



ΤΜΗΜΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ, ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ & ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ  
ΠΟΛΙΤΗ

## **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

# **Γονεϊκή εμπλοκή και ενεργός δράση:**

# **Η περίπτωση των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων**

# **της Πρωτοβάθμιας Γ' Αθήνας".**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Παντελή Αικατερίνη**

**A.M: 3032201401409**

**ΕΠΟΠΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Δ. Καρακατσάνη**

**ΚΟΡΙΝΘΟΣ 2017**

## Περιεχόμενα

1.Εισαγωγή – Προβληματική .....	3
2.Βιβλιογραφική ανασκόπηση .....	4
2.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις.....	4
2.2 Το νομικό πλαίσιο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων .....	7
2.3 Στάσεις γονέων και εκπαιδευτικών σε θέματα σύνδεσης σχολείου και οικογένειας σε σχέση με το Νομικό Πλαίσιο .....	9
2.4 Η “γονεϊκή εμπλοκή” και “γονεϊκή συμμετοχή” .....	12
2.5 Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής.....	15
2.6 Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση.....	19
2.7 Γονεϊκή εμπλοκή και σχολική επίδοση .....	27
2.8 Απόψεις γονέων για την εμπλοκή τους στην σχολική λειτουργία .....	29
2.9 Παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής.....	32
2.10 Παράγοντες που αφορούν το γονέα.....	35
2.9 Η ενεργός δράση των Συλλόγων- Ελληνική και διεθνής εμπειρία .....	38
2.10 Γονεϊκές επιδράσεις στην απόκτηση κινήτρων.....	43
3.Η μεθοδολογία της έρευνας .....	47
3.1 Εισαγωγή .....	47
3.2 Ποιοτική έρευνα:.....	48
4. Ανάλυση δεδομένων .....	50
4.1 Οι ερωτήσεις .....	50
4.2 Ανάλυση δεδομένων .....	52
5.Συμπέρασμα.....	57

## 1.Εισαγωγή – Προβληματική

Η σύγχρονη και επίκαιρη αξία της εκπαίδευσης, προσδιορίζεται κυρίως στην ανάδειξη και στην ανέλιξη του ατόμου για την επιτυχή ένταξη στην κοινωνία μας. Για να μπορέσουμε όμως να δημιουργήσουμε ένα τέτοιο σχολείο που θα προσφέρει βασικές γνώσεις και δεξιότητες θα πρέπει να υπάρξει πλήρη στήριξη της πολιτείας και της οικογένειας (Σαΐτης, 2000, 2005) .

Τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις σχέσεις που διατηρεί το σχολείο με τις οικογένειες των μαθητών του και ιδιαίτερα με το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, καθώς οι σχέσεις αυτές φαίνεται να αποτελούν καθοριστικές συνιστώσες της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο. Επισημαίνεται, λοιπόν ότι για να δημιουργηθεί ένα σχολείο πρότυπο σε υποδομές και σε αξίες θεωρείται απαραίτητη η συνεργασία των σύλλογο γονέων με όλους τους φορείς του σχολείου(Κωνσταντίνου, 2006, 27).

Στα πλαίσια αυτά, σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα καταβάλλονται σοβαρές προσπάθειες για τη βελτίωση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας, ενώ παράλληλα επιδιώκεται η ενεργός ανάμειξη των γονιών και κηδεμόνων στα σχολεία των παιδιών τους (Σαΐτης, 2002). Οι προσπάθειες αυτές έχουν επιφέρει καρπούς και η συνεργασία αυτή προσδοκά την πλήρη συμμετοχή των γονιών στο σχολείο.

Σήμερα η κοινωνία μας σε σχέση με τα προβλήματα που βιώνει καθιστά απαραίτητη την συνεργασία όλων των φορέων με σκοπό την προαγωγή και την σωστή ανάπτυξη των παιδιών. Βάσει των παραπάνω η εργασία καλείται να εξετάσει το κατά πόσο η γονεϊκή εμπλοκή των γονέων μπορεί να έχει θετικές/ ευεργετικές συνέπειες για την ανάπτυξη των παιδιών. Τα ερευνητικά ερωτήματα που πρέπει να δώσει απαντήσεις η εργασία είναι:

- Η γονεϊκή εμπλοκή γενικότερα ενισχύει την ανάπτυξη των μαθητών;
- Η γονεϊκή εμπλοκή όπως γίνεται μέσω των συλλογικών οργάνων των γονέων έχει θετικό ρόλο για τους γονείς και την ανάπτυξη των παιδιών;

## 2.Βιβλιογραφική ανασκόπηση

### 2.1 Εννοιολογικές προσεγγίσεις

Ο όρος «οικογένεια» χαρακτηρίζει μια ομάδα ανθρώπων που συνδέονται με στενούς κοινωνικούς και προσωπικούς δεσμούς, ακόμα και όταν δεν υπάρχει μεταξύ τους συγγένεια εξ' αίματος. Βάσει ερευνών, η οικογένεια εξακολουθεί να αποτελεί ακόμα και σήμερα τον κύριο φορέα μορφοποίησης του παιδιού (Παπαδόπουλος, 2005, σ.σ. 597-598). Η οικογένεια είναι η πρώτη κοινωνική ομάδα, μέσα στην οποία ο άνθρωπος δέχεται τις πρώτες επιδράσεις, ανατρέφεται, διαπαιδαγωγείται και κοινωνικοποιείται (Μετοχιανάκης, 2000). Οι μορφές της οικογένειας ποικίλουν ανάλογα με τις ανάγκες της κάθε κοινωνίας. Η πιο συνηθισμένη μορφή οικογένειας είναι η πυρηνική. Αυτή αποτελείται από τον πατέρα, τη μητέρα και τα παιδιά, που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά δέχεται και εξωτερικές επιδράσεις με αποτέλεσμα να ενισχύεται η προσωπική ελευθερία των μελών της (Σαμαρά, 2010).

Στην Ελλάδα, η πυρηνική οικογένεια έχει ρόλο παιδοκεντρικό, δίνει έμφαση στην ανατροφή και στην μόρφωση των παιδιών (Σαμαρά, 2010). Στις μέρες μας, ωστόσο, αυξάνονται οι μονογονεϊκές οικογένειες. Μονογονεϊκή είναι η οικογένεια με μόνο γονέα τη μητέρα ή τον πατέρα, η οποία προκύπτει από την επιλογή άρνησης ή την απώλεια της συζυγικής σχέσης, όχι όμως και της γονεϊκής (Γεώργας, 1995· Μπαμπάλης, 2005).

Από την άλλη μεριά, το σχολείο αποτελεί, σύμφωνα με την παιδαγωγική επιστήμη, έναν παιδαγωγικό οργανισμό που οφείλει να υλοποιεί τους παιδαγωγικούς σκοπούς του, καθώς και εκείνους που σχετίζονται με την καθημερινή σχολική πραγματικότητα και που τελικά συμβάλλουν στην κοινωνική μάθηση (Σαϊτής, 2007). Το σχολείο λαμβάνει εισροές από το ευρύτερο περιβάλλον (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς κ.α.), τις μετασχηματίζει μέσα από διάφορες διεργασίες (διδασκτικές μεθόδους, επικοινωνία, κ.α.) και παράγει αποτελέσματα (στάσεις και γνώσεις των μαθητών κ.α.), τα οποία εκρέει στο περιβάλλον (Μυλωνάκου-Κέκε, 2006, σ. 28). Το σχολείο επιτελεί κάποιες λειτουργίες, οι βασικότερες εκ των οποίων είναι η κοινωνικοποιητική, η μαθησιακή, η επιλεκτική και η κουστωδιακή (Σαϊτής, 2007).

Το σχολείο, μετά την οικογένεια, αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα κοινωνικοποίησης του παιδιού. Είναι γεγονός ότι η οικογένεια και το σχολείο

αποτελούν δύο μικροσυστήματα, τα οποία βρίσκονται σε μια δυναμική αλληλεπίδραση (Epstein, 1996). Βασικό μήνυμα παλαιότερων αλλά και πρόσφατων ερευνών, είναι ότι η οικογένεια αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη μάθηση, την ανάπτυξη και τη σχολική επιτυχία των παιδιών (Epstein, 1992).

Οι Πανταζής και Σακελλαρίου (2005) αναφέρουν ότι «η συνεργασία αποτελεί ένα συνδετικό κρίκο ανάμεσα στην οικογένεια και το προσχολικό κέντρο και θα πρέπει να έχει κάθε φορά ως σημείο αφετηρίας δεδομένα της καθημερινότητας και τις διαφορετικές αρμοδιότητες νηπιαγωγών και γονέων» (σ. 205). Ο όρος «συνεργασία» αναφέρεται σε μια μορφή ανώτερης συμμετοχής και προϋποθέτει ισότητα και κατανομή εργασίας (Foot et al, 2002· Rentzou, 2011· Sakellariou & Rentzou, 2007). Οι Pugh και De`Ath (2003· βρέθηκε στο Sakellariou & Rentzou, 2007) αναφέρουν ότι η συνεργασία χαρακτηρίζεται από τον αμοιβαίο σεβασμό και συνεπάγεται την ανταλλαγή πληροφοριών, την ευθύνη, τη λήψη αποφάσεων και την υπευθυνότητα (Sakellariou & Rentzou, 2007). Με τον όρο «συνεργασία» δεν εννοείται απλά η συμμετοχή των γονέων και η υποστήριξη των δραστηριοτήτων της προσχολικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τους Peter και Helle Milter (1985· βρέθηκε στο Rentzou, 2004) ο όρος «συνεργασία» περιλαμβάνει μια πλήρη ανταλλαγή των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των εμπειριών προκειμένου να βοηθηθούν τα παιδιά να αναπτυχθούν (Rentzou,2004). Όσον αφορά τη συμμετοχή των γονέων δεν πρόκειται για μια νέα ιδέα. Ανατρέχοντας στην βιβλιογραφία, μπορεί κάποιος να βρει ένα ευρύ φάσμα όρων (γονική συμμετοχή, συμμετοχή των γονέων, συνεργασία με τους γονείς) που έχουν ως στόχο να περιγράψουν τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς και οι παιδαγωγοί συνεργάζονται και επικοινωνούν και τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς συμμετέχουν στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Rentzou, 2004). Η συμμετοχή των γονέων στο προσχολικό πρόγραμμα μπορεί να περιλαμβάνει τη διοργάνωση εκδρομών, την προετοιμασία των γιορτών, την παρακολούθηση διαφόρων δραστηριοτήτων και αθλητικών εκδηλώσεων (Ρέντζου, 2011).

Ο όρος γονεϊκή εμπλοκή συνεπάγεται ισότητα ανάμεσα στα συμβαλλόμενα μέρη (παιδαγωγούς και γονείς) και προϋποθέτει αμοιβαίο σεβασμό, ανταλλαγή πληροφοριών, αισθημάτων, καθώς και την από κοινού συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, τόσο στο επίπεδο της τάξης και του σχολείου, όσο και στο επίπεδο της πολιτείας (Δαβαζόγλου & Κόκκινος, 2003). Ο όρος γονεϊκή εμπλοκή είναι αρκετά ασαφής και μπορεί να

περιλαμβάνει οτιδήποτε: από μια απλή επίσκεψη του γονιού στο σχολείο μια φορά το χρόνο, μέχρι συχνές επαφές και συνεργασία του γονιού με τον παιδαγωγό, ή και την ουσιαστική συμμετοχή του γονιού σε αποφάσεις που αφορούν τη διοίκηση του σχολείου (Brito & Waller, 1994). Διάφοροι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τον όρο εννοώντας διαφορετικά πράγματα. Για παράδειγμα, ο Marjoribanks (1983) και ο Watson με τους συνεργάτες του (1983) αναφέρονται στην προφορική ενίσχυση του γονιού προς το παιδί, όσο αφορά τη σχολική εργασία. Οι Hess et al. (1984) και ο Marjoribanks (1985) εννοούν τις γονεϊκές προσδοκίες, ενώ ο Bloom (1984) τους τρόπους με τους οποίους οι γονείς βοηθούν τα παιδιά τους να αναπτύξουν κίνητρα για μάθηση και άλλες στάσεις. Οι Keith et al. (1986) αναφέρονται στην εποπτεία της καθημερινής δραστηριότητας και της σχολικής δραστηριότητας του παιδιού. Ο Pelco και οι συνεργάτες του (2000) ορίζουν τη γονεϊκή εμπλοκή ως τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, με στόχο τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των δύο, προκειμένου να αυξηθεί η ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών. Όπως γίνεται εμφανές από τα παραπάνω, είναι πολλοί οι συγγραφείς που περιγράφουν ένα μέρος ή μια μόνο διάσταση της γονεϊκής εμπλοκής σαν να ήταν το όλο. Ωστόσο, τελευταία οι ερευνητές αναγνώρισαν πως η γονεϊκή εμπλοκή είναι μια ευρεία και πολυδιάστατη έννοια που περιλαμβάνει εκτός από την επικοινωνία του σχολείου οικογένειας και πολλά άλλα είδη συμπεριφοράς των γονιών (Γεωργίου, 2000· Epstein, 1992· Fantuzzo et al., 2000· Muller, 1995). Επομένως, ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» αναφέρεται στη συμμετοχή του γονέα στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του, που μπορεί να γίνεται και ανεξάρτητα από τη στάση που τηρεί το σχολείο, ανάλογα με την προσωπικότητα, τις στάσεις και άλλα χαρακτηριστικά του γονέα (Γεωργίου, 2000). Αφορά τη συμπεριφορά που τηρεί ο γονέας στο σπίτι και στο σχολείο απέναντι στο παιδί του, τις στάσεις και πεποιθήσεις του όσον αφορά την εκπαίδευση του και τις προσδοκίες του για το μέλλον του παιδιού (Reynolds & Clements, 2005).

Οι σύγχρονοι ορισμοί έχουν αντικαταστήσει τον όρο «γονεϊκή» με τον όρο «οικογενειακή» εμπλοκή, γιατί οι πιο σημαντικοί ενήλικες στη ζωή πολλών παιδιών σήμερα είναι συγγενικά τους ή άλλα πρόσωπα, τα οποία τους προσφέρουν καθημερινή φροντίδα (Cristenson & Sheridan, 2001). Όσον αφορά τον ορισμό της «επικοινωνίας», η επικοινωνία είναι ο μεγαλύτερος παράγοντας που εδραιώνει το είδος των σχέσεων των ανθρώπων (Satir, 1988). Η επικοινωνία ορίζεται ως η μετάδοση ή ανταλλαγή σκέψεων, απόψεων και πληροφοριών μέσω του προφορικού ή

γραφτού λόγου ή μέσω συμβόλων (Berger, 2004, σ. 192). Η έννοια της επικοινωνίας είναι πολυδιάστατη και αποτελεί ένα μεγάλο ερευνητικό πεδίο στις ανθρώπινες σχέσεις (Λαλούμη-Βιδάλη, 2008). Σε σχέση με τη συνεργασία οικογένειας-παιδαγωγού, η επικοινωνία είναι ένας καθοριστικός παράγοντας. Ο παιδαγωγός και οι γονείς οφείλουν να δουν την επικοινωνιακή τους σχέση μέσα από ένα πνεύμα συνεργασίας, αλληλοπροσφοράς και συνέχειας (Μανωλίτσης, 2004· Τάφα, 2001). Η επικοινωνία μεταξύ οικογένειας και σχολείου είναι τακτική, αμφίδρομη και ουσιαστική (Rentzou, 2004).

## 2.2 Το νομικό πλαίσιο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων

Στην Ελλάδα, για πρώτη φορά, θεσμοθετήθηκε η συμμετοχή των γονέων και κηδεμόνων στα εκπαιδευτικά δρώμενα με το άρθρο 53 του Ν. 1566/85, ενώ μέχρι τότε ήταν προαιρετική και επαφίεστε στη διακριτική ευχέρεια του σχολείου να καλέσει τους γονείς σε συνεργασία (το άρθρο αυτό αντικαταστάθηκε από το άρθρο 2, παράγραφος 1β του Ν. 2621/98).

Σύμφωνα, λοιπόν, με τις κείμενες διατάξεις, σε κάθε σχολείο συγκροτείται Σύλλογος Γονέων, που αποτελείται από όλους τους γονείς των μαθητών. Οι Σύλλογοι Γονέων του ίδιου δήμου ή δημοτικού διαμερίσματος συγκροτούν μία Ένωση Γονέων. Οι Ενώσεις Γονέων κάθε νομού ή νομαρχιακού διαμερίσματος συγκροτούν μία Ομοσπονδία Γονέων και όλες οι ομοσπονδίες της χώρας συγκροτούν μία Συνομοσπονδία. Παρατηρούμε, δηλαδή, μια κλιμακούμενη διαβάθμιση των οργάνων των γονέων με αντίστοιχη εκπροσώπηση σ' αυτά, που ακολουθεί τη χωρική διάσταση σχολείο, δήμος, νομός, επικράτεια.

Οι διοικήσεις των συλλόγων γονέων, καθώς και κάθε εκπρόσωπος γονέων ή κηδεμόνων που μετέχει στα προβλεπόμενα από την κείμενη νομοθεσία συλλογικά όργανα, εκλέγονται με συγκεκριμένες διαδικασίες. Βασικό στοιχείο της διαδικασίας είναι αυτό που αναφέρεται στην εκπροσώπηση των μαθητών. Για να συγκροτηθεί Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων πρέπει να ψηφίζει το ένα τρίτο των γονέων των εγγεγραμμένων στο σχολείο μαθητών. Στην περίπτωση που δεν υπάρξει αυτός ο βαθμός εκπροσώπησης, οι εκλογές επαναλαμβάνονται μέχρι δυο φορές.

Από τις ισχύουσες διατάξεις της νομοθεσίας παρατηρούμε ότι οι αρμοδιότητες τόσο του Συλλόγου Γονέων (Υ. Α. Δ4 516/7-10-98 & Δ4/662/23-12-98) όσο και αυτών του Σχολικού Συμβουλίου (άρθρο 51, Ν. 1566/85) δεν διασαφηνίζουν ποια θέματα ακριβώς θα επιλαμβάνεται το κάθε όργανο, πολλές φορές, δημιουργούνται συγκρούσεις λόγω επικαλύψεων ή παρατηρείται λειτουργική υποτονικότητα στα όργανα αυτά. Για παράδειγμα, μέσα στο έργο του Σχολικού Συμβουλίου είναι και «η καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας διδασκόντων και οικογενειακών των μαθητών», έργο το οποίο αναφέρεται κατεξοχήν και στις αρμοδιότητες του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων. Από τις δυνάμεις, που εκπροσωπούνται τόσο στο Δ.Σ. του Συλλόγου Γονέων όσο και στο Σχολικό Συμβούλιο, εξαρτάται και ο τρόπος λειτουργίας των οργάνων αυτών. Έρευνες έχουν δείξει (Γώγου-Κρητικού, 1994) ότι οι συνεργασίες και οι συναινετικές διαδικασίες μεταξύ γονέων και σχολείου επιτυγχάνονται καλύτερα, όταν οι εκπρόσωποι των γονέων προέρχονται από μεσαία ή προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, καθώς το ενδιαφέρον τους για το θεσμό του σχολείου είναι περισσότερο αυξημένο (Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι, 1999).

Σχετικά, λοιπόν, τις νομοθετικές διατάξεις για τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν παρατηρηθεί τα εξής στοιχεία:

Οι γονείς αποτελούν πηγή πληροφόρησης στη διερευνητική φάση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και, επομένως, εμφανίζονται στη σχολική ζωή όχι μόνο ως συνεργάτες και εταίροι, αλλά και ως ομάδα πίεσης και συμφερόντων (Υ.Α. Γ2/4791/7-9-98).

Πολλοί γονείς συμμετέχουν στους Συλλόγους Γονέων ή εκπροσωπούν τους γονείς στα συλλογικά όργανα της εκπαίδευσης, γιατί επιδιώκουν να γνωριστούν με όσο το δυνατόν περισσότερους γονείς, με αποκλειστικό στόχο την ωφελιμιστική αξιοποίηση αυτών των γνωριμιών. Συνήθως, οι γονείς αυτοί είναι ελεύθεροι επαγγελματίες και επιδιώκουν την ανάδειξη τους σε ευρύτερα θεσμικά όργανα της τοπικής αυτοδιοίκησης ακόμα και στην υποψηφιότητα για δημαρχία της περιοχής. Οι φιλοδοξίες αυτές των γονέων δε βλάπτουν, βέβαια, τη λειτουργία του Συλλόγου Γονέων, όταν γίνονται σύμμετρα και με προτεραιότητα το συμφέρον των παιδιών. Το πρόβλημα προκύπτει, όταν η προτεραιότητα αυτή αντιστρέφεται και προηγείται το



προσωπικό ή πολιτικό συμφέρον (Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι, 1999).

Η ενημέρωση των γονέων οργανώνεται με ευθύνη του διευθυντή. Κάθε εκπαιδευτικός ορίζει ημέρα και ώρα συνεργασίας με τους γονείς, μία φορά το μήνα, για τη σχολική εργασία, την πρόοδο των μαθητών και γενικότερα θέματα αγωγής. Αυτό γνωστοποιείται στους γονείς και καταχωρίζεται στο βιβλίο πράξεων του Συλλόγου Διδασκόντων.

Το Προεδρικό Διάταγμα προβλέπει την οργάνωση συγκεντρώσεων των γονέων μία φορά τουλάχιστον το τρίμηνο, για θέματα λειτουργίας του σχολείου, για την ενημέρωση τους και για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Την οργάνωση αυτών των συναντήσεων έχει το Σχολικό Συμβούλιο και το συντονισμό τους ο διευθυντής του σχολείου. Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο νομοθέτης δίνει μεγάλη έμφαση και αναγνωρίζει το σημαντικό ρόλο των γονέων με τη συμμετοχή τους στα όργανα διαχείρισης και υποστήριξης του σχολείου. Οι γονείς, δηλαδή, θεωρούνται ο βασικότερος εταίρος της λειτουργίας του σχολείου και της στήριξης του εκπαιδευτικού έργου. Πέρα όμως από τις επιταγές του νόμου, η καθημερινή εμπειρία δείχνει ότι η προσέλευση των γονέων στις συνεδριάσεις των Συλλόγων Γονέων & Κηδεμόνων είναι ελάχιστη ή ανύπαρκτη (Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι, 1999).

### **2.3 Στάσεις γονέων και εκπαιδευτικών σε θέματα σύνδεσης σχολείου και οικογένειας σε σχέση με το Νομικό Πλαίσιο**

Στη χώρα μας η σχεδόν καθημερινή επαφή των γονέων εξαντλείται κυρίως στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό. Αυτό συμβαίνει επειδή η είσοδος του παιδιού στο σχολείο γίνεται από μία μικρή ηλικία και συνδέεται όχι μόνο με την παροχή γνώσεων από τη μεριά του σχολείου αλλά κυρίως με την παροχής βασικής φροντίδας και ανάπτυξης των επιμέρους δεξιοτήτων των παιδιών σε συνδυασμό με την ψυχολογική τους υποστήριξη και την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησής τους στο νέο αυτό περιβάλλον. Όμως, καθώς η ηλικία του παιδιού μεγαλώνει και εξοικειώνεται τόσο με το σχολικό χώρο όσο και με τον εκπαιδευτικό θεσμό γενικότερα, οι επαφές των γονέων εξασθενούν και, στη συνέχεια, σχεδόν εξαφανίζονται, εκτός εκείνων των περιπτώσεων που δεσμεύονται θεσμικά (π.χ. να εγγράψουν τους μαθητές, να

παραλάβουν βαθμολογία, να παραστούν στην παιδαγωγική συνάντηση κτλ.). Αυτό σημαίνει ότι, όσο περνούν τα χρόνια, η συμμετοχή των γονέων διέπεται περισσότερο από μια τυπική-νομική διάσταση και λιγότερο από μια ουσιαστική-παιδαγωγική.

Η διάσταση αυτή εκφράζεται κυρίως μέσα από τις έννομες συνέπειες της ηλικίας, γι' αυτό και η πρόσφατη νομοθεσία για τις οργανώσεις γονέων διευκρινίζει ότι «στην έννοια "γονείς" περιλαμβάνονται και οι επίτροποι και οι νόμιμοι διορισμένοι αντιπρόσωποι τους» (Ν. 2621/98, άρθρο 2, παρ. 1β7). Η έννοια των γονέων εντάσσεται στο πλαίσιο του συγχρόνου ορισμού της οικογένειας που είναι «δυο ή περισσότερα άτομα (...) τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους με έναν ειδικό βαθμό συγγένειας εξ αίματος, που προέρχεται από υιοθεσία, αποδοχή ή γάμο και συμπεριλαμβάνει και τις ενώσεις που γίνονται με κοινή συναίνεση» (Ο.Η.Ε., Οικογένειες: η καρδιά της Κοινωνίας, 1995). Ο σύγχρονος αυτός ορισμός της οικογένειας δέχεται μια ευρύτητα στο χαρακτηρισμό της, που μπορεί να αναφέρεται από τις μονογονεϊκές οικογένειες μέχρι τις οικογένειες-μωσαϊκό. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο η έννοια «γονείς» περιλαμβάνει εκτός από τους φυσικούς γεννήτορες των παιδιών και άλλα άτομα που μπορεί να συνδέονται με αυτά με νομική μόνο σχέση.

Οι διοικήσεις των συλλόγων γονέων, καθώς και κάθε εκπρόσωπος γονέων ή κηδεμόνων που μετέχει στα προβλεπόμενα από την κείμενη νομοθεσία συλλογικά όργανα, εκλέγονται με συγκεκριμένες διαδικασίες. Βασικό στοιχείο της διαδικασίας είναι αυτό που αναφέρεται στην εκπροσώπηση των μαθητών. Για να συγκροτηθεί Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων πρέπει να ψηφίζει το ένα τρίτο των γονέων των εγγεγραμμένων στο σχολείο μαθητών. Στην περίπτωση που δεν υπάρξει αυτός ο βαθμός εκπροσώπησης, οι εκλογές επαναλαμβάνονται μέχρι δυο φορές (Αθανασούλα – Ρέππα, Κουτούζης, Χατζηευστρατίου, (1999).

Από τις ισχύουσες διατάξεις της νομοθεσίας παρατηρούμε ότι οι αρμοδιότητες τόσο του Συλλόγου Γονέων (Υ. Α. Δ4 516/7-10-98 & Δ4/662/23-12-98) όσο και αυτών του Σχολικού Συμβουλίου (άρθρο 51, Ν. 1566/85) δεν διασαφηνίζουν ποια θέματα ακριβώς θα επιλαμβάνεται το κάθε όργανο, πολλές φορές, δημιουργούνται συγκρούσεις λόγω επικαλύψεων ή παρατηρείται λειτουργική υποτονικότητα στα όργανα αυτά. Για παράδειγμα, μέσα στο έργο του Σχολικού Συμβουλίου είναι και «η καθιέρωση τρόπων αμοιβαίας επικοινωνίας διδασκόντων

και οικογενειακών των μαθητών», έργο το οποίο αναφέρεται κατεξοχήν και στις αρμοδιότητες του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων(Γώγου-Κρητικού, 1994).

Από τις δυνάμεις, που εκπροσωπούνται τόσο στο Δ.Σ. του Συλλόγου Γονέων όσο και στο Σχολικό Συμβούλιο, εξαρτάται και ο τρόπος λειτουργίας των οργάνων αυτών. Έρευνες έχουν δείξει (Γώγου-Κρητικού, 1994) ότι οι συνεργασίες και οι συναινετικές διαδικασίες μεταξύ γονέων και σχολείου επιτυγχάνονται καλύτερα, όταν οι εκπρόσωποι των γονέων προέρχονται από μεσαία ή προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, καθώς το ενδιαφέρον τους για το θεσμό του σχολείου είναι περισσότερο αυξημένο.

Σύμφωνα με τους Αθανασούλα – Ρέππα(1999) οι νομοθετικές διατάξεις για τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία έχουν παρατηρηθεί τα εξής στοιχεία:

Οι γονείς αποτελούν πηγή πληροφόρησης στη διερευνητική φάση της αξιολόγησης της σχολικής μονάδας και, επομένως, εμφανίζονται στη σχολική ζωή όχι μόνο ως συνεργάτες και εταίροι, αλλά και ως ομάδα πίεσης και συμφερόντων (Υ.Α. Γ2/4791/7-9-98).

Πολλοί γονείς συμμετέχουν στους Συλλόγους Γονέων ή εκπροσωπούν τους γονείς στα συλλογικά όργανα της εκπαίδευσης, γιατί επιδιώκουν να γνωριστούν με όσο το δυνατόν περισσότερους γονείς, με αποκλειστικό στόχο την ωφελιμιστική αξιοποίηση αυτών των γνωριμιών. Συνήθως, οι γονείς αυτοί είναι ελεύθεροι επαγγελματίες και επιδιώκουν την ανάδειξη τους σε ευρύτερα θεσμικά όργανα της τοπικής αυτοδιοίκησης ακόμα και στην υποψηφιότητα για δημαρχία της περιοχής. Οι φιλοδοξίες αυτές των γονέων δε βλάπτουν, βέβαια, τη λειτουργία του Συλλόγου Γονέων, όταν γίνονται σύμμετρα και με προτεραιότητα το συμφέρον των παιδιών. Το πρόβλημα προκύπτει, όταν η προτεραιότητα αυτή αντιστρέφεται και προηγείται το προσωπικό ή πολιτικό συμφέρον.

Η ενημέρωση των γονέων οργανώνεται με ευθύνη του διευθυντή. Κάθε εκπαιδευτικός ορίζει ημέρα και ώρα συνεργασίας με τους γονείς, μία φορά το μήνα, για τη σχολική εργασία, την πρόοδο των μαθητών και γενικότερα θέματα αγωγής. Αυτό γνωστοποιείται στους γονείς και καταχωρίζεται στο βιβλίο πράξεων του Συλλόγου Διδασκόντων. Το Προεδρικό Διάταγμα προβλέπει την οργάνωση

συγκεντρώσεων των γονέων μία φορά τουλάχιστον το τρίμηνο, για θέματα λειτουργίας του σχολείου, για την ενημέρωσή τους και για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων. Την οργάνωση αυτών των συναντήσεων έχει το Σχολικό Συμβούλιο και το συντονισμό τους ο διευθυντής του σχολείου.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο νομοθέτης δίνει μεγάλη έμφαση και αναγνωρίζει το σημαντικό ρόλο των γονέων με τη συμμετοχή τους στα όργανα διαχείρισης και υποστήριξης του σχολείου. Οι γονείς, δηλαδή, θεωρούνται ο βασικότερος εταίρος της λειτουργίας του σχολείου και της στήριξης του εκπαιδευτικού έργου. Πέρα όμως από τις επιταγές του νόμου, η καθημερινή εμπειρία δείχνει ότι η προσέλευση των γονέων στις συνεδριάσεις των Συλλόγων Γονέων & Κηδεμόνων είναι ελάχιστη ή ανύπαρκτη. Τις περισσότερες φορές δεν μαζεύονται ούτε το ένα τρίτο των γονέων που απαιτούνται για να ληφθούν συγκεκριμένες αποφάσεις ενώ υπάρχουν και Σύλλογοι Γονέων που ενώ έχουν συσταθεί δεν έχουν συνεδριάσει σχεδόν ποτέ. Στην παρούσα εισήγηση θα αναφέρουμε τους σημαντικότερους λόγους που εξηγούν την κατάσταση αυτή.

## **2.4 Η “γονεϊκή εμπλοκή” και “γονεϊκή συμμετοχή”**

Ο βαθμός υιοθέτησης διαφόρων πρακτικών ποικίλλει από σχολείο σε σχολείο. Σε διαφορετικά σχολεία παρατηρείται ότι τηρούνται κάποιες συγκεκριμένες πρακτικές και δραστηριότητες και σε κάποιες άλλες περιπτώσεις δεν χρησιμοποιούνται. Το περιεχόμενο των πρακτικών αυτών διαφοροποιείται ανάλογα με τις αντιλήψεις που επικρατούν ως προς το ρόλο που οι γονείς θα πρέπει να διαδραματίσουν μέσα στο σχολείο. Ο ρόλος αυτός καθορίζεται με βάση τις αντιλήψεις και τις ανάγκες που έχει η κάθε σχολική μονάδα για την “εμπλοκή” ή τη “συμμετοχή” των γονιών στο σχολείο(Γώγου-Κρητικού, 1994).

Οι έννοιες “γονεϊκή εμπλοκή” και “γονεϊκή συμμετοχή” στο σχολείο έχουν χρησιμοποιηθεί σε ελληνική αλλά και σε διεθνή βιβλιογραφία, πολλές φορές με τρόπο διαφορετικό, γιατί συνήθως περιγράφονται ανάλογα πάντα με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η κάθε σχολική μονάδα(Vining, 1997). Παρόλα αυτά, οι δύο έννοιες παραπέμπουν δύο διαφορετικές ιδέες. Σύμφωνα με τους Davies&Johnson, (1996) &Tomlinson, (1991): «η έννοια της “γονεϊκής εμπλοκής” αναφέρεται σε διαδικασίες που σχετίζονται κυρίως με την καθοδηγούμενη και οριοθετημένη

ανάμειξη των γονιών στα σχολικά δρώμενα, κατά τις οποίες η ανάμειξη αυτή προκαθορίζεται από το ίδιο το επαγγελματικό προσωπικό του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς». Σ' αυτή την περίπτωση, οι γονείς περιορίζονται κατά κανόνα σε ρόλο "θεατή" και δεν λαμβάνουν μέρος σε συγκεκριμένες δραστηριότητες παρά μόνο καμιά φορά που μπορεί το ίδιο το σχολείο να τους αναθέσει κάποια "γονεϊκά καθήκοντα" (Vining, 1997) ή κάποια "εθελοντική εργασία" (Reeve, 1993).

Οι δραστηριότητες που εντάσσονται στο πλαίσιο της "γονεϊκής εμπλοκής" αφορούν καθαρά την οικογένεια και το κάθε παιδί ξεχωριστά (Munn, 1993). Ενώ, η έννοια της "γονεϊκής συμμετοχής" σχετίζεται με την πλήρη συνεργασία γονιού και σχολείου σε όλο το φάσμα των δραστηριοτήτων και την πλήρη συνεργασία μεταξύ τους, έτσι ώστε οι δύο "πλευρές" να μοιράζονται ευθύνες και εξουσία σε μια συνεχή βάση (Munn, 1993). Για το λόγο αυτό, απαιτείται να δοθούν συγκεκριμένοι ρόλοι και αρμοδιότητες στους δύο αυτούς εταίρους με τέτοιο τρόπο που να επιτρέπει στους γονείς να πάρουν ενεργό μέρος στη διακυβέρνηση του σχολείου και στη λήψη αποφάσεων, σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα (Soliman, 1995· Stapes&Morris 1993).

Στην περίπτωση αυτή, οι γονείς έχουν την ευκαιρία και την δυνατότητα να επικεντρώσουν το ενδιαφέρον τους στην σχολική μονάδα και στους μαθητές που φοιτούν εκεί (Munn, 1993).

Σύμφωνα με το Munn(1993) ο οποίος μας αναφέρει ως παράδειγμα για τη διασαφήνιση των δύο αυτών εννοιών ένα αθλητικό παράδειγμα: «σε μια τυπική αθλητική συνάντηση θα μπορούσαμε να πούμε ότι η "εμπλοκή" των θεατών γίνεται μόνο μέσα από τις κερκίδες του σταδίου, φωνάζοντας διάφορα συνθήματα, επικροτώντας ή αποδοκιμάζοντας τα όσα διαδραματίζονται μπροστά τους. Την ίδια στιγμή, η ανάμειξη των αθλητών στον αγώνα συνίσταται στη "συμμετοχή" τους στον αγώνα. Στην περίπτωση μιας αθλητικής συνάντησης λοιπόν, "εμπλοκή" σημαίνει να είσαι ένας απλός θεατής, ο οποίος δεν μπορεί να αλλάξει ή να μεταβάλει όσα διαδραματίζονται μπροστά του. Συνεπώς, "εμπλοκή" σημαίνει να είσαι "αουτσάιντερ". "Συμμετοχή" όμως, σημαίνει πώς έχει κύριο ρόλο μέσα στο παιχνίδι. Με αυτό το παράδειγμα θέλουμε να δείξουμε ότι οι θεατές στις κερκίδες εννοούμε τους γονείς και το σπίτι τους αντίστοιχα, τους αθλητές με τους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά, και τον αγώνα με το σχολείο, οι έννοιες γονεϊκή "εμπλοκή" και "συμμετοχή"

στο σχολείο καθίστανται ευκρινέστερες (Munn, 1993). Συνεπώς, όταν αναφερόμαστε σε γονεϊκή “εμπλοκή εννοούμε ότι ο γονιός παίρνει την θέση του θεατή.

Κύρια συνεισφορά των γονιών μέσα στην σχολική μονάδα σε περίπτωση “εμπλοκής” είναι η οικονομική βοήθεια που παρέχουν (π.χ. μέσω εράνων, αγοράς λαχνών, κτλ.), η παρακολούθηση δραστηριοτήτων (π.χ. κατά τη διάρκεια σχολικών εκδηλώσεων ή από το σπίτι) επικροτούν ή αποδοκιμάζουν όλη την προσπάθεια. Η μόνη διαφορά στην περίπτωση του σχολείου είναι ότι οι γονείς που προβαίνουν σε τέτοιου είδους αποδοκimasίες δεν θεωρούνται χούλιγκαν αλλά εκφράζουν την ενόχληση τους. Όταν όμως γίνεται αναφορά σε γονεϊκή “συμμετοχή”, στην ουσία οι εκπαιδευτικοί, παιδιά και γονείς οι οποίοι διαμοιράζονται δραστηριότητες, ρόλους και ευθύνες δίνουν λόγο για το τελικό “αποτέλεσμα” και “προϊόν”(Martin, Ranson, & Tall 1997, σσ. 49-51).

Με βάση τα πιο πάνω, μια συγκεκριμένη πρακτική παρουσιάζει πολύ μεγάλη διαφορά όσο αφορά στην “εμπλοκή” των γονιών, ενώ αντίστοιχα πολύ διαφορετικό περιεχόμενο υπάρχει όσο αφορά στη “συμμετοχή” τους. Για παράδειγμα, η απόφαση ενός σχολείου για “εμπλοκή” των γονιών στην οργάνωση μιας εκδήλωσης προϋποθέτει μεγάλη διαφορά των ίδιων στην “συμμετοχή” τους στη διοργάνωση της ίδιας εκδήλωσης. Στην πρώτη περίπτωση, οι γονείς δεν αναλαμβάνουν κύριους ρόλους, καθώς όλη την εκδήλωση θα την αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί που θα έχουν και την ευθύνη για την επιτυχία της και για την οποία στο τέλος θα λογοδοτήσουν με κάποιο τρόπο για το αποτέλεσμα, είτε προς το κοινό είτε προς τους ανωτέρους τους. Στη δεύτερη περίπτωση, οι γονείς θα έχουν πλήρη ρόλο στην διοργάνωση, ακόμα και από το στάδιο της λήψης της απόφασης, αναλαμβάνοντας ρόλους μαζί με τους εκπαιδευτικούς, ενώ στο τέλος της εκδήλωσης θα λογοδοτήσουν αυτοί και όχι οι εκπαιδευτικοί (Martin, Ranson, & Tall 1997, σσ. 49-51). Είναι προφανές ότι στη δεύτερη περίπτωση είναι δύσκολο για τους γονείς να κρίνουν το σχολείο αρνητικά! Όταν οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας φτάσουν σε ένα καλό επίπεδο συμμετοχής, τότε μόνο μπορεί να γίνει λόγος για “συνεργασία”/“συνεταιρισμό” (“partnership”).

Οι Martin, Ranson, και Tall (1997, σσ.49-51):«προτείνουν ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων ανάπτυξης των δεσμών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, στο οποίο περιγράφεται με λεπτομέρεια ο τρόπος με τον οποίο η “εμπλοκή” μπορεί να εξελιχθεί σε “συμμετοχή”. Το πρώτο στάδιο είναι το στάδιο της “εξάρτησης” στις

σχέσεις των δύο. Οι γονείς σ' αυτήν τη φάση είναι παθητικοί και "ευλαβικοί" απέναντι στην επαγγελματική εμπειρογνωμοσύνη και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο στάδιο είναι αυτό της "συνδρομής", όταν οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να ζητούν τη συμβουλή των οικογενειών του σχολείου για αλλαγές, ενώ παράλληλα οι απόψεις των γονιών αρχίζουν να εισακούονται.

Στο τρίτο στάδιο, αυτό της "αλληλεπίδρασης", η ενεργός ανάμειξη των οικογενειών στη σχολική ζωή είναι αναμενόμενη και τυγχάνει ενθάρρυνσης, ενώ οι γονείς θεωρούνται ως συν-εκπαιδευτές των παιδιών. Σχολεία που βρίσκονται σ' αυτό το στάδιο επιδιώκουν την ενεργό και ουσιαστική ανάμειξη των γονιών των παιδιών στη σχολική καθημερινότητα καλλιεργώντας την αίσθηση ενός κοινού οράματος για την πρόοδο των παιδιών και την υποστήριξη της σχολικής μάθησης. Το τελευταίο στάδιο στη διαδικασία ανάπτυξης των σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια είναι το στάδιο της "συνεργασίας"/"συνεταιρισμού", κατά το οποίο οι οργανωμένοι γονείς, οι οικογένειες και οι εκπαιδευτικοί καθιερώνουν μια συνεργασία που τους καθιστά αμοιβαία υπεύθυνους σε θέματα που άπτονται της διοίκησης και ανάπτυξης του σχολείου».

Ο Macbeth (1989) αποκαλεί: «τα σχολεία που βρίσκονται στο πρώτο στάδιο ανάπτυξης των δεσμών τους με τις οικογένειες των μαθητών τους ως "αυτάρκη"/αποκομμένα" από τους γονείς, αυτά που βρίσκονται στο δεύτερο στάδιο ανάπτυξης ως σχολεία κάτω από "επαγγελματική αβεβαιότητα" ως προς τις σχέσεις τους με τους γονείς, ενώ στο τρίτο στάδιο ανάπτυξης θεωρεί ότι τα σχολεία αποκτούν "αναπτυγμένη αυτοπεποίθηση" ως προς τις σχέσεις αυτές, σημειώνοντας παράλληλα ότι στο τελευταίο στάδιο ανάπτυξης τα σχολεία βρίσκονται σε "σύμφωνη αμοιβαιότητα" με τους γονείς».

## 2.5Η έννοια της γονεϊκής εμπλοκής

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές δεν είναι εύκολο να ορισθεί η γονεϊκή εμπλοκή ως έννοια καθώς πρέπει να εξετάζεται ποιες διαστάσεις της μελετώνται και ποια μεθοδολογία εφαρμόζεται κάθε φορά ( Morrison&Cooney, 2002). Επομένως, είναι χρήσιμο να γίνει πρώτα μία προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας της γονεϊκής εμπλοκής και έπειτα να συζητηθεί μία από τις βασικότερες διαστάσεις της.

Διάφοροι ορισμοί έχουν διατυπωθεί για την έννοια της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών, και αυτό αποδεικνύει ότι αποτελεί μία πολυδιάστατη εννοιολογική κατασκευή η οποία μπορεί να ερμηνευτεί και να ορισθεί με ποικίλους τρόπους και οι τρόποι αυτοί μπορεί να διαφέρουν στο κάθε ερευνητή.

Σύμφωνα με τους Fan&Chen (2001): «μπορεί να ορισθεί ως η ενασχόληση των γονέων με θέματα και δραστηριότητες που αφορούν την εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα οι δραστηριότητες αυτές περιλαμβάνουν την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς, τη συμμετοχή τους σε εκδηλώσεις που διοργανώνει το σχολείο, και τις προσδοκίες των γονέων για την σχολική επίδοση των παιδιών τους».

Ένας ακόμη ορισμός από τους Hill&Taylor, (2004)για τη γονεϊκή εμπλοκή έχει προταθεί ο οποίος τη χωρίζει σε δύο διαστάσεις:«α) τις γονεϊκές αντιλήψεις και προσδοκίες για την σχολική επιτυχία και την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών β) την πολυδιάστατη συμπεριφορά των γονέων στο σπίτι και στο σχολείο έχοντας ως στόχο να ενισχύσουν την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών τους». Επομένως, η γονεϊκή εμπλοκή αναφέρεται στη συμμετοχή των γονέων σε όλη την εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους. Σύμφωνα με τον Baker και τους συνεργάτες του Baker, Denessen, &Brus-Laeven, (2007):«η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να ορισθεί σύμφωνα με πέντε διαστάσεις, συγκεκριμένα, με την επίδραση που πιθανόν ασκούν οι γονείς στις συνήθειες τακτικές του σχολείου, την επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, την ενημέρωση τους για τα θέματα που αφορούν το παιδί τους και το σχολικό πλαίσιο και την εμπλοκή τους σε σχολικές δραστηριότητες των παιδιών στο σπίτι. Επιπλέον, η Epstein (1995) όρισε: «τη γονεϊκή εμπλοκή περιγράφοντας έξι τρόπους με τους οποίους οι γονείς θα ενισχύσουν τη μάθηση και τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους οι οποίοι έχουν ως εξής:

Άσκηση του γονεϊκού ρόλου, που σχετίζεται με την ανατροφή των παιδιών και με απαραίτητες δεξιότητες που πρέπει οι γονείς να κατέχουν. Το σχολείο πρέπει, σε συνεργασία με τους γονείς, να καταλήγει σε ένα οικογενειακό περιβάλλον το οποίο υποστηρίζει τις διαδικασίες μάθησης ενημερώνοντας τους γονείς υπεύθυνα σχετικά με ζητήματα που αφορούν την υγεία των παιδιών, τις διατροφικές τους ανάγκες, ζητήματα πειθαρχίας, τις βασικές ανάγκες τους, την απαιτούμενη καθοδήγηση ως προς την οργάνωση του διαβάσματος στο σπίτι και τις πιθανές γονεϊκές προσεγγίσεις. Μέσα από αποτελεσματικές μεθόδους σε αυτή την πρώτη



μορφή γονεϊκής εμπλοκής αναμένεται να βελτιωθεί η συμπεριφορά των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, να αυξηθούν οι ώρες παραμονής του παιδιού στη σχολική τάξη, να ενισχυθούν οι δεξιότητες οργάνωσης του χρόνου αλλά και η συνείδηση των παιδιών για τη σημασία του σχολείου στη ζωή τους και το μέλλον τους.

Επικοινωνία, η οποία στοχεύει στην ανάπτυξη αποτελεσματικών επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Συνήθως τα σχολεία τα οποία εστιάζουν στην αποτελεσματική επικοινωνία των δύο φορέων, ξεκινούν με μία συνάντηση των δύο μερών στην αρχή της σχολικής χρονιάς, πριν καν τα παιδιά εμφανίσουν κάποιο πρόβλημα στην επίδοση ή τη συμπεριφορά τους, ώστε η αρχική φύση της συνάντησης γονέων και σχολείου να έχει θετικό χαρακτήρα. Μέσα από τακτικές τηλεφωνικές και δια ζώσης επικοινωνίες, αλλά και σε κάποιες περιπτώσεις γραπτές ενημερώσεις, οι γονείς ενημερώνονται άμεσα από το σχολείο αναφορικά με την πρόοδο των παιδιών τους, με σημαντικές αποφάσεις που επηρεάζουν τα παιδιά τους αλλά και αναφορικά με το σχολικό πρόγραμμα γενικότερα. Μέσα από την αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ σχολείου και οικογένειας αναμένεται πως τα παιδιά θα έχουν και τα ίδια καλύτερη αίσθηση αναφορικά με τις επιδόσεις τους. Τέλος, οι γονείς μέσα στα πλαίσια της αποτελεσματικής επικοινωνίας θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες των παιδιών τους σχετικά με τη μάθηση και το σχολείο και να ανταποκρίνονται καλύτερα σε αυτές.

Εθελοντισμός, αναφορικά με τους τρόπους με τους οποίους η οικογένεια μπορεί εθελοντικά να αναμειχθεί σε σχολικές δραστηριότητες. Μέσα από την εθελοντική δραστηριότητα των γονέων στη σχολική μονάδα, δίνεται η ευκαιρία στο κάθε γονιό να καταφέρει να συνεισφέρει με τις γνώσεις του και την προσφορά του στη προώθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, οι γονείς θα μπορέσουν να αναπτύξουν επικοινωνιακές σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, αλλά και τα ίδια τα παιδιά θα εξοικειωθούν με το χαρακτήρα και την έννοια του εθελοντισμού και της εθελοντικής προσφοράς ώστε να ενθαρρυνθούν και τα ίδια μελλοντικά να την επιλέξουν ως τρόπο προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο.

Η μάθηση στο σπίτι, μέσα από την υποστήριξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο σπίτι, οι οποίες μπορούν να ενθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου. Μέσα από σχετικές δραστηριότητες οι γονείς ενημερώνονται καλύτερα αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου, έτσι ώστε να

ακολουθούν μία κοινή γραμμή με τους δασκάλους και να μην υπάρχει σύγχυση στους μαθητές. Επίσης, μέσα από τέτοιες δραστηριότητες οι γονείς θα μπορέσουν να γεφυρώσουν τυχόν πολιτισμικές διαφορές με τις οποίες έρχεται το παιδί σε επαφή στο σχολείο, και να υιοθετήσουν κατάλληλες τεχνικές ώστε να προωθήσουν τα παιδιά τους στη λήψη σωστών αποφάσεων και το καθορισμό συγκεκριμένων εφικτών στόχων οι οποίοι είναι αρμονικοί με τα ταλέντα και τις αδυναμίες τους.

Η λήψη αποφάσεων, συμπεριλαμβάνοντας τις οικογένειες των μαθητών στη λήψη αποφάσεων μέσα από τη συμμετοχή σε συμβούλια και συλλόγους. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές συνειδητοποιούν τη δύναμη της οικογενειακής εμπλοκής στις σημαντικές σχολικές αποφάσεις, ενώ όταν οι γονείς τους συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων τότε αυξάνονται οι πιθανότητες να τοποθετηθούν οι ίδιοι οι μαθητές στο επίκεντρο των εξελίξεων και η προώθηση των δικών τους συμφερόντων, όπως αυτά θα ενισχυθούν από τους γονείς τους.

Συνεργασία με την κοινότητα, ταιριάζοντας τις κοινωνικές υπηρεσίες με τις οικογενειακές ανάγκες, υπηρετώντας τις στο κοινωνικό πλαίσιο. Μέσα από τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στον τελευταίο τύπο γονεϊκής εμπλοκής κυρίως θα επωφεληθούν τα παιδιά εκείνα τα οποία έχουν ανεπτυγμένες εξωσχολικές δραστηριότητες, ενώ όλοι οι μαθητές θα μπορέσουν να έχουν μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τον πραγματικό κόσμο, για την αγορά εργασίας και τις δικές τους προοπτικές σε αυτήν».

Καθένας από τους παραπάνω τύπους γονεϊκής εμπλοκής ταυτίζεται με μία ποικιλία τεχνικών οι οποίες μπορούν να τις χρησιμοποιήσουν από τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τους μαθητές, προκειμένου να βοηθήσουν την εξελικτική πορεία του παιδιού (Epstein, 1995). Επίσης, οι παραπάνω τρόποι ανάμειξης των γονέων θα βοηθήσουν να αναθεωρηθούν κάποιες λανθασμένες εντυπώσεις που υπάρχουν για την γονεϊκή εμπλοκή η οποία συνδέεται με την σχολική επιδότηση των παιδιών.

Σύμφωνα με τη Θεωρία της Μάθησης, τη Γνωστική (Bandura, 1986) και την Κοινωνικό-Πολιτισμική Θεωρία (Rogoff, 1990; Vygotsky, 1978), συγκεκριμένες γονεϊκές αντιλήψεις και ο κοινωνικός περίγυρος της οικογένειας μπορούν να επηρεάσουν τους γονείς και την πρόοδο του παιδιού. Σύμφωνα με τους Hoover-Dempsey and Sandler's (1997) τρεις παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν την γονεϊκή

εμπλοκή, όπως: «Ο πρώτος είναι οι γονεϊκές αντιλήψεις (η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας ως προς τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρουν στα παιδιά τους για να επιτύχουν στο σχολείο), ο δεύτερος είναι οι απαιτήσεις και ευκαιρίες που δίνονται από το σχολείο, τους εκπαιδευτικούς και από τα ίδια παιδιά και τέλος, οι γονεϊκές ικανότητες και γνώσεις και ο χρόνος που διατίθενται οι ίδιοι οι γονείς να αφιερώσουν στα παιδιά τους».

## 2.6 Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση

Θα πρέπει αρχικά να οριστεί ότι η σχέση ανάμεσα στο Σχολείο και τους Γονείς/Κηδεμόνες (ή τους Κηδεμόνες) μπορεί να είναι μια κοινωνική σχέση, αλλά τα τελευταία χρόνια έχει γίνει μια σχέση που έχει και νομικό υπόβαθρο. Πιο συγκεκριμένα, το νομοθέτημα με τίτλο **Νέα Διοίκηση για το Νέο Σχολείο**, έθεσε ουσιαστικά τη νομική κάλυψη για τις σχέσεις Οικογένειας και Παιδιού. Ο νόμος αφορά στην νέα διοικητική δομή του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. Μία πρώτη καινοτομία που παρατηρείται είναι η δημιουργία επιτροπών από «Ενότητες Σχολικών Μονάδων που απαρτίζονται από όμορες Σχολικές Μονάδες».

Στο πλαίσιο αυτών των μονάδων, θα λειτουργεί «Συντονιστικό Συμβούλιο» το οποίο θα αποτελείται κυρίως από τους/τις Διευθυντές/ντριες/ντριες και θα έχει ως αντικείμενο μία σειρά δραστηριοτήτων, όπως π.χ. τη συμπλήρωση του ωραρίου των Εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι οι θα μπορούν οι Διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων, ανάλογα με τις ανάγκες της μονάδας και το χρόνο που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός, να καθορίζουν το πώς θα συμπληρώνεται το κενό αυτό. Κατά μία άποψη, αποτελεί αποκεντρωτικό μηχανισμό που όμως θα πρέπει να προϋποθέτει και το ότι ο Διευθυντής έχει την διορατικότητα να δημιουργήσει ένα ευέλικτο πρόγραμμα. Αυτό αποτελεί ένα λεπτό σημείο. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν σε κάποιες περιπτώσεις μειωμένο ωράριο αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει να έχουν χρόνο για να προετοιμάσουν το επόμενο μάθημα τους ή να διορθώσουν τα γραπτά των μαθητών/τριών τους.

Σε σχέση με τη διανομή της εξουσίας από το κράτος προς τις εκπαιδευτικές μονάδες, σημειώνεται ότι ενισχύεται ο ρόλος των περιφερειακών δομών της Εκπαιδευτικής Διοίκησης. Αυτό σημαίνει ότι συγκεκριμένες αρμοδιότητες μεταφέρονται στην διοικητική εξουσία του/της Εκπαιδευτικού συστήματος, δηλαδή

στους Περιφερειακούς Διευθυντές/ντριες, και τους Διευθυντές/ντριες των Εκπαιδευτικών Μονάδων. Όμως το προσχέδιο νόμου δεν καθορίζει τους πόρους που θα πρέπει να μεταφερθούν ώστε να μπορέσουν οι Διευθυντές/ντριες να επιτελέσουν το αποκεντρωμένο έργο τους. Από μία άλλη κριτική σκοπιά, προωθείται ένας μηχανισμός ελέγχου και εποπτείας των σχολικών μονάδων που χαρακτηρίζεται ως «ασφυκτικός έλεγχος». Αυτό σημαίνει ότι οι υπάρχει μεγαλύτερη αυτονομία στις εκπαιδευτικές μονάδες σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών αλλά και την αξιολόγησή τους. Όμως, το προσχέδιο νόμου έχει καθορίσει το πλαίσιο λειτουργίας αυτών των δραστηριοτήτων και συχνά έχει και τον τελευταίο λόγο στη λήψη των αποφάσεων (Κοζύβα, 2009).

Ένα άλλο σημείο που παρατηρούμε είναι η σύσταση του Σχολικού Συμβουλίου που αποτελείται από τον/την Διευθυντή/ντρια, ένα μέλος του προσωπικού, ένα μέλος του Συλλόγου Γονέων/Κηδεμόνων και Κηδεμόνων, έναν εκπρόσωπο της Δημοτικής Αρχής καθώς και ένα μέλος της τοπικής κοινωνίας. Αν και το Συμβούλιο αυτό έχει επικουρικό ρόλο, διαφαίνεται η θέληση να υπάρχει ενεργός ρόλος και άλλων φορέων, όπως οι Δημοτικές Αρχές και ο Σύλλογος Γονέων/Κηδεμόνων και Κηδεμόνων. Αυτό αποτελεί αποκέντρωση της εξουσίας με δεδομένο ότι οι αποφάσεις δεν λαμβάνονται από την κεντρική εξουσία, αλλά από φορείς που έχουν άμεσο συμφέρον από την εύρυθμη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας. Σε γενικές γραμμές, το προσχέδιο νόμου κινείται προς την, ως ένα βαθμό, αποκέντρωση της Εκπαίδευσης και ενισχύει και τον ρόλο του Συλλόγου Γονέων/Κηδεμόνων και Κηδεμόνων.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι σχέσεις Οικογένειας και Σχολείου είναι πολλές φορές ένα κρίσιμο στοιχείο που αφορά στην ανάπτυξη του Παιδιού. Ο Γονείς/Κηδεμόνες μπορεί να έρθουν σε επαφή με το Σχολείο είτε μεμονωμένα, όπως είναι η προσωπική Επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και με την Διεύθυνση της Σχολικής Μονάδας καθώς και η συμμετοχή μέσω του Συλλόγου Γονέων/Κηδεμόνων και Κηδεμόνων. Θα πρέπει να τονιστεί ότι, όσο ο μαθητής θα μεγαλώνει και γίνεται η φοίτησή του όλο και πιο απαιτητική, τόσο θα πρέπει να υπάρχει μια συνεχής και αποτελεσματική Επικοινωνία ανάμεσα στους Γονείς/Κηδεμόνες και στο εκπαιδευτικό προσωπικό (Λαλούμη - Βιδάλη, 2008). Όταν το παιδί ξεκινήσει τη φοίτησή του στο Δημοτικό Σχολείο και όσο θα εντατικοποιείται η μελέτη του, τόσο θα πρέπει και ο Γονέα/Κηδεμόνας/Κηδεμόνας να είναι σε μια συνεχή και αρμονική σχέση με τον

εκπαιδευτικό. Η ανάπτυξη του Παιδιού είναι μια διαδικασία που δεν μπορεί να γίνει μονομερώς είτε μόνο στο Σχολείο είτε μόνο στο σπίτι. Αντιθέτως, θα πρέπει να είναι μια διαδικασία που θα υλοποιηθεί και στο σπίτι με τους Γονείς/Κηδεμόνες, εξίσου σημαντικό μέλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι και ο εκπαιδευτικός. Για να γίνει αυτό, θα πρέπει οι Γονείς/Κηδεμόνες να είναι σε μια άριστη Συνεργασία και Επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και το Σχολείο γενικά (Fabian & Dunlop, 2007).

Βέβαια, όσο μεγαλώνει το παιδί, τόσο και ο ρόλος των Γονέων/Κηδεμόνων αλλάζει. Από το Δημοτικό κι έπειτα το παιδί έχει αναπτύξει τις δικές του δεξιότητες και σιγά-σιγά έχει την κατάλληλη σωματική δύναμη και τον πνευματικό στοχασμό ώστε να μπορέσει να αναπτυχθεί μακριά από την Οικογένεια του. Αυτό συνεπάγεται και το ότι αλλάζει και ο ρόλος της Οικογένειας. Πλέον στόχος δεν είναι τόσο το να μπορέσει ο Γονέα/Κηδεμόνας/Κηδεμόνας να δώσει κατευθύνσεις, αλλά να έχει έναν θετικό ρόλο στην όλη διαδικασία της μάθησης που συντελείται στο Σχολείο. Για το λόγο αυτό και εξετάζεται η πιθανότητα της συμμετοχής των Γονέων/Κηδεμόνων στις διαδικασίες μιας σχολικής μονάδας έτσι ώστε οι Γονείς/Κηδεμόνες και οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν παράλληλα καθώς και να συμπληρώνει ο ένας τον άλλον. Σε αυτό το σημείο, θα είναι ιδιαίτερα σημαντικό να μπορεί να εξασφαλιστεί η ύπαρξη καναλιών Επικοινωνίας έτσι ώστε να διασφαλιστεί η απαραίτητη Συνεργασία ανάμεσα στους Γονείς/Κηδεμόνες και στους Εκπαιδευτικούς (Μάνεσης, 2008).

Σημαντικό στοιχείο είναι και το γεγονός ότι, αν και το παιδί περνά μεγάλο μέρος του χρόνου στο Σχολείο, δεν παύει να είναι το σπίτι ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εκπαιδευτική διαδικασία είναι μια συνεχής προσπάθεια αναβάθμισης των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, άρα η διαδικασία αυτή δεν μπορεί να σταματά όταν το σχολικό πρόγραμμα τελειώνει, αλλά συνεχίζεται και στο σπίτι με τους Γονείς/Κηδεμόνες να έχουν ένα επικουρικό ρόλο στην όλη διαδικασία (Fabian, & Dunlop, 2007).

Οι υπάρχουσες έρευνες αποδεικνύουν συνεχώς ότι η συνεργασία οικογένειας – σχολείου είναι υποχρεωτική διότι εξυπηρετεί στην ορθή εκπαίδευση και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές διαφορές της εκάστοτε οικογένειας, και την αξία της δημιουργίας ενός θετικού κλίματος για την εκπαίδευση των παιδιών.

Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση είναι ξεκάθαρη η συνεργασία των γονιών μέσα από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων με το σχολείο, που έχουν ως κύριο στόχο την σωστή ακαδημαϊκή εκπαίδευση των παιδιών τους, την συχνή επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών (για την πρόοδο των μαθητών όσο και για τα προβλήματα του σχολείου), και τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος για τη σωστή ανατροφή και εκπαίδευση των παιδιών. Έτσι, οι ρόλοι πρέπει να είναι ξεκάθαροι, και να καθορίζονται από κοινού, ώστε η συνεργασία να είναι ομαλή και μέσα σε φυσιολογικά πλαίσια (Epstein&Sanders, 2002).

Συγκεκριμένα σύμφωνα με το μοντέλο των Epstein&Sanders, (Epstein,2001) διακρίνει τις εξής διαστάσεις: «α) η ανατροφή των παιδιών είναι από τις πρωταρχικές ευθύνες της οικογένειας β) η επικοινωνία με τους γονείς θεωρείται από τους πρώτους στόχους του σχολείου (η εγκαθίδρυση αρμονικής συνεργασίας σχολείου – οικογένειας οδηγεί στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών) γ) ο εθελοντισμός των γονέων στα πλαίσια του σχολείου δ) η μάθηση στο σπίτι ως ένα μέρος της εμπλοκής των γονέων στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους ε) η συμμετοχή των γονέων στη λήψη των αποφάσεων σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους, στ) η συνεργασία με την τοπική κοινότητα. Τα περισσότερα από τα οφέλη της ανάμειξης των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι πνευματικά και ηθικά, τα οποία οδηγούν στην γενικότερη πρόοδο των μαθητών και ενισχύουν την ανάπτυξη των σχέσεων μεταξύ των γονέων και των μαθητών».

Ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, διευκολύνει την βελτίωση των ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων των παιδιών (Green et al., 2007), την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Ivan & Cristei, 2011; Adamski et al., 2013; Blanch et al., 2013), τη δημιουργία δεξιοτήτων μελέτης και κατάλληλης συμπεριφοράς στα πλαίσια του σχολείου (Tam i& Chan, 2011), τη βελτίωση της παρακολούθησης των μαθημάτων του σχολείου, την ανάπτυξη κινήτρων και την μείωση της σχολικής διαρροής (Adamski et al., 2013), τη διευκόλυνση της σχολικής επιτυχίας, τη βελτίωση των σχέσεων των γονέων με τα παιδιά τους, και των γονέων με τους εκπαιδευτικούς, τη βελτίωση του σχολικού κλίματος, την ενίσχυση της αυτό- πεποίθησης των γονέων και το ενδιαφέρον τους για την αυτό-εκπαίδευσή τους (Hornby&Lafaele, 2011; Şad&Gürbüzürk, 2013).

Βασικά, η γονεϊκή εμπλοκή θεωρείται ο βασικός πυλώνας για την εκπαιδευτική ποιότητα των παιδιών, και μπορεί να προκαλέσει την σχολική επιτυχία ή αποτυχία. Σύμφωνα με κάποια ερευνητικά δεδομένα η πρόωμη γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών μπορεί να οδηγήσει στην ακαδημαϊκή επιτυχία τους, στην απόκτηση βασικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων (Hill, 2001, Hill&Craft, 2003).

Επιπλέον, σύμφωνα με το Head Start, ένα από τα μεγαλύτερα προγράμματα παρέμβασης για τα παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο, δίνει μεγάλη ανάσα και αξία της γονεϊκής παρέμβασης ιδιαίτερα για τα πρώτα ακαδημαϊκά βήματα του παιδιού, διότι η γονεϊκή εμπλοκή προωθεί τις θετικές γνώσεις και εμπειρίες για τα παιδιά και ενισχύει την ανάπτυξη των γονέων και τις δεξιότητες τους.

Όσον αφορά την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων, η εμπλοκή των γονέων στα πλαίσια του σχολείου μπορεί να αναπτύξει και να αναδείξει την επικοινωνιακή πλευρά του μαθητή και τις αλληλεπιδράσεις τους με τους συνομηλίκους τους (Jeynes, 2007). Οι αλληλεπιδράσεις των γονέων εξυπηρετεί τα παιδιά τους για θέματα που αφορούν την οργάνωση και την συμμόρφωση ως προς το σχολείο και αυτό γίνεται κυρίως στους μαθητές μέσης εκπαίδευσης (Adams, Ryan, Ketsetzis, &Keating, 2000). Επιπλέον, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν στο σχολείο καλύτερη συναισθηματική προσαρμογή, καλύτερα επίπεδα επικοινωνίας και χρήση περισσότερων κοινωνικών δεξιοτήτων (Jeynes, 2007). Σύμφωνα με τους Seyfried και Chung (2002): «η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών είναι σημαντική εμπειρία διότι επηρεάζουν τις ψυχοκοινωνικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες τους καθώς μεγαλώνουν μέσα από αυτή την συνεργασία». Ενώ οι ειδικοί συμφωνούν ότι η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών είναι βασική, διότι προσφέρει θετικά αποτελέσματα, υπάρχει όμως διαφωνία ως προς τη φύση της γονεϊκής εμπλοκής. Όμως ακόμη δεν έχει γίνει καθαρό το αν η εμπλοκή των γονέων οδηγεί στη σωστή βελτίωση και ανάπτυξη του παιδιού ή τον αν η σχολική επίδοση των παιδιών καθορίζουν την συμμετοχή των γονιών σε σχολικά θέματα. Υπάρχουν έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν και τις δύο απόψεις και για αυτό το λόγο είναι δύσκολο να καταλήξουμε σε ένα ξεκάθαρο συμπέρασμα (Στογιαννίδου, 2006).

Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι που η γονεϊκή εμπλοκή προωθεί την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών. Ως γονείς μπορεί να δημιουργήσουν άριστες

σχέσεις με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου, να συνεργαστούν και να μάθουν τους μελλοντικούς στόχους που έχουν για το σχολείο και για το κάθε μαθητή ξεχωριστά, μπορούν επίσης να μάθουν για το πώς μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην καθημερινή μελέτη και στο διάβασμα. Όταν οι γονείς αναμειγνύονται με την εκπαίδευση των παιδιών τους συναντούν και άλλους γονείς με τους οποίους μπορούν να ανταλλάξουν ιδέες και απόψεις για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ακόμη, οι γονείς όταν συνεργάζονται μεταξύ τους μπορούν να ανταλλάξουν εποικοδομητικές απόψεις μπορούν να αλληλοβοηθήσουν και να στηρίξουν πιθανά προβλήματα που αντιμετωπίζει η σχολική μονάδα (Tan&Goldberg, 2009).

Σύμφωνα με τους Pino – Pusternaket al (2010) δύο είναι οι κυριότεροι μηχανισμοί σύμφωνα με τους οποίους η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών προωθεί τη σχολική τους επίδοση. Σύμφωνα με το πρώτο, η εμπλοκή των γονέων αυξάνει τις γονεϊκές τους ικανότητες και τις οποίες τις χρησιμοποιούν ώστε να βοηθήσουν στις καθημερινές δραστηριότητες των παιδιών. Έτσι, ως γονείς αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας με το προσωπικό του σχολείου, μαθαίνουν σημαντικές πληροφορίες για την πρόοδο των παιδιών, επιπλέον μαθαίνουν πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους με τα μαθήματα τους και στην καθημερινή μελέτη έχοντας ως απώτερο στόχο να αυξήσουν τις επιδόσεις τους και να καλύψουν πιθανά κενά. Όταν οι γονείς αναμειγνύονται στις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους συναντούν άλλους γονείς ανταλλάσσουν απόψεις και ιδέες για την κοινή προώθηση των παιδιών και συνεργάζονται για να επιλύσουν σημαντικά προβλήματα που τα απασχολούν. Οι γονείς μπορούν να πληροφορηθούν από άλλους γονείς ποιοι είναι καλοί και συνεργάσιμοι εκπαιδευτικοί και πως μπορούν να αντιμετωπίσουν με επιτυχία δύσκολες καταστάσεις (Pino&Pusternaket al., 2010).

Ο δεύτερος μηχανισμός ο οποίος είναι πολύ σημαντικός για την ενίσχυση της επίδοσης των παιδιών είναι ο κοινωνικός έλεγχος. Ο κοινωνικός έλεγχος εμφανίζεται κυρίως όταν υπάρχει καλή και αρμονική σχέση μεταξύ σχολείου και οικογένειας για την επίτευξη κατάλληλων συμπεριφορών οι οποίες μπορεί να είναι αποδοτικές στο σχολείο αλλά και στο σπίτι (McNeal, 1999). Οι γονείς των παιδιών μπορεί να γνωριστούν μεταξύ τους, να γνωρίσουν τους εκπαιδευτικούς και να συμφωνήσουν ως προς τους στόχους την ακαδημαϊκή πρόοδο τους την λύση προβλημάτων και ζητημάτων που απασχολούν το σχολείο και μετέπειτα τα παιδιά τους. Όταν τα παιδιά και οι συνομήλικοί τους λαμβάνουν τα ίδια μηνύματα από τον κοινωνικό τους



περίγυρο χωρίς επιπλοκές και συγκρούσεις για την επίδειξη κατάλληλης συμπεριφοράς σε διάφορες καταστάσεις, τα μηνύματα αυτά μπορούν να γίνουν πιο ξεκάθαρα και εύκολα κατανοητά από τα ίδια τα παιδιά. Επιπλέον, όταν οι οικογένειες δε συμφωνούν μεταξύ τους ή με το σχολείο για κάποιες συγκεκριμένες συμπεριφορές, η αποτελεσματικότητα των δασκάλων, των γονέων και άλλων ενηλίκων που εμπλέκονται με τα συγκεκριμένα παιδιά μπορεί να μειωθεί. Συμπερασματικά, οι δύο αυτοί μηχανισμοί, όταν λειτουργούν αρμονικά, εξυπηρετούν στην κυριολεξία καταστάσεις και προβλήματα που αντιμετωπίζει το σχολείο ή παιδιά (Pino – Pusternaket al.,2010).

Σύμφωνα με τους Anderson & Minke, (2007) και τους Hoover-Dempsey & Sandler, (1997, 2005): Η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζεται από δύο σημαντικές παραμέτρους : «την κατασκευή του ρόλου εμπλοκής των γονέων, και την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας που έχουν για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να πετύχουν στο σχολείο. Η πρώτη παράμετρος αναφέρεται στις αντιλήψεις των γονέων για το τι μπορούν να προσφέρουν σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ενώ η γονεϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις γονεϊκές αντιλήψεις για την εμπλοκή τους οι οποίες επηρεάζουν θετικά την μάθηση και την σχολικά επιτυχία των παιδιών». Συγκεκριμένα, η κατασκευή του γονεϊκού ρόλου σε σχέση με την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία αναφέρεται στις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με το ρόλο που διαδραματίζουν στην σχολική μονάδα και για την σχολική βελτίωση των παιδιών τους. Αυτός ο ρόλος είναι πολύ σημαντικός για τους γονείς διότι επηρεάζουν απόλυτα τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών τους. Επομένως, οι γονείς εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους, διότι κατασκευάζουν τον γονεϊκό τους ρόλο βασισμένοι στις προσωπικές τους αντιλήψεις (Hoover-Dempsey&Sandler, 1997). Σύμφωνα με τη θεωρία του Bronfenbrenner's (1979, 1986) και του Vygotsky's (1978): «η κατασκευή του ρόλου των γονέων προέρχεται από τις απόψεις τους για τον γονεϊκό ρόλο, από την παρατήρηση και την διαμόρφωση της εμπλοκής των δικών τους γονέων στην εκπαιδευτική τους διαδικασία, και την εμπλοκή των φίλων τους στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους. Οι αντιλήψεις των γονέων για την ανατροφή των παιδιών, διαμορφώνεται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο όπου μπορεί να επηρεάσει την εκπαιδευτική τους ανάπτυξη». Επομένως, η κατασκευή του γονεϊκού ρόλου είναι βασική για την διαδικασία της γονεϊκής εμπλοκής διότι

λειτουργεί ως κίνητρο για όλους. Οι αντιλήψεις τους για τον γονεϊκό τους ρόλο επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες όπως από τον κοινωνικό περίγυρο και τον πολιτισμό του κάθε τόπου. Όπως είναι λογικό, οι παράγοντες αυτοί αλλάζουν με το χρόνο και το μέρος, επομένως οι αντιλήψεις για τον γονεϊκό ρόλο μεταλλάσσονται ανάλογα την δημογραφία, τον πολιτισμό και το κοινωνικό υπόβαθρο του κάθε ενός. Η δεύτερη παράμετρος η οποία μπορεί να επηρεάσει τη γονεϊκή εμπλοκή είναι η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας η οποία θεωρείται σημαντική για την διαδικασία σκέψης, για την επιμονή των κινήτρων που οι οποίοι θεωρούνται απαραίτητοι συντελεστές για να επιτευχθούν οι κύριοι στόχοι (Bandura, 1997). Η γονεϊκή αυτό-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στις αντιλήψεις των γονέων σχετικά με την προσωπική τους ικανότητα να βοηθήσουν τα παιδιά τους να πετύχουν στο σχολείο.

Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι οι γονείς εμπλέκονται εν μέρει, διότι θεωρούν ότι θα προσφέρουν έτσι μια θετική εξέλιξη στα παιδιά, θα σκεφτούν τα δυνητικά αποτελέσματα της εμπλοκής τους, και θα αναπτύξουν για την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία βασισμένοι στην αξιολόγηση των δυνατοτήτων τους. Επομένως, η αίσθηση αποτελεσματικότητας που μεταδίδουν και οι γονείς βοηθά τα παιδιά να επιτύχουν στην ακαδημαϊκή τους σταδιοδρομία, και να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις και κάθε είδους εμπόδιο που θα παρουσιαστεί με σκοπό να εκπληρώσουν και να πραγματοποιήσουν όσο περισσότερους στόχους μπορούν.

Σύμφωνα με τους Hoover-Dempsey, Walker, and Sandler (2005): «οι γονείς οι οποίοι έχουν αναπτυγμένη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας για να βοηθήσουν τα παιδιά τους να πετύχουν στο σχολείο είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις με πιο θετικό τρόπο σε αντίθεση με τους γονείς οι οποίοι έχουν χαμηλότερη αίσθηση, και συνήθως αποφεύγουν να αναμειγνύονται στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους διότι θεωρούν ότι η εμπλοκή τους δεν θα επιφέρει κανένα αποτέλεσμα». Επιπλέον, βρέθηκε ότι όσο υψηλότερη είναι η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας από την μεριά των γονέων τόσο σχετίζεται θετικά με την εμπλοκή των γονέων και με την επίδοση των παιδιών (Denessen, E., Kloppenburg, L., Bakker, J., & Kerkhof, M. 2009).

Αν και η πλειοψηφία των ερευνών τονίζει ότι η συμμετοχή των γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών είναι βασική και κύρια για την ορθή εκπαίδευση τους (Englund., 2004, Flouri & Buchanan, 2004, Schlee, Mullis & Shriner, 2009). Μερικές

έρευνες έδειξαν και παρουσίασαν το ακριβώς αντίθετο αποτέλεσμα δηλαδή ότι η σχολική επίδοση των παιδιών είναι χαμηλότερη με την εμπλοκή και των δύο γονέων (HoSui-Chu&Willms, 1996). Αυτό το φαινόμενο μπορεί να δικαιολογηθεί από τη τάση των γονέων που θέλουν να λαμβάνουν μέρος και να συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών τους όταν συναντούν δυσκολίες και προβλήματα στα μαθήματά τους, όπου η γονεϊκή εμπλοκή γίνεται το αποτέλεσμα και όχι η αιτία της σχολικής επίδοσης.

Σύμφωνα με τον Cooper, (2000), η εμπλοκή των γονέων στα πλαίσια του σχολείου ως βοηθό δασκάλου μπορεί να υιοθετηθεί με εσφαλμένο τρόπο και αντί για καλό να δημιουργήσει προβλήματα στο παιδί και ιδιαίτερα πάνω στην εκπαίδευση του, χρησιμοποιώντας διαφορετικές τεχνικές βοήθειας πέρα από εκείνες που ορίζει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, μπερδεύοντας έτσι τα παιδιά και οδηγώντας τα με αυτό τον τρόπο σε λάθος δρόμο. Έτσι, η εσφαλμένη παρακολούθηση και ο αυστηρός έλεγχος από τη μεριά των γονέων μπορεί να λειτουργήσει καταλυτικά στην αυτονομία του μαθητή αποθαρρύνοντας την (Walkeretal., 2005).

## **2.7 Γονεϊκή εμπλοκή και σχολική επίδοση**

Η εμπλοκή των γονέων στην λειτουργία του σχολείου θεωρείται σήμερα ως μείζονος σημασίας για την σχολική αποτελεσματικότητα, αλλά και τις επιδόσεις του μαθητή. Πράγματι, η έρευνα της Πασιαρδή (2001) εκτιμά ότι η συμμετοχή των γονέων στις σχολικές διαδικασίες ενδέχεται να συνδράμει την αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Πολύ περισσότερο, η ίδια υπογραμμίζει ότι η γονεϊκή εμπλοκή συμβάλλει στην διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στην σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, κλίμα το οποίο ευνοεί την ανάπτυξη ευστοχότερης στήριξης του μαθητή και την βελτίωση των επιδόσεών του. Σε αντίστοιχη έρευνα η Θωμά (2010) καταγράφει την γονεϊκή εμπλοκή μεταξύ άλλων παραγόντων ως σημαντική για την βελτίωση της σχολικής λειτουργίας γενικά και την ανάδειξη των ακαδημαϊκών επιδόσεων των παιδιών ειδικότερα. Η Σαμπάνη (2003) συνεχίζει τον παραπάνω συλλογισμό παρατηρώντας ότι η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να επηρεάσει όχι μόνο τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά και την στάση τους απέναντι στη σχολική διαδικασία. Ωστόσο, η παρατήρηση δεν είναι νέα, οι Katsilis και Rubinson (1990) είχαν ήδη αναφερθεί στην σημασία και την δυναμική της γονεϊκής εμπλοκής για την σχολική πράξη ανεξάρτητα από την κοινωνική και οικονομική τάξη στην οποία

εντάσσονταν εκείνοι. Μολονότι η επιστημονική κοινότητα παραδέχεται την αξία της συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και του εκπαιδευτικού, οι γονείς δεν φαίνεται να έχουν πάντοτε την ίδια άποψη, ώστε συχνά οι ίδιοι αμφισβητούν την επίδραση που μπορεί να ασκήσει η εμπλοκή τους στην σχολική αποτελεσματικότητα και κατ' επέκταση τις επιδόσεις του μαθητή, παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία επικοινωνεί συχνά με το σχολείο ζητώντας ενημέρωση για την ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού. Οι Williams et al. (2002) σε έρευνά τους παρατηρούν ότι το 53% των γονέων δηλώνει ότι επικοινωνεί συστηματικά με το σχολείο προκειμένου να ενημερωθεί για την πρόοδο, την συμπεριφορά και τις επιδόσεις των παιδιών του, γεγονός που μαρτυρά το ενδιαφέρον των γονέων για την σχολική καθημερινότητα του παιδιού. Αντίθετα, μόλις το 3% των γονέων παραδέχεται ότι δεν έχει καμία σχεδόν επικοινωνία με το σχολικό περιβάλλον των παιδιών του. Γενικά, οι ερευνητές παρατηρούν μια σχετική παθητικότητα των γονέων όσον αφορά στην επικοινωνία και την συνεργασία τους με το σχολείο, υπό την έννοια ότι συνήθως ανταποκρίνονται στα καλέσματα του σχολείου και δεν επιδιώκουν τόσο συχνά οι ίδιοι την επικοινωνία, πόσω μάλλον την εμπλοκή (Williams et al., 2002). Οι ίδιοι παρατηρούν ότι οι γονείς με υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο παρουσιάζουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση κατά την επικοινωνία τους με τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των παιδιών τους.

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει, επιπροσθέτως, η έρευνα των Μουσταΐρα και Κατσιλλή (2007) από την οποία προκύπτει ότι το 45.5% των ερωτηθέντων γονέων παραδέχονται ότι συναντούν συχνά καθηγητές του σχολείου στο πλαίσιο ορισμένων συναντήσεων προκειμένου να ενημερωθούν για την πορεία του παιδιού τους. Στην ίδια έρευνα κατά 75.1% οι γονείς ομολογούν ότι παρακολουθεί συχνά δραστηριότητες του σχολείου στις οποίες συμμετέχει το παιδί τους. Αντίθετα μόλις κατά 1.8% δηλώνουν ότι συμμετέχουν ενεργά ως εθελοντές σε δραστηριότητες και εργασίες του σχολικού περιβάλλοντος. Συμπερασματικά, παρατηρούμε λοιπόν ότι, παρόλο που η πλειοψηφία των επιστημονικών ερευνών καταδεικνύει ρητά την σημασία της εμπλοκής των γονέων στην σχολική λειτουργία για την βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων του παιδιού, οι ίδιοι οι γονείς επιμένουν να περιορίζουν την συμμετοχή τους στην απλή επικοινωνία για την ενημέρωσή τους σχετικά με τις απουσίες, την συμπεριφορά και τις επιδόσεις των παιδιών τους ή την παθητική παρακολούθηση σχολικών δραστηριοτήτων δίχως να συμμετέχουν οι ίδιοι στις διεργασίες του σχολείου. Βεβαίως, η επικοινωνία των γονέων με το σχολείο δεν θα

πρέπει να υποτιμηθεί ως ασήμαντη και μη προσοδοφόρα για το παιδί, ωστόσο, όπως παρατηρείται η ενεργός εμπλοκή συμβάλλει στην μεγιστοποίηση του οφέλους και την πολυεπίπεδη στήριξη του παιδιού (Θωμά, 2010· Σαμπάνη, 2003).

## 2.8 Απόψεις γονέων για την εμπλοκή τους στην σχολική λειτουργία

Ο τρόπος με τον οποίο αξιολογούν οι γονείς την σχολική λειτουργία είναι πολύ σημαντικός, αφού ενδέχεται να επηρεάζει σημαντικά τις απόψεις τους για την αξία της εμπλοκής τους. Οι Williams et al. (2002) παρατηρούν ότι οι απόψεις των γονέων διαφοροποιούνται ανάλογα με την βαθμίδα στην οποία φοιτά το παιδί τους. Για παράδειγμα, το 94% των γονέων με παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση θεωρεί ιδιαίτερα θετική την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους ίδιους και την εμπλοκή τους. Το 86% μάλιστα δήλωσε ότι το σχολικό περιβάλλον ενθάρρυνε ποικιλότητα την συμμετοχή τους. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, αποδίδουν τις χαμηλές επιδόσεις των παιδιών τους κυρίως στις προσωπικές τους μαθησιακές ικανότητες. Αντίθετα, όταν ερωτώνται γονείς με παιδιά στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τα επίπεδα δυσαρέσκειας για την σχολική λειτουργία αυξάνονται και οι γονείς παραπονιούνται συχνότερα για δυσλειτουργίες της σχολικής πράξης. Σε κάθε περίπτωση, το 16% του συνόλου των γονέων που ερωτήθηκαν εξέφρασε την πεποίθηση ότι η ενεργός εμπλοκή του είναι πιθανόν να παρακωλύσει τις σχολικές λειτουργίες και μάλλον να εμποδίσει, παρά να διευκολύνει την σχολική πράξη και την αποτελεσματικότητα. Πράγματι, η έρευνα των Πνευματικού, Πακανάκη και Γάκη (2008) φανερώνει ότι η πλειοψηφία των γονέων θεωρεί ότι η εμπλοκή τους στην σχολική λειτουργία βοηθά σαφώς λιγότερο από άλλους παράγοντες στην βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών τους, ωστόσο το ίδιο ποσοστό εκφράζει την πεποίθηση ότι η εμπλοκή στις διαδικασίες της μάθησης στο σπίτι είναι εκείνη που βοηθά πραγματικά. Οι ερευνητές παρατηρούν μάλιστα ότι νεαρότεροι γονείς και γονείς απόφοιτοι της βασικής εκπαίδευσης εκφράζουν συχνότερα την άποψη ότι η στήριξη των μαθητών κατά την μελέτη τους στο σπίτι είναι εκείνη που έχει καθοριστική σημασία για την πρόοδό τους και όχι η εμπλοκή των ιδίων στην σχολική πραγματικότητα (Πνευματικός και συν., 2008).

Η Κοζύβα (2009) στην πτυχιακή της έρευνα συνάγει ένα αξιολογικό δεδομένο, καθώς παρατηρεί ότι ένα σημαντικό ποσοστό των γονέων θεωρεί πως η εμπλοκή του συνδράμει πραγματικά την σχολική αποτελεσματικότητα μονάχα όταν οι ίδιοι

περιορίζονται στην επικοινωνία τους με το σχολείο προκειμένου να επιλύσουν από κοινού προβλήματα που αφορούν στην συμπεριφορά του παιδιού. Πολύ περισσότερο, οι γονείς εκδηλώνουν την πεποίθηση ότι η επικοινωνία και η συνεργασία τους με το σχολείο ενδέχεται να βελτιώσει την στάση του παιδιού απέναντι στην σχολική πράξη και την μάθηση, αλλά όχι και τις επιδόσεις του στα μαθήματα (Κοζύβα, 2009). Η πλειοψηφία των ερευνών μαρτυρά σήμερα ότι οι μητέρες αναγνωρίζουν περισσότερο από τους πατέρες την σημασία της εμπλοκής τους στην σχολική λειτουργία (Κοζύβα, 2009· Πνευματικός και συν., 2008). Ωστόσο, είναι εκείνες που αξιολογούν πιο συστηματικά και με μεγαλύτερη αυστηρότητα την σχολική αποτελεσματικότητα.

Σύμφωνα με την έρευνα των Williamsetal. (2002), οι γονείς, και κυρίως οι μητέρες, εκτιμούν ότι οι εκπαιδευτικοί συνηθίζουν να αξιολογούν εύστοχα την συμπεριφορά των παιδιών τους, αλλά δεν συμβαίνει το ίδιο με τις καθημερινές μαθησιακές τους επιδόσεις. Στην ίδια έρευνα, δηλαδή, οι γονείς υποστηρίζουν ότι κατά την γνώμη τους οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ορθότερα την συμπεριφορά, παρά τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών. Μολονότι οι γονείς παρατηρούν πολλές δυσλειτουργίες όσον αφορά στην σχολική πράξη, φαίνεται πως κατά κανόνα εντοπίζουν το πρόβλημα στην λειτουργία του σχολείου και όχι στις υλικοτεχνικές του υποδομές. Ανάμεσα στα διάφορα προβλήματα της καθημερινής σχολικής λειτουργίας οι γονείς ξεχωρίζουν το έργο και την στάση του εκπαιδευτικού, στα οποία αποδίδουν βαρύνουσα σημασία και τα οποία αντιμετωπίζουν με αυστηρή κριτική. Κατά βάση διακρίνουν μια δημοσιοϋπαλληλική στάση στους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της οποίας δείχνουν αδιαφορία και παραμέληση όσον αφορά στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή, σύμφωνα με τους γονείς. Η έλλειψη μεταδοτικότητας και γενικών διδακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων, η επαγγελματική οκνηρία, η αδιάφορη συνεργασία με την οικογένεια, αλλά και οι διακρίσεις που διέπουν την συμπεριφορά απέναντι στους διάφορους μαθητές της τάξης είναι μονάχα μερικά από τα προβλήματα τα οποία εντοπίζουν οι γονείς (Κοζύβα, 2009).

Ενδιαφέρουσα αποδεικνύεται ακόμη η πτυχιακή έρευνα της Τουρλίδα (2012) η οποία μελετά τις απόψεις των γονέων σχετικά με την αποτελεσματικότητα του ελληνικού λυκείου. Στην ερώτηση κατά πόσο θεωρούν ικανοποιητικό το επίπεδο της εκπαίδευσης του λυκείου στην Ελλάδα, οι γονείς απαντούν κατά 41,6% ότι το κρίνουν ελάχιστα ικανοποιητικό, αντίστοιχα το 36,9% το κρίνει ως μέτριο, ενώ μόλις το 3% θεωρεί πολύ ικανοποιητική την εκπαίδευση, όπως παρέχεται από τα ελληνικά

λύκεια. Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί από την ίδια έρευνα ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων γονέων θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν μέτρια ή καλή κατάρτιση σχετικά με το γνωστικό τους αντικείμενο (41,6% και 38,6% αντιστοίχως). Εντούτοις, χρειάζεται να υπογραμμιστεί ότι εξετάζοντας τις σύγχρονες έρευνες που αναφέρονται στις απόψεις των γονέων σχετικά με την σχολική λειτουργία και αποτελεσματικότητα μπορεί κανείς να παρατηρήσει σημαντικές διαφοροποιήσεις και αμφιλογίες. Οι αντιφάσεις αυτές είναι δυνατόν να μαρτυρούν τόσο την διαφοροποίηση των απόψεων ανά κοινωνική ομάδα γονέων (παραδείγματος χάριν, ανάλογα με το ταξικό τους υπόβαθρο οι γονείς ενδέχεται να αποδίδουν διαφορετικές ερμηνείες και στάσεις απέναντι στο ίδιο θέμα), όσο και την σύγχυση που επικρατεί κατά την αξιολόγηση των επιμέρους πτυχών της σχολικής λειτουργίας. Η έρευνα των Ματσαγγούρα και Βερδή (2003) αποδεικνύεται διαφωτιστική. Στην έρευνα αυτή, οι γονείς καλούνται μεταξύ άλλων να αξιολογήσουν την συνολική επιτυχία του σχολείου αναφορικά με το κατά πόσο επιτελεί τελικά την αποστολή του. Το 44% θεωρεί ότι το σχολείο εκπληρώνει αποτελεσματικά τους στόχους του σε ικανοποιητικό ή υψηλό βαθμό, ωστόσο, ένα εξίσου υψηλό ποσοστό της τάξεως του 42% ισχυρίζεται ότι η αποτελεσματικότητα του σχολείου χαρακτηρίζεται από διαβαθμίσεις ανάλογα με τον κάθε στόχο. Με άλλα λόγια, άλλοι στόχοι επιτυγχάνονται ικανοποιητικά και άλλοι ανεπαρκώς στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, σύμφωνα με τις απόψεις των γονέων της έρευνας. Στην ίδια έρευνα οι γονείς αναγνωρίζουν κατά 64% την έλλειψη πειθαρχίας ως το σημαντικότερο πρόβλημα στην σχολική λειτουργία, το 37% επιλέγει τα φτωχά σε περιεχόμενο σχολικά βιβλία ως σημαίνον πρόβλημα, ενώ το 61% επισημαίνει ως κυρίαρχο πρόβλημα τις ακατάλληλες κτιριακές υποδομές. Αξίζει να σημειωθεί ότι 73% των γονέων που ερωτήθηκαν υποστηρίζει ότι το ελληνικό σχολείο δεν πάσχει από έλλειψη καλών και αποτελεσματικών δασκάλων, γεγονός που συμφωνεί με τα συμπεράσματα της Τουρλίδα (2012) όπου το 43% των γονέων δηλώνουν ικανοποιημένοι από τις γνώσεις και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Βεβαίως η διαφορά της τάξεως του 30% ανάμεσα στις δύο έρευνες δεν θα πρέπει να μας ξενίζει δεδομένου του γεγονότος ότι η έρευνα των Ματσαγγούρα και Βερδή (2003) απευθύνεται σε γονείς με παιδιά στο δημοτικό σχολείο, ενώ της Τουρλίδα αφορά μαθητές του λυκείου, οπότε οι απαιτήσεις των γονέων και του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς είναι κατά πολύ αυξημένες (Θεριανός, 2006).

## 2.9 Παράγοντες γονεϊκής εμπλοκής

Το σχολείο και η οικογένεια είναι ίσως από τα δύο πιο σταθερά πλαίσια και αυτά που ασκούν τη μεγαλύτερη επιρροή στην ανάπτυξη και την επίδοση του παιδιού. Κυρίως για αυτό το λόγο οι ερευνητές τα τελευταία χρόνια άρχισαν να εξετάζουν περισσότερο το ρόλο της οικογένειας, εστιάζοντας κυρίως στο ρόλο των γονέων στην ανάπτυξη και στη σχολική επίδοση του παιδιού. Εστίασαν λοιπόν, στη γονεϊκή εμπλοκή στα πλαίσια του σχολείου όπως την επικοινωνία των γονέων με τους εκπαιδευτικούς και την ενεργή συμμετοχή των γονέων στα δρώμενα του σχολείου ( Dearing, Kreider, Simpkins, & Weiss, 2006, Hill&Taylor, 2004). Επιπλέον, έδωσαν κυρίως έμφαση στη συμπεριφορά των γονέων στα πλαίσια του σπιτιού αναφορικά με την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών δηλαδή το πώς οι γονείς σχετίζονται και βοηθούν τα παιδιά τους στα μαθήματα του σχολείου (Hoover-Dempseyetal., 2001).

Η οικογένεια και το σχολείο άρχισαν να συνεργάζονται έχοντας ως απώτερο στόχο την οργανωμένη και σωστή εκπαίδευση των παιδιών. Η φύση της συνεργασίας αυτής εξελίσσεται με την πάροδο του χρόνου (Epstein&Sanders, 2002). Αρχικά, οι οικογένειες διατηρούσαν έναν υψηλό βαθμό ελέγχου της γενικότερης λειτουργίας του σχολείου, ελέγχοντας τις απολύσεις των δασκάλων, μετατρέποντας την εκπαίδευση των παιδιών σε οικογενειακή επιχείρηση. Στα μέσα του 20ο αιώνα έγινε ένας αυστηρός διαχωρισμός μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας. Τα σχολεία ήταν υπεύθυνα για την εκπαίδευση των παιδιών, ενώ η οικογένεια ήταν υπεύθυνη για την ηθική, πολιτισμική και θρησκευτική εκπαίδευσή τους. Συγκεκριμένα, οι οικογένειες ήταν υπεύθυνες να προετοιμάσουν τα παιδιά με τα κατάλληλα εφόδια και τις απαραίτητες δεξιότητες όταν βρίσκονται σε μικρή ηλικία, και μετέπειτα το σχολείο να αξιοποιήσει τα εφόδια αυτά. Παρόλο αυτά, τη σημερινή εποχή, λόγω της υψηλής υπευθυνότητας και των υψηλών εκπαιδευτικών απαιτήσεων για τη σχολική επίδοση των παιδιών, το σχολείο και η οικογένεια συνεργάζονται τις περισσότερες φορές αρμονικά και μοιράζονται τις υποχρεώσεις και τις πιθανές ευθύνες της εκπαίδευσης των παιδιών. Σύμφωνα με κάποιες έρευνες η γονεϊκή εμπλοκή και η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια θεωρείται το κλειδί για την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών (Christian,1998. Muller, 1998).



Η γονεϊκή εμπλοκή επηρεάζει τα σχολικά ζητήματα με έναν πολυδιάστατο τρόπο και μπορεί να χαρακτηριστεί ως μία αμφίδρομη σχέση. Ο Epstein (1995) θεωρεί πολύ σημαντικό παράγοντα για την προώθηση και την ενίσχυση της γονεϊκής εμπλοκής την αρμονική συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να βοηθήσουν την οικογένεια στην ανάπτυξη των γονεϊκών δεξιοτήτων, στην επικοινωνία τους με το σχολείο, στην εθελοντική συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου, στη συμμετοχή και στη βοήθεια των γονέων στα σχολικά καθήκοντα των παιδιών στο σπίτι, στη συμμετοχή των γονέων στην επιλογή δραστηριοτήτων στα πλαίσια του σχολείου, και στη συνεργασία τους με την κοινότητα.

Συγκεκριμένα, η πρόσκληση από τους ίδιους τους δασκάλους μπορεί να ασκήσει σημαντική επιρροή στη γνώμη των γονέων για το πόσο χρήσιμη και επιθυμητή είναι η εμπλοκή τους με τα σχολικά καθήκοντα (Hoover- Dempseyetal., 2001). Πολλές έρευνες προσπάθησαν να εντοπίσουν και να αναγνωρίσουν τους παράγοντες από την μεριά των δασκάλων που μπορούν να επηρεάσουν την ενεργή τους συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και την εκπαιδευτική πρόοδο των παιδιών. Οι παράγοντες αυτοί είναι η εκπαιδευτική ικανότητα των δασκάλων, οι αντιλήψεις τους για την εκπαιδευτική διαδικασία και η συμπεριφορά τους στα πλαίσια της τάξης, ο τρόπος διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που ακολουθούνται στα πλαίσια της τάξης, και το ίδιο το σχολικό περιβάλλον (OECD, 2009 & Scheerens (2007).

Σύμφωνα με διάφορες έρευνες υπάρχουν συμπεριφορές στα πλαίσια του σχολείου οι οποίες μπορεί να σχετίζονται θετικά με την σχολική επίδοση των παιδιών. Συγκεκριμένα, η ποιότητα και ο ρυθμός που δίνονται οι οδηγίες και οι συμβουλές από τους δασκάλους, η προσωπική δουλειά που γίνεται από τους εκπαιδευτικούς ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο των μαθητών, η οργάνωση του περιβάλλοντος της τάξης, η συστηματική έρευνα και αξιολόγηση των πρακτικών που εφαρμόζονται στα πλαίσια της τάξης, οι καλές επικοινωνιακές σχέσεις μεταξύ των μαθητών, και μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών, όπως το να νιώθουν άνετα να κάνουν ερωτήσεις όταν δεν καταλαβαίνουν κάτι στα πλαίσια της τάξης (Creemers and Kyriakides 2012). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να διαφωτίζουν τους γονείς με επιστημονικά δεδομένα σχετικά με τη σωματική, πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να

παρουσιάζουν εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών στους γονείς και να τους καθοδηγήσουν ως προς τον τρόπο που θα ήταν καλό να διαβάζουν με τα παιδιά τους (Tos. F., 2001). Οι γονείς θα πρέπει να αισθάνονται εφησυχασμένοι ότι οι δάσκαλοί τους εκτιμούν και νοιάζονται για τα παιδιά τους, και ότι χρειάζονται την υποστήριξή τους για να ενισχύσουν την επίδοση των παιδιών στο σχολείο. Οι γονείς δεν πρέπει να αισθάνονται τους εκπαιδευτικούς σαν κάποιους που θα τους κρίνουν και θα τους κατηγορήσουν. Είναι σημαντικό να επικοινωνούν κατάλληλα με τα παιδιά, να προσδοκούν υπεύθυνη συμπεριφορά στα πλαίσια του σχολείου και του σπιτιού, και να εξασφαλίσουν ότι συμμορφώνονται με τους κανόνες. Οι γονείς συνήθως έχουν τις ικανότητες, τη γνώση και τις δεξιότητες που απαιτούνται για να γαλουχήσουν τα παιδιά τους και να τους προσφέρουν τις απαραίτητες πνευματικές περγαμηνές (Humphreys, T.,2001).

Άλλες έρευνες έχουν τονίσει ότι ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας είναι το περιβάλλον της τάξης το οποίο μπορεί να ενισχύσει την ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών, ενισχύοντας επιπλέον και την γονεϊκή εμπλοκή. Συγκεκριμένα, η ποιότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλου – μαθητή, η αλληλεπίδραση μεταξύ των ίδιων των μαθητών, η αντιμετώπιση των μαθητών από τους δασκάλους, ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών μπορούν να λειτουργήσουν καταλυτικά στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών (Kyriakides and Christoforou, 2011). Επιπλέον, τα χαρακτηριστικά της ίδιας της τάξης μπορούν να επηρεάσουν όπως το μέγεθος και η σύνθεση της τάξης, οι προσδοκίες του ίδιου του δασκάλου από τους μαθητές. Η συμπεριφορά των ίδιων των δασκάλων μπορεί να παίξει καταλυτικό ρόλο στην ακαδημαϊκή πρόοδο των παιδιών, συγκεκριμένα, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών όπως η ευγένεια, το χιούμορ, η αισιοδοξία, η αυτοπεποίθηση, η εργατικότητα, και η εξυπνάδα (Hu, 1994; Yang and Guo, 2010).

Τέλος, είναι πολύ σημαντικό η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους να παρέχεται στα πλαίσια του σχολείου και του σπιτιού εξίσου, διότι η εμπλοκή τους μπορεί να συσχετιστεί με τη βελτίωση της συμπεριφοράς τους στα πλαίσια του σχολείου, την άνοδο της σχολικής τους επίδοσης, και την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων (Fantuzzo, Davis, & Ginsburg, 1995. Izzo, Weissberg, Kaspro, & Frenndrich, 1999).

## 2.10 Παράγοντες που αφορούν το γονέα

Συνήθως οι γονείς και οι φροντιστές των παιδιών είναι οι πρώτοι και οι πιο σημαντικοί «δάσκαλοι τους». Ο ρόλος τους δεν σταματά όταν τα παιδιά ξεκινήσουν το σχολείο αλλά πολύ πιο πριν τότε μπορεί να ενισχυθεί και να λαμβάνουν πιο ενεργό ρόλο διότι η οικογένεια παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των παιδιών. Απαιτείται όμως, να επιτευχθεί μία πλήρη και απόλυτη συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας η οποία μπορεί να οδηγήσει στην πλήρη και ολοκληρωμένη εκπαίδευση των παιδιών. Η αύξηση της γονεϊκής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών και η αρμονική συνεργασία σχολείου – οικογένειας προσφέρει πολλά θετικά στοιχεία που επωφελούν τους μαθητές και μόνο (Vang, 2006). Οι γονείς μπορούν να εμπλακούν με διάφορους και ποικίλους τρόπους στην εκπαίδευση των παιδιών τους όπως είναι η γνωστική εμπλοκή ( π.χ. βοήθεια των γονέων στο σπίτι για τα μαθήματα του σχολείου), η σχολική εμπλοκή ( η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες του σχολείου), και η εμπλοκή των γονέων με το προσωπικό του σχολείου. Αν και η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση είναι μία δύσκολη διαδικασία που πολλές φορές ξεπερνάει τα «γεωγραφικά όρια» του σχολείου και του σπιτιού, πρακτικά και πραγματικά γεγονότα τονίζουν την ανάγκη των ερευνητών να χαρακτηρίσουν την εμπλοκή ως σχολική ή βασισμένη στα πλαίσια του σπιτιού (Christenson & Sheridan, 2001).

Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο πέρα από το σχολείο και στο σπίτι το οποίο μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά πάνω στην άτυπη διδασκαλία από την πλευρά των γονέων, και τη δημιουργία ενός προτύπου τρόπου που θα βοηθήσει και θα εξελίξει το παιδί ακόμα και από το σπίτι. Για τα παιδιά, η οικογένεια αποτελεί το πρώτο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον που έρχονται σε άμεση αλληλεπίδραση. Επομένως, η κατάλληλη γονεϊκή εμπλοκή από την αρχή της εκπαιδευτικής πορείας των παιδιών είναι πολύ βασική για την μετέπειτα πρόοδο του (Christenson & Sheridan, 2001).

Η εκπαιδευτική επιρροή των γονέων στα παιδιά τους δημιουργείται μέσα από την σωστή συμπεριφορά και τον τρόπο που προσεγγίζει ο γονιός το παιδί του. Για αυτό υπάρχει ενδιαφέρον από τους γονείς για το πώς τα παιδιά οργανώνουν τον χρόνο τους, πώς διαμορφώνουν το κλίμα μέσα στο σπίτι για μελέτη και διάβασμα, και

το πώς εκφράζουν τις προσδοκίες τους σχετικά με την ακαδημαϊκή τους πορεία στους γονείς τους (Michigan Department of Education 2001).

Η έρευνα έχει δείξει ότι κατά κύριο λόγο για τα παιδιά ανεξαρτήτως ηλικίας η συστηματική ενασχόληση των γονέων με το διάβασμα τους προσδοκά σε θετικά αποτελέσματα στις μαθησιακές τους επιδόσεις κυρίως για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους θεωρείται σημαντική και ωφέλιμη διότι όσο πιο νωρίς ξεκινάει αυτή η συμμετοχή τόσο σε πιο θετικά αποτελέσματα θα έχει το παιδί. Έχει αποδειχθεί ότι οι υψηλές προσδοκίες των γονέων για τα παιδιά τους και η παρακίνηση τους για να πετύχουν το καλύτερο έχει θετικά αποτελέσματα στην μαθησιακή πρόοδο των παιδιών (Stagelin, 2003).

Σε ένα γενικό επίπεδο η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους συνδέεται καθαρά για ακαδημαϊκούς λόγους που συνήθως επηρεάζει την επίδοσή τους με θετικό τρόπο, όπως και τις εμπειρίες τους για το σχολείο (Gonzalez-DeHass, Willems, & Holbein, 2005). Ένας από τους παράγοντες με τους οποίους μπορούν οι γονείς να επηρεάσουν τα ακαδημαϊκά αποτελέσματα των παιδιών τους είναι η συστηματική βοήθεια των γονιών στο σπίτι. Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος αυτός περιλαμβάνει δραστηριότητες όπως στο να βοηθάει ο γονιός το παιδί στην μελέτη και στην λύση ασκήσεων (Evans, 2000), και στην οργάνωση του χρόνου που αφιερώνει το παιδί για το διάβασμα του.

Η ενεργητική αυτή συμμετοχή του γονέα στο διάβασμα του παιδιού στο σπίτι ενισχύει την προσπάθεια των παιδιών για μάθηση και τους παρέχει κίνητρα για γνώση (Seginer, 2006). Υπάρχουν και οι ατομικοί παράγοντες οι οποίοι είναι πιθανό να επηρεάσουν τα επίπεδα γονεϊκής εμπλοκής όπως είναι η εργασία και η εκπαίδευση των ίδιων των γονέων όπως έχουν αναγνωριστεί και από προηγούμενες έρευνες (Kaplan et al., 2000), αλλά εξίσου γονεϊκή είναι η συμπεριφορά και η στάση των γονέων απέναντι στην εκπαίδευση. Γονείς οι οποίοι είχαν και έχουν εκπαιδευτικές φιλοδοξίες για τους ίδιους είναι πιο πιθανόν να εμπλακούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους διότι αισθάνονται και οι ίδιοι πιο σίγουροι και ασφαλείς με τον εαυτό τους ότι έχουν την ικανότητα να βοηθήσουν και να στηρίξουν τα παιδιά τους στην κάθε εκπαιδευτική τους προσπάθεια. Με παρόμοιο τρόπο, οι γονείς οι οποίοι έχουν υψηλές εκπαιδευτικές φιλοδοξίες για τα παιδιά τους είναι πιο πιθανό να εμπλακούν

στην εκπαίδευση των παιδιών τους γιατί αυτό πιθανόν τους διευκολύνει να πραγματοποιήσουν τις δικές τους εκπαιδευτικές φιλοδοξίες. Συγκεκριμένα, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων παίζει καθοριστικό ρόλο στην εμπλοκή τους με το διάβασμα των παιδιών τους. Παραδείγματος χάρη, οι μητέρες οι οποίες είχαν αποφοιτήσει από το Λύκειο ασχολούνται περισσότερο από εκείνες που δεν το είχαν τελειώσει (West, Denton, & Germino-Hausken, 2000). Το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των γονέων ακόμη μπορεί να επηρεάσει τις φιλοδοξίες του ίδιου του παιδιού, συγκεκριμένα τα παιδιά των οποίων οι γονείς έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο μπορεί να επηρεάσουν είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα τις επιλογές των ίδιων των παιδιών όπου και τα ίδια είναι πιθανό να κατευθυνθούν σε υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης.

Οι πιθανοί λόγοι που μπορεί να επηρεάσουν την επιλογή αυτή των παιδιών είναι ότι έχουν επηρεαστεί θετικά από τα χαρακτηριστικά των γονέων όπως το υψηλό επίπεδο μόρφωσής τους, η βαρύτητα που δίνουν οι ίδιοι οι γονείς στην εκπαίδευση, οι αξίες και οι φιλοδοξίες που μεγαλώνουν τα παιδιά τους. Επιπλέον, οι γονείς που έχουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο ασχολούνται συστηματικά με τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών τους (Bakker, Denessen, & Brus-Laeven, 2007; Hillel et al., 2004; Spera, 2006). Επιπλέον, σύμφωνα με τον Bakker (2007) ο οποίος τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί των παιδιών δείχνουν μεγαλύτερη εμπιστοσύνη στους μορφωμένους γονείς ενισχύοντας και παροτρύνοντας τους περισσότερο να εμπλακούν με την εκπαίδευση των παιδιών τους.

Μακροχρόνιες έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά τα οποία μεγαλώνουν με γονείς και κυρίως με μητέρες οι οποίες έχουν έρθει αντιμέτωπες με κάποιον παράγοντα κινδύνου, έχουν περισσότερες πιθανότητες τα παιδιά τους να παρουσιάσουν κάποια προβλήματα είτε στη συμπεριφορά τους είτε στην εκπαίδευσή τους συγκριτικά με άλλες οικογένειες (Ayoub et al., 2009, Burchinal, Roberts, Zeisel, & Rowley, 2008. Burchinal, Vernon-Feagans, & Cox, 2008. Swisher & Waller, 2008).

Συγκεκριμένα όμως, τα παιδιά τα οποία μεγάλωσαν κάτω από αυτές τις συνθήκες είναι πιο πιθανόν να αντιμετωπίσουν συμπεριφορά προβλήματα και ελλείμματα στις γνωστικές τους ικανότητες (Burchinal, Roberts, et al., 2008. Peters & Ehrenberg, 2008). Συνεπώς, η γονεϊκή εμπλοκή με παράγοντες κινδύνου σύμφωνα με

τους ερευνητές είναι ένας ισχυρός προγνωστικός παράγοντας ο οποίος μπορεί να προβλέψει την εμφάνιση αρνητικών συμπεριφορών εκ μέρους των παιδιών και να επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο (Olson, Ceballo, & Park, 2002).

Μερικοί από τους παράγοντες κινδύνου, που είναι πιθανόν, να αντιμετωπίσουν οι γονείς είναι οι συνθήκες φτώχειας και ανεργίας (Gassmann-Pines & Yoshikawa, 2006), η εφηβική γονεϊκότητα (Farrie, Lee, & Fagan, 2011), το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (Luster & Haddow, 2005), η πατρική ή μητρική κατάθλιψη (Albright & Tamis-Le-Monda, 2002. Cabrera, Shannon, & La Taillade, 2009. Knoche, Givens, & Sheridan, 2007) η χρήση αλκοόλ και ναρκωτικών ουσιών. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως η πιθανή έκθεση των γονέων σε εξωτερικούς παράγοντες κινδύνου μπορεί να επηρεάσει είτε έμμεσα είτε άμεσα τη συμπεριφορά των παιδιών και τη δυναμική του ίδιου του ζευγαριού (Brody, Murray, Kim, & Brown, 2002; Burchinal, Vernon-Feagans, et al., 2008).

Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν πολλοί λόγοι και πιθανά εμπόδια σύμφωνα με τα οποία οι γονείς δεν είναι εύκολο να αναμειχθούν στις δραστηριότητες των παιδιών τους. Μερικοί από αυτούς τους λόγους είναι πραγματικά γεγονότα της καθημερινής ζωής, περιλαμβάνοντας δεσμεύσεις και υποχρεώσεις της καθημερινότητας όπως πιθανή εργασία ή άλλα παιδιά στην οικογένεια (Sameroff, 2009). Άλλοι πιθανοί παράγοντες οι οποίοι μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά την εμπλοκή των γονέων μπορεί να είναι εσωτερικής φύσεως όπως μία λάθος μεταχείριση και η αντιμετώπιση που μπορεί να έχουν οι γονείς στην αλληλεπίδρασή τους με το εκπαιδευτικό σύστημα (Martinez et al., 2004)

## 2.9 Η ενεργός δράση των Συλλόγων- Ελληνική και διεθνής εμπειρία

### Η ελληνική εμπειρία

Η Πασιαρδή (2001) εντάσσει τη γονεϊκή συμμετοχή στους παράγοντες που ενισχύουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Επομένως, όσο πιο υψηλό είναι το επίπεδο της συνεργασίας οικογένειας και σχολείου, τόσο μεγαλύτερο είναι το όφελος του κοινού τους παρονομαστή, δηλαδή του μαθητή και τόσο περισσότερο αυξάνεται

η αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Δυστυχώς το ποσοστό των γονέων που επιζητούν περισσότερη ενεργητική συμμετοχή στη λειτουργία του σχολείου είναι σχετικά μικρό. Οι περισσότεροι γονείς δείχνουν μια τάση αποφυγής για τη συμμετοχή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα.

Η εκπαιδευτική μονάδα θα έχει μεριμνήσει για την εξεύρεση κατάλληλης αίθουσας υποδοχής. Στο χώρο αυτό θα πραγματοποιούνται ενημερωτικές συναντήσεις, προβολή βιντεοταινιών από τις δραστηριότητες των παιδιών τους, ανάρτηση μαθητικών έργων σε περίοπτη θέση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επίσης, στον ίδιο χώρο μπορεί να υπάρχει πίνακας ανακοινώσεων σχετικά με τις δράσεις του σχολείου και τη λήψη των αποφάσεων για θέματα που τους αφορούν, καθώς επίσης και ειδικό κουτί εισηγήσεων από τους γονείς με προτάσεις για την ανάπτυξη και τη βελτίωση της σχολικής μονάδας. Ακόμη στο χώρο αυτόν οι γονείς που θέλουν να συμμετάσχουν εθελοντικά στα εκπαιδευτικά δρώμενα, μπορούν να προετοιμάζουν τις δραστηριότητές τους (Erstein et al., 2002).

Το σχολείο κατά τον προγραμματισμό θα λαμβάνει υπόψη του και τους γονείς οι οποίοι συναντούν εμπόδια συμμετοχής. Με το σκεπτικό αυτό προτείνεται να δημιουργηθεί μια μικρή ομάδα καταρτισμένων εκπαιδευτικών με σκοπό την κατ' οίκον επίσκεψή τους σε συνεργασία με την τοπική κοινότητα και με ειδικούς επιστήμονες από άλλες υπηρεσίες. Το σχολείο για να στηρίξει τα παιδιά αυτών των οικογενειών, πρέπει πρώτα να στηρίξει τις οικογένειές τους (Erstein et al., 2002).

Η πρόσκληση γονέων διαφορετικών επαγγελματικών ειδικοτήτων με σκοπό την ενημέρωση των μαθητών του λυκείου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση για τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα του κάθε επαγγέλματος, καθώς και την ενημέρωσή τους για τις προϋποθέσεις εξάσκησής του, πιθανόν να δώσει λύσεις στους προβληματισμούς και στις αγωνίες των μαθητών αυτού του επιπέδου εκπαίδευσης. Η δράση αυτή μπορεί να εξαπλωθεί και στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης και να προσδώσει στους μαθητές ενημέρωση και εξειδικευμένες πληροφορίες (Αθανασούλα Ρέππα, 2008). Αρωγός στην ενίσχυση της γονεϊκής συμμετοχής θα είναι και η τοπική κοινότητα. Η τοπική κοινότητα, εκτός της επίλυσης οικονομικών προβλημάτων και δυσχερειών, μπορεί να επιλύσει διάφορα θεσμικά θέματα και να συμβάλλει με διάφορους τρόπους στη λειτουργία του σχολείου. Επίσης η τοπική κοινότητα μέσω του σχολείου θα ενημερώνει τους γονείς για διάφορα προγράμματα (εκπαιδευτικά,

πολιτιστικά, κατασκευαστικά) που υλοποιεί, για τις υπηρεσίες που διαθέτει σε θέματα κοινωνικής ένταξης, ψυχικής υγείας, πολιτιστικών δράσεων κλπ. Η εμπλοκή της τοπικής κοινότητας θα δημιουργήσει στους γονείς το «αίσθημα του ανήκειν», όπως ισχυρίζεται η Αθανασούλα-Ρέππα (2008) και κίνητρα για τη συμμετοχή τους.

Με πρωτοβουλία της εκπαιδευτικής μονάδας, βοηθούμενης από την τοπική κοινότητα, μπορεί να δημιουργηθεί μια άτυπη σχολή γονέων η οποία θα λειτουργεί κάθε δεύτερο σαββατοκύριακο στην αίθουσα υποδοχής. Στόχος της θα είναι η επιμόρφωση των γονέων σε θέματα συμβουλευτικής, παιδαγωγικού, ψυχολογικού και κοινωνιολογικού περιεχομένου. Μια συμπληρωματική πρακτική της παραπάνω πρωτοβουλίας θα είναι η δημιουργία δανειστικής βιβλιοθήκης και για τους γονείς (Hill&Tyson, 2009) .

Ο εκπαιδευτικός της κάθε τάξης (δημοτικό σχολείο και γυμνάσιο) θα αναλαμβάνει με την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς να παρέχει οδηγίες στους γονείς για τον τρόπο βοήθειας και ελέγχου της σχολικής εργασίας. Επίσης θα προτείνει κατάλογο ιστοσελίδων με ψυχοπαιδαγωγικό περιεχόμενο και κατάλογο κατάλληλων εξωσχολικών βιβλίων. Στην πρώτη συνάντηση θα ζητήσει με διακριτικότητα από τους γονείς των νέων μαθητών περισσότερες πληροφορίες για τα παιδιά τους σχετικά με τις μαθησιακές τους επιτεύξεις ή δυσκολίες, με τη συμπεριφορά τους ή κάποιο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό. Ακόμη θα ενημερώνει τακτικά την οικογένεια είτε στο σχολείο είτε εκτός αυτού για την επίδοση και την συμπεριφορά του παιδιού της (Gonzalez Dehass et al., 2005).

Σε αρκετά σχολεία, κυρίως στα διαπολιτισμικά, φοιτούν μαθητές που προέρχονται από διάφορες εθνικότητες και πολιτισμούς. Τα σχολεία αυτά θα πρέπει να φροντίσουν για τον τρόπο με τον οποίο θα επικοινωνούν με τους γονείς των μαθητών, γιατί πιθανόν να μιλούν μόνο τη γλώσσα από τη χώρα την οποία προέρχονται.

Οι γονείς μπορούν να προσφερθούν εθελοντικά για τη διεξαγωγή διαφόρων σχολικών δραστηριοτήτων (σχολικές εκδηλώσεις, γιορτές, επισκέψεις, δένδροφυτεύσεις, καθαρισμό παραλιών και χώρων αναψυχής), σχολικών προγραμμάτων (Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης). Η οργάνωση των παραπάνω εκδηλώσεων ή προγραμμάτων θα μπορεί να γίνεται με τέτοιο τρόπο που να κάνει εφικτή την παρουσία των γονέων (μέρες και ώρες των συναντήσεων) αλλά



και να λειτουργεί ως κίνητρο για συμμετοχή των γονέων (π.χ. η πρόσκληση να προέρχεται από το ίδιο το παιδί) (Ersteinetal., 2002). Η ανάπτυξη των σχέσεων σχολείου-γονέων δεν πρέπει να επαφίεται μόνο στη μονομερή πρωτοβουλία του σχολείου αλλά και στην έμπρακτη πρωτοβουλία των γονέων. Το σχολείο είναι ανάγκη να είναι ανοικτό στην κατάθεση προτάσεων και τη λήψη πρωτοβουλιών από τους γονείς, αρκεί να εξυπηρετούν τους στόχους του σχολείου και να μην παρεμποδίζουν την εύρυθμη λειτουργία του. Κάποιες πρωτοβουλίες και προτάσεις από πλευράς γονέων θα μπορούσε να είναι οι παρακάτω:

Διοργάνωση εκθέσεων βιβλίου των πιο γνωστών εκδοτικών οίκων στο τελευταίο διήμερο των διακοπών των Χριστουγέννων, του Πάσχα και των καλοκαιρινών διακοπών. Η έκθεση βιβλίου θα αποσκοπεί στη συγκέντρωση χρημάτων για ενίσχυση του ταμείου του συλλόγου γονέων και στη μετάδοση και ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας από μέρους των παιδιών.

Διοργάνωση ψυχαγωγικών εκδηλώσεων κάποια σαββατοκύριακα του σχολικού έτους με χορούς, παιχνίδια, θεατρικά σκετς στην αυλή ή στο εντευκτήριο του σχολείου σε συνδυασμό με την ψυχαγωγία των παιδιών και την συγκέντρωση χρημάτων για το ταμείο του συλλόγου.

Σχεδιασμός, προετοιμασία και πραγματοποίηση εκπαιδευτικών εκδρομών τα σαββατοκύριακα ή τις ημέρες των διακοπών των Χριστουγέννων ή του Πάσχα.

Για την ενίσχυση των εσόδων του ταμείου του συλλόγου οι γονείς θα μπορούσαν να διοργανώσουν σχολικά bazaars, τα προϊόντα των οποίων θα κατασκευάζουν οι ίδιοι π.χ. αγιοβασιλιάτικα σκουφάκια, λαμπάδες, γλυκά, χυμούς. Ακόμη και να απευθυνθούν στους επιχειρηματίες της περιοχής που ανήκει το σχολείο.

Κατασκευή ηλεκτρονικού ιστολογίου με την επωνυμία του συλλόγου. Μέσα από το ιστολόγιο θα υπάρχει δυνατότητα μετάδοσης των πληροφοριών για δράσεις που αφορούν το σύλλογο και το σχολείο, δυνατότητα επικοινωνίας των μελών του συλλόγου και δυνατότητα παράθεσης πηγών μάθησης και ψυχαγωγίας για τα παιδιά. Αρκετοί γονείς είναι εξοικειωμένοι με τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας και η παραπάνω πρωτοβουλία θα ενισχύσει τους διαύλους επικοινωνίας με τα μέλη του συλλόγου.

Συγκέντρωση τροφίμων είτε από προσφορές των μαθητών είτε από προσφορές επιχειρηματιών με σκοπό τη διανομή τους σε άπορες οικογένειες που διαμένουν στην περιοχή του σχολείου ή σε άπορες οικογένειες μαθητών του σχολείου κατά την περίοδο των μεγάλων θρησκευτικών εορτών και όχι μόνο.

Κάποια σχολεία που η οικονομική ενίσχυσή τους από τους δήμους είναι πενιχρή, αντιμετωπίζουν συχνά κτιριακά προβλήματα ή ελλείψεις σε τεχνολογικό εξοπλισμό. Τα ταμεία των συλλόγων γονέων που αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για τη συγκέντρωση χρηματικών πόρων, θα μπορούσαν να βοηθήσουν προς αυτές τις κατευθύνσεις π.χ. ελαιοχρωματισμό του κτιρίου, αγορά δύο υπολογιστών με τα περιφερειακά τους, ανανέωση της βιβλιοθήκης του σχολείου.

Αν τα χρήματα του ταμείου ενός συλλόγου γονέων δεν επαρκούν για την κάλυψη των παραπάνω αναγκών, ο σύλλογος μπορεί να αναλάβει την πρωτοβουλία να αιτηθεί τη χορηγία μη κερδοσκοπικών ιδρυμάτων στο εσωτερικό και το εξωτερικό. Πρέπει να επισημανθεί ότι για την πραγματοποίηση αρκετών από τις παραπάνω προτάσεις ή πρωτοβουλίες των γονέων κρίνεται απαραίτητη η αρωγή των εκπαιδευτικών του σχολείου.

### **Διεθνής εμπειρία**

Στην Αγγλία και την Κύπρο λίγα είναι εκείνα τα σχολεία που συνεργάζονται με τους γονείς. Στις Η.Π.Α οι γονείς προβάλλουν τη δικαιολογία της έλλειψης του χρόνου αλλά και της άγνοιας των πρακτικών με τις οποίες θα μπορούσαν να εμπλακούν (Λαγουμίδα, 2012). Ακόμη υπάρχουν γονείς που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα κι έχουν αρνητική στάση συνεργασίας με το σχολείο και αρκετοί γονείς των μαθητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που θεωρούν ότι όσο μεγαλώνουν τα παιδιά τους, άλλο τόσο πρέπει να απομακρύνονται από τα δρώμενα του σχολείου. Τέλος, ένας αριθμός γονέων αποθαρρύνεται από την αρνητική στάση που έχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί για τη γονεϊκή συμμετοχή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Στις παραπάνω χώρες δίνεται έμφαση στο να δοθούν κίνητρα συμμετοχής. Ο διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων, αφού πρώτα έχουν επιμορφωθεί σε θέματα επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων (Κόκκος, 1998), μπορούν να σχεδιάσουν ένα ενιαίο πρόγραμμα με δράσεις συμμετοχής και συνεργασίας στα

πλαίσια του στρατηγικού προγραμματισμού, το οποίο θα απορρέει από τη συστημική προσέγγιση όσον αφορά τον τρόπο διοίκησης. Οι δράσεις, μερικές από τις οποίες πιθανόν να ανανεώνονται ή να αντικαθίστανται από άλλες, ύστερα από αξιολόγησή τους από το Σχολικό Συμβούλιο στις αρχές κάθε σχολικού έτους προτείνεται να είναι οι παρακάτω:

Τακτική και συνεχή πληροφόρηση με όλες τις μορφές επικοινωνίας σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους, αν αυτό είναι δυνατό, ούτως ώστε να εξαλειφθεί η περίπτωση αδυναμίας επικοινωνίας με τους γονείς. Από την έναρξη του σχολικού έτους οι γονείς θα ενημερώνονται για τους στόχους του σχολείου, τις εκπαιδευτικές αλλαγές που θα εφαρμοστούν και τις σχολικές δραστηριότητες που έχουν προγραμματιστεί κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους (Patrikakou, 2008).

Επίδειξη αβρότητας και σεβασμού από τον διευθυντή, τους εκπαιδευτικούς και το βοηθητικό προσωπικό από τη στιγμή που οι γονείς θα εισέρχονται στο σχολείο μέχρι την αποχώρησή τους. Η παραπάνω συμπεριφορά, βέβαια, θα απορρέει από τη σχολική κουλτούρα (Ανθοπούλου, 2008) που θα έχει διαμορφωθεί στο σχολικό περιβάλλον και από την επαγγελματική κατάρτιση όσων θα εμπλέκονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Με αυτόν τον τρόπο οι γονείς άσχετα με την κοινωνική ή την πολιτιστική τους προέλευση θα αισθάνονται ικανοποίηση για την ευγενική υποδοχή (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

## **2.10 Γονεϊκές επιδράσεις στην απόκτηση κινήτρων**

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά προσανατολίζονται στην απόκτηση βασικών κινήτρων για να φτάσει στην απόλυτη επιτυχία, και τον σημαντικό ρόλο που παίζει ο γονιός. Με βάση τη θεωρία της αυτο-διαχείρισης των Deci και Ryan (Deci & Ryan, 2000. Ryan & Deci, 2000), έχουν γίνει έρευνες για το ρόλο των γονέων. Η ενίσχυση της αυτονομίας του παιδιού από το γονέα σχετίζεται με την ικανότητά του παιδιού για αυτο-ρύθμιση της συμπεριφοράς, με την αντιλαμβανόμενη επάρκεια, με τη σχολική προσαρμογή, την απουσία προβλημάτων εξωτερίκευσης και μάθησης, και τη σχολική βαθμολογία (Grolnick & Ryan, 1989).

Σύμφωνα με τους Grolnick, Ryan, & Deci, 1991: «η γονεϊκή εμπλοκή και υποστήριξη της αυτονομίας του παιδιού αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για την

αντιλαμβανόμενη επάρκεια, την αυτονομία, αλλά και τον αντιλαμβανόμενο έλεγχο, τη συνειδητοποίηση, δηλαδή, του τι ελέγχει την επίτευξη, στοιχεία, τα οποία με τη 35 σειρά τους μπορούν να λειτουργήσουν προγνωστικά για την ακαδημαϊκή επιτυχία».

Ιδίως η ενίσχυση της αυτονομίας από τη μητέρα είναι αυτή που συνδέεται με την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων (Deci, Driver, Hotchkiss, Robbins, & Wilson, 1993). Η ενίσχυση της αυτονομίας από τους γονείς περιλαμβάνει τη δυνατότητα του παιδιού να επιλέγει και να παίρνει μόνος του τις πρωτοβουλίες για την ζωή του και το μέλλον του. Όταν το παιδί αισθάνεται ότι ελέγχει το περιβάλλον του, λειτουργεί καλύτερα σε συνθήκες επίτευξης. Συμπεριφορές των γονέων, η κακή κριτική, η καθοδήγηση και οι απόλυτες συμπεριφορές δεν δημιουργούν παιδιά με εσωτερικά κίνητρα και προσδοκίες (Deci & Ryan, 1987).

Η έρευνα των Ginburg και Bronstein (1993) αναφέρει παρόμοια ευρήματα. Σύμφωνα με αυτά, η εποπτεία της σχολικής εργασίας από τους γονείς συσχετίζεται αρνητικά με τα εσωτερικά κίνητρα. Όσο οι γονείς ελέγχουν την κατάσταση, βοηθούν το παιδί τους χωρίς αυτό να χρειάζεται βοήθεια, στο να υπενθυμίζουν και να πιέζουν τα παιδιά τους για τις σχολικές και προσωπικές υποχρεώσεις τους, τα παιδιά με αυτό τον τρόπο αναφέρουν ότι ζητούν βοήθεια από εξωτερικές πηγές στο οποίο δεν τους προκαλεί πίεση και άγχος και για να αξιολογήσουν την ακαδημαϊκή τους συμπεριφορά, με αυτές όμως της συμπεριφορές των γονιών έχουν και χαμηλότερη βαθμολογία, ενώ οι δάσκαλοί/ες τους αναφέρουν λιγότερη αυτονομία, σε μικρότερο βαθμό ανάληψη πρωτοβουλιών, επιμονή και ευχαρίστηση από τη δουλειά στο σχολείο.

Υιοθετώντας μια πιο μακρόχρονη προοπτική, διαπιστώνεται ότι οι γονείς που δεν καλύπτουν τις βασικές ανάγκες του παιδιού, σύμφωνα με τη θεωρία της αυτο-διαχείρισης, προκαλούν συναισθήματα ανασφάλειας στο παιδί, τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα αυτό να αναζητάει εξωτερικούς παράγοντες οι οποίοι θα του προσδώσουν αξία, όπως η εξωτερική εμφάνιση, ή η οικονομική άνεση (Grolnick, Deci, & Ryan, 1997. Kasser, Ryan, Zax, & Sameroff, 1995). Επίσης, ο τρόπος που αντιμετωπίζουν οι γονείς τα παιδιά τους παύουν τα ίδια τα παιδιά να έχουν στόχους και φιλοδοξίες, απλά προσπαθούν να φτάσουν τους στόχους που απαιτούν οι γονείς τους.

Τα παιδιά με προσανατολισμό προς το έργο μάθησης, αντιλαμβάνονται ότι οι γονείς τους δίνουν έμφαση σε στόχους μάθησης, ότι δηλαδή θέλουν από τα παιδιά τους να κατανοούν τη σχολική εργασία και να αναπτύσσουν τις ικανότητές τους. Αντίθετα, τα παιδιά με προσανατολισμό προς την επίδοση, αναφέρουν πρακτικές των γονέων τους 36 οι οποίες ενισχύουν τέτοιες συμπεριφορές, όπως η επιδίωξη της καλύτερης επίδοσης και η επίδειξη των ικανοτήτων (Βουλαλά, Γωνίδα, & Κιοσέογλου, 2004).

Οι μητέρες παιδιών που είναι προσανατολισμένα προς το έργο και δίνουν την απαραίτητη σημασία, διαπιστώθηκε ότι, σε συνθήκες επίτευξης, αντιδρούν θετικά στις προσπάθειες και στον κόπο των παιδιών. Όταν το παιδί δυσκολεύεται, μαθαίνει ο το παιδί να κάνει αυτοαξιολόγηση στο έργο του και στην συνέχεια να συνεχίζει την προσπάθεια του. Οι μητέρες των παιδιών που επιδεικνύουν την απόλυτη αδιαφορία, αντιδρούν λιγότερο θετικά στις προσπάθειες του παιδιού και, σε περιπτώσεις δυσκολίας, αποτρέπουν το παιδί να βγει από αυτήν την δραστηριότητα και όχι να βρει λύσεις για να συνεχίσει την προσπάθεια (Hokoda & Fincham, 1995).

Οι προσδοκίες των γονιών αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα επιρροής για το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό μέλλον των παιδιών, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι επιδρούν καθοριστικά στη διαμόρφωση των φιλοδοξιών των τελευταίων, στην επιλογή των σπουδών και των επαγγελμάτων τους (Marjoribanks, 1997, 1998. Trusty, 1998).

Η ενθάρρυνση της οικογένειας για ανώτερες σπουδές και επιδίωξη καριέρας φαίνεται ότι επηρεάζει τις επιλογές και τις επιδιώξεις του ατόμου (Marjoribanks, 1998. Wilson & Wilson, 1992), αλλά και σχετίζεται με τη σχολική επίδοση (Jeynes, 2005). Στην Ελλάδα, τα ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι οι Έλληνες γονείς ασκούν άμεση και καθοριστική επιρροή στη σχολική καριέρα του παιδιού, στον επαγγελματικό προσανατολισμό και στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος (Δημητρόπουλος, Θεοδοσίου, Παπαδημητρίου, & Παπαθανασίου, 1985. Πάντα, 1988. Σιδηροπούλου, 1991), και στη συντριπτική τους πλειοψηφία θεωρούν απαραίτητη την καθοδήγηση του παιδιού τους (Δεληγιάννη, Μαζηρίδου, & Κιοσέογλου, 2006 υπό έκδοση).

Οι γονείς, σε γενικές γραμμές, επιθυμούν να ακολουθήσουν τα παιδιά τους ανώτερες ή ανώτατες σπουδές, καθώς θεωρούν τη μόρφωση απαραίτητο εφόδιο για

την εξασφάλιση μιας θέσης στην αγορά εργασίας, και επειδή πιστεύουν ότι η μόρφωση θα επιτρέψει στα παιδιά τους να ανέλθουν κοινωνικά, επενδύουν σ' αυτήν. Η ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού συνεπάγεται, επίσης, κοινωνική άνοδο και απόκτηση κύρους για ολόκληρη την οικογένεια (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, 1997. Βρετάκου, 1990).

## 3.Η μεθοδολογία της έρευνας

### 3.1 Εισαγωγή

Η σημασία της συνεργασίας με τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και της σχολικής μονάδας είναι αναμφισβήτητη. Η συμ.μετοχή των γονιών μέσα από τον σύλλογο αποτελεί το βασικό παράγοντα ανάπτυξης και αγωγής του παιδιού και ως εκ τούτου η συνεργασία της με τους παιδαγωγούς είναι απαραίτητη, για να μπορέσουν οι παιδαγωγοί να γνωρίσουν τις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού και να συμβάλλουν, παράλληλα με τον σύλλογο, στην ολόπλευρη ανάπτυξη του (Σακελλαρίου, 2002). Η ποιότητα της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες, άρα και της προσχολικής αγωγής εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της συνεργασίας ανάμεσα σε γονείς και παιδαγωγούς (Γεωργίου, 2000· Μπρούζος, 1998· Ρέντζου, 2011). Άλλωστε, τη σημερινή εποχή το περιεχόμενο της μάθησης δεν ολοκληρώνεται πια στο σχολείο, αλλά ένα μεγάλο μέρος υλοποιείται στο σπίτι ή στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Πολλές μαθησιακές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο προϋπήρχαν στους κόλπους της οικογένειας.

Όπως λέει χαρακτηριστικά ο Bloom (1984) κάθε οικογένεια έχει το δικό της αναλυτικό πρόγραμμα κι ένα συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας, γι αυτό και οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να μείνουν ανεπηρέαστοι από τη μάθηση που συντελείται εκτός του σχολικού χώρου (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005).

Επομένως, οι παιδαγωγοί θα πρέπει από τη δική τους πλευρά να ενισχύσουν με κάθε τρόπο αυτή τη συνεργασία, χρησιμοποιώντας μια ανοιχτή, συνεχή και ειλικρινή επικοινωνία. Το πιο σημαντικό, λοιπόν, είναι να υπάρχει θετική στάση των γονιών απέναντι στους παιδαγωγούς και αντίστροφα, αμοιβαίος σεβασμός, συνέπεια, προγραμματισμός και κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Έτσι, και οι δύο φορείς θα μπορέσουν να κατανοήσουν τις ανάγκες του παιδιού και να συμβάλλουν από κοινού στην ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας του (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005).

Η έλλειψη ερευνών στην Ελλάδα πάνω στο θέμα της συνεργασίας γονιών και παιδαγωγών, καθιστά επιτακτική την ανάγκη μεγαλύτερης ενασχόλησης με το θέμα αυτό. Από την άλλη η ανάγκη για κατανόηση της σημασίας αυτής της συνεργασίας και η αλλαγή του τρόπου ζωής και αντίληψης του σύγχρονου ανθρώπου, καθιστούν

το θέμα αυτό εξαιρετικά ενδιαφέρον. Το μορφωτικό επίπεδο των γονιών είναι πλέον αρκετά υψηλό σε πολλές περιπτώσεις και αυτό σημαίνει ότι ο παιδαγωγός δεν αντιμετωπίζεται ως αυθεντία, αλλά αντίθετα κρίνεται και αξιολογείται για το έργο του και αρκετές φορές αρκετά αυστηρά από την οικογένεια. Η αλλαγή αυτή λειτουργεί εποικοδομητικά, αν ο παιδαγωγός είναι σε θέση να την εκμεταλλευτεί, χωρίς προκατάληψη και χωρίς να θεωρήσει ότι το έργο του υπονομεύεται. Αυτή η παράμετρος δίνει ακόμα μεγαλύτερη ώθηση στην έρευνα των σχέσεων γονέων και παιδαγωγών (Bennett, 2008). Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να αναδειχτεί η σημασία αυτής της συνεργασίας και να καταγραφεί αν η συνεργασία και η επικοινωνία υφίστανται σήμερα στα ελληνικά προσχολικά προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της έρευνας μας είναι να αναδείξει τις μορφές συνεργασίας και επικοινωνίας που υιοθετούνται από προσχολικά προγράμματα. Συνάμα, στόχος της εργασίας ήταν να αποτυπώσει τόσο την οπτική των παιδαγωγών όσο και την οπτική των γονέων, αναφορικά με τις μορφές συνεργασίας που υιοθετούνται σε προσχολικά προγράμματα. Έτσι, θα αναδειχτούν νέα ερευνητικά δεδομένα, καθώς η έρευνα σε αυτό το θέμα είναι προς το παρόν ελλιπής.

### **3.2 Ποιοτική έρευνα:**

Η μεθοδολογία της έρευνας αποτελεί μία ενέργεια κατά την οποία καλείται ο ερευνητής να διαλέξει, να αλληλεπιδράσει, να αξιολογήσει και να καθορίσει τις μεθόδους που θα χρησιμοποιήσει στην έρευνα (Wellington, 2000). Η επιλογή και υλοποίηση των μεθόδων αυτών, που θα ακολουθήσει ο εκάστοτε ερευνητής, αποτελούν σημαντική και δύσκολη διαδικασία, κατά την οποία ο ίδιος θα πρέπει να μελετήσει σε βάθος, ώστε να καταφέρει να συλλέξει όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες και να οδηγηθεί σε συμπεράσματα.

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι ποιοτική και στόχος της είναι να παρουσιάσει τις απόψεις των Προέδρων σχετικά με το Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων και τον τρόπο με τον οποίο οι ίδιοι αντιλαμβάνονται την λειτουργία του συλλόγου. Η επιλογή της ποιοτικής έρευνας για τη διερεύνηση των συγκεκριμένων ερωτημάτων, με τη χρήση της συνέντευξης ως εργαλείο συλλογής πληροφοριών θεωρήθηκε η καταλληλότερη, από τη στιγμή που η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή,



ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί», ερωτήματα που απασχολούν και τη συγκεκριμένη έρευνα (Ιωσηφίδης, 2003).

Σύμφωνα με τον Ιωσηφίδη (2003), η ποιοτική κοινωνική έρευνα και οι ποιοτικές μεθοδολογίες γενικότερα αποτελούν ένα από τα μεγάλα μεθοδολογικά παραδείγματα και ερευνητικά εργαλεία στις κοινωνικές επιστήμες. Στον τομέα της εκπαίδευσης, οι ποιοτικές μέθοδοι είναι πλέον διαδεδομένες, καθώς προωθούν την κατανόηση των φαινομένων που συμβαίνουν γύρω από το εκπαιδευτικό πλαίσιο.

### **3.2 Το εργαλείο της έρευνας**

Σύμφωνα με τον Mishler (1996), η συνέντευξη κατέχει εξέχουσα θέση ανάμεσα στις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες και στις επιστήμες της συμπεριφοράς. Αποτελεί βασικό εργαλείο ποιοτικής έρευνας, το οποίο δίνει στον ερευνητή πολλές δυνατότητες διερεύνησης των θεμάτων που τον απασχολούν.

Η συνέντευξη μπορεί να εμβαθύνει και να φθάσει σε σημεία, στα οποία άλλα εργαλεία είναι δύσκολο να προσεγγίσουν, και αποτελεί εκείνο το εργαλείο, το οποίο επιτρέπει στον ερευνητή να διερευνήσει σκέψεις, αξίες, προκαταλήψεις, στάσεις, συναισθήματα, εμπειρίες, απόψεις και αναπαραστάσεις των συμμετεχόντων ελεύθερα και σε βάθος (Wellington, 2000 · Ιωσηφίδης, 2003 · Αβραμίδης & Καλυβά, 2006). Σκοπός της συνέντευξης είναι η συλλογή πληροφοριών για τις εμπειρίες και τις απόψεις των ερωτώμενων. Οι Kahn και Cannell (1957), όπως αναφέρει ο Mishler (1996), ορίζουν τη συνέντευξη ως ένα εξειδικευμένο είδος προφορικής αλληλεπίδρασης που ξεκίνα με έναν συγκεκριμένο σκοπό και εστιάζεται σε κάποια συγκεκριμένη θεματική περιοχή. Αποτελεί μία ασυνήθιστη μέθοδο, δεδομένου ότι περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων (Cohen & Manion, 1994). Φυσικά, η δεξιοτεχνία, η εμπειρία και οι επικοινωνιακές δεξιότητες του ερευνητή παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο για τη διεξαγωγή και τα αποτελέσματα της συνέντευξης.

## 4. Ανάλυση δεδομένων

### 4.1 Οι ερωτήσεις

Ακολούθως παρουσιάζονται τόσο οι ερωτήσεις όσο και τα σχετικά υποερωτήματα, τα οποία θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε το νόημα της έρευνας που υλοποιήθηκε. Οι ερωτήσεις συγκεκριμένα έχουν χωριστεί στους εξής άξονες:

#### **Άξονας 1<sup>ος</sup>: Προφίλ ερωτώμενων και συλλόγων**

##### 1. Ποιες είναι οι αρμοδιότητες του Συλλόγου;

- Ως προς την μελέτη και προβολή των προβλημάτων των Σχολείων.
- Συμβάλει στην αναμόρφωση και στη διαρκή ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εποχής και τις προκλήσεις του μέλλοντος και να προάγει ένα σύγχρονο παιδαγωγικό πνεύμα;
- Η ανάπτυξη της ομαδικότητας, της συνεργασίας και της αλληλεγγύης μεταξύ παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών με σκοπό την καλύτερη δυνατή επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου, υπάρχει;

##### 2. Ποια και πόσα είναι τα μέλη του Συλλόγου;

- Σε τι μέρη χωρίζεται ένα σύλλογος και ποιες αρμοδιότητες αναλαμβάνει το κάθε μέλος;

##### 3. Τι προσφέρει ο Σύλλογος;

- Σε ποια σημεία και σε ποιες ανάγκες βοηθάει ή εξυπηρετεί ένα σχολείο ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων;

#### **Άξονας 2<sup>ος</sup> : Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση και ρόλοι στον Σύλλογο**

- ##### 4. Από ποιους φορείς θα πρέπει να υποστηρίζεται ο Σύλλογος για να εκπληρώσει το έργο του και πώς κρίνετε τη συνεργασία που έχετε μέχρι σήμερα με τους φορείς που συνεργάζεστε;

- Συνεργάζονται όλοι οι γονείς για το σύλλογο «περισσότερο ενεργοί γονείς ...περισσότερο ευτυχισμένα παιδιά» ;
  - Υπάρχουν καλές σχέσεις με το προσωπικό του σχολείου;
5. Ποιες εκδηλώσεις κάνει ο Σύλλογος;
- Σε τι εκδηλώσεις μπορεί να οργάνωση ή να συμμετέχει ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων; Και που αποσκοπούν;
6. Τι υποχρεώσεις έχει ο Πρόεδρος του Συλλόγου;
- Ο Πρόεδρος έχει την αρμοδιότητα να συντονίζει τα μέλη του συλλόγου και τις δράσεις τους με σκοπό να εκπληρώνεται κάθε φορά με τον καλύτερο τρόπο ο σκοπός του Συλλόγου;
7. Γιατί θέλατε να γίνετε Πρόεδρος;
- Ποιοι είναι οι λόγοι που θέλει να γίνει κάποιος πρόεδρος και πιο είναι το όραμα του;

**Άξονας 3<sup>ος</sup> : Δράσεις που προάγουν την εμπλοκή των γονέων που στοχεύουν στην ανάπτυξη των παιδιών**

8. Μπορείτε να βοηθήσετε σε προβλήματα του σχολείου όπως για παράδειγμα στη βελτίωση της καθαριότητας και της υγιεινής των τουαλετών;
- Αν τους ζητηθεί κάποια βοήθεια από το σχολείο χωρίς να είναι μέσα στις αρμοδιότητές τους, θα προσφέρουν ; αν ναι, πως;
- 9) Προτίθεται ο Σύλλογος να προσθέσει νέες δραστηριότητες την επόμενη χρονιά και πως συνδέονται με την ανάπτυξη των παιδιών;
- Τι σκέφτονται να πραγματοποιήσουν στο μέλλον;

10) Αν σας ζητούσα να μου περιγράψετε την εικόνα που θα θέλατε να έχει ο σύλλογος μετά από δέκα χρόνια από τώρα και πώς μπορεί να συνεισφέρει για την ανάπτυξη των παιδιών;

- τι θα ήθελαν να έχουν υλοποιήσει;

## 4.2 Ανάλυση δεδομένων

### Άξονας 1<sup>ος</sup> : Προφίλ ερωτώμενων και συλλόγων

Ο πρώτος άξονας αναφέρεται γενικά στο προφίλ των ερωτώμενων και γενικότερα των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων. Η έρευνα διεξήχθη κατά κύριο λόγο με τη συμμετοχή προέδρων των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων. Μέσα σε αυτό το πεδίο οι ερωτώμενοι έπρεπε να απαντήσουν σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με το περιεχόμενο και τις δραστηριότητες των συλλόγων τους.

Ξεκινώντας με τις αρμοδιότητες, προέκυψαν τα παρακάτω:

*1<sup>ο</sup> Δ.Σ Πετρούπολης:* Η αρμοδιότητα του Συλλόγου είναι να ενημερώνεται άμεσα από τον Διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου για τα προβλήματα, που αντιμετωπίζουν.

*Δ.Σ Αγ. Βαρβάρας:* Ο σύλλογος καταγράφει τα προβλήματα του σχολείου μέσα από τους αρμόδιους φορείς και προσπαθεί να τα επιλύσει.

Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι οι δραστηριότητες του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων υποβοηθούν το έργο του σχολείου με την παροχή οποιασδήποτε βοήθειας και ηθικής συμπαράστασης τόσο προς τους μαθητές όσο και προς τους γονείς και την ίδια τη σχολική διεύθυνση. Είναι ο βασικός συνδετικός κρίκος μεταξύ σχολείου και γονέων για την επίλυση των σημαντικών προβλημάτων, που αντιμετωπίζουν. Ο σύλλογος συμβάλλει συνεχώς με όλες του τις δυνάμεις στην ανανέωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό να συμβαδίζει όσο γίνεται με τις ανάγκες της εποχής. Το σημαντικότερο όλων, όμως, με βάση τις απαντήσεις που μας έδωσαν είναι ότι υπάρχει ομαδικότητα και σημαντική συνεργασία μεταξύ των αρμοδίων για την καλύτερη δυνατή επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου.

Άρα, βασικές αρμοδιότητες του Συλλόγου Γονέων & Κηδεμόνων είναι να εκπροσωπεί και να συντονίζει τους γονείς των μαθητών του σχολείου σε οποιαδήποτε δράση του ζητηθεί είτε από τη διοίκηση του Σχολείου, τους Δασκάλους αλλά και τους γονείς των παιδιών του Σχολείου είτε είναι μέλη του είτε όχι.

*4<sup>ο</sup> Δ.Σ Χαϊδαρίου: 7 μελή, πέραν των καθηκόντων, ασχολούμαστε και με ότι άλλο ζητηθεί.*

*4<sup>ο</sup> Δ.Σ Πετρούπολης: 7 μελή, τα οποία εκπληρώνουν τις υποχρεώσεις τους κανονικότατα.*

### **Ανάλυση:**

Τα μέλη του Συλλόγου διακρίνονται σε: Τακτικά, Αντεπιστέλλοντα, Αρωγά και Επίτιμα.

Τακτικά Μέλη είναι αυτοδικαίως οι γονείς - κατά την έννοια της παρ. 7 του άρθρου 53 του ν. 1566/85 (όπως αντικαταστάθηκε από το άρθρο 2 του Ν 2621/98) και των διατάξεων του Αστικού Κώδικα «Οικογενειακό δίκαιο» - των μαθητών των Πειραματικών δημοτικών σχολείων Μαρασλείου Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών. Γράφονται στο Μητρώο μελών του Συλλόγου με αίτησή τους. Καταβάλουν το δικαίωμα εγγραφής και ετήσιας συνδρομής, το οποίο κάθε σχολική χρονιά καθορίζεται από το Δ.Σ. και δηλώνουν, ότι αποδέχονται ανεπιφύλακτα τις διατάξεις των άρθρων του Καταστατικού, καθώς τα δικαιώματα και υποχρεώσεις τους, που απορρέουν από αυτό.

Αντεπιστέλλοντα Μέλη είναι οι γονείς, - της πιο πάνω παραγράφου - των μαθητών που αποφοίτησαν από τα σχολεία «Μαρασλείου». Γράφονται με απλή αίτησή τους, η οποία εγκρίνεται από το Δ.Σ. του Συλλόγου και καταβάλουν το δικαίωμα εγγραφής και ετήσιας συνδρομής, που καθορίζεται όπως πιο πάνω.

Αρωγά Μέλη είναι όσοι δεν έχουν τις πιο πάνω ιδιότητες, αλλά επιθυμούν την επιτυχία του σκοπού του Συλλόγου. Γράφονται, - όσοι έχουν τις νόμιμες προϋποθέσεις εγγραφής - με απλή αίτησή τους, η οποία εγκρίνεται από το Δ.Σ. του Συλλόγου και καταβάλουν το δικαίωμα εγγραφής και ετήσιας συνδρομής, που

καθορίζεται όπως στα τακτικά μέλη. Τα μέλη αυτά δεν μπορούν να υπερβαίνουν το ένα τρίτο (1/3) του αριθμού των τακτικών μελών.

Επίτιμα Μέλη ανακηρύσσονται με απόφαση του Διοικητικού Συμβουλίου, - μετά από πρόταση δύο (2) τουλάχιστον μελών του Δ.Σ. ή δέκα (10) τουλάχιστον τακτικών μελών, όσοι πρόσφεραν ή προσφέρουν εξαιρετικές υπηρεσίες για την προαγωγή του Συλλόγου ή των Σχολείων ή εκχωρούν στο Σύλλογο - για το σκοπό αυτό - σημαντικές παροχές. Σε περίπτωση που το Δ.Σ. απορρίπτει την αίτηση εγγραφής των παραγρ. α, β και γ του άρθρου 3 του καταστατικού, οι ενδιαφερόμενοι έχουν το δικαίωμα να προσφύγουν στην πρώτη, μετά την απόρριψη, τακτική Συνέλευση των μελών. Αμεταβίμαστο της ιδιότητας του Μέλους Η ιδιότητα του μέλους, σύμφωνα με το άρθρο 91 του Α.Κ., δεν επιδέχεται αντιπροσώπευση και δεν μεταβιβάζεται, ούτε κληρονομείται. Ισοτιμία Μελών Όλα τα μέλη του Συλλόγου έχουν ίσα δικαιώματα. Ιδιαίτερα δικαιώματα απονέμονται ή αφαιρούνται με τη συναίνεση όλων των μελών

### **Άξονας 2<sup>ος</sup> : Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαίδευση και ρόλοι**

Σημαντικό στοιχείο για την όλη εύρυθμη λειτουργία του συλλόγου των γονέων και κηδεμόνων είναι η άμεση και ενεργός εμπλοκή των γονέων και για αυτό θα επιχειρηθεί να αναλυθεί το πώς επιτυγχάνεται αυτό. Για το λόγο αυτό και επιλέχθηκε να αναλυθεί η περίπτωση του τρόπου εμπλοκής. Αρχικά εκτιμήθηκε το πως ο σύλλογος (συνεπώς και οι γονείς που τον αποτελούν) μπορεί να εμπλακεί γενικότερα ως φορέας. Μερικές από τις απαντήσεις εστίασαν στον τρόπο συνεργασίας με την σχολική μονάδα:

*4<sup>ο</sup> Δ.Σ Αιγάλεω: Καταρχήν ο σύλλογος συνεργάζεται με την σχολική μονάδα, το Δήμο και την εν γένει Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Τώρα σχετικά με τους γονείς, δυστυχώς δεν συνεργάζονται όλοι.*

*4<sup>ο</sup> Δ.Σ Χαϊδαρίου: Με τον Δήμο τον σύλλογο εκπαιδευτικών και τον Διευθυντή. Οι γονείς συνεργάζονται αλλά θα μπορούσαν και καλύτερα.*

Ο Σύλλογος θα πρέπει πρώτα από όλα να υποστηρίζεται από τους Γονείς και Κηδεμόνες του Σχολείου. Άλλωστε το σύνθημα στους περισσότερους συλλόγους είναι: «περισσότερο ενεργοί γονείς.....περισσότερο ευτυχισμένα παιδιά».

Έπειτα, βασικός παράγοντας που παίζει ρόλο στην σωστή λειτουργία ενός συλλόγου είναι η συνεργασία με το Διευθυντή του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς και με όλους τους εξωγενείς αρμόδιους παράγοντες που συσχετίζονται με την σχολική μονάδα, πχ: Δήμος, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και Υπουργείο Παιδείας. Με βάση τις απαντήσεις των ερωτηθέντων, οι συνεργασίες μεταξύ των αρμόδιων είναι αρκετά καλή, πέρα από την συνεργασία των γονιών στο οποίο θα ήθελαν περισσότερες συμμετοχές.

Σημαντικό στοιχείο ήταν οι παράγοντες που ώθησαν τους γονείς στο να εμπλακούν. Σε αυτό το σημείο μερικές ενδεικτικές απαντήσεις ήταν:

*2<sup>ο</sup> Δ.Σ Καματερού:* *Αγάπησα το σχολείο και αυτό μου αρκεί για να είμαι πρόεδρος.*

*1<sup>ο</sup> Πετρούπολης:* *Το όραμα κάθε προέδρου είναι εκτός από την βελτίωση του κτιριακού κομματιού, η ουσία του σχολείου. Δηλαδή το σχολείο με τις δραστηριότητες, τα δρώμενα και τις παροχές του, τον εξοπλισμό του να προσελκύσει τα παιδιά.*

Συνήθως κάποιος γονιός θέλει να γίνει πρόεδρος ή μέλος ενός συλλόγου επειδή έχει παιδί στο συγκεκριμένο σχολείο και ανησυχεί για την σταδιοδρομία του και για το περιβάλλον στο οποίο ζει. Φυσικά, δεν παύει όπως παρατηρούμε και από τις απαντήσεις ότι οι γονείς συμμετέχουν στο σύλλογο για το γενικότερο ενδιαφέρον τους για το σχολείο όπως για τον πλήρη εκσυγχρονισμό του σχολείου, η ανάπτυξη και η δημοκρατική αναβάθμιση της Παιδείας, την αύξηση των δαπανών για την πλήρη κάλυψη των αναγκών της Εκπαίδευσης, στην αναμόρφωση της δομής της Εκπαίδευσης και των αναλυτικών προγραμμάτων ώστε να παρέχεται ουσιαστική γενική μόρφωση και επαγγελματικές γνώσεις, η προάσπιση της υγείας των μαθητών με εφαρμογή σύγχρονου δεσμού σχολικής Υγιεινής, την συμπαράσταση στους μαθητές για, την ανάπτυξη πολιτιστικής δραστηριότητας μέσα και έξω από το σχολείο, την διατήρηση και διάδοση της λαϊκής πολιτιστικής μας κληρονομιάς, την προώθηση και ανάπτυξη του σχολικού αθλητισμού και την συστηματική Επιστημονική Εκπαίδευση των μαθητών σύμφωνα με τις αρχές της Δημοκρατίας, Εθνικής Ανεξαρτησίας και της Ειρήνης.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι από τις απαντήσεις που έχουν δοθεί ως τώρα, αναφέρεται το ότι πέρα από τα αλτρουιστικά κίνητρα που έχουν ήδη αναφερθεί, υπάρχουν και οι περιπτώσεις γονέων που η εμπλοκή τους συνδέεται με ιδιαίτερους λόγους όπως η φιλοδοξία να φανούν στην τοπική κοινωνία και στα τεκταινόμενα αυτής. Θα πρέπει

να αναφερθεί ότι οι σύλλογοι έχουν ισχυρό ρόλο στην τοπική κοινωνία και για τον λόγο αυτό και πολλοί επιθυμούν να έχουν ένα λόγο στην τοπική κοινωνία μέσω των συλλόγων.

**Άξονας 3<sup>ος</sup> : Δράσεις που προάγουν την εμπλοκή των γονέων που στοχεύουν στην ανάπτυξη των παιδιών**

Για την εμπλοκή των γονέων υπάρχουν δράσεις που σχετίζονται με την κοινωνικότητα. Για παράδειγμα, στο 8 Δ.Σ Αγ. Αναργύρων αναφέρεται το γεγονός ότι γίνονται πολλές εκδηλώσεις πέρα από το γεγονός ότι υπάρχουν οι συλλογικές δράσεις όπως οι συνελεύσεις και όποιες άλλες δραστηριότητες. Αντιθέτως, υπάρχουν εκδηλώσεις όπως αγώνες αλλά και κυρίως σεμινάρια για τους γονείς. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η γενική εικόνα είναι ότι οι Σύλλογοι δεν περιορίζονται μόνο σε ένα γενικό πλαίσιο όπως είναι οι Γενικές συνελεύσεις ή σε δράσεις με πολιτικό περιεχόμενο, όπως μια συνάντηση με τον Δήμαρχο, αλλά έχουν και δράσεις με κοινωνικό και κυρίως με εκπαιδευτικό περιεχόμενο.

Μια άλλη εμπλοκή είναι ότι οι σύλλογοι γίνονται μέσα για την ενημέρωση των γονέων για εκδηλώσεις όπως οι Σχολές Γονέων. Αυτό δείχνει ότι υπάρχει και μια έμμεση συνεισφορά προς την ανάπτυξη των παιδιών μέσω της διάχυσης πληροφοριών και γνώσεων. Ακόμα και το γεγονός ότι ο γονέας έρχεται σε επαφή με άλλους γονείς και μπορεί να ανταλλάξει γνώσεις είναι επίσης μια πολύ σημαντική γνώση που βοηθάει τον γονέα να κατανοήσει πολύ καλύτερα το πώς θα συμπεριφερθεί στο παιδί του.



## 5.Συμπέρασμα

Η γονεϊκή συμμετοχή στο σχολείο θα συνεχίσει να αποτελεί ενδιαφέρον αντικείμενο μελέτης για τους ακαδημαϊκούς, τους εκπαιδευτικούς, τους πολιτικούς, και τους γονείς. Είναι μια άξια προσπάθεια και έχει μια ερευνητική βάση λόγω των πολλών πιθανών ωφελειών που μπορεί να προσφέρει στην εκπαίδευση. Ωστόσο, η εμπλοκή των γονιών αποτελεί, δυστυχώς, κατά ένα μεγάλο μέρος ένα απραγματοποίητο σχέδιο σε πολλά σχολεία (Greenleaf, 2000).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχουν θεσμοθετημένα προγράμματα γονεϊκής συμμετοχής. Η εμπλοκή και η ενεργοποίηση των γονέων στα εκπαιδευτικά δρώμενα επαφίεται στις επιλογές της εσωτερικής πολιτικής και της σχετικής αυτονομίας της κάθε εκπαιδευτικής μονάδας. Όσο πιο ενεργή είναι η συμμετοχή των γονέων, τόσο πιο αποτελεσματική είναι η εκπαιδευτική μονάδα (Γιοβαζολιάς, 2011), αρκεί τα όρια δράσης σχολείου και γονέων να είναι διακριτά. Ωστόσο, τα όρια αυτά μερικές φορές είναι δυσδιάκριτα ή δεν χαράσσονται με αποτέλεσμα να ακολουθούν συγκρουσιακές καταστάσεις οι οποίες, αν δεν προληφθούν ή δεν αντιμετωπιστούν, αποτελούν τροχοπέδη στην εύρυθμη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της μονάδας.

Με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι οι πρόεδροι των συλλόγων γονέων και κηδεμόνων δηλώνουν ευχαριστημένοι από το επίπεδο της συνεργασίας τους με τις σχολικές διευθύνσεις και τους υπόλοιπους γονείς, αν και θα ήταν πάντα καλό να υπήρχε παραπάνω συμμετοχή. Θεωρούν ότι η συνεργασία αυτή είναι λειτουργική στις περισσότερες μορφές της και όλοι οι εμπλεκόμενοι επιδιώκουν από κοινού τη συνέχιση αλλά και βελτίωση της. Επικοινωνούν παρέχοντας πληροφορίες ο ένας στον άλλον σχετικά με τις δεξιότητες και ικανότητες του παιδιού, αλλά και τα τυχόν προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζει. Οι παιδαγωγοί φάνηκαν να αναγνωρίζουν τη μεγάλη αξία αυτής της συμμετοχής και οι γονείς ανταποκρίνονται θετικά. Άλλωστε οι γονείς πάντα ανταποκρίνονται θετικά, όταν τους δίνεται η ευκαιρία να ασκήσουν θετική επίδραση στην εκπαίδευση των παιδιών τους και όταν ένα πρόγραμμα ενδιαφέρεται για τη συμμετοχή τους (Powell, 1998).

Αυτό που διαπιστώθηκε, σε αντίθεση με άλλες έρευνες (Γεωργίου, 2000· Μπρούζος, 1998) είναι ότι η συνεργασία και η επικοινωνία έπαψαν να είναι επιφανειακές και πλέον δεν αφορούν αποκλειστικά την ενημέρωση για την επίδοση του παιδιού, αλλά ευρύτερα θέματα, όπως: την τεχνολογία, τον κτηριακό εξοπλισμό κ.α. Η αντίληψη ότι η συνεργασία σε όλες τις μορφές της είναι απαραίτητη φαίνεται έτσι να παγιώνεται στη συνείδηση τόσο των γονιών, όσο και των παιδαγωγών.

Θα πρέπει να αναφερθεί ότι η σχέση των Συλλόγων με την ανάπτυξη του παιδιού είναι ένα ρεαλιστικό γεγονός και δια μέσω του Συλλόγου οι γονείς αποκτούν γνώσεις και πληροφορίες, που είναι απαραίτητες για να μπορέσουν να μεγαλώσουν σωστά τα παιδιά τους. Είναι αποδεκτό το γεγονός ότι η οικογένεια αποτελεί τον πρώτο εκπαιδευτικό φορέα με τον οποίο έρχεται σε επαφή το παιδί. Η γλωσσική του ανάπτυξη, οι γνωστικές του ικανότητες, αλλά και η σχολική του ωριμότητα καθορίζονται σε σημαντικό βαθμό από τις επιμορφωτικές δραστηριότητες που προέρχονται από τους γονείς στο σπίτι. Η παροχή πλούσιων ερεθισμάτων και η έκθεση σε παιχνίδια που προωθούν την μάθηση μπορούν όχι μόνο να διαμορφώσουν σημαντικά το μαθησιακό προφίλ του παιδιού, αλλά και να επιδράσουν στην συνολική νοητική του ανάπτυξη. Όμως είναι σημαντικό να τονιστεί ότι οι ευκαιρίες μάθησης που θα προσφέρουν οι γονείς στο παιδί πριν αυτό αποκτήσει τις πρώτες του ενδοσχολικές εμπειρίες, εξαρτώνται κατά πολύ σε αριθμό, στόχο και ποιότητα, από τις αντιλήψεις που οι ίδιοι φέρουν για την σημασία της μάθησης και της μόρφωσης. Από την άλλη πλευρά, είναι σημαντικό το παιδί να αποκτά κίνητρα μάθησης από την πρώτη κιόλας ηλικία και στη συνέχεια όταν θα φοιτήσει στο σχολείο. Από την στιγμή που ξεκινήσει το σχολείο αλλάζει και ο ρόλος του γονέα που λειτουργεί συγχρόνως με τον εκπαιδευτικό ενώ ο Σύλλογος του επιτρέπει να διευρύνει τους ορίζοντες του μέσω των δράσεων του όπως είναι η διοργάνωση σεμιναρίων ή ακόμα και η γνωριμία με άλλους γονείς, που μετά μπορεί να βοηθήσει στην κοινωνικοποίηση των γονέων.

Τέλος, αυτό που διαπιστώνεται μέσα από αυτήν την έρευνα είναι ότι παρατηρείται μια αλλαγή σε σχέση με το παρελθόν και μια επιδίωξη καλύτερης και ουσιαστικότερης επικοινωνίας. Φυσικά, για να μπορέσει η επικοινωνία αυτή να ευδοκιμήσει είναι απαραίτητες κάποιες προϋποθέσεις που θα πρέπει να τηρούνται και από τις δύο πλευρές και μια άρση των προκαταλήψεων ότι η εμπλοκή των γονέων υποδαυλίζει το έργο των παιδαγωγών και των βασικών φορέων.

Δράσεις που οργανώνονται από τους Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων όπως π.χ. η διενέργεια μαθημάτων χορού, μουσικής, θεάτρου, αθλητισμού ακόμη και ρομποτικής στο χώρο της σχολικής μονάδας εντός του Σαββατοκύριακου, μπορεί να βοηθήσουν ενεργά το χτίσιμο ενός σχολείου με μαθητές που διευρύνουν τα ενδιαφέροντά τους αλλά και προσθέτουν κοινωνικές δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν στην συνέχεια της μαθησιακής και εν γένει ζωής τους.

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων δύνανται να ενταχθούν και δράσεις που μπορεί να ενισχύουν τις καλές πρακτικές των γονέων έναντι των παιδιών τους που τυγχάνουν και μαθητές στο εκάστοτε σχολείο. Συγκεκριμένα η διενέργεια συναντήσεων συμβουλευτικής με την παρουσία ειδικών παιδοψυχολόγων στους οποίους μπορούν να ρωτήσουν ,ότι τους ανησυχεί οι γονείς θα μπορούσε να δώσει μια νέα οπτική αντιμετώπισης συμπεριφορών και προβλημάτων των παιδιών.

Εν κατακλείδι καθίσταται σαφές πως ένας ενεργός και διεκδικητικός Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων μπορεί να αποτελέσει κύτταρο υγιούς δραστηριοποίησης και επίλυσης πολλαπλών και σύνθετων πολλές φορές προβλημάτων που διαπερνούν τον πυρήνα του εκπαιδευτικού συστήματος.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Διεθνής

Adamski, A., Fraser, J. B., & Peiro, M. M. (2013). Parental involvement in schooling, classroom environment and student outcomes. *Learning Environments Research*, 16, 3, 315–328.

Albright, M.B. & Tamis-LeMonda C. (2002). Maternal depressive symptoms in relation to dimensions of parenting in low-income mothers. *Applied Developmental Science*, 6, 24–34.

Anderman, E., & Wolters, C. (2006). Goal, values, and affect. In P. Alexander & P. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2nd ed., pp. 369–389).

Anderson, K. J. & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323.

Ayoub C, O'Connor E, Rappolt-Schlichtmann G, Vallotton C, Raikes H, Chazan-Cohen R. (2009). Cognitive skill performance among young children living in poverty: Risk, change, and the promotive effects of Early Head Start. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 289–305.

Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perception of these in relationship to pupil achievement. *Educational Studies*, 33, 177-192.

Bandura, A. (2005). Evolution of social cognitive theory. In K. G. Smith & M. A. Hitt (Eds.), *Great minds in management* (pp. 9-35). Oxford: Oxford.

Barber, B. K., & Harmon, E. L. (2002). Violating the self: Parental psychological control of children and adolescents. In B. K. Brian (Ed.), *Intrusive parenting: How psychological control affects children and adolescents* (pp. 15-52). Washington, DC: American Psychological Association.

Blatchford, P., Burke, J., Farquhar, C., Plewis, I. & Tizard, B. (1989) Teacher expectations in infant school: associations with attainment and progress, curriculum

coverage and classroom interaction, *British Journal of Educational Psychology*, 59, 19–30.

Brody G.H., Murray V.M., Kim S., Brown A.C. (2002). Longitudinal pathways to competence and psychological adjustment among African American children living in rural single-parent households. *Child Development*, 73, 1505–1516.

Büchel, F. & Duncan, G. J. (1998). “Do Parents’ Social Activities Promote Children’s School Attainments? Evidence from the German Socioeconomic Panel”, *Journal of Marriage and the Family*, 60 (1), 95-108.

Burchinal MR, Campbell F, Bryant DM, Wasik BH, Ramey CT. (1997). Early intervention and mediating process in cognitive performance of children of low-income African American Families. *Child Development*, 68, 935–954.

Burchinal MR, Roberts JE, Zeisel SA, Rowley S.J. (2008). Social risk and protective factors for African American children’s academic achievement and adjustment during the transition to middle school. *Developmental Psychology*, 44, 286–299

Cabrera NJ, Shannon JD, La Taillade JJ. (2009). Predictors of coparenting in Mexican American families and links to parenting and child social development. *Infant Mental Health Journal*, 30, 523–548. 125

Cabrera, N., Tamis-Lemonda, C., Bradley, R., Hofferth, S., & Lamb, M. (2000). Fatherhood in the 21st Century. *Child Development*, 71, 127-136.

Christenson, S.L. & Sheridan, S.M. (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York: The Guilford Press. 246 pp.

Cohen, L., & Manion, L. (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Davies, D. & Johnson, V. R. (1996). Crossing boundaries: An introduction. *International Journal of Educational Research*. 25 (1), 3-7.+

Davies, D. & Johnson, V. R.(1996). Crossing boundaries: An introduction. Στο: Λ. Συμεού (Επιμ.), *Σχέσεις σχολείου, οικογένειας: έννοιες, μορφές και συνεπαγωγές* (36, 101113). *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*.

Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., & Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy performance: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653–664.

Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H., & Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy: How and for whom does involvement matter? *Journal of School Psychology*, 42, 445–460.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1987). The support of autonomy and the control of behaviour. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 1024-1037

Deci, E.L., Driver, R.E., Hotchkiss, L., Robbins, R.J., & Wilson, I.M. (1993). The relation of mothers' controlling vocalizations to children's intrinsic motivation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, 151-162

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268

Denton, J., Germino-Hausken, E. (2000). *America's kindergarteners. Statistical analysis report*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics.

Epstein, J. (1995). School-family-community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712

Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *Elementary School Journal*. 86, 227-294.

Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. in M. Alkin (Ed.), *Encyclopaedia of Educational Research* (σσ. 1139-1151). New York: Macmillan.

Epstein, J. L. (1995). Perspectives and previews on research and policy for school, family and community partnerships. In Booth, A & Dunn, J. (eds). *Family-school links: how do they affect educational outcomes?* Hillsdal, N.J.: Erlbaum.

Epstein, J. L., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting (Practical issues in parenting Vol. 5)* (pp. 507 – 437).

Epstein, J., Sanders, M, Simon, B., Salinas, K., Janson, N. & VanVoorhis, F. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Epstein, J.L. (2001). *School, family and Community partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Westview Press. Boulder, CO.

Evans, R. (2000). Talking with parents today. *Independent School*, 63:96-100.

Fagan, J., & Iglesias, A. (1999). Father involvement program effects on fathers, father figures, and their Head Start children: A quasi-experimental study. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 243–269.

Fabian, H. & Dunlop, A.W. (2007). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school*. Working paper 42. Prague: Bernard van Leer Foundation.

Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-21.

Fan, X. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A growth modeling analysis. *The Journal of Experimental Psychology*, 70, 27-61.

Fantuzzo, J. W., Davis, G. Y., & Ginsburg, M. D. (1995). Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(2), 272-281.

Flouri, E. & Buchanan, A. (2004). Early father's and mother's involvement and child's later educational outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 141–153.

Flouri, E., Buchanan, A., & Bream, V. (2002). Adolescents' perceptions of their fathers' involvement: Significance to school attitudes. *Psychology in the Schools*, 39(5), 575-582.

Ginsburg, G.S., & Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.

Gonzalez-Dehass, A., Willems, P. & Doan Holbein, M. (2005). Examining the Relationship between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17(3), 100-123.

Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143-154  
Grolnick, W.S., & Ryan, R.M. (1990). Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities: a multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 177-184

Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issue. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 161-164.

Hill, N., & Tyson, D. (2009). Parental Involvement in middle school: A meta-analytic Assessment of the strategies that promote Achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.

Hill, N.E. & Craft, S.A. (2003). Parent-school involvement and school performance. Mediated pathways among socio-economically comparable African American and Euro-American families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74-83. 131

Hill, N.E. (2001) Parenting and academic socialization as they relate to school readiness: the roles of ethnicity and family income. *Journal of Educational Psychology*, 93, 686-697.

Ho Sui-Chu, E. and Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69, 126-141.

Hooven, C., Gottman, J. M., & Katz, L. F. (1995). Parental meta-emotion structure predicts family and child outcomes. *Cognition and Emotion*, 9 (2-3), 229-264.

Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O., & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*. 24, 417-435.



- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M. T., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36, 195–210.
- Hornby, G., Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 6, 1, 37-52. 132
- Ice, L.C. & Hoover-Dempsey, V. K. (2011). Linking Parental Motivations for Involvement and Student Proximal Achievement Outcomes in Homeschooling and Public Schooling *Settings. Education and Urban Society*, 43(3), 449 – 369.
- Ivan, C., Cristei, A. (2011). Parental Involvement as a Key-Determinant for Equal Educational Chances: Evidence from Seven South Eastern European Countries. *Review of research and social intervention*, 34, 73-114.
- Izzo, C., Weissberg, R., Kaspro, W., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817–839.
- Jeynes, W.H. (2007). *The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis*.
- Kaplan, H. S., Lancaster, J. B., & Anderson, K. G. (2000). Human parental investment and fertility: The life histories of men in Albuquerque. In A. Booth & A. C. Crouter (Eds.), *Men in families* (pp. 55-109).
- Kasser, T., Ryan, R.M., Zax, M., Sameroff, A.J. (1995). The relations of maternal and social environment to late adolescents' materialistic and prosocial values. *Developmental Psychology*, 31, 907-914.
- Kyriakides, L., and C. Christoforou 2011. "A Synthesis of Studies Searching for Teacher Factors: Implications for Educational Effectiveness Theory." Paper presented at the American Educational Research Association (AERA) 2011 Conference, New Orleans, LA, April 2011.
- Luster T, Haddow JL. (2005). Adolescent mothers and their children: An ecological perspective. In: Luster T, Okagaki L, editors. *Parenting: An ecological perspective*. 2. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 73–101.

Macbeth, A. (1989). *Involving parents: Effective parent-teacher relations*. Oxford: 13 Heinemann.

Marjoribanks, K. (1998). Family capital, children's individual attributes, and adolescents' aspirations: A follow-up analysis. *The Journal of Psychology*, 132, 328-336.

Martin, A., Ryan, R. and Brooks-Gunn, J. (2010). When fathers' supportiveness matters most: Maternal and paternal parenting and children's school readiness. *Journal of Family Psychology*, 24, 145–155.

Mastrangelo, J. (2011). *Teacher and parent Conflict*. Ανακτήθηκε στις 23 Απριλίου 2014 από <http://www.livestrong.com/article/221007-teacher-and-parent-conflict/>

McNeal, R. B., Jr. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78(1), 117–144.

Morrison, F. J., & Cooney, R. R. (2002). Parenting and academic achievement: Multiple paths to early literacy. In J. G. Brokowski, S. L. Ramey, & M. Bristol Power (Eds.), *Parenting and the child's world* (pp. 141 - 160). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Muller, C. (1998). Gender differences in parental involvement and adolescents' mathematics achievement. *Sociology of Education*, 71, 336-356.

Munn, P. (1993). *Parents and schools: customers, managers or partners*. London: Routledge.

OECD, 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environments*. OECD Publishing, Paris.

Patrikakou, E. (2008). *The power of parent involvement: evidence, ideas and tools for student success*. Ανακτήθηκε στις 6 Δεκεμβρίου 2014 από [http://education.praguesummerschools.org/files/education/patrikakou\\_2.pdf](http://education.praguesummerschools.org/files/education/patrikakou_2.pdf)

Rappaport, N. (2012). *A mindful approach to parent conflict*. Ανακτήθηκε στις 9 Δεκεμβρίου 2014 από <http://goo.gl/N8h4ky>

Reeve, P. (1993). Issues in parent participation. *The Australian Administrator*. 14 (4-5), 1-11

Rogoff, B., 1990, *Apprenticeship in thinking: cognitive development in the social context*, Oxford University Press, Oxford.

Schultz AH 1963 The relative lengths of the foot skeleton and its main parts in primates. *Symp Zool Soc Lond* 10:199-206

Seginer, R. (2006). Parents' educational involvement: A developmental ecological perspective. *Parenting: Science and Practice*, 6, 1-48.

Seyfried, S. F. & Chung, I. (2002). Parent involvement, a parental monitoring of student motivation and parent expectation predicting later achievement among African American and European American middle school age student. *Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social work*, 11, 109-131.

Soliman, I. (1995). From involvement to participation: Six levels of school-community interaction. Στους B. Limerick & H. Nielsen (Εκδ.), *School and community relations: Participation, policy and practice* (σσ. 159-173). Sydney: Harcourt Brace.

Soliman, I. (1995). From involvement to participation: Six levels school community Interaction. Στο: Λ. Συμεού (Επιμ.), *Σχέσεις σχολείου, οικογένειας: έννοιες, μορφές και συνεπαγωγές* (36, 101-113). Παιδαγωγική Επιθεώρηση.

Stapes, K. & Morris, W. (1993). Parent participation revisited. Στο ACSA (Εκδ.), "*The ACSA '93 collection conference papers: Curriculum in profile: Quality or Inequality?*" (Τόμ. 3, σσ. 1107-1119). Belconnen: ACT

Stegelin, D. A. (2003). *Family literacy strategies: First Steps to academic success*. Clemson University: National Dropout Prevention Center. Invited monograph to be disseminated by the Office of First Steps, Governor's Office, and Columbia, SC.

Tam, C. V., & Chan, M. R. (2011) Parental Involvement in Primary Children's Homework in Hong Kong. *The School Community Journal*, 2009, 19, 2, 81-100

- Tomlinson, S. (1991). Home-school partnerships. Στο IPPR (Εκδ.), *Teachers and parents (Education and training paper No. 7)*. London: IPPR.
- Trusty, J. (1998). Family influences on educational expectations of late adolescents. *The Journal of Educational Research*, 91, 260-270.
- Vang, C. (2006). Minority parents should know more about school culture and its impact on their children's education. *Multicultural Education*, 4, 20–26.
- Vining, L. (1997). *Managing the volunteer workforce in schools*. Sydney: University of NSW
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Walker, J., Hover-Dempsey, K., Whetsel, D., & Green, C. (2004). *Parental involvement in homework: A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders*. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Wellington, J., (2000). *Educational Research. Contemporary Issues and Practical Approaches*. London: Continuum.
- Williams, B., Williams, J. &Ulman, A. (2002). *Parental involvement in education*. BMRB Social Research. ResearchReport, 332.NewYork
- Wilson, L., Cone, T., Bradley, C., & Reese, J. (1986). The characteristics of learning disabled and other handicapped students referred for evaluation in the state of Iowa. *Journal of Learning Disabilities*, 19, 553-557
- Wilson, P. M., & Wilson, J. R. (1992). Environmental influences on adolescent educational aspirations. *Youth & Society*, 24, 52-70.
- Wilson, P. M., & Wilson, J. R. (1992). Environmental influences on adolescent educational aspirations. *Youth & Society*, 24, 52-70.
- Mishler, E.G. (1996) *Συνέντευξη έρευνας*, Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.

## Ελληνική

Everard, B. & Morris, G. (1999) *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*, μτφρ. Κίκιζας Δ., Ε.Α.Π., Πάτρα.

Αβραμίδης, Η. & Καλυβά, Ε. (2006) *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή : Θεωρία και Εφαρμογές*, Αθήνα : Παπαζήση.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Χατζηευστρατίου, Ι. (1999) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμος Γ, Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης, Ε.Α.Π. Πάτρα.

Αθανασούλα –Ρέππα, Α. (2013). Συγκρούσεις – Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα στα Σχολεία. Στο: *Παράλληλα Κείμενα για τη θεματική ενότητα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός και το ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον. Στο: Α. Κόκκος (Επιμ.), *Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (τόμ. 3, 39-92). Πάτρα: ΕΑΠ.

Ανδρέου Α. & Αθανασούλα-Ρέππα Α., Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση (1950-1990). *Διαμόρφωση και Ζήτηση, εισήγηση στο Ε' επιστημονικό συνέδριο που οργάνωσε το «Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα» με θέμα «Όρια και Σχέσεις δημόσιου και ιδιωτικού»*, στις 23-26/11/1994, Δημοσίευση των πρακτικών: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, 1996.

Βουλαλά, Κ., Γωνίδα, Ε., & Κιοσέογλου, Γ. (2004). *Στόχοι επίτευξης των μαθητών/τριών, των γονέων, και του σχολείου, συμμετοχή στην τάξη, και επίδοση: εφαρμογή της ιεραρχικής παλινδρόμησης*. Επιστημονική Επετηρίδα 255 της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος *Ψυχολογία: Ποιοτική και ποσοτική έρευνα στην ψυχολογία*, 2, 339-369.

Γεωργίου, Σ. Ν. (2000) *Σχέση Σχολείου – Οικογένειας και Ανάπτυξη Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Γιοβαζολιάς, Θ. (2011). *Σχολές Γονέων: Συνεργασία Εκπαιδευτικών – Οικογένειας*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε στις 11 Δεκεμβρίου 2015 από <http://goo.gl/nWVIHq>

Γώγου-Κρητικού, Α. (1994) *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς*; εκδ. Πορεία, Αθήνα.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1994). «Μια εύκολη δουλειά και ένας καλός σύζυγος»: Όνειρα και προσδοκίες κοριτσιών εφηβικής ηλικίας. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σ. Ζιώγου (Επιμ.). *Εκπαίδευση και Φύλο*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2005). Απο την πλευρά του μελλοντικού άνδρα-κουβαλητή: Μια ερμηνεία για τις διαφορές στις σχολικές επιδόσεις των δυο φύλων. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή και Δ. Σακκά (Επιμ.). *Μεγαλώνοντας ως αγόρι: Διερεύνηση της ανάπτυξης της ανδρικής ταυτότητας στην εφηβική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Μαζηρίδου, Ε., & Κιοσέογλου, Γ. (2006 υπό έκδοση). Οι προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους: διαμορφώνοντας τις 259 ταυτότητες φύλου στο οικογενειακό πλαίσιο. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Δ. Σακκά (Επιμ.), *Ταυτότητες φύλου στην εφηβεία: Μελετώντας τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ., Ψάλτη, Α., Φρόση, Λ., Αρκουμάνη, Σ., Στογιαννίδου, Α., & Συγκολλίτου, Ε. (2000). *Ταυτότητες φύλου στην εφηβεία και επιλογές ζωής. Τελική Έκθεση*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Δημητρόπουλος, Ε., Θεοδοσίου, Δ., Παπαδημητρίου, Π., & Παπαθανασίου, Π. (1985). *Οι εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των μαθητών της Γ` Λυκείου: Υπόθεση κοινωνικής τάξης*. Θεσσαλονίκη. χ.ε.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003) *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα : Κριτική.

Κοζύβα, Χ. (2009). *Στάσεις και απόψεις γονέων σχετικά με την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας και την επίδραση της στην επίδοση των παιδιών*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κόκκος, Α. (1998). Στοιχεία Επικοινωνίας. Στο: Α. Κόκκος, Α. Λιοναράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων και διδασκόμενων* (τόμ. 2, 53-102). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων: Γενικές αρχές Μάνατζμεντ* (τόμ. 1). Πάτρα: ΕΑΠ

Λαγουμίδη, Μ. (2012). *Γονεϊκή συμμετοχή: απαραίτητη*. Ανακτήθηκε στις 22 Δεκεμβρίου 2014 από <http://goo.gl/HRcfFs>

Μάνεσης, Ν. (2008). *Η κοινωνική κατηγορία των Γονέων/Κηδεμόνων και το περιεχόμενο της Επικοινωνίας τους με τους Εκπαιδευτικούς*. Δημοσιεύτηκε στην Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, τεύχος 6. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η.& Βερδής, Α. (2003). Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση. Απόψεις ελλήνων γονέων υπό την σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 5- 22.

Ματσαγγούρας, Η.& Βερδής, Α. (2003). Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση. Απόψεις ελλήνων γονέων υπό την σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 5- 22.

Μουσταΐρας, Π.& Κατσίλλης, Γ. (2007). Η ανάμειξη των γονέων σε δραστηριότητες στο χώρο του σχολείου ως παράγοντας διαμόρφωσης των στάσεων και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων των μαθητών. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 4, 203-222.

Μπάκας, Θ. (2007). *Το περιφερειακό επίπεδο διοίκησης της εκπαίδευσης. Αδυναμίες – ελλείψεις – προοπτικές. Ανακοίνωση στο Συνέδριο, Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, Ιωάννινα.

Μπόνια, Α. (2011). *Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη γονεϊκή εμπλοκή στο δημοτικό σχολείο* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων). Ανακτήθηκε 5 Δεκεμβρίου 2014 από <http://hdl.handle.net/10442/hedi/30031>

Μπρούζος, Α. (1998) *Ο εκπαιδευτικός ως Λειτουργός Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού. Μια Ανθρωπιστική θεώρηση της Εκπαίδευσης*, εκδ. Λύχνος, β' έκδοση, Αθήνα Ο.Η.Ε. (1995) *Οικογένειες: η καρδιά της Κοινωνίας*.

Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από τη σκοπιά των Κυπρίων Εκπαιδευτικών. *Νέα Παιδεία*, 97, 110-129

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

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π.& Γάκη, Ε. (2008). *Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών. Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων*, Τόμος 6. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Σαμπάνη, Μ. (2003). *Οικογένεια και εκπαίδευση. Η επίδραση του γονεϊκού παράγοντα στις επιδόσεις των μαθητών*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σολομών, Ι. (1999) *Εσωτερική Αξιολόγηση & Προγραμματισμός Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα, Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο - Τμήμα Αξιολόγησης, Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ.Ενέργεια 1.1α, Αθήνα.

Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.

Τουρλίδα, Κ. (2012). *Διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των γονέων με παιδιά στο λύκειο σχετικά με την αποτελεσματικότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στις σχολικές επιδόσεις των μαθητών και την πρόσβασή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών