

Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές

Λοΐζος Συμεού

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις σχέσεις που διατηρεί το σχολείο με τις οικογένειες των μαθητών του, καθώς οι σχέσεις αυτές φαίνεται να αποτελούν καθοριστικές συνιστώσες της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει το σχολείο. Επισημαίνεται, λοιπόν, η αξία όχι μόνο της σύγκλισης των απόψεων του σχολείου και της οικογένειας, αλλά και της δημιουργίας δυνατών και θετικών επικοινωνιακών δεσμών μεταξύ τους που να στοχεύουν στην όσο το δυνατόν αποτελεσματικότερη συνεργασία τους. Στο πλαίσιο αυτό, σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα καταβάλλονται σοβαρές προσπάθειες για τη βελτίωση και ενίσχυση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας, ενώ παράλληλα επιδιώκεται η ενεργός ανάμειξη των γονιών και κηδεμόνων στα σχολεία των παιδιών τους. Οι προσπάθειες αυτές έχουν οδηγήσει σε οικιαστικές αλλαγές στις στάσεις των εκπαιδευτικών και των γονιών ως προς τις μεταξύ τους σχέσεις, όπως επίσης και στις αντιλήψεις τους για συγκεκριμένες πρακτικές, μορφές και επίπεδα εμπλοκής και συμμετοχής των γονιών στο σχολείο.

Εξέλιξη στις σχέσεις σχολείου-οικογένειας

Το σχολείο και η οικογένεια, μέχρι πρόσφατα, αποτελούσαν αποκλίνοντα πεδία μεταξύ των οποίων η δυνατότητα για επικοινωνία και συνεργασία ήταν ιδιαίτερα περιορισμένη. Οι ισχύουσες διεθνείς αντιλήψεις κατά τη μεγαλύτερη διάρκεια του 20ου αιώνα ήθελαν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να αποτελούν τις δύο βασικές ομάδες, που είχαν δικαίωμα λόγου και ρόλου στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Οι γονείς των παιδιών παρείμεναν αποκομμένοι τόσο ως μονάδες όσο και ως ομάδες από τις εκπαιδευτικές και σχολικές διαδικασίες και διεργασίες. Ο παραδοσιακός αυτός διαχωρισμός εκφράστηκε κατά καιρούς με αμοιβαία καχυποψία και εχθρότητα. Όπως χαρακτηριστικά συμπέρανε ο Waller στα 1932, γονείς και εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονταν ως «φυσικοί εχθροί, προοριζόμενοι να αντιμάχονται ο ένας τον άλλο» (σ. 68).

Η τάση για συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια των παιδιών, από τα μέσα της δεκαετίας του '60, βασίστηκε στην πεποίθηση ότι η σχολική επιτυχία ενός παιδιού συνδέεται άμεσα με τις κοινωνικές, πολιτιστικές και μαθησιακές εμπειρίες, στάσεις και φιλοδοξίες του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού (Bernstein, 1975· Bourdieu & Passeron, 1990), αυτά δηλαδή που συνθέτουν, όπως επισημαίνει ο Coleman (1998), το «curriculum του σπιτιού». Η θέση αυτή ενισχύθηκε από μια σειρά ερευνητικών ευρημάτων, όπως για παράδειγμα μια μετα-ανάλυση επτά εθνικών εκπαιδευτικών μελετών και διεθνών ερευνών στην οποία συμμετείχαν είκοσι δύο κράτη (Bloom, 1982), η οποία κατέδειξε ότι το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού εμφανίζεται να επηρεάζει περισσότερο τη σχολική επίδοση ενός παιδιού παρά οι μεταβλητές που σχετίζονται άμεσα με την οργανωμένη σχολική εκπαίδευση (αναλυτικό πρόγραμμα, ποιότητα διδασκαλίας, διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τα σχολεία). Βασική διαπίστωση των σχετικών με το θέμα ερευνών ήταν ότι το σχολείο παρέχει εκπαιδευτικές ευκαιρίες και επιτυγχάνει τους σκοπούς του μόνο αν μέσα από τα προγράμματα και τις προσεγγίσεις του επιτυγχάνει να σχετίζεται άμεσα με την «εκπαίδευση» και το «curriculum» που βιώνει το παιδί στο σπίτι. Η διαλεκτική που αναπτύχθηκε οδήγησε στην ενίσχυση του προβληματισμού για το περιεχόμενο και την ποιότητα των δεσμών σχολείου-οικογένειας, ενώ παράλληλα συνέβαλε στην ενίσχυση των προσπαθειών για τη συνειδητή σύζευξη των δύο πλευρών. Ενδεικτικό παράδειγμα από τον ευρωπαϊκό χώρο αποτελεί η Έκθεση Plowden στην Αγγλία το 1967, η οποία υποστήριζε ότι «οι εκπαιδευτικοί συνδέονται με τους γονείς μέσω των παιδιών για τα οποία είναι και οι δύο υπεύθυνοι» (σ. 37) και ότι η πάλη ανάμεσά τους θα πρέπει να θεωρείται τουλάχιστον βλαβερή και ανεπιθύμητη.

Την ίδια στιγμή παρατηρήθηκαν στο ευρύτερο διεθνές πολιτικό και οικονομικό πεδίο πολλές αλληλένδετες ή και επιμέρους αλλαγές οι οποίες συνέβαλαν άμεσα ή έμμεσα στην ενίσχυση των δεσμών σχολείου και οικογένειας. Η καθιέρωση των δημοκρατικών ιδεωδών, η ιδέα της παροχής ίσων ευκαιριών, το κίνημα της λογοδότησης ("accountability") στην εκπαίδευση, η τάση για αποκέντρωση και οι αλλαγές στις αντιλήψεις και πολιτικές ως προς το ζήτημα της ευθύνης για την εκπαίδευση των παιδιών διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός νέου πλέγματος σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Στο πλαίσιο αυτό, μια σειρά εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα σκιαγράφησε τους γονείς είτε ως «πελάτες» (clients/customers), είτε ως «καταναλωτές»

(consumers), ως «λήπτες αποφάσεων» (decision-makers), ως «διαχειριστές» (managers) και ως «κυβερνήτες» (governors) της εκπαίδευσης (Davies & Johnson, 1996· Knight, 1995· O'Connor, 1994· Tomlinson, 1991).

Μορφές σχέσεων σχολείου-οικογένειας

Βασικό σημείο αναφοράς των ιδεών και κινημάτων αυτών αποτέλεσε η θέση ότι, για να επιτευχθεί ενδυνάμωση και σύσφιγξη των δεσμών σχολείου-οικογένειας, θα πρέπει ο πρώτος εταίρος, δηλαδή το σχολείο, να αναδιαμορφώσει αφενός τις παραδοσιακές του αντιλήψεις ως προς τις σχέσεις αυτές και αφετέρου να επανακαθορίσει τις σχετικές του πρακτικές, προσεγγίζοντας τον δεύτερο εταίρο, τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών. Η θέση αυτή βρίσκει εφαρμογή ακόμα και στις περιπτώσεις εκπαιδευτικών συστημάτων όπου η ενεργός ανάμειξη των γονιών στα σχολικά δρώμενα έχει θεσμοθετηθεί από καιρό. Παρατηρείται, έτσι, να εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό οι σχέσεις και οι επαφές που διατηρεί η οικογένεια με το σχολείο από το πόσο «ανοικτό» είναι το ίδιο το σχολείο και το ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα προς τους γονείς των παιδιών.

Με βάση τα πιο πάνω, οι γονείς τείνουν να επιδεικνύουν ένα ευρύ φάσμα σχετικών συμπεριφορών. Κάποιοι γονείς, για παράδειγμα, διατηρούν ευκαιριακές επαφές με το σχολείο ή αποστασιοποιούνται από αυτό, ενώ κάποιοι άλλοι συμμετέχουν ακόμα και σε επίπεδο λήψης απόφασης μέσω των συλλογικών οργάνων των γονιών. Οι πιο πολλοί γονείς συνδέονται με το σχολείο μέσω της βοήθειας που παρέχουν για τη διεκπεραίωση της σχολικής εργασίας στο σπίτι, όπως επίσης και της επικοινωνίας τους με το σχολείο προκειμένου να ενημερωθούν για τη συμμετοχή του παιδιού τους στη σχολική ζωή και τη γενικότερη συμπεριφορά που επιδεικνύει μέσα σε αυτό. Άλλες συνηθισμένες μορφές ανάμειξης τους στη σχολική ζωή του παιδιού τους αποτελούν η παρακολούθηση της γραπτής πληροφόρησης που αποστέλλεται στο σπίτι από το σχολείο και απευθύνεται στους γονείς, η παρακολούθηση των σχολικών εκδηλώσεων και γιορτών που διοργανώνει το σχολείο, όπως επίσης και η συμμετοχή τους στα συλλογικά όργανα των γονιών.

Στη σχετική διεθνή βιβλιογραφία προτείνονται συγκεκριμένες τυποολογίες που περιγράφουν τις διάφορες μορφές ανάμειξης των γονιών στο σχολείο. Σε αρκετά, δυτικά κυρίως εκπαιδευτικά συστήματα, οι προτάσεις αυτές αποτέλεσαν τη βάση ή και μέρος συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πολιτικών μεταρρυθμίσεων. Η πιο πρώιμη τυπολογία προτάθηκε από τον Fullan (1982), ο οποίος εισηγήθηκε τέσσερις τύπους δεσμών ανάμεσα στο σχολείο

και την οικογένεια: α) την οικογενειακή συνεισφορά στη διδασκαλία του παιδιού στο σπίτι, β) την οικογενειακή συνεισφορά στη διδασκαλία μέσα στο σχολείο, γ) την προσφορά εθελοντικής εργασίας της οικογένειας μέσα στο σχολείο και δ) την ανάμειξη των γονιών στη διοίκηση του σχολείου. Η Tomlinson (1991) μελετώντας τις μέχρι τότε επικρατούσες πρακτικές των βρετανικών σχολείων πρότεινε μια διαφορετική τυπολογία, η οποία αποτελείται από τους τέσσερις πιο κάτω τύπους:

α) την ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια (μέσω γραπτής επικοινωνίας, επισκέψεων των γονιών στο σχολείο, συγγεννητώσεων και εκδηλώσεων γονιών-εκπαιδευτικών, δελτίων προόδου),

β) την προσωπική ανάμειξη των γονιών σε εκπαιδευτικά ζητήματα που αφορούν το παιδί τους και τη φοίτησή του στο σχολείο (π.χ. η παροχή βοήθειας στην κατ' οίκον εργασία και στα μαθήματα μέσα στην τάξη),

γ) την άτυπη ανάμειξή τους σε ζητήματα διοίκησης και διαχείρισης του σχολείου (μέσω της εκπροσώπησης τους σε συλλογικά όργανα των γονιών του σχολείου ως παρατηρητών ή άλλων ρόλων στα πλαίσια των οργάνων αυτών, οι οποίες όμως δεν συνδέονται άμεσα με τη λήψη αποφάσεων),

δ) την επίσημη συμμετοχή των γονιών στην εκπαιδευτική διοίκηση και χάραξη πολιτικής (με την εκλογή τους και την ενεργό συμμετοχή τους στα συλλογικά εκτελεστικά όργανα των γονιών).

Μια παρόμοια τυπολογία προτάθηκε και από τους Turney, Eltis, Towler, και Wright (1990), βασισμένη στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα της Αυστραλίας.

Η Epstein (Epstein, 1992, 1995· Connors & Epstein, 1995) περιγράφει έξι τύπους σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Η τυπολογία αυτή έχει αξιοποιηθεί σε ευρύτατο βαθμό στα πλαίσια προσπαθειών για καθιέρωση οργανωμένων προγραμμάτων εμπλοκής και συμμετοχής των γονιών στη Βόρεια Αμερική και σήμερα έχει υιοθετηθεί σε σχολεία πολλών αμερικανικών πολιτειών, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η τυπολογία αυτή επικεντρώνεται σε πρακτικές που στοχεύουν:

α) Στην επικοινωνία σχολείου-οικογένειας: η ανάπτυξη ενός συστήματος αμφίδρομης επικοινωνίας που να επιδιώκει, αφενός στην ενημέρωση της οικογένειας σχετικά με τα σχολικά προγράμματα και την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού, και αφετέρου στην πληροφόρηση του σχολείου για τις οικογενειακές συνθήκες και το οικογενειακό περιβάλλον που σχετίζονται με τη φοίτηση του παιδιού στο σχολείο.

β) Στην εθελοντική εργασία των γονιών στο σχολείο: η παροχή βοήθειας από τους γονείς στο σχολείο σε μόνιμη ή περιστασιακή βάση, π.χ. για την προετοιμασία σχολικών εκδηλώσεων, κατά τη διάρκεια του μαθήματος κ.ά.

γ) Στη βοήθεια του σχολείου στο σπίτι: η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ένα σχολείο, έτσι ώστε η οικογένεια να αναπτύξει ένα περιβάλλον στο σπίτι που να διευκολύνει τη σχολική φοίτηση του παιδιού.

δ) Στη συνεισφορά της οικογένειας στην κατ' οίκον εργασία του παιδιού: η συνεργασία μεταξύ σχολείου-οικογένειας με σκοπό, πέρα από την τυπική επίβλεψη και βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η οικογένεια σ' ό,τι αφορά στη διεκπεραίωση της κατ' οίκον εργασίας, την παροχή στο παιδί επιπλέον στήριξης για βελτίωση των σχολικών επιδόσεών του.

ε) Στη συμμετοχή των γονιών στη διοίκηση και διαχείριση του σχολείου: η ανάμιξη των γονιών σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν το παιδί τους.

στ) Στη συνεργασία σχολείου-οικογένειας-κοινότητας: η αξιοποίηση των κοινοτικών πόρων και υποδομών προς όφελος της σχολικής μονάδας και συγκεκριμένων οικογενειών μαθητών της.

Οι έννοιες «γονεϊκή εμπλοκή» και «γονεϊκή συμμετοχή»

Ο βαθμός υιοθέτησης και καθιέρωσης συγκεκριμένων μορφών πρακτικών ποικίλλει από σχολείο σε σχολείο. Σε διαφορετικά σχολεία παρατηρείται να προωθούνται συγκεκριμένης μορφής πρακτικές ή δραστηριότητες, ενώ παράλληλα να απορρίπτονται άλλες. Το περιεχόμενο των πρακτικών αυτών διαφοροποιείται ανάλογα με τις αντιλήψεις που επικρατούν ως προς το ρόλο που οι γονείς θα πρέπει να διαδραματίσουν μέσα στο σχολείο. Ο ρόλος αυτός καθορίζεται σε σχέση με τις ισχύουσες αντιλήψεις του σχολείου για το αν ο ρόλος αυτός θα στοχεύει στην «εμπλοκή» ή τη «συμμετοχή» των γονιών στο σχολείο.

Οι έννοιες «γονεϊκή εμπλοκή» (“parental involvement”) και «γονεϊκή συμμετοχή» (“parental participation”) στο σχολείο έχουν χρησιμοποιηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία, πολλές φορές κατά τρόπο εναλλακτικό, για να περιγράψουν ένα εύρος πρακτικών, οι οποίες έχουν σκοπό να φέρουν πιο κοντά τα σχολεία στις οικογένειες των μαθητών τους. Παρόλα αυτά, οι δύο έννοιες παραπέμπουν δύο διαφορετικές ιδέες. Η έννοια της «γονεϊκής εμπλοκής» αναφέρεται σε διαδικασίες που σχετίζονται κυρίως με την καθοδηγούμενη και οριοθετημένη ανάμιξη των γονιών στα σχολικά δρώμενα, κατά τις οποίες η ανάμιξη αυτή προκαθορίζεται από το ίδιο το επαγγελματικό προ-

σωπικό του σχολείου, τους εκπαιδευτικούς. Σ' αυτή την περίπτωση, οι γονείς περιορίζονται κατά κανόνα σε ρόλο «θεατή», ο οποίος αφορά δραστηριότητες ή εκδηλώσεις τις οποίες διοργανώνει το σχολείο γι' αυτούς (Davies & Johnson, 1996· Tomlinson, 1991), ή σε δραστηριότητες που μπορούν να περιγραφούν ως «γονεϊκά καθήκοντα» (Vining, 1997) ή «εθελοντική εργασία» (Reeve, 1993). Οι δραστηριότητες που εντάσσονται στο πλαίσιο της «γονεϊκής εμπλοκής» αφορούν κυρίως στο καλώς νοούμενο συμφέρον του παιδιού του κάθε γονιού ξεχωριστά (Munn, 1993).

Η έννοια της «γονεϊκής συμμετοχής» σχετίζεται με ένα ευρύτερο και διαφορετικό φάσμα σχέσεων και δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς το σκοπό τους, έτσι ώστε οι δύο «πλευρές» να μοιράζονται ευθύνες και εξουσία σε μια συνεχή βάση. Για το λόγο αυτό απαιτείται ο καθορισμός των δικαιωμάτων και ευθυνών των δύο εταίρων, η διευκρίνιση ρόλων, διαδικασιών και κοινών λογοδοσιών και η διαπραγμάτευση πολιτικής, με τρόπο που να επιτρέπεται στους γονείς να πάρουν ενεργό μέρος στη διακυβέρνηση του σχολείου και στη λήψη απόφασης σε όλα τα εκπαιδευτικά επίπεδα (Soliman, 1995· Stapes & Morris 1993). Η μετατόπιση αυτή είναι πολύ πιθανό να προκαλεί την, ως ένα βαθμό, επίσημη αναπροσαρμογή και διαφοροποίηση των ρυθμίσεων διαχείρισης και λειτουργίας του σχολικού ή εκπαιδευτικού συστήματος. Στην περίπτωση αυτή, οι γονείς έχουν την ευκαιρία να επικοινωνήσουν το ενδιαφέρον τους στο συμφέρον ολόκληρου του σχολείου και του συνόλου των παιδιών που φοιτούν σε αυτό (Munn, 1993).

Ως παράδειγμα για τη διασαφήνιση της διαφοράς ανάμεσα στις δύο έννοιες μπορεί να αναφερθεί αυτό της αθλητικής συνάντησης. Σε μια τυπική αθλητική συνάντηση θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η μόνη ανάμειξη που έχουν οι θεατές στον αγώνα συνίσταται στην «εμπλοκή» τους από τις κερκίδες του σταδίου, επικροτώντας ή αποδοκιμάζοντας τα όσα διαδραματίζονται μπροστά τους. Την ίδια στιγμή, η ανάμειξη των αθλητών στον αγώνα συνίσταται στη «συμμετοχή» τους στον αγώνα. Στην περίπτωση μιας αθλητικής συνάντησης, λοιπόν, «εμπλοκή» σημαίνει να είσαι απλός θεατής από τις κερκίδες, να μην μπορείς να δράσεις άμεσα και να μην έχεις κανένα δικαίωμα να διαφοροποιήσεις το τι παρακολουθείς να διαδραματίζεται. Συνεπώς, «εμπλοκή» σημαίνει να είσαι «αουτσάιντερ». «Συμμετοχή» όμως, σημαίνει ότι δρας άμεσα, είσαι μέλος της ομάδας και χωρίς εσένα το παιχνίδι υποβαθμίζεται. Παράλληλίζοντας τους θεατές και τις κερκίδες με τους γονείς και το σπίτι τους αντίστοιχα, τους αθλητές με τους εκπαιδευτικούς και

τα παιδιά, και τον αγώνα με τα διαδραματιζόμενα στο σχολείο, οι έννοιες γονεϊκή «εμπλοκή» και «συμμετοχή» στο σχολείο καθίστανται ευκρινέστερες. Συνεπώς, όταν αναφερόμαστε σε γονεϊκή «εμπλοκή» στο σχολείο αναφερόμαστε σε διαδικασίες και πρακτικές που καθιστούν τους γονείς «θεατές». Κύρια συνεισφορά των γονιών στην περίπτωση που «εμπλέκονται» στο σχολείο αποτελεί η οικονομική ενίσχυσή του (π.χ. μέσω εράνων, αγοράς λαχνών κ.λπ.), η παρακολούθησή του «αγώνα» του (π.χ. κατά τη διάρκεια σχολικών εκδηλώσεων ή από το σπίτι) και η επικρότηση ή αποδοκιμασία του για τα επιτεύγματά του, αντίστοιχη με το χειροκρότημα και το γιουχάισμα των αθλητών κατά τη διάρκεια της αθλητικής συνάντησης. Η μόνη διαφορά στην περίπτωση του σχολείου είναι ότι οι γονείς που προβαίνουν σε τέτοιου είδους αποδοκιμασίες δεν χαρακτηρίζονται ως «χούλιγκαν», όπως οι θεατές των αθλητικών συναντήσεων, αλλά «αδιάφοροι», «προβληματικοί» ή «ενοχλητικοί». Όταν όμως γίνεται αναφορά σε γονεϊκή «συμμετοχή», στην ουσία γίνεται αναφορά σε διαδικασίες κατά τις οποίες εκπαιδευτικοί, παιδιά και γονείς διαμοιράζονται δραστηριότητες, ρόλους και ευθύνες και λογοδοτούν από κοινού για το τελικό «αποτέλεσμα» και «προϊόν».

Με βάση τα πιο πάνω, μια συγκεκριμένη πρακτική παρουσιάζει πολύ διαφορετικό περιεχόμενο στην περίπτωση που ο σκοπός και η φιλοσοφία της αφορούν στην «εμπλοκή» των γονιών, ενώ αντίστοιχα πολύ διαφορετικό περιεχόμενο δίδεται στην πρακτική που ο σκοπός της εστιάζεται στη «συμμετοχή» τους. Για παράδειγμα, η απόφαση ενός σχολείου για «εμπλοκή» των γονιών στη διοργάνωση μιας σχολικής εκδήλωσης προϋποθέτει διαφορετικού τύπου ανάμειξη των γονιών από την απόφαση για «συμμετοχή» τους στη διοργάνωση της ίδιας εκδήλωσης. Στην πρώτη περίπτωση, οι γονείς δεν αναλαμβάνουν ρόλους υπεύθυνους, καθώς η όλη εκδήλωση θα προαποφασιστεί από τους εκπαιδευτικούς που θα έχουν και την ευθύνη για την επιτυχία της και για την οποία θα λογοδοτήσουν με κάποιο τρόπο, είτε προς το κοινό της εκδήλωσης είτε προς τους ανωτέρους τους. Στη δεύτερη περίπτωση, οι γονείς θα αναμειχθούν στη διοργάνωση της εκδήλωσης από το στάδιο της λήψης της απόφασης για τη διοργάνωσή της, αναλαμβάνοντας ρόλους μαζί με τους εκπαιδευτικούς, ενώ με το πέρας της εκδήλωσης θα λογοδοτήσουν και αυτοί για την επιτυχία ή αποτυχία της. Είναι προφανές ότι στη δεύτερη περίπτωση είναι πολύ δύσκολο για τους γονείς να υιοθετήσουν το ρόλο του «χούλιγκαν» αρχίζοντας το λεκτικό ή άλλο «πετροβόλημα» του σχολείου!

Όταν οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας φτάσουν στο επίπεδο της συμμετοχής, τότε μόνο μπορεί να γίνει λόγος για «συνεργασία»/«συνεταιρισμό»

(“partnership”). Οι Martin, Ranson και Tall (1997: 49-51) προτείνουν ένα μοντέλο τεσσάρων σταδίων ανάπτυξης των δεσμών ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, στο οποίο περιγράφεται με λεπτομέρεια ο τρόπος με τον οποίο η «εμπλοκή» μπορεί να εξελιχθεί σε «συμμετοχή». Το πρώτο στάδιο είναι το στάδιο της «εξάρτησης» στις σχέσεις των δύο. Οι γονείς σ’ αυτήν τη φάση είναι παθητικοί και «ειλαβικοί» απέναντι στην επαγγελματική εμπειρογνομοσύνη και εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Το δεύτερο στάδιο είναι αυτό της «συνδρομής», όταν οι εκπαιδευτικοί αρχίζουν να ζητούν τη συμβουλή των οικογενειών του σχολείου για αλλαγές, ενώ παράλληλα οι απόψεις των γονιών αρχίζουν να εισακούονται. Στο τρίτο στάδιο, αυτό της «αλληλεπίδρασης», η ενεργός ανάμειξη των οικογενειών στη σχολική ζωή είναι αναμενόμενη και τυγχάνει ενθάρρυνσης, ενώ οι γονείς θεωρούνται συνεκπαιδευτές των παιδιών. Σχολεία που βρίσκονται σ’ αυτό το στάδιο επιδιώκουν την ενεργό και ουσιαστική ανάμειξη των γονιών των παιδιών στη σχολική καθημερινότητα καλλιεργώντας την αίσθηση ενός κοινού οράματος για την πρόοδο των παιδιών και την υποστήριξη της σχολικής μάθησης. Το τελευταίο στάδιο στη διαδικασία ανάπτυξης των σχέσεων ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια είναι το στάδιο της «συνεργασίας»/«συνεταιρισμού», κατά το οποίο οι οργανωμένοι γονείς, οι οικογένειες και οι εκπαιδευτικοί καθιερώνουν μια συνεργασία που τους καθιστά αμοιβαία υπεύθυνους σε θέματα που άπτονται της διοίκησης και ανάπτυξης του σχολείου. Ο Macbeth (1989) αποκαλεί τα σχολεία που βρίσκονται στο πρώτο στάδιο ανάπτυξης των δεσμών τους με τις οικογένειες των μαθητών τους ως «αυτάρκη»/«αποκομμένα» από τους γονείς, αυτά που βρίσκονται στο δεύτερο στάδιο ανάπτυξης ως σχολεία κάτω από «επαγγελματική αβεβαιότητα» ως προς τις σχέσεις τους με τους γονείς, ενώ στο τρίτο στάδιο ανάπτυξης θεωρεί ότι τα σχολεία αποκτούν «αναπτυγμένη αυτοπεποίθηση» ως προς τις σχέσεις αυτές, σημειώνοντας παράλληλα ότι στο τελευταίο στάδιο ανάπτυξης τα σχολεία βρίσκονται σε «σύμφωνη αμοιβαιότητα» με τους γονείς.

Συνεπαγωγές της εμπλοκής και συμμετοχής των γονιών στο σχολείο

Η ασυνέπεια στη γλώσσα που χρησιμοποιείται ανάμεσα σε ερευνητές, θεωρητικούς και εκπαιδευτικούς σε σχέση με το ζήτημα (και ιδιαίτερα η ασάφεια στον ορισμό, τα χαρακτηριστικά και τη χρήση των εννοιών της «εμπλοκής» και «συμμετοχής» των γονιών/οικογένειας), οι διαφορές που παρατηρούνται ως προς την ακολουθητέα ερευνητική μεθοδολογία ανάμε-

σα στις διάφορες ερευνητικές εργασίες και τα επιμέρους χαρακτηριστικά των διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων στα οποία εφαρμόστηκαν, συνέβαλαν στην ανάπτυξη ενός έντονου προβληματισμού σχετικά με το βαθμό αξιοπιστίας των σχετικών ερευνών. Ο προβληματισμός αυτός σχετιζόταν με το κατά πόσο έρευνες που υποστηρίζουν συγκεκριμένη επίδραση ή την απουσία της πάνω στην εκπαίδευση των παιδιών αντανακλούν έγκυρες μετρήσεις ή είναι απλά «κατασκευάσματα» αυτών των ερευνών. Σήμερα είναι ευρύτερα αποδεκτό ανάμεσα στους ερευνητές ότι ένα σχολείο που υποστηρίζει την ενεργό επαφή με τις οικογένειες των μαθητών του και συνοδεύεται από την ενεργό παρουσία της οικογένειας στο σχολείο, μπορεί να εισαγάγει βελτιώσεις στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών, ιδιαίτερα κατά τη φοίτηση των παιδιών στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης (Becker & Epstein, 1982· Bee, 2000· Connors & Epstein, 1995· Epstein, 1992· 1995· Grolnick & Slowiaczek, 1994· Henderson, 1987· Stevenson & Baker, 1987· Γεωργίου, 2000). Οι δυνατοί δεσμοί σχολείου-οικογένειας συσχετίζονται επίσης με τη βελτίωση της διδακτικής απόδοσης του εκπαιδευτικού, με την ενίσχυση της γονεϊκής αυτοπεποίθησης και αυτάρκειας και με την ενιασχόληση των γονιών με την προσωπική τους επιμόρφωση (Becker & Epstein, 1982· Epstein, 1986· 1992· Hoover-Dempsey, Bassler, & Brissie, 1987· Reeve, 1993). Τέλος, οι ενισχυμένες σχέσεις σχολείου-οικογένειας προτάσσονται ως ένας από τους παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Bell, 1993· Hopkins, Ainscow, & West, 1994· O'Connor, 1994· Pasiardis, 1998· Sammons, Hillman, & Mortimore, 1995· Townsend, 1995).

Την ίδια στιγμή όμως, πολλά από τα ευρήματα των ερευνών αυτών «κατηγορούνται» ότι γενικεύουν τα συμπεράσματά τους, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη ότι στην πράξη δεν είναι όλες οι οικογένειες που διατηρούν στενούς δεσμούς με τα σχολεία των παιδιών τους. Συγκρίνοντας δημογραφικά χαρακτηριστικά, υποστηρίζεται μέσα από τα ερευνητικά ευρήματα ότι οι οικογένειες υψηλότερης εισοδηματικής τάξης και μόρφωσης έχουν στενότερες και συχνότερες επαφές με το σχολείο σε σχέση με τις υπόλοιπες. Αντίθετα, οι οικογένειες χαμηλότερου κοινωνικο-οικονομικού επιπέδου εμφανίζονται συστηματικά να αναμειγνύονται στο σχολείο συνολικά πολύ λιγότερο και να αντιμετωπίζουν εμπόδια σε ζητήματα συμμετοχής τους σε συγκεκριμένου τύπου δραστηριότητες (Finders & Lewis, 1994· Largeau, 2000· Reay, 1998). Επιπλέον, μέσα στην ίδια την οικογένεια, οι μητέρες εμφανίζονται να αναμειγνύονται περισσότερο σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή των παι-

διών. Έτσι, οι καθημερινές σχέσεις σχολείου-οικογένειας παρουσιάζονται ως ένα θηλυκό «χαρτοφυλάκιο», ενώ οι άνδρες εμφανίζονται να απουσιάζουν από τα σχολεία των παιδιών τους και να αναμειγνύονται κυρίως στις περιπτώσεις εκείνες που πρόκειται να διαδραματίσουν το ρόλο του «δημόσιου προσώπου» της οικογένειάς τους (Lateau, 2000· Phtika, 1998· Reay, 1998· Symeou, 2001). Τρέχουσες αλλαγές στα οικογενειακά χαρακτηριστικά πιθανόν, βεβαίως, να διαφοροποιήσουν το μοτίβο αυτό, καθώς πρόσφατες επισκοπήσεις σκιαγραφούν την ενδυνάμωση ενός «κινήματος πατρότητας» που οδηγεί σε μια αυξημένη «ανδρική εμπλοκή» στα σχολεία (Turner, 1997). Παράλληλα, η ρανδαία αύξηση του αριθμού των πλήρως απασχολούμενων μητέρων σε κάποιες χώρες έχει συμβάλει ώστε να παρατηρηθεί ουσιαστική ύφεση στο συνολικό αριθμό των οικογενειών που μπορούν να αναμειχθούν στα σχολικά δρώμενα.

Ως εκ τούτου, επισημαίνεται μια έντονη συζήτηση στη διεθνή βιβλιογραφία ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής των θετικών αποτελεσμάτων προγραμμάτων γονεϊκής εμπλοκής για όλα τα παιδιά. Παράλληλα, εκφράζονται φόβοι ότι προσπάθειες που στοχεύουν στο να φέρουν σχολείο και οικογένεια πιο κοντά, μπορούν να διευρύνουν αντί να γεφυρώσουν το χάσμα μεταξύ διαφορετικών ομάδων παιδιών, ιδιαίτερα ανάμεσα στα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών-εισοδηματικών στρωμάτων και τα υπόλοιπα. Για το λόγο αυτό, ακόμα και οι πιο ένθερμοι υποστηρικτές πρωτοβουλιών που υιοθετούν στην ανάμειξη των οικογενειών στη σχολική ζωή των παιδιών τους παραδέχονται ότι οφέλη εμφανίζονται μόνο όταν οι γονείς είναι «ενήμεροι, γνώστες, ενθαρρυντικοί και εμπλεγμένοι» (Epstein, 1992: 1141), σημειώνοντας συνάμα ότι η σύγκριση πρέπει να γίνεται ενδο-ταξικά και ανάμεσα σε παιδιά παρόμοιας ικανότητας (Henderson, 1987· Steinberg, 1996).

Επίλογος

Αν η ενίσχυση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας και η πιο ενεργός ανάμειξη των γονιών στη σχολική ζωή αποτελεί επιδίωξη μιας πολιτείας, με τελικό σκοπό την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των παιδιών, απαιτείται η αλλαγή και η επανοικοδόμηση των σχετικών αντιλήψεων και προσδοκιών τόσο του σχολείου όσο και της οικογένειας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, κυρίως, μέσα από την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων που θα λαμβάνουν υπόψη τις άμεσες ανάγκες και προτεραιότητες των δύο πλευρών. Τα πράγματα εμφανίζονται ευκολότερα όταν η πρωτοβουλία και η ευθύνη για την καθιέρωση τέτοιων προσπαθειών ενισχύεται από σχετικές νομικές ρυθ-

μίσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Στην περίπτωση όμως εκπαιδευτικών συστημάτων, όπως το ελληνικό και το κυπριακό, όπου μια οργανωμένη σχετική πολιτική απουσιάζει, φαίνεται ότι την ευθύνη αυτή θα πρέπει να αναλάβει το ίδιο το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διευκόλυνση και την ενθάρρυνση των προσπάθειών αυτών καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικός.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). *Influences on teachers' use of parent involvement at home* (Εκθεση Νο. 324). Baltimore, MD: Johns Hopkins University.
- Bee, H. (2000⁹). *The developing child*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bell, T. (1993). "Reflections: One decade after A Nation at Risk". *Phi Delta Kappan*, 74, 592-597.
- Bernstein, B. (1975). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bloom, B. S. (1982). *All our children learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration. The power of three*. California: Corwin Press.
- Connors, L. J., & Epstein, J. L. (1995). "Parent and school partnerships", στο M. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 4. Applied and practical parenting* (σσ. 437-458). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Davies, D., & Johnson, V. R. (1996). "Crossing boundaries: An introduction", *International Journal of Educational Research*, 25(1), 3-7.
- Epstein, J. L. (1986). "Parents' reactions to teacher practices of parent involvement", *Elementary School Journal*, 86, 227-294.
- Epstein, J. L. (1992). "School and family partnerships", στο M. Alkin (Ed.), *Encyclopaedia of Educational Research* (σσ. 1139-1151). New York: Macmillan.
- Epstein, J. (1995). "School-family-community partnerships: Caring for the children we share". *Phi Delta Kappan*, 76, 701-712.
- Finders, M., & Lewis, C. (1994). "Why some parents don't come to school". *Educational Leadership*, 51(8), 50-54.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of education change*. New York: Teachers College Press.
- Γεωργίου, Σ. Ν. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). "Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualisation and motivational model", *Child Development*, 65, 237-252.
- Henderson, A. (1987). *The evidence continues to grow: Parent involvement improves school achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O., & Brissie, J. S. (1987). "Parent involvement:

- Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics", *American Educational Research Journal*, 24, 417-435.
- Hopkins, D., Ainscow, M., & West, M. (1994). *School improvement in an era of Change* (σεφ. 9). London: Cassell.
- Knight, T. (1995). "The role of schools, the importance of a general theory of education", στο ASCA (Ed.), *The ASCA 95 collection: Conference papers: Reconstructing curriculum, choosing the future* (τόμ. 2, σσ. 459-479). Be'connen: ACT.
- Lareau, A. (2000²). *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Macbeth, A. (1989). *Involving parents: Effective parent-teacher relations*. Oxford: Heinemann.
- Martin, J., Ranson, S., & Tall, G. (1997). "Parents as partners in assuring the quality of schools", *Scottish Education Review*, 29(1), 39-55.
- Munn, P. (1993). *Parents and schools: customers, managers or partners*. London: Routledge.
- Plewden Report (1967). *Children and their primary schools*. London: HMSO.
- O'Connor, M. (1994). *Giving parents a voice. Parental involvement in policy-making*. London: RISE.
- Pashiardis, P. (1998). "Researching the characteristics of effective primary school principals in Cyprus. A qualitative approach", *Educational Management & Administration*, 26(2), 117-130.
- Phtiaika, H. (1998). "It's their job, not ours!": Home-school relations in Cyprus", *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3(2), 19-51.
- Reay, D. (1998). *Class work: Mothers' involvement in their children's primary schooling*. London: UCL Press.
- Reeve, P. (1993). "Issues in parent participation", *The Australian Administrator*, 14(4-5), 1-11.
- Sammons, P., Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of School Effectiveness*. London: Institute of Education/OFSTED.
- Soliman, I. (1995). "From involvement to participation: Six levels of school-community interaction", στο B. Limerick & H. Nielsen (Eds), *School and community relations: Participation, policy and practice* (σσ. 159-173). Sydney: Harcourt Brace.
- Stapes, K., & Morris, W. (1993). "Parent participation revisited", στο ACSA (Ed.), *The ACSA '93 collection conference papers: Curriculum in profile: Quality or Inequality?* (τόμ. 3, σσ. 1107-1119). Be'connen: ACT.
- Steinberg, L. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. New York: Simon & Schuster.
- Stevenson, D., & Baker, D. (1987). "The family-school relation and the child's school performance", *Child Development*, 58(5), 1348-1357.
- Symeou, L. (2001). "Family-school lizisons in Cyprus: An investigation of families' perspectives and needs", στο P. Smit, K. van der Wolf & P. Slegers (Eds), *A Bridge to the future. Collaboration between parents, schools and communities* (σσ. 33-43). Netherlands: Institute for Applied Social Sciences, University Nijmegen.
- Tomlinson, S. (1991). "Home-school partnerships", στο IPPR (Ed.), *Teachers and parents (Education and training paper No. 7)*. London: IPPR.

- Townsend, T. (1995). "School effectiveness and school-base decision-making: Themes for Australian education in the 1990's", στο B. Limerick & H. Nielsen (Eds), *School and community relations: Participation, policy and practice* (σσ. 101-115). Sydney: Harcourt Brace.
- Turner, J. (1997). "Male involvement and the Montessori School", *Montessori Life*, 9(2), 20-25.
- Turney, C., Eltis, K. J., Towler, J., & Wright, R. (1990). *The teacher's world of work*. N.S.W.: Southwood Press Pty Limited.
- Vining, L. (1997). *Managing the volunteer workforce in schools*. Sydney: University of NSW.
- Waller, W. (1932). *The sociology of teaching*. New York: John Wiley & Sons.

Abstract

The relationship between school and its environment in general, and the pupils' families in particular, is considered to be a significant determinant of the quality of the education provided and an important influence on a child's educational achievement. An immediate result of this acknowledgement has been the recognition that parents have the right to involve themselves in the school enterprises in order to affect this achievement. This led to an increased effort to open the school to pupils' parents and the implementation of a wide range of activities and practices for engaging families with schools. The rubrics of 'parental involvement' and 'parental participation' in schools have both been used in order to describe these endeavours. This paper depicts these changes and the relevant ideas and notions. Moreover, it reviews available research evidence regarding the implications of parental intervention in the school enterprise.

Λοΐζος Συμεού

Τομέας Έρευνας και Αξιολόγησης

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου

T.K 12720, 2252 Λευκωσία, ΚΥΠΡΟΣ

Τηλ: +357 22 402323

Fax: +357 22 480505

e-mail: lsymcou@cyearn.pi.ac.cy