των εξαρτήσεων και της βίας, η αυτοεκτίμηση ως παράγοντας ισορροπημένης σχέσης με τον εαυτό και τους άλλους, οι συγκρούσεις και η διαχείρισή τους, τα όρια και η αξία τους στην καθημερινότητα του σχετίζονται (Ramisch et al., 2009; Cicognani & Zani, 2010; Caldwell et al., 2014; Mirzaei et al., 2015; Connor & Stolz, 2021).

Στόχοι των ομαδικών ψυχοεκπαιδευτικών συναντήσεων ήταν να υποστηριχθούν οι μπαμπάδες, ώστε να αποκτήσουν αφενός πρακτικές δεξιότητες ανατροφής και διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους, αφετέρου να δομήσουν/ανακαλύψουν στρατηγικές για τη διαχείριση και την ανάπτυξη των οικογενειακών τους σχέσεων αλλά και την πρόληψη της εμφάνισης δυσλειτουργικών συμπεριφορών (Schrodt et al., 2008; Wang et al., 2015).

3. Μεθοδολογία

Η βιωματική μέθοδος είναι μια καθιερωμένη προσέγγιση που ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή και την παραγωγή γνώσης σε ένα ομαδικό πλαίσιο (Voukelatou, 2019). Η μέθοδος αυτή χρησιμοποιήθηκε στο πρόγραμμα, προκειμένου να επιτρέψει στα μέλη να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και να αποκτήσουν βαθύτερη κατανόηση του εαυτού τους και των άλλων στην ομάδα (Bozyigit et al. 2014). Με την προώθηση της αίσθησης συνοχής, αποδοχής και συμμετοχής, η μέθοδος αυτή βοηθά στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος, όπου τα μέλη αισθάνονται άνετα να μοιράζονται τις εμπειρίες τους και να μαθαίνουν από τους άλλους.

Σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία, στο πρόγραμμα συμμετείχαν άντρες συντονιστές και αφορούσε αποκλειστικά μπαμπάδες, προκειμένου να αυξήσει την πιθανότητα συμμετοχής μεγαλύτερου αριθμού μπαμπάδων (σε σχέση με την ισχνή μειοψηφική συμμετοχή τους σε μεικτές ομάδες γονέων). Με αυτόν τον τρόπο διευκολύνθηκε η ταύτισή τους με τους συντονιστές (ως όχημα προσωπικής αλλαγής των συμμετεχόντων). Οι συμμετέχοντες αισθάνονταν ότι οι συντονιστές αλλά και οι υπόλοιποι συμμετέχοντες είναι σε θέση να σχετιστούν καλύτερα μαζί τους, καθώς τους κατανοούν στις σύγχρονες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Συνεπώς ο "χώρος" συνάντησης των ομάδων τους αποτέλεσε πολύ γρήγορα ένα περιβάλλον άνετο και υποστηρικτικό για αυτούς, όπου θα μπορούσαν να εκφράσουν τη δυσκολία τους και να επιτρέψουν την αλλαγή τους (Scourfield et al., 2016; Parry et al., 2019; Seymour et al., 2020).

Επιπλέον, οι συντονιστές επικεντρώθηκαν στην ανάπτυξη πρακτικών δεξιοτήτων και ασκήσεων εφαρμογής, οι οποίες έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές στην προώθηση της αλλαγής συμπεριφοράς και στη βελτίωση της αυτοαποτελεσματικότητας (French et al., 2014; Hankonen, 2020).

4. Αξιολόγηση

Το πρόγραμμα πέτυχε τους στόχους του, όπως διαπιστώθηκε από τον υψηλό αριθμό αιτήσεων και συμμετοχών, τον μικρό αριθμό εγκατάλειψης και τις αυτοαναφορές για τη βελτίωση των σχέσεων με τα μέλη των οικογενειών τους. Η αυξημένη αναγνώριση της "ΕΛΠΙΔΑΣ" ως φορέα υποστήριξης των μπαμπάδων υποδηλώνει τη συμβολή του προγράμματος στην ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής και στην αναγνώριση της σημασίας της πατρότητας. Επίσης, αντικατοπτρίζει το βαθύτερο έργο του Κέντρου Πρόληψης στην προώθηση της ευεξίας των οικογενειών συμβάλλοντας σε μια πιο ισορροπημένη ανάπτυξη των παιδιών (Henry et al., 2020). Ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή, όπου η ενίσχυση της συμμετοχής των μπαμπάδων στις οικογενειακές δραστηριότητες είναι κεντρικής σημασίας, καθώς προάγει τη συνολική ευημερία των παιδιών (Zanoni et al., 2013). Ωστόσο, επισημάνθηκε ότι ορισμένοι μπαμπάδες μπορεί να χρειάζονται περισσότερες συναντήσεις εξοικείωσης για να εμπλακούν ενεργά στη διαδικασία. Η παρατήρηση αυτή είναι σχετική και με την τρέχουσα ερευνητική γραμμή, που επιμένει στην ανάγκη εξατομικευμένης προσέγγισης για την υποστήριξη των γονέων, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες και



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

τις ευαισθησίες του καθενός (Panter-Brick, 2014). Εξάλλου, η πρόταση για την αύξηση του αριθμού των προγραμματισμένων συναντήσεων, κατά τη γνώμη μας, δεν συνάδει απλώς με αυτήν την ερευνητική τάση, αλλά προσφέρει ουσιαστική ευκαιρία για βαθύτερη εμπλοκή σε θέματα αυτογνωσίας και περαιτέρω υποστήριξη στα προβλήματα της καθημερινότητας (Baley, 2009).

Συνακόλουθα, η επιτυχία του προγράμματος έγκειται στο γεγονός ότι η ενδυνάμωση των μπαμπάδων στο ρόλο τους, τους καθιστά αποτελεσματικούς παράγοντες πρόληψης των εξαρτητικών και επικίνδυνων συμπεριφορών, τόσο εντός όσο και εκτός της οικογενειακής τους δυναμικής. Αυτό έχει ευρύτερες επιρροές στη σχέση μεταξύ γονέων και παιδιών καθώς και στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Με βάση αυτά τα επιχειρήματα, διακρίνεται η ισχυρή επιστημονική και κοινωνική αξία του προγράμματος. Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης μπορούν να συμβάλλουν στον σχεδιασμό περαιτέρω παρεμβάσεων και προγραμμάτων, που να στοχεύουν στην ενίσχυση της πατρότητας στο σύγχρονο κοινωνικό πεδίο, στη βελτίωση της οικογενειακής συνοχής και στην πρόληψη εξαρτητικών συμπεριφορών.

5. Συμβολή στην πρόληψη

Η εμφάνιση νέων τρόπων για τη συμμετοχή των μπαμπάδων στις παρεμβάσεις πρόληψης αποτελεί σημαντική συμβολή στον τομέα της προαγωγής της ψυχοκοινωνικής υγείας. Το πρόγραμμα ανέδειξε τη σημασία της συμμετοχής τους στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, στην πρόληψη των εξαρτήσεων και άλλων αντικοινωνικών συμπεριφορών (Henry et al., 2019). Επιπλέον, ανέδειξε τα μοναδικά χαρακτηριστικά και τις ανάγκες των μπαμπάδων κατά τη συμμετοχή τους σε ψυχοκοινωνικές ομάδες, γεγονός που μπορεί να βοηθήσει στην καθοδήγηση της ανάπτυξης μελλοντικών παρεμβάσεων προσαρμοσμένων στις ανάγκες αυτού του πληθυσμού.

6. Περιορισμοί

Το πρόγραμμα εστιάζει κυρίως στα βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα. Δεν διερευνώνται τα μακροπρόθεσμα αποτελέσματα ή κατά πόσον οι βελτιώσεις που παρατηρήθηκαν αμέσως μετά το πρόγραμμα διατηρούνται με την πάροδο του χρόνου. Επίσης, οι συμμετέχοντες που επέλεξαν να λάβουν μέρος στο πρόγραμμα ενδέχεται να έχουν ήδη ένα ορισμένο επίπεδο ενδιαφέροντος ή κινήτρων για τη βελτίωση των γονικών τους δεξιοτήτων και τη συμμετοχή σε ψυχοεκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει σε υπερεκτίμηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, δεδομένου ότι όσοι έχουν μειωμένο ενδιαφέρον ή περιορισμένα κίνητρα μπορεί να μην συμμετείχαν. Τέλος, το πρόγραμμα δεν διερευνά εκτενώς εξωτερικούς παράγοντες που θα μπορούσαν να έχουν επηρεάσει τις εμπειρίες και τα αποτελέσματα των συμμετεχόντων, όπως οι προσωπικές συνθήκες διαβίωσης, τα σημαντικά γεγονότα της ζωής τους ή τα δίκτυα κοινωνικής υποστήριξής τους. Η εξέταση αυτών των παραγόντων θα μπορούσε να επηρεάσει σημαντικά τα αποτελέσματα του προγράμματος.

Για τον εμπλουτισμό της συζήτησης, θα ήταν πολύτιμη η διεξαγωγή μιας εκτεταμένης ανάλυσης που θα λαμβάνει υπόψη τα προφίλ των συμμετεχόντων με βάση το κοινωνικό – οικονομικό – πολιτισμικό υπόβαθρο, τα επίπεδα γνώσεων και τον βαθμό εξοικείωσής τους με βιωματικές μεθόδους. Μια τέτοια ανάλυση θα μπορούσε να προσφέρει χρήσιμες γνώσεις, σχετικά με το σχεδιασμό, την οργάνωση και την υλοποίηση μελλοντικών αντίστοιχων προγραμμάτων, προκειμένου να βελτιωθεί η αποτελεσματικότητα της πρόληψης εξαρτητικών και άλλων επικίνδυνων συμπεριφορών στο γενικό πληθυσμό.

7. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων διαπιστώνεται ότι οι σύγχρονοι μπαμπάδες βιώνουν συγκρούσεις ταυτότητας και ρόλων, οι οποίες εμφανίζονται στο πεδίο



μεταξύ των σύγχρονων απαιτήσεων και των στερεοτύπων του φύλου· συνθήκη που επηρεάζει την προθυμία τους για συμμετοχή σε μεικτές ομάδες γονέων (Pfitzner, Humphreys & Hegarty, 2020). Περαιτέρω συζήτηση θα μπορούσε να διερευνήσει πώς η εξελισσόμενη αντίληψη της κοινωνίας για την πατρότητα διασταυρώνεται με την αίσθηση ταυτότητας των μπαμπάδων και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν όταν αναζητούν υποστήριξη. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα ελπιδοφόρο το γεγονός ότι είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν σε παρεμβάσεις γονικής μέριμνας, όταν παρέχεται υποστήριξη εστιασμένη στη συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινωνική αναπαράσταση του γονικού τους ρόλου και όταν διατίθεται «χώρος» προσαρμοσμένος στις ανάγκες τους (ανάγκη για διαφορετική προσέγγιση στα θέματα που τους απασχολούν, μεγαλύτερη άσκηση και εξοικείωση με τη συναισθηματική ανάπτυξη – συνολικά μια πιο πρακτική προσέγγιση της βιωματικής μάθησης και εκπαίδευσης) (Mytton, Ingram, Manns & Thomas, 2014; Tully et al., 2017).

Παράλληλα, θεωρούμε ελπιδοφόρο το γεγονός ότι η συμμετοχή των μπαμπάδων σε ψυχοκοινωνικές παρεμβάσεις τροφοδοτεί τον επιστημονικό διάλογο, σχετικά με την πρόληψη επικίνδυνων συμπεριφορών σε παιδιά και εφήβους (Bronte-Tinkew, Moore & Carrano, 2006). Επίσης, μπορεί να συμβάλει σε μια πιο ολιστική και αποτελεσματική προσέγγιση για την προώθηση της ψυχοκοινωνικής υγείας (Fabiano & Caserta, 2018; Henry, Julion, Bounds, & Sumo, 2020).

Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα του προγράμματος υποδηλώνουν ότι οι μπαμπάδες μπορούν να επωφεληθούν από την εκπαίδευση στη συναισθηματική επικοινωνία και επαφή, ώστε να διαδραματίσουν ενεργά θετικό ρόλο στη διαμόρφωση των σχέσεων τους και, έτσι, να λειτουργούν ως φορέας πρόληψης στην εμφάνιση εξαρτητικών ή άλλων επικίνδυνων συμπεριφορών (τόσο στο οικογενειακό τους σύστημα όσο και έξω από αυτό).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Bayley, J., Wallace, L.M., & Choudhry, K. (2009). Fathers and parenting programs: barriers and best practice. *Community practitioner: the journal of the Community Practitioners' & Health Visitors' Association*, 82 4, 28-31.
- Bozyiğit, N., Onan, T. S, Özçinar, A., & Erdem, A. (2014). An in-class project model: Active learning and effective participation. *Journal of Education and Future* 6, 15-24.
- Bronte-Tinkew, J., Moore, K.A., & Carrano, J.L. (2006). The Father-Child Relationship, Parenting Styles, and Adolescent Risk Behaviors in Intact Families. *Journal of Family Issues*, 27, 850 - 881.
- Caldwell, C. H., Antonakos, C. L., Assari, S., Kruger, D., De Loney, E. H., & Njai, R. (2014). Pathways to Prevention: Improving Nonresident African American Fathers' Parenting Skills and Behaviors to Reduce Sons' Aggression. *Child Development*, 85(1), 308–325. <http://www.jstor.org/stable/24030537>
- Cicognani, E., & Zani, B. (2010). Conflict Styles and Outcomes in Families with Adolescent Children. *Social Development*, 19(2), 427–436. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00545.x>
- Connor, L. A., & Stolz, H. E. (2021). Child Development Knowledge and Father Engagement: The Mediating Role of Parenting Self-efficacy. *Journal of Family Issues*, 43(3), 831–851. <https://doi.org/10.1177/0192513x21994628>
- Crowe, H. A. (1998). *Drug Identification and Testing in the Juvenile Justice System*. Washington: A Publication of the Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Fabiano, G.A., & Caserta, A. (2018). Future Directions in Father Inclusion, Engagement, Retention, and Positive Outcomes in Child and Adolescent Research. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47, 847 - 862.
- French, D. P., Olander, E. K., Chisholm, A., & Mc Sharry, J. (2014). Which Behaviour Change Techniques Are Most Effective at Increasing Older Adults' Self-Efficacy and Physical



- Activity Behaviour? A Systematic Review. *Annals of Behavioral Medicine*, 48(2), 225–234. <https://doi.org/10.1007/s12160-014-9593-z>
- Hankonen, N. (2020). Participants' enactment of behavior change techniques: a call for increased focus on what people do to manage their motivation and behavior. *Health Psychology Review*, 15(2), 185–194. <https://doi.org/10.1080/17437199.2020.1814836>
- Henry, J. B., Julion, W. A., Bounds, D. T., & Sumo, J. (2019). Fatherhood Matters: An Integrative Review of Fatherhood Intervention Research. *The Journal of School Nursing*, 36(1), 19–32. <https://doi.org/10.1177/1059840519873380>
- Mirzaei Alavijeh, M., Mazloomi, S., Yassini, M., Askarshahi, M., & Jalilian, F. (2015). The Role of Fathers in Prevention of Children Tendency toward Addictive Drugs: An Application of Theory of Planned Behavior. *Journal of Police Medicine*, 3(4). <https://doi.org/10.30505/3.4.249>
- Mytton, J.A., Ingram, J., Manns, S., & Thomas, J. (2014). Facilitators and Barriers to Engagement in Parenting Programs. *Health Education & Behavior*, 41, 127 - 137.
- Pacic-Turk, L., & Boskovic, G. (2010). The role of psychologists and the psychological profession in health promotion and addiction prevention. *Journal of Public Health*, 19(S1), 47–55. <https://doi.org/10.1007/S10389-010-0386-Y>
- Panther-Brick, C., Burgess, A., Eggerman, M., McAllister, F., Pruett, K., & Leckman, J. F. (2014). Practitioner Review: Engaging fathers – recommendations for a game change in parenting interventions based on a systematic review of the global evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(11), 1187–1212. Portico. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12280>
- Parry, Y. K., Ankers, M. D., Abbott, S., Willis, L., Thorpe, L., O'Brien, T., & Richards, C. (2019). Antenatal Dads and First Year Families program: a qualitative study of fathers' and program facilitators' experiences of a community-based program in Australia. *Primary Health Care Research & Development*, 20. <https://doi.org/10.1017/s1463423619000768>
- Pfifzner, N., Humphreys, C., & Hegarty, K.L. (2020). Bringing men in from the margins: Father-inclusive practices for the delivery of parenting interventions. *Child & Family Social Work*, 25, 198-206.
- Pougnnet, E., Serbin, L. A., Stack, D. M., & Schwartzman, A. E. (2011). Fathers' influence on children's cognitive and behavioural functioning: A longitudinal study of Canadian families. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 43(3), 173–182. <https://doi.org/10.1037/a0023948>
- Ramisch, J. L., McVicker, M., & Sahin, Z. S. (2009). Helping low-conflict divorced parents establish appropriate boundaries using a variation of the miracle question: An integration of solution-focused therapy and structural family therapy. *Journal of Divorce & Remarriage*, 50(7), 481–495. <https://doi.org/10.1080/10502550902970587>
- Schrodt, P., Witt, P.L., & Messersmith, A.S. (2008). A Meta-Analytical Review of Family Communication Patterns and their Associations with Information Processing, Behavioral, and Psychosocial Outcomes. *Communication Monographs*, 75, 248 - 269.
- Scourfield, J., Allely, C., Coffey, A., & Yates, P. (2016). Working with fathers of at-risk children: Insights from a qualitative process evaluation of an intensive group-based intervention. *Children and Youth Services Review*, 69, 259–267. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.08.021>
- Seymour, M., Peace, R., Wood, C. E., Jillard, C., Evans, K., O'Brien, J., Williams, L. A., Brown, S., & Giallo, R. (2020). "We're in the background": Facilitators and barriers to fathers' engagement and participation in a health intervention during the early parenting period. *Health Promotion Journal of Australia*, 32(S2), 78–86. Portico. <https://doi.org/10.1002/hpja.432>



- Tully, L.A., Piotrowska, P.J., Collins, D.A., Mairet, K.S., Black, N., Kimonis, E.R., Hawes, D.J., Moul, C., Lenroot, R.K., Frick, P.J., Anderson, V., & Dadds, M.R. (2017). Optimising child outcomes from parenting interventions: fathers' experiences, preferences and barriers to participation. *BMC Public Health*, 17.
- Voukelatou, G. (2019). The Contribution of Experiential Learning to the Development of Cognitive and Social Skills in Secondary Education: A Case Study. *Education Sciences*, 9(2), 127. <https://doi.org/10.3390/educsci9020127>
- Wang, M. P., Chu, J. T., Viswanath, K., Wan, A., Lam, T. H., & Chan, S. S. (2015). Using Information and Communication Technologies for Family Communication and Its Association With Family Well-Being in Hong Kong: FAMILY Project. *Journal of Medical Internet Research*, 17(8), e207. <https://doi.org/10.2196/jmir.4722>
- Wani M., & Sankar, R. (2016). Impact of Drug Addiction on Mental Health. *Journal of Mental Disorders and Treatment*, 2(1). <https://doi.org/10.4172/2471-271x.1000110>
- Yogman, M., Garfield, C. F., Bauer, N. S., Gambon, T. B., Lavin, A., Lemmon, K. M., Mattson, G., Rafferty, J. R., & Wissow, L. S. (2016). Fathers' Roles in the Care and Development of Their Children: The Role of Pediatricians. *Pediatrics*, 138(1). <https://doi.org/10.1542/peds.2016-1128>
- Zanoni, L., Warburton, W.A., Bussey, K., & Mcmaugh, A. (2013). Fathers as 'core business' in child welfare practice and research : an interdisciplinary review. *Children and Youth Services Review*, 35, 1055-1070.

Ελληνόγλωσσες

- Ζαφειρίδης, Φ. (2009). *Κοινωνία και εξαρτήσεις*. Αθήνα: Κέδρος.
- Μάτσα, Κ. (2011). *Ψάξαμε ανθρώπους και βρήκαμε σκιές: Το αίνιγμα της Τοξικομανίας*. Εκδόσεις Άγρα.
- Ρούσης, Α. (2008). *Η χρήση ουσιών στην εφηβεία - το αθέατο έγκλημα*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.



Συγκρούσεις Σχολείου-Οικογένειας: Αίτια, Επιπτώσεις, Αποτελέσματα. Μια Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Αλίκη Μήκα

Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής-Υπεύθυνη Φ.Α.ΣΧ.Α. στη ΔΠΕ Καστοριάς
glaliki@yahoo.gr

Περίληψη

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, η σχέση σχολείου-οικογένειας αποτελεί μία σημαντική πτυχή της σχολικής αποτελεσματικότητας καθώς συνδέεται με την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχεται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Σχολείο και οικογένεια συμβάλουν από κοινού στην ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και επηρεάζουν άμεσα την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Ενδεικτικό ωστόσο είναι στις μέρες μας είναι ότι, το μεν το σχολείο δεν προσφέρει ευκαιρίες ενεργής συμμετοχής των γονέων ζητώντας από εκείνους να υποστηρίξουν τις πρακτικές του κι από την άλλη, οι γονείς να προσδοκούν από το σχολείο να ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες των παιδιών τους, οπότε ούτε οι γονείς ούτε οι εκπαιδευτικοί βρίσκουν ένα κοινό έδαφος που θα ενδυναμώσει εκπαιδευτική εμπειρία και τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των μαθητών. Μια σειρά από λόγους στέκονται εμπόδιο στην επίτευξη της μεταξύ τους επικοινωνίας και συνεργασίας κι οδηγούν αναπόφευκτα σε συγκρούσεις με αρνητικές συνέπειες στο εκπαιδευτικό έργο. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών των τελευταίων χρόνων αναλύονται τα αίτια των συγκρούσεων ως αποτέλεσμα συνθηκών, στάσεων, αντιλήψεων και οι συνέπειες τους. Η παρούσα μελέτη καταλήγει σε προτάσεις που σκοπό έχουν την ενίσχυση της σχέσης σχολείου οικογένειας προς όφελος ολόκληρης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Λέξεις κλειδιά: Σχέσεις σχολείου οικογένειας, Συγκρούσεις στο σχολείο, Αίτια συγκρούσεων, Συνέπειες συγκρούσεων.

Εισαγωγή

Οικογένεια και σχολείο ως μικροσυστήματα, διέπονται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αλληλένδετα μεταξύ τους και καμιά φορά αντικρουόμενα. Οι Σαΐτη κ συν. (2012), θεωρούν πως το σχολείο οφείλει να απεγκλωβιστεί από ένα εσωστρεφές περιβάλλον σχέσεων και να ανοιχτεί στον κοινωνικό περίγυρο, κυρίως με την οικογένεια. Η συμμετοχή των γονέων στη σχολική σταδιοδρομία των παιδιών τους κρίνεται εξαιρετικά σημαντική, καθώς ενισχύει το κίνητρο τους για μάθηση, τη στάση τους απέναντι στο σχολείο, την συναισθηματική τους ευεξία, την καλύτερη συμπεριφορά στην τάξη κι επιφέρει πολλαπλά οφέλη στο σχολείο, στους δασκάλους, και στους γονείς (Ζάχος, 2009; Τσέτσος, 2015; Χατζηκοτιανούδη, 2018; Ozmen et al., 2016). Ειδικότερα, οι ομαλές σχέσεις σχολείου οικογένειας συμβάλλουν στην υποστήριξη των μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες ενώ οδηγούν σε υψηλότερο επίπεδο προσαρμογής των μαθητών, χαμηλότερα ποσοστά εκδήλωσης συμπεριφορών εξωτερίκευσης και εμφάνισης πειθαρχικών προβλημάτων (Gwernan et al., 2015). Γεγονός είναι πως η οικοδόμηση των σχέσεων γονέων – σχολείου εξαρτάται τόσο από την κουλτούρα επικοινωνίας του σχολείου προς τους γονείς και την κοινωνία, όσο και από το βαθμό ανταπόκρισης των γονέων (Ice et al., 2011). Ωστόσο όπως διαφαίνεται στη σχέση σχολείου οικογένειας, τα διαφορετικά συμφέροντα που προασπίζεται η κάθε πλευρά οδηγούν σε μια διαμάχη δύναμης και εξουσίας. Οι οπτικές με τις οποίες σχολείο και οικογένεια αντιλαμβάνονται τα ζητήματα εκπαιδευτικής φύσης που προκύπτουν έχουν ως εξής:

1. Για την οικογένεια το πρόβλημα ξεκινάει απ' το σχολείο,
2. Το σχολείο θεωρεί ότι τα προβλήματα των παιδιών έχουν σχέση με την κατάσταση που επικρατεί στο σπίτι,



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

3. Σχολείο και οικογένεια αναγνωρίζουν από κοινού το πρόβλημα, συνεργάζονται και συναποφασίζουν για το τι πρέπει να κάνουν (Dowling et al.2001).

Σκοπός της μελέτης

Η παρούσα μελέτη σκοπό έχει μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση να αναδείξει ένα σημαντικό και καίριο ζήτημα της ελληνικής εκπαίδευσης όπως αυτό της σχέσης σχολείου- οικογένειας καθώς και τις επιπτώσεις που προκύπτουν από την έλλειψη αποτελεσματικής επικοινωνίας. Παράλληλα επιχειρεί να παρουσιάσει πρακτικές πρόληψης και αντιμετώπισης, που θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη μεταξύ τους συνεργασία.

Αίτια σύγκρουσης

Ανέκαθεν η αλληλεπίδραση γονέων και σχολείου αποτελούσε μια δύσκολη διαδικασία κάτι που έχει αναλυθεί από διάφορες ερευνητικές προσεγγίσεις. Γεγονός είναι πως όσο η επικοινωνία αυτή εξακολουθεί να είναι ανέφικτη τόσο και οι συγκρούσεις είναι αναμενόμενες κι αναπόφευκτες. Αναλύοντας τους παράγοντες που δυσχεραίνουν την μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία, ο Tutar (2009) αναφέρεται σε προσωπικά αίτια που χαρακτηρίζουν τους γονείς όπως, επικοινωνιακοί λόγοι, δυσκολίες γλώσσας και έκφρασης, αδυναμία ακρόασης και αντίληψης, ελλιπείς γνώσεις, παρανοήσεις και ψυχολογικά εμπόδια. Στα προσωπικά αίτια των γονέων προστίθεται η υπερπροστατευτική στάση τους, η εμπιστοσύνη σε όσα μεταφέρουν τα παιδιά τους, το άγχος, η ημιμάθεια για τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, η ανάμειξη σε συγκρούσεις των παιδιών τους και η ελλιπής ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια (Toblova et al., 2020). Όπως σημειώνει ο Σαΐτης (2014), η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο δεν είναι εφικτή λόγω έλλειψης χρόνου και παιδαγωγικών γνώσεων τους ενώ και οι γονείς από την πλευρά τους θεωρούν ότι ο επαγγελματισμός των δασκάλων και η απουσία γνώσης τους σε θέματα γονεϊκής συμμετοχής επιδεινώνουν την κατάσταση (Anastasiou et al., 2020). Οι Epstein et. al., (2002) επισημαίνουν την άγνοια των κανόνων επικοινωνίας και συμπεριφοράς, τη μη τήρηση των κανονισμών που τίθενται στην έναρξη της σχολικής χρονιάς, την έλλειψη σεβασμού και κατανόησης και την αδιάλλακτη στάση της κάθε πλευράς στα αίτια που βαθαίνουν το ρήγμα στην επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. Έρευνα της Μυνωλάκου-Κεκέ (2017) καταδεικνύει πως τα προβλήματα αποδίδονται τόσο σε εξωγενείς παράγοντες όπως, τις απαιτήσεις των γονέων, την αμφισβήτηση των εκπαιδευτικών, τις αντιδράσεις τους σε προβλήματα των παιδιών τους, την αδιαφορία και απουσία τους, τη στάση διευθυντή και τη σχολική κουλτούρα, όσο και ενδογενείς όπως, το άγχος και την κόπωση του εκπαιδευτικού, τη δυσκολία του να θέσει όρια και την αδυναμία του να διαχειρισθεί κατάλληλα τις κρίσεις. Μια σειρά από αίτια αποδίδονται ακόμη στις κοινωνικο-πολιτιστικές διαφορές, τις οικονομικές συνθήκες, την πολιτισμική κουλτούρα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Χατζηκοτιανούδη, 2018). Άλλοι σημαντικοί λόγοι που καταλήγουν σε κρίση μεταξύ σχολείου και οικογένειας αφορούν τις άσχημες συμπεριφορές των μαθητών στην τάξη, την αξιολόγηση τους και τα ζητήματα βαθμολογίας (Κούρου, 2019). Σημειωτέων ότι οι συνθήκες που διαμορφώθηκαν από την οικονομική κρίση της τελευταίας δεκαετίας στη χώρα μας επηρέασαν αρνητικά τις σχέσεις σχολείου οικογένειας με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός προς το θεσμό του σχολείου και των εκπαιδευτικών. (Vergeti et al., 2022). Ωστόσο, τα δεδομένα που διαμορφώθηκαν με την πανδημία του Covid 19 φαίνεται ότι ενίσχυσαν σε κάποιο βαθμό τη σχέση σχολείου και οικογένειας προκειμένου να καλυφθούν οι ανάγκες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που προέκυψαν, αποτελώντας μια σημαντική πρόκληση στα εκπαιδευτικά δρώμενα (Martinez et al., 2021).

Συνέπειες συγκρούσεων

Γεγονός είναι ότι είναι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών εκφράζει φόβο, επιφυλακτικότητα και ανησυχία ως προς τις παρεμβάσεις των γονέων στο έργο τους,



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

φοβούμενοι την αναζήτηση παραλείψεων και λαθών ορμώμενοι πιθανόν από προηγούμενα αρνητικά συμβάντα κι εμπειρίες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Οι επικρίσεις των γονιών τους δημιουργούν έντονα συναισθήματα ανασφάλειας και άρνησης για μία εποικοδομητική και αγαστή συνεργασία (Τσέτσος, 2015). Σύμφωνα με τον Johnson (2008), οι εκπαιδευτικοί που βιώνουν συγκρουσιακά φαινόμενα με γονείς, παρουσιάζουν μειωμένη απόδοση, εξαντλούνται ψυχολογικά και σκέφτονται ακόμη και να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους. Στην έρευνα του Καράμπελα (2016) οι γονείς θεωρούνται υπαίτιοι της παρενόχλησης των εκπαιδευτικών ενώ και η Κερμανίδου (2020) συμπληρώνει στην ψυχολογική πίεση που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί, την έλλειψη διάθεσης και εργασιακής απόδοσης. Σύμφωνα με έρευνα των Anastasiou et al. (2020), στην πρόθεση των γονιών να εμπλακούν ενεργά στα εκπαιδευτικά θέματα και στη λήψη αποφάσεων του σχολείου, οι εκπαιδευτικοί αντιτίθενται σθεναρά με πρόσχημα την ανθεκτικότητά τους σε εκπαιδευτικά ζητήματα και την αξιολόγηση τους από τους γονείς. Έτσι παρατηρείται συχνά πως, παρά τις καλές προθέσεις των εκπαιδευτικών για συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών, οι τάσεις αυτές στην πορεία μετατρέπονται σε άγχος, αμφισβήτηση, απαξίωση ενώ σε κάποιες περιπτώσεις αγγίζουν τα όρια της ματαίωσης.

Συμμετοχή της οικογένειας στο Ελληνικό σχολείο

Στη χώρα μας η επικοινωνία γονέων και σχολείου ορίζεται από την κείμενη νομοθεσία (Άρθρο 14 - Προεδρικό Διάταγμα 79/2017). Γονέας και Κηδεμόνας δικαιούται να ενημερώνεται αναλυτικά για το μαθητή, αλλά ταυτόχρονα οφείλει και ο ίδιος να πληροφορεί το σχολείο για ζητήματα επίδοσης και συμπεριφοράς του παιδιού του.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχουν θεσμοθετηθεί προγράμματα γονεϊκής συμμετοχής (Τσέτσος, 2015). Η συμμετοχή των γονέων επαφίεται στην εσωτερική λειτουργία της κάθε σχολικής μονάδας. Η Μυλωνάκου-Κεκέ (2017) επισημαίνει ότι στο πλαίσιο του κοινωνικοπαιδαγωγικού του ρόλου το σχολείο έχει τον πρώτο λόγο στη δημιουργία μιας ουσιαστικής επικοινωνίας με την οικογένεια σημειώνοντας ότι, η ποιότητα της σχέσης αυτής καθορίζεται από την κουλτούρα του σχολείου. Συνολικά υποστηρίζεται ότι τα όρια στη σχέση σχολείου οικογένειας οφείλουν να είναι διακριτά, διαφορετικά ελλοχεύει ο κίνδυνος συγκρούσεων οι οποίες αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα, θα αποτελέσουν τροχοπέδη στην λειτουργία της σχολικής μονάδας (Κούρου, 2019).

Προτάσεις

Η έλλειψη ειδικής κατάρτισης σε θέματα διαχείρισης κρίσεων από πλευράς Διεύθυνσης και διδακτικού προσωπικού αποτελεί ένα ζήτημα που επισημαίνεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα γεγονός που επιδρά στη δυνατότητα των σχολείων να διαχειρίζονται αποτελεσματικά διάφορες κρίσεις ή δυσκολίες που προκύπτουν. Κομβικός θεωρείται και ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας που καλείται να αντιμετωπίσει τις κρίσεις μεθοδικά κι αποτελεσματικά με βάση τη διαπραγμάτευση, τη διαμεσολάβηση και τον συμβιβασμό (Saiti, 2015). Ειδικότερα στο πλαίσιο πρόληψης προτείνεται από την έναρξη της σχολικής χρονιάς η διοργάνωση κοινών συναντήσεων Διευθυντή, εκπαιδευτικών και γονέων ώστε να κοινοποιείται ένα κοινό πρόγραμμα συναντήσεων και να εξασφαλίζεται ο κατάλληλος χώρος και χρόνος (De Jong et al., 2017). Σημαντική θεωρείται και η ανταλλαγή εμπειριών μεταξύ παλαιότερων και νεότερων εκπαιδευτικών καθώς και η χρήση των νέων τεχνολογιών με την αποστολή μηνυμάτων και ενημερώσεων για αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου οικογένειας (Τσέτσος, 2015; Ozmen et al., 2016). Στην έρευνα της Μυλωνάκου-Κεκέ (2017) προτείνεται η καθιέρωση συνεκπαιδευτικών προγραμμάτων όλων των μελών της σχολικής κοινότητας που θα ενδυναμώνουν τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του σχολείου. Τα προγράμματα αυτά καλλιεργούν δεξιότητες επικοινωνίας όπως εκδήλωση ενδιαφέροντος, ακρόαση, αποδοχή κατανόηση κι εστιάζουν στο πρόβλημα με ενσυναίσθηση



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

(Unger Geist et al., 2016). Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε προγράμματα πρόληψης και αντιμετώπισης συγκρουσιακών σχέσεων που θα περιλαμβάνει την ανάπτυξη επικοινωνιακών και συμμετοχικών δεξιοτήτων (Κερμανίδου, 2020). Η Lasater (2016) προτείνει για εκπαιδευτικούς προγράμματα σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο που να σχετίζονται με την οργάνωση και τη διοίκηση των σχολικών μονάδων, τη διαχείριση συγκρούσεων και την ηγεσία. Ένας άλλος θεσμός που προσεγγίζεται θετικά από το σύνολο των ερευνητών είναι οι Σχολές Γονέων. Στη έρευνα της Μπεχράκη (2002), σημειώνεται πως με την καθοδήγηση ειδικού ψυχολόγου δίδεται η δυνατότητα στους γονείς συμμετοχικής αλληλεπίδρασης, οριοθέτησης των σχέσεων τους με τους εκπαιδευτικούς και διαμόρφωσης ομαλών συνθηκών συνεργασίας. Σημαντική τέλος θεωρείται τα τελευταία χρόνια η στελέχωση των σχολικών μονάδων με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς μέσα από τη λειτουργία Δικτύων Εκπαιδευτικής Υποστήριξης και Επιτροπών Διεπιστημονικής Υποστήριξης των σχολικών μονάδων με σκοπό την ενδυνάμωση και την προώθηση της συνεργασίας καθώς και την ανάπτυξη συνεργατικών δράσεων σχολείου οικογένειας στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών.

Συμπεράσματα

Το ζήτημα της σχέσης σχολείου οικογένειας αποτελεί ένα διαχρονικό θέμα στην εκπαίδευση παρά τις όποιες προσπάθειες διευθέτησης του σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικά στην εποχή μας που οι ισορροπίες αυτές βάλλονται από προβλήματα κοινωνικοοικονομικής φύσης δυσχεραίνουν τις προσπάθειες αναζήτησης ενός κοινού εδάφους αλληλοκατανόησης. Από την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτει πως η δημιουργία ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος και μιας κουλτούρας επικοινωνίας μεταξύ της σχολικής διοίκησης και εκπαιδευτικών με τους γονείς μπορεί να εξασφαλίσει ένα πνεύμα αμφίδρομης επικοινωνίας και συνεργασίας με τις οικογένειες. Στο σχολείο ουσιαστικά ανατίθεται η ευθύνη, λόγω του θεσμικού του ρόλου, να διευκολύνει τη συνεργασία με την οικογένεια, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες για τακτική ενημέρωση των γονέων και συμπερίληψή τους σε κοινές δράσεις και αποφάσεις. Η ενημέρωση των γονέων σχετικά με τους στόχους του σχολείου και η συμμετοχή τους με τον καθορισμό ενός "συμβολαίου" μπορεί να λειτουργήσει ως προληπτικό μέτρο κατά της δημιουργίας διενέξεων στη διάρκεια του σχολικού έτους. Σημαντική επίσης θεωρείται η γνώση των εκπαιδευτικών για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών τους. Έχοντας επίγνωση των συνθηκών που διαβιώνουν οι μαθητές είναι ευαισθητοποιημένοι στις τυχόν κοινωνικές διαφοροποιήσεις τους και τη λήψη μέτρων που θα διευκολύνει την επικοινωνία με τους γονείς. Επιπλέον συνίσταται η κατάρτιση από πλευράς σχολείου ενός εμπειριστατωμένου σχεδιασμού επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γονείς, προκειμένου να κατανοήσουν τον ρόλο τους και τα όρια τους, καθώς και να συμβάλουν εποικοδομητικά στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Το συμπέρασμα που προκύπτει στην τρέχουσα μελέτη είναι ότι για μια εποικοδομητική σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας, το σχολείο οφείλει να αναγνωρίζει την ικανότητα των γονέων να υποστηρίξουν την ανάπτυξη και εκπαίδευση των παιδιών τους, να θεωρεί τους γονείς ως ισάξιους εταίρους και να αναλαμβάνει την ευθύνη για τη δημιουργία μιας αποτελεσματικής συνεργασίας μεταξύ των δύο πλευρών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Anastasiou, S., & Papagianni, A. (2020). Parents', teachers' and principals' views on parental involvement in secondary education schools in Greece. *Education Sciences*, 10(3). <https://doi.org/10.3390/educsci10030069>
- Dowling, E., & Osborne, E. (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Sheldon, S. B., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & Williams, K. J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Gwernan-Jones, R., Moore, D. A., Garside, R., Richardson, M., Thompson-Coon, J., Rogers, M., Cooper, P., Stein, K., & Ford, T. (2015). ADHD, parent perspectives and parent-teacher relationships: Grounds for conflict. *British Journal of Special Education*, 42(3), 279–300. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12087>
- Ice, L.C. & Hoover-Dempsey, V. K. (2011). Linking Parental Motivations for Involvement and Student Proximal Achievement Outcomes in Homeschooling and Public Schooling Settings. *Education and Urban Society*, 43(3), 449 – 369.
- Johnson, J. E. (2008). Do parents try to bully teachers through confrontation? [Doctoral dissertation]. Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Lasater, K. (2016). Parent-Teacher Conflict Related to Student Abilities: The Impact on Students and the Family-School Partnership. In *School Community Journal* (Vol. 26, Issue 2). <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>
- Martínez -Carrión-, J. J., Pinel-Martínez, C., Pérez-Esteban, M. D., & Román-Sánchez, I. M. (2021). Family and school relationship during COVID-19 pandemic: A systematic review. In *International Journal of Environmental Research and Public Health* (Vol. 18, Issue 21). MDPI. <https://doi.org/10.3390/ijerph18211710>
- Ozmen, F., Akuzum, C., Zincirli, M., & Selcuk, G. (2016). The communication barriers between teachers and parents in primary schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(66), 27-46. <https://doi.org/10.14689/ejer.2016.66.2>
- Toblova, E., Ferkova, S., & Poliakova, A. (2020). Research into school and family cooperation from the perspective of teachers and parents. *EDULEARN20 Proceedings*, 1, 7091–7099. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.1827>
- Tutar, H. (2009). *Orgutsel iletisim* [Organizational communication]. Ankara: Seckin Publishing
- Unger, M. C., & Geist, E. A. (2016). Principal perceptions of parental aggression. Dissertation. The Patton College of Education of Ohio University.
- Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and their role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 582-609. [1758-3842-1-SM \(2\).pdf](https://doi.org/10.1080/00137587.2015.1058421)
- Vergeti, M., & Gkiouroglou, H., (2022). *Effects of the financial crisis on education and family: A study in northern Greece - Οι συνέπειες της οικονομικής κρίσης στην εκπαίδευση και την οικογένεια: Έρευνα στη Βόρεια Ελλάδα*. Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ISBN 978-9963-2229-3-3, Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης (τόμ. 3, 39-92). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Ζάχος, Δ. (2009). *Σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων στο σύγχρονο δημόσιο Ελληνικό Σχολείο*. Μία μελέτη περίπτωσης. Στο Συνέδριο: Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Ιωάννινα, 17-20 Μαΐου 2007.
- Καράμπελας, Α. (2016). Η εργασιακή βία που ασκείται στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών. [Μεταπτυχιακή εργασία]. ΕΑΠ.
- Κερμανίδου, Θ. Μ. (2020). *Διερεύνηση απόψεων γονέων για ζητήματα επίλυσης συγκρούσεων με εκπαιδευτικούς στο σχολικό πλαίσιο*. [Μεταπτυχιακή Εργασία]. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ελλάδα.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Κούρου, Γ. (2019). Γονεϊκή εμπλοκή και διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ σχολείου-γονέων από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 493. <https://doi.org/10.12681/edusc.1758>
- Μπεχράκη, Κ. (2002). Σχολές γονέων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2017). 5. Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό: Εκκινώντας την έρευνα από τους εκπαιδευτικούς/Relationships between School, Family and Community with a social pedagogical focus: Commencing the research with teachers. *Επιστήμες Αγωγής*, (2), 84-113.
- Σαΐτη, Α. & Χ. Σαΐτης (2012). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία, έρευνα και μελέτη περιπτώσεων. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Σαΐτης, Χ. (2014). Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων (2 η έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Τσέτσος, Σ. (2015). Σχέσεις σχολείου και γονέων: συνεργασία και σύγκρουση. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό "εκπ@ιδευτικός κύκλος"*, 3(2), 171-178.
- Χατζηκοτιανούδη, Χ. (2018). Διερεύνηση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών τους στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία .[Διπλωματική εργασία]. Α.Π.Θ. Ελλάδα.

Δικτυογραφία

- Κανονισμός Λειτουργίας Δομών Υποστήριξης ΣΔΕΥ-ΕΔΥ. Ανακτήθηκε από: <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/2770-kanonismos-leitourgias-sdey-edy>
- Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 (Παιδαγωγικές συναντήσεις και ενημέρωση για θέματα αγωγής και προόδου των μαθητών). Ανακτήθηκε από: <https://www.lawspot.gr/nomikes-pliroteties/nomothesia/pd-79-2017/arthro-14-proedriko-diatagma-79-2017-paidagogikes>



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Εγώ κι εσύ μαζί!

Λαμπρινή Μπασσιούρη

Νηπιαγωγός Π.Ε. 60,

Προϊσταμένη του 44ου Νηπιαγωγείου Θεσσαλονίκης - Άσυλο του Παιδιού

Impasiu@gmail.com

Αικατερίνη Πασαλή

Ψυχολόγος στο Ίδρυμα «Άσυλο του Παιδιού»

attpsychologos@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση πρόκειται να παρουσιάσουμε την οργάνωση και εφαρμογή βιωματικών εργαστηρίων με τους γονείς των μαθητών/τριών μας, με διαδικασίες που διευκόλυναν τη συστηματική επικοινωνία κι έτσι κατάφερε να διασφαλίσει τη δημιουργία κλίματος συνεργασίας, αλληλοεκτίμησης και αλληλοκατανόησης. Οραματιστήκαμε έναν τρόπο επικοινωνίας λίγο διαφορετικό από τον καθιερωμένο, μέσα από τις δράσεις – εργαστήρια που είχαμε επιλέξει. Διευρύνουμε τους κοινούς ορίζοντές μας και συσφίξαμε τις σχέσεις μας. Πρωταρχική επιδίωξη αποτέλεσε η διατύπωση, ενός κοινά αποδεκτού σχεδίου, που αφορούσε στην πραγμάτωση μιας συμμετοχικής, συνεργατικής, βιωματικής διαδικασίας μάθησης, όπου οι συμμετέχοντες θα διαδραμάτιζαν ενεργό ρόλο στον καθορισμό του περιεχομένου των εργαστηρίων και του τρόπου εμπέδωσης της διαδικασίας της μάθησης σε ένα κλίμα αποδοχής και θετικών σχέσεων.

Λέξεις κλειδιά: Βιωματικό εργαστήριο, Γονείς, Συμμετοχική διαδικασία μάθησης

1. Εισαγωγή

Ζούμε σ' έναν κόσμο μεταβαλλόμενο. Τα δεδομένα, οι αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς συνεχώς αλλάζουν. Η επιστημονική έρευνα φέρνει νέα γνώση κι εμβάθυνση σε ερωτήματα και παραμέτρους που στο παρελθόν ήταν στο περιθώριο. Στην οικογένεια, οι ρόλοι δεν είναι πλέον προκαθορισμένοι και το να είσαι γονιός ή κηδεμόνας μέσα σ' αυτό το πλαίσιο είναι δύσκολη υπόθεση γεμάτη προκλήσεις κι απαιτήσεις.

Η παιδική ηλικία είναι βασική περίοδος για τη μελλοντική ανάπτυξη ενός ατόμου, καθώς σε αυτό το στάδιο τα παιδιά αποκτούν κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες, καθώς και ικανότητες που θα καθορίσουν το μέλλον τους. Κατά τη διάρκειά της, το σχολείο και η οικογένεια ασκούν τη μεγαλύτερη επιρροή στην ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση του προσώπου. Ιδιαίτερα το οικογενειακό περιβάλλον και η γονεϊκή στάση διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη φάση ανάπτυξης, συμβάλλοντας στην απόκτηση αξιών, συμπεριφορών και διαμορφώνοντας τη βασική προσωπικότητά τους, ρυθμίζοντας την ευημερία και το μέλλον τους στην ενήλικη ζωή (Σακελλαρίου, 2015).

Ο γονεϊκός ρόλος σήμερα εμπεριέχει συχνά μια σειρά από προβληματισμούς, εσωτερικές συγκρούσεις, αμφιβολίες αποτελεσματικότητας, ενοχικά συναισθήματα και διλήμματα. Οι πιέσεις που δέχονται οι γονείς (οικονομικές, επαγγελματικές, έλλειψης χρόνου, πανδημίας,) και η απομάκρυνσή τους από την υποστήριξη της ευρύτερης οικογένειας και της παραδοσιακά υποστηρικτικής κοινότητας ευνοεί τις διαχειριστικού τύπου σχέσεις με τα παιδιά σε βάρος των σχεσιακών και διαλογικών συνδέσεων.

Όλοι προσδοκούν από τους γονείς να είναι τέλει στην ανατροφή των παιδιών τους, αλλά συχνά αδυνατούμε να συνειδητοποιήσουμε πως δεν γεννιούνται όλοι με εξαιρετές γονεϊκές δεξιότητες. Οι περισσότεροι βασίζονται κυρίως στις δικές τους εμπειρίες, με βάση



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

αυτά που έχουν ζήσει ή αυτά που θεωρούν ότι είναι τα καλύτερα πρότυπα για την εκπαίδευση και την ανάπτυξη των παιδιών τους (Γεωργίου, 2000). Αλλά μερικές φορές δεν έχουν αρκετά εργαλεία για να ξέρουν αν είναι ο τρόπος που ενεργούν ο πιο κατάλληλος. Πολλές φορές απαιτείται εκπαίδευση, συμβουλευτική και εργαστήρια για να μάθουν τις βασικές αρχές της αποτελεσματικής ανατροφής των παιδιών, που θα οδηγήσει στην πολύπλευρη ανάπτυξή τους (Garcia, Frunzi, Dean, Flores, & Miller, 2016· Ματσαγγούρας, 2008).

Στη σημερινή εποχή, μπορούμε να βρούμε μεγάλο αριθμό πρωτοβουλιών και προγραμμάτων που απευθύνονται ειδικά σε γονείς με κύριο στόχο την παροχή και την ενίσχυση των βασικών γονεϊκών δεξιοτήτων και ικανοτήτων για τη βελτίωση των γνώσεών τους και το ρόλο τους ως γονείς. Κάποια από αυτά είναι γενικά με προληπτικό, εκπαιδευτικό και πληροφοριακό στόχο (Sanders et al., 2000), αλλά υπάρχουν επίσης και άλλες πρωτοβουλίες που αναπτύχθηκαν για γονείς με ειδικές ή ειδικές ανάγκες όπως: γονείς για πρώτη φορά, οικογένειες με προβληματικά παιδιά ή σε κίνδυνο κοινωνικού αποκλεισμού (Danforth et al., 2006).

Σύμφωνα με έρευνες, τα δομημένα προγράμματα εκπαίδευσης γονέων μπορεί να είναι αποτελεσματικά στην παραγωγή θετικών αλλαγών στις αντιλήψεις των γονιών και στη συμπεριφορά των παιδιών τους, ενώ διαπιστώνεται επίσης ότι αυτές οι αλλαγές διατηρούνται με την πάροδο του χρόνου (Sanders et al., 2000). Επιπλέον, οι παρεμβάσεις συμπεριφορικής και γνωστικής γονεϊκής ομάδας είναι αποτελεσματικές για τη βελτίωση των προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού, της γονεϊκής ψυχικής υγείας και των γονεϊκών δεξιοτήτων βραχυπρόθεσμα (Furlong et al., 2012).

Ο γονιός χρειάζεται μάθηση κι υποστήριξη σ' ένα πλαίσιο αποδοχής, ζεστασιάς κι ενδυνάμωσης. Τα βιωματικά εργαστήρια γονέων αποτελούν συνεδρίες εκπαίδευσης και υποστήριξης που δύνανται να περιλαμβάνουν πτυχές ανάπτυξης δεξιοτήτων, σχέσεων γονέων, ψυχοεκπαίδευσης, συνεργασίας γονέων με προγράμματα και σχολεία που στοχεύουν στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας για να δημιουργήσουν «διαδικασίες» που αναπτύσσουν αλλαγές στις σχέσεις και μεθόδους δόμησης της δυναμικής της οικογένειας (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2019· Zigler, Pfannenstiel, & Seitz, 2008).

Αυτό το πλαίσιο προσπάθησε να φτιάξει το βιωματικό μας εργαστήριο με στόχο την επικοινωνία, τη στήριξη της οικογένειας και την ψυχική ανάπτυξη και υγεία όλων των μελών της οικογένειας, ενήλικων κι ανήλικων. Είναι ζωτικής σημασίας να βοηθήσουμε τους γονείς να συνειδητοποιήσουν ότι η ανατροφή των παιδιών χρειάζεται συστηματικές, καλά μελετημένες και προγραμματισμένες ενέργειες, συνειδητή κατανόηση του εαυτού τους, αλλά και των αναγκών του παιδιού. Αυτά είναι προϋπόθεση για να έχει κανείς τις κατάλληλες προσδοκίες από τον εαυτό του, το παιδί και την εμπειρία συνολικά.

2. Δομή Εργασιών Στοιχεία εφαρμογής (βαθμίδα Εκπαίδευσης, τάξη/εις, χρονολογία εφαρμογής, διάρκεια εφαρμογής),

Το βιωματικό εργαστήριο μας πραγματοποιήθηκε σε γονείς παιδιών που φοιτούσαν σε τμήματα προνηπίων – νηπίων του τμήματος Ν1 του 44ου νηπιαγωγείου Θεσσαλονίκης – Άσυλο του Παιδιού τη σχολική χρονιά 2021-22. Αρχικός μας στόχος ήταν το πρόγραμμα να διαρκέσει 6 μήνες, εξαιτίας όμως των συνθηκών που επικρατούσαν λόγω της πανδημίας της covid-19, η διάρκεια του μειώθηκε στους 4 και συγκεκριμένα από Μάρτιο έως και Ιούνιο 2022.

Οι συναντήσεις είχαν τη μορφή απογευματινών βιωματικών ομάδων δώρης διάρκειας ανά δεκαπενθήμερο. Επρόκειτο για μια **ζωντανή μορφή δράσης η οποία επιχειρεί να βελτιώσει και τον ερευνητή και τις καταστάσεις μέσα στις οποίες δρα**. Η ομάδα ήταν οργανωμένη, κλειστή ήδη από τη πρώτη συνάντηση, αποτελούμενη από τα ίδια μέλη.

3. Στόχοι-επιδιώξεις-προσδοκώμενα αποτελέσματα



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Στόχοι των βιωματικών εργαστηρίων αποτέλεσαν οι κάτωθι:

- Να επιτευχθεί παραγωγική σχέση μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών και να δημιουργηθούν διάυλοι επικοινωνίας.
- Να επιτευχθεί η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (να μάθουν πως μαθαίνουμε) και να ενδυναμωθούν οι σχέσεις μεταξύ σχολείου και οικογένειας.
- Να υποστηριχθούν ψυχοσυναισθηματικά οι γονείς.
- Να αναδειχθεί ο ρόλος των συναισθημάτων στη ζωή μας.
- Να αναπτυχθούν δεξιότητες συνεργασίας επίλυσης προβλημάτων μέσω των αρχών της συμμετοχικής διαδικασίας.
- Να καλλιεργηθεί σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ των μελών της ομάδας (εκπαιδευτικών και γονέων).
- Να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός στις διαφορετικές απόψεις και οπτικές.
- Να αναπτυχθούν τεχνικές και δεξιότητες αποτελεσματικής επικοινωνίας, να αναδειχθεί η σημασία της ενεργητικής ακρόασης, η έκφραση των ενδιαφερόντων και των προσδοκιών των γονέων.
- Να συνειδητοποιήσουμε το ρόλο μας (εκπαιδευτικοί και γονείς) με σημείο αναφοράς το ίδιο το παιδί.

Η βασική μας επιδίωξη μας ήταν να νιώσει ο γονέας ότι το σχολείο είναι και χώρος του. Να αισθανθεί ότι εκεί μπορεί να αφεθεί, να μιλήσει, να ακουστεί, να παίξει, να δημιουργήσει. Το σχολείο «ανήκει» σ' όλους και επιθυμία μας ήταν να νιώσει ο κάθε γονιός ότι μέσα στο χώρο του μπορεί να βελτιώσει τον τρόπο που σκέφτεται, που ενεργεί, που αλληλοεπιδρά, που μπορεί να προσφέρει. Ταυτόχρονα και οι εκπαιδευτικοί από τη μεριά τους να ξεφύγουν από το άγχος της κρίσης, του φόβου, της απόρριψης και της αποστασιοποίησης και να λειτουργήσουν σαν ισότιμα μέλη ομάδας. Επομένως στόχος μας ήταν να συν-κατασκευαστεί μια κοινότητα που θα ενθαρρύνει τα μέλη της στη συν δημιουργία νέων νοημάτων, στη συν-εξέλιξη και στην αλληλοϋποστήριξη.

Τα προσδοκώμενα αποτελέσματα ήταν η ενδυνάμωση και η βελτίωση των σχέσεων των μελών.

4. Μεθοδολογία της επιμορφωτικής διαδικασίας

Χρησιμοποιήθηκαν οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ο διάλογος, η εργασία σε ομάδες, η παρατήρηση, η καταγραφή, ο καταιγισμός ιδεών, ο στοχασμός και αναστοχασμός μέσα από βιωματικές δράσεις (Ματσαγγούρας, 2008· Oliverio, Striano, and Waks, 2016). Εφαρμόστηκαν συστημικές αφηγηματικές τεχνικές, υλοποιήθηκαν παιχνίδια ρόλων, αξιοποιήθηκε μουσικό υλικό. Χρησιμοποιήθηκαν διάφορων ειδών τεχνητά και φυσικά υλικά για την πραγματοποίηση εικαστικών προσεγγίσεων.

5. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων-Τα διδακτικά βήματα

Σε κάθε εργαστήρι, εμβαθύνουμε θεωρητικά στη θεματική της κάθε συνάντησης και μάθαμε βιώνοντας, δηλαδή αξιοποιώντας το μυαλό, το σώμα και τα συναισθήματά μας. Η πρώτη συνάντηση ήταν προκαθορισμένη, αλλά οι μετέπειτα θεματικές προέκυψαν από ερωτήματα – αιτήματα των συμμετεχόντων.

Παρακάτω παρατίθεται το αναλυτικό πρόγραμμα των συναντήσεων μας:

1ο Εργαστήριο: Πρόσκληση Ταξιδιού

Γνωριμία των μελών, παρατήρηση και καταγραφή (όνομα, κανόνες, ενδιαφέροντα, προσδοκίες), Συμβόλαιο της ομάδας, Συζήτηση, Κατασκευή

2ο Εργαστήριο: Η ομάδα μου, το καταφύγιο μου.

Στόχος: Να νιώσουν ασφάλεια στην ομάδα ,να ενισχυθεί η εμπιστοσύνη, η συνεργασία μεταξύ των μελών και η συνοχή της ομάδας. Αρχικό μοίρασμα- Κινητικό παιχνίδι, Συζήτηση της εμπειρίας, Συμπεράσματα-Αξιολόγηση.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

3ο Εργαστήριο: Η θέση μου, ο ρόλος μου

Στόχος: Να αντιληφθούμε τη θέση μας – το ρόλο μας και πόσο καταχραστικά πολλές φορές τα χρησιμοποιούμε σε σχέση με τα πιο αδύναμα μέλη. Θεωρητικό πλαίσιο συνάντησης, Κατασκευή αφίσας, Συζήτηση.

4ο Εργαστήριο: Ενεργητική ακρόαση «Με ακούει κανείς;»

Θεωρητικό πλαίσιο της σωστής ενεργητικής ακρόασης. Αναπαραστατική δράση παθητικής ακρόασης, Συζήτηση στον κύκλο, Ομαδική δημιουργία ιστορίας (ευκαιρία πρόσθεσης ατομικής σκέψης συνέχεια της σκέψης του άλλου), Ορισμός καταγραφέα-αφηγητή της ιστορίας μετά την ολοκλήρωση της, Σύγκριση των δυο ακροάσεων, Σκέψεις-συναισθήματα.

5ο Εργαστήριο: Ενσυναίσθηση- Ευκαιρία –Κριτική

Στόχος: Να μάθουμε να δίνουμε ευκαιρίες, να αποφεύγουμε την εύκολη κριτική, γονείς και εκπαιδευτικοί να καλλιεργήσουμε την ενσυναίσθηση. Θεωρητικό πλαίσιο της ενσυναίσθησης (ολιγόλεπτο). Αφήγηση σεναρίου «Εσύ και εμείς μαζί ή χωρία;»

Κατανομή ρόλων της δράσης, Παιχνίδι ρόλων, Παρατήρηση-καταγραφή, Αξιολόγηση.

6ο Εργαστήριο: Η πορεία της ομάδας

Εικαστική απεικόνιση της πορείας της ομάδας, Δημιουργία ιστορίας-παραμυθιού, Καταγραφή και Αφήγηση της ιστορίας, Συνάντηση των 2 Ομάδων: Γνωριμία των δύο ομάδων και παρουσίαση των αποτελεσμάτων των εργαστηρίων.

6. Αξιολόγηση

Κατά τον απολογισμό των βιωματικών εργαστηρίων διαπιστώθηκε πως κατά τη διάρκεια των εργαστηρίων όλοι οι γονείς συμμετείχαν ενεργά στις προτεινόμενες δραστηριότητες αυτοαξιολόγησης του ατόμου και στις ομαδικές εργασίες ή συζητήσεις.

Στο τέλος των δράσεων μοιράστηκαν επίσης ερωτηματολόγια στους γονείς για την αξιολόγηση των εργαστηρίων στα οποία χρησιμοποιούνται η μέθοδος likert, που αποτελεί μια κλίμακα εκτίμησης απόψεων ή συμπεριφοράς. (Παπαδημητρίου, Φλώρου, & Αναστασιάδου, 2001· Σταθακόπουλος, 2005).

Από τις απαντήσεις των γονέων διαφάνηκε :

- Η ικανοποίηση τους για το βιωματικό τρόπο διεξαγωγής τους.
- Οι συμμετέχοντες είχαν ευκαιρίες ανάπτυξης της προσωπικής τους ταυτότητας για το γονιδιακό τους ρόλο, τη διαπαιδαγώγηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και με τα παιδιά τους.
- Ανέπτυξαν ενσυναίσθηση, και αναγνώρισαν να διαχειρίζονται σχέσεις και καταστάσεις με πιο θετικό τρόπο.
- Χαρακτήρισαν τα εργαστήρια ως μια μοναδική εμπειρία που τους χάρισε νέα οπτική πάνω σε σημαντικά θέματα.
- Η κοινότητα του σχολείου ενδυναμώθηκε με παραγωγή έργου και κατάφερε να συν-κατασκευάσει ένα νέο πρότυπο κοινότητας, που στηρίζεται στη προσφορά, στη δοτικότητα, στην υποστήριξη.

Οι εκπαιδευτικοί

- είχαν τη δυνατότητα να κατανοήσουν καλύτερα τις ανάγκες των μαθητών τους,
- να υποστηριχθούν κατάλληλα στο έργο τους από τους γονείς και να βελτιώσουν τις σχέσεις της κοινότητας.
- να είναι πιο αποτελεσματικοί μέσα από την ενίσχυση των διδακτικών πρακτικών που ακολούθησαν (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009).



Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Danforth, J. S., Harvey, E., Ulaszek, W. R., & Eberhardt McKee, T. (2006). The outcome of group parent training for families of children with attention-deficit hyperactivity disorder and defiant/aggressive behavior. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 37, 188-205.
- Furlong, M., McGilloway, S., Bywater, T., Hutchings, J., Smith, S. M., & Donnelly, M. (2012). Behavioural and cognitive-behavioural group-based parenting programmes for early-onset conduct problems in children aged 3 to 12 years. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 15(2), 356-370.
- Garcia, M. E., Frunzi, K., Dean, C. B., Flores, N., & Miller, K. B. (2016). *Toolkit of resources for engaging families and the community as partners in education: Part 4: Engaging all in data conversations* (REL 2016–153). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Pacific. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., Tully, L. A., & Bor, W. (2000). The Triple P-Positive Parenting Program: A comparison of enhanced, standard, and self-directed behavioral family intervention for parents of children with early onset conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(4).
- Oliverio, S., Striano, M., and Waks, L. J. (2016). Dewey's Democracy and Education as a Source of and a Resource for European Educational Theory and Practice. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*. <https://doi.org/10.4000/ejrap.431>
- Zigler, E., Pfannenstiel, J., & Seitz, V. (2008). The Parents as Teachers program and school success: A replication and extension. *The Journal of Primary Prevention*, 29(2), 103-120.

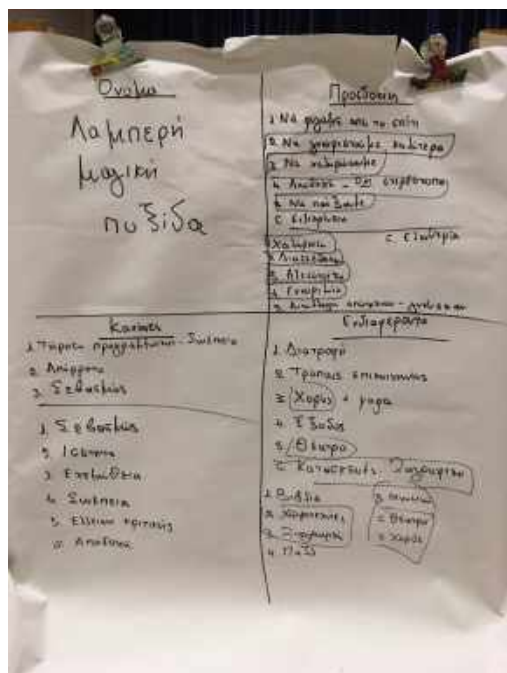
Ελληνόγλωσσες

- Γεωργίου, Ν. Σ. (2000). *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο και Οικογένεια*. Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός.
- Σακελλαρίου Μ. (2015). Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 3, 133–148. <https://doi.org/10.12681/jret.971>
- Σταθακόπουλος, Β. (2005). *Μέθοδοι Έρευνας Αγοράς*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλης.
- Παπαδημητρίου, Γ., Φλώρου, Γ., Αναστασιάδου, Σ. (2001). *Κλίμακες αξιολόγησης: η περίπτωση της κλίμακας Likert*. Πρακτικά 14ου Πανελληνίου Συνεδρίου Στατιστικής, 81-88. Ανακτήσιμο από <http://hdl.handle.net/2159/8834>



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Παράρτημα - Φωτογραφικό υλικό από τα εργαστήριά μας



Εικόνα 1. Καταγραφή και παρουσίαση



Εικόνα 2. Παιχνίδι ρόλων σεναρίου



Εικόνα 3. Κατασκευή



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Καλές πρακτικές συνεργασίας Σχολείου Οικογένειας στην Ειδική Αγωγή: Το παράδειγμα του Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Ορεστιάδας

Γεωργία Συνάθη

MSC Κλινική Κοινωνική λειτουργός, Ε.Ε.Ε.ΕΚ Θήρας
sinathy@hotmail.com

Χρυσούλα Βαγγελούδη

ΜΑ Φιλολόγος Ειδικής Αγωγής, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ Ν. Προποντίδας
vchrysoula@gmail.com

Περίληψη

Σε μια εποχή ραγδαίων αλλαγών και συνεχών προκλήσεων, το σύγχρονο σχολείο καλείται να επαναπροσδιορίσει το ρόλο του και να υιοθετήσει ένα νέο κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό. Η κατεύθυνση αυτή επηρεάζει και διαφοροποιεί τη σχέση με την οικογένεια, η οποία μετατοπίζεται από απλή επικοινωνία σε συνεργατικό δίκτυο ([Hampden-Thompson and Galindo, 2017](#)). Αναγνωρίζοντας ότι η πρωτοβουλία συνεργασίας με την οικογένεια ανήκει στο σχολείο, στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η εφαρμογή ενός προγράμματος συνεργασίας που υλοποιήθηκε στο Ε.Ε.Ε.ΕΚ Ορεστιάδας κατά το σχολικό έτος 2021-2022, με κύρια στόχευση τη δημιουργία και εδραίωση διαύλων επικοινωνίας. Το άρθρο επικεντρώνεται στις πρακτικές που συνέβαλαν στην πραγματοποίηση του εγχειρήματος, καθώς και στους περιορισμούς που λειτούργησαν ανασταλτικά. Παρά τις δυσκολίες, τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά και ανέδειξαν τη σημασία αυτής της συνεργασίας.

Λέξεις κλειδιά: Αναγκαιότητα, καλές πρακτικές, σχολείο οικογένεια, ειδική αγωγή

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια δίνεται ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στην εδραίωση δημιουργικής επικοινωνίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, καθώς οι σχέσεις αυτές έχουν αναδειχθεί σε καθοριστικές συνιστώσες για την αναβάθμιση του ρόλου των δύο φορέων. Ιδιαίτερη σημασία αποκτά αυτή η αλληλεπίδραση, όταν ο μαθητικός πληθυσμός εντάσσεται στο χώρο της ειδικής αγωγής, στον οποίο η αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών είναι μια προσπάθεια πολυσύνθετη, πολυεπίπεδη και συχνά εξαιρετικά απαιτητική. Ακριβώς αυτή η πολυπλοκότητα καθιστά αδύνατη τη μονομερή διαχείρισή της και επιβάλλει την αρμονική συμπόρευση των δύο βασικών φορέων διαπαιδαγώγησης, της οικογένειας και του σχολείου (Adams et al, 2018; Jiguel, 2019).

2. Αναγκαιότητα συνεργασίας Οικογένειας Σχολείου

Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι η οικογένεια και το σχολείο συνιστούν σημαντικούς φορείς που επηρεάζουν καταλυτικά τη ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και εξέλιξη των παιδιών. Η οικογένεια ως το πρώτο σύστημα αναφοράς και το σχολείο ως το πρώτο κοινωνικό πλαίσιο καθορίζουν τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική πορεία ενός ατόμου (Γεωργίου, 2011). Στο χώρο της ειδικής αγωγής και πιο συγκεκριμένα σε αυτόν των Ε.Ε.Ε.ΕΚ, στον οποίο ανήκει το σχολείο μας, οι μαθητές αντιμετωπίζουν καθημερινά περιορισμούς, πολλαπλές και σύνθετες δυσκολίες γνωστικού, συναισθηματικού και συμπεριφορικού τύπου. Αυτές επιτείνονται και από τις προκλήσεις της εφηβείας (Τσιμπιδάκη, 2013). Δεδομένου ότι το σχολείο και η οικογένεια είναι τα κατεξοχήν πλαίσια εκδήλωσης των δυσκολιών αυτών, αλλά ταυτόχρονα και χώροι που μπορούν να συνδράμουν στην άρση ορισμένων περιορισμών, το σχολείο οφείλει να θέσει ως πρωταρχικό στόχο του εκπαιδευτικού του προγραμματισμού την ανάπτυξη της συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών (Κιρκιγιάννη, 2012; Kolbert et al, 2014). Η αποδοχή του νέου ρόλου που οφείλει να διαδραματίσει το



σχολείο, σε συνδυασμό με τις πολυσύνθετες ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητικού πληθυσμού, απαιτούν την ανάπτυξη μεθόδων καλής συνεργασίας.

Το Ε.Ε.Ε.ΕΚ. Ορεστιάδας υπάγεται στη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Έβρου. Το σχολικό έτος 2021-2022 φοίτησαν σε αυτό 36 μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Νοητική Υστέρηση και Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές) ηλικίας 14 ως 22 ετών. Η διάρκεια φοίτησης είναι 6 χρόνια με δυνατότητα παράτασης. Λειτουργούν τα εργαστήρια πηλοπλαστικής, πληροφορικής κα αυτόνομης διαβίωσης. Το σχολείο είναι διαδημοτικό, δηλαδή δέχεται μαθητές από το Δήμο Ορεστιάδας και το Δήμο Διδυμοτεϊχίου.

3. Καλές πρακτικές συνεργασίας Οικογένειας Σχολείου

Για την αρμονική συνεργασία οικογένειας - σχολείου είναι απαραίτητη η στελέχωση του σχολείου με κοινωνικό λειτουργό, του οποίου βασική αρμοδιότητα είναι η σύνδεση των δύο αυτών φορέων. Εξίσου σημαντική είναι και η εμπλοκή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων αλλά και των ίδιων των γονέων σε δράσεις του σχολείου. Φυσικά όσο μεγαλύτερη και ενεργή είναι η συμμετοχή των γονέων στο Σύλλογο, τόσο πιο ισχυρή θα γίνεται η σύνδεση με το σχολείο. Κάποιες δράσεις που ενίσχυσαν αυτήν την εμπλοκή είναι η οργάνωση χριστουγεννιάτικου Μπαζάρ, η έκδοση σχολικής εφημερίδας με ενότητα για να γράφουν οι γονείς, εκδηλώσεις στο πλαίσιο της Παγκόσμιας Ημέρας Αναπηρίας και η συγκέντρωση ειδών πρώτης ανάγκης για οικογένειες που βρίσκονται σε δυσμενείς οικονομικές συνθήκες (Graham-Clay, 2005; Μπόνια, 2010)

Επίσης, η διαμόρφωση μηχανισμών τακτικής επικοινωνίας εντάσσεται στις καλές πρακτικές. Αναλυτικά, πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικές επικοινωνίες με τους γονείς για την άμεση αντιμετώπιση ζητημάτων που προέκυψαν σχετικά με τους μαθητές. Επιπλέον, οργανώθηκαν ατομικές συναντήσεις με τους γονείς και επισκέψεις στην οικία τους με στόχο τη θετική τους στάση στις δυσκολίες του μαθητή, τη βελτίωση της ποιότητας της καθημερινής συμβίωσης και την αντιμετώπιση προβλημάτων προσωπικής ή κοινωνικής φύσης (Πασιαρδής, 2004).

Επιπλέον, οργανώθηκαν από την κοινωνική λειτουργό του σχολείου μηνιαίες συγκεντρώσεις γονέων (ενημερωτικές /συμβουλευτικές). Σε αυτές συμμετείχαν η κοινωνική λειτουργός, μία εκπαιδευτικός του σχολείου και έξι γονείς των μαθητών. Βασική θεματολογία αυτών των συναντήσεων ήταν τα ενδιαφέροντα των γονέων και επιπλέον δόθηκε υποστηρικτικό υλικό σχετικά με την αναπηρία, τα αναπτυξιακά στάδια και τις ψυχοκοινωνικές ιδιαιτερότητες.

Ακόμη, δόθηκε έμφαση στην επικοινωνία, τηλεφωνικά ή δια ζώσης, με φορείς, κοινωνικές υπηρεσίες και επαγγελματίες ψυχικής υγείας με στόχο τη δικτύωση των γονέων στους χώρους αυτούς. Επιπρόσθετα, η υποδοχή των γονέων των νέων μαθητών, η ενημέρωση τόσο αυτών όσο και των ίδιων των μαθητών για τη λειτουργία του σχολείου, καθώς και η προετοιμασία των μαθητών που πρόκειται να αποφοιτήσουν, είναι πρακτικές που εφαρμόστηκαν με επιτυχία στο πλαίσιο του προγράμματος (Μπόνια, 2010; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; Jigyel, 2019). Συντονιστικό ρόλο σε αυτές τις δράσεις ανέλαβε η κοινωνική λειτουργός του σχολείου.

Συνοψίζοντας, η εμπλοκή των γονέων σε δράσεις του σχολείου, η διαμόρφωση μηχανισμών τακτικής επικοινωνίας με ατομικές και ομαδικές συναντήσεις (δια ζώσης ή τηλεφωνικά), η εκατέρωθεν πληροφόρηση, η παροχή συμβουλευτικής, η δικτύωση με κοινωνικές υπηρεσίες και τελικά η από κοινού πορεία για την ενδυνάμωση των μαθητών και των οικογενειών τους, θεωρούνται καλές πρακτικές συνεργασίας σχολείου – οικογένειας (Graham-Clay, 2005; Μπόνια, 2010; Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009; [Vasarik Staubetal et al, 2018](#)).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

4. Περιορισμοί στη συνεργασία Οικογένειας Σχολείου

Οι ιδιαίτερες υγειονομικές συνθήκες που επικράτησαν τη σχολική χρονία 2021-2022 λειτούργησαν ανασταλτικά για τη συχνή δια ζώσης επικοινωνία με τους γονείς. Αντί αυτής, το σχολείο επέλεξε την τηλεφωνική επικοινωνία και όταν οι συνθήκες το επέτρεψαν, την οργάνωση ημερίδας με θέμα την αναπηρία. Στόχος ήταν να ενισχυθούν οι γονείς στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν καθημερινές δυσκολίες αλλά και να δικτυωθούν με δημόσιους φορείς.

Η γεωγραφική διασπορά των οικιών των παιδιών που εγγράφονται στο σχολείο, καθώς και η διαμονή των οικογενειών τους σε απομακρυσμένες περιοχές, δυσκόλευαν την δια ζώσης επικοινωνία και από τις δύο πλευρές. Επίσης, η έλλειψη ενεργούς συμμετοχής των γονέων στα συλλογικά όργανα όπως ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, το περιορισμένο ενδιαφέρον ορισμένων γονέων για την συμμετοχή τους στις δράσεις του σχολείου, καθώς και για την ενημέρωσή τους σχετικά με τη σχολική ζωή, συγκαταλέγονται στις δυσκολίες συνεργασίας. Τέλος, το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο πολλών γονέων, δυσχέραινε τις προσπάθειες επιτυχούς συνεργασίας του σχολείου με την οικογένεια.

5. Αποτελέσματα συνεργασίας Οικογένειας Σχολείου

Η εμπειρία της συνεργασίας κατά το σχολικό έτος 2021-2022, απέδειξε τη σπουδαιότητα της συνεργασίας οικογένειας - σχολείου και την καταλυτική σημασία της στη διαμόρφωση ενός καλύτερου περιβάλλοντος για τους μαθητές τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι (Jigyel, 2019). Οι πρωτοβουλίες του σχολείου οδήγησαν στην ενεργή εμπλοκή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στις σχολικές δράσεις. Σημαντικό ήταν επίσης το ότι κινητοποιήθηκαν κάποιοι γονείς για να συζητήσουν με το σχολείο ζητήματα που αφορούν τους μαθητές και να αναζητήσουν τρόπους επίλυσής τους. Επιπλέον, θετική ήταν και η ανταπόκριση των γονέων στις προσπάθειες του σχολείου για συνεργασία, με στόχο την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών.

Η επικοινωνία επιτεύχθηκε με όλους τους δυνατούς τρόπους προκειμένου να αντιμετωπιστούν οι περιορισμοί (δια ζώσης συναντήσεις, τηλεφωνικές επικοινωνίες, επισκέψεις σε οικίες). Τέλος, η επίτευξη κοινών δράσεων με τους τοπικούς φορείς, όπως η ημερίδα που οργανώθηκε από το σχολείο με τη συμμετοχή εκπροσώπων από αυτούς, καθώς και το πλήθος των συναντήσεων που πραγματοποιηθήκαν είτε δια ζώσης είτε τηλεφωνικά, αποτέλεσε στοιχείο της αποτελεσματικότητας της συνεργασίας. Εν κατακλείδι, προσφέρθηκαν πολλές ευκαιρίες για ενεργή συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου, γεγονός που ενίσχυσε το δίαυλο επικοινωνίας των δύο μερών και έβαλε τις βάσεις για περαιτέρω ενίσχυση αυτής της σχέσης προς όφελος κυρίως των ίδιων των μαθητών (Paseka and Schwab, 2020).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Adams, D., Harris, A., & Jones, M. S. (2018). Teacher-parent collaboration for an inclusive classroom: Success for every child. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 58-72.
- Graham-Clay, S. (2005). Communicating with Parents: Strategies for Teachers. *School Community Journal*, 15(1), 117-129.
- Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2017). School-family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2), 248-265.
- Jigyel, K., Miller, J. A., Mavropoulou, S., & Berman, J. (2019). Parental involvement in supporting their children with special educational needs at school and home in Bhutan. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 43(1), 54-68.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Kolbert, J., Schultz, D. & Crothers, L. (2014). Bullying Prevention and the Parent Involvement Model. *Journal of School Counseling*, 12(7), 1-20.
- Paseka, A., & Schwab, S. (2020). Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European journal of special needs education*, 35(2), 254-272.
- Vasarik Staub, K., Reusser, K., & Stebler, R. (2018). "In parents' school experience, the teacher was just lecturing at the front": school-family partnerships in schools with personalized learning concepts. *International Journal about Parents in Education*, 10(1), 1-13.

Ελληνόγλωσσες

- Γεωργίου, Σ. (2011). *Σχέση Σχολείου - Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Κιρκιγιάννη, Φ. (2012). Επικοινωνία Σχολείου - Οικογένειας. *Τα εκπαιδευτικά*, 103-104, 95-119.
- Μπόνια, Α. Β. (2010). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονική εμπλοκή στο Δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ιωάννινα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας - Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*, Αθήνα: Παπαζήση.
- Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο: Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Αθήνα: Παπαζήση.

ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Βιωματικό Εργαστήριο «Ευτυχισμένοι μαζί»

Αμαλία Δημητρακοπούλου

ΠΕ25, ΠΕ87.02, Νοσηλεύτρια, Αναπληρώτρια Εκπαιδευτικός Δ/θμιας
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Π.Μ.Σ. «Κοινωνικές Νευροεπιστήμες, Κοινωνική
Παιδαγωγική και Εκπαίδευση», ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ
Υποψ. Σύμβουλος Συστημικής Θεραπείας Οικογένειας και Ζεύγους Α΄ Ψυχιατρική
Κλινική Αιγινήτειου Νοσοκομείου ΕΠΙΨΥ ΕΚΠΑ
emdimactor@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Οι σχέσεις των ανθρώπων πάντα υπήρξαν πολύπλοκες εφόσον ο άνθρωπος, όπως τον παρουσιάζει ο Αριστοτέλης ως «πολιτικόν ζώον», εμφανίζεται να απασχολεί τη σκέψη του με τα μεγάλα υπαρξιακά ερωτήματα όπως ο έρωτας, ο θάνατος, η ζωή. Κατά τη δημιουργία της ψυχικής σχέσης, έτσι ώστε να δημιουργηθεί εν τέλει η οποιαδήποτε σχέση, εμφανίζονται οι λεγόμενες επιθυμητές ή μη συμπεριφορές. Μία από τις πολυσυζητημένες και αμφιλεγόμενες σχέσεις είναι η σχέση του γονέα με τον εκπαιδευτικό και αντίστροφα. Η οικογένεια και το σχολείο είναι δύο από τα μεγαλύτερα συστήματα στα οποία ανήκει το άτομο και είναι υπεύθυνα για την ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη και εξέλιξη. Σύμφωνα με ερευνητικές καταγραφές μία καλή σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, συμβάλλει θετικά στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Το παρόν βιωματικό εργαστήριο έχει σκοπό μέσω της δημιουργίας ομάδας να εμβαθύνουμε ως μεμονωμένα άτομα σε θέματα επίγνωσης, αποδοχής του εαυτού μας και του άλλου και εν τέλει μέσω της αυτογνωσίας να προσεγγίσουμε την προσπάθεια για αλλαγή της όποιας δυσλειτουργικής κατάστασης δυσχεραίνει το σύστημα στο οποίο κάθε φορά ανήκουμε.

Λέξεις κλειδιά: Σύστημα, ομάδα, αποδοχή, έκφραση συναισθημάτων, αλλαγή, αυτογνωσία

1. Εισαγωγή.

Η ομαλή επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας θεωρείται στις μέρες μας ως ένας από τους πλέον υποστηρικτικούς μηχανισμούς η οποία συμβάλλει στην εξέλιξη των τριών βασικών πυλώνων, οικογένεια, σχολείο, κοινότητα που περιβάλλουν το άτομο από την πρώιμη ηλικία. Η σχέση σχολείου και οικογένειας και η συνεργασία αυτών συμβάλλει στην ομαλή κοινωνικοσυναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών (Δάλαρη, 2012). Λαμβάνοντας υπόψη το άτομο ως βιοψυχοκοινωνική οντότητα η οποία αλληλοεπιδρά μέσα σε ένα κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένο πλαίσιο και αλληλεξαρτάται από αυτό, είναι σημαντικό να παραδεχτούμε ότι το πλαίσιο το οποίο το περιβάλλει καθώς αναπτύσσεται και εξελίσσεται, σαφώς συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και στις διακυμάνσεις των ατομικών ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών του.

Η αυξημένη αναγκαιότητα για τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας η οποία προκύπτει από τη διεξαγωγή ερευνών των τελευταίων χρόνων, νοηματοδοτεί την έκβαση της καλής επικοινωνίας εφόσον τα θεωρητικά μοντέλα που έχουν μελετηθεί έχουν στόχο την ανάπτυξη θετικών επιδράσεων (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009). Η καλή επικοινωνία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς συμβάλλει ακόμα και στην επιμόρφωση των γονέων του παιδιού έτσι ώστε οι γονείς να εξελιχθούν ως προς τις εμπειρικές παιδαγωγικές τους δεξιότητες (Δάλαρη, 2012). Με αυτόν τον τρόπο γονείς και εκπαιδευτικοί, εγκαταλείπουν σταδιακά την επικοινωνία μόνο όταν θέλουν να εκφραστούν μέσω παραπόνων για τον εκπαιδευτικό ή για κάποιο άλλο παιδί με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά (Δάλαρη, 2012).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Κατά τον Fullan (1982), οι συνεχώς αναπτυσσόμενοι τύποι δεσμών ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο βοηθούν σημαντικά στη δημιουργία νέων πλεγματικών σχέσεων και νέων συνδέσεων με αποτέλεσμα τις νέες νοηματοδοτήσεις σε τυχόν δυσλειτουργικές καταστάσεις. Η Tomlinson (1991), έχοντας κάνει μελέτες για τις βρετανικές πρακτικές, μας παραθέτει ότι η ανταλλαγή ιδεών και πληροφοριών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια οδηγεί σε νέους δρόμους επικοινωνίας. Η ανάμειξη των γονέων για την κατ' οίκον εκπαίδευση των παιδιών βοηθά ουσιαστικά στη σχέση γονέα – εκπαιδευτικού. Ο γονέας ως παρατηρητής της σχολικής κοινότητας συμβάλλει στην επισήμανση ορισμένων δυσνόητων γι' αυτόν καταστάσεων με σκοπό την επίλυση και κατανόησή τους.

Ο γονέας που εμπλέκεται με το παιδί του σε μαθησιακές δραστηριότητες, το γνωρίζει καλύτερα. Ανακαλύπτει τις μαθησιακές του αδυναμίες και τις ικανότητές του, καθώς μέσα από την ενεργό εμπλοκή του γονέα ανακαλύπτονται νέες τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων. Ο γονέας με τη σειρά του ενημερώνει τον εκπαιδευτικό για τις ανακαλύψεις του σε τακτά χρονικά διαστήματα και ο εκπαιδευτικός μέσω της ενεργητικής ακρόασης, διορθώνει και συνεχίζει τη συνεργασία με τον γονέα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, βελτιώνονται οι σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών, η εκπαιδευτική δράση εμπλουτίζεται καθώς οι γονείς μεταφέρουν ολοένα και περισσότερες πληροφορίες οι οποίες φιλτράρονται, διακρίνονται και ταξινομούνται σε εκπαιδευτικές ανάγκες εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, διαφαίνονται τα ταλέντα και η οικογενειακή κουλτούρα καθώς επίσης και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν κλεισμένων των θυρών οι οικογένειες (Epstein, 2010).

Ο Μαρσαγγούρας (2008) σε μελέτη του αναφέρει ότι η ενημέρωση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο και της πορείας τους στο σπίτι είναι κοινός ρόλος γονέων και εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες που παίζουν ρόλο στις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς διαφέρουν και ποικίλλουν. Αρχικά, η κάθε είδους σχέση, πολλώ δε μάλλον η σχέση εκπαιδευτικών – γονέων, επηρεάζεται από την κουλτούρα που φέρει η κάθε ανθρώπινη οντότητα καθώς και οι αξίες που πρεσβεύει. Η εθνικότητα, το οικονομικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο, οι επιδράσεις της τεχνολογίας σε κάθε άνθρωπο ξεχωριστά, οι πιέσεις που ασκούνται από το εργασιακό περιβάλλον, η δομή της οικογένειας που συνεχώς αλλάζει καθώς και η προσωπική αντίληψη του ρόλου που έχουν αναλάβει ως γονείς ή/και εκπαιδευτικοί, τα ιδιοσυγκρασιακά στοιχεία του χαρακτήρα του ατόμου, οι προσδοκίες, ο τρόπος επικοινωνίας είναι μερικά από τα συστατικά που επηρεάζουν τις μεταξύ σχέσεις του ανθρώπινου είδους. Ωστόσο, δεν θα πρέπει να λησμονούμε ότι όσο οι ανωτέρω παράμετροι διαφοροποιούνται, αλλάζουν και οι ανθρώπινες σχέσεις μέσω της αλληλεπίδρασης και της αλληλεξάρτησης.

Η αλλαγή προς το καλύτερο που επιθυμούμε να βιώσουμε στη συμπεριφορά και στη μαθησιακή πρόοδο ενός μαθητή προϋποθέτει τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας. Οι γονείς θα πρέπει να εκπαιδευτούν ως προς το διαχωρισμό του εαυτού τους από αυτόν του παιδιού τους, με σκοπό την ενίσχυση της διαφοροποίησης του παιδιού από τις υποχρεώσεις του ως οικογενειακές υποθέσεις (Γιώτσα, 2012). Η συμμετοχή σε βιωματικά εργαστήρια συμβάλλουν στην ενίσχυση αυτοπεποίθησης και αναγνώρισης του διαφορετικού.

Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές εκλαμβάνουμε αυτού του είδους τη συνεργασία ως απειλή ή ως παρεμπόδιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με αποτέλεσμα να δημιουργούμε ακόμη έναν ύφαλο μη-επικοινωνίας (Γκλιάνου-Χριστοδούλου, 2005). Σε μία κοινωνία που συνεχώς μεταβάλλεται με ταχείς ρυθμούς και όλοι οι κοινωνικοί, πολιτισμικοί, οικονομικοί, επιστημονικοί τομείς κ.ά. αλλάζουν, η συνεργασία ανάμεσα στους πολίτες ως γονείς και τους εκπαιδευτικούς κρίνεται απαραίτητη. Θα ήταν χρήσιμο να χρησιμοποιήσουμε το στίχο του Γάλλου υπαρξιστή φιλοσόφου Αλμπέρ Καμύ σε φιλοσοφικό και λογοτεχνικό επίπεδο, έτσι ώστε να αναρωτηθούμε και να αναστοχαστούμε αντικρίζοντας την ιδιαιτερότητα και τη διαφορετικότητα μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων «...πάνω στη γη όπου τίποτα δεν είναι βέβαιο, εμείς είχαμε τις πεπονημένες μας (Αλμπέρ Καμύ, 1947, Η παρεξήγηση).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

2. Στοιχεία Εφαρμογής.

Το παρόν βιωματικό εργαστήριο απευθύνεται σε γονείς και εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και όλων των ειδικοτήτων. Οι συμμετέχοντες/ουσες εξοικειώνονται με τη συμμετοχή και τη λειτουργία σε ομάδα. Η διάρκεια εφαρμογής του στα πλαίσια του 1^{ου} Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου χρονικά τοποθετήθηκε σε ένα δίωρο.

3. Στόχοι – επιδιώξεις – προσδοκώμενα αποτελέσματα.

Βασικός σκοπός του εργαστηρίου είναι να προσεγγίσει συστημικά και κοινωνικοπαιδαγωγικά το υποσύστημα οικογένεια σε συνδυασμό με τον πυρήνα σχολείο θέτοντας ως απώτερο στόχο την επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων που δημιουργούνται καθημερινά. Επιπλέον, στοχεύει στην ανάδειξη της σύγχρονης οικογένειας ως δεξαμενή λύσεων με απώτερο σκοπό την εφαρμογή τους στο πεδίο, δηλαδή εντός οικογενειακού και σχολικού πλαισίου. Οι εκπαιδευτικοί ως φορείς γνώσης και παραγωγής μεταγνώσης καλούνται να συνεργαστούν με όλες τις ιδιοσυγκρασιακά διαφορετικές οικογένειες. Οι γονείς ως γεννήτορες και φορείς πολιτισμού καλούνται να αφουγκραστούν την παιδαγωγική θεώρηση του δασκάλου – καθηγητή, να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους στη διαπαιδαγώγηση και να τους εξηγηθούν τα όποια ερωτήματα εγείρονται κατά τη διάρκεια της ψυχοσωματικής ανάπτυξης των παιδιών τους.

Επιμέρους σκοποί για γονείς και εκπαιδευτικούς είναι να εξοικειωθούν με διαφορετικούς τρόπους σκέψης, να έρθουν σε επαφή με τη διαφορετικότητα ως μέρος ενός κοινωνικού συστήματος, να αναστοχαστούν για ενδοοικογενειακές, ενδοσχολικές και διαπροσωπικές σχέσεις που ενδεχομένως να καθιστούν τις συμπεριφορές τους σε σχέση με τα υποσυστήματα τα οποία ανήκουν, άκαμπτες.

Η προσέγγιση όλων των δραστηριοτήτων γίνεται με κυκλικό τρόπο και όχι με γραμμικό, δηλαδή μήνυμα – πομπός – δέκτης. Μέσα από τις διαφορετικές δραστηριότητες δίνεται έμφαση στο «πώς» τα μέλη τα μίας ομάδας αλληλεπιδρούν και αλληλεξαρτώνται και όχι στο «γιατί» έπραξαν κατ' αυτόν τον τρόπο. Σύμφωνα με τη γενική θεωρία συστημάτων, η κατανόηση των συμπεριφορών και των συμπτωμάτων αυτών γίνεται με ολιστική προσέγγιση και όχι μεμονωμένα (Γιώτσα, 2012). Δίνεται έμφαση στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αλληλεπιδρούν, αλληλεξαρτώνται και επικοινωνούν μεταξύ τους και δεν εξετάζεται μεμονωμένα μία δυσλειτουργική συμπεριφορά. Ως εκ τούτου, η ενίσχυση δημιουργίας θετικών νοηματοδοτήσεων ανάμεσα στους επικοινωνιακούς δεσμούς σχολείου και οικογένειας αποτελεί στόχο για την αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη συνεργασία τους (Συμεού, 2003).

4. Μεθοδολογία.

Το συγκεκριμένο προτεινόμενο εργαστήριο βασίζεται στις αρχές της βιωματικής μάθησης. Η βιωματική μάθηση προϋποθέτει τη συνεργασία των μελών μιας ομάδας, την ενεργό συμμετοχή και δράση καθώς και την ανταλλαγή προσωπικών εμπειριών. Οι ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες οι οποίες προτείνονται, έχουν ως στόχο την καλλιέργεια της ενεργητικής ακρόασης, της ενσυναίσθησης, καθώς και τον εντοπισμό δυσλειτουργικών μοτίβων συμπεριφορών με απώτερο στόχο την αντικατάστασή τους. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η μάθηση είναι μία δυναμική διεργασία όπου καλλιεργούνται ταυτόχρονα όλες οι ψυχοσωματικές λειτουργίες του ανθρώπου, όπως η δημιουργικότητα, η φαντασία, το συναίσθημα, η κριτική ικανότητα, φθάνουμε στο συμπέρασμα ότι η δράση μέσω της βιωματικής μάθησης είναι η μόνη λύση (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2021).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

5. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων.

5.1 Γνωριμία

Δημιουργία κύκλου με όρθιους τους συμμετέχοντες και τον εμψυχωτή, αυτοπαρουσιάζεται ο καθένας στην ολομέλεια με όνομα, ιδιότητα, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αντιπροσωπευτικός χαρακτηρισμός ατομικής ιδιοσυγκρασίας ρητώς ή με κίνηση, π.χ. μου αρέσει πολύ το κολύμπι. Συμμετοχή του εμψυχωτή στον κύκλο και παρουσίασή του στην ολομέλεια στο τέλος. Στόχος είναι η γνωριμία των μελών και του εμψυχωτή μεταξύ τους καθώς και η δημιουργία ευχάριστου κλίματος ανάμεσα στα μέλη.

5.2 Ενεργοποίηση

Δημιουργία κύκλου με όρθιους τους συμμετέχοντες και όρθιο τον εμψυχωτή στο κέντρο του κύκλου ο οποίος δίνει την εντολή “να αλλάξει θέση όποιος...”. Συνήθως αναγγέλλονται τα κοινά στοιχεία μεταξύ των μελών, π.χ. να αλλάξει θέση όποιος δεν κοιμήθηκε καλά εχθές βράδυ, όποιος τρώει κάθε πρωί πρωινό κ.ο.κ. Πάντα κάποιος μένει όρθιος, μπαίνει στο κέντρο του κύκλου και δίνει εκ νέου μία εντολή. Αυτό γίνεται αρκετές φορές, δημιουργείται ωστόσο κλίμα χαράς, αγωνίας και εγρήγορσης. Στόχος είναι η σωματοκινητική διαδικασία, η οποία βοηθά το σώμα να χαλαρώσει και να ενεργοποιηθεί ταυτόχρονα καθώς και να φέρουμε το νου μας στο εδώ και τώρα. Επιπλέον στόχος είναι να κατανοήσουμε ότι δεν είμαστε οι μόνοι που έχουμε κάποιο στοιχείο αλλά υπάρχουν και άλλα άτομα που έχουν κάτι κοινό όπως αυτός που βρίσκεται στο κέντρο του κύκλου.

5.3 Ομαδική δραστηριότητα 1

Οι συμμετέχοντες χωρίζονται τυχαία σε ομάδες, μοιράζονται στον κάθε ένα πλαστικοποιημένες κάρτες και εικόνες οι οποίες αναπαριστούν παιδιά, οικογένεια, σχολείο και οι οποίες πρέπει να περάσουν από όλους. Δεν αντιπροσωπεύει η κάθε εικόνα έναν ενήλικα. Οι συμμετέχοντες/ουσες πρέπει να έχουν οπτική επαφή όλων των εικόνων της ομάδας. Αφήνουν τις κάρτες στη μέση του κύκλου στο πάτωμα, με σκοπό να υπάρχει πρόσβαση από όλους εάν θέλουν να τις ξανακοιτάξουν. Αναγγέλλονται από τον καθοδηγητή δύο λέξεις μόνο στην κάθε ομάδα, οι οποίες δεν θα έχουν σχέση με τις αναπαραστάσεις των εικόνων. Οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να εκφράσουν τα προκληθέντα, από τις εικόνες συναισθήματα, μεταξύ τους και να δημιουργήσουν ομαδοσυνεργατικά μία αφήγηση συνοδευόμενη από κάποιο δρώμενο με κίνηση. Μπορούν να χρησιμοποιήσουν κάποιο τυχαίο αντικείμενο που πρόχειρα θα έχουν μαζί τους ή θα βρουν εκεί χωρίς συναισθηματικό περιορισμό, χωρίς απαραίτητως να έχει καλή έκβαση και αίσιο τέλος η αφήγησή τους και το παρουσιάζουν στην ολομέλεια η κάθε μία ομάδα ξεχωριστά.

Στόχος είναι η διαφάνεια των προθέσεων και το ιδιοσυγκρασιακό κλίμα της ομάδας. Παρουσιάζεται στην ολομέλεια από την κάθε ομάδα κάθε φορά και τίθεται υπό αναστοχασμό, κριτική ανάλυση, έκφραση συναισθημάτων από τους υπολοίπους, προτάσεις αλλαγής και αναδιαμόρφωσης της αφήγησης που κατασκευάστηκε. Οι διαφωνίες τεκμηριώνονται με τρόπο παιδαγωγικής και ψυχολογικής προσέγγισης και όχι άκρως προσωπικής τοποθέτησης. Επιπλέον στόχος είναι η επιστημονική προσέγγιση για τα διάφορα ζητήματα που προκύπτουν καθημερινά στο πεδίο. Ωστόσο, δίνεται έμφαση στο να προσεγγίζουμε τη δυσλειτουργία μίας κατάστασης και την προσπάθεια αλλαγής της διεπιστημονικά και όχι σύμφωνα με τον προσωπικό χάρτη νοηματοδοτήσεων.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή



Εικόνα 1. Ομαδική δραστηριότητα 1



Εικόνα 2 Ομαδική δραστηριότητα 1



Εικόνα 3 Ομαδική δραστηριότητα 1



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή



Εικόνα 4 Ομαδική δραστηριότητα 1



Εικόνα 5 Ομαδική δραστηριότητα 1



Εικόνα 6 Ομαδική δραστηριότητα 1



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή



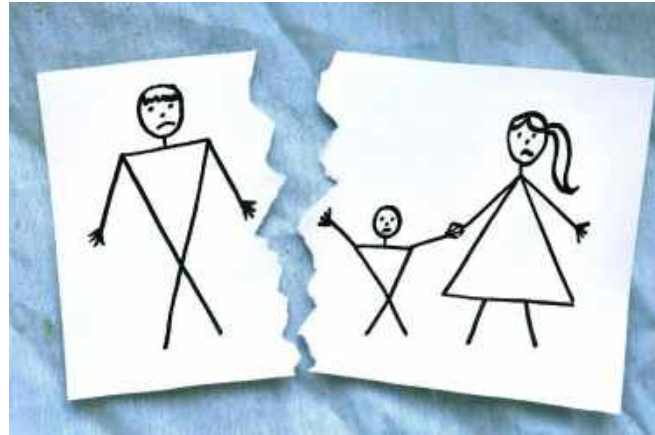
Εικόνα 7 Ομαδική δραστηριότητα 1



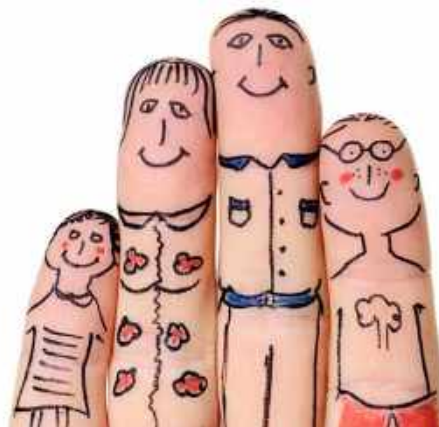
Εικόνα 8 Ομαδική δραστηριότητα 1



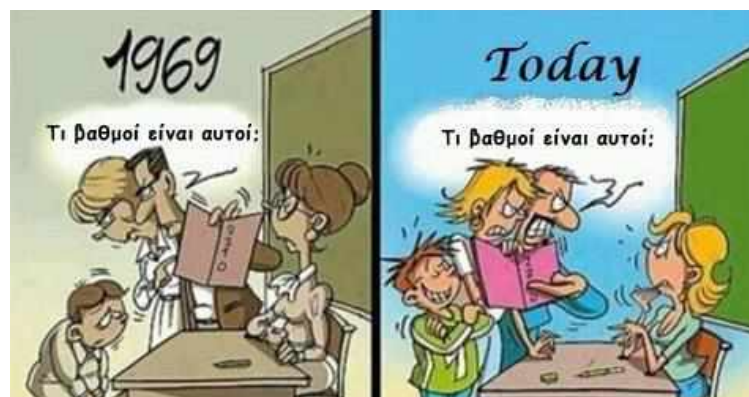
Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή



Εικόνα 9 Ομαδική δραστηριότητα 1



Εικόνα 10 Ομαδική δραστηριότητα 1



Εικόνα 11 Ομαδική δραστηριότητα 1



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή



Εικόνα 12 Ομαδική δραστηριότητα 1



Εικόνα 13 Ομαδική δραστηριότητα 1



Εικόνα 14 Ομαδική δραστηριότητα 1



Εικόνα 15 Ομαδική δραστηριότητα 1



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή



Εικόνα 16 Ομαδική δραστηριότητα

5.4 Ομαδική δραστηριότητα 2

Ο εμπυχωτής εγείρει στην ολομέλεια το ερώτημα “πώς φέρομαι στην οικογένειά μου;”. Οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να καταγράψουν σε δύο έως τρεις γραμμές αυτήν την πρώτη σκέψη που κάνουν και σε σύντομο χρονικό διάστημα έως τέσσερα λεπτά το ανώτερο να το παρουσιάσουν στην ολομέλεια. Κατόπιν χωρίζονται τυχαία σε ζευγάρια και καλούνται να συνεργαστούν για να παρουσιάσει ο ένας του άλλου την καταγραφή καθώς και τις επιθυμητές αλλαγές που θα ήθελε αλλά ακόμα δεν έχει κάνει ή ακόμα και την οικογενειακή ζωή που δεν θα ήθελε να δει να αλλάζει. Η ψυχική κατάθεση γίνεται πλασιωμένα και δεν ζητάμε να ειπωθούν λεπτομέρειες, οι οποίες ίσως να φέρουν σε δύσκολη θέση τους/τις συμμετέχοντες/ουσες. Ζητάμε αναφορικά συναισθήματα με άξονα τον εαυτό μας με απώτερο στόχο την αυτογνωσία και την επίγνωση των πράξεών μας.

Στόχος της παρούσας δραστηριότητας είναι η ανάπτυξη ενεργητικής ακρόασης, η καλλιέργεια ενσυναίσθησης, η αυτογνωσία, η δημιουργία σχέσης και η επίγνωση της συμπεριφοράς μας ως αλληλεπιδρώντα και αλληλεξαρτώμενα μέρη ενός συστήματος.

5.5 Ομαδική δραστηριότητα 3

Οι συμμετέχοντες/ουσες χωρίζονται σε δύο μεγάλες ομάδες τυχαία. Η πρώτη ομάδα θα οριστεί ως εκπαιδευτικοί και η δεύτερη ομάδα ως γονείς. Ο εμπυχωτής εγείρει το ερώτημα “πώς αντιμετωπίζω ένα περιστατικό βίας στο σχολικό περιβάλλον;”. Ο εμπυχωτής αφηγείται υποθετικά ένα περιστατικό βίας σε ένα δημόσιο δημοτικό σχολείο από ένα αγόρι οκτώ ετών σε ένα αγόρι εννέα ετών κατά την ώρα του διαλείμματος. Προφορικά δίνονται περισσότερες επεξηγηματικές λεπτομέρειες. Οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να προσεγγίσουν το ζήτημα κοινωνικοπαιδαγωγικά και ο λόγος δίνεται πρώτα στην ομάδα των εκπαιδευτικών για να αναγγείλει το περιστατικό βίας στην ομάδα των γονέων.

Στόχος της δραστηριότητας είναι να αναδειχθούν οι τρόποι προσέγγισης και αντίληψης του περιστατικού βίας από τους εκπαιδευτικούς προς το παιδί, οι τρόποι έκφρασης που χρησιμοποιούνται για την αναγγελία του περιστατικού στους γονείς καθώς και οι τρόποι αντίληψης, κατανόησης και αντιμετώπισης από τους γονείς. Διαφαίνεται σε όλα τα επίπεδα σχέσεων η αλληλεπίδραση και η αλληλεξάρτηση που υπάρχει στη διάρκεια ζωής των συστημάτων. Εγείρονται ζητήματα ενδοοικογενειακής φύσεως, ζητήματα που δηλώνουν το οικογενειακό υπόβαθρο, την πνευματική κατάσταση των ανθρώπων, των βιωμάτων που διαγενεαλογικά μεταβιβάζονται, των καθηλώσεων που ενδεχομένως να έχουν υποστεί οικογένειες και ανθρώπινες οντότητες κι ερχόμαστε αντιμετώπι με ζητήματα που χρήζουν αλλαγής αρκεί να βρούμε την εσωτερική δύναμη να τα αλλάξουμε. Η έννοια της αυτογνωσίας και της επίγνωσης του εαυτού σε αυτήν την δραστηριότητα κυριαρχεί. Εκτιμώμενος χρόνος δεκαπέντε λεπτά.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

5.6 Ομαδική δραστηριότητα 4

Ο εμπυχωτής παρουσιάζει στην ολομέλεια μέρος οπτικοακουστικού υλικού (https://www.youtube.com/watch?v=1mcCLm_LwpE). Οι συμμετέχοντες/ουσες χωρίζονται σε τρεις μεγάλες ομάδες. Η πρώτη ομάδα είναι οι υπερασπιστές, η δεύτερη ομάδα είναι οι διώκτες και η τρίτη ομάδα οι διαμεσολαβητές. Η πρώτη ομάδα καλείται να τοποθετηθεί γιατί θεωρεί ότι το παράδειγμα - βίντεο που μόλις παρακολούθησε χρήζει υπερασπίσεως για την παιδαγωγική του προσέγγιση και θα πρέπει κοινωνικοπαιδαγωγικά να το τεκμηριώσει. Η δεύτερη ομάδα καλείται να τεκμηριώσει γιατί είναι αντιπαιδαγωγικό και η τρίτη ομάδα ως διαμεσολαβητές θα πρέπει να μεσολαβήσουν για να βρουν και να εξάγουν συγκερασμούς καθώς και να τεκμηριώσουν την στάση των δύο ομάδων απέναντι στο ζήτημα που μόλις παρακολούθησαν, εξομαλύνοντας καταστάσεις. Τέλος, καλούνται να καταγράψουν την εμπειρία τους ως μέλη της εκάστοτε ομάδας και να τις αναγνώσουν στην ολομέλεια.

Στόχος της παρούσας βιωματικής δραστηριότητας είναι οι συμμετέχοντες/ουσες να αφουγκραστούν τη δύναμη της πολυτροπικότητας ενός παραγόμενου κειμένου και την ασκούμενη επιρροή ατομικά. Επιπλέον στόχος είναι να ενστερνιστούν καταστάσεις ακόμα και αν ουσιαστικά διαφωνούν με σκοπό την υιοθέτηση της διαμεσολάβησης ως τρόπο ζωής, και να λειτουργήσουν με γνώμονα την ενσυναίσθηση. Απώτερος σκοπός της βιωματικής αυτής δραστηριότητας είναι η συμπερίληψη απόψεων καθώς και η ενίσχυση της διαμεσολάβησης ως μέσο επικοινωνίας σε κάθε σύστημα για την εύρεση του καλύτερου δυνατού τρόπου για την επίλυση προβλημάτων.

5.7 Ομαδική δραστηριότητα 5, Αποφόρτιση

Οι συμμετέχοντες/ουσες παραμένουν σε κύκλο, αυτοπαρουσιάζονται εκ νέου στην ολομέλεια με όνομα, ιδιότητα, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αντιπροσωπευτικός χαρακτηρισμός ατομικής ιδιοσυγκρασίας και αυτή τη φορά προστίθεται ως φράση το αποτύπωμα που μας άφησε το εν λόγω βιωματικό εργαστήριο ως εξής "ήταν η στιγμή που...". Ο εμπυχωτής παρουσιάζεται στην ολομέλεια στο τέλος προσθέτοντας και ο ίδιος τη φράση "ήταν η στιγμή που...".

5.8 Αναστοχασμός

Η διαδικασία του αναστοχασμού είναι αναγκαίο να καταστεί αναπόφευκτη, αφού μέσω αυτού εγκαθιδρύεται η μάθηση. Με τον αναστοχασμό των δράσεων κατακτώνται οι γνώσεις οι οποίες προϋποθέτουν την ενεργό μάθηση (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2021). Ο κριτικός αναστοχασμός είναι θεμελιώδης αρχή της Παιδαγωγικής επιστήμης αφού η συνέχεια και η συνέπεια αυτού οδηγεί στην επιδίωξη για αυτοβελτίωση, ανάπτυξη και αλλαγή (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021).

5.9 Ανατροφοδότηση

Ακολουθεί συζήτηση για το πώς μπορούμε να γίνουμε καλύτεροι άνθρωποι, γονείς και εκπαιδευτικοί. Ο καθένας παραθέτει την προσωπική του θέση με λίγες σύντομες φράσεις. Ο εμπυχωτής δίνει έμφαση στο ότι η αλλαγή έρχεται πρώτα μέσα από τον καθένα ξεχωριστά και μετά κείται στο σύνολο. Στόχος της ανατροφοδότησης είναι να πλησιάσει κανείς στην προσωπική του αυτοκριτική με σκοπό την αλλαγή για την ευκολότερη αποδοχή του εαυτού μας και του διαφορετικού άλλου.

6. Αξιολόγηση

Στο τέλος του βιωματικού εργαστηρίου, διανέμονται στους/στις συμμετέχοντες/ουσες λευκές κόλλες Α4, για να σημειώσουν τα συναισθήματα που τους προκλήθηκαν από αυτή βιωματική εμπειρία ανώνυμα εν είδει ημερολογίου. Το ημερολόγιο χρησιμοποιούμενο ως



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

γνωστικό εργαλείο, χρησιμεύει στην εξέλιξη του εισηγητή του βιωματικού εργαστηρίου, καθώς και στην τροποποίηση των δραστηριοτήτων και των πρακτικών του, εφόσον οι παρατηρήσεις είναι τεκμηριωμένες και πλαισιωμένες κοινωνικοπαιδαγωγικά από τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες.

Θεωρούμε ότι το παρόν βιωματικό εργαστήριο είναι κοινωνικοπαιδαγωγικά τεκμηριωμένο και σημαντικό να διεκπεραιώνεται στα σχολικά πλαίσια. Ωστόσο, οι δραστηριότητες που περιγράφονται, μπορούν να επιδεχθούν τροποποιήσεις και μετατροπές ανάλογα με την κρίση και τις γνώσεις του εμπυχωτή σε υλοποίηση και συντονισμό βιωματικών εργαστηρίων, εφόσον η σύσταση της κάθε ομάδας διαφέρει σύμφωνα με το πλαίσιο στο οποίο ανήκει. Επιπλέον, ο κάθε εκπαιδευτικός κινούμενος σε παιδαγωγικά πλαίσια επιστημονικά τεκμηριωμένα και διαθέτοντας την προσωπική αλλά και τη συνεργατική δημιουργικότητα, έχει τη δυνατότητα να εμπλουτίσει και να εξελίξει τις προαναφερθείσες βιωματικές δραστηριότητες.

Ο προσωπικός χάρτης νοηματοδοτήσεων μέσω των βιωματικών κοινωνικοπαιδαγωγικών δραστηριοτήτων υπόκειται σε αναστοχασμό, εφόσον το ζητούμενο είναι η ενεργός μάθηση. Μέσω της διαρκούς αναστοχαστικής διαδικασίας, καλλιεργείται η μετασχηματιστική μάθηση η οποία αποτελεί βασική θεωρητική και μεθοδολογική διάσταση της επιστήμης της Κοινωνικής Παιδαγωγικής.

Τέλος, για την ενίσχυση της παρούσας προσπάθειας εκπαίδευσης για επιτυχή συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας μέσω των βιωματικών εργαστηρίων, κρίνεται απαραίτητη η υιοθέτηση μοντέλων συνεκπαίδευσης καθώς και περαιτέρω έρευνα.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Epstein, J. L. (2010). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *PDK International*, 92(3). doi:<https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Fullan, M. (1982). The Meaning of Educational Change. *Teachers College Press*.
- Tomlinson, S. (1991). Home-school partnerships. *Teachers and Parents*, 7.

Ελληνόγλωσσες

- Γιώτσα, Α. (2012). Η εφαρμογή της συστημικής θεωρίας στον χώρο του σχολείου. doi:http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/38-c1-giotsa?showall=1
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005). Η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*(10). Ανάκτηση από <http://www.pi-schools.gr/>
- Δάλαρη, Α. (2012). Συνεργασία σχολείου οικογένειας. doi:<https://www.academia.edu/>
- Ζηλιασκοπούλου, Δ. (n.d.). Εκπαίδευση Αλλοδαπών & Παλιννοστούντων Μαθητών. doi:http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliask?start=1
- Κουκουνάρας Λιάγκης Μάριος. (2021). *Εκπαιδευτικοί Εν Δράσει Νέα Πολυτροπική Διδακτική*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2008). Ανάκτηση από Σχέσεις σχολείου και οικογένειας Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων: <https://blogs.sch.gr/>
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές*. Αθήνα : Παπασζήση ΑΕΒΕ.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας κα Κοινότητας: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. (Διάδραση, Επιμ.) Αθήνα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Ενδυνάμωση και Ανάπτυξη*. (Αρμός, Επιμ.) Αθήνα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική Θεωρία & Πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Συμεού Λοΐζος . (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, σσ. 101-113. Ανάκτηση από <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6875>
- Φιλίππου, Δ., & Καραντάνα, Π. (2010). *Ιστορίες για να ονειρεύεσαι... Παιχνίδια για να μεγαλώνεις... Για εμψύχωση βιωματικών ομάδων προσωπικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ανάκτηση στις 20/11/2022, από https://www.youtube.com/watch?v=1mcCLm_LwpE



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

«Ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Resilience) σε παιδιά σχολικής ηλικίας μέσω της τέχνης»

Αρετή Δόνου

Ψυχολόγος- 2ο ΚΕΔΑΣΥ Ανατολικής Αττικής
donouareti@gmail.com

Ειρήνη Ναούμη

Κοινωνική Λειτουργός- 2ο ΚΕΔΑΣΥ Ανατολικής Αττικής
eirini.nao@hotmail.com

Περίληψη

Μέσω του βιωματικού εργαστηρίου οι συμμετέχοντες εξοικειώθηκαν με τη θεωρία και τις τεχνικές εκείνες που προωθούν την καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας (Resilience) σε παιδιά 6-11 ετών, μέσω δημιουργικών/καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Η ψυχική ανθεκτικότητα έχει αναδειχτεί ως εξαιρετικά σημαίνουσα διάσταση της προσωπικότητας των παιδιών, αναφορικά με το πώς αντεπεξέρχονται στις καθημερινές δυσκολίες. Επιπλέον, η εξοικείωση με τις αρχές της Ενσυνειδητότητας (Mindfulness) συντελεί στην προώθηση του αισθήματος ικανοποίησης από τη ζωή και στην αυτοεκτίμηση, οι οποίες είναι βασικές συνιστώσες της ψυχικής ανθεκτικότητας.

Λέξεις-κλειδιά: ψυχική ανθεκτικότητα, ενσυνειδητότητα, τέχνη

1. Εισαγωγή

Το βιωματικό εργαστήριο με τίτλο: «**Ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας (Resilience) σε παιδιά σχολικής ηλικίας μέσω της τέχνης**» είχε δίωρη διάρκεια και πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των εργαστηρίων του 1^{ου} Συνεδρίου Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη Σύγχρονη Εποχή. Σε αυτό συμμετείχαν ως εισηγήτριες οι εργαζόμενες στο 2^ο ΚΕΔΑΣΥ Ανατολικής Αττικής: Αρετή Δόνου, Παιδοψυχολόγος-Ψυχοθεραπεύτρια και Ειρήνη Ναούμη, Κοινωνική Λειτουργός. Οι συμμετέχοντες αποτελούνταν από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και γονείς.

Η καινοτομία της δράσης βασίζεται στον βιωματικό ψυχοεκπαιδευτικό χαρακτήρα της και στη διασύνδεση των συμμετεχόντων μέσα σε ένα πλαίσιο αποδοχής και ενσυνειδητής σύνδεσης.

2. Επιδιωκόμενοι στόχοι-προσδοκώμενα αποτελέσματα

Σε επίπεδο γνώσεων:

- θεωρητική εξοικείωση με τις έννοιες της Ψυχικής Ανθεκτικότητας και Ενσυνειδητότητας
- αναγνώριση των συμπεριφορών στα παιδιά που σχετίζονται με χαμηλή Ψυχική ανθεκτικότητα
- αναγνώριση των προστατευτικών παραγόντων



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- αναγνώριση των παραγόντων επικινδυνότητας
- θεωρητική αποσαφήνιση της «ψυχικά ανθεκτικής τάξης»

Σε επίπεδο συναισθήματος:

- ευαισθητοποίηση σε θέματα ψυχικής ενδυνάμωσης
- ανάπτυξη δεξιότητας ενσυνειδητότητας
- κατανόηση διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων

Σε επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων:

- αρχές της ασφαλούς σύνδεσης με παιδιά
- ανάπτυξη ενσυναίσθησης με το περιβάλλον

3. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων-Διδακτικά βήματα

Οι συμμετέχοντες συμμετείχαν σε καταιγίδα ιδεών σχετικά με τη θεωρητική αποσαφήνιση του όρου Ψυχική ανθεκτικότητα. Αφού αναλύθηκε το θεωρητικό υπόβαθρο (Luthar, S.; et al. (2000), έγινε η σύνδεση της ψυχικής ανθεκτικότητας με τη σχολική τάξη, μέσα από το εξής βίντεο: <https://www.youtube.com/watch?v=sKpBJjsZ7EE>

Ακολούθησε επεξήγηση των στρεσογόνων ψυχοπιεστικών παραγόντων που συντελούν στην εμφάνιση ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών στα παιδιά. Αντίστοιχα, εξηγήθηκαν οι προστατευτικοί παράγοντες, ατομικοί, κοινωνικοί και περιβαλλοντικοί (Χατζηχρήστου, Χ. (2012).

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ: σταθεροί, στοργικοί ενήλικες/ ενθάρρυνση στο παιδί/ σταθερό σύστημα αξιών/γονεϊκή εμπλοκή με την εκπαίδευση του παιδιού/ ελευθερία με όρια

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ: ασφαλείς δεσμοί με δάσκαλο («αίσθηση του ανήκειν»)/ θετικά μοντέλα συμπεριφοράς

ΑΤΟΜΙΚΟΙ: αυτογνωσία/ ικανότητα επίλυσης προβλημάτων/ αυτονομία-αυτοαποτελεσματικότητα/ θετική αυτοεκτίμηση/ αίσθηση σκοπού / κοινωνικές δεξιότητες

Οι συμμετέχοντες είχαν λάβει ως εκπαιδευτική αφόρμηση τους εξής δύο πίνακες ζωγραφικής:



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή



Εικόνα 1. «Το υπνοδωμάτιο στην Αρλ», του Βίνσεντ Βαν Γκογκ



Εικόνα 2. «Το μεγάλο κύμα έξω από την Καναγκάβα», του Κατσουσικά Χοκουσάι

Με αφορμή αυτά τα έργα, υλοποιήθηκαν ψυχοεκπαιδευτικές δραστηριότητες (Ματσόπουλος, Α., 2011) σχετικά με την έννοια της Ευγνωμοσύνης (διασύνδεση με το έργο ζωγραφικής του Βαν Γκογκ) και με την έννοια των προσωπικών προστατευτικών παραγόντων (διασύνδεση με το έργο του Χοκουσάι).

Οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν στην πλειοψηφία τους τις εμπειρίες και τις σκέψεις τους σχετικά με πράγματα για τα οποία νιώθουν ευγνωμοσύνη και για τους προστατευτικούς παράγοντες της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, αντίστοιχα.

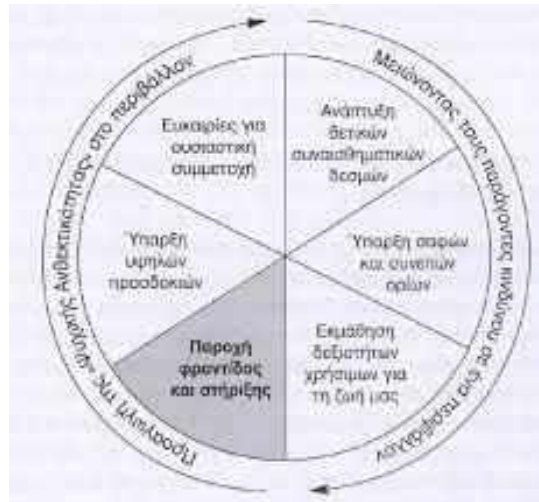
Στη συνέχεια αναπτύχθηκε η θεματική της ψυχικής ανθεκτικότητας παιδιών και οικογένειας και επεξηγήθηκαν οι αρχές της γονεϊκότητας (Olsson et al, 2003), που προωθούν ψυχικά δυνατά παιδιά (πχ. γονική εμπλοκή με σαφή όρια, άνευ όρων αποδοχή, ενθάρρυνση και διαθεσιμότητα, ύπαρξη προσδοκιών, θετική και υγιής προσκόλληση) . Η ψυχική ανθεκτικότητα γενικά αναφέρεται σε μια κατηγορία καταστάσεων/παραγόντων που επιτρέπουν στο παιδί να ανταπεξέλθει, να αναπτυχθεί φυσιολογικά αλλά και να «θριαμβεύσει» παρά την έκθεση του σε παράγοντες επικινδυνότητας/risk factors (Durlak, J. A., 1998). Η έρευνα έχει εντοπίσει στα ψυχικώς ανθεκτικά άτομα έναν κοινό πυρήνα



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

ατομικών χαρακτηριστικών αλλά και υποστηρικτικών δικτύων (από την οικογένεια μέχρι την ευρύτερη κοινότητα) ανεξαρτήτως κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου, εθνότητας ή πολιτισμικού πλαισίου (προστατευτικοί παράγοντες)

Έπειτα αναπτύχθηκε θεωρητικά το σχήμα του τροχού της ψυχικής ανθεκτικότητας στην τάξη, καθώς και οι αρχές και πρακτικές που διέπουν μια ψυχικά ανθεκτική τάξη.



Εικόνα 3. Ο τροχός της ψυχικής ανθεκτικότητας (Henderson & Milstein, 2003/2008)

Έπειτα αναλύθηκαν καλές πρακτικές ανάπτυξης της ψυχικής ανθεκτικότητας στην τάξη, με χρήση τεχνικών Art Therapy (Judith A., 2006).

Πιο αναλυτικά, προτάθηκαν τα εξής εκπαιδευτικά μέσα:

- Δημιουργία υποστηρικτικής κουλτούρας στην τάξη
- Βοηθάμε τα παιδιά να βάλουν στόχους για τα ίδια και για την τάξη
- Προαγωγή έκφρασης συναισθημάτων (πχ. λεξιλόγιο συναισθημάτων, χρήση έργων τέχνης, κουκλοθέατρο...)
- Δραστηριότητες διαχείρισης θυμού (πχ. «κουτί ηρεμίας», μαριονέτες, τεχνικές Ενσυνειδητοτητας –Mindfulness, εκπαίδευση σε αναπνοές-τεχνικές χαλάρωσης....)
- Πίνακες αυτοαναφοράς συναισθημάτων (ενίσχυση αυτοελέγχου-αυτορρύθμισης)
- Διερεύνηση της προσωπικότητας κάθε παιδιού- ευκαιρίες για έκφραση και μοίρασμα ιδεών
- Ενίσχυση αυτοεκτίμησης
- Αποδοχή, σεβασμός, ενσωμάτωση της διαφορετικότητας
- Ενίσχυση αίσθησης ομάδας με κοινή στοχοθεσία
- Εκπαίδευση σε θετικό εσωτερικό διάλογο

Ενδιάμεσα, πραγματοποιήθηκε βιωματική δραστηριότητα εξάσκησης στο θετικό εσωτερικό διάλογο (δραστηριότητα σχεδίασης καθρέφτη όπου αντικρίζουμε τον πραγματικό μας εαυτό).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Ακόμη, για εξοικείωση με τις αρχές της Ενσυνειδητότητας (Mindfulness), βασική συνιστώσα της ψυχικής ενδυνάμωσης και της αύξησης της ποιότητας ικανοποίησης από τον εαυτό και το περιβάλλον (Evans S., 2010), υλοποιήθηκε η δραστηριότητα της «ενσυνειδητής σταφίδας». Σύμφωνα με αυτή τη δραστηριότητα, κάθε συμμετέχων εξασκήθηκε σε βασικές αρχές της ενσυνειδητής διατροφής, εστίασε στην αποδοχή και την σωματική αίσθηση κάθε στιγμή, μέσα σε κλίμα αυτοσεβασμού και ηρεμίας.

Στη συνέχεια αναπτύχθηκε η έννοια της Ενσυναίσθησης και επεξηγήθηκαν οι διαφορές από την «Συμπάθεια» (Empathy/ Sympathy). Η ουσιαστική σύνδεση με το περιβάλλον μας και η Επικοινωνία, προβλήθηκε ως εκπαιδευτική αφόρμηση το παρακάτω βίντεο: <https://www.youtube.com/watch?v=1SETRABZNtQ>

Τέλος, δόθηκαν τα χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού παιδιού (Campbell S. Et al., 2006) και πραγματοποιήθηκε συζήτηση μεταξύ των συμμετεχόντων για το κατά πόσο αναγνωρίζουν στους ίδιους κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά.



Εικόνα 4. Τα χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού παιδιού, από το βιβλίο συναισθηματικής καλλιέργειας «Με πινέλο και ψυχή» (Δόνου Α., 2022)



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Ανακεφαλαιωτικά και ως άσκηση για το κλείσιμο του εργαστηρίου, οι συμμετέχοντες έκαναν καταϊνίδα ιδεών συμπληρώνοντας στην ακροστοιχίδα της Ψυχικής Ανθεκτικότητας λέξεις οι οποίες σχετίζονται με τη θεματική που αναπτύχθηκε. Εν κατακλείδι, έγινε μοίρασμα και φωναχτή ανάγνωση των λέξεων που καταγράφηκαν από όλους τους συμμετέχοντες.

4. Αξιολόγηση-Προτάσεις

Το εργαστήριο θεωρείται πως πέτυχε τους ψυχοεκπαιδευτικούς και μαθησιακούς του στόχους, σχετικά με την εξοικείωση στις αρχές και πρακτικές της ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν ή προτάθηκαν (πχ. χρήση έργων ζωγραφικής και διασύνδεσή τους με θεματικές σημαντικές για τη ζωή-Μπαλαρίνες του Ντεγκά/ συσχετισμός με αίσθημα υπερηφάνειας και αυτεκπλήρωσης κτλ.) μπορούν εύκολα να ενταχθούν στα προγράμματα σπουδών στο δημοτικό σχολείο, ως συμπληρωματικό και ευχάριστο εργαλείο ανάπτυξης της ψυχικής ενδυνάμωσης αλλά και της σύνδεσης μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή. Επιπλέον, οι γονείς μπορούν να αντλήσουν ιδέες για χρήση της τέχνης (πχ. κολάζ, ζωγραφική, χρήση πηλού κα.) για ενίσχυση του γονεϊκού ρόλου, μέσα σε ένα κλίμα δημιουργικότητας και ευχάριστης, ασφαλούς σύνδεσης με το παιδί τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Berson & Baggerly (2009). Building Resilience to Trauma. Creating a Safe and Supportive Early Childhood Classroom.
- Campbell, S. L., Cohan, S. L. & Stein, B. M. (2006). Relationship of resilience to personality, coping, and psychiatric symptoms in young adults. Behavior Research and Therapy, 2006, 44(4), 585-599.
- Doll, B. Zucker, S., & Brehm, K. (2009). Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση. Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης και πρόλογος: Χ. Χατζηχρήστου. Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη, Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Durlak, J. A. (1998). Common risk and protective factors in successful prevention programs. American Journal of Orthopsychiatry, 68 (4), 512-520
- Evans, S., (2010). Review: mindfulness-based therapies effective for anxiety and depression, BMJ Publishing Group Ltd, Royal College of Psychiatrists and British Psychological Society, BMJ Ment Health 13, 116-116 Published Online First: 22 Jul 2010. doi: 10.1136/ebmh1094
- Judith AR. Approaches to art therapy: theory and technique. Routledge. (3rd edition) 2016
- Henderson, N., & Milstein, M. M. (2003/2008, μετ.). Σχολεία που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς μπορεί να γίνει πραγματικότητα για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός (Μετ.: Β. Βασσάρα, Επιστ.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Επιμ.: Χ. Χατζηχρήστου).

Luthar, S.; et al. (2000). "The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work". Child Development 71 (3): 543–562.

Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice and translational synergy. Development and Psychopathology, 23,141-154

Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. Journal of Adolescence, 26, 1-11.

Ελληνόγλωσσες

Δόνου Α., (2022), Με πινέλο και ψυχή, Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο

Ματσόπουλος, Α. (2011). Από την ευαλωτότητα στην ψυχική ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο σχολικό πλαίσιο και στην οικογένεια (σσ.56-57). Τόμος Α. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Χατζηχρήστου, Χ. (2012). Προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας σε επίπεδο συστήματος: το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. Στο Χ. Χατζηχρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.)Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο (σ.325-354). Αθήνα: εκδόσεις Πεδίο.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Εισαγωγικό εργαστήριο: Τεχνικές συναισθηματικής αποφόρτισης για εκπαιδευτικούς (EFT)

Μαρίνα Κούτρα

Εκπαιδευτικός, συγγραφέας, EFT practitioner, ΥΠΕΠΘ
markou@sch.gr

Κωνσταντίνα Φιλippoπούλου

Εκπαιδευτικός, EFT practitioner, ΥΠΕΠΘ
dyanafilippopoulou@gmail.com

Περίληψη

Το εργαστήριο αφορά τη γνωριμία των εκπαιδευτικών με το EFT/tapping. Το EFT (Emotional Freedom Techniques) είναι μια σειρά 48 τεχνικών συναισθηματικής απελευθέρωσης, η βασική διαδικασία των οποίων μπορεί να μαθευτεί εύκολα και γρήγορα. (Church, 2013; Βαρελάς, 2017) Το EFT/tapping χρησιμοποιείται από ανθρώπους όλων των ηλικιών, σε όλο τον κόσμο, σε νοσοκομεία, σχολεία αλλά και ατομικά. (Gozzoli, 2011; Pasty, 2013; Stapleton, 2017; Stapleton et al., 2017) Έχει μεγάλο εύρος εφαρμογών καθώς αντιμετωπίζει πλήθος σωματικών, συναισθηματικών και ψυχοσωματικών ζητημάτων που μπορεί να εμφανίζονται με διαφορετική μορφή αλλά έχουν ως κοινό παρονομαστή το στρες. (Church, 2013; Βαρελάς, 2017) Η δράση του μπορεί να είναι από απλώς χαλαρωτική έως βαθιά θεραπευτική ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο γίνεται η εφαρμογή του. (Lambrou & Pratt, 2000; Miller, 2014, Βαρελάς, 2017) Η πρώτη ώρα του εργαστηρίου θα επενδυθεί στην παρουσίαση πληροφοριών (με power point) σχετικών με τη βασική διαδικασία του EFT ώστε να αναπτυχθεί ένα στοιχειώδες θεωρητικό πλαίσιο για τους συμμετέχοντες, ενώ η δεύτερη ώρα θα αφορά την εφαρμογή της τεχνικής ώστε οι συμμετέχοντες να αποκομίσουν μία πρώτη ιδέα για τον τρόπο χρήσης της και ενδεχομένως ένα βίωμα χαλάρωσης και ανακούφισης ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός. Θα δοθούν στους συμμετέχοντες δύο συνοδευτικά κείμενα εφαρμογής τα οποία θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν κατά τη διάρκεια αλλά και μετά το πέρας του εργαστηρίου.

Λέξεις κλειδιά: EFT, εκπαίδευση, στρες, χαλάρωση

1. Εισαγωγή

Το EFT (Emotional Freedom Techniques) είναι μια σειρά τεχνικών συναισθηματικής απελευθέρωσης οι οποίες χρησιμοποιούνται παγκόσμια, από ανθρώπους όλων των ηλικιών, για την επίτευξη γαλήνης και εσωτερικής ηρεμίας. Δημιουργήθηκε στις Η.Π.Α., τη δεκαετία του '90 από τον Gary Graig (Church, 2013; Graig, χ.χ.). Είναι μια από τις μεθόδους θεραπείας που χρησιμοποιεί η ενεργειακή ψυχολογία (Church, 2014, Feinstein, 2018, Νατζέμυ, 2002, Βαρελάς, 2017) η οποία αποτελεί έναν ραγδαία εξελισσόμενο κλάδο που στηρίζεται στη Νέα Βιολογία (Lipton, 2005). Η ενεργειακή ψυχολογία χρησιμοποιεί τεχνικές που λειτουργούν ως ισχυρές θεραπείες, οι οποίες εφαρμόζουν τις αρχές των ηλεκτρομαγνητικών πεδίων στην ιατρική (Church, 2014). Η βασική διαδικασία που ακολουθείται στο EFT/tapping αφορά την εφαρμογή απαλών χτυπημάτων με τα δάχτυλα σε επιλεγμένα σημεία του σώματος και έχει μεγάλο εύρος εφαρμογών: χρησιμοποιείται για την ανάκτηση, τη διατήρηση και την αύξηση της αυτοκυριαρχίας, της αυτοεκτίμησης, της λογικής και της εσωτερικής ηρεμίας. Είναι ένα εργαλείο ανακούφισης και απαλλαγής από πολλών ειδών συναισθηματικά, ψυχολογικά και ψυχοσωματικά προβλήματα τα οποία μπορεί να εμφανίζονται με διαφορετική μορφή αλλά έχουν ως κοινή βάση το στρες (Bach et al., 2016; Church, 2013; Feinstein, Eden & Graig, 2006; Stapleton, 2019, Vodjanoy, 2015; Βαρελάς, 2017; Νατζέμυ, 2002).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Το EFT/tapping χρησιμοποιείται σε νοσοκομειακά περιβάλλοντα με εντυπωσιακά αποτελέσματα (Lambrou & Pratt, 2000; Miller, 2014) ενώ τα τελευταία χρόνια γινόμαστε μάρτυρες της εισαγωγής, έρευνας και χρήσης της τεχνικής στο χώρο της εκπαίδευσης (Gozzoli, 2011; Pasty, 2013; Stapleton, 2017; Stapleton et al., 2017). Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία (Ortner, 2016; Villiers, 2015; Muccillo, 2014) αλλά και βιβλία τα οποία απευθύνονται στους γονείς ώστε να εκπαιδεύσουν οι ίδιοι τα παιδιά τους (Busen, 2007; Ortner, 2018), έχουν κάνει την εμφάνισή τους. Εκπαιδευτικοί και μαθητές μιλούν για τα οφέλη που διαπιστώνουν από τη χρήση της τεχνικής. Αναφέρουν μείωση της επαγγελματικής εξουθένωσης (Haynes, 2010; Reynolds, 2015), ικανότητα μεγαλύτερης συγκέντρωσης, καλύτερης αυτορρύθμισης και πειθαρχία, επίτευξη ηρεμίας, ευκολότερη αυτοέκφραση, βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων κλπ. (Gozzoli, 2011; Pasty, 2013; Stapleton, 2017; Stapleton et al., 2017).

Σε παιδιά ηλικίας έως 10 ετών η βασική διαδικασία του EFT μπορεί να επιτευχθεί με την εφαρμογή απαλών χτυπημάτων με τα ακροδάχτυλα σε επιλεγμένα σημεία του σώματος (πλάι της παλάμης, μέτωπο ανάμεσα στα φρύδια, στα μάγουλα, στην αρχή της κλείδας στο λαιμό, στο πλάι του κορμού κάτω από τη μασχάλη) (Stapleton, 2017). Σταδιακά, και ανάλογα με την ηλικία και το επίπεδο των μαθητών, μπορούν να προστεθούν και άλλα σημεία (πχ. κορυφή κεφαλιού, πλάι του ματιού, κάτω από τη μύτη, στο λακκάκι ανάμεσα στο κάτω χείλος και στο σαγόνι). (Lambrou & Pratt, 2000; Stapleton, 2017; Kent & Smith, 2013).

2. Στοιχεία Εφαρμογής

Το εργαστήριο είναι εισαγωγικό και απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς σε οποιαδήποτε βαθμίδα εκπαίδευσης και να ανήκουν αυτοί. Θα αναπτυχθεί σε δύο ώρες. Την πρώτη ώρα θα παρουσιαστούν πληροφορίες σχετικές με τις τεχνικές του EFT/tapping στους συμμετέχοντες ώστε να αναπτυχθεί ένα στοιχειώδες θεωρητικό και νοητικό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να επιτρέψει τόσο την κατανόηση της λειτουργίας των τεχνικών όσο και την αποδοχή και την εμπιστοσύνη σε αυτές. Η δεύτερη ώρα θα αφορά την εφαρμογή της τεχνικής ώστε οι συμμετέχοντες να αποκομίσουν μία πρώτη ιδέα για τον τρόπο χρήσης της και πιθανότατα ένα βίωμα χαλάρωσης και ανακούφισης ανάλογα με τις ανάγκες του καθενός.

3. Στόχοι – επιδιώξεις – προσδοκώμενα αποτελέσματα

Δύο είναι οι βασικοί στόχοι του εργαστηρίου:

- α) η γνωστοποίηση της βασικής διαδικασίας του EFT στους εκπαιδευτικούς και
- β) η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων για το EFT για περεταίρω ενασχόληση με το θέμα μέσω της αποκόμισης βιώματος χαλάρωσης από τη χρήση του.

4. Μεθοδολογία της επιμορφωτικής διαδικασίας

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι θα γίνει παρουσίαση μέσω power point βασικών πληροφοριών για το EFT/tapping στους εκπαιδευτικούς και θα ακολουθήσει πρακτική εφαρμογή με συγκεκριμένα σενάρια (κείμενα εφαρμογής EFT/tapping) τα οποία παρατίθενται στο παράρτημα.

5. Διδακτικό υλικό (μορφή, περιεχόμενο, διδακτική φύση)

Η παρουσίαση περιλαμβάνει βασικές πληροφορίες για το EFT/tapping οι οποίες αφορούν στους πληθυσμούς εφαρμογής, στα θέματα που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι τεχνικές, στα οφέλη που προκύπτουν από τις τεχνικές, μαρτυρίες εκπαιδευτικών, αναφορές σε ιατρικές επεξηγήσεις για τη λειτουργία των τεχνικών κλπ.

6. Παρουσίαση των δραστηριοτήτων – Τα διδακτικά βήματα

Το βιωματικό μέρος του εργαστηρίου θα οργανωθεί σε τρία μέρη.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Α) δοκιμαστική χρήση εφαρμογής tapping σε ένα σημείο του σώματος

Β) εκμάθηση των σημείων και αρχική χρήση εφαρμογής χωρίς σενάριο

Γ) εφαρμογή με χρήση σεναρίου

Το σενάριο εφαρμογής και η διαδικασία χρήσης του EFT/tapping παρατίθενται στο παράρτημα.

7. Αξιολόγηση

Για την αξιολόγηση του εργαστηρίου θα δοθεί ερωτηματολόγιο στους συμμετέχοντες το οποίο συμπεριλαμβάνεται στο παράρτημα.

9. Βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

Bach, D., Groesbeck, G., Stapleton, P., Sims, R., Blickheuser, K. & Church, D. (2019). Clinical EFT (Emotional Freedom Techniques) Improves Multiple Physiological Markers of Health. *Journal of Evidence-Based Integrative Medicine* Vol. 24, 1-12. Doi: 10.1177/2515690X18823691

Busen, S. J., (2007). Tap into Joy: A Guide to Emotional Freedom Technique for kids and their Parents. Bloomington: iUniverse

Church, D., (2013a). The EFT Manual (3rd ed). Santa Rosa, CA: Energy Psychology Press

Church, D. (2013b). Clinical EFT as an Evidence-Based Practice for the treatment of Psychological and Physiological Conditions. *Psychology Scientific Research*: Vol. 4 No. 8 645 -654. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2013.48092>

Church, D., (2014). *The Genie in your Genes*. Santa Rosa: Energy Psychology Press

Feinstein, D. (2018). Energy psychology: Efficacy, Speed, Mechanisms. *Explore*: <http://doi.org/10.1016/j.explore.2018.11.003>

Feinstein, D., Eden, D. & Graig, G. (2006). The Healing Power of EFT and energy Psychology. Tap onto your body's energy to change your life for the better. London: Piatkus

Gozzoli, S. (2011). *La forza della semplicità. EFT: una tecnica di auto-aiuto per bambini e ragazzi*. Ανακτήθηκε από: www.eft-rimini.it στις 30/1/2019

Graig, G. (χ.χ.). *The EFT Manual* (6th ed) Ανακτήθηκε από: www.emofree.com στις 19/1/2019

Haynes, T. (2010). *Effectiveness of Emotional Freedom Techniques on occupational stress for preschool teachers* (Doctoral dissertation). UMI Dissertation Publishing: UMI 3412819.

Kent, A., & Smith, J. (2013). Big Ted's guide to tapping. positive EFT emotional freedom techniques for children. UK: Dragon Rising Publishing.

Lambrou, P. & Pratt, G. (2000). *Instant emotional healing*. London: Rider

Lipton, B., (2005). *Η Βιολογία της Πεποίθησης*. Αθήνα: Μπολερό Εκδοτική

Miller, D. (2014). The Dragon with Flames of Love. Tapping for Kids. Helping Children with Serious Illness and Their Families Improve the Quality of their Lives. Great Britain: Amazon

Muccillo, A., (2014). *Tapping For Kids*. Uk: DragonRising Publishing

Ortner, A., (2016). Gorilla Thumps & Bear Hugs. A tapping Solution Children's Story. Carlsbad: Hay House

Ortner, N. (2018). The Tapping Solution for Parents, Children and Teenagers: How to Let Go of Excessive Stress, anxiety and Worry and Raise Happy, Healthy, Resilient Families. Carlsbad: Hay House

Patsy, A. (2013). *Tapping with children. A Guide to Teaching Emotional Freedom Techniques (EFT) to the Children in Your Life*. Ανακτήθηκε από: www.TappingWithChildren.com στις 30/1/2019



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Reynolds, A. E. (2015). Is acupoint stimulation an active ingredient in Emotional Freedom Techniques (EFT)? A controlled trial of teacher burnout. *Energy Psychology: Theory, Research, and Treatment*, 7(1), 14-21 Doi:10.9769/EPJ.2015.07.01.AR
- Stapleton, P. (2017). *Tapping in the classroom. Teacher Manual*. Ανακτήθηκε από www.tappingintheclassroom.com στις 28/11/2018
- Stapleton, P. (2019). The science behind tapping: A proven stress management technique for the mind and body. Carlsbad, CA: Hay House.
- Stapleton, P., Mackay, E., Chatwin, H., Murphy, D., Porter, B., Thibault, S., Sheldon, T. & Pidgeon, A. (2017). Effectiveness of a School-Based Emotional Freedom Techniques Intervention for Promoting Student Wellbeing. *Adolescent Psychiatry*. 7 (2) 112-126. Doi:10.2174/2210676607666171101165425
- Villiers, T. (2015). Let go of the bully. Using EFT and matrix reimplanting. The lions heart Series Gauteg: Emotive Solutions LTD.
- Vodyanov, V., Pustovyy, O., Globa, L., Sorokulova, I., (2015). Primo-Vascular System as Presented by Bong Han Kim. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*. vol. 2015, Article ID 361974, 17 pages. <http://dx.doi.org/10.1155/2015/361974>

Ελληνόγλωσσες

- Βαρελάς, Υ. (2017). EFT Τεχνικές συναισθηματικής απελευθέρωσης. Αθήνα: Αρχέτυπο
- Νατζέμυ, Ρ.Η., (2002). *Ενεργειακή ψυχολογία*. Αθήνα: Ολιστική Αρμονία

3. Παράρτημα

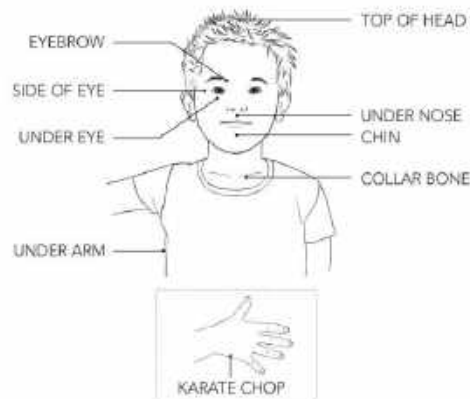
EFT/TAPPING Η βασική διαδικασία

1. Σε ποιο σημείο στο σώμα σου νιώθεις το συναισθηματικό/σωματικό ζήτημα πιο έντονα;
2. Καθόρισε το επίπεδο ενόχλησης στο σώμα σου σε μία κλίμακα από το 0 ως το 10 όπου το 10 εκφράζει τη μεγαλύτερη ένταση και 0 δείχνει έλλειψη έντασης.
3. Επανάλαβε τη φράση εστίασης 3 φορές και παράλληλα χτύπα συνεχόμενα στο σημείο καράτε στο πλάι της παλάμης σου: «Παρόλο που _____ (ονόμασε το ζήτημα) αποδέχομαι βαθιά και ολοκληρωτικά τον εαυτό μου».
4. Η ακολουθία των χτυπημάτων: χτύπα 7 περίπου φορές σε κάθε ένα από τα σημεία στα δύο διαγράμματα που βλέπεις παρακάτω και παράλληλα επανάλαβε ένα μικρό τμήμα της φράσης υπενθύμισης/εστίασης το οποίο θα σου θυμίζει το ζήτημα.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Tapping Points



Εικόνα 1. Σημεία εφαρμογής στο σώμα

5. Καθόρισε το επίπεδο ενόχλησης στην κλίμακα ξανά. Εάν είναι ακόμα υψηλό επανέλαβε τη διαδικασία. Επανέλαβε μέχρι το επίπεδο ενόχλησης να φτάσει όσο πιο κοντά γίνεται (ή θέλεις) στο 0.

Θυμήσου:

1. Χτύπα το πιο έντονο ή/και το πιο παλιό γεγονός που μπορείς να θυμηθείς.
2. Εάν η ενόχληση δεν έχει κατέβει περισσότερο από δυο μονάδες, χτύπα ένα διαφορετικό συναίσθημα πρώτα (π.χ. τον θυμό ή τις ενοχές πριν την απογοήτευση ή αντίστροφα κλπ.) Εάν ανακινήθούν δισεπίλυτα ζητήματα ή υπάρχουν εξ αρχής σοβαρά ζητήματα υγείας αναζήτησε τη βοήθεια εξειδικευμένου και πιστοποιημένου θεραπευτή. Οι τεχνικές δεν αντικαθιστούν, ούτε υποκαθιστούν την ιατρική διάγνωση και φροντίδα.

Τεχνική Γρήγορης Χαλάρωσης

1. Πάρε τρεις πλήρεις κανονικές αναπνοές, όχι πολύ βαθιές
2. Κάνε τη ρύθμιση λέγοντας «Παρόλο που έχω όλες αυτές τις εντάσεις στο σώμα μου, μπορώ να χαλαρώσω και να αφήσω την ενέργεια να κυκλοφορήσει».
3. Κάνε την ακολουθία, αρχίζοντας από την Κορυφή Κεφαλής, αλλάζοντας σε κάθε σημείο τη φράση, ώστε να καλύψεις όλα τα μέρη του σώματος, δηλαδή

Κορυφή Κεφαλής: «ένταση στο κεφάλι»

Αρχή Φρυδιού: «ένταση στον αυχένα»

Δίπλα στο Μάτι: «ένταση στα χέρια»

Κάτω από το Μάτι: «ένταση στο στήθος»

Άνω Χείλος: «ένταση στην πλάτη και στη μέση»

Σαγόνοι: «ένταση στο στομάχι και στην κοιλιά»

Κλείδα: «ένταση στα πόδια ψηλά»

Κάτω από τον Βραχίονα: «ένταση στα πόδια χαμηλά»



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

4. Κάνεις μία δεύτερη ακολουθία, αλλά αυτή τη φορά δίνοντας εντολή χαλάρωσης στα μέρη του σώματος, δηλαδή:

Κορυφή Κεφαλής: «να χαλαρώσει το κεφάλι»
Αρχή Φρυδιού: «να χαλαρώσει ο αυχένας»
Δίπλα στο Μάτι: «να χαλαρώσουν τα χέρια»
Κάτω από το Μάτι: «να χαλαρώσει το στήθος»
Άνω Χείλος: «να χαλαρώσουν η πλάτη και η μέση»
Σαγόني: «να χαλαρώσουν το στομάχι και η κοιλιά»
Κλείδα: «να χαλαρώσουν τα πόδια ψηλά»
Κάτω από τον Βραχίονα: «να χαλαρώσουν τα πόδια χαμηλά»

(Με την άδεια του κ. Υπάτιου Βαρελά. Πηγή εγχειρίδιο σεμιναρίου: Σπάσε τα δεσμά σου με το EFT)

Σημ. Η παραπάνω τεχνική αποτελεί μόνο μια απλή μορφή εφαρμογής του EFT και όχι πλήρη θεραπεία. Καθώς το EFT μπορεί να χρησιμοποιηθεί ανακουφιστικά αλλά και βαθιά θεραπευτικά, εάν αποφασίσετε να προχωρήσετε στη δεύτερη χρήση οφείλετε, τόσο στον εαυτό σας όσο και στους γύρω σας, να εκπαιδευτείτε κατάλληλα ή να αναζητήσετε ειδικευμένο θεραπευτή. Επιπλέον σε περίπτωση που κάποιος αποφασίσει να χρησιμοποιήσει τη βασική διαδικασία του EFT ή και άλλες τεχνικές του EFT, ακόμα και με κατάλληλη εκπαίδευση, και δεν δει πρόοδο, παρατηρήσει ότι ανακινούνται δισεπίλυτα ζητήματα ή αντιμετωπίζει εξ αρχής σοβαρά ζητήματα υγείας οφείλει να αναζητήσει τη βοήθεια εξειδικευμένου και πιστοποιημένου θεραπευτή. Επίσης οι τεχνικές δεν αντικαθιστούν, ούτε υποκαθιστούν την ιατρική διάγνωση και φροντίδα.

ΣΕΝΑΡΙΟ TAPPING ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ (προσαρμοσμένο)

(πηγή: www.thetappingsolution.com JESSICA ORTNER)
<https://www.youtube.com/watch?v=hZgVAAEIpNY>

Παίρνω 3 βαθιές αναπνοές

Φράση εστίασης: Παρόλο που νιώθω τόσο πιεσμένος/η αποδέχομαι τον εαυτό μου και το πώς νιώθω (3 φορές)

1. φορτωμένος/η με συναισθήματα
2. τόσες σκέψεις και ευθύνες που με τρώγαν/κούρασαν
3. τόσα πολλά απαιτούνται από μένα ως δάσκαλο/α
4. είναι πιεστικό
5. έχασα την αίσθηση της ασφάλειάς μου
6. όλο αυτό το άγχος
7. όλη αυτή η πίεση
8. όλο αυτό το βάρος των συναισθημάτων

1. δίνω φωνή σε αυτό που νιώθω
2. είναι ασφαλές το να αναγνωρίσω αυτό που νιώθω
3. ένα μέρος μου νιώθει αγχωμένο



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

4. και ένα μέρος μου νιώθει εντάξει
 5. και μου λέει ότι μπορώ να τα καταφέρω
 6. όλα αυτά τα πάνω και τα κάτω
 7. όλες αυτές οι ευθύνες, όλα αυτά τα συναισθήματα
 8. επιτρέπω στον εαυτό μου να τα νιώσει και να αρχίσει να τα αφήνει
-
1. η εργασία που κάνω είναι τόσο σημαντική
 2. μου έχουν εμπιστευτεί τόσα πολλά
 3. επέλεξα αυτό το μονοπάτι
 4. γιατί ήξερα ότι θα μπορούσα να κάνω διαφορά
 5. αλλά μερικές φορές νιώθω ότι υπάρχουν τόσα πολλά
 6. νιώθω θλίψη και απογοήτευση
 7. είναι δύσκολο να υποστηρίξω τους άλλους
 8. όταν νιώθω ότι δεν έχω υποστήριξη
-
1. επιλέγω να φροντίζω τον εαυτό μου
 2. δείχνω στον εαυτό μου την αγάπη και την υποστήριξη που χρειάζομαι
 3. η εργασία που κάνω είναι τόσο μεγάλο δώρο
 4. επιλέγω να θυμάμαι τη διαφορά που κάνω
 5. επιλέγω να θυμάμαι πόσο ευλογημένη/ος είμαι
 6. τιμώ το έργο που κάνω
 7. επιλέγοντας να ζω την καλύτερη ζωή μου
 8. επιλέγοντας να φέρνω χαρά στην τάξη μου
-
1. βρίσκω την υπομονή που χρειάζομαι
 2. νιώθω την αγάπη που με καθοδηγεί
 3. βλέπω τις καταστάσεις καθαρά και ήρεμα
 4. έχω συμπόνια για αυτούς που είναι γύρω μου
 5. έχω συμπόνια για τον εαυτό μου
 6. μερικές φορές υπάρχουν τόσες απαιτήσεις
 7. επιλέγω να βλέπω καθετί που κάνω σωστά
 8. κάνω μεγαλύτερη διαφορά από αυτή που μπορώ να φανταστώ
-
1. αφήνω την ανάγκη μου να ελέγχω
 2. σπάω τη συνήθεια της ανησυχίας
 3. επιλέγω να έχω πίστη
 4. δεν κατανοώ γιατί μερικά πράγματα συμβαίνουν
 5. αλλά επιλέγω να αισθάνομαι ευγνωμοσύνη για αυτή τη στιγμή
 6. επιλέγω να βλέπω την αγάπη γύρω μου
 7. επιλέγω να βλέπω πόσο εκπληκτικοί είναι οι μαθητές μου
 8. και βλέπω πόσα μαθαίνω από αυτούς
-
1. κάθε φορά που νιώθω πιεσμένος/η
 2. παίρνω μια βαθιά ανάσα
 3. και θυμάμαι πόσο ευλογημένος/η είμαι
 4. και πόσο ευλογημένοι είναι οι μαθητές μου που με έχουν δάσκαλο/α
 5. έχω την υπομονή και την επιμονή που χρειάζομαι
 6. στις δύσκολες στιγμές επιλέγω να είμαι το φως
 7. επιλέγω να εστιάζω σε καθετί που λειτουργεί
 8. επιλέγω να είμαι ήρεμος/η και στο κέντρο μου/σταθερός/ή



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Βάζω και τα δυο χέρια στην καρδιά και τιμώ αυτή τη μέρα που μου δόθηκε βλέποντας το καλό στους άλλους, το καλό στον κόσμο και το καλό που υπάρχει μέσα στον εαυτό μου.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Σας παρακαλούμε απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις

1. Είχατε ακούσει ξανά για το EFT/tapping;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

1α. Αν είχατε προηγούμενες εμπειρίες γράψτε λίγα λόγια για αυτό.

2. Πιστεύετε ότι θα το χρησιμοποιούσατε για προσωπικούς λόγους;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

ΙΣΩΣ

2α. Εάν θέλετε γράψτε λίγα λόγια σε σχέση με την απάντησή σας.

3. Πιστεύετε ότι θα μπορούσε να φανεί χρήσιμο στην τάξη σας.

ΝΑΙ

ΟΧΙ

ΙΣΩΣ

3α. Εάν θέλετε γράψτε λίγα λόγια σε σχέση με την απάντησή σας.

4. Είσαστε διατεθειμένοι να αναζητήσετε περισσότερες πληροφορίες για το EFT/tapping;

ΝΑΙ

ΟΧΙ

ΙΣΩΣ



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Εργαστήριο: Εκπαίδευση των μαθητών στην ευθύνη και ικανότητα να επιλύουν τις μεταξύ τους συγκρούσεις

Γιώργος Μπάρμπας

πρ. επίκουρος καθηγητής ειδικής εκπαίδευσης ΤΕΠΑΕ του ΑΠΘ

gibarbas@gmail.com

Θεοδώρα Σιδεροπούλου

δασκάλα ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης

dsidiropoulou@gmail.com

Περίληψη

Το εργαστήριο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς νηπιαγωγείου και δημοτικού με στόχο να αναδείξει την παιδαγωγική σημασία: α) της μελέτης των σχέσεων στην ομάδα των συνομηλίκων, δίχως την παρουσία του ενήλικα, των μεταξύ τους συγκρούσεων και των κριτηρίων με τα οποία τις επιλύουν, και β) της αναζήτησης αποτελεσματικών παιδαγωγικών μεθόδων με τις οποίες μπορούν να υποστηριχτούν οι μαθητές/τριες, ώστε να επιλύουν με δική τους ευθύνη αυτές τις συγκρούσεις με διασφάλιση της ελεύθερης έκφρασης και του σεβασμού της προσωπικότητας του καθενός. Στο εργαστήριο θα συζητηθούν δύο περιπτώσεις συγκρούσεων μεταξύ συνομηλίκων, μια στο νηπιαγωγείο και μια στο δημοτικό, οι ερμηνείες που δίνουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και οι τρόποι που προτείνουν για τη διαχείρισή τους. Σ' αυτό το πλαίσιο, θα συζητηθούν τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν από τους εισηγητές στο νηπιαγωγείο και στη Β' τάξη δημοτικού σχολείου, τα οποία βασίστηκαν στην προσέγγιση της κουλτούρας των συνομηλίκων (Corsaro και Eder), καθώς και στην προσέγγιση του Guralnick για την κοινωνική επάρκεια στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις. Στο δημοτικό οι μαθητές κλήθηκαν να επεξεργαστούν σε μικρές ομάδες και στην ολομέλεια της τάξης ημιτελείς ιστορίες, που βασίζονταν σε πραγματικά δικά τους συμβάντα, και να συζητήσουν συλλογικά τις λύσεις που πρότειναν.

Λέξεις κλειδιά: κουλτούρα συνομηλίκων, επίλυση συγκρούσεων, ελεύθερη έκφραση, κοινωνική επάρκεια

1. Εισαγωγή

Οι διαφωνίες και οι συγκρούσεις για την επίλυσή τους βρίσκονται μέσα στη φύση των συλλογικών σχέσεων των παιδιών, όπως άλλωστε και όλων μας μέσα στις διάφορες κοινωνικές ομάδες που ζούμε (Ανδρέου κ.ά., 2017, σελ. 2). Οι ομάδες και οι παρέες των συνομηλίκων ξεκινούν να διαμορφώνονται από τότε που τα παιδιά θα πάνε για πρώτη φορά σε σχολική δομή, από τον παιδικό σταθμό ή το νηπιαγωγείο, και ολοκληρώνεται στο τέλος του λυκείου. Οι σχέσεις αυτές έχουν μια συχνότητα και πυκνότητα που δεν συναντούμε σε κανέναν άλλο κοινωνικό χώρο των παιδιών (αθλητικό, καλλιτεχνικό, κλπ). Είναι η πιο στενή και συχνή επαφή στη ζωή τους μετά την οικογένεια. Αυτό καθιστά αυτές τις σχέσεις έναν ιδιαίτερα σημαντικό παράγοντα στη ζωή τους.

Οι σχέσεις των συνομηλίκων δεν οργανώνονται ούτε υπαγορεύονται από τους ενήλικες (εκπαιδευτικούς ή γονείς). Η κινητήρια δύναμη στη δημιουργία αυτής της κοινότητας είναι οι ίδιες οι ανάγκες των παιδιών: το μοίρασμα, η αίσθηση του «ανήκειν», η επιδίωξη της ικανοποίησης από τη συμμετοχή σ' αυτήν, η έκφραση και εκπλήρωση των επιθυμιών τους, τα ζητήματα της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας, η διεύρυνση της προσωπικής ελευθερίας και ανεξαρτησίας από τον έλεγχο και την εποπτεία του ενήλικα. Όλα



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

αυτά συγκροτούν τη συλλογική τους λειτουργία, η οποία κατευθύνεται στην καθημερινή τους πράξη τόσο ανάμεσά τους όσο και απέναντι στους ενήλικες.

Στις διαφωνίες που εμφανίζονται μέσα στην ομάδα, όταν οδηγούνται σε συγκρούσεις, παρατηρούμε συχνά τη βίαιη επιβολή των επιλογών των ισχυρών απέναντι στους υπόλοιπους. Η διαμόρφωση των κριτηρίων τους βασίζεται στα βιώματά τους. Κι αυτά έχουν ως «πρώτη ύλη» ό,τι εισπράττουν τα παιδιά από τη ζωή τους μέσα στην κοινωνία των ενηλίκων (Martin & Lease, 2022). Σε μια κοινωνία, που η ανταγωνιστικότητα, ο εγωκεντρισμός στη διεκδίκηση των επιθυμιών και αναγκών, η αυθαίρετη άσκηση της εξουσίας του δυνατού είναι κυρίαρχα χαρακτηριστικά, είναι αναμενόμενο αυτά να αντανakλώνται στους τρόπους που αλληλεπιδρούν τα παιδιά μεταξύ τους μέσα στη ζωή της ομάδας των συνομηλίκων. Επομένως θα ήταν αποσπασματικό και γι' αυτό λανθασμένο να ερμηνεύουμε τη συμπεριφορά του «θύτη» και του «θύματος» έξω από το πλαίσιο της ομάδας τους και της κουλτούρας της. Δίχως να αγνοούνται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των πρωταγωνιστών της σύγκρουσης, είναι απολύτως αναγκαίο να συσχετίζονται με τη φυσιогνωμία και την κουλτούρα της ομάδας στην οποία ανήκουν (Μπάρμπας & Ευκαρπίδης, 2022, σελ. 43).

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα η έννοια της κοινωνικής επάρκειας, δηλαδή των κοινωνικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αποτελεσματική και συναινετική διαχείριση των διαφορών: δεξιότητες διαπραγμάτευσης, προσαρμογής και συμβιβασμού· δεξιότητες υπεράσπισης του εαυτού, των επιθυμιών, της προσωπικότητας, της θέσης μέσα στην ομάδα· δεξιότητες που ενισχύουν την ικανότητα να βλέπω τον άλλο, να αναγνωρίζω τις ανάγκες, τις επιθυμίες και προσδοκίες του. Η ανταγωνιστική επίλυση των διαφορών, η άσκηση βίας από τους «ισχυρούς» της ομάδας, υποδεικνύει ελλείμματα σ' αυτές τις δεξιότητες τόσο από αυτούς όσο και από εκείνους που αδυνατούν να αντιδράσουν (Guralnick, 2010; Guralnick et al., 2011).

Η κοινότητα των συνομηλίκων διαμορφώνει στην πορεία της ζωής της τα κριτήρια με τα οποία διαχειρίζεται τις ανάγκες και τις καταστάσεις που αντιμετωπίζει. Τα κριτήρια αυτά είναι αξίες, τρόποι διαχείρισης των προβλημάτων και των συγκρούσεων τόσο μέσα στην ομάδα, όσο και απέναντι σε άλλες κοινότητες συνομηλίκων, καθώς και απέναντι στους ενήλικες· κριτήρια με τα οποία κάποιος γίνεται αποδεκτός στην ομάδα ή απορρίπτεται από αυτήν. Το σύνολο αυτών των κριτηρίων, των αξιών, συγκροτούν αυτό που αποκαλείται «κουλτούρα των συνομηλίκων», η οποία φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά την διαμόρφωση της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας του κάθε παιδιού (Corsaro & Eder, 1990; Corsaro & Fingerson, 2003). Οι σχέσεις των συνομηλίκων συγκροτούν ένα ιδιαίτερο φαινόμενο, το οποίο θα ήταν λάθος να συγχέεται με άλλες σχέσεις μέσα στη σχολική ζωή (σχέσεις εκπαιδευτικών – μαθητών, εκπαιδευτικών – γονιών, των εκπαιδευτικών μεταξύ τους). Αυτό το φαινόμενο υποβαθμίζεται κατά κανόνα από τους εκπαιδευτικούς γεγονός που επηρεάζει την αντιμετώπισή του (Manesis et al., 2019).

2. Εργαστήριο: παιδαγωγική παρέμβαση στη διαχείριση των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών

Με βάση τα παραπάνω διαμορφώθηκε η πρόταση παιδαγωγικής παρέμβασης, που έγινε αντικείμενο επεξεργασίας στο βιωματικό εργαστήριο, στο οποίο συζητήθηκαν δύο περιπτώσεις συγκρούσεων, μια στο νηπιαγωγείο και μια στο δημοτικό στο πλαίσιο της ίδιας παιδαγωγικής προσέγγισης. Η περίπτωση του νηπιαγωγείου παρουσιάστηκε αναλυτικά σε άλλο άρθρο, και γι' αυτό δεν αναφέρεται εδώ (Μπάρμπας, 2021). Κοινό πλαίσιο των δύο παρεμβάσεων ήταν οι στόχοι και οι βασικές παιδαγωγικές πρακτικές που παρουσιάζονται στη συνέχεια (Μπάρμπας, κ.ά., 2017).



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

2.1 Στόχοι της παρέμβασης

Η παιδαγωγική παρέμβαση στοχεύει στην υποστήριξη των μαθητών να διαμορφώσουν κριτήρια και δεξιότητες για την συνεργατική επίλυση των διαφωνιών και των μεταξύ τους συγκρούσεων, ώστε να διασφαλίζεται η ελεύθερη έκφραση, ο αμοιβαίος σεβασμός της προσωπικότητας του καθενός και η ικανοποίηση των επιθυμιών τους ατομικά και συλλογικά.

Η παρέμβαση δεν στοχεύει στην προώθηση λύσεων από την πλευρά του εκπαιδευτικού αλλά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης στην ατομική και συλλογική λειτουργία της ομάδας, δηλαδή στη δυνατότητα και ευθύνη των ίδιων των μαθητών να βρίσκουν απαντήσεις στις μεταξύ τους συγκρούσεις, που να ικανοποιούν τόσο τους ίδιους όσο και την ομάδα (Wehmeyer, 2001). Μ' αυτό τον τρόπο η ομάδα μπορεί να διαμορφώνει κανόνες και κριτήρια για τη συλλογική της λειτουργία, για τον καθορισμό των συνεπειών από τυχόν παραβίασή τους και να διασφαλίζει την τήρηση. Έτσι η δύναμη και η ιδιαίτερη ικανότητα κάποιων μαθητών δεν θα μετατρέπεται σε αυθαίρετη άσκηση εξουσίας στους υπόλοιπους και ταυτόχρονα θα ενισχύονται οι κοινωνικές δεξιότητες των πιο αδύναμων μελών της ομάδας. Μια τέτοια παρέμβαση για να είναι αποτελεσματική χρειάζεται να είναι συνεχής και συστηματική, να διαπερνά την καθημερινή ζωή της σχολικής ομάδας σε όλες της τις εκφράσεις, στην τάξη και στο διάλειμμα.

2.2 Βασικές παιδαγωγικές πρακτικές

Οι παιδαγωγικές πρακτικές, με τις οποίες μπορεί να υλοποιηθεί η παραπάνω παιδαγωγική λειτουργία, βασίζονται στα ίδια κριτήρια στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό. Αυτό που χρειάζεται είναι η προσαρμογή των κριτηρίων και των πρακτικών στο πλαίσιο της κάθε βαθμίδας.

Βασική κατ' αρχάς επισήμανση είναι η σημασία της εκπαίδευσης των παιδιών σε ένα ευρύ φάσμα δεξιοτήτων αυτορρύθμισης (Panadero, 2017). Οι μαθητές που έχουν εκπαιδευτεί στην αυτορρύθμιση στη συλλογική ζωή μέσα κι έξω από την τάξη, είναι πολύ πιο κοντά στο να σκέφτονται το «εμείς» της ομάδας παράλληλα με την ατομική επιθυμία ώστε να διαχειρίζονται διαφορές και συγκρούσεις μέσα σε πλαίσια συγκλίνοντα με αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Πρώτη προϋπόθεση για την εκπαίδευση στη διαχείριση των συγκρούσεων είναι η κατά το δυνατόν πιο σαφής εικόνα από τον εκπαιδευτικό των σχέσεων των παιδιών στο παιχνίδι και στις παρέες τους. Στο νηπιαγωγείο αυτό είναι πιο εύκολο, μιας και λόγω του προγράμματος, η νηπιαγωγός είναι παρούσα στις ελεύθερες δραστηριότητες μέσα στην τάξη όπως και στο διάλειμμα. Στο δημοτικό, αυτό αφορά περισσότερο τη λειτουργία των παιδιών στο διάλειμμα, των σχέσεών τους στην αυλή, των προβλημάτων που ανακύπτουν, του τρόπου που επιλύονται, ώστε να εντοπιστούν τα πιο σημαντικά προβλήματα που χρειάζονται επεξεργασία με τους μαθητές.

Όταν μεμονωμένα παιδιά εκφράζουν παράπονα στον εκπαιδευτικό για συμπεριφορές συμμαθητών τους, η κατάλληλη προτροπή είναι να συζητήσουν απ' ευθείας μαζί τους για να λύσουν τις διαφορές τους. Αν αυτό δεν οδηγήσει σε συναινετική επίλυση της διαφοράς, ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει επιλέγοντας τα προβλήματα που εκδηλώνονται πιο συχνά.

Η παρέμβαση χρειάζεται να γίνει εκεί όπου τα προβλήματα αυτά εκδηλώνονται, δηλαδή ανάμεσα σε δύο παιδιά, σε μικρή ομάδα μαθητών ή στο σύνολο της τάξης. Η συζήτηση επικεντρώνεται στο ποιο είναι το πρόβλημα και πώς μπορεί να λυθεί. Σημαντικό στοιχείο σ' αυτή τη συζήτηση είναι η διάκριση της επιθυμίας από τον τρόπο που επιδιώκεται η ικανοποίησή της. Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει το δίκαιο της επιθυμίας και επικεντρώνεται στον τρόπο που σκέφτεται ο καθένας να την ικανοποιήσει. Θα ήταν λάθος να ξεκινήσει από την κριτική στις τυχόν βίαιες ή απαξιοτικές ενέργειες που έχουν γίνει, γιατί αυτό θα



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

δημιουργούσε πιθανόν ανταγωνιστικό κλίμα. Ο σχολιασμός αυτός θα είναι πιο ωφέλιμο να ενταχθεί στην θετική αναζήτηση της λύσης.

Στη συζήτηση ο εκπαιδευτικός θέτει στα παιδιά το πλαίσιο της συζήτησης: ελεύθερη έκφραση του καθενός, σεβασμός της κάθε άποψης, προσεκτική μελέτη των απόψεων που ακούγονται, αντίκρουση με επιχειρήματα εκεί όπου έχει ο καθένας διαφωνία, επιδίωξη να βρεθεί μια λύση που να ικανοποιεί όλους τους συμμετέχοντες, δέσμευση στην υλοποίηση της συμφωνίας. Είναι σημαντικό τα παιδιά να συμφωνήσουν σ' αυτό το πλαίσιο, την τήρηση του οποίου θα εγγυηθεί ο εκπαιδευτικός με την παρουσία του (Μπάρμπας, 2021).

Ο εκπαιδευτικός δεν παρεμβαίνει στη συζήτηση για το περιεχόμενο της διαφοράς, δεν αξιολογεί τις προτάσεις, δεν προτείνει λύσεις. Διασφαλίζει τη συζήτηση στο πλαίσιο που αναφέρθηκε. Αν χρειαστεί, σε ενδεχόμενη αδυναμία των παιδιών να επεξεργαστούν μια λύση και σε πιθανό αδιέξοδο της επικοινωνίας τους, τα διευκολύνει προτείνοντας τρόπους επεξεργασίας (π.χ. αν έχουν μπερδευτεί, αναδεικνύει τα πιο σημαντικά σημεία διαφωνιών).

Αν το αντικείμενο της διαφωνίας αφορά σε κάτι που επαναλαμβάνεται, όπως για παράδειγμα ένα συγκεκριμένο παιχνίδι που παίζουν, τότε, αφού λύσουν τη διαφωνία τους, χρειάζεται να καταλήξουν σε κανόνες που να ισχύουν και για τις επόμενες φορές, να επεξεργαστούν ποιες πρέπει να είναι οι συνέπειες στην περίπτωση που κάποιο παιδί παραβεί τους κανόνες. Στην πορεία λειτουργίας της ομάδας, ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τα παιδιά να αναλάβουν τα ίδια την ευθύνη της τήρησης των κανόνων και της υλοποίησης των τυχόν συνεπειών.

Σε κάποιες περιπτώσεις είναι χρήσιμο να έχει ο εκπαιδευτικός εξατομικευμένες παρεμβάσεις – συζητήσεις με παιδιά, τα οποία είτε δυσκολεύονται να τιθασεύσουν την αυθαίρετη άσκηση της δύναμης και ισχύος τους στην ομάδα είτε αντίθετα εμφανίζονται αδύναμα να υπερασπιστούν τον εαυτό τους απέναντι σε απαξιωτικές συμπεριφορές συμμαθητών τους. Και στις δύο περιπτώσεις επιδιώκεται αφενός να αναγνωρίσουν την αντίφαση ανάμεσα στην συμπεριφορά τους και στη λειτουργία της ομάδας και αφετέρου να νιώσουν ασφαλή σε μια ισότιμη λειτουργία μέσα σ' αυτήν.

2.3. Η περίπτωση ενός παιδαγωγικού προγράμματος στο δημοτικό

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2018 – 2019 σε τμήμα της Β' τάξης Δημοτικού Σχολείου της Θεσσαλονίκης. Διήρκεσε 4 μήνες (Δεκέμβριο με Απρίλιο), μια φορά την εβδομάδα στο δώρο της ευέλικτης ζώνης. Είχε προηγηθεί παρατήρηση των μαθητών στο διάλειμμα και είχαν καταγραφεί τα πιο σημαντικά και συχνά προβλήματα στις μεταξύ τους σχέσεις. Με βάση τα στοιχεία αυτά, διαμορφώθηκαν 4 ημιτελείς ιστορίες (σύγκρουση αγοριών – κοριτσιών στο παιχνίδι, σωματική βία μέσα σε μια παρέα αγοριών, μοναχική λειτουργία δύο παιδιών στο διάλειμμα, διαφωνία μέσα σε μια ομάδα για την επιλογή του παιχνιδιού).

Τα παιδιά χωρίστηκαν με δική τους επιλογή σε ομάδες των 4-5. Κάθε ομάδα διάλεξε μια ιστορία, για να την συζητήσουν και να την ολοκληρώσουν. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα αποτύπωσε την ιστορία που έφτιαξε σε μια ζωγραφιά και την παρουσίασε στην ολομέλεια της τάξης. Ακολούθησε συζήτηση με τα σχόλια των άλλων παιδιών. Στη συζήτηση οι εκπαιδευτικοί πρότειναν στην αρχή το πλαίσιο, που αναφέρθηκε προηγουμένως, με το οποίο όλα τα παιδιά συμφώνησαν. Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών στη διάρκεια της συζήτησης αφορούσε μόνο τη διασφάλιση του πλαισίου και την ενθάρρυνση όλων των παιδιών να εκφράσουν ελεύθερα την άποψή τους.

Η συζήτηση στην ολομέλεια είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον ιδίως για μια από αυτές τις ιστορίες –την ιστορία με τη σωματική βία. Η συνέχεια αυτής της ιστορίας από την ομάδα έδινε ακόμα μεγαλύτερη ένταση και βία, με το χτυπημένο παιδί να καταλήγει στο νοσοκομείο σοβαρά τραυματισμένο. Έχει σημασία να σημειώσουμε ότι σ' αυτή την ομάδα συμμετείχαν δύο παιδιά που αυτά κυρίως ασκούσαν βία στο διάλειμμα σε συμμαθητές τους.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Στην παρουσίαση φάνηκε να ευχαριστιούνται με την βίαιη εξέλιξη της ιστορίας. Όταν όμως στη συνέχεια άρχισαν τα αρνητικά σχόλια, ξεκινώντας από τα κορίτσια, τα δύο αυτά παιδιά αντέδρασαν με λεκτική βιαιότητα επιδιώκοντας να σταματήσουν τα αρνητικά σχόλια. Αναγκάστηκαν όμως να σιωπήσουν με την παρέμβαση των εκπαιδευτικών και την υπόμνηση του συμφωνηθέντος πλαισίου, το οποίο δεν ήταν υπό διαπραγμάτευση. Έτσι τα υπόλοιπα παιδιά συνέχισαν με αίσθημα ασφάλειας να εκφράζουν ελεύθερα την άποψή τους. Μάλιστα, τα σχόλια και η συζήτηση μετατοπίστηκαν αμέσως από την ιστορία στην πραγματικότητα του διαλείμματος, όπου κατέκριναν τη συχνή βίαιη συμπεριφορά των δυο παιδιών. Η καθολική αποδοκιμασία της βίαιης συμπεριφοράς οδήγησε το ένα από τα δυο παιδιά να αποχωρήσει από τον κύκλο της συζήτησης και το άλλο να αλλάξει τη στάση του και να προσπαθεί από θέση απολογούμενου να δικαιολογήσει τη στάση του στην αυλή.

3. Συμπερασματικές παρατηρήσεις

Σε ό,τι αφορά το πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο, το οποίο είχε ενταχθεί μέσα στο πρόγραμμα του σχολείου και υλοποιούνταν καθημερινά, διαπιστώθηκε ότι το σύνολο των παιδιών της σχολικής μονάδας στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ανέπτυξε δεξιότητες στην αυτορρύθμιση του ελεύθερου παιχνιδιού, στην συναινετική διαχείριση των συγκρούσεων και στην τροποποίηση συμπεριφορών που δεν ήταν αποδεκτές από τα άλλα παιδιά στην ομάδα (Μπάρμπας κ.ά., 2017).

Ανάλογα ήταν και τα στοιχεία που συλλέχτηκαν από το πρόγραμμα στο δημοτικό, παρόλο το περιορισμένο εύρος εφαρμογής του. Υπήρχαν ενδείξεις αλλαγής στη συμπεριφορά των παιδιών στις μεταξύ τους σχέσεις. Η πιο χαρακτηριστική ίσως αλλαγή αφορούσε τη συμπεριφορά του μαθητή με τη βίαιη συμπεριφορά που αναφέρθηκε προηγουμένως. Στην αυλή συνομιλούσε διαλλακτικά με τα άλλα παιδιά, επεδίωκε την πειθώ με επιχειρήματα και έδειχνε ικανοποιημένος από την αποδοχή του μέσα από αυτή την συμπεριφορά, την οποία μόνος του επέλεξε.

Όλες οι παραπάνω παρατηρήσεις ενισχύουν τις ερευνητικές επιλογές που παρουσιάστηκαν στην εισαγωγή. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν οι αντιδράσεις των ίδιων των νηπιαγωγών που συμμετείχαν στα προγράμματα. Οι νηπιαγωγοί χρειάστηκε να υποστηρίχτούν συστηματικά μέσα από εργαστήρια και ανατροφοδοτήσεις για να τροποποιήσουν την παραδοσιακή παιδαγωγική αντίληψη και να νιώσουν ασφαλείς στη νέα προσέγγιση. Ενδεχομένως η αλλαγή στην παιδαγωγική λειτουργία του σχολείου να είναι πιο εύκολα αποδεκτή από τα παιδιά σε σύγκριση με τις δυσκολίες των εκπαιδευτικών για αλλαγή των αντιλήψεων και συνηθειών τους.

Ενδεικτικές βιβλιογραφικές αναφορές

Ξενόγλωσσες

- Corsaro W.A. & Eder D. (1990). "Children's peer cultures". *Annual Review of Sociology*. Vol. 16, 197-220
- Corsaro, W. A., & Fingerson, L. (2003). "Development and socialization in childhood". In J. Delamater (Ed.), *Handbooks of sociology and social research. Handbook of social psychology*. p. 125-155. Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Guralnick, M. J. (2010). "Early Intervention Approaches to Enhance the Peer-Related Social Competence of Young Children With Developmental Delays: A Historical Perspective". *Infants and young children*, 23, 73-83.
- Guralnick, M. J., Connor, R. T., & Johnson, C. L. (2011). "Peer-related social competence of young children with Down syndrome". *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*, 116, 48-64.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

- Manesis, N., Vlachou, E., Mitropoulou, F. (2019). "Greek Teachers' Perceptions about the Types and the Consequences of Conflicts within School Context". *European Journal of Educational Research*, vol. 8 (3), 781 – 799.
- Martin R.P. & Lease A.M. (2022). "Influential children in middle childhood peer culture: Effects of temperament and community culture". *Frontiers in Psychology*. 13:923469. doi: 10.3389/fpsyg.2022.923469
- Panadero, E. (2017). "A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research". *Frontiers in Psychology*, vol. 8, 1-28.
- Wehmeyer, M. L. (2001). "Self-Determination and Mental Retardation". in Glidden L.M. (ed.) *International Review of Research in Mental Retardation*, vol. 24, 1-48, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Ελληνόγλωσσες

- Ανδρέου, Α., Λαμπριανού, Γ., Ελευθερίου, Ε., Κωνσταντίνου, Ε., Αδάμου, Χ., Χατζησάββα, Χ., Χαρίτου, Χ. (2016-2017). "Επίλυση Συγκρούσεων στο Δημοτικό Σχολείο". Παρατηρητήριο για τη βία στο σχολείο, Διεύθ. Δημοτ. Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Αθήνα.
- Μπάρμπας Γ., Καθάρου Α., Κόκουβα Φ., Μαρούδα Μ., Μαρσιώτη Ε., Μπαζάνα Ν., Μπλάνα Κ. & Τσίνα Σ. (2017). "Η ανάπτυξη της ατομικής και συλλογικής ευθύνης των παιδιών μέσα από τις σχέσεις των συνομηλίκων: ένα πιλοτικό πρόγραμμα στο σύνολο των παιδιών μιας σχολικής μονάδας νηπιαγωγείου-παιδικού σταθμού". Πρακτικά του 3ου Διεθν. Συνεδρίου Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (επιμ. Χ. Τσιχουρίδης, Δ. Κολοκοτρώνης, Δ. Λιόβας, Μ. Μπατσίλα, Κ. Σταθόπουλος, Α. Κοντογεωργίου, Η. Λιάκος & Ζ. Καρασίμος), τομ. Α, σελ 703-713, Λάρισα.
- Μπάρμπας, Γ. (2021). "Αγάπη (παιδαγωγική): ιστορία μου, αμαρτία μου". Ανακτήθηκε στις 24/9/2023 από <https://www.kathariou.gr/%ce%b1%ce%b3%ce%ac%cf%80%ce%b7-%cf%80%ce%b1%ce%b9%ce%b4%ce%b1%ce%b3%cf%89%ce%b3%ce%b9%ce%ba%ce%ae-%ce%b9%cf%83%cf%84%ce%bf%cf%81%ce%af%ce%b1-%ce%bc%ce%bf%cf%85-%ce%b1%ce%bc%ce%b1%cf%81%cf%84%ce%af/>
- Μπάρμπας, Γ. & Ευκαρπίδης Π. (2022). *Θέλεις να παίξουμε; Μελέτη για τις σχέσεις των συνομηλίκων στο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Φυλάτος.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Βιωματική ενδυνάμωση δεξιοτήτων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης στη σχέση παιδιού-γονέα-εκπαιδευτικού: το παράδειγμα εφαρμογής του TiPIS

Αντωνία Σέμκου

Ψυχολόγος Υγείας, Τμήμα Ψυχικής Υγείας ΓΝΓ Παπανικολάου
toniasemkou@yahoo.com

Αντωνία Παπαευαγγέλου

Εργοθεραπεύτρια-Εκπαιδευτικός Προσχολικής Αγωγής, ΕΝΕΕΓΥΛ Κατερίνης
toniaot@yahoo.gr

Περίληψη

Στο χώρο της εκπαίδευσης συχνά προκύπτουν προκλήσεις στη σχέση παιδιού-γονέα-εκπαιδευτικού. Στα πλαίσια της αυτοπαρατήρησης και ενίσχυσης πρώτα των δικών μας δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης και αξιοποιώντας την πολυετή εμπειρία εφαρμογής βιωματικών προγραμμάτων εκπαίδευσης γονέων (π.χ. πρόγραμμα PCIT - Parent-Child Interaction Therapy), προχωρήσαμε στην σχεδίαση και εφαρμογή ενός νέου προσωποκεντρικού προγράμματος θετικής αλληλεπίδρασης, με την ονομασία TiPIS (Training in Positive Interaction Skills), το οποίο και εφαρμόζουμε στη σχέση γονέα-παιδιού αλλά και στη σχέση ειδικού/εκπαιδευτικού-παιδιού τα τελευταία χρόνια στο Κοινοτικό Κέντρο Ψυχικής Υγείας Παιδιών-Εφήβων (ΚΟΚΕΨΥΠΕ - πρώην Ιατροπαιδαγωγικό) του Γενικού Νοσοκομείου «Γ. Παπανικολάου». Οι συνεδρίες στο πλαίσιο του προγράμματος αφορούν τη θεωρητική και βιωματική εκπαίδευση των ενηλίκων στις θετικές δεξιότητες επικοινωνίας και στον θετικό τρόπο χρήσης ερωτήσεων και ορίων, αλλά και στην ενίσχυση του δεσμού τους με το παιδί. Δίνοντας έμφαση στη σχέση εκπαιδευτικού - παιδιού αλλά και εκπαιδευτικού - γονέα στόχος του προγράμματος είναι οι ενήλικες (γονείς-εκπαιδευτικοί) να αναγνωρίσουν τις θετικές δεξιότητες που ήδη κατέχουν, να ανακαλύψουν νέες και να ενισχύσουν την σχέση τους με τους μαθητές τους, ενώ ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λειτουργήσουν συμβουλευτικά προς τον γονέα.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικός, γονέας, παιδί, επικοινωνία, αλληλεπίδραση

1. Εισαγωγή

Είναι γενικά αποδεκτό ότι, το παιχνίδι συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη και στη μάθηση του παιδιού. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το παιδί έρχεται σε επαφή με τα αντικείμενα και τον κόσμο που τα περιβάλλει, πειραματίζεται, αποκτά γνώσεις, ωριμάζει και μαθαίνει να αλληλεπιδρά με τους γύρω του. Τα τελευταία χρόνια, μάλιστα, πραγματοποιείται και ερευνητικά μια στροφή προς “τη μάθηση που βασίζεται στο παιχνίδι”. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το παιδί μπορεί να είναι απόλυτα ελεύθερο να παίξει και να αυτοσχεδιάσει (free play), να δέχεται μια ήπια καθοδήγηση από τον ενήλικα (guided play) ή να είναι πλήρως καθοδηγούμενο με άμεσες εντολές (direct instructions). Ο συνδυασμός κυρίως του ελεύθερου παιχνιδιού και τις ήπιες καθοδήγησης πιστεύεται ότι μπορεί να είναι ο ιδανικός για τη μάθηση ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία. Από τη μια, το ισχυρό κίνητρο και η εξερεύνηση που προσφέρει το ελεύθερο παιχνίδι και από την άλλη, η θεωρία του Vygotsky σύμφωνα με την οποία η μάθηση και η ανάπτυξη ενός παιδιού μπορεί να ενισχυθεί σημαντικά όταν υποστηρίζεται αποτελεσματικά από έναν έμπειρο ενήλικα, μπορούν να αποτελέσουν σημαντικούς παράγοντες στην εξέλιξη της ανάπτυξης του παιδιού (Pyle & Danniels, 2016; Weisberg et al., 2016; Zosh et al., 2018 σε Skene et al. 2022).

Πώς μπορούν επομένως να συμβάλλουν σε αυτή την ανάπτυξη οι σημαντικοί ενήλικες στη ζωή του παιδιού; Ιδιαίτερα στη βρεφική αλλά και τη νηπιακή ηλικία, το παιδί αλληλεπιδρά, μιμείται και παίζει την περισσότερη ώρα με τους γονείς του και πλέον και με



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

τους παιδαγωγούς του αφού η φοίτηση των παιδιών σε ένα σχολικό πλαίσιο συμβαίνει από τα πρώτα χρόνια ή ακόμα και τους πρώτους μήνες της ζωής τους.

Για τον λόγο αυτό, έχουν αναπτυχθεί ποικίλα προγράμματα εκπαίδευσης και ενίσχυσης των ικανοτήτων των γονέων αλλά και των εκπαιδευτικών, που έχουν ως στόχο να βοηθήσουν τους εμπλεκόμενους ενήλικες να αναπτύξουν τεχνικές αντιμετώπισης των δυσκολιών του παιδιού, τεχνικές ενίσχυσης και επιβράβευσης αλλά και τεχνικές αυτοπαρατήρησης (Lieneman, C., et al., 2017; Zisser-Nathenson, A. R., et al., 2017; Girard, E. I., et al., 2018).

2.Στοιχεία εφαρμογής

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης TiPIS (Training in Positive Interaction Skills) δημιουργήθηκε μετά από χρόνια εμπειρίας και εργασίας τόσο με παιδιά όσο και με γονείς, εκπαιδευτικούς και θεραπευτές και μετά από την εφαρμογή αντίστοιχων προγραμμάτων εκπαίδευσης πχ PCIT (Parent-Child Interaction Therapy). Πρωταρχικός στόχος παραμένει η ενίσχυση του δεσμού γονέα-παιδιού (όταν ο ενήλικας είναι ο γονέας) αλλά και της σχέσης εκπαιδευτικού-παιδιού που στις περισσότερες περιπτώσεις λόγω των δυσκολιών στην αλληλεπίδραση έχει διαταραχθεί. Το πρόγραμμα χρησιμοποιείται από το 2010 στο Ιατροπαιδαγωγικό του ΓΝΓ Παπανικολάου και απευθύνεται σε γονείς και εκπαιδευτικούς που αλληλεπιδρούν με παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας στα πλαίσια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η μέση διάρκεια του προγράμματος είναι 5-6 μήνες αλλά τελικά το πόσες συνεδρίες θα πραγματοποιηθούν εξαρτάται από τον ρυθμό κατάκτησης των θετικών δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης από τον ενήλικα.

3.Στόχοι-επιδιώξεις-προσδοκώμενα αποτελέσματα

Κεντρικός στόχος του προγράμματος είναι η αναγνώριση και η ενδυνάμωση θετικών δεξιοτήτων αλληλεπίδρασης του ενήλικου ατόμου (γονέα, εκπαιδευτικού κα) και επομένως η βελτίωση της σχέσης των εμπλεκόμενων ατόμων, ενώ ταυτόχρονα επιτυγχάνεται η ενίσχυση της γονεϊκής/θεραπευτικής/εκπαιδευτικής ικανότητας, η ενίσχυση ικανοτήτων του παιδιού (κοινωνικών, γλωσσικών, συναισθηματικών), η μείωση των “δύσκολων” συμπεριφορών (αντιδραστικότητα, επιθετικότητα) και η βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των εμπλεκόμενων.

4.Μεθοδολογία της επιμορφωτικής διαδικασίας

Η έναρξη του προγράμματος περιλαμβάνει την ημιδομημένη συνέντευξη με τους γονείς η οποία εστιάζει σε πληροφορίες για το καθημερινό πρόγραμμα της οικογένειας, για τη συμπεριφορά του παιδιού στο σπίτι σε σχέση με τον εαυτό του, τους γονείς του, τους συμμαθητές του άλλα και άλλα οικεία πρόσωπα, για τις δραστηριότητες που προτιμά το παιδί, για τις δραστηριότητες που προτιμά ο ενήλικας στην αλληλεπίδραση με το παιδί αλλά και για τις προσδοκίες των εμπλεκόμενων από το συγκεκριμένο πρόγραμμα. Έπειτα, ακολουθεί θεωρητική και βιωματική εκπαίδευση των γονέων-ενηλίκων σε θετικές δεξιότητες αλληλεπίδρασης με στόχο να αναγνωρίσουν με τη βοήθεια των συντονιστριών τα “δυνατά” σημεία στην επικοινωνία τους με το παιδί αλλά και τις αδυναμίες τους.

Στη συνέχεια, βιωματικές συνεδρίες ξεκινούν με τις πρώτες βιντεοσκοπήσεις του παιχνιδιού ή της αλληλεπίδρασης γονέα/παιδιού ή θεραπευτή/παιδιού σε ελεύθερο (π.χ. κουκλόσπιτο) και δομημένο παιχνίδι (π.χ επιτραπέζιο, παζλ). Οι πρώτες βιντεοσκοπημένες συνεδρίες πραγματοποιούνται πριν την έναρξη του προγράμματος και αποτελούν τη “βάση” (base line) και το σημείο αναφοράς για την έναρξή του και προβάλλονται στην πρώτη θεωρητική συνεδρία του γονέα με τους θεραπευτές. Στόχος είναι ο γονιός- ενήλικας να ξεκινήσει να ασκείται στην αυτοπαρατήρηση και στην παρατήρηση του παιδιού, να μαθαίνει



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

να αναγνωρίζει τις θετικές δεξιότητες που κατέχει αλλά και αυτές που θεωρούνται αρνητικές και πρέπει να μειώσει. Σημειώνεται ότι, οι συνεδρίες βιντεοσκοποούνται με σύμφωνη γνώμη του γονέα, με στόχο τη βελτίωση της αυτοπαρατήρησης του ενήλικα αλλά και την αξιολόγηση της προόδου του.

Με την ολοκλήρωση της πρώτης συνεδρίας ακολουθούν σειρά συνεδριών όπου ο γονιός -ενήλικας παίζει με το παιδί σε συνθήκες ελεύθερου και δομημένου παιχνιδιού παρουσία δύο θεραπευτών. Ο ρόλος του ενός θεραπευτή είναι βοηθητικός καθώς ενισχύει το γονέα, τον καθοδηγεί κατά τη διάρκεια της συνεδρίας στο πως μπορεί να εφαρμόσει τις θετικές δεξιότητες επικοινωνίας κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, ενώ ο έτερος θεραπευτής καταγράφει την πορεία του παιχνιδιού, τις δεξιότητες που ο γονέας εφαρμόζει και αξιοποιεί τις παρατηρήσεις αυτές στη συμβουλευτική που λαμβάνει χώρα στο τέλος της συνεδρίας.

Το πρόγραμμα συνεχίζεται με εβδομαδιαίες συνεδρίες όπου ο ενήλικας αλληλεπιδρά με το παιδί σε συνθήκη ελεύθερου (π.χ. κουκλόσπιτο, αυτοκινητάκια) και δομημένου παιχνιδιού (π.χ παζλ, επιτραπέζιο) αλλά και σχολικών καθηκόντων και πραγματοποιείται “in vivo” εκπαίδευση στις θετικές δεξιότητες ενώ απαραίτητο είναι και το ολιγόλεπτο παιχνίδι στο σπίτι σε καθημερινή βάση, αν πρόκειται για γονέα.

Καθώς είναι δύσκολο για τον γονέα-εκπαιδευτικό να εφαρμόσει ταυτόχρονα πολλούς νέους τρόπους αλληλεπίδρασης οι συντονίστριες επιλέγουν ποιες δεξιότητες θα πρέπει να ενισχυθούν πρώτες (π.χ. κάποιοι ενθαρρύνονται να ξεκινήσουν από την εξάσκηση του ορθού τρόπου επιβράβευσης, ενώ άλλοι κινητοποιούνται προς την αυθεντική έκφραση του συναισθήματος τους και τη γνήσια εμπλοκή στο παιχνίδι). Κατά τη διάρκεια του προγράμματος ο ενήλικας εκπαιδεύεται και σε συνθήκες που μπορεί να απαιτούν τη χρήση ορίων ή/και εντολών ενώ ενημερώνεται και για τη χρήση των κλειστών και ανοιχτών ερωτήσεων κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης του με το παιδί.

Το πρόγραμμα θεωρείται ολοκληρωμένο όταν ο ενήλικας έχει εγκαταστήσει ένα θετικό μοντέλο αλληλεπίδρασης και έχει γενικεύσει τη χρήση. Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν αντικαθιστά τις θεραπευτικές παρεμβάσεις που μπορεί να χρειάζεται κάθε παιδί και η οικογένεια του (π.χ. λογοθεραπεία, ψυχοθεραπεία, εργοθεραπεία κλπ).

5.Διδακτικό υλικό

Στην αρχή του προγράμματος δίνεται στους εμπλεκόμενους ενήλικες έντυπο υλικό με τα κυριότερα στοιχεία της θεωρητικής εκπαίδευσης το οποίο μπορούν να συμβουλευόμαστε και κατά τη διάρκεια της εξάσκησης τους στο σπίτι. Παρέχονται επίσης σε ηλεκτρονική μορφή όλες οι βιντεοσκοπήσεις της αλληλεπίδρασης τους με το παιδί τόσο στο περιβάλλον του Ιατροπαιδαγωγικού κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης όσο και στο σπίτι.

6.Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

Για την εκπαίδευση στις θετικές δεξιότητες αλληλεπίδρασης χρησιμοποιούνται σενάρια, ανάλυση βιντεοσκοπημένων συνεδριών αλλά και το παίξιμο ρόλων.

Στη δραστηριότητα με τα σενάρια ο ενήλικας καλείται σε ένα πραγματικό διάλογο ενήλικα -παιδιού που του δίνεται σε έντυπη μορφή, να αναγνωρίσει αρχικά θετικές και αρνητικές δεξιότητες αλληλεπίδρασης του ενήλικα και στη συνέχεια να τροποποιήσει τις προτάσεις που φαίνονται ότι μπλοκάρουν την αλληλεπίδραση επιλέγοντας θετικούς τρόπους αλληλεπίδρασης.

Στην ανάλυση των βιντεοσκοπημένων συνεδριών ο ενήλικας παρατηρεί και συζητά με τις συντονίστριες τον τρόπο που αλληλεπιδρά με το παιδί και αρχίζει να εντοπίζει τους τρόπους που διευκολύνουν και προάγουν τη θετική αλληλεπίδραση αλλά και τους τρόπους που την παρεμποδίζουν, με στόχο να τους τροποποιήσει.



Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας στη σύγχρονη εποχή

Τέλος, στο παίξιμο των ρόλων ο ενήλικας μπαίνοντας στο ρόλο του παιδιού κατανοεί το συναίσθημα και το καθρέφτισμα της δικής του συμπεριφοράς ενώ όταν διατηρεί στη δραστηριότητα το ρόλο του γονέα/εκπαιδευτικού του δίνεται η ευκαιρία να δοκιμάσει τους θετικούς τρόπους αλληλεπίδρασης της θεωρητικής του εκπαίδευσης πριν έρθει σε επαφή με το παιδί, έχοντας στο ρόλο του παιδιού τις συντονίστριες.

7.Αξιολόγηση

Το πρόγραμμα αξιολογείται από τον εμπλεκόμενο ενήλικα με ερωτηματολόγια που δίνονται στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος και αφορούν τις προσδοκίες του, την αλλαγή του τρόπου αλληλεπίδρασης, το συναίσθημά του, τις συμπεριφορές του παιδιού αλλά και την αίσθηση που έχει για την ποιότητα της επικοινωνίας του με το παιδί. Αξιολογείται, επίσης, από το παιδί στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος μέσα από μια ανοιχτού τύπου συνέντευξη για την αίσθησή του κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης του με τον ενήλικα πριν, μετά αλλά και κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ενώ ερωτηματολόγια δίνονται και στον εκπαιδευτικό της τάξης (εάν ο γονέας είναι ο εκπαιδευόμενος ενήλικας) ώστε να αξιολογηθεί η τροποποίηση ή όχι της συμπεριφοράς τους παιδιού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Girard, E. I., Wallace, N. M., Kohlhoff, J. R., Morgan, S. S. J., & McNeil, C. B. (2018). Parent-child inter-action therapy with toddlers: Improving attachment and emotion regulation. Springer Nature AG.
- Lieneman, C. C., Brabson, L. A., Highlander, A., Wallace, N. M., & McNeil, C. B. (2017). Parent-child inter-action therapy: Current perspectives. *Psychology Research and Behavior Management*, 10, 239–256.
- Skene, K., O'Farrelly, C.M., Byrne, E.M., Kirby, N., Stevens, E.C., & Ramchandani, P.G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162-1180.
- Zisser-Nathenson, A. R., Herschell, A. D., & Eyberg, S. M. (2017). Parent-child interaction therapy and the treatment of disruptive behavior disorders. In J. R. Weisz & A. E. Kazdin (Eds.), *Evidence-based psychotherapies for children and adolescents* (3rd ed., pp. 103–121). New York The Guilford Press.

ISBN: 978-618-84513-5-3