

ΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ THE ATTITUDES OF TEACHERS ABOUT COOPERATION WITH PARENTS

Ελευθερία Μπεαζίδου
(Phd, Msc)
liliabe@uth.gr

Απόστολος Σπάθης
(Med)

Περίληψη

Η καλή συνεργασία σχολείου – οικογένειας στηρίζεται στη διαμόρφωση διάυλων επιτυχημένης επικοινωνίας μεταξύ τους, ενισχύοντας την διδακτική πράξη και τη μαθησιακή διαδικασία που λαμβάνει χώρα στο σχολείο. Οι πρακτικές επικοινωνίας του σχολείου και των εκπαιδευτικών με τους γονείς μελετήθηκαν από την παρούσα ερευνητική εργασία, ακολουθώντας το ποσοτικό παράδειγμα προσέγγισης, με τη χρήση θεματικού ερωτηματολογίου της Epstein που φέρει τον τίτλο «επικοινωνία». Συμμετείχαν N=151 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης από σχολεία των Τρικάλων.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν στην πλειοψηφία τους ότι επικοινωνούν με τους γονείς για να τους παρέχουν σαφείς πληροφορίες για το πρόγραμμα σπουδών, την αξιολόγηση και τα επιτεύγματα των παιδιών, τις δραστηριότητες του σχολείου και των μαθητών, χωρίς να ζητούν σχόλια από τους γονείς. Η τακτική του σχολείου περιορίζεται στις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα συμβάλουν στην ενίσχυση μεθόδων και πρακτικών επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς των μαθητών και είναι χρήσιμα τόσο για τους εκπαιδευτικούς, όσο και για τους γονείς μαθητών.

Λέξεις κλειδιά

Αντιλήψεις, εκπαιδευτικοί, επικοινωνία σχολείου – οικογένειας, σχολική επίδοση.

Abstract

School-to-family collaboration relies on building successful communication channels, reinforcing the teaching process and the learning process that takes place in school. School and teacher communication practices with parents were studied in the present research work, following the quantitative example of an approach, using an Epstein thematic questionnaire called “Communication”. N = 151 Primary Education teachers from Trikala schools participated.

The analysis of the results showed that teachers mostly declare that they communicate with parents to provide them with clear information on the curriculum, assessment and achievements of children, school activities and pupils, without asking for feedback from their parents. School tactics are limited to teachers' initiatives.

The results contribute to the improvement of methods and practices of communication with parents so, these results are useful for both teachers and parent.

Key words

Perceptions, teachers, school-family communication, school performance.

0. Εισαγωγή

Η επικοινωνία ως κοινωνική λειτουργία αποτελεί βασικό στοιχείο της σχολικής κοινότητας η οποία δεν περιορίζεται πλέον, μόνο στο ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου. Με τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας και το «άνοιγμα» των σχολείων στην κοινωνία οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επικοινωνία με τους γονείς και ευρύτερα με την κοινότητα. Σύμφωνα με Katz (1984, στο Ρουλού & Matsagouras, 2007) διακρίνονται τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών που η κάθε μια αντιλαμβάνεται με διαφορετικό τρόπο την επικοινωνία με τους γονείς. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν πως άλλο ρόλο και αρμοδιότητες έχουν οι εκπαιδευτικοί και άλλο οι γονείς γι' αυτό η μεταξύ τους επικοινωνία είναι τυπική, στην δεύτερη κατηγορία, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στο ρόλο των γονιών και αναζητούν τρόπους να επικοινωνούν και να εργάζονται στο πλευρό τους στηρίζοντάς τους και αναθέτοντάς τους διδακτικό ρόλο. Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν πως οι γονείς πρέπει να έχουν πιο ενεργό ρόλο σε όλο το εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Πιο πρόσφατες έρευνες (Symeou, 2001· Oostam & Hooge, 2012) αναφέρουν δύο κατηγορίες εκπαιδευτικών που η κάθε μία αντιλαμβάνεται την επικοινωνία διαφορετικά είτε σαν απλή εμπλοκή είτε σαν συμμετοχή. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που επιτρέπουν στο γονέα να πάρει μέρος στη σχολική ζωή του παιδιού του, αλλά η φύση και η έκταση του ρόλου του είναι προκαθορισμένα από τους εκπαιδευτικούς. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που πιστεύουν σε μια διαφορετική σχέση μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, στην οποία και οι δύο μοιράζονται τις ευθύνες και τη δικαιοδοσία των σχολικών υποθέσεων και έχουν διακριτούς αλλά ισότιμους ρόλους. Οι σχέσεις γονέων – εκπαιδευτικών για πολλές δεκαετίες μελετήθηκαν και μας προσφέρουν πολύτιμες πληροφορίες για τη βελτίωση του περιεχομένου τους και τη μορφή της επικοινωνίας τους. Τα ποιοτικά και ποσοτικά χαρακτηριστικά αυτής της σχέσης φαίνεται να διαφοροποιούνται στις διάφορες ιστορικές περιόδους

υπό την επίδραση συγκεκριμένων κάθε φορά κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών συνθηκών, πολιτισμικών αξιών αλλά και επιστημονικών προσεγγίσεων. Έτσι, η σχέση αυτή, ιστορικά, πήρε διάφορες μορφές, από τον έλεγχο που ασκούσαν οι γονείς στην πρόσληψη των δασκάλων σε διαφορετικού είδους συνεργασίες (Epstein & Sanders, 2002). Έχει διαπιστωθεί πως η σχέση αυτή όχι μόνο εξελίσσεται αλλά και η εμπλοκή των γονιών στο σχολείο γίνεται συχνότερη ανάλογα με το πώς οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν μαζί τους (Diamond & Gomez, 2004). Ερευνητές επιχειρούν να οργανώσουν τους διάφορους τρόπους σύνδεσης ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο σε διακριτές μεταξύ τους κατηγορίες, με βάση το επίπεδο δυναμικής, ισχύος και σύγκλισης των δύο πλαισίων. Οι Ματσαγγούρας (2008), Πούλου & Ματσαγγούρας (2008), Ρουλίου & Matsagouras (2007) αναλύοντας τις διάφορες οπτικές και τις πρακτικές αναφορικά με τη σχέση σχολείου-οικογένειας, προτείνουν 4 διακριτά μοντέλα τα οποία αντικατοπτρίζουν το διαφορετικό περιεχόμενο των ρόλων και των αρμοδιοτήτων γονέων και εκπαιδευτικών στη μάθηση του παιδιού, στο πλαίσιο συγκεκριμένων κάθε φορά ιστορικών, πολιτικών, κοινωνικών και ιδεολογικών βάσεων.

- 1) *Το σχολειοκεντρικό μοντέλο.* Η σχέση αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως μονόδρομη και ιεραρχική. Η αλληλεπίδραση γονέων και εκπαιδευτικών πραγματοποιείται στα αυστηρά πλαίσια προγραμματισμένων από τους εκπαιδευτικούς ενημερωτικών συναντήσεων, με πρωτοβουλία και οργάνωση πάντα από την πλευρά των εκπαιδευτικών.
- 2) *Το συνεργατικό μοντέλο.* Η επικοινωνία γονέων-εκπαιδευτικών γίνεται αμφίδρομη και εμπλουτίζεται με στοιχεία συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί όμως, διατηρούν θέση υπεροχής και η εμπλοκή των γονιών είναι ελεγχόμενη και επικουρική ως προς τη λειτουργία, τους θεσμούς και τους στόχους του σχολείου.
- 3) *Το διαπραγματευτικό μοντέλο.* Διατηρείται η έντονη και συστηματική ενεργοποίηση των γονιών οι οποίοι αποκτούν ισότιμους ρόλους και συμμετρικές αρμοδιότητες με τους εκπαιδευτικούς, σε συγκεκριμένους τομείς, ενώ οι εκπαιδευτικοί ως «εξ ορισμού αρμόδιοι έχουν τον τελικό λόγο» (Ματσαγγούρας, 2008, σελ. 57). Βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία αυτού του μοντέλου αλληλεπίδρασης οικογένειας και σχολείου αποτελεί η ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης και αποδοχής ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.
- 4) *Το οικογενειοκεντρικό μοντέλο.* Οι γονείς έχουν αυξημένη συμμετοχή σε όργανα λήψης αποφάσεων και μετατρέπονται σε ρυθμιστικό παράγοντα της εκπαίδευσης, περιορίζοντας την επαγγελματική αυτονομία των εκπαιδευτικών.

Η απλή εμπλοκή γίνεται συμμετοχή και στη συνέχεια επικοινωνία- συνεργασία. Η οποία, ξεκινάει από την κοινή προσπάθεια του σχολείου και της οικογένειας να βοηθήσουν το παιδί να ανταποκριθεί καλύτερα στις απαιτήσεις της καθημερινής διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας που λαμβάνει χώρα στο σχολείο και εκτείνεται σε όλες

τις σχολικές εκδηλώσεις, όπως, για παράδειγμα, στις σχολικές εορτές, εκδρομές, συγκεντρώσεις γονέων και κηδεμόνων, κλπ. (Διαμαντόπουλος, 2002).

Το περιεχόμενο της επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας έχει ερευνηθεί και μελετηθεί κυρίως, ως προς τα εκπαιδευτικά θέματα που απασχολούν τις συναντήσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Οι έρευνες άρχισαν να εξειδικεύονται σε τομείς της επικοινωνίας και συνεργασίας όπως είναι οι στρατηγικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να εμπλέξουν τους γονείς στη μαθησιακή διαδικασία. Στα πρώτα είδη των στρατηγικών αυτών ανήκει η περίπτωση του σχεδιασμού της κατ' οίκον εργασίας με τρόπο ώστε να ενημερώνονται οι γονείς για τα διδασκόμενα θέματα και την πρόοδο των μαθητών. Επί παραδείγματι, το πλαίσιο της Joyce Epstein (1995) των έξι τύπων συμμετοχής της οικογένειας στα σχολικά δρώμενα επικεντρώνεται σε πρακτικές που στοχεύουν: στην ανάπτυξη ενός συστήματος αμφίδρομης επικοινωνίας που να επιδιώκει αφενός την ενημέρωση της οικογένειας σχετικά με τα σχολικά προγράμματα και την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού και αφετέρου στην πληροφόρηση του σχολείου για τις οικογενειακές συνθήκες και το οικογενειακό περιβάλλον που σχετίζονται με τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο. Οι Αθανασίου και Κωστούλα (2005) αναφέρουν πως η εμπλοκή των γονιών στο σχολείο έχει τις εξής μορφές α) συμμετοχή στις διαδικασίες των συλλογικών οργάνων του σχολείου β) ενημέρωση τόσο για τις επιδόσεις όσο και για την παρουσία και τη συμπεριφορά τους στη σχολική μονάδα και τη σχολική τάξη γ) παρουσία στις σχολικές εκδηλώσεις δ) προσοχή στην εκτέλεση των εργασιών στο σπίτι ή ο έλεγχος αν έχουν γίνει σωστά ε) αναγνώριση από την οικογένεια μιας ιδιαίτερης αξίας για τη σχολική ζωή του μαθητή. Πολλές μελέτες έδειξαν πως η σύνδεση ανάμεσα στο οικογενειακό και το εκπαιδευτικό πλαίσιο περιγράφει τον τρόπο που οι γονείς συμμετέχουν στις μαθησιακές εμπειρίες του παιδιού (Adams, Forsyth & Mitchell, 2009. Schecter & Sherri, 2008). Ενδεικτικές είναι οι πρακτικές επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς από τον Πασιαρδή (2004) ο οποίος προτείνει την ύπαρξη προγράμματος για τακτές ώρες επισκέψεων των γονέων στο σχολείο προκειμένου να ενημερωθούν για την πρόοδο των παιδιών τους, τα ενημερωτικά έντυπα που εκδίδει το σχολείο, καθώς και τη παρακολούθηση των σχολικών δραστηριοτήτων από τους γονείς. Η Νόβα-Καλτσούνη (2004: 21) επισημαίνει πως «η εμπλοκή των γονιών στο σχολείο γίνεται μέσα από δραστηριότητες που γίνονται στο σχολείο και με κάποιο τρόπο συμμετέχουν οι γονείς ή δραστηριότητες που γίνονται στο σπίτι και συνδέονται με το σχολείο και τη διαδικασία μάθησης π.χ η βοήθεια στις ασκήσεις». Πολλοί είναι οι ερευνητές που θεωρούν πως, η πιο συνηθισμένη ενέργεια επικοινωνίας είναι οι επισκέψεις του γονέα στο σχολείο, που στόχο τους έχουν την επικοινωνία με το δάσκαλο και την ενημέρωσή του σχετικά με την επίδοση και τη διαγωγή του παιδιού του (Γεωργίου, 2000). Αυτή η άποψη ενισχύεται και από την έρευνα των Κοντοπούλου και Τζιβινίκου (2004), οι οποίες αναφέρουν πως τις περισσότερες φορές η επικοινωνία γονιών και εκπαιδευτικών έχει καθαρά ενημερωτικό και καθοδηγητικό χαρακτήρα.

Η βιβλιογραφία για τη γονεϊκή εμπλοκή και συνεργασία εστίασε και στους παράγοντες που την ευνοούν ή τη δυσχεραίνουν. Σίγουρα, η καλή επικοινωνία σχολείου-οικογένειας μπορεί να επιτευχθεί αν διαμορφωθούν οι κατάλληλοι διάυλοι μεταξύ τους όπως, η αυτό-εκτίμηση, η πληροφόρηση, η επίτευξη, η κοινωνική υποστήριξη, η εμπιστοσύνη, εχεμύθεια, ενσυναίσθηση, υπομονή, διαλλακτικότητα κλπ με σκοπό να χτίσουν τις στέρεες βάσεις στη διαπροσωπική επικοινωνία εκπαιδευτικών – γονέων. Επιπρόσθετα, ο Δοδοντσάκης (2000) προτείνει πως συγκεκριμένες δραστηριότητες και συγκεκριμένοι τρόποι που το σχολείο υιοθετεί, βελτιώνουν το επίπεδο συνεργασίας με τους γονείς. Από την άλλη, μελέτες έχουν δείξει πως στην επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια υπάρχουν πολλές φορές εμπόδια που αφορούν κυρίως ατομικά χαρακτηριστικά των γονέων, των δασκάλων, των μαθητών, της κοινότητας (Davies & Johnson, 1996· Eccles & Harold, 1996). Αλλά και η απροθυμία των γονιών να εμπλακούν με σχολικά θέματα (Epstein and Dauber, 1991) και η «εσωστρέφεια» του σχολείου εμποδίζει την επικοινωνία με τους γονείς (Γεωργίου, 2009)

Πιο αναλυτικά, η επικοινωνία αυτών των δύο συστημάτων, του σχολείου και της οικογένειας, επηρεάζεται κατά τρόπο καθοριστικό από τα χαρακτηριστικά του γονέα, αυτά κυρίως που αναφέρονται στο κοινωνικό-οικονομικό και πολιτιστικό τους επίπεδο (Hill & Taylor, 2004). Όπως επίσης και το μορφωτικό τους επίπεδο γιατί ο κώδικας αξιών και το ενδιαφέρον για το θεσμό του σχολείου παρουσιάζουν περισσότερο κοινά χαρακτηριστικά με αυτά που υιοθετεί το σχολείο (Γώγου – Κρητικού, 1994). Είναι γεγονός πως οι περισσότεροι γονείς, κυρίως των μεσοαστικών στρωμάτων, πιστεύουν ότι η εκπαίδευση των παιδιών τους αποτελεί προϊόν μίας προσπάθειας κοινής των εκπαιδευτικών και των γονιών. Κατά συνέπεια προσπαθούν να είναι συνεργάτες και συνοδοιπόροι με τους εκπαιδευτικούς με κύριο στόχο την πρόοδο των παιδιών τους (Συμεου, 2007). Επίσης, γονείς που έχουν υψηλό κοινωνικοοικονομικό status μπορούν συνήθως να διαθέσουν πιο εύκολα χρόνο από την εργασία για να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και να επικοινωνούν με το δάσκαλο ή απλά να καταλαβαίνουν πληρέστερα τη σπουδαιότητα του σχολείου (Hill, 2001). Ενώ αντίθετα αποδυναμώνεται πολλές φορές η προσπάθεια για επικοινωνία με το σχολείο από τους γονείς με φτωχό κοινωνικοοικονομικό status, γιατί έρχονται αντιμετώπι με πρακτικά ζητήματα του σχολείου (Γεωργίου, 2000: 131). Επιπλέον, το πολιτισμικό επίπεδο των γονιών όταν είναι διαφορετικό από αυτό των εκπαιδευτικών δυσχεραίνει τη συνεργασία (Μπρούζος, 2009)

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας για το είδος της επικοινωνίας και το βαθμό της συνεργασίας που θα αναπτυχθεί μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας είναι οι στάσεις και γενικότερα οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γι' αυτή τη σχέση. Τα ερευνητικά δεδομένα προς αυτή την κατεύθυνση δείχνουν τη σύγχυση και το χάσμα ανάμεσα στις απόψεις τους (Crump & Eltis, 1996· Martin, Ranson & Tall, 1997· Rivaland, 1994). Άλλες έρευνες δείχνουν τη θετική στάση των εκπαιδευτικών (Dauber,

1991·Hoffman, 1997·Taylor, 2006· Vacca-Rizopoulou, 2001) και άλλες αρνητική στάση επειδή οι εκπαιδευτικοί την εμπλοκή των γονέων σε ζητήματα του σχολείου την αντιλαμβάνονται ως έλεγχο με αποτέλεσμα να κρατούν αμυντική στάση (Γεωργίου, 2000) και να θέτουν εμπόδια στη συνεργασία του σχολείου-οικογένειας (Γκότοβος, 1990· Μπρούζος, 2009· Φρειδερίκου & Φολέρου – Τσερούλη, 1991). Άλλες έρευνες εστιάζουν τα αποτελέσματά τους στην αντίληψη των εκπαιδευτικών ότι στο σχολείο έχουν μια υπεροχή και εξουσία που καθορίζει τη μορφή της επικοινωνίας τους με τους γονείς. Οι Weininger και Lareau (2003) επισημαίνουν πως οι δάσκαλοι γνωρίζουν το παιχνίδι εξουσίας που παίζεται και το χειρίζονται πάντα με τρόπο που τους εξυπηρετεί. Η έρευνα των Κρίβας, Μπρούζος, Μίχαλου & Ντόκα (2008) έδειξε πως η στάση των εκπαιδευτικών προς τη συνεργασία τους με τους γονείς γίνεται αρνητική στον βαθμό κατά τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί:

- 1) Θεωρούν ότι έχουν την αποκλειστική αρμοδιότητα για την εκπαίδευση των παιδιών.
- 2) Εκτιμούν ότι οι γονείς δεν είναι σε θέση να υποστηρίξουν το εκπαιδευτικό έργο.
- 3) Είναι απρόθυμοι να αναλάβουν την εργασία της προετοιμασίας για τη συνάντηση και τη συνεργασία και
- 4) δεν έχουν κατάρτιση για την αξία, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της επικοινωνίας και συνεργασίας

Σε πολλές έρευνες παρατηρείται μία αντίφαση στα αποτελέσματα. Ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι επιθυμούν τη συνεργασία και δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα, τα ποσοστά αυτά μειώνονται θεαματικά ως προς τις θετικές απαντήσεις σε ερωτήσεις σχετικά με τη διάθεση των εκπαιδευτικών να οργανώνουν συναντήσεις με τους γονείς καθώς και με την ευχέρεια να ενημερώνουν τους γονείς για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους (Κοσσυβάκη, 2003). Οι Ματσαγγούρας & Πούλου (2009) δηλώνουν στη μελέτη τους πως η στάση των εκπαιδευτικών προς τη γονεϊκή εμπλοκή εξαρτάται από την αντίληψή τους για την εμπλοκή αυτή, στη διαμόρφωση της οποίας συμμετέχουν αναλόγως η επαγγελματική κατάρτιση, η επαγγελματική αυτοεικόνα και οι συναφείς εμπειρίες.

Η βιβλιογραφία αναφέρει και άλλους παραμέτρους που μπορούν να επηρεάσουν την επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια όπως: α) ο ρόλος των κρατικών υπηρεσιών, β) οι ψυχοπαιδαγωγικοί όροι μάθησης και ανάπτυξης, γ) τα οργανωτικά σχήματα λειτουργίας των θεσμών, δ) τα δικαιώματα του πολίτη, και ε) οι κοινωνικές αντιλήψεις και προσδοκίες για το ρόλο του σχολείου και της οικογένειας (Ματσαγγούρας, 2008).

Η επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών, όταν είναι γόνιμη και προκύπτει σύγκλιση ανάμεσα στις οπτικές γονέων και δασκάλων για βασικές όψεις της σχολικής

ζωής, υποστηρίζεται ότι έχει άμεσα και έμμεσα οφέλη πρωτίστως για τα παιδιά και κατά δεύτερον για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Crumph & Eltis, 1996). Η συγκεκριμένη επικοινωνία προβάλλει στα παιδιά σταθερά μηνύματα για την αξία της εκπαίδευσης και δημιουργεί ένα ασφαλές πλαίσιο δράσης για όλους τους εμπλεκόμενους φορείς (Erstein, 1995. Erstein & Lee, 1995). Οι γονείς αποκτούν μια πιο ξεκάθαρη εικόνα για τη λειτουργία και τους στόχους του σχολείου και οι εκπαιδευτικοί μαθαίνοντας την κουλτούρα της οικογένειας μπορούν καλύτερα να διαχειριστούν τα διάφορα προβλήματα στην τάξη και να προσαρμόσουν τα προγράμματα και τις πρακτικές τους με βάση τις πραγματικές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών τους. Γι' αυτό η αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς και τους παιδαγωγούς-εκπαιδευτικούς εντάσσεται μεταξύ των δεικτών της ποιότητας των προγραμμάτων πολλών χωρών που εφαρμόζονται (Owen, Ware & Barfoot, 2000). Οι Αθανασίου και Κωστούλα (2005) αναφέρουν τα οφέλη από τη συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών: «Από τη συνοπτική επισκόπηση των ερευνών για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας (...) προκύπτει πως:

- 1) βελτιώνονται, συνολικά, οι επιδόσεις των μαθητών, όταν διαπιστώνεται ότι υπάρχει συχνή επικοινωνία των γονιών τους με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, ιδιαίτερα στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- 2) βελτιώνεται η κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών, οι σχέσεις μεταξύ τους αλλά και με τους εκπαιδευτικούς καθώς και η στάση τους προς το σχολείο και την παρεχόμενη από αυτό μάθηση.
- 3) Παρατηρείται ουσιαστική βελτίωση των εκπαιδευτικών τόσο στο διδακτικό όσο και στο ευρύτερο εκπαιδευτικό τους έργο και ιδιαίτερα στις σχέσεις τους με τους μαθητές βελτιώνονται οι απόψεις των γονέων για το σχολείο και το έργο του.
- 4) Ενισχύεται σημαντικά το σχολικό κλίμα και το σχολείο γίνεται περισσότερο αποδοτικό και αποτελεσματικό.
- 5) Μειώνεται η σχολική διαρροή των μαθητών και οι απουσίες από τα μαθήματα.
- 6) Αυξάνονται τα κίνητρα για μάθηση και οι προσδοκίες των μαθητών για επιτυχή σχολική και μετασχολική σταδιοδρομία».

Είναι γεγονός, από το 2002 που ο Μπρούζος (2002α,β) ανέφερε πως το ζήτημα της συνεργασίας ανάμεσα στο οικογενειακό και το εκπαιδευτικό πλαίσιο που συμμετέχει το παιδί δεν έχει επαρκώς μελετηθεί, έχουν πραγματοποιηθεί πάρα πολλές έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο. Παρά το μεγάλο όγκο των επιστημονικών κειμένων που απαντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία για τη γονική εμπλοκή, παραμένει ακόμη και σήμερα επίκαιρη η ανάγκη της περαιτέρω μελέτης της σχέσης σχολείου – οικογένειας καθώς τα προτεινόμενα θεωρητικά και μεθοδολογικά σχήματα για την κατανόηση και

μέτρηση της γονικής εμπλοκής δεν φαίνεται να ανταποκρίνονται στον πολυσύνθετο χαρακτήρα της (Williams & Sánchez, 2012). Επιπλέον, σύμφωνα με τα προηγούμενα, αν και πολλές έρευνες έδειξαν τη θετική επίδραση της εμπλοκής – συνεργασίας των γονέων στο έργο των εκπαιδευτικών και στην κοινωνική, ακαδημαϊκή και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών, εντούτοις ορισμένες από τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δυσχεραίνουν την επικοινωνία και την καλή συνεργασία με τους γονείς. Το ερώτημα που προκύπτει είναι με ποιο τρόπο το σχολείο μπορεί να πετύχει την επικοινωνία με την οικογένεια ενθαρρύνοντας τη μεταξύ τους συμμετοχή και συνεργασία. Η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αποτελεί προϋπόθεση για να απαντηθεί το συγκεκριμένο ερώτημα. Με βάση τα παραπάνω τέθηκαν οι στόχοι της έρευνας.

1. Σκοπός της έρευνας

Ως σκοπός της έρευνας τίθεται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επικοινωνία και συνεργασία με τους γονείς των μαθητών τους και τους τρόπους που είναι δυνατό να συμβαίνει αυτή. Οι Ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώνονται για την παρούσα μελέτη είναι οι εξής:

- 1) Θα υπάρξει θετική στάση των εκπαιδευτικών για τον βαθμό στον οποίο οι ίδιοι δημιουργούν κανάλια επικοινωνίας και προωθούν τη συνεργασία με τους γονείς
- 2) Η επικοινωνία εκπαιδευτικού – γονέα συσχετίζεται θετικά με πρακτικές που ενισχύουν τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών (παροχή πληροφοριών, συναντήσεις, σχέδια και προγράμματα προς τους γονείς κλπ)
- 3) Η επικοινωνία εκπαιδευτικού – γονέα συσχετίζεται θετικά με πρακτικές που εφαρμόζει θεσμικά η διεύθυνση του σχολείου για την ενίσχυση της επικοινωνίας με τους γονείς

2. Μεθοδολογία της έρευνας

2.1. Το δείγμα της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Νοέμβριο του 2017. Συμμετείχαν (N=151) εκπαιδευτικοί από διαφορετικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Τρικάλων. Το 74,17% του δείγματος ήταν γυναίκες και το 19,87% άντρες. Ένα ποσοστό 5,96% δεν συμπλήρωσε το φύλο του. Ο μέσος όρος των χρόνων υπηρεσίας τους είναι 20,58, γεγονός που σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν αρκετή εργασιακή εμπειρία. Επίσης, εκ των συμμετεχόντων, ένα μικρό ποσοστό 7,95% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο, ενώ ένα άλλο ποσοστό 11,26%, διαθέτει επιμόρφωση διετούς φοίτησης σε Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης.

2.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή καταγραφής των στάσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την επικοινωνία τους με τους γονείς, χρησιμοποιήθηκε μέρος του ερωτηματολογίου της Epstein (1995) που φέρει τον τίτλο «επικοινωνία». Αποτελούνταν από 24 ερωτήσεις. Η πρώτη (1) ερώτηση αφορούσε στις πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για το αν διεξάγονται επίσημες συναντήσεις με κάθε γονέα, τουλάχιστον μια φορά το χρόνο. Η δεύτερη (2) ερώτηση διερευνούσε αν αποστέλλονται από το σχολείο στους γονείς ενημερωτικά δελτία σε τακτικά χρονικά διαστήματα, ενώ οι ερωτήσεις από τρία (3) έως δέκα (10) αποσαφήνιζαν το περιεχόμενο αυτών των ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις από έντεκα (11) έως είκοσι τέσσερις (24) αφορούσαν ειδικότερα στη συζήτηση για τους τρόπους επικοινωνίας με τους γονείς, στη δημιουργία καναλιών επικοινωνίας, στην εφαρμογή προγραμμάτων ενημέρωσης για τις καινούριες οικογένειες, στην αξιολόγηση των επιτευγμάτων των παιδιών, στην αποστολή φακέλων εργασίας των μαθητών στο σπίτι, στην επικοινωνία με γονείς που δεν μιλούν και διαβάζουν ελληνικά κ.ά. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί σε πολλές έρευνες τόσο σε διεθνές όσο και σε ελληνικό επίπεδο. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν το τρίτο μέρος από το ερωτηματολόγιο «Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire» (Webster-Stratton, Reid, Hammond, 2001) που εξετάζει τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί όσον αφορά τη συνεργασία τους με τους γονείς. Π.χ «κάνω επιπλέον συναντήσεις με τους γονείς για ιδιαίτερα προβλήματα», «διδάσκω στους γονείς δεξιότητες για να ενισχύσω στην τάξη την μάθηση στο σπίτι» κ.α. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε και εφαρμόστηκε από τους Παπαναστασίου, Λαζαρίδου (Παπαναστασίου, Λαζαρίδου, 2016).

2.3. Διαδικασία της έρευνας

Αρχικά, κατά την πρώτη φάση της έρευνας (Μάρτιος, 2017) πραγματοποιήθηκαν σε ομάδες εκπαιδευτικών σεμινάρια με θέμα: «Σχέσεις Σχολείου-οικογένειας» (εγκρίθηκαν από την Περιφερειακή δ/ντρια) και οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν για καλές πρακτικές συνεργασίας με τους γονείς των μαθητών τους. Στη συνέχεια, μετά από ένα χρονικό διάστημα (Νοέμβριος, 2017) ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια της παρούσης έρευνας για να αποτυπώσουν τις στάσεις και αντιλήψεις τους για την επικοινωνία με τους γονείς και τις πρακτικές που εφαρμόσαν ή δεν εφαρμόσαν αυτό το χρονικό διάστημα. Τα ερωτηματολόγια συνόδευε επιστολή των ερευνητών προς τους συμμετέχοντες δίνοντάς τους πληροφορίες για τον σκοπό και την ταυτότητα της έρευνας. Σύμφωνα με τον κώδικα δεοντολογίας της έρευνας, τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και οι εκπαιδευτικοί είχαν το δικαίωμα να συμμετάσχουν στην έρευνα μόνο αν το επιθυμούσαν. Ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων να το συμπληρώσουν σε κάποιο διδακτικό κενό και να

εκφράσουν ελεύθερα την άποψη τους, χωρίς την παρεμβολή άλλων συναδελφών. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε σύνολο τριάντα δύο (32) ερωτήσεων αν συμφωνούν ή διαφωνούν, σημειώνοντας σε ένα τετραγωνάκι το οποίο αντιστοιχούσε σε «ΣΥΜΦΩΝΩ» ή «ΔΙΑΦΩΝΩ», στο σύνολο των είκοσι τεσσάρων (24) ερωτήσεων που περιείχονταν στο ερωτηματολόγιο της Epstein (1995) και στις οκτώ (8) ερωτήσεις που περιείχονταν στο ερωτηματολόγιο «Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire» (Webster-Stratton, Reid, Hammond, 2001).

2.4. Τρόπος επεξεργασίας δεδομένων

Τα δεδομένα των ερωτηματολογίων συλλέχθηκαν στο ψηφιακό εργαλείο Web2 “Google Forms” και η επεξεργασία τους πραγματοποιήθηκε σε προσωπικό Η.Υ. με τη βοήθεια του λογισμικού «SPSS». Για την ανάλυση και περιγραφή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική (Frequency, %). Ακολούθως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

3. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

A. Αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο της Epstein (1995) για την επικοινωνία σχολείου -οικογένειας

Στην πρώτη γενική ερώτηση αν διεξάγονται επίσημες συναντήσεις με κάθε γονέα, τουλάχιστον μια φορά το χρόνο, οι συμμετέχοντες απάντησαν στη συντριπτική πλειοψηφία τους θετικά σε ποσοστό 86,09%. Στην δεύτερη ερώτηση αν αποστέλλονται στους γονείς ενημερωτικά δελτία, σε τακτικά χρονικά διαστήματα, οι εκπαιδευτικοί ήταν θετικοί στην πλειοψηφία τους σε ποσοστό 72,85%. Όμως όσον αφορά στο περιεχόμενο του ενημερωτικού δελτίου οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι αυτό μπορεί να περιλαμβάνει α) ημερολόγιο με τις δραστηριότητες – εκδηλώσεις που θα πραγματοποιήσει το σχολείο (65,56%), β) πληροφορίες σχετικά με τις δραστηριότητες των παιδιών (64,90%), γ) πληροφορίες για εθελοντική συμμετοχή των γονιών (56,95%), δ) δείγμα της δουλειάς των παιδιών (54,30%). Το ενημερωτικό δελτίο που αποστέλλεται στο σπίτι δεν περιλαμβάνει α) πληροφορίες για το αναλυτικό πρόγραμμα (49,01%) και για τη διαχείριση του σχολείου (29,14%), β) μια στήλη για τις ερωτήσεις των γονέων (30,46%) και γ) αναγνώριση της συνεισφοράς παιδιών, οικογενειών και μελών της κοινότητας (38,41%).

Στη γενική ερώτηση αν δημιουργούνται κανάλια επικοινωνίας τόσο του σχολείου με τις οικογένειες όσο και των οικογενειών με το σχολείο, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά σε ποσοστό 82,12%. Επιφυλακτικοί όμως φαίνονται στο κατά πόσο εφαρμόζεται πρόγραμμα προσαρμογής και ενημέρωσης για τις καινούριες οικογένειες (58,94%).

Δηλώνουν θετικά πως παρέχονται σαφείς πληροφορίες για το πρόγραμμα, την αξιολόγηση και τα επιτεύγματα των παιδιών (84,77%), ενώ δηλώνουν πως δεν στέλνονται στο σπίτι οι φάκελοι εργασίας των παιδιών, εβδομαδιαίως ή μηνιαίως, για να τους δουν οι γονείς και να διατυπώσουν τυχόν σχόλια (42,18%). Το εκπαιδευτικό προσωπικό επίσης αποστέλλει στο σπίτι θετικά μηνύματα για τα επιτεύγματα των παιδιών σε τακτική βάση (82,78%) και ενημερώνονται οι οικογένειες για παιδιά που έχουν προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακά προβλήματα (91,39%). Οι παιδαγωγοί έχουν εύκολη πρόσβαση σε τηλεφωνικές συσκευές ώστε να επικοινωνούν με τους γονείς κατά τη διάρκεια ή μετά το τέλος της ημέρας (89,40%). Οι γονείς επίσης έχουν τους τηλεφωνικούς αριθμούς του σχολείου, του διευθυντή και των παιδαγωγών (89,40%) ενώ διεξάγεται ετήσια συνάντηση αξιολόγησης, ώστε οι οικογένειες να μοιραστούν πληροφορίες και προβληματισμούς για τις ανάγκες και τις αντιδράσεις των παιδιών στα προγράμματα που εφαρμόζονται (70,16%).

Όσον αφορά την υποστήριξη της επικοινωνίας από πρακτικές που εφαρμόζει θεσμικά το σχολείο σύμφωνα με απόφαση του διευθυντή και του συλλόγου διδασκόντων, τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν έχει αναπτυχθεί πλάνο και πρόγραμμα για τη συμμετοχή των οικογενειών και της κοινότητας όπως απαντούν οι εκπαιδευτικοί (47,5%), ούτε πήραν κάποια μέτρα για να βοηθήσουν την επικοινωνία με τους γονείς που δεν μιλούν και δεν διαβάζουν καλά Ελληνικά (24,1%). Το σχολείο φρόντισε οι παιδαγωγοί, οι διευθυντές και το υπόλοιπο προσωπικό να έχουν ευκαιρίες παρακολούθησης σεμιναρίων και εκπαίδευσης για τη σπουδαιότητα της οικογένειας (77,3%) και να αναπτύξει πολιτικές που ενισχύουν την επικοινωνία με τους γονείς (66%). Τα αποτελέσματα που αφορούν τις ενέργειες του σχολείου ως προς την ενίσχυση της επικοινωνίας με τους γονείς παρουσιάζονται στον (Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Αποτελέσματα των πρακτικών που εφαρμόζει το σχολείο για την ενίσχυση της επικοινωνίας με τους γονείς

α/α	ερώτηση	ναι	%	όχι	%	δεν απάντησαν	άκυρα	σύνολο %
1	Ανάπτυξη πλάνου και πρόγραμμα για επικοινωνία με τους γονείς	67	47,5%	70	49,6%	10	4	141
2	Μέριμνα για τους γονείς που δεν μιλούν Ελληνικά	34	24,1%	101	71,6%	10	6	141
3	Οργάνωση σεμιναρίων	109	77,3%	30	21,3%	10	2	141
4	Υπάρχουν πολιτικές από το σχολείο για την επικοινωνία με τους γονείς	93	66%	46	32,6%	10	2	141

B. Αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο «Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire» (Webster-Stratton, Reid, Hammond, 2001)

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως το 89,40% των εκπαιδευτικών προωθεί τη συμμετοχή των γονιών στην τάξη, με το ποσοστό αυτό να μοιράζεται στα χρονικά διαστήματα α) 2-3 φορές το χρόνο και β) 1 φορά κάθε μήνα. Ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών 49,01%, προκειμένου να ενισχύσει τη μάθηση στο σπίτι, βοηθά τους γονείς να αναπτύξουν συγκεκριμένες δεξιότητες. Το 77,3% των εκπαιδευτικών συνεργάζονται με τους γονείς, όταν υπάρχει ανάγκη, για την συμπεριφορά των μαθητών δίνοντας συγκεκριμένους στόχους και σχέδιο στους γονείς. Το 32,6% των εκπαιδευτικών πραγματοποίησε επιπλέον συναντήσεις με τους γονείς για ιδιαίτερα προβλήματα των μαθητών. Το ίδιο ποσοστό δήλωσε πως συνεργάζεται με τους γονείς δείχνοντάς τους συγκεκριμένες δραστηριότητες που μπορούν να κάνουν στο σπίτι οι γονείς μαζί με το παιδί τους. Στην επόμενη ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί προωθούν μια ουσιαστική σχέση με τους γονείς, όλοι απάντησα θετικά. Το 82,78% των εκπαιδευτικών στέλνει στο σπίτι επιστολές ή ενημερωτικά φυλλάδια, για την ενημέρωση των γονέων. Τέλος, το 66% των εκπαιδευτικών έχει ζητήσει από τους γονείς να μοιραστούν τρόπους για να ενσωματώσουν την πολιτιστική ιστορία/παραδόσεις στην τάξη.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε πως εξαιτίας της μικρής συμμετοχής των αντρών εκπαιδευτικών στην έρευνα, της μη διακύμανσης του δείγματος σύμφωνα με το επίπεδο σπουδών και τα χρόνια υπηρεσίας, δεν ασχοληθήκαμε με τη σχέση των αποτελεσμάτων και των δημογραφικών χαρακτηριστικών του δείγματος.

4. Συζήτηση

Η επικοινωνία εκπαιδευτικού – γονέα θεωρείται πολύ σημαντική από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και μάλιστα η άποψη αυτή αποτελεί κοινό γνώρισμα όλων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα. Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τις υποθέσεις της έρευνας:

1^η υπόθεση: Θα υπάρξει θετική στάση των εκπαιδευτικών για τον βαθμό στον οποίο οι ίδιοι δημιουργούν κανάλια επικοινωνίας και προωθούν τη συνεργασία με τους γονείς

Από το δεύτερο ερωτηματολόγιο της έρευνας, *Teacher Classroom Management Strategies Questionnaire* (Webster-Stratton, Reid, Hammond, 2001) οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως προωθούν μια ουσιαστική σχέση με τους γονείς. Ενώ από το πρώτο ερωτηματολόγιο της έρευνας, *Epstein (1995)*, φάνηκε πως δημιουργούνται κανάλια επικοινωνίας τόσο του σχολείου με τις οικογένειες όσο και των οικογενειών με το σχολείο. Τα αποτελέσματα μας συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που αντιμετωπίζουν θετικά οι εκπαιδευτικοί την έμπρακτη συνεργασία τους με τους γονείς (Epstein & Dauber, 1991). Αν λάβουμε υπόψη τα αποτελέσματα της έρευνας

Ng (2010) που πραγματοποίησε σε δημοτικά σχολεία του Hong – Kong και διαπίστωσε ότι ο βαθμός γονεϊκής εμπλοκής εξαρτάται από το πόσο θετικά ή αρνητικά αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί την έμπρακτη συνεργασία τους με τους γονείς τότε, η θετική στάση των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα μας προϋδεάζει και για μια καλή επικοινωνία με τους γονείς.

2^η υπόθεση: *Η επικοινωνία εκπαιδευτικού – γονέα συσχετίζεται θετικά με πρακτικές που ενισχύουν τη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών (παροχή πληροφοριών, συναντήσεις, σχέδια και προγράμματα προς τους γονείς κλπ)*

Τα αποτελέσματα της έρευνας αποτυπώνουν καθαρά πως οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν τακτικά, είτε κατά τάξεις είτε συλλογικά ως σχολείο, συναντήσεις με τους γονείς, ανταλλάσσουν πληροφορίες, τους ενημερώνουν προφορικά ή γραπτά αποστέλλοντάς τους φυλλάδια με δραστηριότητες του σχολείου και των μαθητών τους. Η επικοινωνία δεν συνίσταται μόνο σε μια απλή διαδικασία ανταλλαγής μηνυμάτων αλλά αποτελεί και μια δυναμική σχέση που υποδηλώνει αλληλεπίδραση ανάμεσα στους επικοινωνούντες. Η επικοινωνία δεν λαμβάνει χώρα μόνο όταν υπάρχουν προβλήματα. Οι πολιτικές που ασκούνται στο σχολείο τους ενθαρρύνουν την επικοινωνία με τους γονείς και παρέχουν στους εκπαιδευτικούς κάθε είδους διευκολύνσεις (πρόσβαση σε τηλέφωνο, e-mail, κ.ά). Αξίζει να υπογραμμίσουμε ιδιαίτερα πως οι εκπαιδευτικοί διεξάγουν ετήσια συνάντηση αξιολόγησης στην οποία μοιράζονται πληροφορίες και προβληματισμούς με τους γονείς για τις ανάγκες και τις αντιδράσεις των παιδιών στα προγράμματα που εφαρμόζονται στο σχολείο. Στις συναντήσεις αυτές, τόσο από την πλευρά των γονιών όσο και των εκπαιδευτικών, επισημαίνονται οι ελλείψεις, οι αδυναμίες και τα δυνατά σημεία των όσων διδακτικών και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων πραγματοποιήθηκαν σε όλη την σχολική χρονιά και διατυπώνονται προτάσεις που έχουν βελτιωτικό χαρακτήρα. Αναμφίβολα η αλληλεπίδραση με τους γονείς των μαθητών αποτελεί παράγοντα που ενισχύει τις μαθητικές επιδόσεις. Οι συναντήσεις και η επικοινωνία με τους γονείς αυξάνουν την αποτελεσματικότητα του σχολείου, αφού είναι γνωστό πως το επίπεδο της ποιότητας της επικοινωνίας με τους γονείς αντικατοπτρίζει και το επίπεδο της ποιότητας της παρεχόμενης διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με τους Bennett-Conroy (2012), Larocque, Kleiman, Darling (2011) που προτείνουν τις ίδιες πρακτικές με αυτές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, πληροφόρηση, συναντήσεις κλπ για την ανάπτυξη της επικοινωνίας. Κατά τον τρόπο αυτόν οι εκπαιδευτικοί επενδύουν στο κεφάλαιο που λέγεται «γονείς» αποβλέποντας στον συντονισμό των ενεργειών τους, στην οικοδόμηση παραγωγικών σχέσεων αλλά και γενικότερα στην προαγωγή της μάθησης μέσα από πρακτικές επικοινωνίας σχολείου – οικογένειας. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν τρόπους και αναπτύσσουν δεξιότητες στους γονείς για να μπορούν να ελέγχουν και να ενισχύουν τη μάθηση στο σπίτι. Επιπλέον,

όταν υπάρχει πρόβλημα συμπεριφοράς με κάποιο μαθητή, καλούν σε έκτακτες συναντήσεις τους γονείς και ένα μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών καταστρώνει συγκεκριμένο σχέδιο παρέμβασης με συγκεκριμένους στόχους που πρέπει να υλοποιήσουν οι γονείς. Επιπρόσθετα, σέβεται τις πολιτισμικές διαφορές των οικογενειών και φροντίζει να τις αναδείξει μέσα στην τάξη και ενημερώνει και φροντίζει να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα προσαρμογής και ενημέρωσης για τις καινούριες οικογένειες. Το σχολείο πλέον δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως «κλειστό» και «απομονωμένο» αλλά ανοιχτό στην τοπική κοινωνία, ευέλικτο και «μανθάνων οργανισμός». Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επιτελούν πολύ καλά το έργο τους, όσον αφορά στην εξάντληση των προσπαθειών τους για ανάπτυξη ποικίλων και πολυδιάστατων μορφών επικοινωνίας με τους γονείς, προκειμένου να βελτιώσουν τις μαθητικές επιδόσεις και γενικότερα να αναπτύξουν τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς τείνουν να συνειδητοποιήσουν την αναγκαιότητα αυτής της συνεργασίας και επικοινωνίας, που τελικά αποβαίνει προς όφελος των μαθητών (Bacete & Rodriguez, 2004. Hogue, Liddle, et al., 2002. Jeynes, 2005). Τα ευρήματα επαληθεύουν τις υποθέσεις τις έρευνας, ενώ συμφωνούν και ενισχύουν τα αποτελέσματα άλλων ερευνών στην Ελλάδα και το εξωτερικό ότι δηλαδή η επικοινωνία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας επιτυγχάνεται με ποικίλους τρόπους, τους οποίους επινοεί και ενισχύει το σχολείο, προκειμένου να καταστεί περισσότερο αποτελεσματικό (Diamond & Gomez, 2004· Martin, Ranson και Tall, 1997· Crump & Eltis, 1996· Adams, Forsyth & Mitchell, 2009· Schecter & Sherri, 2008· Ματσαγγούρας, 2008· Πούλου & Ματσαγγούρας, 2008· Poulou & Matsagouras, 2007· Ματσαγγούρας, 2008· Williams & Sánchez, 2012).

3^η υπόθεση: *Η επικοινωνία εκπαιδευτικού – γονέα συσχετίζεται θετικά με πρακτικές που εφαρμόζει θεσμικά η διεύθυνση του σχολείου για την ενίσχυση της επικοινωνίας με τους γονείς*

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως σχεδόν τα μισά σχολεία εφαρμόζουν ένα συγκεκριμένο πλάνο και σχέδιο επικοινωνίας-συνεργασίας με τους γονείς, που συναποφασίστηκε από το σύλλογο διδασκόντων και του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής φροντίζει για την ενημέρωση και επιμόρφωση των διδασκόντων σε θέματα επικοινωνίας με τους γονείς. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν πως θεσμικά τα σχολεία δεν αναπτύσσουν μορφές επικοινωνίας για τους γονείς, οι οποίοι δεν μιλούν και δεν διαβάζουν καλά Ελληνικά.

Από την παρούσα έρευνα, διαφαίνεται επίσης, πως οι εκπαιδευτικοί οριοθετούν τη συμπεριφορά των γονιών και δεν αφήνουν περιθώρια εισχώρησής τους σε επιμέρους θέματα που αφορούν στη διοίκηση του σχολείου, τα αναλυτικά προγράμματα και τους φακέλους εργασιών των μαθητών. Επιπρόσθετα, διαπιστώνεται πως οι πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για την συνεργασία μαζί τους δεν

τους αφήνουν περιθώρια να αδιαφορήσουν για τα σχολικά θέματα επιδιώκοντας συναντήσεις και τακτική πληροφόρηση για θέματα μάθησης και συμπεριφοράς των μαθητών. Επίσης, φροντίζουν οι οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα να ενισχυθούν στο σχολικό πλαίσιο και να αναπτύξουν κατάλληλες δεξιότητες. Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ελαχιστοποιούν μερικούς από τους αρνητικούς παράγοντες στην επικοινωνία (αδιαφορία, μορφωτικό, πολιτιστικό επίπεδο κλπ, όπως έχει αναφερθεί στην εισαγωγή του άρθρου). Θα μπορούσαμε να πούμε πως η εμπειρία που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί προωθεί την συνεργασία (Μπρούζος, 2002).

5. Συμπεράσματα και περιορισμοί της έρευνας

Όσον αφορά στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία με τους γονείς, φαίνεται να έχουν θετική στάση, αλλά θέτουν και κάποιους περιορισμούς στο ρόλο των γονέων μέσα σε αυτή. Επιλέγουν ως πιο σημαντικές στρατηγικές για την επικοινωνία με τους γονείς την ενημέρωση είτε για προβλήματα είτε για κάποια επιτυχημένη προσπάθεια τους παιδιού, την ενημέρωση των γονέων για συγκεκριμένες δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν στο σπίτι με σκοπό την μαθησιακή υποστήριξη των παιδιών και τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους.

Τα αποτελέσματα αφορούν στη συγκεκριμένη περιοχή των Τρικάλων και δεν μπορούν να γενικευτούν, αφού δεν υπάρχει τυχαίο και αντιπροσωπευτικό δείγμα από όλη την Ελλάδα. Όμως επειδή υπάρχει ένα μεγάλο δείγμα (N=151) συμμετεχόντων από τον εκπαιδευτικό πληθυσμό πολλών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στα Τρίκαλα, τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να γενικευτούν για τη συγκεκριμένη περιοχή. Προτείνουμε δε να διεξαχθεί μελλοντικά πανελλαδική έρευνα, ώστε να συγκριθούν τα ευρήματα.

Βιβλιογραφία

Ξενογλώσση

- Adams, C., Forsyth, P. & Mitchell, R. (2009) The formation of parent-school trust: A multilevel analysis. *Educational Administration Quarterly*, 45, 1, 4-33.
- Bacete, F.-J. & Rodriguez, O. (2004) Family and Ability Correlates of Academic Grades: Social Status Group Differences. *Psychological Reports*, 95, 1, 10-12.
- Bennett-Conroy, W. (2012) Engaging Parents of Eighth Grade Students in Parent-Teacher Bidirectional Communication. *School Community Journal*, 22, 2, 87-110.
- Crump, S. J. & Eltis, K. J. (1996) Schools, parents and community: Teaching and learning together? *International Journal of Educational Research*, 25, 1, 45-52.

- Davies, D. & Johnson, V. R. (Eds., 1996) Crossing boundaries: Family, community, and school partnerships. *International Journal of Education Research*, 25, 1, 3-7.
- 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.
- Eccles, J.S. & Harold, R.D. (1996) Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth & J.F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 3-34). Mahwah, NJ, Erlbaum.
- Epstein, J. (1995) School-family-community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J. L. & Dauber, S. L. (1991) School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91, 289-305.
- Epstein, J. & Lee, S. (1995) National patterns of school and family connections in the middle grades. In B. Ryan, G. Adams, T. Gullotta, R. Weissberg and R. Hampton (Eds.), *The Family-School Connection: Theory, Research and Practice* (pp. 108-154). London, Sage Publications.
- 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.
- 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. & Taylor, L.C. (2004) Parental school involvement and children's academic achievement. *American Psychological Society*, 13, 4, 161-164.
- Hogue, A., Liddle, H. A., Becker, D. & Johnson-Leckrone, J. (2002) Family-Based Prevention Counselling for High-Risk Young Adolescents: Immediate Outcomes. *Journal of Community Psychology*, 30, 1-22.
- Jeynes, W. H. (2005) A Meta-analysis of the Relation of Paternal Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement. *Urban Education*, 40, 3, 237-269.
- Larocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. M. (2011) Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55, 3, 115-122.
- Ng, S. W. (2010) Managing teacher balkanization in times of implementing change. *International Journal of Educational Management*, 25, 7, 654-670.
- Oostam, R. & Hooge, E. (2012) Making the difference with active parenting; forming

- educational partnerships between parents and schools. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 2, 337-351.
- Owen, M.T., Ware, A.M, Barfoot, B. (2000) Caregiver-mother partnership behavior and the quality of caregiver-child and mother-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly*. 15, 413-428.
- Poulou, M. & Matsagouras, E. (2007) School-family relations: Greek parents' perceptions of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, 1, 83-89.
- Rivalland, J. (1994) Women's work: The shaping of literacy practices. *Australian Journal of Language and Literacy*, 17, 4, 288-300.
- Symeou, L. (2001) Family-school liaisons in Cyprus: an investigation of families' perspectives and needs στο Smit, F., van der Wolf, K., Slegers, P. *A Bridge to the Future*, 33-43.
- Symeou, L. (2007) Mind the Gap! Greek-Cypriot Parents and their Children's Homework. In R. Deslandes (Ed.) *International perspectives on student outcomes and homework: Family-school-community Partnerships* (pp. 76-94). London, Taylor & Francis.
- Schecter, R. S. & Sherri, L. D. (2008) Value added?: Teachers' investments in and orientations toward parent involvement in education. *Urban Education*, 44, 1, 59-87.
- 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.
- Webster-Stratton, C., Reid, M.J., Hammond, M. (2001) Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start. *Journal of clinical child psychology*, 30, 283-302.
- Williams, T. & S nchez, B. (2012) Parental involvement (and uninvolvement) at an inner-city high school. *Urban Education*, 47, 3, 625-652.

Ελληνόγλωσση

- Αθανασίου, Α., Κωστούλα, Σ. (2005) Η επικοινωνία του σύγχρονου σχολείου με τους γονείς των μαθητών (γηγενών, αλλοδαπών και παλιννοστούντων)- Αναγκαιότητα ή ουτοπία. Στο: Γεωργογιάννης, Π., *Διοίκηση Α/βάθμιας κα Β/βάθμιας, Τόμος III*, σελ. 166, Πάτρα.
- Γεωργίου, Σ. (2000) *Σχέση σχολείου- οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργίου, Σ. (2009) *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Α. Ε. (1990) *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα, Gutenberg.
- Γώγου-Κρητικού, Λ. (1994) *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*; Αθήνα, Πορεία.

- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μασαγιάννη Ε. (2008) *Οδηγός νηπιαγωγού*. Αθήνα, Εκδόσεις Πατάκη.
- Διαμαντόπουλος, Π. (2002) *Σχολική Παιδαγωγική-Θεωρία του σχολείου*, τόμος Α', Αθήνα, Παπαζήση
- Δοδοντσάκης, Γ. (2000) Συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 89-100.
- 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.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003) *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια. Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα*, Αθήνα, Gutenberg
- Κρίβας, Α. Μπρούζος, Α., Μίχαλου, Α. & Ντόκα, Α. (2008) *Μελέτη διερεύνησης προσδοκιών των γονέων από την εφαρμογή του ΣΕΠ στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
- 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 Εταιρίας Βορείου Ελλάδος. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2008) *Η σχολική τάξη*. Αθήνα, Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. & Πούλου, Μ. (2009) Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων, *Μέντορας*, 11, 27- 41.
- Μπρούζος, Α. (2009) *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μια Ανθρωπιστική Θεώρηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα, Gundeberg.
- Μπρούζος, Α (2002β) *Μικρά Σχολεία – Μεγάλες Προσδοκίες: Απόψεις για την αποτελεσματική λειτουργία των ολιγοθέσιων σχολείων*. Αθήνα, Τυπωθήτω-Γ.Δαρδανός.
- Μπρούζος, Α. (2002α) Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. *Ανακοίνωση στο 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο: Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*. Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος. Αθήνα, 7-9 Νοεμβρίου 2002.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χρ. (2004) Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί. *Επιστήμες Αγωγής*, τεύχος, 4/2004, 21-33.
- Παπαναστασίου, Α., Λαζαρίδου, Α. (2016) Τεχνικές διαχείρισης της σχολικής τάξης: οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, 67 (29-52).

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