

Διερευνώντας τη σχέση εκπαιδευτικού - γονέων για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Σταμέλος Γ. – Μπαρτζάκλη Μ¹.

Πανεπιστήμιο Πατρών

Εισαγωγή

Η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι από τα κυρίαρχα θέματα προς διερεύνηση στην μέρες μας. Η βιβλιογραφική περιήγηση αποδεικνύει ότι πρόκειται για ένα θέμα πολύπλευρο και πολυδιάστατο. Σε αυτήν την εργασία σκοπεύουμε να εστιάσουμε σε μια από τις παραμέτρους που το συνθέτουν, δηλαδή τη σχέση εκπαιδευτικού και γονέων.

Συγκεκριμένα, αφενός μεν θα κάνουμε μια σύντομη αναφορά στο σχετικό θεωρητικό πλαίσιο, και αφετέρου θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα μίας μελέτης περίπτωσης που έγινε σε σχολείο της Πάτρας κατά την περυσινή σχολική χρονιά. Πιο συγκεκριμένα, με πρωτοβουλία της εκπαιδευτικού μιας τάξης οργανώθηκαν απογευματινές δραστηριότητες στο σχολείο στις οποίες συμμετείχαν μαθητές της και οι γονείς τους. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς, με χρήση εστιασμένων συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες γονείς εξέφρασαν τις απόψεις τους σε ζητήματα που αφορούν στην ποιότητα της εκπαίδευσης και στη σχέση εκπαιδευτικού και γονέων.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Την τελευταία δεκαετία ο λόγος για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση (Π.Ε) έχει γίνει κύριος άξονας σε εκπαιδευτικές πολιτικές σε τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Ο όρος έχει τις απαρχές του στο management και μάλιστα, όπως προσδιορίστηκε από το Deming (Ζαβλανός 2003). Όμως, πρέπει να τονιστεί ότι ο όρος *Ποιότητα Εκπαίδευσης* δεν είναι εύκολα προσδιορίσιμος. Η ποιότητα για να έχει πρακτικό αντίκτυπο πρέπει να συνδέεται με στόχους, οι οποίοι σχεδόν πάντα είναι μετρήσιμοι. Επιπλέον, είναι σαφές ότι η νοηματοδότηση της ποιότητας σχετίζεται με ένα ευρύτερο πολιτισμικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο (ή έστω με την κυρίαρχη τάση του).

Ο όρος ποιότητα γενικά χρησιμοποιείται για να δηλώσει τον ανώτατο βαθμό στον οποίο μπορεί να φτάσει αυτό για το οποίο γίνεται λόγος. Τουλάχιστον τέσσερις χρήσεις του όρου μπορούν να προσδιοριστούν: της ιδιότητας ή του καθορισμού της ουσίας, του βαθμού της σχετικής αξίας, της περιγραφής κάποιου καλού και ένα μη ποσοτικό χαρακτηριστικό (Mortimore, 1992:24). Πιο συγκεκριμένα, η ποιότητα μπορεί να αναφέρεται στις εισροές στην εκπαίδευση (ανθρώπινο υλικό – εκπαιδευόμενοι και εκπαιδευτές- οικονομικοί πόροι, αναλυτικό πρόγραμμα, κ.τ.λ.), στις διαδικασίες/λειτουργίες της εκπαιδευτικής δραστηριότητας και τέλος στις

¹ Ο Γ.Σταμέλος είναι Αν.Καθηγητής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο ΠΤΔΕ του Παν/μιου Πατρών. Η Μ.Μπαρτζάκλη είναι εκπαιδευτικός της Α'βαθμιας Εκπαίδευσης και υποψήφια διδάκτορας στο ΠΤΔΕ του Παν/μιου Πατρών.

εκροές/αποτελέσματα (π.χ. μαθητικές επιδόσεις). Άλλοι πάλι, αντιλαμβάνονται την ποιότητα ως αναπτυξιακή λειτουργία, η οποία συνδέεται με την ικανότητα της αλλαγής και του αυτομετασχηματισμού του εκπαιδευτικού ιδρύματος αντί του ελέγχου και της συμμόρφωσης σε προαποφασισμένα κριτήρια. Με αυτόν τον τρόπο της δίνουν μια διάσταση δυναμική, εφόσον η αλλαγή θεωρείται απαραίτητη και δεν έχει στατικό χαρακτήρα (Hopkins et al, 1994, Hargreaves et al, 1993). Υπό αυτήν τη θεώρηση η ποιότητα προϋποθέτει συνεχή διαπραγμάτευση και κινητοποίηση των ενεργών δρώντων του εκπαιδευτικού συστήματος (Freeston, 1993).

Το θέμα της μέτρησης της ποιότητας δεν είναι εύκολο, είναι όμως σημαντικό και απαραίτητο. Η κυρίαρχη στις μέρες μας τάση υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση είναι μια μετρήσιμη διαδικασία που σε όλες τις εκφάνσεις της μπορούν να υφίστανται παγιωμένα στάνταρτς ελέγχου. Η λογική αυτή προέρχεται από την διαδικασία πιστοποίησης της βιομηχανικής παραγωγής και ελέγχου του τελικού προϊόντος. Το επιστέγασμά της είναι η απονομή ενός τίτλου ποιότητας όπως εκείνο του ISO. Αν και η εν λόγω τάση επηρεάζει άμεσα τις επίσημες πολιτικές σε όλα τα επίπεδα (ως καλύτερο παράδειγμα δεν έχουμε παρά να αναφέρουμε τη συνθήκη της GATS του Παγκόσμιου Οργανισμού Εμπορίου), υφίστανται πλευρές της εκπαίδευσης που είναι δύσκολο να ενταχθούν σε αυτήν τη λογική, όπως για παράδειγμα η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-εκπαιδευομένου, η κοινωνική και πολιτική αγωγή, κτλ. Από την άλλη, δεν σημαίνει ότι άλλες πτυχές της εκπαίδευσης δεν μπορούν να αποτυπωθούν ικανοποιητικά και με τη μορφή ποσοτικών δεικτών (πχ. χρηματοδότηση της εκπαίδευσης ανά επίπεδο και εκπαιδευόμενο, τεχνολογικές υποδομές, κτλ). Όμως όλη αυτή η συζήτηση δεν μπορεί να επεκταθεί στο παρόν κείμενο στο βαθμό που αυτό έχει άλλο στόχο.

Με βάση, τα όσα πολύ αμυδρά αναφέρθηκαν προηγουμένως, θα είχε τώρα ενδιαφέρον να αναζητήσει κανείς πώς αυτή η παγκόσμια, τελικά, συζήτηση περί ποιότητας στην εκπαίδευση εκφράζεται πρακτικά στις επιλογές πολιτικής για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Για παράδειγμα, στην τελευταία εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ αναφέρεται, ανάμεσα στα άλλα, ότι στόχος είναι η *«βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και της αποτελεσματικότητας των σχολικών μονάδων» (εγκύκλιος, 31-08-2005)*. Έχει ενδιαφέρον να παρατηρήσει κανείς ότι η ποιότητα συνδέεται άμεσα με την αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων, και κατά συνέπεια θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς με ποσοτικούς δείκτες μέτρησης.

Στην υλοποίηση της πολιτικής, μεγάλο μέρος ευθύνης έχει ο εκπαιδευτικός, όπως διατυπώνεται και στην προηγούμενη εγκύκλιο. Ο εκπαιδευτικός ανάμεσα στις άλλες υποχρεώσεις του οφείλει να συνεργάζεται με τους γονείς ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα στην εκπαίδευση των μαθητών. Ας σημειωθεί ότι η συνεργασία αυτή τεκμηριώνεται και επιστημονικά, εφόσον διάφορες έρευνες έχουν δείξει πως προκειμένου να επιτευχθεί μια ποιοτική εκπαίδευση ανάμεσα στους παράγοντες που επισέρχονται είναι τόσο η συμμετοχή των γονέων όσο και η συνεργασία σχολείου- οικογένειας (Reezigt, 2001)².

Πιο συγκεκριμένα, βασικός παράγοντας αναδεικνύεται, μέσα από τις σχετικές έρευνες, η συνεργασία εκπαιδευτικού και οικογένειας. Έτσι, μια σειρά από

² Άλλοι παράγοντες είναι επίσης: οι υψηλοί στόχοι, το καλό σχολικό κλίμα, το μαθησιακό περιβάλλον, η εξατομικευμένη μάθηση, η ανατροφοδότηση, η ποιότητα της ηγεσίας, κτλ.

χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού μπορούν να συνεισφέρουν και να καθορίσουν κατά τρόπο ουσιαστικό την εξέλιξη και τελικά την ποιότητα αυτής της συνεργασίας. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού, η ανάληψη πρωτοβουλιών εκ μέρους του, η συμμετοχή του στη λήψη αποφάσεων, κτλ (Mortimore:1999). Ο ΟΟΣΑ πάλι, στην έκθεσή του για την ποιότητα στη διδασκαλία (1994) εντοπίζει 5 διαστάσεις στο προφίλ του εκπαιδευτικού: τις γνώσεις του αντικειμένου, τις παιδαγωγικές ικανότητες, τον αναστοχασμό (reflection), την εμπάθεια (empathy με την έννοια της αφοσίωσης και του σεβασμού του άλλου) και τη διαχειριστική ικανότητα (managerial competence). Ο Perrenoud (1999) ανάμεσα στα άλλα στοιχεία που συνθέτουν τον καλό εκπαιδευτικό αναφέρει τη συνεργασία με τους άλλους, την εξατομικευμένη διδασκαλία τη συμμετοχή του στη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και την ενθάρρυνση και ενίσχυση της γονικής συνεργασίας στο σχολείο.

Όπως έχουμε ήδη πει στην παρούσα εργασία θα επικεντρωθούμε στη σημασία της σχέσης εκπαιδευτικού – γονέων, ως παράγοντα ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η σχέση αυτή, ιστορικά, πήρε διάφορες μορφές (Epstein & Sanders, 2002). Από τον έλεγχο που ασκούσαν οι γονείς στην πρόσληψη των δασκάλων περάσαμε σε διαφορετικού είδους συνεργασίες. Η συμμετοχή των γονέων στο σχολείο προσδιορίζεται από τις εξής δραστηριότητες: εθελοντισμός στο σχολείο, επικοινωνία με τους δασκάλους και το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου, βοήθεια στις δραστηριότητες- εργασίες που δίνονται για το σπίτι και παρακολούθηση των διαφόρων σχολικών γεγονότων και συναντήσεων (Hill & Taylor, 2004). Τα είδη αυτών των δραστηριοτήτων προσδιορίζουν και διαφορετικά επίπεδα γονικής συνεργασίας και διαφορετικές αντιλήψεις για το ρόλο των γονέων σε σχέση με το σχολείο (Casanova, 1996).

Διάφορες έρευνες έχουν δείξει τη σημασία που έχει η συμμετοχή των γονέων στα σχολικά αποτελέσματα των παιδιών τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε διαχρονικές έρευνες (Miedel & Reynolds, 1999) που έχουν διαπιστώσει τη σχέση μεταξύ αυξημένου επιπέδου γονικής συμμετοχής και μεγαλύτερης σχολικής επιτυχίας των παιδιών. Η συμμετοχή των γονέων έχει εξάλλου συνδεθεί με τη σχολική και ακαδημαϊκή επιτυχία, με τη γλωσσική ανάπτυξη ή ακόμα με την κοινωνικοποίηση (Grolnick & Slowiaczek, 1994; Hill, 2001; Hill & Craft, 2003).

Από την άλλη πάλι, φαίνεται από σχετικές έρευνες ότι τη σχέση σχολείου – οικογένειας επηρεάζει σημαντικά το κοινωνικό-οικονομικό και πολιτιστικό επίπεδο των γονέων (Hill, 2004). Η Epstein (1992:1141) καταλήγει ότι «το βασικό μήνυμα των σχετικών ερευνών είναι απλά και καθαρά ότι η οικογένεια είναι σημαντικός παράγοντας για τη μάθηση, την ανάπτυξη και τη σχολική επιτυχία των παιδιών». Μια εργασία που πραγματοποιήθηκε σε ελληνικό πληθυσμό από τους Κατσίλλη & Λώλου το 1999 αναφέρει ότι η επίδραση σημαντικών άλλων, κυρίως των γονιών, παίζει σπουδαίο ρόλο στην παραγωγή υψηλότερης επίδοσης και προσδοκιών (Γεωργίου, 2000:97).

Το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των γονιών δεν επηρεάζει μόνο τις επιδόσεις των παιδιών τους, αλλά και τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Ανάλογα με την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση κάποιοι από αυτούς που έχουν χαμηλό status είναι πιθανό να μην μπορούν λόγω της εργασίας που ασκούν να παίρνουν άδεια με

ευχέρεια για να επισκεφτούν το σχολείο ή να συμμετέχουν σε δραστηριότητες. Επίσης μπορεί να μην αισθάνονται άνετα, απέναντι στον ανώτερο μορφωτικά δάσκαλο, ή ακόμα να μην δίνουν την δέουσα σημασία στη σχολική διαδικασία. Από την άλλη μεριά, οι γονείς που έχουν υψηλό κοινωνικοοικονομικό status μπορούν συνήθως να διαθέσουν πιο εύκολα χρόνο από την εργασία για να συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες και να επικοινωνούν με το δάσκαλο ή απλά να καταλαβαίνουν πληρέστερα τη σπουδαιότητα του σχολείου (Hill, 2004:2). Παρ' όλα αυτά, πρέπει επίσης να αναφερθεί, ότι μερικοί γονείς αυτής της κατηγορίας, όπως κάποιες έρευνες δείχνουν, μπορεί να υποτιμούν τους εκπαιδευτικούς όχι μόνο επειδή είναι πιο εύποροι και χαίρουν υψηλότερης κοινωνικής εκτίμησης, αλλά και επειδή διαθέτουν υψηλότερα ακαδημαϊκά προσόντα από τους εκπαιδευτικούς (Γεωργίου, 2000:177).

Συνεπώς, η σχέση σχολείου - γονιών, εξειδικευμένη σε σχέση εκπαιδευτικού-γονιών παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζεται κατά τρόπο καθοριστικό τόσο από τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού όσο και από τα χαρακτηριστικά του γονέα. Εδώ ακριβώς, επικεντρώνεται η παρούσα εργασία.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης που σκοπεύουμε να περιγράψουμε εντάσσεται στο ποιοτικό και ερμηνευτικό μοντέλο έρευνας. Με άλλα λόγια θέλουμε να διερευνήσουμε την άποψη των γονέων για τη σχέση εκπαιδευτικού -γονέα. Επίσης, αναζητήθηκε η γνώμη τους για το τι είναι ποιότητα στην εκπαίδευση και αν αυτή συνδέεται κάπως με τη σχέση εκπαιδευτικού-γονέων. Επιπλέον, ως σημειωθεί ότι δόθηκε σημαντική προσοχή στην κοινωνικό-οικονομική προέλευση των γονέων που συμμετείχαν στην εν λόγω μελέτη περίπτωσης.

Συνολικά, στο τέλος της σχολικής χρονιάς έγιναν επτά (7) ημι-δομημένες συνεντεύξεις με γονείς σε ένα σύνολο δεκατριών (13) μαθητών. Οι γονείς αυτοί επιλέχθηκαν στη βάση της συστηματικής παρακολούθησης και συμμετοχής στις απογευματινές συναντήσεις. Υπήρχαν τρεις άξονες αναφοράς για τις συνεντεύξεις: α. η ποιότητα στην εκπαίδευση, η β. η ποιότητα του εκπαιδευτικού και γ. η σχέση γονέα- εκπαιδευτικού.

Ανάλυση - Συζήτηση

Πριν γίνει ανάλυση και παρουσίαση των αξόνων που επιλέχθηκαν θα αναφερθούμε στα κοινωνικά χαρακτηριστικά και των 13 γονέων. Το κοινωνικό και οικονομικό status όλων ήταν ιδιαίτερα υψηλό. Στο συγκεκριμένο σχολείο, το επίπεδο των γονιών των μαθητών ανήκει, με ελάχιστες εξαιρέσεις, σε αυτή την κατηγορία. Οι γονείς της συγκεκριμένης σχολικής τάξης είχαν όλοι τριτοβάθμια εκπαίδευση και αυξημένες οικονομικές απολαβές. Τα επαγγέλματά τους ποίκιλαν, βασικά όμως ήταν: εκπαιδευτικοί, δικηγόροι, γιατροί, ελεύθεροι επαγγελματίες.

ι. Ποιότητα στην εκπαίδευση

Μέσα από την ανάλυση των συνεντεύξεων δύο διαστάσεις της ποιότητας αναφέρονται από τους γονείς, η μία αφορά στη σχέση της με την

αποτελεσματικότητα και η άλλη στη δυναμική της φύση. Όσον αφορά την πρώτη διάσταση χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα: *«(...) τον τρόπο που ο δάσκαλος προσπαθεί να μεταδώσει στο παιδί και κατά πόσο αυτό είναι αποτελεσματικό, άρα έχουμε ποιοτική εκπαίδευση όταν το παιδί είναι δεκτικό στα μηνύματα του δασκάλου και στη γνώση». Όσον αφορά τη δεύτερη διάσταση: «(...) θεωρώ ότι αυτό αλλάζει από εποχή σε εποχή, (...) η γνώση δε δίνεται έτοιμη, η όλη διαδικασία είναι μια διαδικασία δυναμική, δεν έχει στατικό χαρακτήρα».*

Οι διαστάσεις αυτές, όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο δεν είναι ξένες προς τη φύση της ποιότητας. Είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί πως μόνο 2 από τους 7 γονείς δε μίλησαν για αποτελεσματικότητα και δεν τη συνέδεσαν με την επίδοση του παιδιού τους. Αυτοί οι 2 γονείς αναφέρθηκαν περισσότερο στο δυναμικό χαρακτήρα της γνώσης, που τον συνέδεσαν με την ποιότητα. Πάντως, οι περισσότεροι γονείς θέλουν να δουν αποτελέσματα εκφρασμένα σε υψηλές επιδόσεις, γεγονός που ίσως συνδέεται με μια επίφαση σιγουριάς για τη μελλοντική πορεία των παιδιών τους.

ii. Ποιότητα εκπαιδευτικού προσωπικού

Η ποιότητα του εκπαιδευτικού συνδέεται από τους γονείς με την εξατομικευμένη διδασκαλία, τη διδακτική του ικανότητα, με τις αυξημένες γνώσεις, τα προσόντα του και τη θέληση για συνεχή επιμόρφωση. Για παράδειγμα κάποιος γονιός αναφέρει σχετικά *«οι τρόποι και οι γνώσεις που εφαρμόζει να είναι οι κατάλληλοι»*, άλλος: *«επιμορφώνεται συνεχώς, προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της τάξης»*. Και ένας άλλος γονιός λέει ότι *«(ο εκπαιδευτικός πρέπει να) ακολουθεί εξατομικευμένη προσέγγιση»*. Του αποδίδονται ακόμα και φυσικά χαρακτηριστικά, όπως του να είναι αρεστός και προσεγγίσιμος στα παιδιά, αλλά και να είναι νέος. Ακόμα, ένας γονιός τον παρουσίασε και ως επαγγελματία, ο οποίος θα πρέπει να παρουσιαστεί στους γονείς και να αναφέρει τα προσόντα του και οι γονείς με τη σειρά τους, ανάλογα με την αποτελεσματικότητα της δουλειάς του να τον αξιολογούν *«να παρουσιαστεί ο δάσκαλος» «να δούμε ποιος είναι, τι ξέρει, τι σπούδασε»*.

Όπως παρατηρεί κανείς, οι γονείς εστιάζονται στα προσόντα του εκπαιδευτικού και στη διδακτική του ικανότητα, παράμετροι που δεν είναι άγνωστες στη σχετική βιβλιογραφία. Στις μέρες μας, φαίνεται ότι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού, η οποία θεωρείται ότι παίζει ρόλο-κλειδί στην προσπάθεια για τη βελτίωση της ποιότητας. Βέβαια, υπάρχουν και παράμετροι από τη βιβλιογραφία, όπως για παράδειγμα η ανάγκη για αυτονομία του εκπαιδευτικού, η ικανότητά του να παίρνει αποφάσεις ή να συνεργάζεται με άλλους εκπαιδευτικούς, που δεν αναφέρθηκαν στις συνεντεύξεις μας. Όμως, πρέπει επίσης να πούμε ότι ο αριθμός των συνεντεύξεων δεν ήταν τέτοιος, ώστε να μπορεί κανείς να βγάλει ασφαλή και γενικεύσιμα συμπεράσματα.

iii. Σχέση εκπαιδευτικού - γονέα

Τη σχέση γονέα-εκπαιδευτικού τη βλέπουν ως σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης, *«να εμπιστεύεται ο γονέας το δάσκαλο»*, σχέση για την οποία προσπαθούν και τα δύο μέρη *«να τη θέλουν και οι δύο»*, συνεργασία και καλή σχέση *«να υπάρχει μια συνεργασία...μια οικειότητα»*. Η καλή σχέση συνδέεται με το καλό αποτέλεσμα στην επίδοση του παιδιού, *«εάν δεν υπάρχει καλή σχέση, δε θα υπάρχει σίγουρα και το αναμενόμενο αποτέλεσμα»*. Μπορεί δε να αναπτυχθεί στο πλαίσιο

συναντήσεων εντός και εκτός σχολείου, προκειμένου να μετέχουν όλοι οι γονείς. Επίσης θέλουν να έχει ανατροφοδοτικό χαρακτήρα και να μην έχει χαρακτήρα απλής ενημέρωσης για την επίδοση του παιδιού. Ένας γονέας λέει συγκεκριμένα: «περισσότερο συμβουλευτικό χαρακτήρα, να υπάρχει ανατροφοδότηση, να είναι στην ουσία αμφίδρομη σχέση». Ένας άλλος γονέας βάζει και την ανθρώπινη διάσταση στη σχέση αυτή: «ποιοτική και όσο περισσότερο με σωστή συνεργασία...ανθρώπινη και ποιοτική».

Σε αυτό το σημείο είναι ανάγκη να τονιστεί πως σχεδόν όλοι οι γονείς αναφέρθηκαν στο ότι τις περισσότερες φορές η σχέση αυτή είναι σχεδόν ανύπαρκτη και πολλές φορές μάλιστα παρουσιάζει και προβλήματα. Οι ίδιοι τονίζουν πως η εμπειρία που είχαν τη σχολική χρονιά που πέρασε (2004/05) ήταν πολύ θετική και σε αυτό συντέλεσε το ότι η εκπαιδευτικός της τάξης επεδίωξε τη συνεργασία μαζί τους και πήρε και πρωτοβουλίες προς αυτήν την κατεύθυνση, όπως ήταν η οργάνωση των απογευματινών συναντήσεων στο σχολείο. Οι απόψεις τους λοιπόν επηρεάστηκαν από την προηγούμενη εμπειρία τους. Βέβαια, και σε αυτό το σημείο αναμφισβήτητα έπαιξε ρόλο το επίπεδο των γονέων και η συνειδητή επιλογή τους να συμμετέχουν στις απογευματινές συναντήσεις, εφόσον μπορούσαν να ρυθμίζουν τις ώρες εργασίας τους. Οι συγκεκριμένοι γονείς επέλεξαν να μην εργάζονται τις ώρες που γίνονταν οι συναντήσεις προκειμένου να είναι παρόντες. Οι υπόλοιποι γονείς που δε συμμετείχαν, ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες, που δήλωναν ότι εργάζονταν εκείνες τις ώρες.

Η σχετική βιβλιογραφία συμφωνεί γενικά με τις παραπάνω γνώμες των γονέων. Οι γονείς ως σύνολο εμφανίζονται να επιθυμούν περισσότερη εμπλοκή στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους, θέλουν να ενημερώνονται για το τι γίνεται στο σχολείο και να συμμετέχουν στις διάφορες όψεις της σχολικής ζωής (Γεωργίου:2000). Επίσης, υποστηρίζεται ότι η σχέση αυτή είναι επιτυχής όταν οικοδομείται στο πλαίσιο αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού των γνώσεων των δύο μερών σχετικά με τις ανάγκες των παιδιών, ώστε να μεγιστοποιηθούν τα αποτελέσματα στην εκπαίδευση των παιδιών (Casanova, 1996).

Συμπεράσματα

Στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων φαίνεται να λειτούργησε θετικά στη σχέση τους με την εκπαιδευτικό. Οι απόψεις των γονέων φαίνεται επίσης να συγκλίνουν σε πολλά σημεία με την αντίστοιχη βιβλιογραφία που αφορά στην ποιότητα στην εκπαίδευση, στην ποιότητα του εκπαιδευτικού και στη σχέση γονέα και εκπαιδευτικού. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε το δυναμικό χαρακτήρα που δόθηκε στον ορισμό της ποιότητας στην εκπαίδευση, αλλά και τη σύνδεσή της με την έννοια της αποτελεσματικότητας και της επίδοσης. Όσον αφορά στο δεύτερο άξονα που αναλύσαμε, την ποιότητα του εκπαιδευτικού και εδώ μπορούμε να κάνουμε ανάλογες διαπιστώσεις, οι απόψεις των γονέων για τα αυξημένα προσόντα του εκπαιδευτικού και την ικανότητά του να εξατομικεύει τη διδασκαλία συμφωνούν με τα ευρήματα μεγαλύτερων ερευνών. Τέλος όσον αφορά στη σχέση εκπαιδευτικού-γονέα τονίστηκε η σημασία της αμοιβαίας εμπιστοσύνης. Βέβαια, εδώ πρέπει να λάβει κανείς υπόψη του τόσο το

συγκεκριμένο κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο των γονέων όσο και την εμπειρία τους με τη συγκεκριμένη εκπαιδευτικό.

Η παραπάνω μελέτη περίπτωσης σε καμιά περίπτωση δε μας επιτρέπει γενικεύσεις, αποτελεί όμως άλλη μια ένδειξη για τη σημασία της σχέσης εκπαιδευτικού - γονέα στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητα στην εκπαίδευση, και ως εκ τούτου χρήση περαιτέρω διερευνήσεως.

Βιβλιογραφία

1. Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση Σχολείου- Οικογένειας και Ανάπτυξη του Παιδιού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
2. Casanova, U. (1996). Parent Involvement: A Call for Prudence. *Educational Researcher*, 25 (8), 30-32.
3. Εγκύκλιος 31-2005, Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης- Έναρξη του Σχολικού Έτους 2005-2006, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
4. Epstein, J.(1992). School and Family Partnerships. In Alkin, M. (Ed). *Encyclopedia of Educational Research*, 1139-1151, 6th edition, New York: Mac- Millan.
5. Epstein, J. L. & Sanders, M. G. (2002). Family, School and Community Partnerships. In M.H. Bornstein (Ed), *Handbook of Parenting: Vol. 5. Practical Issues in Parenting* (p.407-437). Mahwah, NJ: Erlbaum.
6. Ζαβλανός, Μ (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Σταμούλης.
7. Freeston, K. (1993). Quality is not a Quick Fix. *Clearing House*, 66, 344-348.
8. Grolnick, W.S. & Slowiaczek, M.L. (1994). Parents' Involvement in Children's' Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivation Model. *Child Development*, 65,237-252.
9. Hargreaves, D. & Hopkins, D. (1993). School Effectiveness, School Improvement and Development Planning. In Preedy, M. (ed) *Managing the Effective School*, 229-240. London: Oxford University Press/ Paul Chapman Publishing.
10. Hill, N.E. (2001). Parenting and Academic Socialization as They Relate to School Readiness: The Role of Ethnicity and Family Income. *Journal of Educational Psychology*, 93, 686-697.
11. Hill, N.E. & Craft, S.A. (2003). Parent- School Involvement and School Performance: Mediated Pathways Among Socioeconomically Comparable African- American and Euro –American Families. *Journal of Educational Psychology*, 95, 74-83.
12. Hill, N. E. & Taylor, L. C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.

13. Hopkins, D.& Ainscow, M. & West, M. (1994). *School Improvement In an Era of Change*. London: Cassell.
14. Hoy, Ch., Bayne- Jardine, C., Wood, M. (2000), *Improving Quality in Education*, Falmer Press, U.K.
15. Miedel, R.B. & Reynolds, A.J. (1999). Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does it Matter? *Journal of School Psychology*, 37, 370-402.
16. Mortimore, P. (1992). Quality Control in Education and Schools, *British Journal of Educational Studies*, XXXX, N (1), 23-37.
17. Mortimore, P. (1999). *The Road to Improvement, Netherlands: Swets& Zeitlinger*.
18. OECD. (1994). *Quality in Teaching*. Paris: OECD.
19. Perrenoud, P. (1999). *Dix Nouvelles Competences Pour Enseigner*. Paris: ESF.
20. Reezigt, G., J., (Ed.). (2001). A Framework for Effective School Improvement, final report for the ESI project
21. Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο