

## **Σχέσεις γονέων και σχολείου**

Σύμφωνα με τον Coleman, όσον αφορά στη μάθηση παιδιών, μεγαλύτερη διαφοροποίηση υπάρχει στο οικογενειακό κεφάλαιο παρά στο σχολικό. Βασικά, μερικά, όχι βέβαια όλα τα παιδιά, μαθαίνουν τις στάσεις, τις δεξιότητες, τις αξίες, και τις συμπεριφορές από το σπίτι τους, που τα προετοιμάζει καλά για τους στόχους του σχολείου (Sloane, 1991). Το επίπεδο της ακαδημαϊκής, κοινωνικής, και συμπεριφοριστικής ικανότητας των παιδιών δεν μπορεί να γίνει κατανοητό ή να ενθαρρυνθεί με την εντόπιση των προβλημάτων στο παιδί, την οικογένεια ή το σχολείο, αν λείπει μια εστίαση στη δυναμική επιρροή των σχέσεων μεταξύ των συστημάτων (Christenson, 2002, σελ. 29).

### **1.1 Προσέγγιση: Το πλαίσιο για την αλληλεπίδραση με την οικογένεια**

Οι Pianta και Walsh (1996) υπογραμμίζουν την ποιότητα των σχέσεων, που αντιπροσωπεύεται στο σχέδιο των αλληλεπιδράσεων οικογένειας-σχολείου κατά τη διάρκεια του χρόνου υπό την κοινή έννοια που δημιουργείται με σκοπό την υποστήριξη της μάθησης των παιδιών, θεώρησαν ότι τα παιδιά εκπαιδεύονται στις χαμηλού κινδύνου περιστάσεις, εάν τα συστήματα παιδιά/οικογένεια και σχολείο δρουν λειτουργικά. Το σπίτι και το σχολείο επικοινωνούν, παρέχοντας στα παιδιά κοινά μηνύματα για τη μάθησή τους. Αντίθετα, οι υψηλού κινδύνου περιστάσεις εμφανίζονται, εφόσον οι πληροφορίες είτε από το σπίτι είτε από το σχολείο προξενούν στα παιδιά συγκρουόμενες συγκινήσεις, κίνητρα ή στόχους.

Σύμφωνα με έρευνες των Christenson et. al. (1992), Goldring και Shapira (1993), Haynes, Comer, και Hamilton-Lee (1989) και Maddaus (1990) σχετικά με το επίπεδο της γονεϊκής εμπλοκής, για την ικανοποίηση που νιώθουν τα παιδιά στο σχολείο από το σχολικό κλίμα και την υψηλή βαθμολογία, όπως και για την απογοήτευσή τους κατά κύριο λόγο, ευθύνεται το σχολείο.

### **1.2 Ευκαιρίες σχετικά με τη διαδικασία σύνδεσης οικογένειας-σχολείου**

Είναι γενικά αποδεκτό ότι μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου, απαιτείται μια νέα κοινωνική σύμβαση – προσανατολισμένη στην καλύτερη δυνατή συνεργασία (Lewis & Henderson, 1997). Κατά τους Christenson και Sheridan (2001), όταν αναφερόμαστε στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, στηριζόμαστε σε μια μαθητοκεντρική φιλοσοφία, όπου οι εκπαιδευτικοί και οι οικογένειες συνεργάζονται συντονισμένα για να ενισχύσουν τις ευκαιρίες μάθησης, την εκπαιδευτική πρόοδο και τη σχολική επιτυχία των μαθητών στις τέσσερις γνωστές περιοχές: στην ακαδημαϊκή, κοινωνική, συναισθηματική και στον τομέα της συμπεριφοράς:

- ❖ Η πίστη στην κοινή ευθύνη, τόσο της οικογένειας όσο και των εκπαιδευτικών, όσον αφορά στην εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση, είναι ουσιαστική και παρέχει τα εφόδια για τη μάθηση και την πρόοδο των παιδιών στο σχολείο και όχι μόνο. Έτσι, άλλωστε, δημιουργούνται οι επιλογές για ενεργό και ρεαλιστική συμμετοχή και συνεργασία.

- ❖ Η έμφαση στην ποιότητα της διασύνδεσης και της συνεχούς επικοινωνίας μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου πρέπει να είναι σε προτεραιότητα. Είναι πολύ σημαντική η δημιουργία μιας ειλικρινούς επικοινωνιακής σχέσης (πώς οι οικογένειες και οι εκπαιδευτικοί εργάζονται μαζί με ουσιαστικούς τρόπους) στο να ανταποκριθούν στους αντίστοιχους ρόλους τους για την προώθηση της ακαδημαϊκής και κοινωνικής ανάπτυξης τόσο των παιδιών όσο και των εφήβων.

- ❖ Μια προληπτική εστίαση, προσανατολισμένη στη λύση, όπου οι οικογένειες και οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να δημιουργήσουν τους όρους που διευκολύνουν τη μάθηση, τη δέσμευση και την εξέλιξη των μαθητών, κρίνεται αρκετά ωφέλιμη.

Σύμφωνα με την Christenson (2002, σελ. 19) τέσσερις είναι οι αντιπροσωπευτικοί όροι που προσδιορίζουν τις ποιοτικές αλληλεπιδράσεις οικογένειας-σχολείου: προσέγγιση, στάσεις, περιβάλλον και ενέργειες. Ένας στόχος στην επιλογή των δραστηριοτήτων για να ενισχυθεί η ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική μάθηση των παιδιών και των εφήβων είναι να επιδιώκεται εναρμόνιση και καλή προσαρμογή όλων των φορέων: γονέα, δασκάλου, μαθητή.

Οι Fantuzzo, Tighe, και Childs (2000) θεωρούν ότι είναι απαραίτητη η υπεύθυνη συνεργασία σχολείου-οικογένειας. Οι Ysseldyke και Christenson (2002) έχουν επιβεβαιώσει ότι η εκπαιδευτική υποστήριξη, η υποστήριξη στο σπίτι και η συνεργασία οικογένειας-σχολείου ενισχύουν την πιθανότητα να σημειώσουν οι μαθητές επιτυχία στο σχολείο ή/και να δεσμεύονται ως μαθητευόμενοι, όταν οι γονείς εμπλέκονται στη μάθησή τους.

Αλλά ενώ η σπουδαιότητα της οικογένειας για την ανάπτυξη και ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού είναι αναμφισβήτητη, για πολλούς λόγους είναι δύσκολο να δουλεύει κανείς, και μάλιστα προληπτικά, μέσα στη δομή της. Το σχολείο πρέπει να βρίσκεται δίπλα στην οικογένεια, γιατί είναι ένας από τους βασικότερους παράγοντες ανάπτυξης και εξέλιξης του παιδιού. Ένα υποστηρικτικό και ενδιαφέρον σχολείο είναι πιθανό να εξασφαλίζει την υγεία, τη διαμόρφωση, την ολοκλήρωση και την επιτυχία του μαθητή. Τα αποτελεσματικά σχολεία βρίσκουν πρακτικές αυθεντικής διδασκαλίας και μάθησης, συνεργασίας και ενδυνάμωσης (Comer et al, 1996, σελ. 17).

Το σχολείο, αν προσπαθεί να δημιουργήσει κλίμα εμπιστοσύνης με τους γονείς και να διοργανώνει δραστηριότητες στις οποίες οι γονείς μπορούν να συμμετέχουν ενεργά, θα ανοίξει προοπτικές για μια θετική, ουσιαστική συνεργασία, καθώς οι γονείς το χώρο του σχολείου θα τον αισθάνονται ζωτικής σημασίας για την πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού τους. Συνεπώς, και η εμπλοκή θα είναι ουσιαστικότερη, μεγαλύτερης διάρκειας και πιο αποτελεσματική.

### **1.3 Στάσεις: Οι επικρατούσες αξίες και αντιλήψεις για τις σχέσεις οικογένειας-σχολείου**

Η δημιουργική συνεργασία με τους γονείς είναι στάση και όχι απλώς μια επιδιωκόμενη δραστηριότητα. Σχηματίζω δεσμούς σημαίνει καλλιεργώ και αναπτύσσω μια σκόπιμη, αμοιβαία και ειλικρινή σχέση μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας για να ενισχυθεί, κατά το δυνατόν, άμεσα ή έμμεσα η μάθηση και η εξέλιξη των παιδιών, αφού εξεταστούν και αντιμετωπιστούν όλα όσα την εμποδίζουν (Christenson & Sheridan, 2001). Οι δάσκαλοι οφείλουν να έχουν ισχυρή θέληση και θετική άποψη για τη γονεϊκή εμπλοκή. Μερικοί, μάλιστα, πιστεύουν ότι μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικοί αν εξασφαλίσουν τη γονεϊκή βοήθεια στις μαθησιακές διαδικασίες, κυρίως στο σπίτι.

Οι ευδιάκριτοι στόχοι του σχολείου επιτυγχάνονται πιο αποδοτικά και αποτελεσματικά, όταν οι δάσκαλοι διατηρούν γενικά, τα επαγγελματικά τους πρότυπα και τις κρίσεις τους για τα παιδιά των τάξεών τους αλλά και όταν οι γονείς διαθέτουν τα προσωπικά τους, έστω και εγωκεντρικά πρότυπα και κρίνουν τα παιδιά τους στο σπίτι με στοιχειώδη αμεροληψία (Epstein, 1985).

Γενικά, οι στάσεις είναι οι εμφανέστεροι και ισχυρότεροι προάγγελοι για υγιείς συνεργασίες του σχολείου με τους γονείς. Οι στάσεις μπορεί να είναι θετικές και να συμβάλλουν σε πιο αποτελεσματικές σχέσεις, αλλά ενδέχεται να είναι και αρνητικές και να ματαιώνουν τις επικοινωνιακές σχέσεις (Christenson & Sheridan, 2001). Στην καλή συνεργασία περιλαμβάνεται και η έννοια της ισότητας – η προθυμία να ακούσει, να σεβαστεί, και να μάθει ο ένας από τον άλλον, της ισοτιμίας – καθώς και ο συνδυασμός της γνώσης, των δεξιοτήτων και των ιδεών, προκειμένου να ενισχυθούν τόσο η σχέση όσο και τα αποτελέσματα για τα παιδιά.

Υπάρχει, ωστόσο, μια δέσμευση για την αλληλεξάρτηση: τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί στις σχέσεις συνεργασίας αλληλοεξαρτώνται σχεδόν εξίσου και αμοιβαία (Welch & Sheridan, 1995). Ένα άτομο δεν μπορεί να επιτύχει το καλύτερο των δυνατοτήτων του ούτε να συμβάλει

πλήρως στο εκπαιδευτικό έργο χωρίς την υποστήριξη του άλλου. Δηλαδή, οι δάσκαλοι δεν μπορούν να φέρουν εξ ολοκλήρου την ευθύνη για να μορφώσουν τα παιδιά στον καλύτερο βαθμό, αν δεν έχουν την ενεργό συμμετοχή των οικογενειών, όπως και αντίστροφα (Christenson, 2004).

Στα συνεργατικά μοντέλα της αλληλεπίδρασης, υπάρχουν σαφή και εύκαμπτα όρια. Κάθε υπεύθυνο άτομο (γονέας, δάσκαλος, σχολικός ψυχολόγος) σέβεται την αντίστοιχη αρμοδιότητα του άλλου, ενώ συνεργάζονται με τρόπο αμοιβαίο και συμπληρωματικό, επικροτώντας ο ένας τις προσπάθειες του άλλου (Power & Bartholomew, 1987). Τα τρία σημαντικά χαρακτηριστικά της συνεργασίας, όπως προσδιορίζονται από τους Power και Bartholomew, περιλαμβάνουν: (α) την κατανόηση των έμφυτων περιορισμών των συστημάτων (β) την έλλειψη άκαμπτων ρόλων και ευθυνών αλλά εντός σαφώς καθορισμένων ορίων και (γ) την ευκαιρία να εκφραστούν οι ανησυχίες, χωρίς όμως αυτό να θεωρηθεί ως "πρόβλημα" από τα άλλα συμβαλλόμενα μέρη. Στην πράξη, οι εποικοδομητικές στάσεις καταδεικνύονται και διαμορφώνονται από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, όταν αυτοί: (α) προσέχουν ο ένας την πλευρά του άλλου (β) βλέπουν τις διαφορές ως δύναμη (γ) εστιάζουν σε αμοιβαία συμφέροντα (δ) μοιράζονται πληροφορίες για να δώσουν από κοινού ερμηνείες και να κάνουν παρεμβάσεις (ε) σέβεται ο ένας τις δεξιότητες και τις γνώσεις του άλλου, ζητώντας τις ιδέες ή τις απόψεις του (στ) σχεδιάζουν μαζί και λαμβάνουν αποφάσεις που να καλύπτουν τις ανάγκες όλων (γονέων, δασκάλων και των μαθητών) (ζ) μετέχουν στη λήψη απόφασης για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των παιδιών (η) μοιράζονται τις πηγές για να εργάζονται προς την επίτευξη του στόχου (θ) παρέχουν ένα κοινό μήνυμα για τη σχολική εργασία και τη συμπεριφορά (ι) καταδεικνύουν προθυμία να διευθετηθεί κάποια σύγκρουση (κ) απέχουν από την εσκεμμένη αναζήτηση του σφάλματος και (λ) δεσμεύονται στη διανομή των επιτυχιών (Christenson & Sheridan, 2001).

#### **1.4 Περιβάλλον: Το κλίμα στα σχολεία για τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς**

Ένα περιβάλλον που διευκολύνει τη συνεργατική σχέση οικογένειας- σχολείου είναι αυτό που διαπνέεται από εμπιστοσύνη, αποτελεσματική επικοινωνία και έναν αμοιβαίο προσανατολισμό για την επίλυση προβλημάτων (Christenson, 1995). Οι ποιοτικές αλληλεπιδράσεις οικογένειας-σχολείου οδηγούν όλους τους φορείς να αισθάνονται συνδεδεμένοι και αισιόδοξοι με αμοιβαία εκτίμηση και κατά συνέπεια ενδυναμωμένοι από το σεβασμό για την υποστήριξη της γενικής μαθησιακής προσπάθειας του μαθητή (Core Model), (Minke, 2000, σελ. 382). Είναι ευθύνη και των εκπαιδευτικών και των γονέων να επικοινωνούν άνετα και ειλικρινά, για να δημιουργούν ένα κλίμα που θα βελτιώνει τις σημαντικές και αποτελεσματικές αλληλεπιδράσεις για το συμφέρον των παιδιών. Εντούτοις, ιδιαίτερης σπουδαιότητας είναι ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν εξετάσει το σχολικό κλίμα, προκειμένου να εξασφαλίζουν ό,τι είναι χρήσιμο και συμπεριλαμβάνει όλες τις οικογένειες. Αλλά, ενώ τα σχολεία θέλουν τους γονείς να εμπλέκονται, η συμμετοχή τους εξαρτάται από την πρόσκληση και την έκκληση που δέχονται, από την ενημέρωση και το αίσθημα του χρέους. Δυστυχώς, οι σχολικές πρακτικές δεν προσκαλούν ούτε ενημερώνουν τις οικογένειες - ειδικά μάλιστα όσες δε διαθέτουν καθόλου ή έχουν χαμηλό πολιτιστικό κεφάλαιο (δηλαδή γνώση των σχολικών πολιτικών και πρακτικών) (Christenson, 2002).

Σε οποιαδήποτε προσπάθεια, όμως, να μνηθούν και να συμπεριληφθούν οι γονείς στις εκπαιδευτικές συνεργασίες προϋπόθεση είναι ένα περιβάλλον που θα χαρακτηρίζεται από την εμπιστοσύνη (Haynes, et al., 1996).

Πολύ συχνά, βέβαια, η γονεϊκή εμπλοκή αρχίζει στη μέση μιας κρίσιμης κατάστασης, για παράδειγμα, όταν η συμπεριφορά ενός παιδιού στο σχολείο καθίσταται ανεξέλεγκτη. Η εμπιστοσύνη μεταξύ των γονέων και των δασκάλων σε τέτοιες περιπτώσεις είναι ιδιαίτερα ζωτικής σημασίας και αποφέρει θετικά αποτελέσματα για το μαθητή (π.χ., η αντίληψη και η εφαρμογή ενός σχεδίου επέμβασης που θα χειριστεί τις συμπεριφοριστικές ανησυχίες). Εάν η εμπιστοσύνη

μεταξύ του σπιτιού και του σχολείου δεν έχει καθιερωθεί έγκαιρα, οι προθέσεις, η επικοινωνία, καθώς και τα αποτελέσματα για το μαθητή στη συνέχεια θα είναι πολύ λίγο ευνοϊκά.

Τα στοιχεία από δύο μελέτες που εξετάζουν τις διαφορές γονέων και δασκάλων, ως προς το χαρακτηριστικό «εμπιστοσύνη», είναι κατατοπιστικά όσον αφορά στο ρόλο των στάσεων των δασκάλων μέσα στη σχέση οικογένειας-σχολείου (Adams & Christenson, 1998, 2000). Επειδή οι πρακτικές των δασκάλων και των σχολείων έχουν αποδειχθεί ότι είναι ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της συμμετοχής των γονέων (Dauber & Epstein, 1993), μια έντονη ανησυχία που προκαλείται από τα συμπεράσματά τους έγκειται στο πώς η στάση των δασκάλων μπορεί να αποβεί αποτρεπτικός παράγοντας της γονεϊκής εμπλοκής.

Η αποτελεσματική επικοινωνία εννοείται από πολλούς ως θεμέλιο όλης της οικογενειακής συμμετοχής στην εκπαίδευση, θέτει τον τόνο για πιο θετικό περιβάλλον αλλά και την «οικοδόμηση κλίματος» μεταξύ της οικογένειας και του σχολείου.

Ως επικοινωνία εννοείται η ενημέρωση των γονέων για τις θεωρίες και τις πρακτικές των σχολείων, για τους τρόπους ενίσχυσης της μάθησης και της όλης ανάπτυξης των μαθητών, αλλά και για τον έλεγχο της προόδου τους.

Η υιοθέτηση ενός αμοιβαίου προσανατολισμού επίλυσης προβλημάτων ή μιας κοινής λήψης απόφασης είναι μια επιπλέον ευκαιρία να επικοινωνήσει ο εκπαιδευτικός με τις οικογένειες εποικοδομητικά, ιδιαίτερα από την άποψη της παροχής αισιόδοξων μηνυμάτων για τις ικανότητες μάθησης των μαθητών. Η αποτελεσματική επικοινωνία όχι μόνο ενημερώνει, αλλά προκαλεί και προσκαλεί τους γονείς να συμμετέχουν ακόμη και στη λήψη αποφάσεων. Οι δομές επίλυσης προβλημάτων παρέχουν άλλωστε την ευκαιρία για την αμφίδρομη επικοινωνία, γιατί θεωρούν τους γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό ως πηγές για την έκφραση των εκπαιδευτικών ανησυχιών, αναδεικνύοντας την αισιοδοξία γι' αυτό που οι εταίροι μπορούν να ολοκληρώσουν με ειλικρινή συνεργασία (Christenson, 2000).

### **1.5 Ενέργειες: Στρατηγικές για την κοινή ευθύνη**

Η συνεργασία για να ενισχυθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα και να εδραιωθούν εμπειρίες των μαθητών προϋποθέτει κοινούς στόχους, κοινές συνεισφορές και συνυπευθυνότητα. Για να ενθαρρύνεται η συνεργασία, πρέπει να εφαρμόζονται συγκεκριμένες ενέργειες: απαιτείται συντονισμένη προσπάθεια.

Οι Christenson και Sheridan (2001) έχουν περιγράψει λεπτομερώς επτά γενικές ενέργειες για να ενισχυθούν τόσο οι σχέσεις οικογένειας-σχολείου όσο και η μάθηση των παιδιών:

- α) διοικητική υποστήριξη στο σχολείο
- β) λειτουργία του σχολείου ως συνηγόρου του συστήματος
  - γ) συνεργασία σχολείου-οικογένειας (βοήθεια με τις εργασίες των παιδιών στο σπίτι, από κοινού λήψη διοικητικών αποφάσεων)
- δ) επιτυχής επίλυση προβλημάτων μεταξύ οικογένειας – σχολείου
- ε) προσδιορισμός και διαχείριση συγκρούσεων
- στ) υποστήριξη στις οικογένειες
- ζ) βοήθεια προς τους δασκάλους για βελτίωση των σχέσεων με την οικογένεια.

Σύμφωνα με την Ferguson (2008, σελ. 116-118), η συνεργασία Σχολείου-Οικογένειας-Κοινότητας προωθεί τους προστατευτικούς μηχανισμούς, που ενθαρρύνουν την εκπαιδευτική ανθεκτικότητα των παιδιών, με αποτέλεσμα να βοηθούνται τα παιδιά των αστικών σχολείων για να ξεπερνούν πολλά εμπόδια και κινδύνους.

Η συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινωνίας θεωρείται αναγκαία για πολλούς λόγους. Ενισχύει τα προγράμματα του σχολείου και βελτιώνει το σχολικό κλίμα, παρέχει οικογενειακές υπηρεσίες και υποστήριξη, καλλιεργεί τις δεξιότητες των γονέων και τις αρχηγικές τους ικανότητες,

συνδέει τις οικογένειες με άλλα άτομα στο σχολείο και την κοινωνία και βοηθάει τους δασκάλους στην εργασία τους. Ο κύριος λόγος για την ανάπτυξη μιας τέτοιας συνεργασίας είναι η βοήθεια προς τους νέους με σκοπό την επιτυχία τους στο σχολείο και στη μετέπειτα ζωή τους. Όταν οι γονείς, οι δάσκαλοι, οι μαθητές και άλλοι αντιμετωπίσουν ως συνεργάτες ο ένας τον άλλον στην εκπαίδευση, τότε γύρω από τους μαθητές, αναπτύσσεται μια κοινωνία φροντίδας, η οποία αρχίζει να προσφέρει (Erstein, 1995, σελ. 701).

Οι Ferguson, Kozleski και Smith (2005, σελ. 69) διαμόρφωσαν το Πλαίσιο Συστημικών Αλλαγών, το οποίο αναπαριστά τα διαφορετικά επίπεδα της συνεργασίας που επιδρούν στη μαθητική επίδοση και στη μάθηση. Τα πέντε επίπεδα του Πλαισίου (Κοινωνία-Περιοχή-Σχολείο-Τάξη-Μαθητές) είναι αλληλένδετα. Ό,τι συμβαίνει στο ένα επίπεδο επηρεάζει το επίπεδο του σχολείου, το οποίο κατ' επέκταση επηρεάζει τη μάθηση των παιδιών. Φυσικά, όλα αυτά τα επιμέρους επίπεδα επηρεάζονται σταθερά από τις πρακτικές και την πολιτική του ενιαίου εκπαιδευτικού συστήματος και των κρατικών λειτουργιών. Τα αστικά σχολεία δε χρειάζονται τους γονείς μόνο για να υποστηρίξουν τις προσπάθειες του σχολείου εκτός των πυλών του. Πιο σημαντική θεωρείται η προσφορά τους στα καθήκοντα και τις ενέργειες εντός του σχολείου (Fine, 1994). Είναι ανάγκη να εκμεταλλευτούν τη δυναμική της διαφορετικότητας των μαθητών και να τη χρησιμοποιήσουν ως πλεονέκτημα για να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητα και τη διάδραση με σκοπό να ενισχύσουν τη μάθηση (Nieto, 1996).

### **1.6 Η αναγκαιότητα της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας**

Το σχολικό περιβάλλον δεν αποτελεί ασφαλώς ένα ξεχωριστό κομμάτι κατά την εκπαίδευση του παιδιού. Δρα συνδυαστικά με το οικογενειακό περιβάλλον, μέσα στο οποίο το παιδί εξακολουθεί να ζει και να αναπτύσσεται. Οι προσλαμβάνουσες του οικογενειακού περιβάλλοντος βρίσκονται άμεσα σε διαρκή αλληλεπίδραση με τις προσλαμβάνουσες του σχολικού περιβάλλοντος και συνεπιδρούν κατά την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή τόσο από άποψη συμπεριφοράς όσο και από εκπαιδευτική άποψη.

Αν και υπάρχουν έρευνες από τις οποίες δεν προκύπτουν άμεσα αποτελέσματα από τα προγράμματα γονεϊκής παρέμβασης (White, Taylor & Moss, 1992), εντούτοις οι περισσότερες αναδεικνύουν τις θετικές επιδράσεις της στην ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού. Τα παρεμβατικά προγράμματα έχουν υποστηρίξει ότι οι ανησυχίες και η όλη συμπεριφορά πολλών παιδιών οδηγούν σε καλύτερη επιτυχία όταν εξετάζονται συνδυαστικά στα περιβάλλοντα σχολείου και οικογένειας (August, Anderson, & Bloomquist, 1992. Webster-Stratton, 1993) και ότι οι έφηβοι εμφανίζουν χαμηλότερη παραβατική συμπεριφορά, εάν σχολείο και οικογένεια συνεργάζονται (Resnick et al., 1997, σελ. 829). Τα παιδιά και οι έφηβοι τα καταφέρνουν καλύτερα στο σχολείο, εάν έχουν την υποστήριξη και τις ευκαιρίες μάθησης και από τα δύο πλαίσια ανάπτυξης, το σχολείο και την οικογένεια (Christenson & Sheridan, 2001).

Η διεθνής έρευνα και εμπειρία αποκαλύπτει ότι η συνεργασία μεταξύ οικογένειας και σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα δύσκολη και προβληματική, κυρίως στην περίπτωση παιδιών με ειδικές ανάγκες (ILCA, 1996. Lacey 2001, όπ. αναφ. στο Πολυχρονοπούλου, σελ. 36). Η πραγματική πρόκληση της σχολικής ανανέωσης επιβάλλει την ανατροπή των παλιών αντιλήψεων και πρακτικών για αναδόμηση των σχολείων, αφού κάποιες απλές αλλαγές ή συμπληρώσεις στις ήδη υπάρχουσες πρακτικές θεωρούνται πλέον ανεπαρκείς ή επιβλαβείς (Abrams & Gibbs, 2000).

Στο νέο τύπο σχολείου, οι γονείς και τα μέλη της κοινότητας υπηρετούν την οικοδόμηση ή την ηγετική εκπαιδευτική ομάδα. Συμβάλλουν στην εκπαίδευση του σχολείου, στις δημόσιες σχέσεις και στις αυξανόμενες εργασίες με την προσφορά του ταλέντου και των γνώσεών τους. Τα σχολεία ανοίγουν τις πόρτες τους μετά τη λειτουργία τους, έτσι ώστε τα μέλη της οικογένειας και της



κοινωνίας να μπορούν να χρησιμοποιούν το σχολικό κτήριο και τα μέσα του, προκειμένου να συνεχίσουν τη μάθησή τους μέσα από τα μαθήματα ενηλίκων, με πρόσβαση σε δραστηριότητες υγείας και διάφορες άλλες συναντήσεις των μελών της κοινωνίας. Τέλος, μερικά πολυθέσια ενιαία σχολεία συγκεντρώνουν πλήθος και άλλων δραστηριοτήτων και πηγών, εξασφαλίζοντας ένα χώρο για τις οικογένειες που χρειάζονται και στον οποίο συγκεντρώνεται το σύνολο των παρεχόμενων υπηρεσιών της κοινωνίας (Abrams & Gibbs, 2000).

Αλλά ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών και των γονέων είναι πρόθυμη να αυξήσει τη συμμετοχή των γονέων στα σχολεία, συχνά οι γονείς δε γνωρίζουν με ποιον τρόπο πρέπει να ενεργήσουν. Είναι, πάντως, ιδιαίτερα σημαντικό, οι γονείς, ανεξαρτήτως του κοινωνικοοικονομικού, φυλετικού, εθνικού ή πολιτιστικού επιπέδου τους να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν γιατί μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά. Πάρα πολύ συχνά, όμως, οι ομάδες αυτές υποεκπροσωπούνται στα προγράμματα για τους γονείς επειδή προκύπτουν:

α) Διαφορές στη γλώσσα και το πολιτιστικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, τα οποία λειτουργούν ως πραγματικό και διακριτό εμπόδιο στη συμμετοχή.

β) Επαγγελματικοί περιορισμοί, περιορισμοί εξαιτίας της φροντίδας των μικρών παιδιών αλλά και εμπόδια στη μεταφορά που κάνουν τη συμμετοχή ιδιαίτερα προβληματική.

γ) Η χρήση δυσνόητων εννοιών και η πολυσυνθετότητα της γλώσσας που κάνει τους γονείς να απομακρύνονται, κυρίως όσοι έχουν περιορισμένες δεξιότητες γραμματισμού.

δ) Συχνές μετακινήσεις, οι οποίες εμποδίζουν την ανάπτυξη μακροχρόνιων εμπιστευτικών σχέσεων.

Παρόλα αυτά, η έρευνα καταλήγει στην πρόταση ότι τα σχολεία μπορούν να αντιπαρέχονται αυτά τα εμπόδια με:

α) Την αποτίμηση των ενδιαφερόντων και των αναγκών των γονέων και την απασχόλησή τους με το σχεδιασμό ευκαιριών για συμμετοχή.

β) Την πρόσληψη συντονιστών γονέων, χρησιμοποιώντας γονείς για να ενημερώσουν άλλους γονείς ή δημιουργώντας κέντρα γονέων στα σχολεία.

γ) Τη μετάφραση έντυπου υλικού στη μητρική γλώσσα των γονέων ή με διαθέσιμους μεταφραστές, αν χρειάζεται, για να εξασφαλίσουν τη συμμετοχή και την επικοινωνία στις συναντήσεις.

δ) Εξυπηρετώντας το εργασιακό πρόγραμμα των γονέων όσο το δυνατόν περισσότερο και ρυθμίζοντας τη φροντίδα των παιδιών ακόμα και μεταφέροντας το σχολείο στην κοινωνία και

ε) Παρέχοντας στους γονείς αξία για συμμετοχή με ίση φωνή, δημιουργώντας κλίμα ειλικρίνειας και σεβασμού, καθώς και ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή.

## 1. Τύποι γονεϊκής εμπλοκής

Τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει εκτεταμένες έρευνες πάνω στο θέμα της γονεϊκής εμπλοκής με προσπάθειες από τους ερευνητές να προσεγγίσουν κατά το δυνατόν ολόπλευρα το θέμα αυτό, αλλά και να δώσουν ολοκληρωμένα μοντέλα παρέμβασης με απώτερο σκοπό την ουσιαστική συμβολή των γονιών στη συμπεριφορά και τη μάθηση των παιδιών τους.

Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας από την Diaz (2003, σελ. 47), ο τύπος γονεϊκής εμπλοκής επιδρά στην ακαδημαϊκή πρόοδο των μαθητών αλλά και στις σχέσεις οικογένειας – σχολείου. Από την ποιότητα της σχέσης γονέα-παιδιού καθορίζεται περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον παράγοντα η ακαδημαϊκή επίδοση και εξέλιξη κάθε ανθρώπου (Elias, 2006, σελ. 74).

Οι Grolnick και Slowiaczek (1994) έδωσαν 3 επίπεδα, στα οποία οι γονείς μπορούν να επιδείξουν την υποχρέωσή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

α) Το προσωπικό επίπεδο: αναφέρεται στη συζήτηση και τις επιδράσεις που έχει το ενδιαφέρον του γονιού για το σχολείο και στα θετικά αποτελέσματα στη λειτουργία του σχολείου.

β) Τη συμπεριφορά: σχολικές δραστηριότητες, όπως «ανοικτό σπίτι» (open house) ή συγκέντρωση γονέων-δασκάλων, είναι συμπεριφορές που επιδεικνύουν τόσο στο παιδί όσο και στο δάσκαλο ότι το σχολείο είναι ένας σημαντικός χώρος. Οι Epstein και Becker (1982) βρήκαν ότι οι μαθητές του Λυκείου, όπου οι γονείς τους παρακολουθούσαν τα «ανοιχτά σπίτια» (open houses), έπαιρναν υψηλότερη βαθμολογία από τους υπόλοιπους μαθητές.

γ) Το γνωστικό/ διανοητικό επίπεδο: σκοπός είναι η έκθεση των μαθητών σε διανοητικά κατασκευασμένο εκπαιδευτικό υλικό.

Όταν τα τρία αυτά επίπεδα ενεργοποιούνται, τότε υπάρχει σύνδεση ανάμεσα στη γονεϊκή εμπλοκή και τη σχολική επίδοση.

Η σημαντικότερη προσφορά, όμως, στον τομέα της γονεϊκής εμπλοκής έχει γίνει από τη Joyce Epstein (1986, 1995). Η Epstein δημιούργησε το μοντέλο των ενδογενών και εξωγενών παραγόντων. Ως εξωγενείς παράγοντες ορίζει το σχολείο και το σπίτι, τους οποίους θεωρεί συνδετικές σφαίρες αλληλοκαλυπτόμενες ή ξεχωριστές που εξαρτώνται από το υπάρχον περιβάλλον, την ιστορία, τον πολιτισμό και την ηλικία του παιδιού. Στους ενδογενείς διακρίνει 6 τύπους γονεϊκής εμπλοκής με τις δραστηριότητες κάθε κατηγορίας:

α) Εξασφάλιση ενός οικογενειακού περιβάλλοντος που παρέχει στο παιδί απτές και μη ανάγκες, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα θετικό μαθησιακό περιβάλλον. Π.χ. διαβεβαίωση ότι το παιδί σιτίζεται ντύνεται, κοιμάται καλά, αλλά έχει και το χώρο του για διάβασμα.

β) Συνεργασία σχολείου-οικογένειας ώστε να διασφαλίζονται οι καλύτερες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων του παιδιού και την εξασφάλιση της προόδου του.

γ) Οι γονείς εργάζονται εθελοντικά μέσα στην τάξη.

δ) Οι γονείς συμμετέχουν στη διαδικασία μάθησης του παιδιού στο σπίτι. Ο δάσκαλος μπορεί να στέλνει δραστηριότητες στο σπίτι για την οικογένεια, στοχεύοντας γενικά στην ενίσχυση της μάθησης.

ε) Σχολικές αποφάσεις, όπου οι γονείς συμμετέχουν στη διαμόρφωση συγκεκριμένης πολιτικής και στις διαδικασίες, όπως τιμωρίες-επαίνους κλπ.

στ) Επιμήκυνση των ορίων σχολείου-οικογένειας. Εδώ γίνεται άνοιγμα στις τοπικές επιχειρήσεις να επενδύσουν οικονομικά, να διαθέτουν την ώρα και τις γνώσεις τους σ' ένα τοπικό σχολείο. Οι γονείς παίρνουν μέρος σε τυπικές ή άτυπες οργανώσεις ή συμβούλια στο σχολείο, στην περιφέρεια ή σε επίπεδο κράτους, με σκοπό την αύξηση των ευκαιριών μάθησης για τα παιδιά.

Η εργασία κατ' οίκον - στόχοι που οι δάσκαλοι ορίζουν στους μαθητές και οι οποίοι προορίζεται να ολοκληρωθούν κατά τη διάρκεια των εξωσχολικών ωρών – σύμφωνα με την De Carvalho (2000, σελ. 133), ως παιδαγωγική πρακτική, παίζει έναν σημαντικό, μακροχρόνιο ρόλο στην ανάπτυξη των κινήτρων του παιδιού. Παρέχει στα παιδιά το χρόνο και την εμπειρία να αναπτύξουν θετική στάση

για την επίδοση, καθώς επίσης και στρατηγικές αντιμετώπισης των λαθών, των δυσκολιών και των αποτυχιών.

Οι Ryan και Adams (1995, σελ. 7) προτείνουν ένα μοντέλο 6 παραγόντων, με τη μορφή στόχου. Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, στο επίπεδο 0 και στο κέντρο του στόχου βρίσκεται η επίδοση του παιδιού. Στο επίπεδο 1 εντάσσονται τα ατομικά χαρακτηριστικά. Προχωρώντας προς τα εξωτερικά του στόχου, στο επίπεδο 2 θέτουν οι ερευνητές τη διάδραση γονέα-παιδιού, εστιασμένη όμως στο χώρο του σχολείου. Στο επίπεδο 3 τοποθετούν τη γενικότερη διάδραση γονέα-παιδιού. Στο πέμπτο επίπεδο εντάσσουν τις γενικότερες σχέσεις μέσα στην οικογένεια και τέλος στο 5<sup>ο</sup> επίπεδο κατατάσσουν τα ατομικά χαρακτηριστικά των γονέων. Ως εξωτερικό παράγοντα, έκτο, τοποθετούν τα κοινωνικο-πολιτιστικά και βιολογικά χαρακτηριστικά των γονέων.

Σύμφωνα με τους Christenson et al. (1992) το μοντέλο που προτείνουν προσδιορίζει 5 περιβαλλοντικούς παράγοντες της οικογένειας που επιδρούν στην επίδοση του παιδιού. Τις προσδοκίες και αντιλήψεις των γονέων, τη δομή της μάθησης, το συναισθηματικό περιβάλλον στο σπίτι, την πειθαρχία και τη γονεϊκή εμπλοκή. Οι Hoover-Dempsey et al. (1987) αναφέρουν ότι οι τύποι γονεϊκής εμπλοκής εστιάζονται στην παρακολούθηση συνεδριών από την πλευρά των γονέων, τη διδασκαλία στο σπίτι, την ολοκλήρωση των τοπικών εκπαιδευτικών στόχων και τον εθελοντισμό.

Η Berger (1995) ανέφερε 6 ρόλους τους οποίους μπορούν ή θα έπρεπε να αναλαμβάνουν οι γονείς, όταν εμπλέκονται στη σχολική ζωή του παιδιού τους. Συγκεκριμένα, τοποθετεί τους γονείς σε ρόλο δασκάλου για τα παιδιά τους, τους γονείς ως θεατές των παιδιών τους, γονείς στο ρόλο των ενεργειακών πόρων για το παιδί, γονείς ως προσωρινούς εθελοντές ή ως πηγές εθελοντισμού, καθώς και γονείς ως σχεδιαστές πολιτικής.

Προκειμένου να εκτιμήσουν το ρόλο που διαδραματίζουν οι γονείς στην ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού τους, οι Chavkin και Williams (1987, όπ. αναφ. στο Bauch, 1994, σελ. 55-56) όρισαν επτά τύπους γονεϊκής εμπλοκής: α) ως αμειβόμενο προσωπικό του σχολείου, β) ως ακροατήριο, γ) ως συμμετέχοντες στη λήψη αποφάσεων, δ) ως ενισχυτές προγραμμάτων, ε) ως συνηγόρους, στ) ως δασκάλους στο σπίτι και τέλος ζ) ως μαθητευόμενους. Οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι περισσότερο αναλαμβάνουν το ρόλο ως δάσκαλοι στο σπίτι με τα παιδιά τους και ως ενισχυτές προγραμμάτων που εφαρμόζονται στο σχολείο.

Ο Ira Gordon (1979, στο Bauch 1994, σελ. 53-54) παρουσίασε το 1979 την «προσέγγιση των συστημάτων», βάσει της οποίας ορίζεται και ο ρόλος που αναλαμβάνουν οι γονείς στη μάθηση των παιδιών τους. Έτσι, κατά τον Gordon, υπάρχουν τρία συστήματα στα οποία αναφέρεται η γονεϊκή εμπλοκή. Αυτό που αναφέρεται στους γονείς, εκείνο που σχετίζεται με το σχολείο και τέλος το μοντέλο που αποδίδεται στην κοινότητα. Μέσα στα τρία αυτά μοντέλα οι γονείς, εφόσον αλληλεπιδρούν με το σχολείο, διαδραματίζουν τους εξής ρόλους: α) του δασκάλου του παιδιού τους, β) του ατόμου που λαμβάνει αποφάσεις, γ) του ημι-επαγγελματία, δ) του ενήλικα εκπαιδευτή και ε) του ενήλικα μαθητευόμενου. Μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση ωφελούνται και τα τρία εμπλεκόμενα συστήματα.

Ο Γεωργίου σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας σειράς ερευνών (Georgiou, 1996, 1997, 1999), αναφέρει τους 5 πιο συνηθισμένους τύπους γονεϊκής εμπλοκής.

α) Εποπτεία σχολικής συμπεριφοράς. Ο γονιός στην περίπτωση αυτή χρησιμοποιεί διάφορους τρόπους για να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του παιδιού του που σχετίζεται άμεσα με τη σχολική του εργασία, αλλά που εκδηλώνεται στο σπίτι.

β) Έλεγχος εξωσχολικής συμπεριφοράς. Ο γονιός ελέγχει θέματα που δεν έχουν άμεση σχέση με το σχολείο, αλλά που στη συνείδησή του μπορεί να συνδέονται με αυτό. Τέτοια θέματα μπορεί να είναι η διατροφή, η εμφάνιση και η επιλογή των φίλων.



γ) Βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία. Είναι ο πιο γνωστός τρόπος συμμετοχής του γονιού στη σχολική ζωή του παιδιού. Οι γονεϊκές συμπεριφορές που ανήκουν σ' αυτόν τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής είναι: συστηματικός έλεγχος των τετραδίων και των άλλων εργασιών του μαθητή. Επαφή με την πορεία κάλυψης της ύλης. Βοήθεια από μέρος του γονιού να λύσει τις απορίες που μπορεί να έχει το παιδί με τα μαθήματά του.

δ) Ανάπτυξη ενδιαφερόντων. Ο τύπος αυτός της εμπλοκής σχετίζεται με τη γενικότερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Ο γονιός στέλνει το παιδί σε ιδιαίτερα μαθήματα για να βελτιώσει την επίδοσή του ή για να καλλιεργήσει τα υπάρχοντα ταλέντα ή ενδιαφέροντα του. Φροντίζει για επισκέψεις σε χώρους πολιτιστικούς και εκδηλώσεις, καθώς και για τη δημιουργία υποστηρικτικής εκπαιδευτικής ατμόσφαιρας, ως ιδέας μέσα στο σπίτι.

ε) Επαφή με το σχολείο. Επισκέψεις του γονιού στο σχολείο για ενημέρωση, παρακολούθηση σχολικών γιορτών, συμμετοχή στις δραστηριότητες του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, προσφορά εθελοντικών υπηρεσιών, προσωπική επικοινωνία με το Δ/ντή ή το διδακτικό προσωπικό του σχολείου. Η σχέση του γονιού μπορεί να χαρακτηρίζεται είτε από παθητικό είτε από ενεργό τρόπο.

Το 1998 από τη μελέτη της Catsambis αναδείχθηκαν οι ακόλουθες τυπολογίες γονεϊκής εμπλοκής αλλά μόνο για την όγδοη και δωδέκατη τάξη:

α) Γονεϊκός ρόλος (Parenting). Έκφραση προσδοκιών για την εκπαίδευση των μαθητών. Περιορισμένος χρόνος των παιδιών μπροστά στην τηλεόραση. Εποπτεία χρόνου και συμπεριφοράς.

β) Επικοινωνία (Communicating). Ξεκίνημα συναντήσεων με τους γονείς για την ακαδημαϊκή επίδοση. Ξεκίνημα επαφών με το σχολείο για το ακαδημαϊκό πρόγραμμα των μαθητών (σειρά μαθημάτων, κατάταξη).

γ) Υποστήριξη στο σχολείο (Supporting School). Εθελοντισμός στο σχολείο και αύξηση των ταμείων.

δ) Μάθηση στο σπίτι (Learning at Home). Ακαδημαϊκά μαθήματα εκτός σχολείου, μουσική ή μαθήματα χορού, συζητήσεις για το σχολείο και σχέδια για το μέλλον.

ε) Συνεργασία με την Κοινωνία (Collaborating with Community). Χρήση των πηγών μάθησης της κοινωνίας π.χ. επισκέψεις σε μουσεία. Συμμετοχή σε κοινοτικές ομάδες (ερευνητικές, αθλητικές) (σελ.12).

Ο Ellis (2005, σελ. 17-19) αναφέρεται στους τύπους γονέων με βάση την ανακατάταξη της τυπολογίας των τύπων γονέων της Baumrind (1967) από τους Maccoby και Martin (1983). Έτσι, σύμφωνα με αυτούς υπάρχουν 4 τύποι γονέων: Ο αυθεντικός (authoritative - υψηλή υπευθυνότητα και μεγάλες απαιτήσεις), ο αυταρχικός (authoritarian - υψηλές απαιτήσεις αλλά χαμηλή υπευθυνότητα), ο ανεκτικός (permissive - χαμηλές απαιτήσεις και υψηλή υπευθυνότητα) και ο αδιάφορος (neglectful - χαμηλές απαιτήσεις και χαμηλή υπευθυνότητα) τύπος γονέα. Σύμφωνα με αυτή την κατάταξη, ο καλύτερος τύπος γονέα είναι ο αυθεντικός, που χαρακτηρίζεται από μεγάλο ποσοστό ευθύνης και απαίτησης υπό την έννοια του ελέγχου, της επίβλεψης και των ώριμων απαιτήσεων από το παιδί του. Η πλειονότητα των ερευνών αναφέρεται στα θετικά αποτελέσματα του αυθεντικού τύπου γονέα, συγκριτικά βέβαια με τους άλλους, τόσο στη διαχείριση των ψυχολογικών καταστάσεων όσο και στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Τα παιδιά των γονέων, οι οποίοι υιοθετούν τον αυθεντικό τύπο, παρουσιάζονται αρκετά επιεική, ανεξάρτητα, φιλικά, ενεργητικά και ακαδημαϊκά προσανατολισμένα στην ακαδημαϊκή διαδικασία.

Οι Aunola, Stattin, και Nurmi (2000, σελ. 218) από την έρευνά τους σε 354 έφηβους μαθητές και στους γονείς τους για τον τύπο γονεϊκής εμπλοκής που εφαρμόζουν οι γονείς αλλά και για τα αποτελέσματα στη συμπεριφορά και τη μάθηση των παιδιών, κατέληξαν στη διαπίστωση ότι γονείς, που υιοθετούν το συνεργάσιμο τύπο γονέα, εφαρμόζουν περισσότερες στρατηγικές

ενίσχυσης, με αποτέλεσμα τα παιδιά τους να χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα προσδοκιών αποτυχίας, άμεση σύνδεση συμπεριφοράς και στόχου απόδοσης καθώς και χαμηλά ποσοστά παθητικότητας. Αντίθετα παιδιά, που οι γονείς τους υιοθέτησαν τον αδιάφορο τύπο γονέα, εκδήλωσαν υψηλά επίπεδα παραβατικής συμπεριφοράς, χαρακτηρίζονται από παθητική στάση και αμέλεια να ενισχύουν την απόδοσή τους.

Οι Ponsford και Lapadat (2001, σελ. 141) αναφέρουν ότι η οικογενειακή υποστήριξη και οι υψηλές προσδοκίες σε συνδυασμό με τη στοργή και το ενδιαφέρον (στοργικοί-διαλεκτικοί τύποι γονέων), είναι σημαντικοί παράγοντες για θετική κοινωνική αλλά και ακαδημαϊκή εξέλιξη των παιδιών. Έπειτα, ο τρόπος με τον οποίο αλληλεπιδρούν οι γονείς με τα παιδιά τους και τα διαπαιδαγωγούν επηρεάζει τόσο το συναισθηματικό τους κόσμο όσο και την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Lamborn, Mounts, Steinberg, & Dornbush, 1991, σελ. 1051. Shucksmith, Hendry, & Glendinning, 1995, σελ. 255).

Οι Lamborn, Mounts, Steinberg, και Dornbush (1991, σελ. 1052) πραγματοποίησαν έρευνα σε 10.000 μαθητές 9<sup>ης</sup>-12<sup>ης</sup> τάξης αναφορικά με την αντίληψή τους για το γονεϊκό τύπο. Επίσης, εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των γονέων για τη συσχέτιση του τύπου γονέα που υιοθετούν και την εμπλοκή τους με το παιδί, την υπευθυνότητα που επιδεικνύουν σ' αυτό και τις απαιτήσεις τους, καθώς επίσης και για την επίβλεψη και την αυστηρότητά τους προς στο παιδί. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρουν ότι οι γονείς που υιοθέτησαν τον αυθεντικό τύπο ήταν και αυτοί που δήλωσαν την υψηλότερη βαθμολογία τόσο στην αποδοχή των παιδιών τους όσο και στην εμπλοκή μαζί τους, καθώς και εκείνοι, που δήλωσαν την υψηλότερη βαθμολογία στην επίβλεψη και την αυστηρότητα προς τα παιδιά. Τα παιδιά των γονέων αυτών είχαν την υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση, υψηλά επίπεδα ικανότητας και χαμηλά επίπεδα προβληματικής συμπεριφοράς. Αντίθετα, οι αδιάφοροι γονείς ήταν εκείνοι, που είχαν τη χαμηλότερη βαθμολογία ενώ, κατά συνέπεια, και τα παιδιά τους παρουσίασαν τη χαμηλότερη επίδοση σε όλες τις μεταβλητές. Οι αυταρχικοί γονείς είχαν υψηλή βαθμολογία στην επίβλεψη και την αυστηρότητα προς τα παιδιά τους, ενώ δήλωσαν πολύ χαμηλά στην εμπλοκή μαζί τους. Τα παιδιά, τέλος, των αδιάφορων γονέων είχαν τα πλέον αρνητικά αποτελέσματα σε όλες τις παραμέτρους (ακαδημαϊκή επίδοση, προβλήματα συμπεριφοράς, ψυχολογική ανάπτυξη και εσωτερικευμένο κίνδυνο).

Στον ελληνικό χώρο ο Παρασκευόπουλος (1984) διακρίνει τέσσερις τύπους γονέων:

α) Τους «απορριπτικούς – αδιάφορους» γονείς.

β) Τους «στοργικούς – διαλεκτικούς» γονείς.

γ) Τους «υπερπροστατευτικούς» τύπους γονέων.

δ) Τους «εχθρικούς – καταπιεστικούς» τύπους γονέων.

Από αυτούς τους τύπους γονέων, σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο, ως καλύτερος τύπος θεωρείται ο «στοργικός – διαλεκτικός», γιατί συνδυάζει ταυτόχρονα: α) έκδηλη στοργή, β) αυτονομία μέσα σε όρια και γ) απαίτηση για ωριμότερη συμπεριφορά. «Το κλειδί έγκειται στον ελευθερόφρονα έλεγχο και τη σπουδάζουσα αδιαφορία».

Οι διάφοροι τύποι γονέων συνδέονται στενά και με τον τρόπο με τον οποίο εκείνοι αντιμετωπίζουν την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών τους. Έτσι, οι στοργικοί-διαλεκτικοί τύποι γονέων, που θεωρούνται και «ιδανικοί γονείς» βοηθάνε το παιδί να επιτύχει υψηλή επίδοση και καλύτερα ακαδημαϊκά αποτελέσματα από όλους τους άλλους τύπους γονέων (απορριπτικούς, υπερπροστατευτικούς ή καταπιεστικούς) (Παρασκευόπουλος, 1984, σελ. 177-182. Baumrind, 1991, σελ. 60).

## **2. Αντίληψεις των γονέων για τη γονεϊκή εμπλοκή**

Οι Hoover-Dempsey και Sandler (1997) αναγνώρισαν 3 παράγοντες που ωθούν τους γονείς στο να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους:

- ❖ Τα πιστεύω τους για το τι είναι σημαντικό, αναγκαίο και επιτρεπτό γι' αυτούς να κάνουν με και υπέρ των παιδιών τους.
- ❖ Ο βαθμός στον οποίο πιστεύουν ότι μπορούν να επηρεάζουν θετικά την εκπαίδευση των παιδιών.
- ❖ Η ύπαρξη πρόσκλησης ή απαίτησης για εμπλοκή από το παιδί και το σχολείο.

Οι γονείς είναι οι πρώτοι και διαρκείς εκπαιδευτές των παιδιών τους. Η θέση τους κατά την ανατροφή των παιδιών θεωρείται ότι ασκεί δυνατή επιρροή στη νοητική ανάπτυξη του παιδιού. Η ακαδημαϊκή πορεία τους και η πνευματική τους εξέλιξη είναι θέματα που τους απασχολούν, ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, τη μόρφωση ή το βαθμό των μελών της οικογένειας. Αυτό στο οποίο ίσως υστερεί η πλειονότητα των γονιών είναι ο τρόπος για την επίτευξη του στόχου.

Οι γονείς θέλουν να ξέρουν τι γίνεται στο σχολείο, τι κάνουν τα παιδιά, πώς δουλεύει το σχολικό σύστημα και πώς μπορούν να είναι μέλη του (Comer, 1988). Θέλουν να ξέρουν τι μπορούν να κάνουν για να βοηθήσουν στο σπίτι. Επιζητούν από το σχολείο να τους επιδείξει τι πρέπει να κάνουν για να είναι πιο αποτελεσματικοί (Brandt, 1989).

Η αντίληψη που έχουν οι γονείς για τον εαυτό τους σχετίζεται με την εμπλοκή τους ή μη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όταν καταλάβουν την αξία τους και εκτιμήσουν τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης των παιδιών τους, εμπλέκονται περισσότερο και πιο αποτελεσματικά (Cochran & Dean, 1991). Όταν πιστέψουν ότι η εμπλοκή τους θα' χει άμεσα πλεονεκτήματα στο παιδί, όταν συνειδητοποιήσουν ότι οι δάσκαλοι πιστεύουν στη σπουδαιότητα της γονεϊκής εμπλοκής και ότι η βοήθειά τους μπορεί να επιφέρει αλλαγή, τότε εμπλέκονται πιο δραστικά (Sattes, 1985).

Τα αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι οι γονείς εμπλέκονται στις εργασίες των παιδιών τους, επειδή πιστεύουν ότι πρέπει να εμπλέκονται, ότι αυτή η ενέργειά τους θα έχει θετικά αποτελέσματα και επειδή έχουν την εντύπωση ότι τα παιδιά τους ή οι δάσκαλοί τους το επιθυμούν. Οι ενέργειες και οι δραστηριότητες της γονεϊκής εμπλοκής έχουν πολλές μορφές, από τη δημιουργία δομών για την επίβλεψη στις κατ' οίκον εργασίες των παιδιών έως τη διδασκαλία για την κατανόηση και ανάπτυξη μαθησιακών στρατηγικών για τα παιδιά. Έτσι η εμπλοκή τους στην κατ' οίκον εργασία φαίνεται να επηρεάζει την επιτυχία των παιδιών, εφόσον υποστηρίζει τα χαρακτηριστικά των μαθητών (π.χ. αυτοαντίληψη ικανοτήτων, αυτορρυθμιζόμενες δεξιότητες), αναφορικά με την επίδοση (Hoover-Dempsey et al., 2001, σελ. 206)

Όλοι οι γονείς θέλουν να νιώθουν ευπρόσδεκτοι και χρήσιμοι. Το σχολικό κλίμα είναι αυτό που θα τους αποτρέψει ή θα τους ωθήσει σε μια γόνιμη και ουσιαστική συνεργασία με το δάσκαλο. Εάν το σχολείο δε δραστηριοποιείται να καλέσει τους γονείς, τότε σημαντικό ρόλο στο βαθμό της γονεϊκής εμπλοκής παίζουν το επίπεδο της εκπαίδευσης και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδό τους (Brandt, 1989). Θέλουν και χρειάζονται περισσότερη πληροφόρηση για τις εργασίες των παιδιών τους και τις προσδοκίες των δασκάλων από τα παιδιά. Θέλουν ξεκάθαρες διατυπώσεις και έγκαιρες και ακριβείς πληροφορίες (Dauber & Epstein, 1989. Lindle, 1989).

Οι λόγοι που οι γονείς αποφασίζουν να εμπλακούν στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους έχουν να κάνουν με μια σειρά εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων, όπως η κατανόηση από τους ίδιους του γονεϊκού ρόλου, η αντίληψή τους για το καθήκον των παιδιών τους απέναντι στο σχολείο, η αίσθηση της ικανότητάς τους να βοηθήσουν τα παιδιά να επιτύχουν στο σχολείο και η

απάντηση στις ευκαιρίες και απαιτήσεις των παιδιών και των σχολείων τους (Grolnick et. al., 1997. Hoover-Dempsey & Sandler, 1995).

Οι οικογένειες χρειάζονται υποστήριξη ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν την προσαρμογή των παιδιών τους στις απαιτήσεις της εκπαίδευσης (Christenson & Sheridan, 2001). Σε μια ανασκόπηση 66 ερευνών, οι Henderson και Berla (1994) διαπίστωσαν ότι ως σημαντικότερος προβλεπτικός παράγοντας της σχολικής επιτυχίας κρίθηκε η ικανότητα της οικογένειας με τη βοήθεια και την υποστήριξη του προσωπικού του σχολείου (α) να δημιουργήσουν θετικό κλίμα μάθησης στο σπίτι, (β) να μεταδώσουν υψηλές αλλά ρεαλιστικές προσδοκίες τόσο για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους όσο και τη μελλοντική τους σταδιοδρομία και (γ) να εμπλακούν εύστοχα στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Συνεπώς, όπως όλοι δίνουν έμφαση στην αξία της εκπαίδευσης, έτσι και οι γονείς από χαμηλά εισοδηματικά στρώματα θέλουν να εμπλέκονται, αν η πολιτική του σχολείου αναγνωρίζει την αξία στις οικογένειες και τις υποστηρίζει (Lewis & Henderson, 1997). Η διαφορά, όμως, ανάμεσα στους γονείς που συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία και σε εκείνους που απέχουν έγκειται στο γεγονός ότι οι πρώτοι πιστεύουν πως η συμβολή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι σημαντική και φέρει θετικά αποτελέσματα (Delgado-Gaitan's, 1991).

### 3. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη γονεϊκή εμπλοκή

Ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες είναι οι έρευνες που έχουν γίνει και ελέγχουν το βαθμό και την ποιότητα της συνεργασίας των γονιών με τους δασκάλους των παιδιών τους. Οι δάσκαλοι έχουν αυστηρή άποψη για την εμπλοκή των γονέων. Αρκετοί εκτιμούν ότι οι γονείς μπορεί να είναι αποτελεσματικοί μόνον όταν εξασφαλίσουν στην κατ' οίκον εργασία των παιδιών τη δική τους βοήθεια. Αντίθετα, άλλοι φοβούνται ότι, όταν οι γονείς εμπλέκονται στις δραστηριότητες που ανήκουν στην αρμοδιότητα των δασκάλων, εκτίθεται σε κίνδυνο το επαγγελματικό τους κύρος.

Αυτές οι διαφορετικές φιλοσοφίες ή αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αντανακλούν τις δύο κύριες αντίθετες θεωρίες για τις σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Η μια οπτική δίνει έμφαση στην έμφυτη ασυμβατότητα, τον ανταγωνισμό και τη σύγκρουση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια και είναι υποστηρικτής της διάστασης των δύο αυτών φορέων (Parsons, 2008. Waller, 1932, όπ. αναφ. στο Lareau, 1987. Weber, 1947, όπ. αναφ. στο Knoke, 1990). Η αντίθετη οπτική δίνει έμφαση στο συντονισμό, τη συνεργασία και τη συμπληρωματική σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια και γι' αυτό ενθαρρύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία ανάμεσα στους δύο φορείς.

Οι Grolnick, Benjet, Kurowski, και Apostoleris (1997) απέδειξαν ότι όσες πρακτικές των δασκάλων στοχεύουν να εμπλέξουν τους γονείς, ασκούν ισχυρότερη επίδραση, αν ενεργούν σωστά και άλλοι παράγοντες. Κοντολογίς, όταν οι γονείς θεωρούν τον εαυτό ως δάσκαλο αποτελεσματικό και ότι το γενικό πλαίσιο είναι γι' αυτούς ιδανικό. Τη συμμετοχή των γονέων την όρισαν ως αφιέρωση πόρων από το γονέα στο παιδί όσον αφορά στη συμπεριφορά (δραστηριότητες στο σπίτι και στο σχολείο), στο γνωστικό- πνευματικό επίπεδο (πνευματική υποκίνηση, εμπλουτισμός περιβάλλοντος) και στο προσωπικό (γνώση για την πρόοδο των παιδιών, σχετικοί με το τι κάνει το παιδί).

Γενικά, πάντως, οι δάσκαλοι έχουν ανάμεικτα συναισθήματα (Becker & Epstein, 1982). Θεωρητικά επιθυμούν τη συνεργασία με τους γονείς, αλλά όταν κάποιος δραστηριοποιηθούν ενεργά, τους δημιουργείται άγχος και ανασφάλεια, αν και ορισμένοι, μεμονωμένοι, προστατεύουν το ρόλο τους ως «επαγγελματίες» δάσκαλοι. Έτσι αποστασιοποιούνται και ενεργούν από τους γονείς αυτόνομα (Sonnenschein, 1981). Ορισμένοι πάλι υπολογίζουν το χρόνο που θα χάσουν ή φοβούνται τις δυνάμεις τους όταν βρεθούν με «δύσκολους» γονείς (Bauch & Goldring, 1994. Μπόνια, Μπρούζος, & Κοσσυβάκη, 2007). Εδώ, πάντως, πρέπει να επισημάνουμε ότι και η εκπαίδευσή τους δεν είναι η κατάλληλη, αφού δεν περιέχει θέματα για δημιουργία γονεϊκής συνεργασίας. Σύμφωνα με την έρευνα των Μπόνια, Μπρούζος, & Κοσσυβάκη (2007) οι θετικά διακείμενοι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν τα εμπόδια στη γονεϊκή εμπλοκή στην ελλιπή τους κατάρτιση. Η Epstein (1992) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι, ενώ οι δάσκαλοι λένε ότι θέλουν τη γονεϊκή εμπλοκή, όταν πραγματοποιηθεί ο εθελοντισμός στην τάξη, εκνευρίζονται αδικαιολόγητα συνήθως.

Η μεγαλύτερη διαφωνία επικεντρώνεται σε 3 γνώμες:

- ❖ Οι γονείς ενδιαφέρονται, αλλά δεν μπορούν να κάνουν τόσα ώστε να βοηθήσουν το σχολείο και την ενεργή μάθηση των παιδιών τους.
- ❖ Οι γονείς ενδιαφέρονται, αλλά δεν ωφελεί να βοηθάνε στη σχολική μάθηση.
- ❖ Οι γονείς ενδιαφέρονται και μπορούν να προσφέρουν μεγάλη βοήθεια, εάν οι δάσκαλοι τους δείξουν τον τρόπο να συνδράμουν (Epstein & Becker, 1982).

Ωστόσο, πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ακραίες θέσεις και στερεότυπα για την αναγκαιότητα και προσφορά της γονεϊκής εμπλοκής. Μερικοί πιστεύουν ότι οι γονείς από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα είναι απρόθυμοι ή ανίκανοι να εμπλακούν στην εκπαιδευτική διαδικασία των παιδιών τους (Shepard & Rose, 1995, σελ. 2). Ακόμα χειρότερα ορισμένοι θεωρούν



ότι είναι ανίκανοι να συμβάλλουν στην εκπαιδευτική βελτίωση της ζωής των παιδιών τους (Lazar & Slostad, 1999).

Όταν οι εκπαιδευτικοί κάνουν τη γονεϊκή εμπλοκή μέρος της καθημερινής διδακτικής πρακτικής τους, οι γονείς αυξάνουν τη διάδραση με τα παιδιά τους στο σπίτι, νιώθουν περισσότερο θετικά για τις ικανότητές τους να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο δημοτικό και συνολικά αξιολογούν τους δασκάλους ως καλύτερους. Έτσι, οι μαθητές βελτιώνουν τις στάσεις τους και την επίδοσή τους (Becker & Epstein, 1982. Epstein, 1986).

Στο επίπεδο του σχολείου μια δυνατή ηγεσία και διοικητική υποστήριξη φαίνονται ουσιαστικοί παράγοντες για την προώθηση της γονεϊκής εμπλοκής. Τα σχολεία που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των γονέων, όπως η διευκόλυνση στη μετακίνηση και την παιδική μέριμνα, αναφέρουν τα πιο υψηλά επίπεδα γονεϊκής συμμετοχής. Επιπλέον, όσοι εκπαιδευτικοί, είναι φιλικοί και καλοσυνάτοι προς τους γονείς δηλώνουν και τη μεγαλύτερη επιτυχία στο πρόγραμμα εμπλοκής (Berninger & Rodriguez, 1989. Haynes, Comer, & Hamilton-Lee, 1989).

Ενδεικτικά, η πολιτική του σχολείου θα μπορούσε να παρέχει οδηγίες για τη συχνότητα και το είδος της επικοινωνίας σχολείου-οικογένειας, για τις συναντήσεις γονέα-εκπαιδευτικού, και τις προσδοκίες αναφορικά με άλλους τρόπους εμπλοκής των γονέων (Christenson, 2000).

Έπειτα, οι γονείς από διαφορετικά εθνικά, πολιτισμικά, κοινωνικοοικονομικά, γλωσσικά και εκπαιδευτικά υπόβαθρα εμπλέκονται στη ζωή των παιδιών τους, ανεξάρτητα από το εάν συμμετέχουν ή όχι τυπικά στη σχολική ζωή τους (Bempechat, 1998. Edwards, Fear, & Gallego, 1995). Επιπλέον, πολλές οικογένειες εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αν και το εκπαιδευτικό προσωπικό μπορεί να μην ενδιαφέρεται, επειδή δεν είναι ορατά κάποια αποτελέσματα (Wright & Smith, 1998).

Η εστίαση, από την πλευρά των εκπαιδευτικών, περισσότερο σε μεταβλητές του κοινωνικού υποβάθρου (π.χ. μορφωτικό επίπεδο, εισόδημα, δομή της οικογένειας) παρά στα άτομα και στις δράσεις συχνά οδηγούν πολύ γρήγορα σε στερεότυπα και προδικασμένες κρίσεις. Οι εκπαιδευτικοί, άλλωστε, αποτυγχάνουμε όταν εξάγουμε συμπεράσματα με βάση όσα εμείς πιστεύουμε ότι χρειάζονται οι οικογένειες. Μόνο εάν ελέγχονται οι επιδράσεις των κοινωνικών δομικών παραγόντων, όπως το φύλο, η κοινωνικοοικονομική θέση, η οικογενειακή σύνθεση και το επίπεδο μόρφωσης των γονέων είναι δυνατό να καταστεί σαφής η ανάλογη σημασία των πολιτιστικών παραγόντων, όπως οι γονεϊκές προσδοκίες και η εμπλοκή (Pearce, 2006). Η άμεση και συχνά κάπως αυταρχική γλώσσα που χρησιμοποιούν κάποιοι εκπαιδευτικοί κατά την επικοινωνία τους με τους γονείς είναι γενικά ατελέσφορη, ενώ μπορεί να αποβεί και καταστροφική, κυρίως για τους γονείς που ανήκουν στις ομάδες υψηλού κινδύνου (Epstein & Dauber, 1991). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να θεωρήσουν ότι οι οικογένειες χρειάζονται υποστηρικτική βοήθεια στην κατ' οίκον εργασία των παιδιών τους, τη στιγμή που οι γονείς δεν χρειάζονται καθόλου τέτοια μορφή βοήθειας. Αντιθέτως, άλλες μορφές βοήθειας μπορεί να είναι αναγκαίες, όπως το πώς να επικοινωνούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο με τους εκπαιδευτικούς ή να κατανοούν την πολιτική και την πρακτική του σχολείου. Σε τέτοια, όμως, σενάρια τα σχολεία και όχι οι οικογένειες, τους μαθητές τους απορρίπτουν. Η ευθύνη για τη σύναψη σχέσεων σχετικά με τη μάθηση των παιδιών κατανέμεται, αναλόγως, μεταξύ των γονέων και των εκπαιδευτικών. Οι γονείς ενδιαφέρονται - και πρέπει - για την ατομική πρόοδο και τις ανάγκες του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν - και πρέπει - στην πρόοδο και τις ανάγκες των παιδιών όλης της τάξης ή μιας ομάδας. Η διαφορά αυτή επιβάλλεται να συζητηθεί, να κατανοηθεί και να εκτιμηθεί από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς με αίσθημα ευθύνης (Christenson, 2000).