

Σχέσεις σχολείου και οικογένειας

Συγκριτική παράθεση απόψεων

εκπαιδευτικών και γονέων

Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας

Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μαρία Σ. Πούλου

Πανεπιστήμιο Πατρών

Περίληψη

Η μελέτη διερευνά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στα πλαίσια συνεργασίας σχολείου και οικογένειας, καθώς και τις μορφές και τους τομείς αυτής της συνεργασίας. Εκατόν ενενήντα εννέα εν ενεργεία εκπαιδευτικοί και πεντακόσιοι ογδόντα ένας γονείς συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο αντιλήψεων. Η μελέτη φανέρωσε ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς οριοθετούν και κατανέμουν με σαφήνεια τους ρόλους τους, με τους εκπαιδευτικούς να θεωρούνται υπεύθυνοι για τη μαθησιακή διαδικασία και τους γονείς υπεύθυνοι για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Κοινός ρόλος εκπαιδευτικών και γονέων είναι η ενημέρωση της πορείας των παιδιών στο σχολείο και στο σπίτι αντίστοιχα. Η μελέτη των αντιλήψεων εκπαιδευτικών και γονέων στοχεύει στη βελτίωση των προγραμμάτων κατάρτισης εκπαιδευτικών για την προώθηση εποικοδομητικής συνεργασίας σχολείου και οικογένειας.

Λέξεις-κλειδιά: αντιλήψεις, γονείς, εκπαιδευτικοί, σχέση σχολείου-οικογένειας.

Ο κ. Ηλ. Ματσαγγούρας είναι καθηγητής στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η κ. Μ. Πούλου είναι λέκτορας στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών.

Abstract

This study addressed Greek teachers and parents' perceptions of their role and responsibilities, as well as the types and areas of co-operation. Analysis of 199 questionnaires to in-service teachers and 581 questionnaires to parents revealed that teachers were perceived as "experts" in academic domains, while parents were perceived as "guardians" of children's social and emotional growth. Both teachers and parents' role was to keep each other informed about children's achievement in school and home setting respectively. Results of the study are discussed in terms of implications for initiatives to develop school-family relations in teacher training programmes.

Key words: Family-school relations, teachers, parents, perceptions.

Εισαγωγή

Οι καλές σχέσεις σχολείου-οικογένειας έχουν θετικές επιδράσεις στους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Συγκεκριμένα, η έρευνα διαπιστώνει ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας συμβάλλει στη σχολική επίδοση των μαθητών (Laloumi-Vidali, 1997. Coleman, 1998), στην αποτελεσματική επικοινωνία και συμμετοχή των μαθητών στη σχέση σχολείου-οικογένειας (Beveridge, 2004), στην αυξημένη παρακολούθηση στο σχολείο (Greenwood & Hickman, 1991), στη συνεργασία των γονέων με τα παιδιά για τις εργασίες στο σπίτι (Epstein & Lee, 1995), στη βελτίωση της συμπεριφοράς, κινητοποίησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών (Haynes, Comer, & Hamilton-Lee, 1989) και στην ικανοποίηση των γονέων για το ρόλο των εκπαιδευτικών (Rich, 1988).

Παρά την κοινή αποδοχή της σπουδαιότητας της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας, δεν καθίσταται πάντα εύκολη η επίτευξή της. Οι σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών συχνά χαρακτηρίζονται από αντιπαραθέσεις, γεγονός που οφείλεται, εκτός των άλλων, στο διαφορετικό τρόπο με τον οποίο οι εμπλεκόμενοι αντιλαμβάνονται το περιεχόμενο και το πλαίσιο της συνεργασίας (Attanucci, 2004). Η σχέση εκπαιδευτικών-γονέων επηρεάζεται από την κουλτούρα και τις αξίες των εκπαιδευτικών και των γονέων, το περιβάλλον προέλευσής τους, την εθνικότητά τους, το κοινωνικοοικονομικό ή το εκπαιδευτικό τους επίπεδο, τις επιδράσεις της τεχνολογίας, τις πιέσεις από το εργασιακό περιβάλλον, την αλλαγή στις κοινωνικές δομές της οικογένειας, τον τρόπο που οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους, τις

προσδοκίες τους, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και το στυλ επικοινωνίας τους (Keyes, 2002). Αυτό σημαίνει ότι καθώς αλλάζουν οι παραπάνω παράμετροι αλλάζουν οι αρμοδιότητες και οι υποχρεώσεις σχολείου και οικογένειας, το είδος των σχέσεων μεταξύ των δύο φορέων, τα αντικείμενα συνεργασίας και οι αμοιβαίες προσδοκίες.

Θεωρητικά μοντέλα συνεργασίας σχολείου-οικογένειας

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίζει μοντέλα συνεργασίας που διαφοροποιούν τόσο το αντικείμενο όσο και το πλαίσιο της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (Case, 2000. Γεωργίου, 2000. Dowling & Osborne, 2001. Greenwood & Hickman, 1991. Ματσαγγούρας & Βέρδης 2003. Ματσαγγούρας, 2005. Συμεού, 2003). Από αυτά ιδιαίτερης σημασίας είναι το οικοσυστημικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979, 1986), που τονίζει τη σπουδαιότητα της αλληλεπίδρασης σχολείου και οικογένειας, το μοντέλο των κοινωνικών συστημάτων (Getzels, 1978), που ερμηνεύει τη δυναμική αλληλεπίδραση του σχολείου μέσα στην κοινωνία, με βάση τους ρόλους και τις προσδοκίες των ατόμων που λειτουργούν μέσα στο σχολείο, και το μοντέλο των συναισθηματικών επιδράσεων (Hargreaves, 1998), το οποίο αντιμετωπίζει τις αλληλεπιδράσεις γονέων-εκπαιδευτικών ως συναισθηματικές ενέργειες που λαμβάνουν χώρα υπό την επίδραση συγκεκριμένου πολιτιστικού πλαισίου, ηθικών επιδιώξεων και κινήτρων των εκπαιδευτικών, καθώς και των αντιλήψεων κοινωνικής δύναμης και επαγγελματικού status των γονέων και των εκπαιδευτικών. Τέλος, εξετάζοντας τις πρακτικές και θεωρητικές προτάσεις των τελευταίων δεκαετιών σχετικά με το ρόλο και τις αρμοδιότητες εκπαιδευτικών και γονέων, ο Ματσαγγούρας (2005) επισημαίνει ότι ιστορικο-κοινωνικές παράμετροι, οι οργανωτικές πρακτικές οργανισμών και οι επαγγελματικές παραδοχές διαμόρφωσαν τέσσερα διακριτά μοντέλα: α) το σχολειο-κεντρικό μοντέλο, που υποστηρίζει την απόλυτη διάκριση μεταξύ του ρόλου των εκπαιδευτικών και των γονέων, β) το συνεργατικό μοντέλο που επιτρέπει την αλληλεπίδραση των δύο φορέων, με σαφή όμως υπεροχή υποχρεώσεων και δικαιοδοσιών στους εκπαιδευτικούς, γ) το διαπραγματευτικό μοντέλο, το οποίο, θέτει τους ρόλους των δύο φορέων σε ισότιμες βάσεις και δ) το οικογενειο-κεντρικό μοντέλο, που ενδυναμώνει το ρόλο των γονέων και καθιστά το ρόλο των εκπαιδευτικών συνεπικουρικό στη λήψη αποφάσεων για το παιδί.

Ειδικότερα με το αντικείμενο της γονεϊκής εμπλοκής, η τυπολογία της Epstein (1995) προβλέπει έξι επίπεδα αυτόνομης γονεϊκής εμπλοκής: (1) συστηματική και παιδαγωγικά ορθή αγωγή των παιδιών στο σπίτι με την

καθοδήγηση του σχολείου, (2) συμμετοχή στην αμφίδρομη επικοινωνία σχολείου-οικογένειας για ενημέρωση αναφορικά με το πρόγραμμα του σχολείου και την πρόοδο των παιδιών τους, (3) εθελοντική εργασία των γονέων για τη στήριξη της λειτουργίας του σχολείου, (4) εποπτεία και φροντιστηριακή στήριξη παιδιών κατά τις κατ' οίκον εργασίες, (5) συμμετοχή στα συλλογικά όργανα λήψης αποφάσεων του συλλόγου των γονέων και των σχολικών επιτρόπων και (6) προσέγγιση και αξιοποίηση φορέων της τοπικής κοινότητας για τη στήριξη του εκπαιδευτικού προγράμματος του σχολείου.

Αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων για τη σχέση σχολείου-οικογένειας

Αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο και τις αρμοδιότητες τόσο των ιδίων των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων, διακρίνονται τρεις κατηγορίες εκπαιδευτικών. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν το διαχωρισμό ρόλων και λειτουργιών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι εκπαιδευτικοί που επικεντρώνονται στο ρόλο των γονέων και αναζητούν τρόπους ώστε γονείς και εκπαιδευτικοί να εργάζονται ο ένας στο πλευρό του άλλου, σε μια προσπάθεια «ισχυροποίησης» των γονέων και ανάθεσης σε αυτούς διδακτικών ρόλων. Στην τρίτη κατηγορία υπάγονται οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι οι γονείς πρέπει να έχουν ενεργότερο ρόλο στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Katz, 1984). Αυτή η διαφοροποίηση στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί βλέπουν τις σχέσεις γονέων-εκπαιδευτικών οφείλεται σε γενικότερες ιδεολογικές στάσεις τους, στο είδος της επαγγελματικής εκπαίδευσης που έτυχαν, στο είδος της επαγγελματικής αυτοεικόνας που ανέπτυξαν και στις εμπειρίες από τέτοιες συνεργασίες που έχουν από το παρελθόν. Σε κάθε περίπτωση, όμως, καθίσταται απαραίτητη η συστηματικότερη διερεύνηση και καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το ρόλο και τις αρμοδιότητες του σχολείου, σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο αλληλεξάρτησης σχολείου-οικογένειας-κοινότητας.

Από την οπτική των γονέων τώρα, έχει διαπιστωθεί ότι ο βαθμός της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο δεν καθορίζεται μόνο από το κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό περιβάλλον των γονέων ή το γενικότερο προσανατολισμό τους για το σχολείο, αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι εκπαιδευτικοί μαζί τους (Diamond & Gomez, 2004). Μέσα από αυτές τις αλληλεπιδράσεις οι γονείς αναπτύσσουν προσδοκίες που αφορούν τη γονεϊκή συμμετοχή στο σχολείο και τις πρακτικές που ακολουθούν με βάση αυτές τις προσδοκίες (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Το ερώτημα, λοιπόν, που προκύπτει είναι με ποιο τρόπο το σχολείο μπορεί να αναπτύξει σχέσεις με την οικογένεια έτσι ώστε να διασφαλίζει τις ανάγκες, τα δικαιώματα και τις προσδοκίες των γονέων και των παιδιών και να ενθαρρύνει τη γονεϊκή συμμετοχή. Η μελέτη αντιλήψεων των ίδιων των γονέων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να απαντηθεί αυτό το ερώτημα.

Παρούσα έρευνα

Όλοι οι γονείς ανεξάρτητα από την εθνικότητα, ή τη φυλή τους ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους και την ενεργό συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα (Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). Η έλλειψη γνώσεων, όμως, για τους αποτελεσματικούς τρόπους συνεργασίας μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών για την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών αλλά και την ικανοποίηση γονέων και εκπαιδευτικών, αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο αυτής της συνεργασίας. Γι' αυτό οι γονείς χρειάζονται την ενημέρωση και την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών. Παρομοίως, και οι εκπαιδευτικοί που επιζητούν τη συνεργασία με τους γονείς στις σχολικές δραστηριότητες, πρέπει να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες ή γνώσεις συνεργασίας, τις οποίες δεν κατέχουν όλοι σε ικανοποιητικό βαθμό, λόγω της απουσίας τους από τα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών (Leitch & Tangri, 1988. Morris & Taylor, 1998. Μπρούζος, 1999). Μία προσπάθεια προετοιμασίας γονέων και εκπαιδευτικών προς αυτή την κατεύθυνση προϋποθέτει αρχικά τη διερεύνηση των αντιλήψεων τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων, για την έννοια, το περιεχόμενο, τα πλαίσια και τα όρια της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. Μέχρι τώρα δεν έχει επιχειρηθεί προσπάθεια οριοθέτησης του ρόλου των εκπαιδευτικών και των γονέων και του πλαισίου δικαιοδοσιών και υποχρεώσεων που πρέπει να διέπει τη συνεργασία τους, έτσι όπως αυτά γίνονται αντιληπτά και από τις δύο ομάδες. Μία πρόσφατη έρευνα στην Κύπρο σκιαγραφεί τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή και τα καθήκοντα γονέων και εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, αλλά τα δεδομένα της προέρχονται από μόνο δύο νηπιαγωγεία και από συνεντεύξεις με 5 γονείς και 5 εκπαιδευτικούς από το κάθε σχολείο (Angelides, Theophanous & Leigh, 2006). Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. Συγκεκριμένα, επιχειρεί να μελετήσει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων σε σχέση με:

Μέντορας

- α) τα παιδιά ευθύνης του εκπαιδευτικού
- β) τα παιδιά ευθύνης των γονέων,
- γ) τις μορφές συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων
- δ) τους τομείς συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν ανωνύμως 199 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του λεκανοπεδίου Αττικής, οι οποίοι συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια με διδάσκοντα τον πρώτο από τους συγγραφείς της εργασίας. Στην πλειοψηφία τους ήταν γυναίκες (145, 72.9%, άντρες=54, 27.1%), είχαν 15-29 χρόνια διδακτικής εμπειρίας (132, 66.7%, 1-14 χρόνια=63, 31.8% και 30 χρόνια και πάνω=3, 1.5%), δίδασκαν στην τετάρτη τάξη (20, 15.0%, πρώτη=17, 12.8%, δευτέρα=13, 9.8%, τρίτη=16, 12.0%, πέμπτη=18, 13.5%, έκτη=18, 13.5%, διευθυντής/τρια= 7, 5.4%, ολοήμερο=11, 8.5% και τάξεις ένταξης= 9, 6.9%), ενώ όλοι είχαν 2ιετή φοίτηση στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες (199, 100%). Επίσης, στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά 581 γονείς. Η πλειοψηφία τους ήταν γυναίκες (201 άντρες, 34.7%, 379 γυναίκες, 65.3%, 1 δεν απάντησε), είχαν αποφοιτήσει από ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (258, 45.2%, 69 υποχρεωτική εκπαίδευση, 12.1%, 201 δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 35.2%, και 43 τεχνολογική εκπαίδευση, 7.5%) και είχαν δύο ανήλικα παιδιά (261, 47.2%, 189 είχαν ένα παιδί, 34.2%, 81 τρία παιδιά, 14.6%, 15 τέσσερα παιδιά, 2.7%, 4 πέντε παιδιά, 0.7% και 2 επτά παιδιά, 0.4%).

Εργαλείο έρευνας

Σε γενικές γραμμές, οι έρευνες που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου-οικογένειας μελετούν κυρίως τους τρόπους επικοινωνίας των δύο φορέων (Hoover-Dempsey, Walker, Jones, & Reed, 2002. Hughes & MacNaughton, 2001) και την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων εκπαίδευσης για τη βελτίωση σχέσεων εκπαιδευτικών και γονέων (Fero & Bush, 1994. Hoover-Dempsey et al., 2002. Morris & Taylor, 1998. Tichenor, 1997). Οι έρευνες αυτές, στην πλειονότητά τους, υιοθετούν ποιοτικές προσεγγίσεις, μελετώντας ένα περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών, ενώ οι έρευνες σε μεγαλύτερη κλίμακα εκπαιδευτικών με αυτό το στόχο είναι περιορισμένες (Fero & Bush, 1994). Οι έρευνες που αφορούν στις αντιλήψεις των γονέων, επίσης, υιοθετούν ποιοτικές προσεγγίσεις και κατά συνέπεια

δεν παρουσιάζουν μια γενικευμένη εικόνα αυτών των αντιλήψεων (Attanucci, 2004, Martinez et al, 2004, McBride et al, 2003).

Για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας καθώς και η ανάλυση ελεύθερων συνεντεύξεων με τρεις εν ενεργεία εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα εθελοντικά, οδήγησε στη διαμόρφωση ενός ερωτηματολογίου αντιλήψεων εκπαιδευτικών για τη σχέση σχολείου οικογένειας, εξασφαλίζοντας έτσι την εγκυρότητα περιεχομένου του ερωτηματολογίου. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις για τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο αποτελείται από τις εξής ενότητες: Η πρώτη ενότητα ερωτήσεων περιλαμβάνει 18 προτάσεις για το ρόλο των εκπαιδευτικών και των γονέων, οργανωμένες στις εξής κλίμακες: μαθησιακή διαδικασία, προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες της τάξης, σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, σχέση σχολείου-κοινότητας, κοινές για γονείς και εκπαιδευτικούς. Για το ρόλο των γονέων ειδικότερα, υπάρχει μια επιπλέον κατηγορία με 5 προτάσεις που αφορά τη γονεϊκή εμπλοκή σε θέματα του σχολείου. Η δεύτερη ενότητα περιλαμβάνει 8 προτάσεις για τις μορφές συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων και η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει 10 προτάσεις για τους τομείς συνεργασίας εκπαιδευτικών και γονέων. Οι προτάσεις αυτές προήλθαν από τη μεθοδολογική ανασκόπηση ερευνών με αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα, αλλά και από την ανάλυση περιεχομένου τριών συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς που προηγήθηκαν της κατασκευής του ερωτηματολογίου, προσδίδοντας έτσι στο εργαλείο εγκυρότητα περιεχομένου. Σε κάθε πρόταση του ερωτηματολογίου οι συμμετέχοντες καλούνται να δηλώσουν σε 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert την απάντηση που τους αντιπροσωπεύει (με 0 την απόλυτη άρνηση της πρότασης και 4 την απόλυτη αποδοχή της πρότασης)¹.

Αποτελέσματα

α) Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για το ρόλο των εκπαιδευτικών

Γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι «η ενημέρωση των γονέων για τα παιδιά τους» στο χώρο του σχολείου είναι η κυρίαρχη προτεραιότητα των εκπαιδευτικών, ενώ «η μαθησιακή διαδικασία» και η «προσαρμογή της διδασκαλίας στα δεδομένα της τάξης» ακολουθούν ως τομείς ευθύνης των εκπαιδευτικών.

1. Για την κατασκευή του εργαλείου περισσότερες πληροφορίες υπάρχουν στο: Πούλου και Ματσαργούρας (2009).

Η ανάπτυξη «σχέσεων σχολείου-κοινότητας» θεωρείται η λιγότερο σημαντική αρμοδιότητα των εκπαιδευτικών. Σχετικά με τις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών που αφορούν «στην προσαρμογή της διδασκαλίας στα δεδομένα της τάξης» και τη «σχέση σχολείου-κοινότητας», οι αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών διαφέρουν σημαντικά, με τους εκπαιδευτικούς να τις αποδίδουν στο ρόλο των γονέων σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό τι στον ίδιο τους τον εαυτό (πίνακας 1).

Πίνακας 1: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, δείκτες αξιοπιστίας alpha και t-test (για ανεξάρτητα δείγματα), απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων για το ρόλο των εκπαιδευτικών και των γονέων.

	Αντιλήψεις εκπαιδευτικών						Αντιλήψεις γονέων							
	Εκπαιδευτικοί			Γονείς			t-test	Εκπαιδευτικοί			Γονείς			
Πεδία αναφοράς	M	sd	alpha	M	sd	alpha		M	sd	alpha	M	sd	alpha	t-test
Μαθησιακή διαδικασία	3.49	0.49	0.71	3.39	0.60	0.78	1.86	1.37	0.84	0.69	1.96	0.97	0.74	-4.08**
Προσαρμογή διδασκαλίας στα δεδομένα της τάξης	3.29	0.50	0.59	3.43	0.55	0.83	-2.53*	1.07	0.60	0.66	1.35	1.01	0.79	-1.80
Σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών	3.02	0.51	0.72	3.08	0.59	0.85	-0.95	2.18	0.97	0.73	2.60	0.91	0.64	-2.55*
Σχέση σχολείου-κοινότητας	2.50	0.82	0.59	2.85	0.85	0.62	-3.94**	1.13	0.96	0.66	2.35	2.74	0.66	-2.34**
Γονεϊκή εμπλοκή					0.68		1.79	0.78		2.28	0.97	0.64		-1.57
Ενημέρωση γονέων/δασκάλων	3.82	0.43		3.81	0.49		0.23	2.88	1.35		2.90	1.40		-0.09

*p≤0.05, **p≤0.01

β) Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για το ρόλο των γονέων

Παράλληλα, γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι «η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα παιδιά» στο χώρο του σπιτιού είναι η κυρίαρχη αρμοδιότητα των γονέων. Οι αρμοδιότητες που σχετίζονται με «τη σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών» και «τη γονεϊκή εμπλοκή» ακολουθούν στη σειρά προτεραιοτήτων των γονέων, με τελευταία «την προσαρμογή της διδασκαλίας στα δεδομένα της τάξης». Σημαντικές αποκλίσεις ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς για το ρόλο των γονέων βρέθηκαν στους τομείς που σχετίζονται με «τη μαθησιακή διαδικασία», «τη σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών» καθώς και «τη σχέση σχολείου-κοινότητας», στα οποία οι γονείς αντιλαμβάνονται να έχουν ισχυρότερο ρόλο από τους εκπαιδευτικούς (πίνακας 1).

γ) *Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τις μορφές συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων*

Σύμφωνα με τον πίνακα 2, γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν στις κυριότερες μορφές συνεργασίας, οι οποίες είναι «συναντήσεις στο χώρο του σχολείου» και «προσκλήσεις των γονέων για συνεργασία στην τάξη των παιδιών τους», δηλ. με την ενεργό παρουσία τους στα δρώμενα της τάξης, καθώς και στη λιγότερο επιθυμητή μορφή συνεργασίας που αφορά σε «επισκέψεις του εκπαιδευτικού στο σπίτι των μαθητών». Οι αντιλήψεις γονέων-εκπαιδευτικών δεν αποκλίνουν σημαντικά, με εξαίρεση τη συνεργασία μέσω «τηλεφωνημάτων από τους εκπαιδευτικούς στους γονείς», μορφή συνεργασίας την οποία δήλωσαν να επιθυμούν οι γονείς σε σημαντικό μεγαλύτερο βαθμό από τους εκπαιδευτικούς, και τις «προσκλήσεις των γονέων για συνεργασία στην τάξη των παιδιών τους», την οποία προκύπτει ότι προτιμούν οι εκπαιδευτικοί σε μεγαλύτερο βαθμό από τους γονείς.

Πίνακας 2: *Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αντιλήψεων και t-test (για ανεξάρτητα δείγματα), απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων για τις μορφές συνεργασίας τους*

Μορφές συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων	Εκπαιδευτικοί		Γονείς		t-test
	M	sd	M	sd	
με συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικού στο σχολείο	3.82	0.45	3.85	0.49	-0.75
με τηλεφωνήματα του εκπαιδευτικού στο σπίτι	1.46	1.24	1.85	1.51	-2.67**
με ξεχωριστά σημειώματα στους γονείς από τον εκπαιδευτικό	2.03	1.27	2.23	1.52	-1.33
με πρόσκληση των γονέων για συνεργασία στην τάξη του παιδιού	3.15	1.00	2.75	1.42	3.22**
με ενημερωτικά φυλλάδια για τα νέα της τάξης του παιδιού	2.34	1.19	2.46	1.44	-0.83
με καταγραφή ημερολογίου ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο	1.72	1.23	1.59	1.41	0.90
με συναντήσεις με τον εκπαιδευτικό εκτός σχολικού ωραρίου	1.39	1.38	1.37	1.47	0.07
με επισκέψεις του εκπαιδευτικού στο σπίτι	0.66	0.93	0.87	1.25	-1.70

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$

δ) *Αντιλήψεις γονέων και εκπαιδευτικών για τους τομείς συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων*

Σύμφωνα με τον πίνακα 3, παρ' όλο που γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ως προς τους κυριότερους τομείς συνεργασίας, οι οποίοι αφορούν στην «παροχή πληροφοριών για το παιδί» και στην «αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού» στο σχολείο, σε γενικές γραμμές οι αντιλήψεις τους διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό. Έτσι, σε τομείς σχετικά με τη «συμμετοχή των γονέων στις κατ'οίκον εργασίες των παιδιών», στη συμμετοχή των γονέων σε διαδικασίες

που αφορούν «την επιλογή εναλλακτικού βιβλίου», στη «διεξαγωγή της διδασκαλίας με το γονέα στο ρόλο βοηθού δασκάλου» και στη «συμμετοχή των γονέων σε θέματα διοίκησης του σχολείου», οι αντιλήψεις γονέων-εκπαιδευτικών παρουσιάζουν σημαντική απόκλιση με τους εκπαιδευτικούς να επιθυμούν τη συνεργασία σε αυτούς τους τομείς σε μικρότερο βαθμό από τους γονείς. Αντίθετα, στους τομείς σχετικά με «την εθελοντική βοήθεια των γονέων στο σχολείο» και τη «συνεργασία του σχολείου με φορείς της κοινότητας», οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν τη συνεργασία σε μεγαλύτερο βαθμό από τους ίδιους τους γονείς.

Πίνακας 3: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις αντιλήψεων και *t*-test (για ανεξάρτητα δείγματα), απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων για τους τομείς συνεργασίας τους

Τομείς συνεργασίας εκπαιδευτικών-γονέων	Εκπαιδευτικοί		Γονείς		t-test
	M	sd	M	sd	
στην παροχή πληροφοριών για το παιδί	3.79	0.57	3.68	0.69	1.74
στη συμμετοχή των γονέων στις κατ' οίκον εργασίες του παιδιού	2.11	1.02	2.55	1.49	-3.13**
στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς του παιδιού στο σχολείο	3.62	0.62	3.55	0.82	1.01
στην ολοκλήρωση των σχεδίων εργασίας των παιδιών με την παροχή γνώσεων των γονέων	2.30	1.10	2.31	1.27	-0.09
στη συμμετοχή γονέων για την επιλογή εναλλακτικού βιβλίου	1.63	1.27	2.28	1.35	-4.56**
στη διεξαγωγή της διδασκαλίας με τον γονέα σε ρόλο «βοηθού δασκάλου»	1.10	1.22	1.65	1.36	-3.89**
στην οργάνωση δραστηριοτήτων για την ενίσχυση σχολικού ταμείου	2.87	1.26	2.65	1.21	1.66
στην εθελοντική βοήθεια γονέων στο σχολείο	3.12	1.01	2.85	1.24	2.41*
στη συμμετοχή γονέων σε θέματα διοίκησης του σχολείου	1.27	1.26	2.13	1.36	-5.85**
στη συνεργασία σχολείου με φορείς της κοινότητας	3.09	0.94	2.71	1.24	3.22**

* $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$

Συζήτηση

Η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια προαπαιτεί την αποσαφήνιση ρόλων του κάθε παράγοντα, των μορφών και των τρόπων συνεργασίας τους καθώς και την αναθεώρηση λανθασμένων αντιλήψεων είτε των εκπαιδευτικών είτε των γονέων που παρεμποδίζουν την ειλικρινή συνεργασία τους και ενισχύουν την παλαιότερη αντίληψη που τους ήθελε «φυσικούς εχθρούς» (Waller, 1932). Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να διερευνήσει με τη χρήση ερωτηματολογίου τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και γονέων, συμπληρώνοντας έτσι τα ευρήματα ερευνών που προήλθαν από τη χρήση ποιοτικών μεθόδων.

Στην παρούσα μελέτη βρέθηκε ότι εκπαιδευτικοί και γονείς συμφωνούν στον τρόπο που διαφοροποιούνται οι ρόλοι τους, γεγονός που προκύπτει από σχετικές έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας (Attanucci, 2004. Epstein & Lee, 1995. Graue & Brown, 2003. Hughes & MacNaughton, 1999. Lawson, 2003. Mc Bride, 2003) και επαληθεύει τις αρχικές μας υποθέσεις. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται, υπεύθυνοι, κυρίως, για την ενημέρωση των γονέων για την πορεία των παιδιών τους στο σχολείο και, γενικά, για την μαθησιακή διαδικασία, ενώ οι γονείς θεωρούνται, υπεύθυνοι, κυρίως, για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την πορεία του παιδιού τους στο σπίτι αντίστοιχα, καθώς και για τη σωματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών τους, γενικότερα. Αυτές οι διαφοροποιήσεις στους ρόλους των δύο φορέων υποδηλώνουν ότι το βασικό ζήτημα στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας είναι το ζήτημα κατοχής «γνώσης-υπεροχής» (Hughes & MacNaughton, 1999) ή η «περιοχή εξειδίκευσης» (Phtiaka, 1999). Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται οι «ειδικοί» στα ακαδημαϊκά θέματα, ενώ οι γονείς οι «συνήγοροι» και «φύλακες» της συναισθηματικής υγείας των παιδιών τους (Attanucci, 2004).

Σε απόλυτη συμφωνία με την κατανομή ρόλων βρίσκονται να είναι οι προτιμήσεις γονέων και εκπαιδευτικών ως προς τις μορφές της συνεργασίας τους. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί της μελέτης μας προτιμούν τις επισήμως προγραμματισμένες ημέρες και ώρες συνεργασίας, όπως είναι οι «συναντήσεις γονέων-εκπαιδευτικού στο σχολείο» και «προσκλήσεις των γονέων στην τάξη του παιδιού τους», για να μιλήσουν για θέματα της ειδικότητάς τους. Διαφορετικές προτιμήσεις βρέθηκε να έχουν οι γονείς στη μελέτη των Lindle και Lowe Boyd (1991), όπου ενώ όλοι οι γονείς ανέφεραν τις συναντήσεις γονέων και εκπαιδευτικών ως την κυρίαρχη μέθοδο γονεικής συμμετοχής, έδειξαν όμως μεγαλύτερη προτίμηση σε ανεπίσημους τρόπους επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, σε συμφωνία βρίσκονται και οι προτιμήσεις γονέων και εκπαιδευτικών ως προς τους τομείς συνεργασίας, οι οποίοι αφορούν κυρίως «στην παροχή πληροφοριών για το παιδί» και «στην αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών στο σχολείο». Σε ανάλογο συμπέρασμα κατέληξε και ο Μπρούζος (2003), στην έρευνα του οποίου, ενώ οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς, στην πραγματικότητα επιζητούσαν τη συνεργασία εκείνη από την οποία θα αντλούσαν πληροφορίες για τους μαθητές. Οι δυσκολίες στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μετανάστες γονείς των μαθητών τους επιπλέον ενισχύει την έλλειψη ποιοτικής και ουσιαστικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας (Μαυροπούλου & Στογιαννίδου, 2006). Η μεγαλύτερη προτίμηση των γονέων και των εκπαιδευτικών στις τυπικές μάλλον μορφές συνεργασίας με το σχολείο και σε τομείς συνεργασίας που αφορούν κυρίως την ανταλλαγή

πληροφοριών και την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών, υποδηλώνει την επιθυμία γονέων και εκπαιδευτικών για αποστασιοποιημένη σχέση και μάλιστα, στις περιπτώσεις που υπάρχει ανάγκη, όπως είναι οι δυσκολίες συμπεριφοράς των μαθητών.

Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη συνεργασία με τους γονείς με περιορισμένο τρόπο, επιδιώκοντας τη γονεϊκή εμπλοκή με τους δικούς τους όρους, δεδομένου ότι θεωρούν τον εαυτόν τους ειδικό για τα εκπαιδευτικά θέματα (Γεωργίου, 2000). Από την άλλη μεριά, ενώ οι απόψεις των γονέων φαίνονται να κινούνται παράλληλα με αυτές των εκπαιδευτικών, στην πραγματικότητα ενισχύουν την αποστασιοποίηση και την απόλυτη διάκριση ρόλων. Για τους γονείς, οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών είναι σημαντικές στο βαθμό που καλύπτουν τις μαθησιακές ανάγκες των παιδιών τους. Οι σχέσεις γονέων και εκπαιδευτικών όμως δεν είναι απλές, τυπικές αλληλεπιδράσεις με στόχο την ανταλλαγή πληροφοριών, όπως οι περισσότερες «ex officio» ή «από ανάθεση» σχέσεις, ενώ η κατανομή απόλυτα διακριτών αρμοδιοτήτων δεν προωθεί τη συνεργασία. Βέβαια, από την άλλη μεριά, αυτή η αποδοχή ότι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι κάτοχοι γνώσεων και πληροφοριών για το παιδί, με μόνη διαφορά τον τομέα της εξειδίκευσής τους μπορεί να αποτελέσει προϋπόθεση για την επιτυχημένη συνεργασίας τους (Phtiaka, 1999). Κι αυτό διότι οι γονείς έχουν την πλήρη γνώση του παιδιού τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί έχουν πληρέστερη και συγκριτική εικόνα για θέματα ανάπτυξης των παιδιών γενικότερα.

Κατά την Epstein (1992), το μέλλον στη συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων έγκειται στη βελτίωση των προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Μάλιστα, η άποψη πολλών ειδικών ότι αποτελεί χρέος του σχολείου να κάνει την πρώτη κίνηση προσέγγισης της οικογένειας (Harris, Kagay & Ross, 1987. Patrikakou & Weissberg, 2000) κάνει πιο επιτακτική την ανάγκη εμπλουτισμού των προγραμμάτων κατάρτισης σε θέματα που αφορούν στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας και την καλλιέργεια της «κοινωνικής εμπιστοσύνης» ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς (Bryk & Schneider, 2002).

Πριν ολοκληρωθεί η συζήτηση των αποτελεσμάτων, θα πρέπει να επισημανθούν οι περιορισμοί της μελέτης. Το δείγμα προήλθε από εν ενεργεία εκπαιδευτικούς σχολείων της Αθήνας, που συμμετείχαν σε πρόγραμμα επιμόρφωσης, και από γονείς που συμμετείχαν εθελοντικά. Κατά συνέπεια, τα πορίσματα της μελέτης πρέπει να χρησιμοποιηθούν με προσοχή. Η μελέτη σε βάθος των απόψεων μικρότερης κλίμακας εκπαιδευτικών και γονέων, με τη χρήση συνεντεύξεων θα μπορούσε να συμπληρώσει την παρούσα μελέτη. Ωστόσο, η μελέτη αυτή αποτελεί μια προσπάθεια διερεύνησης των σχέσεων

σχολείου-οικογένειας, έτσι όπως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς τις αντιλαμβάνονται και τις οριοθετούν, με απώτερο στόχο τη βελτίωση και αξιολόγηση των προγραμμάτων κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Angelides, P., Theophanous, L., & Leigh, J. (2006). Understanding teacher-parent relationships for improving pre-primary schools in Cyprus. *Educational Review*, 58 (3), 303-316.
- Attanucci, J. (2004). Questioning honor: a parent-teacher conflict over excellence and diversity in a USA urban high school. *Journal of Moral Education*, 33 (1), 57-69.
- Beveridge, S. (2004). Pupil participation and the home-school relationship. *European Journal of Special Needs Education*, 19 (1), 3-16.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 273-742.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Case, S. (2000). Refocusing on the parent. *Disability and Society*, 15(2), 271-292.
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration: The power of three*. London: Paul Chapman.
- Diamond, J.B., & Gomez, K. (2004). African American parents' educational orientations. The importance of social class and parents' perceptions of schools. *Education and Urban Society*, 36 (4), 383-427.
- Dowling, E., & Osborne, E. (2001). *Η οικογένεια και το σχολείο. Μια συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα*. Μτφ. Ι. Μπίμπου-Νάκου. Επιμ. Μτφ. Σ. Βοσνιάδου. Αθήνα: Gutenberg.
- Epstein, J. (1992). School and family partnerships. In M. Alkin (Eds.), *Encyclopedia of Educational Research* (pp.1139-1151). New York: MacMillan.
- Epstein, J. (1995). School-family-community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Epstein, J., & Lee, S. (1995). National patterns of school and family connections in the middle grades. In B. Ryan, G. Adams, T. Gullotta, R. Weissberg and R. Hampton (Eds.), *The Family-School Connection: Theory, Research and Practice* (pp. 108-154). London: Sage Publications.
- Fero, G. J., & Bush, B. J. (1994). *Beginning teacher perceptions of parent role in education setting*. Paper presented at the Annual meeting of the Association of Teacher Educators, Atlanta, GA, February.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Getzels, J. W. (1978). The communities of education. *Teachers College Record*, 79, 659-682.
- Graue, E., & Brown, C. (2003). Preservice teachers' notions of families and schooling. *Teaching and Teacher Education*, 19, 719-735.
- Greenwood, G., & Hickman, C. (1991). Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education. *The Elementary School Journal*, 91 (3), 279-288.
- Harris, L., Kagay, M., & Ross, J. (1987). *The Metropolitan life survey of the American teacher: Strengthening links between home and school*. N.York: Louis Harris and Associates.

- Haynes, N., Comer, J., & Hamilton-Lee, M. (1989). School climate enhancement through parental involvement. *Journal of School Psychology, 27* (1), 87-90.
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional politics of teaching and teacher development: With implications for leadership. *International Journal of Leadership in Education, 1* (4), 315-336.
- Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record, 97* (2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K., Walker, J., Jones, K., & Reed, R. (2002). Teachers involving parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement. *Teaching and Teacher Education, 18* (7), 1-25.
- Hughes, P., & MacNaughton, G. (1999). Who's the expert: Reconceptualizing parent-staff relations in early education. *Australian Journal of Early Childhood, 24* (4), 27-32.
- Hughes, P., & MacNaughton, G. (2001). Building equitable staff-parent communication in early childhood settings: An Australian case study. *Early Childhood Research and Practice, 3*. Retrieved July 17, 2006, from ecrp.uiuc.edu/v3n2/hughes.html.
- Katz, L. G. (1984). Contemporary perspectives on the roles of mothers and teachers. In *More Talks with Teachers* (pp. 1-26). Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED250099).
- Keyes, C. R. (2002). A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers. *International Journal of Early Years Education, 10* (3), 177-191.
- Laloumi-Vidali, E. (1997). Professional views on parents' involvement at the partnership level in preschool education. *International Journal of Early Childhood, 29* (1), 19-25.
- Lawson, M. (2003). School-family relations in context. Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education, 38* (1), 77-133.
- Leitch, M., & Tangri, S. (1988). Barriers to home-school collaboration. *Educational Horizons, 66* (2), 70-74.
- Lindle, J., & Lowe Boyd, W. (1991). Parents, professionalism, and partnership in school-community relations. *International Journal of Educational Research, 15* (3, 4), 323-337.
- Martinez, R.A., Martinez, R. & Perez, M.H. (2004). Children's School Assessment: Implications for Family-School Partnerships. *International Journal of Educational Research, 41*, 24-39.
- Ματσαγγούρας, Η., & Βέροδης, Α. (2003). Γονείς, εταίροι στην εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων υπό τη σύγχρονη προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, 2*, 5-23.
- Ματσαγγούρας, Η. (2005, Μάρτιος). *Η Συνεργασία Σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις της γονεϊκής εμπλοκής*. Προσκεκλημένη κύρια ομιλία στο Πανελλήνιο Συνέδριο «Σχολείο και Οικογένεια», Ιωάννινα.
- Μαυροπούλου, Ε., & Στογιαννίδου, Α. (2006). Πολιτισμικές παράμετροι της γονικής εμπλοκής στην εκπαίδευση των παιδιών. Στο Ι. Μπίμπου-Νάκου & Α. Στογιαννίδου (Εκδ.) *Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός (σελ. 73-79).
- McBride, B. A., Bae, Ji-Hi., & Blatchford, K. (2003). Family-school-community partnerships in rural prek at-risk programs. *Journal of Early Childhood Research, 1* (1), 49-72.
- Morris, V. G., & Taylor, S. I. (1998). Alleviating barriers to family involvement in education: The role of teacher education. *Teaching and Teacher Education, 14* (2), 219-231.
- Μπρούζος, Α. (1999). *Ο Εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής και προσανατολισμού*. Αθήνα: Λύχνος.
- Μπρούζος, Α. (2003). Συνεργασία σχολείου-γονέων από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, 64-65*, 68-86.
- Patrikakou, E. N., & Weissberg, R. P. (2000). Parent's perceptions of teacher outreach and

- parent involvement in children's education. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 20, 103-199.
- Phtiaka, H. (1999). Parental education in Cyprus: Past, present and future. *International Studies in Sociology of Education*, 9(1), 95-107.
- Πούλου, Μ. & Ματσαγγούρας, Η. (2009). Αντιλήψεις γονέων για τη σχέση σχολείου-οικογένειας. *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 41-56.
- Rich, D. (1988). Bridging the parent gap in education reform. *Educational Horizons*, 66 (2), 90-92.
- Συμεού, Α. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Tichenor, M. (1997). Teacher education and parent involvement: Reflections from preservice teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 24, 233-239.
- Waller, W. (1932). *The Sociology of Teaching*. N.York: Wiley and Sons.