



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

**Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗ  
ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ**

Διπλωματική εργασία

**«Στρατηγική ανάπτυξης σχολικών μονάδων: Η προώθηση των  
σχέσεων σχολείου- γονέων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση».**

της

Δουβλετή Άννας

A.E.M.: 773

Επιβλέπων Καθηγητής: Θεμιστοκλής Λαζαρίδης, Αναπληρωτής  
Καθηγητής Τμήματος Λογιστικής &  
Χρηματοοικονομικής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Βαθμολογητές: Ιωάννης Μπέτσας, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό  
Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ

Παρασκευή Γκιούρκα, Εξωτερική Συνεργάτης Π.Δ.Μ.

Copyright © Δουβλετή Άννα, 2020.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

## Υπεύθυνη Δήλωση

Όνοματεπώνυμο: Άννα Δουβλετή

A.E.M.:773

Ηλεκτρονική Διεύθυνση: annadvlt@gmail.com

Έτος εισαγωγής:2016

Τίτλος: «Στρατηγική ανάπτυξης σχολικών μονάδων: Η προώθηση των σχέσεων σχολείου- γονέων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση».

“Developmental Strategy of School Units: Promoting the relationship between School and Parents in Elementary Education”.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 10 - 06 - 2020

Η δηλούσα

Άννα Δουβλετή

## Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή, κύριο Θεμιστοκλή Λαζαρίδη, Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Λογιστικής & Χρηματοοικονομικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την πολύτιμη βοήθειά του, την υποστήριξή του και την άμεση ανταπόκρισή του. Ευχαριστώ, επίσης, τον κύριο Ιωάννη Μπέτσα, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ και την κυρία Παρασκευή Γκιούρκα, Εξωτερική Συνεργάτη του ΠΔΜ, για τη βοήθεια και τις υποδείξεις τους, ώστε να ολοκληρωθεί η εργασία αυτή. Τέλος, ευχαριστώ το Διοικητικό Προσωπικό της Γραμματείας του Πανεπιστημίου για τη συνεχή βοήθειά τους.

## Περιεχόμενα

Περιεχόμενα .....	5
Περίληψη.....	7
Λέξεις- κλειδιά .....	7
Abstract .....	8
Keywords.....	8
Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 1°.....	12
Ο θεσμός του σχολείου και ο θεσμός της οικογένειας.....	12
Διερεύνηση σχέσεων σχολείου – οικογένειας.....	13
Κεφάλαιο 2°.....	15
Η επικοινωνία.....	15
Η αξία της επικοινωνίας.....	15
Η σημασία της επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πράξη .....	16
Στοιχεία επηρεασμού της σχέσης σχολείου- γονέων .....	19
Κεφάλαιο 3°.....	21
Γονεϊκή εμπλοκή .....	21
Θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα σύνδεσης του πλαισίου σχολείο- οικογένεια. ....	23
Γονικοί ρόλοι στην εκπαίδευση .....	23
Το μοντέλο των επιρροών και των συνεπειών της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο .....	24
Το εξελικτικό μοντέλο της σχέσης σχολείου και οικογένειας .....	25
Το μοντέλο των τεσσάρων θέσεων των γονέων.....	27
Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών στη σχέση σχολείου οικογένειας.....	29
Μοντέλα σχέσεων σχολείου – οικογένειας .....	30
Σχηματική απεικόνιση και προσέγγιση γονεϊκής εμπλοκής.....	32
Προσέγγιση γονεϊκής εμπλοκής κατά Grolnick .....	32
Προσέγγιση γονεϊκής εμπλοκής κατά Hoover- Dempsey .....	33
Προσέγγιση γονεϊκής εμπλοκής κατά Epstein .....	34
Προσέγγιση γονεϊκής εμπλοκής κατά Eccles.....	35
Προσέγγιση γονεϊκής εμπλοκής κατά Fantuzzo.....	36
Κεφάλαιο 5°.....	37
Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα .....	37
Θεσμικό πλαίσιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.....	39
Συμπεράσματα.....	44

Προτάσεις.....	45
Συζήτηση.....	50
Βιβλιογραφία.....	52
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	52
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	57

## Περίληψη

Η παρούσα βιβλιογραφική διπλωματική εργασία έχει ως στόχο τη μελέτη και διερεύνηση των σχέσεων που αναπτύσσονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ανάμεσα στο σχολείο και τους γονείς των μαθητών, όπως παρουσιάζεται στην εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, μελετάται ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται η σχέση αυτή. Γίνεται προσπάθεια διερεύνησης της βάσης της σχέσης και η συνάρτησή της με την επικοινωνία και το αποτέλεσμα που έχει για τους μαθητές, τους γονείς τους και το σχολείο τους. Αποσαφηνίζοντας κι ερμηνεύοντας τον όρο «γονεϊκή εμπλοκή» και μελετώντας τις θεωρητικές και σχηματικές προσεγγίσεις, της διεθνούς και εγχώριας βιβλιογραφίας, σχετικά με τα μοντέλα σύνδεσης του σχολείου με την οικογένεια, προχωρούμε στην κατανόησή του. Δίνεται, συνεπώς, η δυνατότητα αναγνώρισης των σημείων δυσερμηνείας της «γονεϊκής εμπλοκής», των δυσκολιών που προσδίδει στο σχολείο και τους γονείς και του αρνητικού αντίκτυπου που μπορεί να έχει για τα παιδιά, τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς. Εν συνεχεία, πραγματοποιείται ο καθρευτισμός των χαρακτηρισμών και διαπιστώσεων αυτών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, και συγκεκριμένα στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και πως επηρέασαν το επίσημο θεσμικό της πλαίσιο. Ως συνονθύλευμα της έρευνας στις υπάρχουσες μελέτες, προκύπτει η ανάγκη κατανόησης των ρόλων όλων των πλευρών και πως αυτό θα οδηγήσει σε όφελος των παιδιών. Παρουσιάζονται οι τρόποι ενίσχυσης της επαφής γονέων και εκπαιδευτικών διαμέσου της επικοινωνίας και προτάσεις δράσης και συμμετοχής για γονείς, εκπαιδευτικούς και γενικότερα του σχολείου.

## Λέξεις- κλειδιά

Γονεϊκή εμπλοκή, επικοινωνία, συνεργασία σχολείου- γονέων, γονεϊκή εμπλοκή στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση

## **Abstract**

This bibliographic dissertation aims to study and explore the relationships that are developed in Elementary Education between school and students' parents, as presented in domestic and international literature. In particular, what is studied is the way in which this relationship is expressed. An attempt is being made to explore the basis of the relationship and its relation to communication and the effect it has on students, their parents and their school. By clarifying and interpreting the term “parental involvement” and studying the theoretical and schematic approaches of the international and domestic literature, regarding the models of the school's connection with the family, we proceed to its understanding. It is therefore possible to identify the points of misinterpretation of the "parental involvement", the difficulties it gives to the school and parents and the negative impact it may have on children, families and teachers. In subsequently a mirroring is carried out of their characterizations and findings in Elementary Education, and specifically in Greek Elementary Education and how they influenced its official institutional framework. As a patchwork of research in existing studies, and understanding the roles of all parties and how this will benefit children. Finally, the ways to strengthen parent-teacher contact through communication and suggestions for action and participation for parents, teachers and the school in general are presented.

## **Keywords**

parental involvement, communication, parents- school collaboration, parental involvement in Elementary Education



## Εισαγωγή

Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν δύο από τους βασικούς πυλώνες πάνω στους οποίους είναι δομημένη η κοινωνία μας. Τα παιδιά από την πρώτη στιγμή που θα έρθουν στον κόσμο μιμούνται τα πρόσωπα του περιβάλλοντός τους και κοινωνικοποιούνται και διαπαιδαγωγούνται από αυτά. Οι ημέρες των παιδιών είναι μοιρασμένες ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, ειδικότερα στην εποχή μας που έχουν αυξηθεί οι ώρες που καλείται να δαπανήσει στο σχολικό περιβάλλον. Η ψυχο- συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού διαμορφώνεται και πλάθεται μέσα στα περιβάλλοντα που κινείται και η μεταξύ τους αρμονική συνεργασία θα μπορούσε να επηρεάσει την μετέπειτα εξέλιξή του (Ράπτης, 1993 στο Φουρνογεράκη, 2017). Συνεπώς, η σχέση που αναπτύσσουν οι γονείς με τα σχολεία των παιδιών τους, και αντίστροφα, μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική και κοινωνική πορεία των παιδιών.

Στην παρούσα βιβλιογραφική έρευνα γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των γονέων και του σχολείου, όπως και του αποτελέσματος που προκύπτει από αυτές. Οι σχέσεις αυτές κάποιες φορές αναφέρονται απλώς με τον όρο επικοινωνία, πολλές φορές ως συνεργασία των δύο και συχνά υπό την ομπρέλα του όρου «γονεϊκή εμπλοκή». Έχοντας ως στόχο τη διερεύνηση των σχέσεων των παισίων που περικλείουν το παιδί, αλλά και των θετικών αποτελεσμάτων που διαφαίνεται να έχει η μεταξύ τους αρμονική συνεργασία (Seginer, 2006), πραγματοποιήθηκε η μελέτη αυτή.

Έχοντας ως στόχο τη συστηματική και ουσιαστική ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας μελετήθηκαν άρθρα κι εργασίες που προσεγγίζουν κι ερευνούν τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ γονέων και σχολείου. Εν συνεχεία, υπήρξε περιορισμός τους σε αυτά που επικεντρώνονται στο ηλικιακό εύρος της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ακολούθως της ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα άρθρα, οι εργασίες και τα βιβλία που μελετήθηκαν ήταν στην ελληνική και αγγλική γλώσσα ή σε μεταφράσεις αυτών.

Τα βασικά ερωτήματα που προέκυψαν σχετίζονται με το επίπεδο της συνεργασίας του σχολείου και των γονέων αλλά και του τρόπου μέσω του οποίου

δύναται οι σχέσεις αυτές να βελτιωθούν, ώστε να προσφέρουν τα μέγιστα δυνατά αποτελέσματα προς τους εμπλεκομένους.

Συνεπώς, τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα κατευθύνουν την έρευνα και την περεταίρω διερεύνηση είναι:

- Ποιο το επίπεδο συνεργασίας σχολείου- γονέων και κατ' επέκταση ποια η έκφραση της «γονεϊκής εμπλοκής»;
- Πώς αποτυπώνεται η συνεργασία γονέων και σχολείου στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση;
- Με ποιους τρόπους θα μπορούσαν να βελτιωθούν οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας;

Πληθώρα ελλήνων και ξένων ερευνητών έχει ασχοληθεί με τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Σχέσεις που σχετίζονται με την κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και τη σχολική τους επίδοση. Καθώς, επίσης, και τον τρόπο που επηρεάζουν είτε οι γονείς, είτε οι εκπαιδευτικοί τόσο την ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται, όσο και τα αποτελέσματα που επιφέρει. Στην παρούσα μελέτη, αρχικώς, υπήρξε προσπάθεια περιορισμού του ενδιαφέροντος σε στοιχεία που άπτονται της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, τόσο για λόγους προσωπικού ενδιαφέροντος και χρήσης, όσο και για την αξία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη ζωή και εξέλιξη των παιδιών. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα Περιλαμβάνει τα Δημοτικά Σχολεία και τα Νηπιαγωγεία. Το ηλικιακό εύρος που αυτά αντιπροσωπεύουν είναι: τεσσάρων με έξι ετών για το Νηπιαγωγείο και έξι με δώδεκα ετών για το Δημοτικό σχολείο. Ηλικίες καθοριστικές για την ψυχοκοινωνική, συναισθηματική και νοητική εξέλιξη των παιδιών, αλλά και γόνιμες για συνεχή προσπάθεια και παροχή εφοδίων εκ μέρους των γονέων, των εκπαιδευτικών και της ευρύτερης κοινωνίας. Στην συνέχεια, μελετήθηκαν και παρουσιάστηκαν η οικογένεια και το σχολείο ως δύο διαφορετικοί θεσμοί, αλλά και η μεταξύ τους σχέση. Έπειτα, αναλύθηκε η επικοινωνία ως έννοια και ως αξία και κατ' επέκταση η σημασία της στην εκπαιδευτική πράξη. Ακολούθως, ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στον όρο «γονεϊκή εμπλοκή», στην αποσαφήνιση και κατανόησή του, στους όρους που υπερκαλύπτει και εμπεριέχει, αλλά και στην αρνητική χροιά που τον περιστοιχίζει. Στην επόμενη ενότητα, γίνεται χρονολογική αναφορά στα θεωρητικά μοντέλα που προσεγγίζουν τη συνάρτηση που αναπτύσσεται μεταξύ των γονέων και του σχολείου και του τρόπου

που το κάθε μοντέλο την αντιλαμβάνεται και την αντιμετωπίζει. Η παράθεσή τους είναι χρονολογική και μέσω αυτής διαπιστώνονται οι διαφορετικές οπτικές που προκύπτουν μέσα στον χρόνο και στη διαρκή μελέτη, όπως και η στήριξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, κυρίως σε ξένες θεωρήσεις, που πιθανόν να επηρεάζονται από ξένα προς την ελληνική πραγματικότητα, κοινωνικο- πολιτιστικά γίνεσθαι. Ακολούθως, παρουσιάζεται μία διάσταση, χρονολογικής σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα, σχηματικής απεικόνισης της «γονεϊκής εμπλοκής» και του τρόπου που αυτή μπορεί να δράσει και να πραγματοποιηθεί στο σχολικό περιβάλλον. Έπεται, η παρουσίαση της κατάστασης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην ελληνική πραγματικότητα και η εφαρμογή της συνεργασίας με τους γονείς σε αυτή, καθώς και το θεσμικό και νομικό πλαίσιο που διατρέχουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα από την πρώτη Υπουργική απόφαση του 1978 μέχρι και σήμερα. Κλείνοντας, γίνεται μία ανασκόπηση των θεμάτων που μελετήθηκαν, αναλύθηκαν και παρουσιάστηκαν, όπως και παρουσίαση των προτάσεων που θα βοηθήσουν ώστε να χρησιμοποιηθεί ορθά η «γονεϊκή εμπλοκή» από γονείς και σχολεία, με σκοπό να δώσει τα μέγιστα θετικά και δυνατά αποτελέσματα προς τα παιδιά, τις οικογένειές τους και τη σχολική κοινότητα. Τέλος, η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση της ελληνόγλωσσης και ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας που χρησιμοποιήθηκε για τη συγγραφή.

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>

### Ο θεσμός του σχολείου και ο θεσμός της οικογένειας

Ανατρέχοντας στην ιστορία του ανθρώπου ανά τους αιώνες παρατηρείται η οργάνωσή του σε ομάδες δηλαδή, η δημιουργία κοινωνιών. Κοινωνίες οι οποίες συμβιούν και βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση, έχοντας ως στόχο την υλική και πνευματική τους εξέλιξη. Μέσα από τη συνεχή τριβή των κοινωνιών και το ζύμωμα των σκοπών του συνόλου της κοινωνίας έρχονται στην επιφάνεια οι λειτουργίες που τις διέπουν. Λειτουργίες όπως η επικοινωνία και η κοινωνικοποίηση. Λειτουργίες που επιτελούνται διαμέσου των κοινωνικών θεσμών, με βασικότερους εκπροσώπους τον θεσμό της οικογένειας και τον θεσμό του σχολείου (Δαρσινός, 2011). Δύο θεσμοί ιδιαίτερος σημαντικοί για την εξέλιξη του ανθρώπου, καθώς επίκεντρο και σημείο τομής και των δύο είναι το παιδί (Γεωργίου, 2000) και η ψυχοπαιδαγωγική του ανάπτυξη. Η συνεργασία και η σύνδεση, συνεπώς, των δύο αυτών βασικών πυλώνων της ζωής του παιδιού θα μπορούσε θετικά να επηρεάσει όλους τους συμβαλλόμενους αλλά και τις γνώσεις που θα αποκομίσει και αφομοιώσει το παιδί καθότι η μάθηση, πέρα από το σχολείο, συνεχίζεται στο σπίτι αλλά και στο κοινωνικό περιβάλλον που το πλαισιώνει (Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2005).

Σχολείο και οικογένεια αποτελούν δύο υποσυστήματα του γενικότερου όρου της κοινωνίας. Το σχολείο από τη μία, το οποίο πρόκειται για έναν οργανωμένο θεσμό με προκαθορισμένες λειτουργίες και πρόσωπα, που επιδιώκει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, στην κοινωνικοποίηση και μετέπειτα εξέλιξή του μέσα από ένα σύστημα οργανωμένης αγωγής και διδασκαλίας (Κωνσταντίνου, 2005). Ένας παιδαγωγικός οργανισμός με συγκεκριμένους παιδαγωγικούς σκοπούς και στόχους, οι οποίοι βρίσκονται σε συνεχή δράση με τη σχολική καθημερινότητα, με απώτερο σκοπό την κοινωνική μάθηση (Σαΐτης, 2007). Από την άλλη, η οικογένεια, που ορίζεται από μία ομάδα ανθρώπων οι οποίοι συνδέονται μέσω των προσωπικών και κοινωνικών θεσμών που τους ενώνουν (Παπαδόπουλος, 2005) και απαντάται παγκοσμίως ως κυρίαρχο θεσμό με λειτουργίες αναγκαίες για την επιβίωση της κοινωνίας (Παπαδιώτη- Αθανασίου, 2000<sup>α</sup>). Η οικογένεια είναι η πρώτη ομάδα κοινωνικοποίησης, διαμόρφωσης και διαπαιδαγώγησης του παιδιού (Μετοχιανάκης

2000, Παπαδόπουλος 2005). Η κοινωνικοσυναισθηματική εξέλιξη του παιδιού θα στηριχθεί και θα επηρεαστεί στα πρώτα του βήματα από την οικογένεια κι έπειτα, θα προστεθεί υποστηρικτικά και το σχολείο (Μυλωνάκου- Κεκέ, 1999).

Το σχολείο και η οικογένεια βρίσκονται συνεχώς σε μία δυναμική επαφή και αλληλεπίδραση (Epstein, 1996) καθώς η οικογένεια είναι ο βασικός φορέας κοινωνικοποίησης του παιδιού κι έπειτα συνδράμει σε αυτό και το σχολείο. Γονείς και σχολείο θέτουν τους στόχους τους, τόσο στο γνωστικό αντικείμενο και στη μετάδοσή του, όσο και στο διαπροσωπικό (Γιώτσα & Ζεργιώτης, 2005) με τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε οικογένειας να επηρεάζουν τη σύνδεση του παιδιού με το σχολείο και τη συμπεριφορά του προς αυτό (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2003).

### **Διερεύνηση σχέσεων σχολείου – οικογένειας**

Η επαφή του σχολείου με το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών είναι μία σχέση συνεχώς μεταβαλλόμενη και εξελισσόμενη. Σε όσες έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σύμπραξη των δύο αυτών φορέων, με στόχο την ενίσχυση και την ανέλιξη των παιδιών, που όμως διαφέρει σε ένταση, βάθος και τρόπο έκφρασης ανάλογα με τη χρονική περίοδο που αντιστοιχεί και τις αντιλήψεις που την απαρτίζουν (Πεντέρη, 2012).

Οι σχέσεις των γονέων με το σχολείο διαφέρουν ανάλογα με την ιστορική περίοδο που απαντώνται αλλά και το αντίστοιχο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον. Οι διακυμάνσεις αυτές οδήγησαν στην ανάγκη για διερεύνηση της σχέσης αυτής και στην προσπάθεια εύρεσης των πηγών τους (García, 2004). Η ανάπλαση των σχέσεων έχει να κάνει, αρχικά, με τις ανάγκες των ίδιων των γονέων και την πρόθεσή τους για μεγαλύτερη εμπλοκή στην εκπαίδευση και διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους (OECD, 1997). Επίσης, οι ποικίλες αλλαγές στην αρχική δομή της οικογένειας επηρέασαν τον τρόπο της επικοινωνίας (García, 2004). Έχει παρατηρηθεί ακόμη, πως η συνεχώς αυξανόμενη ανταγωνιστικότητα της παγκόσμιας οικονομίας οδηγεί τους γονείς να αναζητούν ποιοτικότερη εκπαίδευση για τα παιδιά τους, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν αποδοτικότερα στα νέα δεδομένα που θα κληθούν να

διαχειριστούν (Driessen, Smit & Sleegers, 2005). Επιπρόσθετα, η μελέτη των παιδαγωγικών τάσεων και αντιλήψεων για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού μέσω της συνεργασίας, έφεραν πιο κοντά τους βασικούς φορείς κοινωνικοποίησης των παιδιών (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006) σε συνάρτηση με τις μελέτες που αναδεικνύουν το θετικό πρόσημο της συνεχούς αλληλεπίδρασης του πλαισίου του σχολείου και του πλαισίου της οικογένειας (Seginer, 2006). Επιπλέον, η νέα τάση της οργάνωσης των εκπαιδευτικών φορέων σε σχολικές κοινότητες ανοιχτές προς τους γονείς και την τοπική κοινωνία (OECD, 1997) και κατ' επέκταση η ανάγκη για ισότητα γονέων και εκπαιδευτικών στη διαχείριση των σχολικών μονάδων άλλαξαν τη δομή της σχέσης αυτής (Theodorou, 2007). Τέλος, οι σχέσεις σχολείου και γονέων διαφοροποιήθηκαν και κατά την αύξηση μειονοτικών πληθυσμών, από ποικίλα κοινωνικο- πολιτισμικά περιβάλλοντα (Bakker & Denessen, 2007).

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>

### Η επικοινωνία

Μέσα από τους λόγους διερεύνησης της σχέσης σχολείου- γονέων προκύπτει η έννοια της επικοινωνίας ως βασικού πυλώνα σύνδεσής τους. Στην προσπάθεια να δοθεί ένας ορισμός για το τι είναι η επικοινωνία, μέσα από την πληθώρα των ορισμών προκύπτει πως η επικοινωνία είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε έναν πομπό κι ένα δέκτη με σκοπό τη μετάδοση ενός μηνύματος και ολοκληρώνεται με την ανάδραση-επαναπληροφόρηση του δέκτη προς τον πομπό, ορισμός που εμπεριέχεται και στους υπολοίπους και πιο σύνθετους ορισμούς (Κατσάλης, 2002). Θα μπορούσε ακόμη να χαρακτηριστεί ως τη διαδικασία κατά την οποία ο πομπός μεταφέρει ένα μήνυμα, είτε ως πληροφορία, ως ιδέα, είτε ως συναίσθημα ή ενέργεια σε έναν δέκτη με σκοπό να έχει τέτοιο αντίκτυπο επάνω του που θα δημιουργήσει μία αλλαγή στην κατάσταση ή στη συμπεριφορά του μέσω της εκδήλωσης συναισθημάτων, ενεργειών, πράξεων ή και νέων ιδεών (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2002). Μολαταύτα πολλοί είναι οι ορισμοί της επικοινωνίας, καθώς δεν πρέπει να ξεχνάμε πως πρόκειται για έναν ζωντανό οργανισμό ο οποίος εξελίσσεται. Μέσα από αντιλαμβανόμεστε και κατανοούμε την ανάπτυξη διαφόρων μοντέλων επικοινωνίας στην προσπάθεια των επιστημόνων να κατανοήσουν την έννοια της επικοινωνίας. Πρωτίστως, διαπιστώνεται η διαχρονικότητα της επικοινωνίας από τους αρχαίους χρόνους, έχοντας ως βάση και αφορμή τη ρητορική του Αριστοτέλη και τις τεχνικές που προσφέρει (Miller, 2005). Αλλά φτάνοντας και μέχρι τον 20<sup>ο</sup> αιώνα στα μοντέλα επικοινωνίας που διερευνούν, αναπτύσσουν, εξελίσσουν και προτείνουν οι Newcomb, Osgood, Schramm, Jakobson και όχι μόνο, τα οποία βέβαια, στηρίζονται στην προϋπάρχουσα γνώση (McQuail, Windahl, 2001).

### Η αξία της επικοινωνίας

Μέσα από αυτά παρατηρείται η ύπαρξη της επικοινωνίας σε όλες τις διαπροσωπικές σχέσεις και φυσικά σε αυτή που συνδέει τους γονείς με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου. Η αποτελεσματική διαπροσωπική επικοινωνία αποτελεί σημαντικό κεφάλαιο στις σχέσεις των ανθρώπων καθώς αλληλοεπηρεάζονται (Verderber&Verderber, 2006). Πάνω σε αυτό έρχεται να ακουμπήσει η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης – της κατανόησης των άλλων- και ακολούθως η συναισθηματική οικονομία, δηλαδή το πόσα συναισθήματα ανταλλάσσουν τα εμπλεκόμενα μέλη μεταξύ τους (Goleman, 2011). Η θετική χρήση των συναισθημάτων μπορεί να συμβάλει και να ενισχύσει τόσο τις διαπροσωπικές σχέσεις των εμπλεκόμενων μερών και τη συνεργασία τους, όσο και τους εκάστοτε στόχους που θέτουν (Δαλακούρα, 2011). Από την άλλη πλευρά η έλλειψη συναισθηματικής ικανότητας μπορεί να οδηγήσει σε αναποτελεσματική επικοινωνία και κατ' επέκταση σε μία αναποτελεσματική ομάδα με συγκρούσεις και αρνητικό κλίμα (Δαλακούρα, 2012). Για τη βελτίωση της επικοινωνίας και κατά συνέπεια των διαπροσωπικών σχέσεων το άτομο πρωτίστως, καλείται να αντιληφθεί τα συναισθήματά του προς τον ίδιο αλλά και προς τους άλλους, δηλαδή να αναπτύξει τη συναισθηματική του νοημοσύνη. Η συναισθηματική νοημοσύνη δεν παραμένει σταθερή αλλά, εξελίσσεται και βελτιώνεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής με προσπάθεια, επιμονή και προσήλωση στον στόχο (Δαλακούρα, 2011). Έτσι αναπτύσσεται και η ενσυναίσθηση, δηλαδή η κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου. Εφόσον ένα άτομο εξασκηθεί και εκπαιδευτεί σε αυτά τα στοιχεία, τα οποία θα το βοηθήσουν να δομήσει την επικοινωνία του προς τους άλλους, θα πρέπει να βρει τα βαθύτερα αίτια που προκαλούν την αρνητική συμπεριφορά του (Κοκκινάκη, 2006).

## **Η σημασία της επικοινωνίας στην εκπαιδευτική πράξη**

Η επικοινωνία στην εκπαιδευτική πράξη και καθημερινότητα εμπεριέχει πιο σύνθετα νοήματα και δεν περιορίζεται σε μία ανάδραση πληροφοριών μεταξύ πομπού και δέκτη. Είναι μία ενέργεια καθοριστικής σημασίας για την καθημερινή, εύρυθμη



λειτουργία του συστήματος και την κατανόηση και αλληλεπίδραση των μελών της (Δαρσινός, 2011). Επικεντρώνοντας στην επικοινωνία στην εκπαιδευτική πράξη θα πρέπει να αναφέρουμε όλα τα μέλη τα οποία την απαρτίζουν. Από την πλευρά του σχολείου είναι το εκπαιδευτικό προσωπικό και ο διευθυντής της μονάδας και από την πλευρά της οικογένειας είναι οι μαθητές και οι γονείς και ενίοτε κάποια ακόμη άτομα του κοντινού οικογενειακού περιβάλλοντος που σχετίζονται με την ανάπτυξη και διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Επίκεντρο και σύνδεσμος των ατόμων αυτών είναι η παιδαγωγική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στον δάσκαλο και στον μαθητή. Η παιδαγωγική σχέση είναι μία μορφή επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων στην παιδαγωγική πράξη (Σκαλιάπας, 1999)

Η μορφή της επικοινωνίας που αναπτύσσεται ανάμεσα στα συμβαλλόμενα μέλη μπορεί να οριστεί ως τυπική ή ως άτυπη. Η τυπική μορφή επικοινωνίας εμπεριέχει τις επίσημες φόρμες και φορείς που χρειάζεται να αλληλεπιδράσουν, ενώ η άτυπη τις ανεπίσημες εκφάνσεις της επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και γονέων (Γεωργίου, 2000). Σαφώς, η εναλλαγή από τυπική σε άτυπη μορφή επικοινωνίας και η συχνότητα, όπως και η μορφή, εμφάνισης κάθε μίας διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο. Η επικοινωνία χαρακτηρίζεται από ανομοιομορφία, καθώς επηρεάζεται από την ιδιοσυγκρασία της εκάστοτε οικογένειας, τη σχέση που αναπτύσσουν με τους εκπαιδευτικούς αλλά και τα περιθώρια που αφήνει ο εκπαιδευτικός για συνεργασία (Δαλακούρα, 2015).

Η αρμονική επικοινωνία και κατ' επέκταση η συνεργασία των ενδιαφερόμενων μελών μπορεί να επιφέρει θετικές εκβάσεις προς τα παιδιά, το σχολείο αλλά και τις οικογένειες των παιδιών (Σακελλαρίου, 2006).

Μέσω της αποδοτικής επικοινωνίας και συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς βελτιώνονται οι κοινωνικές ικανότητες και δεξιότητες των παιδιών, παρουσιάζονται θετικά αποτελέσματα ως προς τη συμπεριφορά των παιδιών και στους δύο φορείς και παρατηρείται καλύτερη μαθησιακή ανάπτυξη και ανάπτυξη δεξιοτήτων (Epstein, 2002). Συγκεκριμένα παρατηρείται βελτίωση των κινήτρων για μάθηση, άνοδος της αυτοεκτίμησης και της συνεργατικότητας αλλά και η δημιουργία μίας θετικότερης στάσης προς τον θεσμό του σχολείου (Sakellariou, Rentzou, 2008). Όλα αυτά απορρέουν από την αίσθηση ασφάλειας που βιώνουν τα παιδιά τη στιγμή της αρμονικής συνεργασίας και σύνδεσης του σχολείου και της οικογένειας, των δυο

βασικών φορέων κοινωνικοποίησης του παιδιού (Dodge, Coller, 1998, Αλευριάδου και συν, 2008).

Η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια επηρεάζει θετικά και την πλευρά του σχολείου και συγκεκριμένα τους εκπαιδευτικούς. Η ανάπτυξη σχέσεων με τους γονείς μεταλαμπαδεύει νέες γνώσεις και ιδέες, εμπειρίες και άγνωστα, ίσως, στοιχεία κουλτούρας (Σαμαρά, 2010). Επίσης, τους δίνει τη δυνατότητα να μάθουν τις συνθήκες διαβίωσης της κάθε οικογένειας και τις συνθήκες που επικρατούν σε κάθε σπίτι, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν την κάθε οικογένεια αποβάλλοντας τα στερεότυπα (Robson, 1996). Στοιχεία απαραίτητα που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να γνωρίσουν καλύτερα τα παιδιά τους, τις σκέψεις και τις ικανότητές τους κι έπειτα, με τη σειρά τους, να σχεδιάσουν ένα πρόγραμμα που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες και δυνατότητες του τμήματός τους (Sakellariou, Rentzou, 2008). Επιπρόσθετα, η συνεργασία θα βελτιώσει την επικοινωνία κι αυτή ακολούθως θα μειώσει τις πιθανές εντάσεις που ίσως δημιουργηθούν (Rentzou, 2004).

Η θετική και αρμονική αυτή επικοινωνία μόνο πλεονεκτήματα έχει να δώσει και προς τους γονείς, καθώς τους δίνει επιπλέον ευκαιρίες ενασχόλησης με τα παιδιά τους. Έρχονται κοντά τους, τα γνωρίζουν καλύτερα και δημιουργούν ισχυρότερους δεσμούς (Epstein, 1986). Η συνεργασία με τον εκπαιδευτικό του τμήματος μπορεί να οδηγήσει σε έγκαιρη αναγνώριση μαθησιακών ή συμπεριφορικών προβλημάτων και στη δυνατότητα πρώιμης παρέμβασης σε αυτά κι έτσι οι γονείς να νιώσουν τη στήριξη που θα μπορούσαν να έχουν (Γκλιάου- Χρυστοδούλου, 2005). Ακόμη μέσα από τη συμβολή τους στην εκπαίδευση του παιδιού τους βελτιώνεται η αυτοεικόνα τους. Αναγνωρίζουν τους στόχους του σχολείου και τις μεθόδους διδασκαλίας τροποποιώντας πιθανή αρνητική στάση που είχαν απέναντι σε αυτό (Rentzou, 2004).

Η επικοινωνία πολλές φορές έρχεται αντιμέτωπη και με δυσκολίες. Δυσκολίες που συχνά έχουν τις ρίζες τους σε στερεοτυπικές εικόνες και αντιλήψεις για τον ρόλο της οικογένειας και της συνεργασίας της με το σχολείο. Απόψεις που λειτουργούν ως τροχοπέδη στην αντίληψη και οικοδόμηση μίας νέας σχέσης, υπό διαφορετικό πρίσμα (Ζησιμοπούλου, 2001). Οι σχέσεις αυτές, δηλαδή οι σχέσεις σχολείου- γονέων, οδηγούν τα μέλη τους να εμπλέκονται σε διενέξεις και να υποβαθμίζουν την αξία της συνεργασίας καθότι, ορισμένες φορές βιώνουν και αντιλαμβάνονται πολύ

διαφορετικά την ουσιαστικότερη έννοια της συνεργασίας (Attanucci, 2004). Η αλληλεπίδραση των δύο πλευρών επηρεάζεται από ποικίλες παραμέτρους. Σύνηθες φαινόμενο, η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τους εαυτούς τους, ως ειδικών και κατόχων του αντικειμένου, με αποτέλεσμα την άρνηση συνεργασίας ή την μικρή διάθεση συμπερίληψης των απόψεων των γονέων στη διαπαιδαγώγηση και εκπαίδευση των παιδιών τους (Harry et al., 1995). Αυτό έρχεται σε σύνδεση και με την έλλειψη εμπιστοσύνης προς την άποψη των γονέων για τον χαρακτήρα και τις δυνατότητες των παιδιών (Downs, 2001). Επίσης, η κουλτούρα και οι αξίες των γονέων και των εκπαιδευτικών, αλλά και το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο σε συνάρτηση με το κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο δρουν καταλυτικά στο στυλ επικοινωνίας και συνεργασίας που θα αναπτύξουν (Keyes, 2002).

### **Στοιχεία επηρεασμού της σχέσης σχολείου- γονέων**

Οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο σχολείο, τους γονείς και τα παιδιά ακροβατούν πολλές φορές και είτε γέρνουν προς θετικό, είτε προς αρνητικό πρόσημο. Η καθημερινότητα και τα στοιχεία που δομούν τον χαρακτήρα και τη συμπεριφορά του εκάστοτε συμβαλλόμενου μέλους μπορούν να επηρεάσουν το επίπεδο επικοινωνίας και να διαμορφώσουν τη μεταξύ τους σχέση. Οι παράγοντες που ρυθμίζουν τον βαθμό και τον τύπο της σχέσης σχετίζονται τόσο με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς κατ' επέκταση, όσο και με τους γονείς και τα παιδιά (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005).

Η κουλτούρα που διέπει ένα σχολείο και κατά πόσο επιθυμεί να είναι ανοιχτό προς τους γονείς και την κοινωνία, να ενισχύει και να ενθαρρύνει την επικοινωνία παίζουν πρωταρχικό ρόλο στη σχέση που θα δημιουργηθεί ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς (Δραγώνα, 2004). Το σχολείο, ως οντότητα, διαμορφώνει τον βαθμό συνεργασίας που αναπτύσσεται μέσω του κλίματος που το περιστοιχίζει, της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στους γονείς, της στάσης του διευθυντή απέναντι σε γονείς και εκπαιδευτικούς και το μέγεθος της μαθητικής κοινότητας (Μπρούζος, 2009). Είναι πολύ σημαντική η ισορροπία ανάμεσα στις σχέσεις που

αναφέρθηκαν. Εάν η ισορροπία χαθεί, ελλοχεύει ο κίνδυνος κάποιο από τα μέλη να αισθανθεί πως απειλείται η αναγνώρισή του, κυρίως οι εκπαιδευτικοί, και αυτό με τη σειρά του να λειτουργήσει ανασταλτικά προς τη δόμηση μίας καλής συνεργασίας που θα έχει και τα αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα προς τα παιδιά, παρόλο τον διαφορετικό τρόπο έκφρασης και αντίληψης, πολλές φορές, της ουσιαστικής επικοινωνίας και συνεργασίας από τα ενδιαφερόμενα μέλη (Γεωργίου, 2000).

Η έννοια της επικοινωνίας λαμβάνει διαφορετικές διαστάσεις υπό το πρίσμα της γονεϊκότητας. Στοιχεία όπως η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της οικογένειας μεταβάλλουν την συχνότητα επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, όπως και το φύλο και το μορφωτικό επίπεδο του γονέα που αναλαμβάνει τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς (Γεωργίου, 2000). Ακόμη, η ηλικία των γονέων, ο αριθμός των παιδιών που έχουν αλλά και ο χρόνος που διαθέτουν στις επαγγελματικές τους δραστηριότητες μπορούν να διαφοροποιήσουν τις σχέσεις που θα αναπτύξουν με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους (Ματσαγγούρας και Πούλου, 2009). Επίσης, η ηλικία των παιδιών και το φύλο τους, αλλά και οι υπάρχουσες σχολικές του επιδόσεις και ανάγκες φαίνεται να συνεισφέρουν στην αύξηση ή μείωση της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική πράξη και στην σχολική κοινότητα (Γεωργίου 2000, Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005). Επίσης, η επικοινωνία μπορεί να διαταραχθεί μέσω της ελλιπούς και λανθασμένης ενίοτε προώθησης μηνυμάτων εκ μέρους των εκπαιδευτικών προς τους γονείς, διαμέσου των παιδιών. Όπως και η διαστρεβλωμένη κατανόηση ενός μηνύματος μπορεί να έχει παρόμοια αποτελέσματα. Οι προαναφερθέντες καταστάσεις μπορούν να οδηγήσουν σε απογοήτευση των γονέων για τη δυνατότητα ενασχόλησής τους με το εκπαιδευτικό πλαίσιο ή σε αλλαγή της στάσης τους προς τους εκπαιδευτικούς (Ντινίδου, 2013).

## Κεφάλαιο 3<sup>ο</sup>

### Γονεϊκή εμπλοκή

Τα θετικά στοιχεία που αποκομίζουν τα συμβαλλόμενα μέρη της επικοινωνίας έχουν οδηγήσει στην περαιτέρω μελέτη της σχέσης αυτής. Μία σχέση συνεχώς εξελισσόμενη και επηρεαζόμενη από τον βαθμό που επιδρά το ένα μέρος πάνω στο άλλο. Μέχρι τη δεκαετία του 1980 βασικός άξονας για τη μελέτη της σχέσης σχολείου- οικογένειας ήταν οι επιδόσεις των μαθητών στο σχολικό- ακαδημαϊκό τους περιβάλλον και πώς αυτές επηρεάζονται από την κοινωνικο- οικονομική επιφάνεια της οικογένειας (Γεωργίου 1993). Με την πάροδο των χρόνων και το αυξανόμενο ενδιαφέρον για λεπτομερέστερη και ουσιαστικότερη μελέτη της σχέσης αυτής αρχίζουν να ερευνώνται περισσότερο χαρακτηριστικά της σχέσης που υπάρχει ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη, μια σχέση που γίνεται ευρύτερα γνωστή με τον όρο Γονεϊκή ή γονική εμπλοκή (Fan & Chen, 2001). Στην προσπάθεια κατανόησης του όρου γονεϊκή εμπλοκή και των στοιχείων που τον απαρτίζουν αναφέρονται οι απόψεις και οι σκέψεις των γονέων για την εκπαίδευση των παιδιών τους αλλά και οι προσδοκίες που έχουν για τα θετικά στοιχεία που θα επιφέρει η μόρφωση στα παιδιά τους (Νόβα- Καλτσούνη, 2004). Προσπαθώντας να δοθεί ένας ορισμός στη γονεϊκή εμπλοκή απαντώνται διάφορες απόψεις, όπως ότι πρόκειται για μία προφορική παραίνεση από την πλευρά του γονέα προς το παιδί για τις σχολικές του υποχρεώσεις (Marjooribanks 1983, Watson, 1983). Επίσης, θεωρήθηκε ως τρόπος παροχής βοήθειας προς τα παιδιά εκ μέρους των γονέων ώστε να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση (Bloom, 1984). Ακόμη, για κάποιους πρόκειται για την καθημερινή ενασχόληση για να διαπιστώσει την ολοκλήρωση των μαθητικών υποχρεώσεων από την πλευρά των παιδιών (Keith, 1986). Η γονεϊκή εμπλοκή έχει οριστεί επιπρόσθετα και ως η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, όπου διαμέσου της αποτελεσματικής επικοινωνίας, θα υπάρξει βελτίωση της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής πορείας των παιδιών (Keith, 1986). Ο ορισμός της γονεϊκής εμπλοκής συνεχίζει να είναι ασαφής, καθώς εμπεριέχει κάθε μορφής επαφή του γονέα με το σχολείο και το παιδί, από τις τυπικές και αναγκαίες επισκέψεις κάποιες φορές μέσα στη σχολική χρονιά έως την καθημερινή επαφή και αλληλεπίδραση με τον εκπαιδευτικό του τμήματος, αλλά συχνά και τη συμμετοχή των κηδεμόνων στα

διοικητικά θέματα του σχολείου (Brito & Waller, 1994). Είναι γενική παραδοχή πως πρόκειται για πολυδιάστατο και με ποικίλες εκδοχές όρο που πλαισιώνεται τόσο από την επικοινωνία των γονέων με το σχολείο, όσο και με τις αντιδράσεις, πράξεις και συμπεριφορές αυτών (Γεωργίου, 2000). Συνεπώς, η γονεϊκή εμπλοκή συνοψίζεται στον τρόπο που ο γονέας συμμετέχει και εμπλέκεται στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού ανάλογα πάντα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, τις απόψεις του για την εκπαίδευση και τις προσδοκίες που έχει από το παιδί (Γεωργίου, 2000, Reynolds & Clements, 2005 ).

Ο όρος γονεϊκή εμπλοκή εντέλει έχει δεχτεί έντονη κριτική για το αν και σε ποιο βαθμό μπορεί να αποδώσει αντικειμενικά και εμπειρισταωμένα όσα περιλαμβάνει η πολυδιάστατη έννοια της συμμετοχής των γονέων και των υπολοίπων μελών του οικογενειακού περιβάλλοντος στην σχολική καθημερινότητα των παιδιών τους (Epstein, 1992). Σε κάποιους ορισμούς έχει αντικατασταθεί με τον όρο οικογενειακή εμπλοκή ώστε να συμπεριλάβει και τα υπόλοιπα πρόσωπα, πέραν των γονέων, που συμμετέχουν στην ανατροφή των παιδιών (Cristenson & Sheridan, 2001). Άλλοι όροι οι οποίοι έχουν προταθεί, όπως απαντώνται στους Πεντέρη και Πετρογιάννης (2013) είναι: η γονική συμμετοχή (parental participation) (Vyverman & Vettenburg, 2009), σχέσεις/δεσμοί/σύνδεση σχολείου- οικογένειας (school-family relations), εκπαιδευτική συμμαχία/συνεταιρισμός (educational partnership), συμμαχία/συνεταιρισμός σχολείου-οικογένειας (school-family partnerships) (Driessen, Smit, & Sleegers, 2005). Ως επικρατέστερος των προαναφερθέντων όρων χαρακτηρίστηκε αυτός της συμμαχίας, καθώς υπερτονίζει τη δυναμική της σύνδεσης των δύο βασικών πλαισίων στη ζωή του παιδιού, δηλαδή του πλαισίου της οικογένειας και του πλαισίου του σχολείου (Epstein, 1995). Αν και για να μπορέσει να έχει εφαρμογή η έννοια της συμμαχίας είναι αναγκαία η επί ίσοις όροις συμμετοχή των εμπλεκόμενων (Epstein & Sheldon, 2006) με απαραίτητη την αμοιβαία κατανόηση και εμπιστοσύνη, την ουσιαστική επικοινωνία και την κατεύθυνση προς κοινούς στόχους (Deslandes, 2001).

## Θεωρητικές προσεγγίσεις και μοντέλα σύνδεσης του πλαισίου σχολείου- οικογένεια.

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία παρατηρείται μεγάλο εύρος θεωρητικών σχημάτων που έχουν ως στόχο να αποσαφηνίσουν και να διαχωρίσουν τους τρόπους σύνδεσης σχολείου και οικογένειας. Σε κάθε μοντέλο δίνεται μία διαφορετική οπτική για την ένωση και συνάρτηση των δύο θεσμών αλλά και του ευρύτερου περιβάλλοντός τους. Τα μοντέλα θα παρουσιαστούν σε χρονολογική σειρά σε μία προσπάθεια παρατήρησης της εξέλιξής τους.

### Γονικοί ρόλοι στην εκπαίδευση

Οι Greenwood και Hickman (1991) προσπάθησαν να μελετήσουν τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να προωθήσουν την συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και πώς θα μπορούσαν αυτοί να ενισχυθούν. Οι ρόλοι αυτοί ορίζονται σύμφωνα με τον βαθμό που οι γονείς εμπλέκονται στο σχολείο. Έτσι έχουμε:

- *Οι γονείς ως κοινό.* Εδώ γίνεται αναφορά στην πιο απλή μορφή συμμετοχής των γονέων στη σχολική ζωή. Οι γονείς αποδέχονται τις κλήσεις του σχολείου και συμμετέχουν στις βασικότερες συναντήσεις γονέων με τους εκπαιδευτικούς, σε διάφορες σχολικές εκδηλώσεις, όπως είναι οι σχολικές γιορτές και σε αντίστοιχες τυπικές δράσεις.
- *Οι γονείς ως εκπαιδευόμενοι.* Οι γονείς μπαίνουν στον ρόλο του εκπαιδευόμενου και συμμετέχουν σε δράσεις που διοργανώνει το σχολείο σε συνεργασία με άλλους φορείς με στόχο να εμβαθύνουν τις γνώσεις τους σε θέματα που αφορούν τα παιδιά, όπως η ανάπτυξή τους, η διαχείριση συμπεριφορών και η ενίσχυση του δικού τους γονικού ρόλου.
- *Οι γονείς ως εκπαιδευτές.* Στόχος των γονέων στο στάδιο αυτό είναι η συνεργασία με το παιδί και αναλαμβάνοντας ρόλο εκπαιδευτικού να το βοηθήσουν στην ενίσχυση της σχολικής μάθησης. Βασικό παράδειγμα είναι η βοήθεια που παρέχουν οι γονείς στο σπίτι με τα μαθήματα.

- *Οι γονείς ως εθελοντές.* Στην περίπτωση αυτή οι γονείς συμμετέχουν εθελοντικά, κατόπιν αιτήματος του σχολείου, για να παράσχουν τη βοήθειά τους σε ποικίλα διαδικαστικά θέματα. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να υποστηρίξουν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου αλλά συγχρόνως και το εκπαιδευτικό έργο.
- *Οι γονείς ως υπεύθυνοι στη λήψη αποφάσεων.* Η συγκεκριμένη κατηγορία δείχνει τον τρόπο της πιο ενεργητικής παρουσίας των γονέων στο σχολείο. Οι γονείς μέσω της συμμετοχής τους στις σχολικές επιτροπές και στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων λαμβάνουν αποφάσεις σε θέματα λειτουργίας και διαχείρισης του σχολείου και των εγκαταστάσεων.

### **Το μοντέλο των επιρροών και των συνεπειών της γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο**

Οι Eccles και Harold (1996) θέλησαν να δημιουργήσουν ένα σχήμα το οποίο θα παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίο σχολείο και γονείς επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών και συγχρόνως θα διερευνεί τους τρόπους αποτελεσματικής γονεϊκής εμπλοκής. Στο μοντέλο αυτό η γονεϊκή εμπλοκή αντιμετωπίζεται ως το αποτέλεσμα της επαφής και τριβής των χαρακτηριστικών των παιδαγωγών, των γονέων και των παιδιών. Επίσης, παρουσιάζεται ως η μεταβλητή πρόβλεψης του τρόπου που θα επηρεάσει τα παιδιά η συσχέτιση του σχολείου με την οικογένεια. Το σχολείο και οι γονείς διαφαίνεται πως έχουν αντίστοιχου επιπέδου δράση προς τα παιδιά. Αρχικά, ερευνώνται τα γενικότερα χαρακτηριστικά του σχολείου, των εκπαιδευτικών, της οικογένειας, του παιδιού, αλλά και της κοινωνίας στην οποία εντάσσονται. Ως προς το σχολείο, συγκεντρώνονται στοιχεία για το κλίμα που επικρατεί στις διάφορων τύπων διαπροσωπικές σχέσεις και για τον τρόπο αποδοχής της γονεϊκής εμπλοκής. Στους εκπαιδευτικούς σημειώνεται η ηλικία, το φύλο και η προϋπηρεσία. Από τα χαρακτηριστικά της οικογένειας ενδιαφέρουν η βαθμίδα εκπαίδευσης που έχουν ολοκληρώσει οι γονείς, το εισόδημά τους και ο αριθμός των παιδιών που έχουν. Για τα παιδιά τα στοιχεία που χρειάζονται είναι η ηλικία, το φύλο, οι επιδόσεις στους στα σχολικά μαθήματα, τα ενδιαφέροντά τους, οι ιδιαίτερες ικανότητές τους και τα στοιχεία που συνθέτουν τον χαρακτήρα τους. Ενώ για την κοινωνία το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στις δομές που αυτή παρέχει, στον τρόπο και



στον βαθμό άσκησης κοινωνικού ελέγχου, όπως και στα μοντέλα συμπεριφοράς που τείνουν να ακολουθούν. Το σύνολο το χαρακτηριστικών θα επιδράσει και θα δομήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των γονέων. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που θα επηρεαστούν σε γενικότερο πλαίσιο, περιστρέφονται γύρω από τον ρόλο των γονέων, την αποτελεσματικότητά τους, τις αξίες τους και τα στερεότυπα που τους διακατέχουν. Όμως θα υπάρξουν και ειδικότεροι συλλογισμοί για τη σχέση τους με τον μαθητή, τους στόχους που θέτει και την αποτελεσματικότητά του στη διεκπεραίωση των μαθητικών του υποχρεώσεων. Στον αντίποδα, βρίσκονται οι γενικότερες απόψεις των γονέων για τον ρόλο τους, την αυτό-αποτελεσματικότητά τους, το αξιακό τους σύστημα και τη δεκτικότητα που έχουν προς το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Αλλά και ειδικότερα οι προσδοκίες που έχουν από το παιδί τους, η σχέση που έχουν με αυτό και οι αξίες που επιθυμούν να του μεταλαμπαδεύσουν. Οι γενικές απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών, αλλά και οι στοχευμένες προς το παιδί απόψεις τους, μπορούν να επηρεάσουν και να τροποποιήσουν τα αρχικά του χαρακτηριστικά (επιδόσεις, ικανότητες, ιδιοσυγκρασία) μέσω των εκπαιδευτικών πρακτικών και της γονεϊκής εμπλοκής. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί, μέσω των συναντήσεων που θα επιδιώξουν να πραγματοποιήσουν, την πρόσκληση για συμμετοχή που θα απευθύνουν στους γονείς και τις ευκαιρίες που θα προσφέρουν στους γονείς για μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη εμπλοκή. Από την πλευρά τους οι γονείς, μπορούν να συνδράμουν με την βοήθεια και την εποπτεία στο μαθητικό έργο των παιδιών και τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες του σχολείου, όπως και στη διαχείρισή του. Διαμέσου των απόψεων και των πρακτικών τους, βλέπουν τα αποτελέσματα που έχουν στις αξίες του παιδιού, στους στόχους που θέτει, στις μαθητικές του επιδόσεις, στα κίνητρα που το κινούν και στη γενικότερη αποτελεσματικότητά του. Αποτελέσματα που θα γίνουν αργότερα τα χαρακτηριστικά του ανθρώπου, ο οποίος στην παρούσα φάση πλάθεται. Γονείς και εκπαιδευτικοί στοχεύουν προς το παιδί χωρίς, όμως, να αποσαφηνίζεται η μεταξύ τους σχέση και συνεργασία.

### **Το εξελικτικό μοντέλο της σχέσης σχολείου και οικογένειας**

Οι Martin, Ranson και Tall (1997) αναφέρουν ότι για να φτάσουν γονείς και σχολείο στο ιδανικό επίπεδο συνεργασίας θα χρειαστεί να περάσουν από ορισμένα

στάδια, καθώς πρόκειται για μία σχέση η οποία εξελίσσεται. Το σχήμα που προτείνουν προσπαθεί να αποσαφηνίσει, σε κάθε του στάδιο, τον ρόλο των γονέων και των εκπαιδευτικών, καθώς και τους στόχους που προκύπτουν στη μεταξύ τους σχέση. Η εξέλιξη αυτή δίνεται μέσα από τέσσερα στάδια:

- Το στάδιο της εξάρτησης. Πρόκειται για την περιγραφή της παραδοσιακά αποτυπωμένης σχέσης του δίπτυχου σχολείο- οικογένεια. Σε αυτό ο ρόλος των γονέων είναι παθητικός και τροποποιείται και κατευθύνεται σύμφωνα με τις γνώσεις και τη διάθεση των εκπαιδευτικών. Στο στάδιο αυτό οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν με τους γονείς ώστε να τους ενημερώσουν για την επίδοση των μαθητών τους, τα στοιχεία της συμπεριφοράς τους, το πρόγραμμα που ακολουθούν και τις δράσεις που πρόκειται να πραγματοποιηθούν στον σχολικό χώρο. Ο στόχος συνεπώς, είναι καθαρά ενημερωτικός και διδακτικός.
- Το στάδιο της συμμετοχής. Στο παρόν στάδιο γίνεται αντιληπτή η αξία της συμμετοχής των γονέων και η βοήθειά τους προς τα παιδιά αλλά και η σχέση που δημιουργείται με το σχολείο. Η συναναστροφή εκπαιδευτικών και γονέων παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες του σχολείου, και σύμφωνα με την κρίση του, να ενστερνιστεί και να υιοθετήσει όσες από τις απόψεις των γονέων θεωρεί χρήσιμες.
- Το στάδιο της αλληλεπίδρασης. Στο επόμενο βήμα η συμμετοχή των γονέων αποκτά ουσιαστικότερο ρόλο, καθώς ο εκπαιδευτικός προτείνει την ενεργή συμμετοχή τους. Γίνεται αντιληπτό πως μέσω της αλληλεπίδρασης προάγεται η ανάπτυξη και ευημερία του σχολείου, αλλά και ενισχύεται η μαθησιακή διαδικασία. Στόχος αποτελεί η δημιουργία κοινής πολιτικής και δράσης του σχολείου με την οικογένεια.
- Το στάδιο της συνεργασίας. Το στάδιο αυτό, βασίζεται στο προηγούμενο, στο στάδιο της αλληλεπίδρασης. Ειδοποιός διαφορά τους, το επίσημο θεσμικό πλαίσιο από το οποίο διέπεται η σχέση αυτή. Ένας επίσημος τρόπος οργάνωσης, ο οποίος αναγνωρίζει και διαμοιράζει αρμοδιότητες, ρόλους και ευθύνες στους αντίστοιχους φορείς, δίνοντας τη δυνατότητα διαπραγμάτευσης των εκάστοτε πολιτικών που διέπουν το σχολικό περιβάλλον. Στο στάδιο της συνεργασίας, τα συμβαλλόμενα μέρη, καλούνται να αναγνωρίσουν και να

αποδεχτούν το δικαίωμα συμμετοχής όλων όσων το επιθυμούν και τις δυνατότητες και απόψεις που φέρει μαζί του.

Κατά το πέρασμα από τα στάδια του εξελικτικού μοντέλου διαφαίνεται η πιθανότητα να μην πρόκειται για μία σχέση εξέλιξης εντός της εκάστοτε σχολικής χρονιάς, αλλά για την εξέλιξη της σχέσης σχολείου και οικογένειας στο πέρασμα των χρόνων. Επικεντρώνεται, συνεπώς, το ενδιαφέρον στον τρόπο που εξελίχθηκε η σχέση εκπαιδευτικού και οικογενειακού περιβάλλοντος μέσα από ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές επιρροές που καθόρισαν τις νόρμες και εν τέλει το επίσημο θεσμικό πλαίσιο.

### **Το μοντέλο των τεσσάρων θέσεων των γονέων**

Η Vincent (2000) παρακολουθώντας το επίσημο θεσμικό πλαίσιο και τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που προσδιορίζουν την αλληλεπίδραση των γονέων με το σχολείο προτείνει ένα μοντέλο με τέσσερις τύπους θέσεων γονέων για να αναλύσει και να ερμηνεύσει τη σχέση τους. Οι άξονες γύρω από τους οποίους περιστρέφονται οι θέσεις σχετίζονται με τον τρόπο επηρεασμού των εκπαιδευτικών διαδικασιών και λειτουργιών και τις δραστηριότητες που διεκπεραιώνονται, ώστε να έρθουν σε επαφή το σχολικό με το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Οι θέσεις είναι οι ακόλουθες:

- Ανεξαρτησία. Όταν σχολείο και γονείς συνδέονται μέσω της ανεξαρτησίας βασικός του στόχος είναι μοναχά η πρόοδος του δικού τους παιδιού. Πρόκειται για έναν ήπιο τύπο επαφής με ελάχιστες μορφές και ευκαιρίες επικοινωνίας. Πολλές φορές οι γονείς που ενστερνίζονται τη θέση αυτή, προτιμούν εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης με μαθήματα στο σπίτι και πληθώρα εξωσχολικών δράσεων και δραστηριοτήτων.
- Πελατειακή σχέση. Αναφέρεται στη δυνατότητα ή και το δικαίωμα των γονέων να επιλέξουν το σχολείο στο οποίο θα φοιτήσει το παιδί τους. (Μία κατάσταση εφαρμοζόμενη μόνο στην ιδιωτική εκπαίδευση για τα ελληνικά δεδομένα.) Η δυνατότητα αυτή, λόγω της δημιουργίας ανταγωνισμού, αναγκάζει τις σχολικές μονάδες να δώσουν ιδιαίτερη έμφαση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, οι οποίες με τη σειρά επιλέγουν το εκπαιδευτικό προσωπικό το οποίο θεωρούν κατάλληλο να

φέρει εις πέρας τους στόχους τους. Οι γονείς, από την πλευρά τους, συμμετέχουν στην εκπαιδευτική πράξη δηλώνοντας την παρουσία τους στις συναντήσεις και ενημερώσεις που καλούνται να παρευρεθούν και με τη συμμετοχή τους στους συλλόγους γονέων. Η δυνατότητα παρεμβολής στις διαδικασίες και αποφάσεις του σχολείου είναι ελάχιστες εξαιτίας της επιλογής σχολείου, γνωρίζοντας εξ αρχής τον τρόπο λειτουργίας και την φιλοσοφία που αυτό έχει.

- Υποστήριξη. Ακολουθώντας τη θέση της υποστήριξης, οι γονείς αποφασίζουν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά ως προς τον θεσμό και τον ρόλο του σχολείου. Οι γονείς ενστερνίζονται τόσους του στόχους του σχολείου, όσο και τις διαδικασίες που ακολουθούνται, ώστε αυτοί να επιτευχθούν. Η οικογένεια, ακολουθώντας τις υποδείξεις και προτάσεις του σχολείου, προσπαθεί να ενδυναμώσει το παιδί και να ενισχύσει την ακαδημαϊκή του εξέλιξη, καθώς και να συμβάλει στην περαιτέρω ανάπτυξη και βελτίωση του σχολείου. Παρόλα αυτά οι γονείς οι γονείς έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τις απόψεις τους και τις αντιθέσεις τους τόσο ως προς τις διαδικασίες του σχολείου, όσο και ως προς τη γενικότερη στάση του. Η θέση αυτή έχει χαρακτηριστεί πως λειτουργεί μέσα από μία συνεταιριστική σχέση λόγω του τρόπου αλληλεπίδρασης του ενός θεσμού προς τον άλλο. Ο ορισμός της σχέσης, όμως, περνάει υπό το πρίσμα της αμφισβήτησης, καθώς η επαφή που εν τέλει αναπτύσσουν οι γονείς με το σχολείο, υπόκειται στους περιορισμούς που επιβάλλει το θεσμικό σχολικό πλαίσιο το οποίο καλούνται όλοι να ακολουθήσουν.
- Συμμετοχή. Πρόκειται για την πιο δημοκρατική και ισότιμη θέση στη συνεργασία σχολείου οικογένειας. Οι γονείς έχουν τη δυνατότητα ενεργητικής παρουσίας. Μπορούν να εκφράσουν τις θέσεις τους και τις απόψεις τους. Είναι σε θέση, μέσω των συλλογικών τους δράσεων, να στηρίξουν το σχολείο και να συμβάλλουν στην περαιτέρω ανάπτυξή του. Έχουν όμως, και τη δύναμη να εκφράσουν τις αντίθετες απόψεις τους και να εναντιωθούν σε οτιδήποτε δεν τους βρίσκει σύμφωνους στον τρόπο και στους στόχους της εκπαιδευτικής διαδικασίας των παιδιών τους. Οι δυνατότητες αυτές των γονέων, σε συνάρτηση με το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο της κάθε οικογένειας δίνουν την ευκαιρία, μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας και την πολυγνομίας

να βρεθούν αρχικά και εν συνεχεία να αντιμετωπιστούν τα περισσότερα προβλήματα ή έστω να υπάρξει κατανόηση γι' αυτά και από τις δύο πλευρές. Κατά τη θέση αυτή τονίζεται η ανάγκη συμμετοχής των γονέων στους συλλόγους που τους εκπροσωπούν αλλά και στη διοίκηση του σχολείου, και όχι απλώς η προτροπή τους. Η σύνδεση του σχολείου με την οικογένεια αποτελεί μία σύνθετη πράξη, στην οποία η συμμετοχική θέση θα μπορούσε να δώσει τους διαύλους επικοινωνίας και να δείξει τον τρόπο αλληλεπίδρασης των δύο θεσμών, ώστε να οδηγούνται στην επίλυση των ζητημάτων που τους απασχολούν.

## **Το μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών στη σχέση σχολείου οικογένειας**

Η Epstein (2001) προσπάθησε να δημιουργήσει ένα μοντέλο το οποίο θα παρατηρεί την εξέλιξη και τη συνέχεια που υπάρχει στη σχέση του σχολείου με την οικογένεια. Λαμβάνονταν υπ όψιν τις διαφορετικές ανάγκες για συνεργασία σύμφωνα με το ηλικιακό και αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού, τους διαφορετικούς σκοπούς και στόχους των γονέων σύμφωνα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης του παιδιού τους, αλλά και την ανάγκη σύνδεσης και συνέχισης της μάθησης από το σχολείο στο σπίτι, δημιούργησαν ένα μοντέλο αποτελούμενο από δύο δομές: την εξωτερική και την εσωτερική. Τόσο στην εξωτερική, όσο και στην εσωτερική δομή περιλαμβάνονται το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολικό περιβάλλον και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, τα οποία απαρτίζουν τις επικαλυπτόμενες σφαίρες.

- Στην εξωτερική δομή περιγράφονται οι σχέσεις των τριών πλαισίων που επηρεάζουν το παιδί, δηλαδή το οικογενειακό, το σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης, παρατηρείται ο βαθμός στο οποίο το κάθε ένα από τα πλαίσια αυτά επικαλύπτει τα άλλα δύο κατά την αλληλεπίδρασή τους. Ακόμη, η εξωτερική δομή ρυθμίζεται από τέσσερις δυνάμεις. Αρχική δύναμη που θα καθορίσει το επίπεδο επικάλυψης των τριών πλαισίων είναι ο ιστορικός-αναπτυξιακός χρόνος, μέσα στον οποίο το παιδί μεγαλώνει και μεταβαίνει σε άλλο στάδιο και κατ' επέκταση και άλλες ανάγκες. Ακόλουθη δύναμη είναι αυτή της οικογένειας, όπως αυτή αντανakλάται μέσα από τις εμπειρίες που έχει, τις αξίες που την καθορίζουν και τις πρακτικές μέσω των οποίων ενεργεί.

Έπεται η δύναμη του σχολείου, η οποία προσδιορίζεται μέσα από τη συσσωρευμένη εμπειρία, τις αντιλήψεις που διέπουν το εκπαιδευτικό έργο και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθεί. Τέλος, η δύναμη του κοινωνικού πλαισίου, που κι αυτή με τη σειρά θα καθορίζει την εξωτερική δομή σύμφωνα με τις εμπειρίες, τις αξίες, τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των ατόμων που την απαρτίζουν.

- ο Στην εσωτερική δομή παρατηρείται ο τύπος και το επίπεδο των σχέσεων που δημιουργούνται κατά την τριβή των επικαλυπτόμενων σφαιρών, με έμφαση σε αυτές του σχολείου και της οικογένειας και πως δρουν στο παιδί. Το παιδί επηρεάζεται τόσο από τις πρακτικές και συμπεριφορές της οικογένειας, όσο και από αυτές του σχολείου. Οι συμπεριφορές, όμως, της οικογένειας επηρεάζονται και αλλάζουν σύμφωνα με τις πρακτικές του σχολείου, οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζονται από την αλληλεπίδραση με τους γονείς και τη συμπεριφορά αυτών.

Παρ' όλες τις διαφοροποιήσεις της εσωτερικής και της εξωτερικής δομής υπάρχει άμεση σύνδεση, καθώς οι δυνάμεις της εξωτερικής δομής επηρεάζουν τις διαπροσωπικές σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στα δομικά πλαίσια του μοντέλου αυτού και κυρίως του σχολείου και της οικογένειας. Μεγαλύτερος βαθμός επηρεασμού και επικάλυψης παρατηρείται κατά την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία, χωρίς αυτό να είναι απόλυτο. Επιπροσθέτως, υψηλά επίπεδα επικάλυψης των σφαιρών παρατηρούνται όταν σχολείο και οικογένεια λειτουργούν συνεργατικά και με έμφαση στην αποτελεσματική επικοινωνία, χωρίς να υπάρχει πρόθεση για πλήρη επικάλυψη.

### **Μοντέλα σχέσεων σχολείου – οικογένειας**

Ο Ματσαγγούρας (2008) έχοντας παρατηρήσει τα μοντέλα που έχουν αναλύσει τα προηγούμενα χρόνια τη σχέση σχολείου- γονέων, προτείνει τέσσερα μοντέλα σύμφωνα με τον βαθμό της εκάστοτε εμπλοκής των εκπαιδευτικών και των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα μοντέλα αυτά είναι: το Σχολειοκεντρικό μοντέλο, το Συνεργατικό μοντέλο, το Διαπραγματευτικό μοντέλο και το Οικογενειοκεντρικό μοντέλο.

- Στο Σχολειοκεντρικό μοντέλο έμφαση δίνεται στον ρόλο του σχολείου, το οποίο αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου την εκπαίδευση των παιδιών και ορίζει τον τρόπο επικοινωνίας των γονέων με το σχολείο. Πρόκειται για μία μονόδρομη σχέση που ρυθμίζεται από τους εκπαιδευτικούς και τις συναντήσεις που αυτοί θα οργανώσουν. Στις συναντήσεις αυτές, είτε ατομικές είτε ομαδικές, γίνονται αναφορές εκ μέρους των εκπαιδευτικών στην πρόοδο των μαθητών και σε γενικότερα προβλήματα συμπεριφορικά ή μαθησιακά.
- Στο Συνεργατικό μοντέλο, σε σύγκριση με το σχολειοκεντρικό, η επικοινωνία παύει να είναι μονόδρομη και εισέρχονται στοιχεία επικοινωνίας και συνεργασίας των δύο φορέων. Από την πλευρά του το σχολείο συνεχίζει να συντονίζει και να ρυθμίζει τον αριθμό και το είδος των συναντήσεων με τους γονείς όπως και να αποφασίζει για τους στόχους του και τον τρόπο λειτουργίας. Οι γονείς από τη δική τους πλευρά καλούνται να δώσουν πληροφορίες τόσο για το ιστορικό του παιδιού, όσο και για τη γενικότερη μαθησιακή του συμπεριφορά και πως αυτή λειτουργεί στο σπίτι. Τους δίνεται, συνεπώς, η δυνατότητα μέσω της επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό να βοηθήσουν τα παιδιά σε τυχόν μαθησιακές ελλείψεις αλλά και να βοηθήσουν στην εύρυθμη λειτουργία του σχολείου, όπου αυτό κριθεί αναγκαίο.
- Στο Διαπραγματευτικό μοντέλο οι γονείς και το σχολείο λαμβάνονται ως δύο ισότιμοι εταίροι. Γίνεται προσπάθεια ενεργοποίησης των γονέων, ώστε να εμπλακούν ενεργά, αλλά διατηρώντας ξεχωριστές και διακριτές αρμοδιότητες, αφήνοντας στους εκπαιδευτικούς να ορίσουν την τελική οργάνωση. Η μεταξύ τους επικοινωνία σχετίζεται με τη μαθησιακή πρόοδο των παιδιών αλλά και τη γενικότερη και αποδοτικότερη λειτουργία του σχολείου προς όφελος όλων. Για να μπορέσει να λειτουργήσει το μοντέλο αυτό κρίνεται απαραίτητη η αμοιβαία εμπιστοσύνη μεταξύ των εταίρων ως προς τις προθέσεις και τις δυνάμεις τους.
- Στο Οικογενειοκρατικό μοντέλο οι γονείς θεωρούνται ως οι καταλληλότεροι να επιλέξουν την εκπαίδευση που χρειάζονται τα παιδιά τους, καθώς γνωρίζουν καλύτερα τις ανάγκες και τις δυνατότητές τους. Στο μοντέλο αυτό είναι οι γονείς που αποφασίζουν τον τρόπο λειτουργίας της εκπαίδευσης και ρυθμίζουν τους παράγοντες που μπορούν να την επηρεάσουν αλλά και τον βαθμό εκπαιδευτικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών.

## Σχηματική απεικόνιση και προσέγγιση γονεϊκής εμπλοκής

Την γονεϊκή εμπλοκή έχουν προσπαθήσει να προσεγγίσουν, να αναλύσουν και να απεικονίσουν μέσα από θεωρητικά σχήματα διάφοροι ερευνητές. Ο τρόπος ανάλυσής τους βασίζεται τόσο στις συμπεριφορές της οικογένειας προς τα παιδιά και το σχολείο, όσο και στον τρόπο που το σχολείο προσπαθεί να ενισχύσει την αλληλεπίδραση αυτή. Η σχηματοποίηση που ακολουθεί δεν προτείνει κάποια ως ιδανική, καθώς πολλές φορές πραγματεύονται διαφορετικές διαστάσεις του όρου και δίνεται με μία προσπάθεια χρονικής ροής και αποτύπωσης.

### Προσέγγιση γονεϊκής εμπλοκής κατά Grolnick

Κατά την Grolnick και τους συνεργάτες της (1994, 1997) η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση του παιδιού τους αποτελεί μέρος της γενικότερης στάσης τους απέναντι στην εξέλιξη του και την πορεία του προς την ενηλικίωση και την ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του. Η γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση μπορεί να οριοθετηθεί και να περιγραφεί μέσω (Πεντέρη, 2012) :

- της άμεσης επαφής με τους εκπαιδευτικούς την οποία επιδιώκουν οι γονείς μέσω ομαδικών ή ατομικών συναντήσεων.
- της ενίσχυσης της εικόνας του σχολικού περιβάλλοντος προς το παιδί από τους γονείς, ώστε να δημιουργηθεί θετική στάση απέναντι στο σχολείο και τη μάθηση. Καθώς, και μέσω του ελέγχου των σχολικών επιδόσεων και της ποιότητας των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσει το παιδί στο σχολικό περιβάλλον με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς του.
- της παροχής επιπρόσθετων ερεθισμάτων, τόσο στο γνωστικό αντικείμενο , όσο και σε πολιτιστικό επίπεδο, πέραν του βαθμού που παρέχει το σχολικό πλαίσιο.



Σημαντικό στοιχείο στη θεώρηση αυτή είναι πως το παιδί θεωρείται ενεργό μέλος των δράσεων και δραστηριοτήτων που λαμβάνουν χώρα γύρω του και το πλαισιώνουν και κατ' επέκταση μπορεί να επηρεάσει τον βαθμό και τη μορφή της γονεϊκής εμπλοκής που θα δεχτεί, καθώς και τον αντίκτυπο που θα έχει σε αυτό σε μαθησιακό, συμπεριφορικό και αναπτυξιακό επίπεδο.

### **Προσέγγιση γονεϊκής εμπλοκής κατά Hoover- Dempsey**

Σύμφωνα με την Hoover- Dempsey και τους συνεργάτες της (1995, 1997) βασικός οδηγός των ερευνών τους και των συμπερασμάτων τους είναι η διερεύνηση του λόγου εμπλοκής των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και ο τρόπος επηρεασμού των παιδιών από αυτή. Αναζητείται η άποψη των γονέων, σχετικά με τις δυνατότητες που τους δίνονται να εμπλακούν στο σχολικό περιβάλλον και στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αλλά και με ποια μορφή μπορεί αυτό να εκφραστεί.

Βασικός πυλώνας για την ερμηνεία και κατανόηση της γονεϊκής εμπλοκής, στο επίπεδο των δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται στο σπίτι, στην ενασχόληση με τις δράσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον, σε αυτές που πραγματοποιούνται με παραίνεση του εκπαιδευτικού δυναμικού αλλά και στη συνεργασία με το σχολείο, είναι ο προσδιορισμός των αξιών και των απόψεων της κάθε οικογένειας για την εκπαίδευση των παιδιών της (1997). Κάθε οικογένεια κατανοεί με διαφορετικό τρόπο τον ρόλο της στην εκπαίδευση των παιδιών αλλά και τον βαθμό εμπλοκής της. Επίσης, ο βαθμός εμπλοκής επηρεάζεται και από την επιθυμία των γονέων να ασχοληθούν δυναμικά με το κομμάτι αυτό αλλά και από τις ικανότητές τους να ανταποκριθούν αποτελεσματικά ως προς τη βοήθεια που στοχεύουν να παράσχουν στα παιδιά τους. Ακόμη, οι απόψεις της εκάστοτε οικογένειας για τον τρόπο προσέγγισής τους για συνεργασία και συμπόρευση αλλά και τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της κάθε οικογένειας μπορούν να επηρεάσουν τη στάση της με θετικό ή αρνητικό πρόσημο (Hoover- Dempsey, Walker, Sandler et al., 2005).

## Προσέγγιση γονεϊκής εμπλοκής κατά Epstein

Η προσέγγιση της Epstein (1995, 2001) βασίζεται στο μοντέλο των επικαλυπτόμενων σφαιρών που έχει διατυπώσει και σύμφωνα με αυτό, στον τρόπο προσέγγισης και ενθάρρυνσης της γονεϊκής εμπλοκής, εκ μέρους του σχολείου και των εκπαιδευτικών. Θέλοντας να σχηματοποιήσει την θεώρηση αυτή, όρισε έξι τύπους αλληλεπίδρασης του σχολείου με την οικογένεια (Πεντέρη, 2012):

- Ως πρώτο ανέδειξε το ρόλο του σχολείου στην ενεργοποίηση των γονέων ώστε, να αναπτύξουν οι ίδιοι ένα περιβάλλον ικανό να παρέχει στα παιδιά τους πληθώρα ερεθισμάτων, χώρο ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους αλλά και ενίσχυση των γνώσεων τους μέσα από ποικίλες εμπειρίες, ανάλογες του ηλικιακού σταδίου του κάθε παιδιού και των δυνατοτήτων του.
- Έπειτα, ακολουθεί η αρμοδιότητα του σχολείου να ενημερώνει ανελλιπώς τους κηδεμόνες των παιδιών για την εξέλιξη τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον, τόσο σε μαθησιακή κλίμακα όσο και σε διαπροσωπική, καθώς και για τα σχολικά προγράμματα που διδάσκονται.
- Ακολούθως, επισημαίνει την αναγκαιότητα στήριξης του σχολείου από την πλευρά της οικογένειας. Για να επιτευχθεί, όμως, αυτό καλεί το σχολείο, μέσα από ποικίλες δράσεις, να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα προς την οικογένεια. Με τη σειρά τους οι γονείς, να συμμετέχουν στις παραινέσεις και δραστηριότητες του σχολείου, με απώτερο στόχο τη θετική επίδραση προς τα παιδιά και τις μαθητικές τους επιδόσεις.
- Ακόμη, ιδιαίτερης σημασίας και κυρίαρχες στον τρόπο ανάδειξης της γονεϊκής εμπλοκής είναι οι δραστηριότητες, μαθησιακών στόχων, που πραγματοποιούνται στο σπίτι. Στο τμήμα αυτό, καλείται το σχολείο να κατευθύνει τους γονείς στον τρόπο που θα προσπαθήσουν να συμμετέχουν και να ενδυναμώσουν τα παιδιά στο μαθησιακό κομμάτι στο οποίο έχουν ανάγκη.
- Επιπροσθέτως, απαραίτητη κρίνεται η παραινέση προς τους γονείς και τα συλλογικά όργανα που τους εκπροσωπούν ώστε, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για διοικητικά και λειτουργικά θέματα που αφορούν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.
- Τέλος, γίνεται αναφορά στην αλληλεπίδραση και συνεργασία που θα μπορούσε να έχει το σχολείο με την οικογένεια και διάφορους φορείς της

ευρύτερης κοινωνίας με στόχο την μαθησιακή ενίσχυση των παιδιών, τις αλληλεπιδράσεις τους και των δράσεων που παρακολουθούν.

## Προσέγγιση γονεϊκής εμπλοκής κατά Eccles

Αναλύοντας το μοντέλο της Eccles και των συνεργατών της (1996, 2005) διαφαίνεται η επικέντρωσή τους στην εμπλοκή των γονέων στη μαθησιακή διαδικασία και στον αντίκτυπο που έχει στα παιδιά. Για να μπορέσει να προχωρήσει σε περαιτέρω ανάλυση ορίζει συγκεκριμένους τύπους γονεϊκής εμπλοκής:

- Πρωτίστως, αναφέρεται στην «Εποπτεία» εκ μέρους του γονέα των δραστηριοτήτων που πραγματοποιεί το παιδί στο σπίτι και στον βαθμό προετοιμασίας του για τα μαθήματα του σχολείου.
- Έπειτα, ακολουθεί η «Εθελοντική συμμετοχή» του γονέα στις ανάγκες της σχολικής κοινότητας είτε ατομικά είτε μέσα από τα συλλογικά όργανα.
- Ακόμη, ένας πιο άμεσος τρόπος «Εμπλοκής» είναι η ενισχυτική βοήθεια που μπορεί να παράσχει ένας γονέας στο παιδί του ώστε να προετοιμαστεί για το σχολείο και τις δραστηριότητες που πρέπει να ολοκληρώσει.
- Ακολούθως, γίνεται αναφορά στην «Πρόοδο» και κατ' επέκταση στην επικοινωνία που είναι απαραίτητα να υπάρχει ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, ώστε να συζητάνε στοιχεία προόδου και εξέλιξης αλλά και αναγκών του παιδιού σε μαθησιακό και διαπροσωπικό επίπεδο.
- Επίσης, υπάρχει η «Επιπλέον βοήθεια» κατά την οποία η επικοινωνία και η συνεργασία του γονέα με τους εκπαιδευτικούς πραγματοποιείται με στόχο να βρεθούν οι δίοδοι για επιπρόσθετη βοήθεια προς τον παιδί στα στοιχεία που υστερεί και έχει ανάγκη.

Οι αναφερθέντες τύποι θα μπορούσαν, σαφώς, να ενοποιηθούν μεταξύ τους υπό την ομπρέλα μεγαλύτερων εννοιών. Παρόλα αυτά, ο τρόπος που αποδίδονται ενισχύει τη συνεργατική θεώρηση της Eccles και των συνεργατών της (2005) για τη συνεργασία του σχολείου και των γονέων, με απώτερο στόχο την ενίσχυση της στάσης των παιδιών προς το σχολείο, δίνοντας αξία και στους δύο σημαντικούς πυλώνες της ζωής του, της οικογένειας και του σχολείου.

## Προσέγγιση γονεϊκής εμπλοκής κατά Fantuzzo

Ο Fantuzzo και οι συνεργάτες του (2000, 2006) επικεντρώθηκαν κυρίως στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία και προσπάθησαν να δουν και να αναλύσουν τους τρόπους που μπορεί να εφαρμοστεί η γονεϊκή εμπλοκή στην ηλικία αυτή παρ' όλους τους περιορισμούς που μπορεί να εμπεριέχει το ηλικιακό αυτό φάσμα.

- Αρχικά, αναφέρονται στην εμπλοκή των γονέων σε σχέση με το σχολείο. Ένας τρόπος εμπλοκής που θα μπορούσε να ξεφεύγει από τα στεγανά καθώς, αναλύει ποικίλες δράσεις που μπορούν να πραγματοποιήσουν οι γονείς, όχι μόνο με το σχολείο στη στενότερη έννοιά του, αλλά και με τα υπόλοιπα μέλη που το απαρτίζουν. Επίσης, οι δράσεις δεν είναι απαραίτητως εκπαιδευτικού περιεχομένου, αλλά και γενικότερων ιδεών που συμβάλλουν στην ορθότερη κι εύρυθμη λειτουργία του σχολείου.
- Στη συνέχεια, η εμπλοκή των γονέων σε σχέση με τις δραστηριότητες στο σπίτι έχουν ως στόχο τόσο τη μαθησιακή εξέλιξη του παιδιού, όσο και την κοινωνική του. Πρόκειται για την προσπάθεια παροχής ερεθισμάτων που θα ενισχύσουν, είτε άμεσα είτε έμμεσα, τη στάση του παιδιού απέναντι στο σχολείο και τη διαδικασία απόκτησης γνώσεων.
- Τέλος, ιδιαίτερης σημασίας είναι η επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς, καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να ανταλλάξουν πληροφορίες σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές του παιδιού, όπως και απόψεις για τον τρόπο δράσης που θα ενισχύσουν την πρόοδο του και θα συμβάλουν στην άμβλυνση των αδυναμιών του.

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>

### Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Εστιάζοντας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η οποία συγκροτείται από τα Δημοτικά σχολεία και τα Νηπιαγωγεία στη χώρα μας, παρατηρείται μία τάση κατανόησης της αξίας της επικοινωνίας και της συνεργασίας του σχολείου και της οικογένειας, έχοντας ως απώτερο στόχο τη δημιουργία ενός κλίματος ενδυνάμωσης των μαθητικών και μαθησιακών στόχων (Epstein, 1996, Berger, 1995). Ολοένα και περισσότεροι γονείς και εκπαιδευτικοί στρέφονται προς την κατεύθυνση αυτή και την ενδυνάμωσή της (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2006). Αρχικά, στο Νηπιαγωγείο παρατηρείται μία ήπια ένταξη στο σχολικό περιβάλλον κι ενισχύεται ο ρόλος του σχολείου σε συνεργασία με την οικογένεια (Πυργιωτάκης κ.ά., 2007). Η συνεργασία των δύο αυτών πλευρών αποτελεί κινητήριο δύναμη στην εξέλιξη των παιδιών, στη δυνατότητα ανάπτυξης των δεξιοτήτων τους, στην ομαλή μετάβαση στο Δημοτικό σχολείο και στη μετέπειτα ακαδημαϊκή πορεία τους (Rimm- Kaufman, Pianta, 2000). Η συνέχιση του ενδιαφέροντος των γονέων στο Δημοτικό σχολείο οδηγεί στην προσπάθεια να αναγνωρίσουν τις ανάγκες του σχολείου, τον τρόπο που λειτουργεί, τους στόχους που θέτει και πως εν τέλει τους επιτυγχάνει, ώστε να τοποθετήσουν και τις δικές τους δυνάμεις μέσα σε αυτό (Πνευματικός, Παπακανάκης, Γάκη, 2008).

Αναλύοντας την υπάρχουσα κατάσταση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και την σχέση που έχει αναπτυχθεί ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο, παρόλη την τάση για ουσιαστική συνεργασία και την κατανόηση εκ μέρους όλων της αξίας της και της σύστασης της ελληνικής οικογένειας, διαπιστώνεται η περιορισμένη ανταπόκριση. Συχνά οι γονείς αρκούνται στον έλεγχο των δραστηριοτήτων που έχουν τα παιδιά για το σπίτι, στις ατομικές συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς όταν κρίνεται απαραίτητο, στην παρακολούθηση των σχολικών- επετειακών εκδηλώσεων κι ενίοτε στη συμμετοχή τους στον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων (Βруνιώτη κ.ά., 2008, Ψάλτη, Γαβριηλίδου, 1995). Ενίοτε, οι γονείς φτάνουν στο σημείο αμφισβήτησης της αξίας και των γνώσεων των δασκάλων, καθώς και των αποφάσεων

που λαμβάνονται για την τέλεση της εκπαιδευτικής πράξης και ρύθμισης των σχολικών γεγονότων, κατάσταση που παρατηρείται κυρίως από γονείς ανώτερη εκπαίδευσης (Πεντέρη, 2012). Σύνηθες φαινόμενο αποτελεί η τάση διαχωρισμού των ρόλων, ο περιορισμός της συνεργασίας στην ενημέρωση και η στάση των γονέων απέναντι από τους εκπαιδευτικούς (Poulou & Matsagouras, 2007), χωρίς την ιδιαίτερη προσπάθεια βελτίωσης της κατάστασης εκ μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας. Και οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους, συχνά υποτιμούν τις γνώσεις των γονέων που επαφίενται στο γνωστικό αντικείμενο αλλά και της γενικότερης ψυχοσύνθεσης των παιδιών τους, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε μία επιφανειακή σχέση (Πεντέρη, 2012). Γονείς και εκπαιδευτικοί βιώνουν τη μεταξύ τους επαφή ως αξιολόγηση του ενός προς τον άλλο. Από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί βιώνουν συναισθήματα ανεπάρκειας γνώσεων και διαχείρισης καταστάσεων, ενώ οι γονείς προβληματίζονται για τυχόν δικές τους ελλείψεις ως προς τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους ή μήπως κάποιος δικός τους σχολιασμός εκληφθεί αρνητικά και στοχοποιήσει το παιδί τους απέναντι στον εκπαιδευτικό (Δραγώνα, 2007 στο Πεντέρη, 2012). Γενικότερο συμπέρασμα για την ελληνική εκπαίδευση, και όχι μόνο, το αρνητικό κλίμα που δημιουργείται στη σχέση των γονέων και του σχολείου στηρίζεται στο αίσθημα δυσπιστίας που έχει αναπτυχθεί μεταξύ τους (Γεωργίου, 2000), κυρίως λόγω της ελλιπούς ενημέρωσης του προγράμματος και των εκπαιδευτικών μεθόδων που ακολουθούνται. Στα Νηπιαγωγεία έχει παρατηρηθεί μικρότερος βαθμός μη ανταπόκρισης, αν και η επαφή σχετίζεται συνήθως στην καθημερινή επαφή των γονέων με τους εκπαιδευτικούς λόγω της ηλικίας των παιδιών. Και στα δύο σχολεία της ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Νηπιαγωγεία και Δημοτικά σχολεία, η «γονεϊκή εμπλοκή» περιορίζεται στην επικοινωνία γονέων και εκπαιδευτικών, κυρίως με προτροπή των εκπαιδευτικών, στην ενίσχυση και παροχή βοήθειας προς τα παιδιά για τις δραστηριότητες που έχουν για το σπίτι και στη συμμετοχή σε ορισμένες δράσεις που διοργανώνει το σχολείο (Πνευματικός, Παπακανάκης & Γάκη, 2008) Ανατρέχοντας στη διεθνή και εγχώρια βιβλιογραφία και καταγράφοντας τη γενικότερη τάση επικοινωνίας και συνεργασίας στην εκπαίδευση, διαφαίνονται ποικίλα προβλήματα προσέγγισης των θεμάτων που εμφανίζονται, αλλά και του χρόνου αντιμετώπισης τους, που πολλές φορές υπάρχει προσπάθεια επίλυσής τους και όχι πρόληψής τους (Πολύζος, 2012). Τα αναφερθέντα στοιχεία οδηγούν στην κατανόηση της ανάγκης για αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα και την εισαγωγή νέων μεθόδων που θα ενισχύουν την

ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ένταξη των παιδιών στο σχολείο και θα βοηθούν τις ελλείψεις και αδυναμίες που παρατηρούνται στο μαθησιακό σκέλος (Χατζηχρήστου, 2014).

## Θεσμικό πλαίσιο Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Η συνεργασία των γονέων με το σχολείο δεν αποτελεί εξ ορισμού ξεκάθαρο πεδίο διαπραγμάτευσης και αποσαφήνισης. Παρόλη την αναγκαιότητα και ιδιάζουσα θέση και σημασία που κατέχει στη διαχείριση των σχέσεων του σχολείου με την οικογένεια, δεν έχει δοθεί εκ μέρους της πολιτείας η απαραίτητη προσοχή (Κιτσαράς, 1998). Σιγά-σιγά έγιναν κάποια βήματα νομοθετικού περιεχομένου με σκοπό την ανάδειξη της αναγκαιότητας της συνεργασίας, καθώς στην Ελλάδα παρατηρείται ότι η συνεργασία γονέων και σχολείου εγκλωβίζεται και περιορίζεται σε όσα επιβάλει το θεσμικό πλαίσιο (Μπρούζος, 2002).

- Αρχικά, η πρώτη προσπάθεια ορισμού της σχέσης αυτής δόθηκε με την Υπουργική απόφαση αρ. 52091/6-5-1978 κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών τους ώστε να τους ενημερώσουν σχετικά με την επίδοση των μαθητών αλλά και γενικότερα θέματα διαγωγής και σχολικών δραστηριοτήτων.
- Έπειτα, ακολούθησε ο νόμος 1566/1985 που εισάγει τους γονείς ως ενεργά μέλη της σχολικής κοινότητας και τους προτρέπει σε συνεχή επικοινωνία και συνεργασία με το σύνολο των εκπαιδευτικών και τον διευθυντή της μονάδας. Ορίζεται το Σχολικό Συμβούλιο, το οποίο απαρτίζεται από γονείς και εκπαιδευτικούς με στόχο τη συνεχή τους επικοινωνία, τη διευθέτηση θεμάτων που άπτονται κτηριακών και υλικοτεχνικών ελλείψεων, τη ρύθμιση της υγιεινής των χώρων του σχολείου, τη διενέργεια δράσεων και εκδηλώσεων και την κοινή αντιμετώπιση αναγκών, αφήνοντας πάντα τον πρώτο λόγο στους εκπαιδευτικούς (Γώγου, 2010). Επίσης, με το άρθρο 53

του προαναφερθέντος νόμου δίνεται η δυνατότητα δημιουργίας Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων.

- Ακολούθως, ο νόμος 2621/1998, άρθρο 2, παράγραφος 1β, αντικαθιστά το άρθρο 53 του ν. 1566/1985. Σύμφωνα με αυτό, σε κάθε σχολείο θα πρέπει να συγκροτείται Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων, ορίζοντας τη δυνατότητα εκπροσώπησης σε επίπεδο σχολείου, δήμου, νομού αλλά και στο κεντρικό πανελλήνιο σύστημα. Στόχος όλων των εμπλεκομένων θα πρέπει να αποτελεί η εύρυθμη και αρμονική λειτουργία του σχολείου, η συχνή και σε πλαίσια αμοιβαίας εμπιστοσύνης επικοινωνία σχολείου και γονέων, καθώς και η γενικότερη προστασία και στήριξη του σχολείου. Ακόμη, αποτελεί ευθύνη του διευθυντή της εκάστοτε σχολικής μονάδας να κινήσει τις απαραίτητες ενέργειες, ώστε να περατωθεί η ίδρυση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, καθώς και να λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος στη διαδικασία της επικοινωνίας και της συνεργασίας των γονέων και των εκπαιδευτικών.
- Και με τα Προεδρικά Διατάγματα 200/1998 και 201/1998 γίνεται προσδιορισμός του βαθμού συμμετοχής και για πρώτη φορά διαχωρισμός του Νηπιαγωγείου από το Δημοτικό. Στο άρθρο 9 του ΠΔ 200/1998 ορίζεται το δικαίωμα συνεργασίας των γονέων με το εκπαιδευτικό προσωπικό του Νηπιαγωγείου αλλά και η υποχρέωση των Νηπιαγωγών να ανταποκριθούν στο κάλεσμα των γονιών, είτε σε ομαδικές συναντήσεις για θέματα που αφορούν την εύρυθμη λειτουργία της ομάδας, είτε ατομικά με τους γονείς για ενημέρωση θεμάτων που αφορούν προσωπικά το παιδί τους. Οι συναντήσεις αυτές ορίζονται έπειτα από απόφαση των εκπαιδευτικών, μετά το πέρας των εκπαιδευτικών ωρών και δραστηριοτήτων και με μηνιαία συχνότητα. (Πεντέρη, 2012). Αντιστοίχως και στο Δημοτικό Σχολείο, καθορίζονται οι συναντήσεις των δασκάλων με τους γονείς. Η πρώτη συνάντηση πραγματοποιείται με την έναρξη της σχολικής χρονιάς και περιλαμβάνει οδηγίες και κατατοπιστικά σχόλια για διαδικαστικά θέματα και τον προγραμματισμό του σχολείου. Ακολουθούν τρεις συναντήσεις, μία σε κάθε λήξη εκπαιδευτικού τριμήνου. Επίσης, υπάρχει πρόβλεψη για μηνιαίες συναντήσεις του εκάστοτε γονέα με τον εκπαιδευτικό του παιδιού του, προς ενημέρωση για τη μαθητική και μαθησιακή πρόοδο και εξέλιξή του, αλλά και επιπλέον συναντήσεις όταν αυτό κρίνεται σκόπιμο (Ντινίδου, 2013).



- Αν και δεν υπάρχει στο μεσοδιάστημα κάποιο νέο Προεδρικό Διάταγμα ή κάποια νέα Πράξη Νομοθετικού Περιεχομένου που να μεταβάλει τα προαναφερθέντα στοιχεία, η ανάγκη για συνεργασία σχολείου και οικογένειας συνεχίζει να υφίσταται και να τεκμηριώνεται μέσα από τα υπάρχοντα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο, τον Οδηγό Νηπιαγωγού, τον Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου και τον Οδηγό Εκπαιδευτικού για τη Σχολική και Κοινωνική Ζωή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στον Οδηγό Νηπιαγωγού (2008) γίνεται ιδιαίτερη μνεία για τον τρόπο που θα μπορούσε να επιτευχθεί οι συνεργασία με τους γονείς. Αναφέρονται οι τρόποι με τους οποίους θα μπορούσε να επικοινωνήσει ο εκπαιδευτικός με τον γονέα, δηλαδή μέσω ομαδικών και ατομικών συναντήσεων, με τη βοήθεια τηλεφωνικών επικοινωνιών, με έκτακτες και προγραμματισμένες συναντήσεις όταν κρίνεται αναγκαίο, με τη χρήση πινάκων ανακοινώσεων ή ατομικών ημερολογίων επικοινωνίας σε κάθε παιδί, ακόμη και με εκπαιδευτικές συναντήσεις και ομιλίες για θέματα που προβληματίζουν τους γονείς. Επίσης αναλύονται οι συναντήσεις που χρειάζεται να πραγματοποιηθούν κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, καθώς και τα θέματα που θα μπορούσαν να συζητηθούν σε αυτές. Επιπροσθέτως, σημαντικό κομμάτι του κεφαλαίου αυτού αποτελεί η συμμετοχή των γονέων και των κηδεμόνων στην εκπαιδευτική πράξη και στην ένταξή τους στο πρόγραμμα δραστηριοτήτων του σχολείου. Αντίστοιχα και στον Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου (2008) η επικοινωνία με τους γονείς αναφέρεται και αναλύεται με ιδιαίτερη προσοχή. Βασικό στοιχείο της ανάλυσης αποτελεί ο λόγος που κάνει τόσο αναγκαία την επικοινωνία με τους γονείς. Παρατίθενται, επίσης, τρόποι ανάπτυξης της επικοινωνίας και της συνεργασίας, καθώς και τρόποι προσέγγισής τους αλλά και βοήθειας. Κατά τον ίδιο τρόπο, συνεχίζει να είναι αναγκαία η συνεργασία με τους γονείς και στο Δημοτικό Σχολείο. Καθώς το Νηπιαγωγείο έχει «ισότιμη παρουσία» και «αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού», σύμφωνα με το Φύλλο 303 της εφημερίδας της Κυβερνήσεως (2003), δεν θα μπορούσε η σπουδαιότητα της συνεργασίας να μεταβληθεί και να διαφοροποιηθεί κατά τη φοίτηση των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο, που αποτελεί η συνέχεια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μετά το Νηπιαγωγείο. Όπως αναφέρεται στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για τη Σχολική και Κοινωνική

Ζωή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (2014) πάγια στάση των τελευταίων ετών αποτελεί το άνοιγμα των σχολείων, η προσέγγιση της οικογένειας αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας. Αποτελεί στόχο του σχολείου η σύνδεση με τους γονείς αλλά και τους λοιπούς φορείς της εκάστοτε περιοχής, ιδιωτικούς και δημόσιους, που θα οδηγήσει σε μία όσο το δυνατόν καλύτερη συνεργασία και συμμετοχή αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ιδέες οι οποίες διαπερνούν και δομούν και το Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο.

- Χωρίς να προσθέτουν κάτι στα παραπάνω στοιχεία για το νομοθετικό πλαίσιο της συνεργασίας των γονέων με το σχολείο, κρίνεται αναγκαία η αναφορά στην ένταξη του Νηπιαγωγείου, για τα νήπια α' ηλικίας, στην υποχρεωτική εκπαίδευση, σύμφωνα με το άρθρο 73 του Νόμου 3518/2006 (ΦΕΚ 272Α /2006) και με την Φ.6/278/56068/Γ1/17-5-2011 Υ.Α. Όπως και στη συνέχεια, η εφαρμογή της δίχρονης υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης, με τη συμπερίληψη σε αυτή των νηπίων β' ηλικίας, σύμφωνα με την παράγραφο 3 του άρθρου 33 του ν. 4521/2018 (Α' 38).
- Τέλος, τα προαναφερθέντα στοιχεία συνεχίζουν να είναι επίκαιρα και να απασχολούν την εκπαιδευτική κοινότητα και τη διασύνδεσή της με τους μαθητές και τους γονείς αυτών. Αυτό καθίσταται σαφές με το τελευταίο Προεδρικό Διάταγμα 79/2017, που σχετίζεται με την «οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων» (ΦΕΚ 109/Α/ 1-8-2017) και συγκεκριμένα στο Άρθρο 14 το οποίο αναφέρεται στις «Παιδαγωγικές συναντήσεις και στην ενημέρωση για θέματα αγωγής και προόδου των μαθητών και μαθητριών». Στο εν λόγω Προεδρικό Διάταγμα τονίζονται εκ νέου οι υποχρεωτικές συναντήσεις με τους γονείς στη λήξη κάθε σχολικού τριμήνου. Πρόκειται για αναφαίρετο δικαίωμα των γονέων να ενημερώνονται για τη σχολική πρόοδο και εξέλιξη των παιδιών τους, για θέματα που άπτονται της γενικότερης συμπεριφοράς τους, όπως και για διαδικαστικά και λειτουργικά θέματα του σχολείου. Για να υπάρξει και να πραγματοποιηθεί η συνεργασία αυτή, στην αρχή της σχολικής χρονιάς, οι γονείς ενημερώνονται από το διδακτικό και διευθυντικό προσωπικό για το πρόγραμμα που θα ακολουθήσουν οι μαθητές σε εκπαιδευτικό επίπεδο, αλλά και για τις ώρες επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς για θέματα που σχετίζονται με τα παιδιά και την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επίσης, συνεχίζει να

υπάρχει η δυνατότητα επικοινωνίας με τον εκπαιδευτικό του κάθε παιδιού μία φορά τον μήνα αλλά και εκτάκτως όταν αυτό αποτελεί αναγκαίο. Ακόμη, η συνεργασία των γονέων με το σχολικό περιβάλλον αναφέρεται και οριοθετείται και στις περιπτώσεις ιδιαίτερων συνθηκών, όπως είναι τα έντονα προβλήματα συμπεριφοράς ή τα σοβαρά μαθησιακά προβλήματα.

## Συμπεράσματα

Πραγματοποιώντας μία ανασκόπηση στην υπάρχουσα κατάσταση και στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, παρατηρείται η ανάγκη για την προώθηση των σχέσεων του σχολείου και των γονέων των μαθητών. Όλες οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και δημοσιευθεί συγκλίνουν στην ουσιαστική ανάγκη για επικοινωνία και στα θετικά αποτελέσματα που αυτή μπορεί να έχει για τα παιδιά, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς.

Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν τους δύο βασικούς θεσμούς πάνω στους οποίους στηρίζεται και εξελίσσεται το παιδί και κατ' επέκταση το βοηθούν να ενταχθεί στην ευρύτερη κοινωνία. Οι σχέσεις των δύο αυτών θεσμών μέσα στην ιστορία έχουν περάσει από διάφορες φάσεις κι έχουν εξελιχθεί με διαφορετικό τρόπο σε κάθε χώρα- κοινωνία, καθώς διαφέρει η σύσταση και η κουλτούρα της κάθε κοινωνίας, όμως υπάρχουν κοινά σημεία αναφοράς και μελέτες που μπορούν να κατοπτριστούν σε ποικίλες μορφές κοινωνιών. Βάση όλων των θεωριών είναι η επικοινωνία ανάμεσα στα συμβαλλόμενα μέλη και συγκεκριμένα η επικοινωνία ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο, η οποία εκφράζεται μέσω της γονεϊκής εμπλοκής. Γονεϊκή εμπλοκή, ένας όρος ο οποίος μελετήθηκε αρκετά, ώστε να ερμηνευτεί, να αποσαφηνιστεί και να υπάρξουν οι κατάλληλοι γι αυτόν ορισμοί. Ένας όρος, βέβαια, που συνεχίζει να εξελίσσεται κι αυτός μέσα από τη συνεχή τριβή και συνεργασία των γονέων και του σχολείου. Για να μπορέσει να γίνει περισσότερο κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο συνδέονται και συνεργάζονται οι δύο αυτοί φορείς αναπτύχθηκαν διάφορα θεωρητικά μοντέλα και προσεγγίσεις, τα οποία άλλοτε επικεντρώθηκαν στη μελέτη του τρόπου δράσης των γονέων ή του σχολείου και άλλα στη μεταξύ τους σύνδεση και στο επίπεδο συνεργασίας τους. Με σκοπό να γίνει περισσότερο κατανοητός ο τρόπος που δρα η γονεϊκή εμπλοκή, τόσο προς τους γονείς και το σχολείο, αλλά και προς τα παιδιά, υπήρξε σημαντική προσπάθεια, εκ μέρους των ερευνητών, για την προσέγγιση και σχηματική απεικόνιση του όρου, του λόγου και του τρόπου που εμπλέκονται οι γονείς, αλλά και του τρόπου που αντιδρά και ανταποκρίνεται η σχολική κοινότητα. Τα προαναφερθέντα στοιχεία μπορούν να εφαρμοστούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, και ασφαλώς, στην Πρωτοβάθμια

Εκπαίδευση της Ελληνικής πραγματικότητας, εφόσον αντιληφθούμε το νομικό πλαίσιο που διέπει το Ελληνικό σχολείο και τις δυνατότητες που του δίνει.

## Προτάσεις

Η προώθηση των σχέσεων του σχολείου και της οικογένειας και η βελτίωσή τους συμβάλει στην ποιοτική αναβάθμιση ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Για να πραγματοποιηθεί ο στόχος αυτός, απαραίτητη κρίνεται η αρμονική συνεργασία του τρίπτυχου μαθητής- γονέας- εκπαιδευτικός. Οι ενέργειες που καλό θα ήταν να δρομολογηθούν, θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν σε αυτές που θα έχουν ως επίκεντρο τους γονείς σε συνάρτηση με τους μαθητές και σε αυτές που θα εδραιωθούν στην αλληλεπίδραση των γονέων με το σχολείο και κατ' επέκταση τους εκπαιδευτικούς.

Αρχικά, οι γονείς, από την πλευρά τους, καλούνται να αντιληφθούν τον ρόλο τους και μέσω αυτού να κατανοήσουν και να προσεγγίσουν τα παιδιά τους. Η δική τους συμβολή, πρωτίστως, έγκειται στη συνεργασία και στη σύνδεση με τα παιδιά. Είναι χρήσιμη η κατανόηση της αναγκαιότητας της παρουσίας τους στη σχολική ζωή των παιδιών τους, με όφελος τόσο στο μαθησιακό κομμάτι, όσο και στο συμπεριφορικό. (Δεμίρογλου & Πασχαλίδης, 2014). Η παρουσία τους αυτή δεν θα πρέπει να είναι απλώς τυπική, αλλά να συμμετέχουν ενεργά. Να αναλαμβάνουν ρόλους και μέσα από την απόκτηση νέων και κατάλληλων γνώσεων, σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, να μπορούν να στηρίζουν τα παιδιά τους, αλλά και να ενδυναμώνουν τις μεταξύ τους σχέσεις με αυτά (Gelfer, 1991 στο Σακελλαρίου, 2004). Οι γονείς αποτελούν πρότυπα για τα παιδιά τους κι έτσι οι στάσεις τους και οι ενέργειες τους τα επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό (Γεωργίου, 2000). Ακόμη, αναγκαία θεωρείται η συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά προγράμματα προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους, που διοργανώνουν τα σχολεία, αλλά και η συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που άπτονται του αντικειμένου τους, εντός του

σχολείου, ώστε να ενισχυθούν και τα παιδιά από την ενεργό συμμετοχή των γονέων στη σχολική καθημερινότητα τους (Αλευριάδου & συν., 2008).

Για να μπορέσουν οι γονείς να πραγματοποιήσουν τους ανωτέρου στόχους θα χρειαστούν τη βοήθεια και τη στήριξη του σχολείου. Το δίπολο που θα δημιουργηθεί στη συνάρτηση αυτή, δηλαδή η αλληλεπίδραση της οικογένειας με το σχολείο, θα καθορίσει το επίπεδο συνεργασίας. Έχει παρατηρηθεί, ειδικά στην ελληνική εκπαίδευση, μειωμένη συνεργασία γονέων και σχολείου, αν και οι δύο πλευρές αναγνωρίζουν την αξία της, παρόλα αυτά συνεχίζει να είναι μικρό το μερίδιο συμμετοχής των γονέων (Γκλιάου- Χριστοδούλου, 2005). Επίσης, δεν έχουν δομηθεί συγκεκριμένα προγράμματα που να ενθαρρύνουν και να εμπλέκουν ενεργά και συνεργατικά, ως ομάδα, γονείς και δασκάλους στην εκπαιδευτική πράξη (Δαλακούρα, 2015). Όπως διαφαίνεται από ποικίλες έρευνες, η συμμετοχή των γονέων μπορεί να ενδυναμώσει την εκπαιδευτική διαδικασία και το σχολείο θα πρέπει να είναι σε θέση να ενημερώνει τους γονείς προς την κατεύθυνση αυτή και να ενισχύει την ανάμειξή τους (Hicks, 2010). Η συμμετοχή, όμως, αυτή θα πρέπει να στηρίζεται σε στοιχεία αποτελεσματικής επικοινωνίας, ώστε να οδηγήσει σε μία ποιοτική και με θετικά αποτελέσματα συνεργασία (Μπίκος, 2004).

Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που καλούνται να παρακινήσουν τους γονείς να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών τους, να προωθήσουν την ενδυνάμωση των σχέσεων σχολείου- γονέων, γονέων- παιδιών, σχολείου- παιδιών και να κατευθύνουν τους γονείς (Σακελλαρίου, 2004). Για να συμβεί αυτό, καλείται το σχολείο, εκπροσωπούμενο από το εκπαιδευτικό προσωπικό και τον διευθυντή, να δει υπό άλλο πρίσμα τις μέχρι τώρα σχέσεις που διατηρούσε με τους γονείς και τους κηδεμόνες των παιδιών και να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να προσεγγίσει τους γονείς και να χτίσει ένα νέο επίπεδο σχέσεων και συνεργασίας (Epstein, 1992 στο Πολύζος, 2012). Η ουσιαστική αυτή συνεργασία καλείται να δημιουργηθεί μέσω της επικοινωνίας σχολείου και γονέων στο επιθυμητό επίπεδο, αρκεί να αποσαφηνιστούν οι ρόλοι έκαστου και οι σχέσεις τους να δομηθούν πάνω στην κατανόηση της ισοτιμίας τους, της χρησιμότητας και των δύο και της εμπλοκής της εκάστοτε πλευράς στο βαθμό και στο σημείο που χρειάζεται (Ντινίδου, 2013). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που θα πρέπει να ενθαρρύνουν και τα παροτρύνουν τους γονείς, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη μαθητική ζωή των παιδιών τους και να είναι διαθέσιμοι να στηρίζουν τη θέση αυτή.

Για να πραγματοποιηθεί αυτό, βασικό στοιχείο θεωρείται η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω στην προώθηση και τη διαχείριση των σχέσεων του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών τους και της αντιμετώπισης των καταστάσεων που δύναται να προκύψουν (Δεμίρογλου & Πασχαλίδης, 2015).

Για να μπορέσουν οι γονείς να ανταποκριθούν, στο αναμενόμενο επίπεδο, στις απαιτήσεις που παρουσιάζονται, καλούνται οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν το κατάλληλο περιβάλλον. Ένα σχολικό περιβάλλον, το οποίο με κατανόηση προς τους γονείς, θα τους κάνει να νιώθουν αποδεκτοί, θα ενισχύει τη συζήτηση και θα προτρέπει τη συμμετοχή των γονέων σε όσα μπορούν κι αυτοί από την πλευρά τους να ανταποκριθούν (Γκκιάου- Χριστοδούλου, 2005). Η συζήτηση με τους γονείς μπορεί να είναι στο τυπικό πλαίσιο των οργανωμένων συναντήσεων, όπου με ευθύνη του εκπαιδευτικού, μπορεί να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης, μέσω της αμοιβαίας αποδοχής και κατανόησης, να αναπτυχθεί συνοχή στην ομάδα και να μπορέσουν όλα τα μέλη να ακουστούν, καθώς και να δοθούν απαντήσεις και κατευθύνσεις θετικής ενίσχυσης. Η συζήτηση όμως, μπορεί να βρίσκεται και στο φάσμα της άτυπης επικοινωνίας –τηλεφωνικής ή δια ζώσης, καθώς υπάρχει η πιθανότητα να είναι απαραίτητη η επίλυση ενός πρόσφατου προβλήματος ή γιατί κάποιος γονέας δεν είχε τη δυνατότητα να παραστεί σε κάποια οργανωμένη συνάντηση (Αλευριάδου & συν., 2008). Ακόμη, καλό θα είναι οι συναντήσεις γονέων να μην περιορίζονται στη συζήτηση αρνητικών συμπεριφορών ή των σχολικών επιδόσεων, αλλά να δίνονται προς τους γονείς τα κατάλληλα εργαλεία και οδηγίες, ώστε να βοηθήσουν κι αυτοί με τη συμβολή τους και την προσπάθειά τους στην επίλυσή τους (Καλογρίδη, 2006), αλλά και να ενισχύσουν την μάθηση των παιδιών τους, χωρίς να παραβλέπονται οι δυσκολίες ή οι ιδιαίτερες συνθήκες κάθε οικογένειας (Δεμίρογλου & Πασχαλίδης, 2015). Σημαντικό θα ήταν να νιώσουν οι γονείς ευπρόσδεκτοι στο σχολικό περιβάλλον, ώστε στη συνέχεια να κατανοήσουν ότι τα στοιχεία για τον χαρακτήρα των παιδιών, τη συμπεριφορά και την κατανόηση των γνώσεων που πολλές φορές ζητάνε οι εκπαιδευτικοί έχουν σκοπό τη χρήση τους στην ενίσχυση της μάθησης (Δεμίρογλου & Πασχαλίδης, 2014). Επιπροσθέτως, όπως αναφέρεται στον Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου (2008), χρήσιμο θα ήταν και οι γονείς, από τη δική τους πλευρά, να επιδιώκουν την προσωπική επαφή με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους, ώστε να ενημερώνονται για τα θέματα που ενδιαφέρουν το παιδί τους, αλλά και για τις δράσεις του σχολείου, καθώς και να

συμμετέχουν στις δράσεις αυτές για την απόκτηση κοινών εμπειριών. Η συνεργασία, όμως, που αναπτύσσουν οι γονείς με τους εκπαιδευτικούς και η αμοιβαία εμπιστοσύνη που δημιουργείται, έχει θετικό αντίκτυπο και στον τρόπο που το παιδί αντιμετωπίζει το σχολείο και τη μάθηση γενικότερα. Κατά συνέπεια, δίνοντας βάση και τη δέουσα προσοχή στις αξίες της συνεργασίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενισχύουμε και θωρακίζουμε τα παιδιά στη σχέση που αναπτύσσουν με το σχολείο. Άξιο αναφοράς αποτελεί πως οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης είναι αυτοί που επιφορτίζονται, κυρίως, με αυτό το τόσο σημαντικό και σοβαρό έργο, καθώς μεγαλώνοντας τα παιδιά και μεταπηδώντας στις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης η γονεϊκή εμπλοκή μειώνεται, όπως και η συνεργασία με τους γονείς (Δαλακούρα, 2015).

Παρατηρώντας τους εκπαιδευτικούς ως μία ομάδα που συντονίζεται και συνεργάζεται υπό την καθοδήγηση του διευθυντή, υπάρχουν ορισμένες καταστάσεις που καλούνται να επιλύσουν ως σχολείο. Ανατρέχοντας στην υπάρχουσα νομοθεσία διαφαίνεται η δυνατότητα εμπλοκής των γονέων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσω των συλλόγων τους, παρόλα αυτά στην ουσία πρόκειται για μία τυπική οργάνωση που δίνει περιορισμένα δικαιώματα και δυνατότητες στους γονείς. Το σχολείο από την πλευρά του θα μπορούσε να ενισχύσει το ρόλο του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων πραγματοποιώντας κοινές συναντήσεις με το Σύλλογο Διδασκόντων με σκοπό τη δημιουργία μίας κοινής πορείας που στόχο θα έχει την ενίσχυση των παιδιών, αλλά και των γονέων καθώς αποτελούν τμήμα της ευρύτερης σχολικής κοινότητας και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου μπορούν να συμβάλλουν στην κατάλληλη εκπαίδευσή τους (Γκλιάνου- Χριστοδούλου, 2005). Στο σημείο αυτό, καθοριστικό ρόλο διαδραματίζει το εκάστοτε σχολείο, μέσω του κλίματος για συζήτηση που δημιουργεί και πόσο ανοιχτό είναι προς την κατεύθυνση αυτή και κατ' επέκταση της σχολικής κουλτούρας που αποφασίζει να το διέπει (Μυλωνάκου- Κεκέ, 2006). Το σχολείο ως οντότητα οφείλει πρωτίστως να εκπαιδεύσει τους εκπαιδευτικούς του προς την κατεύθυνση αυτή, οι οποίοι στη συνέχεια θα παροτρύνουν τους γονείς να ενστερνιστούν την πρακτική ενός ανοιχτού σχολείου που επιθυμεί τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική πρακτική, αλλά και αντιλαμβάνεται και κατανοεί τις διαφορετικές ανάγκες της εκάστοτε οικογένειας (Δαβάζογλου & Κουραντζή, 1999). Το σχολείο πριν από οποιαδήποτε κοινή και συνεργατική δράση πρέπει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τις ανησυχίες των



παιδιών αλλά και των οικογενειών τους, καθώς και των ιδιαιτεροτήτων τους, ώστε να επιτύχει την καλύτερη δυνατή οργάνωση μέσω του ορθού και κατάλληλου προγραμματισμού (Σακελλαρίου, 2004). Χρήσιμη κρίνεται, εκ μέρους των γονέων, η εθελοντική προσφορά τους προς το σχολείο, ανάλογα τις ανάγκες που υπάρχουν και των δυνατοτήτων τους, ώστε να λειτουργήσουν ως μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας και να κατανοήσουν τις ανάγκες που πολλές φορές υπάρχουν ή προκύπτουν (Αλευριάδου & συν., 2008).

Λειτουργώντας όλοι συνεργατικά και αφήνοντας στην άκρη τις προσωπικές προσδοκίες, αναγνωρίζοντας την αξία όλων των εμπλεκόμενων και τη συμβολή τους στην εκπαιδευτική εξέλιξη και στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών μπορούν να δομηθούν οι κατάλληλες επικοινωνιακές στρατηγικές, ώστε μέσα από τη συνεργασία αυτή να υπάρξει όφελος για τα παιδιά, τους γονείς, το σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία (Ντινίδου, 2013). Άλλωστε, τόσο ο ρόλος που αναλαμβάνουν οι γονείς, αλλά και ο ρόλος που αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί είναι εξίσου σημαντικοί, αναντικατάστατοι αλλά και διαφορετικοί, με αποτέλεσμα να κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία τους για την απόδοση ενός επιθυμητού αποτελέσματος (Χουζούρη, 2013).

Τελειώνοντας, σημαντικό είναι να παρουσιαστεί και η θέση της Unesco η οποία αναγνωρίζει την αξία των γονέων στην γενικότερη εκπαίδευση των παιδιών τους καθώς προσφέρουν σε αυτά ένα κατάλληλο «περιβάλλον ασφάλειας, αποδοχής και αναγνώρισης» αλλά και τη δυνατότητα και το πλαίσιο για κοινωνικο-συναισθηματική και πολιτισμική ανάπτυξη. Αναγνωρίζει, όμως, και τη συμβολή του σχολείου στην ψυχοσυναισθηματική και νοητική ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού, κυρίως στην εποχή μας που έχουν αυξηθεί οι ώρες που βρίσκονται τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον (Ντινίδου, 2013). Η Unesco επίσης, τονίζει την ανάγκη για πραγματική και αποδοτική συνεργασία των πλαισίων της οικογένειας και του σχολείου, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας, με στόχο την ενίσχυση της μάθησης και της εκπαίδευσης των παιδιών μέσα από «τυπικά και άτυπα» εκπαιδευτικά συστήματα (Delors, 1996 στο Πολύζος, 2012).

## Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής έρευνας υπήρξε η διερεύνηση και η αποσαφήνιση των σχέσεων που προκύπτουν ανάμεσα στους κηδεμόνες των παιδιών και το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων που φοιτούν οι μαθητές. Αρχικώς, υπήρξε προσπάθεια κατανόησης των σχέσεων αυτών μέσω του επιστημονικού υπόβαθρου που τις ερμηνεύει και τις οριοθετεί, εν συνεχεία η επικέντρωση του ενδιαφέροντος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και δει την ελληνική και τέλος, η αναζήτηση προτάσεων και τρόπων δράσης προς και τις δύο ομάδες ενδιαφέροντος (γονείς και σχολείο).

Σύμφωνα με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή ποιο το επίπεδο συνεργασίας σχολείου- γονέων και κατ' επέκταση ποια η έκφραση της «γονεϊκής εμπλοκής», διερευνήθηκαν οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια αλλά, και ποια στοιχεία τις επηρεάζουν. Με την πάροδο του χρόνου και ανατρέχοντας στην ιστορία είναι βέβαιο πως οι σχέσεις αυτές μεταβάλλονται και εξελίσσονται σύμφωνα με τις ανάγκες της κοινωνίας. Ακόμη, αναφέρθηκαν ποικίλες παράμετροι που επηρεάζουν τις στάσεις και τις απόψεις, όπως η ηλικία των γονέων, το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο, οι αξίες και η κουλτούρα γονέων και εκπαιδευτικών, οι προσδοκίες της εκάστοτε πλευράς, αλλά και η αδυναμία ουσιαστικής και στοχευμένης επικοινωνίας. Ακολούθως, αποσαφηνίστηκε ο όρος «γονεϊκή εμπλοκή» μέσω της ανάλυσής του και υπήρξε προσπάθεια αποβολής της αρνητικής χροιάς του μέσω της κατανόησης των θεωρητικών και σχηματικών προσεγγίσεων που τον πλαισιώνουν και αναλύουν τον τρόπο σύνδεσης σχολείου και οικογένειας μέσα στον χρόνο.

Κατά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, δηλαδή το πώς αποτυπώνεται η συνεργασία γονέων και σχολείου στην ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αναφέρθηκε το θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη σχέση- συνεργασία αυτή, από την πρώτη προσπάθεια ορισμού της μέχρι και σήμερα. Διαπιστώθηκε η ελλιπής και πολλές φορές θεωρητική προσέγγισή της, καθώς και η περιορισμένη ανταπόκριση για επικοινωνία και συνεργασία, αν και όλοι αναγνωρίζουν την αξία τους. Επίσης, παρατηρήθηκε μία διαρκής τάση αμφισβήτησης των γνώσεων και των προθέσεων και των δύο πλευρών.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τους τρόπους μέσω των οποίων θα μπορούσαν να βελτιωθούν οι σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Για να μπορέσουν να διερευνηθούν και ακολούθως να εφαρμοστούν οι τρόποι βελτίωσης, υπήρξε διαχωρισμός τους στο κομμάτι που καλούνται να δουλέψουν οι γονείς με τα παιδιά τους και εν συνεχεία, οι προσπάθειες γονέων και εκπαιδευτικών για τη δική τους βελτίωση, αλλά κυρίως τη βελτίωση της μεταξύ τους συνεργασίας. Μία κατάσταση που διαφαίνεται πως αν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς εργαστούν συλλογικά και συνεργατικά θα οδηγηθούν στην επίτευξη των κοινών, αλλά και ατομικών τους στόχων.

Έπειτα από την μελέτη και ανασκόπηση που παρουσιάστηκε στην παρούσα διπλωματική εργασία οι προτάσεις που προκύπτουν ως συνέχεια αυτής, είναι:

- Να πραγματοποιηθεί μία εμπειρική έρευνα η οποία θα μελετά την υπάρχουσα κατάσταση στη συνεργασία σχολείου και γονέων και θα επικεντρωθεί στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Επίσης, θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί διαφορετική ερευνητική εργασία για το Νηπιαγωγείο και διαφορετική για το Δημοτικό Σχολείο, καθότι η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση περιλαμβάνει μεγάλο εύρος ηλικιών.
- Ακόμη, η έρευνα θα μπορούσε να διαχωρίζει τη δημόσια από την ιδιωτική εκπαίδευση, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν διαφοροποιήσεις ως προς το επίπεδο και την ποιότητα συνεργασίας σχολείου και οικογένειας
- Χρήσιμο θα ήταν να μελετηθεί η ύπαρξη προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση της επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους γονείς, αλλά και η αξιολόγηση της παρεχόμενης γνώσης που αυτά προσφέρουν.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

Αλευριάδου, Α., Βруниώτη, Π.Κ., Κυρίδης, Γ.Α., Σιβροπούλου – Θεοδοσιάδου, Ε., και Χρυσafiδης, Κ., (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: Πατάκη.

Βруниώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου- Θεοδοσιάδου, Ε., Χρυσafiδης, Κ. (2008). *Οδηγός Γονέα*. ΥΠΕΠΘ. Αθήνα: Πατάκης.

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

Γεωργίου, Σ. (1993). *Ο ρόλος της οικογένειας στη σχολική επίδοση*. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, (19), 347-360.

Γιώτσα, Α. & Ζεργιώτης, Α. (2005). «*Στάσεις και αντιλήψεις γονέων για το ρόλο των εκπαιδευτικών στη συνεργασία σχολείου- οικογένειας*», Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα Σχολείο και Οικογένεια. Ιωάννινα.

Γκλιάου- Χριστοδούλου, Ν. (2005). «*Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου- οικογένειας*». Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 10: 75-80.

Γώγου, Α. (2010). *Κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Κοινωνικές αναπαραστάσεις. Τι λένε οι δάσκαλοι για τους γονείς; Μια ποιοτική προσέγγιση στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πορεία.

Δαβάζογλου, Α. & Κουραντζή Ε. (1999). *Η εκπαίδευση των γονέων, μια κρίσιμη στρατηγική για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του Σχολείου*, Πρακτικά Γ΄ Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Κομοτηνή.

Δαλακούρα, Ε. (2011). *Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: ICBSBusinessCollege

Δαλακούρα, Ε. (2012). *Χτίζοντας και καθοδηγώντας τις εργασιακές ομάδες*. Αθήνα: ICBSBusinessCollege

Δαλακούρα, Π. (2015). *Η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών από τη Σκοπιά των Γονέων. Θεωρητική και Εμπειρική Προσέγγιση*. Διπλωματική εργασία. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης/ Σχολή Επιστημών Αγωγής/ Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Δαρσινός, Κ. (2011). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επικοινωνία σχολείου- οικογένειας*. Διπλωματική εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου/ Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών/ Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε., (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Δεμίρογλου, Π. & Πασχαλίδης, Ν. (2014). *Το ερωτηματολόγιο ως μεθοδολογικό εργαλείο στη διερεύνηση του δείκτη: «Σχέσεις μεταξύ Σχολείου – Γονέων», στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας*. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» 2 (2) : 149- 163.

Δραγώνα, Θ. (2004). *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης – οικογένεια και σχολείο*. Αθήνα: Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ/Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος πρώτο, Αρ. Φύλλου 161, 13 Ιουλίου 1996.

Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος δεύτερο, Αρ. Φύλλου 303, 13 Μαρτίου 2003.

Ζησιμοπούλου, Α. (2002). «Ενδοσχολική επιμόρφωση και συνεργατική διδασκαλία νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών». Ανακοίνωση σε Διεθνές συνέδριο με θέμα: Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Πάτρα.

Καλογρίδη, Σ. (2006). *Συνεργασία σχολείου- οικογένειας. Αντιλήψεις εκπαιδευτικών*. Σύγχρονη Εκπαίδευση: (146), 67- 82.

Κατσάλης, Α. (2002). *Η επικοινωνία στις επιχειρήσεις και στην προσωπική ζωή*. Αθήνα: Interbooks

Κιτσαράς, Γ. Δ. (1998). *Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής*, Ρέθυμνο: έ.σ.

Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2005). *Πώς θα διευθύνεις Αποτελεσματικά το Σχολείο σου*. Λευκωσία: Καντζηλάρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2008). *Σχέσεις σχολείου και οικογένειας: Εναλλακτικές θεωρήσεις του περιεχομένου και του πλαισίου των σχέσεων*. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαηλίδη, Α. Εμβαλωτής και Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια* (6), 35-68. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρίας Βορείου Ελλάδος, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η., Πούλου, Μ. (2009). «Σχέσεις Σχολείου και Οικογένειας. Συγκριτική Παράθεση Απόψεων Εκπαιδευτικών και Γονέων», *Μέντορας*: (11), 27-41.

Μετοχιανάκης, Γ. Η. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική. Γενική Θεώρηση*. Ηράκλειο: Αυτοέκδοση.

Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μπρούζος, Α., (2002). *Η συνεργασία σχολείου- οικογένειας: Προβλήματα και δυνατότητες ανάπτυξής της*. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, (15), 97-135.

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

Μυλωνάκου- Κεκέ, Η. (1999). *Σχολείο και Οικογένεια: Από την Απομόνωση στην Αλληλεπίδραση: Μια επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Μυλωνάκου- Κεκέ, Η. (2003). *Ζητήματα Κοινωνικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Μυλωνάκου- Κεκέ, Η. (2006). *Σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις στην επικοινωνία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας*. Αθήνα: Άτραπος.

Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2004). *Συνεργασία σχολείου οικογένειας: Δυνατότητες και περιορισμοί*. Επιστήμες Αγωγής: Μεταίχμιο

Ντινίδου, Χ. (2013). *Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και γονέων για τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας*. Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων/ Σχολή Επιστημών Αγωγής/ Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπισγωγών.

Παπαδιώτη- Αθανασίου, Β. (2000<sup>α</sup>). *Οικογένεια και όρια: Συστημική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδόπουλος, Ν. (2005). *Λεξικό της Ψυχολογίας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Παπαλεξανδρή, Ν., Μπουραντάς, Δ. (2002). *Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων*. Αθήνα: Μπένου.

Πεντέρη, Ε. (2012). *Ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις της σχέσης οικογένειας και νηπιαγωγείου: Διερεύνηση της γονικής εμπλοκής και των παραγόντων που την επηρεάζουν*. Διδακτορική Διατριβή. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης/ Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία.

Πεντέρη, Ε., Πετρογιάννης, Κ. (2013). *Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων*. Έρευνα στην εκπαίδευση, (1).

Πολύζος, Γ. (2012). *Σχέσεις οικογένειας και σχολείου: Αντιλήψεις των μεταναστών γονέων για την εμπλοκή τους στην υποστήριξη της βασικής εκπαίδευσης των παιδιών και διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπαίδευσης*. Διδακτορική Διατριβή. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας/ Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Πνευματικός, Δ., Παπακανάκης, Π., Γάκη, Ε. (2008). *Γονεϊκή εμπλοκή στην εκπαίδευση των παιδιών: Διερεύνηση των πεποιθήσεων των γονέων*. Στο Μπρούζος, Α., Μισαηλίδη, Π., Εμβαλωτής, Α., Ευκλείδη. *Α Σχολείο και Οικογένεια*, τόμος 6, 193-216. Αθήνα: Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος.

Προεδρικό Διάταγμα 79/2017: *Οργάνωση και λειτουργία Νηπιαγωγείων και Δημοτικών Σχολείων*. (ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017), Άρθρο 14.

Πυργιωτάκης Ι. Ε., Κρίβας Σ., Μπρούζος Α., Εμβαλωτής Α. (2007). *Κοινωνία και κοινωνικοποίηση*, στο ΟΕΠΕΚ, ταχύρρυθμο επιμορφωτικό πρόγραμμα με τίτλο: *Συσχετισμός οικογενειακού- κοινωνικού- πολιτισμικού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*, 143- 162.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαμαρά, Α. (2010). *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το ρόλο του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη δημιουργία αραστής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας: Η περίπτωση των νομών Καρδίτσας και Τρικάλων*. Διπλωματική Εργασία. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σακελλαρίου, Μ. (2004). *Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Επιστημονική Επετηρίδα, (3) 133-147. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων/ Σχολή Επιστημών Αγωγής/ Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Σακελλαρίου, Μ. (2006). *Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης*. Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη, ( 1), 21-37.

Σκαλιάπας, Γ. (1999). *Η σχέση δασκάλου- μαθητή στο μαθητοκεντρικό σχολείο: Παιδαγωγική και Διδακτική διάσταση*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο/ Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Φουρνογεράκη, Θ. (2017). *Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών που εργάζονται στην ειδική αγωγή για τη συνεργασία τους με τους γονείς*. Διπλωματική εργασία. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας/ Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών/ Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.

Χατζηχρήστου, Χ. & συν. (2014). *Νέο Σχολείο. Σχολική και Κοινωνική Ζωή. Οδηγός Εκπαιδευτικού. Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Οριζόντια Πράξη στις 8 Π.Σ., 3 Π. Στ. Εξ., 2 Π. Στ. Εισ., Υποέργο 1: «*Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*» με κωδικό ΟΠΣ: 295450. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων/ Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Χουζούρη, Μ. (2013). *Μορφές Συνεργασίας Γονέων- Προσχολικών Προγραμμάτων: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση από την οπτική των γονέων και των*



παιδαγωγών. Πτυχιακή εργασία. Ιωάννινα: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Ηπείρου/ Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας/ Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας.

Ψάλτη, Α., Γαβριηλίδου, Μ. (1995). *Συνεργασία Γονιών- Σχολείου: Πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα*. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 85, 71-75.

## Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

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.

Bakker, R., Denessen, E. (2007). *The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations*. International Journal about Parents in Education, 1, 180- 200.

Berger, E. H., (1995): *Parents as partners in Education*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Bloom, B. (1984). *The 2 sigma problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring*. Educational Researcher, Vol. 13, No. 6, 4-16.

Brito, J., & Waller, H. (1994). *Partnership at a price? Ruling the Margins. Problematizing Parental Involvement*. London: Institute of education, University of London, 157-166.

Cristenson, N. & Sheridan, S.(2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. New York: The Guilford Press.

Davis-Kean, P. & Eccles, J. (2005). *Influences and challenges to better parent-school collaborations*. In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Redding & H. Walberg (Eds.), *Schoolfamily partnerships to children success* (pp. 57-73). Teachers College, Columbia University.

Deslandes, R. (2001). *A Vision of Home-School Partnerships: Three Complementary Conceptual Frameworks*. In F. Smit, K. Van Der Wolf, P. Slegers

(Eds.) *A Bridge to the Future: Collaborations between Parents, Schools and Communities*. Found at: <http://www.its.kun.nl/web/publikaties/pdf-files/rapporten/aBridgetothefuture.pdf>

Dodge, D. T., & Colker, L. J. (1998). *The creative curriculum for early childhood*. Washington, DC: Teaching Strategies Inc.

Downs, A. (2001). *It's all in the family: Middle schools share the secrets of parent engagement*. *Middle Ground*, 4, 10-15.

Driessen, G., Smit, F. & Slegers, P. (2005). *Parental involvement and educational achievement*. *British Educational Research Journal*, 31 (4), 500- 530.

Eccles, J., & Harold, R. (1996). *Family involvement in children's and adolescent's schooling*. In A. Booth & J. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes* (pp. 3–34). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Epstein, J. L. (1986). *Parents reactions to teacher practices of parent involvement*. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.

Epstein, J. L. (1992). *School and family partnerships*. In M. Atkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*. New York: MacMillan.

Epstein, J. L. (1995). *School-family-community partnerships: Caring for the children we share*. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-713.

Epstein, J.L., (1996). *Advances in Family, Community and School Partnerships*, *Community Educational Journal*. 23(3): 10-15.

Epstein, J. L. (2001). *School, family and community partnership*. Boulder, CO: Westview.

Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Clark Salinas, K., Rodriguez Jansorn, N., & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships. Your handbook for action (2nd ed.)*. Thousand Oaks. CA: Corwin Press, Inc

Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2006). *Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships*. In C. F. Conrad & R. Serlin (Eds.),

*SAGE handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 117-137). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Fan, X., Chen, M. (2001). *Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis*. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.

Fantuzzo, J., Tighe, E., Childs, S. (2000). *Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education*. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 367-376.

Fantuzzo, J., Perry, M., Childs, S. (2006). *Parent satisfaction with educational experiences scale: A multivariate examination of parent satisfaction with early childhood education programs*. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2), 142-152.

Garcia, D. (2004). *Exploring connections between the construct of teacher efficacy and family involvement practices*. *Urban Education*, 39 (3), 290- 315.

Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο

Greenwood, G. E., Hickman, C. W. (1991). *Research and practice in parent involvement: Implications for teacher education*. *The Elementary School Journal*, 19(3), 281-287.

Harry, B., Allen, N., McLaughlin, M. (1995) *Communication versus compliance: African-American parents' involvement in special education*, *Exceptional Children*, 61, 364-377.

Hicks, C. (2010). *Title I Parental InvolvementQ A Self- Evaluation Tool for New Jersey Schools*. The New Jersey State Parent Information and Resource Center. New JerseyQ Prevent Child Abuse.

Hoover-Dempsey, K. V., Sandler, H. M. (1995). *Parental involvement in children's education: Why does it make a difference?* *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.

Hoover-Dempsey, K.V., Jones, K. (1997). *Parental role construction and parental involvement in children's education*. American Educational Research Association. Chicago: IL.

Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., Closson, K. (2005). *Why do parents become involved? Research findings and implications*. *The Elementary School Journal*, 106, 105-130.

Keith, T., Reimers, T., Fehrmann, P., Pottebaum, S., Aubey, L. (1986). *Parental involvement, homework and TV time: Direct and indirect effects on high school achievement*. *Journal of Educational Psychology*, 78, 373-380.

Keyes, C. R. (2002) *A way of thinking about parent/teacher partnerships for teachers*. *International Journal of Early Years Education*, 10 (3), 177-191.

Marjoribanks, K. (1983). *The evaluation of a family learning model*. *Studies in Educational Evaluation*, 9, 343-357.

Martin, J., Ranson, S., Tall, G. (1997). *Parents as partners in assuring the quality of schools*. *Scottish Education Review*, 29 (1), 39-55.

McQuail, D. & Windahl, S. (2001). *Σύγχρονα μοντέλα επικοινωνίας. Για τη μελέτη της μαζικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Καστανιώτη

Miller, K. (2005). *Communication theories: perspectives, processes and contexts*. 2th ed. New York: Mc Graw Hill

OECD (1997). *Parents as partners in schooling*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.

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

Rentzou, K. (2004). *Working with parents in the UK and Greek pre-school settings: A care study*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία. London: Brunel University.

Reynolds, A. & Clements, M. (2005). *Parents Involvement and Children's School Success*. In E. Patrikakou, R. Weissberg, S. Reeding & H. Walberg (Ed), *School-Family Partnerships for Children's Success*. New York: Teachers College Press, 109-127

Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). *An ecological perspective on the transition to kindergarten: a theoretical framework to guide empirical research*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21, 491-511

Robson, S. (1996). *Home and school: A potentially powerful partnership*. In S. Robson, and S. Smedley (Eds.) *Education in early childhood, first things first* (pp. 56-74). London: David Falton Publishers in Association with the Roehampton Institute.

Sakellariou, M., & Rentzou, K. (2008). *Evaluating provisions for parents and parental involvement in Greek preschool settings*. *The International Journal of the Humanities*, 6(9), 95-106.

Seginer, R. (2006). *Parents' educational involvement: A developmental ecology perspective*. *Parenting*, 6 (1), 1- 50.

Theodorou, E. (2007). *Reading between the lines: exploring the assumptions and implications of parental involvement*. *International Journal about Parents in Education*, 1, 90-96.

Watson, T., Brown, M. & Swich, K. (1983). *The relationship of parents' support to children's school achievement*. *Child Welfare*, 62, 175-180.

Verderber, R. and Verderber, K. (2006). *Δεξιότητες Διαπροσωπικής Επικοινωνίας*. Αθήνα: Ελλην

Vincent, C. (2000). *Including parents? Education, citizenship and parental agency*. Open University Press.

Vyverman, V., & Vettenburg, N. (2009). *School well-being among young people: is it influenced by the parents' socioeconomic background?* *Educational Studies*, 35(2), 191- 204.