

**ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ, ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ  
ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΜΕ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ  
ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟ: ΕΚΚΙΝΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ  
ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**

**RELATIONSHIPS BETWEEN SCHOOL, FAMILY  
AND COMMUNITY WITH A SOCIAL PEDAGOGICAL  
FOCUS: COMMENCING THE RESEARCH  
WITH TEACHERS**

Ηρώ Μυλωνάκου – Κεκέ  
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.  
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών  
imylon@primedu.uoa.gr

**Abstract**

Lots of studies point out the need for the modern school to redefine its role and its educational work with strong social pedagogical orientation, which should be supported methodically and be utilized efficiently. The social pedagogical role is associated with the “shift” of the relationships between the school, the family and the community and their evolution from the level of communication to the formation of a collaborative network in an organized and systematic manner; the network will be supporting and boosting enhancement and development of the parties involved and effective in treating and preventing various issues that arise in the life of the school community.

The present paper, first, presents the relationships between the school, the family and the community from a social pedagogical point of view.

Then, there will be a presentation of the results and findings of a research, which is a part of a larger research programme on the collaboration between the school, the family and the community. This paper presents the first phase of the research programme, which aims to explore teachers’ perceptions of the communication and collaboration between the school, the family and the community. The other phases of the research programme focus on students, parents and other members of students’ families, the other staff working in the school premises (apart from teachers) and on people who come from the school and the wider community.

The research results (the research that was based on research tools created for this purpose) have highlighted specific features that constitute important factors associated with effective

collaboration between the school, the family and the community, inadequate communication and school culture. These findings are useful to teachers, school communities and in educational policy planning, that aims to support the social pedagogical role of the school.

### **Key words**

*Communication between School, the Family and Community, Teacher's Perceptions Questionnaire, School Culture, Social Pedagogy.*

### **Λέξεις κλειδιά**

*Επικοινωνία Σχολείου Οικογένειας και Κοινότητας, Ερωτηματολόγιο Αντιλήψεων Εκπαιδευτικού, Κουλτούρα Σχολείου, Κοινωνική Παιδαγωγική.*

## **0. Εισαγωγή**

Στην εποχή της πολυπλοκότητας, της αβεβαιότητας, της ασάφειας, της σύγχυσης και της αυξανόμενης ανασφάλειας που δημιουργεί μία κρίση που δεν είναι μόνο οικονομική ή πολιτική αλλά και ηθική και αξιακή, το σύγχρονο σχολείο είναι ανάγκη να υποστηρίξει και να αναδείξει τις κοινωνικοπαιδαγωγικές του δυνατότητες. Πολλοί μελετητές επισημαίνουν αυτήν ακριβώς την ανάγκη του επαναπροσδιορισμού του ρόλου του σχολείου και του εκπαιδευτικού έργου, με έναν ισχυρό κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό (Kornbeck et al., 2011· Κυριάκου, 2015· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013α, 2015· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2015α· Stephens, 2013).

Ένα σχολείο με κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό οραματίζεται να εκπαιδεύσει όχι μόνο τους μαθητές, αλλά όλα τα άτομα και τις ομάδες που σχετίζονται με τη σχολική κοινότητα, να αγωνίζονται, επιδιώκοντας καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους την προσωπική τους πολύπλευρη ανάπτυξη, με στόχο να γίνουν ικανοί να ζήσουν μία αυτεξούσια ζωή, με ευκαιρίες, αξιοσύνη, αίσθηση καθήκοντος, θετικές σχέσεις με τους άλλους, προσφορά και πληρότητα. Να επιδιώκουν ταυτοχρόνως, την κοινωνική πρόοδο και ευημερία, προσπαθώντας -με οργανωμένο μεθοδολογικά τρόπο- να αλλάξουν και να βελτιώσουν τις υφιστάμενες συνθήκες, αναλαμβάνοντας ουσιαστική ατομική και συνεργατική δράση.

Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός προσανατολισμός προσφέρει έναν ιδιαίτερο θεωρητικό και μεθοδολογικό τρόπο σκέψης και σε πρακτικό επίπεδο ένα σύνολο οργανωμένων παιδαγωγικών δράσεων (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013α), που επιδιώκουν να επηρεάσουν και να αλλάξουν τους κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς μηχανισμούς, αναλαμβάνοντας έναν ρόλο προληπτικό και παρεμβατικό στην αντιμετώπιση και καταπολέμηση πολλών προβλημάτων στην καθημερινή ζωή της σχολικής κοινότητας. Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός προσανατολισμός συνδέεται με τη 'μετατόπιση' της

επικοινωνίας του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας και τη μετεξέλιξη της σε συνεργατικό δίκτυο, το οποίο θα είναι αποτελεσματικό στην αντιμετώπιση, αλλά και στην πρόληψη ποικίλων ζητημάτων που ανακύπτουν στη ζωή της σχολικής κοινότητας, ιδιαίτερος στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα που τα ζητήματα αυτά είναι πολυπαραμετρικά, πολύπλοκα και διαρκώς αυξανόμενα.

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 κουλτούρα (Schroeder, 1992) του σχολείου προσδιορίζεται, πρωτίστως, από το αξιακό σύστημα των διευθυντών και των εκπαιδευτικών, τις αντιλήψεις, τις προθέσεις και τις στάσεις που τελικά νοηματοδοτούν τις δράσεις τους, καθώς και τη μορφή των σχέσεων που αναπτύσσουν με τις οικογένειες των μαθητών τους και την κοινότητα.

Στην εργασία αυτή, αρχικά, παρουσιάζονται οι σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας μέσα από τη *‘μετατόπιση παραδείγματος’* από την πολυεπίπεδη προσέγγιση προς τη δημιουργία συνεργατικού δικτύου, σύμφωνα με την κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση.

Ακολουθεί η συνοπτική παρουσίαση των αποτελεσμάτων και των ευρημάτων μίας έρευνας, η οποία αποτελεί τμήμα ενός ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος με αντικείμενο τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η πρώτη φάση του ερευνητικού προγράμματος, η οποία στοχεύει στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία και τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και την κοινότητα. Οι υπόλοιπες φάσεις του ερευνητικού προγράμματος επικεντρώνονται στους μαθητές, στους γονείς, σε άλλα μέλη της οικογένειας των μαθητών, στο υπόλοιπο προσωπικό που εργάζεται στον χώρο του σχολείου (εκτός από τους εκπαιδευτικούς) και σε πρόσωπα που προέρχονται από τη σχολική και την ευρύτερη κοινότητα.

## **1. Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας**

**Η** Επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας αποτελεί σήμερα ένα συγκροτημένο επιστημονικό πεδίο με σημαντικό φιλοσοφικό υπόβαθρο και θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο. Διανοητές και ερευνητές στον διεθνή χώρο έχουν με το έργο τους προσδιορίσει, θεμελιώσει, οριοθετήσει και διευρύνει αυτό το επιστημονικό πεδίο, δημιουργώντας μία πολύ σημαντική *‘κληρονομιά’* και παρακαταθήκη αρχών, παραδοχών, θεωρητικών, επιστημολογικών και ερευνητικών μοντέλων, μεθοδολογικών προσεγγίσεων, καλών πρακτικών, προτάσεων εφαρμογής και σχετικών

προγραμμάτων (ενδεικτικά: Bronfenbrenner, 1979· Γεωργίου, 2011· Epstein, 2011· Hoover – Dempsey et al., 2005· Kekes & Mylonakou, 2006· Mylonakou & Kekes, 2007· Mylonakou – Keke, 2015b· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009· Ryan & Adams, 1995).

Οι έρευνες για τις σχέσεις μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας γνωρίζουν, ιδιαιτέρως κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες, μία σταθερά αυξανόμενη άνθηση στον διεθνή χώρο. Οι μελέτες αυτές επηρεάζονται από το φιλοσοφικό, επιστημολογικό, ιδεολογικό υπόβαθρο και τις ερευνητικές καταβολές του κάθε διανοητή. Επίσης, οι μελέτες -κατά τη διαδρομή τους στον χρόνο- βρίσκονται σε μία διαρκή 'συνδιαλλαγή' (και συχνά τις αντανακλούν) με τις εκάστοτε κοινωνικές, παιδαγωγικές, πολιτικές, πολιτισμικές και οικονομικές διαστάσεις και προτεραιότητες, οι οποίες προσδιορίζουν -σε μεγάλο βαθμό- τις αντιλήψεις για (και τις απαιτήσεις από) τον ρόλο και τις δυνατότητες των συστημάτων του σχολείου, της οικογένειας του μαθητή και της ευρύτερης κοινότητας. Ωστόσο, το πλήθος των προσεγγίσεων αυτών φαίνεται να συγκλίνουν εμφιασμένα στην παραδοχή της χρησιμότητας και της αναγκαιότητας της μεταξύ των τριών συστημάτων συνεργασίας. Αυτή η παραδοχή, που γίνεται βασική προτεραιότητα, υποκινεί διαρκώς αυξανόμενες προσπάθειες, ώστε να αναζητηθούν οι βέλτιστες στρατηγικές που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν μία ουσιαστική επικοινωνία και να εδραιώσουν μία παραγωγική συνεργασία μεταξύ οικογένειας, σχολείου και κοινότητας. Η συγκεκριμένη προτεραιότητα δημιουργείται από τις πολλαπλές και θετικές συνέπειες -όπως έχουν αναδειχθεί ερευνητικά<sup>1</sup> από την εν λόγω συνεργασία- σε πολλούς τομείς, όπως στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, στην ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος, στην επιτυχία και 'ευημερία' (well being) παιδιών και ενηλίκων και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση αλλά και στην πρόληψη πολλών προβλημάτων.

Στην πράξη, οι προσπάθειες αυτές μπορεί να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και περιορισμούς<sup>2</sup>, που σχετίζονται με έναν αριθμό από παράγοντες [ψυχοσυναισθηματικούς, πολιτισμικούς, κοινωνικο-περιβαλλοντικούς, αντιλήψεις, εμπειρίες, προκαταλήψεις, απαιτήσεις γονέων και εκπαιδευτικών, ψυχολογικούς και κοινωνικούς περιορισμούς, δυσλειτουργίες στις επικοινωνιακές δεξιότητες, συνθήκες διαβίωσης της οικογένειας, θεσμικά και πρακτικά ζητήματα κ.λπ.] και οι οποίοι φαίνεται να εμποδίζουν την ουσιαστική επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.

Πέραν, όμως, από τους όποιους παράγοντες, που δυσχεραίνουν ή και υπονομεύουν την επικοινωνία, η ίδια η *θεώρηση των σχέσεων σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*, η οποία προέρχεται, πρωτίστως, από την πλευρά του σχολείου και υπαγορεύεται από τη γενικότερη κουλτούρα του, προσδιορίζει τη μορφή της επικοινωνίας και της συνεργασίας και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την επιτυχία και την αποτελεσματικότητά της.

## 2. Κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση των σχέσεων Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας

Η κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση επιδιώκει μία 'μετατόπιση' από τις συνήθως απομονωμένες ή ευκαιριακά αλληλεπιδρούσες δραστηριότητες ατόμων ή ομάδων προς τις οργανωμένες συνέργειες, οι οποίες συγκροτούν ισχυρά συνεργατικά δίκτυα, με κοινωνικοπαιδαγωγική στόχευση, που επιπροσθέτως παράγουν κοινωνικό κεφάλαιο (Bourdieu, 1986· Cohen & Prusak, 2001· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2006· Putnam, 2002· Woolcock, 2001). Σύμφωνα με αυτήν τη θεώρηση, οι σχέσεις σχολείου, οικογένειας και κοινότητας βρίσκονται σε μία 'μετατόπιση' (Davies, 1991· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009) από το παλαιότερο 'παράδειγμα' της επικοινωνίας προς ένα νέο, αυτό της μεταξύ τους οργανωμένης και αποτελεσματικής συνεργασίας με τη λογική της δικτυακής δομής και λειτουργίας (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2015· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2015α).

Στον Πίνακα 1, που ακολουθεί, παρουσιάζεται -συνοπτικά- αυτή η 'μετατόπιση' των σχέσεων και της δυναμικής τους, σύμφωνα με την κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση.

**Πίνακας 1:** Σχέσεις Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας: "Μετατόπιση παραδείγματος" σύμφωνα με την κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση

Κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση των σχέσεων Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας	
Μετατόπιση	
Από:	Προς:
Από την αντιμετώπιση του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας, ως μεμονωμένων επιπέδων (πολυεπίπεδη προσέγγιση), που μπορεί να επικοινωνούν, ευκαιριακά.	Προς την αντιμετώπισή τους ως αλληλεπιδρώντων συστημάτων, που δημιουργούν ένα ισχυρό και συνεκτικό (αρχικά επικοινωνιακό και στη συνέχεια) συνεργατικό δίκτυο, το οποίο μπορεί συνεχώς να 'μαθαίνει' και να βελτιώνεται.
Από το ενδιαφέρον του σχολείου που επικεντρωνόταν στην εμπλοκή μόνο των γονέων.	Προς την ενεργοποίηση και συμμετοχή περισσότερων μελών του οικογενειακού περιβάλλοντος και 'σημαντικών άλλων' για τα παιδιά, καθώς και την προσέλκυση της συμμετοχής και την αξιοποίηση της συνεργασίας κατά το δυνατόν περισσότερων εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα.
Από την επικοινωνία μόνο με εκείνους τους γονείς που είχαν διαθεσιμότητα και δεκτικότητα.	Προς την προσέγγιση όλων των οικογενειών, με συστηματικές προσπάθειες για την αντιμετώπιση των εμποδίων, ιδιαίτερα για τις οικογένειες που δυσκολεύονται -για οιονδήποτε λόγο- να ανταποκριθούν.
Από την επικέντρωση στα προβλήματα που δημιουργούσε η ελλιπής γνώση των οικογενειών, σχετικά με τις διαδικασίες και τους τρόπους υποστήριξης των παιδιών τους.	Προς την εστίαση στην επίλυση των προβλημάτων, μέσα από την επιμόρφωση και εκπαίδευση αυτών των οικογενειών, ώστε να εμπλουτίσουν τις δεξιότητες και τις τεχνικές τους, διευρύνοντας και αξιοποιώντας και τις ενδοοικογενειακές δυνατότητες και δυναμικές.

<p>Από τη δυσχερή θέση ή και περιθωριοποίηση μαθητών των οποίων οι οικογένειες είχαν μειωμένες ή ανύπαρκτες δυνατότητες όχι μόνο για οποιαδήποτε επικοινωνία με το σχολείο αλλά και για την υποστήριξη της γνωστικής, συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών τους.</p>	<p>Προς τη λειτουργία μηχανισμών στο σχολείο, όπου κάθε παιδί νιώθει ότι είναι ενταγμένο σε ένα ισχυρό δίκτυο θετικών σχέσεων στη σχολική κοινότητα, το οποίο το υποστηρίζει ώστε να αντιμετωπίζει δυσκολίες και προβλήματα και ταυτοχρόνως του δημιουργεί ευκαιρίες και το ενισχύει για να εξελίσσεται και να βελτιώνεται.</p>
<p>Από τις μεμονωμένες σχολικές δράσεις, που αναδείκνυαν συγκεκριμένους μαθητές και επικεντρώνονταν σε ορισμένες οικογένειες και από το ενδιαφέρον των γονέων για το δικό τους παιδί.</p>	<p>Προς την ανάπτυξη οργανωμένων συνεργατικών δράσεων και προγραμμάτων, που στοχεύουν στην υποστήριξη (με την αξιοποίηση των πόρων και της κοινότητας) των αναγκών κάθε παιδιού και στην ενίσχυση όλων των οικογενειών, με ιδιαίτερη φροντίδα αυτών που είναι στερημένες από δυνατότητες και πρόνοια.</p>
<p>Από την αποποίηση ευθυνών γονέων και εκπαιδευτικών και τον αμοιβαίο καταλογισμό αυτών, κυρίως στις περιπτώσεις δυσεπί-λυτων ζητημάτων.</p>	<p>Προς την ανάληψη προσωπικής και συλλογικής ευθυνότητας και την ανάπτυξη συνεργατικής δράσης όλων των συμμετεχόντων (από το σχολείο, την οικογένεια και την κοινότητα), με στόχο τη βελτίωση και την αλλαγή συνθηκών και καταστάσεων.</p>
<p>Από την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας που στην ουσία αποτελεί μία μορφή ανταλλαγής γραμμικής πληροφόρησης μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και οι αποφάσεις λαμβάνονται ερήμην των παιδιών (σε ορισμένες περιπτώσεις ερήμην και των γονέων).</p>	<p>Προς το όραμα για την εκπαίδευση των παιδιών που συνδιαμορφώνεται από κοινού από τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες των μαθητών (χωρίς να γίνεται σύγχυση ρόλων), τροφοδοτείται από τη συστηματική συνεργατική τους δέσμευση και αφοσίωση και υποστηρίζεται από την κοινότητα.</p>
<p>Από την ευκαιριακή επικοινωνία με την κοινότητα.</p>	<p>Προς την εμπλοκή και αποτελεσματική ενεργοποίηση μελών και φορέων της και την αξιοποίηση των πολλών δυνατοτήτων της.</p>
<p>Από τη λογική της γραμμικής μετάδοσης της γνώσης από τον εκπαιδευτικό και τον γονέα στον μαθητή (από την παλαιά στη νεότερη γενιά).</p>	<p>Προς τα αλληλεπιδραστικά, συνδιαλεκτικά και συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης παιδιών και ενηλίκων, όπου μπορεί να εναλλάσσονται οι ρόλοι του 'εκπαιδευτή' και του 'εκπαιδευόμενου'.</p>
<p>Από την ευκαιριακή (και κατά κανόνα τιμωρητική) αντιμετώπιση των εκδηλώσεων αντικοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών.</p>	<p>Προς τη συναισθηματική και κοινωνική εκπαίδευση και τη διεύρυνση και ενίσχυση συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για την αποτελεσματική αντιμετώπιση και κυρίως για την πρόληψη αυτών των προβλημάτων.</p>
<p>Από την έμφαση μόνο στις σχολικές διεργασίες και στην εκπαίδευση των παιδιών.</p>	<p>Προς την από κοινού και συνεργατική εκπαίδευση μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών, υπόλοιπου προσωπικού του σχολείου και μελών από την οικογένεια και την κοινότητα, υποστηρίζοντας και τη διά βίου μάθηση, μέσα από συνεκπαιδευτικά [syneducational (synergy +educational)] προγράμματα.</p>
<p>Από την -κατά κανόνα- 'διαισθητική', από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αντιμετώπιση των προβλημάτων επικοινωνίας.</p>	<p>Προς την επιστημονική κατάρτιση, εκπαίδευση και επάρκεια των εκπαιδευτικών για ζητήματα συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας και προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη.</p>

Το ερώτημα που πιθανόν να τίθεται είναι: *Κατά πόσο είναι εφικτή αυτή η μετατόπιση παραδείγματος να επιτευχθεί στο σημερινό δημοτικό σχολείο, στην ελληνική πραγματικότητα;*

Η κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση που σκιαγραφήθηκε στον Πίνακα 1, για να πραγματοποιηθεί, προϋποθέτει -αρχικά- την ύπαρξη ενός οράματος. Συγκεκριμένα, το όραμα αυτό είναι η συγκρότηση, εδραίωση, ισχυροποίηση και αξιοποίηση ενός συστήματος αξιών, αρχών και πεποιθήσεων, ενός *‘κοινωνικοπαιδαγωγικού ήθους’*, το οποίο θα οδηγήσει σε έναν *‘συστημικό μετασχηματισμό’* της κουλτούρας όλων των συμμετεχόντων συστημάτων, του σχολείου, της οικογένειας, του ευρύτερου σχολικού περιβάλλοντος, της γειτονιάς και της κοινότητας, μετασχηματίζοντάς τη σε μία *‘κοινωνικοπαιδαγωγική κουλτούρα’*.

Το όραμα θα υλοποιηθεί στον βαθμό που [με όρους στρατηγικού σχεδιασμού – προγραμματισμού (Koontz & O’ Donnell, 1976)] θα δημιουργήσει έναν σκοπό, μία κοινή αποστολή, η οποία θα υποστηριχθεί από συνακόλουθους στόχους, στρατηγικές, πολιτικές, τακτικές, διαδικασίες, κανόνες και προγράμματα.

Στην ελληνική πραγματικότητα έχει επιχειρηθεί -με ενθαρρυντικά αποτελέσματα- αυτή η λογική, κατά τα τελευταία επτά χρόνια, σε σχολικές κοινότητες που αντιμετώπιζαν προβλήματα, τα οποία προέρχονταν κυρίως από αντικοινωνικές συμπεριφορές των μαθητών, εκδηλώνονταν σε διαφορετικές μορφές και σε διάφορους χώρους και απασχολούσαν σοβαρά και ταυτόχρονα συνδέονταν με το σχολείο, την οικογένεια και την τοπική κοινότητα.

Η *‘μετατόπιση’* έγινε μέσα από κοινωνικοπαιδαγωγικά ερευνητικά προγράμματα (Μυλινακου – Κεκε, 2015a, 2015b) που διεξήχθησαν σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα και, αρχικά, επεδίωκαν την ενεργητική συμμετοχή όσο το δυνατόν περισσότερων από τους άμεσα ή έμμεσα σχετιζόμενους με τη σχολική και την ευρύτερη κοινότητα (μαθητές, δασκάλους, δασκάλους ειδικοτήτων, διευθυντές σχολείων, προσωπικό καθαρισμού σχολείου, κυλικείου κ.λπ., γονείς, αδελφια, *‘σημαντικούς άλλους’* για τους μαθητές, πρόσωπα από την τοπική κοινότητα, εκπροσώπους φορέων).

Τα κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα δεν αντιμετώπιζαν τους συμμετέχοντες, ξεχωριστά, ως ανήκοντες σε -κατά κανόνα- μεμονωμένα επίπεδα, όπως το σχολείο, την οικογένεια, την κοινότητα κ.λπ. οι οποίοι θα έπρεπε μόνο να ενημερωθούν, να ευαισθητοποιούν ή ακόμη και να επιμορφωθούν, ώστε να γνωρίζουν πώς -έστω και μέσα από ευκαιριακές συνεργασίες- θα διαχειρισθούν τα ζητήματα που τους απασχολούσαν. Ούτε τους αντιμετώπιζαν ως αποδέκτες πολιτικών και πρακτικών που σχεδιάστηκαν από κάποιους άλλους και αυτοί καλούνταν να τις εφαρμόσουν. Αντιθέτως, οι συμμετέχοντες στα προγράμματα ήταν συνεργάτες, συνερευνητές και συνδημιουργοί και οι ίδιοι συναποφάσιζαν και προσδιόριζαν ποιο ακριβώς πρόβλημα



επιθυμούσαν να αντιμετωπίσουν. Με αυτόν τον κοινωνικοπαιδαγωγικό προσανατολισμό, ο σκοπός και οι στόχοι του εκάστοτε προγράμματος σε κάθε σχολική κοινότητα συνδιαμορφώνονταν από τους ίδιους τους συμμετέχοντες.

Όλοι οι συμμετέχοντες, λοιπόν, αντιμετωπίζονταν ως αλληλεπιδρώντα συστήματα, που μεταξύ τους δημιουργούσαν ένα ισχυρό και συνεργατικό δίκτυο, το οποίο λειτουργούσε ως ένας “οργανισμός που μαθαίνει”, σύμφωνα με τη συστημική θεώρηση του Peter Senge (2006) και ‘μάθαινε’ με την αξιοποίηση του μοντέλου της συνεκπαίδευσης [Syneducation (synergy + education) Model]<sup>3</sup>. Σε αυτό το συνεργατικό δίκτυο οι συμμετέχοντες (ενήλικοι και παιδιά) συνεχώς επέκτειναν τις δυνατότητές τους (επιβεβαιώνοντας και τον Senge) και δημιουργούσαν αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούσαν. Ταυτόχρονα, υπερέβαιναν τους στόχους τους, εμπλούτιζαν τις συναισθητικές και κοινωνικές τους δεξιότητες, τροφοδοτούνταν με νέα πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς, μάθαιναν πώς να διαχειρίζονται τη γνώση συνεργατικά και πώς -μέσα από αμοιβαία συμβουλευτική (mutual mentoring)- να συνδημιουργούν και να παράγουν νέα γνώση· επιπλέον να βελτιώνονται από κοινού, να απελευθερώνουν και να πραγματώνουν τη συλλογική προσδοκία /κοινό όραμα, αξιοποιώντας στο έπακρο το ανθρώπινο και το κοινωνικό κεφάλαιο που δημιουργείτο σε κάθε φάση του προγράμματος. Αυτό μετασημάτισε την κουλτούρα και τη νοοτροπία των συμμετεχόντων και μεταξύ των άλλων απέφερε την ανάπτυξη ισχυρών μηχανισμών για την αντιμετώπιση και κυρίως για την πρόληψη αρνητικών συμπεριφορών στη σχολική και στην ευρύτερη κοινότητα.

### 3. Ο ρόλος του σχολείου

Τον καθοριστικότερο ρόλο στην επιτυχία αυτών των προγραμμάτων και σε κάθε μορφή συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας αποτελούν το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί του. Κάθε σχολική μονάδα προσδιορίζει τους δικούς της στόχους και ακολούθως εξελίσσει τις δικές της στρατηγικές και πολιτικές σε σχέση με τις μορφές της συμμετοχής των γονέων στο σχολείο, το επίπεδο επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της κοινότητας. Η μελέτη αυτών των στρατηγικών έχει οδηγήσει στη δημιουργία μίας *τυπολογίας του σχολείου* (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2009) σχετικά με τους τρόπους που αυτό αντιμετωπίζει την οικογένεια των μαθητών και την κοινότητα. Σύμφωνα με αυτήν την τυπολογία υπάρχουν τέσσερις τύποι σχολείων:

α) *Το σχολείο ‘φρουρίο’*: Έχει ως βασική θέση ότι θα πρέπει να προστατεύσει και να περιφρουρήσει τη λειτουργία του από κάθε είδους παρέμβαση, η οποία μπορεί να προέρχεται από οποιονδήποτε «έξω» από το σχολείο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι περισσότερες αποφάσεις λαμβάνονται από τη διεύθυνση του σχολείου και δεν επιτρέπεται η εμπλοκή στις σχολικές δραστηριότητες προσώπων από την οικογένεια.



νεια, καθώς και ατόμων και φορέων από το περιβάλλον της κοινότητας. Οι συναντήσεις με τους γονείς είναι οι ελάχιστες αναγκαίες και αποφασίζονται και προκαθορίζονται αποκλειστικά από την πλευρά του σχολείου.

- β) *Το σχολείο των προκαθορισμένων – ελεγχόμενων προσκλήσεων* (της καθοδηγούμενης δράσης των γονέων): Αποφασίζει μόνο του για το τι ακριβώς θα κάνουν οι γονείς στο σχολείο και επιδιώκει να προσδιορίζει το ίδιο τον ρόλο της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών της. Μέσα σε αυτήν τη θεώρηση, οι γονείς χρειάζονται μόνο για να δώσουν αναγκαίες πληροφορίες για το παιδί τους και να προσφέρουν βοήθεια στο σχολείο σε συγκεκριμένες μόνο περιπτώσεις και με τρόπο που προκαθορίζεται αποκλειστικά από το σχολείο. Έτσι, οι γονείς «επιστρατεύονται» για να εκτελέσουν συγκεκριμένες εργασίες (συνήθως μικρές ομάδες αποτελούμενες από τους ίδιους πάντα γονείς) ή να κάνουν συγκεκριμένες ενέργειες που επιθυμεί το σχολείο, σε αυστηρά προκαθορισμένα πλαίσια.
- γ) *Το σχολείο 'ανοιχτό στην οικογένεια'*: Έχει ως βασική πεποίθηση ότι όλες οι οικογένειες μπορούν πραγματικά και αποτελεσματικά να βοηθήσουν σε πολλές εκφάνσεις της σχολικής ζωής και να συνεισφέρουν με τις αξιόλογες ιδέες τους στην προσπάθεια για τη βελτίωση της λειτουργίας του σχολείου. Με αυτήν τη λογική, δημιουργούν ευκαιρίες, ώστε συστηματικά οι οικογένειες να έχουν αμφίδρομη επικοινωνία με το σχολείο· για παράδειγμα, μέλη από διαφορετικές οικογένειες καλούνται να συζητούν μέσα στο σχολείο για τις πολιτισμικές τους καταβολές και παραδόσεις και να μιλούν στους μαθητές για την επαγγελματική τους ζωή ή οργανώνονται (απογευματινές ή βραδινές συνήθως) συναντήσεις για να γνωρίσουν οι εκπαιδευτικοί τις επιρροές μέσα στις οποίες ζει ο μαθητής και παράλληλα να κατανοήσουν οι γονείς τι ακριβώς μαθαίνουν τα παιδιά τους, να εμπλουτίσουν τις δικές τους γνώσεις και δεξιότητες και να συνδράμουν στον σχεδιασμό και την ανάπτυξη προγραμμάτων και δράσεων στη σχολική κοινότητα.
- δ) *Το σχολείο που είναι προσανατολισμένο στη συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα*: Έχει ως βασικό στόχο τη συνέργεια μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Το όραμα του σχολείου για την εκπαίδευση των παιδιών αναπτύσσεται από κοινού από τους εκπαιδευτικούς και τις οικογένειες των μαθητών, δημιουργούνται υψηλές προδιαγραφές ποιότητας για τη μαθησιακή διαδικασία (με την ευρύτερη σημασία) και παρέχεται ενθάρρυνση και συστηματική βοήθεια σε όλα τα παιδιά, προκειμένου να εξελίσσονται και να βελτιώνονται συνεχώς. Παράλληλα, αναπτύσσονται στρατηγικές που ενισχύουν τη δια βίου εκπαίδευση των μελών των οικογενειών, αξιοποιώντας και τις δυνατότητες και τους πόρους που η κοινότητα μπορεί να προσφέρει. Οι διαδικασίες εκπαίδευσης του προσωπικού του σχολείου είναι ανοικτές και στους γονείς και υπάρχουν προγράμματα που απευθύνονται στην οικογένεια και εστιάζουν σε ζητήματα σχετικά με τον υποστηρικτικό ρόλο της στη σχολική ζωή. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο επι-

διδάκει να διατηρεί προσωπικές και συστηματικές επαφές με όλες τις οικογένειες, καταβάλλοντας προσπάθειες, ώστε να ξεπεραστούν τα όποια εμπόδια και να επιτυγχάνεται διαρκής και ουσιαστική επικοινωνία του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών και με την υποστήριξη της κοινότητας.

Ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος μπορεί να υποστηριχθεί μόνον από τους δύο τελευταίους τύπους σχολείου.

#### **4. Ο ρόλος της κοινότητας**

**Ω**ς κοινότητα εννοείται, εδώ, η τοπική κοινότητα μέσα στην οποία υπάρχει και δραστηριοποιείται η οικογένεια, αλλά και το σχολείο, από τη θεσμοθετημένη της μορφή (δήμος κ.λπ.) μέχρι τη γειτονιά του σχολείου και το ευρύτερο περιβάλλον του. Η κοινότητα αποτελείται από τους θεσμοθετημένους φορείς και τις υπηρεσίες που είναι υπεύθυνες για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων. Επίσης, συνήθως διαθέτει συλλόγους, οργανώσεις, υπηρεσίες, εθελοντικά σωματεία, φορείς και ιδρύματα που μπορεί να μη δραστηριοποιούνται σε θέματα εκπαίδευσης, καθώς και άτυπες ομάδες πολιτών και μεμονωμένα πρόσωπα που θα μπορούσαν να ενεργοποιηθούν και να αναπτύξουν ουσιαστικές επικοινωνιακές και συνεργατικές σχέσεις με το σχολείο και την οικογένεια.

Η κοινότητα, λοιπόν, μπορεί με πολλούς τρόπους, που δεν είναι συνδεδεμένοι πάντα με παροχή οικονομικών πόρων, να διευκολύνει την εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και να υποστηρίξει τις πρωτοβουλίες και τις δράσεις του, συμμετέχοντας και ενισχύοντας και τις σχέσεις με την οικογένεια.

Η ερευνητική εμπειρία των τελευταίων ετών, και στη χώρα μας (Μυλωνάκου – Κεκε, 2015α, 2015β), έχει δείξει ότι εκπρόσωποι θεσμοθετημένων φορέων, αλλά και πρόσωπα από την τοπική κοινότητα (που μπορεί να μην έχουν παιδιά στο σχολείο), όπως γείτονες ή απλοί ιδιώτες μπορούν να έχουν ουσιαστική συμμετοχή και συμβολή σε κοινωνικοπαιδαγωγικά προγράμματα με στόχο την αποτελεσματική αντιμετώπιση και πρόληψη του ενδοσχολικού εκφοβισμού, καθώς και γενικότερων αντικοινωνικών συμπεριφορών που εκδηλώνονται στο περιβάλλον του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας.

#### **5. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η αναγκαιότητα της έρευνας**

**Α**κρογωνιαίο λίθο σε κάθε προσπάθεια επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας αποτελούν, βεβαίως, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου.

Σε μία γενική θεώρηση, για τη βιωσιμότητα και την επιτυχία προσπαθειών συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας είναι καθοριστικής σημασίας από την

πλευρά του εκπαιδευτικού: α) η πρόθεση της ουσιαστικής εμπλοκής του στη συνεργατική διαδικασία, β) η δυνατότητά του στην προσέλκυση του ενδιαφέροντος για συμμετοχή κατά το δυνατόν περισσότερων εμπλεκομένων στη σχολική κοινότητα (ξεκινώντας από τον διευθυντή του σχολείου και τους συναδέλφους του και συνεχίζοντας με μέλη της οικογένειας των μαθητών και της κοινότητας), γ) η γνώση και η επάρκειά του για την καλή οργάνωση των διαδικασιών και για τη διατήρηση και την αύξηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων, δ) η υποκίνηση της αμοιβαίας δέσμευσης και της αφοσίωσης που κάνουν τη συνεργασία παραγωγική, ε) η ανάδειξη της επιτυχίας, της αξιουσύνης και της όποιας βελτίωσης των συμμετεχόντων και στ) η αξιοποίηση αυτής της συνεργασίας και των προοπτικών που δημιουργεί.

Όλες οι προαναφερόμενες διεργασίες και οι προβληματισμοί υποκίνησαν τη δημιουργία ενός ερευνητικού προγράμματος με αντικείμενο τη διερεύνηση παραγόντων επικοινωνίας και συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας σε μία ευρύτερη κλίμακα. Το πρόγραμμα αυτό επικεντρώνει το ενδιαφέρον στη διερεύνηση των αρχικών προθέσεων, αντιλήψεων και δυνατοτήτων των εκπαιδευτικών, των μαθητών, των γονέων και άλλων μελών της οικογένειας των μαθητών, των προσώπων -εκτός των εκπαιδευτικών- που εργάζονται στον χώρο του σχολείου και αυτών που προέρχονται από την ευρύτερη κοινότητα.

Στην εργασία αυτή θα παρουσιασθούν, συνοπτικά, ορισμένα αποτελέσματα και ευρήματα από το τμήμα του ερευνητικού προγράμματος που επικεντρώθηκε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία και τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και την κοινότητα.

Στην ελληνική πραγματικότητα έχουν πραγματοποιηθεί ελάχιστες, αλλά πολύ ενδιαφέρουσες σχετικές έρευνες. Συγκεκριμένα, οι έρευνες έγιναν στην Ελλάδα (Μπρούζος, 2002) και στην Κύπρο (Angelides et al., 2006· Συμεού, 2002) και είχαν ως αντικείμενο τη διερεύνηση των αντιλήψεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών για την επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. Τα αποτελέσματα που απέδωσαν ήταν σημαντικά, αλλά έχουν παρέλθει από τότε πάνω από δέκα χρόνια και μέσα σε αυτό το διάστημα οι αλλαγές στην Ελλάδα και στην Κύπρο υπήρξαν καταγιστικές και πολυδιάστατες. Επιπροσθέτως, οι αξιολογες αυτές έρευνες δεν συμπεριλαμβάνουν την παράμετρο της κοινότητας και δεν έχουν κοινωνικοπαιδαγωγική στόχευση.

## **6. Η έρευνα**

### **6.1. Ο σκοπός και το ερευνητικό εργαλείο**

Με δεδομένη την επιδίωξη της κοινωνικοπαιδαγωγικής θεώρησης, όπως αυτή περιγράφηκε, και προκειμένου να υποστηριχθεί αυτή η μετατόπιση προς τη δικτυακή δομή της συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, θα πρέπει κατ' αρχάς

να είναι γνωστές οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, ώστε να διαφανούν οι δυνατότητες, οι αδυναμίες και τα σημεία – κόμβοι που μπορούμε να παρέμβουμε.

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας (τμήματος του ερευνητικού προγράμματος) είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων, των προθέσεων και των κινήτρων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επικοινωνία και τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και την κοινότητα, καθώς και των εμποδίων που οι ίδιοι θεωρούν ότι δυσχεραίνουν αυτήν την επικοινωνία.

Το ερευνητικό εργαλείο αποτελεί μέρος μίας συστοιχίας ερευνητικών εργαλείων με αντικείμενο τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο επικεντρώνει το ενδιαφέρον στις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία και τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, μέσα από τις δυνατότητες τις οποίες εκτιμούν ότι έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, καθώς και το σχολείο τους και οι οικογένειες των μαθητών τους. Το ερωτηματολόγιο οριστικοποιήθηκε μετά από τροποποιήσεις και βελτιώσεις που επέφεραν πολυετείς έρευνες και συνακόλουθες αξιολογήσεις από ομάδες ειδικών επιστημόνων.

Το ερωτηματολόγιο συγκροτήθηκε από σαράντα επτά διατακτικές μεταβλητές πενταβάθμιας κλίμακας για την καταγραφή των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, καθώς και από επτά ανοικτές ερωτήσεις. Επίσης, διερευνήθηκαν και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, όπως φύλο, ηλικία, περιοχή σχολείου, αριθμός μαθητών για τους οποίους έχουν την ευθύνη, προϋπηρεσία σε έτη και καθήκοντα θέσης.

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελείτο από τμήματα επικεντρωμένα στους δύο παρακάτω βασικούς άξονες, με στόχο για τον κάθε εκπαιδευτικό να διερευνηθούν:

- *Ενδογενείς Παράγοντες*: Στοιχεία (ανάγκες, κίνητρα, ικανότητες, παρεχόμενες ευκαιρίες, συναισθήματα) της δικής του επικοινωνιακής ευχέρειας ή δυσχέρειας και γενικά των προσωπικών του δυνατοτήτων και αδυναμιών στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας
- *Εξωγενείς Παράγοντες*: Στοιχεία που προέρχονται από άλλους (κουλτούρα σχολείου, αντιλήψεις διευθυντή, κουλτούρα οικογένειας, συμπεριφορές, ρόλος κοινότητας, ενισχυτικοί παράγοντες, εμπόδια) που επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά την επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας

## ***6.2. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος***

Το δείγμα αποτελείτο από το 364 εκπαιδευτικούς που εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η πλειονότητα (79%) ήταν γυναίκες ηλικίας 31-50 ετών. Το 80% των εκπαιδευτικών προέρχονται από την περιοχή της Αττικής, το 12% από νομούς της Πελοποννήσου και το 8 % από νομούς της Στερεάς Ελλάδας.

Ο μέσος αριθμός ετών προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών του δείγματος ήταν 17,65 έτη, με τυπική απόκλιση (Standard Deviation) 8,461 έτη, και μάλιστα το 75% του δείγματος είχε προϋπηρεσία άνω των 10 ετών.

Όσον αφορά στα καθήκοντά τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν δάσκαλοι με ποσοστό 68,5% και το 20,50% ήταν δάσκαλοι ειδικοτήτων, 4,5% διευθυντές σχολείων, 4% δάσκαλοι τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης και 2,5% εκπαιδευτικοί του ολοήμερου.

### **6.3. Στατιστική Επεξεργασία ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων**

Στην εργασία αυτή δεν θα παρουσιασθούν τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των ανοικτών ερωτήσεων με ανάλυση περιεχομένου (content analysis), αλλά μόνο η επεξεργασία των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας.

#### **6.3.1. Προκαταρκτικοί έλεγχοι παραγοντικής ανάλυσης**

Έγιναν οι παρακάτω προκαταρκτικοί έλεγχοι παραγοντικής ανάλυσης:

α) Το κριτήριο επάρκειας *Keiser-Meyer-Olkin* για τον έλεγχο της επάρκειας/ καταλληλότητας του δείγματος και β) το τεστ σφαιρικότητας (*test of sphericity*) του Bartlett για την καταλληλότητα των δεδομένων για παραγοντική ανάλυση.

#### **6.3.2. Δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου**

Ακολούθησαν οι παρακάτω έλεγχοι:

α) Μέθοδος Ανάλυσης των Κυρίων Συνιστωσών (*principal component analysis*) έγινε, προκειμένου να εξετασθεί η παραγοντική δομή και η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου. Η μέθοδος αυτή επαναπροσδιορίζει τις συντεταγμένες των δεδομένων σε καταλληλότερο σύστημα, ώστε οι νέες συντεταγμένες να αποτελούν γραμμικό συνδυασμό των αρχικών μεταβλητών. Προσδιορίζει με ακρίβεια τον αριθμό των παραγόντων που θα πρέπει να εξαχθούν από την ανάλυση και εξετάζει την διακύμανση που εξηγούν οι επιμέρους παράγοντες. Θεωρείται η καταλληλότερη μέθοδος, όταν δεν υπάρχουν από προηγούμενες έρευνες αποτελέσματα σχετικά με την παραγοντική δομή του εργαλείου μέτρησης (Kline, 1994).

β) *Ορθογώνια περιστροφή (varimax rotation)* και η *πλάγια περιστροφή (oblimin rotation/ delta=0)* των αξόνων πραγματοποιήθηκε για τον προσδιορισμό του αριθμού των παραγόντων του ερωτηματολογίου και τον καθορισμό των αλληλοσυσχετίσεων των παραγόντων και του βαθμού συσχέτισης (Fabrigar et al., 1999).

γ) *Κριτήρια / Αναλύσεις* για την επιλογή του αριθμού των παραγόντων: *i) Scree Plot Test* και *ii) Monte Carlo PCA* για παράλληλες αναλύσεις: Σύγκριση με τις ιδιοτιμές που παράγονται από το SPSS (Initial Eigen values με Random Eigen values), Ερμηνεύσιμη Διακύμανση κάθε παράγοντα και Συνολική Ερμηνεύσιμη Διακύμανση (Total Variance explained).

δ) *Κριτήρια* αποδοχής της παραγοντικής δομής του ερωτηματολογίου: *i) η φόρτιση του ερωτήματος στον παράγοντα να είναι πάνω από την τιμή 0,40 και ii) οι εταιρικότητες (communality  $h^2$ ) που μας δίνουν το ποσοστό των διακυμάνσεων, που εξηγείται από τους παράγοντες (Kline, 1994).*

### 6.3.3. Εσωτερική συνέπεια και αξιοπιστία του ερωτηματολογίου

Για την αποτίμηση της εσωτερικής συνέπειας (internal consistency) του ερωτηματολογίου αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω έλεγχοι:

- α) *Συντελεστής Cronbach's alpha* για να μετρηθεί ο βαθμός εσωτερικής συνέπειας όλων των ερωτήσεων (internal consistency).
- β) *Έλεγχος ενδοσυσχετίσεων (inter-item correlation)* μεταξύ των ερωτημάτων κάθε κλίμακας, ο οποίος αποσκοπεί στην εύρεση της ισχύος της σχέσης που αναπτύσσεται σε κάθε ζεύγος μεταβλητών της έρευνας και του κατά πόσο εκτιμά η μία την άλλη, ικανοποιητικά.
- γ) *Έλεγχος των διορθωμένων συσχετίσεων (corrected inter-total item correlations)* της τιμής κάθε ερωτήματος με τη συνολική τιμή της κλίμακας.

### 6.3.4. Κύρια επεξεργασία των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων

Έγιναν οι παρακάτω αναλύσεις: α) *Περιγραφικής Στατιστικής* (μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, εκατοστιαίες συχνότητες κ.λπ.) και β) *Επαγωγικής Στατιστικής*: *i) Crosstabulation analysis,  $\chi^2$  test, t-test, ii) Παραγοντική Ανάλυση (Factor Analysis) με τη συσχέτιση (Correlation) των μεταβλητών της έρευνας και iii) Analysis of variance*

## 6.4. Αποτελέσματα της έρευνας

Από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων προέκυψε ένα μεγάλο πλήθος αποτελεσμάτων (δεν θα γίνει συζήτηση για την επεξεργασία των ανοικτών ερωτήσεων του ερωτηματολογίου). Στην εργασία αυτή θα παρουσιαστούν -συνοπτικά- ορισμένα αντιπροσωπευτικά αποτελέσματα της έρευνας.

Αρχικά, ο έλεγχος (βλ. Πίνακα 2) επάρκειας με Kaiser-Meyer-Olkin έδωσε τιμή 0,807 που αξιολογεί την επάρκεια του δείγματος και υποδεικνύει ότι οι συσχετίσεις ανάμεσα στα δεδομένα μας είναι αρκετά υψηλές. Ο έλεγχος σφαιρικότητας του Bartlett απορρίπτει τη μηδενική υπόθεση ότι ο πίνακας συσχέτισης είναι μοναδιαίος, με τιμή ελεγχουσυνάρτησης 2342,359 και 378 βαθμούς ελευθερίας ( $p$ -value < 0,05).

**Πίνακας 2: KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,807
Approx. Chi-Square	2342,359
Bartlett's Test of Sphericity df	378
Sig.	,000

Τα παραπάνω δεδομένα δείχνουν ότι μπορούμε να συνεχίσουμε στην παραγοντική ανάλυση.

Η Μέθοδος Ανάλυσης των Κυρίων Συνιστωσών (PCA) ανέδειξε πέντε βασικούς παράγοντες, οι οποίοι ερμηνεύουν το 90,107% της συνολικής μεταβλητότητας, όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα:

**Πίνακας 3: Αρχικών Ιδιοτιμών (Initial Eigenvalues)**

Component	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5,214	38,453	38,453
2	2,643	19,489	57,942
3	2,370	17,481	75,423
4	1,230	9,071	84,495
5	0,761	5,612	90,107

Τους παράγοντες αυτούς, από τα υποκείμενα χαρακτηριστικά / μεταβλητές που τους συγκροτούν, τους ονομάσαμε: 1) Αποτελεσματική Επικοινωνία, 2) Ανοικτό (στην οικογένεια & κοινότητα) Σχολείο, 3) Ανεπαρκής Επικοινωνία, 4) Αυτοαξιολόγηση – Προσδοκίες, 5) Φρούριο & καθοδηγούμενης δράσης Σχολείο (βλ. συνέχεια, αναλυτικά).

Οι μεταβλητές του 1<sup>ου</sup> παράγοντα έχουν φορτίσεις από 0,786 έως 0,882, του 2<sup>ου</sup> παράγοντα από 0,733 έως 0,795, του 3<sup>ου</sup> παράγοντα από 0,708 έως 0,757, του 4<sup>ου</sup> παράγοντα από 0,669 ως 0,722 και του 5<sup>ου</sup> παράγοντα από 0,595 ως 0,693.

Όλοι οι παραπάνω υπολογισμοί έγιναν με τη μέθοδο περιστροφής (rotation method) Direct Oblimim with Kaiser Normalization.

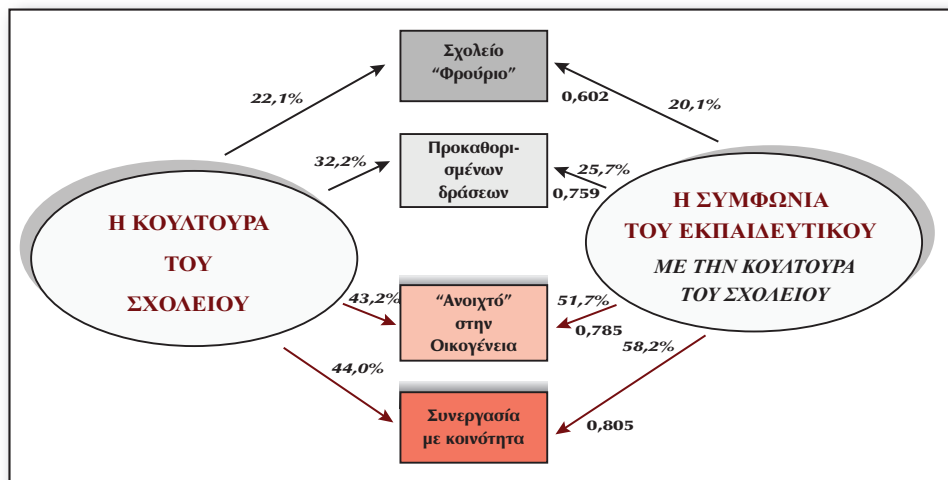
Στη συνέχεια ελέγχθηκε η αξιοπιστία (reliability) των μεταβλητών κάθε παράγοντα με τον συντελεστή εσωτερικής συνέπειας (coefficient internal consistency' measure), χρησιμοποιώντας τον Cronbach's alpha. Ο συντελεστής Cronbach βρέθηκε για τους παράγοντες: 1ο: 0,807, 2ο: 0,781, 3ο: 0,723 και 4ο: 0,702, 5ο: 0,681, οι οποίοι αποτελούν καλό επίπεδο αξιοπιστίας.



Επίσης, έγινε έλεγχος με συντελεστή συσχέτισης Spearman (Spearman's Correlation coefficient), οποίος έδειξε πολύ υψηλές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών που συγκροτούν κάθε παράγοντα.

Ενδεικτικά, στη συνέχεια, παρουσιάζουμε διαγραμματικά τις συσχετίσεις (με συντελεστή Spearman), καθώς και τις ποσοστιαίες συχνότητες που αφορούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την υπάρχουσα κουλτούρα του σχολείου και την προσωπική τους θέση για τη συγκεκριμένη κουλτούρα.

**Διάγραμμα 1:** Ποσοστιαίες συχνότητες και συσχετίσεις μεταξύ υπάρχουσας κουλτούρας σχολείου και αντίστοιχης προσωπικής θέσης του εκπαιδευτικού



Στο Διάγραμμα 1 φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών υπηρετεί σε σχολείο που είναι προσανατολισμένο στη συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα και συμφωνεί με αυτό και το αμέσως επόμενο ποσοστό υπηρετεί σε σχολείο 'ανοιχτό στην οικογένεια' και συμφωνεί με αυτή την κουλτούρα (βλ. συζήτηση).

Στη συνέχεια, καταγράφουμε ορισμένα ενδεικτικά αποτελέσματα που προέκυψαν από τις αναλύσεις t-test των μεταβλητών της έρευνας. Οι περισσότερες από αυτές τις διαφορές προσδιορίστηκαν, αρχικά, με την ανάλυση διασταυρωμένης ταξινόμησης (crosstabulation) και στη συνέχεια επιβεβαιώθηκαν και με την t test ανάλυση.

α) Η διερεύνηση διαφοροποίησης ως προς το φύλο ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5% μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών. Ορισμένες από αυτές είναι:

- Η επιδίωξη της παρώθησης των γονέων για την ενεργό συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά προγράμματα του σχολείου, στο δείγμα της έρευνας, προέρχεται

περισσότερο από τις γυναίκες.

- Την αντίληψη που συνδέεται με την κουλτούρα του σχολείου – «φρούριο» ότι η *συστηματική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών μπορεί να αποβεί σε βάρος του σχολείου* την έχουν περισσότερο οι άνδρες εκπαιδευτικοί.
- Η *χρήση και η αξιοποίηση του διαδικτύου για την επικοινωνία* με τις οικογένειες των μαθητών γίνεται σημαντικά περισσότερο από τις γυναίκες παρά από τους άνδρες.

β) Για τη διερεύνηση *διαφοροποίησης ως προς την ηλικία* το δείγμα της έρευνας χωρίστηκε σε διάφορες κατηγορίες. Αναφερόμαστε, ενδεικτικά, στη διαφοροποίηση δύο ομάδων ηλικιών, εκπαιδευτικών πάνω από πενήντα ετών και κάτω από σαράντα εννέα ετών. Ορισμένες από τις στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, είναι:

- Το *είδος και η ποιότητα επικοινωνίας του εκπαιδευτικού με τους γονείς του μαθητή επηρεάζει αποφασιστικά την αντίληψη* που διαμορφώνει ο πρώτος για τον μαθητή του στατιστικά σημαντικά περισσότερο στην ηλικιακή ομάδα κάτω των πενήντα ετών.
- Η θέση του εκπαιδευτικού ότι κατά την επικοινωνία του με τους γονείς των μαθητών του *φροντίζει τα όρια των ρόλων του δασκάλου και του γονέα* να είναι απολύτως διακριτά στο δείγμα της έρευνας, παρουσιάζεται να έχει σημαντικά υψηλότερη τιμή στους εκπαιδευτικούς κάτω των πενήντα ετών.
- Η επιθυμία συμμετοχής του εκπαιδευτικού σε *συνεκπαιδευτικά προγράμματα* (ταυτόχρονης εκπαίδευσης γονέων και παιδιών με τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών) είναι μεγαλύτερη στους εκπαιδευτικούς που έχουν ηλικία άνω των πενήντα ετών.

γ) Για τη διερεύνηση *διαφοροποίησης ως προς τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας* το δείγμα της έρευνας χωρίστηκε σε διάφορες κλίμακες. Θα κάνουμε ενδεικτική αναφορά στη διαφοροποίηση σε δύο ομάδες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας με προϋπηρεσία κάτω και άνω των είκοσι ετών. Ορισμένες από τις στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5% είναι:

- Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος με προϋπηρεσία μεγαλύτερη των είκοσι ετών:
  - i) νιώθουν μεγαλύτερο άγχος και *κουράζονται περισσότερο* από τους έχοντες μικρότερη των είκοσι ετών προϋπηρεσία, όταν έχουν προγραμματισμένες συναντήσεις με όλους τους γονείς, ii) *κουράζονται πολύ περισσότερο* από την παρουσία γονέων που είναι *πολύ απαιτητικοί και επιδιώκουν να κάνουν παρεμβάσεις* και υποδειξίς στο έργο τους
- Οι εκπαιδευτικοί με προϋπηρεσία μικρότερη των είκοσι ετών έχουν σημαντικά υψηλότερες μέσες τιμές βαθμολογίας: i) στην *ικανοποίηση από την αποτελεσμα-*

τικότητα της επικοινωνίας τους με τους γονείς κατά την τρέχουσα χρονιά, ii) στην επιδίωξή τους να ενημερώνουν τους γονείς των μαθητών του για τους τρόπους εργασίας στην τάξη, iii) στη συστηματική ενθάρρυνση προς τους γονείς να τον ενημερώνουν για οποιοδήποτε ζήτημα θεωρούν σημαντικό για το παιδί τους, [τα iv) και v) σχετίζονται με τις αντίστοιχες διαφοροποιήσεις στην ηλικία] iv) στα διακριτά όρια των ρόλων δασκάλου και γονέα, που επιπλέον δεν επιτρέπουν στους γονείς να τα ξεπεράσουν και v) στον επηρεασμό της άποψής τους για τον μαθητή από το είδος και την ποιότητα της επικοινωνίας τους με τους γονείς.

δ) Για τη διερεύνηση διαφοροποίησης ως προς τον τόπο που υπηρετούν, το δείγμα της έρευνας χωρίστηκε σε δύο κατηγορίες: στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν στην Αττική και σε εκείνους που υπηρετούν σε σχολεία εκτός νομού Αττικής. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, έδειξαν ότι:

- Οι εκπαιδευτικοί της Αττικής σε σημαντικό μεγαλύτερο βαθμό από τους εκτός Αττικής: i) επιθυμούν και ζητούν τη συμμετοχή και την υποστήριξη των γονέων σε διάφορες εκδηλώσεις που οργανώνονται στην τάξη τους ή στο σχολείο τους και ii) επιδιώκουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα που εκπονούνται στο σχολείο τους να συμμετέχουν ενεργά και γονείς μαθητών.
- Ταυτοχρόνως, οι εκπαιδευτικοί της Αττικής βιώνουν μεγαλύτερο άγχος και πίεση από τους συναδέλφους τους εκτός Αττικής από τη συχνή παρουσία των γονέων στο σχολείο, όταν αυτή δεν είναι απολύτως ελεγχόμενη από τους ίδιους.
- Οι εκπαιδευτικοί εκτός Αττικής, κατά την επικοινωνία τους διαφοροποιούνται ακόμη στο γεγονός ότι δεν συναντούν σχεδόν ποτέ και τους δύο γονείς μαζί, αλλά αντιθέτως συναντούν -σε μεγαλύτερο βαθμό- άλλα πρόσωπα από την οικογένεια, κυρίως τα μεγαλύτερα αδέρφια, θείους και λιγότερο τη γιαγιά και τον παππού.

ε) Για τη διερεύνηση διαφοροποίησης ως προς το αντικείμενο της διδασκαλίας το δείγμα της έρευνας χωρίστηκε σε δύο κατηγορίες: στους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων (Φυσικής Αγωγής, Ξένων Γλωσσών, Εικαστικών Μαθημάτων, Μουσικής, Θεατρολογίας και Πληροφορικής) και στους υπολοίπους που ήταν δάσκαλοι, απόφοιτοι Παιδαγωγικών Τμημάτων ή Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές σε επίπεδο σημαντικότητας 5%, έδειξαν ότι:

- Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό από τους υπολοίπους εκπαιδευτικούς, κατά την επικοινωνία τους με τους γονείς των μαθητών: i) επικεντρώνονται κυρίως στις επιδόσεις των παιδιών στο μάθημά τους, ii) επιδιώκουν να ενημερώνουν τους γονείς για τους τρόπους εργασίας τους στην τάξη, iii) φροντίζουν τα όρια του δικού τους ρόλου και του γονέα να είναι απολύτως διακριτά, iv) βιώνουν μεγάλο άγχος και πίεση, ιδιαίτερος από τη συχνή

παρουσία των γονέων στο σχολείο, όταν δεν μπορούν οι ίδιοι να την ελέγχουν απολύτως, ν) επηρεάζονται αποφασιστικά από το είδος και την ποιότητα αυτής της επικοινωνίας στη διαμόρφωση της εικόνας που δημιουργούν για το παιδί των συγκεκριμένων γονέων και νι) συναντούν πολλά εμπόδια και δυσκολίες κατά την τρέχουσα χρονιά.

- Οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων σε σημαντικά μικρότερο βαθμό από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς i) στενοχωρούνται όταν υπάρχουν γονείς που είναι απρόθυμοι να επικοινωνήσουν με το σχολείο και δείχνουν αδιάφοροι και απόντες από την σχολική ζωή των παιδιών τους και ii) επιθυμούν να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι, όπως προέκυψε από την ανάλυση διασταυρωμένης ταξινόμησης (crosstabulation), οι εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων συναντούν τους γονείς με μικρότερη συχνότητα από αυτή των υπολοίπων εκπαιδευτικών (τριμηνιαία), ενώ οι εκπαιδευτικοί της τάξης και οι εκπαιδευτικοί ένταξης και παράλληλης στήριξης τους συναντούν, κατά μέσο όρο, μία φορά το μήνα.

Όπως προαναφέρθηκε, η Ανάλυση Παραγόντων (με τη μέθοδο PCA) ανέδειξε πέντε βασικούς παράγοντες.

Τον πρώτο παράγοντα τον ονομάζουμε *Αποτελεσματική Επικοινωνία με την Οικογένεια και την Κοινότητα* και έχει ως υποκείμενα χαρακτηριστικά / μεταβλητές: α) τα προσωπικά κίνητρα του εκπαιδευτικού για την επικοινωνία, β) τις παρεχόμενες από τον εκπαιδευτικό ευκαιρίες επικοινωνίας, γ) την αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού (αυτοπεποίθηση για τις προσωπικές δυνατότητες, αίσθηση ευχέρειας, επιτυχίας και αποτελεσματικότητας στην επικοινωνία), δ) την ευχαρίστηση και ικανοποίηση που αντλεί ο εκπαιδευτικός από την επικοινωνία και ε) την επιθυμία αυτοβελτίωσης εκπαιδευτικού και τη συμμετοχή σε συνεκπαιδευτικά προγράμματα.

Τον δεύτερο παράγοντα τον ονομάζουμε *Κουλτούρα του Ανοικτού Σχολείου στην Οικογένεια και την Κοινότητα*: συγκροτείται από μεταβλητές που αναδεικνύουν την ανοικτότητα του σχολείου και τη θέση του ότι όλες οι οικογένειες είναι ευπρόσδεκτες σε αυτό, καθώς και την επιδίωξή του να συνεργαστεί αποτελεσματικά με τις οικογένειες και την κοινότητα (βλ. 3γ και 3δ).

Τον τρίτο παράγοντα τον ονομάζουμε *Ανεπαρκή Επικοινωνία* και έχει ως υποκείμενα χαρακτηριστικά / μεταβλητές: α) τα εμπόδια στην επικοινωνία: (μορφές εμποδίων, αποδιδόμενες αιτίες), β) δυσχέρεια του εκπαιδευτικού κατά την επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών και γ) δυσφορία για την επικοινωνία και προκαλούμενο άγχος στον εκπαιδευτικό.

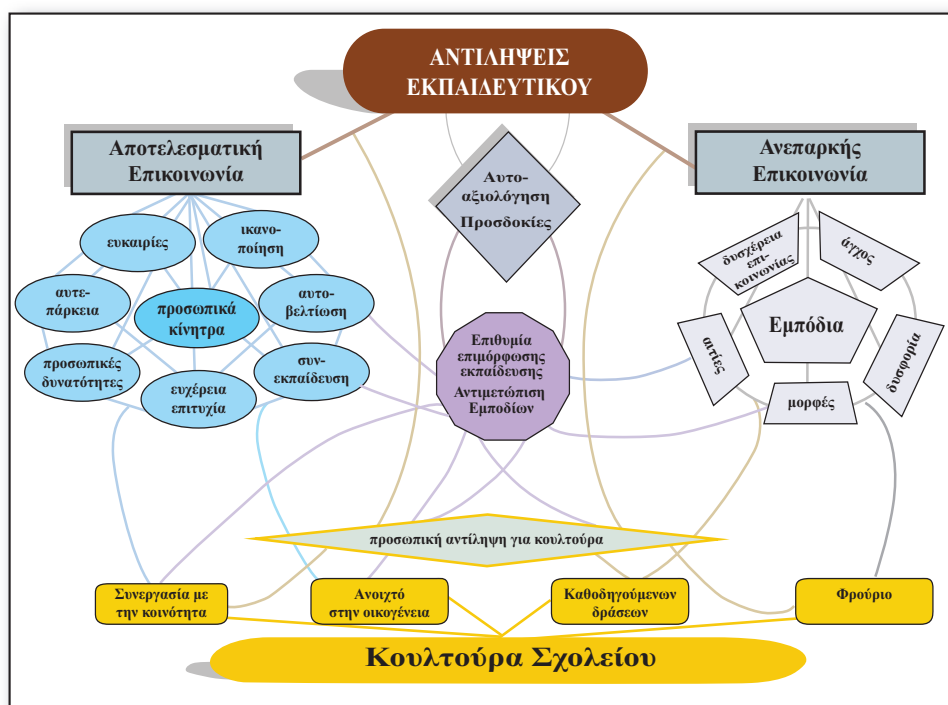
Τον τέταρτο παράγοντα τον ονομάζουμε *Αυτοαξιολόγηση – Προσδοκίες* και έχει ως υποκείμενα χαρακτηριστικά / μεταβλητές: α) την αυτοκριτική του εκπαιδευτικού,

β) την επιθυμία αντιμετώπισης των εμποδίων, γ) τους μελλοντικούς στόχους για βελτίωση και δ) την επιθυμία συμμετοχής σε ειδική επιμόρφωση σε αυτά τα ζητήματα.

Τον πέμπτο παράγοντα τον ονομάζουμε *Κουλτούρα του Σχολείου 'Φρουρίου' και των Καθοδηγούμενων Δράσεων*· συγκροτείται από μεταβλητές που αναδεικνύουν την κλειστότητα του σχολείου, την αντίληψη ότι αυτό απειλείται από οποιοδήποτε «εξωσχολικό» παράγοντα, την πεποίθησή του ότι οι γονείς αποτελούν πηγή προβλημάτων και το σχολείο θα πρέπει απλώς να τους ανέχεται, προσδιορίζοντας απολύτως το ίδιο τον ρόλο τους και προκαθορίζοντας τις ενέργειές τους (βλ. 3α και 3β).

Στη συνέχεια (Διάγραμμα 2), παρουσιάζονται διαγραμματικά οι πέντε βασικοί παράγοντες που αναδείχθηκαν από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων, με τα υποκείμενα χαρακτηριστικά / μεταβλητές τους και τις μεταξύ τους συσχετίσεις.

**Διάγραμμα 2:** Βασικοί παράγοντες στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επικοινωνία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας και τα υποκείμενα χαρακτηριστικά / μεταβλητές τους



Αυτά τα αποτελέσματα της Παραγοντικής Ανάλυσης επιβεβαιώθηκαν από τις αναλύσεις Scree Plot Test και Monte Carlo PCA.

## 7. Συζήτηση

Τα αποτελέσματα από όλες τις αναλύσεις των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων δείχνουν, αρχικά, ότι οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην έρευνα επιθυμούν πραγματικά την ουσιαστική επικοινωνία και την παραγωγική συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών τους. Στη δήλωση: “Όλοι οι γονείς των μαθητών μου είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο” απάντησαν: σε ποσοστό 83,0% Πάντα, 13,2% Πολύ Συχνά, 3,8% Συχνά και κανένας από τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς δεν απάντησε Σπάνια και Ποτέ. Ανάλογες απαντήσεις υπήρξαν στη δήλωση ότι θεωρούν απαραίτητη την επικοινωνία με τις οικογένειες των μαθητών τους (78,3% Πάρα πολύ, 17,6% Πολύ, 4,1% Αρκετά και 0% Σπάνια και Ποτέ).

Δύο από τους βασικούς παράγοντες που ανεδείχθησαν ότι παίζουν σημαντικό ρόλο στην αντίληψη του εκπαιδευτικού για την επικοινωνία του σχολείου με την οικογένεια και την κοινότητα σχετίζονται με την υφιστάμενη κουλτούρα του σχολείου που ο εκπαιδευτικός υπηρετεί.

Η κουλτούρα του Σχολείου ‘Φρουρίου’ και των Καθοδηγούμενων Δράσεων (βλ. και ενότητα 3) φάνηκε να είναι αποδεκτή από μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών και συνδεδεμένη με χαρακτηριστικά όπως η αβεβαιότητα και η ανασφάλεια κατά την επικοινωνία με τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί εξυπηρετούνται από την απολύτως ελεγχόμενη και προκαθορισμένη από το σχολείο δράση των γονέων. Στην ίδια κουλτούρα (όταν υπάρχει) φάνηκε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ασφυκτιούν. Όπως προέκυψε, οι εκπαιδευτικοί που πιέζονται και δεν μπορούν να λειτουργήσουν παραγωγικά σε αυτήν την κουλτούρα έχουν υψηλές τιμές στα προσωπικά κίνητρα, στις δυνατότητες και στην αίσθηση ευχέρειας και επιτυχίας κατά την επικοινωνία.

Η κουλτούρα του Ανοικτού Σχολείου στην Οικογένεια και την Κοινότητα (βλ. και ενότητα 3) δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες επικοινωνίας για πολλούς εκπαιδευτικούς που επιθυμούν να προσφέρουν και να αξιοποιήσουν ευκαιρίες ουσιαστικής επικοινωνίας με τις οικογένειες των μαθητών τους. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλές τιμές σε χαρακτηριστικά όπως η αυτεπάρκεια, τα κίνητρα, η ικανοποίηση, η δυνατότητα υπέρβασης των εμποδίων επικοινωνίας και οι προσφερόμενες από τον εκπαιδευτικό ευκαιρίες. Για παράδειγμα, έχουν υψηλές τιμές στη δήλωση: *Φροντίζω ορισμένες εργασίες των μαθητών μου για το σπίτι να είναι με τέτοιο τρόπο διαμορφωμένες, ώστε να υποκινούν και τους γονείς να συμμετάσχουν σε αυτές και να συνεργαστούν με τα παιδιά τους.*

Ο παράγοντας *Αποτελεσματική Επικοινωνία με την Οικογένεια και την Κοινότητα* φάνηκε ο πιο ισχυρός στην Παραγοντική Ανάλυση και (όπως προαναφέρθηκε, βλ. και ανάλυση παραγόντων και Διάγραμμα 2) συνδέεται με εξωγενή χαρακτηριστικά, όπως η κουλτούρα του ανοικτού σχολείου και κυρίως με ενδογενή χαρακτηριστικά, όπως τα προσωπικά κίνητρα, η δημιουργία ευκαιριών από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό

για επικοινωνία, η αίσθηση της επιτυχίας και της αυτεπάρκειας και η ικανοποίηση από την επικοινωνιακή διαδικασία.

Η παρούσα έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν ότι είναι αποτελεσματικοί και επιτυχημένοι στην επικοινωνία και τη συνεργασία τους με την οικογένεια και την κοινότητα είναι, κυρίως, δάσκαλοι της τάξης με λιγότερα από είκοσι χρόνια υπηρεσίας.

Είναι αξιοσημείωτο ότι, όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας που είχαν παρακολουθήσει μαθήματα επικοινωνίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας κατά τη φοίτησή τους στο Πανεπιστήμιο ή είχαν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια, εμφανίζουν υψηλή αυτεπάρκεια στα ζητήματά αυτά και υψηλές τιμές σε δηλώσεις ότι αισθάνονται αποτελεσματικοί στη διαχείριση κρίσεων, καθώς και στη γνώση τεχνικών υποστήριξης της επικοινωνίας και ενίσχυσης του δικού τους και του ρόλου των γονέων, από οποιοδήποτε πολιτισμικό πλαίσιο και να προέρχονται οι τελευταίοι.

Ο παράγοντας *Ανεπαρκής Επικοινωνία* συνδέεται με: α) πρωτίστως *εξωγενή χαρακτηριστικά*, όπως οι διάφορες μορφές εμποδίων κατά την επικοινωνία, με αιτίες κυρίως διάφορους παράγοντες, όπως οι υπερβολικά απαιτητικοί, ελεγκτικοί και παρεμβατικοί γονείς, η αμφισβήτηση του ρόλου του δασκάλου από τον γονέα, η μη παραδοχή από τους γονείς των προβλημάτων των παιδιών τους, οι αδιάφοροι και απόντες γονείς, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ή /και η διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα των γονέων, οι κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και η νοοτροπία του διευθυντή και η κουλτούρα του σχολείου, β) *ενδογενή χαρακτηριστικά*, όπως οι μειωμένες αντοχές, η κόπωση και το άγχος του εκπαιδευτικού, η ανικανότητά του να θέσει όρια και η μειωμένη αυτεπάρκεια και η δυσφορία του εκπαιδευτικού να διαχειρισθεί κρίσεις.

Ένα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας που, ίσως, μπορεί αρχικά να ξενίζει, είναι ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (πάνω των πενήντα ετών) και βεβαίως οι με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας (άνω των είκοσι ετών) βιώνουν μεγαλύτερο άγχος και *κουράζονται περισσότερο* συγκριτικά με τους νεότερους εκπαιδευτικούς (με μικρότερη των είκοσι ετών προϋπηρεσία) κατά τις προγραμματισμένες συναντήσεις με όλους τους γονείς και, όταν πρέπει να αντιμετωπίσουν πολύ απαιτητικούς γονείς, που επιδιώκουν να κάνουν παρεμβάσεις και υποδείξεις στο έργο τους. Επίσης, σε στατιστικά σημαντικό μικρότερο βαθμό από τους νεότερους συναδέλφους τους δεν φροντίζουν τα όρια των ρόλων του δασκάλου και του γονέα να είναι απολύτως διακριτά.

Πιθανές ερμηνείες σε αυτά τα ευρήματα θα μπορούσαν να είναι ότι οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί:

α) αντιλαμβάνονται διαφορετικά τον ρόλο τους στη σχολική κοινότητα και έχουν υψηλότερο βαθμό 'εκπαιδευτικής συνειδητότητας' από τους νεότερους,



- β) έχουν κόπωση λόγω της μακράς εκπαιδευτικής ζωής, μειωμένες αντοχές (ίσως προερχόμενες και από άλλα ζητήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν) και απροθυμία να εμπλακούν στη διαχείριση κρίσεων και δύσκολων καταστάσεων με πολλές απαιτήσεις και αρνητικές συμπεριφορές,
- γ) δεν ανέχονται μετά από τόσα χρόνια υπηρεσίας την αμφισβήτηση του ρόλου τους, ειδικά όταν αυτή εκφράζεται με επιθετικό τρόπο,
- δ) ως προς τα όρια, επειδή -κατά κανόνα- βρίσκονται στην ίδια σχολική μονάδα για μεγάλο χρονικό διάστημα, έχουν αναπτύξει μακροχρόνιες σχέσεις με τους γονείς και αυτό έχει επιφέρει τη δυσκολία στην τήρηση των ορίων,
- ε) δεν έχουν λάβει ειδική εκπαίδευση σε θέματα συνεργασίας σχολείου οικογένειας και κοινότητας, την οποία αντιμετωπίζουν διαισθητικά και με την επερχόμενη με τα χρόνια εμπειρία. Δηλαδή, η επαγγελματική πείρα δεν μπορεί να αντικαταστήσει την ανεπάρκεια της ειδικής εκπαίδευσης -ειδικά στη σύγχρονη πραγματικότητα που οι κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές συνθήκες αλλάζουν συνεχώς- εφόσον δεν δύναται να φέρει τη γνώση μοντέλων, μεθόδων και τεχνικών με τις οποίες θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν τις δύσκολες μεταβαλλόμενες συνθήκες και να προσεγγίσουν με ειδικό τρόπο τους -από διαφορετικά περιβάλλοντα προερχόμενους- γονείς και στη συνέχεια, εντάσσοντάς τους στη σχολική κοινότητα, να διατηρήσουν το ενδιαφέρον τους ή ακόμη και να τους εκπαιδεύσουν αποτελεσματικά.

Το τελευταίο (ε) επιχείρημα συνεπικουρείται από το ερευνητικό εύρημα ότι οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντικά ισχυρότερη επιθυμία από τους νεότερους να συμμετάσχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με τη συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, ακόμη και απαιτητικά, όπως τα συνεκπαιδευτικά προγράμματα.

Η κατηγορία αυτή των μεγαλύτερων εκπαιδευτικών έχει υψηλότερες τιμές στον παράγοντα *Αυτοαξιολόγηση – Προσδοκίες* (που ανέδειξε η παραγοντική ανάλυση). Γενικά, οι -με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας- εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι είναι αυστηροί στην αυτοαξιολόγησή τους περισσότερο από τους νεότερους και έχουν έντονη διάθεση αυτοβελτίωσης. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι υψηλές τιμές στις απαντήσεις τους στη δήλωση: *Η επικοινωνία και η συνεργασία με τους γονείς των μαθητών μου αισθάνομαι ότι αυξάνει τις απαιτήσεις που έχω από τον εαυτό μου και ότι με βελτιώνει ως εκπαιδευτικό.*

Οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας, σύμφωνα με την έρευνα, φαίνεται ότι νιώθουν απαξιωμένοι από τους γονείς των μαθητών του δημοτικού σχολείου, βιώνουν μεγάλο άγχος κατά την επικοινωνία τους με τους γονείς (αλλά και μέσα στην τάξη), καθώς και απαξίωση του ρόλου τους και αποδίδουν τα πολλά εμπόδια που συναντούν κατά την επικοινωνία τους με τους γονείς μόνο σε εξωγενείς παράγοντες.

Βεβαίως, οι εκπαιδευτικοί ειδικότητας συναντούν τους γονείς πιο σπάνια από τους υπολοίπους δασκάλους. Όπως φάνηκε από την έρευνα, στη συντριπτική τους πλειονότητα, δε γνωρίζουν τι να συζητήσουν -πέραν από τις επιδόσεις των μαθητών και το πώς εργάζονται στην τάξη- με τους γονείς. Επίσης, δεν έχουν προσδοκίες από την εκπαιδευτική διαδικασία, διάθεση αυτοβελτίωσης και συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα.

Οι περισσότεροι από το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι επιθυμούν το σχολείο τους να είναι 'ανοιχτό στην οικογένεια' και να ενισχύει τη συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί (όπως προέκυψε και από την επεξεργασία των ανοικτών ερωτήσεων/ποιοτικών δεδομένων της έρευνας) συνδέουν αυτήν τη σχέση, κυρίως με την παροχή οικονομικών πόρων και διευκολύνσεων από την κοινότητα προς το σχολείο. Αυτή όμως η αντίληψη είναι εξ αρχής δεσμευτική για τις δυνατότητες μίας ουσιαστικής επικοινωνίας που μπορούν να αναδειχθούν με πρωτοβουλία του σχολείου, περιορίζοντάς τες σε περιστασιακές σχέσεις, κυρίως υπό μορφή αιτημάτων του σχολείου προς την κοινότητα.

Οι εκπαιδευτικοί στην πραγματικότητα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δεν γνωρίζουν το είδος και το εύρος των δυνατοτήτων της κοινότητας στην οποία βρίσκεται το σχολείο τους, ούτε τρόπους με τους οποίους: α) θα αναζητήσουν αυτές τις δυνατότητες, β) θα ενεργοποιήσουν την υποστήριξη της κοινότητας και τη διασύνδεσή της με το σχολείο και την οικογένεια σε πολλούς τομείς, γ) θα αναδείξουν τα οφέλη για όλες τις πλευρές από αυτές τις σχέσεις και δ) θα διατηρήσουν και θα τροφοδοτήσουν την επικοινωνία με την κοινότητα, ώστε αυτή να μετεξελίσσεται σε μία συστηματική, βελτιούμενη και παραγωγική για όλους συνεργασία.

Πέραν, όμως, από την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, το ερευνητικό εργαλείο (το οποίο δόθηκε ιδιοχειρώς και συμπληρώθηκε αυτοστιγμεί), επιπροσθέτως, επιδίωκε:

- α) Να βοηθήσει στον προσωπικό αναστοχασμό του εκπαιδευτικού για τις δυνατότητες που έχει, τις ευκαιρίες που το ίδιο και το σχολείο του δημιουργούν για επικοινωνία και συνεργασία με την οικογένεια και την κοινότητα, καθώς και τις ενέργειες που μπορούν να οργανώσουν και να συστηματοποιήσουν, ώστε να υποστηρίξουν τη μεταξύ τους συνεργασία.
- β) Να πυροδοτήσει έναν γόνιμο διάλογο μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, ο οποίος θα αποδώσει -μέσα από συνεχείς συνεργατικές προσπάθειες- βελτιώσεις σε πολλά επίπεδα, εκκινώντας από το όραμα του σχολείου για την επικοινωνία του και τη συνεργασία του με τις οικογένειες των μαθητών του και την κοινότητα και συνεχίζοντας με τον συνακόλουθο σχεδιασμό – προγραμματισμό, που θα προσδιορίζει τους στόχους, τις στρατηγικές, τις πολιτικές, τις διαδικασίες, τους κανόνες και τελικά θα υλοποιεί με τα προγράμματα.

- γ) Να αναδείξει συμπεράσματα που θα οδηγούν τεκμηριωμένες προτάσεις προς τους φορείς, οι οποίες θα επισημαίνουν τα προβλήματα και θα συζητούν πιθανές στρατηγικές για την αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων.

## 8. Καταληκτικές σκέψεις

Με δεδομένη τη σύγχρονη πραγματικότητα και τις καταγιστικές αλλαγές που επισυμβαίνουν στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο, το σημερινό σχολείο, για να μπορέσει να επιβιώσει και να εξελιχθεί μέσα σε αυτές τις συνθήκες, θα πρέπει να έχει μία συνειδητοποιημένη κοινωνικοπαιδαγωγική θεώρηση. Θα πρέπει να μπορεί -μεταξύ των άλλων- να προσφέρει σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές του πολλαπλές ευκαιρίες και συστηματική στήριξη, που θα τους βοηθούν να μεγιστοποιούν τις δυνατότητές τους. Ο ρόλος όλων των εκπαιδευτικών είναι αυτός που θα καθορίσει την επιτυχία αυτού του εγχειρήματος.

Όπως έδειξε αυτή η έρευνα, οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ξεκινούν με τις καλύτερες των προθέσεων για τη συνεργασία τους με τις οικογένειες των μαθητών τους και, κάπου στον δρόμο σε κάποιους αυτή η τάση αλλοιώνεται, ίσως και τραυματίζεται και μεταμορφώνεται σε άγχος, αμφισβήτηση, απαξίωση αλλά σε ορισμένες περιπτώσεις -ειδικά για τους εκπαιδευτικούς ειδικότητας- και ματαίωση.

Σε μία γενικότερη θεώρηση, η παρούσα έρευνα κατέδειξε:

- Την αναγκαιότητα μίας καλά σχεδιασμένης, οργανωμένης και διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας σε ζητήματα που θα στοχεύουν στο να ενισχύσουν αποτελεσματικά τις δυνατότητές τους και τον ρόλο τους στην επικοινωνία με την οικογένεια και στους τρόπους αξιοποίησης της κοινότητας.
- Την ένταξη -στα Προγράμματα Σπουδών των Πανεπιστημιακών Τμημάτων που φοιτούν μελλοντικοί εκπαιδευτικοί- μαθημάτων σχετικών με τη Συνεργασία Σχολείου Οικογένειας και Κοινότητας.
- Την αναγκαιότητα της συμμετοχής σε προγράμματα παιδαγωγικής επάρκειας των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και της πρόσθετης επιμόρφωσής τους σε ζητήματα επικοινωνίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας.
- Την ανάπτυξη συνεκπαιδευτικών προγραμμάτων (μεταξύ μαθητών, γονέων εκπαιδευτικών κ.ά.) και την υποστήριξη της συμμετοχής όσο το δυνατόν περισσότερων ατόμων από τη σχολική κοινότητα. Αυτό θα φέρει μία διαφορετική κουλτούρα στο σχολείο, δημιουργώντας ένα 'κοινωνικοπαιδαγωγικό ήθος' που θα ισχυροποιεί κάθε πρόσωπο – συμμετέχοντα στη σχολική κοινότητα και, πολλαπλασιαστικά, τον κοινωνικοπαιδαγωγικό ρόλο του σχολείου.

Προσεγγίζοντας κανείς τα ζητήματα επικοινωνίας των τριών συστημάτων σχολείου, οικογένειας και κοινότητας, συνειδητοποιεί μέσα στο πλήθος την πολυπαρα-

μετρικότητα και την πολυπλοκότητα των παραμέτρων των σχέσεων μεταξύ αυτών των συστημάτων, τη σημαντικότητα της ενίσχυσης του κάθε εκπαιδευτικού. Ταυτοχρόνως, συνειδητοποιεί την αλληλεπιδραστική δυναμική που δημιουργείται μεταξύ της (καλά σχεδιασμένης και οργανωμένης) συνεργασίας σχολείου, οικογένειας και κοινότητας και της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Αυτή η δυναμική, τελικά, εμπνέεται και ζωοποιείται από την κοινή στόχευση και το κοινό όραμα για συνεχή βελτίωση και αλλαγή του κάθε ενός και όλων μαζί των προσώπων της σχολικής κοινότητας.

### Σημειώσεις

1. Babalis et al., 2015· Bryk et al., 2010· Γεωργίου, 2011· Γιώτσα & Ζεργιώτης, 2007· Epstein & Sheldon, 2002· Henderson & Mapp, 2002· Hepworth Berger & Riojas-Cortez, 2015· Hoover-Dempsey et al., 2001· McCaleb, 1997· Mylonakou & Kekes, 2005· Μυλωνάκου-Κεκέ 2009, 2015· Pati, 2001· Patrikakou & Weissberg, 2000· Phtiaka, 1999· Σακελλαρίου, 2008· Weiss et al. 2005· Yap & Enoki 1995.
2. Γεωργίου, 2011· Constantino, 2003· Coulombe, 1995· Davies, 1993· Driessen et al., 2005· Liontos, 1992· Moore 1991, Μυλωνάκου - Κεκέ, 2009· Swap 1990.
3. Ως *Συνεκπαίδευση [Syneducation (synergy+education)]* έχει ορισθεί η απόκτηση κοινής εκπαιδευτικής εμπειρίας, ταυτόχρονα και σε συνεργασία, από άτομα διαφορετικών ηλικιών που έχουν μεταξύ τους διαφορετικές γνώσεις, εμπειρίες, ενδιαφέροντα και/ή κοινωνικο-πολιτισμικό υπόβαθρο (Kekes & Mylonakou, 2006· Mylonakou & Kekes, 2005, 2007· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013α· Mylonakou – Keke, 2015a).

Το Μοντέλο της Συνεκπαίδευσης [Syneducation Model, το οποίο δημιουργήθηκε (2005) σε συνεργασία με το Harvard Family Research Project και μορφοποιήθηκε μετά από πολυετείς έρευνες], προωθεί μία συστηματική και συνεργατική διαδικασία μάθησης μεταξύ ατόμων διαφορετικών ηλικιών, που συλλειτουργούν μέσα σε ένα οργανωμένο αλληλεπιδραστικό και συνεργατικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου αναπτύσσουν ουσιαστική και ενεργητική συνεργατική δράση, στηριζόμενοι στη συστημική μεθοδολογία. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον μάθησης καταργούνται οι παραδοσιακοί ρόλοι διδασκαλίας και μαθητείας και αναπτύσσεται μία συνδιαλεκτική και πολλαπλασιαστική δυναμική μάθησης, όπου όλοι «διδάσκουν» και «διδάσκονται».

Η δημιουργία νέας γνώσης προέρχεται από τη συνεργατική αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα και κατά τη δημιουργία της υπάρχει υψηλό επίπεδο προσωπικού και ομαδικού αναστοχασμού και αυξανόμενης προσωπικής εμπλοκής, με στόχο κάθε φορά τον σχεδιασμό επόμενων βελτιωτικών δράσεων. Ο επαναλαμβανόμενος τρόπος σκέψης και δράσης, εξελίσσεται διαρκώς, μέσα από τη δημιουργία και την ανάπτυξη ιδεών και γνώσεων. Αυτό συνεπικερύει την ταυτόχρονη βελτίωση των προσωπικών, συναισθηματικών, επικοινωνιακών και γενικότερων κοινωνικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων και την προτυποποίηση νέων συμπεριφορών, που οδηγούν σε αλλαγές στον τρόπο σκέψης, σε βελτιωμένες συμπεριφορές, σε σχέσεις αμοιβαιότητας, οικειότητας, εμπιστοσύνης, αλληλοκατανόησης και πραγματικού ενδιαφέροντος για τον άλλο, στην ανάδυση και ενίσχυση αξιών και -όπως η ερευνητική εμπειρία έχει δείξει- και στη διαμόρφωση μίας νέας κουλτούρας της σχολικής κοινότητας.

Το Μοντέλο της Συνεκπαίδευσης [Syneducation] για μαθητές, μέλη της οικογένειας, εκπαιδευτικούς και εκπροσώπους της κοινότητας θεωρείται ως η πλέον ολοκληρωμένη και αποτελεσματική μορφή συνέργειας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και κοινότητας (Μυλωνάκου & Κεκές, 2011· Mylonakou – Keke, 2015b).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Γεωργίου, Σ. (2011) *Σχέση Σχολείου - Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γιώτσα, Α., Ζεργιώτης, Α. (2007) Ομάδες Σχολών Γονέων. Προσδοκίες γονέων και ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας. Στο: Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (επιμ.) *Συμβουλευτική Ψυχολογία: Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. 276-295. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπρούζος, Α. (2002) *Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη συνεργασία Σχολείου – Οικογένειας*. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, 2002
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2006) Η έννοια του Κοινωνικού Κεφαλαίου και ο ρόλος της συνεργασίας Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας για την ανάπτυξή του. Στο: Τριλιανός, Α. κ.ά. (Επιμ.): *Αναγνώριση, Τιμητικό Αφιέρωμα στον Καθηγητή Θεόδωρο Γ. Εξαρχάκο*. Αθήνα, Διάδραση, 779 - 814.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2009) *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2013α) *Κοινωνική Παιδαγωγική: Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2013β) *Συνεκπαιδευτικές Κοινότητες: Αναγκαιότητα, Δημιουργία, Οργάνωση, Λειτουργία, Ανάπτυξη, Αποτελεσματικότητα*. *Ηώς*, (3), 21- 48.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2015) *Συνεργασία Σχολείου, Οικογένειας και Κοινότητας: Ζητήματα εφαρμογής*. Προσκεκλημένη Ομιλία, Πρακτικά (Τόμος Α') 1ου Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών με θέμα: *Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική*. Ηράκλειο: Ι.Α.Κ.Ε., 25 – 38.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. & Κεκές, Ι. (2011) *Συνεκπαίδευση (Syneducation): ένα νέο αναδυόμενο διεπιστημονικό πεδίο ή η πρόκληση του Λυσίμαχου για συνεκπαιδευτική μάθηση*. Κεφάλαιο στο: Σπανός, Γ., Δελλασούδας, Λ. & Φρυδάκη, Ε. (επιμ.): *Η χάρη θέλει αντίχαρη. Αφιέρωμα στον Καθηγητή Αντώνιο Κ. Δανασσή – Αφεντάκη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α., 367 - 413.
- Σακελλαρίου, Μ. (2008) *Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου: Θεωρία - Έρευνα - Διδακτικές Προτάσεις*. Θεσσαλονίκη: Αυτοέκδοση.
- Συμεού, Λ. (2002) *Εμπλοκή των γονιών στο σχολείο: Η προοπτική των διευθυντών δημοτικής*. *Πρακτικά VII Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου (Τομ. 1)*, 263-273.

**Ξενογόλωση**

- Angelides, P., Theophanous, L. & Leigh, J. (2006) Understanding teacher-parent relationships for improving pre-primary schools in Cyprus. *Educational Review*, 58 (3), 303-316.
- Babalıs, T., Kirkigianni, F. & Tsoli, K. (2015) School and Student Families' Communication Techniques and Relevant Practices in a Social Pedagogical Context: Primary School Principals' Views in Greece During the Economic Crisis. *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 117-136.
- Bourdieu, P. (1986) The forms of capital. In: J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Press, 241-258.
- Bronfenbrenner, U. (1979) *The Ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryk, A. S., Bender Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J. Q. (2010) *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. IL.: University of Chicago Press.
- Cohen, D. & Prusak, L. (2001) *In Good Company: How Social Capital Makes Organizations Work*. Harvard Business School Press.
- Constantino, S.M. (2003) *Engaging all families: Creating a positive school culture by putting research into practice*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Coulombe, G. (1995) Parental involvement: A key to successful schools. *NASSP Bulletin*, 79(567), 71-75.
- Davies, D. (1991) Schools reaching out: Family, school and community partnerships for student success. *Phi Delta Kappan*, 72(5), 376-382.
- Davies, D. (1993) Benefits and Barriers to Parents Involvement. In: N. Chavkin (Ed.) *Families and Schools in a Pluralistic Society*, Albany: State University of New York Press.
- Driessen, G., Smit, F. & Slegers, P., (2005) Parental Involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509-532.
- Epstein, J. (2011) *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. & Sheldon, S. (2002) Present and accounted for: Im-proving students attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R.C. & Strahan E. J. (1999) Evaluating the Use of Exploratory Factor Analysis in Psychological Research. *Psychological Methods* 4 (3), 272-299.



- Henderson, A.T. & Mapp, K. L. (Eds.) (2002) *A Wave of New Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Washington, D.C.: National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Hepworth Berger, E. & Riojas-Cortez, M. (2015) *Parents as Partners in Education. Families and Schools Working Together*. (8<sup>th</sup> ed.). New Jersey: Pearson.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P, DeJong, J. M. & Jones, K. P. (2001) «Parental Involvement in Homework», *Educational Psychologist*, 36, 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. E. (2005) Why do parents become involved? Research findings and implications. *Elementary School Journal*, 106 (2) 105-130.
- Kekes, I. & Mylonakou, I. (2006) Syneducational Transactions among Students, Parents, Educators and Policy Makers: The Transdisciplinary Program SYNTHESIS. *Interactive Learning Environments*, 14 (1), 35-54.
- Kline, P. (1994) *An easy guide to factor analysis*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
- Koontz, H. & O' Donnell, C. (1976) *Management: A Systems and Contingency Analysis of the Managerial Functions*. New York: McGraw-Hill Inc.
- Kornbeck, J. & Rosendal - Jensen, N. (Eds.) (2011) *Social Pedagogy for the Entire Lifespan*. Volume I. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.
- Kyriacou, C. (2015) Social Pedagogy and pastoral care in schools. *British Journal of Guidance & Counselling*, 43 (4), 429-437.
- Liontos, L. B. (1992) *At-risk families and schools: Becoming partners*. La Vergne, TN: Lightning Source Inc.
- McCaleb, S.P. (1997) *Building communities of learners: A collaboration among teachers, students, families and community*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Moore, E.K. (1991) Improving schools through parental involvement. *Principal*, 71(1), 17-20.
- Mylonakou - Keke, I. (2015a) Social Pedagogy and School Community. Preventing bullying in schools and dealing with diversity: Two sides of the same coin. *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 65-84.
- Mylonakou - Keke, I. (2015b) The emergence of "Syn-epistemic Wholeness" from Dialectic Synergy of disciplines: A Transdisciplinary Social Pedagogic Model. *Creative Education*, 6(17), 1890-1907.
- Mylonakou, I. & Kekes, I. (2005) Syneducation (Synekpaidefsis): Reinforcing Communication and Strengthening Cooperation among Students, Parents and



- Schools. *Harvard Family Research Project*, March, Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education. Available online:  
<http://www.hfrp.org/content/download/1262/48765/file/syneducation.pdf>
- 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.
- Pati, L. (2001) «Famiglia e scuola per l'educazione: dal partecipare al cooperare», *La Famiglia*, 205, 15-26.
- Patrikakou, E. & Weissberg, R. P. (2000) Parents Perceptions of Teacher Outreach and Parent Involvement in Children's Education. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 20, 103-199.
- Phtiaka, H. (1999) Parental education in Cyprus: Past, present and future. *International Studies in Sociology of Education*, 9(1), (95-107)
- Putnam, R.D. (2002) *Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society*. New York: Oxford University Press.
- Ryan, B. & Adams, G. (1995) The family-school relationships model. In: B. Ryan, G. Adams, T. Gullotta, R. Weissberg & R. Hampton (Eds.), *The family school connection*, 3-28. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schroeder R. (1992) *Max Weber and the Sociology of Culture*. London: Sage Publications.
- Senge, P. M. (2006) *The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*. London: Random House Business Books.
- Stephens, P. (2013) *Social Pedagogy: Heart and head*. Bremen: EHV.
- Swap, S. M. (1990) Comparing three philosophies of home-school collaboration. *Equity and Choice*, 6(3), 9-19.
- Weiss, H. B., Kreider, H., Lopez, M. E. & Chatman C. M. (2014) (Eds.) *Preparing Educators to Involve Families: Case Studies Using an Ecological Systems Framework*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Woolcock, M. (2001) The Place of Social Capital in Understanding Social and Economic Outcomes. *Isuma* 2, (1), 11-17.
- Yap, K.O. & Enoki, D.Y. (1995) In search of the elusive magic bullet: Parental involvement and student outcomes. *School Community Journal*, 5(2), 97-106.